

# Table des matières

<b>Résumé.....</b>	<b>iii</b>
<b>Abstract.....</b>	<b>v</b>
<b>Table des matières.....</b>	<b>xii</b>
<b>Index des tableaux.....</b>	<b>xiii</b>
<b>Avertissement.....</b>	<b>xv</b>
<b>Remerciements.....</b>	<b>xvii</b>
<b>Introduction.....</b>	<b>1</b>
La situation de l'enseignement de la poésie.....	1
La période étudiée.....	4
Les grandes étapes.....	4
Le <i>Rapport Parent</i> .....	5
L'école, un projet politique.....	5
La réforme.....	5
Le corpus étudié.....	6
Les textes d'orientation.....	6
Les programmes.....	6
Les manuels destinés à l'élève.....	6
Les aspects étudiés.....	8
La vision de l'enseignement.....	8
La culture, sa définition et sa place.....	8
La place de la littérature et de la poésie.....	9
La lecture et l'écriture.....	10
La lecture.....	10
L'écriture.....	10
Le professeur et son élève.....	11
Les appuis théoriques.....	11
L'analyse de discours.....	12
Dominique Maingueneau.....	12
Theo Van Leeuwen.....	15
James Paul Gee.....	17
Les études de manuels.....	19
<b>Première partie Une révolution en éducation.....</b>	<b>22</b>
<b>Chapitre 1 Une nouvelle mission pour l'éducation .....</b>	<b>22</b>
Le <i>Rapport Parent</i> et la société.....	22
Le <i>Rapport Parent</i> et la culture.....	28
La vision de l'enseignement.....	35
La place de la littérature et de la poésie.....	38
Les programmes et leur confection.....	46
Le professeur de français et son élève.....	49

Annexes au chapitre 1.....	58
Création de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement.....	58
Composition de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement.....	60
<b>Chapitre 2 Le programme de 1967.....</b>	<b>61</b>
La culture dans le programme.....	64
La vision de l'enseignement et la facture du programme.....	65
La place de la littérature et de la poésie.....	69
La lecture et l'écriture.....	72
La lecture.....	73
L'écriture.....	76
Le professeur de français et son élève.....	78
<b>Chapitre 3 Des manuels de transitions.....</b>	<b>83</b>
La culture.....	88
La vision de l'enseignement.....	89
La place de la littérature et de la poésie.....	93
La lecture et l'écriture.....	96
La lecture.....	97
L'écriture.....	101
Le professeur de français et son élève.....	103
Annexes au chapitre 3.....	106
La répartition dans les manuels.....	106
Les textes proposés dans les manuels.....	107
<b>Chapitre 4 Le programme-cadre de 1969.....</b>	<b>108</b>
La culture dans le programme.....	112
La vision de l'enseignement et la facture du programme.....	114
La place de la littérature et de la poésie.....	118
La lecture et l'écriture.....	121
La lecture.....	121
L'écriture.....	122
Le professeur de français et son élève.....	124
<b>Chapitre 5 Des manuels pour le programme-cadre.....</b>	<b>130</b>
La culture.....	133
La vision de l'enseignement.....	134
La place de la littérature et de la poésie.....	136
La lecture et l'écriture.....	138
La lecture.....	138
L'écriture.....	139
Le professeur de français et son élève.....	140
Annexes au chapitre 5.....	145
La répartition dans les manuels.....	145
Les textes proposés dans les manuels.....	145
<b>Conclusion de la première partie.....</b>	<b>146</b>

La culture.....	146
La vision de l'enseignement.....	147
La place de la littérature et de la poésie.....	148
La lecture et l'écriture.....	150
La lecture.....	150
L'écriture.....	151
Le professeur de français et son élève.....	152
<b>Deuxième partie Le retour aux sources.....</b>	<b>155</b>
<b>Chapitre 6 <i>L'école québécoise</i> ou le retour à la base.....</b>	<b>155</b>
Un débat social sur l'éducation.....	155
L'origine politique de <i>L'école québécoise</i> .....	160
L'école québécoise : une prise en charge sociale de l'éducation.....	162
<i>L'école québécoise</i> et la culture.....	165
La vision de l'enseignement.....	169
La place de la littérature et de la poésie.....	174
Les programmes et leur confection.....	176
Le professeur de français et son élève.....	178
<b>Chapitre 7 Le programme de français de 1980.....</b>	<b>187</b>
La culture dans le programme.....	193
La vision de l'enseignement et la facture du programme.....	195
La place de la littérature et de la poésie.....	198
La lecture et l'écriture.....	202
La lecture.....	206
L'écriture.....	209
Le professeur de français et son élève.....	210
<b>Chapitre 8 Les manuels issus du programme de 1980.....</b>	<b>215</b>
La culture.....	217
La vision de l'enseignement.....	221
La place de la littérature et de la poésie.....	223
La lecture et l'écriture.....	234
La lecture.....	235
L'écriture.....	242
Le professeur de français et son élève.....	245
Annexes au chapitre 8.....	251
La répartition.....	251
Les textes proposés.....	253
<b>Chapitre 9 Le programme de français de 1995.....</b>	<b>255</b>
Des années agitées.....	255
Le programme de français de 1995.....	264
La culture dans le programme.....	274
La politique culturelle.....	274
Le programme et la culture.....	276

La vision de l'enseignement et la facture du programme.....	278
La place de la littérature et de la poésie.....	280
La lecture et l'écriture.....	284
La lecture.....	290
L'écriture.....	299
Le professeur de français et son élève.....	303
<b>Chapitre 10 Les manuels du programme de 1995.....</b>	<b>309</b>
La culture.....	312
La vision de l'enseignement.....	316
La place de la littérature et de la poésie.....	319
La lecture et l'écriture.....	324
La lecture.....	325
L'écriture.....	332
Le professeur de français et son élève.....	337
Annexes au chapitre 10.....	343
La répartition.....	343
Les textes proposés.....	345
<b>Conclusion de la deuxième partie.....</b>	<b>347</b>
La culture.....	347
La vision de l'enseignement.....	349
La place de la littérature et de la poésie.....	350
La lecture et l'écriture.....	351
La lecture.....	352
L'écriture.....	353
Le professeur de français et son élève.....	353
<b>Troisième partie L'école actuelle.....</b>	<b>355</b>
<b>Chapitre 11 La réforme.....</b>	<b>355</b>
Des années mouvementées.....	355
Une image de marque pour une réforme.....	364
La vision de l'enseignement.....	366
L'école du succès.....	367
Un curriculum nouveau.....	369
La culture.....	372
La confection des programmes.....	375
La place de la littérature et de la poésie.....	378
Le professeur de français et son élève.....	381
Annexes au chapitre 11.....	392
Composition de la Commission des États généraux sur l'éducation.....	392
Composition du Groupe de travail.....	395
<b>Chapitre 12 Programmes de français de la réforme.....</b>	<b>396</b>
Un rapide historique.....	396
La facture du <i>Programme de formation de l'école québécoise</i> .....	400

Les programmes de français.....	405
La culture dans le programme de formation.....	413
Le programme de français et la culture.....	416
La place de la littérature et de la poésie.....	419
La littérature et la poésie dans les programmes de français.....	422
La vision de l'enseignement.....	430
La lecture et l'écriture.....	434
La lecture.....	436
L'écriture.....	445
Le professeur de français et son élève.....	456
Dans le programme de formation.....	456
Dans le programme de français.....	461
<b>Chapitre 13 Les manuels de la réforme.....</b>	<b>471</b>
La vision de l'enseignement.....	473
La culture.....	481
La place de la littérature et de la poésie.....	484
La poésie.....	489
La lecture et l'écriture.....	496
La lecture.....	496
L'écriture.....	504
Le professeur de français et son élève.....	510
Annexes au chapitre 13.....	516
La répartition.....	516
Les textes proposés.....	518
<b>Conclusion de la troisième partie.....</b>	<b>520</b>
La culture.....	520
La place de la littérature et de la poésie.....	521
La vision de l'enseignement.....	522
La lecture et l'écriture.....	523
La lecture.....	524
L'écriture.....	524
Le professeur de français et son élève.....	525
<b>Conclusion générale.....</b>	<b>527</b>
La culture, un changement de paradigme.....	528
Les programmes et la place de la littérature et de la poésie.....	531
Les manuels.....	533
La vision de l'enseignement.....	535
Le professeur de français et son élève.....	536
Des questions subsidiaires.....	537
En bref.....	540
<b>Épilogue.....</b>	<b>542</b>
L'avenir des programmes de français.....	542

La formation des enseignantes et des enseignants en poésie.....	544
<b>Bibliographie.....</b>	<b>547</b>
Textes d'orientation et programmes.....	547
Première partie Une révolution en éducation.....	547
Deuxième partie Le retour aux sources.....	547
Troisième partie L'école actuelle.....	548
Manuels scolaires.....	549
Manuels reliés aux programmes de 1967.....	549
Manuels liés aux programmes de 1969.....	549
Manuels liés aux programmes de 1980.....	550
Manuels liés au programme de 1995.....	551
Manuels liés aux programmes issus de la réforme.....	552
Bibliographie complémentaire.....	553

# Index des tableaux

<b>Chapitre 3 Des manuels de transitions</b>	
La répartition.....	106
Les textes proposés.....	107
<b>Chapitre 5 Des manuels pour le programme-cadre</b>	
La répartition.....	145
Les textes proposés.....	145
<b>Chapitre 8 Les manuels issus du programme de 1980</b>	
La répartition : 1 <sup>re</sup> secondaire.....	251
La répartition : 2 <sup>e</sup> secondaire.....	251
La répartition : 3 <sup>e</sup> secondaire.....	251
La répartition : 4 <sup>e</sup> secondaire.....	252
La répartition : 5 <sup>e</sup> secondaire.....	252
Les textes proposés : 1 <sup>re</sup> secondaire.....	253
Les textes proposés : 2 <sup>e</sup> secondaire.....	253
Les textes proposés : 3 <sup>e</sup> secondaire.....	253
Les textes proposés : 4 <sup>e</sup> secondaire.....	254
Les textes proposés : 5 <sup>e</sup> secondaire.....	254
<b>Chapitre 9 Le programme de français de 1995</b>	
Exemple de présentation des contenus d'apprentissage.....	272
Répartition de l'évaluation.....	273
<b>Chapitre 10 Les manuels du programme de 1995</b>	
La répartition : 1 <sup>re</sup> secondaire.....	343
La répartition : 2 <sup>e</sup> secondaire.....	343
La répartition : 3 <sup>e</sup> secondaire.....	344
La répartition : 4 <sup>e</sup> secondaire.....	344
La répartition : 5 <sup>e</sup> secondaire.....	344
Les textes proposés : 1 <sup>re</sup> secondaire.....	345
Les textes proposés : 2 <sup>e</sup> secondaire.....	345
Les textes proposés : 3 <sup>e</sup> secondaire.....	345
Les textes proposés : 4 <sup>e</sup> secondaire.....	346
Les textes proposés : 5 <sup>e</sup> secondaire.....	346
<b>Chapitre 12 Programmes de français de la réforme.....</b>	<b>396</b>
Répertoire de lecture 1 <sup>er</sup> cycle.....	427
Répertoire de lecture 2 <sup>e</sup> cycle.....	428
Exemples de précisions au premier cycle.....	439
Tableau récapitulatif des entrées en lecture au premier cycle.....	440
Tableau récapitulatif des entrées en lecture au deuxième cycle.....	441
Tableau récapitulatif des entrées en écriture au premier cycle.....	450
Tableau récapitulatif des entrées en écriture au deuxième cycle.....	451

<b>Chapitre 13 Les manuels de la réforme.....</b>	<b>471</b>
La répartition : 1 <sup>er</sup> cycle du secondaire <sup>1</sup> .....	516
La répartition : 2 <sup>e</sup> cycle du secondaire, an 1.....	516
La répartition : 2 <sup>e</sup> cycle du secondaire, an 2.....	517
La répartition : 2 <sup>e</sup> cycle du secondaire, an 3.....	517
Les textes proposés : 1 <sup>er</sup> cycle du secondaire.....	518
Les textes proposés : 2 <sup>e</sup> cycle du secondaire, an 1.....	518
Les textes proposés : 2 <sup>e</sup> cycle du secondaire, an 2.....	519
Les textes proposés : 2 <sup>e</sup> cycle du secondaire, an 3.....	519

## Avertissement

Ce texte est écrit selon la nouvelle orthographe. La graphie originale a été conservée dans les citations.



Pour Louise et Simon

# Remerciements

C'est l'accueil que j'ai reçu qui m'a décidé d'entreprendre un doctorat : d'abord celui de M. Jean-Noël Pontbriand, alors directeur du programme, puis celui de M. François Dumont, qui deviendra mon directeur de thèse. Les deux m'ont fait entrevoir le travail que je présente aujourd'hui.

Au cours des années qui ont suivi, M. Dumont s'est révélé le directeur de thèse idéal pour moi. Présent sans être envahissant, ses observations m'ont permis d'approfondir la vision que j'avais de mon sujet et, par la même occasion, d'éviter bien des écueils. Son sens critique m'a conduit à constamment réévaluer mon travail dans le but de l'améliorer sans me perdre dans les méandres qui me guettaient.

J'aimerais aussi remercier les professeurs dont j'ai eu la chance de suivre les cours : Mme Andrée Mercier et M. Neil Bissoondath. J'en garde un excellent souvenir.

Un merci spécial à Simon pour son aide.

Finalement, le plus gros merci à ma conjointe, Louise Girard, pour son soutien, sa patience et la suppléance qu'elle a fait dans bien des aspects de notre vie pendant que j'étais plongé dans cette aventure.

# Introduction

## La situation de l'enseignement de la poésie

En 2008, la publication de *Leçons du poème* sous la direction de Vincent Charles Lambert jette un éclairage cru sur la situation de l'enseignement de la poésie au Québec dans les ordres d'enseignement secondaire, collégial et universitaire. À travers les témoignages de poètes et de professeurs, le livre trace un portrait à la fois réaliste et sévère de cet enseignement. Le constat général est sans appel : la poésie est peu ou mal enseignée<sup>1</sup>.

Les problèmes de l'enseignement de la poésie mis en évidence dans *Leçons du poème* sont nombreux et importants. Ils se classent dans trois grandes catégories : la désaffection envers la poésie, le peu de place que les programmes d'enseignement lui accordent et la difficulté de la poésie comme genre littéraire.

Les élèves ne s'intéressent pas à la poésie tout absorbés qu'ils sont dans la facilité ambiante, par l'instantanéité d'internet et le fracas des jeux vidéos. Les professeurs, pour la plupart, semblent indifférents à la poésie ou, dans le cas contraire, abandonnés, démunis et parfois apeurés devant le défi que présente un genre littéraire réputé difficile et l'apathie appréhendée des étudiants. L'institution scolaire, quant à elle, se désintéresse de plus en plus de la poésie qu'elle considère au mieux comme un ornement culturel peu utile pour le bagage éducatif de l'élève et conçoit ses programmes en conséquence. Enfin, la poésie est trop souvent définie comme une terre inaccessible, un genre difficile et obscur qui n'est pas à la portée de tout le monde.

Si ces problèmes relèvent dans *Leçons du poème* de conclusions personnelles liées aux expériences des différents auteurs, ils ne sont pas spécifiques au Québec. Un peu partout dans le monde, on soulève la question de l'enseignement de la poésie. Que ce soit en France (Chanfrault-Duchet, 2008), au Royaume-Uni (Ofsted, 2007), aux États-Unis

---

<sup>1</sup> On peut trouver au Québec et ailleurs des livres et des articles qui traitent de l'enseignement de la poésie ou qui relatent des expériences personnelles d'enseignement de la poésie ou d'indications didactiques qui favoriseraient cet enseignement. Entre autres, la revue *Québec Français* en a publié de nombreux au fil des années (entre autres les numéros 106, 147, 156 et 171 présentent un dossier sur la poésie). On peut citer aussi les livres de Bruno Roy et de Jean-Noël Pontbriand sur les ateliers d'écriture.

(Showalter, 2002), au Canada (Henihan, 2008) et même en Russie (Beliaeva, 2009), on s'inquiète de la place que l'on réserve à celui-ci.

Le questionnement qu'impose la lecture de *Leçons du poème* ne peut laisser indifférent si l'on s'intéresse à la poésie, à son enseignement et, corolairement, à sa pérennité dans la société actuelle et future.

De tous ces témoignages, je retiens certains constats quant aux difficultés rencontrées dans l'enseignement de la poésie au Québec. Premièrement, le fait que la poésie soit un genre réputé difficile qui s'appuie sur une utilisation particulière du langage pour produire une signification équivoque fait l'unanimité. En même temps, sa pérennité à travers les siècles tend à démontrer que l'être humain y trouve à la fois sens, plaisir et refuge. Cette pérennité en fait un objet de culture important puisqu'elle permet le contact entre la personne qui lit un poème à une époque donnée et celle qui l'a écrit il y a 25, 50, 100 ou 500 ans, comme elle permettra le contact entre le poète d'aujourd'hui et son lecteur dans le futur.

Deuxièmement, le désintérêt des adolescents envers la poésie n'est peut-être pas si prononcé qu'on veut bien le croire. Si l'on tape les termes « poésie et adolescence » sur le moteur de recherche Google<sup>2</sup> on trouve plus de 521 000 pages recensées et plus 860 000 pour « poème d'ados ». Évidemment, plusieurs de ces références se rapportent au questionnement d'adultes sur l'intérêt de la poésie pour les jeunes ou encore au récit d'expériences d'enseignement de la poésie aux adolescents, mais il y a là une solide indication que les jeunes ne sont pas totalement réfractaires à la poésie. L'idée d'un désintéressement des jeunes envers la poésie vient peut-être de la perception des adultes. J'ai connu des professeurs au secondaire littéralement terrifiés par la poésie, ses codes, sa signification et, évidemment, son enseignement. Comme elle n'est qu'une partie du grand ensemble que constitue le programme de français, il est dès lors facile de glisser sur son enseignement en croyant que les jeunes ne s'y intéressent pas.

Troisièmement, on ne peut attribuer une seule cause au problème de l'enseignement

---

<sup>2</sup> Recherches effectuées le 1<sup>er</sup> septembre 2015.

de la poésie. Celui-ci fait partie d'un système d'éducation dans lequel plusieurs facteurs influencent ce qui est enseigné et la façon dont cet enseignement est fait : philosophie du système d'éducation, programme, manuels disponibles, professeurs et élèves.

Quatrièmement, les leçons tirées de l'expérience personnelle et professionnelle ne peuvent que poser le problème dans ses grandes lignes et ne constituent pas, au sens propre, une analyse de la situation.

Cinquièmement, envisager l'enseignement de la poésie dans les divers ordres d'enseignement comme un seul et même problème serait faire fi de leurs différences sans compter l'ampleur de la tâche que cela représenterait. Il faut faire un choix.

Ma thèse portera donc sur l'enseignement de la poésie au secondaire pour trois raisons. D'abord, l'ordre d'enseignement secondaire est la dernière étape de la formation commune obligatoire. Le secondaire prépare aussi bien au travail qu'aux études supérieures. Il devrait être un moment privilégié pour que tous les jeunes prennent contact avec la poésie.

Ensuite, pendant cinq ans, le secondaire s'adresse aux jeunes alors qu'ils passent de l'enfance à la fin de l'adolescence. C'est une grande période de changements à tous les points de vue. Cette période de changements et d'interrogations devrait être un moment privilégié pour les jeunes de faire l'expérience de la poésie et de lui trouver une place dans leur vie.

Enfin, le secondaire est d'un intérêt particulier pour moi qui a consacré la plus grande partie de ma vie professionnelle à l'enseignement du français au secondaire public, dont neuf années à l'enseignement d'une option poésie orientée vers l'écriture.

Pour comprendre les difficultés que vit l'enseignement de la poésie au secondaire, il faut le situer dans une perspective historique qui tient compte de l'orientation du système d'éducation, des programmes mis en place et des manuels disponibles pour cet enseignement. De plus, la poésie est un élément de culture transmis par l'école et cette transmission ne peut se réaliser sans expérience directe de lecture et d'écriture. Finalement,

tout enseignement ne peut faire abstraction des acteurs que sont le professeur et son élève.

## **La période étudiée**

Ma thèse traite de la façon dont la poésie s'est inscrite dans l'enseignement secondaire public québécois à partir de la création du ministère de l'Éducation du Québec en 1964 dans la foulée de la publication du premier tome du *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec* en 1963. C'est un moment à la fois historique et symbolique qui marque l'entrée du Québec dans l'ère de l'éducation moderne de masse. Depuis, l'enseignement secondaire est régi par un ensemble de règles et de normes qui sont édictées par l'État par l'entremise du ministère de l'Éducation. En ce qui concerne l'enseignement des différentes disciplines d'enseignement, ces normes se retrouvent principalement dans les programmes d'études qui déterminent ce que l'on enseigne. La compréhension de la trajectoire de l'enseignement de la poésie dans le système d'éducation québécois nécessite l'analyse, du point de vue historique, de la place et du rôle de l'enseignement de la poésie dans les programmes de français mis en œuvre au cours des années. Cette vision historique permettra de dégager l'évolution de l'enseignement de la poésie et les lignes de force qui s'en dégagent afin de mieux comprendre la place de la poésie dans les programmes actuels et, éventuellement, de dégager des indications sur la formation nécessaire pour en assumer l'enseignement.

## **Les grandes étapes**

Un programme n'est pas une génération spontanée, il résulte d'une vision de l'éducation et du rôle prévu de la discipline dans la formation des jeunes autant que des moyens mis à la disposition des professeurs et des élèves. La succession des principaux textes d'orientation qui ont donné naissance aux différents programmes permettra de structurer l'analyse. La période couverte par ma recherche comporte trois temps forts de remise en question et de discussions de la vision de l'éducation et des programmes. Le résultat se retrouve généralement dans un ou des documents qui synthétisent à la fois un consensus social et une direction à suivre. Voilà ce que j'appelle les textes d'orientation.

## ***Le Rapport Parent***

Le premier de ces textes d'orientation est le *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec* (5 tomes), plus connu sous le nom de *Rapport Parent*, qui marque l'entrée de l'enseignement public au Québec dans la modernité. Ce rapport constitue une véritable assise du système d'enseignement public québécois dans tous ses aspects : structures, responsabilités des intervenants, vision de l'éducation, programmes, etc. Le *Rapport Parent* donnera naissance à deux programmes de français (1967 et 1970). Le premier ne sera qu'un réaménagement des programmes qui existaient jusqu'alors. Le second appartient à la génération des programmes-cadres qui représentent la véritable mouture des programmes issue du *Rapport Parent*.

## **L'école, un projet politique**

En 1979, le gouvernement du Québec publie *L'école québécoise : énoncé de politique et plan d'action* qui conclut deux ans de débats sur l'éducation au Québec lancés par la publication de *L'enseignement primaire et secondaire au Québec : livre vert* qui posait à la fois un diagnostic et un questionnement quant à la situation de l'enseignement primaire et secondaire. Ce plan d'action marque un tournant dans la vision de l'enseignement public. Il affirme clairement la place de l'État dans la définition des orientations de l'éducation. Sans être en rupture avec la vision développée dans le *Rapport Parent*, il préconise un inventaire exhaustif des contenus des programmes. *L'école québécoise* servira de base pour deux programmes de français : ceux de 1980 et de 1995.

## **La réforme**

En 1995, le gouvernement du Québec met sur pied une Commission des États généraux sur l'éducation chargée d'un grand réexamen de l'enseignement primaire et secondaire. La Commission remet son rapport en 1996 intitulé *Rénover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires*. L'un de ces chantiers demandait de « [r]estructurer les curriculums du primaire et du secondaire pour en rehausser le niveau culturel ». Ce travail sur la réforme du curriculum de l'enseignement primaire et secondaire est confié à

un comité présidé par Paul Inchauspé qui produit son rapport en juin 1997 : *Réaffirmer l'école*. Pour y faire suite, le gouvernement adopte un énoncé politique en 1998, *L'école tout un programme*, qui lance un grand mouvement de changement connu sous le nom de « Réforme ». Je considère ces trois documents comme les textes d'orientation qui fondent les programmes actuels.

## **Le corpus étudié**

### **Les textes d'orientation**

Comme on l'a vu, chacune des périodes de changements décrites précédemment s'appuie sur un ou des textes que j'appelle les textes d'orientation. Pour chacune des périodes, ils seront étudiés pour en comprendre les visées du point de vue de la conception de la culture et de l'enseignement. On dégagera aussi la place qu'ils assignent à l'enseignement de la langue, de la littérature et, incidemment, de la poésie, ainsi que le rôle dévolu aux principaux acteurs de l'éducation, particulièrement les enseignantes et les enseignants et les élèves. L'analyse dégagera aussi la façon dont les textes d'orientation entrevoient les programmes d'enseignement particulièrement les programmes de français.

### **Les programmes**

Les cinq programmes de français concernés, ceux de 1967, 1970, 1980, 1995 et le programme actuellement en vigueur, seront analysés pour vérifier de quelle façon ils intègrent les propositions des textes d'orientation. Au-delà de leur structure, j'établirai la place qu'ils donnent à la poésie dans l'enseignement du français au regard de la culture, de la lecture et de l'écriture. La part qu'ils font à la poésie sera établie non seulement en tenant compte du texte d'orientation dont ils sont issus, mais aussi des programmes qui les ont précédés.

### **Les manuels destinés à l'élève**

Bien qu'ils aient toujours existé, les manuels scolaires furent négligés par le programme-cadre de français. À partir de la publication de celui-ci, la présence des

manuels et leur influence iront en s'amenuisant plus ou moins rapidement selon les milieux. Cette perte d'influence ne sera pas comblée par d'autres manuels, mais donnera lieu à ce que certains ont appelé « la pédagogie de la feuille volante »<sup>3</sup> par référence à la place de plus en plus grande que prenait la photocopie pour alimenter les élèves en textes et en exercices.

Les manuels deviennent obligatoires pour tous les élèves avec l'apparition du programme de 1980. Il y a depuis ce temps l'obligation de fournir à l'élève un manuel, choisi dans la liste de manuels approuvés par le ministère de l'Éducation, qui servira de support à son apprentissage. Ces manuels revêtent une grande importance parce qu'ils organisent les contenus d'enseignement, les apprentissages à réaliser, les travaux des élèves et le travail du professeur. Il faut les considérer comme un prolongement des textes d'orientation et des programmes.

Le nombre de manuels publiés est considérable, il faut établir lesquels seront retenus pour cette recherche. D'abord, je ne retiendrai que des manuels qui ont été approuvés par le ministère de l'Éducation (MEQ) ou son successeur le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) et qui ont apparu dans la liste du matériel didactique approuvé qui paraît annuellement depuis le début des années 1970. Ensuite, je m'en tiendrai aux manuels qui s'adressent à l'élève et qui traitent des différents thèmes ou des différents types de textes, littéraires ou courants, à l'étude. Cela exclut donc tous les cahiers d'exercices ou les manuels strictement consacrés à la grammaire. Ensuite, on ne retiendra que les manuels offerts à l'ensemble du réseau scolaire, ce qui exclut les manuels élaborés par une école ou une commission scolaire. Enfin, une exception sera faite pour un manuel qui présente un intérêt particulier pour le sujet de la recherche pour la période couverte par le programme-cadre de 1970 pour laquelle peu de manuels scolaires ont été produits.

---

3 « C'est la pédagogie de la feuille volante, du polycopié, de l'enseignant improvisateur... et insécurisé. » Monique Lebrun, « Les programmes d'enseignement du français et la qualité de la langue » dans Stefanescu, A. et P. Georgeault (2005), p. 515-552

## **Les aspects étudiés**

Les textes à l'étude s'étalant sur une période de plus de 50 ans, chacune des périodes étudiées fera l'objet d'un bref historique qui permettra de situer les débats et les orientations retenues quant à l'orientation du système d'éducation. En plus des questions spécifiques à chaque type de textes, je retiens cinq aspects qui formeront l'épine dorsale de mon analyse : la vision de l'enseignement, celle de la culture, la place de la littérature et de la poésie, celle de la lecture et de l'écriture dans l'enseignement du français et de la poésie et, finalement, le rôle dévolu au maître et à son élève.

### **La vision de l'enseignement**

Les programmes ne naissent pas dans le vide idéologique et pédagogique. Ils s'appuient toujours sur une vision de l'éducation. Cette vision de l'éducation à la fois dans ses finalités comme dans ses moyens s'est transformée au fil des années. Comme tous les champs de la connaissance, les 50 dernières années ont vu la pédagogie, la psychologie, la didactique évoluer considérablement. Cette évolution, parfois chaotique, a laissé une forte empreinte sur l'orientation du système d'éducation tant en ce qui concerne les finalités de l'éducation, que le contenu de celle-ci ou la façon de transmettre la connaissance. La création du ministère de l'Éducation en 1964 donne au gouvernement du Québec la responsabilité entière de déterminer les orientations du système d'éducation et le contenu des programmes à enseigner aux élèves. L'éducation devient dès lors un objet de débat non seulement social, mais politique où s'affrontent souvent partisans des changements et partisans d'une approche plus traditionnelle qui refusent que l'on abandonne une manière de faire qui a fait ses preuves.

### **La culture, sa définition et sa place**

L'idée même de l'école est liée à la culture. Il est impossible de parler d'éducation sans faire référence à la conception de la culture qui la sous-tend. D'un autre côté, la littérature, particulièrement la poésie, est indissociable de l'idée de culture. En conséquence, la vision de la culture mise de l'avant par les textes d'orientation a une influence directe sur

la conception des programmes et, dans le cas du programme de français, sur la place réservée à la littérature et à la poésie. C'est aussi le cas pour les manuels.

La période étudiée dans ma thèse se situe en plein dans le passage, pour la société québécoise, d'une vision de la culture traditionnelle et classique à une vision de la culture beaucoup plus large et englobante. À travers les différents textes étudiés, je dégagerai l'influence de cette évolution de la notion de culture en éducation, de son influence réelle sur les programmes et les manuels et sur l'enseignement du français particulièrement sur la place faite à la poésie.

### **La place de la littérature et de la poésie**

La poésie est une composante de la littérature, un genre littéraire parmi d'autres genres littéraires. C'est la raison pour laquelle sa place dans l'enseignement ne peut être envisagée en dehors de celle de la littérature. Le rôle que les différents textes d'orientation attribuent à la littérature équivaut à celui que l'on conçoit pour la poésie. Bien sûr, on trouve à l'occasion des indications qui concernent le rôle propre de la poésie dans la formation des jeunes. Dans les programmes, ce rôle est déjà plus spécifique puisque ceux-ci indiquent des notions à acquérir qui peuvent différer selon les genres littéraires. Au-delà d'indications concernant l'histoire littéraire ou l'importance du contexte de production d'une œuvre, les contenus de poésie sont généralement clairement indiqués. Quant aux manuels, la poésie y est présente ou non.

Si la place de la poésie dans l'enseignement secondaire peut s'établir assez facilement de façon quantitative, ma recherche donnera une grande importance à l'aspect qualitatif de la présence de la poésie dans les programmes et les manuels. La qualité de la présence de la poésie dans un programme ou un manuel tient à trois questions. La poésie est-elle une composante essentielle du programme qui conduit à certains apprentissages spécifiques et constitue un des pôles de la formation des jeunes? Ensuite, quel rôle joue-t-elle dans la pédagogie culturelle et langagière du programme? Finalement, la poésie est-elle considérée comme un genre littéraire autonome ou un simple adjuvant à l'apprentissage du langage?

La place de la poésie comme genre littéraire s'interroge sur l'espace que la poésie occupe dans l'enseignement du français. Elle met en lumière les notions du langage poétique qui sont à l'étude et la part faite à la lecture et à l'écriture de poèmes.

### **La lecture et l'écriture**

Les programmes de français consacrent une part importante à ces deux activités. Traditionnellement, l'enseignement du français consistait à apprendre à lire et à écrire, puis à perfectionner ces habiletés au fil des années. La lecture et l'écriture étaient considérées comme des activités globales que l'on développait d'une manière presque linéaire. Le fait qu'on soit habile dans l'une ou l'autre relevait du talent et de la volonté. Au cours des 50 dernières années, la perspective de l'enseignement du français s'est modifiée considérablement. D'abord, on a insisté sur l'enseignement de l'oral, puis le développement des théories du texte littéraire ou courant sous l'impulsion de la psychologie, de la linguistique, du structuralisme a considérablement complexifié l'enseignement de la lecture et de l'écriture. Enfin, la didactique de la lecture et celle de l'écriture se sont développées considérablement au cours de ces années. La place que la poésie occupe dans le développement de la capacité à lire et à écrire sera examinée afin de déterminer son importance.

#### **La lecture**

La lecture de textes littéraires constitue la porte d'entrée de la poésie et des poètes dans l'univers de l'élève. L'importance de la lecture littéraire est liée à la finalité des programmes quant à l'apprentissage de la langue, mais aussi à la vision de la lecture littéraire et à la place que la littérature prend dans un programme. La poésie exige un regard particulier sur le texte tant en ce qui concerne la langue qu'en ce qui touche la compréhension de l'univers du texte.

#### **L'écriture**

L'écriture, enfin, permet aux élèves d'exprimer leur pensée de façon ordonnée et d'accroître ainsi leur maîtrise de la langue et leur capacité d'expression. L'écriture recouvre

ici une double réalité. Elle concerne d'abord l'écriture sur la poésie : recherche, commentaire, analyse, qui constituent une première porte d'entrée personnelle de l'élève dans le monde de la poésie. Elle concerne aussi l'écriture d'un poème, une expérience très forte qui lie langage et expérience intime. L'importance accordée à l'écriture est donc primordiale pour l'enseignement de la poésie.

### **Le professeur et son élève**

Le dernier questionnaire porte sur ce que l'on attend du professeur et de son élève dans l'enseignement de la poésie au secondaire. Il faut circonscrire l'image du professeur et de l'élève dans les différents documents et déterminer les connaissances que le professeur doit posséder et celles que l'élève doit acquérir à travers les divers objectifs proposés par les programmes.

### **Les appuis théoriques**

À travers tous ces textes de différentes natures, il s'agit de déterminer l'évolution de la place de la poésie dans l'enseignement secondaire québécois moderne selon les divers paramètres que j'ai choisis : la culture, la vision de l'enseignement, la place de la littérature et de la poésie, la lecture, l'écriture et le travail du professeur et de l'élève. Pour y arriver, j'utiliserai des outils de l'analyse du discours. Ces outils devront permettre de situer les textes dans la société et d'établir leur place dans la séquence évolutive de l'enseignement secondaire depuis la publication du premier tome du *Rapport Parent*.

Comme le souligne Dominique Maingueneau, l'analyse du discours est une science relativement jeune et dont l'établissement a été progressif et a puisé à plusieurs sources : « [...] c'est un espace qui s'est constitué progressivement à partir des années 1960 par la convergence des courants venus de lieux très divers. [...] On notera d'ailleurs que ses grands inspirateurs des années 60 ne sont que pour une part des linguistes. On y trouve aussi des anthropologues (Hymes,...), des sociologues (Garfinkel, Sacks...), mais aussi des philosophes soucieux de linguistique (Pêcheux) ou non (Foucault). » (Maingueneau, 2005, p. 2) L'analyse de discours n'est donc pas monolithique : « On peut en effet aborder les

recherches sur le discours aussi bien en partant de la linguistique qu'en partant de la psychologie, de la sociologie, de l'anthropologie, de la théorie littéraire, etc. » (*Ibid.*, p. 1) Pour ce que j'en connais, la plupart des « méthodes » d'analyse du discours se sont constituées, pour des raisons pratiques, à partir d'études portant sur un seul discours, ou un petit corpus de discours, examiné sous divers angles. Ainsi, les diverses méthodes d'analyse de discours ne traitent guère de la transformation historique du discours ni de la comparaison entre différents types discours; elles ont plutôt tendance à étudier un genre de discours dans un cadre social donné.

L'obligation de travailler avec trois types de textes différents pour chaque période et de travailler sur trois périodes différentes pose certaines difficultés. Le fait d'étudier des questions qui sont de nature plus philosophique comme la vision de l'enseignement et de la culture, politique comme les orientations du système d'éducation et les programmes, pratiques comme les manuels et humains comme le rôle du maître et de l'élève, amène à puiser à différentes sources. En conséquence, l'analyse du discours s'appuiera principalement sur trois auteurs : Dominique Maingueneau, Theo Van Leeuwen et James Paul Gee. Sans entrer dans la description exhaustive de leurs propositions, certains points de leur œuvre sont pertinents pour ma thèse.

## **L'analyse de discours**

### **Dominique Maingueneau<sup>4</sup>**

Maingueneau est une figure dominante de l'analyse de discours. Il est impossible de résumer en quelques lignes l'ensemble de sa contribution au domaine de l'analyse du discours. Trois aspects des travaux de Maingueneau trouvent application dans mon travail.

D'abord, Maingueneau propose cinq « lois du discours » :

La loi de pertinence [...] stipule qu'une énonciation doit être maximale­ment appropriée au contexte dans lequel elle intervient : elle doit intéresser son destinataire en lui apportant des informations qui modifient la situation.

La loi de sincérité concerne l'engagement de l'énonciateur dans l'acte de discours qu'il

---

4 Professeur de linguistique à l'UFR de Langue française de l'Université Paris-Sorbonne. Il est rattaché à l'équipe STIH (« Sens, Texte, Informatique, Histoire »). Ses travaux ont surtout porté sur la linguistique française et l'analyse du discours. (<http://dominique.maingueneau.pagesperso-orange.fr/>)

accompli.

La loi d'informativité porte sur le contenu des énoncés; elle stipule qu'on ne doit pas parler pour ne rien dire, que les énoncés doivent apporter des informations nouvelles au destinataire.

La loi d'exhaustivité [...] précise que l'énonciateur doit donner l'information maximale, eu égard à la situation.

Un certain nombre de lois de modalité prescrivent d'être clair (dans sa prononciation, le choix de ses mots, la complexité de ses phrases...) et d'être économe (chercher la formulation la plus directe). (Maingueneau, 2007, p. 15 et 16)

Ces lois donnent un cadre dans lequel situer une analyse de discours en présupposant que tout discours se situe à l'intérieur de ces lois. Dans le cadre de ma thèse, ces lois semblent aller de soi puisque l'ensemble des textes sont des textes officiels, mais la loi d'informativité garantit que tout dans un texte est signifiant puisque les auteurs ne peuvent écrire pour ne rien dire.

De plus, Maingueneau caractérise le discours par huit « traits essentiels » :

Le discours est une organisation au-delà de la phrase

[...] il mobilise des structures d'un autre ordre que celles de la phrase.

Le discours est orienté

[...] il est conçu en fonction d'une visée du locuteur, mais aussi parce qu'il se développe dans le temps, de manière linéaire. Le discours se construit en effet en fonction d'une fin, il est censé aller quelque part.

Le discours est une forme d'action

Parler est une forme d'action sur autrui, et pas seulement une représentation du monde. 31

Le discours est interactif

Cette activité verbale est en fait une inter-activité qui engage deux partenaires, qui sont marqués dans les énoncés par le couple de pronoms JE-TU.

Le discours est contextualisé

[...] il n'y a de discours que contextualisé.

Le discours est pris en charge par un sujet

Le discours n'est discours que s'il est rapporté à un sujet, un JE, qui à la fois se pose comme source des repérages personnels, temporels, spatiaux [...] et indique quelle attitude il adopte à l'égard de ce qu'il dit et de son co-énonciateur [...]. Il indique en particulier qui est le responsable de ce qu'il dit [...]

Le discours est régi par des normes

[...] l'activité verbale s'inscrit dans une vaste institution de parole [...].

Le discours est pris dans un interdiscours

Le discours ne prend sens qu'à l'intérieur d'un univers d'autres discours à travers lequel il doit se frayer un chemin. Pour interpréter le moindre énoncé, il faut le mettre en relation avec toutes sortes d'autres, que l'on commente, parodie, cite... (Ibid., p. 30-33)

Dans leur ensemble, ces huit traits permettent de dire que les différents textes répondent à des normes d'organisation qui leur sont propres, mais aussi qu'ils appartiennent à des ensembles de discours qui se répondent et se complètent. Finalement, le fait que tout

« discours est une forme d'action » répond parfaitement à l'effet visé par des textes qui proposent des changements dans le système d'éducation par le biais des programmes d'enseignement et des manuels scolaires.

Je retiens particulièrement la notion de scène d'énonciation qui permet de situer un texte dans un cadre qui est le sien non seulement par ce en quoi il réfère à des normes prédéfinies, mais aussi par ce qu'il détermine lui-même en tant que texte :

En revanche, en parlant de « scène d'énonciation », on met l'accent sur le fait que l'énonciation advient dans un espace institué, défini par le genre de discours; on souligne aussi la dimension constructrice du discours, qui se met en scène, instaure son propre espace d'énonciation. [...] la scène d'énonciation présente l'avantage de se rapporter à des textes, non à des phrases. (Maingueneau, 2009, p. 111)

Maingueneau divise cette « scène d'énonciation » en trois éléments. Le premier, c'est la « scène englobante » :

La scène englobante est celle qui correspond au type de discours. Quand on reçoit un tract dans la rue, on doit être capable de déterminer s'il relève du type de discours religieux, politique, publicitaire..., autrement dit sur quelle scène englobante il faut se placer pour l'interpréter, à quel titre il interpelle son lecteur, en fonction de quelle finalité il est organisé. [...] elle définit statut des partenaires et un certain cadre spatio-temporel. (*Ibid.*, 2007 p. 61)

Le second élément constitue la « scène générique » :

La *scène générique*, c'est l'ensemble des normes constitutives d'un genre de discours : elle s'étend des rôles pour les partenaires, des circonstances (en particulier un mode d'inscription dans l'espace et dans le temps), jusqu'au support matériel, au mode de circulation, la finalité, etc. (*Ibid.*, 2009, p. 111)

Le troisième s'intéresse à la « scénographie [qui] est une scène de parole qui n'est pas imposée par le type ou le genre de discours, mais instituée par le discours même. » (*Idem*) :

Toute prise de parole est en effet, à des degrés divers, une prise de risque; la scénographie n'est pas simplement un cadre, un décor, comme si le discours survenait à l'intérieur d'un espace déjà construit et indépendant de ce discours, mais l'énonciation en se développant s'efforce de mettre progressivement en place son propre dispositif de parole.

La scénographie implique ainsi un processus en boucle. Dès son émergence, la parole suppose une certaine situation d'énonciation, laquelle, en fait, se valide progressivement à travers cette énonciation même. La scénographie est ainsi *à la fois ce dont vient le discours et ce qu'engendre ce discours*; elle légitime un énoncé qui, en retour, doit la légitimer, doit établir que cette scénographie dont vient la parole est précisément la scénographie requise pour énoncer comme il convient, selon le cas, la politique, la philosophie, la science, ou pour promouvoir telle marchandise... (*Ibid.*, 2007, p. 62).

La scène d'énonciation permet de caractériser les trois types de textes que j'étudie, puis de voir en quoi ils diffèrent d'une période à l'autre quant à ce qu'ils disent d'eux-

mêmes. Elle permet d'établir un lien entre le texte et le contexte sociopolitique dans lequel le texte s'inscrit et d'établir sa position par rapport à ce contexte.

### **Theo Van Leeuwen<sup>5</sup>**

De Van Leeuwen, je retiens d'abord le fait que chaque texte institue une représentation des pratiques sociales auxquelles il réfère : « I will take the view that all texts, all representations of the world and what is going on in it, however abstract, should be interpreted as representations of social practices. » (Van Leeuwen, 2008, p 5) Il fait cependant cette mise en garde importante : il faut éviter de confondre pratiques sociales et représentation de pratiques sociales : « It is important to stress the difference between social practices and representation of social practices. [...] I will insist on the difference between 'doing it' and 'talking about it' [...]. » (*Ibid.*, p. 6) Dans l'analyse des différents textes de mon corpus, il me faudra toujours garder en mémoire cette remarque et éviter de confondre ces deux niveaux de réalité : celle du texte et celle de la société.

Pour lui, les pratiques sociales comportent un ensemble de huit éléments :

Although not all are always represented, I assume here that all actually performed social practices include all of the following elements:

(1) Participants

A social practice first of all needs a set of participants in certain roles (principally those of instigator, agent, affected, or beneficiary).

(2) Actions

The core of any social practice is a set of actions performed in a sequence [...]

(3) Performance Modes

Representations of social practices are full of such "stage directions," or performance modes, as I will call them here.

(4) Eligibility Conditions (Participants)

Eligibility conditions are the "qualifications" participants must have in order to be eligible to play a particular role in a particular social practice.

(5) Presentation Styles

Social practices also involve dress and body grooming requirements, or presentation styles, for the participants.

(6) Times

Social practices and specific parts of them take place at more or less definite times.

(7) Locations

---

5 Theo van Leeuwen is Professor of Media and Communication and Dean of the Faculty of Humanities and Social Sciences at the University of Technology, Sydney. He has worked as a film and television producer and scriptwriter in Holland and Australia. He then studied linguistics and combined the methods of linguistic analysis with his knowledge of visual communication in developing his approach to social semiotics. (Van Leeuwen, 2008, quatrième de couverture)

Social practices are also related to specific locations.

(8) Eligibility Conditions (Locations)

[...] it is clear that rooms must fulfill certain conditions if they are to qualify as classrooms or living rooms or kitchens. Such conditions will relate to the size and shape of the room as well as to its decoration or lack thereof [...] and, especially, to the furniture and the way it is arranged, at least in contemporary Western culture.

(9) Resources: Tools and Materials

(10) Eligibility Conditions (Resources)

Like participants and locations, tools and materials are subject to eligibility conditions: not any bag qualifies as a schoolbag; not any piece of paper qualifies as material for the activity of learning how to write. (*Ibid.*, p. 7-12)

Dans l'ensemble, ces composantes des pratiques sociales qui se trouvent représentées dans les textes montrent que l'on peut tirer énormément de l'analyse des différents discours. Pour mon travail, la représentation des acteurs sociaux revêt une importance particulière parce qu'elle permet de définir ce que l'on attend des principaux acteurs du monde de l'éducation, particulièrement le professeur et l'élève. Cette représentation du professeur et de l'élève projette, à travers les textes, un modèle auquel les individus devraient se conformer. Ce modèle représente l'intervenant idéal pour la mise en œuvre de ce que le texte, programme ou manuel, propose. Il correspond en gros à une série de connaissances explicites et implicites qu'il doit avoir ou acquérir, à des qualités intellectuelles et morales qu'il doit posséder et à une série d'actes qu'il doit poser et d'actions qu'il doit accomplir. En ce sens, la représentation du professeur et de l'élève devient une persona<sup>6</sup>, un masque qu'il doit revêtir pour remplir la mission qui lui est dévolue.

Les notions de temps et d'espace dans le discours seront utiles pour l'étude des manuels parce qu'elles correspondent à deux réalités incontournables de l'enseignement. L'enseignement dans notre société se donne dans un espace préalablement défini, mais qui laisse place à des aménagements qui peuvent être importants surtout dans une société où les technologies de l'information sont de plus en plus présentes et performantes. Ensuite, tout apprentissage demande du temps et la gestion de ce temps est un devoir impératif pour les professeurs et les élèves. Il m'apparaît donc essentiel de voir comment ces deux éléments sont traités dans les textes et particulièrement dans les manuels.

---

<sup>6</sup> À l'origine, persona est le masque porté par les acteurs du théâtre latin. Aujourd'hui, le mot est utilisé en psychologie analytique (Jung), en marketing, en informatique. L'idée de masque porté par un acteur me plaît. C'est une façon de représenter l'image du professeur et de l'élève qui est présente dans les textes à l'étude.

## James Paul Gee<sup>7</sup>

James Paul Gee, quant à lui, insiste sur le fait que le langage non seulement nous permet de dire des choses, mais il nous permet de poser des actions et de revêtir différentes identités selon les circonstances.

In language, there are important connections among saying (informing), doing (action), and being (identity). If I say anything to you, you cannot really understand it fully if you do not know what I am trying to do and who I am trying to be by saying it. To understand anything fully you need to know who is saying it and what the person saying it is trying to do. (Gee, 2010, p. 2)

Le langage transmet non seulement des informations factuelles comme on l'entend traditionnellement, mais aussi toute une série de renseignements sur celui qui l'utilise quant à son identité et aux actions qu'il envisage ou qu'il enclenche par son discours. Gee affirme lui aussi que tout discours est lié à des pratiques sociales qui se traduisent par des actions socialement reconnues, sinon codifiées, et que tout interlocuteur devrait être en mesure de reconnaître : « By a "practice" I mean a socially, recognized and institutionally or culturally supported endeavor that usually involves sequencing or combining actions in certain specified ways. » (*Ibid.*, p. 16) À n'en pas douter, l'enseignement est une pratique sociale qui implique de nombreuses actions déjà reconnues et ordonnées pour chacun des principaux acteurs que comporte cette pratique, soit les professeurs et les élèves, mais aussi pour les observateurs extérieurs à la classe.

Gee constate que toute utilisation du langage a des répercussions dans sept aspects de ce qu'on appelle réalité :

Whenever we speak or write, we always (often simultaneously) construct or build seven things or seven areas of "reality." Let's call these seven things the "seven building tasks" of language. In turn, since we use language to build these seven things, a discourse analyst can ask seven different questions about any piece of language-in-use. Below, I list the seven building tasks and the discourse analysis question to which each gives rise:

### **1. Significance**

There are things in life that are, by nearly everyone's standards, significant [...]. But for many things, we need to use language to render them significant or to lessen their significance, to

---

<sup>7</sup> James Paul Gee is the Mary Lou Fulton Presidential Professor of Literacy Studies at Arizona State University. His many titles include *How to do Discourse Analysis, Sociolinguistics and Literacies*, and *Situated Language and Learning* [...]. (Gee, 2010, quatrième de couverture)

signal to others how we view their significance.

**Discourse Analysis Question:** How is this piece of language being used to make certain things significant or not and in what ways?

## 2. Practices (Activities)

We have already talked a lot about practices. By a "practice" I mean a socially recognized and institutionally or culturally supported endeavor that usually involves sequencing or combining actions in certain specified ways. Encouraging a student is an action, mentoring the student as his or her advisor in a graduate program is a practice. Telling someone something about linguistics is an action (informing), lecturing on linguistics in a course is a practice. Sometimes the term "activity" is used for what I am calling a practice.

We use language to get recognized as engaging in a certain sort of practice or activity.

**Discourse Analysis Question:** What practice (activity) or practices (activities) is this piece of language being used to enact [...]

## 3. Identities

We use language to get recognized as taking on a certain identity or role, that is, to build an identity here and now. [...] We often enact our identities by speaking or writing in such a way as to attribute a certain identity to others, an identity that we explicitly or implicitly compare or contrast to our own. We build identities for others as a way to build ones for ourselves.

**Discourse Analysis Question:** What identity or identities is this piece of language being used to enact [...]? What identity or identities is this piece of language attributing to others and how does this help the speaker or writer enact his or her own identity?

## 4. Relationships

We use language to signal what sort of relationship we have, want to have, or are trying to have with our listener(s), reader(s), or other people, groups, or institutions about whom we are communicating. We use language to build social relationships.

**Discourse Analysis Question:** What sort of relationship or relationships is this piece of language seeking to enact with others (present or not)?

## 5. Politics (the distribution of social goods)

We use language to convey a perspective on the nature of the distribution of social goods, that is, to build a perspective on social goods. [...] Social goods are potentially at stake any time we speak or write so as to state or imply that something or someone is "adequate," "normal," "good," or "acceptable" (or the opposite) in some fashion important to some group in society or society as a whole.

**Discourse Analysis Question:** What perspective on social goods is this piece of language communicating [...]

## 6. Connections

We use language to render certain things connected or relevant (or not) to other things, that is, to build connections or relevance.

**Discourse Analysis Question:** How does this piece of language connect or disconnect things; how does it make one thing relevant or irrelevant to another?

## 7. Sign Systems and Knowledge

There are many different languages [...]. There are many different varieties of any one language [...]. There are communicative systems that are not language [...]. These are all different sign systems.

Furthermore, we humans are always making knowledge and belief claims within these systems.

**Discourse Analysis Question:** How does this piece of language privilege or disprivilege specific sign systems [...] or different ways of knowing and believing or claims to knowledge and belief [...]? (*Ibid.*, p. 17-19)

Ces visées du langage sont en lien direct avec l'analyse que suppose ma thèse d'autant plus que tous les textes qui seront soumis à l'analyse ont des visées sociales, politiques ou

pratiques et tendent à mettre en action autant des institutions que des personnes. Il est possible d'en extraire toute une série de renseignements qui permettront d'éclairer la finalité de ces textes.

Ces textes soumis à l'étude doivent être considérés d'une certaine façon comme des plans d'action pour les institutions ou les personnes auxquelles ils s'adressent. Ces discours comportent donc des indications de travail pour leurs destinataires : concepteurs de programmes, professeurs, élèves, etc.

Ces indications de travail peuvent se traduire par le terme « injonction ». Les travaux sur l'injonction sont peu nombreux et portent souvent sur la façon traditionnelle de se manifester dans un texte : impératif, emploi de l'infinitif, etc. (Collin, 2006)

En pédagogie, on parle de l'injonction didactique surtout en ce qui concerne les « ordres » directs donnés aux élèves aussi bien par le professeur que par les manuels<sup>8</sup>. Ce type d'injonctions ne peut être ignoré, mais il est nécessaire d'aller plus loin et de voir, dans la foulée de Gee, si on peut découvrir un type d'injonction inscrite plus profondément dans ces textes, une injonction qui s'adresserait soit au professeur soit à l'élève, qui concorderait avec les attentes de la société et celles des concepteurs de programmes ou de manuels et qui permettrait d'établir un portrait plus complet du travail attendu de l'un et de l'autre quant à l'enseignement de la poésie. La mise en perspective de l'ensemble de ces injonctions permettra peut-être de porter un jugement de réalité sur ce qu'on demande explicitement et implicitement à chacun des intervenants.

Ces éléments d'analyse du discours ne sont nullement contradictoires. Ils se complètent et souvent se répondent.

### **Les études de manuels**

Comme le souligne Monique Lebrun, « [...] les mutations des manuels de lecture ont été importantes et reflètent celles des programmes eux-mêmes. » (Lebrun 2006, p. 115)

<sup>8</sup> « L'injonction établit une relation entre les participants par le biais d'une action souvent verbale que doivent exécuter les apprenants. Bien entendu, l'injonction n'est pas réversible; elle émane seulement de l'enseignant. Elle apparaît dans le discours des consignes. Elle découle en quelque sorte de la situation didactique : celui qui sait est aussi celui qui sait comment il faut faire pour apprendre. » (Cicurel, 1994)

L'examen des manuels liés aux divers programmes de français est donc essentiel pour bien comprendre l'espace réservé à la poésie. Pour Lebrun, cet examen doit porter « [...] non seulement sur les manuels eux-mêmes, mais également sur le discours d'accompagnement des manuels et sur le discours des programmes. » (Lebrun 2006, p. 116) Chaque fois que des discours d'accompagnement seront présents dans les manuels, ils seront analysés. Dans ma thèse, le discours d'accompagnement recouvre deux réalités différentes : d'abord, le discours social et politique entourant les manuels scolaires, discours qui relève des orientations du système d'éducation; puis, le cas échéant, les textes d'introduction des manuels qui définissent la perspective pédagogique immédiate du manuel.

L'étude des manuels comporte donc trois ingrédients : les manuels eux-mêmes, leurs rapports avec le programme dont ils sont issus et le discours d'accompagnement de ceux-ci.

Comme l'indiquent Sandie Bernard, Pierre Clément et Garça S. Carvalho (2007, p. 2), l'étude de manuels scolaires doit porter « à la fois sur les connaissances scientifiques (K), sur les pratiques sociales (P) et les valeurs (V)<sup>9</sup>, de même que sur l'interaction entre ces trois pôles. » (*Ibid.*, p. 4) C'est ce qu'ils appellent « le modèle KPV ». Selon eux, chaque participant dans le système d'éducation adhère à un ensemble KPV et ces différents ensembles se confrontent tout au long du processus didactique.

Les manuels n'y échappent pas et, lors de leur utilisation en classe, leur ensemble KPV se trouve confronté à ceux des professeurs et des élèves. Ces interactions ne peuvent être négligées.

Dans le cadre de ma thèse, les « connaissances scientifiques » correspondent aux contenus disciplinaires proposés, principalement tout ce qui a trait à la poésie, auxquels on doit ajouter les notions qui concernent la culture, la lecture et l'écriture. Les « pratiques sociales » s'exprimeront à travers les conceptions de l'enseignement, de la classe et des rôles du professeur et de l'élève. Les « valeurs » expriment les attentes éducatives de la société telles qu'elles sont interprétées par les manuels.

Bernard, Clément et Carvalho précisent aussi la façon d'appliquer leur méthode :

La méthode contrastive [c'est le nom qu'il donne à leur méthode] est particulièrement heuristique pour étudier des manuels scolaires. Elle comprend deux temps : la comparaison de

---

9 Il y a une erreur dans le texte original. Les valeurs sont désignées ultérieurement par la lettre V.

plusieurs manuels, puis la mise en relation des différences ainsi observées avec le contexte de chacun des manuels, en particulier les paramètres socioculturels. Plusieurs types de comparaisons sont ainsi possibles, soit :

1. plusieurs manuels scolaires actuels traitant du même contenu, dans le même pays, pour voir différentes interprétations possibles du même programme (plusieurs éditeurs sont choisis);
2. l'évolution historique des manuels sur un même thème (on se concentre par exemple sur un seul et même éditeur, un même niveau scolaire), pour identifier l'interaction avec l'évolution historique du contexte socioculturel dans le même pays;
3. les manuels actuels de plusieurs pays, pour identifier les interactions entre ce qui est enseigné et des contextes socioculturels contrastés;
4. des approches combinant deux ou plusieurs des approches précédentes. (*Ibid.*, p. 9)

Les points 1 et 2 s'appliquent à mon travail : un même contenu, la poésie, un même niveau scolaire, le secondaire, à travers trois époques et cinq programmes. Sans se tourner systématiquement vers « l'évolution historique du contexte socioculturel », celui-ci sera abordé par le biais du rapport entre les textes d'orientation, les programmes et les manuels.

# **Première partie Une révolution en éducation**

## **Chapitre 1 Une nouvelle mission pour l'éducation**

### ***Le Rapport Parent et la société***

Au début des années 1960, le Québec est en pleine effervescence. L'après-guerre a bouleversé la vie apparemment tranquille de la province. La mort de Maurice Duplessis semble cristalliser la volonté de changement en gestation depuis la fin de la Deuxième Guerre mondiale. Le babyboom de l'après-guerre, l'apparition de la télévision, le développement du cinéma, la création d'une « culture jeune » autour du rock and roll et de la beat generation, les besoins d'une main-d'œuvre plus spécialisée et bien d'autres facteurs font que la société québécoise traditionnelle ne peut plus continuer comme si de rien n'était. C'est d'abord le « Désormais » de Paul Sauvé, successeur désigné de Duplessis, puis l'élection du Parti libéral du Québec au scrutin de 1960 et leur slogan : « C'est le temps qu'ça change! » En 1962, c'est le retentissant « Maître chez-nous » de Jean Lesage qui marque une élection sous le thème de la nationalisation de l'électricité. Le Québec est dès lors bien engagé dans ce qu'on appellera la Révolution tranquille.

Le monde de l'éducation ne peut échapper à ce mouvement. Il ne peut plus répondre à la demande de scolarisation accrue. On a besoin, à la fois, de scolariser les jeunes, de diversifier l'offre de scolarisation et, en conséquence, de répondre à une demande énorme de places à l'école. Le système d'éducation est sensiblement le même depuis un demi-siècle. Son administration relève des pouvoirs religieux, catholique et protestant, et, du côté francophone, son emblème est le cours classique. Dans un contexte de changement nécessaire, le gouvernement crée, moins d'un an après son élection, une Commission royale d'enquête<sup>1</sup> sous la responsabilité du ministre de la Jeunesse : Paul-Gérin Lajoie<sup>2</sup>. La Commission doit « étudier l'organisation et le financement de l'enseignement dans la province de Québec, faire rapport de ses constatations et opinions et soumettre ses

---

1 L'acte de création de la Commission d'enquête et sa composition sont en annexe du présent chapitre.

2 Celui-ci deviendra le premier titulaire de ministère de l'Éducation créé à la suite des recommandations de la Commission.

recommandations quant aux mesures à prendre pour assurer le progrès de l'enseignement dans la province. » (Commission royale d'enquête sur l'enseignement, 1963, p. 13) C'est un vaste mandat qui touche tous les aspects et tous les niveaux du système d'éducation en vigueur au Québec.

Cependant, le terrain n'est pas vierge. Comme le souligne Louis-Philippe Audet, qui fut le secrétaire de la Commission au moins jusqu'en 1964, dans sa leçon inaugurale à l'Université de Montréal en 1969, « cette réforme qui démarre en septembre 1959 n'a pu se poursuivre durant dix ans que parce qu'elle fut lentement, sûrement préparée par les années 50 » (Audet, 1969). Ce fait est corroboré par un des artisans de la Commission, Guy Rocher, qui affirme dans un article publié pour le 40<sup>e</sup> anniversaire de la publication du premier tome du rapport de la Commission que

[c]eux qui ont dit et écrit que le Rapport Parent avait inutilement chambardé l'ancien système et qui font l'apologie d'un enseignement auquel il faudrait, disent-ils, aujourd'hui revenir, passent sous silence le sérieux questionnement dont cet enseignement et l'ancien système étaient l'objet dans les années 1950 de la part d'acteurs et d'observateurs de divers milieux du monde de l'éducation et de la société civile. (Rocher, 2004, p. 7)

Le Conseil supérieur de l'éducation (CSE) dans sa rétrospective de 1988 dit la même chose :

La commission Parent s'inscrit, de fait, dans un débat depuis longtemps engagé au Québec. Elle hérite d'une problématique déjà assez précisément élaborée et d'une démarche d'analyse commencée depuis la fin de la Deuxième Guerre mondiale. [...] Durant ces années, le débat entourant les problèmes de l'éducation occupe une grande place dans les journaux, les revues spécialisées et les établissements d'enseignement. (Conseil supérieur de l'éducation, 1988, p. 15)

D'ailleurs, deux des attendus de la « Loi instituant une commission royale d'enquête sur l'enseignement » indiquent clairement que le sujet d'une révision du système d'éducation de la province de Québec prenait racine dans les débats des années 1950 :

ATTENDU que la nécessité d'une telle étude a été signalée dès 1956 par le rapport de la Commission royale d'enquête sur les problèmes constitutionnels;  
ATTENDU que cette recommandation a été suivie de nombreuses demandes formulées de toutes parts (Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, 1963, p. 13).

Malgré tout, il semble que la Commission ait été formée dans le but de consolider le système en place. Selon Guy Rocher, « dès le départ, les dés étaient pipés en faveur de l'enseignement privé et de l'enseignement confessionnel. La majorité des membres de la

commission venaient du secteur privé, des collèges et des universités. » (Rocher, 1989) Il est donc compréhensible que le travail de la Commission ait été « une lente évolution », « une véritable conversion » (Rocher, 1989).

Le rapport de la Commission, appelé communément *Rapport Parent* du nom de son président, se présente comme une œuvre collective comme le montrent bien les premiers mots de l'« Avant-propos » du volume 1 :

Les pages qu'on va lire ont été rédigées collectivement; elles font suite à plus d'une centaine de séances plénières de délibérations à huis clos.

Nous avons tenu des audiences publiques durant quarante et une journées dans huit villes de la province; 224 mémoires nous ont alors été présentés; une vingtaine d'autres ont été discutés privément; en tout, 307 mémoires ont été soumises. La Commission a visité 47 institutions et consulté environ 125 personnes en audiences particulières au cours des années 1961 et 1962.

Nous avons étudié une documentation étendue portant sur divers aspects de l'enseignement et des structures scolaires; et une cinquantaine de spécialistes ont préparé pour nous des études spéciales. Les mémoires présentés à la Commission constituaient, d'autre part, un ensemble de renseignements précieux.

Ce rapport est donc le résultat d'études et de réflexions auxquelles ont contribué un grand nombre de personnes.

C'est pourquoi nous devons ici exprimer notre gratitude à tous ceux qui ont collaboré de quelque façon à notre travail. (Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, 1963, p. 18)

Le « nous » qui s'ensuivra, « Nous avons tenu des audiences publiques », présente une identité collective forte de la Commission. Si on se réfère à Leeuwen (Leeuwen, 2008), il s'agit d'une représentation sociale où il y a assimilation des individus dans un collectif qui devient le véritable intervenant social. Dès lors, on n'a plus affaire à un ou à des individus, mais à un groupe qui agit, pense, et écrit d'une seule voix, une unité forgée par l'étude et la réflexion. L'énumération des étapes de travail, de leur nombre et de leur importance confirme la valeur et la solidité de ce « nous » : « audiences publiques », visite de « 47 institutions », consultation « de 125 personnes en audience particulière », rencontre « d'une cinquantaine de spécialistes », « 307 mémoires », étude d'une « documentation étendue ». L'« Avant-propos » établit de ce fait une personne collective qui transcende les personnalités individuelles et la fonction des membres de la Commission. Cette nouvelle personnalité collective se présente comme la résultante « d'études et de réflexions » à travers une « centaine de séances plénières de délibérations à huis clos. » La Commission établit ainsi sa crédibilité et place toutes ses assertions sous le parapluie d'une connaissance

née non seulement de l'expertise de ses membres, mais aussi d'un « grand nombre de personnes » et passée au crible de la « réflexion » et de la délibération. La fusion des individus qui composent la Commission en un tout qui s'affirme comme tel mène à la constitution d'un interlocuteur social de plein droit, la Commission ou, plus populairement, le *Rapport Parent*. Cette disparition des individus au profit d'un collectif est importante. Cette importance réside dans l'image d'unité qu'elle projette, mais surtout dans l'affirmation que les différences de formation, d'intérêts, de génération peuvent se fondre dans un tout cohérent par l'étude, la réflexion et la discussion. En ce sens, la Commission devient un exemple et un modèle pour les débats et le travail qu'elle propose à une société civile qui comporte de nombreux intervenants qui ont des intérêts divergents. Cette visée pédagogique ne peut être négligée quand on étudie le *Rapport Parent* compte tenu de l'ampleur de celui-ci et des changements majeurs qu'il propose. Les membres devaient anticiper que les réactions seraient nombreuses et les débats qui s'ensuivraient coriaces.

L'« Avant-propos » du *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec*, malgré sa brièveté (168 mots), doit être considéré comme un élément important du travail de la Commission parce qu'il établit un intervenant social majeur, un « nous » collectif qui sera utilisé dans les cinq tomes et que, dans le public, on appellera le *Rapport Parent*. Ce fait sera accentué par la mise en évidence, lors de la publication, de l'expression *Rapport Parent* qui apparaît désormais comme le titre officiel. La reprise des lettres « r » et « p », la première transparente, la seconde en couleur, sur l'image d'une assemblée studieuse qui couvre les deux tiers de la page couverture affirme davantage la personnalité de cet interlocuteur incontournable des questions d'éducation. Ce qui est fascinant, c'est que cet intervenant collectif est toujours actif dans la société civile près de 50 ans après son apparition. Il n'y a pas de débat sur l'éducation au Québec qui se fait sans référence au *Rapport Parent*, à ses objectifs, à sa vision de l'éducation.

L'« Avant-propos » place la scène d'énonciation du texte. D'abord, la scène englobante qui présente un discours officiel dont la facture est bien connue puisqu'il s'agit

du rapport d'une commission royale d'enquête, mécanisme dont l'usage est établi au Québec<sup>3</sup>. Déjà le lecteur sait qu'il trouvera certaines parties dans le document : des informations sur la constitution de la Commission, son mandat, un historique du problème, une argumentation et des recommandations. La scène englobante est en grande partie donnée par le titre : *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec*.

Ensuite, la scène générique vient spécifier le « genre de discours particulier » du texte (*ibid.*, p. 61). Dans le cas présent, il s'agit d'un document sur le système d'éducation qui doit « faire rapport de ses constatations et opinions et soumettre ses recommandations quant aux mesures à prendre pour assurer le progrès de l'enseignement dans la province. » (Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, 1963, p. 13). Les indications quant à la scène générique se trouvent principalement dans les énoncés de la loi créant la Commission royale d'enquête comme on vient de le voir. Celles-ci constituent les attentes institutionnelles pour une telle commission. Dans les adresses du président de la Commission, Mgr Parent, au Lieutenant-gouverneur, que l'on retrouve dans les deux premiers tomes du rapport, la Commission précise de quelle façon et dans quel ordre seront rendues publiques les différentes conclusions de la Commission.

L'« Avant-propos » met aussi en place la scénographie du texte. Celle-ci tient dans quatre éléments qui, tout au long de la publication en trois temps du *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec* (1963, 1964, 1966) et de sa lecture, constitueront son assise et sa direction.

Le premier de ces éléments, c'est l'établissement d'un collectif qui s'identifie par un « nous ». Le second présente la Commission comme un point de rencontre et de fusion entre les spécialistes et les gens ordinaires. La Commission a rencontré les uns et les autres

---

3 Les responsabilités et les pouvoirs des commissions d'enquête sont régis au Québec par la **Loi sur les commissions d'enquête**.

« L'étiquette "royale" appliquée à certaines d'entre elles ne change rien sur le plan formel. » Ian Glow, « Le rôle des commissions d'enquête dans le système parlementaire » dans *Bulletin d'histoire politique*, volume 16, numéro 1 [en ligne] <http://www.bulletinhistoirepolitique.org/le-bulletin/numeros-precedents/volume-16-numero-1/le-role-des-commissions-d%E2%80%99enquete-dans-le-systeme-parlementaire-1/> [Texte consulté le 22 octobre 2015].

en grand nombre comme l'atteste l'énumération des villes visitées, des mémoires lus, etc., puis la Commission produit une synthèse de tous ces points de vue. Le grand nombre suppose une exhaustivité qui met à l'abri de tout biais rapide qui répondrait à quelque impératif extérieur que ce soit et il met l'accent sur la capacité de travail et la solidité de la Commission.

L'étude et la réflexion viennent garantir le sérieux de la Commission dans sa prise en compte de l'avis de tout le monde et sa capacité de synthétiser les idées divergentes sans perdre de vue son objectif. C'est le troisième élément. Enfin, la gratitude envers toutes les personnes qui leur ont permis de mener à bien cette entreprise constitue le quatrième élément. Il amène une touche d'humilité qui est toujours la bienvenue et contribue à désamorcer le caractère facilement élitiste d'une telle entreprise.

Cette présentation, reconduite dans chacun des deux autres « Avant-propos » (*Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec*, vol. 2, 1964 et vol. 4, 1966), dépeint l'entreprise de la Commission comme un espace de conciliation entre les différents points de vue sur l'éducation, autant profanes que spécialisés, conciliation réussie par la vertu de l'étude et de la réflexion qui ont aussi conduit à la constitution d'un « nous » suffisamment solide pour être l'auteur de ces « pages » soumises au lecteur.

Voilà d'où vient le discours de la Commission : un collectif solide issu d'un travail exhaustif d'étude et de réflexion qui sait rester humble en reconnaissant la part importante que les personnes et les organismes rencontrés ont eue dans leur travail. En accord avec la notion de scénographie de Mainueneau, le *Rapport Parent* deviendra une justification de ce postulat en présentant toujours un visage collectif sans faille en dépit du fait qu'au début, les commissaires avaient « tous des vues divergentes les uns des autres » comme le souligne Gérard Filion (Lessard et Gosselin, 2007, p. 40). Ce nous était si fort que Filion, même en participant peu aux travaux de la Commission après 1963, « ne renie pas ce qui a été écrit, ce qui a été publié par la suite » (*ibid.*, p. 38). Voilà pourquoi le rapport dissident que certains attendaient n'est jamais venu : « Je parierais qu'un commissaire possède dans

ses cartons un rapport dissident [...] je forme le vœu [qu'il] ait le courage de le faire paraître » (Lebel, 1965).

Quant au travail d'étude et de réflexion, le *Rapport Parent* est en lui-même la complète légitimation de sa proposition de scénographie. On y multiplie les historiques, les références et les raisonnements qui permettent d'en arriver aux recommandations nombreuses qui touchent chacun des aspects de l'éducation dans la province de Québec.

## ***Le Rapport Parent et la culture***

Le *Rapport Parent* consacre de longs passages à la culture. Dans chacun des tomes, il en est question à des degrés divers. La Commission, dans le volume 4 de son rapport, souligne toute l'importance de la culture pour qui s'intéresse à l'éducation :

Une commission d'enquête sur l'enseignement ne peut proposer des réformes pédagogiques et administratives, recommander une politique de l'organisation et du financement de l'enseignement à tous les niveaux, sans s'inspirer d'une certaine conception de l'éducation basée sur une échelle de valeurs, sans se fonder sur une pensée sociale et une philosophie politique, sans s'interroger sur l'avenir de l'homme et de la culture dans la société moderne. (Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, 1966, p. 17)

On retrouve ce lien chez Fernand Dumont lorsqu'il affirme que « [l']école est devenue le monde officiel de la production de la culture. Ou, si on préfère, elle est la culture commune en tant que production » (Dumont, 1995, p. 46) ou, si l'on inverse la proposition comme le fait Dumont, on peut dire que « la culture est une production, dont l'école est l'usine principale » (*ibid.*, p. 47). Le couple école-culture est indissociable et, partant de là, on doit s'arrêter au sens que la société donne à la culture et à ce que signifie la culture pour l'éducation. La Commission devait donc définir la culture pour et dans la société et déterminer la place qu'elle occuperait dans l'école et dans le système d'éducation qu'elle proposait.

La Commission ne travaillait pas sur un terrain vierge. Le débat sur le sens et la portée de la notion de culture, comme le débat sur l'éducation, était depuis plusieurs années amorcé dans la société québécoise entre les tenants d'une vision plus traditionnelle de la culture et les tenants d'une vision plus moderne de celle-ci. La publication du *Refus global* de Paul-Émile Borduas en 1948, cosigné par 15 autres artistes, marquait avec éclat le début

du débat sur la place de la modernité dans la culture dans la province de Québec de l'après-guerre. *Le Refus global* et posait aussi la question de la place de la culture dans la société.

Si *Refus global* marque un moment important dans l'histoire culturelle et continue d'être célébré comme un texte inaugural, c'est aussi parce que la rupture n'est justement plus comme auparavant le fait d'un ou de quelques individus, et ne porte plus sur des aspects esthétiques ou idéologiques spécifiques. Le manifeste se donne, selon le titre si mémorable et si souvent cité par la suite, comme un geste d'éclat qui s'inscrit dans un mouvement plus général. *Refus global* dépasse ainsi la seule émergence du groupe des automatistes et participe pleinement à l'invention d'une culture québécoise moderne. (Biron, Dumont et Nardout-Lafarge, 2010, p. 292)

En 1951, Pierre Vadeboncœur, dans un article intitulé « L'irréalisme de notre culture » publié dans la revue *Cité libre* (Lamonde et Pelletier, 1991, p. 253-260), lançait une discussion qui se prolongera pendant des années à l'intérieur et à l'extérieur de *Cité libre*. Ce débat qui interroge les limites et le bienfondé de la culture traditionnelle verra la montée d'une nouvelle génération de penseurs dont les principaux représentants seront Fernand Dumont (1962, 1968, 1995) et Marcel Rioux (1962, 1975, 1979). D'autres auteurs y participeront, comme Pierre de Grandpré dans la revue *L'action nationale* (Grandpré, 1956). À la lumière de ces débats, il est clair que la culture traditionnelle canadienne-française a subi une remise en question importante dès les années d'après-guerre. De plus, le fait que plusieurs auteurs liaient ce débat à l'éducation montre bien que la Commission Parent n'a pas totalement innové en faisant de la culture une plaque tournante de sa vision de l'éducation. Elle n'a fait que mettre en lumière des discussions qui agitaient déjà la société québécoise au début des années 1960.

La Commission royale d'enquête sur l'éducation dans la province de Québec a siégé pendant cinq ans. Pour reprendre l'expression de Guy Rocher, « [c]e fut pas une commission "facile" et paisible » (Rocher, 1989, p. 105). « Nous passions deux ou trois jours par semaine ensemble à brasser nos idées, échanger nos informations, confronter nos points de vue et concilier nos opinions. Et cela, pendant cinq ans... » (*Ibid.*, p. 106) Ce travail de mise en commun et de conciliation des différentes positions, cette « lente évolution qui [nous] a mené[s] à ce rapport » (*ibid.*, p. 106) nous donne une clé pour étudier la place de la culture dans le *Rapport Parent* en amenant à tenir compte de la temporalité inscrite dans la publication des différents volumes dudit rapport. D'un strict point de vue

rationnel, on peut prévoir que, de la publication du volume 1 en 1963 à la publication des volumes 2 et 3 en 1964, puis à celle des volumes 4 et 5 en 1966, la notion de culture et son articulation dans le système scolaire proposé a évolué. À la lecture, il est évident que dans le volume 1 la culture n'est pas une notion clairement définie même si son importance est affirmée. Son contenu ne fait l'objet d'aucun développement significatif. Elle est parfois présentée dans des assertions qui la définissent souvent par opposition à d'autres champs d'activité :

[...] ce sont les contrastes que l'on trouve entre les provinces au point de vue culturel, économique et social. (Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, 1963, p. 20);

En même temps, la vie sociale moderne, le confort plus répandu, l'instruction généralisée, les loisirs prolongés, la culture, les arts ont multiplié les emplois tertiaires déjà existants et en ont créé d'autres (*ibid.*, p. 83);

Les écoles de la province de Québec doivent donc être accessibles à chaque enfant, sans distinction de croyance, d'origine raciale, de culture, de milieu social, d'âge, de sexe, de santé physique ou mentale. (*Ibid.*, p. 96);

[...] sans égard aux différences de foi, de mentalité, de langue et de culture. (*Ibid.*, p. 117);

qui introduisent des particularités sans les définir :

[...] les valeurs culturelles authentiques [...] (*ibid.*, p. 87);

[...] de culture populaire. (*Ibid.*, p. 97);

ou qui font tout simplement référence au fait qu'il existe différentes cultures :

[...] le degré d'éducation et de culture de toute la population [...] (*ibid.*, p. 86);

[...] des échanges avec d'autres cultures [...] (*ibid.*, p. 90).

Ce n'est donc pas dans le premier volume que la pensée de la Commission sur la culture est développée. On y voit tout au plus les signes d'une discussion à poursuivre à propos de la notion de culture dans l'apparente incohérence théorique sous-tendue par les différentes utilisations du terme culture.

Dans le volume 2, de manière à ne pas isoler le Québec du reste du monde, la Commission, fidèle à son statut d'interlocuteur public collectif, place la discussion sur une scène qui a pour cadre le monde contemporain. L'« Avant-propos » du volume 2 illustre cette constance dans la scénographie utilisée par la Commission qui repose, rappelons-le, sur une personnalité collective qui fait la synthèse entre les différents points de vue par l'étude et la réflexion :

Depuis la publication du premier volume de ce rapport, la Commission a consacré environ

400 séances à la discussion des problèmes pédagogiques, administratifs et financiers dont traiteront les deuxième et troisième parties du rapport.

Les mémoires soumis à la Commission, les études préparées par des spécialistes, de nombreuses entrevues, l'expérience acquise au cours d'une tournée au Canada, aux États-Unis et en Europe, la documentation qui existe actuellement sur ces sujets ont alimenté notre réflexion; ils sont abondamment utilisés dans notre rapport, soit sous forme de référence directe soit comme source d'inspiration.

Nous remercions tous ceux qui ont collaboré de quelque façon à notre travail. (Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, 1964, vol 2, p. 16)

Ici, on ajoute une touche mondiale aux points de vue à concilier bien qu'on en reste aux sociétés occidentales, donc facilement comparables parce qu'elles participent à une même tradition culturelle. Ce deuxième « Avant-propos », qui reprend sensiblement les mêmes points que celui du premier volume, s'explique par le temps écoulé entre les deux éditions et par le fait que la Commission désire réitérer les engagements qu'elle a pris au départ tout en soulignant un aspect nouveau qui deviendra important dans l'argumentation développée par la Commission dans divers aspects de son rapport, principalement en ce qui concerne la vision de l'articulation culture-enseignement : une vision de l'éducation dans la province de Québec en regard de ce qui se fait dans le monde occidental.

Dans le premier chapitre du volume 2, la Commission discute de la signification et de la place de la culture dans la société contemporaine ainsi que de ses rapports à l'enseignement. Dès le départ, on affirme que « quiconque observe l'évolution actuelle de notre milieu saisit une remise en question de la culture traditionnelle » (Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, 1964, vol. 2, p. 19). La Commission consacre la fin du possible isolement de la société québécoise quant à son éducation :

Nos débats seront mieux éclairés si nous situons nos problèmes pédagogiques dans le contexte universel auquel ils appartiennent. Colorés bien sûr par les conditions propres à notre milieu, la plupart des problèmes de notre enseignement se posent ici fondamentalement dans les mêmes termes qu'ailleurs. Ce sont les problèmes d'une société en rapide évolution, dans le cadre de la civilisation moderne. (*Idem*)

Pour celles et ceux qui doutent encore des orientations de la Commission quant au rapport entre culture et éducation, elle termine l'introduction au chapitre 1 par une affirmation claire que la question culturelle est au cœur de la pensée qui structure le *Rapport Parent*. Pour la Commission, il est évident que de « cette analyse du pluralisme de la culture, des objectifs

de l'enseignement et des apports de la pédagogie moderne, se dégageront les idées centrales qui justifient les réformes proposées dans les chapitres subséquents. » (*Ibid.*, p. 19-20).

La nécessité de changer la vision de la culture et de l'humanisme ambiant établie, il faut maintenant envisager ce que sera ce nouvel « humanisme contemporain » annoncé dans le titre du chapitre 1 du deuxième volume du *Rapport Parent*. Dans la foulée des débats qui ont déjà cours dans la société québécoise sur la nécessité de développer une vision de la culture qui soit plus en accord avec les théories contemporaines et les pratiques sociales qui se sont modifiées au fil des ans et qui ont subi une accélération depuis la fin de la guerre 1939-1945, la Commission arrive à la conclusion qu'il faut rejeter le modèle traditionnel de la transmission de la connaissance et de la culture. Dans un article intitulé « Idéologie et crise de conscience du Canada français » publié dans *Cité libre* en décembre 1955 (Lamonde et Pelletier, 1991, p. 303-332), Marcel Rioux posait déjà le problème de la difficulté grandissante de concilier la vision traditionnelle de la société et les conditions d'existence de la vie moderne qui se sont développées tout au long du XX<sup>e</sup> siècle :

[...] avec l'urbanisation et l'industrialisation de notre province, une partie toujours grandissante de notre prolétariat sent et comprend que l'idéologie l'a enfermée dans un univers bien mesquin. La crise de conscience du Canada français se reflète chez ces individus; ils voient qu'un profond décalage existe entre l'idéologie et l'existence de tous les jours, entre la théorie et la pratique. (*Ibid.*, p. 305)

Rioux, quelques pages plus loin, revenait sur la façon d'envisager la culture dans une société moderne :

Et comme une nation moderne n'est pas aussi homogène que le sont les sociétés tribales et paysannes dont l'anthropologie s'est occupée [...] une nation moderne n'est pas homogène et [...] elle comprend plusieurs groupes et sous-groupes et même des sous-cultures [...] (*ibid.*, p. 307-8).

La Commission prend acte de cet état de fait et le transpose dans le contexte de l'éducation parce que, de son point de vue, « quiconque observe l'évolution actuelle de notre milieu saisit une remise en question de la culture traditionnelle » qui découle « d'une société en rapide évolution, dans le cadre de la civilisation moderne » (Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, 1964, vol. 2, p. 19). Cette idée est corroborée par Marcel Rioux (Rioux, 1975, p. 5) dans une analyse du *Rapport Parent* paru

en 1968 :

[...] au moment de la mise sur pied de la Commission Parent, la contradiction fondamentale de la société québécoise était la suivante : bien qu'ayant toutes les apparences d'une société industrialisée et urbanisée, elle n'en conservait pas moins une culture largement traditionnelle. Le Québec vivait un type de société et en valorisait un autre. Le grand mérite du Rapport Parent nous semble être la tentative qu'il a faite pour instituer et établir un système d'éducation qui corresponde à ce que le Québec était devenu en fait. (Rioux, 1975, p. 5)

La Commission sur cet aspect semble parfaitement en phase avec les faits aussi bien qu'avec toute une école de pensée qui tend à remettre en question les fondements idéologiques et culturels sur lesquels reposent la société canadienne-française et son système d'éducation.

De toutes ces réflexions, la Commission en arrive à la conclusion qu'il y a « un problème fondamental qui domine tous les autres : l'accès des masses à la culture » (Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, 1964, vol. 2, p. 20). Cette donnée, combinée aux conclusions sur l'inadéquation de la vision de la culture traditionnelle dans la société nouvelle issue de tout ce que le siècle a amené de changements, incite la Commission à considérer la nécessité de définir un nouvel humanisme qui se démarquera de l'humanisme traditionnel par l'ouverture. Comme le souligne encore une fois Marcel Rioux :

À la conception métaphysique fondée sur des postulats d'ordre philosophique et moral, la Commission Parent substitue un humanisme beaucoup plus sociologique, c'est-à-dire fondé sur les impératifs de la société contemporaine qu'elle oppose à la société traditionnelle; ce qui donne à son rapport, dans la mesure où il emprunte ses schémas à la société industrielle, une optique fondée sur la rationalité et le respect de l'individu. (Rioux, 1975, p. 6)

Yves Lenoir fait de ce nouvel humanisme « le point de départ d'un changement radical dans la conception du système d'éducation québécois ». Il affirme que cet

humanisme contemporain, renouvelé, inspiré semble-t-il fortement du rapport produit en 1945 par le Harvard Committee, repose sur son ouverture à un pluralisme culturel qui tient compte des autres univers de connaissances (en fait surtout celui de la science et de la technologie) en vue de favoriser la production d'un être humain idéal, polyvalent, car nourri à la fois du passé que portent certaines disciplines et des perspectives futures que permettent les enseignements des sciences et de la technologie. (Lenoir, 2005, p. 650).

Il constate que le *Rapport Parent* marque l'entrée de l'éducation québécoise dans l'orbite d'une logique nord-américaine « qui se fonde sur des orientations professionnalisantes – dans le sens nord-américain de vocationalism –, instrumentales et utilitaristes, qui se sont

substituées à des orientations humanistes classiques d'origine européenne française. » (*Ibid.*, p. 639).

Le *Rapport Parent* marque une profonde coupure avec la vision traditionnelle de la culture qui prévalait dans l'éducation au Québec et qui était un reliquat de la tradition des humanités européennes dont « le principe était le même : couler dans un moule intellectuel et moral unique ceux qui allaient former la classe supérieure de la nation » (Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, 1964, vol. 2, p. 21). À cet univers culturel des humanités dominé par la philosophie et la littérature, la Commission substitue un univers culturel qu'elle catalogue comme relevant d'un « pluralisme culturel » et qu'elle définit ainsi :

Au lieu du sens restreint donné généralement au mot « culture » lorsqu'on parle par exemple d'une « personne cultivée », nous avons ici défini la culture comme un univers polyvalent de connaissances (cultures humaniste, scientifique, technique, culture de masse); chacun de ces univers correspond à un mode de perception du réel et à des attitudes mentales, morales et spirituelles qui lui sont propres; chacun développe certaines qualités de l'être, exerce certaines facultés, active des aptitudes ou des tendances particulières. Il devient alors légitime de parler de culture technique et même de culture de masse aussi bien que de culture humaniste et scientifique. Chacun moule la personne humaine selon un idéal, des normes et des valeurs caractéristiques. Cette diversité humaine témoigne du pluralisme culturel autant que sociologique de notre société moderne. (*Ibid.* p. 23-24)

La culture de masse telle que l'entend la Commission correspond à « un vaste réseau d'information non scolaire [...]. On la désigne ainsi parce que son principal véhicule de diffusion est l'ensemble des techniques de diffusion : journal, magazine, livre de poche, radio, cinéma, télévision. » (*Ibid.*, p. 23) La Commission prend donc acte des changements profonds qui sont en train de s'opérer dans la disponibilité des connaissances et de la culture et dans les modes de transmission de celles-ci qui sont de plus en plus accessibles au grand public et de plus en plus facilement.

Les auteurs du *Rapport Parent* lient le prolongement de la formation obligatoire avec l'approfondissement d'une culture générale pour l'ensemble des élèves.

En outre, on voit maintenant partout les premières années de l'enseignement secondaire comme une période à la fois d'orientation des élèves et d'approfondissement de la culture générale. La culture générale atteint désormais une plus grande masse de population et s'étend pour tous sur une plus longue période; c'est là le garde-fou qui peut protéger la culture moderne contre les excès de la spécialisation. En effet, la civilisation ne repose pas que sur des fondements

économiques, politiques et techniques, elle dépend tout autant d'une unité culturelle et spirituelle à laquelle doit contribuer l'enseignement. Cette unité est faite d'une même vision du monde, d'attitudes communes, de valeurs partagées. (*Ibid.*, p. 29)

Cette culture générale, si elle s'ouvre à différentes dimensions de l'expérience humaine, puise dans certaines valeurs reliées à l'unité, sinon l'unicité, de la société québécoise.

La Commission ne fait pas que lier éducation et culture, elle les place dans un processus de discussion qui tient compte de la modernité. Il n'est donc pas question d'accepter les dictats de la culture traditionnelle issue de la tradition classique des humanités sans la passer au crible de la pensée contemporaine. « L'éclatement de l'univers des connaissances » (*ibid.*, p. 21) rend impossible « de favoriser un seul type de culture au détriment des autres » (*idem*).

La Commission, par un cheminement dont les traces se retrouvent dans les différentes parties de son rapport, rompt définitivement avec l'ancien paradigme sur lequel était construit le système d'enseignement, celui de la prédominance des « humanités classiques » pour adhérer à un paradigme plus moderne et adapté aux différentes nécessités de la vie moderne : la science, la technologie, les nouveaux moyens de communication, une certaine internationalisation, un changement du rôle de la femme, etc.

Ce changement aura un effet considérable non seulement sur la nouvelle structure qu'il proposera pour le système d'éducation, mais aussi sur la conception même de ce que devrait être l'enseignement.

## **La vision de l'enseignement**

Pour réaliser cet idéal d'un humanisme contemporain qui s'abreuverait à un pluralisme culturel ancré dans les divers champs de la connaissance humaine et dans la réalité de l'apparition d'une « culture de masse » alimentée par les nouveaux moyens de diffusion de l'information et de la connaissance, la Commission préconise un enseignement différent de celui qui a cours au Québec depuis des générations. Cet enseignement, sans renier la tradition dont il est issu, se tourne vers un avenir que laissent entrevoir les changements rapides qui se produisent dans la société. La Commission prend une position

résolument moderne et évolutive :

L'éducation doit donc à la fois s'enraciner dans la tradition et se projeter dans l'avenir. Double rôle particulièrement difficile dans une période d'évolution rapide dans tous les domaines. Le désir de voir l'éducation accordée à l'évolution actuelle inspire l'ensemble de notre rapport. (Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, 1964, vol. 2, p. 18)

Ce nouvel enseignement diffèrera de l'ancien autant au niveau de l'organisation, du contenu que de la pédagogie. La nouvelle organisation proposée par la Commission marque la fin du cours classique traditionnel et l'apparition du cours secondaire et du cours collégial tels qu'on les connaît aujourd'hui. La modification la plus significative quant à mon sujet, c'est que la Commission recommande l'accès au cours secondaire pour tous les jeunes du Québec. En affirmant qu'il « faut que le plus tôt possible la totalité des jeunes passe par l'enseignement secondaire [qui] sera un enseignement pour tous; non plus, comme dans le passé, un enseignement réservé à une minorité » (*ibid.*, p. 148), la Commission change radicalement la perspective de la scolarisation au Québec et marque vraiment l'entrée de la société québécoise dans l'ère de l'éducation de masse. Pour la Commission,

le système d'enseignement [...] doit, dans les sociétés modernes, poursuivre une triple fin :

- mettre à la portée de tous, sans distinction de croyance, d'origine raciale, de culture, de milieu social, d'âge, de sexe, de santé physique ou d'aptitudes mentales, un enseignement de bonne qualité et répondant à la diversité des besoins;
- permettre à chacun de poursuivre ses études dans le domaine qui répond le mieux à ses aptitudes, à ses goûts et à ses intérêts, jusqu'au niveau le plus avancé qu'il lui est possible d'atteindre et de bénéficier ainsi de tout ce qui peut contribuer à son plein épanouissement;
- préparer toute la jeunesse à la vie en société, c'est-à-dire à gagner sa vie par un travail utile, à assumer intelligemment toutes ses responsabilités sociales dans l'égalité et la liberté, et offrir aux adultes les plus grandes possibilités de perfectionnement. (Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, 1966, vol. 4, p. 20)

La Commission ne se situe plus dans la visée de la scolarisation d'une certaine élite, mais vise une scolarisation de masse qui s'appuiera sur une vision différente de la mission de l'école. Il en résultera une nouvelle définition de l'école secondaire quant à la structure et au contenu. La nouvelle structure du système d'éducation, y compris celle de l'école secondaire, n'est pas traitée dans la thèse sinon par le biais de la volonté de scolariser l'ensemble des jeunes Québécois, objectif qui influence le contenu et la pédagogie mise en œuvre à l'école.

Le contenu du cours secondaire préconisé par la Commission est partagé entre

formation générale et spécialisation.

L'enseignement secondaire, selon nous, est cette étape de la scolarité qui répond à toute la variété des besoins de formation des étudiants de 12 à 16 ou 17 ans. [...] Dans l'enseignement secondaire se marient les préoccupations de la formation générale et celles de l'orientation. Il faut d'abord faire bénéficier tous les adolescents et toutes les adolescentes, selon une certaine diversité de formules, d'une formation de base complète. C'est-à-dire que tous devraient recevoir une formation de niveau secondaire dans le domaine des langues, dans celui des sciences, dans celui des arts, dans celui de la technique. (Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, 1964, vol. 2, p. 150-151)

La Commission précise, pour éviter les écueils d'une spécialisation trop rapide, que « [la] spécialisation s'appuie sur la culture générale, qu'elle enrichit et approfondit en retour. » (*Ibid.*, p. 28) Il est bien clair pour la Commission que dans ce contexte « [l]'unique critère traditionnel de culture, la culture littéraire, est aujourd'hui non pas périmé, mais tout à fait partiel. » (*Ibid.*, p. 66) Cette affirmation est importante parce qu'elle montre bien que, dans le nouveau cours secondaire, la place réservée à la littérature, et donc à la poésie, sera plus restreinte que celle qu'on lui accordait dans le cours classique traditionnel. Toutefois, le souci de la Commission d'étendre l'enseignement secondaire et en faire un « enseignement pour tous; non plus, comme dans le passé, un enseignement réservé à une minorité » (*ibid.*, p. 148) devrait avoir pour conséquence un élargissement de la culture dite littéraire, celle-ci devenant accessible à tous les jeunes de la province de Québec.

Afin de réaliser cet idéal, la Commission propose de revenir à une école et à un enseignement fait pour l'enfant et qui mettra en œuvre une « pédagogie active » qui « propose toujours de partir de l'enfant, de ses intérêts, de son jeu, de son imagination pour développer chez lui la curiosité intellectuelle et l'initiative personnelle. » (*Ibid.*, p. 31-32) Elle insiste sur le fait que la « formation doit prendre le pas sur l'information », que l'élève doit « apprendre à apprendre parce qu'[il] devra s'instruire sans fin tout le long de [sa] vie. » (*Ibid.*, p. 47)

La Commission constate que l'école « est un milieu de compétition » dont on a souvent fait « une société d'âpres rivalités », et cela, au détriment de certains. Aussi, elle propose de « remplacer cet esprit de compétition par un sens plus communautaire du travail, un esprit d'équipe et de solidarité. » Cela permettra d'en arriver à « une école moins

individualiste, mieux accordée aux exigences de la vie sociale, plus préoccupée de la formation du futur citoyen » (*ibid.*, p. 33-34). On voit bien ici l'idéal que poursuit la Commission dans son rapport, celui d'une école ouverte et accueillante qui permettra à chacune et chacun de développer au maximum ses capacités.

## **La place de la littérature et de la poésie.**

Pour déterminer la place qu'occupe la poésie dans le *Rapport Parent*, il faut d'abord examiner la place faite à la littérature, la poésie n'occupant, bien entendu, qu'une partie de l'espace dévolu à celle-ci. Il faut aussi comprendre qu'au secondaire, la littérature ne constitue qu'un pan de l'enseignement du français et n'est pas une discipline à proprement parler. Une fois établies ces quelques limites, il est facile de constater que l'enseignement de la poésie occupera une place qui ne sera pas centrale.

Au départ, la Commission statue que l'élève du secondaire devrait « recevoir une formation [...] dans le domaine des langues, dans celui des sciences, dans celui des arts, dans celui de la technique. » (Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, 1964, vol. 2, p. 150-151) Elle précise ainsi le contenu de ce nouveau cours secondaire :

On pourrait grouper les disciplines proposées sous trois chefs :

1 – arts et disciplines de l'expression :

- langue maternelle
- langues anciennes et langues étrangères modernes
- arts plastiques et musique
- art cinématographique;

2 – sciences de la nature et de l'homme :

- mathématiques
- sciences expérimentales
- géographie
- histoire
- sciences de l'homme

3 – disciplines de synthèse et formation globale de la personne :

- éducation physique
- formation technique ou ménagère
- éducation civique et familiale
- éducation morale et religieuse
- philosophie. (Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, 1964, vol. 3, p. 32)

On peut voir que la place de la langue maternelle, qui fait partie du premier bloc avec

les langues secondes et les arts et le cinéma, ne pourra être que limitée en tenant compte de la durée de la semaine de l'élève évaluée à « 25 heures de classe proprement dite », dont cinq heures seulement pour l'enseignement de la langue maternelle. (*Ibid.*, p. 33) On doit croire la Commission lorsqu'elle affirme, comme on l'a déjà souligné que l'« unique critère traditionnel de culture, la culture littéraire, est aujourd'hui non pas périmé, mais tout à fait partiel » (Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, 1964, vol. 2, p. 66) et qu'on « ne peut, comme autrefois, songer à former un être humain uniquement dans les disciplines littéraires. » (Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, 1964, vol. 3, p. 33)

Ce rejet de la « culture littéraire » comme « unique critère » de culture à l'école ne signifie pas pour autant que la Commission met de côté tout enseignement de la littérature. Pour des raisons qui tiennent à la formation des membres de la Commission<sup>4</sup>, à leur vision de cette culture moderne englobant les diverses activités humaines et à l'idée qu'ils se font de l'éducation, la place de la culture littéraire reste importante. D'ailleurs, les volumes 2 et 3 du *Rapport Parent* qui traitent des « structures pédagogiques du système scolaire » contiennent respectivement 16 et 78 occurrences du mot « littérature » et 25 et 39 occurrences du mot « littéraire ». La partie du volume 3 qui traite des programmes d'études en français consacre quelques articles (599 à 603, 605) à la place de la littérature dans ceux-ci. À l'article 600, elle définit ainsi les dix rôles dévolus à la littérature dans l'enseignement :

La littérature peut jouer de multiples rôles dans la formation de l'individu et être une source d'enrichissement et d'innombrables connaissances et expériences : 1. connaissance de la langue maternelle, sous ses formes présentes, passées ou archaïques, à tous les niveaux de l'expression populaire, familière, courante, soignée, recherchée ou solennelle; 2. expérience et perception du style, c'est-à-dire de la forme toute personnelle que l'art et la sensibilité de l'écrivain ont imprimée au langage; 3. expérience et perception de l'art littéraire dans ses divers genres, description, narration, réflexions, roman, théâtre, poème; 4. habitude d'attention à la pensée d'autrui et de perception juste de l'expression verbale; 5. contact humanisant avec les meilleurs esprits, les meilleures œuvres et avec les grands mythes dont s'est nourrie la race humaine; 6. contact civilisateur avec de multiples manières de penser et de vivre; 7. enrichissement moral, s'il est vrai, comme l'affirme Georges Bataille, que « la littérature est l'expression de ceux en qui les valeurs éthiques sont le plus profondément ancrées »; 8. joie toute gratuite que

---

4 Les membres de la Commission sont tous issus du système d'éducation qu'ils s'apprentent à changer. De plus, un membre, Jeanne Lapointe, enseigne la littérature à l'université Laval.

l'on trouve à la contemplation d'une œuvre d'art; 9. élargissement et enrichissement, pour le lecteur, de sa propre vision du monde; 10. couleur, intérêt, passion ou joie que transpose, dans sa propre vie, celui dont l'imagination, la sensibilité et l'intelligence ont trouvé dans la littérature un épanouissement durable. (Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, 1966, vol. 3, p. 54)

Ces rôles dépassent largement celui de simple adjuvant aux apprentissages directs de la langue sans les négliger pour autant. Les textes littéraires, en plus d'illustrer l'histoire de la littérature (rôle 3), représentent une source essentielle d'exemples de l'histoire et de l'utilisation de la langue (rôle 1), une banque inépuisable de textes utiles pour la lecture et l'analyse et un outil pour comprendre la pensée de quelqu'un d'autre (rôle 4). La littérature permet aussi une approche du style comme utilisation personnalisée de la langue (rôle 2). À ces titres, elle représente une matière première importante pour l'enseignement d'une langue. Ces quatre rôles abordent la littérature comme culture, comme lecture et comme écriture si on considère que l'appropriation du style ne se réalise véritablement que par une expérience personnelle de l'écriture.

Cependant, quand on parle de « contact humanisant » (rôle 5), de « contact civilisateur » (rôle 6), d'« enrichissement moral » (rôle 7), de « vision du monde » (rôle 9), force est de constater que le rôle que la Commission voit pour la littérature est beaucoup plus vaste. On se situe bien au-delà de la littérature comme banque de textes ou de l'histoire littéraire encyclopédique. La littérature est plus qu'un adjuvant pédagogique à l'enseignement de la langue, elle devient en elle-même une discipline scolaire qui possède une fonction éducative fondamentale pour les jeunes en les rattachant à l'histoire de l'humanité et les aide ainsi à se définir comme héritier d'une civilisation, comme être humain dans le monde. La littérature pour les jeunes du secondaire doit devenir ce qu'elle est pour les adultes lettrés, un accès personnalisé à la profonde humanité des auteurs, à leur voix unique qui rend compte du monde dans lequel ils ont vécu.

Cet accès à la littérature se fait par le contact direct avec les œuvres qui procurera une « joie toute gratuite » (rôle 8) et un « épanouissement durable » (rôle 10) à l'élève. Ces deux derniers rôles montrent que, dans l'esprit de la Commission, la fréquentation de la littérature par la lecture est, une activité plus personnelle et gratuite, orientée vers le plaisir, qu'une

activité dirigée totalement par le maître et tournée essentiellement vers l'apprentissage encyclopédique de l'histoire littéraire et des biographies des grands auteurs.

La Commission revient sur la lecture d'œuvres littéraires pour préciser ce qu'elle entend par la liberté laissée à l'élève pour éprouver la « joie toute gratuite » de la lecture :

Chaque élève du niveau secondaire devrait pouvoir fournir, chaque année, la liste d'au moins une trentaine de volumes qu'il a lus au cours de l'année, et qu'on pourrait le laisser choisir à son gré parmi une liste de cent ou deux-cents volumes. (*Ibid.*, p. 55)

Le nombre avancé « d'au moins une trentaine de volumes » peut faire sourire aujourd'hui, mais ce qu'il faut retenir, c'est la liberté de choix laissée à l'élève. Cette idée me semble importante parce qu'elle marque une coupure avec la lecture dirigée qui supportait l'histoire littéraire et les bonnes mœurs. Cette liberté ne met pas de côté l'analyse littéraire que la Commission considère comme « l'un des exercices les plus formateurs » et dont « l'objectif [...] est de faire prendre conscience de façon aussi bien sensible qu'intellectuelle de ce qui constitue la qualité littéraire d'un texte » (*ibid.*, p. 56), mais elle a le mérite de distinguer les deux activités et d'en faire des objectifs différents pour le maître et pour l'élève.

La Commission remet aussi en question la présentation historique de la littérature à partir des auteurs anciens vers les contemporains. Elle affirme que « l'ordre pédagogique de présentation ne coïncide pas toujours nécessairement avec la chronologie des œuvres. » (*Idem*)

Le fait que la Commission considère que l'enseignement des langues secondes est indissociable de la littérature à laquelle donne accès cette langue renforce l'idée de l'importance de la littérature comme force éducatrice qui agit au-delà de l'école : « Ajoutons que la littérature à laquelle cette langue donnera plus tard accès pourra élargir l'horizon culturel et humain, faciliter la compréhension des autres peuples. » (*Ibid.*, p. 73)

Malgré l'affirmation claire que la culture scolaire traditionnelle basée principalement sur les études littéraires est écartée au profit d'une culture plus large et plus sociologique, la littérature conserve une place importante dans la vision de l'éducation proposée par le *Rapport Parent*. La Commission a une idée dynamique de la fonction de la littérature dans

l'enseignement, une fonction qui s'appuie sur le fait que toute œuvre littéraire est le produit d'un être humain et qu'elle parle à un autre être humain, que cette parole est formatrice parce qu'elle repose sur une expérience du monde à travers les âges et les cultures et qu'elle en rend compte dans une forme achevée.

La lecture d'œuvres nombreuses, aussi bien classiques que contemporaines, habitue l'élève à des manières de penser, à des visions du monde différentes de la sienne, lui apporte une certaine compréhension de l'autre, de la diversité des sensibilités et des vies, que l'existence pourrait difficilement lui apporter de façon aussi riche et aussi variée; compréhension et perception qui, par choc en retour, enrichiront sa propre vie, la perception sensible et intellectuelle qu'il en a, les dimensions morales et esthétiques qu'elle comporte. (*Ibid.*, p. 54)

La fonction éducative de la littérature dépasse donc de beaucoup la salle de classe et, pour la Commission, elle constitue une force formatrice. Elle est une porte d'entrée sur une formation permanente de l'être humain autant par le biais de la littérature de langue maternelle que par celui de la littérature des autres langues apprises. L'école doit cependant construire pour l'élève des passerelles avec la littérature en faisant connaître son histoire, ses genres, ses auteurs et sa diversité linguistique.

Quelle place la Commission réserve-t-elle à la poésie à travers cette vision de la littérature comme force formatrice? Dans la critique que la Commission fait de la culture issue des « humanités classiques », elle affirme que cette culture « aiguise la sensibilité par la poésie » (Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, 1964, vol. 2, p. 21). Bien que la Commission rejette l'encyclopédisme issu de cette tradition des « humanités classiques », cette fonction de la poésie dans la formation des élèves n'est pas remise en question. Elle est plutôt congruente avec certains des rôles dévolus à la littérature, particulièrement avec les rôles deux et dix qui réfèrent explicitement à la sensibilité.

De plus, la poésie est un des genres par lesquels la littérature se manifeste à travers tous les âges et par lesquels elle peut agir auprès des jeunes comme le montre le troisième rôle que la Commission donne à la littérature dans l'éducation, c'est-à-dire leur procurer « [l']expérience et [la] perception de l'art littéraire dans ses divers genres, description, narration, réflexions, roman, théâtre, poème ».

On peut conclure que les rôles que la Commission attribue à la littérature s'appliquent à chacun de ses genres et donc à la poésie. Ces rôles dans la formation de jeunes, comme on l'a déjà vu, sont très complexes. Des rôles tiennent plus à l'enseignement de la langue comme mécanisme et permettent une connaissance de la langue dans son historicité, sa diversité dans l'utilisation, sa capacité d'expression et sa correction. D'autres permettent une prise de contact avec l'histoire de la civilisation à laquelle on appartient et avec les humains qui ont laissé des écrits pour en témoigner. Enfin, certains visent une éducation personnelle de la sensibilité, du jugement moral, du plaisir esthétique et de la pensée. Tous ces rôles exigent un contact avec des œuvres et non seulement avec des comptes rendus historiques ou biographiques. La volonté de la Commission de mettre les jeunes en contact avec des textes est manifeste et constante. Pour atteindre ce but, la poésie représente une option plus qu'intéressante parce que la relative brièveté des textes qui permet d'ajuster temps de travail en commun et temps de lecture personnelle.

*Le Rapport Parent* contient 13 mentions des mots poésie (3), poème (8) ou poète (2). C'est peu sauf si l'on considère que la poésie est un cas particulier de la littérature et que celle-ci est considérée comme un élément essentiel de l'enseignement de la langue et de la formation des jeunes. De ces 13 mentions, 11 se retrouvent dans le volume 3 dans la partie qui s'intitule « Les programmes d'études et les services éducatifs ». Les deux autres se trouvent dans le volume 2 : l'une déjà citée (*op. cit.*, p. 21) porte sur le rôle de la poésie dans la culture classique et l'autre montre les divers visages de Léonard de Vinci dont celui de poète (*ibid.*, p. 55).

Des 11 mentions du volume 3, une porte sur le rôle de la poésie dans l'éducation comme « expérience et perception de l'art littéraire » (Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, 1964, vol. 3, p. 54) et 10 peuvent être reliées à des indications pédagogiques qui couvrent plusieurs horizons. L'une concerne plus directement la fabrication des programmes parce qu'elle indique qu'en « neuvième année (vers 14 ans), on pourrait présenter à l'enfant les poètes romantiques et parnassiens » (*ibid.*, p. 57).

Quatre de ces mentions touchent la formation dans des disciplines autres que la langue. D'abord la philosophie (*ibid.*, p. 230) à partir d'un exemple de la signification différente que peuvent avoir les mots « forme » et « matière » en poésie, puis la formation morale par le biais du compte rendu du rapport Newsom fait pour le ministère britannique de l'Éducation en 1963 qui affirme qu'il est possible « d'affiner, à propos de certains enseignements, poésie, musique ou autres, la perception des valeurs non utilitaires » (*ibid.*, p. 247). Ensuite, dans le chapitre que la Commission consacre à « l'éducation cinématographique », elle mentionne que le « meilleur commentaire de certaines œuvres littéraires, poème, oraison funèbre, essai, serait parfois d'en faire faire un découpage cinématographique » (*ibid.*, p. 130). Elle revient quelques pages plus loin en affirmant un principe pédagogique qui a une portée plus générale que l'enseignement du cinéma :

Il faut laisser les élèves s'abandonner parfois sans contrainte et sans préoccupation technique au monde de beauté, de valeurs humaines, de poésie où peut les plonger une œuvre de grande qualité. Ils y utiliseront inconsciemment les notions apprises et sauront lire le film avec une sensibilité intelligente. (*Ibid.*, p. 134)

Ces quatre mentions montrent bien l'étendue des visées éducatives que la Commission accorde à la poésie. Celles-ci dépassent largement le strict enseignement de la langue. Elle montre aussi la grande étendue de la notion de poésie qui déborde la seule poésie écrite et recensée dans l'histoire littéraire. La poésie se présente ici davantage comme un état d'esprit, une manière de voir le monde qu'une façon de s'exprimer par écrit selon une série de contraintes variables dans le temps. Il faut donc laisser à l'élève une plus grande liberté d'aborder l'art qu'est la poésie parce que, comme le souligne Jean-Pierre Luminet (1995), « [l']art se nourrit de rêve et de réalité, de réflexion et d'intuition, d'imagination et de transcendance » et que toutes ces nourritures de l'art se manifestent davantage dans la liberté que sous la contrainte.

Les deux mentions suivantes touchent à ce qui était à l'époque tout nouveau : l'utilisation des moyens audiovisuels dans l'enseignement. Premièrement, la Commission s'intéresse à l'utilisation de la radio comme instrument pédagogique dans le but d'enrichir l'enseignement : « Non seulement la radio donne-t-elle du prestige à un enseignement, mais elle y ajoute des aspects nouveaux : que l'on songe ici au théâtre, à la lecture de poèmes, à

la musique [...] » (Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, 1964, vol. 3, p. 351). Deuxièmement, elle examine les possibilités que donnent les moyens audiovisuels disponibles de créer une pédagogie plus active et plus performante. La Commission nous dit que « [l']audition, au cours de langue maternelle [...] de récitations de poèmes, de chansons poétiques [...] développe le goût des élèves pour la beauté du langage parlé » (*ibid.*, p. 47), ce qui est de toute évidence un bon point pour l'ouverture à de nouvelles façons de faire, mais c'est aussi une affirmation de l'association de la poésie et de la chanson. « Cette conception unificatrice de la poésie et de la chanson, en raison de ses assises historiques, a directement influencé l'enseignement de la poésie, particulièrement au secondaire » comme le souligne Bruno Roy (Lambert, 2008, p. 27). Il ajoute que, pour plusieurs, cette idée a conduit à penser que « poésie et chanson, chanson et poésie : bonnet blanc, blanc bonnet » (*ibid.*, p. 29). Il en conclut que « la chanson, comme la technique, n'est pas la poésie même si, à l'école comme dans la vie, elle peut en être le chemin » (*ibid.*, p. 37), laissant le problème partiellement irrésolu.

Les trois dernières mentions concernent des indications plus spécifiques au cours de langue. L'apprentissage de la mémoire peut bénéficier de la poésie surtout chez les enfants parce qu'on peut leur « faire apprendre des poèmes, fables, qui resteront gravés toute [leur] vie dans [leur] esprit » (Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, 1964, vol. 3, p. 55). Dans le cas présent, on se situe nettement dans la tradition de l'apprentissage de la mémoire et de la littérature par la mémorisation de textes consacrés par le temps.

Les deux autres concernent la lecture et l'écriture de poèmes. Que ce soit dans l'ordonnement des divers types de textes que l'élève doit pratiquer tout au long du cours secondaire ou dans la répartition du temps en classe au cours de la journée. Dans le premier cas, la Commission spécifie que « [l]a répartition des matières théoriques, des devoirs et exercices, des lectures doit s'adapter aux divers âges. [...] Graduellement, on devra pratiquer [...] les discussions improvisées [...] la nouvelle, le sketch radiophonique l'article de journal, le poème, le roman [...] » (*ibid.*, p. 56). Dans le deuxième cas, la journée de

travail de l'élève devrait être organisée de façon à ce que « [l]e travail plus théorique [puisse], à certains niveaux, se faire le matin, le travail en atelier – rédaction de scénarios, de comptes rendus, de poèmes, de dialogues de cinéma, de discours politiques ou autres – l'après-midi [...] » (*ibid.*, p. 57). Pour la Commission, l'élève doit avoir un contact direct avec la littérature et la poésie au cours de français. Si la médiation du professeur est implicite, elle ne peut continuer à être ce qu'elle était : « les enseignants ont besoin de directives et de suggestions si on veut que cet enseignement fondamental sorte des sentiers battus de la tradition. » (*Ibid.*, p. 56) Pour y arriver, il faut s'assurer que ce que l'on amène à l'élève soit conforme à ce qu'il peut assimiler en tenant compte de son âge. Cela vaut pour la répartition entre théorie et pratique, entre écriture et lecture autant que pour la répartition des contenus selon les niveaux et l'âge des élèves. Ensuite, pour tous les sujets à l'étude, l'élève ne doit pas se contenter d'écouter le professeur ou de lire des textes, il doit passer à une pratique des types de textes parmi lesquels on trouve notamment le poème. Enfin, dans une journée de travail telle que la conçoit la Commission, il y a un temps pour le professeur, et un temps pour le travail de l'élève. La poésie, dans l'optique de la Commission, comprend donc nécessairement la lecture d'œuvres adaptées à son âge et l'écriture de poèmes personnels qui vont concrétiser à la fois les techniques et l'expression de sa propre sensibilité.

## **Les programmes et leur confection**

Il n'y a pas à proprement parler de directives précises sur la structure des programmes et la manière de les construire dans le *Rapport Parent*. Il traite cependant longuement de l'esprit des programmes autant de façon générale que de façon particulière pour les différentes disciplines prévues pour l'enseignement secondaire.

D'abord, les principes généraux que la Commission dégage en ce qui concerne la facture des programmes n'ont qu'un seul objet : l'enseignement à donner aux enfants » (Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, 1964, vol. 3, p. 16). Elle ajoute que « [l]'école n'est pas d'abord un lieu où règnent des administrateurs et des enseignants; c'est un lieu mis à la disposition de l'enfant pour qu'il y travaille à son

apprentissage intellectuel et humain » (*ibid.*, p. 16). Il est donc logique d'en conclure que « [c']est en fonction des besoins de l'enfant que doivent s'aménager les programmes d'études et tout le système scolaire » (*ibid.*, p. 17). Évidemment, cet engagement total envers l'enfant, envers l'élève prend une couleur spéciale quand on s'intéresse au cours secondaire, là où l'élève est devenu un adolescent avec tous les comportements que l'on associe à cet âge :

C'est à ces adolescents pleins de tumulte intérieur, incertains de leurs gestes, de leur corps et de tout leur être, que le maître a cependant mission de faire aimer l'étude, de donner une soif de comprendre tout ce qui se passe autour d'eux; c'est eux qu'il a mission d'intégrer graduellement à la vie de plus en plus complexe du monde où nous vivons, de les y intégrer par l'activité scolaire, et selon une dynamique culturelle qui les incitera à participer eux-mêmes un jour à cette évolution du monde. (*Ibid.*, p. 21)

Les programmes devront refléter cette préoccupation d'une attention soutenue à l'élève comme individu tout en favorisant son développement et son intégration à la vie sociale. Pour la Commission, il faut que l'école constate et prenne en compte « l'extrême diversité entre les enfants [...] dans une même classe. » C'est la conscience de cette diversité des jeunes qui, selon la Commission, a amené des éducateurs à « individualiser un peu mieux l'enseignement » et à établir « des subdivisions du programme en sections, puis à des assouplissements sous forme de cours-options. » (*Ibid.*, p. 22) La Commission considère que ces innovations vont dans le sens de sa vision d'une école au service de l'élève. De plus, dans le contexte où elle propose une école pour tous, ces ajustements qui favorisent l'adaptation de l'école aux besoins particuliers semblent aller de soi. Cela l'amène à la conclusion qu'« un éducateur conscient ne peut plus enseigner à une classe comme s'il s'agissait d'une masse anonyme, indistincte et docile; il sait qu'il a affaire à un groupe assez différencié et complexe » (*ibid.*, p. 23). Cette visée est si importante que le Conseil supérieur de l'éducation, quelques années plus tard, verra la nécessité d'un rappel à l'ordre devant la voie que prend le système d'éducation :

À notre sens, la réforme scolaire s'est engagée dans une impasse en négligeant ou en sacrifiant la démarche individuelle inhérente à l'expérience authentique d'apprentissage au fur et à mesure que se développe un enseignement de masse. Le caractère individuel de l'apprentissage et du développement personnel est une exigence fondamentale de l'éducation. (Conseil supérieur de l'éducation, 1970, p. 55)

Une autre idée fondamentale de la Commission en ce qui regarde le système

d'éducation et qui touche les programmes est le parti pris pour une école active où « le maître ne se tiendra plus constamment à sa tribune » (Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, 1964, vol. 3, p. 26). Ce principe est affirmé tout au long du rapport et constitue une idée maîtresse pour comprendre la pensée de la Commission aussi bien que les programmes qu'elle a inspirés.

L'école, se donnant pour mission d'habituer les élèves à apprendre, à comprendre, à travailler verra le maître en train lui aussi de chercher la solution à un problème qui lui a été posé, beaucoup plus souvent qu'en train de transmettre des connaissances livresques constituant un ensemble indigeste; le manuel sera un ouvrage de consultation, comme le dictionnaire, la grammaire; mais l'expérimentation et la recherche personnelle seront une source tout aussi fréquente et ordinaire de connaissances. On aura des classes interrogation et recherche tout autant que des classes transmission de connaissances. (*Ibid.*, p. 26-27)

Cette école active, « cette école-atelier » est « une école proche de la vie » (*ibid.*, p. 27) dans laquelle « [la] mémoire ne devra pas pour autant cesser de servir, mais son rôle ne sera pas prédominant » et où le rôle central sera tenu par « [l]'attitude interrogative et l'esprit de recherche » (*idem*). Il est donc nécessaire que les programmes d'études favorisent cette nouvelle façon de voir l'enseignement où le maître sera plus un guide que le réservoir de toutes connaissances.

À ces considérations générales qui touchent tous les programmes s'ajoutent des considérations qui s'adressent principalement aux programmes de langue maternelle. La Commission, dans le chapitre consacré au programme de langue maternelle, insiste d'abord sur l'enseignement de la langue parlée. C'est un parti pris tout à fait nouveau qui s'appuie sur le fait que « le pouvoir de s'exprimer avec clarté, de façon vivante et persuasive reste un élément et un signe de la culture » (*ibid.*, p. 41) et que la langue est aussi dans la vie de tous les jours un « simple moyen de communication et d'expression, utilisé beaucoup plus souvent sous sa forme orale que sous sa forme écrite » (*ibid.*, p. 44). La Commission précise le travail de l'école quant à la langue parlée par les jeunes.

[...] le rôle de l'école ne s'exerce que lorsque l'enfant est déjà en possession de la langue qui lui a été transmise durant sa petite enfance et dont la qualité reflète le niveau ou le souci culturel de sa famille et de son milieu; l'influence de l'école à cet égard peut en partie compenser pour la pauvreté culturelle de certains milieux plus défavorisés [...] (*ibid.*, p. 43).

On notera que dans les moyens d'améliorer la langue parlée des élèves, on inclut l'écoute de « récitations de poèmes » et de « chansons poétiques ». Ces récitations peuvent être plus

tard suivies de récitations des élèves « selon leur propre interprétation et leurs propres émotions » (*ibid.*, p. 47). Pour la Commission, il n'y a pas lieu d'enseigner la langue maternelle comme si elle était une « langue morte », en se concentrant sur l'écrit et ses exercices figés, mais plutôt comme une langue d'utilité courante, « une langue quotidienne aussi correcte, aussi précise et aussi riche que possible » (*ibid.*, p. 43). Pour ce faire, elle recommande d'« accorder un temps à peu près égal à l'enseignement de la langue orale et à celui de la langue écrite » (*ibid.*, p. 51).

Je ne reviendrai pas sur toute la place qu'occupe la littérature dans la vision de la Commission sinon pour ajouter que pour elle « [l']étude de la littérature n'en est que plus vivante si, ayant voulu lui-même écrire, l'écolier peut voir les difficultés que l'auteur a dû surmonter. Un partage égal entre l'étude des littératures et le travail d'expression personnelle semblerait raisonnable » (*ibid.*, p. 45). Les programmes devront donc prévoir que l'écriture de textes littéraires, et conséquemment de poèmes, intervienne dans la formation des élèves au secondaire.

## **Le professeur de français et son élève**

Si les points traités précédemment définissent les contextes de l'enseignement et leur organisation, le *Rapport Parent* s'intéresse aussi longuement aux acteurs de l'éducation : le maître et l'élève.

Dans la vision de l'enseignement de la Commission, le rôle du maître est central. Dans chacun des volumes du rapport, il fait l'objet de nombreuses remarques en ce qui concerne sa formation et sa façon de travailler. La représentation du personnage du maître demande de bien comprendre ce qu'on attend de lui comme acteur dans l'éducation des jeunes, autant dans son travail dans la classe que par ses qualités professionnelles et sa personnalité. Le maître, dans le *Rapport Parent*, correspond à une fonction sociale définie par un ensemble des traits, d'actions et d'attentes qui devront s'incarner dans une personne réelle qui fera face à une classe. Cette fonction ne peut s'envisager d'une manière statique. Le maître dont il est question dans le *Rapport Parent* est une représentation dynamique

d'une fonction sociale que l'on présente comme déterminante et sur laquelle repose le travail à faire auprès des jeunes. La Commission emploie à l'occasion différents termes pour parler de la profession enseignante : personnel enseignant, professeur, enseignant. Cependant, c'est le terme « maître » qui exprime le mieux et le plus souvent sa vision des personnes responsables de l'enseignement aux jeunes. Il désigne à la fois l'individu qui exerce la profession et un collectif qui représente l'ensemble de la profession :

[...] l'orientation que le maître donne à l'enseignement. (Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, 1964, vol. 2, p. 28);  
Les maîtres devront connaître la culture de masse [...] (*ibid.*, p. 33);  
[...] le maître a cependant mission de faire aimer l'étude [...] (Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, 1964, vol. 3, p. 21);  
La mission du maître (Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, 1966 vol. 5, p. 242).

On remarque que la frontière entre désignation individuelle et désignation collective tient davantage au contexte qu'à l'utilisation du nombre. Ainsi, quand la Commission emploie un titre comme « La mission du maître », elle s'adresse, sans doute possible, à la collectivité des maîtres.

Le maître tel qu'il apparaît dans le *Rapport Parent* est un véritable acteur social comme être individuel et comme être collectif. Dans toutes les situations où il est présent, ce maître n'est jamais vu comme un simple exécutant, mais plutôt comme un personnage actif investi d'une mission. Bien que ce personnage dépasse le seul enseignement du français, pour les besoins de ce travail, je m'en tiendrai aux caractéristiques qui déterminent le maître de français au secondaire et qui sont pertinentes pour la poursuite de l'analyse des programmes.

La première constatation que l'on doit faire quant à l'importance que la Commission accorde aux maîtres concerne leur rôle essentiel et fondamental dans le processus de réforme qu'elle envisage :

[...] le système d'enseignement a besoin d'éducateurs très compétents. C'est la clé de voûte du système et le seul espoir de voir s'accomplir les réformes rêvées. Quels que soient les programmes, les normes établies, les expériences mises en chantier, c'est du personnel enseignant que dépend en définitive la solution. (Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, 1964, vol. 2, p. 34)

La Commission reprendra cette idée plus loin en affirmant « que le maître est le personnage

central de toute entreprise de réforme de l'enseignement. C'est de lui principalement que dépend la qualité de l'école » (Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, 1966, vol. 5, p. 241), cette école où il « ne doit pas [se] considérer comme un employé », mais auquel « il doit s'identifier » (Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, 1964, vol. 2, p. 164). Dans sa formulation, la Commission utilise un déterminant défini singulier pour désigner le terme « maître ». Cette désignation a un double sens : elle est à la fois collective, elle désigne l'ensemble des maîtres, et individuelle, elle s'adresse à chaque maître comme individu responsable de l'enseignement à des jeunes. La Commission est passée à une désignation individuelle qui, sans mettre de côté la responsabilité collective, s'adresse à chaque personne exerçant la fonction de maître, individualisant par le fait même la responsabilité de la réussite de la réforme entreprise et la faisant reposer sur le travail de chaque individu. Cette formulation inverse la perspective collectif/individu : c'est la responsabilité individuelle de chaque personne qui achèvera la responsabilité collective.

La Commission cible comme maîtres des personnes qui s'engageront non seulement envers leur métier et les jeunes, mais aussi envers l'institution qui les emploie dans une forme de relation symbiotique. Elle donne dès lors une nouvelle couleur à la définition de la responsabilité collective : celle-ci est d'abord un engagement envers son milieu immédiat, son école. Cette première collectivité est concrète, immédiate et le maître ne peut y échapper. On est très loin d'une vision technocratique de l'enseignement et des enseignants.

À travers ses nombreuses réflexions sur le maître, la Commission établit peu à peu un portrait de ce « maître » dont elle veut faire le rouage essentiel du système d'éducation qu'elle envisage.

Comme on l'a constaté, pour la Commission, le maître est non seulement le pivot de l'école et de l'éducation, il est aussi la condition nécessaire à la réalisation de la réforme. C'est son action qui déterminera la qualité de l'enseignement et la valeur de la formation des jeunes. Cette action ne peut être réalisée que par un maître compétent. La Commission réaffirme cette idée en ajoutant que « le principal devoir du maître, c'est celui de la

compétence » (Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, 1966, vol 5, p. 260). La compétence n'est donc pas seulement une conséquence de la formation initiale, ou un vague souhait désincarné, c'est un devoir du maître. Le principal corolaire de ce devoir de compétence est que le maître doit s'assurer de maintenir sa compétence tout au long de sa carrière par un perfectionnement qui « ne saurait se limiter à un enrichissement de connaissances ou de méthodes » (*ibid.*, p. 261), mais qui concerne aussi « les vertus propres au travail intellectuel : probité, désintéressement, ténacité, disponibilité et courage devant la vérité » (*idem*), vertus pour lesquelles on attend de chaque maître qu'il en soit l'exemple pour les jeunes dans l'école. Pour la Commission, le maître qu'elle recherche pour mettre en œuvre sa réforme n'est pas un technicien de l'enseignement, mais un modèle des vertus de l'éducation.

Pour y arriver, la Commission s'intéresse à celles et ceux qui se destinent à une carrière dans l'enseignement. Dans les pages qui traitent de la formation des futurs enseignants, la Commission précise les qualités attendues d'un maître. Après avoir souligné la nécessité de posséder « l'aptitude pour les études abstraites [et] l'ouverture à une culture générale » pour tous les candidats à l'enseignement, la Commission précise qu'au « niveau secondaire, c'est l'équilibre de la personnalité, la sérénité et la maturité personnelles qu'on devra surtout requérir du candidat » (Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, 1964, vol 2, p. 339). Ces qualités sont importantes parce que « [l]e maître doit être un exemple de vitalité et de probité intellectuelles » (Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, 1966, vol. 5 p. 261). Ces qualités morales de la personne qui désire œuvrer ou qui œuvre dans l'enseignement sont d'autant plus importantes que la tâche du maître dépasse largement l'enseignement d'une discipline serait-elle aussi fondamentale que la langue maternelle.

Ce serait se tromper que de ne voir dans le maître que celui qui transmet des connaissances. Qu'il le veuille ou non, il est beaucoup plus que cela. Il est un éveilleur ou un endormeur des jeunes esprits; il est celui qui intéresse ou celui qui rend indifférent, celui qui apprend au jeune à dialoguer ou celui qui l'en rend incapable, celui qui donne une tenue morale, un style de vie ou celui qui absout l'à peu près et autorise le laisser-aller. (*Ibid.*, p. 243); L'enseignement doit se caractériser par sa qualité intellectuelle et morale. L'éducateur professionnel est chargé d'une fonction éminente; sa mission c'est de représenter devant la jeunesse l'homme à son meilleur. (*Idem*)

Pour atteindre ce but, la Commission table sur la personnalité des maîtres et des futurs maîtres. C'est la pierre angulaire d'une formation, d'une éducation qui dépasse la simple instruction.

La personnalité du maître est donc tout entière en cause dans l'enseignement et, plus que ses leçons, c'est sa qualité humaine, même si elle est souvent silencieuse, qui impressionnera véritablement les jeunes et enrichira leur propre qualité humaine. C'est là qu'est l'éducation : dans ce contact, dans ce dialogue implicite d'un jeune élève désireux de s'accomplir avec l'adulte éclairé, équilibré, épanoui et généreux. (*Idem*)

Si ces assertions semblent parfois presque mystiques, elles n'établissent pas moins un lien très étroit avec une tradition de l'éducation issue des humanités classiques où la formation de l'individu moral importait autant que son instruction et où l'enseignement était une vocation. Ces considérations sur la personnalité du maître éloignent totalement de la tentation d'une éducation strictement utilitaire.

La Commission ne se contente pas de lister les qualités personnelles qu'exige la mission éducative. Elle précise les acquis professionnels que l'enseignant et le futur enseignant doivent acquérir pour assurer la totalité de leurs responsabilités envers les jeunes auxquels ils enseigneront.

Pour l'enseignement secondaire, la Commission s'oriente carrément vers la spécialisation. Elle affirme qu'il faut « que [les enseignants] de l'enseignement secondaire soient des spécialistes dans un champ du savoir » (Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, 1964, vol. 2, p. 35). En français, cette compétence dans le champ du savoir se traduit par des indications assez précises :

[...] l'insistance actuelle sur la littérature et la prédominance de cette discipline dans la formation des licenciés en lettres est certainement intéressante du point de vue culturel; mais un professeur qui aura à donner un enseignement technique du français devra avoir étudié surtout cette discipline particulière et la didactique qu'elle comporte; chaque professeur de français doit posséder une connaissance parfaite de la phonétique, des structures de la grammaire française; il doit être entraîné à la recherche linguistique, savoir comment enseigner le travail du style. (Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, 1964, vol. 3, p. 62)

Cette spécialisation est assez vaste pour le professeur de français : littérature, linguistique appliquée et didactique. De toute évidence, c'est une formation de type professionnelle qui le rend indépendant de la matière scolaire et la façon de la transmettre. Le maître devra en

plus maîtriser parfaitement le langage oral et écrit parce que le « cours traditionnel de langue, tout orientée vers l'écriture, négligeant presque entièrement l'apprentissage de la langue parlée ne répond plus aux besoins. » Il faut donc retrouver chez les maîtres « [u]n langage châtié et élégant [...] et des méthodes d'enseignement exploitant judicieusement les techniques audio-visuelles : tels sont les deux principaux facteurs de progrès dans l'enseignement des langues » (Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, 1964, vol. 2, p. 166).

Aux différents aspects de cette spécialisation disciplinaire s'ajoutent d'autres champs d'expertise que le maître nouveau doit maîtriser. La Commission insiste beaucoup sur la connaissance de l'audiovisuel et de son utilisation en classe pour enrichir le contenu des cours. « L'enseignement secondaire devra exploiter à fond tous les auxiliaires audio-visuels que la technique moderne met à sa disposition » (*ibid.*, p. 165). Cette utilisation des moyens audiovisuels permettra « une communication plus rapide que l'imprimé, plus immédiate, plus vivante, peut-être finalement plus efficace. » L'apparition de ces nouvelles technologies n'est pas sans conséquence pour l'enseignant parce que « cela pourra exiger de lui un nouvel entraînement, et imposera probablement une révision de la pédagogie traditionnelle. » La pédagogie traditionnelle issue de l'imprimerie a amené « un enseignement passif » où « maîtres et élèves sont trop souvent prisonniers du manuel, qui est devenu le grand enseignant » (Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, 1963, vol. 1, p. 87). Il est donc compréhensible que les programmes issus du *Rapport Parent* n'aient pas entraîné d'emblée l'apparition de manuels scolaires.

Ce maître nouveau devra aussi être formé au travail de recherche et au travail d'équipe, car « [l]e progrès des connaissances, les méthodes modernes d'enseignement réclament que les futurs maîtres aient appris à faire des recherches et à enseigner en équipe » (Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, 1964, vol. 2, p. 343). La Commission conclut en affirmant que « le principal devoir du maître, c'est celui de la compétence » (Commission royale d'enquête sur l'enseignement

dans la province de Québec, 1966, vol. 5, p. 260).

À ces considérations toutes tournées vers la personne de l'enseignant, la Commission ajoute une série de réflexions sur le travail d'enseignement dans et hors la classe et l'école. Au rôle de modèle en classe, elle ajoute la nécessité de « connaître la culture de masse qu'absorbent les jeunes hors des heures de classe, afin de les aider à l'intégrer dans l'ensemble de leur éducation intellectuelle et humaine » (Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, 1964, vol. 2, p. 33). La préoccupation de la Commission pour les besoins des jeunes dans une société en évolution l'amène à considérer que les enseignants « devront s'adapter à d'importantes modifications dans leur profession; ils auront à répondre à des besoins nouveaux et à des progrès pédagogiques encore insoupçonnés » (*ibid.*, p. 336). Ce devoir d'adaptation de l'enseignant aux nouvelles réalités ne touche pas seulement l'école, mais aussi son implication dans la société :

[...] l'enseignant doit être lucide. Il doit se rendre compte que nous vivons dans un monde qui est différent de celui d'hier [...] il s'agit de voir que son enseignement doit être approprié aux conditions d'une société nouvelle et se prolonger dans l'action sociale. (Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, 1966, vol. 5, p. 244).

Le rôle de modèle qui échoit au maître s'étend au-delà de la classe et de l'école, il concerne aussi l'implication sociale. Il est clair pour la Commission que « [les] valeurs [que l'enseignant] a mission de transmettre à la jeunesse, il doit les illustrer et les défendre dans la société » (*ibid.*, p. 262). Le maître est donc un modèle dans la classe, dans l'école et dans la société. L'enseignement est une fonction sociale dans sa plus forte acceptation et le maître est un acteur social d'une grande importance parce que son champ d'intervention concerne la formation des jeunes comme enseignant et modèle dans la classe et à l'école et comme intervenant et modèle pour les jeunes dans la société.

Le maître ne peut être défini sans faire référence à un deuxième acteur impliqué dans l'éducation : l'élève. Leur relation constitue la dynamique même de l'enseignement comme le voit la Commission. Ils sont coresponsables de la formation donnée par l'école. La Commission considère l'élève comme un agent de l'éducation au même titre que l'enseignant et les parents. Dans la partie du volume 5 de son rapport intitulée « Les agents

de l'éducation », elle leur consacre chacun un chapitre. Rien n'indique mieux le rôle actif que l'élève doit avoir dans sa formation que la recommandation 138 du volume 5 :

Nous recommandons qu'éducateurs et étudiants, dans la communauté de travail intellectuel qu'ils forment, s'attachent à entretenir et développer la passion de la recherche, le goût de la compétence et le souci de la probité intellectuelle. (*Ibid.*, p. 293)

Cette recommandation lie éducateur et étudiant dans un même processus beaucoup plus large que la simple transmission de connaissances. Les visées éducatives de cette « communauté de travail intellectuel » sont autant d'ordre moral qu'intellectuel. Elles supposent, pour l'avenir, une société dont la principale caractéristique sera le savoir, son acquisition et sa circulation et qu'en conséquence, les jeunes doivent être formés dès maintenant non seulement pour y faire face, mais surtout pour y participer.

Cette coresponsabilité implique que l'étudiant doit être actif dans son apprentissage. Il est essentiel que les étudiants « visent à acquérir une véritable culture, c'est-à-dire s'y adonnent comme à un travail de l'esprit, qui requiert réflexion, observation, imagination et raisonnement » (Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, 1966, vol. 5, p. 279). Cette responsabilité des étudiants ne peut s'exercer si les enseignants se contentent d'informer plutôt que de former : « La formation doit prendre le pas sur l'information, il faut apprendre à apprendre, parce qu'on devra s'instruire sans fin tout le long de la vie » (Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, 1964, vol. 2, p. 47). La formule « apprendre à apprendre » signifie pour la Commission que l'élève doit « savoir étudier par [lui]-même, être curieux, et capable de nourrir cette curiosité » (*ibid.*, p. 55).

L'atteinte de cet objectif demande de l'enseignant une approche différente de celle qui ne cherche que la transmission de connaissances ou d'informations. L'enseignement devra « compter le moins possible d'exposés présentés par les professeurs devant un groupe d'élèves passifs » (*ibid.*, p. 166) parce que « le danger le plus grave qui menace tout enseignement est sans conteste la passivité des étudiants » (Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, 1966, vol. 5, p. 282). En revanche, « les professeurs devront savoir utiliser les séminaires, les discussions de groupe, les travaux

personnels, les projets collectifs pour donner à tout l'enseignement un caractère actif, dynamique, dans lequel l'étudiant devra s'engager et s'exprimer » (Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, 1964, vol. 2, p. 199). Si cette énumération n'épuise pas les possibilités pédagogiques que le professeur peut mettre en place, elles donnent la direction à suivre pour que l'élève devienne un agent de son éducation. Elles montrent surtout l'indissociable interaction entre le professeur et l'étudiant dans la vision de la pédagogie active de la Commission.

Cette définition des rôles des deux principaux intervenants indique la façon dont l'enseignement de la littérature et donc de la poésie devrait se faire. Dans son rôle de modèle, le maître a un devoir face à l'enseignement littéraire, il doit témoigner de l'importance et de l'accessibilité de la littérature donc de la poésie. Son enseignement doit être dynamique, impliquer l'élève et susciter sa participation. Quant à l'élève, sa participation active à l'apprentissage littéraire demande qu'il s'engage dans l'expérience directe que représentent la lecture et l'écriture. C'est par cette expérimentation qu'il apprendra à apprendre et qu'il pourra poursuivre ultérieurement son apprentissage littéraire et poétique.

## **Annexes au chapitre 1**

### **Création de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement**

**Loi instituant une commission royale d'enquête sur l'enseignement (9-10 Elizabeth II ch. 25)**

ATTENDU qu'il existe de multiples problèmes à tous les niveaux de l'enseignement et qu'il importe en conséquence de faire effectuer par une Commission royale d'enquête une étude impartiale et complète de la situation de l'enseignement dans la Province;

ATTENDU que la nécessité d'une telle étude a été signalée dès 1956 par le rapport de la Commission royale d'enquête sur les problèmes constitutionnels;

ATTENDU que cette recommandation a été suivie de nombreuses demandes formulées de toutes parts;

À ces causes, Sa Majesté, de l'avis et du consentement du Conseil législatif et de l'Assemblée législative de Québec, décrète ce qui suit :

1. Le Lieutenant-gouverneur en conseil est autorisé à constituer une commission royale d'enquête pour étudier l'organisation et le financement de l'enseignement dans la province de Québec, faire rapport de ses constatations et opinions et soumettre ses recommandations quant aux mesures à prendre pour assurer le progrès de l'enseignement dans la province.

2. Le Lieutenant-gouverneur en conseil nomme les membres de cette commission, il en désigne le président et lui adjoint le personnel requis.

3. La commission doit procéder à l'enquête avec toute la diligence possible, faire rapport final au Lieutenant-gouverneur en conseil avant le 31 décembre 1962 et lui remettre en même temps la documentation recueillie.

4. La commission peut siéger en séance publique, à tout endroit de la province où elle le juge à propos, entendre des experts ainsi que les représentants des corps publics, associations et collectivités, recevoir des rapports ou dépositions de toutes personnes et se procurer, par les moyens qu'elle estime convenables, toute la documentation et l'information qu'elle juge utiles.

5. Le comité d'étude sur l'enseignement agricole et agronomique et le comité d'étude sur l'enseignement technique et professionnel, constitués respectivement par les arrêtés en conseil numéros 1647 et 60, en date du 5 octobre 1960 et du 10 janvier 1961, doivent mettre à la disposition de la commission la documentation et les renseignements recueillis par eux et lui soumettre leur rapport.

6. La commission, pour les fins de son enquête, est revêtue des pouvoirs et immunités

conférés par les articles 9, 10, 11, 12, 13, 16, 17 de la Loi des commissions d'enquête (Statuts refondus 1941, chapitre 9).

7. Les dépenses occasionnées par l'application de la présente loi, y compris la rémunération des membres de la Commission et de son personnel, sont payées sur les sommes votées par la Législature à cette fin.

8. Le ministre de la Jeunesse est chargé de l'exécution de la présente loi.

9. La présente loi entre en vigueur le jour de sa sanction.

LOI ADOPTÉE LE 28 FÉVRIER 1961

ET SANCTIONNÉE LE 24 MARS 1961

(Commission royale d'enquête sur l'enseignement, 1963, p. 13 et 14)

## **Composition de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement**

### **Arrêté en conseil chambre du conseil exécutif**

Numéro 1031

Québec, le

21 avril 1961

[...] IL EST ORDONNÉ en conséquence, sur la proposition de l'Honorable ministre de la Jeunesse :

1° QUE, conformément aux dispositions de la Loi instituant une Commission royale d'enquête sur l'enseignement, (bill numéro 31 de la session 1960-61, sanctionné le 24 mars 1961), une commission royale d'enquête sur l'enseignement soit constituée des membres suivants :

Mgr ALPHONSE-MARIE PARENT, P. A.  
Vice-recteur de l'Université Laval, Québec.

SŒUR MARIE-LAURENT DE ROME  
Professeur de Philosophie au Collège Basile-Moreau, Montréal.

M. GÉRARD FILION, de St-Bruno,  
Directeur-gérant du journal « Le Devoir ».

Mlle JEANNE LAPOINTE,  
Professeur à la Faculté des Lettres, Université Laval, Québec.

M. PAUL LAROQUE,  
Secrétaire adjoint Aluminium Ltd., Montréal.

M. JOHN MCILHONE,  
Directeur adjoint des études, Commission des Écoles Catholiques de Montréal.

M. DAVID MUNROE,  
Directeur de l'Institut d'Éducation, Université McGill, Montréal.

M. GUY ROCHER,  
Directeur du Département de Sociologie, Université de Montréal, Montréal.

2° QUE M. Arthur Tremblay, directeur adjoint de l'École de Pédagogie et Orientation, Université Laval et conseiller technique au ministère de la Jeunesse, Québec, soit nommé membre adjoint avec voix délibérante mais sans droit de vote.

3° QUE Mgr Alphonse-Marie Parent, P.A., agisse comme président et M. Gérard Filion, comme vice-président.

(Commission royale d'enquête sur l'enseignement, 1963, p. 15 et 16)

## Chapitre 2 Le programme de 1967

[...] l'école offre une vision systématique du monde dont les programmes sont la représentation la plus ferme.  
Fernand Dumont. *Le lieu de l'homme*, p. 80.

Le *Rapport Parent* ayant mis sur la table de nombreux chantiers pour le nouveau ministère de l'Éducation, les programmes qui devaient découler de ses travaux ne furent pas prêts suffisamment tôt pour s'appliquer dans la deuxième partie des années 1960. Comme le fait remarquer Réginald Grégoire (Grégoire, 1987, p. 79), les programmes « ne pouvant être préparés dans le temps et avec les ressources disponibles, il a bien fallu se contenter de réorganiser, d'aménager, d'"adapter" tout en procédant ici et là à des modifications plus considérables. » Le programme de 1967 est donc une adaptation des programmes précédents, particulièrement de celui de 1963.

Ce programme intègre partiellement la recommandation d'« un programme à triple cours : le cours régulier, le cours ralenti et le cours d'enrichissement » (Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, 1964, vol. 2, p. 163) en prévoyant pour l'enseignement du français deux cours pour chacune des années trois et quatre du secondaire. Ces cours s'appellent « Français 31<sup>1</sup> (10<sup>e</sup> année, cours général) » et « Français 32 (10<sup>e</sup> année, cours scientifique) » en troisième secondaire et « Français 41 (11<sup>e</sup> année, cours général) » et « Français 42 (11<sup>e</sup> année, cours scientifique) » en quatrième secondaire. Les deux premières années ne comportent qu'un cheminement dénommé « Français 12 » et « Français 22 ». La cinquième année du secondaire, qu'on appelle C.P.E.S. (cours préparatoire aux études supérieures)<sup>2</sup>, comprend plutôt deux cheminements qui ont trois thèmes en commun : poésie, théâtre, roman; et un thème différent : « La prose (les essais au sens large) » pour le cours de « Français 51 (Français I C.P.E.S.) » et « La littérature française contemporaine » pour le cours de « Français 52 (Français II C.P.E.S.) » (Direction générale de l'enseignement élémentaire et secondaire, 1967) Ces deux cours abordent l'histoire littéraire à travers les auteurs et les écoles pour le Français 51 et à travers les grands genres et les auteurs pour le Français 52. Ces deux

1 J'utiliserai cette appellation dans le texte, soit Français suivi du numéro de cours correspondant.

2 L'appellation réfère au programme *Cours préparatoire aux études supérieures* publié en 1964.

cheminements ne correspondent pas au modèle qui prévaut pour les années trois et quatre du secondaire.

Le programme est succinct, 20 pages au total, c'est donc dire que la présentation est courte. On peut cependant en établir la scène d'énonciation.

Les principaux indicateurs de la scène englobante se trouvent sur la page couverture. D'abord, elle se définit par les responsables de la publication : le gouvernement du Québec, le ministère de l'Éducation et la direction générale de l'Élémentaire et du Secondaire. La scène englobante est donc celle d'un discours officiel de l'autorité politique la plus haute quant à l'éducation au Québec. Ensuite, le titre détermine le type de texte par l'expression « programme d'études » et son extension par les mots « écoles secondaires ». La scène englobante détermine un programme officiel des écoles secondaires qui marque aussi du point de vue historique la place de l'État dans l'éducation et plus spécifiquement dans la détermination de ce que les élèves apprendront. Elle affirme la responsabilité politique du choix des objectifs de l'éducation des jeunes.

La scène générique relève aussi pour une part du titre qui spécifie le type de discours : un programme d'études qui fixe les objets d'études et leur répartition dans le temps. Cette information est précisée par le sous-titre qui indique que le programme en question est celui de français pour chaque niveau et chaque cours, le cas échéant, du secondaire. La table des matières renforce la scène générique par l'intitulé de ses grandes divisions : objectifs, didactique, programme; et celui des subdivisions comme « Les études grammaticales », « Les études littéraires », « Français 12, Français 22 », etc.

Quiconque lit ce texte sait qu'il représente la vision de l'autorité politique quant au programme de français du secondaire et exprime sa volonté en ce qui concerne la définition des objets d'études et leur répartition dans le temps et entre les différents cours pour le programme de français. Ces attentes concernent aussi les responsabilités des divers intervenants du monde de l'éducation, particulièrement celles des maîtres et des élèves.

La scénographie est beaucoup moins développée. Le texte se présente dans un style

neutre. Dans son ensemble, il montre le visage de la froide objectivité du ton neutre :

L'explication de textes est l'exercice-clé du français. Elle apprend à penser et à s'exprimer à l'école des bons auteurs.

L'explication de textes entraîne au jugement personnel, développe l'imagination créatrice et affine le sens esthétique, comme elle fait découvrir des techniques littéraires. (*Ibid.*, p. 6);

Les lectures sont une source d'enrichissement du vocabulaire, surtout si l'élève sait se servir du dictionnaire d'une façon pratique et rapide. (*Idem*);

Enseignement systématique de l'expression des sentiments. (*Ibid.*, p. 12);

Enseignement de vocabulaire de correction et d'enrichissement [...] (*ibid.*, p. 17);

[...] montrer comment recueillir et classer des renseignements, des documents, des notes, etc.; (*ibid.*, p. 8);

Multiplier les exercices de phraséologie stylistique. (*Ibid.*, p. 13);

[...] le maître ne doit jamais proposer des mots, des expressions ou des accords de règles qui n'ont pas déjà été étudiés. (*Idem*);

Les élèves doivent savoir utiliser le dictionnaire d'une façon pratique et rapide. (*Idem*);

Ces exemples montrent bien l'utilisation de ce style par l'emploi de sujets qui sont des concepts plutôt que des personnes ou par l'utilisation de phrase sans verbe ou construite autour de verbes à l'infinitif. L'emploi, dans la présentation du contenu, de nombreuses énumérations de différents types, du style télégraphique et de tableaux renforce cette impression d'objectivité.

Cependant, à huit reprises, on retrouve des formulations qui utilisent le « nous » et qui tranchent sur l'ensemble.

Nous groupons les divers aspects de l'étude de la langue sous quatre chefs [...] (*ibid.*, p. 4);

Aussi sommes-nous d'avis qu'il importe d'observer une prudence de tous les instants dans le dosage d'histoire littéraire à laquelle il faut avoir recours pour bien faire comprendre, goûter et apprécier les grands écrivains. (*Ibid.*, p. 9);

Nous sommes d'avis qu'il n'est pas absolument nécessaire de s'en tenir, dans l'ordonnance des cours, à l'ordre chronologique [...] Nous sommes d'avis aussi que l'incidence de l'histoire littéraire et l'étude de la biographie des écrivains doivent être réduites au strict minimum. Enfin, nous sommes d'avis que la « ventilation » de ce programme laissera aux enseignants de la latitude [...] (*ibid.*, p. 16);

[...] et nous le répétons à dessein, de comprendre, de goûter, d'apprécier la pensée et l'art de l'écrivain en s'appuyant sur le texte, seul le texte, rien que le texte. (*Idem*);

Nous ne donnons pas la liste des textes à étudier. Nous croyons plutôt utile et opportun d'attirer l'attention des maîtres sur des zones d'histoire littéraire bien délimitées. (*Ibid.*, p. 18)

Si la première occurrence réfère à une orientation prise par les rédacteurs du programme en ce qui a trait à « l'étude de la langue », toutes les autres s'adressent directement ou indirectement « aux enseignants ». Dans tous les cas, elles définissent une marge de manœuvre pour ceux-ci. Toute cette marge de manœuvre s'applique dans l'étude de la littérature et principalement dans l'utilisation des notions d'histoire littéraire.

La prescription que représente un programme, exposé ici sur un ton neutre, se trouve ainsi nuancée par l'intervention des auteurs afin de permettre aux enseignants d'adapter leur enseignement de la littérature selon les besoins et intérêts des élèves et le déroulement de leur enseignement au fil du temps.

## **La culture dans le programme**

Le *Rapport Parent* mettait de l'avant une idée de la culture où la culture littéraire ne détenait plus toute la place et abandonnait l'encyclopédisme en faveur d'une culture plus intégrée à la vie des jeunes et servant d'éclairage aux textes étudiés.

Évidemment, le programme tient compte de ces orientations. Dans la présentation de ses objectifs, il indique que « le français joue un rôle irremplaçable dans la formation de l'esprit et du cœur, le développement de la personnalité, la poursuite des études, la participation à la vie sociale et l'acquisition de la culture. » (Direction générale de l'enseignement élémentaire et secondaire, 1967, p. 4) La formulation, en mettant sur le même pied les divers rôles que le programme entrevoit pour l'enseignement du français, relativise la place de la culture et particulièrement de la culture littéraire. Celle-ci n'est pas quelque chose que le programme va fournir. Le programme se présente plutôt comme un instrument qui permettra à l'élève de l'acquérir. Cette formulation postule que, si le cours français ne peut être le seul lieu d'acquisition de la culture, il concourt à la formation nécessaire à l'élève pour l'acquérir.

La culture littéraire se place nettement sous le signe d'une intégration aux objectifs de l'enseignement avant d'être un enseignement de la culture littéraire proprement dite. Comme le souligne le programme dans sa partie consacrée à la didactique, « [l]es notions d'histoire de la littérature, occasionnelles ou systématiques, ont pour seul but, à l'école secondaire, d'aider à la compréhension d'un texte et de contribuer à la culture. » (*Idem*) L'encyclopédisme est exclu au profit d'un enseignement beaucoup plus organique de l'histoire littéraire. La culture littéraire qui en résultera devrait, en principe, être beaucoup plus vivante parce qu'incarnée dans les textes étudiés qu'elle éclaire, démontrant toute sa

pertinence pour la compréhension des œuvres et des auteurs.

Les indications données dans la partie « Les études littéraires » indiquent clairement que l'élève a une responsabilité dans l'acquisition d'une culture générale et littéraire et que la voie pour y parvenir est la lecture personnelle et silencieuse. « De toutes les sortes de lecture, c'est la lecture silencieuse qui restera, pour l'élève, le principal instrument de culture personnelle » (*ibid.*, p. 8). L'emploi du futur ne laisse aucun doute sur l'apprentissage recherché : la lecture doit donner à l'élève non seulement la capacité de continuer seul son appropriation de la culture littéraire, mais elle doit lui en donner le goût pour qu'il continue à la développer une fois sa scolarisation terminée. Cette fonction se rapproche de la lecture qui a pour but l'acquisition de la culture, dans son sens général, tel qu'il se présente dans les objectifs du cours de français.

Conformément aux principes avancés par le *Rapport Parent*, la culture ne consiste pas en un contenu que l'on acquiert exclusivement à l'école. C'est un processus permanent d'enrichissement dont on apprend les bases et le fonctionnement à l'école et que chaque individu est libre de développer à sa guise, selon ses goûts et les circonstances, tout au long de sa vie.

Bien que cette vision de la culture se trouve dans la partie traitant des études littéraires, il faut la comprendre dans le contexte plus vaste des objectifs de l'enseignement du français. Comme on l'a vu plus haut, ces objectifs dépassent les seules préoccupations liées à l'apprentissage de la langue pour rejoindre le développement, dans le temps et dans la société, d'un individu à la fois formé, informé et en formation.

Il subsiste cependant des traces de la vision traditionnelle de la culture littéraire, comme on le verra plus loin, dès que le programme s'intéresse à la littérature.

## **La vision de l'enseignement et la facture du programme**

Ce programme, on l'a déjà dit, en est un de transition. La vision de l'enseignement qui le sous-tend ne peut y échapper. On y affirme certains des principes formulés par le *Rapport Parent*, mais, bien souvent, ils ne trouvent pas leur pleine extension comme fil

conducteur de la confection du programme.

*Le Rapport Parent* affirmait la primauté de l'enfant sur les structures et les autres intervenants, y compris les enseignants. Le programme définit ainsi sa vision de l'enseignement dans la partie intitulée « La méthode inductive et active dans l'enseignement du français » :

Dans l'enseignement du français, le point de départ de l'étude est toujours le français des modèles, lus ou entendus, ou, pour l'étude du vocabulaire surtout, un centre d'intérêt : faits extérieurs que l'élève a pu ou peut observer, impressions, sentiments qu'il a pu ou peut éprouver, idées qu'il a pu ou peut former. (Direction générale de l'enseignement élémentaire et secondaire, 1967, p. 4)

Cette définition, bien qu'elle fasse une place à l'élève, le présente surtout comme un réceptacle d'une connaissance qui lui est extérieure. Son expertise de la langue, plus ou moins conforme à la langue de l'enseignement, son cheminement personnel, ses intérêts passent au second plan parce que « le point de départ de l'étude est toujours le français des modèles » sur lequel s'appuient les maîtres, pour faire progresser les élèves du connu vers l'inconnu. Tous les termes de la formation sont déterminés par le programme, ou par le maître en tenant compte du programme, ce qui fait que le connu sur lequel on s'appuie pour amener l'élève à l'inconnu est surtout le connu du programme et du maître plutôt que celui de l'élève. Le contenu détaillé des éléments à l'étude pour chacun des programmes des quatre premières années en est un bel exemple. Ce n'est que pour les années trois et quatre du programme qu'on retrouve, pour l'intitulé « Grammaire normative », une indication de prise en compte des besoins des élèves :

Aucun programme particulier n'est prévu pour ce niveau, où l'enseignement de la grammaire normative doit s'adapter aux besoins des élèves à l'occasion des travaux de français, sous forme d'enseignement correctif ou d'explications particulières. On prendra comme base le programme de grammaire normative du Français 22, qu'on dépassera au besoin. (*Ibid.*, p. 14 et 16)

Le programme comporte trois parties : « OBJECTIFS », « DIDACTIQUE » et « PROGRAMME » (*ibid.*, p. 3). L'introduction de la partie « PROGRAMME » divise l'enseignement de la langue en quatre parties : « la grammaire, la composition, la littérature et l'expression orale » (*ibid.*, p. 4). Il consacre presque cinq pages à l'explication de ces quatre divisions. Ensuite, il détaille, pour chacune des années, le contenu du cours de français.

Les objectifs du cours de français se résument à trois courts paragraphes :

L'école secondaire ne peut donner son plein rendement sans accorder une place très importante au français.

Pour l'élève de l'école secondaire, le français joue un rôle irremplaçable dans la formation de l'esprit et du cœur, le développement de la personnalité, la poursuite des études, la participation à la vie sociale et l'acquisition de la culture.

À la fin de secondaire IV, la connaissance du français devrait permettre à l'élève de savoir tirer parti de ce qu'il lit ou entend, de parler et d'écrire avec correction, clarté et une certaine élégance. (*Ibid.*, p. 4)

Les deux premiers postulent l'importance du français pour l'éducation au secondaire et pour le développement intégral de l'élève. Le troisième paragraphe affirme que l'apprentissage des techniques de la langue devrait être terminé après la quatrième année du secondaire. En conséquence, ce programme, malgré son titre, comporte deux programmes distincts. Le premier concerne les quatre premières années du secondaire pendant lesquelles l'élève apprend et maîtrise les techniques de la langue et le second, la cinquième année qu'on appelle aussi Cours préparatoire aux études supérieures (C.P.E.S.)

Les cours de Français 51 et 52 font bande à part. Ils ont leur propre introduction qui en balise les orientations. Cette introduction débute par une affirmation qui situe le C.P.E.S. résolument comme un cours de littérature :

Au niveau du C.P.E.S., il faut résolument faire, à point nommé, des leçons autonomes d'histoire de la littérature, ce qui était rarement le cas au cours des années antérieures.

[...]

Les élèves qui terminent le cycle de leurs études secondaires n'ont pas encore fait de vastes synthèses dans le domaine de l'histoire de la littérature. Le C.P.E.S. fournit l'occasion de leur montrer la continuité historique de la littérature, de même que des principaux mouvements littéraires. (*Ibid.*, p. 18)

L'intention est claire quant à l'orientation littéraire du C.P.E.S. On peut déduire que les contenus de « grammaire », de « composition » et d'« expression orale » suivront le principe énoncé pour la « Grammaire normative » en troisième et quatrième secondaire : ils devront « s'adapter aux besoins des élèves à l'occasion des travaux de français, sous forme d'enseignement correctif ou d'explications particulières. » (*Ibid.*, p. 14 et 16)

La deuxième partie du programme, « DIDACTIQUE », énonce quatre principes : « 1. Langue parlée; 2. Le français et les autres matières; 3. Coordination des diverses branches du français; 4. La méthode inductive et active dans l'enseignement du

français » (*ibid.*, p. 4).

En affirmant l'importance de l'enseignement de la langue parlée, le programme répond à une recommandation du *Rapport Parent*. Le programme incite les maitres à lui donner une large place :

Le maître doit consacrer du temps à des leçons spécifiques : notions de phonétique et de diction, lecture expressive, utilisation du matériel audio-visuel, cela va sans dire. Il s'applique de plus à multiplier en classe les occasions pour les élèves de s'exprimer oralement, avec le souci constant de corriger les défauts, mais surtout de cultiver les qualités du langage parlé. (*Idem*)

Pour ce faire, il stipule du contenu pour chacune des quatre premières années du secondaire.

Le deuxième principe affirme que la responsabilité de la qualité du français est partagée et, qu'en conséquence, « les autres professeurs doivent contribuer à l'œuvre du professeur de français » (*idem*). Le troisième principe affirme que l'enseignement du français comporte plusieurs aspects qui « ne comportent pas tous la même possibilité d'enrichissement et de formation. » (*Idem*) De ces différentes branches, « la lecture, l'étude des textes et du vocabulaire, la stylistique et la composition restent inépuisablement fécondes. » (*Idem*)

Le quatrième principe concerne l'enseignement et l'apprentissage en prônant une « méthode inductive et active ». Cette méthode s'appuie sur un enseignement dont « le point de départ de l'étude est toujours le français des modèles » (*idem*). C'est une vision assez traditionnelle de l'enseignement du français. Le programme spécifie que « la progression dans la formation exige qu'on aborde, comprenne et assimile de l'inconnu, l'élève s'y achemine en partant du connu » (*idem*) ce qui semble impliquer que l'on doive prendre en considération ce que l'élève sait dans la préparation de l'enseignement sans que cela soit clairement dit même si on spécifie que le « nombre et la variété des applications personnelles assurent ensuite l'acquisition des notions. » (*Idem*) Bien entendu, la responsabilité de réussir cet enseignement repose sur le maitre qui doit pratiquer « l'art de susciter l'effort de la recherche et l'enthousiasme de la compréhension. » (*Idem*)

Malgré l'insistance sur la langue parlée, et la volonté d'implanter une méthode active,

le programme reste largement tributaire de la vision de l'enseignement qui prévalait avant le *Rapport Parent*. Dans ce programme, il est peu question d'individualisation de l'enseignement, d'initiative et de curiosité naturelle de l'enfant. Les rênes du pouvoir dans la classe reposent nettement dans les mains du maître qui est assujéti au programme.

## **La place de la littérature et de la poésie**

Le programme des quatre premières années du secondaire divise l'enseignement de la langue en quatre parties : « la grammaire, la composition, la littérature et l'expression orale » (Direction générale de l'enseignement élémentaire et secondaire, 1967, p. 4). De ces quatre divisions, deux touchent l'enseignement de la littérature et de la poésie : les études de composition et les études littéraires. Les études de composition concernent davantage l'écriture et ses techniques tandis que les études littéraires concernent la lecture et la culture littéraires.

Dans les deux premières années et dans les cours de Français 31 et 41 des troisième et quatrième années, le contenu littéraire, textes à l'étude, lecture et histoire littéraire, est laissé à la discrétion de « l'autorité compétente » ou est déterminé « [s]elon les livres choisis pour lecture et les textes choisis pour étude » (*ibid.*, p. 16). Cette responsabilité n'appartient donc pas au maître seul et l'importance des manuels disponibles est considérable.

Dans le cours de Français 32 de la troisième année du secondaire, on précise « six auteurs dont on étudiera, en 10<sup>e</sup> année, les principaux textes. » (*Idem*) De ces six auteurs, trois sont des poètes : Villon, Ronsard et Du Bellay, et les trois autres sont des dramaturges classiques qui écrivent en vers, dont deux pour lesquels on précise l'œuvre à étudier : Corneille (*Le Cid*), Racine (*Britannicus*) et Molière. Le programme précise que la séquence ne doit pas nécessairement respecter l'ordre historique, mais plutôt « l'intérêt psychologique des élèves » (*ibid.*, p. 16). Malgré cette petite liberté laissée au maître, l'ensemble propose une vision assez traditionnelle de la culture littéraire en débutant par l'étude d'auteurs des 15<sup>e</sup>, 16<sup>e</sup> et 17<sup>e</sup> siècles.

Pour le cours de Français 42 de la quatrième année du secondaire, la liste s'allonge

dans le temps, dans la provenance et en nombre d'auteurs : du 17<sup>e</sup> siècle au 20<sup>e</sup> siècle, de la France au Québec, 14 auteurs sont proposés. Pour chacun de ces auteurs, le programme donne une indication pour orienter l'étude :

1. La Bruyère (l'avènement de la critique à la fin du XVII<sup>e</sup> siècle).
2. Voltaire (courant rationaliste au XVIII<sup>e</sup> siècle).
3. Rousseau (courant de la sensibilité au XVIII<sup>e</sup> siècle) de l'influence générale de Rousseau.
4. Châteaubriand (le pré-romantisme).
  - Le Mal du Siècle : causes, éléments constitutifs, conséquences.
  - Le Génie du Christianisme.
5. Victor Hugo (le Romantisme).
6. Théophile Gautier (le Romantisme et l'Art pour l'Art).
7. Balzac (fusion du Romantisme et du Réalisme).
8. Leconte de Lisle (la poésie parnassienne).
9. Baudelaire (carrefour de tendances, tendance nouvelle).
10. Verlaine (le Symbolisme).
11. Saint-Exupéry (A. de) L'humanisme dans *Terre des hommes*
12. Nelligan (dans le sillage des poètes « maudits »).
13. Saint-Denys-Garneau (la conscience d'un drame collectif vers 1930). Quelques pages du Journal seulement.
14. F.-A. Savard (pays, traditions, culture). (*Ibid.*, p. 18)

De ces auteurs, trois sont Québécois : Nelligan, Saint-Denys-Garneau et F.-A. Savard. Au total, on retrouve sept écrivains qui sont des poètes ou ont écrit une partie de leur œuvre en poésie : Hugo, Gautier, Leconte de Lisle, Baudelaire, Verlaine, Nelligan et Saint-Denys-Garneau. Cependant, pour Hugo et Saint-Denys-Garneau leur œuvre poétique ne prime pas. Quand le choix des textes n'est pas spécifié, il est laissé à la discrétion du maître en fonction de « zones d'histoire littéraire bien délimitées parce qu'elles offrent un éclairage indispensable à la compréhension des textes, parce qu'elles favorisent aussi des synthèses nécessaires à la formation de l'esprit » (*ibid.*, p. 18). En l'absence d'indication contraire, la séquence est historique et la culture littéraire se présente dans un ordre chronologique.

Pour la cinquième année du secondaire, les « Instructions générales » qui précèdent les programmes de Français 51 et 52, et dont le sous-titre est « À PROPOS DE L'HISTOIRE DE LA LITTÉRATURE », sont bien claires : il s'agit de cours d'histoire de la littérature que l'on définit ainsi :

L'histoire de la littérature n'est pas une discipline de synthèse autonome : si elle s'appuie sur les textes des écrivains, elle ne saurait être dissociée de l'histoire générale, ni de l'évolution des beaux-arts, ni de la sociologie, ni même de la géographie politique. Il y a donc une perméabilité à favoriser; il y a surtout une unité à trouver dans ce réseau de disciplines. (*Ibid.*, p. 18)

Le programme se définit selon deux points de vue : « Prose et poésie (notions de versification) » et « Les genres proprement dits ». Le programme de Français 51 s'appuie davantage sur la première partie et le programme de Français 52, sur la deuxième. Ce n'est pas une division stricte comme le contenu de chacun des programmes le montre.

Les programmes de Français 51 et 52 comportent chacun quatre divisions dont trois sont communes en tenant compte des différences de point de vue : poésie, théâtre et roman. La perspective est nettement historique et couvre l'histoire littéraire française de ses débuts au 20<sup>e</sup> siècle avec quelques incursions dans la littérature « canadienne ». Le quatrième thème est, pour le Français 51, l'essai, de Montaigne à Bergson, et, pour le Français 52, la littérature française contemporaine agrémentée de deux auteurs étrangers Dostoïevsky et un auteur au choix.

Dans le Français 51, 17 poètes sont au programme, dix, dont deux Québécois, représentent de grandes étapes de l'histoire de la poésie tant française que québécoise et sept, dont quatre Québécois, sont des poètes du 20<sup>e</sup> siècle : Villon (Moyen Âge), Ronsard (Renaissance), La Fontaine (Classicisme), Chénier (XVIII<sup>e</sup> siècle), Hugo (Romantisme), de Hérédia (sic) et Paul Morin (Parnasse), Baudelaire et Nelligan (poésie moderne), Verlaine (Symbolisme), Apollinaire, Péguy, Claudel, Saint-Denys-Garneau, Alain Grandbois, Rina Lasnier, Anne Hébert.

Le Français 52 propose un parcours plus modeste à travers la vie et l'œuvre de « dix poètes », dont deux Québécois. : Ronsard, Chénier, Lamartine, Hugo, Musset, de Heredia, Verlaine, Saint-Denys-Garneau, Alain Grandbois ou Anne Hébert.

La perspective générale du programme de 5<sup>e</sup> secondaire (C.P.E.S.) est nettement traditionnelle en ce qui concerne l'histoire littéraire : « Au niveau du C.P.E.S., il faut résolument faire, à point nommé, des leçons autonomes d'histoire de la littérature, ce qui était rarement le cas au cours des années antérieures » (*ibid.*, p. 18). L'ampleur du programme ne laisse aucun doute : il ne peut en résulter qu'un survol de l'histoire de la littérature française et québécoise pour l'ensemble des élèves. En ce sens, il ne s'est pas

détaché du programme dont il est issu et du paradigme traditionnel de la culture littéraire. On est bien loin des dix rôles que la Commission Parent prévoyait pour la littérature (Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, 1964, vol. 3, p. 54).

Dans l'ensemble du programme, les mots, au singulier ou au pluriel, « poésie » (14 occurrences), « poète » (4 occurrences), « poème » (2 occurrences) et « poétique » (une occurrence) apparaissent presque tous dans les références bibliographiques ou dans les listes d'auteurs et de mouvements littéraires à étudier des programmes de Français 42, 51 et 52 (Direction générale de l'enseignement élémentaire et secondaire, 1967, p. 18-20). Il y a trois exceptions. Le mot « poème » à la page 8 est un exemple de textes que l'élève peut produire : « recueil de poèmes d'élèves ». Cet exemple, selon la structure du programme, vaut pour les quatre premières années du secondaire. Le mot « poète » est associé aux exercices de mémorisation au programme pour les classes de Français 12, 22, 31 et 32. « Réciter de mémoire quelques vers des grands poètes et quelques passages des grands prosateurs [...] » se traduira dans le texte des programmes spécifiques par « [e]nviron 150 lignes ou vers choisis par l'autorité compétente » (*ibid.*, p. 9 et 13). Dans les éléments des « Préceptes littéraires » des cours de Français 31 et 32, sous la rubrique « Le style », on retrouve une mention du mot « poésie » : « a) le réalisme, la fantaisie, la poésie dans les images; inversion, ellipse » (*ibid.*, p. 15). La formulation « la poésie dans les images » indique l'attention à la présence de procédés poétiques dans les textes littéraires en général plutôt que l'étude de la poésie qui aurait donné une formulation du type : les images en poésie.

On peut conclure que la poésie comme la littérature est d'abord un accès à l'histoire littéraire, fondement des études littéraires de ce programme particulièrement pour les cours 51 et 52.

## **La lecture et l'écriture**

Le programme regroupe les modalités de l'écriture et de la lecture dans deux

intitulés : « Les études de composition » et « Les études littéraires ». Les études de composition expriment la vision et la méthode pour amener les élèves à écrire tandis que les études littéraires concernent la lecture et l'histoire littéraire. La manière dont est structuré le programme fait intervenir les études de composition avant les études littéraires, cependant il n'y a aucune autre indication d'un ordre quelconque de priorité pédagogique.

## **La lecture**

La lecture est la principale activité de la partie du programme intitulée « Les études littéraires » les autres étant la « mémorisation » et des « notions d'histoire de la littérature » (Direction générale de l'enseignement élémentaire et secondaire, 1967, p. 5). Dans un programme dont « le point de départ de l'étude est le français des modèles, lus ou entendus » (*ibid.*, p. 4), « [o]n s'accorde à reconnaître l'importance primordiale de la lecture comme moyen d'instruction et de formation » (*ibid.*, p. 8). D'ailleurs, « [d]es exercices rapides [de lecture] trouvent aisément place dans n'importe quelle leçon. » (*ibid.*, p. 8) comme le montre la partie du programme consacrée à l'écriture basée sur l'explication de texte qui est en soi une lecture.

Le programme de lecture proprement dit se divise en trois parties : « a) la lecture silencieuse; b) la lecture expressive; c) la lecture dirigée d'ouvrages complets » (*ibid.*, p. 8). Chacune de ces divisions comporte des indications générales et des contenus particuliers pour chacune des quatre premières années du secondaire. La cinquième, le C.P.E.S., est carrément une année consacrée à l'histoire littéraire et, compte tenu de son ampleur, la lecture y joue un rôle important sur lequel on reviendra.

Comme nous l'avons vu, la « lecture silencieuse » se présente comme « le principal instrument de culture personnelle » (*ibid.*, p. 8) de l'élève. Le contenu spécifique est assez vague : « fréquents exercices formels à l'aide de textes d'une certaine longueur » [Français 12, 22 et 42] ou « de textes courts » [Français 31 et 32]. Il n'y a aucune justification pour les formulations différentes qui placent les textes courts en troisième secondaire plutôt qu'au début du secondaire ce qui laisse supposer que les différences ne sont que stylistiques. De plus, la formulation « exercices formels » montre que cette

« lecture silencieuse », « instrument d'acquisition de culture personnelle », reste sous contrôle du maître et, conséquemment, que la définition de la culture personnelle n'est pas aussi personnelle que ce que l'on dit.

La « lecture expressive » comprend deux types d'exercices : faire des « exercices de lecture à haute voix ou de lecture à première vue » ou « faire écouter la lecture d'un texte, à livre ouvert ou à livre fermé. » (*Ibid.*, p. 16) Le contenu est le même pour chacune des quatre premières années. Cette « lecture expressive » est fondamentalement un exercice lié à l'amélioration du français parlé parce qu'il « permet d'améliorer la prononciation et l'accentuation » (*ibid.*, p. 8). L'écoute « de modèles de lecture » pour laquelle « [l]e maître utilise avec avantage les disques et les rubans magnétiques » (*ibid.*, p. 8) se rattache au « français des modèles » et, en accord avec un souhait du *Rapport Parent*, à l'utilisation de la technologie moderne pour améliorer l'enseignement, l'écoute.

« La lecture dirigée d'ouvrages complets » est la partie dont le contenu est le plus développé dans la présentation du programme. Le programme la divise en trois composantes : « – lecture collective; – lecture personnelle; – activités connexes à la lecture. » (*Ibid.*, p. 8) Chacune de ces composantes fait l'objet d'une description qui la situe dans l'ensemble du programme et indique les principaux buts qu'elle poursuit dans la formation de l'élève. Pour chacune des quatre premières années du secondaire, les indications sont les mêmes : « deux livres par année choisis par l'autorité compétente » (*ibid.*, p. 13, 16, 18). La « lecture collective » se voit octroyer des rôles que le programme décrit ainsi :

La technique scolaire appelée lecture collective est un excellent moyen pour les élèves de s'entraîner à juger la valeur des idées, les faits, la conduite des personnages, à saisir le message d'un auteur, à goûter une œuvre littéraire. (*Ibid.*, p. 8)

On peut résumer ces rôles par les trois verbes : « juger », « saisir » et « goûter ». Ces trois verbes correspondent à une position critique, sémantique et esthétique.

La position critique s'appuie sur un jugement de l'œuvre quant aux idées, aux faits et à la conduite des personnages. Les critères qui devraient supporter ce jugement ne sont pas donnés. La découverte du « message » de l'auteur est la visée sémantique de la lecture

collective. Quant au jugement esthétique, aucune autre indication de ce en quoi il consiste n'est donnée.

La lecture collective comporte aussi une autre fonction qui, bizarrement, est placée en deuxième lieu et qui concerne ce qui entoure le texte et qui permet de « se faire une idée de l'ensemble du contenu d'un livre, à l'aide de la préface, de l'introduction, de la table des matières, de la table analytique, des têtes de chapitre, des cartes, des illustrations et autres parties en quelque sorte extrinsèques » (*ibid.*, p. 8). On est très près de ce qu'on appelle aujourd'hui le paratexte.

La lecture personnelle est l'apanage de l'élève. Pour les quatre premières années du secondaire, elle consiste à lire « au moins deux livres par année avec compte rendu oral ou écrit » (*ibid.*, p. 13, 16, 18). Ici, le rôle du maître est de susciter chez les élèves « le désir de lire plusieurs livres » et « de juger du profit qu'ils ont tiré de cette lecture » (*ibid.*, p. 8) par le compte rendu de préférence oral.

Les activités connexes à la lecture se définissent comme « divers moyens propres à développer chez les élèves le désir et la discipline de la lecture, à la leur rendre plus profitable » (*ibid.*, p. 8). Les exemples vont de la cueillette de documents à la lecture de journaux en passant par le travail en bibliothèque. Le programme ne donne aucune indication sur la répartition et l'ampleur de ces activités entre les différentes années du programme. Ces questions relèvent donc de l'initiative des maîtres.

Les cours de Français 51 et de Français 52 ne font aucune référence aux diverses composantes de la lecture. La cinquième secondaire est une entité séparée des autres années du programme et se consacre à l'histoire littéraire. On comprend facilement que la lecture occupe une place prépondérante dans les programmes Français 51 et Français 52, mais que celle-ci est faite en fonction de l'histoire littéraire. Ce qui frappe, c'est l'ampleur du programme proposé dans chacun des cours.

Le Français 51 propose en poésie l'étude de 17 poètes et de 10 périodes historiques ou écoles poétiques du Moyen Âge au 20<sup>e</sup> siècle, en théâtre, 10 dramaturges et 4 périodes

historiques, en roman, 19 auteurs et l'évolution du genre depuis les « Chansons de Geste » jusqu'au romantisme puis au réalisme. Finalement, la quatrième partie comporte 15 essayistes que l'on regroupe en quatre catégories : « Prose d'art; Moralistes; Philosophes et savants; Épistoliers » (*ibid.*, p. 19). Si on fait le compte, on arrive à 61 auteurs, répartis entre quatre genres littéraires sans compter les périodes historiques qui se recourent parfois ou les différentes catégories. C'est plus que considérable.

Le Français 52 propose l'étude de la vie et de l'œuvre de 10 poètes chacun situé dans son contexte historique ou son école. Des 10 dramaturges répartis dans 4 périodes ou mouvements littéraires au programme, elle demande l'étude exhaustive de deux œuvres. Des 10 romanciers, elle demande l'étude de la vie et de l'œuvre de chacun et d'un roman en particulier. Quant à la partie « littérature contemporaine », des 10 auteurs, elle demande l'étude de six œuvres. Au total, cela donne 40 auteurs répartis en trois genres et en plusieurs périodes historiques.

Considérant l'ampleur de ce qui est demandé en histoire littéraire auquel il faut ajouter l'enseignement de l'écriture et du français parlé, la tâche semble impossible étant donné le temps imparti, environ l'équivalent d'une période de 45 minutes par jour pour un maximum de 180 jours pour un maximum de 135 heures. Il est facile de conclure que le programme de cinquième secondaire ne peut être envisagé que si on adopte une vision encyclopédique de la littérature et de l'histoire littéraire.

### **L'écriture**

Les études de composition comportent cinq divisions : « a) explication de textes; b) vocabulaire et l'orthographe d'usage; c) phraséologie stylistique; d) préceptes littéraires; e) composition » (Direction générale de l'enseignement élémentaire et secondaire, 1967, p. 5). Ces cinq divisions établissent la pédagogie et la séquence de la composition par les élèves de textes de toutes sortes y compris de textes littéraires et elles s'appliquent à tous les cours des quatre premières années du secondaire. Comme pour la lecture, la cinquième année est un cas particulier.

« L'explication de textes est l'exercice-clé du français. Elle apprend à penser et à s'exprimer à l'école des bons auteurs » (*ibid.*, p. 6). Avant que l'élève puisse écrire, il lui faut traverser les différentes étapes qui le préparent à écrire et qui relèvent de la pédagogie des « modèles ». Dans une pédagogie de l'écriture basée sur l'explication de textes, le choix des textes est important. Ce choix est laissé au maître. Cependant, deux facteurs entrent en considération. Le premier concerne les directives du programme qui portent sur les « études littéraires » qui précisent, pour les programmes de Français 32 et 42, des auteurs à étudier. Le second est implicite compte tenu de l'époque. Le maître ne peut que s'en tenir aux livres disponibles pour les lectures collectives et les analyses. On peut donc sans crainte affirmer que les manuels scolaires qui étaient en vigueur parfois depuis des décennies ont continué d'être la référence pour le choix de textes par le maître.

L'explication de textes est à la fois un exercice qui développera chez l'élève jugement, imagination et sens esthétique et une pédagogie de l'écriture :

L'explication de textes entraîne au jugement personnel développe l'imagination créatrice et affine le sens esthétique, comme elle fait découvrir des techniques littéraires. Aussi le cheminement de l'élève à travers les textes est-il le meilleur moyen de le préparer et de l'amener à la composition personnelle. C'est ce que laisse entendre l'axiome méthodologique : de l'explication de textes à la composition. (*Ibid.*, p. 6)

Aucune des vertus qui lui sont associées n'est démontrée ou expliquée, le programme se contente de déterminer différentes étapes et manières de faire qui implicitement devraient permettre les apprentissages recherchés.

Ces différentes étapes par lesquelles l'élève arrive à la composition constituent l'« axiome méthodologique » sur lequel le programme repose. Toute cette pédagogie s'appuie sur la notion de modèle nécessaire pour que l'élève en arrive à écrire. Pour que ces modèles soient efficaces, il faut procéder à un « choix judicieux des textes selon les aptitudes et l'orientation spécifiques des élèves » (*ibid.*, p. 6). Comme nous l'avons vu, ce choix relève du maître. Cependant, pour bien saisir les contraintes et la véritable marge de manœuvre du maître, il faut faire le lien avec deux éléments du programme. D'abord, les indications données dans la présentation du programme font référence à divers types de textes que les élèves peuvent produire :

Voici, à cette fin, quelques suggestions : adaptation ou composition d'un texte pour la scène ou la radio; rédaction d'un journal de classe ou d'école; composition d'un roman court ou d'une nouvelle; recueil de poèmes d'élèves, etc. Certains de ces travaux se prêtent admirablement au travail d'équipe. (*Ibid.*, p. 8)

Ces exemples viennent tout droit du *Rapport Parent* qui demande d'incarner davantage le travail demandé aux élèves. Ensuite, cette ouverture semble bien mince quand on examine le contenu de la partie « Composition » des quatre premières années du secondaire.

Chacune de ces parties comprend des références à des types de textes : narration, description, portrait et lettre pour les cours de Français 12 et 22 (*ibid.*, p. 13); description, portrait, narration, article de journal, allocution et initiation à la dissertation pour les cours de Français 31, 32, 41 et 42 (*ibid.*, p. 15 et 17). La constatation est simple : en dehors de l'exemple dans la présentation du programme, il n'est jamais fait référence à l'écriture de poèmes dans les quatre premières années du secondaire.

Le programme prévu pour la cinquième année du secondaire est consacré, comme nous l'avons vu, à l'histoire littéraire. Il n'y est question nulle part de l'écriture par les élèves. La structure du programme pour chacun des cours et les indications de ce que l'élève devrait être en mesure de faire montre bien que l'essentiel de l'écriture sera consacré aux travaux reliés à l'histoire littéraire. Voici certaines des questions auxquelles l'élève devrait répondre selon le programme :

- quelles sont les étapes de l'évolution littéraire de Victor Hugo? (Elles sont en relation avec celles de l'histoire générale.)
- [...]
- en quoi ce texte (ce poème) est-il classique, romantique, parnassien, symboliste?
- en quoi l'auteur a-t-il su demeurer original?
- en quoi l'auteur est-il de son temps? (*Ibid.*, p. 19)

On voit bien que l'écriture est orientée vers la production de textes liés à l'histoire de la littérature et qu'aucune place n'est faite à l'écriture de textes littéraires par les élèves.

## **Le professeur de français et son élève**

Tout programme d'enseignement est un plan d'action pour le maître. Il représente les attentes du système, quel qu'il soit, vis-à-vis de son action auprès des élèves. Pour arriver à cela, il prescrit des contenus et propose des actions, des attitudes qui serviront à atteindre

ces buts. Ces propositions sont souvent explicites, mais parfois implicites. Elles s'adressent principalement au maître, mais elles concernent aussi l'élève. Pour chacun, elles prévoient un certain rôle défini par des attentes, des actions, des attitudes.

Le maître, dans ce programme, a une double représentation qui correspond encore à la division entre les quatre premières années du programme et la cinquième, le C.P.E.S.

Pour les quatre premières années du secondaire, le maître est vu comme un technicien de la langue autant dans son fonctionnement, aspects grammaticaux et syntaxiques, que dans son utilisation dans des textes, aspects de la composition et de la lecture. Pendant ces années, à l'exception des cours Français 32 et de Français 42 qui comportent un contenu en histoire littéraire, le travail du maître consiste essentiellement à favoriser l'apprentissage des techniques de la langue. Toutes les précisions, tant en ce qui concerne la grammaire et la syntaxe que la composition et la lecture, tracent une carte assez précise de son travail. Pour ce qui est du C.P.E.S., le maître est un spécialiste de l'histoire littéraire capable de synthétiser et de rendre compréhensibles toute l'étendue et la complexité de celle-ci.

Ce portrait global est un peu réducteur devant le travail attendu du maître. Le programme, principalement dans les parties « Objectifs », « Didactique » et dans la présentation des différentes composantes de la partie « Programme », trace un portrait plus précis du maître auquel on demande d'enseigner ce programme.

La façon dont le maître doit faire son travail se présente de diverses manières. La première et la plus directe consiste en propositions où le maître intervient nommément. Ces phrases comportent la plupart du temps une action à faire de manière impérative comme le montrent les exemples suivants :

Le maître doit consacrer du temps à des leçons spécifiques [pour l'enseignement de la langue parlée] (*ibid.*, p. 4);

Les maîtres auront l'art de susciter l'effort de la recherche et l'enthousiasme de la compréhension [...] (*idem*);

Le maître choisit des textes d'une forme irréprochable empruntés aux meilleurs écrivains [pour la dictée] (*ibid.*, p. 6);

[...] le maître initie les élèves à la grammaire raisonnée (*idem*);

Le maître propose aux élèves un plan [pour la rédaction] (*ibid.*, p. 7);

Le maître peut trouver là maintes occasions de proposer aux élèves des recherches, des

exercices, des travaux personnels [sur la lexicologie] (*ibid.*, p. 13 et 17).

Toutes les propositions de ce type définissent un maître agissant et disposant d'une marge de manœuvre pour appliquer le programme. On remarque aussi que certaines de ces actions sont liées à une réponse positive de l'élève, réponse qui ne peut être garantie et qui reste sous la seule responsabilité du maître. On rencontre parfois les mêmes types d'obligation pour le maître formulés à l'aide du pronom « on » : « on exigera quelquefois un travail d'une certaine longueur » (*ibid.*, p. 8) ou « On s'efforce de varier l'enseignement quant aux sources d'inspiration et au choix des sujets. » (*Idem*)

Certaines obligations sont présentées à l'aide de phrases impersonnelles souvent bâties autour des verbes falloir et devoir :

[...] il faut situer et le texte et l'auteur. (*Ibid.*, p. 6);

Il est suggéré de faire un choix judicieux des textes [...] (*idem*);

Il faut développer chez les élèves l'aptitude pratique à bien lire. (*Ibid.*, p. 8);

Le choix des textes à mémoriser doit être fait en tenant compte des besoins pédagogiques et de l'intérêt des étudiants. (*Ibid.*, p. 9);

[...] il faudrait procéder par induction [...] (*idem*).

D'autres sont présentées à l'aide d'un infinitif qui a valeur d'impératif pour le maître : « multiplier les exercices de phraséologie stylistique » (*ibid.*, p. 13, p. 15, p. 17). On retrouve de nombreux exemples de ce procédé dans les parties qui traitent de l'expression orale pour chacun des cours des quatre premières années. Cet effet d'impératif pour le maître est aussi atteint par des phrases nominales telles que « Enseignement systématique de l'expression des sensations » (*ibid.*, p. 12) que l'on rencontre dans la description du contenu des cours.

Le maître est aussi quelqu'un qui peut prendre des décisions par rapport au contenu : « À partir du secondaire IV, le maître peut initier ses élèves à l'analyse littéraire. » (*Ibid.*, p. 6). Il doit aussi s'adapter à ses étudiants : « Il est suggéré de faire un choix judicieux des textes selon les aptitudes et l'orientation spécifiques des élèves » (*idem*), de même qu'à certaines réalités de la vie moderne :

[...] montrer comment lire un journal, une revue, un magazine; apporter et faire apporter des coupures de journaux, de revues ou de magazines, ou des illustrations, des photographies, des tableaux qui peuvent être de précieux auxiliaires pour la lecture dirigée et même pour l'explication de textes [...] (*ibid.*, p. 8);

Grâce au magnétophone, le maître enregistre la voix de ses élèves et discute avec eux des défauts décelés dans les enregistrements [...]. (*Ibid.*, p. 9)

Cette capacité d'adaptation est encadrée par quelques mises en garde particulièrement en ce qui concerne l'histoire littéraire où le programme affirme qu'« [i]l ne saurait être question de se répandre en commentaires diffus et portant sur l'histoire » (*ibid.*, p. 9).

L'élève quant à lui est un être subordonné qui a de nombreux devoirs. La plupart des phrases qui le concernent sont construites comme des obligations qui lui incombent. La plus fréquente de ces façons de présenter le travail de l'élève consiste en phrases construites avec le verbe devoir :

[...] l'élève [...] doit apprendre et retenir ce qui est indispensable [...] (*ibid.*, p. 4);  
[...] les élèves doivent reconnaître [...] (*ibid.*, p. 5);  
[...] les élèves doivent acquérir un vocabulaire riche et varié [...] (*ibid.*, p. 6);  
L'élève doit s'habituer à remarquer, à retenir et à respecter l'orthographe des mots [...] (*idem*);  
C'est à l'élève, dont le sens critique doit se développer avec les années [...] (*ibid.*, p. 8);  
[...] les élèves doivent effectuer les exercices proprement dits d'analyse des mots [...] (*ibid.*, p. 14).

D'autres formulations ont le même sens :

L'étude de la grammaire normative nécessite déjà chez les élèves un effort d'observation, de recherche et de réflexion. (*Ibid.*, p. 5);  
Les élèves ont intérêt à étudier plusieurs textes parce que, pour leur formation et pour leurs travaux, ils ont besoin d'idées, de mots, d'expressions et de structures. (*Ibid.*, p. 6);  
Les élèves étudient les règles et les exposés généraux [...] (*ibid.*, p. 10, 14 et 16).

L'élève est un être que l'on doit former, mais c'est sur lui que repose toute la responsabilité de l'apprentissage. Une fois qu'on lui a présenté la matière prévue au programme, il porte seul la responsabilité de la faire sienne. Rien n'indique mieux ce fait que ces mots tirés des objectifs du programme : « À la fin du secondaire IV, la connaissance du français devrait permettre à l'élève de savoir tirer parti de ce qu'il lit ou entend, de parler et d'écrire avec correction, clarté et une certaine élégance. » (*Ibid.*, p. 4) L'emploi du conditionnel associé au verbe infinitif « permettre » indique bien que la condition s'applique à l'élève, c'est à lui seul qu'incombe la responsabilité d'actualiser les actions prévues par le programme.

On peut donc dire que, pour les quatre premières années du secondaire, le programme présente un maître qui doit présenter aux élèves diverses notions et demander divers

travaux. L'élève a l'obligation de réaliser les travaux et, par la suite, d'intégrer ces notions dans des actions ou des comportements qui réaliseront les objectifs du programme.

Dans les programmes de Français 51 et 52, il est surtout question de ce que l'élève doit savoir et doit savoir faire. La seule mention directe du maître vient à la toute fin et concerne une recommandation d'un volume d'histoire littéraire. Les « Instructions générales » à ces deux programmes insistent sur l'élève, ce qu'il doit savoir, ce qu'il doit être capable de faire.

Le C.P.E.S. fournit l'occasion de leur montrer la continuité historique de la littérature, de même que des principaux mouvements littéraires.

S'ils savent déjà quels sont les traits principaux du classicisme et du romantisme, ils devraient désormais comprendre l'origine politico-sociale, les grandes étapes de ces deux mouvements, de même que leur prolongement littéraire [...];

Par exemple, il faudrait que les étudiants sachent, dans le cas de Châteaubriand et de Victor Hugo, qu'il existe une relation étroite entre la biographie de ces deux écrivains et l'évolution de l'histoire de France entre 1789 et 1875. (*Ibid.*, p. 18)

L'élève reçoit un cours accéléré d'histoire et d'interprétation de la littérature dans lequel il n'a aucune voix. Il reçoit ce cours d'un maître qui, bien qu'il n'apparaisse pas dans le programme, ne peut être autre chose qu'un spécialiste de l'histoire littéraire qui, compte tenu de son ampleur, ne pourra être qu'anecdotique et livresque. Ce maître devra aussi connaître et enseigner l'analyse littéraire pour que l'élève soit en mesure de réaliser les apprentissages attendus :

Plus particulièrement, on devrait être en mesure de répondre aux questions :

– quelles sont les étapes de l'évolution littéraire de Victor Hugo? (Elles sont en relation avec celles de l'histoire générale).

– des *Orientales* à *La Légende des siècles* : marquez les étapes de la progression du lyrisme chez Hugo.

Enfin, et surtout dans le cas des écrivains postérieurs à Baudelaire, il faudrait qu'on puisse répondre à ces questions parmi d'autres :

– en quoi ce texte (ce poème) est-il classique, romantique, parnassien, symboliste?

– en quoi l'auteur a-t-il su demeurer original?

– en quoi l'auteur est-il de son temps? (*Ibid.*, p. 18 et 19)

Rien ne définit mieux ces apprentissages que ces questions que l'introduction au programme de C.P.E.S. pose à l'élève. À travers les leçons du maître, ses lectures et sa réflexion, c'est à lui qu'incombe la responsabilité de trouver une réponse à ces questions, réponse qui marquera la réussite ou l'échec du cours, peu importe les heures passées en classe.

## Chapitre 3 Des manuels de transitions

De tous ces manuels, je retiens trois séries publiées ou rééditées dans les années 1960. Ces trois séries représentent bien l'éventail des manuels disponibles pour l'enseignement secondaire au moment de la mise en place du programme de français de 1967. Elles serviront à illustrer la place et l'importance des manuels dans l'enseignement du français au secondaire avant et après la publication du programme de 1967.

D'abord, *Le Français au secondaire*<sup>1</sup> de Jean Fournier, Maurice Bastide et Jean-Marie Dulong comprend quatre tomes destinés au cours secondaire. Ces manuels ont fait partie de la liste des manuels approuvés pour l'enseignement du français jusqu'en 1980. Les deux premiers visent directement les deux premières années du secondaire. Le troisième tome n'indique pas l'année à laquelle il s'adresse, mais en toute logique on peut croire qu'il vise la troisième année du secondaire puisque le quatrième « se présente comme un ouvrage de transition pour les élèves des classes terminales de l'école secondaire. » Les auteurs précisent que « [l]'une des particularités du tome IV, c'est de répondre au programme de onzième scientifique, option lettres, option sciences, cours de recyclage, tel que les autorités officielles l'ont déjà proposé. » (*Ibid.*, p. 6) En conséquence, tous les écrivains au programme du cours de Français 42 du programme de 1967 font l'objet d'une étude particulière.

Ensuite, les *Lectures littéraires* des Frères de l'instruction chrétienne, 4 volumes pour plus de 2000 pages, ne peuvent être ignorées. Leur ampleur les qualifie davantage pour le cours classique que pour le cours secondaire. Cependant, ils ont certainement été utilisés dans des écoles secondaires puisqu'ils ont fait partie des manuels approuvés jusqu'en 1974. Les volumes 3 et 4, par l'accent mis sur l'histoire littéraire, présentent un intérêt certain pour les cours Français 42, Français 51 et 52 du programme de 1967.

Enfin viennent les deux manuels de Lucien Geslin et Jean-Marie Laurence : *La*

---

<sup>1</sup> Le tome 3 en 1966 et le tome 4 en 1968 furent publiés sous le titre *Le Français : cours secondaire*. La réédition des tomes 1 et 2 après 1963 adopta aussi ce titre, mais il s'agit des mêmes contenus. Comme j'ai travaillé avec les anciens tomes 1 et 2 et les nouveaux tomes 3 et 4, je conserve leur appellation respective pour les références individuelles ou le titre *Le français au secondaire* pour une référence à la série.

*Narration : éléments et syntaxe, classes de méthode et de versification, classes de huitième et de neuvième* et *Le Plan : classes de méthode et de versification, classes de dixième, onzième et douzième* qui ont été sur la liste des manuels approuvés jusqu'en 1972. Ces manuels s'adressent nommément au cours secondaire et au cours classique. *La Narration* est conçue pour les deux premières années du cours secondaire et *Le Plan*, pour les trois dernières. Ils visent aussi les quatre premières années du cours classique.

Tous ces manuels se présentent avec une couverture cartonnée rigide aux couleurs sobres et souvent unies. Seules les *Lectures littéraires* utilisent un agencement de couleurs qui égaie un peu la couverture et qui varie parfois selon les éditions. Il n'y a là aucune fantaisie, on se trouve dans le domaine de l'utilitaire et du contenu.

La mention « Approuvé par Le Comité Catholique du Conseil de l'Instruction Publique [...] » se retrouve dans les volumes des *Lectures littéraires* et dans les manuels de Geslin et Laurence. Selon les règles en vigueur à l'époque, cette mention donnait un caractère officiel aux manuels puisque le Conseil de l'Instruction publique avait la main haute sur l'éducation dans la province de Québec et que le Comité Catholique exerçait sa juridiction sur les commissions scolaires catholiques. Cette mention possède aussi un caractère moral : elle certifie que le manuel se conforme au dogme de l'Église catholique et ne contrevient en aucune façon à son enseignement. Cette mention n'apparaît pas dans les manuels de Fournier, Bastide et Dulong : *Le Français au secondaire* et *Le Français : cours secondaire*.

Dans deux cas, la page titre précise l'ordre d'enseignement auquel le manuel est destiné. C'est le cours secondaire pour les manuels de Fournier, Bastide et Dulong (1963, 1966 et 1968) tandis que les manuels de Geslin et Laurence (1965 et 1966) s'adressent au cours secondaire et au cours classique. Dans ce dernier cas, les années visées sont indiquées sur la page frontispice. Les destinataires sont précisés dans chaque manuel : ce sont les « professeurs et [les] élèves de l'enseignement secondaire » auxquels on propose une « *édition canadienne* » comme le mentionne l'« Avertissement » de l'Éditeur présent dans *La Narration* (1965) et *Le Plan* (1966). La mise en italique de l'expression « *édition*

*canadienne* » introduit une connotation nationale qui place le manuel dans une collectivité à laquelle les utilisateurs appartiennent et de laquelle auteurs et éditeur se réclament. On retrouve une idée semblable dans la préface du *Français au secondaire* : « Puisse ce livre de textes fait conjointement par des professeurs Français et Canadiens [...] contribuer à l'enrichissement du Français au Canada. » (Fournier, Bastide et Dulong, 1963, tome 1) Cette volonté de s'inscrire dans une collectivité représente un élément important : en plaçant auteurs, éditeur et utilisateurs comme membre d'une même communauté, elle décrète une adéquation entre les visées éducatives et morales des uns et des autres et atténue la dimension marchande de l'entreprise.

Le dessein des *Lectures littéraires* diffère un peu. L'ordre d'enseignement concerné n'est jamais indiqué même s'il est clair que les manuels peuvent servir à la fois le cours secondaire et le cours classique. Dans leur présentation, les *Lectures littéraires* s'adressent directement aux élèves et aux professeurs sans donner d'indication de niveau d'enseignement :

En parcourant ce volume qui vous est spécialement destiné, puissiez-vous éprouver, chers élèves, l'enchantement d'essence supérieure [...] (Frères de l'instruction chrétienne, 1961, vol. 1, p. 7);

Vous aurez à cœur de le parcourir dans le même esprit qui devrait présider à la visite d'une galerie d'art, à l'audition d'un festival de musique, à la découverte d'un fabuleux trésor. (*Ibid.*, vol. 2, p. 6);

[...] le matériel didactique se présente d'ordinaire sous la forme de données précises, aptes à fournir, au départ, comme une amorce de solution. (*Ibid.*, vol. 3, p. 7);

[...] beaucoup de morceaux qui n'offrent pour tout commentaire qu'un prologue situationnel [...] et quelques notes au bas des pages [...] laissent à l'initiative des professeurs et des élèves une plus grande latitude [...] (*idem*);

Du point de vue qui nous intéresse davantage, c'est le dernier chapitre que nous invitons nos collègues dans l'enseignement à méditer avec le plus de soin. (*Ibid.*, vol. 4, p. 6)

Les deux premiers volumes privilégient l'élève comme interlocuteur et s'adressent directement à lui. Le troisième vise une double cible. L'expression « matériel didactique » renvoie aux professeurs tandis que plus loin on privilégie une responsabilité partagée entre professeurs et élèves dans l'exploitation du manuel. Le quatrième volume semble s'adresser davantage aux professeurs.

Les textes de présentation de tous ces manuels utilisent diverses formulations :

C'est pourquoi nous proposons ici, à nos collègues [...] (Geslin et Laurence, 1965, p. VII);  
[...] nous développerons particulièrement les techniques *du style* [...] (*Ibid.*, p. IX);  
La méthode que nous proposons est en quatre temps. (*Ibid.*, p. XVII);  
Nous n'avons tenu à admettre que des textes attrayants et dignes de la langue dans laquelle ils ont été écrits. (Fournier, Bastide et Dulong, 1963, tome 1, p. 5);  
La sympathie que nos collègues ont témoignée à notre Premier livre nous encourage à leur proposer aujourd'hui ce recueil [...] (*ibid.*, tome 2, p. 5);  
Nous nous estimerons récompensés de notre effort [...] (Fournier, Bastide, Dulong, *et al.*, 1968, p. 6);  
Le présent volume, le premier d'une série de quatre, met à votre disposition des extraits littéraires [...] (Frères de l'instruction chrétienne, 1961, vol. 1, p. 6);  
Trois catégories de morceaux s'offrent à votre admiration [...] (*idem*);  
Enfin, beaucoup de morceaux n'offriront pour tout commentaire [...] (*ibid.*, vol. 2, p. 7);  
Ce troisième tome des LECTURES LITTÉRAIRES diffère sensiblement des deux premiers. La répartition par genres a fait place à l'ordre chronologique [...] (*ibid.*, vol. 3, p. 5);  
[...] c'est le dernier chapitre que nous invitons nos collègues dans l'enseignement à méditer avec le plus de soin. (*Ibid.*, vol. 4, p. 6)

Le « nous » qui représente le collectif d'auteurs est bien présent dans les deux premières séries de manuels. Il sert à présenter la méthode ou l'organisation privilégiée et à établir des liens avec les professeurs, « nos collègues », dans leur classe.

Malgré l'appel à « nos collègues » du volume 4, le « nous » est plutôt remplacé par le « on » qui insiste moins sur les auteurs et davantage sur les destinataires qui sont les élèves : « [...] dont on a fait suivre [...] » (*ibid.*, vol. 1, p. 7); « Sur le plan pédagogique, on a opté [...] » (*ibid.*, vol. 4, p. 5). On rencontre aussi de nombreuses phrases dont le sujet est soit le manuel, soit son contenu comme le montrent les exemples tirés des textes de présentation cités précédemment. La touche personnelle repose sur l'adresse aux élèves qui emploie le « vous » qui est à la fois un « vous » de politesse qui interpelle l'élève comme individu et un « vous » collectif qui s'adresse à l'ensemble des élèves de la classe et même à tous les élèves qui utilisent les manuels.

Les préfaces des manuels de Geslin et Laurence emploient aussi le ton neutre pour marquer l'objectivité de la méthode proposée autant dans ses aspects théoriques que pratique. Il exprime parfois une certaine forme d'absolu : « Toute composition littéraire est le développement d'une idée *unique*. » (Geslin et Laurence, 1966, p. XI); « Tout style est formé de trois éléments » (Geslin et Laurence, 1965, p. VIII), « Chaque leçon comporte une suite d'exercices qui s'enchaînent de la façon suivante » (*ibid.*, p. XVII).

Le texte de ces manuels alterne entre une présentation neutre pour les notions à l'étude et les différents rappels à l'élève :

En vers comme en prose, le style est marqué **d'arrêts** (souvent indiqués par la ponctuation) qui, combinés avec les **allitérations**, les **répétitions** de mots, les mots fortement **accentués**, forment une certaine cadence plus ou moins marquée qui s'appelle : /LE RYTHME/Le **rythme** est un grand élément de l'harmonie imitative. Aussi doit-il varier selon les sujets. (*Ibid.*, p. 100);

et une utilisation de l'injonction envers l'élève dans les exercices qui se traduit par l'utilisation fréquente de l'impératif à la deuxième personne du pluriel : « cherchez », « trouvez », « faites », « montrez ». Les questions sur les textes montrent parfois une formulation plus neutre : « Quelle est la forme de ce poème? » (*Ibid.*, p. 151) Le discours se déploie donc dans les deux manuels selon un triple mode. D'abord, par l'utilisation d'un « nous » qui expriment l'expertise des concepteurs, puis la collégialité concepteurs-professeur comme membres d'une même communauté. Ensuite, l'emploi d'un style neutre pour la présentation de la méthode dans la préface et des notions à l'étude dans la préface et dans le manuel montre ce contenu comme objectif et à l'épreuve du temps : « cette technique étant elle-même fondée sur l'Humanisme éternel » (*ibid.*, p. VII). Ce ton neutre, qui assure l'objectivité et la pérennité du contenu, s'adresse selon les circonstances aussi bien aux professeurs qu'aux élèves. Enfin, l'utilisation de l'injonction directe ou indirecte s'adresse principalement aux élèves et vise la réalisation des différents exercices qui assureront le succès de la méthode.

Dans *Le Français au secondaire*, le discours du manuel est plutôt restreint pour les trois premiers tomes. Il se limite alors presque exclusivement au questionnaire qui suit chacun des textes. Généralement, ces questionnaires oscillent entre l'utilisation de l'impératif à la deuxième personne du pluriel : « Relevez les vers où sonorités et rythmes sont particulièrement expressifs. » (Fournier, Bastide et Dulong, 1966, p. 347); et la question neutre du style : « Ce sonnet est-il de forme classique ou moderne? » (Fournier, Bastide et Dulong, 1963, tome 1, p. 38) Le quatrième tome fait une bonne part à l'histoire littéraire et à l'étude d'auteurs et utilise pour ce faire un style plutôt neutre :

Le xvii<sup>e</sup> siècle est marqué par l'épanouissement du CLASSICISME; mais on ne saurait le figer dans une immobilité majestueuse. L'admirable équilibre classique n'a pas été conquis sans luttes, et il se trouve menacé dès avant 1700. Nous considérerons donc le xvii<sup>e</sup> siècle dans son évolution,

puis à la lumière de l'*idéal classique*. (Fournier, Bastide, Dulong, *et al.*, 1968, p. 14); Hector de Saint-Denys-Garneau est né en 1912 à Montréal. [...] Il passa une *enfance joyeuse et insouciant*e au manoir familial [...]. Il étudia à Montréal au collège Sainte-Marie, puis au collège Loyola et suivit des cours à l'École des Beaux-Arts. (*Ibid.*, p. 469)

Ce style n'hésite pas, à l'occasion, à utiliser des formulations qui reflètent l'opinion des auteurs sur une période donnée, tels « immobilité majestueuse » ou « admirable équilibre classique », ou un jugement sur ce qu'a vécu un auteur : « enfance joyeuse et insouciant ».

Les *Lectures littéraires* emploient un ton neutre pour les commentaires sur les textes et l'explication de la méthode d'analyse, mais les questions sur les textes suivent le même modèle que les deux autres séries de manuels : utilisation de l'impératif et formulation neutre.

## La culture

L'idée de la culture présente dans ces volumes n'est pas explicite, sauf pour les manuels de Geslin et Laurence qui se réfèrent au livre *Humanisme vivant* de Lucien Geslin qui sert de référence psychopédagogique pour les deux manuels<sup>2</sup>. Comme le souligne la préface de *La Narration*, la pédagogie « est vaine et ruineuse, si elle ne s'appuie sur une solide détermination de ses fins humaines et divines » (Geslin et Laurence, 1965, p. VII). C'est la raison pour laquelle les auteurs préconisent « une méthode fondée sur une technique progressive du style et de la composition, cette technique s'appuyant elle-même sur l'Humanisme éternel, adapté aux circonstances actuelles de la civilisation » (*idem*). Les perspectives culturelles qui se dégagent d'un pareil programme ne peuvent que refléter une conception étroite de la culture et subordonner celle-ci à d'autres objectifs qui sont ici d'essence éternelle et divine. Cette vision d'une culture figée pour l'éternité, que l'on n'a pas à renouveler ni même à défendre, explique que les textes sont choisis selon les thèmes abordés sans égards à une quelconque unité littéraire qu'elle soit historique, nationale, générique ou autre.

---

2 L'humanisme dont il est question est un humanisme chrétien : « Le Christ a, en effet, donné les formules parfaites de l'humanisme, qui est tension de progrès humain vers une perfection universelle. » (Geslin, 1958, p. 84) Cette perfection universelle, on la retrouve dans la figure du Christ qui devient « l'idéal humain à réaliser [...] puisqu'il est historique, stable et éternel, puisqu'il est Dieu » (*idem*). Tout est subordonné à ce but et la question de la culture, hors la culture chrétienne, devient secondaire.

Les deux autres séries de manuels relèvent de la culture littéraire dans toute son extension. Sans surprises, les *Lectures littéraires* s'alignent carrément avec une culture littéraire classique. On y étudie les genres puis l'histoire littéraire : « Ce troisième tome des LECTURES LITTÉRAIRES diffère sensiblement des deux premiers. La répartition par genres a fait place à l'ordre chronologique [...] » (Frères de l'instruction chrétienne, 1961, vol. 3, p. 5). *Le Français au secondaire* se situe aussi dans cette culture littéraire classique qui propose des « textes attrayants et dignes de la langue » française. (Fournier, Bastide et Dulong, 1963, tome 1, p. 5) Outre des notes biographiques des auteurs, ils ne proposent, dans les trois premiers tomes, aucune vision historique de la littérature. La culture littéraire ne semble relever que de la fréquentation des textes mis au programme par les manuels. Il ne confine cependant pas la culture littéraire au seul domaine de la littérature. Pour les auteurs, la culture littéraire déborde dans tous les champs de la connaissance au programme de l'école secondaire. C'est pourquoi ils proposent « des textes [...] en liaison avec les programmes d'histoire ancienne, de géographie, de sciences naturelles, sans en exclure la fantaisie et la récréation [...] » (*idem*). Le quatrième tome entre de plain-pied dans l'histoire littéraire :

Le tome IV dispose les textes par siècles selon l'ordre chronologique, tout en tenant compte des genres et des écoles. (Fournier, Bastide, Dulong, *et al.*, 1968, p. 5);

Le tome IV aborde – modestement – l'histoire de la littérature et décrit – sommairement – les grands mouvements littéraires. Par là l'ouvrage non seulement couronne les trois tomes précédents, mais sert, en même temps, de transition aux études que poursuivront bon nombre de finissants du cours secondaire. (*Idem*)

Si les tomes précédents laissaient une place pour une culture qui débordait le domaine strictement littéraire, ici, la culture s'appuie sur l'histoire littéraire présentée en ordre chronologique.

## **La vision de l'enseignement**

Les *Lectures littéraires* se présentent comme des recueils de textes consacrés d'abord à l'analyse littéraire. Les deux premiers volumes s'articulent autour de quatre genres de textes littéraires : narrations, descriptions, poésies diverses et lettres familières. À partir de ces genres, on veut « familiariser [l'élève] avec ce qu'on appelle généralement la véritable

analyse littéraire » (Frères de l'instruction chrétienne, 1961, vol. 1, p. 7) et « l'explication approfondie ». (*Ibid.*, vol. 2, p. 6) Les deux derniers s'attachent davantage à l'histoire littéraire :

La principale originalité du présent volume lui vient incontestablement du fait qu'il permet une sérieuse initiation à l'histoire littéraire [...] (*ibid.*, vol. 3, p. 6);

Ce quatrième tome des *LECTURES LITTÉRAIRES* est la continuation logique du précédent. Il présente la même disposition générale, celle de l'ordre chronologique remontant du présent au passé. (*Ibid.*, vol. 4, p. 3)

Cette « initiation à l'histoire littéraire » s'effectue à partir de textes qui « bien loin de se succéder au hasard, se groupent autour d'un thème commun ou sont reliés à un même nom d'auteur. » (*Ibid.*, p. 5) Cette perspective historique a une particularité importante puisque, pour « des raisons de motivation et de plus grand profit », « l'ordre chronologique [est] présenté [...] à rebours » (*idem*).

Le premier volume précise le fonctionnement pédagogique des manuels : l'initiation et l'approfondissement de l'analyse littéraire, qu'elle soit générique ou historique, demanderont plus que de répondre à des questions sur le texte.

Trois catégories de morceaux s'offrent à votre admiration :

En premier lieu, quelques textes d'une valeur exceptionnelle, répartis dans les cent premières pages, ont fait l'objet d'une explication relativement approfondie. [...]

En second lieu, vous rencontrerez bon nombre de textes dont on a fait suivre la lecture d'un commentaire plutôt succinct, en vue de l'explication dite sommaire. [...]

Enfin, beaucoup de morceaux n'offriront pour tout commentaire que quelques notes au bas des pages et, à l'occasion, un court prologue explicatif. Ils laissent, donc un champ très vaste à votre initiative. (*Ibid.*, vol. 1, p. 6-7)

Les quatre volumes s'organisent selon ce modèle qui demande une grande implication du professeur et de l'élève. Les auteurs des *Lectures littéraires* privilégient un contact direct des élèves avec les œuvres qui « grâce à ces exemples de démarches méthodiques » deviendront « capables de mener à bien, dans les classes plus avancées, une explication personnelle » (*ibid.*, p. 7). Cela mène à « stimuler [...] l'entraînement à la recherche et à l'exégèse littéraire. » (*Ibid.*, vol. 4, p. 5)

*Le Français au secondaire*, dans les trois premiers tomes, se consacre essentiellement à l'analyse de texte la plus conventionnelle : un texte suivi d'un questionnaire même si les auteurs ont « ajouté au questionnaire des exercices pourtant sur la grammaire, le style ou le

vocabulaire » (Fournier, Bastide et Dulong, 1963, tome 1, p. 5). Pour les auteurs, le « français au secondaire » repose essentiellement sur la fréquentation de textes choisis accompagnés d'une biographie sommaire de l'auteur qui situe le texte dans l'œuvre. On ne remarque aucune progression d'un manuel à l'autre. Seuls les textes changent. Les manuels ne suggèrent pas le moindre espace où le professeur et l'élève pourraient s'immiscer. Le quatrième tome introduit les élèves à l'histoire littéraire et présente les auteurs dans leur contexte historique. De plus, les « questionnaires suivent encore le déroulement du texte à étudier, mais des questions de synthèse invitent aux vues d'ensemble, aux comparaisons d'auteurs et d'écoles, aux recherches et aux commentaires personnels. » (Fournier, Bastide, Dulong, *et al.*, 1968, p. 5) Ce tome prend en considération le fait qu'il s'adresse à des « élèves des classes terminales de l'école secondaire » dont « bon nombre » poursuivront des études (*idem*).

D'un autre côté, *La Narration* et *Le Plan* présentent une méthode d'enseignement dont la finalité est bien expliquée :

La finalité de tout enseignement du style et de la composition est de :  
FORMER LA PENSÉE par LE LANGAGE  
et LE LANGAGE par LA PENSÉE.  
Cet enseignement a donc une importance tout à fait éminente pour la formation humaniste des élèves. (Geslin et Laurence, 1965, p. VIII)

La disposition et l'emploi des majuscules indiquent bien le sens de l'enseignement à donner aux élèves en instaurant une réciprocité entre pensée et langage dans une construction parallèle qui donne à chaque membre de l'équation le rôle de celui qui forme et de celui qui est formé. Ces rôles s'équivalent dans l'acquisition du style et de la composition. Le langage de départ correspond à celui des textes soumis à la lecture littéraire de l'élève qui formera sa pensée. La pensée de l'élève trouve donc son assise dans les textes qu'on lui présente. Quand il aura acquis cette « pensée », celle-ci le guidera dans l'acquisition du langage qui se réalisera par le biais de la composition. L'élève ne disposera du « LANGAGE » qu'une fois qu'il aura accompli tout le cheminement prévu par les deux manuels.

C'est une méthode répétitive, car « [c]haque leçon est construite sur un plan identique [...]Trois parties dans chaque leçon : 1. Analyse littéraire; 2. Style; 3. Composition. »

(Geslin et Laurence, 1966, p. VII). Le fait que les deux volumes suivent le même schéma de fonctionnement amène « un progrès en spirale qui revient toujours dans le même cercle en montant » (*ibid.*, p. IX) assurant une progression constante d'un thème à l'autre, d'une année à l'autre. Dans la préface de *La Narration*, les auteurs expliquent que leur choix des « éléments de description, de portrait et d'action » correspond aux « objets propres des révélations à cet âge » (Geslin et Laurence, 1965, p. IX) et dont le but consiste à préparer « les voies à la progression » (*idem*). Cette progression « respecte scrupuleusement la progression psycho-pédagogique des ouvrages de M. Geslin » (Geslin et Laurence, 1966, p. V) et permettra à l'élève de « déployer toutes les ressources son esprit : intelligence, sensibilité, imagination [...] » (*Ibid.*, p. XXI)

Les deux ouvrages s'adressent chacun à « deux années d'enseignement »<sup>3</sup> (Geslin et Laurence, 1965, p. XXI), les textes et les exercices prévus pour la première année et la deuxième année sont identifiés clairement dans chaque volume. Ces ouvrages sont nettement des manuels d'enseignement puisqu'ils proposent une préparation de classe qui comporte suffisamment de leçons pour couvrir l'ensemble de l'année soit 30 leçons dans *La Narration* et 17 dans *Le Plan*, chacune valide « pour une quinzaine, soit 34 semaines. » Ce sont des manuels de type pas-à-pas parce qu'ils se présentent comme une préparation de cours pour le professeur et un cheminement intégré et complet que l'élève doit suivre pour réaliser les apprentissages prévus par le manuel.

Tous ces manuels sont conçus pour un enseignement traditionnel dans une classe bien ordonnée. Le travail est individuel et les interactions en la classe se font « sous la direction du maître » et consistent souvent en mise en commun de devoir ou d'exercices faits en classe. L'image traditionnelle de la classe sied bien à la méthode d'enseignement explicite ou implicite de ces manuels : des rangées d'élèves disciplinés, un maître à la tribune qui ordonne le travail de la classe.

---

3 Malgré le sous-titre de la page frontispice du *Plan* qui indique « Classes de Dixième, de Onzième et de Douzième » (Geslin et Laurence, 1966).

## La place de la littérature et de la poésie

Les *Lectures littéraires* sont essentiellement consacrées à la littérature comme *Le Français au secondaire* qui, malgré son titre, s'en tient presque exclusivement à la lecture littéraire. Si *La Narration* et *Le Plan* ont des visées plus larges que la seule lecture littéraire, ces manuels n'en demeurent pas moins construits autour du texte littéraire. Cependant, dans ces deux derniers manuels, la littérature n'est pas vue en tant que phénomène intrinsèque lié ou non à une époque, elle est parcellisée dans des textes qui ne sont que des illustrations de la « méthode conjuguée d'explication de textes et de composition française<sup>4</sup> ». Elle n'est pas non plus présentée à travers l'histoire littéraire. Chaque texte représente un fragment non identifié de la littérature française ou canadienne-française. On peut donc dire que, malgré la présence dans *Le Plan* d'une synthèse de la littérature française (Geslin et Laurence, 1966, p. 318-341) et d'une synthèse de la littérature canadienne-française<sup>5</sup> (*ibid.*, p. 342-354), celle-ci n'est qu'un instrument au service d'une méthode de lecture et d'écriture. Si, comme le suggèrent François-Marie Gerard et Xavier Roegiers, dans le manuel de littérature « le choix des textes littéraires est orienté, avec des regroupements qui traduisent un regard particulier sur la littérature, avec des silences conscients sur certains textes d'auteurs ou sur certains courants littéraires » (Gerard et Roegiers, 1999, p. 4), ces deux manuels n'en sont pas.

Dans *La Narration*, le titre lui-même indique une orientation qui tend à exclure la poésie. Malgré tout, on retrouve 11 pièces en vers dont trois sont des textes complémentaires à une leçon et ne servent qu'à illustrer une notion littéraire et stylistique comme l'allitération ou l'harmonie imitative. Quatre de ces 11 pièces sont des fables. Des sept pièces restantes, trois appartiennent à des auteurs québécois : Albert Lozeau, Nérée Beauchemin et Émile Nelligan. Aucun des textes poétiques n'est traité comme poème, ils mettent en lumière des procédés de composition ou de style qui s'appliquent à un texte narratif. Par exemple, le poème *Devant deux portraits de ma mère* de Nelligan sert à l'explication du trait caractéristique. La seule question qui le relie à la poésie concerne la

---

4 Cette mention apparaît sur la page frontispice des deux manuels.

5 Cette dernière est sous la responsabilité du Père S. Baillargeon.

forme du poème.

*Le Plan* mentionne la poésie dans sa préface. Elle fait l'objet de deux des 31 points qui traitent du style :

- 17– La poésie est l'art d'exprimer le sens invisible des choses. La poésie, comme la fantaisie, se fonde sur les précisions de l'imagination réaliste. Sinon, elle n'est pas compréhensible.
- 18– La poésie s'exprime volontiers en *vers*, mais elle peut aussi s'exprimer en *prose*. Inversement, le réalisme et la fantaisie s'expriment volontiers en prose, mais ils peuvent aussi s'exprimer en vers. (Geslin et Laurence, 1966, p. XV)

La définition de la poésie est plutôt lapidaire. L'invisibilité du sens rend toute définition plus concrète de la poésie difficile. Le rapprochement avec la fantaisie, en opposition au réalisme, accentue encore cette chape d'invisibilité. Dès lors, la poésie ne peut être approchée intelligiblement que par l'ancrage que propose « l'imagination réaliste » ce qui laisse supposer que d'autres types d'imagination existent qui ne peuvent fonder la poésie. Techniquement, le point 18 dissocie la poésie du vers qui ne peut désormais plus être un critère de définition laissant l'élève et le professeur sans repères solides pour cerner la poésie.

*Le Plan* comporte 23 pièces assimilables à la poésie dont trois sont des fables et une autre appartient aux *Petits poèmes en prose* de Baudelaire. De ces textes, seulement trois sont de poètes québécois : *L'Automne* de Saint-Denys Garneau, *La Boucherie* de Desrochers et *La Passante* de Nelligan. Aucun de ces textes ne traite du « sens invisible des choses » autrement qu'occasionnellement par le sens à donner à des comparaisons ou à des métaphores. Cependant, tous servent à expliciter une caractéristique de l'écriture de texte en prose comme *La Passante* de Nelligan qui se retrouve dans le chapitre qui explique l'utilisation du paragraphe.

Dans les deux volumes, les pièces sont présentées sans notes biographiques des auteurs ni indications bibliographiques précises. Par exemple, le poème de Nelligan *Devant deux portraits de ma mère* est suivi de la mention « Dans *Tradition du Québec*, de Séraphin Marion (anthologie) » (Geslin et Laurence, 1965, p. 151), ce qui ne donne à l'élève aucune indication sur la place de ce poème dans l'œuvre de Nelligan ni même où il peut trouver l'œuvre de Nelligan. Ce traitement est identique pour tous les textes présentés dans les deux

volumes. Parfois, on présente un extrait ou un aménagement d'un texte plus long et aucune note ne le précise. C'est le cas du texte « Duo » de Baudelaire qui est un aménagement du poème en prose « Le joujou du pauvre ».

Les trois premiers tomes du *Français au secondaire* sont essentiellement des recueils de textes littéraires dans lesquels chaque texte est situé brièvement dans l'œuvre de l'auteur dont une biographie sommaire est fournie en fin de volume. Le volume 1 présente 42 poèmes et 11 poètes québécois, dont Octave Crémazie, Nelligan, Saint-Denys Garneau et Anne Hébert. Le volume 2 propose 43 poèmes et 9 auteurs québécois, dont Fréchette, Piché et Alfred Desrochers. Le volume 3 quant à lui offre 44 poèmes et 15 poètes québécois, dont Nérée Beauchemin, Alain Grandbois, Rina Lasnier et Gatien Lapointe. J'exclus du compte les fables et les extraits de théâtre en vers. Chaque texte est situé brièvement dans l'œuvre et une biographie sommaire de l'auteur est fournie. Certains procédés poétiques comme l'antithèse, le rythme, la versification, les images, l'expression des sentiments et des émotions sont à l'étude. D'ailleurs, une page est consacrée à la versification dans chaque tome. Le quatrième tome, comme on l'a vu, est essentiellement une initiation à l'histoire littéraire puisqu'il « ne pouvait contenir, pour tous les siècles, tous les genres et toutes les écoles, des extraits caractéristiques. » (Fournier, Bastide et Dulong, *et al.*, 1968, p. 6) Pour pallier cette lacune, il propose d'utiliser les textes des tomes antérieurs pour trouver « des textes qui illustrent les notions d'histoire de la littérature. » (*Idem*) Le manuel propose 71 poèmes à l'exclusion des fables et des textes dramatiques en vers. Deux poètes québécois sont étudiés plus en profondeur : Nelligan et Saint-Denys Garneau; cinq autres sont présentés à travers un texte : Jacques Brault, Anne Hébert, Grandbois, Jean-Guy Pilon et Gilles Vigneault.

Les deux premiers volumes des *Lectures littéraires* présentent « des extraits littéraires que tous les connaisseurs s'accordent à classer parmi les plus beaux de la langue française. » (Frères de l'instruction chrétienne, 1961, vol. 1, p. 6) Ces deux volumes présentent la même configuration en regroupant les textes selon les mêmes catégories : narrations, descriptions, poésies diverses et lettres familières. Ils contiennent

respectivement 28 et 37 poèmes en excluant toujours les fables et les extraits de théâtre en vers. Certains poèmes apparaissent dans les narrations et les descriptions. On retrouve cinq poètes québécois dans le volume 1 : Louis Fréchette, Beauchemin, Charles Gill, René Chopin et Pamphile Lemay. Le volume 2 présente 11 poètes québécois : Crémazie, Fréchette, Blanche Lamontagne-Beauregard, Nelligan, Lozeau, Beauchemin, Robert Choquette, Clément Marchand, William Chapman, Paul Morin, Lasnier. Ici, point de distraction avec la grammaire, on veut « familiariser avec ce qu'on appelle généralement la véritable analyse littéraire. » (*Ibid.*, p. 7) Les questionnaires sont courts et portent sur l'interprétation, les procédés, l'appréciation. Le regroupement de poèmes sous une bannière spécifique n'amène pas d'étude systématique du phénomène poétique et les questionnements sur les textes restent semblables à ceux des autres manuels.

Les volumes 3 et 4 présentent une configuration différente qui donne lieu à « une sérieuse initiation à l'histoire littéraire » (Frères de l'instruction chrétienne, 1961, vol. 3, p. 6). Les poèmes sont distribués selon le moment de leur production et leur appartenance à un mouvement ou une école spécifique. Le volume 3 offre 48 poèmes, dont seulement trois poètes québécois : Le May, Choquette et A. Hébert. Le volume 4 présente 102 poèmes et 16 poètes québécois, dont Nelligan, Saint-Denys Garneau, Grandbois, A. Hébert, Lasnier.

## **La lecture et l'écriture**

Les *Lectures littéraires*, comme son titre l'indique, sont consacrées essentiellement à la lecture d'œuvres littéraires. *Le Français au secondaire*, malgré un titre plus englobant et le fait qu'il fasse « intervenir les questions grammaticales toutes les fois qu'elles sont directement liées au sens et à l'interprétation » (Fournier, Bastide et Dulong, 1963, tome 1, p. 5), est un manuel de lectures littéraires et d'histoire littéraire dans le cas du tome 4. Seuls *La Narration* et *Le Plan* diffèrent de ce modèle.

*La Narration* et *Le Plan* se présentent comme une « méthode conjuguée d'explication de textes et de composition française ». Comme le souligne les auteurs : « L'idée directrice est [...] : partir de l'analyse d'un texte d'écrivain pour aboutir à la synthèse personnelle

*d'une composition littéraire faite par l'élève.* » (Geslin et Laurence, 1966, p. VII) Le but de cette méthode est l'écriture par l'élève d'un texte littéraire fait selon les principes dégagés tout au long de la lecture.

Cette méthode rigoureuse suit un déroulement strict en cinq étapes :

Chaque leçon comporte une suite d'exercices qui s'enchaînent de la façon suivante :

Un texte-modèle, objet d'analyse littéraire [...] [qui] se conclut sur un Principe de Style ou de Composition qui va orienter toute la suite des exercices.

Des exercices de vocabulaire portant, une première série, sur les sensations, une deuxième série, sur les sentiments [...].

Des exercices de style, divisés également en deux séries (sensations, sentiments) [...].

Des exercices d'initiation à la composition [...].

Enfin, quelques sujets de rédaction portant toujours sur le centre d'intérêt ou thème littéraire de la semaine [...]. (Geslin et Laurence, 1965, p. XVII)

Ces cinq éléments sont ramenés à trois dans *Le Plan* : l'analyse littéraire, le style et la composition. (Geslin et Laurence, 1966, p. VI) Cela respecte le même modèle : seuls les exercices de vocabulaire sont disparus tandis que les deux derniers points ont fusionné.

## La lecture

La lecture ne relève en rien de la gratuité. Chaque série de manuels poursuit un but quant aux lectures qu'elle propose. *Le Français au secondaire*, tome 1, 2 et 3, veut contribuer à « l'enrichissement du Français au Canada » (Fournier, Bastide et Dulong, 1963, tome 1, « Préface ») en proposant des « textes attrayants et dignes de la langue dans laquelle ils ont été écrits. » Le but premier des manuels ne réside pas dans l'acquisition d'une quelconque méthode d'analyse littéraire ou encore de connaissances sur la littérature et son histoire, mais la contribution au développement de la connaissance de la langue. Le tome 4 veut « offrir des textes à la fois caractéristiques des écrivains et accessibles aux élèves. » (Fournier, Bastide et Dulong, *et al.*, 1968, p. 5) La perspective est nettement littéraire puisque le manuel « dispose les textes par siècles selon l'ordre chronologique, tout en tenant compte des genres et des écoles. [II] aborde – modestement – l'histoire de la littérature et décrit – sommairement – les grands mouvements littéraires. » (*Idem*) La lecture s'oriente donc vers la connaissance des auteurs et de l'histoire littéraire.

Les *Lectures littéraires* veulent, dans les deux premiers volumes, initier l'élève à « la véritable analyse littéraire » (Frères de l'instruction chrétienne, 1961, vol. 1, p. 7). Pour ce

faire, les auteurs proposent une méthode d'analyse en deux grandes parties :

**Mieux comprendre pour mieux goûter**

1. Le genre du morceau.
2. L'auteur et l'œuvre.
3. Le plan du morceau,
4. Les faits et les idées [les sentiments].
5. Le style

À l'école de l'auteur [Dans le sillage de l'auteur]<sup>6</sup> (*ibid.*, p. 15-17)

La première partie se concentre sur le texte, sa situation dans le monde littéraire, son contenu et sa structure et ses particularités stylistiques. La deuxième se veut une exploration de ce que l'auteur peut apporter à la formation de l'élève principalement quant à la stylistique.

Les deux derniers volumes tiennent pour acquis que l'élève maîtrise cette méthode. Ils se concentrent alors à « une sérieuse initiation à l'histoire littéraire, dont un résumé clair et substantiel figure en appendice, en plus des courtes monographies des auteurs cités. » (*Ibid.*, vol. 3, p. 6) La particularité de cette initiation à l'histoire littéraire tient au fait que « l'ordre chronologique [est] présenté cependant à rebours pour des raisons de motivation et de plus grand profit. » (*Ibid.*, p. 5)

Pour Geslin et Laurence, la lecture de textes littéraires par l'élève, appelée « explication de textes », « n'est pas autre chose qu'une lecture aussi parfaite que possible. » (Geslin et Laurence, 1965, p. XVII) C'est pour cela qu'il « faut la conduire avec méthode. » Rien ne montre mieux cette subordination du texte littéraire à la méthode des auteurs que cette explication de l'utilité de l'analyse de texte :

Pour l'étude de la Composition et du Style, on part d'un texte dont l'explication est ordonnée par un questionnaire détaillé qui suit le texte, intitulé : *Explication du texte*.

Ce questionnaire est orienté vers la matière de la Leçon. [...] questionnaire qui dégage du texte l'enseignement à retenir, enseignement formulé plus loin et encadré sous forme de *Conclusion*. (Geslin et Laurence, 1966, p. VII)

Ils ajoutent cependant que « [l]'explication de texte, étant un exercice d'analyse, elle doit être complétée par un exercice de synthèse » (*ibid.*, p. VIII). Dans *La Narration*, cette synthèse se réalise par l'appréciation. Quand le travail d'analyse du texte est terminé, « [o]n en note et on en fait voir, en travaillant cette fois sur l'ensemble du texte, les caractères

---

6 Entre crochets, les expressions utilisées dans le volume 2.

généraux : qualités, défauts, procédés, originalité, imitation, etc. » (Geslin et Laurence, 1965, p. XIX) Dans *Le Plan*, cette synthèse « [c]'est l'objet des *Exercices de Composition* ». (Geslin et Laurence, 1966, p. VIII) Pour eux, la lecture littéraire demande un apprentissage systématique dont la finalité réside dans l'écriture d'un texte par l'élève.

Quels que soient leurs objectifs, tous les manuels présentent, au moins en partie, un même modèle de fonctionnement : un texte suivi de questions sur le texte. Pour *Le Français au secondaire*, la formulation des questions doit faire en sorte que l'élève « saura toujours où chercher et dans quel sens répondre » (Fournier, Bastide et Dulong, 1963, tome 1, p. 6). Chez Geslin et Laurence, c'est le but poursuivi par la méthode qui compte, il faut donc que le « questionnaire [...] dégage du texte l'enseignement à retenir, enseignement formulé plus loin et encadré sous forme de *Conclusion* » (1966, p. VII). Dans les *Lectures littéraires*, le questionnaire sur les textes n'est pas toujours présent puisque bon nombre de ceux-ci n'offrent « que quelques notes au bas des pages » et « laissent, donc un champ très vaste à [l']initiative [des élèves]. » (Frères de l'instruction chrétienne, 1961, vol. 1, p. 7)

Peu importe le manuel, les questions sont généralement construites autour des mêmes thèmes : signification des mots, expressions ou situations, identification et sens des divers procédés stylistiques, interprétation de figures de style telles la comparaison ou la métaphore, explication de parties de textes.

[...] quels sentiments éprouvaient alors la mère et les enfants? (Frères de l'instruction chrétienne, 1961, vol. 1, p. 266);

Relevez les passages où l'auteur exprime ses sentiments. (Geslin et Laurence, 1965, p. 151);

Qu'est-ce que la nostalgie? Comment s'explique ce sentiment d'après les quatre premières strophes? (Fournier, Bastide et Dulong, 1963, tome 1, p. 63);

L'offrande dont il est question au dernier tercet vise à créer une illusion : laquelle? (Frères de l'instruction chrétienne, 1961, vol. 2, p. 332);

Comment le poète fait-il allusion au mariage de sa mère? (Geslin et Laurence, 1965, p. 151);

Étudiez le vocabulaire de l'obscurité. Montrez que ce vocabulaire aide à évoquer l'idée de solitude et de désespérance. (Geslin et Laurence, 1966, p. 238);

Relevez dans les strophes 1, 2 et 6 les mots d'affection que le poète utilise à l'égard des cloches. (Frères de l'instruction chrétienne, 1961, vol. 1, p. 264);

Expliquez *tendre chiquenaude* (v. 31). (Fournier, Bastide et Dulong, 1963, tome 1, p. 125);

Comment interpréter le mot « malgré » [...] (Frères de l'instruction chrétienne, 1961, vol. 3, p. 154);

Que signifient les expressions suivantes [...] (Geslin et Laurence, 1965, p. 151);

Qu'est-ce qu'un indigent (v. 19) (pouvez-vous donner l'étymologie de ce mot?), un hochet (v. 20)? (Fournier, Bastide et Dulong, 1963, tome 1, p. 244);  
 Le dernier vers est admirable. Commentez-le. (Frères de l'instruction chrétienne, 1961, vol. 3, p. 154);  
 Quel est le sens du dernier vers? Pourquoi le poète a-t-il changé le temps du verbe? (Fournier, Bastide et Dulong, 1963, tome 2, p. 207);  
 Étudiez la longue métaphore qui forme conclusion, dans la strophe finale. (Geslin et Laurence, 1966, p. 113);  
 [...] Relevez un certain nombre de comparaisons et de métaphores, et quelques antithèses. (Frères de l'instruction chrétienne, 1961, vol. 1, p. 276);  
 Relevez, dans les sept premiers vers, les comparaisons par lesquelles le poète évoque sa fille. (Fournier, Bastide et Dulong, 1966, p. 379);  
 Examiner ce poème du point de vue de la forme. C'est un sonnet [...]. (Frères de l'instruction chrétienne, 1961, vol. 1, p. 266);  
 Quelle est la forme de ce poème? (Geslin et Laurence, 1965, p. 51);  
 Ce sonnet est-il de forme classique ou moderne? Quels vers emploie ici le poète? – 2° Relevez les coupes expressives et les sonorités évocatrices. (Fournier, Bastide et Dulong, 1963, tome 1, p. 38);  
 Appréciez tout particulièrement le deux derniers vers au point de vue du symbolisme. (Frères de l'instruction chrétienne, 1961, vol. 3, p. 156);  
 Comparez les vers 65-72 au sonnet de Verlaine « Après trois ans » [...] et montrez comment les deux poètes ont traité d'une manière différente le même thème. (Fournier, Bastide et Dulong, *et al.*, 1968, p. 321).

Dans l'ensemble, on interroge les mêmes phénomènes et le questionnement reste traditionnel. Seules les Lectures littéraires proposent à l'occasion de compléter l'analyse par la rédaction :

**Pour les élèves avancés seulement :** Rédigez dans une forme littéraire, c'est-à-dire claire et agréable, l'analyse de ce morceau. Inspirez-vous des notions données ci-dessus – il y en a amplement – mais écarterez toute division matérielle et faites les transitions nécessaires. (*Ne craignez pas ce travail; une fois que vous aurez mis la main à la pâte, vous en raffolerez. Rien de tel pour développer le jugement et le sens critique.*) (Frères de l'instruction chrétienne, 1961, vol. 2, p. 17)

Ce paragraphe est intéressant à plus d'un point de vue. D'abord, il confirme que chaque manuel s'adresse à plus d'une année d'enseignement en s'adressant aux « élèves avancés seulement », puis il affirme deux autres buts à l'enseignement proposé soit le développement du « jugement et [du] sens critique ». Finalement, il fait intervenir la notion de plaisir qui accompagne la maîtrise d'une activité difficile.

Dans *La Narration* et *Le Plan*, le traitement des poèmes est identique à celui de tous les autres textes. Ils ne sont jamais utilisés pour leur qualité de « poème » et les questions dont ils font l'objet ne se différencient pas de celles des autres textes. Un texte de Nelligan sert à illustrer le trait caractéristique dans le portrait (Geslin et Laurence, 1965, p. 151-152)

et « Oceano Nox » de Hugo, le détail pittoresque et la métaphore (Geslin et Laurence, 1966, p. 112-113). Si la métaphore appartient au langage poétique, elle ne lui est pas exclusive, c'est un procédé littéraire courant et c'est la raison pour laquelle elle est étudiée. C'est un peu la même situation pour *Le Français au secondaire* où la spécificité du poème tient seulement aux questions sur la forme et la versification.

Dans les *Lectures littéraires*, la poésie est reconnue comme genre, mais elle contribue à l'apprentissage de l'analyse littéraire ou à la compréhension de l'histoire littéraire. Les questions sur les poèmes reflètent ces préoccupations. Il n'y a pas d'exploration du phénomène poétique au-delà du questionnement sur la forme, les procédés littéraires ou, dans le cas de l'histoire littéraire, sur l'appartenance à une école ou un mouvement. Ce sont les manuels qui donnent le plus d'espace à la poésie comme genre littéraire.

## L'écriture

Le manuel *Le Français au secondaire* n'est pas axé sur l'écriture, aussi on y trouve peu d'exercices d'écriture. Dans les trois premiers tomes, les exercices d'écriture qui suivent un poème commencent tous par la mention « NARRATION » :

NARRATION. – 1. Décrivez la scène indiquée aux vers [...]. 2. Le vent souffle sur la campagne... Mais voici qu'il vous parle et vous raconte ce qu'il vient de voir de par le monde. (Fournier, Bastide et Dulong, 1963, tome 2, p. 34);

NARRATION. [...] En vous inspirant de ce poème, faites, par petites touches précises, la peinture du jardin où vont vos tendresses [...] (*ibid.*, 1963, tome 2, p. 123);

NARRATION. [...] En vous inspirant de ce poème, mais avec des détails précis que vous aurez réellement observés, rendez frappant le contraste entre les impressions que vous avez éprouvées avant et après l'orage. (*Ibid.*, 1966, p. 49)

Les poèmes ne servent pas de modèles de texte pour l'écriture, mais de réservoirs de contenu qui permettent d'écrire une narration. Le quatrième tome propose quelques exercices d'écritures qui ouvrent la possibilité pour l'élève d'écrire en prenant un poème comme modèle de texte :

Vous avez sans doute passé de longs moments à contempler le mouvement des vagues; sans vous croire obligé de suivre Baudelaire de près, dites les sentiments que ce spectacle a éveillés en vous ou les réflexions qu'il vous a suggérées. (Fournier, Bastide et Dulong, *et al.*, 1968, p. 414);

Des églogues purement urbaines ne sont-elles pas possibles? Décrivez l'activité des divers métiers telle qu'on la voit se manifester dans les rues d'une ville; que votre description soit

composée de façon à en dégager la poésie. (*Ibid.*, p. 416);  
Sans vous croire obligé d'imiter le style de Péguy, écrivez un hymne aux vacances, ou bien à la mer, à la montagne, aux voyages, etc. (*Ibid.*, p. 451)

La formulation laisse à l'élève le choix de la forme, il peut « suivre » ou « imiter » le poète s'il le désire.

Les *Lectures littéraires* sont essentiellement tournées vers l'apprentissage d'une méthode d'analyse littéraire, mais on y trouve parfois des suggestions d'écriture :

Rédigez un paragraphe – un poème en prose peut-être – où vous soulignerez *le contraste marqué* qui existerait entre une température ou un paysage donnés et les dispositions intimes de quelqu'un (vous-même, peut-être, ou un membre de votre famille, un ami, un personnage fictif). (Frères de l'instruction chrétienne, 1961, vol. 1, p. 278);

Il vous est arrivé de voir un film dont l'action se passait dans l'antiquité grecque ou romaine. Rappelez-vous une scène particulièrement dramatique et racontez-la à la manière de Flaubert. (*Ibid.*, vol. 2, p. 17);

Réécrivez cette page [poème de Rina Lasnier] en prose moderne avec autant d'élégance que possible. (*Ibid.*, p. 313)

De ces exemples, on peut tirer trois remarques. D'abord, à au moins une reprise on offre la possibilité à l'élève d'écrire un poème. Ensuite, les poèmes servent à l'occasion d'exercice de réécriture. Enfin, l'utilisation du film comme point de départ pour l'écriture introduit un air de modernité inattendue.

Pour Geslin et Laurence, l'écriture constitue le but de la méthode qu'ils proposent : « Il s'agit, en 30 leçons, d'amener nos élèves à faire une narration aussi correcte et aussi intéressante que possible. » (Geslin et Laurence, 1965, p. XXI) *Le Plan* reprend le même modèle : « partir de l'analyse d'un texte d'écrivain pour aboutir à la synthèse personnelle d'une composition littéraire faite par l'élève. » (Geslin et Laurence, 1966, p. VII) Cette « composition littéraire » personnelle, c'est une narration ou un texte qui correspond à un modèle qui convient bien à un texte narratif, à un essai ou même à un texte explicatif.

Une composition littéraire comporte trois éléments :

1. Les idées :            Idées directrices;  
                              Idées secondaires.
2. Le développement : chronologique;  
                              dramatique;  
                              antithétique;  
                              logique.
3. La présentation : Introduction  
                              Paragraphes  
                              Transitions;

Conclusions. (*Ibid.*, p. X et XI)

Cette méthode, basée sur l'analyse de textes-modèles et l'observance d'un ordre préétabli et strict, ne convient pas vraiment à l'écriture de texte poétique. D'ailleurs, même les sujets de composition qui découlent de l'analyse d'un poème ne proposent pas l'écriture d'un poème : « En vous inspirant de *L'Automne* (Saint Denys-Garneau), rédigez quelques phrases précises sur les sujets suivants [...] » (*ibid.*, p. 9).

## **Le professeur de français et son élève**

Les auteurs de ces manuels se situent dans la tradition de l'enseignement où le professeur dirige une classe d'élèves qui suivent les directives. Tous ces manuels veulent inculquer quelque chose aux élèves par le biais de leur utilisation par les professeurs. Pour *Le Français au secondaire*, c'est le développement de la culture et de la langue au Canada français et, dans le quatrième tome, une connaissance de l'histoire littéraire et des principaux auteurs qui l'ont faite. Les *Lectures littéraires* visent l'apprentissage de l'analyse littéraire et l'initiation à l'histoire littéraire tandis que les manuels de Geslin et Laurence proposent une méthode de lecture et d'écriture.

Malgré leur appartenance à un même modèle d'enseignement, ces manuels présentent certaines différences. Les *Lectures littéraires* semblent les moins contraignantes pour le professeur et l'élève. Elles présentent une structure commune qui proposent « [t]rois catégories de morceaux » : d'abord, « quelques textes d'une valeur exceptionnelle [...] ont fait l'objet d'une explication relativement approfondie », ensuite des « textes dont on a fait suivre la lecture d'un commentaire plutôt succinct », enfin « beaucoup de morceaux n'offriront pour tout commentaire que quelques notes au bas des pages ». (Frères de l'instruction chrétienne, 1961, vol. 1, p. 6-7) Le nombre de textes de la première catégorie diminue au fil des quatre volumes tandis que celui de la troisième augmente et laisse « à l'initiative des professeurs et des élèves une plus grande latitude » (*ibid.*, vol. 3, p. 7). Les professeurs doivent guider les élèves dans leur appropriation de l'analyse littéraire ou leur compréhension de l'histoire littéraire, mais surtout ils doivent « communiquer aux jeunes leur amour et leur expérience des Lettres » (*ibid.*, vol. 4, p. 6). La dynamique inscrite dans

la facture des *Lectures littéraires* donne au professeur et à l'élève une certaine liberté dans l'utilisation des textes proposés par les manuels.

La méthode que proposent Geslin et Laurence consiste en une suite ordonnée de leçons qui couvrent pratiquement l'ensemble d'une année scolaire : 30 leçons dans *La Narration*, 17 leçons « fournissant le travail d'une quinzaine » dans *Le Plan*. Ces manuels se présentent en fait comme des préparations de cours à l'intérieur desquelles le professeur jouit d'une certaine liberté :

1. La méthode d'explication [...] n'est pas rigide; elle se prête à des adaptations variées. [...] Bref, la manière peut varier selon le texte ou les circonstances, selon le tempérament ou l'habileté du professeur, sans préjudice de la *matière* et du *but* de l'explication.
2. Pour sa leçon de composition ou d'analyse littéraire, le professeur peut aussi remplacer tel ou tel texte de *La Narration* par un morceau de son choix. En ce cas, il se contentera d'utiliser le texte de *La Narration* comme thème de l'exercice de vocabulaire. (Geslin et Laurence, 1965, p. XXII)

Le professeur décidera des exercices qui seront faits en classe selon « le nombre de périodes dont il dispose par quinzaine. » (Geslin et Laurence, 1966, p. IX) et s'assurera d'« arriver au bout et au but » quitte à « brûler quelques étapes. » (*Ibid.*, p. X)

Ces aménagements délimitent la marge de manœuvre dont dispose le professeur. Malgré tout, ces manuels considèrent le professeur comme un technicien de l'enseignement qui sert d'intermédiaire entre la méthode et l'élève. Rien ne montre mieux la place du professeur dans la méthode que cette assertion : « Cela va du Manuel à l'élève » (*ibid.*, p. IX).

L'élève quant à lui obéit à la fois au professeur et à la méthode. *La Narration* affirme que « [l]es élèves des classes de 8e et 9e [...] sont [...] en pleine effervescence d'imagination. » (Geslin et Laurence, 1965, p. IX) Cette affirmation est aussitôt nuancée. Toute cette « effervescence d'imagination » doit être contrôlée, canalisée dans une méthode contraignante parce que « l'esprit ne trouve ses idées, ne les construit et ne les exprime qu'au prix d'efforts tâtonnants [...] dont nul, même les plus grands génies, ne peut se dispenser, mais dont nos élèves se dispenseraient volontiers si on ne les guidait » (Geslin et Laurence, 1966, p. XVII). On pose ainsi la nature de l'élève : un potentiel d'imagination que l'on doit canaliser sinon il se perdra, incapable de se développer par lui-même

pleinement.

Dès que l'on se plonge dans les leçons, le travail attendu de l'élève repose sur une série d'injonctions directes qui s'expriment principalement par l'emploi de verbes à l'impératif : cherchez, montrez, relevez, écrivez, etc. L'idée directrice de la méthode apparaît bien claire : l'élève est un exécutant dont la formation dépend de son obéissance à la méthode du manuel telle que présentée par le professeur. Les rapports d'autorités sont traditionnels et les interactions sont essentiellement celles entre le professeur et l'élève et celles, encore plus importantes, entre le manuel et l'élève.

## Annexes au chapitre 3

### La répartition dans les manuels

#### La répartition

Éditeur	Titre	Volumes pour l'élève	Pages totales	Pages/heure d'enseignement <sup>1</sup>	Pages de poésie	% poésie
Centre éducatif & culturel	<i>Le Français au secondaire, tome 1</i>	1	463	2,14 (3,09)	100	21,6 %
Centre éducatif & culturel	<i>Le Français au secondaire, tome 2</i>	1	482	2,23 (3,21)	80	16,6 %
Centre éducatif & culturel	<i>Le Français : cours secondaire, tome 3</i>	1	511	2,36 (3,4)	93	18,2 %
Centre éducatif & culturel	<i>Le Français : cours secondaire, tome 4</i>	1	575	2,66 (3,83)	97	16,8 %
F.I.C.	<i>Lectures littéraires, vol. 1</i>	1	313	Non pertinent	37	11,80%
F.I.C.	<i>Lectures littéraires, vol. 2</i>	1	376	Non pertinent	61	16,2 %
F.I.C.	<i>Lectures littéraires, vol. 3</i>	1	508	Non pertinent	85	16,7 %
F.I.C.	<i>Lectures littéraires, vol. 4</i>	1	860	Non pertinent	166	19,3 %
Centre éducatif & culturel	<i>La Narration</i>	1	506	1,17 (1,68) <sup>2</sup>	22	4,30%
Centre éducatif & culturel	<i>Le Plan</i>	1	377	0,76 (1,25) <sup>2</sup>	50	13,20%

1- « [...] au secondaire, sept heures, six heures ou cinq heures par semaine [...] La 12<sup>e</sup> préparatoire aux études supérieures offre cinq heures hebdomadaires obligatoires de français » (Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, 1964, vol. 3, p. 43). Si on prend le chiffre mitoyen, soit 6 heures, et qu'on le ramène sur l'année scolaire, environ 180 jours, cela donne environ 216 heures d'enseignement du français. C'est le chiffre utilisé comme base de calcul. Entre parenthèses, le résultat du calcul fait en tenant compte d'un temps d'enseignement de 150 heures par année qui constitue la norme à la suite de l'implantation des réformes issues du Rapport Parent.

2- Ces manuels sont prévus pour deux années d'enseignement.

## Les textes proposés dans les manuels

### Les textes proposés

Éditeur	Titre	Nombre de textes <sup>1</sup>	Chansons	Auteurs québécois <sup>2</sup>	Extraits en suppléments	Exercices d'écriture
Centre éducatif & culturel	<i>Le Français au secondaire</i> , tome 1	43	0	9	0	Non
Centre éducatif & culturel	<i>Le Français au secondaire</i> , tome 2	43	0	9	0	Non
Centre éducatif & culturel	<i>Le Français : cours secondaire</i> , tome 3	44	0	15	0	Non
Centre éducatif & culturel	<i>Le Français : cours secondaire</i> , tome 4	71	1 <sup>3</sup>	7	0	Oui
F.I.C.	<i>Lectures littéraires</i> , vol. 1	28	0	5	0	Oui
F.I.C.	<i>Lectures littéraires</i> , vol. 2	37	0	11	0	Non
F.I.C.	<i>Lectures littéraires</i> , vol. 3	48	0	3	0	Non
F.I.C.	<i>Lectures littéraires</i> , vol. 4	103	0	16	0	Non
Centre éducatif & culturel	<i>La Narration</i>	7	0	3	0	Non
Centre éducatif & culturel	<i>Le Plan</i>	20	0	3	0	Non

1 – Ce nombre exclut les fables et les extraits de théâtre en vers.

2 – Ce nombre comprend tous les auteurs canadiens-français, le cas échéant, y compris les paroliers.

3 – Un poème de G. Vigneault mis en musique par Claude Léveillée.

## Chapitre 4 Le programme-cadre de 1969

Ce programme est le véritable enfant du *Rapport Parent*. Si le précédent constituait une adaptation temporaire de la pensée du *Rapport Parent*, celui-ci en découle directement et marque une étape incontournable dans la vision de l'éducation au Québec. Toute cette génération de programmes appelés programmes-cadres constitue une référence pour toutes modifications subséquentes dans la structure des programmes d'enseignement primaire et secondaire au Québec. De tous ces programmes-cadres, aucun ne fut plus discuté que le programme-cadre de français. L'évolution des programmes de français dans les années précédentes était marquée par une continuité dans le contenu et dans la forme puisque les bases demeuraient les mêmes que l'on parle de vision de l'enseignement, de contenu, de méthodes d'enseignement, du rôle du professeur<sup>1</sup> ou de celui de l'élève... Le programme-cadre de français apparaît comme une rupture radicale avec les programmes précédents. Il abandonne la structure traditionnelle des programmes d'enseignement : contenu précis, répartition de ce contenu par année d'études, pour une présentation de ce que l'élève devrait être capable de faire à la fin du cours secondaire. Cette présentation se fait au moyen d'un objectif et de trois principes directeurs sur lesquels je reviendrai. Le contenu est défini par le biais d'un plan d'études général. Le programme couvre toutes les années du secondaire sans la division entre les quatre premières années et la cinquième année qu'on trouvait dans le programme précédent. La question des voies différentes pour répondre aux besoins des élèves n'y est pas abordée.

Ce programme, encore plus succinct que le précédent, ne compte que 16 pages dont 11 seulement contiennent du texte si on excepte la page-titre, la table des matières, les pages introductives des deux parties du programme et la page de garde. C'est très peu pour un programme qui couvre l'ensemble du secondaire.

Comme pour le programme précédent et tous les documents officiels, la page couverture indique les responsables de la publication présentés dans l'ordre hiérarchique : le

---

<sup>1</sup> Le programme-cadre emploie le terme « professeur » (15 mentions) plutôt que le terme « maître » (deux mentions dont l'une réfère à la « formation des maîtres »).

gouvernement du Québec, le ministère de l'Éducation, la direction générale de l'enseignement élémentaire et secondaire et le service des programmes. Ce dernier atteste que le programme-cadre de français appartient à un ensemble ordonné de programmes d'enseignement auxquels sera soumis l'élève. On est face à un discours officiel de l'autorité politique la plus haute quant à l'éducation dans notre société.

Le type de texte est révélé par le titre qui se présente en trois parties. De haut en bas de la page, on retrouve, présentée en caractères plus petits, l'expression « Programme d'études des écoles secondaires » qui est un indicateur générique d'un type de discours, le programme d'études, et de son extension, le cours secondaire. C'est l'ensemble dans lequel se situent les programmes particuliers.

Ensuite, on retrouve l'expression « LANGUES ET LITTÉRATURES » qui désigne le champ d'études du programme. Cette expression visuellement domine les deux autres. Elle occupe le centre et présente les plus grands caractères. Le champ d'études qu'elle détermine est vaste comme l'indique le pluriel et doit donc s'appliquer à plus d'un programme. Le terme « littératures » apporte une note intéressante qui lie l'enseignement des langues et la littérature. Enfin, le troisième élément du titre, « PROGRAMME-CADRE DE FRANÇAIS » situé directement sous « LANGUES ET LITTÉRATURES » spécifie le champ d'études particulier du programme : la langue française. Si le mot programme désigne généralement un contenu précis, le mot « cadre » lui apporte une nuance, c'est un programme qui ne stipule que les grandes lignes du contenu et dont les détails restent à déterminer<sup>2</sup>. La dénomination du programme ne contient pas le terme littérature ce qui tempère un peu l'impression laissée par l'expression précédente.

Le document présente donc un programme d'études officiel pour les écoles secondaires du Québec sous la responsabilité de l'État. Ce programme fait partie d'un ensemble de programmes d'études pour l'enseignement secondaire qui lie les champs d'études de la langue et de la littérature et qui représente le cadre dans lequel devra se situer

---

2 « Programme-cadre : Programme qui sert de cadre en établissant des lignes directrices. » Dictionnaire Antidote

l'enseignement du français.

Ces deux derniers points déterminent aussi en bonne partie le type de discours : un programme d'études qui, en principe, fixe les objectifs de l'enseignement, les objets d'études et leur répartition. Cependant, ce programme n'est qu'un cadre, un programme-cadre. Au moment de sa publication, la lecture de ce programme-cadre n'est pas évidente pour ceux qui étaient habitués aux programmes d'études de français antérieurs. La table des matières illustre bien la différence entre ce que l'on retrouvait dans les programmes précédents et que les lecteurs du programme s'attendent à retrouver :

Première partie – Orientation générale

1. L'objectif général
2. Les principes directeurs
3. Le cadre pédagogique
4. L'évaluation

Deuxième partie – Plan d'études

1. La mise en situation
  - A. Les situations d'apprentissage
  - B. Les thèmes
2. L'exploitation
  - A. La langue
  - B. La pensée (Direction générale de l'enseignement élémentaire et secondaire, 1969, p. 3)

Si la première partie intitulée « Orientation générale » ne contrevient pas à ce qu'on retrouvait habituellement dans un programme, la seconde, « Plan d'études », ne contient aucun des points que l'on trouvait dans les programmes précédents et qui indiquaient la matière à voir et sa répartition entre les différentes années du secondaire. La présentation habituelle pour ce type de discours est donc modifiée et appelle une nouvelle lecture qui sort de la tradition. Ce programme ne peut être lu de la même façon que les précédents. Il représente toujours la vision de l'enseignement du français au secondaire, mais il pose d'autres exigences aux lecteurs et particulièrement aux professeurs qui auront à l'appliquer.

Un certain nombre d'autres éléments permettent de mieux comprendre l'entreprise nouvelle que représente le programme-cadre de français. Les auteurs de ce programme sont identifiés dans l'introduction : « Le programme-cadre de français a été conçu et élaboré par des praticiens de l'enseignement » (*ibid.*, p. 4). On place ainsi le texte sous le double signe de la compétence et de la pratique évacuant d'avance les critiques sur les aspects que

certaines pourraient juger trop théoriques ou trop vagues du programme. À ce paratonnerre pratique s'ajoutent immédiatement des considérations sur les changements sociaux et l'importance de l'enseignement du français. On introduit dans l'équation les spécialistes qui ont travaillé avec le groupe de praticiens.

Il [le programme] répond aux exigences d'une société en perpétuel devenir et correspond aux désirs des professeurs de français qui s'inquiètent de voir la langue maternelle se détériorer. Grammairiens et linguistes ont aussi collaboré au programme et se sont efforcés d'adapter l'enseignement du français aux découvertes de la didactique des langues. (*Ibid.*, p. 4)

Comme le *Rapport Parent* dont il est issu, ce programme est le fruit d'une collaboration entre divers groupes de personnes : les praticiens, les grammairiens, les linguistes, mais pas les experts en études littéraires. Toutes ces personnes ont mis en commun leur expertise et leur vision de l'évolution de la société et de l'enseignement du français pour produire le programme-cadre. Cette affirmation n'est pas banale, elle vise à appuyer le programme à la fois sur la pratique et les plus récentes connaissances dans les domaines qui le supportent. Elle répond ainsi aux inquiétudes quant à la qualité de la langue.

Le lien entre pratique, théorie et évolution constante des connaissances place le programme dans une nouvelle perspective qui repose, non plus sur les prescriptions et le passé, mais sur la collaboration des intervenants et le développement des connaissances. Mais cette entreprise de consultation des forces vives intéressées à l'enseignement du français ne s'arrête pas là :

Le programme-cadre est sujet à des améliorations et à des transformations. Il s'agit d'un texte ouvert, comme on parle d'une société ouverte. Une consultation, en quelque sorte permanente, tiendra compte des connaissances et de l'expérience de l'ensemble du corps professoral; parallèlement à cette consultation, des recherches scientifiques seront menées dans les centres de formation des maîtres, dans les départements de didactique des langues et de linguistique. (*Idem*)

C'est un point central de la philosophie du programme-cadre : l'ajustement constant en fonction de la pratique et de l'évolution des connaissances. Pour la première fois, l'expertise des professeurs en exercice est reconnue et permet d'influer sur le programme en application. C'est aussi dans cette optique qu'il faut lire cette phrase du programme-cadre : « Le programme-cadre suggère un plan d'études que le milieu actualisera selon ses besoins et ses possibilités » (*idem*). Le programme-cadre ne définit pas le terme « milieu », mais

manifestement cela dépasse le seul professeur. Il peut signifier l'équipe de professeurs, l'école ou encore la commission scolaire.

Le texte se présente dans un style neutre et sobre. Il s'applique à établir le cadre à l'intérieur duquel les professeurs inscriront leur enseignement qui se modifiera au fil du temps comme le cadre lui-même se bonifiera en retour.

## **La culture dans le programme**

Le programme-cadre est issu du *Rapport Parent*, on peut s'attendre à ce que la notion de culture à laquelle il fait référence soit semblable. Les mots « culture » (2 mentions) et « culturel » (2 mentions) n'y apparaissent que quatre fois, toutes dans la partie consacrée aux situations d'apprentissage. De plus, le mot « culture » est associé chaque fois à l'adjectif « littéraire » et renvoie chaque fois à des situations d'apprentissage liées à la littérature :

Les situations d'apprentissage se présentent en deux séries : celles qui sont tirées de la vie courante, celles qui ressortissent à la culture littéraire. (Direction générale de l'enseignement élémentaire et secondaire, 1969, p. 10);

« La deuxième série réunit des situations qui ressortissent à la culture littéraire. » (*Ibid.*, p. 11)

La culture littéraire fait donc partie intégrante du programme de français et des situations d'apprentissage lui sont consacrées.

L'adjectif « culturel » réfère quant à lui à une vision plus large de la culture :

Les occasions de participer à la vie culturelle s'offrent de plus en plus nombreuses. Les salles de spectacles se multiplient, le livre se retrouve un peu partout et à prix populaire, journaux et revues racontent et commentent la vie littéraire, la radio et la télévision introduisent la littérature jusque dans les foyers. (*Ibid.*, p. 11);

[...] les manifestations culturelles du milieu (expositions, projection de films, représentations théâtrales...) [...] (*ibid.*, p. 12).

Si cette « vie culturelle » et ses « manifestations » dans le milieu social élargissent l'éventail de ce que peut être la culture, celle-ci reste fortement teintée par la littérature et l'écrit. De tous les exemples donnés, seuls « les salles de spectacles », les « expositions » et la « projection de films » échappent au monde de l'écrit.

Ces utilisations montrent une vision de la culture tournée vers la littérature et les arts et peuvent laisser croire que le programme-cadre favorise la culture littéraire et reste ainsi dans la lignée des programmes de français qui ont précédé le *Rapport Parent*.

Cependant, le troisième principe qui était le programme tend à élargir la notion de culture : « La langue, sous sa forme orale et sous sa forme écrite, est un agent privilégié dans la transmission et la transformation des valeurs de civilisation. » (*Ibid.*, p. 6) En faisant intervenir les notions de « transmission et [de] transformation des valeurs de civilisation », le troisième principe donne un rôle accru à l'enseignement du français. Traditionnellement, l'enseignement du français se définissait comme un pôle de transmission, en l'inscrivant dans le processus de transformation, le programme-cadre, lui donne une toute autre extension :

Les moyens collectifs de diffusion – radio, télévision, disque, film, imprimé – tentent, de toutes les façons, de retenir l'attention d'un auditoire de plus en plus large. Ce faisant, ils exercent une influence déterminante sur l'évolution de la langue; ils contribuent à créer, au jour le jour, la civilisation contemporaine, soit en diffusant les valeurs traditionnelles, soit en les transformant ou en les remplaçant. Il est impossible de faire abstraction de ce fait : les moyens de diffusion existent, tout-puissants, et ils exercent de fortes pressions sur la langue et sur la pensée. (*Idem*)

La notion de « moyens collectifs de diffusion » et leur potentiel de transformation des « valeurs traditionnelles » autant que de « la langue » et de « la pensée » placent le programme-cadre dans la vision culturelle du Rapport Parent.

Le programme-cadre reste, malgré tout, un programme de langue lié à la littérature et à sa valeur formatrice :

La littérature et la langue sont le reflet de la civilisation d'une nation; elles correspondent à une vision particulière de la réalité et du monde. Le contact avec l'œuvre littéraire nourrit l'esprit et le cœur; tout en contribuant à la formation individuelle, la création personnelle enrichit le patrimoine de la communauté nationale. (*Idem*)

Le programme rejoint ici le courant qui a porté les programmes de français précédents. Il y ajoute cependant un point important quand il affirme que « la création personnelle enrichit le patrimoine de la communauté nationale. » Cette création personnelle ne peut-être, dans ce contexte, qu'un appel à celle de l'élève.

Le programme-cadre se veut un « agent de transmission et de transformation » dont le champ d'action couvre autant la littérature que l'ensemble des « moyens collectifs de diffusion ». C'est un champ d'action très vaste et, pour ne pas s'égarer, le programme-cadre délimite ainsi son travail :

Le troisième principe propose d'éveiller l'intérêt de l'élève pour la langue et la littérature; de

susciter le besoin de la création personnelle et le goût de l'œuvre littéraire. Il suggère aussi de munir l'élève des instruments – connaissances, sens de l'observation, sens esthétique, esprit critique – qui lui permettront de profiter au maximum des moyens de diffusion modernes, sans en subir les inconvénients. (*Idem*)

Sans abandonner le rôle traditionnellement dévolu à un programme de français quant à la littérature, le programme y ajoute une préoccupation pour la création personnelle et la nécessité de prendre en compte la force des nouveaux moyens de diffusion en dotant les élèves des « instruments » nécessaires pour en « profiter au maximum » sans dommage.

Cette double orientation se trouve aussi bien dans les situations d'apprentissage proposées que dans les thèmes suggérés :

La première série réunit les situations empruntées à la vie courante et de caractère pratique. On les retrouve dans la famille, à l'école, au bureau, à l'usine, dans le journal, à la radio et à la télévision, etc. (*Ibid.*, p. 10);

La deuxième série réunit des situations qui ressortissent à la culture littéraire. (*Ibid.*, p. 11);

Il est possible de ramener l'ensemble de l'activité humaine à une vingtaine de thèmes généraux. Leur utilisation en classe permet de revoir presque tout le vocabulaire de la vie courante, de placer les élèves dans un grand nombre de situations et de prendre connaissance d'à peu près tous les genres et toutes les formes littéraires. (*Ibid.*, p. 12)

L'ouverture à une notion de culture qui dépasse le monde littéraire est bien ancrée. Le programme-cadre accorde à juste titre une place importante à la culture littéraire puisque langue et littérature sont liées fortement. En ce sens, il est l'héritier des programmes antérieurs.

## **La vision de l'enseignement et la facture du programme**

Dans le programme-cadre, l'élève occupe une place centrale. L'objectif général du programme : « Faire de la langue de l'élève un instrument de plus en plus perfectionné au service de la communication et de la pensée » (Direction générale de l'enseignement élémentaire et secondaire, 1969, p. 6), et le premier principe directeur : « Les objectifs du programme de français se fondent sur les fonctions linguistiques de l'élève » (*idem*) montrent bien ce rôle central que l'élève réel joue dans la conception du programme. Non seulement on enseigne le français pour que l'élève s'en serve dans la vie de tous les jours, qu'il devienne un instrument personnel, mais on l'enseigne en partant du bagage linguistique de celui-ci :

L'élève qui entre à l'école secondaire exerce depuis longtemps les fonctions de parler et

d'écouter (fonctions connexes de la communication orale), d'écrire et de lire (fonctions connexes de la communication écrite). [...]

Le premier principe propose donc de partir de la langue de l'élève, de la corriger et de l'enrichir, en vue d'assurer la maîtrise de la langue familière correcte, et, à un degré supérieur, d'accéder à la langue soutenue. (*Ibid.*, p. 6)

Dans le contexte de l'enseignement du français, c'est un renversement de perspective important parce qu'il marque une frontière entre le français à acquérir, celui des modèles des programmes précédents, et le français à perfectionner, celui des élèves de ce programme. La place de l'élève est donc primordiale dans ce programme.

Ce rôle de l'élève mène à une conception de l'enseignement qui est respectueuse du désir exprimé dans le *Rapport Parent* d'utiliser des méthodes actives. Ce programme affirme « que dans le cas de la langue, comme dans celui de la pensée, la pratique doit l'emporter sur l'enseignement théorique. » (*Ibid.*, p. 7) Le « processus méthodologique » qu'il met de l'avant s'appuie sur deux actions pédagogiques : la mise en situation et l'exploitation.

Le programme-cadre décrit ainsi les objectifs de la mise en situation :

Libérer le pouvoir d'expression, éveiller et stimuler l'activité créatrice, engendrer le désir de connaître, voilà ce que poursuit la mise en situation. Le fait que l'élève ressente le besoin de s'exprimer et que son milieu ait beaucoup à lui apprendre rend plausible un tel objectif. (*Idem*)

L'élève est le centre de la mise en situation, mais la commande est faite au professeur. L'emploi de verbes à l'infinitif reflète bien cette ambiguïté parce qu'il exprime à la fois l'impératif, qui s'adresse au professeur, et « l'aspect non accompli »<sup>3</sup> de l'action qui ne peut être réalisée que par l'élève. Le programme s'en remet aux « agents pédagogiques », « école, professeur, programme d'études, matériel didactique », qui « doivent collaborer à faire de la classe de français un lieu où l'élève se découvre lui-même et s'ouvre au monde » (*idem*) pour assurer la réalisation de cette ambitieuse visée. L'autoréférence est plutôt inusitée. En réalité, un seul de ces « agents pédagogiques » est vraiment actif, le professeur. C'est lui qui applique le programme, prépare le matériel didactique et organise les activités pédagogiques. L'école est une entité plutôt vague qui désigne à la fois un lieu, des personnes, des politiques, des encadrements, etc.

---

3 Suzanne Chartrand, *et al.*, *Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui*, Boucherville, Graficor, 1999, p. 203-204.

Une telle définition écarte une façon uniforme de faire puisqu'elle s'appuie sur l'élève et son milieu. On est loin de l'enseignement par les modèles.

La mise en situation ne se limite pas à la phase de préparation du travail par le professeur et à l'explication de celui-ci aux élèves. Comme le montrent bien les trois phases que comporte la mise en situation, elle concerne l'ensemble du travail du professeur et de l'élève. La première phase est justement celle de la préparation. D'abord, c'est le choix de « travaux qui auront le plus de chance d'intéresser l'élève compte tenu de son âge chronologique et mental et de son orientation » (*idem*). Ensuite, il faut « les présenter [à l'élève] de la façon la plus attrayante possible » (*idem*). Cette partie relève entièrement du professeur.

La seconde phase concerne la réalisation du travail par l'élève : « recherche, lecture, composition, rédaction ». L'objectif de cette phase est de « stimuler l'esprit créateur et la curiosité de l'élève » (*idem*). Ici encore, la multiplicité des situations auxquelles peut faire face le professeur empêche l'uniformisation de l'enseignement puisque les contraintes qui lui sont imposées l'amènent à modifier son approche constamment pour en tenir compte.

Enfin, la troisième phase « consiste donc à assurer la complète réalisation de la communication » (*idem*) qui s'appuie sur « l'existence de deux pôles : l'un émetteur et l'autre récepteur ». Il importe que le travail connaisse un aboutissement naturel : « la lettre sera envoyée à un destinataire, le poème ou la chanson, interprété en classe ou ailleurs, l'exposé, présenté devant un auditoire » (*idem*). Il est intéressant de noter que, parmi les exemples apportés, on retrouve le poème écrit par l'élève.

Cette mise en situation est complétée par ce que le programme appelle « l'exploitation » et qu'il définit ainsi : « Profiter du climat d'intérêt et d'activité où se trouve l'élève afin de parfaire sa formation sur le plan de la langue et de la pensée, voilà en quoi consiste l'exploitation » (*idem*). Celle-ci se présente aussi en trois phases. La première doit faire « en sorte que chacun des actes de communication posés en classe revête le plus de perfection possible à tous les points de vue. » (*Idem*) Ces points de vue sont la langue et la pensée. « La deuxième phase est celle de l'analyse. La communication est alors soumise à l'observation critique de la classe » (*idem*) autant au point de vue de la langue, orale ou

écrite selon le cas, et de la pensée. La troisième concerne le développement d'« automatismes » dans l'utilisation de la langue. « [...] Pour ce faire, la classe de français peut avoir recours à l'enseignement magistral, à l'étude personnelle, aux exercices correctifs et aux exercices d'approfondissement. » (*Ibid.*, p. 8) Toute l'insistance sur la nécessité de partir des besoins des élèves n'exclut pas le recours à des méthodes prônées par les anciens programmes et qui font partie de l'arsenal du professeur depuis longtemps.

Ce « processus méthodologique » est complété par des indications sur l'évaluation à la fin du cours secondaire par le biais d'un examen : « L'examen portera donc sur la qualité de la compréhension et de l'expression au double point de vue de la langue et de la pensée. » (*Idem*) Les paramètres de cette évaluation finale qui ne peuvent que guider les évaluations faites pendant la durée du secondaire s'articulent autour de deux questions :

**Évaluation de la compréhension**

L'élève sait-il lire et écouter convenablement, compte tenu de son rythme d'apprentissage et de son orientation?

**Évaluation de l'expression**

L'élève sait-il parler et écrire convenablement, compte tenu de son rythme d'apprentissage et de son orientation? (*Idem*)

La formulation des questions auxquelles « l'examen doit répondre » lie l'élève et son développement à sa capacité de comprendre et de s'exprimer oralement et par écrit. L'évaluation n'est donc plus la vérification de l'atteinte d'objectifs basés sur des modèles fournis à l'élève par l'institution scolaire, mais un processus dynamique qui implique l'élève avec son bagage et son cheminement à travers sa scolarisation.

La deuxième partie du programme-cadre propose un cadre général de plan d'études qui liste une série de situations d'apprentissage et de rappel des principales notions de langue que l'exploitation devrait parfaire. Cette partie devrait permettre « la préparation de plans d'études fonctionnels, répondant aux besoins de chaque région et correspondant à ses ressources » (*ibid.*, p. 10).

Le programme-cadre est bien un cadre qui permet des ajustements en fonction des élèves et des particularités locales. Il se contente de définir des objectifs généraux et une façon d'établir un plan d'études qui repose sur des mises en situation et leur exploitation pour développer la capacité de l'élève à comprendre et à s'exprimer.

## La place de la littérature et de la poésie

Le titre générique de ce programme est « Langues et littératures ». Ces deux termes qui chapeautent les programmes de langue soulignent des liens dont le programme-cadre devrait témoigner. L'introduction ne fait cependant référence qu'aux seuls aspects linguistiques du programme. C'est vrai en ce qui concerne la conception « par des praticiens de l'enseignement » qui ont voulu répondre « aux désirs des professeurs de français qui s'inquiètent de voir la langue maternelle se détériorer » et au fait que des « [g]rammairiens et linguistes [aient] aussi collaboré au programme » (Direction générale de l'enseignement élémentaire et secondaire, 1969, p. 4). C'est aussi vrai pour ce qui touche le développement du programme pour lequel on annonce que « des recherches scientifiques seront menées dans les centres de formation des maîtres, dans les départements de didactique des langues et de linguistique » (*ibid.*, p. 4). Nulle part dans cette présentation, on ne mentionne la littérature annoncée par le titre générique. « L'objectif général » du programme qui demande de « [f]aire de la langue de l'élève un instrument de plus en plus perfectionné au service de la communication et de la pensée » (*ibid.*, p. 6) n'en fait pas mention ni les deux premiers principes directeurs.

Ce n'est qu'au troisième principe directeur que la littérature est introduite : « La langue, sous sa forme orale et sous sa forme écrite, est un agent privilégié dans la transmission et la transformation des valeurs de civilisation. » Dans ce contexte, « [l]e troisième principe propose d'éveiller l'intérêt de l'élève pour la langue et la littérature; de susciter le besoin de la création personnelle et le goût de l'œuvre littéraire » (*idem*). La définition que le programme donne de la littérature la situe comme un cas particulier d'utilisation de la langue qui, pour exprimer « [l]a pensée et la sensibilité, individuelles et collectives [...] utilisent des formes et un style que le respect de certaines règles ou la recherche de l'inédit classe dans une catégorie à part, appelée traditionnellement **littérature**. » (*Idem*) Dans l'esprit du programme, la littérature est une porte d'entrée pour l'étude de la langue, mais elle a aussi une portée culturelle et historique dont l'importance aujourd'hui est reliée aux moyens modernes de diffusion :

La littérature et la langue sont le reflet de la civilisation d'une nation; elles correspondent à une

vision particulière de la réalité et du monde.

[...] Il est impossible de faire abstraction de ce fait : les moyens de diffusion existent, tout-puissants, et ils exercent de fortes pressions sur la langue et sur la pensée. (*Idem*)

La littérature et les « moyens collectifs de diffusion – radio, télévision, disque, film, imprimé » occupent une place importante « dans la transmission et la transformation des valeurs de civilisation. » (*Idem*) C'est un changement de perspective considérable quant à la place de la littérature dans un programme d'enseignement. On n'a qu'à se rappeler les 10 rôles<sup>4</sup> que le Rapport Parent attribuait à l'enseignement de la littérature pour s'en convaincre. Des expressions telles que « contact humanisant », « contact civilisateur », « enrichissement moral » et « vision du monde » ne laissent aucun doute sur le poids de la littérature dans l'enseignement.

Ce qui est nouveau et intéressant dans ce troisième principe, c'est l'idée que l'enseignement doit développer chez l'élève non seulement « le goût de l'œuvre littéraire », mais aussi « le besoin de la création personnelle » parce que « la création personnelle enrichit le patrimoine de la communauté nationale » (*ibid.*, p. 6). Le programme-cadre affirme ainsi que la connaissance littéraire passe également par la pratique de l'écriture littéraire.

La « culture littéraire » constitue la base de la deuxième série de situations d'apprentissage suggérées par le programme. Du proverbe et de la maxime jusqu'au film en passant par l'essai et le journal intime, les treize situations couvrent tous les genres littéraires. Toutes ces situations, à l'exception du roman et du proverbe et de la maxime, comportent un volet écriture. Dans ces situations d'apprentissage, le poème et la chanson font l'objet de situations d'apprentissage différentes et se présentent ainsi comme deux genres distincts.

Le programme ne fait aucune suggestion sur les œuvres qui pourraient être à l'étude sauf pour souligner que « [l]es œuvres que l'élève du secondaire peut fréquenter sont nombreuses et variées » et que « [l]e goût et les aptitudes des élèves restent le critère déterminant dans le choix des œuvres à étudier et des formes à pratiquer » (*ibid.*, p. 11). Le programme s'appuie aussi sur les milieux pour trouver des occasions d'intéresser l'élève à la

<sup>4</sup> Le chapitre 1 discute l'importance de ces 10 rôles dans la partie intitulée « La place de la littérature et de la poésie ».

culture et à la littérature. L'école doit être à l'affût de toutes les manifestations culturelles du milieu et s'en servir pour « accroître l'intérêt de l'élève » (*ibid.*, p. 11). De plus, il n'est jamais question de l'histoire littéraire, c'est donc dire que les informations sur la situation sociohistorique des œuvres étudiées et, éventuellement, leur filiation sont laissées au bon vouloir du professeur.

La présence de la poésie est attestée par les sept occurrences du mot « poème ». Cela semble peu, mais c'est plus que n'importe lequel autre genre littéraire : quatre occurrences du mot « roman », six occurrences de « théâtre » et de « chanson ». Cependant, six de ces sept occurrences se présentent comme des exemples de textes qui peuvent servir dans des situations données autant en lecture qu'en écriture. Parmi ces occurrences, il y en a une qui a une incidence particulière sur la place de la poésie à chacune des années d'études. Elle indique que, parmi toutes les situations d'apprentissage issues de la culture littéraire, « [c]ertaines, comme la chanson, le poème, le récit, la fable, sont courtes et peuvent être pratiquées à tous les niveaux » (*ibid.*, p. 11).

L'autre occurrence concerne la situation d'apprentissage consacré à la poésie :

1. **Le poème**

Lecture, audition et création. Imitation. Interprétation. (*Ibid.*, p. 12)

Cette situation d'apprentissage tient en cinq noms qui désignent des actions que l'élève doit réaliser. Deux de ces actions portent sur l'écriture de poèmes, soit création et imitation, dont la deuxième est un des moyens de réaliser la première. On retrouve ici un peu de la pédagogie des modèles qui était un des fondements des programmes précédents. Deux autres concernent l'oral, audition et interprétation, et concordent avec la préoccupation pour la langue parlée. D'ailleurs, dans 11 des 13 « situations qui ressortissent à la culture littéraire » (*ibid.*, p. 11), on retrouve le terme « audition » tandis que les deux autres demandent une « discussion ». Le terme « interprétation » se retrouve aussi dans les situations d'apprentissage « La chanson » et « La pièce de théâtre, le téléroman ». Dorénavant, la poésie ne se présente plus seulement comme un écrit, mais un objet littéraire qui demande une interprétation que l'élève écoute ou produit.

Le programme, comme pour tous les autres genres littéraires, ne donne aucune

indication du contenu quant aux notions de poésie qui devraient être enseignées. Selon la logique du programme, ce sont les programmes d'études locaux et les professeurs qui devraient prévoir ces notions et leur répartition selon les années d'études. C'est donc un champ laissé à la compétence des décideurs locaux et des professeurs.

## **La lecture et l'écriture**

Dans un programme basé sur la communication qui s'attarde tant à la fonction de récepteur qu'à celle d'émetteur et qui vise autant la maîtrise de la langue parlée que celle de la langue écrite, l'enseignement de la lecture s'effectue selon deux approches : la lecture traditionnelle d'un texte écrit et la lecture nouvelle d'un texte livré oralement, les deux permettant l'accès aux textes littéraires comme le confirment les termes « lecture » et « audition » qui se retrouvent dans 11 des situations d'apprentissage littéraires.

La situation dans laquelle se trouve l'écriture est moins claire, mais, dans un programme qui désire « susciter le besoin de la création personnelle », la place de l'écriture est importante. La notion d'écriture s'applique autant à la manière traditionnelle d'écrire qu'à celle, plus évanescence, de la parole comme le montre l'extension de la notion d'expression dans l'évaluation de l'élève : « [l]'élève sait-il parler et écrire convenablement » (Direction générale de l'enseignement élémentaire et secondaire, 1969, p. 8). Cependant, dans le cadre de ma thèse, je ne retiendrai que l'aspect plus traditionnel de l'écriture, celui qui concerne la langue écrite.

## **La lecture**

Dans un programme basé sur la communication, la lecture au sens traditionnel occupe une place moindre que dans les programmes précédents. Bien que le programme affirme dans son troisième principe directeur que « [l]e contact avec l'œuvre littéraire nourrit l'esprit et le cœur » et que l'on doive donner à l'élève « le goût de l'œuvre littéraire » (*ibid.*, p. 6), on ne retrouve aucune indication d'œuvres que l'élève du secondaire devrait connaître même si la lecture est la première des actions prévues dans chacune des situations d'apprentissage littéraires si l'on excepte le film.

Le choix des œuvres repose entièrement sur le programme local, s'il y pourvoit, et sur

le professeur qui, lui, n'a pas le choix. Les indications que le programme donne pour guider ce choix ne sont pas reliées à l'histoire littéraire, mais plutôt à l'intérêt des élèves, aux conditions nouvelles de diffusions que créent les moyens modernes de communication et aux manifestations de l'actualité :

Le goût et les aptitudes des élèves restent le critère déterminant dans le choix des œuvres à étudier et des formes à pratiquer. [...]

Les occasions de participer à la vie culturelle s'offrent de plus en plus nombreuses. [...] le livre se retrouve un peu partout et à prix populaire, journaux et revues racontent et commentent la vie littéraire, la radio et la télévision introduisent la littérature jusque dans les foyers. De plus, l'homme moderne veut s'exprimer, présenter son époque comme il la voit et comme il la sent [...].

Le professeur tiendra compte de cette réalité dans l'élaboration de son plan d'études. [...] il puisera à toutes les sources : l'actualité politique et littéraire (présence d'un écrivain dans le milieu, problème politique qui attire l'attention sur un pays, controverse à propos d'un auteur ou d'une œuvre, parution d'un ouvrage, décès ou anniversaire quelconque d'un écrivain) (*ibid.*, p. 11-12).

Il ressort de cela que le choix des textes littéraires ne vise plus ni ne repose sur l'histoire littéraire. Celle-ci devient un sous-produit occasionnel de l'actualité sous toutes ses formes.

Là où le *Rapport Parent* affirmait que « les enseignants ont besoin de directives et de suggestions si on veut que cet enseignement fondamental sorte des sentiers battus de la tradition » (Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, 1964, vol. 3, p. 56), le programme-cadre les laisse à eux-mêmes vis-à-vis du choix des œuvres et de la signification qu'elles doivent avoir par rapport à un enseignement de l'histoire littéraire et de la littérature elle-même. Si cette façon de voir est conséquente avec la vision du maître que le *Rapport Parent* met de l'avant, elle n'assure pas la transition entre un enseignement de la littérature basé sur l'histoire littéraire appuyée par des manuels scolaires et un enseignement de la littérature qui s'appuie davantage sur une expérience directe de l'élève en lecture et en écriture pour laquelle le professeur se retrouve non seulement le maître d'œuvre, mais la principale ressource.

## **L'écriture**

Dans un programme où « la pratique doit l'emporter sur l'enseignement théorique » (Direction générale de l'enseignement élémentaire et secondaire, 1969, p. 7), la place de l'écriture est centrale dans l'enseignement de la langue écrite. La plupart des situations

d'apprentissage « empruntées à la vie courante et de caractère pratique » (*ibid.*, p. 11), soit 12 sur 17, préconisent, explicitement ou implicitement, l'écriture de textes par l'élève. Les cinq autres relèvent davantage de l'oral, mais pourraient éventuellement donner lieu à des écrits. Quant aux situations d'apprentissages « qui ressortissent à la culture littéraire » (*ibid.*, p. 12), 11 des 13 situations prévoient l'écriture de textes par l'élève par l'utilisation des termes « création », « rédaction », « composition » et « imitation ». Les seules situations d'apprentissage littéraires pour lesquelles on ne trouve pas d'indications d'écriture sont « Le roman » et « Le proverbe et la maxime ». C'est donc dire que, pendant son cours secondaire, l'élève devra s'initier à l'écriture des principaux genres littéraires. Pour ce qui est de la poésie, il le fera par le biais de la création et de l'imitation. Si l'imitation ressort davantage de la pédagogie des modèles, la création est un des moyens généraux que le programme propose comme une façon de développer « [l]'expression de la pensée personnelle » (*ibid.*, p. 16).

Le terme « création » est employé neuf fois dans le programme. L'expression « création personnelle » apparaît deux fois dans le texte du troisième principe directeur :

[...] la création personnelle enrichit le patrimoine de la communauté nationale. [...]

Le troisième principe propose d'éveiller l'intérêt de l'élève pour la langue et la littérature; de susciter le besoin de la création personnelle et le goût de l'œuvre littéraire. (*Ibid.*, p. 6)

L'indication que l'élève doit écrire des textes personnels relevant des principaux genres littéraires est bien claire. Cette intention devient plus limpide quand on constate que l'emploi du terme création est accolé, dans les situations d'apprentissage « qui ressortissent à la culture littéraire », à celles qui concernent le poème, la fable, le conte et la nouvelle littéraire. Cela marque une différence notable avec les autres situations pour lesquelles on emploiera les termes « composition » ou « rédaction ». Dans l'ensemble, l'écriture de l'élève doit être personnelle et dans le cas de l'écriture qui relève d'un genre littéraire, elle doit faire appel à sa créativité.

Les trois dernières occurrences du terme « création » se trouvent dans la partie « L'EXPLOITATION » et réfèrent à « l'ensemble des moyens à mettre en œuvre, premièrement, pour que l'acte de communication qui s'élabore soit aussi parfait que possible et, deuxièmement, pour que s'améliore la qualité de la langue et de la pensée de

l'élève. » (*Ibid.*, p. 13).

Une caractéristique importante de cette obligation d'écrire est qu'elle vise « la complète réalisation de la communication. Pour ce faire, la lettre sera envoyée à un destinataire, le poème ou la chanson, interprété en classe ou ailleurs, l'exposé, présenté devant un auditoire » (*ibid.*, p. 7). L'écriture de textes littéraires, y compris de poèmes, acquiert ainsi une importance qu'on ne pouvait même pas soupçonner auparavant.

Le programme est cependant muet sur la méthode par laquelle on amène les élèves à écrire un poème comme il ne dit rien sur les notions de poésie nécessaires à la réalisation d'un tel objectif. Les seules mentions que l'on peut rapporter au langage poétique se trouvent dans la section qui explique l'exploitation de la langue. On y trouve une indication sur « les figures de style et les figures de pensée » (*ibid.*, p. 15) qui reste sans développement. Deux indications concernent la phrase et évoquent des procédés utilisés en poésie :

- La valeur stylistique de l'ordre des mots (l'inversion), la mise en relief, l'ellipse et la construction nominale l'équilibre, la symétrie et le volume de la phrase.
- Les figures de phrase. (*Ibid.*, p. 15)

On peut conclure que les indications du programme sur le fonctionnement du langage poétique sont à tout le moins minimales et qu'en réalité, les conditions à mettre en place pour l'écriture de poèmes reposent entièrement sur le professeur, sa connaissance de la poésie et du fonctionnement du langage poétique. C'est une tâche énorme d'autant plus que cette préoccupation de la création de poèmes par l'élève était absente des programmes précédents et qu'en conséquence, les professeurs se trouvent devant une situation complètement nouvelle sans références ni guides.

## **Le professeur de français et son élève**

Dès son introduction, le programme-cadre donne une indication claire sur la manière dont elle conçoit le personnage du professeur de français : c'est un professionnel dont l'opinion importe. D'abord, ses « désirs » ont été pris en compte dans la rédaction du programme : le programme-cadre « correspond aux désirs des professeurs de français qui s'inquiètent de voir la langue maternelle se détériorer » (Direction générale de

l'enseignement élémentaire et secondaire, 1969, p. 4). Ensuite, une fois le programme mis en place, « [u]ne consultation, en quelque sorte permanente, tiendra compte des connaissances et de l'expérience de l'ensemble du corps professoral » (*ibid.*, p. 4). Voilà campée la vision d'un professeur qui a son mot à dire dans l'orientation de l'éducation et de l'enseignement. Enfin, cela suppose que le programme-cadre donne au professeur une marge de manœuvre qui lui permette d'expérimenter diverses façons de travailler avec ses élèves :

Le programme-cadre suggère un plan d'études que le milieu actualisera selon ses besoins et ses possibilités. Il comprend deux parties. [...] La seconde fournit un inventaire des éléments à partir desquels l'équipe des professeurs rédigera un plan d'études qui tiendra compte des besoins des élèves. (*Ibid.*, p. 4)

La notion de programme-cadre prend ici toute sa signification : c'est un cadre que les milieux et particulièrement les professeurs doivent « actualiser ». Dans ce cadre, c'est d'abord le professeur, en tant que membre d'un groupe, d'une équipe, qui est ciblé. Le professeur se trouve investi d'une responsabilité collective qui touche aussi bien l'objectif général du programme qui est de « [f]aire de la langue de l'élève un instrument de plus en plus perfectionné au service de la communication et de la pensée » (*ibid.*, p. 6) que la participation à la « consultation, en quelque sorte permanente » dont fera l'objet le programme. Cette responsabilité collective s'exerce aussi dans l'école qui « a la responsabilité de créer une atmosphère de travail agréable [...] et de trouver ou de préparer, conjointement avec les professeurs, un matériel pédagogique fonctionnel » (*ibid.*, p. 7). Cette responsabilité collective s'applique aussi à son milieu où il devra participer à l'élaboration du programme d'études local et à la préparation du matériel pédagogique.

Au plan individuel, le professeur a aussi une grande responsabilité parce qu'il se trouve doté d'une marge de manœuvre importante dans le choix des activités qu'il proposera à ses élèves :

La préparation du plan d'études imposera à chaque professeur de déterminer le genre d'utilisation qui convient à chaque situation d'apprentissage, compte tenu des acquisitions antérieures et de l'orientation des élèves. (*Ibid.*, p. 10);

Les thèmes facultatifs, le plus souvent issus des thèmes généraux, sont en nombre illimité. Le professeur inscrit au plan d'études ceux qu'il juge utiles à l'ensemble de ses élèves. (*Ibid.*, p. 12)

À la limite, ni le programme-cadre ni le plan d'études local ne peuvent se substituer à

ce que le professeur « juge utile à l'ensemble de ses élèves. » Même en ce qui concerne l'enseignement de la langue, le professeur n'est pas tenu à des prescriptions rigides et contraignantes :

À la fin de ses études secondaires, l'élève devra avoir développé au maximum ses aptitudes personnelles et avoir acquis les mécanismes essentiels de la langue. Le programme-cadre se présente fondamentalement comme une liste d'objectifs à atteindre; il propose aussi un certain nombre de connaissances indispensables il appartient au professeur, lors de l'élaboration de son plan d'études, de déterminer ce qu'il doit retenir de ces objectifs et de ces connaissances. (*Ibid.*, p. 13)

On est bien loin de l'esprit des programmes antérieurs où les savoirs à acquérir étaient inscrits pour chaque année d'études sans égards à la réalité à laquelle faisait face le professeur dans sa classe.

Pour réaliser le programme, on a besoin d'un professeur « exigeant et compréhensif » (*ibid.*, p. 7) dont l'ensemble du travail est orienté par ce que l'élève doit faire et réussir. Les principales injonctions qui définissent le travail du professeur sont libellées comme des actions, des attitudes, des comportements que le professeur doit susciter chez son élève :

[...] stimuler l'esprit créateur et la curiosité de l'élève. (*Ibid.*, p. 7);

[...] choisir les travaux qui auront le plus de chance d'intéresser l'élève compte tenu de son âge chronologique et mental et de son orientation et, ensuite, à les lui présenter de la façon la plus attrayante possible. (*Idem*);

[...] développer le sens de l'observation et l'esprit critique de l'élève; de lui faire prendre conscience de la langue, de ce qu'elle comporte d'essentiel et d'accessoire. (*Ibid.*, p. 8);

[...] l'essentiel reste que l'élève ait conscience de la nécessité de parfaire sa maîtrise de la langue maternelle et qu'il accepte d'utiliser les moyens qu'on lui propose. (*Ibid.*, p. 8);

[...] le professeur s'assure d'une façon constante que ses élèves en [la langue] font un usage convenable. (*Ibid.*, p. 13)

Le travail du professeur ne consiste plus à s'assurer que les élèves suivent le programme, mais à interpréter celui-ci pour qu'il convienne à ses élèves. Ce travail ne peut en aucun cas être celui d'un technicien de l'enseignement qui n'aurait qu'à appliquer mécaniquement les prescriptions du programme, mais celui d'un professionnel qui doit adapter ces prescriptions à une réalité qui se modifie chaque année et même en cours d'année : ses élèves.

Le peu d'indications sur les contenus, particulièrement en ce qui touche la littérature, donc la poésie, fait en sorte que celui-ci dépend de la formation et de la culture du professeur. C'est un changement radical par rapport aux programmes antérieurs : l'ensemble

du contenu et de sa répartition, des méthodes et du matériel pédagogique ne relèvent désormais que du professeur comme individu ou comme membre d'une équipe.

Le travail du professeur se définit par l'obligation de faire progresser l'élève comme le montre le début de la partie consacrée à l'exploitation :

Le cadre pédagogique décrit l'exploitation comme l'ensemble des moyens à mettre en œuvre, premièrement, pour que l'acte de communication qui s'élabore soit aussi parfait que possible et, deuxièmement, pour que s'améliore la qualité de la langue et de la pensée de l'élève. (*Ibid.*, p. 13)

Cette obligation passe par la nécessité d'intéresser les élèves :

[...] éveiller l'intérêt de l'élève [...] (*ibid.*, p. 6);  
[...] susciter le besoin de création [...] (*idem*);  
Libérer le pouvoir d'expression, éveiller et stimuler l'activité créatrice, engendrer le désir de connaître [...] (*ibid.*, p. 7);  
[...] intéresser l'élève [...] (*idem*);  
[...] motiver l'élève [...] (*ibid.*, p. 10);  
[...] accroître l'intérêt de l'élève (*ibid.*, p. 11);  
Quant à ce qu'on appelle communément la « grammaire raisonnée » ou la « grammaire expliquée », le professeur y aura recours dans la mesure où il y a profit à le faire pour améliorer la qualité de la communication et seulement après avoir pris les moyens d'intéresser ses élèves à cette forme d'étude. (*Ibid.*, p. 13)

Le travail du professeur se définit donc pour une bonne partie par la nécessité de créer de l'intérêt chez l'élève pour chacun des apprentissages qu'il doit réaliser. Cela suppose que le professeur possède, pour chaque situation d'apprentissage, y compris pour la poésie, les ressources personnelles et didactiques pour éveiller et maintenir l'intérêt de ses élèves.

Si le professeur apparaît comme un professionnel responsable et pour une bonne part autonome, le statut de l'élève est moins clair. Il n'est plus l'être passif que l'on doit instruire selon les dictats du programme, mais il n'est pas non plus considéré comme un intervenant à part entière dans son éducation. La première constatation, c'est qu'il est au centre du programme parce que celui-ci, comme le souligne le premier principe directeur, exige de « partir de la langue de l'élève, de la corriger et de l'enrichir » (*Ibid.*, p. 6). Cette idée est reprise dans « Le cadre pédagogique » où on affirme qu'il faut « [f]onder l'enseignement du français sur la langue de l'élève » (*ibid.*, p. 7). Ces propos définissent l'élève comme un acteur dans le processus d'enseignement, mais un acteur passif, un sujet d'étude nécessaire pour arriver à appliquer le programme. On renforce cette idée à plusieurs reprises en demandant au professeur de s'ajuster à ses élèves.

Dans sa formulation, le programme maintient l'image d'un élève plutôt passif face à son apprentissage. Dès « L'objectif général » du programme : « Faire de la langue de l'élève un instrument de plus en plus perfectionné au service de la communication et de la pensée » (*ibid.*, p. 6) l'utilisation de l'expression « faire de » implique que ce n'est pas l'élève qui peut réaliser cet objectif, mais un intervenant extérieur, véritable sujet du verbe faire, qui va transformer la langue l'élève, objet passif de l'action de faire, en un instrument perfectionné. Cette conception d'un élève objet de l'action, on la retrouve très clairement exprimée dans la partie consacrée à l'exploitation (*ibid.*, p. 13-16) où se retrouvent les grands objectifs quant à la langue et à la pensée et les connaissances qui les supportent. Des six objectifs, quatre pour la langue et deux pour la pensée, cinq se définissent à partir d'un verbe à l'infinitif : on retrouve quatre fois l'expression « habituer l'élève à » et une fois « initier l'élève à » qui reprend l'idée énoncée dans l'objectif général d'un agent qui produira le changement chez l'élève. L'autre objectif, qui concerne le français oral, est formulé de manière plus active : « L'élève qui termine ses études secondaires devra avoir une élocution claire, juste et harmonieuse, compte tenu du sens, de la forme et de l'expressivité de la communication. » (*Ibid.*, p. 14) Il comprend toutefois quatre grandes divisions qui reprennent la formulation « habituer l'élève à ».

D'un autre côté, on présente parfois l'élève comme un individu autonome dans son utilisation, actuelle ou future, de la langue :

L'élève qui entre à l'école secondaire exerce depuis longtemps les fonctions de parler et d'écouter (fonctions connexes de la communication orale), d'écrire et de lire (fonctions connexes de la communication écrite). (*Ibid.*, p. 6);

Le fait que l'élève ressent le besoin de s'exprimer [...] (*ibid.*, p. 7);

Ainsi l'élève ressentira le besoin d'une communication de qualité et en prendra l'habitude. (*Ibid.*, p. 7);

Quelque procédé qu'on retienne, l'essentiel reste que l'élève ait conscience de la nécessité de parfaire sa maîtrise de la langue maternelle et qu'il accepte d'utiliser les moyens qu'on lui propose. (*Ibid.*, p. 8)

Cette idée d'un élève autonome s'applique aussi au travail qu'il doit faire pour réussir :

[...] faire de la classe de français un lieu où l'élève se découvre lui-même et s'ouvre au monde. (*Ibid.*, p. 7);

Cette phase suppose le travail personnel, le recours à la documentation sous toutes ses formes (livres, revues, documents sonores et visuels...) et la consultation des personnes (compagnons, professeurs, parents...) (*ibid.*, p. 7);

[...] chaque élève a le loisir de retenir un aspect du thème qui le frappe particulièrement et de le

traiter dans la forme qui lui convient. (*Ibid.*, p. 12)

Cette relative autonomie se retrouve même dans l'évaluation où le programme propose de « décerner un certificat à tout élève qui aura fait la preuve qu'il maîtrise convenablement sa langue maternelle » (*ibid.*, p. 8). Cette preuve, il doit la faire en montrant qu'il sait « lire et écouter convenablement » et qu'il sait « parler et écrire convenablement » « compte tenu de son rythme d'apprentissage et de son orientation » (*idem*). La perspective de l'évaluation est modifiée par rapport aux programmes antérieurs. Plutôt que de montrer qu'il connaît le contenu du cours, l'élève se trouve dans l'obligation de prouver qu'il maîtrise l'utilisation de la langue et cette preuve est circonstancielle parce qu'elle tient compte de la situation particulière de chaque élève.

## Chapitre 5 Des manuels pour le programme-cadre

À l'époque du programme-cadre, aucune obligation de fournir des manuels aux élèves n'existait. Comme le programme de français devait être adapté par chaque milieu, leur production fut très restreinte. On recense malgré tout un certain nombre de publications dédiées à l'enseignement du français. Parmi celles-là, j'en retiens deux qui touchent essentiellement à l'enseignement de la poésie : les manuels de Marcel Colin et Jean-Yves Théberge consacrés à la poésie québécoise et publiés entre 1972 et 1976 qui apparaissent sur la liste du matériel didactique approuvé jusqu'en 1980. J'y ajoute le manuel de Jacques Garneau *Exercices poétiques II : (initiation à la poésie au secondaire)* publié par la Direction générale de l'enseignement élémentaire et secondaire du MEQ en 1976. Ce dernier s'adresse aux professeurs et non pas aux élèves. C'est une exception qui se justifie par la rareté des manuels de cette période et par sa pertinence pour l'étude de la poésie dans l'application du programme-cadre.

La collection « Poésie québécoise » de Colin et Théberge comporte trois volumes : *Terre de Québec*, *Tout au long du fleuve* et *Marche à l'amour*. Cette collection devait totaliser cinq volumes, mais *À la marée haute* et *Homme de ce pays* n'ont jamais vu le jour. Un *Guide du maître* accompagna chacun des deux premiers volumes. L'exemplaire consulté des *Exercices poétiques II* est incomplet. Il compte 374 pages, mais la sixième partie consacrée à la documentation audiovisuelle sur la poésie s'arrête avant la fin du point 6.1 dédié aux chansonniers et poètes du Québec<sup>1</sup>. Selon la *table* des matières, il manque les points « 6.2 Poésie du Québec », « 6.3 Folklore du Québec », « 6.34 Western du Québec », une bibliographie et deux annexes.

La collection « Poésie québécoise » de Colin et Théberge, dans l'« Avertissement » du premier volume, se présente comme un discours sur la poésie québécoise : « Voici le premier recueil d'initiation à la poésie québécoise. C'est un premier pas vers une étude, que

<sup>1</sup> La mention « II » dans le titre laisse voir que ce n'est pas la première version de ce document, ce que confirme l'auteur au début de son « Pré en bulles » (sic) : « Quand j'entrepris de revoir les Exercices poétiques [...] » (Garneau, 1976, p. 3) La BAnQ recense une édition de 1973 des *Exercices poétiques*. Elle recense aussi une édition de rodage des *Exercices poétiques II* datée de 1975 et une édition de 1976 des *Exercices poétiques II : (initiation à la poésie au secondaire)* qui contient 426 pages.

nous voudrions aussi complète que possible, de la poésie de notre pays. » (Colin et Théberge, 1972, p. 5) L'expression « de notre pays » pour qualifier l'appartenance de la poésie québécoise alors même que le débat sur la question du pays fait rage dans la société pendant ces années place la poésie sur le plan politique en la définissant comme un élément constituant du pays. L'affirmation du fait que les poètes reflètent le pays et ses habitants et une identification entre les poètes et les habitants du pays, particulièrement sa jeunesse, renforcent cette idée. C'est ce qu'expriment les deux dernières phrases dudit « Avertissement » : « Vous y verrez le Québec et les Québécois par les yeux des poètes. Et chacun de nous est plus ou moins poète. » (*Ibid.*, p. 6)

Au-delà de l'initiation à la poésie québécoise, ces manuels se présentent franchement comme des outils d'enseignement de la poésie, de son langage et de son écriture :

Nous voulons y jeter un coup d'œil en scrutant les images que nous en donnent les poètes. Il ne s'agit pas de faire de l'analyse grammaticale, ni une étude systématique de la versification; du moins pas à ce niveau des études. (*Ibid.*, p. 5);

Mais l'approche proposée pour l'étude des poèmes et les nombreuses activités suggérées mèneront à la découverte des principales caractéristiques formelles et linguistiques de l'écriture poétique [...]. (Colin et Théberge, 1976, p. 5)

La série se veut donc une entreprise d'enseignement de la poésie comme genre littéraire à travers un panorama de la poésie québécoise.

L'ensemble de la collection est une mise en scène de la poésie qui interpelle le lecteur autant comme acteur que comme spectateur : « Cette collection est une aventure. Nous vous convions à un spectacle. » (Colin et Théberge, 1972, p. 6) Cette aventure à laquelle nous convient Colin et Théberge est double : d'abord, l'aventure de la découverte d'une poésie qui « nous bouleverse parce qu'elle nous ressemble » (*ibid.*, p. 7), puis celle de « la découverte du symbole, du langage propre à la poésie » (Colin et Théberge, 1976, p. 8). Quant au spectacle, il présente lui aussi un double visage. Il se déroule à la fois dans l'univers extérieur « de ce Québec qui offre mille images grandioses, mille endroits à visiter, mille lieux à habiter, mille milles à parcourir dans tous les sens » (Colin et Théberge, 1972, p. 7) et dans l'univers intérieur de « la recherche de l'amour et [de] la libération de soi » (Colin et Théberge, 1976, p. 5).

Les *Exercices poétiques II : (initiation à la poésie au secondaire)* présentent un visage bien différent. D'abord, le volume fait partie de la collection « Études et documents » publiée par la Direction générale de l'enseignement élémentaire et secondaire du ministère de l'Éducation du Québec. Cependant, cela ne lui donne pas le statut de manuel approuvé par le Ministère. La présentation de l'ouvrage précise le cadre dans lequel il faut situer le manuel :

Les documents publiés dans cette série se veulent des instruments de travail et de réflexion et ne sauraient être interprétés comme étant l'expression ou l'affirmation d'une politique. En ce sens, les opinions émises dans les publications de la série « Etudes et documents » n'engagent que leurs auteurs et non pas le ministère de l'Éducation. (Garneau, 1976)

Ce manuel constitue donc un « instrument de travail et de réflexion » concernant l'enseignement de la poésie au secondaire et seule la responsabilité de l'auteur est engagée. Curieusement, le nom de l'auteur n'apparaît pas sur la page titre ou la page frontispice de l'ouvrage bien qu'il soit le seul responsable de ce qui y est écrit.

L'introduction écrite au « je » révèle la véritable identité de l'auteur : Jacques Garneau qui insiste sur le fait qu'il a travaillé seul :

J'ai donc entrepris seul ce périple, en essayant de rejoindre l'acte quotidien de l'éducateur [...] et l'acte de création du poète [...] Faible dans ces deux impératifs, il m'a semblé que le meilleur moyen serait de laisser libre cours à mes impulsions d'éducateur et d'écrivain. (*Ibid.*, p. 3)

Ce travail solitaire explique qu'il soit passé d'un « projet grandiose » à quelque chose qui ressemble à « un beau naufrage ». (*Idem*) Il fait écho à ce caractère de document « de travail et de réflexion » dans l'introduction :

En terminant, je veux souligner que ces exercices sont ouverts et que toute communication pour améliorer leur forme ou leur fond sera appréciée. J'ose espérer que ces exercices remaniés vous aideront. Loin de moi l'idée de publier un guide méthodologique sur l'utilisation de ces exercices. Cependant je veux croire que cet outil ne sera pas seulement utilisé pour épater le parterre. (*Ibid.*, p. 9)

Après l'avertissement du Ministère, voilà qui renforce l'idée que ce manuel ne reflète que les idées de son auteur et n'est pas une publication officielle du ministère de l'Éducation puisqu'il se présente comme un chantier en cours de réalisation.

Ce document concerne l'enseignement de la poésie : titre de la publication, nombreuses références dans l'introduction à l'enseignement de la poésie et table des

matières qui comporte des entrées aussi parlantes que « La parole des poètes », « Une initiation à la poésie », etc. On retrouve d'autres mentions qui appuient le fait que le manuel est consacré à l'enseignement : « Dans quelques exercices j'ai inscrit, parfois en filigrane, des notes pédagogiques pour rejoindre le programme-cadre ou les problèmes de l'apprentissage de la langue. » (*Ibid.*, p. 8), « On divise la classe en deux groupes. » (*Ibid.*, p. 69)

Le discours d'un individu devant un sujet vaste et complexe complète le tableau. L'auteur y joue la carte de l'humilité : [...] c'est un bien modeste abordage vers le livre et un très petit accostage de la magie verbale des poètes. (*Ibid.*, p. 9) Cette humilité devant le sujet est tempérée par la fonction de l'auteur, en effet, Jacques Garneau signe cet ouvrage en tant que « conseiller pédagogique en français à la commission scolaire régionale de Tilly ». Les références à son expérience « d'éducateur et d'écrivain » (*ibid.*, p. 3) complètent une présentation qui oscille entre affirmation et doute.

## **La culture**

La vision de la culture qui se dégage de ces manuels se limite presque exclusivement au monde de la poésie. Les références se rattachent seulement au XX<sup>e</sup> siècle et sont uniquement québécoises dans le cas des volumes de Colin et Théberge. Les deux manuels proposent un élargissement du monde de la poésie en l'associant à d'autres formes d'art ou à des objets du quotidien :

La poésie, c'est peut-être le jazz [...], le classique [...], le western, [...], les monologues, etc. (Garneau, 1976, p. 59);

La poésie, ce sont peut-être des sculptures classiques ou modernes, des reproductions, des posters, des dessins, des peintures abstraites ou réalistes, des affiches, des photos, etc. [...]

La poésie, ce sont peut-être des bouteilles de vin vides et pleines (elles n'ont pas le même bagage poétique), des branches, une pierre, un couteau, une pièce de vêtement, une vieille clé, etc. (*Ibid.*, p. 60);

Dans chaque fascicule, on trouvera des poèmes, des illustrations, la liste des œuvres du poète et quelques textes d'accompagnement. (Colin et Théberge, 1972, p. 6)

Dans le cas du manuel de Garneau, c'est véritablement le seul endroit où il essaie d'étendre la portée de la poésie. En plaçant cet élargissement dans la partie intitulée « Une initiation à la poésie », ces exemples deviennent des pistes qui conduisent à la poésie et non pas des

clés qui donnent un sens à la poésie. C'est conforme avec l'orientation du manuel tourné davantage vers l'écriture que la lecture. Chez Colin et Théberge, la plupart des références sont livresques et permettent à l'élève de compléter, s'il le désire, sa connaissance du poète ou du thème développé. La seule référence extérieure concerne les illustrations qui sont, règle générale, des photos de paysages, de personnes ou d'œuvre d'art qui se rapporte au thème du poème.

Pour ces derniers, la poésie québécoise est l'occasion de connaître notre pays :

Ce premier cahier que nous vous présentons traite particulièrement du pays, de ce Québec qui offre mille images grandioses, mille endroits à visiter, mille lieux à habiter, mille milles à parcourir dans tous les sens. (Colin et Théberge, 1972, p. 7);

C'est au spectacle de la nature québécoise que nous vous convions. (Colin et Théberge, 1973, p. 5);

Cette approche toute simple, à travers le chant de l'homme et de la nature, se poursuit dans la recherche de l'amour et la libération de soi, dans le troisième cahier. (Colin et Théberge, 1976, p. 5)

Ce point d'ancrage est si fort qu'il met pratiquement l'étude de la poésie au service d'une cause : le pays considéré ici comme une entité géographique, sociale et humaine qui nous définit comme individu et comme société. Cela peut sembler banal si l'on se reporte aux années 1970, mais on est bien loin de l'esprit d'ouverture du *Rapport Parent*. En fait, ce manuel reproduit le modèle qui existait auparavant. Comme le dit Lucie Robert en parlant du rôle du manuel scolaire dans le cours classique : « Le manuel est un livre de culture, d'éducation morale et religieuse, un guide et un soutien en même temps qu'une initiation à l'histoire littéraire et à la lecture des textes. » (1982, p. 55) Si l'on remplace les termes « d'éducation morale et religieuse » par les termes proposés par Colin et Théberge quant au pays, on constate que ceux-ci donnent à leurs manuels la même fonction, seules les orientations ont changé.

## **La vision de l'enseignement**

Les trois volumes de la collection « Poésie québécoise » s'adressent aux élèves que l'on invite à suivre un « nous » qui leur servira de guide tout autant à travers le « pays » à (re)découvrir qu'à travers la poésie : « Nous vous convions à un spectacle. Vous y verrez le Québec et les Québécois par les yeux des poètes. » (Colin et Théberge, 1972, p. 6) Ce

« nous » constitue parfois une communauté à laquelle les auteurs, les élèves et l'ensemble de la société appartiennent : « Et chacun de nous est plus ou moins poète. » (*Idem*) Si cette intention demeure assez traditionnelle, la présentation des textes est plus moderne. D'abord, ils ne sont pas suivis d'un questionnaire, mais plutôt placés dans un environnement qui permet de situer le poème, le poète et son œuvre :

Dans chaque fascicule, on trouvera des poèmes, des illustrations, la liste des œuvres du poète et quelques textes d'accompagnement. Tout cela forme une partie du matériel nécessaire pour l'étude de la poésie québécoise. (Colin et Théberge, 1972, p. 6)

Le travail sur le poème doit donc être réalisé par l'élève sous la supervision du professeur qui « trouvera différentes suggestions dans le cahier préparé à son intention. » (*Idem*) Le troisième volume, *Marche à l'amour*, quant à lui est tourné vers l'écriture de poèmes :

Les activités qui précèdent chaque tranche de poèmes sont données dans le but de stimuler l'activité créatrice. Ce sont des suggestions, donc des moyens d'atteindre l'objectif, et il ne faut pas hésiter à les adapter ou à les modifier, chaque fois que l'exige la création individuelle ou collective. [...]

On veillera à créer une ambiance particulière, différente du milieu scolaire habituel, si l'on veut faciliter et même favoriser l'activité poétique. (Colin et Théberge, 1976, p. 6)

La poésie passe d'un texte qu'on lit à un texte qu'on écrit et le poète n'est plus le seul qui a accès à la création : « L'écriture poétique ne doit pas être le lot privilégié de ceux que l'on nomme poètes. La poésie est en effet accessible à tous, comme la parole. » (*Ibid.*, p. 51) Ce troisième volume se veut un véritable canevas d'atelier de création littéraire dédié à la poésie. Il présente un cheminement qui va du son à l'image mentale ou graphique pour aboutir aux mots et au poème. Pour s'assurer de la réussite de ce cheminement, les auteurs, contrairement aux deux autres volumes, introduisent des considérations pédagogiques dans le manuel. À cinq reprises, ils interviennent par le biais de ce qu'ils appellent des « Lignes pédagogiques » (*ibid.*, p. 11, 27, 39, 51, 67). Celles-ci ponctuent cette méthode qui conduit de la manipulation des sons à l'écriture d'un poème à travers la lecture de poètes québécois qui servent de guides et de modèles : « *Marche à l'amour* souhaite réveiller tous les poètes qui dorment, par la voix de vingt-deux autres poètes de chez nous qui les invitent à la création. » (*Ibid.*, p. 6)

Le manuel de Garneau quant à lui est un guide à l'usage des professeurs pour animer un atelier de poésie. Il entre carrément dans l'esprit du programme-cadre : l'élève doit être

actif et participer à son apprentissage et le professeur est un animateur. La connaissance de la poésie vient de la capacité de manipuler le langage poétique. Pour arriver à cela, la « démystification » de la poésie est nécessaire et c'est ce que proposent les différentes activités proposées. Ainsi l'initiation à la poésie, par différentes activités proches du jeu, veut « faire la preuve à l'élève que la poésie [...] c'est beaucoup plus que l'idée qu'il en a. » (Garneau, 1976, p. 55) L'esprit ludique est présent tout au long du manuel, la troisième partie s'intitule d'ailleurs « La parole et le jeu ». Si la poésie est prise au sérieux (propos de poètes sur la poésie, poèmes, définitions), la manière de l'enseigner relève d'abord du jeu, du plaisir ce qui n'exclut pas une « atmosphère de calme et de silence [qui] favorise la compréhension, les émotions, la communication du lecteur avec l'auteur. » (*Ibid.*, p. 72)

### **La place de la littérature et de la poésie**

Tous ces manuels se consacrent à la poésie. Ils étendent aussi la poésie au domaine de la chanson. On se rappelle que le programme-cadre distinguait la poésie de la chanson et leur consacrait des situations d'apprentissage distinctes. Les auteurs placent les chansons sur le même pied que les poèmes comme en fait foi ce commentaire de Colin et Théberge à propos de la chanson « Sainte-Adèle, P. Q. » de Jean-Pierre Ferland : « Dans ce poème, Jean-Pierre Ferland projette des images de bonheur où la nature occupe le premier plan. » (Colin et Théberge, 1972, p. 29) Dans *Marche à l'amour*, ils affirment que « [l]es chansonniers québécois ont exercé une très grande influence sur notre poésie. » (Colin et Théberge, 1976, p. 67) Garneau, quant à lui, utilise la chanson « Gros Pierre » de Gilles Vigneault pour illustrer les notions de versification (Garneau, 1976, p. 168-181). Si, malgré tout, les chansons sont peu nombreuses dans la panoplie des textes proposés, quatre dans les deux cas, elles sont placées sur le même pied que les poèmes et sont considérées comme leur équivalent. Colin et Théberge proposent des activités « Chansonniers et poésie » qui suivent la mention : « C'est un excellent moyen de développer la sensibilité, de l'affiner et de la mettre à l'écoute et au service de la poésie du monde. » (Colin et Théberge, 1976, p. 67) Garneau, quant à lui, propose une section « Chansonniers et poètes du Québec » dans la partie consacrée à la « Documentation audio-visuelle ». L'équivalence entre la poésie et

la chanson constitue un fait dans ces manuels.

Une seconde similitude concerne le traitement réservé à la versification. Les auteurs ne tiennent pas la versification traditionnelle en grande estime. Colin et Théberge affirment, dans chacun de leurs manuels, ne pas vouloir faire « une étude systématique de la versification » (Colin et Théberge, 1972, p. 5). Garneau est plus incisif :

J'ai vraiment hésité à conserver les éléments de versification : j'y propose quelques jeux pour que le tout s'avale assez bien. Les poètes ont été « pognés » avec cette versification pendant près de vingt siècles d'écriture, d'où mon hésitation de la faire passer à la préhistoire. (Garneau, 1976, p. 6)

Pour lui, la versification relève du passé et ce n'est que par le jeu qu'on peut aborder cette contrainte d'un autre âge.

La volonté de Colin et Théberge « de présenter ainsi à peu près tous les poètes québécois » (Colin et Théberge, 1972, p. 5) s'effondre lors de l'arrêt de la publication après les trois premiers volumes. Le projet souffrait de toute façon d'une contrainte importante par les thèmes retenus pour chacun des volumes : le premier traitait « particulièrement du pays, de ce Québec » que « nous [...] connaissons trop peu » (p. 7), le second nous conviait « au spectacle de la nature québécoise » (Colin et Théberge, 1973, p. 5) et le troisième à « la recherche de l'amour et la libération de soi » (Colin et Théberge, 1976, p. 5). Les deux premiers thèmes se rapprochaient de « la poésie du pays » qui émerge à partir des années 1950 (Biron, Dumont et Nardout-Lafarge, 2010, p. 367-379). Le troisième évoque trop la révolution des mœurs des années 1960-1970 pour constituer une pure coïncidence. Voilà pourquoi on note une présence très forte de poètes contemporains et, à l'exception de Nelligan, aucun poète du 19<sup>e</sup> siècle.

Le manuel de Garneau ne se restreint pas à la poésie québécoise bien qu'elle constitue la majorité des textes, mais, comme ce n'est pas un manuel destiné aux élèves et à la lecture, le nombre de poètes présents revêt moins d'importance. Il se nourrit des grands courants de la poésie moderne : le surréalisme, le dadaïsme, les expériences de l'Oulipo (Ouvroir de littérature potentielle). Le seul poète antérieur au 20<sup>e</sup> siècle est Charles Cros. Pour les poètes d'ici, il ne remonte pas au-delà de Saint-Denys Garneau.

Dans les deux cas, on remarque un solide parti-pris pour la modernité. Les auteurs agissent comme si, pour intéresser les jeunes, la poésie devait être moderne, traiter du pays et de ses habitants ou encore se référer à un univers ludique qui s'amuserait avec le langage et les thèmes.

## La lecture et l'écriture

Les manuels de Colin et Théberge sont axés sur la lecture pour les deux premiers volumes et sur l'écriture pour le troisième. Les *Exercices poétiques* de Garneau sont orientés davantage vers l'écriture.

### La lecture

Pour Colin et Théberge, la lecture est la porte d'entrée de l'initiation à la poésie qu'ils proposent. Cette poésie, c'est celle qui « nous ressemble » parce qu'elle « parle de nous, de nos préoccupations, de nos difficultés et de notre plaisir à vivre ici. » (Colin et Théberge, 1972, p. 7) La lecture ne consistera pas à « faire de l'analyse grammaticale, ni une étude systématique de la versification », mais à « se laisser prendre par un poème » (*ibid.*, p. 5) parce que « [l]a poésie ne se définit pas, "elle se vit"<sup>2</sup> » (*idem*) et que « chacun de nous est plus ou moins poète. » (*Ibid.*, p. 6) La lecture consiste à se laisser imprégner du poème qui n'a besoin d'aucune autre référence parce qu'il « est une œuvre complète en elle-même. » (*Ibid.*, p. 7) Le poème est autosuffisant et sa principale caractéristique réside dans ce qu'il dit plutôt que dans la manière dont il le dit :

Vous y verrez le Québec et les Québécois par les yeux des poètes. (Colin et Théberge, 1972, p. 6);

Avec les poètes, nous apprendrons à nommer les choses qui nous entourent avec ce respect profond qui donne aux mots leur vrai sens. Nous découvrirons le merveilleux de la nature en retournant au sens premier des mots. (Colin et Théberge, 1973, p. 5)

C'est la notion de modèle chère à l'enseignement traditionnel qui ressort. Le modèle n'est plus rhétorique ou moral, il est guide pour la découverte du pays, presque maternel dans son désir d'apprendre à l'élève « à nommer les choses ».

Ce n'est qu'une fois cette initiation à la parole réalisée que l'on peut partir à la

---

2 Citation d'Anne Hébert dont la référence n'est pas donnée dans le texte.

« découverte du symbole, du langage propre à la poésie » (Colin et Théberge, 1976, p. 7). Pour Colin et Théberge, la spécificité de la poésie réside dans la signification qu'elle peut engendrer dans l'esprit du lecteur, le langage poétique n'est que le code dans lequel celle-ci est traduite.

Chez Garneau, si le parti-pris est différent, il reste assez près de Colin et Théberge quant à la façon d'appréhender la poésie :

Cette seconde partie, intitulée « D'avant la parole » a pour objet de faire prendre conscience à l'étudiant que « l'abordage » du poème doit se faire dans des conditions minimales de calme et de recueillement. L'élève doit sentir que pour faire sien un texte de poésie, il ne devra pas être un lecteur distrait, mais disponible à l'état de poème. (Garneau, 1976, p. 5)

Là s'arrête la ressemblance. La lecture n'est pas le moyen de s'initier à une quelconque fonction sociale ou politique de la poésie, mais de démystifier le langage poétique dans le but de jouer avec les mots et les procédés propres à la poésie : association, polysémie, sonorité, poème dada, poème affiche, pastiche, etc. Le mode de fonctionnement est directement associé au jeu : « L'art n'est-il pas un jeu supérieur? » (*Ibid.*, p. 87)

Les textes et poèmes qui parsèment les pages du manuel sont autant d'illustrations des procédés auxquels Garneau veut initier les élèves et ne répondent à aucun autre impératif. Le portrait général du tableau qu'il présente est donc celui d'un voyage dans les différentes manifestations du langage poétique sans restreindre son éventail aux seuls poètes québécois : « Les textes sont presque tous d'auteurs québécois. J'ai conservé quand même certaines expériences intéressantes avec des textes d'auteurs français. » (*Ibid.*, p. 8)

## **L'écriture**

On l'a déjà souligné, le manuel de Garneau est un programme d'atelier d'écriture. Toutes les activités qu'il propose débouchent sur la réalisation par l'élève, souvent par le jeu, d'activités langagières qui sont assimilables à des procédés poétiques tels la polysémie, le rythme, les sonorités, les procédés issus du surréalisme, du dadaïsme ou du groupe Oulipo. Presque tous les exercices demandent une manipulation des constituants du poème : le langage et la signification que celui-ci produit :

Les exercices sont souvent conçus comme une incitation à jouer avec cet objet qu'est le

poème...  
à dire d'abord tout ce qui peut venir à l'esprit en regardant ces signes,  
puis à manipuler tantôt l'objet nommé dans sa réalité pratique, tantôt le graphisme des lignes,  
leur disposition, le rythme des blancs,  
puis à pousser plus loin à partir des interrogations, des sens symboliques éventuels, des sons,  
à essayer de lire le poème,  
à l'écouter ou le réécrire,  
puis à le dire de nouveau en adoptant des tons différents,  
et à voir chaque fois ce qui se passe dans le jeu des émotions et du langage. (Garneau, 1976,  
p. 87)

L'intention ne peut être plus claire.

Pour Colin et Théberge, c'est seulement dans le troisième volume qu'ils abordent l'écriture de poème par l'élève. Cependant, ils n'abandonnent pas la ligne directrice des précédents manuels :

La lecture [...] devient en effet une observation plus directe du poème et permet une familiarisation plus grande avec l'écriture poétique, familiarisation qui se poursuit par l'utilisation de toutes les stratégies susceptibles de mener à la création. (Colin et Théberge, 1976, p. 5)

La lecture demeure le déclencheur pour l'écriture parce qu'elle illustre, dans le plus pur style de la pédagogie des modèles, la manière d'en arriver à écrire.

Ils proposent un cheminement en cinq étapes précédées de recommandations appelées « Lignes pédagogiques » qui traitent des divers aspects du langage poétique : les deux premières parlent des sons, des formes et des couleurs; la troisième, des images et des symboles; la quatrième, de la magie des mots et de la musicalité; la cinquième, par le biais de la musique et de la chanson, en arrive à l'écriture d'un poème.

Les « activités qui précèdent chaque tranche de poèmes sont données dans le but de stimuler l'activité créatrice. » (*Ibid.*, p 6) Si les auteurs conviennent dans le troisième volume que « [l']écriture poétique ne doit pas être le lot privilégié de ceux que l'on nomme poètes » et que « [l]a poésie est en effet accessible à tous, comme la parole » (*ibid.*, p. 51), il reste que, dans l'ensemble, leurs manuels privilégient la lecture comme mode d'apprentissage de la poésie plutôt que l'écriture.

## **Le professeur de français et son élève**

Si les *Exercices poétiques* s'adressent aux professeurs, les trois manuels de Colin et

Théberge s'adressent aux élèves. Cette perspective différente creuse un fossé entre la vision du travail attendu des professeurs et des élèves.

Les *Exercices poétiques* proposent une méthode d'enseignement de la poésie orientée vers l'écriture. On pourrait croire que le rôle du professeur se trouve défini de manière précise et que celui de l'étudiant consiste à suivre les indications. Il n'en est rien. Garneau conçoit le professeur comme un animateur :

Le professeur animateur ne fait qu'amener ses élèves à construire une définition qui soit universelle [...] (Garneau, 1976, p. 61);

L'animateur écrit au tableau des mots courants suggérés par les élèves [...] (*ibid.*, p. 134);

L'animateur demande aux élèves [...] (*ibid.*, p. 36);

L'animateur divise le groupe en deux [...] (*ibid.*, p. 222);

L'animateur divise le groupe en deux [...] (*ibid.*, p. 318);

Le travail demandé au professeur n'est pas mécanique : dans la formulation des consignes qui encadrent chaque exercice, le professeur jouit d'une liberté aussi grande qu'il le désire. La preuve réside dans le grand nombre de fois où le verbe « pouvoir » est employé dans la description des exercices :

On peut évidemment garder l'aspect individuel et le hasard. On peut également engager l'élève à être responsable [...] Le professeur peut demander [...] (*ibid.*, p. 95);

On peut partir d'une description précise d'un lieu [...] (*ibid.*, p. 129);

On pourra compliquer le jeu [...] (*ibid.*, p. 135);

On peut aller plus loin [...] (*ibid.*, p. 189);

On peut engager une voie de recherche [...] (*ibid.*, p. 217);

On peut imaginer un exercice [...] (*ibid.*, p. 230);

On peut varier l'exercice [...] (*ibid.*, p. 319)

Ces exemples montrent bien que le manuel de Garneau ne se veut pas un livre de recettes à appliquer bêtement. Le professeur y jouit d'une grande liberté. Cette liberté est cependant liée à sa compréhension de la poésie, à sa maîtrise des procédés poétiques et des différentes écoles de pensées qui sont évoquées par Garneau et à sa capacité d'accompagner l'élève à travers le processus complexe qui va de la désacralisation à la création en passant par la compréhension du phénomène qu'est la poésie et de sa manifestation, le poème. Pour Garneau, le « professeur animateur » auquel il s'adresse possède non seulement les compétences requises, mais peut s'adapter facilement selon les situations qu'il met en scène et les réactions des élèves. Comme il le souligne lui-même dans son introduction, le travail

sur la poésie dépasse de loin les exercices qu'il propose :

Il est évident que la poésie n'est pas que jeu ou cirque [...]

Je voudrais qu'on comprenne bien que, du plafonnier littéraire à la pitrerie verbale, il y a sûrement place pour l'art du poème et la beauté poétique. [...]

Il reste le bateau à monter en espérant que les Muses nous viennent en aide. (*Ibid.*, p. 9)

Tout « le bateau à monter » repose sur la capacité du professeur de manipuler les notions de poésie face à des élèves qu'on stimule par le jeu sans perdre de vue « l'art du poème et la beauté poétique ».

Chez Colin et Théberge aussi le professeur doit connaître la poésie, son langage, ses techniques. Les deux premiers volumes ne définissent que des thèmes généraux et l'étude qui en est proposée textuellement est plus que sommaire. La liberté qu'on laisse aux professeurs n'a d'égale que l'absence de tout repère quant à l'étude de la poésie si l'on excepte les thèmes du pays et de la nature :

Dans chaque fascicule, on trouvera des poèmes, des illustrations, la liste des œuvres du poète et quelques textes d'accompagnement. Tout cela forme une partie du matériel nécessaire pour l'étude de la poésie québécoise. [...] Il est entendu que les poèmes que nous avons choisis n'empêchent pas chacun de puiser dans d'autres œuvres, soit pour creuser une question, soit pour choisir d'autres images. (Colin et Théberge, 1972, p. 5)

Voilà tout ce dont dispose le professeur lorsqu'il utilise ce matériel. Cette connaissance de la poésie, qui n'est pas la versification comme on l'a déjà vu, repose entièrement sur le professeur hormis la thématique du pays et de ses habitants. La liberté qu'on lui confère de choisir d'autres textes est limitée par la thématique. La tâche du professeur est de répandre la bonne nouvelle que le pays se définit par la poésie qui, comme phénomène langagier, reste un mystère. L'introduction du troisième volume précise ce qu'est le phénomène poétique : « Aussi, est-ce à la découverte du symbole, du langage propre à la poésie que vous invite *Marche à l'amour*. » (Colin et Théberge, 1976, p. 6) Les quelques allusions aux images sensibles et à la musique que l'on retrouve dans les « Lignes pédagogiques » complètent les indications dont dispose le professeur qui ne peut compter que sur sa connaissance de la poésie et de son langage pour utiliser ces volumes et guider ses élèves dans la découverte de la poésie.

Les deux premiers volumes de la série s'adressent à un élève, plus spectateur

qu'acteur, qui est convié au spectacle de la poésie et du pays :

Nous croyons qu'il faut d'abord se laisser prendre par un poème avant d'en étudier les moindres détails. (Colin et Théberge, 1972, p. 5);  
Les poètes vous invitent à le [pays] regarder vivre, à vous regarder vivre dans le Québec. (*Ibid.*, p. 8);  
C'est au spectacle de la nature québécoise que nous vous convions. [...] (Colin et Théberge, 1973, p. 5)

Le troisième volume interpelle l'élève davantage. Celui-ci doit entreprendre des actions pour maîtriser le phénomène que représente la poésie : « On ne lit plus, on n'entend plus la poésie du dehors, on la sent, on la vit du dedans de soi et on l'exprime. » (*Ibid.*, p. 5) Pour cela, il faut « créer une ambiance particulière, différente du milieu scolaire habituel » (*ibid.*, p. 6). Le cheminement vers l'écriture poétique exige donc que l'on brise un peu la convention traditionnelle de la classe où les élèves reçoivent passivement un enseignement. C'est pourquoi, dans les « Lignes pédagogiques », on retrouve des suggestions devant lesquelles « les élèves et le professeur doivent se sentir libres [...] Ils peuvent les utiliser ou en inventer d'autres qui répondraient davantage à leurs besoins. » (*Ibid.*, p. 11) Les exemples suivants montrent bien l'implication active des élèves que l'on recherche :

Audition d'une pièce de musique, québécoise de préférence.  
Découvrir les sons et en faire l'inventaire. (*Ibid.*, p. 11);  
Relever et décrire les sons, les couleurs, les formes et les textures sur lesquels se fonde l'imagerie du poème. (*Ibid.*, p. 27);  
Chaque équipe choisit un poème de la troisième partie. (*Ibid.*, p. 39);  
Chercher une musique, ou en inventer une, qui se rapprocherait de la sonorité dominante des poèmes de la quatrième partie. (*Ibid.*, p. 51);  
A partir de ces mots, chaque élève compose un poème. (*Ibid.*, p. 67);

Pour Colin et Théberge, si la lecture de poèmes demeure une activité traditionnelle de la classe, l'écriture d'un poème ne peut se réaliser sans l'implication active de l'élève en dehors du cadre habituel de l'enseignement traditionnel où le professeur régit toute activité.

Pour Garneau, l'élève est éminemment actif. Dans toutes les situations pédagogiques proposées, même les plus détaillées et contraignantes, l'élève a un rôle à jouer. Il ne doit pas subir passivement un enseignement qui lui donnerait toutes les réponses, mais plutôt chercher ses propres réponses sous la guidance du professeur :

[...] les élèves découvrent et se donnent une définition de la poésie [...] (Garneau, 1976, p. 61);  
Ensuite l'élève rédige un poème [...] (*ibid.*, p. 133);  
[...] l'élève compose un texte qui témoigne de ses impressions [...] (*ibid.*, p. 145);

L'imagination des élèves supplée souvent à notre manque de moyens. [...] (*ibid.*, p. 186);  
Le groupe pourra juger alors, avec le professeur, ce qui dans chaque poème est poétique et ce qui ne l'est pas. (*Ibid.*, p. 204);  
L'élève apporte un poème de son choix [...] (*ibid.*, p. 212)

Ces exemples montrent bien que l'élève, individuellement et collectivement, est le premier responsable de son apprentissage de la poésie. Le cadre traditionnel de la classe ne fonctionne plus. Les expériences et les exercices individuels, par équipe ou en groupe, nécessitent une réorganisation du travail en classe et de la classe elle-même. Un professeur animateur et des élèves actifs qui travaillent en équipe ou sur différents sujets ne peuvent cohabiter avec la classe traditionnelle où les pupitres sont en rangs, les élèves silencieux avec le maître qui dirige tout de sa tribune.

Ces manuels tranchent nettement avec la manière de concevoir les manuels scolaires qui existaient auparavant tant au point de vue du contenu que de la forme. Du point de vue du contenu, ils s'intéressent à un seul genre littéraire et, pour Colin et Théberge, à la seule poésie québécoise du 20<sup>e</sup> siècle.

Les manuels de Colin et Théberge s'adressent à l'élève et misent sur le contact avec les textes, ils restent ainsi plus près des anciens manuels. Le manuel de Garneau s'adresse aux professeurs et veut combler un besoin quant à l'écriture de poèmes par les élèves en leur donnant des outils pour animer des ateliers de création dans leur classe.

Dans les deux cas, ils comptent sur l'expertise et l'expérience des professeurs pour atteindre leurs objectifs.

## Annexes au chapitre 5

### La répartition dans les manuels

#### La répartition

Éditeur	Titre	Volumes pour l'élève	Pages totales	Pages/heure d'enseignement	Pages de poésie <sup>2</sup>	% poésie
Éditions du Renouveau pédagogique	Terre de Québec	1	69	Non pertinent	69	100 %
Éditions du Renouveau pédagogique	Tout au long du fleuve	1	67	Non pertinent	67	100 %
Éditions du Renouveau pédagogique	Marche à l'amour	1	83	Non pertinent	83	100 %
Direction générale de l'enseignement élémentaire et secondaire	Exercices poétiques II : (initiation à la poésie au secondaire)	0	374	Non pertinent	374	100 %

### Les textes proposés dans les manuels

#### Les textes proposés

Éditeur	Titre	Nombre de textes	Chansons	Auteurs québécois	Extraits en suppléments	Exercices d'écriture
Éditions du Renouveau pédagogique	Terre de Québec	22	3	20	Non	Non
Éditions du Renouveau pédagogique	Tout au long du fleuve	23	0	23	Non	Non
Éditions du Renouveau pédagogique	Marche à l'amour	25	1	25	Non	Oui
Direction générale de l'enseignement élémentaire et secondaire	Exercices poétiques II : (initiation à la poésie au secondaire)	68	4	19	Oui	Oui

## Conclusion de la première partie

Les conditions dans lesquelles se déroule l'enseignement de la poésie ne peuvent être établies en dehors du cadre dans lequel cet enseignement se donne. Dans les années qui ont suivi la création du ministère de l'Éducation (MEQ), le *Rapport Parent* et les programmes qu'il a inspirés constituent ce cadre de référence. Ils donnent une voix à la poésie comme partie de la littérature et la désignent aussi comme objet spécifique d'enseignement.

Cette période se caractérise par une rupture profonde avec la vision de l'éducation qui prévalait. On entre carrément dans l'éducation de masse. Pour l'enseignement secondaire, elle est ponctuée par deux programmes : d'abord, le programme rénové de 1967, puis le programme-cadre qui rompt définitivement avec la manière de faire qui prédominait.

### La culture

Le *Rapport Parent* préconise une nouvelle vision de la culture à l'école : une culture qui prend en compte tous les aspects de la vie en société et de la connaissance humaine. Elle devient un objet qui se construit plutôt qu'une entité déjà constituée et qu'on doit acquérir. Les deux programmes intègrent cette vision différemment. Le programme de 1967 est plus explicite dans sa présentation en précisant que « le français joue un rôle irremplaçable dans [...] l'acquisition de la culture. » (Direction générale de l'enseignement élémentaire et secondaire, 1967, p. 4) Le programme-cadre fait peu référence à la culture dans sa présentation, mais il se réfère davantage à l'ensemble de la société par le biais des situations d'apprentissage et des thèmes. Les deux programmes se rejoignent pour faire du monde littéraire le contenu culturel majeur du cours de français. Le programme de 1967, à l'instar des programmes dont il est issu, donne beaucoup de pistes pour les professeurs sur la manière dont la littérature doit être abordée. Le programme-cadre s'en remet au programme local et au professeur pour l'ensemble du contenu littéraire tant pour l'histoire littéraire que pour les auteurs à lire.

Les trois séries de manuels étudiées en vertu du programme de 1967 se rattachent à la vision traditionnelle de la culture. Chez Geslin et Laurence, la notion de culture se réfère à

un « humanisme vivant » éternel d'essence chrétienne qui ne laisse aucune place aux différents aspects de la culture moderne ni même à une véritable culture littéraire. Les textes littéraires servent d'ancrage à la méthode proposée par les auteurs, en conséquence leurs aspects littéraires sont généralement moins présents. On retrouve un peu le même biais dans les manuels de Fournier, Bastide et Dulong qui s'en remettent d'abord à leur vision de « textes attrayants et dignes de la langue » française. (Fournier, Bastide et Dulong, 1963, vol. 1, p. 5) Ils incluent cependant « des textes [...] en liaison avec les programmes d'histoire ancienne, de géographie, de sciences naturelles, sans en exclure la fantaisie et la récréation » (*idem*) qui élargissent la notion de culture. Les *Lectures littéraires* proposent une solide vision d'une culture littéraire en consacrant deux volumes à des textes présentés par genre et deux autres à l'histoire littéraire.

Pour Colin et Théberge, la culture est avant tout un phénomène national, c'est-à-dire québécois, et littéraire, principalement poétique. Leur projet consiste à présenter « une étude [...] aussi complète que possible, de la poésie de notre pays. » (Colin et Théberge, 1972, p. 5) Leur principale concession à une culture plus populaire consiste à introduire des chansons dans leur corpus. Garneau, dans ses *Exercices poétiques*, ratisse plus large. Malgré une prédominance des auteurs d'ici, il s'intéresse aux grands courants de la poésie du XX<sup>e</sup> siècle, principalement dans les aspects reliés à l'écriture. Le manuel de Garneau semble davantage correspondre à la notion de culture du *Rapport Parent*, mais il est trop hétéroclite et manque d'un point de vue unificateur pour être vraiment efficace comme vecteur d'une culture littéraire élargie. Sa visée est plutôt didactique.

## **La vision de l'enseignement**

Le *Rapport Parent* préconisait une école dont l'élève serait le centre. Cet élève, actif et responsable, développerait sa créativité et sa capacité de coopération sous la supervision d'un professeur qui tiendrait plus de l'animateur que du maître à la tribune. Le programme de 1967 est loin de cette vision et demeure inscrit dans la vision traditionnelle de l'enseignement : un maître détenteur de la connaissance à transmettre aux élèves. Le programme-cadre correspond davantage au modèle préconisé par le *Rapport Parent* :

l'élève se situe au centre des préoccupations. On y propose un enseignement qui s'appuie sur des méthodes actives dans lesquelles l'élève évolue à partir de ce qu'il est et de ce qu'il connaît sous la supervision d'un professeur autant animateur que maître.

Les manuels correspondent à trois types : le manuel pas-à-pas, comme *La Narration* et *Le Plan*, qui propose un cheminement structuré, le recueil de textes littéraires destiné à l'élève qui sert à principalement à l'enseignement de la compréhension de textes. Cette catégorie comprend les autres manuels à l'exception du manuel de Garneau qui s'adresse aux professeurs et constitue le troisième type.

*Le Plan* et *La Narration* sont des manuels traditionnels qui demandent une organisation de classe traditionnelle : un maître qui contrôle l'enseignement et des élèves qui exécutent les consignes. Les manuels de Fournier, Bastide et Dulong (1963 et 1966) appartiennent aussi à cette école traditionnelle en proposant seulement des textes et des questions sur les textes. Les *Lectures littéraires* diffèrent un peu de ce modèle en proposant beaucoup de textes dont l'exploitation en classe n'est pas liée à un questionnaire. Par cette proposition, elles rejoignent les manuels de la collection « Poésie québécoise » de Colin et Théberge qui eux aussi présentent des textes dont l'exploitation est laissée au professeur et à ses élèves. Le troisième volume de cette collection fait aussi le lien avec les *Exercices poétiques* de Garneau en proposant une méthode pour que les élèves écrivent un poème. Le manuel de Garneau constitue davantage un recueil d'exercices d'écriture qui visent à stimuler la créativité chez l'élève, mais comme il s'adresse aux professeurs, il nécessite leur médiation avant d'atteindre les élèves. Ces deux manuels constituent une réponse à la demande du programme-cadre de faire écrire des poèmes aux élèves.

## **La place de la littérature et de la poésie**

La littérature occupe une place importante dans l'éducation selon la philosophie du *Rapport Parent*. Il lui reconnaît 10 rôles qui vont de la « connaissance de la langue maternelle, sous ses formes présentes, passées ou archaïques, à tous les niveaux de l'expression populaire, familière, courante, soignée, recherchée ou solennelle » à un

« contact civilisateur avec de multiples manières de penser et de vivre » (Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, 1964, vol. 3, p. 54). Comme genre littéraire, la poésie se voit reconnaître de facto ces fonctions.

Le programme de 1967 reste fidèle à l'étude traditionnelle de la littérature, une étude basée sur l'histoire littéraire et le respect de l'ordre historique dans la présentation des auteurs au programme. Le programme est explicite quant aux contenus et aux auteurs à étudier à partir de « Français 32 (10<sup>e</sup> année) » et laisse peu de marge aux professeurs.

Malgré toute l'importance de la littérature dans la vision de l'éducation du *Rapport Parent*, le programme-cadre ne prévoit aucun contenu littéraire spécifique. Il « propose d'éveiller l'intérêt de l'élève pour la langue et la littérature » par le biais de situations d'apprentissage « qui ressortissent à la culture littéraire »<sup>1</sup>. Cependant, le contenu de l'enseignement de la littérature et de la poésie revient au programme local et au professeur. Ce renvoi ne garantit ni les apprentissages liés à la littérature et à la poésie ni une certaine uniformité de ces apprentissages dans le réseau scolaire.

Pour la poésie, un problème supplémentaire se pose : elle n'a plus le support de l'histoire littéraire pour déterminer sa place et se définir par rapport aux grands courants littéraires. Maintenant autonome comme genre littéraire, elle constitue une situation d'apprentissage de la langue qui conduit non seulement à la lecture, à l'audition et à l'interprétation de poèmes, mais aussi à l'écriture de textes poétiques par l'élève.

Le *Rapport Parent*, dans le but de rapprocher l'enseignement de ce qui se passe dans la société, propose de faire de la chanson un thème de l'enseignement du français. Le programme de 1967 ne la mentionne pas, mais le programme-cadre en fait une situation d'apprentissage particulière différente de la poésie. L'assimilation de l'une à l'autre est donc postérieure au programme. Malgré cette indication du programme, les manuels pour l'enseignement de la poésie publiés dans les années 1970 assimilent la poésie à la chanson.

---

<sup>1</sup> Les œuvres que l'élève du secondaire peut fréquenter sont nombreuses et variées; il en est de même des formes dans lesquelles il peut s'exprimer. [...] la chanson, le poème, le récit, la fable [...] le conte, la nouvelle, le roman, le théâtre, l'essai [...] (Direction générale de l'enseignement élémentaire et secondaire, 1969, p. 11)

Les manuels de Geslin et Laurence (1965 et 1966) ont d'autres buts que la littérature qu'ils considèrent plutôt comme un moyen pour permettre l'apprentissage de leur méthode. Ceux de Fournier, Bastide et Dulong (1963 et 1967) veulent d'abord « contribuer à l'enrichissement de l'enseignement du Français au Canada » (1963, « Préface »). Seules les *Lectures littéraires* présentent un projet carrément littéraire : étude de genres pour les deux premiers volumes et initiation à l'histoire littéraire pour les deux suivants. Pour Colin et Théberge, la poésie est nationale et descriptive du pays et de ses habitants. Quant à lui, Garneau n'y voit qu'un réservoir de façons de faire pour initier les élèves à la création et à l'écriture. Il s'attache dès lors à des écoles ou à des auteurs qui servent cet objectif : surréalisme, dadaïsme, Oulipo, Prévert, Duguay, Gauvreau, etc.

## **La lecture et l'écriture**

### **La lecture**

*Le Rapport Parent* préconise la lecture d'œuvres littéraires. Il propose deux ancrages : d'abord, la lecture de textes communs dans le cadre des cours afin de permettre l'analyse littéraire, puis la lecture individuelle d'œuvres que l'élève a choisies lui-même. Il donne suffisamment d'indications que la poésie constitue un genre incontournable pour affirmer que ce qu'il dit de la littérature s'applique de facto à la poésie.

Le programme de 1967 proposait un important contenu de textes littéraires en lecture qu'il divisait « en trois groupes d'exercices : a) la lecture silencieuse; b) la lecture expressive; c) la lecture dirigée d'ouvrages complets. » (Direction générale de l'enseignement élémentaire et secondaire, 1967, p. 8) Toutes ces activités se réalisaient cependant sous l'autorité du professeur : « Après la lecture expressive d'un texte, suivie ou précédée d'une lecture silencieuse, l'explication de ce texte prend la forme d'une conversation dirigée où le maître provoque les observations des élèves. » (*Ibid.*, p. 6) La place de la poésie dans ces activités dépendait des différents cours : elle occupait une place plus importante dans les cours Français 32, Français 42, Français 51, Français 52.

Les manuels reliés à ce programme reposent tous sur la lecture. Ils proposent tous des

poèmes en plus ou moins grand nombre dont l'exploitation, dans l'ensemble, ne se différencie guère de celle des autres textes. En effet, outre les quelques notions de versification, on interroge les mêmes phénomènes langagiers, stylistiques ou structurels : sens des mots ou expressions, figures de style, découpage en parties, etc.

Dans le programme-cadre, la lecture constitue une composante de chacune des situations d'apprentissage associées au monde littéraire y compris la poésie. Elle représente donc un élément important du programme et de la situation d'apprentissage reliée à la poésie. Cependant, l'absence de contenu spécifique concernant la littérature dans le programme qui remet cette responsabilité au programme local et au professeur n'assure en rien la présence de la poésie dans les classes.

Les manuels post-programme-cadre ne peuvent pas servir à unifier les contenus de littérature et de poésie dans le réseau puisqu'ils n'ont aucun caractère obligatoire. Ils représentent tout au plus des suggestions faites aux différents milieux qui se les procuraient.

### **L'écriture**

Le *Rapport Parent* demande que l'élève écrive divers genres de textes littéraires y compris des poèmes. Dans deux exemples d'organisation du travail à l'école, il cite nommément le poème comme un texte que l'élève devrait produire. Cette position concorde avec sa volonté d'arriver à « [u]n partage égal entre l'étude des littératures et le travail d'expression personnelle » (Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, 1964, vol. 3, p. 45).

Le programme-cadre, en proposant « de susciter le besoin de la création personnelle », incarne cette position du *Rapport Parent*. Les programmes précédents ne s'intéressaient pas vraiment à la créativité des élèves et encore moins à l'écriture de poèmes. L'écriture était basée sur l'imitation des modèles et la poésie ne participait pas au cycle de l'imitation. Le programme-cadre introduit la création littéraire pour l'élève en promouvant l'écriture de textes de tous les genres littéraires à l'exception du roman. L'écriture de poèmes devient une « des formes dans lesquelles [l'élève] peut s'exprimer. » On ajoute

même que « [c]ertaines [formes], comme la chanson, le poème, le récit, la fable, sont courtes et peuvent être pratiquées à tous les niveaux » (Direction générale de l'enseignement élémentaire et secondaire, 1969, p. 11). Le programme introduit un changement important dans l'enseignement du français et de la littérature qui se pratiquait jusque-là.

Dans un programme axé sur la communication, l'écriture prend une place plus importante qu'auparavant. Cela représente un nouveau défi pour le professeur puisque rien dans sa formation ni dans son expérience d'enseignement antérieure ne le préparait à ce rôle de guide de ses élèves dans l'écriture de poèmes.

En effet, pour les professeurs, on passe d'une situation où l'élève écrivait des textes qui imitaient des modèles du genre, habituellement narratif ou descriptif, à une situation où l'élève acquiert un statut d'auteur véritable parce qu'il peut écrire des textes personnels, y compris des poèmes, sans se trouver dans un contexte d'imitation formelle, stylistique ou thématique. L'élève y gagne une liberté qu'il ne possédait pas, le professeur y perd des repères pédagogiques et didactiques : comment amener l'élève à écrire de son propre chef, puis comment juger le résultat de ce travail, particulièrement en poésie? Les *Exercices poétiques* de Garneau constituent essentiellement une introduction à l'animation d'atelier d'écriture de poèmes. Pour Colin et Théberge, seul le troisième volume aborde cette question. Dans les deux cas, les questions relatives à l'accompagnement et à l'évaluation sont ignorées.

## **Le professeur de français et son élève**

Le *Rapport Parent* est clair sur l'orientation qui doit guider l'élaboration des programmes : ils doivent être conçus pour l'enfant afin de s'assurer de son développement. L'élève doit donc se retrouver au centre des préoccupations de celles et ceux qui écrivent les programmes. Cet élève n'est pas une abstraction, mais un élève réel dans une classe composée d'individus différents qui peuvent venir de différents milieux et présenter différents besoins.

Le programme rénové de 1967, suivant l'orientation des programmes précédents sur lesquels il s'appuie, prend peu en compte cette préoccupation d'un élève aux besoins spécifiques. Le programme-cadre de 1969 est explicite à cet égard. Il se présente comme un cadre que les milieux adapteront pour se conformer aux besoins spécifiques de l'élève.

Le *Rapport Parent* demandait aussi un élève actif dans son apprentissage et la révision du modèle pédagogique du maître à la tribune. Là encore, le programme de 1967 reste dans la logique des programmes précédents malgré une ouverture dans la présentation de la didactique du programme où il fait mention de la nécessité de recourir à des méthodes actives. Le programme-cadre, quant à lui, repose sur l'idée de motiver l'élève à agir. Il le spécifie dans la présentation de « La mise en situation » qu'il décrit « comme l'ensemble des moyens à mettre en œuvre pour motiver l'élève, c'est-à-dire pour l'amener à entreprendre une démarche [...] et à la mener à bien. » (*Ibid.*, p. 10)

Les manuels traditionnels sont des manuels de lectures qui s'adressent à un élève passif vis-à-vis de son apprentissage. Ce sont les manuels et le professeur qui déterminent le travail. Les *Lectures littéraires*, bien qu'elles participent de ce modèle général, prévoient une marge de manœuvre importante à la fois pour le professeur et l'élève.

Dans les manuels parus après le programme-cadre, on s'adresse davantage à un élève actif. Garneau, dans ses *Exercices poétiques*, recommande fortement aux professeurs de rechercher l'implication des élèves dans tous les aspects de l'enseignement de la poésie tandis que Colin et Théberge, après leurs deux premiers volumes plutôt traditionnels à cet égard, suscitent la participation active des élèves dans le troisième volume orienté davantage vers l'écriture.

Le maître qu'envisageait le *Rapport Parent* possédait de nombreuses qualités : compétent, cultivé, engagé dans son milieu et modèle de « probité intellectuelle » pour les élèves. Plus encore, on lui demande un engagement de toute sa personne :

Ce serait se tromper que de ne voir dans le maître que celui qui transmet des connaissances. Qu'il le veuille ou non, il est beaucoup plus que cela. [...] La personnalité du maître est donc tout entière en cause dans l'enseignement et, plus que ses leçons, c'est sa qualité humaine, même si elle est souvent silencieuse, qui impressionnera véritablement les jeunes et enrichira leur

propre qualité humaine. (Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, 1964, vol. 5, p. 243).

Pour le professeur de français, cela se double de la connaissance de la littérature, de la linguistique appliquée et de la didactique.

Si le programme de 1967 s'en tenait largement au rôle traditionnel du professeur, le programme-cadre de 1969 établissait le professeur comme un professionnel avec un rôle primordial dans l'organisation de l'enseignement en lui donnant, individuellement et collectivement, la responsabilité d'adapter le programme. Le professeur doit aussi s'assurer de susciter « l'intérêt de l'élève » et d'« éveiller et stimuler l'activité créatrice ». Dans un programme où l'écriture personnelle de l'élève prend une place plus importante qu'auparavant, cette obligation représente un nouveau défi pour le professeur parce qu'il se retrouve seul pour baliser ce champ d'intervention autant dans la manière de susciter la création que dans la façon d'évaluer celle-ci.

Sans être centrale, la place de la poésie dans le Rapport Parent est bien établie. Cet enseignement demande que l'élève en fasse l'expérience directe autant en lecture qu'en écriture. Cette orientation, reprise dans le programme-cadre, pose de nouvelles exigences aux professeurs en exercice pour lesquelles ils ne sont pas, ou sont mal, préparés.

## **Deuxième partie Le retour aux sources**

### **Chapitre 6 *L'école québécoise* ou le retour à la base**

#### **Un débat social sur l'éducation**

La décennie 1970 qui s'ouvre avec la mise en place progressive des programmes-cadres et la finalisation de la modernisation du réseau scolaire québécois se caractérise par l'ampleur des débats qui vont secouer la société. Cette décennie, dont les débuts sont marqués par l'élection du gouvernement de Robert Bourassa, des premiers députés du Parti Québécois et la Crise d'octobre, verra les questions qui traversaient la société québécoise débattues à visage découvert autant dans les institutions politiques que dans la société civile.

La modernisation rapide de l'économie du Québec, la création d'une richesse collective jamais vue, la propagation de plus en plus rapide des idées et des phénomènes culturels grâce aux nouveaux moyens de diffusion de masse et la scolarisation de plus en plus importante de la population font en sorte que la société québécoise se trouve entraînée dans les mouvements qui agitent les autres sociétés occidentales. Parallèlement à cette évolution, et sans véritable débat, l'Église catholique qui « constituait un solide barrage contre la modernité » et dont le « projet de société et de culture en était l'antithèse » (Lévesque, 1978, p. 17) perd son ascendant sur la société et laisse « un vide culturel béant et un équilibre social instable. » (*Ibid.*, p. 11) Il est facile de comprendre que la dynamique de la révolution dite tranquille secoue alors la société, ses institutions et ses membres.

La première secousse concerne ce qu'on appelle la question nationale. L'émergence d'une force politique qui porte l'espoir d'un pays pour le Québec, le Parti Québécois, crée une polarisation des débats dans la société québécoise autour de la question nationale. Cette polarisation du débat public, présente depuis le début des années 1960, ne fera que s'accroître : de l'élection des premiers députés péquistes en avril 1970, à la prise du pouvoir par le Parti Québécois en novembre 1976, elle culminera lors de la tenue du référendum sur la souveraineté du Québec en 1980. Ce débat teintera tous les autres qui se

tiendront pendant la décennie.

Plus ancienne, mais redéfinie par la question nationale, la place de la langue française dans la société québécoise tient une grande place dans le débat public et donne lieu à d'importantes manifestations de masse. Les réponses politiques vont se succéder. L'adoption de la loi 63 en 1969 qui consacrait le libre choix de la langue d'instruction est loin de régler le problème. Les gouvernements successifs vont adopter des lois plus contraignantes pour assurer la place du français dans la société : loi 22 par le gouvernement Bourassa et la Charte de la langue française par le gouvernement Lévesque. La problématique de l'enseignement du français ne peut se détacher de cette question.

La décennie voit aussi les relations de travail se détériorer tant dans le secteur privé que dans le secteur public. Dans le secteur public, cette détérioration, marquée par la radicalisation du discours syndical et des appels à renverser le « système », se concrétise par la grève dans les services publics en 1972 qui sera suivie de l'emprisonnement des présidents des trois centrales syndicales impliquées soit la CSN, la FTQ et la CEQ.

La confiance envers le système d'éducation, déjà fragilisée par le conflit qui aboutit au projet de loi n°25 en 1967 qui fera conclure à Raymond Laliberté, président de la nouvelle CEQ, que « toutes les tentatives de réformes internes à l'école étaient vouées à l'échec en terme d'équité sociale si elles n'étaient pas accompagnées d'un changement social préalable » (cité par Robert et Tondreau, 1997, p. 74), ira s'amenuisant tout au long de la décennie tant du côté des relations de travail que de la vision de ce que devraient être l'éducation et l'enseignement.

Les années suivantes verront la radicalisation de la critique de l'école selon deux axes :

La critique de la société et de l'école qui s'élabore dans le Québec de la fin des années 60 prend [...] au moins deux formes. Une première forme est sociale et plonge ses racines dans la dénonciation des dégâts de la société de consommation, de l'état technocratique et normatif créé par cette société, et dans le besoin de s'inventer un nouveau monde, plus égalitaire. La critique sociale se fait contreculturelle dans son ensemble et est portée notamment par les étudiantes et les étudiants. Une seconde forme, plus politique, puise aux sources du marxisme qui [...] s'exprime principalement dans la gauche politique québécoise, notamment par l'entremise des grandes centrales syndicales. (*Ibid.*, p. 104)

Les débats sur l'éducation seront dès lors empreints de plusieurs connotations soit traditionnelles comme les relations de travail, soit nouvelles comme la critique sociale issue du marxisme ou de la mouvance contreculturelle. Chez les centrales syndicales, cette triple vision du syndicalisme induit des tensions internes. À la CEQ, ces tensions ont une influence sur la critique du système d'éducation. Si au plan politique, la critique sociale de type marxiste l'emporte, le rapport quotidien aux membres continue de se centrer sur les relations de travail traditionnelles. La critique contreculturelle reste marginale dans le mouvement syndical. Elle affecte davantage la conception de l'être humain que les prises de position sur la société et sur l'école. L'être humain n'est plus seulement le froid producteur de la théorie marxiste, mais un être qui aspire à s'épanouir en dehors des contraintes sociales. Elle affecte aussi les mœurs : révolution sexuelle, musique, drogues, etc. On peut rattacher à la pensée « contreculturelle », les courants d'idées issus des grandes contestations des années 60 : mouvement contre la guerre au Vietnam, Mai 68, le mouvement Peace and Love, le mouvement hippie... et au Québec, la contestation étudiante de 1968.

Un quatrième point influence la société québécoise pendant cette décennie et a son importance en ce qui concerne l'éducation : la montée du féminisme et les profonds changements qu'il instaurera dans la manière de vivre des gens et de concevoir la société. Le féminisme est lié à l'éducation parce qu'avant d'être un fait de société, une habitude de vie, il nécessite une remise en question de conceptions inculquées par des centaines d'années d'habitudes sociales, une mise à distance non seulement de ce qui apparaît comme une évidence historique, mais de notre propre éducation, de nos propres préjugés. L'émergence du féminisme questionne les relations homme-femme, le couple, la famille, les hiérarchies sociales, etc. Cette remise en question sociale et personnelle est favorisée par l'acquisition de savoirs et l'exercice d'un esprit critique. À cela s'ajoute le fait que la démocratisation de l'école permet aux filles un accès plus facile à l'éducation supérieure ce qui accélère le mouvement.

Ces quatre questions qui traversent la société québécoise des années 1970 marquent

une évolution rapide des idées et des mœurs. De ces quatre questions, deux laisseront une empreinte importante en éducation : la question de la langue française et celle de l'émergence du féminisme. La question nationale sera un enjeu sporadique en éducation tandis que la vision de la société issue du marxisme si présente au milieu des années 70 n'aura somme toute que peu d'influence sur la définition de l'éducation pour les années futures.

À l'ombre de ces grands débats qui traversent la société, le programme-cadre de français se met en place au début de la décennie. On rappelle qu'il laisse une très grande liberté aux milieux et aux professeurs pour adapter l'enseignement à la réalité des milieux, de la classe et de l'élève. Le programme-cadre doit se traduire par des programmes locaux, il n'est donc pas un programme unique. De plus, il s'implante pendant une période de changements rapides autant en éducation que dans la société. Tous les intervenants, élèves, professeurs, administrateurs, parents, responsables politiques, doivent s'adapter à de nouvelles structures scolaires, à de nouveaux types d'écoles, à de nouvelles réalités sociales et morales. L'organisation scolaire mise en place est radicalement différente de celle qui prévalait auparavant. En conséquence, personne, autant dans les écoles que parmi l'élite sociale et politique, n'a été formé dans ce nouveau système qui peut leur sembler parfois étranger. L'important effort de scolarisation commencé dans les années 1960 amène dans les écoles secondaires et dans les institutions d'enseignement supérieur, cégep et universités, tout un lot d'individus qui autrefois n'y auraient pas eu accès. Cette arrivée massive d'étudiants entraîne une arrivée tout aussi importante de professeurs pour la plupart jeunes. Tous ces changements entraînent beaucoup d'inquiétudes, d'interrogations et d'insécurité.

L'implantation du programme-cadre de français au secondaire publié en 1969 se fait « surtout à partir de 1972 » (Grégoire, 1987, p. 95). En 1973, quatre ans après la publication du programme-cadre, le ministère de l'Éducation met sur pied un « Plan de développement de l'enseignement des langues » pour en soutenir l'implantation et assurer la formation des maîtres :

Ce n'est qu'en 1973, après de multiples pressions, que le gouvernement consentit à investir des sommes importantes pour favoriser l'application des programmes-cadres de français de l'élémentaire et du secondaire. Il s'agissait du Plan de développement des langues. De 1969 à 1973, le ministère s'était contenté de soutenir timidement une opération d'animation du milieu enseignant. (Langlois, 1979);

En avril 1973, le ministre de l'Éducation annonçait un plan de développement de l'enseignement des langues, d'une durée de cinq ans (1973-1978), qui avait pour but de répondre à certaines demandes du milieu scolaire et qui voulait stimuler les enseignants dans leur tâche quotidienne. [...] Après une longue préparation, garantie de sa profondeur et de son succès éventuel, le P.P.M.F. se met en branle à l'automne 1975 dans les quatre universités françaises du Québec. Ce programme est conçu spécialement pour les enseignants en exercice qui n'ont pas eu jusqu'à ce jour l'occasion de se perfectionner en français et en sa didactique. (Beauregard, 1975)

Comme on peut le constater, le soutien est arrivé plusieurs années après la publication du programme et sa mise en application et la formation pour les maîtres en exercices ne sont annoncées qu'au printemps 1975. Pour Roger Langlois, responsable du Service des Programmes de français de mai 1969 à août 1972, ce fut trop tard :

La nouvelle orientation que proposait le programme-cadre laissait supposer qu'un profond changement des pratiques pédagogiques devait survenir. Pour réaliser cette révolution, le ministère de l'Éducation aurait dû, dès 1969, mettre sur pied une opération d'envergure touchant, entre autres, la formation et le perfectionnement des enseignants et la production d'un matériel didactique adéquat. (Langlois, 1979)

Viateur Beaupré, un enseignant, arrive au même constat : « Si les enseignants avaient été bien initiés à le donner et s'ils avaient eu tout l'équipement souhaitable, eh bien! on aurait peut-être sauvé le programme-cadre [...] » (Beaupré, 1974, p. 8). Sa critique est féroce pour ce qu'il qualifie de « truc pédagogique ». Par ailleurs, il laisse entendre que beaucoup de ses collègues adhèrent aux objectifs de celui-ci :

Actuellement, tu es plus ou moins hérétique si tu n'es pas un partisan du programme-cadre. Tu es réactionnaire, si tu n'adoptes pas les dogmes à la mode. On ne te demande pas tant d'enseigner le français que d'enseigner le programme-cadre. Tu es bien vu, si tu es un fervent de ce « pot » pédagogique [...] (*Ibid.*, p. 9)

Le langage quasi religieux ne laisse aucun doute sur l'âpreté des débats auxquels donne lieu le programme-cadre.

Au moment où le ministère de l'Éducation annonce la mise en place de son plan de perfectionnement des maîtres, le journal *La Presse* fait paraître sous la plume de Lysiane Gagnon une série d'articles sur l'enseignement du français sous le titre générique *Le drame de l'enseignement du français* (Gagnon, 1975). Comme le souligne Roger Langlois dans *Québec Français*, « Les articles de Lysiane Gagnon eurent à peu près le même effet que les

lettres au *Devoir* du frère Untel : la panique. » (Langlois, 1979) Malgré ses faiblesses évidentes, cette série d'articles marqua le début de la fin non seulement pour le programme-cadre de français, mais pour l'ensemble des programmes-cadres. Avec des sous-titres comme « Un programme-cadre qui permet n'importe quoi », « On joue à “communiquer” à tort et à travers », « La dégradation de la formation générale », il ne restait plus grand espace pour une discussion rationnelle sur l'enseignement de la langue et la valeur réelle du programme-cadre de français.

Au-delà du constat des problèmes liés à la maîtrise de la langue, la principale faiblesse de ces articles<sup>1</sup> consistait à porter un jugement sur la valeur d'un programme qui n'était en application que depuis trois ou quatre ans. Les problèmes, constatés à coup de cas particuliers, ne pouvaient être attribués au programme-cadre de français, mais plutôt au système et aux programmes antérieurs. Le programme-cadre ne pouvait avoir eu une influence sur les jeunes qui étaient déjà sur le marché du travail ou qui étudiaient au cégep et à l'université. Cette influence, compte tenu du peu de temps d'application, ne pouvait être que minime sur les élèves du primaire et du secondaire, mais l'impact médiatique balaya toute raison critique et ces articles devinrent une référence sur la justesse de la qualité de l'enseignement du français sous l'égide du programme-cadre.

Le débat qui suivit ces articles fut social et politique. Le spectre de la perte du français a toujours été un thème à la mode au Québec, mais, dans les années 70, ce thème prend une signification plus grande et plus politique parce qu'il est lié à deux débats qui traversent toute la société, la question nationale et la survie du français au Québec face à l'américanisation de la société, débats qui conduiront à la Charte de la langue française adoptée en 1977. Quant à elle, la question de l'enseignement du français aboutira à un nouveau programme d'enseignement dans la foulée de *L'école québécoise*.

## **L'origine politique de *L'école québécoise***

Si les assises de la réforme des années 1960-1970 se retrouvaient dans les travaux de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec créée en

1 Pour une étude plus détaillée de ces articles, voir Micheline Cambron, 1989, p. 79-97.

1961 et qui a siégé jusqu'en 1967, celles de la réforme des années 1980-1995 reposent entièrement sur deux documents politiques. Le premier, *L'enseignement primaire et secondaire au Québec : livre vert*, se voulait, comme le souligne le ministre de l'Éducation de l'époque, Jacques-Yvan Morin, dans la « Présentation » du document, le début d'« un effort considérable de réflexion collective en vue de mieux définir les orientations et les méthodes de l'école publique. » (MEQ, 1977, p. 10) Il ajoute du même souffle que « le nouveau gouvernement [...] entendait [...] laisser sa marque » et que celui-ci avait déjà « posé son propre diagnostic sur les carences de l'école publique ». (*Idem*) Tous les appels à la réflexion, à la participation et à la discussion cachent mal le fait que la position du gouvernement est déjà arrêtée et que seuls les détails pourront être modifiés : « On pourra accepter certaines recommandations – la plupart sont rédigées au mode conditionnel – et en rejeter d'autres sans que tout le "système" s'écroule. Certaines réponses pourraient même varier d'un endroit à l'autre. » (*Ibid.*, p. 11) Il est particulier que, dans un document censé servir de base pour une consultation large, on sente le besoin de spécifier que les participants pourront « même » exprimer des avis différents de ceux contenus dans le document ou de ceux exprimés à un autre « endroit ».

Le *Livre vert* présente donc à la fois le diagnostic du gouvernement sur l'enseignement primaire et secondaire et les solutions qu'il faut y apporter. Ce diagnostic s'appuie sur des critiques du système d'éducation que « les gens » émettent dans « quelques régions du Québec ». Ces « gens » se transforment, par la magie d'un « Bref », en « parents » et en « éducateurs ». Le procédé est gros, mais efficace.

Il suffit de parcourir quelques régions du Québec pour se rendre compte que les choses ne tournent pas rond dans l'école publique. Les gens se plaignent des usines à enseignement que sont devenues plusieurs écoles secondaires, de la dépersonnalisation qui les caractérise, alors que l'éducation de l'enfant et de l'adolescent réclame par-dessus tout des rapports personnels suivis entre l'élève et ses maîtres. Les gens disent que l'expérimentation généralisée et permanente, l'absence de programmes précis et d'évaluation du progrès de l'élève ont fait de l'enseignement une vaste improvisation au détriment de l'acquisition quelque peu ordonnée des connaissances.

Les gens déplorent le manque d'exigences de l'école et des maîtres à l'endroit des élèves, l'absence de rigueur, de discipline et d'esprit de travail qui sévit dans certains établissements. Ils se plaignent du relâchement dans l'enseignement de la langue maternelle, d'une sorte d'effondrement du côté de la langue seconde et de la facilité qui s'est installée dans l'acquisition de plusieurs autres connaissances. Bref, beaucoup de parents et d'éducateurs estiment que nos

écoles n'ont pas de projet pédagogique cohérent et que la formation des enfants s'en va à vau-l'eau. (*Ibid.*, p. 9)

Le diagnostic politique est ancré dans la critique populaire, fondée ou non. L'entreprise ne consiste pas à discuter des fondements d'une politique générale de l'éducation primaire et secondaire, mais plutôt à assoir une politique sur des critiques populaires. Ceci étant dit, le *Livre vert* fait écho à des questionnements assez répandus sur l'école primaire et secondaire. C'est la raison pour laquelle il donna lieu à une vaste discussion dans la société et dans le milieu de l'éducation. De nombreux organismes soumièrent des mémoires au ministère de l'Éducation et la participation aux tables régionales et à la table nationale fut élevée.

Quant à l'enseignement du français, au secondaire, le *Livre vert* fait des suggestions sous trois rubriques pour chacun des deux cycles : « Communication orale », « Expression écrite » et « Lecture, littérature ». À titre d'exemple, pour le deuxième cycle à l'oral, outre la capacité d'élocution, il insiste entre autres sur l'écoute et l'argumentation. L'expression écrite suppose, entre autres, d'avoir exploré « les diverses formes de créations littéraires : poème, narration, dialogue, reportage, etc. » et d'« avoir développé un style personnel » (*ibid.*, p. 81). La rubrique lecture, littérature suggère, entre autres, d'« être initié aux principaux genres littéraires » et de « connaître d'une façon plus approfondie quelques œuvres littéraires illustrant ces genres » (*idem*). La poésie y tient une place autant en écriture qu'en lecture.

## **L'école québécoise : une prise en charge sociale de l'éducation**

*L'école québécoise : Énoncé de politique et plan d'action*, aussi appelé *Livre orange*, est la réponse politique aux questions mises en débat par le *Livre vert*. Sa présentation est carrément celle d'un discours officiel du gouvernement sur l'éducation : le titre, l'éditeur, l'auteur et le signataire de la « Présentation », en l'occurrence le ministre de l'Éducation sont autant d'indicateurs d'un discours politique sur l'éducation.

L'intention est double comme l'indique le titre de l'ouvrage. D'abord, l'expression un

« énoncé de politique » situe le document comme la position officielle du gouvernement par la voix du ministère de l'Éducation quant au développement de l'éducation au Québec. Le singulier indique qu'il s'agit d'une déclaration générale sur l'orientation à donner à « L'école québécoise » et non pas d'un ensemble plus ou moins disparate d'orientations.

Ensuite, l'expression « plan d'action » montre qu'en plus de cette direction que le gouvernement entend donner à l'éducation primaire et secondaire au Québec, le document contient des dispositions qui seront mises en place à la suite de la publication : « Aussi le document reflète-t-il des choix d'ordre gouvernemental – et non seulement d'ordre ministériel –, ainsi que notre volonté de réaliser les objectifs exprimés par la population québécoise. » (Ministère de l'Éducation du Québec, 1979, p. 12) La personne qui consulte cette publication voit clairement qu'elle est face à un document qui présente la position officielle du gouvernement quant à l'orientation à donner à l'éducation primaire et secondaire et aux actions à entreprendre pour réaliser cette orientation.

La scénographie du document se montre plus complexe et plus révélatrice. Dans la « Présentation » du document faite par le ministre de l'Éducation, le « nous » qu'il emploie est plus qu'un « nous » de majesté comme on pourrait le croire au premier abord. Il est clairement un « nous » collectif qui désigne le gouvernement du Québec qui devient alors le collectif de référence.

Il s'agissait pour nous de dresser le bilan de la situation [...] (*ibid.*, p. 11);

La somme considérable d'opinions et de renseignements recueillis au cours de la consultation publique nous a permis de déceler les tendances et les aspirations de la collectivité en matière d'éducation primaire et secondaire [...] (*ibid.*, p. 12);

L'énoncé de politique et le plan d'action qui en est résulté veulent être avant tout un recueil des décisions du gouvernement. L'ensemble des suggestions et propositions colligées à la suite de la consultation a été soumis à l'examen attentif du ministère de l'Éducation, puis du Comité ministériel permanent du développement culturel, avant d'être étudié au Conseil des ministres. [...] Aussi le document reflète-t-il des choix d'ordre gouvernemental – et non seulement d'ordre ministériel –, ainsi que notre volonté de réaliser les objectifs exprimés par la population québécoise. (*Idem*)

C'est donc le gouvernement, pas seulement le ministère de l'Éducation par la voix du ministre, qui interprète la volonté de la population à l'égard de la formation à donner aux jeunes et se pose ainsi comme le creuset où se forge les consensus en matière d'éducation. C'est ce qui l'habilite à prendre les décisions quant à l'orientation à donner au système

d'éducation et à l'établissement d'un plan d'action pour assurer sa mise en place.

La présentation établit aussi la légitimité de la démarche du gouvernement autant au plan historique qu'au plan politique :

On a maintes fois reproché à la réforme scolaire, entreprise il y a quelque quinze ans, de s'être accomplie sans que le ministère ait fait suffisamment appel aux principaux intéressés. Le résultat nous a valu un système parfois éloigné des véritables besoins et des vœux légitimes de la population. Conscient de cette carence, le gouvernement a voulu associer étroitement les citoyens, et particulièrement les grands agents de l'éducation, aux efforts de renouveau dont il percevait la nécessité : d'où sa décision de mettre à contribution les compétences les plus diverses, qu'il s'agisse des parents, des enseignants, des administrateurs ou des élèves mêmes. C'est donc sous le signe d'une authentique démocratie de participation qu'a été consultée la population dans toutes les régions du Québec, et que chaque personne ou groupe intéressés a pu exprimer ses aspirations, voire ses doléances, et proposer les correctifs jugés appropriés aux insuffisances du système scolaire. (*Ibid.*, p. 11)

Une fois établie la nécessité pour le gouvernement d'incarner le « nous » capable de corriger les erreurs historiques et de représenter la lettre et l'esprit de la démocratie, il doit aussi montrer sa capacité d'écouter et de prendre en compte les idées du monde de l'éducation et de la population.

Les résultats de cette réflexion collective, à laquelle le gouvernement a voulu convier la population, témoignent de l'intérêt toujours très vif que suscite l'école chez les Québécois. Le nombre considérable de mémoires reçus – près de cinq cents –, les milliers de réponses aux questionnaires du ministère de l'Éducation, l'affluence des organismes et des groupes les plus divers aux audiences publiques ainsi que la spontanéité de la participation ont dépassé les pronostics les plus optimistes. (*Idem*)

La « Présentation » établit ainsi la crédibilité de ce « nous » gouvernemental par l'ampleur de la réponse aux interrogations présentées par le *Livre vert*. Le nombre et la diversité des répondants constituent une base suffisante d'expertise et d'appui pour justifier les positions gouvernementales en matière d'éducation. *L'école québécoise*, parce que « [s]on contenu [...] traduit les aspirations mêmes de la population » est légitime parce que « le gouvernement s'est fait un devoir de [les] respecter. » (*Ibid.*, p. 12)

Le « nous » de *L'école québécoise* marque la prépondérance du gouvernement par le biais du ministère de l'Éducation en matière d'éducation primaire et secondaire. Malgré tous les discours et toutes les dispositions sur la place des milieux et des parents, c'est maintenant clair que le gouvernement est le seul véritable décideur en matière d'éducation au Québec parce qu'il « lui revient de déterminer les objectifs majeurs du système scolaire

et de choisir les moyens propres à garantir la qualité de l'éducation sur l'ensemble du territoire québécois. » (*Idem*) D'ailleurs, *L'école québécoise* détermine de nombreux paramètres de l'éducation :

On y trouvait des énoncés sur les finalités et les objectifs d'éducation de l'école, une description de l'organisation pédagogique de l'école primaire et secondaire, qui précisait les matières qui y seraient enseignées, le temps d'enseignement qui leur serait alloué, ainsi que les règles de sanction des études. Il y avait aussi d'importants chapitres sur la nature des programmes d'études, sur l'évaluation des apprentissages et sur les manuels scolaires. (Dénomme, St-Pierre et Lusignan, 2008, p. 6)

De plus, les auteurs ajoutent que le « régime pédagogique en vigueur de 1981 à 1997 découle du *Livre orange*. » (*Ibid.*, p. 7)

### ***L'école québécoise et la culture***

La discussion autour de la culture a évolué rapidement dans les années 1970. D'une discussion entre les tenants d'une culture unique et universelle qui définissait l'homme et ceux qui prônaient une notion de la culture plus large et plus incarnée, on est passé à une idée de culture qui se conjugue autant avec la création artistique qu'avec la production industrielle d'objets culturels.

La publication en 1978 par le gouvernement du Parti Québécois du livre blanc sur la culture en deux tomes intitulé *La politique québécoise du développement culturel* (qu'on appellera *Livre blanc*) détermine maintenant la culture comme touchant tous les domaines de l'activité humaine :

Au-delà des secteurs traditionnels de la conservation du patrimoine, des arts et des lettres, où une action urgente s'impose, cette politique aborde les domaines de l'enseignement, de l'organisation du travail, de la signification du loisir, de l'alimentation et de la consommation des médicaments, des problèmes liés aux sexes et aux âges de la vie, des contraintes et dynamismes régionaux, de la décentralisation, etc. (Ministre d'État au Développement culturel 1978, p. 2-3)

Le débat semble tranché, le *Livre blanc* applique la notion de culture à tous les aspects de la vie en société sans renier l'apport de la vision traditionnelle de la culture assimilée au patrimoine et aux arts et lettres qu'il met sur le même pied que la culture populaire qu'on appelle folklore :

Le mot culture a eu longtemps un sens restreint. On croyait qu'elle était universelle. C'était la culture d'une classe sociale, celle de l'aristocratie, qui tenait lieu de culture générale et qu'on

considérerait comme l'humanisme universel. De là l'origine principale de la distinction, qu'on retrouve encore aujourd'hui, entre culture et folklore. Se rapportait au folklore tout ce qui avait un caractère populaire, se transmettait de vive voix et occupait les soirées, les fêtes et les rites. Ainsi en était-il du folklore des danses populaires, de la musique, des chants, des récits. (*Ibid.*, p. 108)

Le *Livre blanc* cueille sous l'aile de la culture presque tous les pans de la société. Il n'en reste pas là. L'intention est claire : il faut prendre en charge le développement de cette « culture » qui touche toute la société, car « la situation de la culture de tradition française au Québec apparaît dramatique » (*ibid.*, p. 54) d'où la nécessité pour l'État d'intervenir pour en assurer la continuité et le développement.

Concrètement, on voit mal comment pourrait maintenant se développer cette culture si la collectivité ne prend pas en main les grands instruments collectifs de son expression culturelle. Et cela dépasse largement les limites de ce qu'on convient couramment d'appeler les « affaires culturelles ». C'est bien plutôt tout ce qui touche les lieux où peut s'inscrire une identité culturelle qui est en cause. La langue, l'éducation, le monde du travail et de l'économie, l'habitat, l'environnement, le loisir, le tourisme, les communications (radio, télévision, presse, réseaux de diffusion du film, du livre et du disque, etc.) sont autant de champs d'action et de défis pour l'expression de cette culture. [...]  
En somme, il s'agit essentiellement de prendre la maîtrise de ces grands instruments d'identification et d'apprendre à y créer en fixant soi-même, autant qu'il se peut, les règles du jeu. (*Ibid.*, p. 56)

Le *Livre blanc* consacre ainsi la notion d'industrie culturelle et l'obligation pour l'État de supporter cette dite industrie parce que « [p]our s'actualiser et rayonner, une culture a besoin du support des industries culturelles. » (*Ibid.*, p. 3)

Tout cela doit se faire « parce que le Québec souffre encore de sous-développement » (*ibid.*, p. 4) et qu'il faut « s'attaquer aux contraintes et aux pouvoirs qui l'entravent, pour faciliter à tous le libre accès aux biens culturels dans ce qu'ils ont de meilleur. » (*Ibid.*, p. 5)  
La vision est claire : « la démocratie doit donc devenir culturelle autant que politique, sociale ou économique » et « [c]'est en ce sens que la politique culturelle fait partie du projet commun, collectif, d'une société moderne et démocratique. » (*Ibid.*, p. 6)

Le *Livre blanc* consacre la culture comme un élément incontournable de la nation québécoise d'où la nécessité de la soutenir principalement par le biais des industries culturelles, mais aussi de l'école. « La culture est genres de vie, création, éducation. » (*Ibid.*, p. 149) Le contenu de la culture se définit en trois modes qui donnent une extension importante à la notion traditionnelle de culture. Ces trois modes se traduisent en trois séries

d'actions : comment on vit, comment on crée, comment on s'instruit. Quand il aborde l'éducation, le *Livre blanc* ne manque pas de souligner que « l'enseignement est le seul agent actif de développement culturel qui appartienne aux Québécois d'une manière à peu près intégrale » (*ibid.*, p. 409), car, globalement, « il y a une politique culturelle qui est interdite à une province, que seul un pays peut se permettre. » (*Ibid.*, p. 465) Comme le souligne Guy Durand, l'« examen des commentaires officiels sur la politique péquiste du développement culturel » permet de conclure que « la philosophie générale du texte a été reliée à l'idéologie politique du Parti Québécois ». (Durand, 1978, p. 19) D'où il ressort que l'éducation, pour le gouvernement, constitue un instrument essentiel de la prise en charge de la nation québécoise.

La question de la culture dans *L'école québécoise* relève directement de *La politique québécoise de développement culturel*. *L'école québécoise* a d'ailleurs « été soumise à l'examen attentif [...] du Comité ministériel permanent du développement culturel » (ministère de l'Éducation, 1979, p. 12) créé en vertu de cette politique de développement culturel. L'idée d'une culture qui relève des « genres de vie », de la « création » et de l'« éducation » devrait influencer fortement une politique de l'éducation. On trouve facilement des indices qui rattachent la vision de l'école exprimée par *L'école québécoise* à la politique culturelle et à ce que Durand appelle « l'idéologie politique du Parti Québécois ». C'est le cas de l'intitulé « L'école, foyer de la culture d'un peuple » qui précède l'article 1.3 qui est très clair sur la nécessaire inscription de l'école dans la société et son engagement dans le « développement de la culture d'un peuple », ici le peuple québécois :

**L'école, foyer de la culture d'un peuple**

1.3 Appelée à servir les droits de l'enfant, l'école exerce sa fonction éducative en un lieu donné, dans une société donnée. Ce nécessaire enracinement socio-culturel fait de l'école à la fois un lieu de développement de la culture d'un peuple et un foyer de réflexion où convergent les actions culturelles. L'école utilise la pensée, la littérature, les arts, les valeurs, les coutumes comme autant de matériaux lui permettant de s'enraciner dans la culture d'ici. C'est ainsi que le récent Livre blanc sur La politique de développement culturel définit l'école : le lieu de convergence de la culture; le lieu où chaque jeune trouve les ressources nécessaires à la poursuite d'un itinéraire personnel, utile à sa croissance. Cette double mission de l'école exige plusieurs conditions pour sa pleine réalisation. (*Ibid.*, p. 17)

Cette culture dont les matériaux sont « la pensée, la littérature, les arts, les valeurs, les

coutumes » n'est cependant ni fermée, ni figée, ni dédiée à un nationalisme étroit. « Parce que la culture concerne l'existence quotidienne de tous et parce que l'école a partie liée avec l'épanouissement de la culture, l'école doit être ouverte à tous. » (*Idem*) La justification de l'ouverture de l'école à tous ne tient pas à la nécessité de l'éducation, mais au fait que « l'école » est liée à « la culture » et que celle-ci « concerne l'existence quotidienne de tous ». C'est un changement de perspective important.

À la nécessité d'une école qui s'enracine dans une culture elle-même imbriquée dans une histoire et une société, *L'école québécoise* propose en complément une ouverture aux différences qui conduit à une école accessible à tous :

2.2.4 L'éducation au Québec considère la personne comme un être social en rapport étroit avec une collectivité et des groupes enracinés dans une histoire commune et dans une culture particulière.

2.2.5 L'éducation au Québec veut être accessible à tous. Le gouvernement, en accord avec la Charte internationale des droits de l'homme, la Charte québécoise des droits et libertés de la personne et la Déclaration des droits de l'enfant, entend respecter la dignité et l'égalité des personnes en rendant l'éducation toujours plus accessible et en fournissant à tous la chance d'atteindre leur plein épanouissement. (*Ibid.*, p. 26)

S'il y a une intention claire de lier l'école à un projet de développement de la culture québécoise d'origine française, on garantit par ailleurs la prise en compte des cultures minoritaires.

Le contenu de cette culture oscille entre la tradition, les arts, les chefs-d'œuvre du passé, la langue, et de nouvelles orientations comme le sens de l'appartenance, le goût du patrimoine :

2.2.13 L'éducation scolaire au Québec se réclame de valeurs esthétiques comme :

- le goût du beau, lequel peut s'épanouir par la contemplation de la nature, par la découverte des chefs-d'œuvre et par les autres voies qu'offre la culture;
- le goût de l'expression artistique qui s'acquiert à partir des divers arts. (*Ibid.*, p. 27);

2.2.14 L'éducation scolaire au Québec se réclame de valeurs sociales et culturelles

- le sens de l'appartenance socio-culturelle à partir de laquelle se construit l'identité d'une collectivité;
- la reconnaissance des aspirations collectives véhiculées par les coutumes et les lois. Elle contribue à la compréhension accueillante et à l'acceptation de l'évolution des normes et des règles;
- le goût du patrimoine, condition indispensable d'une éducation enracinée dans le milieu;
- le souci d'une langue correcte, manifestation du respect de soi et d'autrui et authentique expression d'une culture personnelle. (*Ibid.*, p. 28)

La culture découle de valeurs esthétiques liées au passé qui sont proches de la culture traditionnelle. Ces valeurs esthétiques débouchent sur « l'expression artistique », domaine par excellence de la culture traditionnelle, mais aussi de la nouveauté. Par contre, les valeurs sociales et culturelles ressortent davantage de la construction d'une société en assurant des liens entre le passé, comme le patrimoine, et l'avenir qui permet de construire « l'identité d'une collectivité », mais aussi « l'acceptation de l'évolution des normes et des règles ». Finalement, la culture est liée à la langue, non pas celle du peuple, mais celle, « correcte », qui exprime une « culture personnelle » déjà définie par les valeurs esthétiques.

On est face à une proposition qui essaie de maintenir un équilibre entre une culture classique et traditionnelle, une culture qui prend en compte le projet de construction d'une nation en l'appuyant sur son histoire et les nouvelles réalités du monde moderne qui sont à peine évoquées. C'est un bel exemple de ce Jean-Guy Meunier appelle, concernant le concept de culture tel que défini dans *La politique québécoise du développement culturel*, « un mélange de conceptions philosophiques et sociologiques qu'il n'est pas toujours facile de démêler ». (Meunier, 1979, p. 351)

En somme, ce qui frappe dans ces propositions pour l'école, c'est l'absence de la culture réelle des jeunes et même de celle de la société contemporaine. Ainsi, on n'interroge pas la signification pour les jeunes de la presque disparition de la morale catholique remplacée par un ensemble de préceptes inspirés des mouvements de contestation des années 60 et 70, de la libération sexuelle, de la remise en question des rôles sociaux des hommes et des femmes, de l'ouverture au monde, etc. On s'ancre dans le passé pour construire l'avenir comme si le présent n'existait pas.

## **La vision de l'enseignement**

Dans le *Livre blanc*, le gouvernement se donnait deux objectifs en éducation : « d'une part, revenir à l'essentiel en éducation; d'autre part, imprimer un nouvel essor à l'éducation permanente. » (Ministre d'État au Développement culturel, 1978, p. 44) Dans le cadre de la

présente thèse, seul le premier constitue un enjeu. Cet objectif semble déjà arrêté pendant que la consultation sur le *Livre vert* était en cours. Par deux fois, le *Livre blanc* revient sur cette notion de « l'essentiel en éducation » pour en préciser les contours :

Affermissement des apprentissages de base, ressourcement dans l'héritage des grandes valeurs humaines, enracinement dans un pays : ce sont là les premières conditions d'un « retour à l'essentiel ». Elles en supposent une autre, plus importante encore : une présence authentique, vivante et continue de l'éducateur comme personne et non pas seulement comme technicien de l'enseignement. (*Ibid.*, p. 446);

« Revenir à l'essentiel », [...] c'est ramener l'école à sa vocation spécifique. Assurer l'enfant la maîtrise de la langue et des méthodes élémentaires de travail, l'initiation à l'observation et à l'expression esthétique. Assurer à l'adolescent l'ouverture à l'histoire, à l'esprit scientifique, aux grandes traditions de réflexion sur la condition humaine, le contact avec le monde du travail. (*Ibid.*, p. 453)

Ces éléments ne comprennent pas ceux reliés à l'éducation des adultes.

L'orientation gouvernementale quant à la vision de l'éducation des jeunes, déjà arrêtée dans le *Livre blanc* et reprise dans *L'école québécoise*, touche de nombreux aspects. « L'école, réponse aux droits de l'enfant », premier intitulé du chapitre 1, montre toute la place que l'enfant occupe dans la vision de l'enseignement prônée par *L'école québécoise*. Cette assertion s'appuie sur la Loi du ministère de l'Éducation, la Déclaration universelle des droits de l'homme, la Déclaration des droits de l'enfant et la Charte des droits et libertés de la personne. *L'école québécoise* fait intervenir ici deux grandes déclarations mondiales sanctionnées par l'ensemble des pays et deux textes adoptés par le gouvernement du Québec pour légitimer sa position. Il insiste sur la signification que prend cet énoncé en citant « les termes de la Déclaration des droits de l'enfant » :

Il [l'enfant] doit bénéficier d'une éducation qui contribue à sa culture générale et lui permette, dans des conditions d'égalité de chances, de développer ses facultés, son jugement personnel et son sens des responsabilités morales et sociales, et de devenir un membre utile de la société. (Ministère de l'Éducation du Québec, 1979, p. 16)

On ne peut dire plus clairement que l'école existe pour les enfants, car, pour le ministère, « l'élève est le premier artisan de la formation. » (*Ibid.*, p. 84)

L'école cependant constitue aussi le « foyer de la culture d'un peuple », car celle-ci « exerce sa fonction éducative en un lieu donné, dans une société donnée » et elle doit permettre à l'élève de « s'enraciner dans la culture d'ici. » (*Ibid.*, p. 17) Cette deuxième assertion encadre la première, une restriction importante dans le contexte québécois de

l'époque. Cependant, cette restriction se trouve nuancée par les deux intitulés suivants. D'abord, sous la rubrique « L'école, lieu ouvert », on admet que « [l]a diversité est un fait » et que « [l]a diversité est une valeur » (*idem*). Cette ouverture de l'école amène à reconnaître le « droit à la différence » et le « droit à la dissidence » (*ibid.*, p. 18). Ensuite, l'intitulé « L'école québécoise, institution diversifiée » définit les paramètres de la diversification institutionnelle : la « diversité linguistique » et « religieuse » (*ibid.*, p. 19 et 20) ce qui est une façon de consacrer le statu quo dans les structures scolaires. En effet, le fait que les « écoles publiques québécoises peuvent être catholiques, protestantes, ou non confessionnelles » (*ibid.*, p. 20) combiné à la reconnaissance de la « diversité linguistique » amène facilement à s'en remettre aux réseaux des commissions scolaires existants.

Pour assurer la formation de l'élève comme une « personne dans toutes ses dimensions : [...] corps, intelligence, affectivité » et « comme un être social en rapport étroit avec une collectivité et des groupes enracinés dans une histoire commune et dans une culture particulière » (*ibid.*, p. 26), *L'école québécoise* s'appuie sur des valeurs. Ces valeurs sont regroupées sous six différents chapeaux : valeurs intellectuelles, affectives, esthétiques, sociales et culturelles, morales et finalement valeurs spirituelles et religieuses. L'ensemble donne 26 énoncés qui couvrent un territoire immense qui va du « sens du travail méthodique, patient, ordonné, rigoureux » au « sens de la gratuité qui s'enracine dans la charité et le don de soi. » (*Ibid.*, p. 27-29)

Ces valeurs conduisent aux objectifs que *L'école québécoise* fixe pour l'enseignement primaire et secondaire. On établit d'abord un objectif général pour l'ensemble du système : « Permettre aux enfants et aux adolescents de se développer selon leurs talents particuliers et leurs ressources personnelles, de s'épanouir comme personnes autonomes et créatrices et de se préparer à leur rôle de citoyen. » (*Ibid.*, p. 29) À partir de cet « objectif très général », on établit des objectifs pour le primaire et le secondaire. Celui du secondaire consiste à « permettre à l'adolescent de poursuivre sa formation générale et de s'orienter dans la vie en se situant comme individu qui fait partie d'une collectivité. » (*Idem*) De cet objectif pour l'ensemble du secondaire, on passe à des objectifs particuliers pour chacun des deux cycles

du secondaire qui « veut, pour une large part, préparer à la vie professionnelle et sociale. »  
(*Ibid.*, p. 30)

Au premier cycle, qui comprend les deux premières années d'études, on retrouve quatre objectifs particuliers :

- initier les élèves aux multiples domaines de la connaissance et de la technique destinés à assurer leur formation générale;
- inculquer des méthodes de travail et une rigueur intellectuelle propres à favoriser le développement progressif d'une pensée;
- susciter chez les élèves, un apprentissage apte à intégrer l'acquisition des connaissances et l'expérience personnelle;
- amener progressivement les élèves à découvrir les enjeux et les défis de la société dont ils sont membres. (*Ibid.*, p. 31)

Ces objectifs visent « le développement progressif d'une pensée autonome, rattachée à l'expérience personnelle et sociale. » (*Idem*)

Au deuxième cycle, qui comprend les trois dernières années et qui est « orienté vers le développement progressif par l'adolescent de son identité personnelle », on retrouve les objectifs suivants :

- consolider et approfondir, par un apprentissage plus systématique, les domaines de la connaissance et de la technique;
- susciter des engagements personnels qui accentuent le sens de l'appartenance et suscitent la participation et l'esprit de créativité;
- s'employer à accroître chez les jeunes le sens de la responsabilité individuelle et de la responsabilité collective;
- favoriser, chez les élèves, la structuration d'une pensée cohérente, tant par les matières à option que par les matières obligatoires;
- développer chez les élèves un jugement critique devant les divers courants de pensée qui les sollicitent;
- aider les jeunes à trouver un sens à leur vie;
- faciliter l'accès à la vie professionnelle future. (*Idem*)

Pour favoriser l'atteinte de ces objectifs, « le ministère estime qu'il lui incombe de préciser la nature de l'acte pédagogique à privilégier » (*ibid.*, p. 84). Cet acte pédagogique « doit se fonder sur le potentiel même de l'élève et sur sa capacité de se réaliser selon son originalité propre. » (*Idem*) Pour actualiser ce potentiel, « l'acte pédagogique tel que le conçoit le ministère » doit s'identifier « davantage à un acte réfléchi, attentif à l'enfant et respectueux de son cheminement, mais clairement centré sur les multiples axes de développement qu'il faut considérer dans la formation d'une personne ou d'un citoyen équilibré, autonome et

responsable. » (*Ibid.*, p. 85) Cette définition de l'acte pédagogique impose à l'enseignant un double devoir : développer le potentiel de l'élève et le faire en posant des actions réfléchies.

Malgré que « le ministère estime qu'il lui incombe de préciser la nature de l'acte pédagogique à privilégier » (*ibid.*, p. 84), il se défend bien « d'imposer un modèle unique de pédagogie » (*idem*) ni même « un modèle unique d'acte pédagogique. » (*Ibid.*, p. 85) Le moins que l'on puisse dire, cependant, c'est que le ministère balise le chemin.

En opposition à « [l]'usage des feuilles photocopiées » (*ibid.*, p. 106), *L'école québécoise* prône l'utilisation du « manuel scolaire de base pour l'enseignement des matières dans toutes les classes du primaire et du secondaire. » (*Ibid.*, p. 107) Si le ministère se montre prêt à « porter un soutien financier significatif aux maisons d'édition pour la publication des manuels scolaires », il « précisera les critères auxquels devront répondre les manuels scolaires » (*idem*). Parmi ceux-ci, on en retrouve trois qui réfèrent directement aux grands débats de société de l'époque. Le premier, « utiliser une langue correcte [...] » (*ibid.*, p. 106), répond à l'inquiétude manifestée envers la place et la qualité du français dans la société québécoise. Le second, « éviter de reproduire les schémas sexistes ou raciaux et assurer un équilibre dans la présentation des modèles offerts aux enfants » (*ibid.*, p. 107), reflète de nouvelles préoccupations principalement celles issues des luttes féministes. Le troisième demande aux manuels de « proposer des activités et des exemples qui trouvent un écho dans le vécu de l'élève et dans le milieu québécois, sans pour autant limiter les horizons de la connaissance » (*ibid.*, p. 106), et correspond à la question nationale et à la nécessaire inscription de l'éducation « en un lieu donné, dans une société donnée. » (*Ibid.*, p. 17)

*L'école québécoise* balise aussi l'évaluation des élèves en précisant que celle-ci « sera d'autant plus juste qu'elle est réalisée à partir de mesures effectuées à divers moments et à l'aide d'instruments variés. » (*Ibid.*, p. 97) Pour y arriver,

le ministère mettra à la disposition des milieux :

- des instruments de mesure des apprentissages des élèves : examens, tests, plans d'observation, etc.
- des instruments d'évaluation : les bulletins scolaires, feuilles de route, rapports aux parents, etc.

- des guides docimologiques et d'autres documents proposés à l'amélioration de la mesure et de l'évaluation dans les écoles;
- des instruments de mesure relatifs au développement général de l'élève : tests de fonctionnement intellectuel, d'aptitudes, de développement physique, etc. (*Idem*)

Il ne s'agit pas de seulement suggérer un resserrement de l'évaluation des apprentissages, mais plutôt, par l'ampleur des moyens mis de l'avant, de l'expression d'une volonté d'uniformiser l'évaluation dans le système d'éducation primaire et secondaire.

## **La place de la littérature et de la poésie**

Pour juger de la place qu'occupe la poésie dans *L'école québécoise*, il faut d'abord examiner la place de la littérature. Contrairement au *Rapport Parent* qui exprimait fortement le rôle de la littérature dans l'enseignement, *L'école québécoise* se montre beaucoup plus discrète sur le sujet.

*L'école québécoise* ne mentionne les mots « poésie » et « poème » ni dans les chapitres généraux ni dans le chapitre consacré au cours secondaire. Les mots « roman », « théâtre », « conte » subissent le même sort. Le mot « littérature » quant à lui est employé deux fois. La première utilisation sert à définir un des rôles principaux de l'école : l'enracinement de l'école dans une culture commune qui est « d'ici ».

L'école utilise la pensée, la littérature, les arts, les valeurs, les coutumes comme autant de matériaux lui permettant de s'enraciner dans la culture d'ici. (*Ibid.*, p. 17)

La littérature ne constitue pas un objet d'étude en elle-même. Son étude doit concourir, au même titre que les autres éléments cités à ancrer l'école dans « la culture d'ici. »

La seconde mention du mot « littérature » concerne la possibilité d'un cours optionnel en 4<sup>e</sup> ou 5<sup>e</sup> secondaire. Elle relève davantage du souhait puisqu'elle ne réfère à aucun contenu spécifique. Le seul rôle que *L'école québécoise* prévoit expressément pour la littérature, donc pour la poésie, est celui d'une brique dans l'édification d'une culture commune « d'ici ».

Cependant, les textes littéraires feront certainement partie des « textes irréprochables, tels ceux qu'on trouve normalement dans un bon manuel » (*ibid.*, p. 106) et ils participeront à la construction du « goût du beau [...] par la découverte des chefs-d'œuvre » et du « goût

de l'expression artistique qui s'acquiert [par la fréquentation] des divers arts. » (*Ibid.*, p. 27)  
Cette façon d'envisager la place de la littérature dans l'enseignement s'accorde avec ce que disait le livre blanc sur la politique culturelle :

La conscience de l'histoire, l'accès aux grandes œuvres de la littérature et de l'art, l'acquisition de l'esprit scientifique, l'entrée dans les grands débats de la Cité : tout cela n'est pas le privilège de l'apprentissage scolaire, mais relève aussi de ses devoirs. (Ministre d'État au Développement culturel 1978, p. 444-445)

La littérature reste un devoir de l'école, un devoir que celle-ci partage avec d'autres manifestations du savoir humain comme l'histoire, la science, les arts et la politique.

Pour *L'école québécoise*, l'enseignement du français au secondaire portera davantage sur la qualité de la langue parce que « le souci d'une langue correcte [est une] manifestation du respect de soi et d'autrui et [l']authentique expression d'une culture personnelle. » (Ministère de l'Éducation, 1979, p. 28) Cette orientation avait déjà été annoncée par Jacques-Yvan Morin en 1977 devant le congrès de l'Association québécoise des professeurs de français (AQPF) :

Il me paraît donc manifeste que nous devons en venir à un enseignement systématique de la langue écrite sans mettre de côté pour autant les progrès importants que nous avons faits du côté de la langue orale. C'est fort important pour l'avenir collectif et pour celui de chaque jeune Québécois. (Morin 1977, p. 15)

Il concluait son allocution en s'interrogeant sur la place de la littérature en se posant cette question : « Est-ce un moyen ou une fin? » Il n'apportait aucune réponse, mais avançait l'idée suivante :

[...] nous devons nous assurer que les jeunes Québécois puissent désormais connaître et apprécier leur propre littérature. Toutefois, ce doit être là une invitation à s'ouvrir aux autres littératures, tant la française que celle des pays de même expression des autres continents. (*Idem*)

Cette position reprend celle du comité conjoint A.Q.P.F. – D.G.E.E.S. qui écrivait dans son rapport : « Il nous semble logique de favoriser chez l'étudiant le contact avec la littérature du milieu, la littérature québécoise. L'enrichissement du bagage culturel supposera aussi une ouverture à la francophonie, à la France particulièrement. » (Boily, 1976, p. 19)

La littérature en éducation, selon la vision du gouvernement qui s'appuie sur le travail d'un comité qui regroupe différents intervenants, est d'abord québécoise, puis d'expression

française. Cela confirme « l'apport essentiel de l'œuvre littéraire dans la culture d'un peuple » (Morin, 1977, p. 15), mais en dit peu sur l'ampleur des connaissances techniques et historiques de la littérature qui devraient se retrouver dans le programme.

## Les programmes et leur confection

Déjà en 1977, devant le congrès de l'AQPF et au moment où se déroulait la consultation sur le *Livre vert*, Jacques-Yvan Morin, ministre de l'Éducation, définissait ainsi les exigences de l'enseignement de la langue : « [...] la langue doit être traitée comme un objet d'apprentissage, soumise aux règles de tous les apprentissages. Cela suppose de la rigueur, de la méthode, des exercices variés, afin que l'élève progresse dans cet apprentissage. » (Morin, 1977, p. 14) Plus loin, il affirmait que le gouvernement voulait « mettre au point des programmes plus explicites » (*ibid.*, p. 15). La référence implicite aux critiques faites au programme-cadre et aux propositions du *Livre vert* n'échappait à personne. En effet, dans un chapitre intitulé « Principaux problèmes de l'école primaire et de l'école secondaire », le *Livre vert* arrivait à la constatation suivante :

Nous constatons maintenant qu'un grand nombre d'enseignants et de parents se plaignent de ne pas disposer de programmes qui détermineraient de façon satisfaisante non seulement les objectifs généraux et certaines indications méthodologiques, mais aussi des objectifs terminaux précis et des contenus bien gradués. (Ministère de l'Éducation, 1977, p. 21)

De la constatation à la décision, le chemin était tout tracé et *L'école québécoise* confirme cette orientation :

C'est pourquoi le ministère, sensible à ces doléances, entend donner aux programmes d'étude une nouvelle orientation en vue de combler les lacunes observées. Cette orientation, de façon générale, visera non seulement à ce que les programmes répondent le mieux possible aux besoins actuels des personnes et de notre collectivité québécoise, mais aussi à ce qu'ils aient une plus grande précision, ce qui en fera des moyens privilégiés dans le développement des projets éducatifs. (Ministère de l'Éducation, 1979, p. 88)

Les programmes devront répondre à deux impératifs : « répondre aux besoins actuels des personnes » et avoir « une plus grande précision ». Le terme « personne » semble désigner à la fois les personnes qui ont émis des « doléances » et celles qui œuvrent dans les écoles : administrateurs, professeurs et élèves.

*L'école québécoise* définit les programmes comme « des instruments privilégiés » qui

permettent d'atteindre « [l]es finalités et les objectifs généraux de l'éducation [qui eux-mêmes] déterminent l'orientation des programmes d'étude qui doivent inspirer les actions éducatives quotidiennes. » Pour y arriver, « les programmes ne sauraient se limiter à une forme exclusive d'apprentissage ou d'acquisition du savoir. Au contraire, ils proposeront de multiples voies à la réflexion personnelle et à l'analyse critique selon les exigences d'une formation intégrale. » (*Ibid.*, p. 89)

Ces programmes devront « présenter des objectifs et des contenus de formation suffisamment clairs pour faciliter l'action du maître en classe et le progrès continu de l'élève » en même temps qu'ils permettront aux différents milieux de « l'adapter à leur situation particulière. » (*Idem*) *L'école québécoise* conclut que les programmes doivent être révisés ou refaits.

C'est pourquoi le ministère, avec la collaboration des enseignants et des commissions scolaires, révisera les programmes d'étude ou en élaborera de nouveaux, selon les besoins. Ces programmes préciseront davantage les objectifs de formation et les apprentissages que les élèves devraient normalement avoir atteints ou réalisés, selon les étapes de leur développement, qu'il s'agisse de connaissances, d'habiletés, d'aptitudes ou de techniques. Ces programmes seront clairement identifiés selon les degrés du cours et les élèves auxquels ils sont destinés. (*Idem*)

Pour les programmes de français, cela amènera un changement considérable. Non seulement les programmes préciseront les contenus de formation, mais ils seront établis par année d'enseignement.

Quant à l'adaptabilité par les milieux, la façon de procéder est clairement définie :

Le ministère entend définir les exigences de formation de base pour l'ensemble des écoles. Chaque milieu pourra toutefois compléter ou enrichir les programmes prévus pour l'ensemble du Québec et les adapter à des groupes d'élèves particuliers.

Le degré de marge de manœuvre pourra varier selon la nature et les caractéristiques des programmes eux-mêmes. [...] C'est pourquoi, selon les programmes, des indications particulières viendront expliciter cette politique. (*Idem*)

La « marge de manœuvre » est donc limitée par les « exigences » émises par le ministère autant en ce qui concerne « les exigences de formation » qu'en ce qui concerne l'adaptabilité. L'économie générale, tant du *Livre vert* que de *L'école québécoise*, laisse supposer que cette marge de manœuvre pour l'adaptation sera très restreinte. La responsabilité de l'adaptation revient à la commission scolaire et non pas à l'école et encore

moins au professeur.

La production des programmes s'accompagne de diverses mesures de soutien. Ces mesures de soutien commencent par la production, « à titre indicatif, des guides pédagogiques accompagnant les programmes, pour aider l'enseignant dans son enseignement, dans son évaluation, dans sa réflexion critique sur sa propre action éducative et dans ses tentatives d'innover lui-même en matière pédagogique. » (*Ibid.*, p. 89) Une autre mesure concerne la production de « matériel didactique diversifié en rapport avec chaque programme. » (*Idem*)

Le point le plus important, celui qui marque le plus grand changement de toute cette production à venir de matériel didactique, c'est le manuel scolaire obligatoire pour l'élève dans chaque matière au programme : « Le ministère prendra les mesures nécessaires pour qu'au moins un manuel de base dans chaque matière des programmes du primaire et du secondaire soit disponible pour les élèves. » (*Ibid.*, p. 111) Afin de parer à la critique de l'obsolescence du manuel scolaire, *L'école québécoise* précise que « les manuels scolaires pourront prendre une forme souple, combinant l'écrit et l'audio-visuel et favorisant ainsi une plus riche efficacité pédagogique. » (*Ibid.*, p. 90)

*L'école québécoise* statue sur deux échéances quant aux programmes. La première concerne la révision des programmes du niveau secondaire qui est fixée à « juin 1980 ». La seconde concerne la durée des programmes :

Quant à leur durée, les programmes ne peuvent être figés et, si l'on conçoit qu'ils devront faire l'objet d'une révision périodique pour s'adapter aux besoins nouveaux, il faut accepter qu'ils auront dû avoir été appliqués au moins cinq ans avant d'être modifiés de façon substantielle. (*Ibid.*, p. 91)

Ce point est important, car il annonce le processus de révision du programme de français de 1980 qui conduira au programme de français de 1995.

## **Le professeur de français et son élève**

Dans son discours devant le congrès de l'AQPF à l'automne 1977, Jacques-Yvan Morin définissait une mission assez saisissante pour l'enseignant qui liait celui-ci, par

l'entremise de la Charte de la langue française, à la défense et à la promotion de la langue française au Québec :

Cette charte [la Charte de la langue française], elle signifie pour nous, enseignants, des responsabilités très lourdes puisque le Québec a décidé désormais d'être officiellement français [...] Cela veut dire que repose sur nos épaules la responsabilité de faire en sorte que cela soit possible demain mieux qu'hier et que les jeunes soient prêts sur le plan linguistique à faire face aux situations dans lesquelles ils se trouveront, aussi bien dans le domaine économique et social que dans la vie politique.

La tâche qui nous attend est donc tout à fait essentielle. Elle n'est pas facile à réaliser. Elle consiste à mettre le français à la place qui lui revient et qui est désormais la sienne. (Morin, 1977, p. 13)

Dans cette partie de son allocution, Jacques-Yvan Morin utilise un « nous » qu'il définit comme « enseignants ». Ce « nous » inclusif est un collectif de circonstance qui crée une communauté immédiate à laquelle il appartient autant que celles et ceux auxquels il s'adresse. À cette communauté, il attribue une tâche « essentielle » qui « n'est pas facile à réaliser » et qui relève du devoir envers la nation parce que « le Québec a décidé désormais d'être officiellement français ». En d'autres termes, le peuple « nous » charge d'une mission difficile : « Les Québécois attendent beaucoup de nous, maîtres du niveau primaire et secondaire, du niveau collégial et de l'université. » (*Ibid.*, p. 14) L'espace d'un discours, le conférencier et ses auditeurs ont la même appartenance, le même métier, la responsabilité nationale<sup>2</sup>.

Dans la deuxième partie de son discours, le ministre revient à un « nous » ministériel et gouvernemental, le « nous » qui prend les décisions : « nous avons décidé », « nous voulons » (*ibid.*, p. 14). Puis, la communauté des enseignants devient un « vous » : « Au ministère, nous ferons le plus grand cas de ce que vous, en tant que professeurs de français, déciderez. » (*Ibid.*, p. 15)

Ce discours comporte donc trois temps. D'abord, le temps de la communauté enseignante responsable devant la nation d'une mission presque sacrée, c'est le « nous » inclusif. Puis, le temps des décisions, c'est le « nous » gouvernemental. Enfin, le temps de la consultation, c'est le « vous » qui correspond aux enseignants. Ce discours détermine la

---

2 Cette construction n'est pas dénuée de fondement : Jacques-Yvan Morin était professeur à l'Université de Montréal avant son entrée en politique.

place des enseignants dans le système d'éducation : ils constituent un rouage important et leur engagement est essentiel, mais ils ne sont pas des décideurs, au mieux, ils sont consultés.

Le *Livre vert*, quant à lui, s'interrogeait sur « la complexité croissante de la tâche de l'éducateur. » (Ministère de l'Éducation, 1977, p. 60)<sup>3</sup> Du même souffle, il suggérait que la « tâche des enseignants devrait être diversifiée en vue d'assurer l'encadrement prévu et de leur permettre d'exercer des fonctions de titulaire, de tuteur, de spécialiste et de généraliste. » (*Ibid.*, p. 107) De la même façon, après avoir évoqué « la liberté dont jouissent les maîtres » (*ibid.*, p. 139) et constater que « [s]i cette situation peut être considérée comme favorable » (*idem*), il n'en demeure pas moins que « [l']école publique doit rendre des comptes et définir le produit qu'elle prétend mettre en marché. L'école, en quelque sorte [est] astreinte aux règles de protection du consommateur » (*idem*). Il faut dès lors que celle-ci se définisse « de façon précise par des documents de base sur ses objectifs particuliers, ses projets de développement, son cadre pédagogique. ses règlements, etc. » (*Idem*)

Si les reproches du *Livre vert* ne s'adressent pas tous aux enseignants, la critique de leur travail est claire. La liberté dont ils ont joui en vertu du *Rapport Parent* et des programmes-cadres qui en ont découlé les a conduits à « l'expérimentation généralisée et permanente », à « une vaste improvisation au détriment de l'acquisition quelque peu ordonnée des connaissances », au manque « d'exigences [...] à l'endroit des élèves » et, pour les professeurs de français, à un « relâchement dans l'enseignement de la langue maternelle » (*ibid.*, p. 9).

Tout ce discours qui précède *L'école québécoise* montre clairement que la liberté donnée aux maîtres par le *Rapport Parent* est incompatible avec la vision d'une éducation « astreinte aux règles de protection du consommateur ». Dès lors, *L'école québécoise* s'appliquera à corriger cette situation : l'enseignant sera mieux encadré collectivement et

---

3 « En plus d'élaborer ses plans de cours, d'adapter ses méthodes, d'inventer ses instruments de travail, d'évaluer l'élève, de lui fournir aide et soutien, il doit accueillir une population étudiante fort diversifiée, parfois contrainte de se scolariser. » (*Idem*)

individuellement.

*L'école québécoise* reconnaît les enseignants comme des acteurs essentiels et des spécialistes de l'acte pédagogique qui ont su se renouveler :

Les enseignants sont au cœur même de l'acte pédagogique ou éducatif, ils sont chargés non seulement d'enseigner, mais aussi de choisir les situations éducatives et les méthodes pédagogiques les plus appropriées aux objectifs à atteindre; ils sont ceux qui doivent, dans l'entourage immédiat des enfants, les assister dans leur cheminement propre. [...] Les enseignants ont profondément renouvelé et modernisé leur pédagogie en vue d'un rapport maître-élève beaucoup plus dynamique. (Ministère de l'Éducation, 1979, p. 38)

Ce constat fait, l'ensemble des propositions de *L'école québécoise* concernant les enseignants constitue donc un réseau de propositions qui viennent encadrer et soutenir le travail d'un enseignant qu'on ne veut plus laisser à lui-même. Ces propositions prennent différentes formes.

D'abord, *L'école québécoise* définira de façon précise les orientations, les finalités et les buts de l'éducation au Québec ainsi que les valeurs à transmettre. Je ne reviendrai pas sur cet aspect traité précédemment<sup>4</sup> sinon pour ajouter que toutes ces précisions donnent des indications fortes aux enseignants quant à l'orientation de leur travail. Cette orientation est maintenant définie par l'État et ne relève en aucune manière de leur autorité.

Ensuite, *L'école québécoise*, par l'obligation faite aux écoles de se doter d'un projet éducatif qui permettra « [l]'appropriation par la collectivité locale des finalités et des objectifs de l'éducation » (*ibid.*, p. 34) tout en répondant « aux besoins et aux aspirations d'une collectivité » (*idem*), ancre davantage l'idée que l'école doit tenir compte des désirs du milieu dans ses actions, y compris dans son action pédagogique. Le projet éducatif, « c'est le partage d'une même volonté d'action, une concertation, non seulement entre les agents d'éducation, notamment les enseignants, mais avec un milieu donné. » (*Idem*) L'enseignant n'est clairement qu'un intervenant parmi les autres dans l'édification des orientations de l'école. En effet si « [l]e directeur d'école joue évidemment le rôle de premier grand artisan du projet » et que « [l]a consultation des parents [...] consacrée par la loi de 1971 » se verra renforcée par des « mesures législatives appropriées », les enseignants, quant à eux,

---

4 Voir la partie du présent chapitre intitulée « La vision de l'enseignement ».

« peuvent contribuer éminemment à la conception et à la réalisation du projet éducatif. » (*Ibid.*, p. 38) Le choix des verbes est significatif, on passe d'un rôle actif confirmé pour le directeur d'école à l'obligation légale d'être consultés pour les parents, puis à une possibilité de contribution pour les enseignants. Plus encore, au cœur du Conseil d'orientation, organisme suggéré pour la gestion du projet éducatif, « [l]es enseignants tireront grand profit des avis des parents sur leurs méthodes d'enseignement » (*ibid.*, p. 39).

*L'école québécoise*, pour remédier au fait qu'« un bon nombre d'enseignants du Québec sont restés aux prises avec des programmes-cadres les laissant dans l'incertitude, les obligeant à se tirer d'affaire avec des moyens de fortune » (*ibid.*, p. 88) prévoit une série de mesures pour les aider sans vouloir cependant « imposer un modèle unique de pédagogie. » (*Ibid.*, p. 84)

Ces mesures comprennent la confection de programmes plus précis qui s'accompagneront de guides pédagogiques et de manuels scolaires<sup>5</sup>. Elles comprennent aussi de l'aide pour l'évaluation :

1. Le ministère fournira l'aide technique pour faciliter l'évaluation des élèves [...] tout en reconnaissant que cette évaluation demeure la responsabilité première des enseignants.
2. Le ministère favorisera le recours à des méthodes diversifiées d'évaluation continue permettant de tenir compte de l'acquis de l'élève, du développement de sa pensée, de ses problèmes, etc. (*Ibid.*, p. 101)

Au secondaire, parce qu'il donne accès « à des études supérieures ou à des études techniques spécialisées », « une évaluation fondée sur une plus grande uniformité des critères s'impose pour les fins de classement et de certification. » (*Ibid.*, p. 98)

Diverses autres mesures d'aide sont annoncées pour ce qui est du « matériel d'enseignement complémentaire » :

6. Le ministère intensifiera la préparation d'instrument [sic] pour les écoles et les professeurs;
  - guides d'utilisation de la bibliothèque scolaire;
  - guides d'organisation des centres de ressources documentaires.
7. Le ministère, tout en poursuivant ses actions de développement du matériel audio-visuel à large diffusion, entend privilégier les matériels d'apprentissage et d'enseignement qui seront utilisés de façon autonome par les enseignants. (*Ibid.*, p. 111)

Ces mesures d'appui visent à faciliter le travail de l'enseignant et à augmenter son efficacité

---

5 Voir la partie intitulée « Les programmes et leur confection »

auprès des élèves en lui fournissant des guides qui recensent des procédés qui lui permettent d'utiliser adéquatement les ressources de son milieu.

*L'école québécoise*, dans le but de redresser la situation de l'enseignement jugée préoccupante, propose un ensemble de mesures pour encadrer et faciliter le travail de l'enseignant. Ces mesures d'aide, pour pertinentes qu'elles soient, restreignent la liberté dont l'enseignant jouissait et favorisent le contrôle de l'acte pédagogique dans ses objectifs, dans sa planification, dans son exécution et dans son évaluation.

Quant à l'élève, le *Livre vert* en trace un portrait qui oscille entre deux visions. D'abord, exprimée sous forme de « reproches fréquents adressés à l'école secondaire actuelle », il montre un élève démotivé, guidé par des considérations à courte vue et incapable d'apprécier tout ce qu'on lui donne :

[...] l'absence de motivation des élèves dans des écoles pourtant bien aménagées et offrant des commodités qu'on aurait eu peine à imaginer il y a quinze ans; l'utilitarisme dont font preuve les élèves dans le choix de leurs options en se référant avant tout aux exigences des études supérieures ou à celles d'un métier, au détriment d'une solide formation [...] (ministère de l'Éducation, 1977, p. 58).

Puis, il présente un être ouvert et créatif à la recherche de lui-même et des autres :

[...] l'adolescent se découvre graduellement à l'occasion de quelques grandes expériences : croissance physique, créativité et fantaisie, prise de recul et engagement à la fois par rapport à son milieu. (*Ibid.*, p. 61);  
L'élève du cours secondaire est au stade de la découverte de la société, de ses idéologies, de ses tensions, de ses normes. [...]  
Il est appelé, à faire des choix concrets devant les sollicitations multiples qui lui sont faites. (*Ibid.*, p. 62)

Mais, quel qu'il soit, cet être a besoin d'être guidé, c'est pourquoi le *Livre vert* conclut dans ses « hypothèses de travail » que l'on « devrait [...] implanter chez l'élève des habitudes de travail méthodique, l'amener à se donner une discipline personnelle [et] créer un milieu de vie favorisant le développement de son autonomie et de son sens des responsabilités. » (*Ibid.*, p. 105)

En mettant les droits de l'élève au centre de ses préoccupations, *L'école québécoise* réaffirme cette orientation :

1.2 De tous les principes sur lesquels repose le développement de l'école, celui qui en fait, avant tout, une réponse aux droits de l'enfant, doit demeurer au premier plan. [...]

1.22 Le principe selon lequel l'école constitue une réponse aux droits de l'enfant nous incite à rappeler les termes de la Déclaration des droits de l'enfant qui ont un rapport immédiat avec notre propos :

« Il doit bénéficier d'une éducation qui contribue à sa culture générale et lui permette, dans des conditions d'égalité de chances, de développer ses facultés, son jugement personnel et son sens des responsabilités morales et sociales, et de devenir un membre utile de la société. » (Déclaration des droits de l'enfant, Beyrouth, 1959, principe 7)

(Ministère de l'Éducation, 1979, p. 16)

L'élève doit donc être au centre des préoccupations de tous les intervenants en éducation et au premier chef de celles de l'État.

Cet élève, *L'école québécoise* le conçoit comme un être à former. Dans la partie intitulée « Les objectifs de l'éducation scolaire », cette préoccupation s'exprime par l'emploi de verbes à l'infinitif qui font tous état d'une action à entreprendre pour la formation des élèves. C'est le cas du « premier objectif très général : – Permettre aux enfants et aux adolescents de se développer selon leurs talents particuliers et leurs ressources personnelles, de s'épanouir comme personnes autonomes et créatrices et de se préparer à leur rôle de citoyen. » (*Ibid.*, p. 29) L'objectif général de l'éducation au secondaire reprend une formulation similaire : « permettre à l'adolescent de poursuivre sa formation générale et de s'orienter dans la vie en se situant comme individu qui fait partie d'une collectivité. » (*Idem*) Ces formulations reposent sur le verbe « permettre » qui signifie à la fois « donner à quelqu'un l'autorisation, la liberté de faire quelque chose » et « donner (à quelqu'un) l'occasion, le loisir, la possibilité, le moyen de faire quelque chose ». <sup>6</sup> L'élève se définit comme un individu à qui l'école doit fournir les instruments nécessaires à sa formation, mais aussi comme un individu qui doit réussir par lui-même sa formation.

Les objectifs particuliers au secondaire reflètent cette dualité :

Ces objectifs [du premier cycle] peuvent se formuler ainsi :

- initier les élèves aux multiples domaines de la connaissance et de la technique [...];
- inculquer des méthodes de travail et une rigueur intellectuelle propres à favoriser le développement progressif d'une pensée;
- susciter chez les élèves un apprentissage apte à intégrer l'acquisition des connaissances et l'expérience personnelle;
- amener progressivement les élèves à découvrir les enjeux et les défis de la société dont ils sont membres. (*Ibid.*, p. 31);

Les objectifs du second cycle ont plus d'ampleur que les précédents, car ils tiennent compte du

---

6 <http://www.cnrtl.fr/portail/>

fait que les adolescents sont de plus en plus des participants dans leur propre formation et dans la société. [...]

- consolider et approfondir, par un apprentissage plus systématique, les domaines de la connaissance et de la technique;
- susciter des engagements personnels [...]
- s'employer à accroître chez les jeunes le sens de la responsabilité individuelle et de la responsabilité collective;
- favoriser, chez les élèves, la structuration d'une pensée cohérente [...];
- développer chez les élèves un jugement critique devant les divers courants de pensée qui les sollicitent;
- aider les jeunes à trouver un sens à leur vie;
- faciliter l'accès à la vie professionnelle future. (*Idem*)

La formulation de ces objectifs indique que ces actions concernent des transmissions de connaissances ou de manières de faire ou d'être.

L'élève du secondaire est aussi « le premier artisan de [sa] formation » et les éducateurs doivent « faciliter chez l'élève le développement de sa propre personne, de ses talents, de ses valeurs, de ses connaissances, de ses habiletés, de sa vision du monde, et de la vie, de son comportement personnel face à lui-même et aux autres. » (*Ibid.*, p. 84) Cet élève on le veut aussi créatif : « L'initiative et la créativité de l'élève sont certes stimulées par la préparation en classe de dossiers, de bibliographies, de fichiers, mais le manuel demeure en général un guide indispensable. » (*Ibid.*, p. 105) C'est la raison pour laquelle les futurs manuels devront faire « appel à l'engagement de l'élève, à sa réflexion et à sa créativité » (*ibid.*, p. 107).

Cette idée d'un élève « artisan de sa formation » trouve aussi écho dans le projet éducatif que propose *L'école québécoise*. Dans la définition du projet éducatif, les élèves ont une place :

En résumé, LE PROJET ÉDUCATIF CONSTITUE UNE DÉMARCHE DYNAMIQUE PAR LAQUELLE UNE ÉCOLE, GRÂCE À LA VOLONTÉ CONCERTÉE DES PARENTS, DES ÉLÈVES, DE LA DIRECTION ET DU PERSONNEL ENTREPREND LA MISE EN ŒUVRE D'UN PLAN GÉNÉRAL D'ACTION<sup>7</sup>. (*Ibid.*, p. 35)

On ajoute que « [l]a réalisation du plan d'action issu du projet éducatif » demande entre autres « la participation constante des élèves » (*ibid.*, p. 37). Il semble même y avoir une place pour eux dans le conseil d'orientation qui permettra au « directeur d'école » de connaître « les opinions [...] des élèves quand il s'agira de mettre au point les règlements

---

7 Les majuscules sont dans le texte original.

internes et les modes de gestion de l'école ou d'organiser certaines activités scolaires et parascolaires » (*ibid.*, p. 39).

Cette idée de l'école centrée sur l'élève amène à faire un bilan plutôt positif de l'évolution pédagogique dans les écoles québécoises :

Les effets de l'innovation pédagogique des dernières années nous autorisent à présenter un bilan encourageant. Des analyses partielles montrent l'influence grandissante d'orientations pédagogiques majeures mises de l'avant individualisation de l'enseignement, pédagogie centrée sur l'élève, formation intégrale plus soucieuse de l'ensemble de la personne, conception d'une école qui situe l'apprentissage dans un environnement global stimulant pour l'enfant. (*Ibid.*, p. 115)

Il est, dès lors, hors de question de revenir en arrière :

Le ministère rejette d'emblée tout modèle pédagogique qui aurait pour effet de rendre l'élève passif ou de le livrer à une pédagogie régressive qui refuserait la jonction entre le vécu des jeunes et leur démarche d'apprentissage et de développement. (*Ibid.*, p. 85)

L'intention est claire, pour arriver au « développement intégral des élèves sur les plans intellectuel, affectif, physique, social, moral et religieux » (*ibid.*, p. 144), il faut maintenir les avancées pédagogiques issues du *Rapport Parent* et du programme-cadre : un enseignement qui suppose des élèves actifs et qui tient compte de leurs particularités sociales et individuelles.

L'école québécoise voit l'élève à la fois comme un être à former de manière plus ordonnée et plus stricte et un être qui doit participer à sa formation et dont on doit entretenir la créativité et l'esprit critique.

## Chapitre 7 Le programme de français de 1980

La rédaction du programme de français inspiré de *L'école québécoise : énoncé de politique et plan d'action* avait commencé avant même la publication de cet « énoncé de politique » :

Le nouveau programme d'enseignement du français au secondaire a été élaboré en 1978-79, par une équipe de cinq conseillers pédagogiques, en tenant compte des avis des enseignants, des autres conseillers pédagogiques, des universitaires, de l'Association des professeurs de français et d'un comité consultatif du ministère de l'Éducation regroupant les représentants de divers secteurs de l'enseignement. (Milot et Saint-Jean, 1980, p. 21)

La relation entre les deux textes est un peu ambiguë : *L'école québécoise* est censée être le texte qui oriente la rédaction des programmes tandis qu'en réalité, la rédaction du programme de français semble contemporaine de la rédaction de *L'école québécoise*. Les deux sont cependant parfaitement congruents.

Les nombreuses critiques faites au programme-cadre ainsi que les propositions avancées dans *L'école québécoise* engendrent un programme différent du précédent bien qu'il souscrive au même objectif général :

Le programme de 1969 proposait, comme objectif général, de « Faire de la langue de l'élève un instrument de plus en plus perfectionné au service de la communication et de la pensée ». Le présent programme maintient cette orientation, mais l'explicite par des objectifs généraux et des objectifs terminaux. (Ministère de l'Éducation, 1980, p. 3)<sup>1</sup>

Ce programme revient à une structure plus traditionnelle et prévoit les contenus de manière plus détaillée que ne le faisait le programme-cadre. Rien ne le montre plus clairement que l'ampleur physique du programme. Le programme-cadre tenait dans une publication de 16 pages pour l'ensemble du secondaire, le programme de 1980 propose cinq volumes de plus de 100 pages, un volume pour chaque année du secondaire. De la première à la cinquième secondaire, on retrouve 103, 103, 100, 122 et 110 pages respectivement pour un total de 538 pages, dont 53 pages entièrement vides. Bien que près de 40 pages soient identiques à chacune des années, cela laisse quand même plus de 350 pages pour l'ensemble du secondaire. Le contraste entre l'ampleur de ces deux programmes est saisissant. L'intention de se différencier ne pouvait être plus claire.

---

<sup>1</sup> Pour une question de commodité et à moins d'indication contraire, les références communes renverront au programme de 4<sup>e</sup> secondaire sous la forme suivante : ministère de l'Éducation, 1980, p....

La page couverture est identique pour chaque année du secondaire à l'exception de la mention de ladite année. On y retrouve les signes qui en font un document officiel et qui le relient à la plus haute autorité politique. S'il relève de la « **Direction des programmes/Service du secondaire**<sup>2</sup> » comme l'indique la page couverture, il dépend néanmoins d'une autorité politique comme le montre le logo du gouvernement du Québec qui précède les mentions suivantes : « Gouvernement du Québec/Ministère de l'Éducation/**Direction générale du développement pédagogique** ». Ces mentions différencient la responsabilité technique de la responsabilité politique.

La page de copyright donne les dates où le programme a été « [a]pprouvé par les comités catholique et protestant du Conseil supérieur de l'éducation ». Le ministre de l'Éducation, Camille Laurin, reprend cette information à la page suivante en précisant le contexte légal de cette approbation :

Il m'est agréable de confirmer que le programme d'études de français langue maternelle pour la formation générale à l'enseignement secondaire, édicté en conformité des articles 12 et 33 du Règlement numéro 7 relatif au cadre général d'organisation de la classe maternelle, du niveau primaire et du niveau secondaire, a reçu l'approbation des comités confessionnels du Conseil supérieur de l'éducation et constitue un programme officiel dont j'autorise l'utilisation dans toutes les écoles, à compter du 1<sup>er</sup> juillet 1981. (Ministère de l'Éducation, 1980)

Le titre du programme comprend quatre informations présentées clairement par ordre décroissant d'importance selon les dispositions typographiques :

**PROGRAMME D'ÉTUDES**  
**FRANÇAIS LANGUE MATERNELLE**  
● [année] **secondaire**  
**FORMATION GÉNÉRALE**

Le premier intitulé est un titre générique pour l'ensemble des programmes des écoles sous la responsabilité du ministère de l'Éducation (MEQ). Le deuxième correspond à l'appellation du programme de français tandis que le troisième et le quatrième précisent le champ d'application. Toute référence à la littérature a disparu du titre du programme contrairement au programme-cadre dont le titre contenait l'expression « Langues et littératures ». L'ajout de l'expression « langue maternelle » n'est pas innocent. Si cette expression vient spécifier l'étendue de l'application du programme, elle définit aussi une

---

<sup>2</sup> Les caractères gras viennent du texte. Il en sera de même dans les citations subséquentes pour toutes les marques typographiques distinctives.

clientèle : celle dont la langue maternelle est le français, ce qui, techniquement, crée une zone grise pour les élèves qui ne sont pas de langue maternelle française et qui suivent leur scolarisation en français. Plus que ça, dans la foulée des débats sur la langue qui ont cours dans la société, cette expression constitue l'affirmation d'un espace et d'un but politique : la sauvegarde d'un peuple de langue française en Amérique.

Toutes les étapes de la révision de l'école entreprise après l'élection de 1976, du *Livre vert à L'école québécoise*, étaient placées sous le contrôle du gouvernement. Sans surprise, les programmes issus de cette démarche sont marqués du sceau du pouvoir politique et la place de l'État y est bien affirmée :

Parmi les initiatives prises par l'État pour faire du français un instrument d'épanouissement personnel et social et un facteur d'identification collective, il faut considérer comme essentielle celle qui consiste à donner aux institutions scolaires un programme qui, par ses orientations, ses objectifs et son contenu, contribue à améliorer la qualité de l'enseignement du français. (Ministère de l'Éducation, 1980, p. 3);

L'État a pleinement conscience qu'un programme d'enseignement est un instrument parmi d'autres [...] (*idem*);

Le programme national d'enseignement du français langue maternelle est un document officiel qui décrit les objectifs et les contenus d'apprentissage que l'État considère comme essentiels dans la formation des enfants de la communauté québécoise. (*Ibid.*, p. 9)

La finalité du programme de français déterminée par l'État consiste « à améliorer la qualité de l'enseignement du français. » À cette étape de la détermination de la finalité de l'enseignement du français, on constate qu'on ne fait aucune mention d'un quelconque apprentissage de la littérature y compris de la littérature « de la communauté québécoise ».

Le document se présente comme un programme d'études de français langue maternelle qui définit les apprentissages des élèves comme le souligne la note que l'on retrouve dans une page préliminaire : « Ce programme est destiné aux élèves inscrits au cours de formation générale. » L'ambiguïté de la formulation laisse supposer que le programme s'adresse aux élèves plutôt qu'aux enseignants. La rupture qu'il introduit avec le précédent, si elle est palpable par l'ampleur, se concrétise dans le contenu. La table des matières illustre bien cette rupture et la constitution d'un nouveau modèle générique de programme :

INTRODUCTION  
ORIENTATIONS GÉNÉRALES

- Buts de l'enseignement du français
  - Processus d'apprentissage
  - Finalités de l'école
- PROGRAMME D'APPRENTISSAGE
- Objectifs généraux
    - compréhension
    - production
    - valeurs socioculturelles
  - Objectifs terminaux
    - compréhension
    - production
  - Contenus d'apprentissage
    - ensembles de pratiques de compréhension
    - ensembles de pratiques de production
    - activités d'objectivation de la pratique et d'acquisition de connaissances
      - intention de s'informer sur un sujet donné
      - intention d'informer quelqu'un sur une suite donnée
      - intention de s'informer en vue d'actions à poser
      - intention de s'informer sur les opinions de quelqu'un
      - intention d'exprimer ses opinions sur un sujet donné
      - intention de satisfaire un besoin d'imaginaire, d'explorer le langage et de se donner une vision du monde
      - les rapports émetteur/récepteur/référent, l'environnement
      - discours narratif et descriptif
      - discours analytique
      - discours argumentatif
      - lexique
      - syntaxe de la phrase et du discours
      - orthographe d'usage
      - orthographe grammaticale
      - éléments prosodiques
- TERMINOLOGIE  
 ASPECTS OBLIGATOIRE DU PROGRAMME  
 ÉVALUATION (Ministère de l'Éducation, 1980)

Les tables des matières sont identiques pour les quatrième et cinquième années du secondaire. Seuls quelques éléments de l'intitulé « activités d'objectivation de la pratique et d'acquisition de connaissances » diffèrent pour les trois premières années. D'abord, les mentions « discours analytique » et « discours argumentatif » n'apparaissent pas. Ensuite, l'intention « s'informer sur les opinions de quelqu'un » est remplacée par « s'informer sur les goûts et les sentiments de quelqu'un ». Quant à l'intention « exprimer ses opinions sur un sujet donné », elle est remplacée dans les deux premières années par « exprimer ses goûts et ses sentiments ». La troisième secondaire combine les deux formules pour « exprimer ses goûts, ses sentiments ou ses opinions » (ministère de l'Éducation, 3<sup>e</sup> secondaire, 1980). Le discours poétique n'apparaît dans aucune des tables des matières.

De plus, le contenu de tous les éléments du programme est identique à l'exception de deux : « Objectifs terminaux » et « Contenus d'apprentissage ». Ces deux éléments possèdent quand même une introduction commune pour chacune des années. Pour une bonne partie, chaque volume du programme reprend la même information. Si le programme-cadre était un programme minimaliste, le programme de 1980 pratique la redondance.

Le programme détaille ce que l'élève doit apprendre à chacune des années du secondaire en ce qui concerne les activités de compréhension et de production. Il précise aussi pour chaque année les types de discours à l'étude et le contenu des apprentissages des techniques de la langue :

Pour chaque degré, le programme propose de privilégier des discours propres à assurer l'exercice de ces fonctions [informer, s'informer, s'exprimer, et satisfaire un besoin d'imaginaire]. (Ministère de l'Éducation, 1980, p. 4);

Le présent programme précise, pour chaque degré, tous les éléments notionnels à traiter en classe. Il propose donc, pour chaque degré, des contenus précis pour l'enseignement de l'orthographe d'usage, de l'orthographe grammaticale, de la syntaxe et des éléments prosodiques. (*Idem*)

L'intention est claire : ce n'est plus au milieu et encore moins au maître de déterminer les contenus spécifiques de l'enseignement du français. L'État y pourvoit :

Parmi les initiatives prises par l'État pour faire du français un instrument d'épanouissement personnel et social et un facteur d'identification collective, il faut considérer comme essentielle celle qui consiste à donner aux institutions scolaires un programme qui, par ses orientations, ses objectifs et son contenu, contribue à améliorer la qualité de l'enseignement du français. (*Ibid.*, p. 3)

Cette référence à l'État plutôt qu'au ministère de l'Éducation révèle l'importance que les programmes prennent pour le gouvernement et l'ensemble de la société civile. L'éducation est une mission de l'État et, en conséquence, les programmes ne peuvent relever des milieux et des enseignants comme auparavant. Cependant, l'État s'appuie sur l'expertise des praticiens dans l'élaboration du programme de français :

Le programme d'enseignement du français au Secondaire a été élaboré par une équipe de conseillers pédagogiques, en tenant compte des avis des enseignants, des autres conseillers pédagogiques, des universitaires, de l'Association québécoise des professeurs de français et d'un comité consultatif du ministère de l'Éducation regroupant les représentants de divers secteurs de l'enseignement. (*Ibid.*, p. 5)

La rédaction finale demeure sous le contrôle de l'État puisque c'est par le biais de

deux consultations que ces groupes ont participé à l'élaboration du programme et alimenté les rédacteurs :

Une première consultation a permis aux rédacteurs du programme de fixer clairement les orientations et les objectifs généraux, et de mieux délimiter les éléments notionnels. La deuxième consultation a permis de préciser les éléments notionnels et de déterminer, pour chaque degré, les objectifs terminaux et les contenus d'apprentissage. (*Idem*)

La rédaction adopte un ton neutre qui accentue l'aspect factuel des orientations et de l'argumentation qui les soutient. D'abord, on retrouve des formulations qui présentent des idées générales comme des vérités indiscutables :

La langue maternelle est un instrument de communication personnelle et sociale.

Il n'est pas à démontrer que la langue constitue un moyen privilégié par lequel une collectivité se révèle et s'exprime. (*Ibid.*, p. 9);

Le processus d'apprentissage que privilégie le programme de français découle en quelque sorte des lois qui régissent tout développement d'habiletés, particulièrement le développement d'habiletés langagières. (*Ibid.*, p. 11)

Puis, la présentation des « objectifs terminaux » de chaque année consiste en une énumération d'actions que l'élève doit être capable de réaliser. Ces actions s'expriment par une série de verbes à l'infinitif qui suivent une introduction du type « À l'occasion de [insérer l'intitulé de l'objectif], l'élève sera capable de [insérer l'action à réaliser] ».

À l'occasion de l'audition ou de la lecture d'un poème, l'élève sera capable de : [...]

– identifier le ou les principaux thèmes abordés dans le poème; [...]

– dire ce que rappellent ou évoquent les personnages, les événements, les lieux ou les objets mentionnés dans le poème; [...]

– expliciter le sens de la majorité des mots ou groupes de mots, en tenant compte du contexte verbal et de la situation de communication, en recourant, au besoin, à un dictionnaire; [...]

– justifier, s'il y a lieu, le rôle qui (sic) jouent dans certaines phrases les deux-points, les points de suspension, les parenthèses (*ibid.*, p. 37).

La liste des actions à réaliser présente une série d'injonctions qui assureront l'apprentissage de l'élève. En compréhension, les principales actions sont « identifier », « dire » et « expliciter » et en production écrite, on retrouve « créer », « utiliser » divers éléments de la langue et du discours, « respecter » diverses contraintes de la langue. On retrouve plusieurs actions spécifiques au type de texte que l'on demande de produire.

L'ensemble du programme montre une forte cohérence autant dans l'articulation de ses parties que dans la présentation de ses objectifs. La présentation matérielle est cependant déficiente parce que fractionnée entre les diverses années du programme. La

mise en page est tarabiscotée et exige un continuel va-et-vient pour pouvoir dégager l'idée d'ensemble de chaque objectif et l'apparier avec les contenus d'apprentissage.

## La culture dans le programme

La notion de culture dans le programme d'études est plutôt succincte. *L'école québécoise* articulait sa position sur la culture autour des notions d'appartenance à la société québécoise et d'ouverture aux autres. Le programme de français s'en tient presque exclusivement à l'inscription de l'activité de l'école dans la culture d'ici et ses liens avec la « communauté francophone ». Aussi, le « programme du secondaire ajoute un objectif général rattaché aux valeurs socio-culturelles que véhiculent les discours en usage dans la communauté francophone » (ministère de l'Éducation, 1980, p. 4). Ces discours sont multiples, mais les valeurs sont plus spécifiquement exprimées dans les œuvres littéraires, « particulièrement celles qui appartiennent à l'héritage de la communauté ou celles qui marquent la vie culturelle de cette communauté. » (*Ibid.*, p. 9)

Cette « communauté francophone » doit être comprise comme l'ensemble de la francophonie. Les autres emplois de l'expression le montrent bien :

[...] la classe de français visera à faire maîtriser le français correct, celui qui permettra à l'élève de participer à la vie sociale et culturelle de la communauté francophone. (*Ibid.*, p. 10);

[...] Les objectifs généraux de l'enseignement du français au cours secondaire concernent les habiletés langagières nécessaires à la compréhension et à la production de discours oraux et écrits, ainsi que les valeurs socio-culturelles véhiculées par les discours en usage dans la communauté francophone. (*Ibid.*, p. 15);

L'ensemble des pratiques, par leur variété, permet à l'élève d'entrer en contact avec diverses formes de discours en usage dans la communauté francophone. (*Ibid.*, p. 49)

La volonté d'inscrire les élèves dans la francophonie autant par la qualité de la langue écrite et parlée que par le partage des valeurs et les « diverses formes de discours » est manifeste.

Cette inscription dans l'univers francophone est davantage un cadre dans lequel s'inscrit le programme. Son véritable objectif quant aux valeurs, c'est la société québécoise :

### **Objectif général relatif aux valeurs socio-culturelles**

L'objectif général de la classe de français au Secondaire, quant aux valeurs socio-culturelles, est d'amener l'élève à

### **SE SITUER PAR RAPPORT AUX VALEURS QUE VÉHICULENT LES DISCOURS LUS ET ÉCOUTÉS**

- en lisant et en écoutant les discours qui appartiennent à l'héritage culturel québécois ou qui

sont considérés comme significatifs dans l'expression des valeurs de la collectivité québécoise;

- en découvrant comment, dans le discours, le réel est vu, senti ou pensé;
- en réagissant personnellement à ces discours et, selon son âge, en explicitant ou en justifiant sa réaction;
- en découvrant ce qui permet d'identifier ces discours ou en les situant dans le temps et dans l'espace. (*Ibid.*, p. 18)

Le programme insiste fortement sur le lien entre les valeurs culturelles et la société québécoise, pas moins de cinq références explicites les lient :

[...] en amenant l'élève à reconnaître les valeurs socio-culturelles véhiculées par la langue et par les discours en usage dans la communauté québécoise [...] (*ibid.*, p. 9);  
L'enseignement de la langue maternelle [...] doit permettre à l'élève de découvrir les valeurs socio-culturelles propres à la communauté québécoise [...] (*idem*);  
[...] découvrir les valeurs socioculturelles véhiculées par les discours et plus particulièrement par les œuvres qui appartiennent à notre héritage culturel québécois [...] (*ibid.*, p. 11);  
L'enseignement du français doit permettre à l'élève de se situer quant aux principales valeurs socio-culturelles de sa collectivité. La classe de français répondra à cet objectif en faisant lire et écouter à l'élève des discours qui appartiennent à l'héritage culturel québécois [...] (*ibid.*, p. 23);  
[...] l'école où l'enseignant doit s'assurer que les pratiques portent sur « des discours qui appartiennent à l'héritage culturel québécois ou qui sont considérés comme significatifs dans l'expression des valeurs de la collectivité québécoise ». (*Ibid.*, p. 49)

Les objectifs culturels du programme apparaissent clairement centrés sur la société québécoise dont le caractère francophone s'articule à l'intérieur de la « communauté francophone ». Le programme définit ainsi les « valeurs culturelles » dont il fait le point central de sa vision de la culture :

Au cours secondaire, les discours à privilégier devront permettre aux élèves, selon leur âge, de se situer :

- face aux valeurs sociales et culturelles parmi lesquelles on retrouve des valeurs liées à la famille, à la langue, au patrimoine, à l'école et à la société, comme le sens de l'appartenance, le sens démocratique, etc.;
  - face aux valeurs morales comme le respect de la vie, le respect de soi et des autres, le respect du milieu et de l'environnement, l'autonomie, la liberté, les responsabilités, la tolérance, etc.;
  - face aux valeurs intellectuelles et affectives comme l'esprit critique, la vérité, l'aptitude à aimer et à être aimé, l'expression libre, etc.;
  - face aux valeurs esthétiques et spirituelles comme le beau, le sens de l'intériorité, etc.
- (*Ibid.*, p. 23)

Ces précisions, conformes à celles que l'on retrouvait dans *L'école québécoise*, confirment une orientation culturelle liée à des objectifs politiques et idéologiques qui concernent l'avenir de la société québécoise et la place du français à l'intérieur de celui-ci.

## La vision de l'enseignement et la facture du programme

Le désir de se démarquer du programme-cadre et des critiques qu'il avait suscitées teinte toute la démarche proposée par le programme de 1980<sup>3</sup>. Il est important de rappeler que l'on passe d'un programme de 16 pages pour l'ensemble du secondaire à un programme de plus de 100 pages pour chacune des années du secondaire. L'importance du programme de français est soulignée dès le départ. Il fait partie d'un ensemble de mesures prises par le gouvernement qui visent « l'épanouissement personnel et social » et qui représentent un « facteur d'identification collective » (ministère de l'Éducation, 1980, p. 3). Il a donc un objectif qui se situe au-delà de l'enseignement, objectif à la fois individuel et social. Ce double objectif découle simplement du rôle et de l'importance d'un programme de français langue maternelle dans notre société :

En effet, par le seul fait qu'il traite de la langue maternelle et que celle-ci constitue en soi un puissant facteur d'identification personnelle et sociale, le programme de français contribue éminemment à ce que l'élève fasse sien cet instrument de personnalisation et de socialisation. (*Ibid.*, p. 11)

On n'indique jamais comment s'opère ce transfert entre une donnée empirique, la langue maternelle et son appropriation par l'élève pour en faire « instrument de personnalisation et de socialisation ». Si le processus de socialisation est bien documenté en sociologie et en psychologie, la personnalisation est un concept plutôt difficile à cerner dans le contexte. En pédagogie et en didactique, la personnalisation est toujours une adaptation à l'individu ou au milieu. (Legendre, 1993, p. 981 et 982) L'autre sens qui pourrait s'appliquer relève plutôt de l'action d'un individu sur un objet pour l'ajuster à ses besoins : « Action de disposer et d'arranger quelque chose (notamment un objet de série) de façon à répondre aux besoins et aux goûts d'une personne. »<sup>4</sup> Il est difficile de concevoir que c'est ce que le programme recherche.

Quant à l'enseignement lui-même, le MEQ veut « donner aux institutions scolaires un programme qui, par ses orientations, ses objectifs et son contenu, contribue à améliorer la

---

3 Par ailleurs, dans l'introduction appelée « Rôle d'un programme national d'enseignement du français », de nombreux liens sont établis entre les deux programmes pour montrer que le programme de 1980 est en continuité avec le programme-cadre et en constitue une amélioration.

4 <http://www.cnrtl.fr/definition/personnalisation>

qualité de l'enseignement du français. » (Ministère de l'Éducation, 1980, p. 3) Le programme parle de « qualité de l'enseignement du français » et non de qualité de l'apprentissage du français. Ce peut sembler insignifiant, mais cela indique une orientation importante : le programme se situe davantage dans une optique d'enseignement que d'apprentissage.

Pour arriver à cette qualité d'enseignement, le programme « met plutôt l'accent sur le processus d'apprentissage qu'exige le développement des habiletés langagières. » (*Ibid.*, p. 4) Ce « processus d'apprentissage [...] repose essentiellement sur la pratique de discours, l'objectivation de cette pratique et l'acquisition de connaissances. » (*Ibid.*, p. 10) Il insiste sur le fait que le « processus d'apprentissage que privilégie le programme de français découle en quelque sorte des lois qui régissent tout développement d'habiletés, particulièrement le développement d'habiletés langagières. » (*Ibid.*, p. 11)

Dans une entrevue accordée à *Québec français*, les concepteurs expliquent le choix de ce processus :

Disons d'abord que les concepteurs n'ont pas choisi un processus d'apprentissage parmi d'autres pour ensuite l'imposer au maître. Il faut plutôt reconnaître que ce processus découle de l'objectif de la classe de français. En effet, tant et aussi longtemps que cet objectif sera celui de développer l'habileté à communiquer oralement ou par écrit, le processus pratique/objectivation de la pratique/acquisition de connaissances est celui qui s'impose. Cela est dû au fait qu'aucune habileté, quelle qu'elle soit, ne peut se développer sans la pratique et sans l'objectivation de la pratique. Si on attribuait à la classe de français un autre objectif, le processus retenu dans le programme ne conviendrait peut-être plus. (AQPF, 1980, p. 31)

Ces affirmations, aucunement démontrées ni appuyées, se présentent plutôt des arguments d'autorité sinon de rhétorique. Elles montrent aussi que le « processus d'apprentissage » en question est en réalité un procédé d'enseignement qui s'appuie sur deux actions que le professeur doit mettre en place : une pratique et l'objectivation de cette pratique :

Les activités de pratique sont des activités de communication que le maître proposera à l'élève pour lui faire lire, écouter et produire des discours oraux et écrits. (Ministère de l'Éducation, 1980, p. 49);

Les activités d'objectivation de la pratique sont des activités qui provoquent l'objectivation : elles visent à ce que l'élève fasse un retour sur sa lecture ou son écoute, sur sa production orale ou écrite, afin qu'il observe, analyse ou évalue certains aspects de sa pratique. (*Idem*)

Quant à l'acquisition de connaissance, elle arrive par la suite si l'élève a bien réalisé les deux actions proposées par le professeur : « Les activités d'acquisition de connaissances

sont des activités que l'élève devra faire pour se donner ou pour consolider des connaissances nécessaires aux activités de pratique et d'objectivation de la pratique. » (*Idem*) En réalité, ce « processus d'apprentissage » ne repose que sur des actions à mettre en place par le professeur et à réaliser par l'étudiant et ressemble davantage à une méthode d'enseignement.

Le contenu du programme s'organise autour de trois pôles :

Le programme d'apprentissage délimite ce qui est proposé à l'ensemble des élèves qui fréquentent l'école secondaire. Il comprend trois parties : les objectifs généraux, les objectifs terminaux et les contenus d'apprentissage.

- Les objectifs généraux du cours de français au Secondaire indiquent vers quoi doivent tendre toutes les activités de la classe de français.
- Les objectifs terminaux précisent quels comportements l'élève doit manifester à la fin de chaque degré du Secondaire.
- Enfin, les contenus d'apprentissage énumèrent les activités d'apprentissage que l'élève doit faire à chaque degré pour atteindre les objectifs de la classe de français. (*Ibid.*, p. 15)

La section « Contenus d'apprentissage » énumère les pratiques de compréhension et de production et les « activités d'objectivation de la pratique et d'acquisition de connaissances ». C'est la mise en forme pour chaque année du secondaire de la méthode générale proposée par le programme.

L'élève apparaît comme un agent passif de son apprentissage, ce qui concorde avec un programme orienté vers l'enseignement plutôt que vers l'apprentissage. Comme le montre l'extrait suivant, il ne lui revient pas de se développer, d'autres le développeront :

La langue maternelle est un instrument de communication personnelle et sociale. Le rôle de la classe de français [...] est de développer chez les élèves l'habileté à utiliser efficacement cet instrument. Amener l'élève à savoir lire et écouter, à savoir écrire et parler, est le premier but de l'enseignement du français. (*Ibid.*, p. 9)

La « classe de français » devient le pôle autour duquel s'organise l'enseignement du français. La « classe de français » est une abstraction métonymique qui semble comprendre le maître et les élèves comme individus et comme collectivité ainsi que tout ce qui touche l'organisation physique, pédagogique et relationnelle de la classe. Le programme la définit ainsi :

Le choix de ces objectifs et de ces contenus repose sur une conception de la classe de français, conception qu'on peut décrire par le biais des deux coordonnées suivantes : les buts de l'enseignement du français et le processus d'apprentissage qui en découle. (*Idem*)

La « classe de français » a un rôle, des objectifs, des devoirs :

Le rôle de la classe de français [...] est de développer chez les élèves [...] (*idem*);  
L'objectif général de la classe de français [...] (*ibid.*, p. 16, 17 et 18);  
[...] la classe de français doit faire en sorte [...] (*ibid.*, p. 9);  
[...] la classe de français visera à faire maîtriser le français correct [...] (*ibid.*, p. 10);  
[...] la classe de français doit amener l'élève [...]. (*Ibid.*, p. 19)

Elle constitue donc un élément dynamique dans la mise en place et la réussite du programme, mais elle demeure un élément impersonnel qui donne une certaine froideur à l'ensemble du programme.

## **La place de la littérature et de la poésie**

La littérature n'est pas un but de l'enseignement du français au secondaire selon le programme. Le but de cet enseignement est « de développer chez les élèves l'habileté à utiliser efficacement cet instrument » qu'est la langue maternelle (ministère de l'Éducation, 1980, p. 9). Ce développement comprend aussi la compréhension des « valeurs socioculturelles » véhiculées par la langue. Par ce biais, le programme introduit la littérature. Il spécifie que « ces valeurs sont plus spécifiquement exprimées dans les œuvres littéraires, particulièrement celles qui appartiennent à l'héritage de la communauté ou celles qui marquent la vie culturelle de cette communauté. » (*Idem*) La littérature ne représente qu'un cas particulier d'expression des « valeurs socio-culturelles » et ne constitue pas un champ d'études pour le secondaire comme le soulignent les concepteurs dans l'entretien qu'ils donnent à *Québec français* :

[...] si on entend par « littérature », histoire littéraire et théorie littéraire ou école littéraire, le programme n'en propose aucun enseignement systématique. Les éléments de l'histoire littéraire qui pourront être traités ne seront que ceux qui permettront aux élèves de mieux comprendre les discours qu'ils liront ou écouteront. (AQPF, 1980, p. 33)

Pour autant toute préoccupation littéraire n'est pas absente du programme. Ces mêmes concepteurs spécifient que les « discours littéraires qui, au secondaire, seront objets de pratiques en compréhension et en production sont nombreux et variés. » (*Idem*) La liste de ces discours littéraires comprend « des récits et des romans d'aventures, des contes, des pièces de théâtre, des nouvelles littéraires, des romans et des poèmes. » (*Idem*)

L'objet de l'enseignement littéraire dans le programme est parfaitement circonscrit :

c'est par le biais des « discours littéraires » que l'on initiera l'élève à la littérature. L'histoire littéraire n'est qu'un des adjuvants qui permet de situer un texte particulier pour faciliter sa compréhension. Les discours littéraires se répartissent comme suit :

– en première secondaire : le récit d'aventures et le poème en compréhension et le récit d'aventures en production;

– en deuxième secondaire : le roman d'aventures ou de science-fiction et le poème en compréhension et le récit d'aventures en production;

– en troisième secondaire : le conte et le poème en compréhension et le conte en production;

– en quatrième secondaire : la nouvelle littéraire, la pièce de théâtre et le poème; en compréhension et un texte s'apparentant à la nouvelle littéraire en production;

– en cinquième secondaire : le roman et le poème en compréhension et un texte s'apparentant à la nouvelle littéraire en production.

La première constatation, c'est que, malgré une apparente diversité, un seul discours se retrouve à chacune des années du secondaire autant en compréhension qu'en production : le discours narratif. Il se décline en différents modes : récits d'aventures et de science-fiction, conte, nouvelle littéraire et roman en lecture et récit d'aventures, conte et nouvelle littéraire en production. Bien que le programme propose l'étude du « discours descriptif » chaque année, ce discours est présenté comme un sous-discours du discours narratif : « le récit [...] peut comprendre des éléments descriptifs, des dialogues ou des paroles rapportées, être formulé à la première ou à la troisième personne, etc. » (Ministère de l'Éducation, 1980, p. 20) Les seuls autres discours identifiés dans le programme sont les discours analytique et argumentatif en 4<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> secondaires. Le premier s'intéresse à l'article de journal ou de revue en 4<sup>e</sup> secondaire et le reportage en 5<sup>e</sup>. Le second vise la lettre d'opinion en 4<sup>e</sup> et l'éditorial ou un article critique en 5<sup>e</sup> secondaire.

Ce qui amène à la seconde constatation : l'étude des autres discours littéraires est

absente du programme. Par exemple, la lecture de pièces de théâtre en quatrième secondaire est associée au discours narratif.

**LIRE UNE PIÈCE DE THÉÂTRE, EN TENANT COMPTE DE LA SITUATION DE COMMUNICATION ET DU FONCTIONNEMENT DE LA LANGUE ET DES DISCOURS.**

**À l'occasion de la lecture d'une pièce de théâtre, l'élève sera capable de :**

[...]

*discours narratif*

- dégager les principales actions de la pièce;
- identifier le ou les personnages principaux;
- identifier le rapport existant entre le déroulement de l'action et les réactions du ou des personnages principaux;
- décrire les principales situations dans lesquelles se trouvent les principaux personnages (*ibid.*, p. 36).

Il faut se rabattre sur la description des pratiques de compréhension pour y trouver des indications que la pièce de théâtre relève peut-être d'un autre type de discours. Ces indications demandent de « faire imaginer et faire décrire [...] les personnages, le décor, les costumes et les accessoires que la pièce exigerait » ainsi que le « comportement des personnages ».

La lecture ou l'audition de poème, au programme à chaque année du secondaire, ne relève d'aucun discours particulier. L'objectif terminal du programme quant à la poésie est libellé ainsi :

**ÉCOUTER OU LIRE UN POÈME [À CARACTÈRE LUDIQUE OU EXPRESSIF (pour la première et la deuxième secondaire)] EN TENANT COMPTE DE LA SITUATION DE COMMUNICATION ET DU FONCTIONNEMENT DE LA LANGUE.**

**À l'occasion de l'audition ou de la lecture d'un poème, l'élève sera capable de :**

*intention* [...]

*rappports* [...]

*lexique* [...]

*syntaxe* [...]. (*Ibid.*, p. 37)<sup>5</sup>

L'« intention » en question s'intéresse surtout aux impressions que produit le poème chez l'élève ainsi qu'aux « éléments fantaisistes ou humoristiques » (1<sup>re</sup> secondaire), aux sons, y compris l'allitération, la rime et la répétition (1<sup>re</sup>, 2<sup>e</sup>, 3<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> secondaires), aux sentiments (2<sup>e</sup>, 3<sup>e</sup>, 4<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> secondaires), aux sensations (3<sup>e</sup>, 4<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> secondaires), aux champs lexicaux (3<sup>e</sup> secondaire), aux thèmes (4<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> secondaires) et à la vision du monde (5<sup>e</sup> secondaire). On retrouve quelques éléments reliés au discours poétique qui sont

---

5 Pour les autres années du secondaire : 1<sup>re</sup>, 2<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> secondaire : p. 35; 3<sup>e</sup> secondaire, p. 36.

présentés comme des caractéristiques de textes et non pas de genre.

Les « rapports » s'attachent pour chaque année aux caractéristiques de « l'émetteur », des personnages, évènements, lieux et objets présents dans le texte et aux autres discours « qui peuvent s'apparenter » au poème. À partir de la 3<sup>e</sup> secondaire, on va ajouter ce qui « révélerait l'époque et le contexte social ou culturel dans lequel le poème a été produit ». Cette section ne comporte aucun élément relié au discours poétique.

La partie « lexique » est sans mystère et ne s'intéresse qu'au sens des mots et des groupes de mots ainsi qu'à « la variété de langue utilisée » (4<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> secondaire).

Quant à la « syntaxe », elle complète l'étude du fonctionnement de la langue. À partir de la 3<sup>e</sup> secondaire, bizarrement, on y ajoute l'obligation de « dégager la structure du poème », puis, pour les deux années subséquentes l'identification, « s'il y a lieu, [des] expressions qui révèlent l'organisation du poème. »

Les indications fournies pour les pratiques de compréhension du poème dans la partie « Activités d'objectivation de la pratique et d'acquisition de connaissances » ajoutent bien peu à ce qu'on retrouve dans l'objectif terminal de chacune des années. La première secondaire introduit comme textes complémentaires les comptines et les slogans dont on ne sait trop si le programme les considère comme des textes apparentés ou des textes repoussoirs. C'est par ailleurs le seul niveau qui propose de faire écrire des poèmes : « Faire composer des comptines, de courts poèmes, des slogans où les élèves créeront des jeux de sonorités et des jeux de mots. » (Ministère de l'Éducation, 1980, 1<sup>re</sup> secondaire, p. 66). En troisième secondaire, on ajoute certains éléments de présentation graphique du poème : majuscules, ponctuation, blancs, strophes. On revient avec des textes comme le slogan, le proverbe et le message publicitaire (*ibid.*, 3<sup>e</sup> secondaire, p. 64). En cinquième secondaire, on ajoute la découverte de différents types de poèmes qui ne sont pas nommés. On présente aussi une révision des ressources graphiques, phoniques, grammaticales, syntaxiques et structurelles qu'utilise la poésie (*ibid.*, 5<sup>e</sup> secondaire, p. 64).

Le contenu strictement relié au discours poétique est assez mince et ne fait pas partie

d'une organisation structurée d'enseignement de la poésie. Le poème dans le programme n'a qu'une fonction utilitaire pour les autres discours, particulièrement le discours narratif, et pour la technique de la langue. D'ailleurs, la visée du programme quant à la place du langage poétique est claire :

Sans exclure les formes d'utilisation poétique de la langue, sans condamner l'emploi de la langue familière dans les situations qui le justifient, la classe de français visera à faire maîtriser le français correct, celui qui permettra à l'élève de participer à la vie sociale et culturelle de la communauté francophone. (Ministère de l'Éducation, 1980, p. 10)

Non seulement le discours poétique n'est pas au programme, mais il est mis sur le même pied que la langue familière que le programme ne prend pas en charge puisque « le milieu y pourvoit » (*idem*). Le langage poétique n'étant à la charge de personne, la poésie se retrouve dans un cul-de-sac pédagogique : des poèmes sont au programme de lecture, mais leur fonctionnement comme langage et discours ne l'est pas sauf pour certains procédés qui trouvent leur utilité dans d'autres types de discours.

De plus, aucun des discours littéraires à l'étude en compréhension n'est appuyé par des suggestions de textes ou d'auteurs obligatoires ou recommandés. Le contenu réel de l'enseignement littéraire est laissé soit aux professeurs soit à ces « textes irréprochables [...] qu'on trouve normalement dans un bon manuel. » (Ministère de l'Éducation, 1979, p. 106)

Le programme ne mentionne pas la chanson comme discours à l'étude. C'est une différence importante avec le programme-cadre pour lequel elle constituait une situation d'apprentissage littéraire distincte.

## **La lecture et l'écriture**

Dans un programme qui veut « [a]mener l'élève à savoir lire et écouter, à savoir écrire et parler » (ministère de l'Éducation, 1980, p. 9) et qui vise « l'étude du fonctionnement de la langue » aussi bien que « l'étude du fonctionnement des discours » (*ibid.*, p. 4), la lecture et l'écriture revêtent une grande importance. Le programme emploie les termes génériques de « compréhension » et de « production » qui s'appliquent autant à l'oral qu'à l'écrit et les deux réfèrent au terme de « pratique », un terme dont l'ambiguïté n'est nulle part levée. Ce terme recouvre deux réalités complètement différentes. La première, celle du langage

familier, dont on sait que le programme en laisse l'étude « au milieu », comprend une indéniable référence à la réalité sportive ou musicale entre autres : le fait de pratiquer un exercice pour en parfaire l'exécution. Un sens plus général est aussi possible soit la façon dont on utilise les outils d'un domaine particulier pour réaliser une tâche. Legendre dans son *Dictionnaire de l'éducation* (1993, p. 1007) recense les divers sens qui peuvent s'appliquer au terme « pratique » :

1. **Gén.** Mise en application des manières de procéder relatives à un secteur de l'activité humaine. [...]
2. **Gén.** Manière concrète de s'acquitter d'une tâche spécifique. [...] Mise en application des manières de procéder relatives à un secteur de l'activité humaine. *Pratique de l'enseignement*. [...] Fait de suivre un ensemble particulier de règles d'action. [...]
3. **Gén.** Expérience qui s'acquiert par l'exercice. *Pratique des stages*.
4. **Spéc.** Manière d'appliquer une approche, une méthode, une technique, un procédé. [...]
5. **Péd.** Exercice répétitif dont l'objectif est le développement ou le renforcement d'une habileté. *Pratique pédagogique*.
6. **Sc.** Application d'une théorie. [...]

L'abréviation « Péd. » précède la référence à un exercice répétitif ce qui la rapporte au domaine de la pédagogie et la rapproche du sens familier et de la pédagogie traditionnelle. Ce sens est affirmé dans le programme par l'utilisation d'expressions telles que : « des pratiques répétées et variées » (ministère de l'Éducation, 1980, p. 10), « Les pratiques de compréhension et de production de discours » (*ibid.*, p. 19), « Ces pratiques de classe », « Chaque pratique », « La variété des pratiques » (*ibid.*, p. 49).

Quant à elle, l'expression « Toute habileté, quelle qu'elle soit, se développe par la pratique » (*ibid.*, p. 10) se rapproche du sens 3 recensé par Legendre et aussi du sens commun de la pratique répétitive qui mène à la maîtrise d'habiletés comme on le fait dans les sports entre autres.

L'utilisation du singulier, surtout dans les intitulés, tend à accréditer le sens général répertorié aux points 1 et 2 par Legendre.

- La pratique de discours** (*ibid.*, p. 10);
- L'objectivation de la pratique** (*idem*);
- [...] un processus d'apprentissage qui repose essentiellement sur la pratique de discours, l'objectivation de cette pratique et l'acquisition de connaissance. (*Idem*);
- Les activités d'objectivation de la pratique** (*ibid.*, p. 49);
- [...] vérifier dans quelle mesure cette connaissance a modifié la pratique de l'élève [...] (*ibid.*, p. 121).

Ces exemples montrent que la notion de pratique, autant en production qu'en

compréhension de discours, n'est pas clairement définie et laisse place à une interprétation qui oscille entre l'exercice répétitif de style sportif et l'appropriation d'une méthode générale qui serait celle des différents discours mis de l'avant par le programme. Ce flou laisse songeur pour un programme dont le processus d'apprentissage « repose essentiellement sur la pratique de discours, l'objectivation de cette pratique et l'acquisition de connaissances. » (*ibid.*, p. 10)

Dans une section intitulée « Explicitation » qui suit l'énonciation des objectifs généraux du programme, les auteurs reviennent sur l'importance des « pratiques » autant en compréhension qu'en production. Si l'énonciation des objectifs différencie la production de la compréhension, l'explicitation les traite comme une seule et même chose. Elle les systématise en six grandes opérations :

- Comprendre et produire des discours propres à satisfaire ses besoins de communication personnelle et sociale
- Tenir compte de la situation de communication
- Tenir compte du fonctionnement de la langue
- Tenir compte du fonctionnement des discours
- Objectiver soi-même un discours, fournir une rétroaction et tenir compte d'une rétroaction
- Utiliser les techniques et les outils (*Ibid.*, p. 19-21)

Ces opérations sont de deux sortes : un objectif et des moyens.

L'objectif se retrouve dans la première opération qui reprend en les reformulant les objectifs généraux relatifs à la compréhension et à la production :

**Comprendre et produire des discours propres à satisfaire ses besoins de communication personnelle et sociale**

L'enseignement du français au cours secondaire doit progressivement amener l'élève à savoir lire, écouter et produire des discours propres à répondre à ses différents besoins de communication personnelle et sociale. En effet, à la fin du cours secondaire, l'élève doit savoir utiliser la langue pour s'informer ou informer, pour exprimer ses goûts, ses sentiments et ses points de vue ou pour connaître ceux des autres, pour agir ou faire agir, pour persuader, pour satisfaire un besoin d'imaginaire, etc. Les pratiques de compréhension et de production de discours, retenues dans les Contenus d'apprentissage, répondent à cet objectif. (*Ibid.*, p. 19)

L'orientation du programme vers la communication ne peut être plus claire : amener l'élève à « satisfaire ses besoins de communications personnelle et sociale » en l'habilitant à comprendre et à produire des discours. Ce sont les « pratiques » qui permettent d'arriver à cet objectif.

Les cinq opérations précises qui suivent l'objectif encadrent les pratiques de compréhension et de production. Elles établissent les vues essentielles du programme :

**Tenir compte de la situation de communication**

[...] progressivement l'amener [l'élève] à savoir tenir compte de toutes les composantes d'une situation de communication : l'intention de l'émetteur et celle du récepteur, les rapports entre l'émetteur et le récepteur ainsi que les rapports qu'ils ont avec le sujet traité, et aussi l'environnement (circonstances de temps et de lieu, époque ou contexte socio-culturel). (*Ibid.*, p. 19);

**Tenir compte du fonctionnement de la langue**

C'est pourquoi les **Contenus d'apprentissage** proposent des activités qui portent sur le lexique, la grammaire, la syntaxe, l'orthographe et les éléments prosodiques. (*Ibid.*, p. 19);

**Tenir compte du fonctionnement des discours**

[...] amène progressivement l'élève à comprendre et à produire différents types de discours : narratifs, descriptifs, analytiques et argumentatifs. (*Ibid.*, p. 20);

**Objectiver soi-même un discours, fournir une rétroaction et tenir compte d'une rétroaction**

L'habileté à comprendre un discours oral ou écrit suppose non seulement la capacité de donner du sens aux mots et aux phrases mais également la capacité de juger de la pertinence de leur choix et de leur organisation. (*Idem*)

**Utiliser les techniques et les outils**

L'habileté à comprendre et à produire des discours suppose la capacité d'utiliser certaines techniques et certains outils. [...] divers dictionnaires [...] le résumé et le plan [...] faire un travail d'équipe ou un « remue-méninges », à consulter un fichier à la bibliothèque, une table des matières d'ouvrage spécialisé, etc. [...] certains appareils audio-visuels [...]. (*Ibid.*, p. 21)

Cette explicitation des objectifs généraux en compréhension et en production ne mentionne pas de genres littéraires qui pourraient en faciliter le développement. Le terme « discours » met tous les types de textes sur le même pied et on peut affirmer que, du point de vue de la lecture et de l'écriture, le programme n'affiche aucune préférence pour les textes littéraires et encore moins pour la poésie. Comme le soulignent Milot et Saint-Jean (1980, p. 20), « [l']ensemble des pratiques, par leur variété, permet à l'élève d'entrer en contact avec diverses formes de discours en usage dans la communauté francophone » et ces discours sont majoritairement non littéraires.

Pour toutes les pratiques de textes littéraires, autant en compréhension qu'en production, il faut :

PLACER LES ÉLÈVES DANS DES SITUATIONS QUI LEUR PERMETTENT DE :

[...]

Écouter [...] lire [ou] écrire [...] avec l'intention de satisfaire un besoin d'imaginaire, d'explorer le langage de se donner une vision du monde. (*Ibid.*, p. 53)

Le programme indique par cette formulation les trois rôles qu'il entrevoit pour la littérature

dans la formation de l'élève : la satisfaction de l'imaginaire, l'exploration du langage et l'acquisition d'une vision du monde. Cependant, en les plaçant comme le résultat d'une intention de l'élève, il les place sur un plan où nul ne peut exercer de contrôle sinon l'élève lui-même. L'étude du texte littéraire suppose que l'élève « ait l'intention de », ce qui n'est pas une donnée facilement accessible pour le professeur. Sans compter que le désir « de satisfaire un besoin d'imaginaire », « d'explorer le langage » et d'acquérir une « vision du monde », qui nécessairement précède l'intention de les satisfaire, peut être assez variable selon les individus, surtout à l'adolescence, et ne peut constituer l'assise pédagogique d'un programme.

Nulle part, il n'est question de la nécessité ou même de l'importance de connaissances ordonnées sur la littérature puisque ce « n'est donc qu'à l'occasion des activités de lecture ou d'écoute qu'il y a lieu d'amener l'élève à se donner des connaissances sur l'origine d'un texte, sur son auteur ou sur certaines circonstances de sa production. » (*Ibid.*, p. 24) Cette indication vaut pour tous les types de textes et ne peut être considérée comme l'amorce d'un enseignement littéraire.

## La lecture

La lecture comme on l'entend traditionnellement n'est qu'une partie de l'objectif général relatif à la compréhension :

L'objectif général de la classe de français au cours secondaire, quant à l'habileté à comprendre un discours oral ou écrit, est de rendre l'élève capable de :

**LIRE ET ÉCOUTER DIFFÉRENTS DISCOURS PROPRES À RÉPONDRE À SES PRINCIPAUX BESOINS DE COMMUNICATION PERSONNELLE ET SOCIALE.**

(Ministère de l'Éducation, 1980, p. 16)

La poésie est le seul texte littéraire qui demande la lecture et l'écoute : « A l'occasion de l'audition ou de la lecture d'un poème » (*ibid.*, p. 37).

La visée est claire : la réponse aux besoins de communication de l'élève. Pour y arriver, on lui demandera de « reconstruire le message en tenant compte [...] de la situation de communication [...] en s'appuyant sur le fonctionnement de la langue et des discours [...] [et en utilisant] divers outils et diverses techniques » (*idem*). Cela lui permettra « d'en

objectiver lui-même, selon les connaissances acquises, certains aspects [et] de fournir une rétroaction selon les exigences de la situation de communication » (*idem*).

Cependant, cet objectif est complété par celui relatif aux valeurs socio-culturelles que l'on peut identifier dans un discours. La formulation du premier alinéa de cet objectif montre la vision du programme quant au corpus de discours à l'étude.

L'objectif général de la classe de français au Secondaire, quant aux valeurs socio-culturelles, est d'amener l'élève à

**SE SITUER PAR RAPPORT AUX VALEURS QUE VÉHICULENT LES DISCOURS LUS ET ÉCOUTÉS**

- en lisant et en écoutant les discours qui appartiennent à l'héritage culturel québécois ou qui sont considérés comme significatifs dans l'expression des valeurs de la collectivité québécoise;
- en découvrant comment, dans le discours, le réel est vu, senti ou pensé;
- en réagissant personnellement à ces discours et, selon son âge, en explicitant ou en justifiant sa réaction;
- en découvrant ce qui permet d'identifier ces discours ou en les situant dans le temps et dans l'espace. (*Ibid.*, p. 18)

« Ces discours seront littéraires et non littéraires. Ces discours seront également d'auteurs québécois et d'auteurs étrangers » (*ibid.*, p. 23), mais ils devront refléter « des valeurs de la collectivité québécoise ».

Le programme met donc sur le même pied les discours littéraires et les différents autres types de textes à chacune des années du secondaire : le mode d'emploi et l'article d'encyclopédie ou de revue (1<sup>re</sup> secondaire), le fait divers et les règles de jeu (2<sup>e</sup> secondaire), le texte d'invitation et l'entrevue (3<sup>e</sup> secondaire), le message publicitaire et la lettre d'opinion (4<sup>e</sup> secondaire), le contrat et l'éditorial (5<sup>e</sup> secondaire). Il est difficile de voir comment le programme accorde une priorité à la lecture d'œuvres littéraires.

Les objectifs terminaux qui complètent ces objectifs généraux vont préciser ce que « l'élève sera capable de » réaliser selon le discours retenu. Les objectifs terminaux se déclinent en une série d'actions regroupées sous quatre ou cinq rubriques : intention, rapports, lexique, syntaxe et discours (analytique, argumentatif, narratif et descriptif) selon le texte.

Si on se fie aux libellés des actions que l'élève devra réaliser, on peut dire que les pratiques de compréhension écrite tournent autour de trois actions principales : identifier,

dire et expliciter ou leurs synonymes. Ces actions représentent environ 95 % des actions demandées pour la 1<sup>re</sup> et la 2<sup>e</sup> secondaire, 91 % pour la 3<sup>e</sup> et respectivement 83 % et 79,6 % pour la 4<sup>e</sup> et la 5<sup>e</sup> secondaire. Le terme « dégager » compte 23 occurrences et s'applique essentiellement à la structure des textes. En 4<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> secondaires, les verbes « juger » et « justifier » incitent l'élève à mettre à l'épreuve sa capacité de confronter son jugement à celui du professeur et à celui de ses pairs. Dans l'ensemble, les actions qui développent les objectifs généraux se tournent vers les processus de reconnaissance et de repérage quand ils visent le travail sur le texte. Les actions placées sous les rubriques « lexique » et « syntaxe » vérifient la compréhension du vocabulaire ou de la grammaire par l'utilisation de termes comme expliciter, expliquer, justifier, etc.

En lecture de poème, les verbes « identifier », « dire » et « expliciter » occupent encore une plus grande place : c'est 100 % en première secondaire, 92 % en deuxième et troisième secondaire et respectivement 88 % et 86 % en quatrième et cinquième secondaire. Seules trois autres actions sont répertoriées. D'abord, dans la rubrique « intention » en 2<sup>e</sup> secondaire on trouve : « établir un rapport entre des ensembles sonores et les sentiments, les êtres ou les objets évoqués dans le poème ». À partir de la 3<sup>e</sup> secondaire, on demande de « dégager la structure » du poème. L'action « expliciter » ne s'applique qu'au « lexique » et, en 4<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup>, il faut « justifier » des points de syntaxe. La rubrique « intention » fait référence à chacune des années aux impressions produites par le texte poétique. Elle s'intéresse aussi aux sonorités dans le poème et, en 4<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> secondaire, au thème du poème. La section « rapports » demande de relier le texte avec diverses réalités liées à l'auteur ou à l'élève. Le fait que le programme n'a pas inscrit le discours poétique comme objet d'apprentissage fait en sorte que le contenu relié à la poésie comme discours organisé est peu présent et dispersé.

La pratique de compréhension de texte demeure à la lumière de ces énoncés une activité des plus traditionnelles basée sur la reconnaissance dans le texte de phénomènes prédéfinis qu'il s'agit de retrouver, d'énoncer ou de commenter.

## L'écriture

Comme pour la lecture, l'écriture de textes ne constitue qu'une partie de la « production de discours » comme le mentionne l'objectif général :

L'objectif général de la classe de français au cours secondaire, quant à l'habileté à produire un discours oral ou écrit, est de rendre l'élève capable de :

**RÉDIGER OU FORMULER ORALEMENT DIFFÉRENTS DISCOURS PROPRES À RÉPONDRE À SES PRINCIPAUX BESOINS DE COMMUNICATION PERSONNELLE ET SOCIALE.** (*ibid.*, p. 17)

Les discours au programme en production sont le discours narratif et le discours descriptif à chaque année du secondaire, le discours analytique et le discours argumentatif en 4<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> secondaires (*ibid.*, p. 48). Pour les première, deuxième, troisième et cinquième secondaires, le programme comporte deux exposés oraux et deux textes écrits. La quatrième secondaire fait exception avec un seul exposé oral pour trois textes écrits.

Toutes les productions de textes littéraires sont des écrits. En première et en deuxième secondaire, on retrouve le récit d'aventures. La troisième secondaire propose le conte et la quatrième et la cinquième secondaire, le texte s'apparentant à la nouvelle littéraire<sup>6</sup>.

Pour ce qui est des autres textes proposés en écriture, dans les trois premières années du secondaire, on propose l'écriture de « textes à caractère expressif » qui n'amènent l'étude d'aucun discours particulier. En quatrième secondaire, on introduit la production écrite d'un « discours analytique » par le biais du « texte informatif visant à expliquer un sujet d'actualité ». Le « discours argumentatif » par le biais de la « lettre d'opinion » en quatrième secondaire et du « texte visant à présenter son opinion » en cinquième secondaire complète le tableau.

Pour chacune des années, le seul texte littéraire en production relève du « discours narratif ». L'écriture de ces différentes modulations, récit d'aventures, conte et texte apparenté à la nouvelle littéraire, se présente comme un réinvestissement de la lecture. La partie « Activités d'objectivation de la pratique et d'acquisition de connaissances » montre

---

6 L'expression « s'apparentant à la nouvelle littéraire » laisse perplexe puisqu'en lecture on utilise « nouvelle littéraire ». Le contenu à maîtriser dans les deux cas est semblable et ne peut justifier une telle nuance. D'autant plus que le conte au programme en 3<sup>e</sup> secondaire ne fait pas mention d'une telle nuance.

la structure d'enseignement proposée. Pour chaque type de textes au programme, on présente deux approches : « La situation de communication » et « Le fonctionnement de la langue et des discours ». Chacune reprend chaque type de textes proposé comme pratique et présente en parallèle le traitement en lecture ou en écoute et le traitement en écriture ou à l'oral. Les activités de lecture ou d'écoute sont présentées en premier et les activités d'écriture en découlent. L'exemple de la vraisemblance dans la nouvelle littéraire représente bien ce fonctionnement.

À partir de l'expérience de lecture des élèves [...], faire découvrir aux élèves que la nouvelle littéraire [...] tend à présenter des personnages et des situations vraisemblables qui s'apparentent au réel. (*Ibid.*, 1980, 4<sup>e</sup> secondaire, p. 66);

À l'occasion de la rédaction d'un texte littéraire apparenté à la nouvelle littéraire [...] faire observer jusqu'à quel point les personnages, les actions, les lieux et les objets de leur nouvelle sont vraisemblables (*ibid.*, p. 67).

La connaissance découle de l'observation faite lors de la lecture et constitue un support à l'écriture du texte dont l'observation a posteriori renforce la connaissance. Cette subordination de l'écriture à la lecture ne semble pas suffisante puisque, dès 1979, l'A.Q.P.F. demandait même de renforcer les liens entre lecture et écriture :

L'A.Q.P.F. souhaite que les liens soient établis plus clairement entre l'apprentissage de l'écriture d'une part et l'apprentissage de la lecture et de la communication orale d'autre part. Même si, sur le plan théorique, des distinctions s'imposent entre lecture et écriture, ces distinctions ne devraient pas conduire en classe à des enseignements compartimentés. (s.a., 1979, p. 29)

La reconnaissance de « distinctions [...] entre lecture et écriture » n'amène pas de réserve, mais plutôt une insistance sur l'intégration et la subordination de l'écriture à la lecture dans l'enseignement. La justification d'une telle subordination reste à faire dans le programme. D'ailleurs, si la lecture constitue le point d'entrée et l'assise de l'écriture, il est curieux de constater que l'autre discours littéraire qui est proposé en lecture à chacune des années du programme, la poésie, n'amène aucun investissement en écriture.

## **Le professeur de français et son élève**

Si le programme-cadre comptait sur un maître autonome doté d'une grande liberté d'action, le programme de 1980 encadre davantage son travail sans toutefois minimiser son importance pour la qualité de l'enseignement :

L'État a pleinement conscience qu'un programme d'enseignement est un instrument parmi

d'autres et que la qualité de l'enseignement repose aussi sur la compétence des maîtres et, à un moindre degré, sur la valeur du matériel didactique et de l'organisation scolaire. (MEQ, 1980, p. 3)

Le maître est donc un des quatre facteurs qui influencent la qualité de l'enseignement. La rédaction du paragraphe laisse entendre qu'il détient la seconde place derrière le programme. Il est clair aussi, pour les rédacteurs du programme, que les autres facteurs, matériel didactique et organisation scolaire, exercent une influence moins grande sur l'enseignement.

Les visées du programme face au travail du maître sont importantes et structurantes. Le programme « oriente l'organisation et la planification de l'enseignement, l'évaluation des apprentissages et l'élaboration du matériel didactique. » Il « permet également d'identifier les sujets pour lesquels il y a lieu de soutenir l'action des maîtres » et « constitue un instrument important pour les institutions responsables de la formation des maîtres » (*idem*) comme le montrent ces extraits de la présentation des objectifs terminaux et des contenus d'apprentissage :

Les objectifs terminaux délimitent les contenus d'apprentissage propres à chaque degré; ils guident et orientent le maître dans la planification de ses activités d'enseignement; ils fournissent des critères pour observer et évaluer le comportement des élèves. (*Ibid.*, p. 27); Les **Contenus d'apprentissage** représentent pour le maître l'instrument de travail à partir duquel il organise et planifie son enseignement. Ils ne proposent aucun modèle de planification ou d'organisation de l'enseignement. Il revient aux guides pédagogiques et au matériel didactique de fournir des modèles qui aideront le maître dans cette tâche. (*Ibid.*, p. 47)

Bien que le programme détermine le processus d'apprentissage qui doit être appliqué et impose un encadrement important du travail du professeur de français, il lui laisse une marge de manœuvre :

Le processus d'apprentissage retenu dans le programme de français oriente clairement les activités d'enseignement, sans pour autant imposer les stratégies et les moyens à utiliser en classe. [...] Cependant, il revient au maître de décider comment il procédera, de choisir le matériel didactique qui convient, d'assurer un environnement favorable à l'apprentissage et de déterminer la manière dont l'élève vivra les différentes activités. (*Ibid.*, p. 11)

Le programme fait état de quatre éléments qui relèvent des stratégies et des moyens qui demeurent sous le contrôle du maître : stratégies, moyens, environnement propice à l'apprentissage et manière de présenter les activités aux élèves. Ces quatre éléments concernent la manière de travailler en classe avec les élèves et ne touchent pas directement

le contenu du programme ni sa pédagogie générale qui relève du processus d'apprentissage prôné par le programme.

La part d'autonomie qui est laissée au maître n'est jamais aussi clairement exprimée que lorsque le programme traite de « l'objectif général relatif aux valeurs socio-culturelles » :

Comme la qualité et l'efficacité des activités rattachées à cet objectif dépendent foncièrement du développement de l'élève et de la connaissance que le maître doit avoir des discours qu'il lui propose, les **Contenus d'apprentissage** ne fournissent ni titres, ni auteurs, ni collections : le guide pédagogique fournira des indications sur les œuvres et les auteurs. Ces indications permettront au maître de faire des choix qui répondront le mieux aux besoins des élèves. (*Ibid.*, p. 23)

La marge de manœuvre du maître tient à deux choses : sa connaissance du développement de ses élèves et sa connaissance des discours au programme. La première ne relève pas du programme. Quant à la deuxième, le programme tient donc pour acquis que les maîtres possèdent une connaissance appropriée des quatre discours au programme : les discours narratif et descriptif pour chacune des années et les discours analytique et argumentatif pour les 4<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> secondaires. C'est la compréhension de ces discours qui leur permet d'ajuster leur enseignement selon les besoins des élèves.

Le discours poétique n'étant pas au programme en écriture et les phénomènes poétiques étudiés étant le plus souvent liés aux autres discours ou aux connaissances syntaxiques et grammaticales, la lecture et l'audition de poèmes en classe peuvent être réalisées sans que le professeur maîtrise complètement le langage poétique ou même aborde le phénomène littéraire qu'est la poésie. L'enseignement de la poésie repose essentiellement sur la connaissance antérieure que le professeur a de la poésie et sur son engagement personnel à initier l'élève à la poésie, puisque le programme ne pose aucune nécessité de maîtriser le langage poétique pour aborder les notions qu'il propose, celles-ci étant liées à d'autres phénomènes littéraires ou langagiers.

L'élève est une préoccupation constante du programme comme l'indique l'expression liminaire que l'on retrouve dans chacune des éditions : « Ce programme est destiné aux élèves inscrits au cours de formation générale. » Cet élève, le programme veut le former par

une pratique constante de la langue et de différents discours.

Le présent programme propose de placer les élèves dans des situations qui leur permettront d'exercer les principales fonctions du langage (informer, s'informer, s'exprimer et satisfaire un besoin d'imaginaire). (*Ibid.*, p. 4);

Cette dimension [le fonctionnement du discours] vise à rendre les élèves capables de raconter, de décrire, d'analyser et d'argumenter. (*Ibid.*, p. 4)

Cette formulation suppose un élève actif comme le montrent les huit verbes à l'infinitif qui font tous référence à des actions que l'élève doit accomplir : informer, s'informer, s'exprimer, satisfaire un besoin d'imaginaire, raconter, décrire, analyser et argumenter.

Le programme campe un élève qui agit pour acquérir les habiletés édictées, mais ces actions sont toutes amorcées par un agent extérieur : le programme, la « classe de français » ou le maître.

Le rôle de la classe de français [...] est de développer chez les élèves l'habileté à utiliser efficacement cet instrument. Amener l'élève à savoir lire et écouter, à savoir écrire et parler, est le premier but de l'enseignement du français. (*Ibid.*, p. 9);

En assurant le développement des habiletés langagières de l'élève, le programme lui permet de mieux profiter de l'autonomie et du pouvoir rattachés à la maîtrise de la parole [...] (*ibid.*, p. 11); Les activités de pratique sont des activités de communication que le maître proposera à l'élève pour lui faire lire, écouter et produire des discours oraux et écrits. (*Ibid.*, p. 49);

Les activités d'objectivation proposées à l'élève nécessiteront divers types d'intervention de la part du maître. Tantôt il demandera à l'élève de relever, d'identifier, de nommer différents éléments du discours; tantôt c'est lui qui en fera reconnaître, voir, découvrir et observer certains aspects. (*Ibid.*, p. 49)

On pourrait multiplier les exemples de ces formulations qui supposent un élève qui apprend en suivant les consignes explicites ou implicites du programme, de la classe de français ou du maître.

Le modèle de l'élève qui se dégage du programme est donc un élève qui agit sous l'impulsion de forces extérieures. On lui concède cependant deux points. D'abord, la maîtrise du langage oral familier est acquise à l'extérieur de l'école et ne fait donc pas l'objet d'enseignement. Ensuite, il apporte en classe de français certains acquis de vocabulaire.

[...] la classe de langue maternelle doit développer non pas la langue familière orale (le milieu y pourvoit) [...] (*ibid.*, p. 10);

L'élève qui entre au cours secondaire connaît déjà un grand nombre de mots et son bagage lexical s'accroît nécessairement et naturellement par toutes les expériences langagières que l'école et le milieu lui permettent de faire. (*Ibid.*, p. 19)

L'élève n'est pas vu comme un artisan de sa propre formation même pour ce qu'il a acquis à l'extérieur de l'école. On est bien loin d'un être responsable de son apprentissage.

L'action de l'élève est déterminée par les injonctions qui lui sont transmises et son apprentissage résulte de l'observance de la méthode préconisée par le programme. Ce n'est qu'une fois cet apprentissage réalisé qu'il peut jouir d'une certaine autonomie : « En assurant le développement des habiletés langagières de l'élève, le programme lui permet de mieux profiter de l'autonomie et du pouvoir rattachés à la maîtrise de la parole [...] » (*ibid.*, p. 11). L'autonomie et le pouvoir découlant de la maîtrise de la langue favoriseront « le développement de son jugement critique et de son sens de la créativité. » (*Ibid.*, p. 12)

Le programme tend à contraindre les maîtres à l'intérieur d'un contenu et d'une méthode d'apprentissage lui laissant la seule liberté de la tactique à utiliser en classe pour disposer l'élève à recevoir puis à exécuter les injonctions qu'il propose. L'élève quant à lui est un être qu'il faut former. S'il suit les injonctions du programme transmises par le maître, non seulement il réussira, mais il acquerra une certaine autonomie et, ultimement, du jugement critique et de la créativité. Sa responsabilité face à son apprentissage réside dans sa résolution à suivre les injonctions du programme telles qu'elles lui sont transmises par le maître.

## Chapitre 8 Les manuels issus du programme de 1980

L'intention du ministère de l'Éducation clairement exprimée dans *L'école québécoise* de doter chaque élève d'un « manuel de base dans chaque matière des programmes du primaire et du secondaire » (MEQ, 1979, p. 111) amène plusieurs maisons d'édition à proposer des manuels pour les élèves du secondaire. Trois éditeurs ont produit des manuels pour toutes les années du secondaire : Guérin, Centre éducatif et culturel (CEC) et Mondia. L'éditeur HRW ne s'adresse qu'à trois années du secondaire : 1<sup>re</sup> secondaire, 4<sup>e</sup> secondaire et 5<sup>e</sup> secondaire. Tous ces manuels figurent dans la liste du matériel didactique approuvé par le ministère de l'Éducation du Québec. La publication de ces manuels s'est échelonnée de 1982 à 1990. Seuls deux manuels ont fait l'objet d'une refonte : *Parcours 1* et *Parcours 2* pour la 1<sup>re</sup> et la 2<sup>e</sup> secondaire chez CEC publiés respectivement en 1982 et 1983 et qui sont devenus *Nouveaux parcours : 1<sup>er</sup> itinéraire* et *Nouveaux parcours : 2<sup>e</sup> itinéraire* en 1988. C'est cette deuxième édition que je retiens parce qu'elle correspond au modèle utilisé pour l'ensemble des autres manuels de CEC<sup>1</sup>. L'ensemble donne un total de 63 volumes pour l'élève<sup>2</sup>. La maison d'édition Guérin présente un seul volume pour l'élève par année du secondaire tandis que CEC en propose entre six et dix selon les années. Mondia en présente deux pour chacune des années et HRW en propose deux en 1<sup>re</sup> secondaire et quatre pour chacune des deux dernières années du secondaire. Cela repose sur des choix éditoriaux qui ne sont pas expliqués et ne relèvent pas de ma recherche. La maison d'édition CEC, en subdivisant le contenu en volumes différents selon les thèmes à l'étude, puis en divisant les thèmes en deux types de fascicules : *Dossier*, le recueil de textes, et *Stratégies*, le programme d'apprentissage de l'élève, arrive en tête largement pour le nombre de pages

---

1 Les volumes de *Parcours* étaient divisés en trois catégories : *Pratiques*, un recueil de textes; le *Manuel d'apprentissage*, qui regroupait les notions à l'étude et quelques exercices de révision; les *Cahiers d'apprentissage*, cahiers d'exercices dans lesquels les élèves écrivaient. Ce type de manuel qui devait être renouvelé chaque année ne cadrerait plus avec l'obligation de fournir gratuitement un manuel scolaire. La maison d'édition conservera le recueil de textes et le manuel d'apprentissage qui deviendront respectivement *Dossiers* et *Stratégies* pour l'ensemble du secondaire.

En poésie, les *Nouveaux Parcours* reprendront le contenu des *Parcours* en l'enrichissant. Par exemple, le nombre de textes poétiques proposés passe de 16 à 40 en 1<sup>re</sup> secondaire et de 21 à 40 en 2<sup>e</sup> secondaire.

2 Ce sont les manuels de base destinés à l'élève. Chaque maison d'édition complétait son offre par des guides pédagogiques destinés aux professeurs et différents cahiers d'exercices pour les élèves qui traitaient en grande partie des techniques de la langue : orthographe, grammaire et syntaxe.

proposées à l'élève pour chacune des années comme le montrent les tableaux de la répartition en annexe du présent chapitre.

Quand on considère le nombre de volumes du corpus, il est évident que chacun ne peut être analysé en profondeur. Je dégagerai les orientations générales qui encadrent la présentation des différents points étudiés. Il faut aussi tenir compte de la grande différence qui existe entre le début et la fin du secondaire tant en ce qui concerne la clientèle qu'en ce qui concerne la matière au programme. Ainsi, pour certaines parties de l'analyse, je diviserai le corpus en trois groupes : d'abord les deux premières années du secondaire, puis la troisième année seule et, enfin, les 4<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> années. Les deux premières années proposent la lecture et l'écoute de « poèmes à caractère ludique » et de « poèmes à caractère expressif » qui correspondent à la formulation que l'on retrouve dans le programme.

En 3<sup>e</sup> secondaire, la poésie se voit presque exclusivement à travers la chanson pour deux des trois manuels : ceux des maisons d'édition CEC et Guérin. La troisième maison d'édition, Mondia, y consacre une partie des textes soit 31,5 %. C'est surprenant étant donné que le programme ne fait nullement mention de la chanson en 3<sup>e</sup> secondaire, mais propose la même formulation que pour les années subséquentes : « Écouter ou lire un poème, en tenant compte de la situation de communication et du fonctionnement de la langue » (ministère de l'Éducation, 1980, *3<sup>e</sup> secondaire*, p. 36). Enfin, les manuels de 4<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> secondaire abordent la poésie davantage comme genre littéraire traditionnel.

Ces manuels ont tous une présentation soignée : couverture glacée illustrée en couleurs, papier de qualité, présentation que l'on veut dynamique avec encadrés ou mises en évidence par la couleur ou la typographie. Ils utilisent le dessin, la bande dessinée, surtout pour les deux premières années du secondaire, la photo, la reproduction d'œuvres d'art, des portraits de poètes, etc. Bref, on présente un bel objet qui se veut attirant pour l'élève et agréable à consulter.

Le ton n'y est pas doctoral, mais plutôt intimiste. On s'adresse directement à l'élève et l'emploi du « tu » est fréquent dans tous les manuels :

Tu as le goût de te distraire en écoutant et en lisant des chansons [...] (David, 1984, p. 276);  
Voici ton itinéraire de voyage. [...] Si tu suis bien les étapes qui te sont proposées, tu devrais être en mesure de constater par toi-même que tu te fais de plus en plus « au goût du poème » [...] (Martin et Issenhuth, 1986, p. 8);  
Tu n'as pas d'imagination? Mais tout le monde a au moins un peu d'imagination! (Pouliot, 1986, vol. 2, p. 334);  
Tu auras sans doute beaucoup de plaisir à lire ou à entendre les poèmes écrits par les autres élèves. (Francœur et Noël, 1986, p. 407);  
Si tu pouvais voir dans le cœur de tous les humains [...] (Gagnon et Lacombe, 1986, p. 108);  
Tu t'es rapidement aperçu(e) que, pour comprendre un poème, une seule lecture ne suffisait pas. (Martin et Issenhuth, 1987, p. IV);  
Connais-tu des personnes qui, dans leur vie, donnent l'impression d'évoluer dans un monde différent du nôtre [...] (Rousselle, 1988a, vol. 3, p. 12)

L'utilisation du « tu » donne à ces manuels un ton personnel qui montre la volonté d'installer une relation pédagogique privilégiée entre l'élève et le manuel.

## La culture

La vision de la culture présente dans les manuels ne se dégage pas facilement. Comme ils se veulent une application du programme de français, ils doivent en principe relever de la même conception de la culture :

L'enseignement du français doit permettre à l'élève de se situer quant aux principales valeurs socioculturelles de sa collectivité. La classe de français répondra à cet objectif en faisant lire et écouter à l'élève des discours qui appartiennent à l'héritage culturel québécois ou qui sont considérés comme significatifs dans l'expression des valeurs de notre collectivité. Ce sont des valeurs humaines et universelles qui constituent l'héritage de la société québécoise. Ces discours seront littéraires et non littéraires. Ces discours seront également d'auteurs québécois et d'auteurs étrangers. (Ministère de l'Éducation, 1980, p. 23)

La façon d'exploiter les « discours [...] littéraires et non littéraires » est précisée :

[...] la classe de français devra donc favoriser les activités qui lui permettront de découvrir comment, dans les discours choisis, le réel est vu, pensé ou senti. (*Idem*)  
Ce n'est donc qu'à l'occasion des activités de lecture ou d'écoute qu'il y a lieu d'amener l'élève à se donner des connaissances sur l'origine d'un texte, sur son auteur ou sur certaines circonstances de sa production. (*Ibid.*, p. 24)

Les questions d'histoire littéraire, de filiation des textes ou d'évolution des genres sont au mieux accessoires à l'enseignement des textes littéraires dans la classe de français.

Les manuels des deux premières années du secondaire respectent cette orientation. Les textes, poèmes pour les jeunes, comptines, chansons, ne sont pas situés historiquement, seuls leur aspect « ludique » en première secondaire et leur « caractère expressif » en deuxième secondaire comptent. La présence d'auteurs reconnus, Robert Desnos, Jacques

Prévert, Guillaume Apollinaire, Raymond Queneau, etc., ne débouche pas sur une vision culturelle de la poésie ni de la littérature. On retrouve peu d'auteurs québécois<sup>3</sup> : Gilles Vigneault, Félix Leclerc, Émile Nelligan et quelques autres, surtout des paroliers. Les poèmes voisinent les comptines, les textes d'adolescents ou les chansons. Seul le volume *Raconte* pour la 2<sup>e</sup> secondaire (Francœur et Noël, 1986) présente sept courtes notes biographiques.

En troisième secondaire, la chanson prend une place prépondérante : ce sont les chansons poétiques chez Guérin (David, 1984) et les chansons d'amour chez CEC (Rousselle, 1984 et 1984a). Chez Mondia (Dubé, 1984, vol 1), les chansons sont minoritaires, mais on présente la mise en situation de la chanson de la façon suivante : « Quand le poème devient chanson [...] ou la chanson devient poème. » (*Ibid.*, p. 99)

Les chansons retenues sont principalement contemporaines. Elles s'inscrivent dans la visée d'une culture qui permet à l'élève de « se situer quant aux principales valeurs socioculturelles de sa collectivité » (ministère de l'Éducation, 1980, p. 23). Les chansons québécoises permettent de côtoyer entre autres Leclerc, Vigneault, Lèveillé, Clémence Desrochers, Pauline Julien, Lucien Francœur, Daniel Lavoie, Luc Plamondon. Cependant, les manuels ne prennent aucunement en considération la contextualisation sociohistorique de ces chansons : on ne retrouve ni données sur l'histoire de la chanson ni notes biographiques sur les auteurs.

Dans les manuels de quatrième et de cinquième secondaire, le concept de culture reste le même : on met l'élève en contact avec des textes qui sont censés les aider à comprendre et maîtriser le langage poétique et affiner leur vision de la société dans laquelle ils vivent. Trois maisons d'édition suivent le même modèle : Mondia, CEC et Guérin. On présente aux élèves des textes appuyés souvent par des notices biographiques sauf Mondia en cinquième. En cinquième secondaire, CEC ajoute six pages d'histoire de la poésie française et québécoise. La poésie française est vue à travers les différentes écoles

---

3 Dans le cadre de la thèse, l'expression « auteurs québécois » comprend tous les auteurs francophones d'Amérique, le cas échéant, y compris les paroliers.

poétiques de la Pléiade au 16<sup>e</sup> siècle jusqu'au surréalisme au 20<sup>e</sup>. Pour la poésie québécoise, la généalogie est un peu bizarre puisqu'elle débute avec les écrits de Cartier et de Champlain.

La maison HRW, et ses auteurs Suzanne Martin et Jean-Pierre Issenhuth, est la seule à présenter une vision de la culture littéraire<sup>4</sup> pour la poésie, c'est-à-dire un ensemble ordonné de textes et de connaissances. En quatrième secondaire, les auteurs proposent 10 poèmes québécois contemporains qui traitent d'un même thème, la vie, dont la présentation comprend un commentaire critique, une courte biographie de l'auteur, un tableau ou une photo qui l'illustre. Outre le thème, c'est un parti pris résolument moderne et contemporain par le choix des auteurs qui ont tous publié dans la deuxième moitié du 20<sup>e</sup> siècle. Le plus ancien est Jacques Brault, puis on retrouve Gilles Cyr, Célyne Fortin (deux textes), Alexis Lefrançois, Pierre Des Ruisseaux, Charlotte Mélançon, Robert Mélançon, Marie Uguay, Sylvie Cloutier. C'est donc de la vie moderne dont il est question.

C'est encore plus manifeste en cinquième secondaire où, par l'intermédiaire de 18 poètes, on présente l'histoire de la poésie depuis le XII<sup>e</sup> siècle en suivant le même modèle de présentation qu'en 4<sup>e</sup> secondaire. Ces manuels exploitent systématiquement la correspondance entre les illustrations et les textes : « Quels liens établis-tu entre l'œuvre présentée dans la mise en situation et le poème que tu viens de lire? » (Martin et Issenhuth, 1986, p. 19, la même formulation est reprise dans Martin et Issenhuth, 1987, p. 31).

---

4 La notion de culture littéraire est aussi débattue que celle de la culture générale. Si la culture littéraire reste attachée à la connaissance des œuvres et des auteurs, de nouvelles façons de l'envisager émergent aujourd'hui. Dans sa version traditionnelle, elle est souvent autoréférentielle : « Elle suppose une mémoire des textes, mais aussi de leur langue, une capacité à retrouver, chaque fois qu'on lit, les résonances qui relient les œuvres entre elles. Elle est un réseau de références autour desquelles s'agrègent les nouvelles lectures. » (Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2008, p. 1) Selon Max Roy, pour les jeunes « la conception de la culture littéraire [...] inclut volontiers des formes dérivées des textes et des pratiques de réception diverses. Le visionnement de films ou d'émissions télévisées et l'audition de pièces musicales comptent apparemment tout autant pour nombre de jeunes lecteurs. » (Roy, 2004, p. 29)

D'autres visent à intégrer culture littéraire et culture informationnelle parce qu'elles « s'appuient toutes deux sur ce qui fonde la notion de culture au sens sociétal du terme, à savoir la maîtrise de connaissances dans un domaine circonscrit à laquelle on adjoint la pratique d'opérations cognitives complexes. » (Archambault, 2009, p. 119)

Dans tous les cas, la culture littéraire se présente comme un tout ordonné de connaissances et d'habiletés qui donnent la capacité d'intégrer de nouvelles références et par le fait même de se développer.

Sans négliger les impératifs du programme qui demandent à l'élève de « découvrir comment, dans les discours choisis, le réel est vu, pensé ou senti » (ministère de l'Éducation, 1980, p. 24), ces manuels ajoutent une dimension littéraire comme le traitement d'un thème à travers la poésie québécoise contemporaine et l'histoire de la poésie depuis le Moyen Âge. Dans ce dernier cas, le projet semble ambitieux parce qu'il jette un regard non seulement sur la poésie francophone qu'il fait remonter à Béatrice de Die qui écrivait en langue d'oc au XII<sup>e</sup> siècle, mais aussi sur des poètes anglophones : l'Anglaise Emily Brontë et l'Américaine Emily Dickinson, deux poètes du XIX<sup>e</sup> siècle. La poésie québécoise est présente par quatre auteurs : Alain Grandbois, Saint-Denys Garneau, Anne Hébert et Rina Lasnier. Quatre autres écrivains québécois, dont trois poètes, Alphonse Piché, Émile Nelligan et Marie Uguay, trouvent une place en contrepoint d'un autre auteur. Si on présente à l'élève un tableau qui fait appel à l'histoire littéraire, la vision littéraire qui sous-tend l'entreprise n'est pas évidente. Dix-huit étapes pour établir le parcours de la poésie depuis le XII<sup>e</sup> siècle, c'est peu, sans parler du choix des poètes et des poèmes. Cependant, le manuel place l'élève devant l'historicité de la poésie, sa continuité et sa capacité d'exprimer à chaque époque des préoccupations humaines.

Bref, la vision de la culture présente dans les manuels est, comme le recommande le programme, centrée sur la façon dont l'élève perçoit le réel à travers les textes et ne fait pas, dans l'ensemble, une grande place à la culture littéraire qu'elle soit d'ici ou d'ailleurs. La mise en perspective littéraire ou sociohistorique est pratiquement absente. L'élève, quant au contenu littéraire, est laissé à lui-même, comme si la lecture seule des textes permettait à l'élève de donner un sens à l'aventure littéraire humaine en général, francophone en particulier et québécoise spécifiquement. Bref, on peut accoler à ces manuels dans leur ensemble la remarque de Jean d'Ormesson à propos des manuels français : « Nous venons de voir que manque à ces manuels ce qui permet d'acquérir des connaissances dans le domaine littéraire, à savoir la continuité historique. »<sup>5</sup>

---

5 Jean d'Ormesson, « Instruire et attirer », dans *Le débat*, n° 135, mai-août 2005, p. 89-92.

## La vision de l'enseignement

Ces manuels sont tous, à des degrés divers, du type pas-à-pas, c'est-à-dire qu'ils présentent un cheminement intégré et complet que l'élève doit suivre pour réaliser les apprentissages prévus par le manuel. Ils sont à la fois une méthode pour l'élève qui lui permet d'appréhender la poésie et une préparation de cours pour le professeur qui présente les séquences de travail nécessaires pour acquérir les notions de poésie.

Apprendre à lire un poème exige donc que l'on apprenne à reconnaître les éléments distinctifs du langage poétique. Cela demande également que l'on exerce sa sensibilité aux effets de ce langage et à l'expérience humaine dont il témoigne. En définitive, on découvrira dans ce module qu'apprendre à lire la poésie, c'est apprendre à se lire soi-même à travers les mots des poètes. (Rousselle, 1988e, vol. 2, p. 5);

Tu es maintenant invité (e) à poaimer.

Voici ton itinéraire de voyage. (Martin et Issenhuth, 1986, p. 8);

Ce chapitre te propose des activités qui t'amèneront à lire des poèmes en :

- identifiant les sentiments exprimés dans un poème;
- observant les moyens utilisés pour exprimer des sentiments dans un poème :
- [...]

■ observant la présentation matérielle du poème. (Francœur et Noël, 1986, p. 396);

Il n'y a pas de poésie sans les mots. Le poète le sait, lui qui ne cesse de les explorer pour les réinventer dans un langage différent du langage utilitaire et prosaïque quotidien, le langage... poétique! [...] Comment fait-il? Essaie de le découvrir à travers les quelques fragments de poèmes que voici, qui ont bien traversé le temps. (Pouliot, 1986, vol. 2, p. 296);

Dis-toi bien qu'écrire un poème constitue une expérience centrée sur l'exploration des ressources du langage. Les indications qui suivent peuvent t'aider à rendre cette expérience nouvelle et enrichissante. (*Ibid.*, p. 334)

La volonté de présenter une démarche qui conduit à l'appropriation du contenu est manifeste. Qu'il s'agisse de la lecture de poème, de l'amour de la poésie ou de l'écriture de poème, les manuels présentent une ou des séquences qui devraient permettre à l'élève d'appréhender ou de maîtriser le contenu. Dans l'ensemble, ces séquences reprennent le « processus d'apprentissage » mis de l'avant dans le programme : pratique, objectivation de la pratique et acquisition de connaissances.

Le manuel se présente comme l'interlocuteur pour l'élève, interlocuteur qui s'adresse à

lui et à lui seul. C'est la vision d'un enseignement personnalisé, individualisé et préprogrammé où, à chaque étape d'un apprentissage progressif et cumulatif, le manuel guide l'élève et l'amène à la compréhension de plus en plus complète de la poésie. On est loin du souhait de Gérard et Roegiers pour qui « le manuel devrait contribuer à établir le contact entre l'élève et le professeur à propos du fait littéraire. » (Gérard et Roegiers, 1999, p. 8)

La classe de français, sous l'autorité du manuel, se déroule dans une suite ininterrompue de mises en situation, d'observations, d'exemples et de consignes, puis dans la réalisation d'exercices, y compris, à l'occasion, des travaux d'équipe et des mises en commun proposés et balisés par le manuel :

Tu auras sans doute beaucoup de plaisir à lire ou à entendre les poèmes écrits par les autres élèves. (Francœur et Noël, 1986, p. 407);

Vous pourriez, en équipe, préparer un récital de poésie. (Rousselle, 1986a, vol. 4, p. 58);

En équipe, vous pourriez alors comparer vos perceptions quant aux aspects suivants : (suivent 10 aspects qui regroupent tous les types de questions posées.) (Martin et Issenhuth, 1987, p. 91)

Le manuel issu du programme de 1980 se présente, du moins pour la poésie, comme un ouvrage qui s'adresse à l'élève pour le guider dans un apprentissage qu'il peut réaliser de façon autonome.

Est-ce que cette ambition est conforme ou contraire au programme? Dans un article publié dans *Québec français*, Monique Lebrun et Denis Aubin, parlant des manuels de 5<sup>e</sup> secondaire, avancent que la méthode mise de l'avant par les manuels contredit celle du programme :

Bien que le programme ministériel favorise la méthode inductive, la majorité des manuels pratiquent la méthode déductive : on expose d'abord la théorie plutôt que de la faire découvrir par petites étapes et d'aider l'élève à en tirer des lois générales traduisibles sous formes de résumés ou de tableaux. (Lebrun et Aubin, 1989, p. 28)

Ainsi plutôt que l'objectif d'un apprentissage autonome par l'élève en dehors d'une médiation par le professeur, ce qui serait en cause dans les manuels concernerait la méthode d'apprentissage. Cette critique me semble difficile à soutenir parce qu'en aucun endroit le programme ne fait référence à une méthode inductive ou à la nécessité pour l'élève de découvrir par lui-même les connaissances à acquérir. Le programme se contente d'énumérer

les trois composantes de la méthode sans caractériser leur mise en application. Celle-ci relève du maître : « [...] il revient au maître de décider comment il procédera, de choisir le matériel didactique qui convient, d'assurer un environnement favorable à l'apprentissage et de déterminer la manière dont l'élève vivra les différentes activités. » (Ministère de l'Éducation, 1980, 4<sup>e</sup> secondaire, p. 11)

Quant à la confection des manuels, le programme, en mettant l'accent sur sa nécessité et sur celle d'un matériel didactique de qualité, ne détermine aucune balise sur la manière de les structurer.

## **La place de la littérature et de la poésie**

Bien jauger la place de la littérature et de la poésie dans les manuels issus du programme de 1980 est un exercice difficile. D'abord, les discours à teneur littéraire à l'étude selon le programme ne correspondent pas aux genres littéraires traditionnels puisque le seul discours littéraire au programme est le discours narratif. Dans les manuels, dès la 3<sup>e</sup> secondaire, on revient à l'étude des genres littéraires plus traditionnels : le conte, la nouvelle littéraire, le roman, le théâtre, la poésie. Ensuite, pour la poésie, il faut différencier les différentes années du secondaire.

Conformément au programme, la littérature n'est pas objet d'enseignement dans les manuels, ce qui est à l'étude, c'est « le fonctionnement de la langue » et « l'étude du fonctionnement des discours » (ministère de l'Éducation, 1980, 4<sup>e</sup> secondaire, p. 4). De plus, l'enseignement du français « doit permettre à l'élève de découvrir les valeurs socio-culturelles propres à la communauté québécoise et de reconnaître dans quelle mesure il [les] partage » (*ibid.*, p. 9). Ces valeurs sont par ailleurs « plus spécifiquement exprimées dans les œuvres littéraires, particulièrement celles qui appartiennent à l'héritage de la communauté ou celles qui marquent la vie culturelle de cette communauté. » (*Idem*) Dans l'ensemble, les manuels se conforment à cette vision de la place de la littérature dans l'enseignement du français. En conséquence, les manuels ne comportent aucune notion d'histoire littéraire à deux exceptions près : *Harmonies* (Martin et Issenhuth, 1987) et *Perspectives* (Rousselle, 1988d et 1988e). Les textes existent en dehors de toute histoire

sauf par l'expression de valeurs socioculturelles que l'on peut rattacher à la société québécoise et au vécu de l'élève. Ce souci transparait dans la formulation de certaines présentations que l'on retrouve dans toutes les collections :

Tu trouveras dans ce chapitre des poèmes sur lesquels tu auras à donner tes impressions, à t'exprimer. (Dussault et Saint-Laurent, 1986, p. 200);

Les auteurs de poèmes et de chansons veulent avant tout nous communiquer des émotions. Ils s'adressent donc d'abord à notre sensibilité. (Rousselle, 1986a, vol. 4, p. 43);

En définitive, on découvrira dans ce module qu'apprendre à lire la poésie, c'est apprendre à se lire soi-même à travers les mots des poètes. (Rousselle, 1988e, vol. 2, p. 5);

À ces conditions le poème peut te révéler un aspect du monde que tu n'avais encore jamais vu. (Martin et Issenhuth, 1986, p. 14);

Quand un poète est encore lu partout plusieurs siècles après sa mort, et dans diverses langues, c'est signe que ce qu'il avait à dire intéresse toutes les époques et tous les pays. (Martin et Issenhuth, 1987, p. IV);

Un très bon lecteur compare toujours son point de vue à celui de l'auteur. (Dubé, 1984, vol. 1, p. 86);

Un poème, c'est plus que l'expression de sentiments personnels. C'est un miroir dans lequel le lecteur ou l'auditeur peut se reconnaître, reconnaître ses sentiments, ses émotions, ses désirs, ses rêves. (Gagnon et Lacombe, 1986, vol. 1, p. 108)

On retrouve aussi cette intention dans des questions qui amènent l'élève à se situer par rapport au contenu de certains poèmes :

Comment vous situez-vous par rapport au message que transmet ce poème? Ce message vous semble-t-il encore d'actualité? (Blais et Beaumont, 1987, p. 222);

À ton avis, Sophie de Réan aime-t-elle les enfants? Justifie ta réponse. (Rousselle, 1988c, vol. 3, p. 61);

Précise en quoi ce poème peut-être universel et comment il te rejoint. (Ibid., p. 116);

Partages-tu l'une ou l'autre des impressions présentées par le poème? Explique ton choix. (Martin et Issenhuth, 1987, p. 75)

Arthur Rimbaud a écrit « Le dormeur du val » en novembre 1870 [...] Ce poème est-il encore d'actualité? Pourquoi? (Gagnon et Lacombe, 1986, vol. 1, p. 140)

Le choix des textes ne repose pas sur des critères littéraires à priori, mais sur leur capacité d'attirer l'attention de l'élève ou de l'intéresser, de mettre l'accent sur un procédé quelconque du discours à l'étude ou d'illustrer une valeur socioculturelle reliée à la société québécoise. Comme le soulignent Monique Lebrun et Denis Aubin à propos des manuels de 5<sup>e</sup> secondaire, on constate « [...] trop souvent une insistance exagérée sur l'aspect anecdotique (de longues pages sur le roman objet de consommation et phénomène socio-culturel) comme si on voulait à tout prix être bien accueilli par les jeunes lecteurs. » (Lebrun et Aubin, 1989, p. 30) Sans être aussi flagrant en ce qui concerne la poésie, le désir d'accrocher les jeunes demeure présent.

Comme le commande le programme, c'est par le biais des discours que la littérature s'inscrit dans les manuels, ce qui ne va pas sans poser quelques problèmes comme le souligne cette critique des manuels de 5<sup>e</sup> secondaire :

Quant au littéraire, il peut être bien servi par les approches didactiques axées sur l'apprentissage des formes discursives. Il faudra cependant se souvenir des raisons qui ont éloigné la littérature de la scène didactique : l'abus du pouvoir institutionnel qui a produit des pratiques bêtifiantes, fondées sur la mémorisation de dates, de jugements irrévocables... Il faudra donc éviter le passage d'un didactisme à un autre, c'est-à-dire à un nouvel applicationnisme découlant d'un ensemble hétéroclite de pratiques communicatives.<sup>6</sup> On peut craindre que les classes de français ne forment plus des lecteurs cultivés et avertis, mais plutôt des décodeurs de messages, des praticiens de la communication. (Bergeron, Brie, Chassé, *et al*, 1989, p. 87)

L'enseignement de la littérature s'éloigne donc des anciennes « pratiques bêtifiantes », mais sa place n'est pas pour autant assurée dans un enseignement axé sur la communication et le

---

6 Selon Maguy Pothier « si cela signifie l'importation pure et simple de méthodes ou de concepts d'un champ dans l'autre ou l'application directe des avancées de la linguistique en didactique, il est clair que l'applicationnisme est condamnable, non pas moralement, mais heuristiquement, parce que non viable. » « Formation à la recherche et recherche de la formation en didactique » dans *Ela. Études de linguistique appliquée*, 2001/3, n° 123-124, p. 385 à 392, [en ligne] <http://www.cairn.info/revue-ela-2001-3-page-385.htm> [Texte consulté le 27 août 2012]

fonctionnement des discours. Le danger d'un « nouvel applicationnisme » tout aussi rigide que l'ancien est bien mis en évidence ici. Il guette aussi bien l'enseignement des « pratiques communicatives » que celui des discours<sup>7</sup>. L'ancienne façon d'enseigner la littérature n'existe plus. Son remplacement est assuré par celui des « formes discursives », principalement la forme narrative, mais cet enseignement, en s'éloignant de l'histoire littéraire et des formes traditionnelles de la littérature, risque de tomber dans les mêmes pièges.

Malgré tout, la poésie, dont l'étude du fonctionnement du discours n'est pas prévue dans le programme, reçoit un meilleur traitement dans les manuels. Tous les éditeurs font l'effort d'offrir un contenu qui aborde la spécificité du discours poétique. L'examen des différents manuels permettra de préciser l'ampleur et les limites de ce qui est proposé en poésie.

D'abord, les manuels des deux premières années du secondaire s'adressent à des élèves qui sortent à peine du primaire et de l'enfance. D'ailleurs, deux séries de manuels, celles de Guérin et de CEC, font référence à la maternelle pour rappeler à l'élève qu'il a déjà fréquenté des formes de la poésie.

Ces poèmes vont parfois te rappeler les comptines que tu récitais à la maternelle. (Dussault et Saint-Laurent, 1986, p. 203);

À la maternelle, pour t'amuser, on t'a fait mémoriser des textes qui contenaient des sons semblables; ces textes sont appelés **comptines**. (Rousselle, 1988a, vol. 3, p. 12);

Très jeune, grâce aux comptines, tu as pu te familiariser avec la poésie. (Rousselle, 1988c, vol. 1, p. 99)

Ce rappel fait l'impasse sur le contenu de poésie que l'on retrouve dans le programme de français du primaire. Cet hiatus est d'autant plus intrigant que le programme du primaire est parfaitement clair quant à l'initiation à la poésie en lecture et en écriture :

Quant aux types de textes, l'écolier, dans la plupart des cas, doit commencer à distinguer ceux d'ordre utilitaire (lettres, articles de journaux, d'encyclopédie, modes d'emploi, consignes...) de ceux relevant de la littérature (roman, conte, poème...) (Ministère de l'Éducation, 1979, p. 24);

Quant aux seconds [types de textes], à caractère littéraire, il prendra peu à peu conscience qu'ils sont du domaine de la création. Tout au long du cours primaire, il doit avoir l'occasion de

---

7 Un exemple de ce danger qui vient d'une constatation personnelle : des 22 nouvelles littéraires du *Dossier* CEC de 4e secondaire, la plupart de celles-ci ne correspondent pas au « modèle théorique » de nouvelle littéraire que l'on retrouve dans le volume *Stratégies* et que l'on demande à l'élève de retrouver à travers les textes.

former son goût au contact des œuvres de qualité de la littérature enfantine. (*Ibid.*, p. 25);  
Tout au long du cours primaire, l'écolier rédige lui-même des textes en fonction d'intentions de communication variées : [...] 1 – inventer, distraire, amuser, s'amuser (textes à caractère poétique ou ludique.) (*Ibid.*, p. 26)

Concrètement, cela se traduit par les objectifs suivants dans le programme de 6<sup>e</sup> année :

#### **LECTURE**

##### **Objectif minimal terminal**

À la fin de la sixième année, l'écolier est capable de lire des textes :

- à caractère informatif, poétique, ludique, expressif et incitatif [...] (*ibid.*, p. 287);

#### **ÉCRITURE**

##### **Objectif minimal terminal**

Il doit être capable de :

- rédiger des textes à partir de différentes intentions de communication et produire ainsi des textes :  
[...]  
– à caractère poétique ou ludique (*ibid.*, p. 308).

L'élève qui entre au secondaire a en principe une petite idée de ce qu'est la poésie, cependant aucun manuel ne se réfère à l'expérience poétique que l'élève devrait avoir à la sortie du primaire en vertu du programme de français. Chacun entreprend son exploration de la poésie, hormis les références aux comptines de l'enfance, comme s'il s'agissait d'un premier contact avec le genre. Dans le cas des manuels de CEC, même celui de 2<sup>e</sup> secondaire (Rousselle, 1988c) fait référence aux comptines de la prime enfance plutôt qu'aux expériences de la 1<sup>re</sup> année du secondaire.

Le programme propose le poème ludique en 1<sup>re</sup> secondaire et le poème expressif en 2<sup>e</sup> secondaire. Les manuels sont fidèles à cette prescription. Le poème ludique est vu sensiblement de la même manière dans chaque manuel :

Le poème ludique est un peu comme la comptine que tu apprenais quand tu étais petit. Il est fait pour s'amuser, pour rire, pour jouer avec les mots comme tu jouais à la marelle ou à la cachette. (Dussault et Saint-Laurent, 1986, p. 208);

[...] tu as identifié les éléments fantaisistes ou humoristiques des poèmes. [...] Certains poètes se sont toutefois amusés à exagérer ces jeux de sonorités. C'est à cet indice, entre autres, que l'on reconnaît les poèmes ludiques. (Rousselle, 1988a, p. 12);

[...] le lecteur s'amuse en lisant des poèmes ludiques. (Martin, 1989, p. 184);

Le poète n'est jamais à court de moyens pour rendre ses poèmes drôles et originaux. (Martin, 1990, p. 123);

Voici le poème que le suppléant remet aux élèves avec l'intention de les divertir et de les amuser. (Dubé, 1982, vol. 1, p. 76)

Le ludisme, s'il est bien celui que l'on retrouve à l'intérieur du poème ou dans l'intention du poète, est davantage celui qui anime le lecteur du poème. On n'en finit plus d'insister sur le caractère drôle, amusant, divertissant du poème ludique allant parfois jusqu'à le rapprocher

d'une histoire drôle :

Écris ton poème ou ton histoire drôle à partir de la règle choisie. (Dubé, 1982, vol. 1, p. 84);

Le poème à dénouement ressemble à une blague. (Martin, 1990, p. 123);

Les chansons, les slogans publicitaires et les comptines ressemblent souvent à des poèmes [...] (Dussault et Saint-Laurent, 1986, p. 204)

Tout semble mis en œuvre pour présenter la poésie d'une façon qui amuse et que l'on croit susceptible de retenir l'attention des élèves.

Le contenu s'articule autour des sonorités et des différents jeux de mots. La rime, l'allitération constituent le gros du menu pour les sonorités. Le manuel *Périples* (Martin 1990) présente le contenu le plus détaillé :

#### **Discours poétique**

#### **Éléments du poème ludique**

##### **Le calembour (ou jeu de mots)**

Le calembour est un jeu de mots qui exploite la différence de sens entre deux mots de prononciation identique ou semblable, dans le but de produire un effet comique. [...]

##### **Les jeux de sonorités**

Il y a plusieurs façons de jouer avec des sonorités.

On peut, par exemple, rassembler des sonorités semblables. [...]

Mais la façon la plus courante de jouer avec les sons en poésie a toujours été la rime. La rime est un procédé qui consiste à répéter des sons semblables à la fin des vers. Le poème ludique se sert abondamment de ce procédé pour donner un effet comique.

##### **Les rapprochements inattendus de mots**

Toute la poésie se sert de rapprochements surprenants et inattendus de mots. C'est là un des procédés les plus employés pour rendre « l'effet poétique ». Dans le poème ludique, le but de ces rapprochements est souvent l'humour. (*ibid.*, p. 259)

Ce manuel est le seul à faire référence à un « discours poétique » qui peut faire l'objet d'étude. Ce contenu est sensiblement le même pour les manuels *Entre amis* (Dussault et Saint-Laurent, 1986) et *Nouveaux parcours : 1<sup>er</sup> itinéraire* (Rousselle, 1988), quoique la présentation diffère. *Textes et contextes 1* (Dubé, 1982) propose beaucoup moins de contenu et s'en tient presque exclusivement à la rime.

Les textes proposés aux élèves présentent à travers les comptines, les poèmes pour enfants et pour adolescents et les poèmes « maison », des poèmes d'auteurs reconnus, entre

autres Desnos, Queneau, Prévert. Les auteurs québécois sont représentés par Sol dans trois manuels et Félix Leclerc. En 1<sup>re</sup> secondaire, *Textes et contextes 1* (Dubé, 1982) fait figure d'exception : il ne présente que trois textes aux élèves, soit moins de 10 % du nombre de textes présents dans les autres manuels, et aucun auteur québécois.

Le poème expressif, au programme en 2<sup>e</sup> secondaire, envisage la poésie principalement comme l'expression des sentiments et la recherche d'une réponse émotive :

On peut donc conclure que le poème est un texte dans lequel l'auteur ou l'auteure cherche à faire partager ses émotions et ses sentiments, tout en explorant les ressources de la langue (rythme, sonorités, images) pour créer de la beauté. (Rousselle, 1988c, vol. 1 p. 104);

Ce chapitre te propose des activités qui t'amèneront à lire des poèmes en :

- identifiant les sentiments exprimés dans un poème;
- observant les moyens utilisés pour exprimer des sentiments dans un poème [...] (Francœur et Noël, 1986, p. 396);

[...] nous te présentons des poèmes qui [...] feront *boule de neige* pour se faire *une place au soleil* dans ton cœur et pour *t'amener au septième ciel*. (Chagnon et Lamarre, 1983, vol. 2, p. 42).

On aborde la poésie par le biais d'un contenu essentiellement émotif et affectif. Cela permet d'introduire pour deux d'entre eux (Rousselle, 1988c et Francœur et Noël, 1986) la notion d'image en poésie, mais seul Rousselle s'en sert pour introduire la comparaison et la métaphore.

Le manuel *Textes et contextes 2* se contente des réactions des élèves aux différents textes qu'il propose :

Le poème que tu viens de lire te plaît-il? Pourquoi? (Chagnon et Lamarre, 1983, vol. 2, p. 44);  
Compare le premier poème et le quatrième. Lequel des deux te semble le plus poétique? (*Ibid.*, p. 49);

Quelle impression te laisse le poème que tu viens de lire? (*Ibid.*, p. 52);

À ton avis, le poème de Desnos est-il humoristique? Pourquoi? (*Ibid.*, p. 83);

Trouve dans le poème une autre expression un peu surprenante et dis ce que tu y comprends. (*Ibid.*, p. 145)

Chaque manuel introduit des chansons dans son corpus, chansons exclusivement québécoises et qui constituent l'essentiel de son contenu québécois : Vigneault qui apparaît dans chaque manuel puis Claude Léveillé, Claude Gauthier, Jean-Pierre Ferland, Sylvain Lelièvre, Jim Corcoran et Luc Plamondon. Les textes ne sont situés ni historiquement ni littérairement sauf pour sept courtes notes biographiques dans *Raconte* (Francœur et Noël, 1986).

Les deux premières années du secondaire se consacrent à une introduction à la poésie qui dépasse de peu le contenu proposé au primaire. On peut distinguer deux approches quant à la présentation. La première considère la poésie comme un ensemble distinct traité dans un seul bloc. C'est l'option des manuels de la maison Guérin et de CEC pour la première secondaire. D'un autre côté, Mondia dans ses *Textes et contextes*, privilégie une intégration dans les différents thèmes à l'étude, ce qui disperse la poésie à travers les manuels. Sans se disperser autant, les manuels de HRW pour la première secondaire et de CEC pour la deuxième secondaire traitent la poésie en deux moments de l'année scolaire. Contrairement au programme qui prescrivait seulement la lecture en poésie, les manuels proposent à chacune des années des exercices d'écriture poétique. C'est un important enrichissement par rapport au programme quant à l'expérience poétique pour les élèves.

Les manuels de la troisième année du secondaire orientent l'étude de la poésie vers la chanson. *Dis-moi* (David, 1984) traite exclusivement de la chanson dite poétique, *Repères 3<sup>e</sup>* (Rousselle, 1984 et 1984a) consacre deux tiers de ses textes à la chanson d'amour tandis que *Textes et contextes 3* (Dubé, 1984) consacre 31,5 % de ses textes à la chanson. Chaque manuel trouve sa façon d'établir la presque identité de la poésie et de la chanson :

L'univers de la chanson et de la poésie est un univers de sentiments et d'émotions. [...] Écouter une chanson ou lire un poème amène donc à réagir personnellement à ce qui est dit ou exprimé dans le texte. (Rousselle, 1984a, vol. 4, p. 43);

Tu as le goût de te distraire en écoutant et en lisant des chansons [...] Tu as l'intention de te laisser bercer par la musique et par la beauté des mots [...] Tu désires t'initier aux charmes de la poésie [...]. (David, 1984, p. 276);

La lecture de poèmes tout comme l'écoute de chansons te permet de prendre plaisir à jouer avec les mots; à imaginer autrement le monde. Les poèmes sont en quelque sorte des chansons à lire. (Dubé, 1984, vol 1, p. 83)

Cette orientation influe sur le contenu. On traite du rythme, des sonorités, de la mesure des vers qui sont des sujets importants quand on traite de chanson. La notion d'image est reprise dans chaque manuel pour parler de la comparaison et de la métaphore particulièrement, mais aussi de l'antithèse et de l'exagération chez David (1984). *Textes et contextes 3* introduit le thème ainsi que la question de la vérité en poésie principalement à partir d'un corpus de poèmes d'adolescents. C'est aussi le seul volume qui propose des activités

d'écriture en poésie et en chanson, les deux autres séries suggèrent des activités d'écriture en poésie seulement.

Des auteurs de *Textes et contextes 3*, sept sont québécois dont quatre paroliers, entre autres Nelligan, Saint-Denys Garneau, Leclerc, Mouffe, Pauline Julien et Clémence Desrocher. Chez Guérin, sept paroliers sont québécois : Ferland, Léveillé, Gauthier, Lecors, Piché, Jean Lapointe et Angèle Arsenault. Le *Dossier* de CEC (Rousselle, 1984) n'attribue que trois des textes consacrés à la poésie et à la chanson, le volume *Stratégies* (1984a) suit le même modèle. Il faut se référer à la page des données du catalogue pour retrouver les auteurs des textes utilisés dans le manuel, entre autres Vigneault, Leclerc, Lelièvre, Julien, Plamondon, Duguay, Dubois. C'est une pratique littéraire plutôt douteuse dans un manuel qui s'adresse à des élèves du secondaire puisque ceux-ci se retrouvent vis-à-vis de textes qui ne semblent pas être attribués à qui que ce soit. Parmi les textes attribués dans les manuels disponibles pour l'élève, cinq appartiennent à quatre paroliers québécois.

Le parti pris de la chanson apparaît comme un désir de dédramatiser la poésie et d'intéresser l'élève en liant celle-ci à un univers qui lui est plus familier et plus présent parce que comme le souligne Denis Bégin : « Dans la vie de tous les jours, la musique et la chanson occupent une place de choix auprès des jeunes. » (Bégin, 1982, p. 48) C'est vraiment de cette façon que la chanson est introduite dans les manuels. Sa spécificité, son apport culturel, son histoire et son importance au Québec ne sont pas évoqués.

Dans le contexte d'une année de transition entre un enseignement de la poésie plutôt lié à l'enfance, aux jeux sur les mots et les sons et l'expression de sentiments et un enseignement d'un genre littéraire réputé difficile, l'étape de la chanson se justifie d'autant plus qu'elle faisait partie intégrante du programme de français précédent. L'idée, et même la pratique, d'un enseignement de la chanson dans le cours de français correspond à une certaine réalité depuis les années 1970, ce qui permet à Denis Bégin de plaider pour son introduction dans le cours de français où elle peut servir « avec profit, comme introduction à la poésie. Celle-ci a intérêt à se réaliser, croyons-nous, par des activités reliées aux caractères communs à la chanson et à la poésie. » (Bégin, 1982, p. 49) C'est exactement le

contexte d'utilisation que l'on trouve ici, à mi-chemin du cours secondaire.

Les quatre séries de manuels qui s'adressent aux élèves de quatrième et de cinquième secondaire se présentent en deux modèles : les manuels de Mondia, CEC et Guérin d'un côté et les manuels de HRW de l'autre. Dans le premier groupe, on retrouve des manuels qui, bien que présentant des différences dans le traitement, sont construits de la même façon : un bloc de poésie bien identifié qui s'appuie sur un recueil de textes constitué de poèmes et parfois de chansons, dont les critères de choix ne sont pas toujours apparents, un contenu poétique semblable et un contenu d'histoire littéraire limité à de courtes notes biographiques et bibliographiques. Les manuels *Textes et contextes 5* et *Repères 4<sup>e</sup> secondaire* ne contiennent aucune note biographique ou bibliographique. En revanche, *Repères 5<sup>e</sup> secondaire* comporte une section de 11 pages retraçant à grands traits l'histoire littéraire française (8 pages) et québécoise (3 pages).

Chez HRW, les auteurs adoptent une visée littéraire qu'on ne retrouve pas dans les autres manuels. En quatrième secondaire, ils proposent un parcours de la poésie québécoise contemporaine à l'aide de 10 poèmes d'auteurs québécois dont le thème est la vie. En cinquième, ils proposent un survol de l'histoire de la poésie depuis le Moyen Âge à l'aide de 18 poètes majoritairement francophones (15/18) dont quatre sont québécois. C'est manifestement l'entreprise la plus littéraire dans les manuels de cette période.

La poésie est présentée comme un genre difficile et mal aimé dans deux séries de manuels, celles de Guérin et de CEC :

Rares sont ceux et celles qui, de prime abord, sont réellement conquis par le discours poétique! Parce que ce discours, plus que tous les autres, semble hermétique, inaccessible à la masse, réservé en quelque sorte à ses initiés. (Blais et Beaumont, 1987, p. 217);  
Pour certains, la poésie est un assemblage de mots, souvent inconnus, qui ne veulent pas dire grand-chose. Plusieurs sont rebutés par son caractère hermétique qui en fait un monde étrange auquel n'accède pas qui veut. Ou bien elle fait peur parce qu'elle apparaît comme une affaire de sentiment ou de sensibilité. La grâce de l'émotion esthétique, il faut bien l'avouer, n'est pas donnée à tout le monde. (Simard et Blais, 1987, p. 139);  
Certains considèrent la poésie comme un genre littéraire difficile d'accès, voire inaccessible. Bien rangée dans les rayons des bibliothèques ou des librairies, la poésie fait peur. On n'ose pas l'approcher. (Rousselle, 1986a, vol. 4, p. 6);  
Pour beaucoup de gens, enfin, la poésie présente tout simplement peu d'intérêt. Les poèmes sont des textes inutiles, souvent nébuleux, qui ne nous apprennent rien. (Rousselle, 1988e, vol. 2, p. 5).

Par la suite, on invite les élèves à transcender ces difficultés parce que « la poésie peut devenir accessible moyennant un certain apprentissage » (Rousselle, 1986, p. 6) et « [p]arce qu'un poème, c'est la vie d'un langage en soi. Un langage, par conséquent, qu'il faut apprendre à lire. » (Blais et Beaumont, 1987, p. 230).

Les deux autres séries de manuels, sans cacher la difficulté que peut représenter la poésie, la présentent d'une manière plus positive :

Un poème, c'est plus que l'expression de sentiments personnels. C'est un miroir dans lequel le lecteur ou l'auditeur peut se reconnaître, reconnaître ses sentiments, ses émotions, ses désirs, ses rêves. D'ailleurs, les poèmes parlent souvent de l'amour, de la vie, de la mort, de la liberté, etc. (Gagnon et Lacombe, 1986, vol. 1, p. 108);

Au fil de tes lectures, sois attentif au langage de poètes et apprends à travers leur regard à voir au-delà des êtres et des choses. Prends plaisir à découvrir leurs poèmes et laisse affleurer tes émotions. (Pouliot, 1986, vol. 2, p. 311);

La poésie? On l'aime... ou on la rejette. On s'y retrouve dans ce que l'on a de plus intime, de plus essentiel, de plus vrai, de plus soi, de plus souffrant... ou on est totalement mis en déroute. (Martin et Issenhuth, 1986, p. 2);

Tout au long du secondaire, tu as lu des poèmes [...] Tu t'es rapidement aperçu(e) que, pour comprendre un poème, une seule lecture ne suffisait pas. Tu as découvert qu'il fallait le « fréquenter », c'est-à-dire accepter d'en faire plus d'une lecture, en quête du sens. (Martin et Issenhuth, 1987, p. IV).

En conséquence, on convie plutôt l'élève à une rencontre :

Nous te proposons maintenant plusieurs poèmes illustrant différents thèmes. Tu pourras t'y reconnaître, reconnaître les autres, reconnaître l'Humain. (Gagnon et Lacombe, 1986, vol. 1, p. 108);

Prends plaisir à découvrir leurs poèmes et laisse affleurer tes émotions [...] (Pouliot, 1986, vol. 2, p. 311);

Si tu suis bien les étapes qui te sont proposées, tu devrais être en mesure de constater par toi-même que tu te fais de plus en plus « au goût du poème », que tu es de plus en plus capable de le sonder... et de t'y retrouver. (Martin et Issenhuth, 1986, p. 8);

Depuis toujours, la poésie parle d'amour, de regrets, de tristesse, de joie, de la vie et des éléments du monde en général. Seuls les moyens d'expression ont légèrement évolué avec le temps. (Martin et Issenhuth, 1987, p. IV)

Cette rencontre lui permettra de « reconnaître » un phénomène qui « depuis toujours [...] parle » de « l'Humain », soit la poésie.

Ces approches caractérisent deux façons d'aborder le discours poétique en insistant soit sur sa difficulté comme langage que l'on peut finir par décoder à force de travail, soit sur sa capacité d'exprimer ce que ressent l'être humain dans le monde et que l'on peut percevoir si on est attentif.

Le contenu de ce qui pourrait constituer une éventuelle étude du « discours poétique » est assez uniforme comme le montrent les indications tirées des manuels de 5<sup>e</sup> secondaire. Pouliot (1986) parle de thèmes, de mots, de rythme, d'images et de champs lexicaux, de mesure du vers, de ponctuation et d'autres procédés comme l'énumération, la répétition, l'apostrophe, le contraste, la personnification (p. 330-333) tandis que Rousselle (1998e) fait état des mots, des images, de la musique, de la structure et des thèmes. Les manuels de Martin et Issenhuth reprennent la distinction entre « le contenu et la forme [et la nécessité de] distinguer les rapports qui existent entre elles. » (1987, p. 7) Cela couvre sensiblement les items déjà évoqués. Les manuels de la collection *Clé* parlent quant à eux de niveaux graphique, phonétique, syntaxique, sémantique, rhétorique et discursif et des transgressions qu'on peut y observer, ce qui englobe le contenu évoqué dans les autres manuels.

## **La lecture et l'écriture**

Le programme de français ne prévoit pas l'enseignement du discours poétique. Quand on sait que les « objectifs généraux de l'enseignement du français au cours secondaire concernent les habiletés langagières nécessaires à la compréhension et à la production de discours oraux et écrits » (ministère de l'Éducation, 1980, p. 15) et que le discours poétique ne fait pas partie de ces discours, la place de l'enseignement de la poésie est plutôt restreinte. En fait, le discours narratif constitue le seul discours littéraire dont l'étude est au programme.

Le programme n'introduit la poésie que sous le seul angle de la lecture sans s'intéresser au fonctionnement du discours poétique : « Écouter ou lire un poème, en tenant compte de la situation de communication et du fonctionnement de la langue » (*ibid.*, p. 37). Dans l'ensemble, en ce qui concerne la poésie, les manuels vont plus loin que ce que suggère le programme. Certes, tous proposent la lecture de poèmes ou de textes apparentés telles des comptines ou des chansons. Par contre, toutes les collections et presque tous les manuels suggèrent des activités d'écriture de textes poétiques aux élèves.

## La lecture

Comme on l'a déjà vu, l'objectif du programme en lecture est double. D'abord, « lire et écouter différents discours propres à répondre à ses principaux besoins de communication personnelle et sociale » (*ibid.*, p. 16), puis « se situer par rapport aux valeurs que véhiculent les discours lus et écoutés » (*ibid.*, p. 18).

Les manuels qui s'adressent aux élèves des deux premières années du secondaire se tiennent près de ce que propose le programme, soit le poème ludique et le poème expressif. Les exercices proposés à l'élève sont centrés sur l'observation dirigée de ces phénomènes afin de développer la capacité de l'élève de les identifier dans des textes.

Dans un poème ludique, tu pourras observer [...] (Dussault et Saint-Laurent, 1986, p. 208);  
Observe [...] les points suivants [...] (Francœur et Noël, 1986, p. 404);  
Tu as sans doute remarqué, par exemple, que dans beaucoup de poèmes [...] (Rousselle, 1988a, vol. 3, p. 12);  
Les activités que tu as faites t'ont permis de découvrir [...] (Rousselle, 1988c, vol. 1, p. 98);  
Le poète n'est jamais à court de moyens pour rendre ses poèmes drôles et originaux. Voici trois procédés utilisés fréquemment [...] (Martin, 1990, p. 123).

Cette observation débouche sur un questionnement des textes qui privilégie l'identification des phénomènes observés et la réaction au contenu « expressif » des textes :

Souligne, dans chaque comparaison relevée, le terme comparé, l'élément auquel il est comparé et le terme comparatif. (Rousselle, 1988a, vol. 1, p. 108);

Relève à la fin des vers les mots qui constituent les rimes. (Rousselle, 1988a, vol. 3, p. 57);

Quelles impressions se dégagent de la lecture que tu viens de faire? (Rousselle, 1988a, vol. 3, p. 65);

Quels sont les mots qui forment un calembour dans ce poème? (Martin, 1990, p. 118);

L'atmosphère de ce poème est-elle heureuse ou triste? (Martin, 1990, p. 135);

Dans ce poème, quelle comparaison te paraît la plus drôle? (Dussault et Saint-Laurent, 1986, p. 215)

Quelle impression ce poème te laisse-t-il? (Francœur et Noël, 1986, p. 403).

Seuls les manuels de l'éditeur Mondia échappent à cette règle d'une observation dirigée qui permet à l'élève de se familiariser avec les notions que le manuel propose. Avec seulement trois textes en première secondaire, le temps consacré à la lecture en poésie est très limité. En deuxième secondaire, les textes sont plus nombreux, ils ne sont cependant pas regroupés, mais plutôt répartis à travers les différentes situations d'apprentissage. Ce sont les manuels où le contenu en éléments du discours poétique est le plus mince. On reste au niveau des impressions et des préférences sans jamais aborder la spécificité des éléments du langage poétique.

Les manuels qui s'adressent aux élèves des deux premières années présentent un visage assez traditionnel quant à la lecture. Ils présentent le contenu, puis proposent des activités de repérage dans le texte et de réaction de l'élève à la lecture des textes. En cela, ils respectent l'esprit sinon la lettre d'un programme construit autour des actions « dire » et « identifier ».

Comme on l'a vu, les trois manuels de troisième secondaire consacrent beaucoup de place à la chanson : soit 31,5 %, 55,5 % et 100 % de leurs textes. Chaque manuel précise que l'une est l'équivalent de l'autre, mais, dans les trois, on passe de la chanson, le prétexte, à la poésie, le texte :

La lecture de poèmes tout comme l'écoute de chansons te permet de prendre plaisir à jouer avec les mots, à imaginer autrement le monde. Les poèmes sont en quelque sorte des chansons à lire. (Dubé, 1984, vol. 1, p. 83);

L'univers de la chanson et de la poésie est un univers de sentiments et d'émotions. On ne lit pas un poème comme on lit un fait divers dans un journal. (Rousselle, 1984a, vol. 4, p. 43);

Tu as le goût de te distraire en écoutant et en lisant des chansons... Tu as l'intention de te laisser bercer par la musique et par la beauté des mots... Tu désires t'initier aux charmes de la poésie... (David, 1984, p. 276)

Cette vision des rapports de la chanson et de la poésie prévaut dans tous les manuels de cette époque, quelle que soit l'année du secondaire à laquelle ils s'adressent. Quand on suggère une chanson, on y voit seulement un texte qu'on associe à un poème. La chanson ne constitue plus un genre en soi, même mineur, elle devient un cas particulier de poésie, un genre de poème que l'on peut donner à lire indépendamment de la musique et de

l'interprétation.

Tous les manuels s'en tiennent essentiellement au même fonctionnement que pour les deux premières années du secondaire : présentation, observation et repérage. On donne cependant plus d'importance à la réaction de l'élève au contenu du texte :

En quoi ce texte me touche-t-il? (Rousselle, 1984a, vol. 4, p. 44);  
– Résume le poème que tu as préféré. – Dis pourquoi tu l'as aimé. (David, 1984, p. 299);  
Dans les pages qui suivent, tu liras quatre poèmes écrits par des garçons et des filles de 15 et 16 ans. Te reconnaîtras-tu dans leur façon de voir, de penser et de sentir les choses? (Dubé, 1984, vol. 1, p. 893)

Seul le manuel de David (1984) va plus loin en suggérant, par deux fois, une analyse par l'élève :

Tu es maintenant capable de faire toi-même une analyse de textes que tu auras choisis. [...]  
Vos impressions personnelles sur cette chanson. [...] En une dizaine de lignes, dites ce que vous pensez du sujet que vous avez choisi. (*Ibid.*, p. 287);  
Choisis une chanson parmi celles que tu préfères et pour parvenir à mieux la comprendre, utilise cette grille :  
Grille d'analyse du poème  
L'ÉMETTEUR [...] LE RÉFÉRENT [...] LE RÉCEPTEUR [...] LE POÈME  
[strophes, vers, rimes, répétitions, allitérations, comparaisons, métaphores inversions] LA  
GRAMMAIRE [...] LE LEXIQUE (*ibid.*, p. 307).

Cette analyse ne dépasse cependant pas la rédaction d'impressions personnelles ou des réponses aux questions de la grille.

Les manuels qui s'adressent aux élèves de 4<sup>e</sup> et de 5<sup>e</sup> secondaire appellent certaines remarques préliminaires. Les quatre maisons d'édition ne présentent pas toutes une vision intégrée de la poésie pour les deux dernières années du secondaire. Seuls, les manuels de la collection *Clé* (Blais et Beaumont, 1987 et Simard et Blais, 1987) reposent sur un même modèle. D'abord, ils proposent une même « clé de lecture » :

**Clé de lecture du poème**

Lecture au niveau graphique. (Disposition particulière du texte [...] forme externe du discours.)  
Lecture au niveau phonétique.  
Lecture au niveau syntaxique.  
Lecture au niveau sémantique.  
Lecture au niveau rhétorique. (Application des règles de l'oralité (langage oral) dans le discours.)  
Lecture au niveau discursif. (Organisation et fonctionnement interne du discours.)  
(Blais et Beaumont, 1987, p. 231)

Cette « clé de lecture » est complétée par une « méthode de lecture » qui n'est pas identique dans la présentation, mais propose essentiellement la même démarche. Celle de

5<sup>e</sup> secondaire servira d'illustration :

### **La méthode**

La méthode de lecture proposée comprend essentiellement deux phases.

- Une phase de DÉCONSTRUCTION du poème.

Elle consiste à travailler sur le matériau linguistique, par le biais de l'identification et du classement des diverses transgressions (ou écarts) existant dans le poème.

- Une phase de RECONSTRUCTION du poème.

Cette phase se réalise en deux temps.

1<sup>er</sup> temps : mise en relation et sélection des transgressions.

Les transgressions repérées à la phase précédente qui ont un rapport entre elles sont regroupées pour former des réseaux de signification. [...]

2<sup>e</sup> temps : recherche de la signification du poème.

À partir des réseaux établis, on identifie les thèmes, les idées, les sentiments, les valeurs, etc., que le poème véhicule et on donne un sens au poème. À cette dernière étape, seuls les réseaux sont utilisés, pas les transgressions isolées. (Simard et Blais, 1987, p. 143)

Cette démarche s'appuie sur l'idée que le langage poétique en est un de transgression par rapport au langage commun. Ces transgressions sont répertoriées dans un tableau intitulé « Classement des transgressions ». Celles-ci sont au nombre de 26 au total (24 en 4<sup>e</sup> secondaire) :

Vers. Strophe. Illustration ou dessin. Rime. Allitération. Anagramme. Calembour. Surimpression. Inversion. Répétition. Énumération. Ellipse. Enjambement. Changement de classe. Ambiguïté syntaxique. Métaphore. Évocation/analogie/connotation (5<sup>e</sup> seulement). Synonyme (5<sup>e</sup> seulement). Métonymie. Antithèse. Comparaison. Euphémisme. Pléonasme. Hyperbole. Apostrophe. Narration. (Simard et Blais, 1987, p. 145-148).

Comme la méthode demande de travailler les textes à partir de l'identification de transgressions qui embrassent tout le contenu réservé à la poésie, il y a très peu de questions directes en 4<sup>e</sup> secondaire et pas du tout en 5<sup>e</sup> secondaire. On demande à l'élève d'appliquer la méthode proposée soit la clé de lecture et la grille de classement des transgressions. Ce travail ne se traduit pas par l'écriture d'une analyse :

Si le sens du poème vous apparaît à la suite de cette activité, tant mieux; s'il vous reste mystérieux, eh bien... tant pis. Au moins, vous connaissez mieux déjà la structure du poème, son organisation interne et externe, et c'est peut-être là le point de départ le plus important pour la compréhension du langage propre à la poésie. (Blais et Beaumont, 1986, p. 237);

Avec les thèmes et les réseaux de transgressions dégagés aux étapes précédentes, donnez la signification du poème. (Simard et Blais, 1987, p. 159, 164, 179).

Il y a un grand pas entre le travail de 4<sup>e</sup> secondaire et celui de 5<sup>e</sup>. En quatrième, l'élève doit tout simplement appliquer la méthode d'analyse et en tirer le meilleur parti dans sa compréhension du phénomène poétique tandis qu'en cinquième, il doit produire « la signification du poème ». Le singulier pèse de tout son poids sur la vision de la poésie et le

travail de l'élève. Pour chacune des années, une « fiche d'évaluation » permet à l'élève d'évaluer sa capacité de lecture. Cette méthode commune présente un avantage certain pour celles et ceux qui utilisent ces manuels pour les deux années.

Malgré leurs différences, les autres manuels adoptent tous le fonctionnement traditionnel : des textes et des questions. L'éventail de questions est assez restreint. On retrouve des questions sur les réactions de l'élève aux textes :

Quels liens établis-tu entre l'œuvre présentée dans la mise en situation et le poème que tu viens de lire? (Martin et Issenhuth, 1986, p. 19);

Partages-tu l'une ou l'autre des impressions présentées par le poème? Explique ton choix. (Martin et Issenhuth, 1987 p. 75);

Choisis un des poèmes mis en chanson ou chanté [...] Écoute ce poème chanté et dis ce que la musique lui ajoute. (Gagnon et Lacombe, 1986, vol. 1, p. 135);

Choisi, parmi les images de la première partie du texte, celle qui a créé l'impression la plus forte lors de ta première lecture et précise pourquoi en quelques phrases. (Rousselle, 1988e, vol. 2, p. 56);

Quel est le ou la poète que tu préfères? Pourquoi? (Pouliot, 1986, vol. 2, p. 330)

Parmi tous ces poèmes que tu as lus : Lesquels as-tu particulièrement aimés? Pourquoi? (*Idem*)

Ce genre de questions est plus important dans le manuel *Textes et contextes 5* (Pouliot, 1986). Il relève de la méthode pédagogique utilisée qui s'appuie sur la lecture préalable de plusieurs poèmes et la réaction de l'élève à ceux-ci avant d'en arriver aux éléments du langage poétique.

On trouve encore un nombre élevé de questions de repérage, c'est-à-dire des questions qui proposent à l'élève de repérer dans le texte un élément contenu dans la question ou qui contiennent un indice clair de l'endroit où trouver la réponse dans le texte :

Quel sens (vue, toucher, ouïe, odorat, goût) est privilégié dans cette description? (Rousselle, 1986a, vol. 4, p. 16);

Des répétitions contribuent à donner un rythme au poème. Relève quelques exemples. (Rousselle, 1988e, vol. 2, p. 76);

[...] Relève dans les vers 16 à 24 les mots qui permettent d'associer ce personnage à la vie. (*Ibid.*, p. 105);

Charlotte Mélançon utilise la répétition de façon très personnelle : elle répète des

énoncés en les modifiant. Donne deux exemples de ces répétitions. (Martin et Issenhuth, 1986 p. 53);

Quels jeux de sonorités observes-tu dans ce poème? (Martin et Issenhuth, 1987 p. 61);

Quelle impression se dégage du deuxième paragraphe? (*Ibid.*, p. 59);

Relis ou réécoute le poème de Saint-Denys-Garneau [L'automne] et relève des exemples de personnification, de comparaison et de métaphore. (Gagnon et Lacombe, 1986, vol. 1, p. 137);

Donne le titre d'un autre poème de ton manuel où la répétition est extrêmement importante. (*Idem*);

Quelle image inattendue Rimbaud a-t-il fait surgir du mot « griser »? (Pouliot, 1986a, vol 2, p. 332)

Ces questions sont les plus simples pour l'élève.

Les questions sur le sens peuvent se diviser en deux types. D'abord, des questions portent sur la signification d'un élément du texte : mot, image, vers, expression... Ces questions se rapportent souvent aux notions associées au langage poétique :

Comment peut-on expliquer les métaphores suivantes? (Rousselle, 1986a, vol. 4, p. 54);

Ce poème, comme le poème « À une passante », semble construit à l'aide de contrastes et d'oppositions. Quelles sont ces principales oppositions? (*Ibid.*, p. 55);

Relève à la fin des vers les mots qui constituent les rimes. (Rousselle, 1988c, vol. 3, p. 57);

[...] le poète a recours à des métaphores pour se décrire. Relève ces métaphores et précise quelle perception de lui-même le poète laisse entrevoir. (Rousselle, 1988e, vol. 2, p. 57);

Explique la métaphore « la main innombrable des fougères ». (Martin et Issenhuth, 1986, p. 49);

Quel signe de ponctuation pourrait remplacer le double espace de la dernière ligne du poème? (*Ibid.*, p. 33);

Explique le sens des métaphores suivantes : [...] (Martin et Issenhuth, 1987 p. 35);

Quels mots évoquent le désarroi du poète? (*Ibid.*, p. 49);

Dans « *Le dormeur du val* », explique pourquoi l'expression « il dort » est une métaphore. (Gagnon et Lacombe, 1986, vol. 1, p. 137);

D'où vient la richesse et l'harmonie de cette comparaison? (Pouliot, 1986, vol. 2, p. 332)

Pour chacun des exemples suivants, explique l'effet produit par le rythme de la strophe ou des vers tirés des poèmes que tu as lus. (*Idem*)

Dans l'ensemble, ces questions portent sur l'application des notions de poésie que le manuel propose. La métaphore, souvent considérée comme la figure poétique par excellence, est un élément qui est questionné dans tous les manuels.

Ensuite, des questions portent sur de plus grandes unités de sens comme l'identification des thèmes et la construction du poème :

À ton avis, quel serait le thème de ce poème? (Rousselle, 1988e, vol. 2, p. 15);  
Comment peut-on dire que ce poème est construit sur une énumération? (*Ibid.*, p. 90);  
Quel est le thème de cette ballade? (Martin et Issenhuth, 1987 p. 17);  
Quelle impression sur la vie se dégage de ce poème? (Martin et Issenhuth, 1986 p. 23);  
Le poème « *Vaisseaux* » de Rina Lasnier se divise en deux parties qui s'opposent. Distingue ces parties. (Gagnon et Lacombe, 1986, vol. 1, p. 138);  
« Voisinage » de Rina Lasnier [...] est une sorte de poème symbolique. Qu'évoque ce poème derrière le voisinage du pêcheur de fretin et de la pêcheuse d'étoiles? (Pouliot, 1986, vol. 2, p. 331).

Ces questions permettent à l'élève de vérifier sa capacité de manipuler les éléments de contenu de la poésie et d'en tirer des éléments de sens qui lui feront accéder à la signification du poème.

En cinquième secondaire, les manuels de CEC (Rousselle, 1988d et 1988e) proposent à l'élève une analyse de poème écrite. Le manuel de HRW (Martin et Issenhuth, 1987) propose lui aussi une analyse de poème, mais elle est présentée oralement. Le manuel de Mondia (Pouliot, 1986) ne propose pas d'analyse de poème. Chez Guérin, on demande à l'élève d'appliquer la méthode proposée soit la clé de lecture et la grille de classement des transgressions, mais sans en arriver à l'écriture d'une analyse. En aucun cas, les activités de lecture et d'analyse ne se rapprochent de ce que l'on peut demander au collégial<sup>8</sup>.

Dans l'ensemble, on peut dire que la vision de la lecture de poèmes sort très peu du modèle texte/questions sur le texte qui fondait l'enseignement de la littérature dans les manuels traditionnels. Seuls les manuels de l'éditeur Guérin semblent proposer une méthode différente de compréhension de la poésie, mais la méthode des transgressions est plutôt rébarbative parce qu'elle demande des connaissances préalables importantes. Il est difficile d'identifier des transgressions si on ne possède pas une connaissance précise du

8 Pour un exemple de ce qui peut être demandé au collégial, voir Vital Gadbois, *Écrire avec compétence au collégial : l'analyse littéraire, la dissertation explicative, l'essai critique*, Belœil, 1994, La Lignée, coll. Langue et pensée, 181 p.

matériau linguistique et rhétorique qui est transgressé.

## L'écriture

En écriture, les manuels font preuve d'une belle liberté par rapport au programme et, aussi, à la vision traditionnelle de l'enseignement de la poésie. Là où le programme contraignait la poésie à la seule lecture sans même s'intéresser au fonctionnement du discours poétique, ceux-ci, avec une belle unanimité, proposent aux élèves d'écrire de la poésie. La proposition n'est pas égale dans toutes les collections, mais chaque collection propose aux élèves de plusieurs niveaux d'écrire des poèmes. La série *Textes et contextes* suggère l'écriture de poèmes à chaque niveau d'enseignement, tout comme les manuels de HRW pour les trois niveaux qu'ils couvrent : première, quatrième et cinquième secondaires. La collection *Clé* de Guérin en suggère pour les trois premières années du secondaire tandis que les manuels de CEC n'en proposent pas en deuxième et cinquième secondaires. Dans les deux derniers cas, on ne donne aucune justification pour le traitement différent de l'écriture selon les années d'enseignement.

La présentation de ces exercices est conforme à la facture des manuels. Les exercices d'écriture s'adressent directement à l'élève et sont intégrés au déroulement des leçons de poésie qui interpellent l'élève sans la médiation du professeur.

A l'occasion, tu créeras toi aussi de jolis poèmes... eh! oui, pourquoi pas! (Dussault et Saint-Laurent, 1986, p. 200);

Nous t'invitons dans cette partie du chapitre à une activité de création pour laquelle tu laisseras libre cours à ton imagination. (Francœur et Noël, 1986, p. 407);

Tu as analysé plusieurs poèmes. Veux-tu tenter d'en écrire un à ton tour? (David, 1984, p. 301);

Peut-être même auras-tu, à ton tour, la « piqûre de l'écriture ». (Martin et Issenhuth, 1986, p. 8);

Dire sa façon de voir, de penser, de sentir et la dire de telle sorte que d'autres s'y reconnaissent, voilà comment faire des poèmes! (Dubé, 1984, vol. 1, p. 93);

Regarde dans ton cœur et écris pour le seul plaisir d'écrire, sans obligation de montrer à qui que ce soit ce poème que tu auras réussi à aller chercher au fond de tes émotions. (Pouliot, 1986, vol. 2, p. 334)

Les formulations oscillent entre l'inéluctable étape qui viendra après l'apprentissage requis, le travail de l'imagination parce que « tout le monde a au moins un peu d'imagination » (Pouliot, 1986, vol 2, p. 334) et la découverte d'une nécessité intérieure, la « piqûre de l'écriture ».

Globalement, les manuels présentent un grand nombre d'exercices d'écriture en poésie. De tous ces exercices, ceux qui s'appuient sur une forme d'imitation sont les plus nombreux. Plusieurs exercices utilisent le déclencheur « à la manière de... » :

A la manière de Raymond Queneau, [d'après le poème La poésie] seul ou avec des camarades, crée ton poème sur la poésie. (Dussault et Saint-Laurent, 1986, p. 202);

Chacun rédige une strophe, à la manière de Paul Éluard [...] (Rousselle, 1984a, vol. 4, p. 63);

À la manière de Charles Baudelaire ou d'Émile Nelligan, chacun et chacune complète l'un des vers suivants en y introduisant un personnage différent de celui du poème original. (Rousselle, 1986a, vol. 4, p. 29);

Recopie les six premiers vers du poème de Prévert [Chanson du vitrier] et continue le poème en y faisant figurer des personnages de ton choix. (Chagnon et Lamarre, 1983, vol. 2, p. 83);

Choisis la chanson ou le poème que tu préfères dans ton manuel et amuse-toi à lui inventer de nouvelles strophes. (Gagnon et Lacombe, 1986, vol. 1, p. 106);

Pourquoi n'écrirais-tu pas une chanson à la fois astucieuse et sensible à la manière de Béatrice de Die? Un amour heureux, une récente conquête, un bonheur de ton choix... (Martin et Issenhuth, 1987, p. 14)

Comme on peut le constater, ce déclencheur s'intègre facilement au contenu de chacune des années du secondaire puisqu'il s'adapte à l'âge et à la capacité de chaque élève. On retrouve aussi d'autres formes d'imitation qui sont proposées aux élèves :

Choisis d'abord un poème à imiter. Ensuite, suis attentivement le mode d'emploi qui convient à la forme de poème que tu as décidé d'imiter. (Martin, 1989, p. 67);

Essaie à ton tour de faire un calligramme. (Martin, 1990, p. 145);

Invente un poème qui dirait le contraire de [...] (Gagnon et Lacombe, 1986, vol. 1, p. 135);

Tu viens de lire dix poèmes sur le thème de la vie. C'est un début! Tu peux te placer sous l'influence de l'un ou de l'autre, qui te plaît particulièrement, t'inspirer de l'une ou l'autre des œuvres picturales ci-jointes. Et maintenant, à toi de jouer! (Martin et Issenhuth, 1986, p. 57)

Ces imitations présentent un caractère plus global qui demande à l'élève une plus grande

implication sans toutefois les abandonner à leur seule inspiration.

À l'occasion, on demande à l'élève de créer un poème véritablement personnel :

Ton professeur te suggère de te constituer un recueil de poèmes personnel. [...]

Voici ce qu'il pourrait contenir :

– des poèmes que tu as créés; (Dussault et Saint-Laurent, 1986, p. 203);

Saurais-tu écrire un texte de quelques lignes dans lequel tu deviendrais un élément de la nature, à ton choix? (Francœur et Noël, 1986, p. 418);

Essaie d'écrire un poème sur le temps. (David, 1984, p. 301);

Le projet qui t'est maintenant proposé consiste à rédiger quelques phrases à caractère poétique et de les joindre à celles de tes camarades afin de créer un texte poétique collectif. (Rousselle, 1984, vol. 4, p. 63);

[...] composant un poème en vers libres sur un sujet de ton choix. (Gagnon et Lacombe, 1986, vol. 1, p. 135);

Ne te gêne pas pour suivre ton inspiration. Le meilleur poème est celui qu'on porte en soi [...] (Pouliot, 1986, vol. 2, p. 339).

Cette possibilité d'écrire un poème personnel n'est pas réservée aux dernières années du secondaire. Bien que chaque manuel ne la suggère pas, elle est présente pour chacune des années du secondaire dans au moins un des manuels.

Le manuel qui présente la meilleure vision des défis que posent l'écriture poétique chez les jeunes est *Textes et contextes 5* (Pouliot, 1986, p. 334-339) qui comprend une section de six pages intitulée « ET SI TU ÉCRIVAIS UN POÈME... » dans laquelle on retrouve 10 pistes d'écriture qui vont de « "Recette" d'écriture poétique » à « Ta propre inspiration », de « Exploration sémantique », à « Exploration d'images ». Les exercices proposés et les explications qui les accompagnent se rapprochent de ce que pourrait être un atelier d'écriture.

Dans l'ensemble, on peut conclure que les manuels de cette période accordent une place intéressante à l'écriture poétique, même si celle-ci n'est pas présente dans toutes les collections à chacune des années du secondaire. Cela représente une avancée importante

dans le traitement de la poésie étant donné que le programme ne prescrit que la lecture de poèmes.

## **Le professeur de français et son élève**

La caractéristique qui s'applique à tous les manuels de cette période, c'est de s'adresser directement aux élèves au point de constituer un ensemble de propositions et un enchaînement pédagogique qui en font pratiquement des manuels d'autoéducation<sup>9</sup>. Une seule série de manuels, *Textes et contextes* de l'éditeur Mondia, débute par une présentation générale qui fait référence au professeur dans une préface signée Jean-Guy Milot, conseiller pédagogique de la série et un des rédacteurs du programme : « L'enseignement de français est exigeant; le maître doit faire preuve de rigueur et d'imagination. [...] *Textes et contextes* fournit à l'enseignant les moyens de travailler avec rigueur. » (Dubé, 1982, vol. 1, p. V)

Cette présentation exceptée, les manuels *Textes et contextes* optent pour une formule qui met l'élève au centre de sa rhétorique et de son processus. C'est à lui qu'il revient de cheminer à travers les exercices contenus dans les manuels qui lui proposent « des thèmes et des activités qui se greffent sur les êtres et les événements de [son] univers mental et affectif. » (*Idem*)

Comme on l'a vu précédemment, le tutoiement de l'élève est présent dans tous les manuels. L'intention est bien claire : on veut créer un contact direct avec l'élève en l'amenant dans une relation de type personnel avec le manuel parce que le « tu » suppose un « je » :

Je n'emploie *je* qu'en m'adressant à quelqu'un, qui sera dans mon allocution un *tu*. C'est cette condition de dialogue qui est constitutive de la personne, car elle implique en réciprocité que *je* deviens *tu* dans l'allocution de celui qui à son tour se désigne par *je*.

[...] Cette polarité ne signifie pas égalité, ni symétrie : « *ego* » a toujours une position de transcendance à l'égard de *tu* néanmoins, aucun des deux termes ne se conçoit sans l'autre; ils sont complémentaires, mais selon une opposition « intérieur/extérieur », et en même temps ils sont réversibles. (Benveniste, 1966, p. 260)

---

9 « Auto-éducation : activité éducative qui est essentiellement le fait du sujet, les éducateurs ayant pour rôle principal de procurer à celui-ci un milieu favorable à cette activité. » Madeleine Brisebois, Mariette Grandchamp-Tupula avec la collaboration de Françoise Parc, *Vocabulaire de technologie éducative et de formation*, Ottawa, Secrétariat d'État du Canada, 1991.

Dans le cas des manuels, ce « je » n'a pas de visage sinon celui d'un narrateur anonyme et toujours différent parce que « ces pronoms [je/tu] se distinguent de toutes les désignations que la langue articule, en ceci : ils ne renvoient ni à un concept ni à un individu. » (*Ibid.*, p. 261) Comme le souligne Benveniste, « je se réfère à l'acte de discours individuel où il est prononcé » (*idem*) et sa seule réalité est « la réalité du discours. » (*Ibid.*, p. 262) L'élève est ainsi conscrit dans une relation de type personnel, à travers le discours du manuel, avec un « je » dont il recrée la figure chaque fois qu'il lit le manuel. Cette relation *Je/Tu* n'est cependant pas réversible dans la réalité de l'élève et, par conséquent, ne peut engendrer un échange réel. L'élève ne peut pas adopter la position du « je » ni le manuel celle du « tu ». La seule option disponible pour l'élève est la relecture.

Dans toutes les phases des séquences d'apprentissage, le manuel tente d'établir une proximité pédagogique entre l'élève et le narrateur/concepteur du manuel. Sans surprise, en poésie, c'est à l'élève auquel on s'adresse :

Je t'invite dans un monde d'humour et de fantaisie, le monde merveilleux et fascinant de la poésie. (Dussault et Saint-Laurent, 1986, p. 200);

Tu désires t'initier aux charmes de la poésie... Laisse-toi aller! [...] Tu découvriras une forme de communication merveilleuse. (David, 1984, p. 276);

La démarche d'apprentissage qui est présentée ici te permettra de développer, de façon plus systématique, ton habileté à lire un poème. (Rousselle, 1988c, vol 1, p. 99);

Nous essaierons donc de comprendre, de saisir cette nouvelle façon de voir le monde et, pourquoi pas aussi, de percevoir d'une façon nouvelle la poésie. (Rousselle, 1986a, vol. 4, p. 7);

En première secondaire, tu dois lire des poèmes ludiques. (Martin, 1989, p. 184);

Pour connaître ses secrets, partager ses richesses et ses rêves, il faut d'abord l'apprivoiser, prendre le temps de l'écouter, le fréquenter assidûment, faire silence pour mieux se centrer sur lui. Alors seulement la poésie se révélera, car elle aura rencontré un être qui l'aime.

Es-tu capable d'affections vives et profondes? Alors tu auras sûrement le rythme! (Martin et Issenhuth, 1986, p. 2);

Nous nous éloignerons pourtant dans le temps et dans l'espace, pour découvrir des poètes dont le sillage, loin de s'effacer, est parvenu jusqu'à nous. (Martin et Issenhuth, 1987, p. IV);

Le chapitre « Lire et écouter des poèmes » te propose des pratiques de lecture et d'écoute de poèmes écrits par des poètes québécois et français. Tu pourras aussi y lire des poèmes écrits par des adolescents et des adolescentes de ton âge. (Dubé, 1984, vol. 1, p. 83);

Nous te proposons maintenant plusieurs poèmes illustrant différents thèmes. Tu pourras t'y reconnaître, reconnaître les autres, reconnaître l'Humain. Ces poèmes constituent une mosaïque de thèmes choisis, un véritable bain de poésie. (Gagnon et Lacombe, 1986, vol. 1, p. 108);

Au fil de tes lectures, sois attentif au langage de poètes et apprends à travers leur regard à voir au-delà des êtres et des choses. Prends plaisir à découvrir leurs poèmes et laisse affleurer tes émotions [...] (Pouliot, 1986, vol. 2, p. 311).

À l'occasion, des manuels renforcent ce lien avec l'élève par l'utilisation du « nous »

qui a une triple valeur. Parfois, il est une manifestation des narrateurs, à la fois pluriel de majesté et représentation d'un collectif d'auteurs :

En écrivant *Harmonies*, nous poursuivions un objectif précis [...] (Martin et Issenhuth, 1987, p. 90);

Nous t'invitons dans cette partie du chapitre à une activité de création [...] (Francœur et Noël, 1986, p. 407);

Nous te proposons maintenant plusieurs poèmes illustrant différents thèmes. (Gagnon Lacombe, 1986, vol. 1, p. 108)

Parfois, il amalgame narrateur et élève dans une cause commune, une recherche, une quête dans laquelle auteurs et élève sont sur le même pied :

[...] lorsqu'on lit des poèmes, le sens de certaines images ou celui du poème en entier nous échappe. [...] le sens de plusieurs poèmes nous échappera toujours. (Rousselle, 1984a, vol. 4, p. 59);

Nous essaierons de découvrir les liens qui existent entre le regard particulier qu'ils ou qu'elles posent sur le quotidien et leur façon de nous en communiquer la vision. (Rousselle, 1986a, vol. 4, p. 7);

Reculons donc jusqu'au Moyen Âge et, de là, mettons-nous en marche vers le XX<sup>e</sup> siècle. Nous traverserons plusieurs pays. Nous rencontrerons des hommes et des femmes dont le sillage a marqué leur temps et peut encore marquer le nôtre. (Martin et Issenhuth, 1987, p. IV)

Plus rarement, il indique une communauté large à laquelle appartiennent le narrateur et les élèves : « [...] des poètes dont le sillage, loin de s'effacer, est parvenu jusqu'à nous. »  
(*Idem*)

L'élève cheminera vers la connaissance à travers les différentes étapes proposées par le manuel. Ultimement, il est le seul responsable de son apprentissage, et, dans certains cas, de son évaluation :

Compare les réponses que tu viens de donner avec celles de tes camarades.

Évalue l'ensemble de tes réponses en t'attribuant une note [...] (David, 1984, p. 282);

À la fin de chaque volet et de l'étape « Bilan », une activité d'évaluation te permettra de consigner tes résultats à l'aide de la grille d'évaluation présentée ci-contre. (Rousselle, 1988c, vol. 3, p. 54);

Toutefois, avec un peu de travail, on peut arriver à comprendre le sens de certaines images et s'approcher ainsi du sens du poème. (Rousselle, 1986a, vol. 4, p. 59);

Quand on lit un poème, il faut aussi chercher les liens cachés qui existent entre les mots. [...] Je fais confiance à ta patience, à ta capacité d'attention, à ta perspicacité. À ces conditions le poème peut te révéler un aspect du monde que tu n'avais encore jamais vu. (Martin et Issenhuth, 1986, p. 14);

La deuxième partie d'*Harmonies* t'invite à faire plusieurs pratiques de lecture de

poèmes. Au cours de ces pratiques, vérifie régulièrement dans quelle mesure tu deviens habile lecteur ou lectrice de poèmes. Pour ce faire, remplis la grille qui te sera donnée. (Martin et Issenhuth, 1987, p. 8)

L'élève se révèle l'acteur principal de ces manuels qui sont construits comme des unités autonomes de formation qui présentent non seulement les connaissances à acquérir, mais aussi le cheminement pour y parvenir.

La place du professeur est donc restreinte dans le déroulement des leçons prévues dans les manuels. On le remarque à peine. Un manuel avoue même à l'élève avoir été conçu pour « te donner le goût de lire des poèmes et t'outiller pour que tu deviennes capable de lire, d'apprécier et de comprendre des poèmes... sans l'aide du professeur. » (Martin et Issenhuth, 1987, p. 90) Le rôle du professeur est toujours complémentaire du processus présent dans le manuel :

Lis ton poème à la classe, si ton enseignant le permet. (Chagnon et Lamarre, 1983, vol. 2, p. 830);

Tu es maintenant capable de faire toi-même une analyse de textes que tu auras choisis. Ton professeur va te suggérer certains sujets. (David, 1984, p. 287);

Ton professeur te suggère de te constituer un recueil de poèmes personnel. [...] Voici ce qu'il pourrait contenir [...] (Dussault et Saint-Laurent, 1986, p. 203);

Pour ce faire, remplis la grille qui te sera donnée. (Martin et Issenhuth, 1987, p. 8);

[...] t'outiller pour que tu deviennes capable de lire, d'apprécier et de comprendre des poèmes... sans l'aide du professeur.

Le moment est venu de voler de tes propres ailes. Ton professeur te propose des poèmes. Tous sont en quête d'un tête-à-tête avec un lecteur ou une lectrice... Pourquoi pas toi? (*Ibid.*, p. 90);

Chaque fois, le professeur ne semble qu'un intervenant extérieur qui complète le manuel. De plus, le professeur n'est pas mentionné, directement ou indirectement, dans chaque manuel et, s'il l'est, c'est rarement plus d'une fois. Le manuel *Textes et contextes* de 1<sup>re</sup> secondaire le présente même, humoristiquement, d'une façon toute mécanique : « Mais le robot-prof d'écologie est absent, et c'est le robot-prof de français qui le remplace. » (Dubé, 1982, vol. 1, p. 75)

Dans la logique du manuel, le narrateur est celui qui s'adresse aux élèves et, ultimement, celui qui est leur lien pédagogique avec la poésie. On pourrait donc en conclure que le professeur n'a pas de rôle direct dans le processus prévu dans les manuels.

Mais, évidemment, il joue un rôle puisque le programme ne prévoit pas l'autoapprentissage, mais plutôt des cours donnés par des professeurs. De plus, les élèves sont placés sous l'autorité d'un professeur dans une classe. Ce rôle du professeur est implicite, quelle que soit la façon dont le professeur utilise le manuel.

Face à des manuels qui se présentent comme un ensemble ordonné d'explications et d'exercices qui mène l'élève vers l'acquisition des connaissances, le professeur n'a que deux choix : il considère le manuel comme une préparation de cours ou il le considère comme une banque de textes, d'explications et d'exercices. Dans le premier cas, il lui reste à préciser le déroulement dans le temps, dans le second, il lui faut opérer des choix pour les séquences et le déroulement qu'il favorisera et qui influenceront les textes et les exercices qu'il utilisera.

Le programme prévoit qu'une série de décisions revient au maître en fonction des besoins de sa classe :

Cependant, il revient au maître de décider comment il procédera, de choisir le matériel didactique qui convient, d'assurer un environnement favorable à l'apprentissage et de déterminer la manière dont l'élève vivra les différentes activités. (Ministère de l'Éducation, 1980, p. 11); [...] les **Contenus d'apprentissage** ne fournissent ni titres, ni auteurs, ni collections : le guide pédagogique fournira des indications sur les œuvres et les auteurs. Ces indications permettront au maître de faire des choix qui répondront le mieux aux besoins des élèves. (*Ibid.*, p. 23)

En fait, les manuels prennent presque toutes ces décisions. La seule façon pour le professeur de prendre ces décisions, conformément au programme, consiste à considérer les manuels comme des banques de textes et d'exercices qu'il peut utiliser ou non.

Cependant, les manuels, malgré leur apparence d'autosuffisance, nécessitent la présence active du professeur. En plus d'avoir à organiser le déroulement dans le temps, il assure le suivi des séquences prévues, principalement la correction des exercices et l'évaluation des élèves. Ces tâches sont implicites par la formulation même des différentes séquences dans les manuels. En effet, si l'on propose un questionnaire, on demande une correction qui permettra de vérifier le degré de réussite de l'élève. Si on demande d'écrire un poème, quelqu'un doit le lire et l'évaluer. Si on demande de préparer un récital de poèmes, si on demande d'échanger en classe... Derrière toutes ces demandes réside la

nécessaire rétroaction à l'élève qui permet, au besoin, de préciser ou de réexpliquer les notions à l'étude. Cette rétroaction, dans l'organisation de l'enseignement qui prévaut, ne peut être que celle du professeur. Ainsi, la présence du professeur est toujours requise même si le manuel détermine son travail.

Quant au contenu de poésie, les manuels déterminent les connaissances à acquérir. Le professeur, même sans connaissances poussées en poésie, peut utiliser ceux-ci. De plus, ce contenu est assez traditionnel et semblable si on excepte la méthode basée sur les transgressions dans les manuels de 4<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> secondaires de l'éditeur Guérin (Blais et Beaumont, 1987, Simard et Blais, 1987) et les manuels thématiques de Martin et Issenhuth (1986 et 1987). Dans l'utilisation des manuels, le seul travail qui lui revient en propre est, selon les mots des concepteurs du programme, de préciser les « éléments de l'histoire littéraire [...] qui permettront aux élèves de mieux comprendre les discours qu'ils liront ou écouteront. » (AQPF, 1980, p. 33)

Le fait que la plupart des manuels proposent d'écrire de la poésie demande aussi aux professeurs de guider les élèves à travers le processus d'écriture du langage poétique, ce qui est beaucoup plus complexe que de fournir des prétextes à écrire comme le font les manuels. Là-dessus, ils sont muets et les professeurs sont laissés à eux-mêmes.

En résumé, le travail du professeur qui se dégage de l'étude des manuels est celui d'un organisateur de la mise en place du contenu du manuel, d'un correcteur des exercices, d'un soutien pour les élèves et d'un évaluateur. Ultimement, il est aussi un guide dans le processus d'écriture.

## Annexes au chapitre 8

### La répartition

#### La répartition : 1<sup>re</sup> secondaire

Éditeur	Titre	Volumes pour l'élève	Pages totales	Pages/heure d'enseignement <sup>1</sup>	Pages de poésie	% poésie
Guérin	<i>Entre amis</i>	1	446	3	46	10,3 %
Mondia	<i>Textes et contextes 1</i>	2	308	2	10	3,2 %
CEC <sup>2</sup>	<i>Nouveaux parcours</i>	6	596	4	66	11 %
HRW	<i>Transit/Périples</i>	2	540	3,6	61	11,3 %

1– Calcul théorique en tenant compte de 150 heures d'enseignement.

#### La répartition : 2<sup>e</sup> secondaire

Éditeur	Titre	Volumes pour l'élève	Pages totales	Pages/heure d'enseignement <sup>1</sup>	Pages de poésie	% poésie
Guérin	<i>Raconte</i>	1	484	3,2	33	6,8 %
Mondia	<i>Textes et contextes 2</i>	2	429	2,9	37	8,6 %
CEC	<i>Nouveaux parcours</i>	6	828	5,5	75	9 %
HRW <sup>2</sup>						

1– Calcul théorique en tenant compte de 150 heures d'enseignement.

2– HRW n'a pas publié de manuel pour ce niveau.

#### La répartition : 3<sup>e</sup> secondaire

Éditeur	Titre	Volumes pour l'élève	Pages totales	Pages/heure d'enseignement <sup>1</sup>	Pages de poésie	% poésie
Guérin	<i>Dis-moi</i> <sup>2</sup>	1	370	2,5	38	10,2 %
Mondia	<i>Textes et contextes 3</i> <sup>3</sup>	2	378	2,5	31	8,2 %
CEC	<i>Repères</i> <sup>3</sup>	10	717	4,8	55	7,6 %
HRW <sup>4</sup>						

1– Calcul théorique en tenant compte de 150 heures d'enseignement.

2– Le contenu de poésie est vu à travers la chanson.

3– Le contenu de poésie est vu partiellement à travers la chanson.

4– HRW n'a pas publié de manuel pour ce niveau.

**La répartition : 4<sup>e</sup> secondaire**

<b>Éditeur</b>	<b>Titre</b>	<b>Volumes pour l'élève</b>	<b>Pages totales</b>	<b>Pages/heure d'enseignement<sup>1</sup></b>	<b>Pages de poésie</b>	<b>% poésie</b>
Guérin	<i>Propos</i>	1	612	4	57	9,3 %
Mondia	<i>Textes et contextes 4</i>	2	543	3,6	38	6,9 %
CEC	<i>Repères</i>	8	935	6,2	79	8,4 %
HRW	<i>Rythmes<sup>2</sup></i>	4	558	3,7	60	10,75 %

1– Calcul théorique en tenant compte de 150 heures d'enseignement.

2– C'est le titre du volume consacré à la poésie. HRW n'a pas donné de titre générique à ses manuels. Les données compilées ici comprennent cependant tous les volumes produits pour 4<sup>e</sup> secondaire.

**La répartition : 5<sup>e</sup> secondaire**

<b>Éditeur</b>	<b>Titre</b>	<b>Volumes pour l'élève</b>	<b>Pages totales</b>	<b>Pages/heure d'enseignement<sup>1</sup></b>	<b>Pages de poésie</b>	<b>% poésie</b>
Guérin	<i>Point de vue</i>	1	570	3,8	64	11 %
Mondia	<i>Textes et contextes 5</i>	2	623	4,2	54	8,6 %
CEC	<i>Perspectives</i>	8	933	6,2	188	20 %
HRW	<i>Harmonies<sup>2</sup></i>	4	693	4,6	92	13,2 %

1– Calcul théorique en tenant compte de 150 heures d'enseignement.

2– C'est le titre du volume consacré à la poésie. HRW n'a pas donné de titre générique à ses manuels. Les données compilées ici comprennent cependant tous les volumes produits pour 5<sup>e</sup> secondaire.

## Les textes proposés

### Les textes proposés : 1<sup>re</sup> secondaire

Éditeur	Titre	Nombre de textes	Chansons	Auteurs québécois <sup>1</sup>	Extraits en supplément	Exercices d'écriture
Guérin	<i>Entre amis</i>	35 <sup>2</sup>	0	2	0	Oui
Mondia	<i>Textes et contextes 1</i>	3	0	0	0	Oui
CEC	<i>Nouveaux parcours</i>	40 <sup>2</sup>	0	1		Oui
HRW	<i>Transit/ Périple</i>	32 <sup>2</sup>	0	1	1	Oui

1– Ce nombre comprend tous les auteurs francophones d'Amérique, le cas échéant, y compris les paroliers.

2– Ce nombre comprend des comptines, des textes d'adolescents, des poèmes pour enfants, des poèmes maison et des extraits de monologues. Dans tous les cas, ils comptent pour plus de 50 %.

### Les textes proposés : 2<sup>e</sup> secondaire

Éditeur	Titre	Nombres de textes	Chansons	Auteurs québécois <sup>1</sup>	Extraits en supplément	Exercices d'écriture
Guérin	<i>Raconte</i>	20	5	7 (5 paroliers)	0	Oui
Mondia	<i>Textes et contextes 2</i>	30	4	6 (2 paroliers)	5	Oui
CEC	<i>Nouveaux parcours</i>	40	4	3 paroliers	2	Non
HRW <sup>2</sup>						

1– Ce nombre comprend tous les auteurs francophones d'Amérique, le cas échéant, y compris les paroliers.

2– HRW n'a pas publié de manuel pour ce niveau.

### Les textes proposés : 3<sup>e</sup> secondaire

Éditeur	Titre	Nombres de textes	Chansons	Auteurs québécois <sup>1</sup>	Extraits en supplément	Exercices d'écriture
Guérin	<i>Dis-moi</i>	22	22	7 paroliers	0	Oui
Mondia	<i>Textes et contextes 3</i>	19	6	7 (4 paroliers)	0	Oui
CEC	<i>Repères</i>	17	12	7 paroliers	Plusieurs	Oui
HRW <sup>2</sup>	<i>S.o.</i>					

1– Ce nombre comprend tous les auteurs francophones d'Amérique, le cas échéant, y compris les paroliers.

2– HRW n'a pas publié de manuel pour ce niveau.

**Les textes proposés : 4<sup>e</sup> secondaire**

<b>Éditeur</b>	<b>Titre</b>	<b>Nombres de textes</b>	<b>Chansons</b>	<b>Auteurs québécois<sup>1</sup></b>	<b>Extraits en supplément</b>	<b>Exercices d'écriture</b>
Guérin	<i>Propos</i>	31	0	18	0	Non
Mondia	<i>Textes et contextes 4</i>	25	3	17 (3 paroliers)	1	Oui
CEC	<i>Repères</i>	41	0	10	Nombreux	Oui
HRW	<i>Rythmes</i>	11	0	9	Plusieurs	Oui

*1– Ce nombre comprend tous les auteurs francophones d'Amérique, le cas échéant, y compris les paroliers.*

**Les textes proposés : 5<sup>e</sup> secondaire**

<b>Éditeur</b>	<b>Titre</b>	<b>Nombres de textes</b>	<b>Chansons</b>	<b>Auteurs québécois<sup>1</sup></b>	<b>Extraits en supplément s</b>	<b>Exercices d'écriture</b>
Guérin	<i>Point de vue</i>	28	0	12	0	Non
Mondia	<i>Textes et contextes 5</i>	60	4	35 (3 paroliers)	Nombreux	Oui
CEC	<i>Perspectives</i>	65	6	22 (5 paroliers)	Nombreux	Non
HRW	<i>Harmonies</i>	27	0	7	Plusieurs	Oui

*1– Ce nombre comprend tous les auteurs francophones d'Amérique, le cas échéant, y compris les paroliers.*

# Chapitre 9 Le programme de français de 1995

## Des années agitées

L'approbation puis la mise en place du programme de français de 1980 ne mettent pas fin aux inquiétudes sur la langue française et son enseignement. Les années qui conduisent à la proposition d'un nouveau programme en 1995 sont jalonnées de discussions publiques concernant la langue, sa qualité et son enseignement.

Le contexte politique de cette période est nettement différent de celui qui prévalait lors de la mise en place du programme de français en 1980. Le référendum de 1980, perdu par le camp souverainiste, influence tout le débat politique des années subséquentes. Pour plusieurs, c'est le désenchantement et la ferveur politique et sociale des années de la décennie 1970 s'estompe peu à peu. Le rapatriement sans l'accord du Québec de la Constitution canadienne en 1982 plombe d'avance le « beau risque » du gouvernement de René Lévesque. La négociation difficile des conventions collectives du secteur public sur fond de crise budgétaire en 1982-1983, le départ de René Lévesque, puis la défaite électorale du Parti Québécois en décembre 1985 laissent les forces souverainistes un peu déboussolées. Toute cette ferveur et cet enthousiasme ne s'éteignent pas d'un coup, mais la société québécoise semble lasse des déchirements consécutifs au référendum, au rapatriement de la Constitution et à la négociation du secteur public.

Dans ce contexte, le problème de la langue apparaît comme un dossier à la fois familier et rassembleur puisque la question de la qualité de la langue est un objet de débat récurrent au Québec. D'Arthur Buies en 1867 à Lysiane Gagnon en 1975 en passant par le Frère Untel en 1960, à peu près chaque génération a eu son débat sur la qualité de la langue et les difficultés de son enseignement. De plus, l'affirmation du caractère français du Québec par les gouvernements successifs de Jean-Jacques Bertrand, de Robert Bourassa et de René Lévesque fait que les débats sur cette question portent essentiellement sur deux aspects : la place que doit occuper le français dans notre société principalement par rapport à l'anglais et les moyens à mettre en œuvre pour améliorer la qualité du français et de son

enseignement au Québec. Si le premier aspect divise profondément la société civile et politique, le second est plutôt rassembleur parce qu'à peu près tout le monde s'accorde sur la nécessité de renforcer la qualité de la langue française et la qualité de son enseignement. En mettant ainsi l'accent sur l'amélioration de la langue et de son enseignement, on se tient donc loin des grands thèmes qui ont divisé les gens dans les deux dernières décennies tout en maintenant à l'avant-plan le renforcement de l'identité québécoise.

Je distingue deux importants mouvements durant ces 15 années de débats : d'abord, les grands rassemblements : congrès, colloques, états généraux; puis les orientations politiques successives qui conduiront à la publication de nouveaux programmes de français. De la première série, j'en retiens trois : le congrès *Langue et société* tenu en 1982 qui consacrait une partie de ses travaux à l'éducation; les *États généraux sur la qualité de l'éducation* en 1986 et le *Colloque sur l'apprentissage du français* tenu en 1988.

Si ces trois grands forums n'épuisent pas la somme des interventions publiques quant à la langue, sa qualité et son enseignement, ils n'en illustrent pas moins l'importante préoccupation sociale que représente la langue au Québec. Si deux de ces trois forums sont directement liés à la langue française, les trois consacrent une part significative de leurs travaux à son enseignement.

Dès 1982, deux ans à peine après l'introduction du nouveau programme de français, le congrès *Langue et société*, tenu sous l'égide du Conseil de la langue française, de l'Association québécoise des professeurs de français (AQPF) et la revue *Québec français*, consacrait une grande part de ses débats à la qualité du français dans l'enseignement. J'en retiens trois moments tirés du tome IV des Actes du congrès. D'abord, dans la première discussion rapportée, Claude Benjamin, président du Conseil supérieur de l'éducation (CSE), constate que les « jeunes me semblent difficilement capables de tenir un discours consistant, c'est-à-dire un discours qui exprime, un peu longuement, une pensée de façon claire, logique et articulée. » (Congrès Langue et société au Québec, 1984, p. 28) Quant à elle, Josée Valiquette propose une vision différente de la problématique de l'enseignement du français. Après avoir constaté « que les élèves écrivent fort peu de textes personnels à

l'école, et certains pas du tout » (*ibid.*, p. 80), elle identifie un problème structurel en enseignement du français :

Pour résumer la situation, les jeunes du primaire et du secondaire apprennent l'orthographe et la ponctuation par les mêmes méthodes qu'avant; ils produisent par ailleurs très rarement des textes personnels qui exigent un effort de structuration et de formulation. (*Ibid.*, p. 81)

Plus loin, elle affirme cependant sa conviction que l'on s'en va dans la bonne direction :

Le Québec s'oriente présentement vers l'instauration d'une pédagogie de la communication. [...] En mettant l'accent sur la pratique effective de la communication écrite et le développement, non plus tant de savoirs, mais plutôt de savoir-faire, nos programmes actuels s'engagent résolument dans la voie d'un enseignement fonctionnel de l'écrit, c'est-à-dire un enseignement pratique qui répond aux vrais besoins du scripteur. (*Ibid.*, p. 87)

Pour elle, les différents programmes instaurés depuis le *Rapport Parent* ont eu peu d'influence sur la manière d'enseigner le français, d'où la nécessité de réaffirmer les orientations déjà prises.

La conclusion de ce congrès appartenait au ministre de l'Éducation, Camille Laurin. Il précise sa vision des problèmes de l'enseignement du français :

La cohérence du discours, la justesse des mots et des expressions, la compétence grammaticale (incluant l'orthographe et la syntaxe), et l'adéquation du message à la situation constituent des éléments primordiaux de la qualité de la langue, dont il faut bien reconnaître qu'on n'a pas suffisamment tenu compte dans notre enseignement au cours des dix dernières années. (*Ibid.*, p. 489);

Disons-le clairement, aucune méthode ne saura dispenser l'enseignement de l'obligation qui est la sienne d'inculquer à l'enfant, dès le primaire, le souci de l'orthographe et la maîtrise des règles de grammaire [...] (*ibid.*, p. 490-91).

Pour le ministre, les problèmes de l'enseignement du français tiennent à un manque de rigueur dans l'enseignement. Son diagnostic exclut toutes considérations extérieures à l'école y compris les programmes. Le message est clair, l'école et les enseignants n'en font pas suffisamment pour assurer chez les élèves « le souci de l'orthographe et la maîtrise des règles de grammaire ».

Ce discours reste le discours dominant quant à l'enseignement du français malgré la note positive amenée par Valiquette. Tout est la faute du laxisme qui s'est développé dans la société, à l'école et dans l'enseignement du français. Ce laxisme provient d'une dégradation de l'enseignement consécutive aux changements que la société a connus au cours des décennies précédentes. C'est ce que j'appelle le discours de l'âge d'or de la qualité du

français, un âge d'or situé quelque part dans le passé et qui ne cesse de se défiler aussitôt qu'on veut l'appréhender.

En 1986, à l'instigation de la Fédération des commissions scolaires se tiennent les États généraux sur la qualité de l'éducation qui réunissent tous les intervenants du monde de l'éducation : ministère, commissions scolaires, associations de cadres, syndicats tout aussi bien francophones qu'anglophones. Ces États généraux portent sur l'ensemble du système d'éducation, mais n'échappent pas à la question de l'enseignement du français. Une des constatations les plus frappantes est la perception différente entre les secteurs francophone et anglophone quant à l'enseignement de la langue :

**Du côté francophone<sup>1</sup>** se manifeste **une volonté de disculpation à l'égard du réseau scolaire** : on est conscient de la faiblesse de la maîtrise des habiletés langagières des élèves, mais on évite d'en faire porter tout le poids sur le système scolaire. **Du côté anglophone**, les opinions s'expriment surtout en termes de **satisfaction envers le nouveau programme d'anglais** (« English Language Arts Program ») et ne s'arrêtent que très indirectement sur les lacunes. (États généraux sur la qualité de l'éducation, 1986, p. 86)

Ce clivage démontre une vision différente de ce qu'on attend de l'enseignement d'une langue première selon que l'on est francophone ou anglophone. Ces deux visions se traduisent par des attentes différentes envers les programmes d'enseignement. Curieusement, cette différence marquée ne mène pas à une réflexion en profondeur sur les buts de l'enseignement de la langue première et sur la structure et le contenu des programmes.

Les critiques quant à la qualité du français et à son enseignement ne sont pas particulièrement originales : « La maîtrise du français par les élèves francophones n'est certes pas source d'entière satisfaction : **le goût pour la lecture baisse, l'orthographe et la syntaxe laissent tout particulièrement à désirer.** » (*Idem*) Cependant, « **l'expression orale, elle, s'est améliorée, le vocabulaire enrichi et le goût d'écrire vivifié.** » (*Idem*) On rappelle que « **la langue de l'élève se voit façonnée par bien d'autres intervenants que l'école.** » (*Idem*) et, pour une des premières fois, « **[o]n reproche aux médias de cultiver un sentiment de honte chez les francophones.** » (*Idem*) Tout cela fait que dans l'ensemble on « s'entend, en général, pour le maintien du **nouveau programme** de français. [...] On

<sup>1</sup> Tous les caractères gras viennent du texte original.

recommande cependant d'en **préciser davantage les objectifs** [...] » (*ibid.*, p. 87).

Un troisième grand rendez-vous a lieu en janvier 1988 organisé par la Centrale de l'enseignement du Québec (CEQ) et l'Association québécoise des professeurs de français (AQPF). Ce « Colloque sur l'apprentissage du français au Québec » réunit des participants de tous les horizons et traite de tous les aspects de l'enseignement de la langue française. Je retiendrai une des conclusions d'une enquête<sup>2</sup> faite auprès du public et des divers intervenants du monde de l'éducation et communiquée lors du colloque :

Une première constatation générale est à l'effet que le public et les parents sont majoritairement satisfaits de l'école, que les parents sont majoritairement satisfaits de l'enseignement du français, que les enseignants du primaire sont satisfaits de l'enseignement du français au primaire et que les élèves sont fortement satisfaits de ce qu'ils ont appris en français à l'école. Mais il faut ajouter tout de suite que le public et les enseignants du secondaire sont majoritairement insatisfaits de l'enseignement du français à l'école. Remarquons que les personnes tout à fait satisfaites ou tout à fait insatisfaites sont peu nombreuses : les élèves mis à part, les opinions sont au centre, grosso modo à mi-chemin entre la satisfaction et l'insatisfaction totales. (Colloque sur l'apprentissage du français, 1989, p. 129)

Ce portrait nuancé laisse entrevoir une situation beaucoup moins catastrophique qu'annoncée parfois. Un autre intervenant, Alison D'Anglejean, dans sa description de la « situation de l'enseignement de la langue maternelle » au Québec revient sur la question des programmes d'enseignement :

Je me méfie des solutions simplistes qui consisteraient uniquement à retourner à un enseignement mécanique de la grammaire et à se rabattre sur les apprentissages de base de la lecture ou de l'écriture. Ce serait un retour en arrière, car le Québec a mis en place de nouveaux programmes d'enseignement de la langue fort intéressants et qui commencent à faire leurs preuves. Le redressement nécessaire en regard de certaines faiblesses relevées dans ces programmes a déjà été amorcé. (*Ibid.*, p. 425)

Il n'y a donc pas de remise en question de l'orientation des programmes de français, tout au plus on demande des ajustements qui permettront de les rendre plus efficaces. C'est une voie que le Conseil de la langue française avait déjà empruntée l'année précédente dans une recommandation à la ministre responsable de l'application de la Charte de la langue française :

**R2.** Le Conseil de la langue française recommande que dans les programmes de français de l'enseignement primaire et secondaire, le ministère de l'Éducation explicite davantage les

---

2 Michel Thérien, Marie-Christine Parent, Gilles Bibeau et Claude Lessard, « L'enseignement du français : ce que pensent et ce que veulent les Québécois » dans Colloque sur l'apprentissage du français, 1989, p. 106-131

contenus d'apprentissage relatifs à la connaissance de la langue par année ou cycle, en particulier en ce qui a trait à la grammaire et à la syntaxe, et précise les moyens de les faire acquérir de façon plus systématique. (Conseil de la langue française, 1987)

La CEQ empruntait aussi ce chemin dans un mémoire présenté à la ministre la même année :

Le nouveau programme de français semble avoir la capacité de rétablir un juste équilibre entre l'oral et l'écrit, sans remettre en question les acquis. Par ailleurs, une période de stabilité s'impose pour permettre au personnel de l'enseignement d'appivoiser et de maîtriser ce nouveau programme, pour laisser aussi au MEQ le temps de produire un matériel pédagogique mieux adapté et de mettre en place toutes les mesures de soutien nécessaires. Des ajustements seront sans doute inévitables, mais ceux-ci seront alors mûris et mieux planifiés. (CEQ, 1987, p. 33)

La voie est ouverte à des aménagements au programme de 1980. Le ministère de l'Éducation, dès 1988, publie *Le français à l'école : plan d'action* dans lequel il propose une série de mesures pour améliorer l'enseignement du français. Il constate qu'il « faut passer à l'action. Il ne suffit pas d'observer simplement que l'apprentissage de la langue maternelle connaît une crise partout dans la francophonie, voire dans le monde occidental. Il importe de s'appliquer à redresser la situation. » (Ministère de l'Éducation, 1988, p. 7) Ce constat amène à une série de mesures qui visent aussi bien l'apprentissage de la lecture que de l'écriture. Il élargit la responsabilité de la qualité de l'apprentissage du français « à l'ensemble du personnel enseignant » sans pour autant modifier la recette traditionnelle qui consiste à « rendre plus systématique l'enseignement de la grammaire et de la syntaxe. » (*Ibid.*, p. 17) Il conclut cependant en se donnant un devoir important pour ce qui est du programme :

On procédera à l'évaluation du programme de français du secondaire en 1988-1989. Les données recueillies à partir de cette opération d'évaluation permettront d'identifier les forces et les faiblesses des programmes et de déterminer les éléments qui appellent des ajustements. (*Ibid.*, p. 22)

Cet engagement donnera lieu à diverses opérations qui aboutiront dans un rapport (ministère de l'Éducation, 1991) qui balisera les précisions et les clarifications à apporter au programme de français aussi bien du primaire que du secondaire. De ce rapport très synthétique, je retiens deux éléments qui éclairent la perception du milieu de l'enseignement et ses attentes quant à la suite à donner aux intentions ministérielles. D'abord, les orientations fondamentales du programme de 1980 ne sont pas remises en

question, ensuite, on demande des « précisions [...] faciles à mettre en œuvre » de manière à pouvoir le faire rapidement et avec les moyens actuellement disponibles :

Pour être bien reçues, les précisions devraient être faciles à mettre en œuvre : les objectifs et les contenus notionnels devraient être adaptés au développement cognitif des élèves et présentés de façon à ce que l'enseignante ou l'enseignant puisse les gérer facilement; les changements devraient tenir compte également des ressources humaines et financières des écoles et des commissions scolaires. [...]

Compte tenu de la demande du milieu éducatif et du plan d'action, les précisions devraient s'harmoniser le plus possible aux contenus actuels des programmes, distinguer ce qui est prescriptif de ce qui est indicatif, simplifier les profils de compétence et rendre plus visibles, au secondaire, les liens entre les objectifs terminaux et les objectifs d'apprentissage. (Ministère de l'Éducation, 1991, p. 23)

Les milieux ne souhaitent pas un nouveau programme, mais plutôt des aménagements internes qui clarifieraient, et parfois simplifieraient, les attentes quant au contenu du programme. Le rapport met aussi en évidence un désir des milieux de « distinguer les objectifs d'apprentissage et les contenus notionnels, qui appartiennent à un programme et qui sont prescriptifs, des objectifs d'enseignement et des indications méthodologiques, qui appartiennent à un guide pédagogique et qui sont indicatifs » (*ibid.*, p. 24).

Si le « plan d'action sur la réussite éducative » de 1992<sup>3</sup> ne mentionne pas spécifiquement l'enseignement du français ou une quelconque mise à jour de ses programmes, la même année, le ministre de l'Éducation, Michel Pagé, fait écho aux recommandations de ce rapport dans le document *Pour une langue belle : priorités dans l'enseignement du français, langue maternelle et langue d'adoption* (ministère de l'Éducation, 1992). Le document précise « comment le ministère de l'Éducation entend contribuer à cet effort collectif de redressement et de valorisation de l'enseignement du français. » (*Ibid.*, p. 5) Parmi les mesures proposées, notons les suivantes qui découlent des conclusions du rapport de 1991 :

Le Ministère procède actuellement à la précision des objectifs et des contenus d'enseignement des programmes de français en écriture, en lecture et en communication orale, pour chacune des années du primaire et du secondaire.

[...] le nombre d'objectifs terminaux au secondaire sera réduit et, plus particulièrement, le nombre d'objectifs liés à la communication orale. On mettra ainsi plus d'insistance sur la lecture et l'écriture. (*Ibid.*, p. 6)

Le document ne manque pas de souligner que « la qualité de l'apprentissage du français ne

3 Ministère de l'Éducation, *Chacun ses devoirs : plan d'action sur la réussite éducative*, Québec, ministère de l'Éducation, 1992, 38 p.

dépend pas seulement des programmes et des enseignantes et des enseignants chargés de cet enseignement. C'est manifestement la tâche de toute l'école. » (*Ibid.*, p. 9) On établit une responsabilité partagée quant à la qualité de l'apprentissage du français à l'école. D'ores et déjà, la révision des programmes de français est enclenchée.

L'année suivante, Lucienne Robillard, nouvelle ministre de l'Éducation, dans le document *Faire avancer l'école* est très claire quant à la poursuite de la révision des programmes de français :

[...] les orientations seront précisées prochainement pour le programme d'enseignement du français au primaire, puis, ultérieurement, pour le programme d'enseignement du français au secondaire. (Ministère de l'Éducation, 1993, p. 14)

On précisera dans les programmes les éléments de contenu à maîtriser. [...] le ministère de l'Éducation précisera les compétences à acquérir et il produira une synthèse de contenus notionnels sur la langue que les jeunes sont censés apprendre à chaque année. Dans cette synthèse, on indiquera à partir de quel moment tel ou tel élément de la langue sera présenté aux élèves et à partir de quel moment ils devront normalement les maîtriser. (*Idem*)

Le document avance aussi qu'« il importe de mieux distinguer programme et approche pédagogique. [...] il faut laisser aux spécialistes de l'enseignement une réelle marge de manœuvre pour adapter l'approche pédagogique qui convient le mieux à leurs élèves. » (*Idem*) Il répond ainsi à une autre demande des milieux. Le document indique clairement que l'on « doit faire acquérir aux jeunes une connaissance usuelle de la grammaire. » (*Ibid.*, p. 15)

À partir de ce moment, il est évident que la révision des programmes de français aboutira. Elle produira des changements si nombreux qu'ils conduiront à la publication de nouveaux programmes tant pour le primaire que pour le secondaire. Le programme du primaire est adopté en 1993 et entre en vigueur le 1<sup>er</sup> juillet 1995. L'élection d'un gouvernement du parti Québécois en septembre 1994 n'arrête pas le mouvement et le programme du secondaire est adopté en novembre 1995 et son application est prévue pour le 1<sup>er</sup> juillet 1997.

Dès avant sa publication et sa distribution dans les milieux, une controverse éclate. Le 23 novembre 1995, le journal *La Presse*<sup>4</sup> fait état de l'insatisfaction de certains professeurs

---

4 OUIMET, Michèle, « Des enseignants condamnent le nouveau programme de français » dans *La Presse*, 23 novembre 1995, p. A1.

de la Commission des écoles catholiques de Montréal (CÉCM). Le 18 décembre, l'Alliance des professeurs de Montréal, dans une déclaration d'une rare violence, dénonce le nouveau programme. Un de ses porte-paroles qualifie même le programme de « programme criminel »<sup>5</sup>.

La réponse vient sous la plume de Paul Cauchon dans *Le Devoir*<sup>6</sup> :

Comment les professeurs peuvent-ils critiquer le nouveau programme de français au secondaire alors que personne ne l'a lu? C'est la grande question que se posent plusieurs spécialistes de l'enseignement du français, furieux devant le rejet catégorique du nouveau programme tel qu'exprimé en début de semaine par l'Alliance des professeurs de Montréal.

Tranquillement, la polémique prendra le chemin de la consultation pour aboutir à la tenue d'un colloque en mai 1996 qui regroupe les principaux intervenants aux dossiers<sup>7</sup>.

Les partenaires conviés par le ministre de l'Éducation à participer ce colloque venaient de huit organismes : l'Association internationale des professeurs de français, langue maternelle (DFLM), l'Association des commissions scolaires protestantes québécoises du Québec (ACSPQ), l'Association nationale des éditeurs de livres (ANEL), l'Association québécoise des professeurs et professeures de français (AQPF), la Centrale de l'enseignement du Québec (CEQ), la Fédération des associations d'établissements privés (FAEP), la Fédération des cégeps, la Fédération des commissions scolaires du Québec (FCSQ). Il y avait également des représentants et des représentantes du ministère de l'Éducation. (Ministère de l'Éducation, 1997, p. 1.)

Le Ministère, dès le 20 juin 1996, annonce, « après étude de l'ensemble des avis », deux mesures pour dénouer l'impasse. D'abord, il confirme « la mise en œuvre progressive du programme de français du secondaire, année par année, à compter de septembre 1997 », ensuite il annonce « la publication prochaine d'un addenda à ce programme » (*idem*). Cet addenda est publié l'année suivante. Il apporte un éclairage et des précisions suffisantes pour clore cet épisode :

Ainsi, dans le présent addenda, on trouve des précisions qui portent à la fois sur ce qui relève de l'autonomie professionnelle des enseignants et sur ce qui est obligatoire pour tous. Des précisions relatives au processus d'apprentissage, aux contenus, aux pratiques de lecture, d'écriture et de communication orale, l'importance et la place à accorder à la grammaire et à la littérature en classe y sont également présentes. On y traite enfin du suivi au programme

---

5 SOULIÉ, Jean-Paul, « L'Alliance des professeurs de Montréal pourfend le programme de français » dans *La Presse*, 19 décembre 1995, p. A5.

6 CAUCHON, Paul, « L'Alliance des professeurs "est de mauvaise foi" : l'accueil négatif réservé au nouveau programme de français fait bondir ses concepteurs » dans *Le Devoir*, 22 décembre 1995, p. A1.

7 J'ai participé à cette rencontre comme membre de la délégation de la Fédération des enseignants de commission scolaire (FECS-CEQ). J'en garde le souvenir du consensus d'intention de tous les intervenants sur la nécessité d'améliorer la maîtrise du français par les élèves. Les différences portaient davantage sur la façon d'y arriver. Là-dessus, aucune délégation n'était monolithique.

d'études et de la place des nouvelles technologies de l'information et des communications.  
(*Idem*)

Cet *Addenda au programme de français du secondaire* fait dès lors partie intégrante du programme et on peut le considérer comme une annexe explicative. Le fascicule *Errata au programme de français du secondaire* (ministère de l'Éducation du Québec, 1997a) publié la même année porte essentiellement sur le fonctionnement de la langue et remplace les pages 131 à 159 du programme. Il ne constitue donc pas un ajout au programme. Ces deux fascicules font partie du programme.

## **Le programme de français de 1995**

Toutes les discussions, tous les différents forums, colloques, états généraux, toutes les interventions publiques et médiatiques à propos du français et de son enseignement qui ont marqué les années 1980-1995 n'ont jamais constitué une remise en question fondamentale du document *L'école québécoise : Énoncé de politique et plan d'action* (ministère de l'Éducation du Québec, 1979). Les orientations générales de ce document, hormis les précisions apportées par le nouveau programme de français et son *Addenda*, restent valides au moment de la publication du programme de 1995. C'est la raison pour laquelle je le considère comme une seconde mouture du programme de 1980 qui relève de la même vision de l'éducation, une vision ajustée par 15 ans de débats et de réflexions sur les problèmes posés par l'enseignement du français au Québec<sup>8</sup>.

Si on le compare au programme de 1980, la première chose qui saute aux yeux, c'est le fait qu'il se présente en un seul volume de 178 pages<sup>9</sup> pour l'ensemble du secondaire plutôt que les 538 pages en cinq volumes du programme précédent avec toutes les redites que cela supposait. D'un point de vue pratique, c'est une amélioration avec un seul

---

8 Le programme est approuvé par le ministre le 1<sup>er</sup> novembre 1995, cependant, dès avril de cette année-là, il avait mis sur pied des États généraux sur l'éducation et chargé une commission de 15 personnes de piloter le dossier et de faire rapport de ses conclusions. Ce rapport est publié en 1996 et propose de revoir l'ensemble des programmes d'études du primaire et du secondaire. La pérennité du programme de français n'est pas assurée, car, comme le souligne le Ministre « [s]i, au terme des États généraux, des ajustements ou des compléments devaient paraître nécessaires ou souhaitables, je n'hésiterai pas à les apporter. » (Ministère de l'Éducation du Québec, 1995, « Avant-propos », p. 1)

9 À ce total s'ajoutent les 10 pages de l'*Addenda*. Le nombre de pages de l'*Errata* ne s'ajoute pas puisque celui-ci remplace les pages 131 à 159 du programme.

document à consulter pour l'ensemble du secondaire.

La page couverture en vert et blanc met en évidence les mots « Le français » écrits en grands caractères verts sur fond blanc et, au-dessous, les mots « enseignement secondaire » en beaucoup plus petits caractères verts. Ils sont littéralement pointés par un triangle vert situé au bas de la page dont la pointe correspond parfaitement à l'échancrure de la bande verte du haut de la page qui elle-même pointe l'expression « PROGRAMMES D'ÉTUDES » soulignée d'un trait blanc gras et surmontée d'un trait blanc fin dont le centre est constitué d'un losange blanc parfaitement aligné avec la pointe de l'échancrure. Si le P initial est attendu, le S final de l'expression surprend par sa transgression des règles régissant l'utilisation des majuscules. Graphiquement, ces deux majuscules enferment le titre générique entre les deux traits ce qui à la fois l'isole et le met en évidence. Elles focalisent l'attention sur les mots « programme » et « études ». Les deux majuscules ferment les traits qui encadrent l'expression « PROGRAMMES D'ÉTUDES » et produisent ainsi un rectangle compact qui donne une impression d'unité et de solidité. Tout cela est décalé vers la droite de la page couverture. L'inscription « Québec » et le logo du gouvernement en bas à gauche complètent cette page et lui confèrent le statut d'un document officiel. C'est une couverture sobre, efficace et belle dans un certain sens.

Les informations qui se retrouvent dans les premières pages confirment le statut officiel du document. D'abord, on retrouve le copyright au nom du « Gouvernement du Québec/ministère de l'Éducation » ensuite, la mise en exergue de la proclamation du ministre fixant le moment de la mise en application du programme conformément à l'article 461 de la Loi sur l'instruction publique<sup>10</sup>. Cette proclamation est signée et datée par le ministre. Ce caractère officiel est encore renforcé par l'*Avant-propos* dans lequel le ministre de l'Éducation affirme « approuver le nouveau programme d'études de français du secondaire [...] ». (Ministère de l'Éducation du Québec, 1995)

---

10 Article 461. Le ministre établit, [...] à l'enseignement primaire et secondaire, les programmes d'études dans les matières obligatoires ainsi que dans les matières à option identifiées dans la liste qu'il établit en application de l'article 463 [...]. [en ligne].  
[Http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/I\\_13\\_3/I13\\_3.html](http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/I_13_3/I13_3.html) [Texte consulté le 10 janvier 2013].

Cet *Avant-propos* stipule aussi que le programme n'a pas été élaboré en vase clos et qu'il répond à des préoccupations largement partagées :

[...] le nouveau programme d'études de français du secondaire, fruit d'un travail qui, tout au long de son élaboration, a mis à contribution un grand nombre de personnes du monde de l'enseignement.

Ce nouveau programme, comme celui du primaire, va dans le sens souhaité par de très nombreuses voix au cours des dernières années, dans le sens, aussi de ce que nous avons entendu dans le cadre des États généraux sur l'éducation. (Ministère de l'Éducation du Québec, 1995, « Avant-propos », p. 1)

Ce recours au consensus est une figure obligée de la promulgation de nouveaux programmes de français. *L'Introduction* au programme reprend et explicite cette idée d'un ancrage consensuel du programme :

Le programme de français du secondaire a trois assises majeures. Il se situe tout d'abord dans le prolongement du programme du primaire. Il s'inspire ensuite des recherches en sciences de l'éducation et du langage, ainsi que des expériences qui, dans le milieu scolaire, contribuent positivement à l'évolution de la pratique pédagogique. Enfin, par rapport au programme de 1980, il précise les accents à mettre et les contenus à enseigner. (Ministère de l'Éducation du Québec, 1995, p. 1)

Les quatre idées qui justifient ce programme sont regroupées ici. La première, déjà évoquée dans *l'Avant-propos*, concerne la mise en relation des programmes du primaire et du secondaire qui les présentent implicitement comme un tout. Cela explique la présentation en page 9 d'un « bref aperçu du programme de **sixième année du primaire**. » La seconde fait appel à la recherche dans deux branches des sciences humaines qui concernent l'enseignement du français : les « sciences de l'éducation et du langage ». Il n'est aucunement question des recherches sur la littérature et son enseignement. La troisième et la quatrième répondent aux critiques issus des milieux de l'enseignement, soit la nécessité de prendre en compte la pratique de l'enseignement et d'apporter des précisions au programme. Celui-ci se présente ainsi comme une réponse globale aux critiques qui s'appuie à la fois sur la science et sur le « monde de l'enseignement ».

Cet *Avant-propos* met aussi de l'avant l'idée d'un suivi continu de l'implantation des programmes pouvant mener à des ajustements ponctuels aux programmes plutôt que d'attendre et de devoir procéder à une refonte complète de ceux-ci, particulièrement en ce qui a trait aux recommandations qui pourraient émaner des États généraux sur l'éducation :

Si, au terme des États généraux, des ajustements ou des compléments devaient paraître nécessaires ou souhaitables, je n'hésiterai pas à les apporter.

J'ai demandé qu'un mécanisme soit mis en place pour assurer, dans la phase de son implantation, un suivi continu de ce programme d'études. C'est d'ailleurs une habitude que nous devrions prendre pour l'ensemble des programmes d'études, de manière que nous puissions les ajuster au fur et à mesure que le besoin en est perçu. J'ai donc aussi demandé qu'un tel mécanisme de suivi continu fasse dorénavant partie des processus de révision et d'implantation des programmes d'études. (Ministère de l'Éducation du Québec, 1995)

Cette idée, reprise dans le suivi des États généraux sur l'éducation, indique une volonté de changer la façon de concevoir l'évolution des programmes d'études. Plutôt que d'attendre que des changements importants soient devenus nécessaires et qu'on doive remanier les programmes de fond en comble, ils se développeront dans une relative tranquillité par une série d'ajustements ponctuels.

*L'Avant-propos* souligne que le programme d'études s'adresse aux enseignantes et aux enseignants et aux élèves :

Je souhaite que ce programme d'études fournisse aux enseignantes et aux enseignants de français un outil rigoureux et pertinent, qui les assistera dans leur tâche quotidienne et permettra aux élèves de développer leurs compétences en lecture, en écriture et en communication orale. Il devrait aussi stimuler chez eux le sens de l'effort et le goût du travail bien fait et de la réussite.  
(*Idem*)

Loin des certitudes du programme de 1980 pour qui le programme lui-même « par ses orientations, ses objectifs et son contenu, contribue à améliorer la qualité de l'enseignement du français » (ministère de l'Éducation, 1980, p. 3), le souhait du ministre indique qu'il le considère plutôt comme un instrument. D'abord, l'idée de considérer le programme comme un outil à la disposition des enseignantes et des enseignants conforte l'orientation que la mise en application du programme relève de ceux-ci et que le programme ne peut que simplifier, ou compliquer, ce travail. Ensuite, quant aux élèves, si le développement de leurs compétences en français relève du programme, la stimulation du « sens de l'effort », du « goût du travail bien fait et de la réussite » repose sur le travail des enseignantes et des enseignants. C'est seulement par leur médiation que le programme peut avoir chez les élèves les effets que le ministre entrevoit.

Le dernier paragraphe de cet *Avant-propos* consiste en une affirmation politique qui donne une place centrale à l'enseignement du français au Québec :

Plus que jamais, au Québec, il faut voir le français comme le ciment de notre identité collective et de notre vie culturelle. Il faut le voir au cœur de notre volonté d'accueil et d'intégration des gens de tous les pays qui choisissent le Québec pour y vivre et pour participer à son développement et à son histoire. (*Idem*)

Cette affirmation politique s'inscrit dans la vision du Québec comme une société qui a une histoire, un présent et un avenir dont la pierre angulaire est la langue française. Bien que relativement optimiste, ce message établit une pression supplémentaire sur l'ensemble des enseignantes et des enseignants de français puisque le Québec est et sera tributaire de leur travail.

Sur le strict plan de la langue, ce programme reste orienté vers la communication, c'est-à-dire qu'il favorise le développement des habiletés de lecteur, de scripteur et de locuteur chez les élèves :

L'objectif global de l'enseignement du français est d'assurer aux élèves la maîtrise des habiletés à comprendre et à rédiger des textes variés, ainsi qu'à communiquer oralement.

À la fin du secondaire, on attend des élèves qu'ils soient des lecteurs avertis, des scripteurs habiles et des locuteurs efficaces, c'est-à-dire qu'ils disposent des moyens de répondre adéquatement leurs besoins personnels et sociaux de communication. (Ministère de l'Éducation du Québec, 1995, p. 5 et 6)

L'objectif fondamental du programme concerne d'abord les habiletés reliées à la communication. Les autres aspects du programme sont subordonnés à cet objectif : « Par un travail systématique sur divers textes littéraires et courants, ou à l'occasion d'échanges verbaux, les élèves du secondaire développent leur capacité d'expression orale et écrite avec les nombreuses habiletés langagières qu'elle suppose. » (*Ibid.*, p. 1)

Le fait de passer d'un programme présenté en cinq volumes et bâti autour d'objectifs qui s'incarnaient en contenus d'apprentissage à un programme en un seul volume et bâti autour de compétences en lecture, écriture et communication orale change la présentation matérielle du programme comme le montre la table des matières présentée ci-dessous.

#### **Table des matières** <sup>11</sup>

**Introduction**

**L'organisation du programme**

**L'aperçu du programme du secondaire**

**L'enseignement des textes : notions de base**

**Lecture (p. 15 à 57)**

---

<sup>11</sup> La disposition, y compris les caractères gras, respecte celle du programme, mais l'indication des pages entre parenthèses est un ajout à titre indicatif.

- Tableau des pratiques de lecture
- Compétence en lecture de textes littéraires
- Contenus d'apprentissage en lecture de textes littéraires
  - Texte narratif
  - Texte dramatique
  - Texte poétique
- Profil du lecteur de textes littéraires
- Compétence en lecture de textes courants
- Contenus d'apprentissage en lecture de textes courants
  - Texte descriptif
  - Texte explicatif
  - Texte argumentatif
- Profil du lecteur de textes courants
- Écriture** (p. 59 à 91)
  - Tableau des pratiques d'écriture
  - Compétence en écriture de textes littéraires
  - Contenus d'apprentissage en écriture de textes littéraires
    - Texte narratif
    - Texte poétique
  - Profil du scripteur de textes littéraires
  - Compétence en écriture de textes courants
  - Contenus d'apprentissage en écriture de textes courants
    - Texte descriptif
    - Texte explicatif
    - Texte argumentatif
  - Profil du scripteur de textes courants
- Communication orale** (p. 93 à 116)
  - Tableau des pratiques de communication orale
  - Compétences en communication orale
  - Contenus d'apprentissage
  - Profil du locuteur
- Fonctionnement de la langue** (p. 117 à 159)
  - Lexique
    - Présentation
    - Contenus d'apprentissage
  - Grammaire de la phrase et du texte
    - Présentation
    - Contenus d'apprentissage
  - Orthographe grammaticale et conjugaison
  - Orthographe d'usage
  - Terminologie à employer avec les élèves
- Techniques et instruments** (p. 161 à 170)
  - Plan d'un texte lu
  - Résumé d'un texte
  - Dictionnaires
- Bibliographie** (Ministère de l'Éducation du Québec, 1995, p. I et II)

Les parties consacrées à la lecture (42 pages), à l'écriture (32 pages), à la communication orale (23 pages) et au fonctionnement de la langue (42 pages) constituent le corps du programme. Les quatre premiers chapitres, dont l'introduction, constituent la présentation

du programme sous différents aspects. De ces chapitres, on retiendra principalement le fait que le programme « choisit d'aborder les différents écrits comme des textes plutôt que comme des discours, ce qui marque un changement important par rapport au programme de 1980. » (*Ibid.*, p. 13) Ce changement repose sur l'idée que les discours se déclinent toujours en textes particuliers :

Mais tout discours se matérialise sous une forme orale ou écrite et son résultat est un texte. Le texte témoigne des choix conscients ou inconscients que l'auteur ou l'auteure a faits dans la langue et dans les modes conventionnels d'organisation du langage, compte tenu des composantes de la situation de communication : l'émetteur, le récepteur, l'intention de communication de chacun, les rapports qu'ils ont entre eux, l'environnement et le référent. (*Idem*)

En abandonnant le discours comme base de l'enseignement, le programme doit choisir une nouvelle classification pour remplacer les notions de discours narratif, poétique, etc. Pour ce faire, le programme « a choisi une typologie qui classe les textes en cinq types : narratif, descriptif, explicatif, argumentatif et dialogal. » (*Idem*) Cette typologie est basée sur les travaux de Jean-Michel Adam (1992), cité dans la bibliographie du programme, pour qui « [d]ans l'état actuel de la réflexion, il [...] paraît nécessaire de retenir les séquences prototypiques suivantes : narrative, descriptive, argumentative, explicative et dialogale. » (p. 30) Sa typologie, qui repose essentiellement sur « la volonté de penser linguistiquement la nature compositionnelle profondément hétérogène de toute production langagière » (*ibid.*, p. 16), s'appuie sur des « séquences prototypiques » qui entrent dans la composition des productions langagières. Adam ne parle pas de types de texte, mais plutôt de séquences.

Le programme confirme cette orientation en affirmant que le type de texte « se réfère à un modèle abstrait qui condense des traits linguistiques qui le distinguent des autres types. » (Ministère de l'Éducation du Québec, 1995, p. 13) L'utilité didactique de cette « typologie » est clairement exprimée :

La typologie de textes est un instrument pédagogique qui permet d'attirer l'attention de l'élève sur certaines régularités de composition et sur les caractéristiques linguistiques et stylistiques communes à de nombreux textes. [...] Prenons l'exemple du roman : bien qu'étant de type narratif dans son ensemble, il intègre généralement des passages de types descriptif, explicatif, argumentatif et, bien entendu, dialogal. Sur le plan didactique, il est fondamental de faire observer que la composition d'un texte est généralement hétérogène. (*Ibid.*, p. 13-14)

L'enseignement littéraire se déplace vers des unités plus petites que les textes et les genres

littéraires traditionnels : les types de textes. Les genres littéraires ne sont plus que des « formes conventionnelles d'écrits où domine un type particulier » (*idem*) de texte.

À cette liste s'ajoutent « les textes poétiques » bien que ceux-ci « ne peuvent être d'emblée associés à un type de textes particulier. » Cela est conforme avec la position d'Adam :

[...] il me paraît à présent impossible de considérer le type « poétique » comme un type de mise en séquence comparable aux cinq autres. Il n'est, en effet, pas prioritairement réglé par la structure hiérarchique de l'ordre des propositions qui définit le mode de structuration séquentielle. Sa spécificité réside probablement dans le fait qu'il est organisé en « surface » par un processus de composition qui a le principe d'équivalence [selon Jakobson]<sup>12</sup> pour loi [...] (Adam, 1992, p. 34)

Cette « surface » comprend les « niveaux phonétique et syllabique (le mètre transforme la syllabe en unité de mesure) », et l'« organisation périodique (rythme et parallélismes de construction) et la segmentation » (*idem*) sans négliger que « le poétique doit également être abordé aux niveaux sémantique [...] et énonciatif [...] qui jouent un rôle au moins aussi important que les effets de surface » (*idem*). Dans un autre ouvrage, Adam précise ce que peuvent être ces effets de surface en affirmant que « la *mise en espace* du texte joue un rôle prépondérant dans l'effet de poésie ou *l'effet-poème* ». (Adam, 1992a, p. 29)

Le programme cependant évite toute précision sur ce que serait le texte poétique en se contentant d'affirmer que « c'est une des caractéristiques de la poésie de pouvoir être exprimée dans n'importe quel type de textes. » (Ministère de l'Éducation, 1995, p. 13) Cette formulation est particulièrement obscure : les textes poétiques ne constituent pas un type de texte, mais la poésie peut s'exprimer dans tous les types de textes. La confusion n'est pas loin puisque le programme ne précise jamais ce qu'est le texte poétique et encore moins ce qu'est la poésie ni la manière dont elle arrive à transcender la typologie adoptée.

---

12 « La sélection [d'un mot dans une phrase] est produite sur la base de l'équivalence, de la similarité et de la dissimilarité, de la synonymie et de l'antonymie, tandis que la combinaison, la construction de la séquence, repose sur la contiguïté. *La fonction poétique projette le principe d'équivalence de l'axe de la sélection sur l'axe de la combinaison.* L'équivalence est promue au rang de procédé constitutif de la séquence. En poésie, chaque syllabe est mise en rapport d'équivalence avec toutes les autres syllabes de la même séquence [...] ». Roman Jakobson, *Essais de linguistique générale*, Paris, Éditions de Minuit, coll. Points, n° 17, 1970, p. 221.

La partie « Techniques et instruments » ne comportent que sept pages. Là où on aurait pu s'attendre à une clarification de certains concepts, dont la notion de type de textes, et à de nouvelles façons de faire, on ne retrouve que des considérations banales sur la réalisation d'un plan ou d'un résumé et l'utilisation du dictionnaire. Quant à la « Bibliographie », les ouvrages qui ont rapport au fonctionnement de la langue la dominent. À peine une dizaine d'ouvrages traitent de la littérature et aucun nommément de la poésie.

La présentation du programme en un seul volume amène à présenter les contenus d'apprentissage en tableaux qui se présentent sous forme d'énoncés qui débutent par un infinitif. « Les éléments d'apprentissage correspondant à chaque composante sont précédés d'une case blanche (q). » (*Ibid.*, p. 7) À la droite de ces énoncés, on trouve une colonne pour chaque année du secondaire. Ces colonnes contiennent les indications quant à son enseignement pour chacune des années.

#### Exemple de présentation des contenus d'apprentissage

	1 <sup>re</sup>	2 <sup>e</sup>	3 <sup>e</sup>	4 <sup>e</sup>	5 <sup>e</sup>
q Dégager les éléments de l'univers évoqués par des associations d'idées, d'images ou de mots, plutôt que désignés, caractérisés ou situés explicitement	—	—	+	+	+
q Reconnaître l'univers ou les éléments de l'univers évoqués par le lexique : — l'univers suggéré par des termes techniques, des néologismes ou un champ lexical;	—	+	+	●	●

(*ibid.*, p. 22)

Si la colonne est vide, l'élément n'est pas au programme cette année-là. S'il est au programme, la colonne contient l'une ou l'autre des notations suivantes :

Le symbole (—) indique que l'élément d'apprentissage est proposé dans un but de sensibilisation. L'élève apprend à le reconnaître et à l'appliquer dans des contextes simples, avec l'aide de l'enseignante ou de l'enseignant.

Le symbole (+) indique que l'élément d'apprentissage fait l'objet d'un enseignement systématique. L'élève reconnaît cet élément et l'applique de façon régulière, dans des contextes plus difficiles, avec une certaine autonomie.

Le symbole (●) signifie l'approfondissement ou la consolidation de l'élément d'apprentissage. Il indique que l'élève est en mesure d'utiliser l'élément de contenu de façon autonome, dans une

variété de situations. (*Ibid.*, p. 7-8)

Cette présentation rend la consultation du programme aisée et permet aussi de voir de quelle manière les élèves doivent progresser tout le long du cours secondaire. Il est facile de voir de quelle manière chaque élément du programme doit être abordé à chacune des années du secondaire. Cette facilité de consultation est un avantage important pour un programme qui touche cinq années d'enseignement.

Trois éléments facilitent la consultation des chapitres consacrés à la lecture, à l'écriture et à la communication orale. D'abord, au départ de chaque chapitre, se trouve un « Tableau des pratiques [...] » qui montre pour chaque année du secondaire les différentes pratiques au programme. Ensuite viennent la compétence, les contenus d'apprentissage et le profil de l'élève en fin de secondaire en ce qui concerne la lecture, l'écriture et la communication orale. Les chapitres sur la lecture et l'écriture sont divisés en deux parties : textes littéraires et textes courants. Chacune de ces parties propose sa propre version des compétences, des contenus d'apprentissage et des profils de sortie.

Finalement, le programme indique l'importance relative de chacune des compétences dans l'évaluation des élèves :

#### Répartition de l'évaluation

	Premier cycle	Second cycle
<b>Écriture</b>	40 p. 100	50 p. 100
<b>Lecture</b>	40 p. 100	40 p. 100
<b>Communication orale</b>	20 p. 100	10 p. 100

(*Ibid.*, p. 8)

Le poids de l'écriture augmente pour les deux dernières années du secondaire au détriment de l'oral. L'élève, pour réussir le cours de français, doit donc porter une attention de plus en plus grande à la qualité de ses textes écrits particulièrement en ce qui concerne le fonctionnement de la langue qui est un but avoué du programme.

## La culture dans le programme

### La politique culturelle

La politique culturelle qui encadre les activités de l'État détermine en grande partie la place de la culture dans le programme. Dans le cas présent, le gouvernement du Québec a adopté une nouvelle politique culturelle en 1992 : *La politique culturelle du Québec : notre culture, notre avenir*. Malgré le changement de gouvernement, cette politique est demeurée en vigueur et le programme de 1995 relève de cette politique.

Si *La politique québécoise du développement culturel* (Ministre d'État au Développement culturel, 1978) publiée 14 ans plus tôt englobait sous le vocable « culture » à peu près tous les secteurs de l'activité humaine, le document de 1992 revient à une conception plus traditionnelle de la culture qui correspond davantage au mandat du ministère des Affaires culturelles :

Bâtie à partir d'un ensemble d'acquis qui s'est constitué au fil des ans, la politique culturelle s'organise autour de grands axes qui sont issus de cette réflexion collective. Son champ d'application est sensiblement celui qui, traditionnellement, relève du ministère des Affaires culturelles : les arts et les lettres, le patrimoine et les industries culturelles. (Ministère des Affaires culturelles, 1992, p. 15)

En vertu de cette politique, le gouvernement donne à la culture un contenu : arts et lettres, patrimoine et industries. Cependant, la situation particulière du Québec ne peut être ignorée. C'est pourquoi la politique culturelle insiste sur le maintien et le développement de « l'identité culturelle québécoise » (*ibid.*, p. 16). Cette identité repose sur « le caractère francophone du Québec » sans renier l'importance de la « population anglophone », des « nations autochtones », et des « milliers d'immigrants » qui se sont installés sur son territoire.

Dans cette foulée, la politique culturelle réaffirme que la « langue est un des fondements de l'identité culturelle et la langue française caractérise tout particulièrement la spécificité culturelle du Québec en Amérique. » (*Ibid.*, p. 23) En conséquence, elle propose de « favoriser une plus grande maîtrise de la langue, notamment par l'intermédiaire du système d'enseignement » (*ibid.*, p. 27) et, pour ce faire, elle ajoute :

En plus des mesures qu'il a déjà prises pour VALORISER LA LANGUE FRANÇAISE COMME MOYEN D'EXPRIMER LA CULTURE ET D'Y ACCÉDER, le gouvernement s'engage à :

Accroître les actions du ministère de l'Éducation qui visent à améliorer la qualité du français, notamment par :

[...] le soutien continu à l'amélioration du français oral et écrit dans les établissements d'enseignement au primaire et au secondaire, par l'intermédiaire des programmes d'études et de l'évaluation des apprentissages. (*Ibid.*, p. 32)

La politique culturelle du Québec assigne comme tâche prioritaire aux écoles primaires et secondaires l'amélioration de l'enseignement de la langue française. La publication du nouveau programme de français concorde parfaitement avec cette orientation :

Tout au long des cinq années d'études secondaires, l'école a mission de conduire ces jeunes à une maîtrise de base de la langue française, parlée et écrite. C'est là une de ses tâches essentielles, car parmi tous les apprentissages scolaires, celui de la langue est fondateur. La langue, en effet, contribue, au premier chef, l'articulation et l'affinement de la pensée, ouvre les chemins de la communication et donne accès à tous les autres champs du savoir, de la culture et du travail. (Ministère de l'Éducation du Québec, 1995, p. 1)

Les liens entre l'apprentissage de la langue et l'accès à « la culture » sont bien établis. Au regard de la politique culturelle, le programme de français se veut donc un moyen « d'exprimer » et « d'accéder » à la culture.

Malgré le fait que la politique culturelle place dans le même champ d'intérêt « les arts et les lettres », elle les traite différemment en ce qui a trait à l'école. Plusieurs formulations utilisées dans la politique culturelle établissent une distinction nette entre art et littérature :

[...] les arts, la littérature et les sciences humaines, dont l'histoire, sont parmi les fondements de la formation et de l'éducation. (Ministère des Affaires culturelles, 1992, p. 100);

[...] assurer la sensibilisation des jeunes aux arts, à la littérature et à l'histoire. (*Ibid.*, p. 101)

La littérature est un vecteur de la culture que l'élève doit acquérir à l'école, mais son enseignement ne relève pas de celui des arts et n'est pas promu comme tel. En conséquence, les mesures spécifiques que propose la politique culturelle à propos de la place de la littérature à l'école se bornent à « élargir le programme de tournées des écrivains dans les écoles primaires et secondaires et [à] favoriser l'accroissement des achats de livres par les bibliothèques scolaires. » (*Ibid.*, p. 100) Cependant, elle ajoute qu'en « choisissant de leur [arts, littérature et sciences humaines] accorder une place privilégiée à l'école et en mettant à la disposition des élèves les instruments nécessaires pour stimuler leur intérêt, le système scolaire joue un de ses rôles essentiels en formation. » (*Idem*)

Comme la littérature relève manifestement du programme de français dont la priorité est « l'amélioration du français oral et écrit », c'est à l'intérieur de celui-ci qu'on pourra constater si cette « place privilégiée » est réelle.

### **Le programme et la culture**

L'entreprise culturelle du programme de français se trouve définie dans les parties intitulées « Avant-propos » et « Introduction ». Le programme demeure fidèle à la conception du rôle du programme de français dans le domaine culturel énoncée dans *L'école québécoise* soit renforcer l'appartenance à la société québécoise et développer l'ouverture aux autres<sup>13</sup>. L'« Avant-propos » du ministre ne laisse aucun doute :

Plus que jamais, au Québec, il faut voir le français comme le ciment de notre identité collective et de notre vie culturelle. Il faut le voir au cœur de notre volonté d'accueil et d'intégration des gens de tous les pays qui choisissent le Québec pour y vivre et pour participer à son développement et à son histoire. (Ministère de l'Éducation du Québec, 1995, « Avant-propos », p. 2)

Le français n'est plus seulement une langue, c'est un matériau aux propriétés presque magiques, à la fois liquide, il pénètre partout, et solide, il lie fermement notre passé au présent, assure notre avenir et incorpore les nouveaux arrivants. L'« Avant-propos » amène une vision politique de l'enseignement du français, de son rôle dans la société et dans l'établissement d'une culture commune.

L'« Introduction », quant à elle, place plutôt l'importance de la langue au niveau de l'individu :

La langue, en effet, contribue, au premier chef, à l'articulation et à l'affinement de la pensée, ouvre les chemins de la communication et donne accès à tous les autres champs du savoir, de la culture et du travail. (*Ibid.*, p. 1)

C'est donc par la langue que l'on a accès à la culture, collectivement et individuellement. Cependant, la langue donne non seulement un accès à la culture, elle en témoigne aussi : « [...] les jeunes, à leur sortie de l'école secondaire, écrivent et s'expriment dans une langue correcte et claire qui dénote à la fois rigueur et culture. » (*Idem*)

Quel espace occupe la culture dans le programme? D'abord, les « valeurs

---

13 Voir les parties qui traitent de la culture dans les chapitres 7 et 8.

socioculturelles » qui définissaient en bonne partie la mission culturelle du programme de 1980 se trouvent « intégrées aux contenus d'apprentissage afin de permettre aux élèves de se situer par rapport à elles et de justifier leur point de vue. » (*Ibid.*, p. 3) On trouve trace de ces « valeurs socioculturelles » dans l'étude de textes narratifs, dramatiques et poétiques ainsi que dans l'écriture de textes narratifs. La place et l'importance de celles-ci dans les textes courants, surtout dans les textes argumentatifs, ne semblent pas avoir été perçues par le Ministère.

Ensuite, le programme, à deux endroits, utilise une énumération contenant le terme « culture ». La première, citée plus haut, parle des « champs du savoir, de la culture et du travail. » La seconde se trouve dans la « Présentation » de la partie « Lexique » :

[...] pour les textes explicatifs ou argumentatifs : le vocabulaire relatif au milieu géographique, au monde animal et végétal, aux moyens de transport et de communication, aux activités professionnelles et de loisir, à la santé, à l'éducation, à la culture, aux arts, aux sciences, à la politique, au fonctionnement de l'État, aux grands débats contemporains. (*Ibid.*, p. 119)

Contrairement au traitement des « valeurs socioculturelles » liées strictement aux textes littéraires, le vocabulaire relatif à la culture apparaît seulement pour les textes explicatifs et argumentatifs. L'utilisation de l'énumération amène à définir par la négative le champ d'application de la notion de culture. Celle-ci se différencie, dans un premier temps, des champs du savoir autres que ceux reliés à la langue et de tout ce qui concerne le monde du travail. Puis, elle se distingue des activités de loisir, de l'éducation, des arts, des sciences, de tout ce qui touche au politique. Ainsi, si l'on s'en tient strictement à la lettre du texte, le contenu de la culture pour le programme de français ne comprend que les activités reliées directement à la langue et à son enseignement. Cela semble en contradiction avec l'inclusion de l'étude des « valeurs socioculturelles » qui représentent un éventail beaucoup plus large que la seule littérature.

Le champ privilégié de culture du programme de français est donc la littérature qui est un « réservoir inépuisable de culture et d'humanité. » (Ministère de l'Éducation du Québec, 1995, p. 1) Dans son troisième principe directeur, le programme précise ce que recouvre cette exploration : « L'enseignement du français, de la lecture notamment, doit initier les élèves aux richesses culturelles du patrimoine littéraire du Québec et des pays de

la francophonie, cultiver leur intérêt pour la littérature des autres pays. » (*Ibid.*, p. 4)

L'entreprise culturelle du programme reste littéraire et liée à la maîtrise de la langue : « Au contact des œuvres littéraires, les élèves élargissent et approfondissent leurs intérêts culturels et développent leurs compétences comme lectrice et lecteurs autonomes et avertis. » (*Idem*)

## **La vision de l'enseignement et la facture du programme**

Le programme de 1995 se place dans la lignée de celui de 1980. Comme le souligne Jacqueline Charbonneau qui a participé à la conception du programme : « Le processus d'apprentissage adopté en 1980 a été maintenu ». (Charbonneau, 1996, p. 24) Ce processus d'apprentissage repose sur trois éléments : « Le processus d'apprentissage est fondé sur la pratique, la réflexion sur la pratique et l'acquisition de connaissances. » (Ministère de l'Éducation du Québec, 1995, p. 3) La formulation est presque la même, seule la référence aux discours est disparue. Le programme donne une définition plus précise de la notion de « pratique » :

Par pratique de communication, on entend l'activité par laquelle l'élève exerce ses habiletés à lire et à écrire des textes littéraires et des textes courants, ainsi qu'à s'exprimer oralement dans diverses situations. (Ministère de l'Éducation du Québec, 1995, p. 3)

La pratique est donc une activité de lecture, d'écriture ou de communication orale qui met en jeu plusieurs « habiletés » de l'élève. Cette activité, cette pratique, fait l'objet d'une réflexion et permet l'acquisition de connaissances. Selon Charbonneau, ce processus, qui met la pratique au départ des activités pédagogiques du programme, repose sur l'idée que « [l']acquisition des savoirs théoriques ne saurait être dissociée de l'acquisition des savoirs pratiques qui lui donnent sens ». (Charbonneau, 1996, p. 24)

La différence la plus remarquable entre les deux programmes consiste à passer d'un programme bâti autour d'objectifs à atteindre par l'élève à un programme bâti autour de compétences à développer par l'élève. La transformation est incomplète, car l'introduction comporte une partie intitulée « Les objectifs du programme » dans laquelle on présente, pour chacune des composantes du programme, soit la lecture, l'écriture et la communication

orale, un « objectif général d'apprentissage [...] » (ministère de l'Éducation du Québec, 1995, p. 6).

La notion de compétence est introduite dans la partie « L'organisation du programme » : « Chaque année du secondaire, l'élève doit développer sa compétence à lire et écrire des textes littéraires et des textes courants. » (*Ibid.*, p. 7) Par la suite, dans les parties consacrées à la lecture, à l'écriture et à la communication orale, les compétences remplacent par les objectifs terminaux du programme de 1980 :

Les neuf ou dix objectifs terminaux énoncés dans le programme de 1980 sont présentés dans le programme de 1995, sous forme de cinq compétences, soit la compétence à lire des textes littéraires, à lire des textes courants, à écrire des textes littéraires, à écrire des textes courants et à communiquer oralement. (Langlais<sup>14</sup>, 1996, p. 22)

Une ambiguïté subsiste quant aux nombres de compétences. Si l'on se réfère à la table des matières, on retrouve les énoncés suivants :

Compétence en lecture de textes littéraires [...]  
Compétence en lecture de textes courants [...]  
Compétence en écriture de textes littéraires [...]  
Compétence en écriture de textes courants [...]  
Compétences en communication orale (ministère de l'Éducation du Québec, 1995, p. I et II)

Les quatre premiers énoncés sont au singulier, mais, en communication orale, l'énoncé est au pluriel ce qui indique qu'il y a plus d'une compétence en oral. Comme les « compétences déterminent les comportements attendus de l'élève au terme de chacune des années du secondaire » (Langlais, 1996, p. 22), en décortiquant ceux de l'oral, deux compétences ressortent : « [é]couter un texte raconté ou lu à haute voix, une chanson ou un poème, un exposé, visionner un film ou un documentaire, assister à une pièce de théâtre ou en visionner une » et participer « à une discussion ou à un débat » ou présenter « un exposé explicatif ou critique » (ministère de l'Éducation du Québec, 1995, p. 97-98). Au total, le programme de français compte six compétences.

*L'Addenda au programme de français au secondaire* (ministère de l'Éducation, 1997) revient sur plusieurs éléments pour les préciser. Entre autres, il affirme que le « programme d'études de français du secondaire est un programme d'apprentissage dans lequel ne sont

---

14 Pauline Langlais est, à cette époque, responsable des programmes de français du primaire et du secondaire à la direction de la formation générale des jeunes.

prescrites ni méthodes ni stratégies d'enseignement. » (*Ibid.*, p. 2) Si « les objectifs, les principes directeurs, les compétences en lecture, en écriture et en communication orale, les contenus d'apprentissage et les profils de compétence sont obligatoires » (*idem*), le programme ne se réfère pas à une vision unique de l'enseignement. Au contraire, il « confirme la reconnaissance, par le ministère de l'Éducation, de faire du développement et de la diversification des approches pédagogiques une priorité. » (*Ibid.*, p. 4)

L'*Addenda* termine sa mise au point de l'enseignement du français en insistant sur les « nouvelles technologies de l'information et des communications » :

S'il est un domaine d'études où les nouvelles technologies peuvent fournir un important soutien à l'apprentissage, c'est bien celui du français. Le support technologique est, en effet, particulièrement efficace dans le développement de la compétence en écriture. (*Ibid.*, p. 9)

Malgré le souhait « que le nombre d'enseignantes et d'enseignants formés aux nouvelles technologies de l'information et des communications augmente rapidement » (*idem*), c'est un aspect qui est plutôt resté lettre morte pendant les années où le programme a été en vigueur.

Bref, ce programme se présente comme un programme d'apprentissage pour l'élève qui ne peut le réaliser que par une pratique qui débouche sur la réflexion et l'acquisition de connaissances et dont l'organisation et les orientations pédagogiques reposent sur les enseignantes et des enseignants.

## **La place de la littérature et de la poésie**

Le programme est centré « sur l'enseignement du français aux élèves du secondaire dans les écoles francophones du Québec. » (Ministère de l'Éducation du Québec, 1995, p. 1) Cet enseignement consiste à « conduire ces jeunes à une maîtrise de base de la langue française, parlée et écrite. » Le phénomène littéraire se situe d'abord comme un moyen d'en arriver à cette « maîtrise de base de la langue française » par « un travail systématique sur divers textes littéraires et courants » (*idem*). La nature de ce travail est précisée :

Le programme précise le travail à effectuer sur le plan de la grammaire de la phrase et du texte, du lexique, de l'orthographe d'usage et de l'orthographe grammaticale. Ce travail s'effectue sur des textes littéraires et des textes courants de divers types : narratif, descriptif, explicatif, argumentatif, poétique et dialogal (par exemple, la pièce de théâtre). (*Ibid.*, p. 2)

On ne peut être plus clair, les textes littéraires sont, au même titre que les textes courants, des instruments qui permettront d'atteindre les objectifs du programme.

Si les textes littéraires sont de l'ordre des moyens, ils n'en demeurent pas moins l'émanation d'une tradition et d'un univers qui revêt une grande importance pour les concepteurs du programme, car, à travers ceux-ci, les élèves « explorent "cet immense texte" que constitue la littérature de langue française à travers l'ensemble des pays francophones, réservoir inépuisable de culture et d'humanité. Cette exploration les alimente dans le travail de construction de leur identité personnelle et de leur appartenance sociale et culturelle. » (*Ibid.*, p. 1)

Le troisième principe directeur du programme confirme l'importance de cette exploration : « L'enseignement du français, de la lecture notamment, doit initier les élèves aux richesses culturelles du patrimoine littéraire du Québec et des pays de la francophonie, et cultiver leur intérêt pour la littérature des autres pays. » (*Ibid.*, p. 4)

Cette formulation précise la préoccupation littéraire du programme : la littérature du Québec, de la francophonie et des autres pays. Elle constitue aussi une confirmation de la place de la littérature dans le programme et dans l'enseignement qui devrait en découler.

Le paysage littéraire dans lequel s'insère le programme est très vaste et le rôle dévolu à la littérature est important : « Au contact des œuvres littéraires, les élèves élargissent et approfondissent leurs intérêts culturels et développent leurs compétences comme lectrices et lecteurs autonomes et avertis » (*idem*) par « la lecture d'œuvres accessibles et d'œuvres dont la qualité est reconnue. » (*Ibid.*, p. 5) Culture et lecture représentent donc les deux pôles principaux par lesquels la littérature s'inscrit dans le programme.

En ce qui concerne le programme de lecture de l'élève, le troisième principe directeur quantifie l'apport de la littérature :

On a établi à quatre œuvres narratives complètes par année le seuil en deçà duquel on ne peut parler d'une ouverture significative au patrimoine culturel. (*Ibid.*, p. 4);  
À titre indicatif, la répartition suivante est recommandée pour chacune des années du secondaire : des œuvres d'auteurs québécois, canadiens, français ou provenant de la francophonie dans une proportion de 80 p. 100 et des œuvres rédigées en français, de toutes

provenances, ou des œuvres traduites dans une proportion de 20 p. 100. En première et en deuxième secondaire, la lecture d'œuvres contemporaines est privilégiée. Par la suite, on ajoutera la lecture d'œuvres marquantes d'auteurs du XIX<sup>e</sup> siècle ou des siècles précédents. (*Ibid.*, p. 5)

Cette quantification est arbitraire<sup>15</sup> : le seuil de quatre œuvres par année et la répartition 80/20 en faveur de la littérature francophone pourraient être différents sans qu'on trouve à y redire.

Ce programme de lecture se présente comme celui de l'élève et, du moins en partie, sous son contrôle :

Il est souhaitable que ce nombre soit largement dépassé par tous les élèves. Le but visé ici est que les élèves, à la fin de leur cours secondaire, aient lu plus d'une vingtaine d'œuvres complètes. (*Ibid.*, p. 4);

Le choix de ces œuvres doit obéir des critères liés à la diversité des genres littéraires, des styles, des thèmes, des époques et des provenances. Ce choix est aussi dicté par la préoccupation d'offrir aux jeunes du secondaire la lecture d'œuvres de la littérature du Québec, de France et d'ailleurs. Le rôle des enseignantes et des enseignants est d'accompagner les élèves dans leurs expériences de lecture, en les aidant à reconstituer le contexte historique, géographique et social dans lequel s'inscrivent les œuvres littéraires. (*Ibid.*, p. 5)

L'*Addenda* revient sur le programme de lecture et en fait clairement un programme de lecture de la classe de français sous contrôle des enseignantes et des enseignants :

L'enseignant ou l'enseignante choisit les œuvres en s'appuyant sur les critères de sélection des œuvres précisées dans l'introduction du programme. Outre l'obligation faite à l'élève de lire un minimum de quatre œuvres narratives complètes par année, on y précise le rôle de l'enseignant ou de l'enseignante, qui est d'accompagner l'élève et de le diriger dans ses expériences de lecture. La lecture accompagnée suppose que l'enseignant ou l'enseignante aide l'élève à reconstituer le contexte historique, géographique et social des œuvres, à effectuer des liens entre différentes œuvres d'un même auteur ou d'une même auteure ou entre des œuvres qui traitent d'un même thème, d'une même époque ou d'époques différentes. À la fin de ses études secondaires, l'élève devra avoir lu et étudié plus de vingt œuvres narratives complètes et avoir pu en témoigner oralement ou par écrit. (Ministère de l'Éducation, 1997, p. 6)

Finalement, l'espace de liberté de l'élève dans le choix des œuvres littéraires qu'il devrait lire est disparu. Ce choix revient dorénavant à l'enseignante ou à l'enseignant, ce qui fait qu'à la fin du secondaire l'élève aura lu 20 œuvres choisies par d'autres.

Ensuite, ces œuvres « accessibles » et dont « la qualité est reconnue » s'inscrivent toutes dans un seul type de textes : le texte narratif. Cependant, malgré son caractère exclusif,

---

<sup>15</sup> Je n'ai trouvé aucune étude qui pourrait étayer ces chiffres. Par ailleurs, le programme de 1967 proposait un minimum de quatre œuvres par années et davantage pour les profils littéraires de 4<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> secondaires. Le programme-cadre et le programme de 1980 ne faisaient aucune mention d'un nombre minimal d'œuvres à lire. Comme on le verra plus loin, les programmes issus de la réforme proposent un minimum de cinq œuvres par année.

cette affirmation est nuancée par une autre, quelques paragraphes plus loin, qui affirme qu'il « est également recommandé que les élèves lisent de nombreux poèmes chaque année et, au second cycle, puissent assister à des pièces de théâtre, les visionner ou en faire la lecture. » (*Idem*) J'en conclus que si la poésie ne fait pas partie du programme de lecture de l'élève, elle fait nécessairement partie du programme de lecture de la classe de français tout comme le texte de théâtre. D'ailleurs, si on consulte le « Tableau des pratiques de lecture » (*ibid.*, p. 17), on constate que des « chansons et poèmes variés » font partie des pratiques de lecture de chacune des années du secondaire et que des « pièces de théâtre » sont au programme en 4<sup>e</sup> et en 5<sup>e</sup> secondaire. Cela se traduit pour chacun de ces deux types de textes par une série d'« habiletés de lecture » que l'élève doit démontrer en « situation d'évaluation sommative » et qui sont inscrites dans le « Profil du lecteur de textes littéraires » et sur lesquelles on reviendra plus loin. (*Ibid.*, p. 35 à 37)

Quant à l'écriture, le « Tableau des pratiques d'écriture » (*ibid.*, p. 61) indique des pratiques d'écriture de « textes poétiques » pour chacune des années du secondaire, mais pas de texte de type dialogal. Ces pratiques d'écriture ne débouchent pas sur des éléments à vérifier lors de l'établissement du « [p]rofil de scripteur de textes littéraires » parce que « [l]a production de textes poétiques n'est pas retenue pour l'évaluation sommative. » (*Ibid.*, p. 73) Cette position affaiblit considérablement la place de l'écriture de poèmes dans le programme.

La littérature trouve aussi sa place dans la compétence reliée à la communication orale. En 1<sup>re</sup> et en 2<sup>e</sup> secondaire, l'élève participe « à des discussions sur des œuvres lues, vues ou entendues : des récits, des films, des poèmes, des chansons » (*ibid.*, p. 95). En 4<sup>e</sup>, il présente « des exposés critiques portant sur des récits, des films, des poèmes, des chansons, des documentaires, des pièces de théâtre » et en 5<sup>e</sup> il participe « à des débats sur des thèmes abordés dans des romans, des films, des poèmes, des chansons, des documentaires, des pièces de théâtre » (*idem*). En 3<sup>e</sup> secondaire, le programme ne suggère aucune activité reliée à la littérature.

Enfin, on commence le secondaire en privilégiant les textes contemporains. Les textes

plus anciens sont introduits au fur et à mesure que les élèves vieillissent et qu'ils peuvent plus facilement comprendre et « reconstituer le contexte historique, géographique et social dans lequel s'inscrivent les œuvres. » (*Ibid.*, p. 5) En plus, le troisième principe directeur propose « de se préoccuper des goûts, des intérêts et des besoins des élèves en leur offrant l'occasion de se familiariser avec toutes sortes de textes littéraires. » (*Idem*)

Le texte littéraire est donc une préoccupation constante du programme qui le place au cœur de chacune des compétences qu'il prône, mais il n'est pas l'objet de l'enseignement du programme qui reste la langue et la communication. La place de la littérature dans le programme est bien définie. Elle est une toile de fond qui fournit des textes et met l'élève en contact avec sa société et son histoire.

## **La lecture et l'écriture**

Voué à la « maîtrise de base de la langue française, parlée et écrite » (ministère de l'Éducation, 1995, p. 1), le programme « accorde la priorité à la lecture et à l'écriture » (*ibid.*, p. 8) en réponse aux « attentes pressantes » (*ibid.*, p. 1) de la société. Pour répondre à cette priorité, la part de l'oral n'est que de 20 % pour le premier cycle du secondaire et de seulement 10 % pour le second cycle. (*Ibid.*, p. 8)

Le programme de 1995 emploie les termes de lecture, d'écriture et de communication orale plutôt que les termes compréhension et production employés comme termes génériques, y compris pour l'oral dans le programme de 1980. Ces termes sont reliés directement aux activités linguistiques auxquelles on associe traditionnellement l'école. Ils définissent aussi les trois compétences que le programme entend développer. Ce changement d'appellation n'est pas anodin, il rattache le programme à des activités connues de tous dont le développement appartient à l'école depuis sa création : apprendre à lire et à écrire. Il répond aussi symboliquement aux critiques envers l'apprentissage du français qui mettent en relief le fait que les jeunes ne lisent pas beaucoup et qu'ils écrivent mal.

Le programme subdivise chacune de ces deux compétences en deux ensembles : les textes littéraires et les textes courants. La compétence en lecture de textes littéraires ou de

textes courants repose sur la même méthode. Cette méthode s'appuie sur la même séquence d'actions pour l'élève. Seuls varient certains intitulés comme le montre la superposition des énoncés des deux compétences en lecture :

## **1 PLANIFIER SA LECTURE DU TEXTE**

### **1.1 Analyser la situation de lecture**

1.1.1 Se situer en tant que lecteur et aborder le texte.

1.1.2 Examiner ses conditions de lecture.

### **1.2 Déterminer sa manière de lire**

## **2 CONSTRUIRE LE SENS DU TEXTE**

**2.1 Reconstituer le contenu du texte** [selon le type de textes]<sup>16</sup>

**2.2 Reconstituer l'organisation du texte** [selon le type de textes]

**2.3 Discerner le point de vue adopté dans le texte**

2.3.1 Reconnaître le point de vue [selon le type de textes].

2.3.2 Dégager l'image que le texte donne du destinataire.

2.3.3 Discerner les valeurs véhiculées par le texte.

2.3.4 Découvrir les buts du texte.

**2.4 Vérifier l'efficacité de sa manière de lire le texte**

## **3 RÉAGIR AU TEXTE**

**3.1 Se situer par rapport au texte** [selon le type de textes]

**3.2 Exprimer sa réaction au texte**

**3.3. Utiliser l'information du texte** [Le point 3.3 ne s'applique qu'aux textes courants]

## **4 ÉVALUER SA DÉMARCHE DE LECTURE DU TEXTE**

**4.1 Dégager ses habiletés et ses difficultés à comprendre le texte**

**4.2 Trouver les causes de ses difficultés à comprendre le texte et les solutions appropriées**

(*ibid.*, p. 19 et 39)

La compétence en lecture comprend quatre étapes chronologiques : planifier, construire le sens, réagir au texte et évaluer sa démarche. Tous ces énoncés débutent par un infinitif à valeur impérative qui détermine une action à réaliser par l'élève afin de maîtriser, d'étape en étape, la compétence. Si les étapes de planification de la lecture et de réaction au texte revêtent un caractère familier, l'étape de l'évaluation de la démarche par l'élève est nouvelle et montre une préoccupation du programme pour l'individualisation de l'enseignement puisqu'à cette étape les réponses seront personnelles et donc différentes. Quant à la deuxième étape, celle de la construction du sens, elle diffère grandement de la vision traditionnelle de la lecture de texte. Bien qu'on puisse la rattacher à la formulation de l'« [o]bjectif général relatif à la compréhension de discours oraux et écrits » du programme de 1980 qui parlait de « reconstruire le message » (ministère de l'Éducation, 1980, vol. 4,

---

<sup>16</sup> La mention [selon le type de textes] indique des sous-énoncés différents ou des variations dans la formulation de ceux-ci selon qu'il s'agisse de textes littéraires (p. 19) ou de textes courants (p. 39).

p. 16), il ne s'agit pas d'une reconstruction d'un message contenu dans le texte, mais d'une construction par l'élève du sens du texte. Cette formulation relève davantage d'une vision constructiviste de l'apprentissage dans laquelle chaque individu construit sa connaissance à partir de ses expériences et des indices que lui fournit son environnement. Ainsi, le sens du texte, littéraire ou courant, n'est plus un donné unique déjà présent dans le texte que l'élève doit découvrir ou reconstruire, mais plutôt une proposition qui apparaît à la suite d'un travail sur le texte qui demande une interaction entre le texte et l'individu. Ce travail est balisé dans la méthode mise de l'avant par le programme par les points 2.1 à 2.4.

L'armature des deux compétences est presque identique, les principales différences se situent dans l'étape de construction du sens où les énoncés s'appliquent différemment selon le type de textes. Un seul énoncé, l'énoncé 3.3, n'est pas commun puisqu'il s'applique seulement aux textes courants. Le programme présente donc une méthode unifiée de développement de la compétence en lecture.

La compétence en écriture présente le même visage que celle en lecture et se divise aussi en compétence en écriture de textes littéraires et compétence en écriture de textes courants. Si on superpose les deux compétences en écriture, on obtient le portrait suivant :

## **1 PLANIFIER LA PRODUCTION DE SON TEXTE**

### **1.1 Analyser la situation de communication**

- 1.1.1 Se situer en tant qu'émetteur.
- 1.1.2 Examiner ses conditions d'écriture.
- 1.1.3 Cibler son destinataire.

### **1.2 Déterminer le contenu et l'organisation de son texte en tenant compte de la situation de communication**

- 1.2.1 Créer un univers ou choisir le sujet [selon le type de textes]<sup>17</sup>
- 1.2.2 Choisir la manière d'organiser son texte.

### **1.3 Déterminer sa manière d'écrire un texte [selon le type de textes]**

## **2 RÉDIGER, RELIRE ET MODIFIER SON TEXTE EN COURS DE RÉDACTION EN TENANT COMPTE DE SA PLANIFICATION, DU FONCTIONNEMENT DU TEXTE ET DE LA LANGUE**

### **2.1 Rédiger son texte**

### **2.2 Au cours de la rédaction, relire et modifier son texte pour en assurer la clarté et la cohérence et le rendre conforme au fonctionnement de la langue**

## **3 RÉVISER SON TEXTE POUR LE MODIFIER**

### **3.1 Évaluer l'intérêt de son texte en tenant compte de la situation de communication**

- 3.1.1 Vérifier la pertinence [la précision, la lisibilité] des éléments [selon le

<sup>17</sup> La mention [selon le type de textes] indique des sous-énoncés différents ou des variations dans la formulation de ceux-ci selon qu'il s'agisse de textes littéraires (p. 63) ou de textes courants (p. 75).

type de textes]

3.1.2 Vérifier l'organisation de son texte.

3.1.3 Vérifier son point de vue.

**3.2 Corriger son texte en recourant à des méthodes d'autocorrection et en consultant, au besoin, des dictionnaires, une grammaire ou toute autre source d'information**

**3.3 Disposer adéquatement son texte**

#### **4 ÉVALUER LA DÉMARCHE D'ÉCRITURE DE SON TEXTE**

**4.1 Dégager ses habiletés et ses difficultés à écrire son texte**

**4.2 Trouver les causes de ses difficultés à écrire son texte et les solutions appropriées**  
(ministère de l'Éducation, 1995, p. 63 et 75)

La compétence en écriture comporte elle aussi quatre étapes chronologiques : la planification, la rédaction, la révision et l'évaluation de sa démarche. Tous les énoncés sont des infinitifs à valeur impérative nécessaires à la maîtrise de la compétence. Les variations sont peu nombreuses, seuls les énoncés 1.2, 1.3 et 3.1 diffèrent dans l'application selon qu'on écrive un texte littéraire ou courant.

La ressemblance entre la structure des compétences en lecture et en écriture est frappante. On retrouve une démarche en quatre étapes chronologiques dont la première étape, « planifier », fait appel aux mêmes actions : « analyser la situation » de lecture ou d'écriture et « déterminer » la façon de réaliser le travail à faire. La deuxième étape constitue dans les deux cas le point central de l'activité soit « [c]onstruire le sens du texte » et « [r]édiger, relire et modifier son texte » tandis que la troisième étape propose une activité qui découle de la deuxième étape et constitue un retour sur le travail de la deuxième étape : « [r]éagir au texte » pour la lecture et « [r]éviser son texte » pour l'écriture. Quant à la quatrième étape, elle est identique pour les deux compétences. Cette similitude renforce l'impression d'unité du programme et du processus de lecture et d'écriture, les liant dans ce qui semble un même mouvement.

La présentation des compétences amène aux contenus d'apprentissage. En fait, ceux-ci ne sont que la subdivision en unités plus précises des énoncés des compétences et sont construits sur le même modèle, celui d'actions à réaliser par l'élève pour en arriver à la maîtrise du contenu et de la compétence. Cette unité dans la présentation accentue l'idée d'une méthode intégrée et incontournable de développement des compétences recherchée par le programme de français et réaffirmée par l'*Addenda* :

Les contenus d'apprentissage sont articulés selon les étapes du processus applicable aux activités de lecture, d'écriture ou de communication orale (par exemple, en écriture : planifier, rédiger, réviser son texte et évaluer sa démarche). (*Ibid.*, p. 7);

Le processus d'apprentissage est l'objet du premier principe directeur du programme. Les pratiques de lecture, d'écriture et de communication orale, la réflexion sur la pratique et l'acquisition de connaissances en constituent les trois composantes. (Ministère de l'Éducation, 1997, p. 2)

Cependant, Suzanne G. Chartrand souligne les limites d'une telle méthode dans un article de *Québec français* :

Aussi, le programme a cru nécessaire de proposer une démarche organisée pour guider la lecture et l'écriture de textes en organisant les contenus d'apprentissage selon un plan systématique qui met en relief les différents aspects du processus de lecture ou d'écriture. Ceci appelle deux commentaires : 1) on ne doit pas comprendre qu'à chaque fois qu'on demandera aux élèves de lire ou d'écrire un texte, l'enseignant les obligera à suivre la démarche exposée dans le programme; 2) ce qu'on appelle processus de lecture ou d'écriture constitue un modèle théorique abstrait de l'activité de lecture et d'écriture, et qui dit modèle, dit représentation nécessairement schématique et démesurément simplificatrice, car elle ne peut rendre compte d'un aspect essentiel de ce type d'activité, la dynamique des processus et les variations individuelles et contextuelles. On ne saurait faire de ces modèles des guides normatifs pour l'enseignement. (Chartrand, 1996, p. 30)

Le programme, quant à lui, ne fait aucunement place à de telles nuances ce que Chartrand confirme dans un article subséquent lorsqu'elle revient un peu sur sa position en soulignant le caractère incontournable du processus de lecture et d'écriture :

Ce nouveau programme apporte des outils nouveaux et précis pour enseigner le français et en particulier l'écriture. Ce n'est pas pour céder à un effet de mode qu'il insiste sur **les processus de lecture et d'écriture** mais bien parce que ces derniers sont **incontournables**.<sup>18</sup> Quiconque lit et écrit mène une série déterminée d'activités cognitives qu'on appelle processus. (Chartrand, 1997, p. 51)

Cette position est conforme à l'affirmation dans *l'Addenda* que « les compétences en lecture, en écriture et en communication orale, les contenus d'apprentissage » (ministère de l'Éducation, 1997, p. 2), entre autres, sont obligatoires. Celui-ci présente très clairement les liens entre ces divers éléments :

Dans les contenus d'apprentissage, on reprend, en les explicitant, les compétences que l'élève doit acquérir progressivement en classe. Ces compétences étant conçues et rédigées selon les composantes des processus de lecture, d'écriture et de communication orale, les contenus revêtent la même structure. Cette structure possède l'avantage que soient répartis les apprentissages qui doivent conduire l'élève, d'année en année vers l'atteinte des compétences. (*Ibid.*, p. 2 et 3)

Il ne semble pas y avoir d'échappatoires tant les divers éléments semblent imbriqués les uns dans les autres malgré le fait que l'on revienne à plusieurs occasions sur l'autonomie

<sup>18</sup> Les caractères gras sont dans le texte original.

pédagogique des enseignantes et des enseignants et l'affirmation que le programme ne prescrit « ni méthodes ni stratégies d'enseignement. » (*Ibid.*, p. 2)

Le désir d'uniformité dans le programme se manifeste par l'introduction d'une partie qui précède le déploiement des compétences et qui s'intitule « L'enseignement des textes : notions de base » (ministère de l'Éducation, 1995, p. 13 et 14). Dans ces deux pages, on revient longuement sur la notion de type de textes pour s'assurer de la compréhension la plus uniforme possible de ce choix du point de vue pédagogique. De plus, on insiste sur trois notions qui semblent être le cœur de l'enseignement de la lecture et de l'écriture dans le programme : la distinction entre émetteur et narrateur, celle entre récepteur et destinataire et la notion de point de vue « du narrateur, de l'auteur ou de l'auteure dans le texte. » (*Ibid.*, p. 14) Pour les concepteurs du programme, ces notions, qui sont somme toute des notions de base, ont une signification particulière dans l'acquisition des compétences en lecture et en écriture :

Étant amené à faire systématiquement ces distinctions, l'élève, qui lira ou écrira un texte, sera sensible au décalage entre la réalité empirique de la communication langagière et le texte écrit. Il ou elle accédera alors pleinement au monde de l'écrit. (*Idem*)

Toute la littérature tiendrait donc dans les distinctions entre la personne de l'auteur et l'instance appelée narrateur et dans celles entre récepteur et destinataire. Sans nier l'importance de ces notions et la nécessité d'en comprendre les mécanismes, l'accession « au monde de l'écrit » semble un peu plus complexe.

Toute la question de la lecture littéraire et de l'écriture de textes littéraires ne semble pas reposer sur des bases claires. L'idée de se rabattre sur des unités plus petites que le discours ou que les genres littéraires traditionnels peut être acceptable du point de vue pédagogique si les notions sont bien définies. Pour une, la notion de texte n'est pas claire puisqu'elle désigne à la fois les éléments de la typologie de base, soit les types de textes narratif, descriptif, explicatif, argumentatif et dialogal, et le texte poétique qui n'appartient pas à cette typologie.

Ensuite, les deux compétences en lecture et en écriture sont aussi désignées par le vocable texte : textes littéraires et textes courants qui se révèlent être des catégories qui

regroupent les types de textes de la typologie de base et le texte poétique. À l'intérieur de ces compétences, le texte désigne tout écrit que l'élève lit ou produit. De plus, des formulations comme :

Il est noté que le mot récit désigne tout texte narratif, indépendamment de sa longueur et de son genre. (*Ibid.*, p. 15);

Ainsi, lorsqu'on lira dans le programme « texte narratif », « texte descriptif », par exemple, on comprendra qu'il s'agit, en fait, de textes de type narratif ou de type descriptif. (*Ibid.*, p. 13);

[...] amener les élèves à comprendre le sens des textes littéraires narratifs, poétiques et dramatiques, et des textes courants [...] (*ibid.*, p. 6)

augmentent encore la confusion quant à la réelle signification du mot « texte ».

Le programme, s'il s'inspire nettement de Jean-Michel Adam, aurait eu avantage à s'y coller davantage puisque celui-ci met justement en garde contre les typologies de textes :

J'ai expliqué ailleurs (Adam, 1992) pourquoi il est profondément erroné de parler de « types de textes ». L'unité « texte » est trop complexe et trop hétérogène pour présenter des régularités linguistiquement cernables. À la différence de mes prédécesseurs anglo-saxons, j'ai situé les faits de régularité dits « récit », « description », « argumentation », « explication » et « dialogue » à un niveau que j'ai proposé d'appeler séquentiel. J'ai défini les séquences comme des unités compositionnelles supérieures à la phrase-période, mais très inférieures – mis à part le cas relativement rare des textes très courts mono-séquentiels – à l'unité globale que l'on peut appeler texte. Ce modèle de la structure compositionnelle des textes rompt avec l'idée même de « typologie des textes » et il n'a de sens que dans la perspective globale d'une théorie des plans d'organisation. (Adam, 1997)

Dans l'esprit d'Adam, on ne peut parler de textes de type narratif, descriptif et autres. Pour lui, ce que le programme appelle type de texte correspond à une unité plus petite que le texte qu'il appelle « séquence ». L'ambiguïté qui se retrouve dans le programme quant à la signification exacte de la notion de texte vient d'un raccourci pédagogique intéressant peut-être, mais qui ne résiste pas à une analyse serrée.

## **La lecture**

La lecture est un des fondements du programme et elle constitue l'une des trois compétences que l'élève doit développer tout au long de son cheminement. Cette double compétence, lecture de textes littéraires et lecture de textes courants, se présente d'abord comme une seule et même chose :

L'objectif général d'apprentissage de la lecture est d'amener les élèves à comprendre le sens des textes littéraires narratifs, poétiques et dramatiques, et des textes courants, à en reconstituer le contenu et l'organisation, à en discerner le point de vue et à y réagir.

À mesure que s'accroît leur habileté à lire, les élèves parviennent de mieux en mieux à analyser et à critiquer des textes, mettant ainsi en relation les connaissances acquises au fil de leurs lectures et sachant lire des textes de plus en plus complexes.  
(Ministère de l'Éducation, 1995, p. 6)

Cette affirmation reprend les bases de la méthode commune de lecture de textes, littéraires ou courants, que le programme met de l'avant. Cependant, le programme traite différemment les textes littéraires et les textes courants tout au long du secondaire. Le « Tableau des pratiques de lecture » (*ibid.*, p. 17) permet de bien comprendre l'espace dont disposent les textes littéraires dans l'enseignement du français. À chacune des années du secondaire, l'élève doit lire des textes de type narratif et des textes de type poétique variés auxquels s'ajoutent des textes de type dialogal en 4<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> secondaire. Les textes de type narratif comprennent des romans, des contes, des nouvelles, des mythes et des légendes selon les années. Les textes de type dialogal sont essentiellement des pièces de théâtre tandis que les textes de type poétique incluent des poèmes et des chansons pour chacune des années du secondaire. La mention « dont des textes engagés » accompagne les textes de type poétique en 4<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> secondaire et les textes de type dialogal en 5<sup>e</sup> secondaire. L'apparition de cette notion peut être reliée au fait qu'en 4<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> secondaire, le texte courant au programme est le texte de type argumentatif.

Le programme insiste aussi sur l'importance « de se préoccuper des goûts, des intérêts et des besoins des élèves en leur offrant l'occasion de se familiariser avec toutes sortes de textes littéraires. » (*Ibid.*, p. 5) Ces deux préoccupations, variété des textes et intérêt de l'élève, sont reprises par l'*Addenda* qui les précise :

Les pratiques de lecture de textes littéraires doivent être multiples et diversifiées et on doit tenir compte à la fois de la valeur des œuvres et de leur intérêt. Il faut assurer le développement de l'habitude et du goût de lire ainsi que de la capacité d'apprécier de bons et beaux textes. [...]  
L'élève doit être formé à lire par intérêt et pour le plaisir, mais également pour augmenter sa compétence en lecture. (Ministère de l'Éducation, 1997, p. 6)

L'*Addenda* complète le portrait de la lecture d'œuvres littéraires en introduisant la valeur des œuvres afin de développer « la capacité d'apprécier de bons et beaux textes. » Il confirme aussi que le but ultime de la lecture d'œuvres littéraires consiste à développer la compétence en lecture.

La méthode de lecture proposée repose sur trois éléments : la compétence, les

contenus d'apprentissage, qui sont le développement des énoncés de la compétence, et le profil du lecteur qui précise le contexte d'évaluation et liste les éléments du contenu d'apprentissage qui serviront à bâtir l'évaluation.

La méthode de lecture se présente en quatre étapes qui se suivent dans le temps : planifier sa lecture, construire le sens, réagir au texte et évaluer sa démarche. Les termes employés indiquent clairement une séquence temporelle. Cette méthode s'appuie sur de nombreuses étapes toutes marquées par un infinitif qui détermine une action que l'élève doit poser.

Pour les textes littéraires, « la connaissance de l'auteur » et les difficultés posées par le type de texte sont abordées lors de l'étape de la planification. C'est le seul point d'insertion d'une connaissance littéraire qui ne concerne pas le texte lui-même : histoire littéraire, auteur, évolution des genres, etc. La planification demande aussi à l'élève de « [p]réciser son intention de satisfaire un besoin d'imaginaire et d'esthétique et cerner les exigences qui s'y rattachent ». (Ministère de l'Éducation, 1995, p. 21, 26, 31) Sans douter un seul instant qu'une lecture guidée par une intention claire soit bénéfique, l'obligation pour chaque élève de déterminer comme un « besoin » des notions aussi immatérielles que l'« imaginaire » et l'« esthétique » apparaît plutôt problématique : un besoin de cet ordre ne peut qu'être qu'appris et personnel. Il semble difficile de présumer que la reconnaissance d'un besoin d'imaginaire et encore plus d'un besoin d'esthétique quant à une production langagière préexiste, chez l'être humain, à toute éducation en ce sens. Les besoins pour les textes courants sont aussi impalpables : « s'informer en satisfaisant son besoin de se représenter une réalité » pour le texte descriptif, « s'informer en satisfaisant son besoin de comprendre le pourquoi d'une réalité » pour le texte explicatif et « s'informer en satisfaisant son besoin de connaître différentes façons de penser » pour le texte argumentatif (*ibid.*, p. 41, 45 et 49). L'existence de toutes ces tendances chez l'être humain reste à démontrer au-delà de la curiosité qui caractérise l'espèce. De plus, par la répartition de ces besoins, le programme relègue l'utilité du texte littéraire à la satisfaction de l'imaginaire et de l'esthétique ce qui semble réducteur.

Cette intention de lecture ne peut être exigée de l'élève, puisqu'elle relève d'une éducation, ni être imposée, car, dès lors que l'élève est éduqué à comprendre ces besoins, elle relève fondamentalement d'un acte privé que seul l'élève peut poser devant chaque texte qui lui est proposé.

Les contenus d'apprentissage sont répartis entre les quatre divisions de la compétence en lecture de textes littéraires et selon la même numérotation<sup>19</sup>. Chaque division correspond à une action à réaliser par l'élève. Ces contenus sont développés en cinq paliers comme l'illustre l'exemple suivant :

## **2 CONSTRUIRE LE SENS DU TEXTE**

### **2.1 Reconstituer le contenu du texte**

#### 2.1.1 Découvrir l'univers poétique

[...]

□ Reconnaître l'univers ou les éléments de l'univers évoqués par le lexique :

– l'univers évoqué par le développement d'un champ lexical, par le jeu de la polysémie, de la paronymie, de la synonymie ou de l'antonymie, par l'usage de mots exotiques ou de néologismes [...] (ibid., p. 31-32).

Ces cinq paliers ne sont pas toujours présents. Pour tous les types de textes, le point 4.2 « Trouver les causes de ses difficultés à comprendre le texte et les solutions appropriées » ne se subdivise pas. Au point 2.1.1, quatre tirets suivent l'action « Reconnaître l'univers ou les éléments de l'univers évoqués par le lexique ». On retrouve un cinquième palier au point 2.2.4 pour les textes narratif et dramatique. En poésie, le point 2.2.1, « Discerner les éléments qui servent à organiser le texte », est suivi de deux tirets. Dans tous les cas, les tirets ne représentent pas une action à réaliser, mais désignent les « éléments » à prendre en compte pour réaliser l'action dont ils relèvent.

En poésie, les seuls points où les indications diffèrent de celles des textes narratif et dramatique sont les suivants :

## **2 CONSTRUIRE LE SENS DU TEXTE**

### **2.1 Reconstituer le contenu du texte**

---

<sup>19</sup> La numérotation de ces paliers renvoie à la citation des pages 29 et 30 du présent chapitre.

- 2.1.1 Découvrir l'univers poétique.
- 2.1.2 Établir des liens entre les éléments de l'univers poétique.
- 2.2 Reconstituer l'organisation du texte**
  - 2.2.1 Discerner les éléments qui servent à organiser le texte.
  - 2.2.2 Reconnaître les éléments de continuité et de progression qui contribuent à la cohérence du texte.
- 2.3 Discerner le point de vue adopté dans le texte**
  - 2.3.1 Reconnaître le point de vue énoncé dans le texte.
  - 2.3.2 Dégager l'image que le texte donne du destinataire.
  - 2.3.3 Discerner les valeurs véhiculées par le texte.
- 2.4 [...]**
- 3 RÉAGIR AU TEXTE**
  - 3.1 Se situer par rapport au texte**
    - 3.1.1 Évaluer dans quelle mesure le texte élargit sa vision du monde et satisfait son besoin d'imaginaire.
    - 3.1.2 Évaluer dans quelle mesure le texte satisfait son besoin d'esthétique. (*Ibid.*, p. 31-34)

Pour l'ensemble des autres points, les formulations sont identiques.

Les contenus d'apprentissage en poésies comprennent 53 actions réparties entre les quatre étapes de la méthode de lecture. Les verbes les plus fréquents sont « observer » (neuf mentions), « dégager », « reconnaître » et « évaluer » (cinq mentions), « établir des liens » et « discerner » (trois mentions), « se situer » et « découvrir » (deux mentions). Les autres verbes ne comptent qu'une occurrence. Si l'observation est l'action la plus fréquemment demandée à l'élève, les verbes « dégager », « reconnaître », « établir des liens », « discerner » et « découvrir » indiquent tous une mise en relief d'éléments du texte tandis que des verbes comme « se situer » et « évaluer » impliquent un jugement. Ces trois mouvements représentent bien le travail sur le texte que le programme propose : l'observation d'éléments du texte, la mise en relief et la mise en relation de ces éléments et la nécessité de réagir au texte en portant un jugement.

En lecture, l'étape de la construction du sens est la plus importante; en conséquence, elle demande 28 actions soit plus de la moitié des actions exigées. La préparation et la réaction aux textes commandent respectivement 11 et 10 actions. L'évaluation de la démarche en propose quatre seulement. La méthode, si explicite par ailleurs, devient laconique quant aux difficultés éprouvées par l'élève : elle ne pourvoit aucune piste de diagnostic ou de solution pour l'aider. Quand il s'agit de « [t]rouver les causes de ses difficultés à comprendre le texte et les solutions appropriées », le programme abandonne le

travail aux enseignantes et aux enseignants et à l'élève.

Le contenu relié à la poésie se retrouve essentiellement à la deuxième étape de la méthode qui consiste à « Construire le sens du texte » et principalement aux points « 2.1 Reconstituer le contenu du texte », et « 2.2 Reconstituer l'organisation du texte ». Le point 2.1 se développe selon deux axes qui comportent respectivement trois et deux actions :

2.1.1 Découvrir l'univers poétique

□ Dégager les éléments de l'univers explicitement désignés ou caractérisés et ceux évoqués par des associations d'idées, d'images, de mots ou de sonorités.

□ Dégager les éléments de l'univers évoqués par des symboles. [Seulement en 5e secondaire]

□ Reconnaître l'univers ou les éléments de l'univers évoqués par le lexique :

– l'univers évoqué par le développement d'un champ lexical, par le jeu de la polysémie, de la paronymie, de la synonymie ou de l'antonymie, par l'usage de mots exotiques ou de néologismes; [Voir les sens du mot et la polysémie, p. 123, les relations entre les mots, p. 124, la formation des mots, p. 120, le télescopage, p. 121, les archaïsmes et les néologismes, p. 123.]

– la perception particulière ou la nuance suggérée par l'usage de suffixes (souvenance, froidure, nuitée, etc.) ou de termes littéraires (azur, onde, sylve, etc.); [Voir la formation des mots, p. 120.] [Seulement à partir de 3e secondaire.]

– l'époque, la génération, la connotation culturelle ou le lieu géographique suggérés par des emprunts, des régionalismes, des archaïsmes, des néologismes, etc.; [Voir l'emprunt et l'anglicisme, p. 122, les archaïsmes et les néologismes, p. 123.] [Seulement à partir de 3e secondaire.]

– la connotation sociale suggérée par un registre de langue. [Voir les registres de langue, p. 127.]

### 2.1.2 Établir des liens entre les éléments de l'univers poétique

□ Reconnaître la part d'imaginaire dans le texte poétique : la représentation ou l'évocation d'un monde vraisemblable ou invraisemblable, les images ou les associations habituelles ou inhabituelles.

□ Dégager un ou des thèmes à partir des images, des sonorités ou des champs lexicaux.

[Voir les champs lexicaux, p. 126.]

(Ibid., p. 31 et 32)

La première étape de la « construction du sens » repose sur la découverte de « l'univers poétique » par l'élève. L'univers poétique n'est pas défini, il apparaît comme une construction différente pour chaque texte puisque la découverte, au sens archéologique, relève d'opérations internes à chaque texte, toutes déterminées par les « associations d'idées, d'images, de mots ou de sonorités. » L'essentiel de ces opérations relève du lexique, y compris les « images », entre autres la comparaison, la métaphore, la métonymie et l'antithèse qui réfèrent à la partie « Lexique » du programme (*ibid.*, p. 119 à 129) et qui est commune aux différents types de textes. D'ailleurs, si on excepte la référence aux lieux, à l'époque et aux personnages et le fait que la poésie s'intéresse aux symboles en 5e secondaire, ce sont les mêmes éléments qui déterminent l'univers poétique et l'univers narratif.

Le point 2.2 quant à lui porte plutôt sur l'organisation et la structure du texte poétique :

#### 2.2.1 Discerner les éléments qui servent à organiser le texte :

– la reprise de procédés syntaxiques ou stylistiques [principalement la répétition, l'inversion et les diverses formes de transformation syntaxique ou stylistique];

– la versification [...].

#### 2.2.2 Reconnaître des éléments de continuité et de progression qui contribuent à la cohérence du texte.

- Observer la continuité assurée par différents mots substitués qui reprennent un élément déjà présent dans le texte.
- Observer la progression assurée par les ajouts d'information nouvelle dans le texte.

- Observer l'absence de progression linéaire lorsque l'ordre des strophes, exception faite de la dernière strophe, peut être modifié sans rupture de sens.
- Observer l'ellipse ou la condensation des éléments de continuité ou de progression [...]. (*Ibid.*, p. 32 et 33)

La versification est sans doute un élément structurant du poème même si le programme n'établit aucune distinction entre la poésie traditionnelle et la poésie en vers libres où l'effet structurant est à tout le moins différent. Les « procédés syntaxiques ou stylistiques » contribuent à structurer le texte, mais si leur rôle est important en poésie, il n'est pas propre au texte poétique. La même remarque s'applique au point 2.2.2. Les « éléments de continuité et de progression » ne sont pas particuliers au texte poétique bien qu'ils y jouent un rôle plus important.

Quant au point 2.3, « Discerner le point de vue adopté dans le texte », les opérations proposées sont pratiquement les mêmes que celles proposées pour le texte narratif :

- 2.3.1 Reconnaître le point de vue énoncé dans le texte.
- 2.3.2 Dégager l'image que le texte donne du destinataire.
- 2.3.3 Discerner les valeurs véhiculées par le texte.
- 2.3.4 Découvrir les buts du texte. [*Seulement à partir de 3<sup>e</sup> secondaire.*] (*Ibid.*, p. 33-34)

La différence la plus importante se situe au point 2.3.1 où, dans le texte narratif, on fait référence à la présence ou non de l'auteur tandis que, dans le texte poétique, on exclut la question de l'auteur au profit de la notion de voix.

Le contenu de poésie est pratiquement identique à celui du texte narratif à l'exception de l'identification du symbole en 5<sup>e</sup> secondaire et de l'usage particulier de certains suffixes à partir de 3<sup>e</sup> secondaire. Ce contenu est aussi, à quelques exceptions près, identique d'une année à l'autre. La seule différence se situe dans le degré d'attention que l'on doit y consacrer soit la sensibilisation, l'apprentissage systématique ou l'approfondissement.

Finalement, la partie intitulée « Profil du lecteur de textes littéraires » présente les éléments que l'élève doit maîtriser lorsqu'il est placé dans un contexte d'évaluation. Celui-ci doit préciser : « l'intention de lecture [...]; une ou plusieurs questions ou tâches liées au texte; des ressources nécessaires à l'accomplissement de la tâche [...]; le temps prévu [...]; l'ouvrage ou les ouvrages de référence autorisés [...] » (*ibid.*, p. 35). Une note précise que « [d]u début à la fin du secondaire, les questions ou les tâches liées à la lecture d'un texte

devront de plus en plus faire appel à l'écriture. Ainsi, on y introduira des questions à développement, des paragraphes à écrire (par exemple, un résumé), voire un texte bref. »  
(*Idem*)

Ces habiletés ne font que reprendre les points amenés précédemment :

## II HABILITÉS DE LECTURE DE L'ÉLÈVE EN CONTEXTE D'ÉVALUATION SOMMATIVE

### 1 Construire le sens du texte

#### 1.1 Reconstituer le contenu du texte

[...]

*Dans un texte poétique*

- Découvrir l'univers poétique.
- Établir des liens entre les éléments de l'univers poétique.

#### 1.2 Reconstituer l'organisation du texte

[...]

*Dans un texte poétique*

- Discerner les éléments qui servent à organiser le texte.
- Reconnaître les éléments de continuité et de progression qui contribuent à la cohérence du texte.

#### 1.3 Discerner le point de vue adopté dans le texte

*Dans un texte narratif, dramatique ou poétique*

- Reconnaître le point de vue énoncé dans le texte.
- Dégager l'image que le texte donne du destinataire.
- Discerner des valeurs véhiculées par le texte.
- Découvrir les buts du texte.

### 2 Réagir au texte

#### 2.1 Se situer par rapport au texte

- Évaluer dans quelle mesure le texte (contenu, organisation, point de vue, buts) élargit sa vision du monde et satisfait son besoin d'imaginaire.
- Évaluer dans quelle mesure le texte satisfait son besoin d'esthétique.

#### 2.2 Exprimer sa réaction au texte (*ibid.*, p. 36 et 37)

Si on excepte la précision sur les questions ou les tâches, le « profil du lecteur » n'amène rien de nouveau. Les enseignantes et les enseignants ainsi que les élèves n'ont aucune précision sur ce que pourrait être l'univers poétique. La poésie semble se réduire à du cas par cas où chaque poème, et chaque chanson, constitue un univers en soi si différent qu'il est impossible d'y détecter le moindre système. Seuls les éléments d'« organisation du texte » font référence à des contenus identifiables dont on ne sait trop s'ils se réfèrent à un système particulier à chaque texte poétique, à la poésie ou encore à la chanson. Si la nécessité de réagir au texte est indéniable, la référence à l'élargissement de la vision du monde et à la satisfaction du besoin d'imaginaire de l'élève en contexte d'évaluation semble problématique faute de précision sur la manière d'interroger et de juger ces réactions qui ne

peuvent qu'être très personnelles.

L'aspect le plus intéressant de ce profil de lecteur, c'est qu'il demande, à chacune des années du secondaire, qu'on évalue la capacité d'analyse de l'élève quant au texte poétique et qu'en 5<sup>e</sup> secondaire, on ait des exigences supérieures pour l'ensemble des points qui le concernent. Il va de soi que l'enseignement de la poésie ne peut être négligé.

## **L'écriture**

La compétence en écriture répond à un double besoin :

L'objectif général d'apprentissage de l'écriture est d'amener les élèves à accroître leur habileté à exprimer leur pensée et leur imaginaire dans des textes conformes aux règles du fonctionnement de la langue écrite et dont le contenu et l'organisation favorisent la compréhension.

Bien écrire fait appel à un ensemble complexe d'habiletés. Tout au long du secondaire, les élèves doivent apprendre à développer leur capacité de tenir compte de tous les aspects de l'écriture d'un texte. Ils et elles doivent choisir, organiser et hiérarchiser le contenu pour atteindre le but poursuivi et concrétiser leur intention d'écriture. Ils et elles doivent rédiger leur texte en tenant compte des règles de la syntaxe, du lexique, de l'orthographe d'usage et de l'orthographe grammaticale, et présenter ce texte dans une mise en page correcte. (Ministère de l'Éducation, 1995, p. 6)

D'abord, l'écriture doit amener l'élève à la maîtrise du fonctionnement de la langue. Cet aspect correspond autant à la nature d'un programme de langue qu'à un souhait de la société pour l'école :

Tout au long des cinq années d'études secondaires, l'école a mission de conduire ces jeunes à une maîtrise de base de la langue française, parlée et écrite. (*Ibid.*, p. 1);

La société elle-même ne cesse d'insister pour que les jeunes, à leur sortie de l'école secondaire, écrivent et s'expriment dans une langue correcte et claire qui dénote à la fois rigueur et culture. (*Idem*)

Puis, l'écriture doit développer la capacité de l'élève de construire différents types de textes littéraires ou courants. Le choix, l'organisation et la hiérarchisation du contenu du texte répondent à ce besoin. Pour réaliser cela, il est nécessaire que « [l]es jeunes développent en même temps leur capacité de penser et d'imaginer, leur sens critique, leur créativité. » (Ministère de l'Éducation, 1995, p. 4) L'idée que l'école, par le programme de français, doit développer la créativité de l'élève est réaffirmée plus loin quand le programme spécifie qu'« il demeure important de placer l'élève dans des situations d'écriture qui stimulent son esprit créateur, son sens esthétique et l'invitent à explorer le langage. » (*Ibid.*, p. 59)

L'*Addenda* réaffirme la double nécessité pour l'élève de maîtriser la rédaction de nombreux types de textes et les mécanismes de la langue :

En écriture, de la première à la cinquième secondaire, l'élève doit, chaque année, rédiger des textes littéraires et des textes courants. (Ministère de l'Éducation, 1997, p. 3);

[...] il faut rappeler que les contenus d'apprentissage relatifs au lexique, à la grammaire de la phrase et du texte, à l'orthographe grammaticale et à la conjugaison, de même qu'à l'orthographe d'usage, sont obligatoires. (*Idem*);

[...] l'élève doit acquérir la capacité d'analyser les phrases pour en comprendre le sens, le fonctionnement et la portée, et pour les vérifier en situation d'écriture. (*Ibid.*, p. 5)

Ce double besoin ne peut se scinder. Il répond à deux facettes de la même situation parce que « [l']étude systématique des connaissances textuelles et linguistiques s'accompagne donc de leur application dans des textes lus, racontés, dits ou écrits par l'élève. » (*Ibid.*, p. 5)

Les pratiques d'écriture revêtent une importance capitale dans le processus d'apprentissage de la langue comme l'envisage le programme, c'est pourquoi « de la première à la cinquième secondaire, l'élève doit, chaque année, rédiger des textes littéraires et des textes courants. » (*Ibid.*, p. 3) Le « Tableau des pratiques d'écriture » (ministère de l'Éducation, 1995, p. 61) confirme cette obligation pour chacune des années et pour chaque type de textes. Pour les textes littéraires, chaque année, le tableau prévoit l'écriture de textes de type narratif et de type poétique. Le programme insiste sur l'importance pour l'élève d'écrire des textes littéraires : « Le texte littéraire, spécialement le texte poétique, est donc privilégié pour apprendre à l'élève à explorer l'usage que l'on peut faire de la langue hors des situations courantes. » (*Ibid.*, p. 59) La 1<sup>re</sup> secondaire propose en plus des textes de type descriptif, soit des portraits, comme textes littéraires. L'apparition de textes de type narratif dans la liste des textes courants en 1<sup>re</sup> et en 2<sup>e</sup> secondaire peut surprendre, mais en « première secondaire comme en deuxième, les productions de type narratif et de type descriptif peuvent être des textes littéraires ou des textes courants. » (*Idem*)

Comme la méthode de développement de la compétence en lecture, le développement de la compétence en écriture correspond à une séquence temporelle : « En écriture, il ou elle planifie la production de son texte, le rédige, le relit et le modifie en cours de rédaction, le révise après la rédaction et évalue sa démarche d'écriture. » (*Ibid.*, p. 2) La compétence en

écriture est schématisée ainsi :

**Dans un texte narratif ou poétique**

**1 PLANIFIER LA PRODUCTION DE SON TEXTE**

**1.1 Analyser la situation de communication**

- 1.1.1 Se situer en tant qu'émetteur.
- 1.1.2 Examiner ses conditions d'écriture.
- 1.1.3 Cibler son destinataire.

**1.2 Déterminer le contenu et l'organisation de son texte en tenant compte de la situation de communication**

- 1.2.1 Créer un univers narratif ou poétique.
- 1.2.2 Choisir la manière d'organiser son texte.

**1.3 Déterminer sa manière d'écrire un texte narratif ou poétique**

**2 RÉDIGER, RELIRE ET MODIFIER SON TEXTE EN COURS DE RÉDACTION EN TENANT COMPTE DE SA PLANIFICATION, DU FONCTIONNEMENT DU TEXTE ET DE LA LANGUE**

**2.1 Rédiger son texte**

**2.2 Au cours de la rédaction, relire et modifier son texte pour en assurer la clarté et la cohérence et le rendre conforme au fonctionnement de la langue**

**3 RÉVISER SON TEXTE POUR LE MODIFIER**

**3.1 Évaluer l'intérêt de son texte en tenant compte de la situation de communication**

- 3.1.1 Vérifier la pertinence des éléments de l'univers narratif, la pertinence et la lisibilité des éléments de l'univers poétique.
- 3.1.2 Vérifier l'organisation de son texte.
- 3.1.3 Vérifier le point de vue.

**3.2 Corriger son texte en recourant à des méthodes d'autocorrection et en consultant, au besoin, des dictionnaires, une grammaire ou toute autre source d'information**

**3.3 Disposer adéquatement son texte**

**4 ÉVALUER LA DÉMARCHE D'ÉCRITURE DE SON TEXTE**

**4.1 Dégager ses habiletés et ses difficultés à lire son texte**

**4.2 Trouver les causes de ses difficultés à écrire son texte et les solutions appropriées**

(*Ibid.*, p. 63)

Les contenus d'apprentissage en écriture du texte poétique présentent les mêmes points (*ibid.*, p. 69 à 72).

Les points 1.1.1, 1.1.2, 1.1.3, 1.2.1, 1.2.2, 3.1.1, 3.1.2, et 3.1.3 se subdivisent en une ou plusieurs actions identifiées par un « □ » tout comme les points 2.1, 2.2, 3.2, 3.3 et 4.1. Les points 2.1 et 2.2 possèdent chacun un « □ » qui se subdivise en trois tirets, par exemple :

**2.1 Rédiger son texte**

- [...]
- Organiser son texte :
  - recourir à la reprise de procédés syntaxiques ou stylistiques [...];
  - recourir à la versification [...];
  - structurer son texte selon un plan [...] (*ibid.*, p. 70).

Le point 4.2 ne se divise pas. Tous ces paliers, y compris les tirets, représentent

57 actions à réaliser par l'élève toutes désignées par des verbes à l'infinitif. Les verbes les plus fréquents sont « vérifier » (8 mentions), « déterminer » (6 mentions), « assurer » (4 mentions), « recourir » et « évaluer » (3 mentions). « Rédiger » n'est mentionné que deux fois, tandis que « créer » n'apparaît qu'une fois tout comme « représenter, construire et structurer ». Les verbes « vérifier », « évaluer » et, dans une certaine mesure, « assurer » renvoient au processus de correction. « Créer un univers poétique » fait partie de l'étape de la planification. D'ailleurs, cette étape de planification exige 21 actions tandis que la deuxième, celle de la rédaction, en demande 15, deux de moins que ce qu'exige la troisième étape, celle de la révision. Le processus d'écriture donne une place prépondérante à la préparation et à la correction. Son caractère obligatoire amène une lourdeur impossible à passer sous silence. Quant à la quatrième étape, qui consiste à « évaluer la démarche d'écriture de son texte », l'élève, comme pour la lecture, se retrouve sans véritable guide pour « [d]égager ses habiletés et ses difficultés » et en « [t]rouver les causes » (*ibid.*, p. 72).

Quant au contenu des textes poétiques écrits par l'élève, il est à peu près résumé dans le premier palier de la planification :

Préciser son intention de satisfaire un besoin d'expression, d'imaginaire, d'esthétique et cerner les exigences qui s'y rattachent : créer un univers qui illustre de façon imagée sa perception du monde, qui évoque ses goûts, ses sentiments ou ses opinions, explorer le langage (création lexicale, polysémie, jeux de sonorités, etc.) et l'organisation du texte poétique. (*Ibid.*, p. 69)

Comme il s'agit d'un exercice scolaire, la notion d'intention reste ambiguë parce que l'écriture est une commande de l'enseignante ou de l'enseignant et que l'élève ne ressent pas nécessairement le « besoin d'expression, d'imaginaire, d'esthétique », mais toujours l'obligation de répondre à cette commande. Cette ambiguïté de l'exercice scolaire existe de la même façon pour l'écriture des textes narratifs.

Dans ce paragraphe, trois mouvements constituent l'essentiel du contenu poétique recherché chez les textes écrits par les élèves : créer un univers poétique, explorer le langage et organiser son texte. Chacun de ces éléments est repris tout au long de la méthode que constitue la compétence en écriture.

D'abord, la création d'un univers poétique revient à l'étape de la planification, aux

points 1.1.1, 1.2.1, de la rédaction, aux points 2.1, 2.2, et de la révision au point 3.1.1. Son contenu spécifique fait référence à l'expression de la perception du monde, des goûts, des sentiments et des opinions (1.1.1 et 1.2.1). Il comprend aussi l'élaboration des thèmes (1.2.1) et des images évocatrices (2.1). Les points 2.2 et 3.1.1 vont l'aborder sous l'angle de l'accessibilité et de la pertinence.

Ensuite, l'organisation du texte est mentionnée aux points 1.1.1 et 1.2.1 de la planification, aux points 2.1 et 2.2 de la rédaction et au point 3.1.2 de la révision. L'organisation du texte comprend le plan établi « en se référant à des chansons ou à des poèmes dans lesquels on a observé des images ou des façons intéressantes d'organiser le texte » (1.2.2), le point de vue, le ton et l'utilisation de la versification (2.1). Le texte s'organise aussi autour de divers procédés syntaxiques et stylistiques pertinents en poésie, entre autres les différents types de répétitions, l'inversion, l'interpellation (2.1).

Enfin, l'espace de l'exploration du langage est plus diffus puisqu'il n'est jamais repris directement et que les éléments qui s'y rattachent se retrouvent principalement à travers les deux premiers mouvements. Toute la gamme des éléments relatifs au lexique comme le champ lexical, la polysémie, la synonymie, l'antonymie, l'utilisation des figures de style (1.2.1) et le registre de langue (2.2) font partie des ingrédients de l'univers poétique. De la même façon, tous les éléments reliés aux divers procédés syntaxiques et stylistiques évoqués dans le point « Organiser son texte » (2.1) appartiennent de toute évidence à l'exploration du langage.

À travers la compétence d'écriture de textes poétiques qui couvre presque quatre pages et comprend 57 actions à réaliser par l'élève, la spécificité du poème que celui-ci doit produire est difficile à entrevoir. C'est d'autant plus difficile que le texte poétique est absent du « Profil du scripteur de textes littéraires » parce que « [l]a production de textes poétiques n'est pas retenue pour l'évaluation sommative. » (*Ibid.*, p. 73)

## **Le professeur de français et son élève**

Le programme délaisse l'appellation maître pour celle, plus moderne, d'enseignante et

d'enseignant. Au-delà d'un ajustement au vocabulaire ambiant et à la féminisation de la langue, cette appellation met l'accent sur le travail de celles et ceux qui pratiquent le métier d'enseigner : « On ne saurait trop insister sur le rôle capital des enseignantes et enseignants de français. » (Ministère de l'Éducation, 1995, p. 6). Dans la réalisation de ce « rôle capital », le ministre « souhaite que [le] programme fournisse aux enseignantes et aux enseignants de français un outil rigoureux et pertinent, qui les assistera dans leur tâche quotidienne » (*ibid.*, « Avant-propos », p. 1). En définissant le programme comme un outil pour l'enseignante et l'enseignant, le ministère concède que celui-ci ne circonscrit pas l'ensemble des éléments nécessaires pour l'apprentissage du français et que certains de ces éléments appartiennent en propre à chaque enseignante et à chaque enseignant. Dès lors, il reconnaît un espace de liberté et d'autonomie à ceux-ci à l'intérieur de l'encadrement général fourni par le programme. Cet espace de liberté est confirmé et précisé dans l'*Addenda* :

Ainsi, dans le présent addenda, on trouve des précisions qui portent à la fois sur ce qui relève de l'autonomie professionnelle des enseignants et sur ce qui est obligatoire pour tous. (Ministère de l'Éducation, 1997, p. 1);

Il incombe à l'enseignant ou à l'enseignante de planifier et de donner l'enseignement en choisissant les méthodes et les stratégies d'enseignement qui conviennent le mieux à ses groupes d'élèves. (*Ibid.*, p. 2);

[...] il incombe à l'enseignant ou à l'enseignante de décider des modalités d'enseignement. (*Ibid.*, p. 3);

Quant au choix de proposer des apprentissages regroupés, morcelés ou intégrés, tout est affaire de didactique et, de ce fait, relève de la compétence de l'enseignant ou de l'enseignante. (*Ibid.*, p. 6 et 7)

Le programme a été conçu dans un esprit d'ouverture à la diversité et à l'initiative du personnel enseignant. Il ne doit pas être vu comme un carcan, mais comme un ensemble de données qui guident l'enseignant ou l'enseignante dans sa pratique quotidienne [...] (*ibid.*, p. 10).

Les enseignantes et les enseignants ne sont donc pas de simples exécutants chargés d'appliquer les directives du programme, ce sont des professionnels qui jouissent d'une marge de manœuvre importante dans la mise en œuvre des divers éléments du programme. Leur rôle ne consiste pas seulement à transmettre les notions du programme, ils ont des décisions pédagogiques et didactiques à prendre tout au long de la mise en application du programme dans leur classe.

Les qualités que le programme présuppose et attend des enseignantes et des

enseignants sont clairement énoncées :

Dans cet apprentissage singulier et fondamental de la langue, ceux-ci restent évidemment les chefs de file qui guident et stimulent les jeunes, autant par leur amour de la langue et leur culture que par leur compétence pédagogique. (Ministère de l'Éducation, 1995, p. 6)

Il est donc essentiel que l'apprentissage fait par l'élève soit alimenté par la passion, la culture et la créativité de l'enseignante ou de l'enseignant qui le guide. (*Idem*)

Ces qualités recherchées chez les enseignantes et les enseignants sont au nombre de cinq : l'amour de la langue, la culture, la compétence pédagogique, la passion et la créativité. Ces qualités projettent une image forte de l'enseignante et l'enseignant : une personne profondément engagée envers son métier, émotivement, intellectuellement et professionnellement. La référence à la créativité donne de l'importance à la liberté que le programme accorde aux enseignantes et aux enseignants. Elle s'avère nécessaire dans la mise en œuvre pédagogique et didactique du programme qui est laissée aux enseignantes et aux enseignants et qui leur demande de choisir « les méthodes et les stratégies d'enseignement qui conviennent le mieux à ses groupes d'élèves. » (*ibid.*, p. 2) Dans une certaine mesure, elle s'applique aussi à la relation que l'enseignante ou l'enseignant entretient avec la langue particulièrement avec la lecture et surtout l'écriture. Comme le souligne Suzanne G. Chartrand (1997, p. 50), il faut « motiver l'écrit à partir de ses usages sociaux dont les usages scolaires, en particulier par le recours à ses propres pratiques d'écriture (comment enseigner ce qu'on ne pratique pas?) ». La compétence des enseignantes et des enseignants ne tiendrait pas seulement dans sa connaissance de la langue, du programme et de la pédagogie, mais aussi dans sa pratique intime de la lecture, de l'écriture et de la communication orale. C'est dans cet esprit qu'il exercerait complètement son rôle de modèle et de guide.

En ce qui concerne l'enseignement de la littérature, outre la connaissance des types de textes narratif, poétique et dialogal, le programme précise que le « rôle des enseignantes et des enseignants est d'accompagner les élèves dans leurs expériences de lecture, en les aidant à reconstituer le contexte historique, géographique et social dans lequel s'inscrivent les œuvres littéraires. » (Ministère de l'Éducation, 1995, p. 5) L'enseignement littéraire s'effectue à la pièce, par l'enseignante et l'enseignant, selon les œuvres choisies pour le

groupe ou par l'élève.

Malgré l'importance de l'enseignante et l'enseignant dans la mise en œuvre du programme, seulement 10 occurrences de l'expression « enseignante et enseignant » se retrouvent dans le programme de 1995 et 26 dans l'*Addenda* de 1997. À cela, s'ajoute un certain nombre de reprises du terme par des pronoms. Le nombre plus élevé d'occurrences dans l'*Addenda* s'explique parce que celui-ci, à la suite du colloque du printemps 1996 rendu nécessaire par la contestation des orientations du programme, veut délimiter ce qui relève du programme et ce qui relève de la compétence de l'enseignante et l'enseignant.

Le programme, d'un autre côté, compte 110 occurrences du mot « élève » et en ajoute 31 dans l'*Addenda* en plus de reprises par des pronoms ou par des synonymes entre autres le mot « jeune » employé neuf fois dans le programme. D'une certaine façon, cela montre bien que, si le programme se veut « un outil rigoureux et pertinent » (ministère de l'Éducation, 1995, « Avant-propos », p. 1) pour les enseignantes et les enseignants, sa cible véritable est l'élève. En effet, il vise à « [permettre] aux élèves de développer leurs compétences en lecture, en écriture et en communication orale. Il veut aussi stimuler chez eux le sens de l'effort et le goût du travail bien fait et de la réussite. » (*Idem*)

Déjà, cette première position esquisse le profil de l'élève auquel le programme s'adresse grâce aux trois verbes utilisés : permettre, développer et stimuler. La formulation employée indique clairement que le développement de compétences constitue l'action principale ciblée par le programme et que cette action relève des élèves. La responsabilité du programme, par les orientations qu'il propose, et des enseignantes et des enseignants, par la mise en œuvre didactique de celles-ci, doivent créer les conditions qui vont rendre possible ce développement qui dépend de l'élève. La responsabilité de l'élève dans son apprentissage et dans le développement de ses compétences est sans équivoque. Le troisième verbe, « stimuler », relève aussi de l'encadrement si on se réfère à cette définition du mot : « Mettre quelqu'un ou quelque chose dans les conditions propres à le faire agir ou réagir; susciter ou renforcer un mouvement. »<sup>20</sup> Encore ici, la responsabilité finale de

---

20 Selon la définition du *Portail lexical* du Centre national de ressources textuelles et lexicales.

l'action repose sur l'élève.

Dès l'*Avant-propos*, le programme présente donc un élève responsable de son développement et qui doit agir pour le réaliser. Le programme, par ses intervenants et ses exigences, ne fait que poser l'encadrement nécessaire pour l'élève. Cette idée d'un élève responsable de son développement est reprise plusieurs fois dans le programme et dans l'*Addenda* :

[...] les élèves du secondaire développent leur capacité d'expression orale et écrite [...]. Les jeunes développent en même temps leur capacité de penser et d'imaginer, leur sens critique, leur créativité. (Ministère de l'Éducation, 1995, p. 1);

L'élève doit développer sa capacité de prendre du recul [...] (*ibid.*, p. 3);

Ainsi, l'élève devra développer ses connaissances [...] (*ibid.*, p. 4);

Les jeunes développent en même temps leur créativité [...] (*idem*);

[...] les élèves développent [...] leurs compétences comme lectrices et lecteurs autonomes et avertis. (*Idem*);

Ils et elles développent ainsi leurs habiletés à être des locuteurs efficaces. (*Ibid.*, p. 6)

[...] l'élève doit développer sa compétence à lire et à écrire des textes littéraires et des textes courants. (*Ibid.*, p. 7);

[...] l'élève doit développer sa conscience des règles de cohérence d'un texte [...] (ministère de l'Éducation, 1997, p. 5);

[...] déterminer quand et comment l'élève développera ces habiletés. (*Idem*)

Le programme demande donc un élève actif et responsable, un élève qui, une fois bien encadré, acquerra par son travail et son sérieux les compétences visées. Cette idée est congruente avec la rédaction des compétences que le programme propose de développer, des contenus d'apprentissage liés à ces compétences et des chapitres intitulés « Fonctionnement de la langue » et « Techniques et instruments ». L'ensemble du programme s'articule autour d'actions à réaliser par l'élève et qui s'expriment par des verbes à l'infinitif ayant valeur d'impératif.

Certaines formulations qui réfèrent à l'idée d'un élève plus passif et moins responsable de ses apprentissages reviennent principalement lorsqu'on délaisse la formulation par compétence pour parler des objectifs du programme :

L'objectif général d'apprentissage de la lecture est d'amener les élèves à comprendre le sens des textes littéraires narratifs, poétiques et dramatiques, et des textes courants, à en reconstituer le contenu et l'organisation, à en discerner le point de vue et à y réagir. (Ministère de l'Éducation, 1995, p. 6);

L'objectif général d'apprentissage de l'écriture est d'amener les élèves à accroître leur habileté à

exprimer leur pensée et leur imaginaire dans des textes conformes aux règles du fonctionnement de la langue écrite et dont le contenu et l'organisation favorisent la compréhension. (*Idem*);  
L'objectif général d'apprentissage de la communication orale est d'amener les élèves à exprimer leurs idées de façon précise dans toutes sortes de situations, particulièrement au cours de situations telles que la discussion, l'exposé ou le débat. (*Idem*)

Quelques autres formulations du même genre se retrouvent parfois dans le programme :

[...] le programme déploie progressivement cet ensemble de connaissances, d'habiletés et d'attitudes devant amener les jeunes à bien lire, à bien écrire, à tenir un discours cohérent [...] (*ibid.*, p. 2);

Les élèves sont amenés à analyser le contenu des textes, à en saisir la structure, le style, l'intention, les valeurs, les buts. (*Idem*);

Les élèves sont amenés à observer et à vérifier les structures de phrases, les liens entre les phrases, entre les paragraphes [...] (*ibid.*, p. 5);

Il faut amener l'élève à ne pas confondre le narrateur dans un roman avec l'auteur ou l'auteure du roman. (*Ibid.*, p. 14);

Étant amené à faire systématiquement ces distinctions, l'élève [...] (*idem*);

l'élève sera amené à observer le fonctionnement d'un phénomène grammatical [...] (*ibid.*, p. 131).

Ces formulations, construites autour du verbe « amener [l'élève] à », suggèrent une façon de procéder plus directive. L'ensemble de ces éléments ne contrebalance pas l'orientation générale du programme qui veut un élève actif et premier responsable de son apprentissage conforme à l'idée d'un programme basé sur des compétences à développer par l'élève.

En conclusion, ce programme demande à la fois une enseignante ou un enseignant cultivé, créatif et autonome et un élève actif et responsable de ses apprentissages par son travail.

## Chapitre 10 Les manuels du programme de 1995

Au moment de la publication du programme de 1995, la place des manuels scolaires dans le système d'enseignement est régie par les dispositions de la Loi sur l'instruction publique telle que modifiée en 1988. Ces dispositions, les articles 7 et 230, établissent clairement la gratuité des manuels scolaires :

7. L'élève, autre que celui inscrit aux services éducatifs pour les adultes, a droit à la gratuité des manuels scolaires et du matériel didactique requis pour l'enseignement des programmes d'études.

230 (3e par.) Conformément à l'article 7, elle met gratuitement à la disposition de l'élève les manuels scolaires et le matériel didactique requis pour l'enseignement des programmes d'études et lui assure un accès gratuit à des ressources bibliographiques et documentaires. (Gouvernement du Québec, 1988)

Dans la foulée des orientations reliées au programme de 1980, ces dispositions sont interprétées comme une obligation de fournir gratuitement un manuel à chaque élève pour chacun des programmes d'études.

En 1997, le gouvernement adopte une nouvelle formulation de ces articles de la Loi de l'instruction publique :

7. L'élève, autre que celui inscrit aux services éducatifs pour les adultes, a droit à la gratuité des manuels scolaires et du matériel didactique requis pour l'enseignement des programmes d'études jusqu'au dernier jour du calendrier scolaire de l'année scolaire où il atteint l'âge de 18 ans [...] Cet élève dispose personnellement du manuel choisi, en application de l'article 96.15, pour chaque matière obligatoire et à option pour laquelle il reçoit un enseignement.

96.15. Sur proposition des enseignants [...] et après consultation du conseil d'établissement dans le cas visé au paragraphe 3°, le directeur de l'école :

[...]

3° approuve, conformément à la présente loi et dans le cadre du budget de l'école, le choix des manuels scolaires et du matériel didactique requis pour l'enseignement des programmes d'études; [...]

230. Elle s'assure en outre que l'école, conformément à l'article 7, met gratuitement à la disposition de l'élève les manuels scolaires et le matériel didactique requis pour l'enseignement des programmes d'études et lui assure un accès gratuit à des ressources bibliographiques et documentaires. (Gouvernement du Québec, 1997)

La plupart des intervenants, dont les maisons d'édition et les commissions scolaires, continuent de les interpréter comme maintenant l'obligation de fournir un manuel scolaire gratuitement à chaque élève pour chacune des disciplines au programme<sup>1</sup>, malgré la grande

<sup>1</sup> Cette ambiguïté ne sera levée qu'en 2001. Robert Bisailon, sous-ministre adjoint de l'Éducation, précise dans une lettre à l'Association nationale des éditeurs de livres que « [l]es enseignants ne sont pas obligés de choisir un manuel scolaire pour enseigner les programmes d'études car il appartient à  suite page 310

liberté accordée à l'enseignante et l'enseignant par le programme et que confirme l'*Addenda* : « Il incombe à l'enseignant ou à l'enseignante de planifier et de donner l'enseignement en choisissant les méthodes et les stratégies d'enseignement qui conviennent le mieux à ses groupes d'élèves. » (Ministère de l'Éducation, 1997, p. 2) Cette interprétation procure aux éditeurs un marché potentiel solide qui leur permet d'investir dans la préparation et la production de manuels scolaires<sup>2</sup>.

Cependant, le programme de français de 1995 pose une autre difficulté pour les maisons d'édition : le programme est publié en même temps que le Ministère met sur pied les États généraux sur l'éducation qui n'excluent pas des modifications au programme de français. Malgré cela, cinq maisons d'édition produisent des manuels approuvés par le Ministère, mais seulement deux en produisent pour chacune des années du secondaire : HRW et CEC. La maison d'édition Graficor n'en propose pas pour la 3<sup>e</sup> secondaire tandis que Mondia n'en propose que pour les deux premières années du secondaire, Les Éditions du Renouveau pédagogique se contentent de volumes pour les 3<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> années du secondaire.<sup>3</sup> Tous ces manuels destinés aux élèves sont approuvés par le ministère de l'Éducation. Ils constituent le corpus analysé dans ce chapitre.

Ces manuels montrent une présentation soignée : couverture glacée, cartonnée, rigide ou souple, illustrée en couleurs; papier de qualité; présentation que l'on veut dynamique avec encadrés et mises en évidence par la couleur ou la typographie. Ils utilisent le dessin, la bande dessinée, surtout pour les deux premières années du secondaire, la photo, la reproduction d'œuvres d'art, les portraits de poètes, etc. Bref, on propose un bel objet qui se

---

suite de la page 309 l'enseignant de décider de l'approche pédagogique qu'il entend privilégier [...] » [en ligne]. [http://web.cslaurentides.qc.ca/Public/CarrefourPedagogique/fgj/FGJ/outils\\_fichiers/%5CBisaillon.pdf](http://web.cslaurentides.qc.ca/Public/CarrefourPedagogique/fgj/FGJ/outils_fichiers/%5CBisaillon.pdf) [Texte importé le 21 octobre 2013]

- 2 L'investissement d'une maison d'édition pour produire un manuel scolaire est important. Selon Jacques Rochefort, président et chef de la direction des Éditions Chenelière Éducation, on parle d'un « investissement qui peut se chiffrer à près de 1,5 million de dollars ». Christian Lévesque, « Manuels scolaires – Les maisons d'édition frappées de plein fouet » dans *Le Devoir*, 23 septembre 2006, p. G6.
- 3 La possibilité d'un nouveau programme de français pour le secondaire incite à la prudence. Au printemps 1999, le Ministère choisit une approche par compétence pour les nouveaux programmes du primaire et du secondaire. Dès lors, il est certain que le programme de français sera modifié. C'est vraisemblablement ce qui explique que certaines maisons d'édition n'ont pas conçu de manuels pour toutes les années. Elles se sont probablement concentrées sur les projets déjà enclenchés.

veut attirant pour l'élève et agréable à consulter.

Si le « tu » était à l'honneur dans les manuels précédents, son utilisation est beaucoup moins présente dans ce groupe de manuels. Dans les manuels des deux premières années du secondaire, seuls ceux de la maison d'édition Graficor emploient le « vous ». En troisième secondaire, les manuels des Éditions du renouveau pédagogique utilisent le « vous », les autres, le « tu ». En quatrième et en cinquième secondaire, changement total, ils emploient tous le « vous ».

Cette tendance à l'utilisation du « vous » ne peut être détachée d'un débat qui, dans les années 1990, a pris une certaine place dans l'éducation au Québec. Au-delà de toutes considérations linguistiques, c'est la discussion sur le besoin de réintroduire le vouvoiement dans les classes qui explique le mieux ce changement. Pour les tenants de son emploi, le « vous » de politesse marque « l'estime que nous nous devons les uns aux autres : les élèves à l'égard de leurs maîtres et les maîtres à l'égard de leurs élèves. »<sup>4</sup> D'autres croient que « [l]a relation maître-élève se définit bien autrement que par l'application de formules de politesse ou d'un quelconque code d'éthique. »<sup>5</sup> Le débat dans les médias tourne en faveur de la réintroduction du « vous » et plusieurs écoles annoncent qu'elles exigeront désormais son utilisation.

Les manuels de français publiés dans la foulée du programme de 1995 semblent être le reflet de ce débat. Si au départ une majorité de manuels continue d'utiliser le « tu » qui était employé dans les manuels de la génération précédente, peu à peu les maisons d'édition reviennent à la formule traditionnelle du « vous » pour s'adresser à l'élève.

---

4 Denis Béland, « Le "tu te toi" en vous » *Le Devoir*, Idées, jeudi, 15 décembre 1994, p. A9

5 Marc Sainte-Marie, « Qu'est-ce qui se cache à l'enseigne du Vous? » *Le Soleil*, Dimanche Magazine, dimanche, 24 octobre 1999, p. B6

## La culture

La culture, dans le programme de français de 1995, se définit par deux préoccupations : d'abord, donner un accès à l'univers de la culture par la maîtrise de la langue, puis mettre les élèves en contact avec le monde de la littérature à l'intérieur même de l'enseignement du français.

La langue, en effet, contribue, au premier chef, à l'articulation et à l'affinement de la pensée, ouvre les chemins de la communication et donne accès à tous les autres champs du savoir, de la culture et du travail. (Ministère de l'Éducation du Québec, 1995, « Avant-propos », p. 1);  
Les jeunes [...] explorent cet immense texte que constitue la littérature de langue française à travers l'ensemble des pays francophones, réservoir inépuisable de culture et d'humanité. (Ministère de l'Éducation du Québec, 1995, p. 1);  
L'enseignement du français, de la lecture notamment, doit initier les élèves aux richesses culturelles du patrimoine littéraire du Québec et des pays de la francophonie, cultiver leur intérêt pour la littérature des autres pays. (*Ibid.*, p. 4)

Le programme établit une certaine hiérarchie dans cette initiation littéraire. D'abord vient la littérature québécoise, puis celle des pays de la francophonie et, en dernier lieu, les autres littératures nationales. Ces contraintes demeurent très générales et ne relèvent pas d'une vision structurée d'une culture littéraire commune que les élèves devraient acquérir.

Les auteurs de manuels ont donc toute latitude en ce qui concerne la culture, y compris la culture littéraire. Si les propositions faites dans les manuels divergent parfois sur des détails, dans l'ensemble elles se ressemblent. Tous conçoivent la lecture d'œuvres littéraires et l'écriture de textes littéraires par l'élève, le cas échéant, comme une façon d'appliquer les préceptes grammaticaux et syntaxiques du programme. Quant à l'exploration de l'univers littéraire, qu'il soit québécois ou francophone, en l'absence d'indications précises, les choix varient selon la vision de la culture et de la littérature et les goûts des auteurs.

Les manuels des deux premières années du secondaire illustrent bien cette latitude laissée aux intervenants. On n'y retrouve pas de mise en contexte historique ou social des auteurs et peu d'entre eux, d'un à six selon les manuels, font l'objet de courtes notes biographiques. Seul le manuel de l'éditeur CEC pour la première secondaire présente trois tableaux illustrant l'évolution de la littérature québécoise pour le roman, le théâtre et la

poésie. Pour la poésie, ce tableau va d'Octave Crémazie à Nicole Brossard et présente 27 auteurs, dont deux chansonniers : Leclerc et Vigneault. Cette initiative n'est cependant pas complétée ni même reprise en deuxième secondaire. Dans ce dernier volume, cependant, on propose une explication du contexte de l'époque avant la lecture d'un poème d'Alfred DesRochers. C'est un rare exemple de mise en contexte d'une œuvre. Dans tous les cas, les textes, poèmes, chansons, fables ou monologues, sont choisis pour illustrer les notions à l'étude sans égards à une présentation reliée à l'histoire littéraire ou à des considérations d'écoles, de filiation ou de contextes sociohistoriques des œuvres.

Les manuels de troisième secondaire offrent un portrait un peu différent. Chez HRW, on opte pour une présentation chronologique des textes à laquelle on ajoute des notes biographiques sur chaque auteur. Cette présentation débute au Moyen Âge avec Marie de France et se termine au 20<sup>e</sup> siècle avec Raymond Queneau et couvre les principales étapes de l'histoire de la poésie française. On complète par une ligne du temps de la poésie française présentée par siècles. La poésie québécoise débute avec un texte d'Octave Crémazie et se termine avec Rina Lasnier et se divise en trois étapes : naissance, âge d'or et poètes de la solitude. La ligne du temps de la poésie québécoise couvre le 19<sup>e</sup> et le 20<sup>e</sup> siècle. Ce manuel est le seul qui donne à l'élève des objectifs de lecture qui dénotent une préoccupation de la culture littéraire dans l'enseignement :

À la fin de ce module, je pourrai :

[...]

- situer dans le temps plusieurs courants littéraires poétiques;
- situer dans le temps quelques écoles littéraires;
- situer dans le temps plusieurs poètes français et québécois et nommer quelques-unes de leurs œuvres; (Bourque, *et al.*, 1998, vol. 2, p. 357).

Cette préoccupation transparait peu dans le travail demandé aux élèves. Les différentes périodes ou écoles littéraires sont présentées en un court paragraphe et ne font l'objet que de quelques questions d'opinion :

La poésie a évolué au fil du temps; tu l'auras remarqué à la lecture des poèmes de ce module.

Quelle époque préfères-tu?

Si tu devais écrire de la poésie, dans le style de quelle école de pensée (le romantisme, le surréalisme, le symbolisme, la poésie régionaliste, etc.) écrirais-tu? (*Ibid.*, p. 413)

Les autres manuels se contentent de notes biographiques : pour neuf auteurs chez

CEC ou pour chaque auteur chez les Éditions du Renouveau pédagogique. CEC ajoute un « Survol de la chanson québécoise. Des origines à 1990 » qui s'étend sur quatre pages, dont deux consacrées à la période post-1968 appelée « L'âge d'or de la chanson québécoise » (Rousselle, 1999, vol. 1, p. 117-121).

Les manuels de quatrième et cinquième secondaire montrent un front plus diversifié quant à la culture littéraire attendue des jeunes. Les Éditions du Renouveau pédagogique reviennent avec les notes biographiques pour chaque auteur dans leur manuel de 4<sup>e</sup> secondaire. Les manuels de CEC et de HRW de 4<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> suivent un même modèle, soit un recueil de textes et un d'apprentissage qui comprend quelques textes tandis que Graficor regroupe toutes les notions à l'étude en 4<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> secondaire dans un *Référentiel* qui appuie leurs manuels pour ces deux années.

Chez HRW, les recueils de textes présentent les textes en ordre chronologique autant pour la poésie française que pour la poésie québécoise. Chaque texte est accompagné d'une note biographique du poète et l'ensemble est précédé d'une courte introduction à la littérature française et à la littérature québécoise. Ces manuels insistent sur la « situation de l'œuvre dans son contexte historique et social ». (Richard, Aubin, *et al.*, 2000, vol. 1, p. 280) C'est la suite logique de leur orientation de troisième secondaire :

Dans son œuvre, le ou la poète exprime une vision particulière du monde et de la vie. Cette vision est influencée par ce qu'il ou elle vit et par les courants poétiques et idéologiques de son époque. En effet, pour qu'une œuvre soit acceptée, elle doit répondre aux règles d'écriture de la société à laquelle elle appartient, même si plusieurs poètes les ont évolués en les transgressant. La consultation des notices biographiques des poètes vous permet de connaître les thèmes et les préoccupations qui sous-tendent l'ensemble de leurs œuvres. (Idem)

Pour trouver de l'information sur le contexte historique et social propre à un ou une poète, on peut consulter les sources indiquées ci-dessous.

- La notice biographique du ou de la poète.
- Des livres qui relatent les événements historiques ayant marqué son époque et qui décrivent le courant littéraire auquel il ou elle appartient.
- Le recueil d'où le poème a été extrait ou encore l'ensemble de l'œuvre du ou de la poète.
- L'histoire de la poésie française et l'histoire de la poésie québécoise. [...]
- Le ruban de temps. [...] (Richard, Aubin, *et al.*, 2000a, vol. 1, p. 223)

On y voit la préoccupation d'un enseignement littéraire du texte qui dépasse la seule lecture d'un poème et son apport aux apprentissages de la langue et des techniques nécessaires à la maîtrise des types de textes dominants particulièrement les textes narratif et

argumentatif.

Chez CEC, le recueil de 4e secondaire reprend le même modèle que celui de troisième : les textes ne se retrouvent pas en ordre chronologique et les auteurs ne font pas tous l'objet de notes biographiques. Par contre, le recueil de 5e secondaire débute par un « Survol historique » de la littérature française puis de la littérature québécoise. Ce survol rend compte de trois genres littéraires : le roman, la poésie et le théâtre. La partie consacrée à la littérature française compte 16 pages. Elle débute avec La chanson de Roland et se termine à l'aube des années 2000. Celui de la littérature québécoise couvre quatre pages et ne s'intéresse qu'au 20e siècle. La plupart des auteurs du recueil de textes trouvent leur place dans le « Survol ». Celui-ci est agréable à consulter et balise les grandes étapes de la littérature française autant par les auteurs que par les différents mouvements ou écoles qui l'ont marquée. Le survol de la littérature québécoise s'avère moins convaincant puisqu'il s'en tient au 20e siècle et oublie, entre autres, des poètes importants comme Rina Lasnier et Paul-Marie Lapointe.

Dans sa section poésie, le recueil présente, en deux sections distinctes, 12 poètes français, de Villon à Éluard, et huit poètes québécois dont deux paroliers, Félix Leclerc et Loco Locass. Seul Alain Bosquet qui clôt sans aucune explication les deux sections et Loco Locass ne se retrouvent pas dans le « Survol historique ».

Enfin, chez Graficor, les textes se trouvent dans les manuels destinés aux élèves et ils sont présentés sans ordre ni distinction d'origine. Les notices biographiques sont rares. Le Référentiel quant à lui « est un ouvrage de référence qui rassemble toutes les connaissances dont vous avez besoin [...] pour réussir vos apprentissages [...] ». (Léger, Morin, Ostiguy, *et al.*, 2000, p. 4) Le Référentiel comprend, entre autres, une section « Littérature » de 40 pages qui donne un aperçu historique de plus d'une vingtaine de littératures nationales, de la littérature allemande à la littérature soviétique. De ces 40 pages, une douzaine sont consacrées à la littérature française et sept à la littérature québécoise auxquelles s'ajoutent les 10 pages supplémentaires sur le théâtre français et les quatre sur le théâtre québécois. Cette visée littéraire est beaucoup plus importante que celle des autres manuels et son

intérêt certain parce que le Référentiel est destiné aux élèves. Cependant, il adopte une présentation des différentes notions par ordre alphabétique et ne présente pas de table des matières thématique. Il faut s'en remettre à l'index qui ne regroupe pas toutes les notions relatives à un même sujet ce qui le rend difficile à consulter. Par exemple, sous le terme « poésie », l'élève se verra renvoyé à l'article « Formes fixes » en poésie et à une longue définition de la poésie parnassienne incluse dans les pages consacrées à la littérature française.

De façon générale, la préoccupation culturelle en regard de la littérature et particulièrement de la poésie est plutôt restreinte sauf dans les manuels de HRW de 3e, 4e et 5e secondaire. Pour les autres, à l'exception du manuel Référentiel de Graficor, le propos se limite souvent à des présentations de notes biographiques ou à des lignes du temps forcément ténues. Si, comme le veut le programme, les élèves doivent explorer « cet immense texte que constitue la littérature de langue française à travers l'ensemble des pays francophones » (ministère de l'Éducation du Québec, 1995, p. 1) et s'initier « aux richesses culturelles du patrimoine littéraire du Québec et des pays de la francophonie, cultiver leur intérêt pour la littérature des autres pays<sup>6</sup> » (*ibid.*, p. 4), force est de constater que les manuels sont loin de proposer un menu suffisant pour que l'élève puisse le faire en poésie.

## **La vision de l'enseignement**

Les manuels produits pour répondre au programme de 1995 ne se démarquent pas beaucoup de ceux de la génération précédente. Dans l'ensemble, les mêmes constatations ressortent.

Au-delà de certaines différences de présentation, tous ces manuels adoptent un modèle pédagogique qui consiste en une présentation intégrée des notions, des explications et des exercices et qui constitue de fait une préparation de classe. C'est ce que j'appelle un

---

<sup>6</sup> La difficulté inhérente à la traduction de la poésie, tel que l'exprime la citation suivante, peut en partie expliquer le nombre restreint de poème d'autres langues dans les corpus : « Le poème vient de la bouche qui l'a formulé et de la main qui l'a écrit; il vient aussi de l'espace où cette main a tracé son écriture. Car tout cet espace est à traduire [...] » José Yuste Frias, *TRADUIRE ENTRE : ET l'un ET l'autre*, Groupe de recherche Traduction et paratraduction, Universidade de Vigo, 2005, p. 1 [en ligne] <http://tv.uvigo.es/uploads/material/Video/1360/trad.pdf> [Texte consulté le 29 janvier 2016]

pas-à-pas.

La séquence que tu entreprends maintenant te permettra d'apprendre à lire et à comprendre un poème. (Rousselle, *et al.*, 1996, vol. 2, p. 209);

Au fil des semaines, vous apprendrez, entre autres, à désigner et à caractériser les êtres, les choses et les phénomènes naturels dans le but de développer et d'améliorer vos habiletés à communiquer. (Lacombe, *et al.*, 1998, vol. 1, p. 3);

Tu réussiras ton année scolaire si tu t'intéresses aux activités d'apprentissage qui te seront proposées et si tu fournis un effort à la mesure de tes capacités. (Bourque, *et al.*, 1998, vol. 1, p. XVIII);

Le résultat de notre travail consiste en un manuel qui vise à vous rendre non seulement plus compétents dans vos activités de lecture et d'écriture, mais également plus autonomes et plus aptes à apprécier différents types de textes. (Bourdeau, Hould, Lusignan, *et al.*, 1999, vol. 1, p. III);

Pour vous familiariser avec la poésie, vous aurez, dans ce module, à constituer un recueil de textes poétiques autour d'un thème que vous aurez choisi. Par la suite, vous enrichirez cette anthologie en y ajoutant un poème que vous aurez composé d'après un modèle (Fortin, *et al.*, 2001, p. 174);

Les activités et les tâches proposées dans les modules de Conquêtes vous aideront à approfondir différents types et genres de textes [...]. Ces différents volets favoriseront le développement de vos habiletés en français et vous permettront d'améliorer vos compétences [...]. Ils vous inciteront aussi à accomplir de nombreuses tâches complexes [...]. (Richard, Aubin, *et al.*, 2000a, vol. 2, p. XII)

Que ce soit pour l'ensemble du contenu des manuels ou pour la poésie seulement, ces manuels proposent un enchaînement structuré d'activités qui permet à l'élève de réaliser les apprentissages nécessaires à la réussite du programme. Que le manuel emploie le pronom « tu » ou le pronom « vous », il s'adresse à l'élève et présente ses activités et leur ordonnancement comme une voie que ce dernier n'a qu'à suivre pour acquérir les connaissances et les compétences prévues par le programme de français. L'élève devient ipso facto l'ultime responsable de son cheminement à travers les activités du manuel et, par conséquent, sa réussite ou son échec lui est imputable. Cela est d'autant plus vrai que la place du professeur est plutôt discrète.

La présence de l'enseignante ou de l'enseignant est cependant davantage marquée que dans les manuels précédents, principalement dans les manuels des deux premières années du secondaire :

Avec l'aide précieuse de ton enseignante ou de ton enseignant, tu construiras des connaissances nouvelles en français, à partir de « ce que tu sais déjà ». (Bergeron-Tremblay, *et al.*, 1996, vol. 1, p. III);

Quand le temps du récital sera venu, ton enseignant ou ton enseignante te précisera comment se déroulera l'activité et comment tu devras participer à la discussion. (Rousselle, *et al.*, 1996, vol. 2, p. 236);

Remettez ensuite cette liste à votre enseignant ou enseignante en lui mentionnant vos préférences afin de lui faciliter la formation des équipes de travail. (Bellemare, *et al.*, 1997, vol. 3, p. 157);

Transcris ton texte au propre et remets-le à ton enseignant ou à ton enseignante, qui le corrigera à l'aide des critères décrits à la page suivante. (Rousselle, *et al.*, 1998, vol. 2, p. 128);

Ensuite, s'il y a lieu, décide, avec ton enseignante ou ton enseignant des moyens à prendre pour résoudre tes difficultés. (Desfossés, *et al.*, 1998, vol. 2, p. 194)

Pour les années subséquentes, les références à l'enseignante et à l'enseignant sont moins nombreuses et moins importantes :

Les élèves qui désirent rédiger individuellement leur poème le peuvent, s'ils ont l'accord de leur enseignant ou de leur enseignante. (Bourdeau, Hould, Lusignan, *et al.*, 1999, vol. 1, p. 386);

[...] vous remettrez votre anthologie, accompagnée de votre copie de travail et de votre lexique personnel, à votre enseignant ou à votre enseignante. (Fortin, *et al.*, 2001, p. 203);

Vos ressources

[...]

Les sites Web dont votre enseignante ou votre enseignant vous fournira les adresses. (Fortin, *et al.*, 2001a, p. 276)

En fait, cette présence ressemble à celle qui prévalait dans les manuels de la génération précédente où l'enseignante ou l'enseignant ne constituait qu'un adjuvant à certaines des activités proposées.

Le programme prévoit un processus d'apprentissage précis qui s'énonce ainsi : « Le processus d'apprentissage est fondé sur la pratique, la réflexion sur la pratique et l'acquisition de connaissances. » (Ministère de l'Éducation du Québec, 1995, p. 3) Selon ce processus, la pratique, définie comme « l'activité par laquelle l'élève exerce ses habiletés à lire et à écrire des textes littéraires [...] ainsi qu'à s'exprimer oralement [...] » (*idem*), constitue donc le premier pas de cette méthode. Les manuels, dans l'ensemble, respectent cette façon de faire. On accorde une grande place aux pratiques principalement de lecture, mais aussi d'écriture ou de communication orale. Ces pratiques en poésie concernent toujours une notion particulière ou un ensemble de notions reliées. Quant à la réflexion, cette « capacité de prendre du recul » (*idem*), elle ne consiste souvent qu'en une évaluation par l'élève de ses réussites et de ses difficultés. L'acquisition de connaissances reste fortement liée à la qualité de la langue.

Bien que le programme demande le développement de compétences en lecture, en écriture et en communication orale, les manuels restent assez traditionnels dans leur

présentation. Par exemple, en lecture, la règle générale qu'ils appliquent se caractérise de la façon suivante : notion au programme, texte plus ou moins situé, questions sur le texte orientées par la notion, réaction de l'élève au texte ou à l'effet que produit la notion. On se rapproche beaucoup de la manière traditionnelle de concevoir l'enseignement du texte littéraire.

## **La place de la littérature et de la poésie**

Le programme de 1995 n'est pas un programme d'enseignement de la littérature, c'est un programme qui vise « une maîtrise de base de la langue française, parlée et écrite. » (Ministère de l'Éducation du Québec, 1995, p. 1) La littérature y remplit cependant deux fonctions. D'abord, elle est un moyen parce que le programme, pour arriver à ses fins, prévoit « un travail systématique sur divers textes littéraires et courants » (*idem*). Ensuite, parce que la littérature représente un « immense texte » qui constitue un « réservoir inépuisable de culture et d'humanité » (*idem*), le programme, sans en faire un objet d'étude de plein droit, ne peut l'ignorer. Cependant, il particularise et hiérarchise cet « immense texte » : « L'enseignement du français, de la lecture notamment, doit initier les élèves aux richesses culturelles du patrimoine littéraire du Québec et des pays de la francophonie, et cultiver leur intérêt pour la littérature des autres pays » (*ibid.*, p. 4).

Voilà le statut de la littérature dans le programme : un réservoir de textes sur le même pied que les textes courants et un « réservoir de culture et d'humanité » auquel il faut initier les élèves. Cette initiation constitue une lourde commande puisque le programme la situe sur trois plans différents et complémentaires : la littérature québécoise et la littérature francophone envisagées comme un patrimoine et « la littérature des autres pays » considérée comme un intérêt à développer et à entretenir chez les élèves.

Les manuels traitent donc la littérature comme un « réservoir » de textes qui servent à favoriser l'apprentissage de la langue en lecture, en écriture et en communication orale. On ne remarque pas de projets de développement du contenu littéraire soit à travers les manuels d'une maison d'édition soit d'une année du secondaire à l'autre. Bien sûr, les choix

de textes, particulièrement en poésie, diffèrent, mais ils relèvent vraisemblablement davantage de l'âge des élèves auxquels ils s'adressent, des préférences des différents auteurs et des autres textes à l'étude : textes descriptifs, narratifs, argumentatifs ou engagés. Ce dernier point nous ramène à l'assertion du programme qui dit que « c'est une des caractéristiques de la poésie de pouvoir être exprimée dans n'importe quel type de textes. » (Ministère de l'Éducation du Québec, 1995, p. 13)

Au moins un manuel de chacune des années précise cette vision du texte poétique s'actualisant à travers un autre type de texte :

Un poème raconte une histoire, dessine un portrait, défend une idée, exprime des émotions. (Bergeron-Tremblay, *et al.*, 1996, vol. 2, p. 6);

Tu as appris à écrire un poème soit narratif, soit descriptif. (*Ibid.*, p. 38);

Le texte littéraire poétique que tu dois écrire peut être en vers ou en prose, de type descriptif ou de type narratif. (Rousselle, *et al.*, 1998, vol. 2, p. 118);

Dans un poème de type narratif, la voix est celle d'un narrateur qui raconte une histoire qui lui est arrivée ou qui est arrivée à quelqu'un d'autre.

Dans un poème de type descriptif, la voix est impersonnelle; c'est pourquoi on la confond souvent avec celle de l'auteur ou de l'auteure. (Rousselle, *et al.*, 1999, vol. 4, p. 58);

Certains poètes ont, depuis la nuit des temps, choisi d'investir la place publique en écrivant des textes idéologiques ou politiques. (Pilote, Turcotte-Delisle, Lazure, 2000, vol. 1, p. 401);

À votre tour d'écrire un texte poétique dans lequel vous ferez la promotion, afin de le vendre, de quelque chose de précieux : vos rêves, votre cœur ou vos croyances personnelles. (*Ibid.*, p. 439);

En citant des passages de la chanson de Jean Ferrat, montrez qu'elle renferme :

a) un point de vue favorable aux grands artistes tels que Vincent Van Gogh;

b) une visée persuasive consistant à faire la critique des valeurs bourgeoises et capitalistes. (Fortin, *et al.*, 2001, p. 199);

Cependant, dans sa volonté d'exprimer sa vision du monde, le ou la poète, consciemment ou non, peut aussi chercher à influencer le destinataire, à le pousser à agir ou, à tout le moins, à le faire réagir. Plus le point de vue engagé d'un texte est manifeste, plus l'influence recherchée est évidente. (Rousselle, *et al.*, 2000, vol. 2, p. 290);

Le texte poétique, comme tous les autres textes, peut être organisé selon le modèle de la séquence narrative, descriptive, explicative, argumentative ou dialogale. (Rousselle, *et al.*, 2001, vol. 2, p. 153);

Observer des éléments qui permettent de classer un poème dans la poésie traditionnelle et patriotique engagée. (Richard, Aubin, *et al.*, 2000a, vol. 1, p. 220)

L'empiètement des autres genres, principalement le texte narratif et le texte argumentatif, sur la poésie est manifeste. Cependant, l'enseignement de la poésie dans les manuels dépasse les seuls points d'intersection entre la poésie et les différents types de textes.

La poésie, au moins en partie, est considérée comme un type de texte qui doit être étudié. À ce titre, elle fait l'objet d'une certaine définition dans les manuels. Ces définitions

sont plutôt subjectives :

1<sup>re</sup> secondaire

C'est le cœur de la poésie qu'on entend battre quand les mots expriment nos joies et nos peines, nos rêves d'amitié, nos aventures, nos plaisirs, nos rires, nos souvenirs, nos hésitations, quand les mots se prennent à dessiner un univers. (Bellemare, *et al.*, 1997, vol. 3, p. 151);

Le regard et l'imagination sont des ingrédients indispensables à la poésie.

Chaque poème témoigne d'un moment privilégié de la vie d'une personne qui a ressenti une émotion telle qu'il lui fallait la partager. On peut considérer les poèmes comme des capsules d'émotion en attente d'être partagées. (Rouselle, *et al.*, 1996, vol. 2, p. 211);

La poésie étant une vision personnelle de la personne qui l'écrit, la langue utilisée y est rarement neutre; elle est expressive. (Desrochers-Meury, Lavoie, *et al.*, 1997, vol. 3, p. 539);

2<sup>e</sup> secondaire

Lire un poème, c'est pénétrer dans le royaume de l'imaginaire où les mots, les sonorités, le rythme, les images se combinent pour t'émouvoir, pour te divertir. (Desfossés, *et al.*, 1998, vol. 1, p. 102); Une exploration de la langue écrite, de la beauté des mots et de leurs sens, voilà ce que propose un poème. (Richard, *et al.*, 1998, vol. 1, p. 98);

3<sup>e</sup> secondaire

Il existe des textes qui ne servent à rien. Attention, cela ne signifie pas qu'ils sont inutiles! [...] ils sont indispensables [...] car ils ont la faculté de révéler l'être humain à lui-même. (Rousselle, *et al.*, 1999, vol. 4, p. 3);

La poésie est un univers en soi et chaque poème est un microcosme qui offre en condensé une image du monde, celui qui nous entoure et celui que nous portons en nous. (Bourdeau, Hould, Lusignan, *et al.*, 1999, vol. 1, p. 344);

4<sup>e</sup> secondaire

Entrez dans l'univers des sons et des mots. (Fortin, *et al.*, 2001, p. 174);

Dans son œuvre, le ou la poète exprime une vision particulière du monde et de la vie. (Richard, Aubin, *et al.*, 2000, vol. 1, p. 280);

Le texte poétique est une aventure esthétique au pays de la langue et des émotions. (Rousselle, *et al.*, 2000, vol. 2, p. 280);

5<sup>e</sup> secondaire

Le texte poétique est une forme d'écriture par laquelle la personne qui écrit rend compte d'une expérience humaine unique et intime en manifestant une volonté d'explorer toutes les ressources des mots pour susciter des émotions. (Rousselle, *et al.*, 2001, vol. 2, p. 142);

La poésie est un langage illimité dans ses formes, infini dans ses possibilités, universel dans son humanité, puissamment expressif... Un langage à la mesure du cœur humain... (Fortin, *et al.*, 2001a, p. 277);

Les définitions changent peu d'un niveau à l'autre. Elles portent toutes sur la capacité de la poésie d'exprimer les sentiments et les émotions humaines. Elles insistent sur une utilisation du langage qui diffère de celle du langage de tous les jours. Si ces définitions ne participent plus d'une vision mystique de la poésie qui nous mettrait en contact avec une autre dimension, elles insistent encore sur le fait que la poésie réside dans un ailleurs : « royaume de l'imaginaire », « un univers en soi », « un microcosme qui offre en condensé une image du monde ». Elle est aussi le domaine de l'émotion et du sentiment<sup>7</sup>.

---

7 Il est très difficile de trouver une définition de la poésie qui tienne en quelques lignes et qui fasse consensus surtout si on s'adresse à de jeunes adolescents. C'est pourquoi ces définitions en suite page 322

Seuls les manuels *Signature* de 4<sup>e</sup> secondaire et *Répertoires* de 5<sup>e</sup> secondaire prennent la peine de justifier historiquement leur choix de la poésie engagée :

Dans l'Antiquité, la poésie épique avait, entre autres, comme fonction de célébrer un héros ou un fait héroïque. Au Moyen Âge, certains poètes étaient rétribués pour mettre leur art au service du roi. Mais les poètes peuvent aussi s'opposer à l'ordre établi et militer pour certaines causes, comme l'ont fait le poète protestant Agrippa d'Aubigné pendant les guerres de religion en France au XVII<sup>e</sup> siècle et Victor Hugo, qui s'est dressé contre le pouvoir politique dans *Les châtimens*, publié en 1853. Les poètes surréalistes, au XX<sup>e</sup> siècle, se donnent comme mission de « changer le monde ». Au cours de la Seconde Guerre mondiale, les poètes utilisent leur talent pour faire acte de résistance. Plus tard, au Québec, Gaston Miron, Gérald Godin, Félix Leclerc et Gilles Vigneault deviennent les messagers du mouvement indépendantiste. (Pilote, Turcotte-Delisle, Lazure, 2000, vol. 1, p. 401);

En France, au 19<sup>e</sup> siècle, nombre de poètes ont écrit des poèmes engagés utilisant parfois même un ton violent. Leur engagement politique est alors devenu un combat et leurs écrits, une poésie militante.

Au Québec, la poésie engagée du 19<sup>e</sup> siècle était aussi liée à la situation politique du pays. Les poètes de cette époque ont été appelés des « poètes patriotiques » en raison de leur éloquence et de leur nationalisme, ainsi que des sujets qu'ils ont exploités. François-Xavier Garneau, par exemple, exprima avec force la valeur des Canadiens et des Canadiennes en réaction au rapport Durham (1839). (Richard, Aubin, *et al.*, 2000a, vol. 1, p. 224)

Dans une moindre mesure, les manuels *Répertoires* de 4<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> secondaire amènent un certain appui historique au traitement de la poésie :

La poésie a été, en quelque sorte, la première forme de littérature pratiquée par les êtres humains, ce qui explique le caractère presque sacré qu'on lui confère. Chez les Grecs, les textes jugés importants comme les prières, les récits mythologiques (l'histoire des dieux), les tragédies, les comédies et les textes de loi étaient mis en vers, ce qui facilitait leur mémorisation. Aux 17<sup>e</sup> et 18<sup>e</sup> siècles, en France, les pièces de théâtre, certains romans et même des contes de fées étaient encore versifiés. Ce n'est qu'au 19<sup>e</sup> siècle qu'on limita l'utilisation des vers rimés à l'expression des sentiments inspirés par la condition humaine. Enfin, au 20<sup>e</sup> siècle, les poètes mettent de côté rimes et signes de ponctuation, ce qui n'altère en rien le caractère poétique de leurs textes. (Richard, Aubin, *et al.*, 2000, vol. 2, p. 274);

Depuis toujours la poésie s'est taillée une place dans l'histoire culturelle des peuples. Toutefois, ce n'est qu'au Moyen Âge qu'elle connaît un véritable essor. (Richard, Aubin, *et al.*, 2000a, vol. 1, p. 214)

La fin du Régime français et les tentatives des Britanniques d'assimiler les Français ne sont pas étrangères au premier mouvement littéraire que connaît le Québec. (*Ibid.*, p. 215)

Ils présentent aussi un résumé rapide et une ligne du temps de l'histoire de la poésie française et québécoise.

Au-delà des contenus, l'ensemble des manuels soutient que la poésie fait un usage particulier du langage, « un langage illimité » que le poète explore dans tous ses aspects jusqu'à ce qu'il puisse « révéler l'être humain à lui-même. » Cette insistance sur le langage

---

suite de la page 321 valent bien d'autres puisque les auteurs les ont adaptées à leur clientèle et à leur projet de manuel.

met avec raison l'accent sur une caractéristique importante de la poésie qu'on ne peut ignorer : le fait qu'elle tend à révéler toutes les possibilités du langage.

Cette exploration du langage par la poésie s'étend à la chanson. Tous les manuels y font référence et y accordent une certaine importance :

Selon toi, la musique et le rythme de cette chanson s'associent-ils bien à la poésie du texte? (Bergeron-Tremblay, *et al.*, 1996, vol. 1, p. 201);

L'écriture d'un poème ressemble à celle d'une chanson, en grande partie à cause d'une utilisation semblable de certains procédés rythmiques. (Bellemare, *et al.*, 1997, vol. 3, p. 138);

Un texte poétique (poème, chanson) est divisé en paragraphes appelés strophes. (Desrochers-Meury, Lavoie, *et al.*, 1997, vol. 2, p. 541);

Les documents anciens montrent que les textes poétiques ont toujours occupé une place très importante dans les sociétés. [...] La chanson, elle, plus accessible, cherche à charmer un public large et diversifié, tant par ses paroles que par sa musique. (Richard, *et al.*, 1998, vol. 1, p. 295); Toujours vivante aujourd'hui, la poésie est le plus souvent appréciée sous forme de chansons, ce dont témoignent les nombreux auteurs-compositeurs-interprètes québécois de talent. (Bourque, *et al.*, 1998, vol. 2, p. 432);

[...] choisissez l'auteur ou l'auteure d'un poème ou d'un texte de chanson que vous aimeriez mieux connaître. (Rousselle, *et al.*, 1999, vol. 4, p. 70);

Qu'ils se moulent dans les formes fixées par la tradition ou qu'ils empruntent des formes plus libres, les poèmes et les chansons n'en demeurent pas moins des textes organisés, comme les autres textes. (Fortin, *et al.*, 2001, p. 189);

Composer un poème (ou une chanson) d'une douzaine de vers [...] (Richard, Aubin, *et al.*, 2000, vol. 1, p. 310);

Trouvez un poème ou un texte de chanson qui vous semble particulièrement poétique et intéressant. (Rousselle, *et al.*, 2000, vol. 2, p. 301);

Comme vous le savez aussi, une chanson, c'est d'abord un poème, un poème composé pour être chanté. Poésie et musique sont donc nécessairement liées. Si bien qu'on pourrait presque dire que la poésie est chanson et que la chanson est poésie. (Fortin, *et al.*, 2001a, p. 276);

Tout comme la poésie, la chanson est souvent utilisée pour dénoncer des injustices ou inscrire dans l'histoire des événements marquants, phénomène qui donne naissance à des textes engagés. (Richard, Aubin, *et al.*, 2000a, vol. 1, p. 236)

Les manuels de chacune des années contiennent des textes de chansons habituellement en nombre restreint sauf pour les manuels de 3<sup>e</sup> secondaire de CEC où les textes de chansons sont très nombreux. C'est le seul manuel qui consacre un historique de quatre pages à la chanson québécoise : « Survol de la chanson québécoise : des origines à 1990 ». Les paroliers québécois sont tous postérieurs à Félix Leclerc qu'on retrouve dans plusieurs manuels tout comme Gilles Vigneault. Parmi les plus récents, on note Daniel Bélanger, Luc Plamondon et Loco Locass.

Comme le programme précise de manière claire le contenu en poésie, les manuels ne proposent pas l'approche particulière qu'on retrouvait dans les manuels de la génération

précédente pour les deux premières années du secondaire : un contenu proche du jeu avec de nombreuses références aux comptines de l'enfance. Seulement deux manuels font référence aux comptines de l'enfance toujours dans le cadre d'une mise en situation : « Rappelle-toi une comptine apprise à la maternelle ou au primaire. » (Desrochers-Meury, Lavoie, *et al.*, 1997, vol. 2, p. 523) et « Rappelle-toi les comptines de ta petite enfance » (Desfossés, *et al.*, 1998, vol. 1, p. 102). La deuxième vient du manuel de 2<sup>e</sup> secondaire de Mondia, ce qui surprend puisque celui de 1<sup>re</sup> secondaire n'y faisait pas allusion. On accorde à la poésie dès le départ un traitement plus sérieux, bien qu'adapté à l'âge des élèves.

Les manuels consacrent autour de 9 % de leur espace à la poésie. On ne remarque que trois écarts significatifs : le manuel de la maison HRW de 2<sup>e</sup> secondaire qui ne consacre que 3 % de ses pages à la poésie et les manuels de Graficor et de HRW de 1<sup>re</sup> secondaire qui n'y consacrent que 6 %. Chez Graficor, le fait que le manuel de 2<sup>e</sup> secondaire offre 12 % de poésie le ramène à une moyenne de 9 % par année pour le premier cycle. Chez HRW, la poésie est peu présente au premier cycle. Ce choix n'est pas expliqué.

Par contre, en 3<sup>e</sup> secondaire, on retrouve deux manuels qui offrent plus de 17 % de contenu de poésie : celui de CEC et celui des Éditions du renouveau pédagogique. Les manuels de CEC des années ultérieures donnent beaucoup moins d'espace à la poésie soit 7,24 % et 8 %. Les Éditions du renouveau pédagogique pour la seule autre année où elles offrent des manuels arrivent à 9,3 %. Aucune de ces orientations n'est expliquée. On pourrait croire qu'il s'agit de préférences d'auteurs, mais, chez CEC, le même auteur, James Rousselle, est présent toutes les années tandis que, chez HRW, le même auteur, Sylvio Richard, est présent en 2<sup>e</sup>, 4<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> secondaire. Il est très difficile d'établir une hypothèse sérieuse quant à ces variations dans l'ampleur du contenu en poésie.

## **La lecture et l'écriture**

Le programme de 1995 inscrit spécifiquement la poésie comme texte littéraire en lecture et en écriture pour chacune des années du secondaire. Pour chacune de ces activités, le programme développe en quatre pages les éléments de contenu à prendre en

considération. La seule différence entre les activités de lecture et d'écriture vient du fait que la « production de textes poétiques n'est pas retenue pour l'évaluation sommative. » (Ministère de l'Éducation du Québec, 1995, p. 73) Les manuels répondent à ces impératifs. Évidemment, tous proposent des exercices de lecture et d'écriture à l'exception du manuel de 2<sup>e</sup> secondaire de HRW et du manuel de 5<sup>e</sup> secondaire de Graficor qui ne prévoient aucune activité d'écriture en poésie.

Pour chacune de ces activités, le programme prévoit une méthode en quatre points dont le premier et le quatrième poursuivent les mêmes visées : la planification de l'activité de lecture ou d'écriture et l'évaluation de sa démarche de lecture ou d'écriture. Quant à elle, l'évaluation de la démarche de lecture et d'écriture repose sur les mêmes opérations : « Dégager ses habiletés et ses difficultés » et « Trouver les causes de ses difficultés » en lecture ou en écriture (*ibid.*, p. 34 et 72).

La planification des activités de lecture et d'écriture diffère un peu. En lecture, les deux éléments proposés restent extérieurs au texte lui-même : « Analyser la situation de lecture » et « Déterminer sa manière de lire » (*ibid.*, p. 31). On s'intéresse ici à l'intention de l'élève, occasionnellement à l'auteur, à la façon d'annoter le texte, bref à ce qui entoure la lecture. En écriture, si on retrouve des éléments extérieurs au texte à écrire comme l'intention de l'élève, l'effet qu'il veut produire ou le destinataire du texte, la partie importante de cette planification est formée d'éléments directement reliés au contenu du texte à produire soit la création d'un « univers narratif ou poétique » et l'organisation du texte. Déjà, au moment de la planification, l'élève doit « [d]éterminer le contenu et l'organisation de son texte » (*ibid.*, p. 69).

## **La lecture**

Le programme dans son « Profil du lecteur de textes littéraires » demande essentiellement à l'élève qu'il soit « capable, en situation de lecture, de construire le sens d'un texte littéraire et de réagir au texte. » (*Ibid.*, p. 35) Le premier élément concerne davantage le texte comme entité et le second, l'élève qui lit ce texte. Ce sont ces deux « habiletés de lecture » qui seront considérées en évaluation sommative (*ibid.*, p. 36). Le

champ d'application pour les manuels est donc parfaitement délimité.

L'ensemble des éléments que comporte la partie « Contenus d'apprentissage » s'adresse à quelques exceptions près à tous les niveaux du secondaire. Dans ces cas, la seule différence réside dans le degré de maîtrise demandé à chacune des années : exigence faible, moyenne, élevée ou supérieure (*ibid.*, p. 36). En lecture, pour chacune des années, la différence entre les manuels ne repose pas sur des éléments de contenus bien précis, mais plutôt sur les textes à l'étude et le degré de difficulté des exercices proposés. Il n'est donc pas toujours pertinent de regrouper les manuels selon les années ou les cycles. Dans les cas où un tel regroupement serait nécessaire, sa pertinence sera expliquée.

Quel que soit l'habillage que les différents manuels présentent, ils sont bâtis selon un même modèle somme toute assez traditionnel : texte/questions sur le texte. Cet extrait du manuel de 2<sup>e</sup> secondaire de HRW illustre bien ce modèle : « L'étape *Je construis le sens du texte* t'amènera, par ses questions, à mieux comprendre le texte que tu viens de lire et à approfondir son contenu. » (Richard, Sylvio, *et al.*, 1998, vol. 1, p. IX).

La plupart des manuels insistent aussi sur la nécessité de lire et relire le texte :

- Je lis d'abord le poème librement, pour me laisser charmer.
- Je lis à nouveau le poème pour découvrir l'univers poétique. (Bergeron-Tremblay, *et al.*, 1996, vol. 2, p. 6);
- Lisez à voix haute ce poème de Monique Juteau et tentez de découvrir l'élément nouveau qui se répète tout au long du texte. (Bellemare, *et al.*, 1997, vol. 3, p. 140);
- Lire un poème plusieurs fois, est-ce quelque chose de normal ou de souhaitable? (Richard, Sylvio, *et al.*, 1998, vol. 1, p. 98);
- Parce qu'il est souvent court, le poème se prête admirablement aux relectures. (Lacombe, *et al.*, 1998, vol. 1, p. III);
- Relisez le poème de Marbeuf [...]. (Bourdeau, Hould, Lusignan, *et al.*, 1999, vol. 1, p. 144);
- Imagine le dilemme lorsqu'il te faudra choisir quel texte lire en premier et décider du nombre de fois que tu voudras le relire (eh oui! il existe des textes que l'on a envie de lire plusieurs fois). (Rousselle, *et al.*, 1999, vol. 4, p. III);
- Prenez le temps de les lire [les poètes], tous ont quelque chose à vous transmettre. (Fortin, *et al.*, 2001, p. 174);
- Relisez les quatre poèmes indiqués ci-dessous [...] (Richard, Aubin, *et al.*, 2000, vol. 1, p. 305);
- Lisez les trois poèmes de Baudelaire une première fois. (Rousselle, *et al.*, 2001, vol. 2, p. 159);
- Relisez les poèmes indiqués ci-dessous et déterminez le ton utilisé par leur auteur. (Richard, Aubin, *et al.*, 2000a, vol. 2, p. 245)

Cette insistance sur la lecture et la relecture du texte poétique n'amène, aucune remise en question du modèle « texte/question » à l'exception de deux cas que l'on verra plus loin.

Bien sûr, les manuels respectent les étapes de lecture suggérées par le programme quant à la planification de la lecture, à la réaction au texte et à l'évaluation de la démarche, mais, pour l'essentiel, la construction du sens du texte repose sur les traditionnelles questions sur le texte qui ne peuvent conduire qu'à une vision parcellisée du poème. Que ce soit en 1<sup>re</sup> secondaire ou en 5<sup>e</sup> secondaire, on suit un même cheminement dans la construction du sens. On introduit d'abord une notion, puis on propose un texte qui met en évidence cette notion et, enfin, on demande à l'élève de retrouver cette notion et le sens particulier qu'elle peut revêtir dans le texte :

La mise en page encadre le texte et nous donne de précieux indices sur son contenu. Son but est de nous aider à lire. (Bellemare, *et al.*, 1997, vol. 3, p. 125);

Dans quels poèmes trouve-t-on : 1) un titre? 2) des majuscules en début de ligne? 3) des signes de ponctuation? 4) des mots en caractères gras? 5) des marges irrégulières? 6) des blancs entre les strophes? 7) des blancs entre les mots? 8) des blancs à l'intérieur du mot? (*Ibid.*, p. 126);

Un texte poétique (poème, chanson) est divisé en paragraphes appelés strophes. La longueur des strophes peut varier. [...] Chaque ligne d'un poème correspond à un vers. La longueur d'un vers est calculée en pieds. [...] Combien de strophes contient le texte de chanson précédent? (Desrochers-Meury, Lavoie, *et al.*, 1997, vol. 3, p. 541 et 542);

Combien de pieds compte chaque vers? (*Idem*);

Les poètes sont des architectes des mots qui donnent à leur poème une forme particulière. Il leur faut non seulement choisir les sonorités, mais aussi décider de la rime, de la longueur des vers et de l'organisation des strophes. (Bergeron-Tremblay, *et al.*, 1996, vol. 2, p. 212);

Compare les quatre poèmes que tu viens de lire et réponds aux questions suivantes.

a) Lequel a une structure régulière au point de vue des strophes et des vers? Explique ta réponse.

b) De quel poème pourrait-on dire qu'il est écrit en vers libres? Pourquoi? (*Ibid.*, p. 19);

Les symboles sont des images poétiques complexes qui permettent, dans certains textes, d'associer un objet à un élément de la nature, à une idée, à une valeur. (Rousselle, *et al.*, 2001, vol. 2, p. 143);

Dans un texte poétique, certains éléments prennent une valeur symbolique. Dans les strophes suivantes, relevez les éléments qui ont une valeur de symbole. Précisez ce qu'ils symbolisent et justifiez vos réponses en citant des passages du poème. (*Ibid.*, p. 149);

La forme d'un poème peut être fixe ou libre. On désigne quelquefois un poème par sa forme de composition : ballade, ode, etc. Outre le titre du poème, il est possible de déterminer sa forme en observant l'organisation du poème. (Richard, Aubin, *et al.*, 2000a, vol. 2, p. 226);

Observez les poèmes indiqués ci-dessous et dites, dans chaque cas, s'il s'agit d'un poème à forme fixe ou à forme libre. S'il s'agit d'une forme fixe, donnez le nom de cette forme. (*Ibid.*, p. 227);

Enfin, en plus des champs lexicaux et des connotations, l'univers poétique est construit également à l'aide de toutes sortes d'images, de figures de style.

Parmi les figures de style employées par DesRochers dans son poème, on trouve, en plus de nombreuses comparaisons, les figures suivantes, qui sont des métaphores, des métonymies et des alliances de mots. [...]

Dans chacun de ces exemples, dites quelle figure est utilisée. (Fortin, *et al.*, 2001a, p. 286)

Ce modèle de notion/texte/questions demeure constant tout au long du secondaire, peu

importe le manuel.

Comme on l'a vu, le contenu de poésie dans le programme est pratiquement le même de la 1<sup>re</sup> année à la 5<sup>e</sup> année du secondaire à la seule différence des indications qui sont données pour chacune des années : sensibilisation, apprentissage systématique et approfondissement. Les manuels, dans le respect des indications du programme, reprennent souvent d'une année à l'autre les mêmes notions et les mêmes questions. L'exemple suivant porte sur la notion de champ lexical que l'on suit à travers des manuels de chacune des années du secondaire :

1<sup>re</sup> secondaire

J'apprendrai à présenter une chanson dans le cadre d'une discussion. (Bergeron-Tremblay, 1996, vol. 1, p. 188);

Sylvain Lelièvre a dressé un champ lexical évoquant la « ruelle ». Trouve les mots qui composent ce champ lexical. (*Ibid.*, vol. 2, p. 18);

2<sup>e</sup> secondaire

Relève les autres mots de cette strophe qui pourraient faire partie d'un champ lexical lié au malheur. (Rousselle, *et al.*, 1998, vol. 2, p. 104);

3<sup>e</sup> secondaire

Construisez le champ lexical employé par l'auteur pour développer le thème. (Bourdeau, Hould, Lusignan, *et al.*, 1999, vol. 1, p. 350);

4<sup>e</sup> secondaire

L'étude du lexique d'un poème, en particulier celle des champs lexicaux, et la recherche des sources ayant inspiré le poème sont les premiers conduisant à l'analyse thématique du poème. (Richard, Aubin, *et al.*, 2000, vol. 2, p. 295);

[...] dégagez les champs lexicaux [...]. (*Ibid.*, p. 294);

5<sup>e</sup> secondaire

S'exercer à reconnaître les champs lexicaux d'un poème, les connotations qu'on y trouve ainsi que les figures de style qu'exploite le ou la poète, c'est un moyen sûr de parvenir à pénétrer dans l'univers de tous les textes poétiques. (Fortin, *et al.*, 2001a, p. 287);

Relevez le principal champ lexical du poème suivant, à savoir celui de la couleur rouge, et écrivez les mots qui composent ce champ. (*Idem*)

Si la notion de champ lexical est à l'étude pour chacune des années, à partir de 3<sup>e</sup> secondaire, elle est située dans un contexte plus large qui lie champ lexical et thème. Selon le programme, c'est aussi à partir de 3<sup>e</sup> secondaire que l'on passe de la sensibilisation à l'apprentissage systématique. On pourrait faire ce même genre de portrait pour plusieurs notions, par exemple la versification que l'on retrouve sous une forme ou une autre dans tous les manuels.

La méthode texte/question/réponse amène à une vision fragmentée du poème ou de la

chanson. Peu de manuels proposent des activités qui permettraient à l'élève de globaliser sa compréhension du poème. L'appréhension globale du poème reste trop souvent confinée à l'étape de la réaction au texte. Si on propose ici et là des activités de discussion, celles-ci sont marginales et manquent d'une véritable orientation qui permettrait à l'élève de développer une vision unifiée et articulée de la signification d'un poème. Seuls les manuels de la maison CEC de 4<sup>e</sup> et de 5<sup>e</sup> secondaire proposent de telles activités. D'abord, en 4<sup>e</sup> secondaire, le manuel suggère une analyse :

Trouvez un poème ou un texte de chanson qui vous semble particulièrement poétique et intéressant. Analysez son contenu en vous référant [à] [...]. En vous inspirant de l'analyse du poème *Le relais* [...], rédigez la première partie du développement de l'analyse du texte que vous avez choisi. (Rousselle, *et al.*, 2000, vol. 2, p. 301);

Poursuivez l'analyse du texte poétique que vous avez choisi [...] en précisant les grandes caractéristiques de son organisation [...] rédigez la deuxième partie du développement de votre texte d'analyse. (*Ibid.*, p. 309);

Poursuivez l'analyse du texte poétique [...] en précisant les caractéristiques du point de vue adopté [...] rédigez la troisième partie du développement de votre texte d'analyse.

Rédigez la version finale de votre analyse [...]. Rédigez une courte introduction, relisez les parties déjà écrites sur le contenu, l'organisation et le point de vue, et apportez les modifications nécessaires. Rédigez une brève conclusion. (*Ibid.*, p. 315)

Cette analyse, encadrée point par point par « la fiche *Pour lire et analyser un texte poétique* » et guidée par le modèle d'« analyse du poème *Le relais* » fourni par le manuel, exige de l'élève un effort de globalisation et de synthèse pour mettre par écrit ses découvertes. C'est une activité progressive comme le démontre la distribution dans le manuel qui correspond non seulement à des pages différentes, mais aussi à des étapes différentes de l'analyse : le contenu, l'organisation, le point de vue. On note aussi que la rédaction de l'introduction et de la conclusion arrivent au moment de l'écriture de la version finale de l'analyse.

En 5<sup>e</sup> secondaire, l'auteur revient à la charge avec une activité écrite :

Dans votre manuel *RECUEIL DE TEXTES* ou dans un autre ouvrage, choisissez un poème qui répond à l'une des caractéristiques suivantes :

- un poème qui reflète bien l'image que vous vous faites de la poésie;
- un poème qui correspond à votre vision du monde;
- un poème engagé dans lequel le ou la poète serait susceptible de changer le monde.

Analysez le poème afin de faire ressortir les raisons pour lesquelles vous l'avez choisi. (Rousselle, *et al.*, 2001, vol. 2, p. 163)

L'intention est bien claire : l'élève dispose de plus de liberté et de responsabilité qu'en

4<sup>e</sup> secondaire puisqu'on ne réfère pas à une grille d'analyse précise. L'élève fait son analyse avec les connaissances qu'il a acquises dans le module et qu'il peut retrouver en feuilletant son manuel. Ce qui diffère, c'est que l'élève doit mettre en relation ses connaissances en poésie et ses propres attentes face au poème. Cette activité d'analyse se concrétise par l'écriture d'un « compte rendu » :

Rendez compte de vos observations dans trois courts paragraphes en vous basant sur le modèle ci-contre.

**Compte rendu**

**Le poème et son auteur**

Le poème que j'ai retenu, [TITRE DU POÈME] a été écrit par [NOM DU OU DE LA POÈTE]. Il est tiré du recueil [TITRE DU RECUEIL, NOM DU OU DE LA POÈTE] est [ÉPOQUE; PAYS; S'IL Y A LIEU, COURANT LITTÉRAIRE; QUELQUES ŒUVRES; ETC.] Dans ce poème, [BREF RÉSUMÉ DU POÈME].

**Brève analyse du poème**

L'univers évoqué dans le poème [CONTENU DU POÈME.] Sur le plan de l'organisation, [ÉLÉMENTS QUI ORGANISENT LE POÈME]. Enfin, la présence de la voix du texte est révélée par [VALEURS, TON].

**Raisons du choix**

J'ai choisi ce poème parce que [...]. (*Idem*)

Sans mésestimer la valeur d'un tel « compte rendu », le niveau de difficulté de ce travail semble moindre que celui demandé en 4<sup>e</sup> secondaire : la rédaction telle qu'on la propose consiste presque à compléter un texte troué.

Avec la construction du sens, la réaction au texte est l'autre élément fort de la lecture. Dans l'ensemble, les manuels reflètent bien cette préoccupation par le questionnement qui est proposé aux élèves. Au-delà de l'inévitable question sur les textes que l'élève apprécie ou non, on retrouve une variété de sujets qui demandent à l'élève de réfléchir et de se situer vis-à-vis du poème :

Quel poème a le plus de sens, selon toi? Comment le sais-tu? (Desrochers-Meury, Lavoie, *et al.*, 1997, vol. 3, p. 427);

As-tu aimé cette chanson? Précise ce que tu as le plus apprécié : les paroles, la musique, le rythme, l'interprétation, etc. (Bergeron-Tremblay, 1996, vol. 1, p. 194);

Lequel des deux textes préférez-vous? Pourquoi? (Rousselle, *et al.*, 1998, vol. 2, p. 112);

Qu'avez-vous particulièrement apprécié du poème? Justifiez votre réponse en vous appuyant sur le texte : les métaphores et les comparaisons, les multiples rendez-vous, la construction même du poème, le sujet, les liens avec la mythologie grecque, le vocabulaire très imagé, l'incursion dans le monde des insectes, etc. (Lacombe, *et al.*, 1998, vol. 1, p. 150);

Quel texte choisirait un enseignant ou une enseignante pour vanter les qualités de la langue française? Justifie ton choix en t'appuyant sur le registre de langue employé. (Rousselle, *et al.*, 1999, vol. 4, p. 29);

Quelle opinion l'auteur exprime-t-il? Partagez-vous cette opinion? Dites pourquoi. (Bourdeau, Hould, Lusignan, *et al.*, 1999, vol. 1, p. 131);

Quelle réaction avez-vous eue à la lecture de ces poèmes? Les auteurs ont-ils réussi à vous

interpeller? à vous toucher? à vous indigner? à vous séduire? (Pilote, Turcotte-Delisle, Lazure, 2000, vol. 1, p. 405);

Quel poème se rapproche le plus de la réalité que vous vivez actuellement? Expliquez votre réponse. (Fortin, *et al.*, 2001, p. 177);

À votre avis, ces poèmes ont-ils été écrits pour communiquer des sentiments et des émotions ou pour provoquer un changement chez les lectrices et les lecteurs? (Rousselle, *et al.*, 2001, vol. 2, p. 159);

Dans votre vie, y a-t-il comme pour DesRochers, un certain amour qui vous empêche, vous aussi, de « devenir fou » dans les moments difficiles? Qu'est-ce que vous aimez et qui vous aide à mieux vivre? (Fortin, *et al.*, 2001a, p. 281)

Si on considère l'ensemble des demandes de réactions aux textes, celles-ci respectent les énoncés du programme. Les manuels des deux premières années insistent davantage sur les réactions d'appréciation du poème. Par la suite, les questions se diversifient et demandent des réactions plus complexes comme la relation du poème avec la réalité ou son implication dans une cause.

Je ne peux conclure la partie lecture sans parler de l'oral, car il représente dans la plupart des cas une autre façon de lire et d'en rendre compte. L'oral en poésie oscille entre trois pôles principaux soit le récital, la présentation d'un texte et la discussion :

Ça vous dirait de préparer un récital de poésie? (Bellemare, *et al.*, 1997, vol. 3, p. 157);

J'apprendrai à présenter une chanson dans le cadre d'une discussion. (Bergeron-Tremblay, *et al.*, 1996, vol. 1, p. 188);

Dans cette dernière étape, tu dois réaliser un projet de communication qui te permettra de mettre en pratique les compétences suivantes :

– lire un texte poétique;

– participer à une discussion; [...] (Rousselle, *et al.*, 1998, vol. 2, p. 121);

[...] il serait intéressant que tu lises un recueil de poèmes ou que tu écoutes un album de chansons. [...] Après la présentation en classe, établissez le palmarès des recueils et des disques les plus intéressants. (Rousselle, *et al.*, 1999, vol. 4, p. 70 et 71);

Organisez un festival de poésie à voix haute. Regroupez-vous à deux ou trois élèves. Une fois les poèmes choisis, vous vous conseillerez mutuellement sur le rythme, le débit, les intonations à adopter. (Bourdeau, Hould, Lusignan, *et al.*, 1999, vol. 1, p. 382);

Afin de faire le point sur les apprentissages réalisés au cours de ce dossier sur la poésie engagée, répondez aux questions suivantes dans votre portfolio. Au cours d'une discussion, vous pourrez comparer vos réponses avec celles d'autres élèves. (Pilote, Turcotte-Delisle, Lazure, 2000, vol. 1, p. 449);

Présenter oralement le poème, sans avoir recours au texte. [...]

Présenter et justifier son point de vue sur le thème abordé. (Richard, Aubin, *et al.*, 2000a, vol. 2, p. 261)

Toutes ces activités reposent sur une lecture d'un texte poétique ou d'un texte de chanson pour en rendre compte au cours d'une discussion ou pour rendre compte du sens général que suppose la lecture expressive lors d'un récital.

La lecture du poème dans les manuels repose ainsi sur quatre types d'activités : la lecture personnelle de textes poétiques, les réactions à cette lecture, la réponse à des questions assez traditionnelles sur le texte et l'expression de sa compréhension du texte à l'oral lors d'un récital ou d'une discussion. Seuls les manuels de CEC de 4<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> secondaire proposent une activité supplémentaire qui demande à l'élève de synthétiser ses trouvailles et de les présenter dans un texte qui relève de l'analyse littéraire.

## **L'écriture**

La compétence en écriture de textes littéraires ou courants montre bien ce que recherche le programme par cette compétence. La structure de la compétence fait en sorte que le contenu du texte se détermine dès la première étape de la méthode, celle de la planification. Le point 1.2 est particulièrement clair à cet égard : « 1.2 Déterminer le contenu et l'organisation de son texte en tenant compte de la situation de communication ». Les sous-titres de cette section sont limpides : « 1.2.1 Créer un univers narratif ou poétique. [...] 1.2.2 Choisir la manière d'organiser son texte. » (Ministère de l'Éducation du Québec, 1995, p. 63) Le contenu se trouve ainsi élaboré au cours d'une étape qui précède la rédaction qui se définit davantage comme la mise en forme du contenu déterminé lors de la planification : « 2 Rédiger, relire et modifier son texte en cours de rédaction en tenant compte de sa planification, du fonctionnement du texte et de la langue » (*idem*).

Cette compétence en écriture de textes littéraires se décline dans la partie « Contenus d'apprentissage en écriture de textes littéraires » consacrée au texte poétique en 58 actions dont 34 sont consacrées à la rédaction et à la révision du texte. Cela illustre bien le fait que « [l]a première [orientation du programme] demande d'accroître la maîtrise de la langue écrite » (ministère de l'Éducation du Québec, 1995, p. 1). Dans ce contexte, le texte littéraire, ici la poésie, apparaît comme un moyen d'atteindre cette « maîtrise de la langue écrite » bien plus que la porte ouverte à une connaissance intime d'un genre littéraire complexe et fascinant.<sup>8</sup> C'est la même méthode pour la poésie et le texte narratif. Quand on

---

8 « L'enseignement de la langue a donc peu à peu été réduit à un apprentissage de règles de même qu'à une obsession pour la norme [...]. » (Pontbriand 2009, p. 11) Dans le même ouvrage, Pontbriand précise que l'enseignement de la langue « devrait agrandir ses perspectives pour englober une initiation suite page 333

la regarde attentivement, on constate qu'elle s'applique plus facilement au texte narratif et on peut même penser qu'elle s'en inspire. Cette parenté dénote un désir d'unifier les façons de procéder dans l'enseignement des textes qui peut se justifier au point de vue pédagogique. Cependant, elle néglige et gomme les différences qui existent entre l'écriture de textes narratifs et l'écriture de textes poétiques.

L'écriture de textes poétiques est au programme à chacune des années du secondaire. En conséquence, tous les manuels à l'exception de deux prévoient des exercices d'écriture<sup>9</sup>. Selon les « contenus d'apprentissage », toutes les actions qui déterminent la compétence sont à considérer à chacune des années sauf deux. D'abord, au point 1.3 de la planification, l'action « Prévoir demander des rétroactions ou lire son texte à haute voix à différents moments » (ministère de l'Éducation du Québec, 1995, p. 70) ne s'applique que pour la première année du secondaire. C'est surprenant puisque la rétroaction me semble être un outil fort pertinent en écriture tout comme la lecture à « haute voix », particulièrement en poésie. Ensuite, à partir de la troisième secondaire, le programme introduit la nécessité de « recourir à la versification : le vers, la rime, la majuscule au début du vers indépendamment de la ponctuation, le regroupement de vers en strophes, etc. » (*Idem*) Là aussi, on est surpris d'autant plus que, d'après mon expérience, l'ensemble des élèves, surtout les plus jeunes, associent le vers et la rime à la poésie.

Comme pour la lecture, la plupart des éléments qui constituent la compétence en écriture de textes poétiques s'appliquent à chacune des années que ce soit en sensibilisation en apprentissage systématique ou en approfondissement. Il est donc difficile de caractériser les manuels par année ou par cycle du secondaire en fonction des éléments de la compétence. Ainsi, on retrouve les mêmes genres d'exercices que l'on considère les manuels de 1<sup>re</sup> secondaire ou de 5<sup>e</sup> secondaire.

---

suite de la page 332 des élèves et étudiants autant à la lecture qu'à l'écriture de textes littéraires, particulièrement des textes poétiques. [...] C'est en effet grâce à de telles pratiques que les élèves autant que les étudiants peuvent accéder à une connaissance affective (celle qui fonde toutes les autres) de même qu'à une utilisation adéquate et effective de cette langue. » (*Ibid.*, p. 6)

9 Ce sont les manuels *Action/Liaison 2 : français, 2e secondaire* de HRW et *En toutes lettres : français 5e secondaire* de Graficor.

Les exercices d'écriture se divisent en trois catégories : les exercices « à la manière de », les textes sous contraintes et les textes personnels et libres.

Les exercices « à la manière de » regroupent tous les exercices qui partent d'un texte déjà écrit pour permettre à l'élève d'écrire son propre texte :

Écrivez une suite au poème de Félix Leclerc. Pour cela, placez-vous en équipe. (Bellemare, *et al.*, 1997, vol. 3, p. 142);

Écris un texte semblable au poème de Pierre Gamarra. (Rousselle, *et al.*, 1996, vol. 2, p. 226);

Raconte une histoire, composée de huit à dix vers, en t'inspirant des deux premières strophes du poème de Gilles Vigneault [...] (Desfossés, *et al.*, 1998, vol. 1, p. 188);

Tu dois écrire un texte poétique sur un lieu qui t'est cher en t'inspirant d'une chanson de Jacques Brel ou de Claude Léveillé, ou en la pastichant. (Rousselle, *et al.*, 1999, vol. 4, p. 150);

Votre texte peut prendre la forme d'un monologue à la manière de Marc Favreau ou de Raymond Devos, ou la forme d'un poème à la manière de Pierre de Marbeuf, de Rimbaud ou, mieux encore, à la manière de votre poète préféré. (Bourdeau, Hould, Lusignan, *et al.*, 1999, vol. 1, p. 153);

Récrivez les six derniers vers en utilisant des arguments qui refléteraient davantage vos valeurs personnelles ou des valeurs sociales contemporaines. (Pilote, Turcotte-Delisle, Lazure, 2000, vol. 1, p. 409);

À la manière de Baudelaire, écrivez un poème qui décrira de manière symbolique ce qu'une personne ressent dans l'un de ces lieux. (Rousselle, *et al.*, 2000, vol. 2, p. 301);

Écrire un texte qui emprunte l'organisation d'un poème connu. (Rousselle, *et al.*, 2001, vol. 2, p. 178)

Tous ces exercices proposent une certaine forme d'imitation d'un texte que ce soit au niveau de la forme ou des thèmes. Dans ce type d'exercices, la compréhension du modèle est primordiale et donne à l'élève un point de départ, autant thématique que rhétorique, pour écrire.

La deuxième catégorie regroupe tous les exercices d'écriture qui imposent à l'élève un encadrement plus ou moins précis pour l'écriture d'un texte poétique :

Tu auras à rédiger un poème de 10 vers sur un sujet de ton choix et à lui donner l'allure d'un calligramme. (Desrochers-Meury, Lavoie, *et al.*, 1997, vol. 3, p. 548);

À ton tour! Écris un poème qui commence par [...] (Bergeron-Tremblay, 1996, vol. 2, p. 21);

Le projet consiste à écrire un texte poétique d'au moins 150 mots (15 lignes) dans lequel tu parleras de ta maison, de ta rue, de ton quartier, de ton lac ou de ta rivière comme tu aimerais t'en souvenir dans trente ans, en recourant aux procédés que tu as appris au cours de cette séquence. La démarche qui suit t'aidera à réaliser ton projet. (Rousselle, *et al.*, 1998, vol. 2, p. 122);

Composez un petit poème rimé de huit vers de huit syllabes dans lequel vous décrierez un être cher. Servez-vous de vos nouvelles connaissances et pensez à inclure dans votre œuvre une répétition, une inversion et un déplacement. (Lacombe, *et al.*, 1998, vol. 3, p. 123);

[...] écrire un poème ayant comme thème principal un aspect de l'amour ou de l'amitié, en vers libres ou rimés et créer un calligramme. (Bourque, *et al.*, 1998, vol. 2, p. 357);

L'activité d'écriture poétique qui vous est proposée vous amènera d'abord à préciser ce que le thème du pays évoque pour vous, puis à écrire un poème sur ce thème, en tenant compte d'un destinataire que vous aurez choisi. (Bourdeau, Hould, Lusignan, *et al.*, 1999, vol. 1, p. 347);  
Écrivez un poème de 12 à 15 vers dans lequel l'emploi de quelques anglicismes ou de quelques mots anglais permettrait de révéler un registre de langue ou d'exprimer une différence culturelle. (Pilote, Turcotte-Delisle et Lazure, 2000, vol. 1, p. 423);  
Choisissez un sujet d'actualité qui vous tient à cœur [...] et composez un poème engagé de 4 strophes comprenant au moins 16 vers, de préférence rimés [...] (Richard, Aubin, *et al.*, 2000a, vol. 2, p. 232);  
Écrire un poème sur le thème de la nature. Choisir un élément (l'eau, la terre, le feu, l'air) ou un phénomène naturel (une saison, un événement météorologique, etc.). (Rousselle, *et al.*, 2001, vol. 2, p. 178)

Dans ces exercices comme dans les précédents, des balises plus ou moins contraignantes guident les élèves dans l'écriture de leur texte.

Finalement, la troisième catégorie regroupe les exercices d'écriture où l'élève est libre d'écrire comme il l'entend :

Choisis un thème qui t'inspire : l'amitié, l'amour, tes parents, le printemps, ton chat... Écris un court poème de quatre lignes sur ce sujet. (Desrochers-Meury, Lavoie, *et al.*, 1997, vol. 3, p. 523);  
Tu disposes d'un maximum de deux périodes pour rédiger un poème de 15 à 20 vers. (Desfossés, *et al.*, 1998, vol. 2, p. 193);  
Il ne te reste qu'à écrire ton texte, en tenant compte de tout ce que tu as appris jusqu'à présent; écris un texte pour toi, un texte qui fera ta fierté. (Rousselle, *et al.*, 1999, vol. 4, p. 157);

Ces exercices sont bien moins nombreux que les précédents. Bizarrement, ils se retrouvent tous les trois aux trois premières années du secondaire.

Les exercices d'écriture de poème ou de chanson en 4<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> secondaire gravitent principalement autour de la notion de texte engagé qui correspond à l'insistance mise sur le texte argumentatif pendant ces deux années. Seuls les manuels de Graficor ne se plient pas à cet encadrement. Le manuel de 5<sup>e</sup> secondaire ne propose pas d'activité d'écriture en poésie et le manuel de 4<sup>e</sup> secondaire s'en tient à l'écriture selon un modèle choisi par l'élève : « Sélectionnez maintenant, chacun ou chacune, un poème de votre anthologie qui deviendra votre modèle. » (Fortin, *et al.*, 2001, p. 186) Tous les autres manuels proposent au moins un exercice d'écriture de textes poétiques engagés. Outre les exemples déjà cités dans les catégories précédentes, on retrouve :

Après avoir lu plusieurs poèmes engagés, après avoir appris à reconnaître quelles en sont les caractéristiques, à vous maintenant de rédiger un texte poétique qui marque votre engagement pour une cause et qui incite le destinataire à y adhérer. Votre thème devra se rattacher à une

problématique humaine, sociale, culturelle ou politique qui vous préoccupe particulièrement. (Pilote, Turcotte-Delisle et Lazure, 2000, vol. 1, p. 432);

#### PROJET D'ÉCRITURE

• Thème : sujet de son choix.

• Genre de texte poétique : texte lyrique ou engagé. (Richard, Aubin, *et al.*, 2000, vol. 2, p. 310);

#### Écrire un texte poétique inspiré de l'actualité [...]

Vous pouvez choisir un sujet parmi les suivants : les guerres, les inégalités sociales, les catastrophes naturelles et écologiques, etc. (Rousselle, *et al.*, 2000, vol. 2, p. 309);

Écrire un texte poétique engagé (une chanson, un rap ou un poème) portant sur des sujets à caractère social. Parler d'environnement, de pauvreté, de langue, de culture, de racisme, etc. (Rousselle, *et al.*, 2001, vol. 2, p. 178);

Composez, une chanson engagée de forme fixe ou libre, d'environ 20 vers rimés ou non, traitant de la guerre et comportant votre point de vue sur un de ses aspects. (Richard, Aubin, *et al.*, 2000a, vol. 2, p. 248)

Le texte poétique, poème ou chanson, devient un adjuvant au texte argumentatif, une autre façon de l'enseigner. Cette réduction du sens de l'écriture de textes poétiques ne concorde pas avec les indications du programme qui ne montre aucune restriction de ce genre dans sa nomenclature des actions que demande l'écriture de textes poétiques.

Ces différents exercices d'écriture s'appuient parfois sur une méthode qui guide l'élève dans son écriture. Certaines de ces méthodes s'inspirent largement de la compétence en écriture de textes littéraires du programme et des contenus d'apprentissage relatifs au texte poétique qui en découlent. Elles consistent souvent en un simple rappel des étapes de la compétence à écrire des textes littéraires appliquées au projet d'écriture du manuel. Ces méthodes se ressemblent, quelle que soit l'année d'enseignement visée. D'autres ne font que rappeler aux élèves qu'ils doivent tenir compte de ce qu'ils ont appris pour écrire leur poème. C'est le cas des manuels de la maison d'édition CEC qui demande à l'élève d'écrire un texte poétique « en tenant compte de tout ce [qu'il a] appris jusqu'à présent ». (Rousselle, *et al.*, 1999, vol. 4, p. 157)

## Le professeur de français et son élève

En ce qui concerne la place du professeur et celle de l'élève, ces manuels diffèrent peu de ceux issus du programme de 1980. Malgré l'abandon quasi général du « tu » au profit d'un « vous » de politesse, les manuels se présentent encore comme des unités d'autoéducation<sup>10</sup>. Cette volonté de présenter un manuel d'autoéducation se manifeste dès la première année du secondaire :

Au chapitre III, vous suivrez les subtils mouvements de l'âme et du cœur, exprimés par le jeu et la musique des mots. Vous continuerez sur cet élan poétique pour faire danser les mots.

Tout au long de ce parcours, vous apprendrez à moduler et à varier vos mouvements de lecture. (Bellemare, *et al.*, 1997, vol. 3, p. 3);

La séquence que tu entreprends maintenant te permettra d'apprendre à lire et à comprendre un poème. (Rousselle, *et al.*, 1996, vol. 2, p. 209);

Mes collaboratrices et moi avons choisi des textes captivants et avons élaboré des stratégies variées qui te permettront de développer tes compétences en lecture, en écriture et en communication orale. Bonne année scolaire! Bon travail! (Desrochers-Meury, Lavoie, *et al.*, 1997, vol. 1, p. V);

Dans chacun des projets de communication, tu suivras une démarche précise : nous te demanderons de préparer et de réaliser une activité de lecture, d'écriture ou de communication orale, puis de faire un retour sur cette activité et de mesurer tes progrès. (Bergeron-Tremblay, 1996, vol. 1, p. V);

L'intention est manifeste et, si elle n'est pas toujours exprimée clairement dans les manuels subséquents, la nature, l'organisation et la présentation des différentes activités ne laissent pas de doute.

D'abord, tous les manuels s'adressent directement à l'élève pour toute activité individuelle ou aux élèves s'il s'agit d'une activité de groupe. Ce sont les véritables maîtres d'œuvre des activités que les manuels proposent pour acquérir les connaissances et développer les compétences prescrites par le programme. C'est perceptible dans l'utilisation du « tu » ou du « vous » qui, dans des registres différents, poursuivent le même but : personnaliser la relation auteurs/manuels/élève de manière que la médiation de l'enseignante et de l'enseignant apparaisse accessoire, voire superflue :

J'apprendrai à présenter une chanson dans le cadre d'une discussion. (Bergeron-Tremblay, 1996, vol. 1, p. 188);

Voici une démarche qui t'aidera à apprécier la beauté d'un poème. (*Ibid.*, vol. 2, p. 6);

J'apprendrai à écrire un poème ludique. (*Ibid.*, p. 184);

Voici une bonne façon d'écrire un poème amusant. (*Ibid.*, p. 192);

---

<sup>10</sup> Voir la note 9 du chapitre 8, p. 230.

Dans cette étape, tu développeras ta compétence à lire et à écrire des textes poétiques

Tu apprendras :

- ce qu'est un texte poétique,
- comment faire pour lire un texte poétique;
- comment faire pour écrire un texte poétique. (Rousselle, *et al.*, 1998, vol. 2, p. 94);

À la fin de ce module, je pourrai :

LECTURE

- situer dans le temps plusieurs courants littéraires poétiques; [...]
- dégager le thème d'un poème;
- comparer les univers poétiques de poèmes qui traitent du même thème; [...]

ÉCRITURE

- choisir les éléments de ma situation d'écriture en tenant compte de mon intention de communication, du destinataire et de la tâche;
- écrire un poème en respectant certaines contraintes de forme; (Bourque, *et al.*, 1998, vol. 2, p. 357);

Deux nouvelles situations de lecture vont vous permettre d'appliquer les connaissances que vous venez d'acquérir. (Bourdeau, Hould, Lusignan, *et al.*, 1999, vol. 1, p. 428);

Après avoir lu plusieurs poèmes engagés, après avoir appris à reconnaître quelles en sont les caractéristiques, à vous maintenant de rédiger un texte poétique qui marque votre engagement pour une cause et qui incite le destinataire à y adhérer. Votre thème devra se rattacher à une problématique humaine, sociale, culturelle ou politique qui vous préoccupe particulièrement. (*Ibid.*, p. 432);

Dans le présent projet, vous vous lancerez sur les chemins de la poésie en tant que chanson. Il faudra choisir une chanson dont vous aimez les paroles et en expliquer oralement la richesse poétique, comme si vous étiez animateur ou animatrice d'une émission de radio portant sur la chanson. [...]

Vos ressources

- Les activités et les apprentissages que vous ferez en poésie dans le présent module.
- Votre *Référentiel*.
- Les recueils de chansons que vous pourrez trouver à la bibliothèque scolaire ou municipale.
- Les sites Web dont votre enseignante ou votre enseignant vous fournira les adresses.
- L'équipement audio qui sera mis, au besoin, à votre disposition. (Fortin *et al.*, 2001a, p. 276)

Ces exemples, un pour chacune des années du secondaire, montrent bien l'orientation générale des manuels quant au parti pris pour une relation privilégiée entre le manuel et l'élève. Le manuel structure le travail de l'élève et lui permet d'apprendre.

Ensuite, les manuels présentent des séries d'activités progressives que l'élève n'a qu'à réaliser pour développer à la fois ses connaissances et sa capacité à les appliquer dans différents contextes. Le manuel fournit à cet égard les explications à propos des notions à l'étude, des exemples, des contextes d'applications et de rétroaction qui conduisent l'élève à la maîtrise des compétences du programme.

Un texte poétique (poème, chanson) est divisé en paragraphes appelés strophes. La longueur des strophes peut varier. On appelle « quatrain » une strophe de quatre lignes ou de quatre vers, « tercet », une strophe de trois lignes.

Chaque ligne d'un poème correspond à un vers. La longueur d'un vers est calculée en pieds.

Chaque pied correspond à une syllabe prononcée. Certains poèmes sont composés avec un nombre constant de pieds à chacun des vers. Un vers de douze pieds se nomme un alexandrin, un vers de dix pieds, un décasyllabe, un vers de huit pieds, un octosyllabe. (Desrochers-Meury, Lavoie, *et al.*, 1997, vol. 3, p. 541);

Examinez attentivement les extraits qui suivent. Relevez toutes les personnifications qu'ils comprennent. Dans chaque cas, précisez le ou les termes qui personnifient et l'élément qui est personnifié. (Lacombe, *et al.*, 1998, vol. 1, p. 130);

Maintenant que tu connais les caractéristiques des textes poétiques tels que les poèmes et les chansons, il serait intéressant que tu lises un recueil de poèmes ou que tu écoutes un album de chansons.

1 Formez des équipes de trois élèves.

2 Dans le manuel *Corpus*, choisissez l'auteur ou l'auteure d'un poème ou d'un texte de chanson que vous aimeriez mieux connaître. [...]

5 Après avoir lu le recueil ou écouté le disque, chaque membre de l'équipe doit accomplir l'une des tâches décrites ci-dessous. [...]

1<sup>re</sup> tâche

Les thèmes préférés [...]

2<sup>e</sup> tâche

Les mots privilégiés [...]

3<sup>e</sup> tâche

L'univers poétique

[...] Après la présentation en classe, établissez le palmarès des recueils et des disques les plus intéressants. (Rousselle, *et al.*, 1999, vol. 4, p. 70 et 71);

Après avoir lu plusieurs poèmes engagés, après avoir appris à reconnaître quelles en sont les caractéristiques, à vous maintenant de rédiger un texte poétique qui marque votre engagement pour une cause et qui incite le destinataire à y adhérer. Votre thème devra se rattacher à une problématique humaine, sociale, culturelle ou politique qui vous préoccupe particulièrement. [...]

1. Composez un poème de forme libre ou de forme plus classique (avec des strophes, des rimes), mais ne dépassant pas 125 mots. (Pilote, Turcotte-Delisle et Lazure, 2000, vol. 1, p. 432);

Qu'ils se moulent dans les formes fixées par la tradition ou qu'ils empruntent des formes plus libres, les poèmes et les chansons n'en demeurent pas moins des textes organisés, comme les autres textes. Dans cette séquence, vous examinerez la façon dont les textes poétiques se construisent. Vous verrez également les liens qui existent entre la forme du texte et son contenu. [...]

Ce parcours vous a permis de constater qu'un poème est bel et bien une construction. La plupart des poèmes se divisent en trois grandes parties : une situation initiale, une situation intermédiaire et une situation finale. Certains comportent aussi un pivot entre la situation intermédiaire et la situation finale. (Fortin, *et al.*, 2001, p. 189);

Dans cette deuxième étape, vous commencerez l'écriture de votre poème après avoir dégagé la structure du poème modèle. [...] Vous pouvez reprendre la structure du modèle, comme vous pouvez vous en affranchir. L'important est de donner une structure cohérente à votre texte et d'utiliser des procédés et des figures de style qui la font ressortir. (*Ibid.*, p. 194);

Les symboles sont des images poétiques complexes qui permettent, dans certains textes, d'associer un objet à un élément de la nature, à une idée, à une valeur.

Ex. : La Nature est un temple [...]

L'homme y passe à travers une forêt de symboles. (Charles Baudelaire) (Rousselle, *et al.*, 2001, vol. 2, p. 143);

Dans un texte poétique, certains éléments prennent une valeur symbolique. Dans les strophes suivantes, relevez les éléments qui ont une valeur de symbole. Précisez ce qu'ils symbolisent et justifiez vos réponses en citant des passages du poème. (*Ibid.*, p. 149)

Ce type d'indication est suffisamment répandu pour qu'on puisse y voir une volonté de présenter à l'élève, et aux élèves, une façon de réaliser les apprentissages prévus par le programme de manière autonome.

Enfin, les activités sous la responsabilité des élèves englobent tous les champs possibles de l'apprentissage de l'explication d'une notion à l'évaluation personnelle et parfois à l'évaluation des autres élèves :

1. Observez d'abord le poème de Lucien Francœur.

2. Vous aurez à produire un collage de phrases et de mots qui constitueront un poème. Formez d'abord une équipe avec deux camarades. Feuillotez des journaux et des magazines, et choisissez les phrases, les groupes de mots ou les mots que vous aimeriez mettre dans votre poème. [...]

Lorsque tous les collages seront terminés, exposez vos productions dans la classe. Puis ajoutez-les aux autres poèmes de votre album de poésie. (Bellemare, *et al.*, 1997, vol. 3, p. 131);

Au cours de la présente pratique, vous lirez quelques textes poétiques. Certains vous amuseront franchement, d'autres vous arracheront un rire grinçant, amer. Votre tâche consistera à observer les procédés à l'œuvre pour amuser, intriguer, provoquer par la création de jeux de mots, de contrastes, d'oppositions, de bizarreries. (Lacombe, *et al.*, 1998, vol. 3, p. 124);

Lors d'une discussion en grand groupe, justifiez votre intention de lecture en essayant de respecter vos émotions ou vos désirs, c'est-à-dire ce que vous aimez dans la poésie, ce qui vous fait vibrer. (Lacombe, *et al.*, 1998, vol. 1, p. 142);

Parmi les poèmes que tu as préférés, choisis-en quelques-uns et compare les notes de tes fiches avec celles d'un ami ou d'une amie. Discutez des différences ou des ressemblances dans les émotions que vous avez ressenties pour un poème et dans le sens que vous lui donnez. Conserve bien précieusement toute cette information, car elle te sera utile pour réaliser plusieurs activités dans ce module. (Bourque, *et al.*, 1998, vol. 2, p. 360);

Reproduisez les tableaux ci-dessous et remplissez-les. Quand vous aurez terminé, comparez vos tableaux avec ceux d'une autre équipe. Si vos résultats ne concordent pas, discutez-en et faites les ajustements nécessaires. (Fortin, *et al.*, 2001, p. 192);

Ainsi que vous l'avez vu, les textes en vers, tout comme les textes en prose, ont une structure définie, une charpente logique, une construction qui est pensée et qui ne va pas au hasard. Mais souvent cette organisation s'appuie sur des éléments concrets tels que l'antonymie, les subordonnées d'hypothèse, la répétition de structures, les jeux de mots le schéma narratif, etc. (Fortin, *et al.*, 2001, p. 296);

Répartissez-vous ces textes entre les équipes de votre classe. Pour chacun des poèmes attribués à votre équipe, remplissez la fiche d'analyse qu'on vous remettra. Une fois vos observations terminées, faites-en part aux autres équipes, afin que tous les élèves de votre classe aient un bon aperçu de l'organisation de chacun de ces poèmes. (*Ibid.*, 2001a, p. 297)

L'ensemble de ces exemples démontrent bien l'ampleur des tâches dévolues aux élèves par les manuels et l'intention manifeste qui se profile derrière ces tâches : s'adresser à un individu responsable de sa propre formation. Dans un tel contexte, il est normal que la place de l'enseignante et de l'enseignant soit minimale.

En effet, le rôle réservé à l'enseignante et à l'enseignant se révèle plutôt accessoire. Il

consiste souvent à distribuer des documents d'appoint :

Ton enseignante ou ton enseignant te fera maintenant écouter la chanson « Le bal », écrite et interprétée par Félix Leclerc. (Bergeron-Tremblay, 1996, vol. 1, p. 194);

Détermine ta manière d'annoter les textes que ton enseignante ou ton enseignant te remettra. (*Ibid.*, vol. 2, p. 15);

Ton enseignante ou ton enseignant te remettra une fiche identique à celle qui suit pour mesurer tes progrès en lecture [...]. (*Ibid.*, p. 20);

Sur la copie du texte « Électra » que ton enseignante ou ton enseignant te remettra, encercle les fins de vers qui riment ensemble. Quelle observation fais-tu? (Desfossés, *et al.*, 1998, vol. 2, p. 107);

Ton enseignante ou ton enseignant te remettra une fiche semblable à celle qui suit pour mesurer tes progrès en lecture. (*Ibid.*, p. 113);

Les sites Web dont votre enseignante ou votre enseignant vous fournira les adresses. (Fortin, *et al.*, 2001a, p. 276 et 291);

Pour chacun des poèmes attribués à votre équipe, remplissez la fiche d'analyse qu'on vous remettra. (*Ibid.*, p. 297)

Tous ces exemples sauf les deux derniers sont tirés des manuels de première et de deuxième secondaire de la maison d'édition Mondia. Les deux derniers viennent du manuel de cinquième secondaire de Graficor.

Parfois, des manuels demandent que l'enseignante ou l'enseignant organise une activité prévue par le manuel :

Placez-vous d'abord en équipe, relisez le programme et dressez la liste de toutes les tâches à accomplir, y compris la préparation des pièces promotionnelles. Remettez ensuite cette liste à votre enseignant ou enseignante en lui mentionnant vos préférences afin de lui faciliter la formation des équipes de travail. (Bellemare, *et al.*, 1997, vol. 3, p. 157);

D'après le scénario choisi par ton enseignante ou ton enseignant, trouve des moyens de surmonter tes difficultés en rédaction. (Desrochers-Meury, Lavoie, *et al.*, 1997, vol. 3, p. 550);

Quand le temps du récital sera venu, ton enseignant ou ton enseignante te précisera comment se déroulera l'activité et comment tu devras participer à la discussion. (Rousselle, *et al.*, 1996, vol. 2, p. 236);

Avec l'aide de votre enseignant ou de votre enseignante, sélectionnez une liste de poèmes explorant le thème de l'enfance. (Bourdeau, Hould, Lusignan, *et al.*, 1999, vol. 1, p. 386)

Ces exemples se trouvent dans les manuels des trois premières années du secondaire. Certains manuels demandent expressément aux enseignantes et aux enseignants d'aider ou de corriger les élèves :

Quelles étapes de ta rédaction te donnent le plus de difficultés selon toi? Selon ton enseignante ou ton enseignant? (Desrochers-Meury, Lavoie, *et al.*, 1997, vol. 3, p. 550);

Avec l'aide précieuse de ton enseignante ou de ton enseignant, tu construiras des connaissances nouvelles en français, à partir de « ce que tu sais déjà ». (Bergeron-Tremblay, *et al.*, 1996, vol. 1, p. III);

Ensuite, s'il y a lieu, décide avec ton enseignante ou ton enseignant des moyens à prendre pour résoudre tes difficultés. (*Ibid.*, p. 206 et vol. 2, p. 20, 38 et 196);

Transcris ton texte au propre et remets-le à ton enseignant ou à ton enseignante, qui le corrigera à l'aide des critères décrits à la page suivante. Ces critères pourraient aussi te guider dans une dernière relecture. (Rousselle, *et al.*, 1998, vol. 2, p. 128);

Tiens compte également des commentaires faits par ton enseignante ou ton enseignant sur ta copie corrigée. Ensuite, s'il y a lieu, décide avec ton enseignante ou ton enseignant des moyens à prendre pour résoudre tes difficultés. (Desfossés, *et al.*, 1998, vol. 2, p. 194);

À la fin de cette présentation, vous remettrez votre anthologie, accompagnée de votre copie de travail et de votre lexique personnel, à votre enseignant ou à votre enseignante. (Fortin, *et al.*, 2001, p. 203);

Quand vous aurez bien dégagé les valeurs et les visées de votre poème, faites vérifier vos réponses par votre enseignante ou votre enseignant et complétez-les selon ses indications. (Fortin, *et al.*, 2001a, p. 307)

À l'exception des deux derniers tirés des manuels de 4<sup>e</sup> et de 5<sup>e</sup> secondaire de Graficor, tous ces exemples sont tirés de manuels de 1<sup>re</sup> et 2<sup>e</sup> secondaire. Dans l'ensemble, on retrouve donc la majorité des références à l'enseignante et à l'enseignant dans les manuels des deux premières années du secondaire. Les références à l'enseignante et à l'enseignant deviennent de plus en plus rares au fur et à mesure que l'on se dirige vers la fin du secondaire et se limitent à des références impersonnelles comme celle-ci : « Utilisez la grille qu'on vous remettra pour réviser votre texte ainsi que les stratégies de révision figurant dans le Répertoire des stratégies, à la fin du manuel. » (Pilote, Turcotte-Delisle, Lazure, 2000, vol. 1, p. 401).

Bien sûr, le rôle de l'enseignante et de l'enseignant ne se limite pas à ces mentions directes. Il est implicite que les enseignantes et les enseignants ont la responsabilité de l'organisation de la classe et de l'enseignement. Il n'en demeure pas moins que l'orientation des manuels consiste à réduire leur rôle au strict minimum en présentant des séquences d'enseignement qui s'adressent directement à l'élève sans la médiation de l'enseignante et l'enseignant. L'enseignante ou l'enseignant peut au mieux considérer ces séquences comme une préparation de cours qu'il reprendra plus ou moins fidèlement se servant du manuel comme cahier d'exercices. L'autre option est d'ignorer le manuel.

## Annexes au chapitre 10

### La répartition

#### La répartition : 1<sup>re</sup> secondaire

Éditeur	Titre	Volumes pour l'élève	Pages totales	Pages/heure d'enseignement <sup>1</sup>	Pages de poésie	% poésie
HRW	<i>Action/Liaison</i>	3	650	4,33	39	6 %
CEC	<i>Pour lire et pour écrire</i>	2	563	3,75	49	8,7 %
Graficor	<i>Correspondances 1</i>	4	592	3,95	36	6 %
Mondia	<i>Mots de passe</i>	4	765	5,1	84	11,00 %

1– Calcul théorique en tenant compte de 150 heures d'enseignement.

#### La répartition : 2<sup>e</sup> secondaire

Éditeur	Titre	Volumes pour l'élève	Pages totales	Pages/heure d'enseignement <sup>1</sup>	Pages de poésie	% poésie
HRW	<i>Action/Liaison 2</i>	2	664	4,42	20	3 %
CEC	<i>Pour lire et pour écrire</i>	2	562	3,7	56	10 %
Graficor	<i>Correspondances 2</i>	4	592	3,95	72	12 %
Mondia	<i>Mots de passe</i>	3	854	5,7	84	9,8 %

1– Calcul théorique en tenant compte de 150 heures d'enseignement.

**La répartition : 3<sup>e</sup> secondaire**

Éditeur	Titre	Volumes pour l'élève	Pages totales	Pages/heure d'enseignement <sup>1</sup>	Pages de poésie	% poésie
HRW	<i>Action/Liaison 3</i>	2	740	4,9	79	10,7 %
CEC	<i>Lire et dire autrement</i>	4	859	5,73	149	17,35 %
Renouveau pédagogique	<i>Signatures</i>	2	752	5	134	17,8 %

1– Calcul théorique en tenant compte de 150 heures d'enseignement.

**La répartition : 4<sup>e</sup> secondaire**

Éditeur	Titre	Volumes pour l'élève	Pages totales	Pages/heure d'enseignement <sup>1</sup>	Pages de poésie	% poésie
HRW	<i>Répertoires</i>	2	808	5,38	84	10,4 %
CEC	<i>Lire et dire autrement</i>	2	774	5,16	56	7,24 %
Graficor	<i>En toutes lettres</i> <sup>2</sup>	2	303 (758)	2 (5,05)	32	10,5 %
Renouveau pédagogique	<i>Signatures</i>	2	817	5,44	76	9,3 %

1– Calcul théorique en tenant compte de 150 heures d'enseignement.

2– La série comprend deux volumes, mais le deuxième, *Référentiel*, est le même pour 4<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> secondaire et présente différentes notions selon l'ordre alphabétique. Les données entre parenthèses comprennent les deux volumes.

**La répartition : 5<sup>e</sup> secondaire**

Éditeur	Titre	Volumes pour l'élève	Pages totales	Pages/heure d'enseignement <sup>1</sup>	Pages de poésie	% poésie
HRW	<i>Répertoires</i>	2	808	5,38	91	11,26 %
CEC	<i>Bilans</i>	2	777	5,18	63	8 %
Graficor	<i>En toutes lettres</i> <sup>2</sup>	2	383 (838)	2,55 (5,58)	34	8,87 %

1– Calcul théorique en tenant compte de 150 heures d'enseignement.

2– La série comprend deux volumes, mais le deuxième, *Référentiel*, est le même pour 4<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> secondaire et présente différentes notions selon l'ordre alphabétique. Les données entre parenthèses comprennent les deux volumes.

## Les textes proposés

### Les textes proposés : 1<sup>re</sup> secondaire,

Éditeur	Titre	Nombre de textes <sup>1</sup>	Chansons	Auteurs québécois <sup>2</sup>	Extraits en suppléments	Exercices d'écriture
HRW	<i>Action/Liaison</i>	10	3	4 paroliers	4	Oui
CEC	<i>Pour lire et pour écrire</i>	21	1 + 2 extraits	10	13	Oui
Graficor	<i>Correspondances 1</i>	26	1 + 2 extraits	22	11	Oui
Mondia	<i>Mots de passe</i>	18	2	9 (1 paroliers)	30	Oui

1– Ce nombre comprend des comptines, des textes d'adolescents, des poèmes pour enfants, des poèmes maison et des extraits de monologues. Dans tous les cas pour plus de 50 %.

2– Ce nombre comprend tous les auteurs francophones d'Amérique, le cas échéant, y compris les paroliers.

### Les textes proposés : 2<sup>e</sup> secondaire

Éditeur	Titre	Nombres de textes	Chansons	Auteurs québécois <sup>1</sup>	Extraits en suppléments	Exercices d'écriture
HRW	<i>Action/Liaison</i>	11	4	8 (4 paroliers)	3	Non
CEC	<i>Pour lire et pour écrire</i>	20	3	9 (3 paroliers)	18	Oui
Graficor	<i>Correspondances 2</i>	19	1	4 (1 parolier)	52	Oui
Mondia	<i>Mots de passe</i>	33	5	15 (4 paroliers)	23	Oui

1– Ce nombre comprend tous les auteurs francophones d'Amérique, le cas échéant, y compris les paroliers.

### Les textes proposés : 3<sup>e</sup> secondaire

Éditeur	Titre	Nombres de textes	Chansons	Auteurs québécois <sup>1</sup>	Extraits en suppléments	Exercices d'écriture
HRW	<i>Action/Liaison</i>	54 <sup>2</sup>	5	18 (5 paroliers)	Non	Oui
CEC	<i>Lire et dire autrement</i>	72 <sup>2</sup>	29+31 extraits	26 (16 paroliers)	Nombreux	Oui
Renouveau pédagogique	<i>Signatures</i>	62	4	35 (4 paroliers)	Oui	Oui

1– Ce nombre comprend tous les auteurs francophones d'Amérique, le cas échéant, y compris les paroliers.

2– Plusieurs de ces textes sont des extraits

### Les textes proposés : 4<sup>e</sup> secondaire

Éditeur	Titre	Nombres de textes	Chansons	Auteurs québécois <sup>1</sup>	Extraits en suppléments	Exercices d'écriture
HRW	<i>Répertoires</i>	44 <sup>2</sup>	2	22 (1 parolier)	Non	Oui
CEC	<i>Pour lire et pour écrire</i>	34	6	11 (2 parolier)	Oui	Oui
Graficor	<i>En toutes lettres</i>	28 <sup>3</sup>	3	7 (1 parolier)	Non	Oui
Renouveau pédagogique	<i>Signatures</i>	38	1	12 (1 parolier)	Non	Oui

1– Ce nombre comprend tous les auteurs francophones d'Amérique, le cas échéant, y compris les paroliers.

2– Deux de ces textes sont des extraits.

3– Plusieurs de ces textes sont des extraits

### Les textes proposés : 5<sup>e</sup> secondaire

Éditeur	Titre	Nombres de textes	Chansons	Auteurs québécois <sup>1</sup>	Extraits en suppléments	Exercices d'écriture
HRW	<i>Répertoires</i>	34 <sup>2</sup>	4	15 (4 paroliers)	1	Oui
CEC	<i>Bilans</i>	65 <sup>3</sup>	3	12 (2 paroliers)	Plusieurs	Oui
Graficor	<i>En toutes lettres</i>	53 <sup>4</sup>	1 extrait	16	0	Non

1– Ce nombre comprend tous les auteurs francophones d'Amérique, le cas échéant, y compris les paroliers.

2– Trois de ces textes sont des extraits.

3– Dix de ces textes sont des extraits.

4– Vingt de ces textes sont des extraits.

## Conclusion de la deuxième partie

Dans cette deuxième partie, *L'école québécoise : énoncé de politique et plan d'action*, les programmes de 1980 et de 1995 ainsi que les manuels inhérents à ces programmes constituent le cadre dans lequel se déroule l'enseignement du français au secondaire et délimitent la place de l'enseignement de la poésie au secondaire.

*L'école québécoise* est une réaction à la perception de laisser-allez pédagogique et didactique reprochée aux programmes-cadres. Essentiellement, elle redéfinit la place et le rôle de l'éducation dans la société québécoise et propose de revenir à des programmes d'enseignement plus structurés et plus détaillés. Elle marque aussi clairement que l'éducation est maintenant une responsabilité de l'État.

Cette période se divise en deux séquences qui s'articulent autour des deux programmes de français issus de *L'école québécoise* et de leurs manuels respectifs.

### La culture

La notion de culture dans *L'école québécoise* ne peut se comprendre sans référence à *La politique québécoise de développement culturel* adoptée par le gouvernement en 1978. Celle-ci prônait une conception de la culture qui englobait l'ensemble des activités humaines sur le territoire du Québec. La mise en place des conditions du développement de cette culture est une responsabilité collective que doit assumer l'État. Dans l'acquittement de cette responsabilité, l'école constitue un rouage important.

*L'école québécoise* affirme que l'école est « le foyer de la culture d'un peuple » (ministère de l'Éducation, 1979, p. 17). Celle-ci utilise « la pensée, la littérature, les arts, les valeurs, les coutumes comme autant de matériaux » (*ibid.*, p. 17) pour la promouvoir et l'enraciner. Cette affirmation du caractère commun obligatoire de l'école est nuancée par deux assertions : « L'école, lieu ouvert » (*idem*) et « L'école québécoise, institution diversifiée » (*ibid.*, p. 19). *L'école québécoise* reconnaît ainsi la « diversité des modes de vie, des conceptions de l'éducation et de la culture; diversité au point de vue de la langue,

de l'ethnie, des idéologies; diversité des choix politiques. » (*Ibid.*, p. 17) Tout cela élargit la notion de culture.

La responsabilité de l'école en matière de culture repose sur l'ensemble des programmes et des activités scolaires. Dans ce cadre, le programme de français verra sa responsabilité culturelle rattachée principalement à la langue et la littérature.

Le programme de 1980 s'en remet aux « valeurs socioculturelles propres à la communauté québécoise » (ministère de l'Éducation, 1980, 4<sup>e</sup> secondaire, p. 9) qu'il regroupe en quatre catégories : valeurs sociales et culturelles, valeurs morales, valeurs intellectuelles et valeurs esthétiques et spirituelles. C'est en proposant aux élèves de se situer face à ces valeurs, principalement dans des textes littéraires, que le programme remplit son mandat culturel.

Une nouvelle politique culturelle voit le jour en 1992. Celle-ci se démarque de la précédente sur deux points qui concernent le cadre de cette analyse. Elle recadre la notion de culture en ramenant son « champ d'application [à] celui qui, traditionnellement, relève du ministère des Affaires culturelles : les arts et les lettres, le patrimoine et les industries culturelles. » (Ministère des Affaires culturelles, 1992, p. 15) Elle donne aussi à l'école la mission d'améliorer l'enseignement du français parce que la langue est liée à l'identité culturelle particulièrement au Québec.

Le programme de 1995 se veut donc un programme centré sur l'apprentissage de la langue et pour qui la littérature est un « réservoir inépuisable de culture et d'humanité. » (Ministère de l'Éducation du Québec, 1995, p. 1) Il récupère la notion de « valeurs socioculturelles » et l'intègre aux contenus d'apprentissage des textes littéraires. L'entreprise culturelle du programme est axée en grande partie sur la littérature sans préconiser un enseignement systématique de celle-ci.

Les deux séries de manuels de cette période se ressemblent quant à leur approche de la culture. Comme les programmes le demandent, la question de la culture repose sur la mise en contact avec des textes littéraires sans la nécessité de les contextualiser à moins que

cela soit indispensable pour la compréhension. Les manuels de 1980 se contentent habituellement de courtes notes biographiques à trois exceptions près : les manuels de poésie de HRW pour 4<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> secondaire et, dans une moindre mesure, le manuel de CEC pour la 5<sup>e</sup> secondaire. Les manuels de 1995, surtout à partir de la 3<sup>e</sup> secondaire, vont souvent ajouter un certain contenu littéraire sous forme de lignes du temps ou de synthèses en appui à l'étude d'un genre littéraire.

## **La vision de l'enseignement**

*L'école québécoise* préconise une école qui constitue une « réponse aux droits des enfants » à l'éducation. En plus de déterminer des objectifs pour l'enseignement dans les écoles primaires et secondaires, *L'école québécoise* se permet de préciser « la nature de l'acte pédagogique » qui « doit se fonder sur le potentiel même de l'élève et sur sa capacité de se réaliser selon son originalité propre. » (Ministère de l'Éducation, 1979, p. 84) Celui-ci est « un acte réfléchi, attentif à l'enfant et respectueux de son cheminement » (*ibid.*, p. 85). *L'école québécoise* insiste aussi sur la nécessité d'une évaluation rigoureuse et variée.

Le programme de 1980, qui se veut à la fois la continuité et le contrepied du programme-cadre, définit la langue comme « un instrument de communication personnelle et sociale » (ministère de l'Éducation, 1980, 4<sup>e</sup> secondaire, p. 9). En conséquence, le rôle de l'école est de « développer chez les élèves l'habileté à utiliser efficacement cet instrument. » (Ministère de l'Éducation, 1980, 4<sup>e</sup> secondaire, p. 9)

Le programme se déploie autour d'objectifs généraux et terminaux en compréhension et en production de discours écrits et oraux. Il détermine aussi un processus d'apprentissage en trois points : la pratique, l'objectivation de la pratique et l'acquisition de connaissances.

S'il reste fidèle au processus d'apprentissage du programme de 1980, le programme de 1995 insiste sur le fait qu'il ne prescrit ni méthodes ni stratégies d'enseignement. Celles-ci relèvent de l'enseignante et de l'enseignant.

Il se déploie autour de compétences en lecture, en écriture et en communication orale. C'est le changement le plus important par rapport au programme précédent.

Si les programmes s'adressent aux enseignantes et aux enseignants, les deux générations de manuels s'adressent à l'élève. Ils respectent le processus d'apprentissage préconisé par les programmes et se présentent tous comme des manuels d'autoéducation capables de guider l'élève dans son apprentissage du français. Le peu d'impact du passage d'un programme par objectifs à un programme par compétence sur la facture des manuels surprend.

## **La place de la littérature et de la poésie**

*L'école québécoise* fait peu de place à la littérature et encore moins à la poésie. La littérature est un instrument pour l'enseignement de la langue et constitue un réservoir de « textes irréprochables » qui servent de modèles. Elle est aussi un des matériaux qui permet la compréhension des valeurs socioculturelles qui permettra à l'élève de développer l'appartenance à sa société.

Le programme de 1980 se conforme à cette position. La littérature n'est qu'un adjuvant à l'enseignement de la langue qui demeure le véritable objectif du cours de français. Le programme opte pour un enseignement des discours plutôt que des genres littéraires traditionnels : discours narratif, descriptif, explicatif et argumentatif. Il n'y a pas de discours poétique ce qui amène un contenu de poésie minimal en lecture seulement.

Les manuels issus de ce programme respectent la philosophie du programme. Cependant, les discours sont vus, surtout à partir de 3<sup>e</sup> secondaire, à travers les genres littéraires traditionnels : le conte, la nouvelle, le roman, la poésie, le théâtre. La poésie y tient une place plus importante que dans le programme parce que la plupart des manuels proposent des exercices d'écriture en poésie. Sa place dans les manuels oscille autour de 9 % du contenu avec des extrêmes de 3 % pour un manuel de 1<sup>re</sup> secondaire et de 20 % pour un manuel de 5<sup>e</sup> secondaire. La chanson est présente dans le contenu de poésie en général et de façon importante en 3<sup>e</sup> secondaire. Le fait qu'aucun manuel de 1<sup>re</sup> et 2<sup>e</sup> secondaire ne se réfère au contenu de poésie du programme du primaire, mais qu'ils se rabattent sur les comptines de la petite enfance est intrigant. Les manuels de HRW de 4<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> secondaire

montrent une intéressante vision littéraire en présentant la poésie d'un point de vue thématique et historique.

Le programme de 1995 maintient le rôle de la littérature comme adjuvant à l'enseignement de la langue. Cependant, il insiste davantage sur son importance et son apport dans la formation de l'élève. Il opte pour un enseignement des types de textes : narratif, descriptif, explicatif, argumentatif et dialogal. Encore une fois, seul le texte poétique n'entre pas dans cette typologie parce que « c'est une des caractéristiques de la poésie de pouvoir être exprimée dans n'importe quel type de textes. » (Ministère de l'Éducation, 1995, p. 13) Malgré tout, le contenu de poésie est plus important que dans le programme précédent. Il apparaît dans chacune des compétences : à chaque année en lecture et en écriture et en 1<sup>re</sup>, 2<sup>e</sup>, 4<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> secondaire en communication orale. La chanson est associée au texte poétique. Le programme recommande que les élèves lisent « de nombreux poèmes chaque année » sans l'inclure dans le programme de lecture de l'élève qui comprend quatre œuvres narratives par année.

Les manuels issus du programme de 1995 sont semblables aux précédents. Ils sont construits sur le même modèle. Ils offrent le même espace à la poésie soit environ 9 % avec un manuel à 3 % en 2<sup>e</sup> secondaire et un manuel à 17 % en 5<sup>e</sup> secondaire. Le contenu de poésie est plus consistant surtout en 1<sup>re</sup> et en 2<sup>e</sup> secondaire parce qu'ils ne se réfèrent plus à la petite enfance. Ils présentent presque tous des exercices d'écriture en poésie. La chanson est présente à chaque niveau.

## **La lecture et l'écriture**

Le programme de 1980 propose les termes de compréhension et de production pour identifier les objectifs du programme de français en lecture et en écriture. Les textes littéraires et non littéraires sont sur le même pied. La poésie n'est au programme qu'en lecture.

Le programme de 1995 revient aux termes lecture et écriture pour décrire les compétences à développer par les élèves. Ces compétences se subdivisent en deux

compétences qui sont sur le même pied : compétence pour les textes littéraires et compétence pour les textes courants. La poésie est au programme en lecture et en écriture.

### **La lecture**

Le programme de 1980 demande de « reconstruire le message en tenant compte des composantes de la situation de communication » et « en s'appuyant sur le fonctionnement de la langue et des discours ». (Ministère de l'Éducation, 1980, 4<sup>e</sup> secondaire, p. 16) Ensuite, il pourra réagir au texte et en tirer des connaissances.

Les manuels qui le suivent vont réaliser ces objectifs de façon traditionnelle en utilisant la méthode texte/questions sur le texte qui prévalait dans les manuels antérieurs. En poésie, les manuels d'une même maison d'édition ne présentent pas une vision intégrée et continue de la poésie pour l'ensemble du secondaire. Chaque manuel est indépendant des autres à l'exception des manuels de 4<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> secondaire de la maison d'édition Guérin. Toutes les maisons d'édition intègrent des chansons parmi les textes poétiques à un niveau ou à un autre. Seuls trois manuels proposent une analyse personnelle. En 3<sup>e</sup> secondaire, le manuel de Guérin demande une courte analyse qui repose sur des réponses à des questions. En 5<sup>e</sup> secondaire, HRW et CEC demandent une analyse de poème présentée oralement chez HRW et par écrit chez CEC.

À la reconstruction du message, le programme de 1995 substitue la construction du sens. C'est un changement important qui modifie la dynamique face au texte puisque le sens ne se trouve plus donné dans le texte, mais réside plutôt dans le résultat d'opérations réalisées par le lecteur. Le programme inclut la chanson dans les pratiques de lecture de textes poétiques.

Malgré ce changement de perspective, les manuels issus de ce programme restent, dans l'ensemble, basés sur le modèle traditionnel des précédents : texte/questions sur le texte. En poésie, seuls les manuels de CEC de 4<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> secondaire proposent une analyse écrite de poème. Tous les manuels intègrent au moins une chanson dans leur corpus de textes poétiques.

## **L'écriture**

Le programme de 1980 écarte l'écriture de textes poétiques. Tous les textes littéraires proposés en écriture relèvent du texte narratif. Heureusement, la majorité des manuels proposent aux élèves d'écrire des textes poétiques, poème ou chanson. Ces propositions d'écriture relèvent pour une bonne part de l'imitation représentée principalement par les exercices « à la manière de ».

Le programme de 1995 marque un retour à l'écriture poétique dans le programme pour chacune des années. Il lui donne même un rôle particulier : « Le texte littéraire, spécialement le texte poétique, est donc à privilégier pour apprendre à l'élève à explorer l'usage que l'on peut faire de la langue hors des situations courantes. » (Ministère de l'Éducation, 1995, p. 59) Malheureusement, le texte poétique n'est pas retenu pour l'évaluation sommative en écriture à la fin du secondaire.

C'est donc sans surprise que la presque totalité des manuels offre des exercices d'écriture de textes poétiques. Comme pour les manuels précédents, la majorité de ces exercices relèvent d'une forme d'imitation.

## **Le professeur de français et son élève**

*L'école québécoise* montre une position ambivalente quant au statut de l'enseignant. D'un côté, elle en fait l'acteur essentiel de l'école et de l'autre elle propose des encadrements importants à son travail : définitions précises des buts, orientations et finalités de l'éducation, instauration du projet éducatif, demande de programmes plus précis et obligation de manuels scolaires. Cette position rompt avec celle qui prévalait depuis le *Rapport Parent* et qui favorisait la liberté des enseignantes et des enseignants.

L'élève doit être le centre de tout le système d'éducation : l'éducation est un droit absolu pour lui. On le veut créatif et engagé dans ses apprentissages, mais, pour y arriver, il doit être guidé et stimulé. L'école doit lui fournir les instruments nécessaires à la réussite de sa formation.

Le programme de 1980 revient au terme « maître ». Son champ d'action n'est pas le contenu ni le processus d'apprentissage, qui sont définis par le programme, mais la gestion de ces éléments en classe. En poésie, le programme est si peu bavard que tout repose sur la connaissance préalable par le maître du phénomène poétique.

L'élève est un être éduicable. Il faut le former et, s'il est actif, c'est à l'intérieur des paramètres définis par le programme et le maître. Créativité et autonomie sont des résultats de l'éducation et non pas des instruments de celle-ci.

Les manuels adoptent un point de vue très différent : ils s'adressent directement à l'élève qui devient le centre et l'acteur de ses apprentissages. Le professeur est relégué à un rôle de soutien et d'organisateur. Les manuels se présentent à la fois comme une préparation de classe pour le professeur et une méthode d'apprentissage pour l'élève.

Si le programme de 1995 se veut un « outil rigoureux et pertinent », il laisse un espace de liberté pédagogique et didactique aux enseignantes et aux enseignants. En littérature, l'enseignante ou l'enseignant doit accompagner les élèves et, le cas échéant, les aider « à reconstituer le contexte historique, géographique et social dans lequel s'inscrivent les œuvres littéraires. » (Ministère de l'Éducation, 1995, p. 5) L'enseignement littéraire repose sur les connaissances de chaque enseignante et enseignant et de la lecture qu'il fait de leurs besoins.

L'élève est un individu actif et responsable qui a besoin d'un encadrement pour acquérir les compétences du programme. La vision de son rôle repose davantage sur son engagement que dans le programme précédent.

Les manuels issus de ce programme ne sont pas sensiblement différents de ceux de la génération précédente. Ce sont des pas-à-pas qui s'adressent d'abord aux élèves.

# Troisième partie L'école actuelle

## Chapitre 11 La réforme

### Des années mouvementées

Les années qui précèdent l'enclenchement de ce qu'on appelle la réforme furent des années chargées dans le monde de l'éducation. Toute cette agitation<sup>1</sup> dénote un besoin de redéfinir ou, à tout le moins, de clarifier, l'orientation générale du système d'éducation au Québec principalement en ce qui concerne le primaire et le secondaire. C'est dans cet esprit que le ministre de l'Éducation, Jean Garon, lance, en avril 1995, une grande opération : les États généraux sur l'éducation. Ces États généraux sont placés sous la responsabilité d'une Commission de 15 membres coprésidée par Robert Bisailon et Lucie Demers. Les membres, nommés par le gouvernement, viennent d'horizon divers. On y trouve des universitaires, des hommes d'affaires, des étudiants et des enseignants<sup>2</sup>.

Les travaux de la Commission des États généraux sur l'éducation se déroulent en deux temps. D'abord, elle s'attaque au mandat initial qui consistait essentiellement dans la préparation du « document de base pour les États généraux sur l'éducation » comme stipulé dans le décret 511-95. (Commission des États généraux sur l'éducation, 1996a, p. 107<sup>3</sup>). Ensuite, la nomination en janvier 1996 de Pauline Marois comme ministre de l'Éducation amène une modification du mandat de la Commission par le décret 291-96. Celle-ci est maintenant tenue de produire « un document faisant état de la lecture qu'elle fait des tendances convergentes et divergentes qui se dégagent des Assises régionales » et, « dans les deux semaines suivant les Assises nationales », « un Rapport-bilan de la démarche faisant état des tendances et des priorités qui s'en dégagent, des blocages persistants aussi bien que des consensus exprimés. » (*Ibid.*, p. 107-108) Le rapport de la Commission fait état de cette modification de mandat :

---

À l'origine, nous étions chargés de préciser la situation de l'éducation au Québec et d'en

1 Pour une revue de cette période, consulter le début du chapitre 9.

2 La liste des membres apparaît en annexe du présent chapitre.

3 La numérotation des pages des ouvrages de la Commission des États généraux sur l'éducation correspond à celle de l'édition électronique indiquée dans la bibliographie.

analyser les principaux éléments, à partir de consultations. Après des audiences tenues dans toutes les régions du Québec et qui ont été marquées au coin d'une mobilisation exemplaire, nous avons publié, en janvier 1996, l'*Exposé de la situation*. [...]

La deuxième période des travaux de la Commission s'est ouverte sur la modification du mandat de la Commission : on nous demandait désormais de dégager, dans le Rapport final prévu pour l'automne, des perspectives et des priorités d'action pour l'avenir de l'éducation au Québec. C'est cette nouvelle orientation qui a présidé aux assises régionales et aux assises nationales. (Commission des États généraux sur l'éducation, 1996a, p. 3)

Si la consultation réalisée lors de la première partie du travail de la Commission est plus ouverte, la publication de l'*Exposé de la situation* encadre fortement les consultations et les discussions subséquentes. En effet, l'*Exposé* énonce « un certain nombre de questions jugées prioritaires » (*idem*) qui serviront de base de discussion pour les assises régionales tenues au printemps 1996. Déjà, les grands thèmes qui se retrouveront dans le rapport final sont présents dans cet *Exposé*. Les questions reliées au présent travail apparaissent sous deux têtes de chapitre soit « À propos de la mission éducative » et « À propos des curriculums d'études » sous la rubrique « À l'enseignement primaire et secondaire ». (Commission des États généraux sur l'éducation, 1996, p. 1) Des orientations importantes en ressortent.

En arguant de la « nécessité de convenir à nouveau de la mission éducative », la Commission soumet à la discussion les orientations suivantes :

Il importe de repreciser les finalités éducatives. [...]

- Instruire, c'est-à-dire reconnaître que le développement intellectuel et l'acquisition d'une formation de base constituent l'une des tâches essentielles de l'école, voire que c'est là son rôle propre, son axe central. [...]
  - Socialiser, soit transmettre l'héritage culturel de l'humanité, les valeurs qui fondent notre société et qui peuvent servir à la fois d'inspiration pour le dépassement personnel, de ciment social en même temps que de guides de conduite. [...]
  - Préparer à l'exercice des différents rôles sociaux, notamment à ceux de citoyens, de parents et de travailleurs, et à leur nécessaire redéfinition dans l'optique de la maîtrise du changement. [...]
- [...] La condition essentielle et indissociable de l'atteinte des trois finalités proposées, c'est d'offrir un milieu de vie stimulant, un milieu qui, d'une part, suscite le désir d'apprendre et de s'engager chez ceux et celles qui fréquentent l'école et, d'autre part, répond aux besoins éducatifs de la communauté à laquelle elle appartient, dans une perspective d'accueil et de partage. (*Ibid.*, p. 21 et 22)

De ces finalités, seule la troisième sera reformulée de façon significative dans le rapport final :

**Qualifier**<sup>4</sup> fait aussi partie de la mission de l'institution éducative. Elle doit, en tenant compte

4 Les caractères gras dans les citations appartiennent au texte original.

des besoins du marché du travail ainsi que des champs d'intérêt et des aptitudes des élèves, jeunes ou adultes, assurer la formation et le perfectionnement nécessaires à l'exercice d'une activité professionnelle telle qu'elle permette à la société un développement durable et aux individus une intégration réussie au marché du travail de même qu'une adaptation permanente aux changements qui ne manqueront pas de se produire dans la nature et les exigences des emplois. (Commission des États généraux sur l'éducation, 1996a, p. 8-9).

Quant au curriculum du secondaire, l'*Exposé* y développe des balises qui constitueront les bases de sa position future. Il indique clairement les consensus autour de l'enseignement du français :

S'il est un aspect qui fait consensus chez l'ensemble des participants aux audiences publiques, c'est bien celui de faire de la maîtrise du français la priorité absolue en matière d'éducation. (Commission des États généraux sur l'éducation, 1996, p. 51);  
On doit aussi viser l'acquisition d'une riche culture littéraire et, notamment, faire une place à la connaissance des auteurs québécois. (*Ibid.*, p. 52)

Il indique clairement la nécessité d'un « rehaussement » de la « culture générale » demandé par « [b]eaucoup de personnes, dont les jeunes eux-mêmes ». (*Idem*)

À la suite de ces assises, « un nombre limité de questions [...] reformulées par la Commission » (*idem*) feront l'objet des assises nationales en septembre 1996. Le résultat de ces assises nationales est consigné dans le rapport final de la Commission *Rénover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires*, publié en octobre 1996. Le nombre de dissidences inscrites au rapport final par différents membres de la Commission surprend : quatre des 13 membres inscrivent au moins une dissidence, dont la coprésidente, Lucie Demers, dissidente à propos de deux des chantiers proposés. La palme de la dissidence revient à Gary Caldwell qui inscrit cinq dissidences<sup>5</sup>. Même si ces dissidences ne concernent parfois qu'un aspect du chapitre ou du chantier, on est loin de la profonde unanimité du *Rapport Parent*. Cela tient probablement au fait que la « Commission a poursuivi ses travaux dans des délais très courts, sans pouvoir commander des études en profondeur des problématiques soulevées, ce qui a fait dire à plusieurs observateurs que ce rapport était fondé avant tout sur des discours d'opinion ». (Painchaud et Lessard, 1998)

Après un court premier chapitre consacré à la « mission éducative » de l'école

---

5 Gary Caldwell, dissident sur la formulation de la mission éducative et les chantiers 2, 7, 8 et 9. Lucie Demers, dissidente sur les chantiers 2 et 9. Majella St-Pierre, dissident sur les chantiers 9 et 10. Élise Paré-Tousignant, dissidente sur le chantier 10. (Commission des États généraux sur l'éducation, 1996a, p. 80-93).

québécoise qu'elle centre « **autour des trois axes suivants : l'instruction, la socialisation, la qualification.** » (Commission des États généraux sur l'éducation, 1996a, p. 8), la Commission, dans le second chapitre, explique le contenu de chacun des 10 chantiers qu'elle propose. Ces 10 chantiers ciblent un très vaste ensemble de questions :

- 2.1 Remettre l'école sur ses rails en matière d'égalité des chances
- 2.2 Étendre et améliorer l'offre de services publics à la petite enfance
- 2.3 Restructurer les curriculums du primaire et du secondaire pour en rehausser le niveau culturel
- 2.4 Consolider la formation professionnelle et technique
- 2.5 Procéder aux réorganisations nécessaires pour mieux répondre à la demande d'un enseignement supérieur de masse
- 2.6 Traduire concrètement la perspective de formation continue
- 2.7 Soutenir les principaux acteurs en vue de la réussite éducative
- 2.8 Redistribuer les pouvoirs pour renforcer le pôle local et l'ouverture à la communauté
- 2.9 Poursuivre la déconfessionnalisation du système scolaire
- 2.10 Garantir un financement qui permette l'atteinte des finalités éducatives (*ibid.*, p. 1 et 2).

De ces chantiers, seul le troisième touche directement les questions traitées dans ma thèse. Pour la Commission, « il est temps de leur [les curriculums] faire suivre une cure de rajeunissement pour mieux les accorder aux demandes et aux changements sociaux. » (*Ibid.*, p. 27) À cet effet, elle propose un rehaussement général du curriculum principalement en français et en histoire :

Nous estimons que les curriculums actuels n'ont pas la richesse et l'équilibre suffisants et c'est pourquoi nous proposons de les restructurer pour en rehausser le niveau culturel. De nombreux participants et participantes aux États généraux nous ont rappelé à quel point la maîtrise du français et la connaissance de l'histoire étaient déficientes. Nous sommes également d'avis que des redressements s'imposent sur ce chapitre. (*Ibid.*, p. 27)

Selon la Commission, ce « **renouvellement des curriculums exige un travail de détermination des savoirs essentiels** [ce qui] éviterait les changements à la pièce selon les appels de la conjoncture ou les pressions des lobbies disciplinaires. » (*Idem*) De manière à encadrer ce travail, elle suggère « des profils de formation » :

**Prenant appui sur le rapport Corbo<sup>6</sup>, mais en procédant aux réaménagements qu'il nous semble utile de faire** et en indiquant la perspective qui nous est propre, nous croyons que les profils de formation devraient s'articuler autour des **6 grands axes suivants** :

- les langues;
- le champ de la technologie, de la science et des mathématiques;
- l'univers social;
- les arts;

---

6 Le rapport Corbo est l'appellation sous laquelle est connu le rapport *Préparer les jeunes au 21<sup>e</sup> siècle*, du Groupe de travail sur les profils de formation au primaire et au secondaire (1993).

- le développement personnel;
- les compétences générales. (*Ibid.*, p. 28)

Si les cinq premiers axes réfèrent à des champs de connaissance plutôt traditionnels ou habituels, le sixième axe propose l'idée de connaissances transdisciplinaires que l'école devrait prendre en compte. Cette idée mènera à l'établissement dans les programmes de compétences transversales.

La réponse ministérielle au rapport de la Commission se réalise en deux temps. Dès le 24 octobre, la ministre de l'Éducation, Mme Pauline Marois, par voie de conférence de presse indique les grandes lignes des actions que le ministère compte entreprendre pour assurer le suivi du rapport de la Commission des États généraux. Elle propose sept orientations qui couvrent en tout ou en partie neuf des 10 chantiers proposés par la Commission. Le chantier de la « déconfessionnalisation du système d'éducation » sera traité à part par le gouvernement et conduira à la déconfessionnalisation des structures scolaires et à l'établissement de commissions scolaires linguistiques. Ces orientations ministérielles seront reprises et publiées au début de 1997 sous le titre de *Prendre le virage du succès : plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation*. De ces orientations, la deuxième, « enseigner les matières essentielles », correspond au troisième chantier de la Commission des États généraux.

Bien que la Commission recommande la création d'une « commission multisectorielle chargée de la réforme des curriculums du primaire et du secondaire, composée de personnes venant de différents secteurs de la société et de personnes rattachées aux divers champs disciplinaires de tous les ordres d'enseignement » (Commission des États généraux sur l'éducation, 1996a, p. 31), la ministre de l'Éducation s'en remet à un groupe de travail pour « proposer [...] les changements à apporter aux curriculums du primaire et du secondaire. » (Ministère de l'Éducation, 1997b, p. 8)

Le 30 janvier 1997, la ministre met sur pied ce groupe de travail<sup>7</sup> sous la présidence de Paul Inchauspé, ex-membre de la Commission des États généraux. Il reçoit « le mandat de recommander à la ministre les changements qui doivent être apportés au curriculum du

<sup>7</sup> La composition de ce groupe de travail apparaît à l'annexe du présent chapitre.

primaire et du secondaire pour rencontrer les exigences du XXI<sup>e</sup> siècle. » (Groupe de travail sur la réforme du curriculum, 1997, p. 118) Le mandat définit ce que la ministre entend par curriculum. Cette définition dépasse de beaucoup le simple contenu des programmes pour englober aussi bien la grille-matière que la politique d'évaluation :

A. Proposer les changements à apporter au curriculum du primaire et du secondaire et prioritairement aux éléments suivants :

- Les contenus globaux de formation [...];
- Les grilles-matières [...];
- Le temps d'enseignement [...];
- La diversité des cheminements des élèves [...];
- Les programmes d'études [...];
- La politique d'évaluation des apprentissages et de sanction des études [...];

B. Faire des recommandations sur le mandat et le fonctionnement d'une Commission nationale des programmes d'études.

Dans la poursuite de ses travaux, le groupe de travail devra se préoccuper des effets de la mise en œuvre de ses propositions sur le personnel enseignant. (*Ibid.*, p. 118-119)

La partie B de ce mandat demande le réexamen de la « commission multisectorielle » avancée par la Commission des États généraux sur l'éducation et son éventuel remplacement par « une Commission nationale des programmes d'études ».

Ces nombreux sujets seront traités dans un délai très court parce que l'échéancier prévu au mandat demande un « [r]apport préliminaire [...] le 31 mars 1997 » et un « [r]apport final [...] le 2 juin 1997 » soit quatre mois de travail. Finalement, le 16 juin le Groupe de travail sur la réforme du curriculum remet son rapport à la ministre : *Réaffirmer l'école*.

Dans son adresse à la ministre, le Groupe de travail sur la réforme du curriculum indique que deux « préoccupations ont constamment inspiré [leurs] échanges et [leurs] travaux ». La première, c'est « que les jeunes du Québec puissent bénéficier d'une formation qualitativement meilleure. » (*Ibid.*, p. 3) Cette préoccupation est tout à fait congruente avec les objectifs qui ont mené à la mise sur pied des États généraux. La seconde concerne « la prise en considération des demandes de renouvellement du curriculum d'études exprimées par des individus, des groupes, des organismes, depuis près de 10 ans, et plus particulièrement durant [...] les États généraux sur l'éducation. » (*Ibid.*, p. 4) S'il est légitime pour le Groupe de travail de tenir compte des débats sur le curriculum

qui ont cours dans la société, la façon dont il entrevoit le traitement de ces demandes surprend : « Il ne restait plus qu'à rendre effectives ces demandes dans le curriculum d'études. C'est ce que nous pensons avoir fait ». (*Idem*) Cette formulation laisse très peu d'espace à l'évaluation critique de ces demandes et à leur mise en perspective dans l'élaboration du curriculum d'études. La recension des différentes études sur la réforme du curriculum dans le chapitre 1 du rapport ne comporte pas non plus d'ancrage critique. Il se contente d'affirmer qu'il « n'a pas à refaire de son côté tout le chemin parcouru depuis les dix dernières années. » (*Ibid.*, p. 20)

Le rapport déposé, le ministère de l'Éducation devait définir sa position au sujet du curriculum du primaire et du secondaire. Cette position est présentée dans un document qui s'intitule *L'école, tout un programme : énoncé de politique éducative* (ministère de l'Éducation du Québec, 1997b). Le sous-titre est important. Il ne s'agit plus de consulter, mais d'agir et un « énoncé de politique » constitue un plan d'action gouvernemental.

Cet « énoncé de politique éducative [...] précise et explique les changements dont fera l'objet l'école primaire et secondaire du Québec au cours des prochaines années. » (Ministère de l'Éducation du Québec, 1997b, p. 3) Le message de la ministre, dans la présentation de *L'école, tout un programme*, indique clairement un changement dans la visée du système d'éducation :

Ce virage [le virage du succès] consiste à passer de l'accès à l'éducation du plus grand nombre d'élèves au succès du plus grand nombre. Nous nous sommes d'ailleurs fixé des objectifs exigeants à cet égard. Il n'y a donc pas lieu de remettre à demain. Il convient au contraire de décider maintenant ce qu'apprendront les enfants du Québec pour affronter les défis de leur siècle. (*Idem*)

La ministre annonce une révision profonde du système autant dans son objectif fondamental issu des grands changements des années 1960 qui consistait à favoriser l'accès à l'éducation pour le plus grand nombre que dans la façon de le faire. Pour le ministère, l'opération qui s'est enclenchée avec la tenue des États généraux sur l'éducation n'est pas une opération cosmétique, une simple mise à jour du système, mais plutôt une refonte importante de tout ce qui touche le primaire et le secondaire parce qu'elle concerne autant les visées du système d'éducation que le contenu des programmes. Ce faisant, la ministre

affirme que la responsabilité de ces décisions appartient au gouvernement et qu'en conséquence, l'éducation est une responsabilité étatique. Plus loin, *L'école, tout un programme* est encore plus clair quant au rôle de l'État en éducation :

L'école a le devoir de rendre tous les élèves aptes à entreprendre et à réussir un parcours scolaire ou à s'intégrer à la société par la maîtrise de compétences professionnelles. Pour qu'elle remplisse cette mission, l'État doit définir le curriculum national de base [...] (*ibid.*, p. 9).

À cet égard, *L'école, tout un programme* est en parfaite continuité avec *L'école québécoise : énoncé de politique et plan d'action* (ministère de l'Éducation, 1979) qui fondait la révision des programmes au début des années 1980 : l'éducation est une responsabilité sociale que le gouvernement exerce en toute légitimité. C'est aussi ce que souligne Denir Royer dans sa thèse qui porte sur l'« analyse politique de la réforme du curriculum au Québec » :

Soulignons d'abord que la présente réforme du curriculum [...] constitue un jalon important de l'histoire de notre système éducatif, non seulement parce qu'elle indique les choix étatiques en fonction de ce qui doit être enseigné dans les écoles primaires et secondaires du Québec, mais aussi parce qu'elle s'inscrit dans un ensemble plus large qui est la réforme de l'éducation. (Royer, 2006, p. 155)

La prépondérance de l'État québécois en matière d'éducation est devenue un fait incontestable. L'éducation est une responsabilité du gouvernement comme mandataire de l'intérêt commun.

Afin de bien montrer que ces changements ne sont pas le fruit du hasard ou d'un besoin de changer pour changer, la ministre lie sa prise de position aux débats qui ont eu cours dans la société au cours des dernières années :

Les choix que traduit cet énoncé de politique sont conformes, j'en ai la conviction profonde, aux attentes de la population à l'endroit de l'école. Ces choix ont mûri au fil d'un long processus d'analyse, de consultations publiques, de débat public et, plus récemment, grâce à la réflexion plus approfondie du Groupe de travail sur la réforme du curriculum : *Réaffirmer l'école*, qui constitue une référence pour la politique éducative que je mets de l'avant. En outre, ces choix correspondent pour l'essentiel à ceux que font présentement la plupart des pays occidentaux, en matière de contenus d'enseignement, mais ils tiennent compte de notre contexte culturel propre. (Ministère de l'Éducation du Québec, 1997b, p. 3)

Elle lie aussi son énoncé de politique à ce qui se fait dans « la plupart des pays occidentaux » pour bien montrer que le Québec ne fera pas l'objet d'expérimentations que d'autres n'ont pas envisagées ou ont rejetées.

La ministre indique de plus trois besoins pour les élèves d'aujourd'hui qui vivent dans une société du savoir :

D'abord, dans une société où les savoirs occupent et occuperont une place centrale, tous les élèves doivent pouvoir accéder à la maîtrise de savoirs essentiels, et même de savoirs complexes [...]. Ensuite, les élèves doivent se préparer à l'exercice d'une citoyenneté responsable, qui se construit par la transmission et le partage de valeurs communes. Enfin, les élèves doivent être sensibilisés aux défis mondiaux qui ont des répercussions dans toutes les sociétés, en acquérant progressivement des capacités de réfléchir et d'agir qui transcendent les modes ou les intérêts individuels. (*Idem*)

Ces besoins, l'école doit les combler et, implicitement, pour le faire, elle doit procéder à des changements. Ceux-ci ne peuvent intervenir que si la société contribue à « l'instauration d'une culture de la rigueur, de l'exigence et de l'effort de même que l'aménagement d'une organisation scolaire qui soutienne et accompagne les élèves dans leurs apprentissages. » (*Ibid.*, p. 4) L'énoncé de politique s'adresse donc à l'ensemble de la société et du monde scolaire :

C'est donc *Tout un programme* que je propose pour les élèves et pour l'école. Le personnel enseignant est sur la première ligne des changements attendus. Le leadership des directeurs et des directrices d'école sera davantage mis à contribution. Je fais appel à leur collaboration, de même qu'au soutien des parents et de toute la communauté pour réaliser solidairement ce programme, dans chaque milieu. (*Idem*)

Si l'ensemble de la société et du monde scolaire est interpellé, la position de la ministre est bien claire, les intervenants principaux sont tous dans l'école : les élèves, le personnel enseignant, et les directions d'école. Au-delà de toutes considérations stratégiques, cette orientation est importante.

Quant à la question de la refonte des programmes, *L'école, tout un programme* propose la mise sur pied d'un nouvel organisme différent de la Commission nationale des programmes recommandée par le Groupe de travail. Cette Commission des programmes d'études sera sanctionnée par un amendement à la Loi de l'instruction publique :

Une Commission des programmes d'études sera donc constituée, en vertu d'un amendement à la Loi sur l'instruction publique. Elle aura le mandat d'établir les encadrements généraux de l'élaboration et de la révision des programmes d'études, notamment en s'appuyant sur les orientations déjà annoncées et d'assurer la cohérence de l'ensemble de ce processus. Organisme consultatif, la Commission donnera des avis à la ministre et lui fera des recommandations sur la conception générale des contenus de formation. Ces avis et recommandations seront rendus publics, et l'autorité ministérielle continuera de s'exercer à l'égard de l'approbation des orientations générales et du contenu de chacun des programmes, dans un curriculum qui demeure national. (*Ibid.*, p. 28)

Cette Commission sera officiellement formée à la fin de 1997<sup>8</sup> et siègera dès le début de l'année 1998<sup>9</sup>. Elle interviendra dans tous les aspects de la réforme des programmes jusqu'à son abolition en 2005 et son remplacement par un comité-conseil.

La production des programmes et leur mise en œuvre se feront graduellement. D'abord, en 2000, le ministère produit les programmes du 1<sup>er</sup> cycle du primaire, puis ceux du 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> cycle en 2001. Au secondaire, les programmes du premier cycle seront publiés en 2003, puis ceux des deux premières années du 2<sup>e</sup> cycle en 2006. Les programmes de la 3<sup>e</sup> année du 2<sup>e</sup> cycle, la 5<sup>e</sup> année du secondaire, ne seront publiés qu'en 2008 soit plus de 10 ans après la publication de *L'école, tout un programme*.

## **Une image de marque pour une réforme**

Le premier document officiel issu du ministère de l'Éducation qui suit la publication du rapport de la Commission des États généraux sur l'éducation s'intitule *Prendre le virage du succès : plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation*. (Ministère de l'Éducation du Québec, 1997b) Au-delà de son contenu, cette parution se révèle importante par son titre et la facture de sa page couverture. L'expression « Prendre le virage du succès » et des versions modifiées de la page couverture deviendront emblématiques de la réforme pour le ministère de l'Éducation et serviront pour plusieurs documents relatifs à la mise en place des réformes proposées.

Les deux publications suivantes *Réaffirmer l'école* et *L'école, tout un programme* permettent de mieux saisir cette création d'une image de marque associée aux changements à venir en éducation. Les deux publications présentent une page couverture semblable. La seule différence réside dans le logo du gouvernement du Québec qui se trouve en bas de page de *L'école, tout un programme*. Ce logo apparaît sur l'ensemble des documents reliés à l'éducation qui proviennent directement du Ministère ou d'organismes officiels comme le

---

8 Sa création fait partie des dispositions du projet de loi 180 modifiant la Loi de l'instruction publique sanctionné le 19 décembre 1997. Ces dispositions seront abolies le 16 décembre 2005. La Commission des programmes d'études sera dès lors remplacée par un comité-conseil. Ce dernier semble disparaître en 2010.

9 Je serai membre de cette Commission de ses débuts jusqu'en 2004.

Conseil supérieur de l'éducation. Cela établit la place du Groupe de travail sur la réforme du curriculum : un groupe qui conseille la ministre sur un sujet particulier et dont le rapport, bien qu'important, n'a pas l'autorité d'une publication officielle.

Cette image de marque tient d'abord à l'expression « Prendre le virage du succès ». Cette expression, située dans un encadré de couleur or sur fond bleu foncé, coupe un cercle en pointillé. Ce cercle représente en réalité une direction indiquée par une flèche qui relie « succès » et « virage ». Dans le *Plan d'action*, la flèche va du mot virage au mot succès ce qui montre le mouvement envisagé par la ministre : « passer de l'accès du plus grand nombre au succès du plus grand nombre. » (Ministère de l'Éducation, 1997b, p. 3) Dans *Réaffirmer l'école* comme dans *L'école, tout un programme*, et les documents ministériels subséquents, la flèche est orientée à l'inverse et va du mot succès vers le mot virage qui se trouve mis en évidence. Cette modification met l'accent sur le mouvement attendu dans le milieu de l'éducation : un « virage » qui conduira au « succès ».

Cet encadré, placé dans la demie supérieure gauche, s'appuie sur une photo aux grains énormes dont la trame est jaunâtre et qui laisse voir des élèves et des professeurs qui représentent les principales personnes concernées par ces documents. La photo occupe presque totalement la demi-page du bas avec une marge à gauche. Le titre quant à lui se trouve dans la demie supérieure droite en lettres blanches qui contrastent avec le fond bleu foncé.

À l'intérieur du document *L'école, tout un programme*, la page-titre reprend le cercle pointillé dont la flèche pointe le sous-titre : *Énoncé de politique éducative*. La numérotation des pages répète les éléments de la couverture. Le numéro de page s'inscrit dans un rectangle noir entouré du cercle brisé orienté et surmonté en filigrane d'une tour qui rappelle l'encadré de « Prendre le virage du succès ».

Cette mise en scène prend toute son importance et sa force dans le fait qu'elle devient une véritable image de marque pour la réforme qui s'entreprind. Tous les documents qui empruntent l'un ou l'autre de ces éléments trouvent immédiatement leur place dans

l'ensemble de la documentation ministérielle qui soutient cette réforme. De la même façon, toute personne qui voit un de ces éléments sait qu'elle tient un document qui vient du ministère de l'Éducation et qui traite de la réforme.

## **La vision de l'enseignement**

*L'école, tout un programme* détermine le contenu du projet politique du gouvernement quant à l'éducation et aux réformes nécessaires à son achèvement. Dans sa présentation, la ministre se montre très claire à cet égard :

C'est avec beaucoup de plaisir et d'espoir que je présente à nos partenaires du monde de l'éducation et à l'ensemble de la population cet énoncé de politique éducative qui précise et explique les changements dont fera l'objet l'école primaire et secondaire du Québec au cours des prochaines années. (Ministère de l'Éducation, 1997b, p. 3)

Il ne s'agit pas d'un document de consultation, mais plutôt l'aboutissement « d'un long processus d'analyse, de consultations publiques, de débat public » qui a conduit à des choix « conformes [...] aux attentes de la population à l'endroit de l'école » et qui « correspondent pour l'essentiel à ceux que font présentement la plupart des pays occidentaux ». (*Idem*) La ministre, en tant que représentante du gouvernement, se pose comme l'instance qui décide, quand les arguments ont été formulés et les débats faits, des orientations du système d'éducation.

Elle exprime ainsi les raisons qui l'ont amenée à établir ces orientations :

D'abord, dans une société où les savoirs occupent et occuperont une place centrale, tous les élèves doivent pouvoir accéder à la maîtrise de savoirs essentiels, et même de savoirs complexes, mais en premier lieu à la maîtrise des savoirs élémentaires, et cela, au moment approprié. Ensuite, les élèves doivent se préparer à l'exercice d'une citoyenneté responsable, qui se construit par la transmission et le partage de valeurs communes. Enfin, les élèves doivent être sensibilisés aux défis mondiaux qui ont des répercussions dans toutes les sociétés, en acquérant progressivement des capacités de réfléchir et d'agir qui transcendent les modes ou les intérêts individuels. (*Idem*)

Ces trois raisons s'enracinent dans la tradition tout en se projetant dans l'avenir. On passe ainsi de la « maîtrise des savoirs élémentaires », si chère à plusieurs, à « l'exercice d'une citoyenneté responsable » dans une école ouverte sur la société actuelle pour terminer par la sensibilisation « aux défis mondiaux » qui soulignent la nécessaire ouverture sur le monde.

La ministre trouve un certain équilibre entre la tradition scolaire et les défis nouveaux

posés par l'immigration qui s'interroge sur nos us et coutumes sur fond de mondialisation économique, mais aussi de mondialisation de l'information et des problèmes de toutes sortes qui ne peuvent plus se résoudre seulement par des actions locales. Ce sont des perspectives que le rapport Corbo avait déjà évoquées :

À l'heure actuelle, il apparaît réaliste de penser que le monde du XXI<sup>e</sup> siècle sera façonné par trois grandes tendances qui font déjà partie de notre expérience quotidienne :

- internationalisation et mondialisation;
- explosion des connaissances et développement accéléré des technologies;
- complexification de la vie en société. (Groupe de travail sur les profils de formation au primaire et au secondaire, 1993, p. 5)

L'enseignement fait face à une triple exigence de formation : individuelle, sociale et mondiale. Cette triple exigence impose que le système d'éducation s'ajuste et propose aux élèves des orientations, des contenus et des démarches adéquates.

### **L'école du succès**

Dès le début de sa présentation, la ministre place les changements proposés dans une perspective d'évolution de la mission fondamentale du système d'éducation :

Ces changements, il faut bien le dire, s'imposaient depuis quelque temps déjà, pour prendre le virage du succès.

Ce virage consiste à passer de l'accès à l'éducation du plus grand nombre d'élèves au succès du plus grand nombre. (Ministère de l'Éducation du Québec, 1997b, p. 3)

La genèse de ce « virage du succès » qui implique que la cible du système d'éducation passe de l'accès à l'éducation au succès de l'éducation se trouve dans le rapport des États généraux :

Nous ne sommes pas prêts à renoncer à l'idéal de démocratisation qui avait présidé à la réforme éducative issue du rapport Parent. Au contraire, nous croyons qu'il faut s'attaquer avec plus de vigueur à cet aspect inachevé de la réforme en intensifiant les efforts en vue d'accroître l'accès du plus grand nombre à l'éducation, en particulier des groupes défavorisés, et plus encore, en vue de passer de l'accès au succès. (Commission des États généraux sur l'éducation, 1996a, p. 12)

Le plan d'action de la ministre publié au début de 1997 portait déjà le titre de *Prendre le virage du succès*. Entre évolution et rupture, le concept marque une réorientation de la visée du système d'éducation. On passe d'une vision un peu statique, l'accès, à une vision plus dynamique et engageante, le succès.

*L'école, tout un programme* constate que pour « conduire les élèves à la réussite,

l'école a besoin de l'appui de toutes les Québécoises et de tous les Québécois, jeunes et adultes », mais que « cet appui ne lui sera accordé que si les missions qui lui sont confiées sont connues et font consensus. » (Ministère de l'Éducation, 1997b, p. 9) C'est la raison pour laquelle la ministre redéfinit « le champ d'action de l'école » afin d'éviter « de la distraire de son objectif. » (*Idem*) Cette redéfinition consiste à préciser « les missions de l'école » dorénavant au nombre de trois :

**INSTRUIRE,  
avec une volonté réaffirmée**

L'école a une fonction irremplaçable en ce qui a trait à la transmission de la connaissance. Réaffirmer cette mission, c'est donner de l'importance au développement des activités intellectuelles et à la maîtrise des savoirs. Dans le contexte actuel de la société du savoir, la formation de l'esprit doit être une priorité pour chaque établissement.

**SOCIALISER,  
pour apprendre à mieux vivre ensemble**

Dans une société pluraliste comme la nôtre, l'école doit être un agent de cohésion : elle doit favoriser le sentiment d'appartenance à la collectivité, mais aussi l'apprentissage du « vivre ensemble ». Dans l'accomplissement de cette fonction, l'école doit être attentive aux préoccupations des jeunes quant au sens de la vie; elle doit promouvoir les valeurs qui fondent la démocratie et préparer les jeunes à exercer une citoyenneté responsable; elle doit aussi prévenir en son sein les risques d'exclusion qui compromettent l'avenir de trop de jeunes.

**QUALIFIER,  
selon des voies diverses**

L'école a le devoir de rendre tous les élèves aptes à entreprendre et à réussir un parcours scolaire ou à s'intégrer à la société par la maîtrise de compétences professionnelles. (*Idem*)

Ces trois missions, déjà identifiées dans le rapport de la Commission des États généraux, répondent aux raisons évoquées par la ministre pour justifier ses orientations. Curieusement, la question des « défis mondiaux » ne trouve pas écho dans les nouvelles missions de l'école. Cependant, la seule redéfinition des missions de l'école ne garantit pas le changement souhaité. « Pour que les changements retenus améliorent la qualité des apprentissages des élèves, il faut modifier l'environnement éducatif à l'intérieur duquel ils doivent se produire. » (*Ibid.*, p. 13) L'environnement éducatif recherché se traduit par six actions :

**Mettre l'accent sur l'essentiel**

[...] Ces apprentissages essentiels sont ceux dont dépend le succès ou l'échec des élèves : la maîtrise de la langue maternelle et d'une langue seconde, la maîtrise des éléments principaux des mathématiques, la connaissance de son histoire, l'initiation aux langages artistiques, l'appropriation de la base des sciences et l'acquisition de méthodes de travail [...];

**Rehausser le niveau culturel des programmes d'études**

Le contenu culturel du « menu scolaire » doit être enrichi. [...] une meilleure place sera réservée aux matières plus « naturellement » porteuses de culture, telles que les langues, les arts et

l'histoire. [...] on favorisera une approche culturelle pour enseigner ces matières. [...] la révision des programmes d'études prévoira explicitement l'intégration de la dimension culturelle dans les disciplines;

**Introduire plus de rigueur à l'école**

L'école doit être exigeante, si elle veut amener les élèves à la réussite : ses exigences doivent être connues et doivent être admises des élèves, du personnel enseignant et des parents. [...];

**Accorder une attention particulière à chaque élève**

L'école [...] doit transmettre à chaque élève la meilleure formation possible et accompagner chacun dans son cheminement scolaire. [...];

**Assurer aux élèves les bases de la formation continue**

[...] Les élèves doivent donc être préparés, dès l'école de base, à l'exigence de la formation continue et doivent acquérir les rudiments et les méthodes qui leur permettront de continuer à apprendre et l'impulsion qui les poussera à le faire. [...];

**Mettre l'organisation scolaire au service des élèves**

L'aménagement des diverses composantes du curriculum doit permettre aux enseignants et enseignantes d'exercer leur autonomie et leur compétence professionnelles et de prendre des décisions à incidence pédagogique en fonction des intérêts des élèves. (*Ibid.*, p. 13,14, 15)

L'environnement dans lequel *L'école, tout un programme* place le virage vers le succès du plus grand nombre est complexe et exigeant pour tous les acteurs du système d'éducation du primaire et du secondaire. Les trois missions sont des orientations fondamentales qui serviront de guides pour l'ensemble des personnes engagées en éducation au Québec dans la mise en œuvre de la réforme envisagée. Quant à elles, les actions reliées à l'environnement éducatif apparaissent comme un cadre de travail à respecter autant pour les intervenants directs : école, enseignantes et enseignants, élèves; que pour les intervenants indirects : celles et ceux qui travailleront à mettre en œuvre la réforme envisagée. Ce sont là les conditions de ce « virage du succès » qu'appelle la ministre.

## **Un curriculum nouveau**

*L'école, tout un programme* revient sur l'extension à donner au mot curriculum : « Nous sommes ici au cœur même de la réforme : les programmes d'études, les parcours ou cheminements scolaires et l'organisation de l'enseignement, bref, ce qu'on appelle le curriculum au sens large » (ministère de l'Éducation, 1997b, p. 3). Le curriculum nouveau est complexe et multiforme. Il touche de nombreux aspects de la vie de l'école et de l'organisation de l'enseignement.

Le premier changement consiste à regrouper les disciplines d'enseignement du primaire et du secondaire en cinq « grands domaines d'apprentissage » : « – Les langues »;

« – La technologie, les sciences et les mathématiques »; « – L'univers social »; « – Les arts »; « – Le développement personnel ». (*Ibid.*, p. 16, 17, 18) À ces cinq domaines s'ajoutent les compétences transversales « qui ne relèvent pas du domaine exclusif de l'enseignement des disciplines et qui doivent donc être présentes dans l'ensemble des activités éducatives organisées par l'école » (*ibid.*, p. 18). Ces compétences transversales sont nombreuses et diversifiées :

Elles peuvent être définies selon les quatre catégories suivantes :

- les compétences intellectuelles [...] par exemple, exercer la mémoire, entreprendre un projet et le mener à terme, développer le sens critique, apprendre à communiquer;
- les compétences méthodologiques : [...] apprendre aux élèves à organiser un travail, à travailler en équipe ou en coopération [...] à utiliser les méthodes appropriées de traitement de l'information, en particulier les nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC);
- les compétences liées aux attitudes et aux comportements : l'école proposera une éducation au « vivre ensemble » et, notamment, l'éducation interculturelle et le respect des différences, l'entrepreneuriat, l'éducation au respect de l'environnement, l'éducation aux médias, les règles liées à la conservation de la santé;
- les compétences linguistiques : la maîtrise de la langue doit être une préoccupation dans toutes les disciplines et pour tout le personnel enseignant. (*Ibid.*, p. 18, 19)

*L'école, tout un programme* indique la façon de prendre en compte ces nouvelles compétences :

Ces compétences transversales seront intégrées dans le programme scolaire de deux façons :

- le contenu de certaines d'entre elles se rattache à des disciplines; il sera donc intégré dans les programmes d'études;
- mais d'autres compétences transversales intéressent toutes les disciplines. Ces compétences seront donc consignées dans un fascicule, différent pour le primaire et pour le secondaire, le « Programme des programmes »<sup>10</sup>, s'adressant à tout le personnel enseignant ainsi qu'aux membres du personnel professionnel de l'école qui ont des responsabilités éducatives auprès des élèves. (*Ibid.*, p. 19)

La création d'un bloc de compétences transversales pèsera sur la manière de concevoir puis d'appliquer les programmes disciplinaires. Le programme de français sera touché directement puisque les compétences linguistiques sont aussi transversales. De plus, plusieurs points dans les autres blocs de compétences transversales s'appliquent à l'enseignement du français, entre autres : développer le sens critique, apprendre à communiquer, utiliser les méthodes appropriées de traitement de l'information. Des

---

<sup>10</sup> Cette appellation disparaîtra avec la publication du programme de formation pour le secondaire. Déjà, dans le programme du primaire, elle n'apparaissait que dans l'introduction des chapitres consacrés aux compétences transversales et aux « domaines d'expérience de vie » qui deviendront les « domaines généraux de formation » au secondaire.

éléments du programme de français seront développés comme des éléments transversaux tandis que des éléments du « Programme des programmes » se retrouveront dans le programme de français.

Un autre aspect de la réforme du curriculum tient à l'extension de la formation de base qui va maintenant jusqu'à « la fin du premier cycle du secondaire, c'est-à-dire la neuvième année<sup>11</sup>. » (*Ibid.*, p. 20) Seul le deuxième cycle, quatrième et cinquième secondaire, « ouvre sur la diversification de la formation de base et permet à ceux et celles qui le souhaitent d'acquérir une première qualification professionnelle. » (*Ibid.*, p. 25)

La grille-matières du premier cycle de l'enseignement secondaire introduit une modification importante pour l'enseignement du français en augmentant le temps d'enseignement du français qui passe de six unités<sup>12</sup> dans les anciennes grilles-matières à huit unités. Le deuxième cycle prévoit « des programmes différenciés (i.e. de plus d'un niveau de difficulté) en français et en anglais, langues d'enseignement et langues secondes » (*idem*) dont les « programmes de niveau supérieur comporteront un nombre d'unités plus élevé qui seront prises à même les unités consacrées aux matières à option » (*idem*).

Évidemment, les programmes doivent être revus pour s'ajuster aux nouvelles orientations mises de l'avant. Cette question sera traitée dans le chapitre suivant.

Finalement, *L'école, tout un programme* intervient sur trois autres dossiers : « L'évaluation des apprentissages et la sanction des études », « Le matériel didactique », « La formation initiale et la formation continue du personnel enseignant ». (*Ibid.*, p. 29)

*L'école, tout un programme* constate que « [l]'évaluation est l'une des principales composantes du curriculum » et propose en conséquence que la « politique ministérielle d'évaluation des apprentissages, qui date de 1981, [soit] renouvelée ». (*Ibid.*, p. 31) Pour ce faire, la ministre donne cinq orientations :

---

11 La répartition des années entre les cycles du secondaire sera modifiée plus tard. Le premier cycle ne comprendra alors que les deux premières années du secondaire.

12 Une unité équivaut approximativement à 25 heures d'enseignement durant une année.

- **Le bilan des apprentissages.** L'école [...] devra mettre l'accent sur le bilan des apprentissages à la fin de chaque cycle du primaire et du secondaire et prévoir des mesures de remédiation et de soutien pour tous les élèves qui en ont besoin.
- **L'évaluation à la fin du premier cycle de l'enseignement secondaire.** Le premier cycle de l'enseignement secondaire marque la fin de la formation de base qui est commune à tous les élèves [...] Il est donc important de s'assurer que les apprentissages de base sont bien maîtrisés. Par conséquent, à la fin de la troisième secondaire, sera prévu un moment fort de l'évaluation des apprentissages [...]
- **La nature et la forme des instruments de mesure.** Les critiques à l'égard des examens « objectifs » sont suffisamment sérieuses pour qu'on recherche un meilleur équilibre entre cette forme d'examen et d'autres formes qui demandent aux jeunes d'écrire, d'explicitier leur pensée, de motiver leur point de vue et de démontrer leurs solutions aux problèmes, et qui favorisent le développement de la rigueur et des compétences intellectuelles en général, en plus d'encourager l'apprentissage et la correction de la langue écrite. [...]
- **L'évaluation de la qualité de la langue écrite.** Les examens seront des occasions privilégiées de promouvoir l'apprentissage, l'usage et la correction de la langue écrite. Dans toutes les épreuves d'examen et dans tous les travaux écrits, un certain pourcentage des points sera réservé à la qualité de l'écriture.
- **Le bulletin scolaire.** [...] Les orientations retenues concernant le bulletin scolaire sont les suivantes : quatre bulletins au minimum seront produits durant l'année; la présentation devra être simple, claire et facilement accessible aux parents et aux élèves; l'école pourra déterminer, après consultation, d'autres modalités de communication avec les parents, en outre du bulletin scolaire. (*Ibid.*, p. 31, 32)

De ces orientations, seulement deux touchent indirectement l'enseignement du français : celles qui concernent l'évaluation à la fin du premier cycle du secondaire et la qualité de la langue écrite.

Quant à la sanction des études, les conditions pour l'obtention du diplôme d'études secondaires sont augmentées. Cependant, en ce qui concerne les langues, les obligations restent les mêmes : la réussite des cours de langue première et de langue seconde de 5<sup>e</sup> secondaire.

Les implications des orientations sur le matériel didactique « et le manuel scolaire au premier chef » (*ibid.*, p. 34) et celles concernant la « formation du personnel enseignant » seront traitées ultérieurement.

## **La culture**

La préoccupation culturelle de *L'école, tout un programme* est une suite logique des prises de position que l'on retrouve dans le rapport de la Commission des États généraux sur l'éducation et dans celui du Groupe de travail sur la réforme du curriculum. Ces deux

documents prônaient un rehaussement culturel de l'enseignement :

Ainsi, sur le plan de la vie pédagogique, seuls des curriculums riches et équilibrés et des programmes structurés permettant d'acquérir les savoirs essentiels feront de l'école un lieu d'apprentissage et d'initiation à la culture; cela est vrai pour tous les ordres d'enseignement. (Commission des États généraux sur l'éducation, 1996a, p. 9);

Nous estimons que les curriculums actuels n'ont pas la richesse et l'équilibre suffisants et c'est pourquoi nous proposons de les restructurer pour en rehausser le niveau culturel. (*Ibid.*, p. 27);

La langue est, au-delà du code linguistique, un espace de culture, de sensibilité et de pensée. (*Ibid.*, p. 28);

C'est la perspective générale du curriculum d'études qu'il faut infléchir pour lui permettre de prendre en considération, plus fermement, la perspective culturelle. (Groupe de travail sur la réforme du curriculum, 1997, p. 24);

[...] il faut s'assurer de la présence de l'approche culturelle dans chacune des matières enseignées [...] (*ibid.*, p. 26);

La langue maternelle joue, de ce point de vue, un rôle irremplaçable. La langue maternelle, ou encore la langue d'appartenance culturelle, ne sont pas seulement des moyens de communication. Ce sont aussi des patrimoines qui nous mettent au jour, car nos idées, nos sentiments, nos rêves viennent au jour quand on les dit dans cette langue. (*Ibid.*, p. 37)

Cette préoccupation de l'aspect culturel de l'éducation repose sur une vision très large de la culture. Cette définition englobe l'ensemble des activités humaines concernées par l'enseignement. C'est à une telle vision de la culture que *L'école, tout un programme* adhère. La notion de culture s'y développe à trois niveaux. D'abord, dans son acceptation la plus étroite, elle réfère à la culture institutionnelle :

[...] l'instauration d'une culture de la rigueur, de l'exigence et de l'effort de même que l'aménagement d'une organisation scolaire qui soutienne et accompagne les élèves dans leurs apprentissages. (Ministère de l'Éducation, 1997b, p. 4);

Les orientations et les décisions contenues dans l'énoncé de politique éducative vont modifier considérablement la culture scolaire au cours des prochaines années, c'est-à-dire : la qualité des apprentissages, le niveau des exigences, l'organisation de l'enseignement. (*Ibid.*, p. 40)

Le sens de « culture » réfère explicitement à l'institution scolaire et à ses pratiques, nommément des attitudes comme l'exigence et l'effort ou des façons de faire comme l'organisation de l'enseignement.

La deuxième acceptation de « culture » se situe dans la lignée de la définition de l'UNESCO dans sa « Déclaration de Mexico sur les politiques culturelles » :

[...] dans son sens le plus large, la culture peut aujourd'hui être considérée comme l'ensemble des traits distinctifs, spirituels et matériels, intellectuels et affectifs, qui caractérisent une société ou un groupe social. Elle englobe, outre les arts et les lettres, les modes de vie, les droits fondamentaux de l'être humain, les systèmes de valeurs, les traditions et les croyances [...]<sup>13</sup>.

*L'école, tout un programme* indique clairement que l'éducation et les choix qu'elle implique

13 [en ligne] [http://portal.unesco.org/culture/fr/files/12762/11295422481mexico\\_fr.pdf/mexico\\_fr.pdf](http://portal.unesco.org/culture/fr/files/12762/11295422481mexico_fr.pdf/mexico_fr.pdf)

ne se conçoivent pas sans prendre en compte la situation du Québec :

[...] ces choix correspondent pour l'essentiel à ceux que font présentement la plupart des pays occidentaux, en matière de contenus d'enseignement, mais ils tiennent compte de notre contexte culturel propre. (Ministère de l'Éducation, 1997b, p. 3)

Dans le contexte québécois, l'enseignement de l'histoire prend une signification plus grande, compte tenu de la nécessité de s'ouvrir à la culture des autres et de confronter diverses lectures de notre passé. (*Ibid.*, p. 17)

L'expression le « contexte culturel propre » du Québec indique clairement que l'ensemble « culture » désigne les manières d'être d'une société au sens de la « Déclaration » de l'UNESCO. Les rapports « à la culture des autres » ne se définissent que collectivement entre une société qui reçoit et des individus ou des groupes qui sont reçus.

La troisième utilisation du terme culture concerne les programmes. *L'école, tout un programme* affirme qu'il faut « [r]ehausser le niveau culturel des programmes d'études » (*Ibid.*, p. 13). Pour y arriver, trois voies doivent être empruntées :

Le contenu culturel du « menu scolaire » doit être enrichi. Les changements en ce sens emprunteront trois voies. Premièrement, une meilleure place sera réservée aux matières plus « naturellement » porteuses de culture, telles que les langues, les arts et l'histoire. Deuxièmement, on favorisera une approche culturelle pour enseigner ces matières. Par exemple, un bagage de littérature et d'histoire littéraire doit accompagner l'apprentissage de la langue; l'éducation artistique doit faire connaître à l'élève le théâtre, la musique, la peinture, la danse ou les arts visuels afin de lui donner de nouvelles clés pour comprendre la réalité; l'histoire doit faire découvrir aux élèves les productions, les modes de vie et les institutions qui caractérisent une époque. Ainsi en est-il des productions culturelles rattachées à toutes les disciplines. Troisièmement, pour que cette perspective ne soit pas laissée à la seule initiative personnelle des enseignants et enseignantes, la révision des programmes d'études prévoira explicitement l'intégration de la dimension culturelle dans les disciplines. (*Ibid.*, p. 13)

Les deux premières voies reprennent l'idée d'une culture plus traditionnelle centrée autour de la langue, des arts et de l'histoire. Le contenu de « l'approche culturelle » de l'enseignement de la langue est bien illustré : littérature et histoire littéraire, mais aucune mention d'un contenu relié de près ou de loin à la linguistique.

La troisième voie ouvre une perspective nouvelle parce qu'elle s'adresse à l'ensemble des disciplines scolaires. En conséquence, *L'école, tout un programme* exige que « la dimension culturelle propre à une matière [soit] intégrée dans l'enseignement du programme ». (*Ibid.*, p. 27) Cela a pour effet de placer sous le parapluie « culture » des disciplines qui traditionnellement en étaient exclues comme les mathématiques et les

sciences. On peut maintenant parler de culture scientifique<sup>14</sup> puisque les « sciences constituent l'une des manifestations les plus significatives des productions culturelles humaines. » (*Ibid.*, p. 16)

Dans chacun des « grands domaines d'apprentissage », on insiste sur la dimension culturelle des disciplines concernées et la nécessité de la prendre en compte dans l'enseignement. Tout en lui réservant une place importante, *L'école, tout un programme* dépasse la vision traditionnelle de la culture à l'école qui tournait autour de la langue, des arts et de l'histoire pour l'ouvrir à toutes les manifestations de l'activité humaine qu'on retrouve dans les disciplines scolaires.

## **La confection des programmes**

La Commission des États généraux sur l'éducation, dans son troisième chantier, indique que les conditions qui s'appliquent à l'école se sont modifiées considérablement depuis la réforme de 1980 :

Pour l'essentiel, **les curriculums du primaire et du secondaire** (c'est-à-dire la façon dont les objectifs de formation sont traduits dans les programmes et la place faite aux différentes disciplines) ont été fixés il y a plus de 15 ans déjà, époque où l'on ne parlait pas de mondialisation des échanges, d'économie sociale ou de navigation sur Internet. Il est clair qu'il est temps de leur faire suivre **une cure de rajeunissement** pour mieux les accorder aux demandes et aux changements sociaux. (Commission des États généraux sur l'éducation, 1996a, p. 27)

Le constat est sans appel : il faut revoir l'ensemble des programmes. L'objectif n'est pas de revenir « à des apprentissages de base qui se réduiraient à savoir lire, écrire et compter » (*idem*), mais plutôt d'élargir la vision de la formation nécessaire aux élèves dans le contexte actuel :

**Il s'agit plutôt de mettre les élèves en contact avec la diversité du patrimoine constitué dans les divers domaines de la culture, avec les productions humaines les plus significatives**, et de leur permettre, par un approfondissement progressif des disciplines enseignées, d'acquérir les connaissances de ces différents champs, d'établir des liens entre elles, de développer les habiletés et les attitudes nécessaires à la compréhension et à la maîtrise de

---

<sup>14</sup> Dans ce contexte, on peut définir la culture scientifique et technologique comme un ensemble de connaissances et de compétences, en sciences et en technologies, qui se reflètent dans les représentations, les valeurs et les comportements des citoyens et des sociétés. En retour, ces valeurs et ces comportements individuels et sociaux peuvent influencer l'orientation donnée au développement des sciences et des technologies. (Thouin, 2008, p. 1)

leur environnement de même qu'à leur insertion dans un monde en changement en tant qu'êtres créatifs et citoyennes et citoyens responsables. Nous estimons que les curriculums actuels n'ont pas la richesse et l'équilibre suffisants et c'est pourquoi nous proposons de les restructurer pour en rehausser le niveau culturel. (*Idem*)

La Commission orientait de façon indéniable le travail à venir sur la réforme des programmes d'études en mettant au premier plan un rehaussement culturel qui permettrait un « approfondissement progressif des disciplines enseignées ». Elle suggérait que la responsabilité de cette révision des programmes revienne à un organisme indépendant :

Pour mener à terme ce chantier, nous croyons que le ministère de l'Éducation doit créer **une commission multisectorielle chargée de la réforme des curriculums du primaire et du secondaire**, composée de personnes venant de différents secteurs de la société et de personnes rattachées aux divers champs disciplinaires de tous les ordres d'enseignement. (*Ibid.*, p. 31)

La ministre donnait suite à l'ensemble de ces recommandations par la mise sur pied d'un « groupe de travail [...] avec le mandat de recommander à la ministre les changements qui doivent être apportés au curriculum du primaire et du secondaire pour rencontrer les exigences du XXI<sup>e</sup> siècle. » (Groupe de travail sur la réforme du curriculum, 1997, p. 118)

Le rapport du Groupe de travail, *Réaffirmer l'école*, consacre tout un chapitre aux programmes d'études. Ses principales recommandations sont :

Dans la conception même du programme officiel, on doit tenir compte de certaines préoccupations qui doivent marquer le renouvellement du curriculum d'études :

- le programme doit être pensé de façon à tenir compte de la nécessité de développer chez les élèves des compétences transversales : apprentissages intellectuels, méthodologiques, sociaux;
- le programme doit être pensé de façon que l'approche culturelle soit présente;
- le programme doit être pensé de façon à faire place à l'utilisation des nouvelles technologies de l'information et des communications;
- le programme doit être rédigé dans un langage qui évite le jargon technique et l'utilisation de termes empruntés à des écoles pédagogiques ou didactiques. (*Ibid.*, p. 81)

À ces préoccupations, *Réaffirmer l'école* ajoute que « les contenus des programmes devaient être établis pour occuper 75 p.100 du temps indicatif alloué par le régime pédagogique, de façon à laisser une marge de manœuvre pour l'adaptation, l'enrichissement, la consolidation. » (*ibid.*, p. 78) Finalement, le rapport recommande la création d'une Commission nationale des programmes :

Il nous paraît donc nécessaire que soit créée, à court terme, une Commission nationale des programmes pour la période où des travaux importants de refonte et d'élaboration des programmes devront être menés. [...]

De plus, il nous paraît opportun que cette Commission nationale des programmes ait un caractère de permanence. (*Ibid.*, p. 86)

Les recommandations du Groupe de travail couvrent un large spectre quant à la révision des programmes. Ce n'est pas surprenant puisque c'était une partie importante de son mandat.

La ministre, dans *L'école, tout un programme*, trace la voie de la réforme des programmes. Dans un premier temps, la ministre propose deux orientations qui encadreront la réforme des programmes. Premièrement, elle revient sur la nécessité, « dans les programmes d'études, [d']évacuer tous les éléments accessoires qui y ont été graduellement ajoutés, afin de conserver et de consolider les apprentissages essentiels. » (Ministère de l'Éducation du Québec, 1997c, p. 13) Deuxièmement, elle confirme la place des compétences transversales dans les programmes qui « seront intégrées dans le programme scolaire » (*ibid.*, p. 19). Elle précise qu'elles « seront réunies dans un document distinct, destiné à tous les personnels scolaires qui ont une responsabilité éducative. » Le contenu de ce « Programme des programmes » est ambitieux :

Essentiellement, le « Programme des programmes » précisera les attitudes et habitudes positives qui doivent être acquises au regard du travail intellectuel et de l'univers du savoir; mais il indiquera aussi les compétences liées aux méthodes de travail, aux attitudes et aux comportements adoptés dans la vie personnelle et dans la vie sociale de même que celles qui sont liées à la maîtrise de la langue. (*Ibid.*, p. 28)

Ce programme transcende les programmes disciplinaires. Il leur donne des objectifs communs définis en quelque sorte par les compétences transversales. C'est particulièrement vrai pour le programme de français qui voit une partie de ces objectifs traditionnels être repris par celui-ci.

*L'école, tout un programme* présente une série d'orientations sur la façon de mener la révision des programmes. D'abord, elle présente quatre orientations qui encadrent le contenu des futurs programmes :

[..] tant pour le primaire que pour le premier cycle du secondaire, les programmes d'études seront aménagés par cycle; la dimension culturelle propre à une matière devra être intégrée dans l'enseignement du programme; l'intégration des nouvelles technologies de l'information et de la communication est également prévue; la préoccupation d'adapter les programmes aux élèves ayant un handicap ou éprouvant des difficultés d'apprentissage devra être présente au début du processus d'élaboration. (*Ibid.*, p. 27)

Chacune de ces orientations a un impact sur la conception des programmes y compris sur la conception et l'écriture du programme de français. Ensuite viennent deux recommandations

qui assurent une certaine autonomie à l'enseignante et à l'enseignant :

Pour favoriser l'autonomie professionnelle du personnel enseignant : les choix pédagogiques – méthodes, stratégies, approches – seront laissés à sa discrétion et les programmes seront conçus de façon à occuper environ 75 p. 100 du temps prévu afin qu'il ait la marge de manœuvre nécessaire pour en enrichir ou en adapter les contenus selon les besoins des élèves. (*Idem*)

Ces orientations consacrent, dans la foulée du débat sur le programme de français de 1995, l'intention claire du gouvernement de « favoriser l'autonomie professionnelle » de l'enseignante et de l'enseignant tant pour les décisions pédagogiques que pour l'utilisation du temps rendu disponible.

Enfin, un bloc de recommandations s'intéresse à la présentation des programmes :

En ce qui a trait à la présentation des programmes d'études, il est d'abord souhaitable que le nombre d'objectifs soit limité et que les connaissances et compétences à acquérir soient clairement exposées; le langage utilisé sera également plus simple, plus clair et dépouillé de tout jargon technique; par ailleurs, les programmes seront rédigés dans une double perspective : l'une dite « verticale », qui présentera, pour chaque discipline, l'ensemble des cours d'un programme donné, année après année, afin d'en saisir la progression; l'autre dite « horizontale », qui présentera, pour chaque année ou chaque cycle, l'ensemble des contenus de formation, afin d'en faire ressortir la cohérence interdisciplinaire; enfin, chaque programme devra être édité dans un format simplifié et synthétique à l'intention des élèves eux-mêmes, des parents et du grand public. (*Idem*)

Ces recommandations sont loin d'être cosmétiques. La ministre demande de limiter le contenu ce qui rejoint l'objectif de « consolider les apprentissages essentiels » et d'instaurer la règle d'un programme occupant 75 % du temps d'enseignement prévu. L'intégration horizontale et verticale des programmes vise à assurer la cohérence de la réforme du curriculum et surtout de la formation primaire et secondaire. Reste la question du langage et du « jargon technique ». Après avoir plaidé pour l'autonomie professionnelle des enseignantes et des enseignants, ce qui implique la reconnaissance de leur statut de professionnels, la présence de cette mise en garde apparaît inopportune parce qu'elle relève de préjugés populaires et nie la possibilité que la pédagogie, au sens large, puisse posséder un langage technique au même titre que toute autre discipline. Elle l'est d'autant plus que, du même souffle, la ministre demande une version grand public du programme.

## **La place de la littérature et de la poésie**

On ne peut se reposer sur la fréquence d'emploi des termes « poésie » ou « poème »

pour établir la place de la poésie dans *L'école, tout un programme*. Ces termes n'y apparaissent pas. Tout au plus, on en trouve la trace dans *Réaffirmer l'école* avec une mention pour le mot « poème » et deux pour le mot « poésie » :

[...] un corpus d'œuvres littéraires a été constitué [...] Il comprend près de trois cents œuvres littéraires narratives [...] Ce corpus devrait en outre s'enrichir d'œuvres de poésie et de théâtre de façon à ce que les élèves soient amenés à connaître les œuvres dramatiques renommées et les grands classiques de la poésie d'expression française;  
Enfin, il y aurait aussi lieu de constituer un tel corpus pour le primaire, formé d'œuvres de littérature de jeunesse, de poèmes, de comptines et de chansons. (Groupe de travail sur la réforme du curriculum, 1997, p. 134)

Tous ces emplois réfèrent à des améliorations qui devraient être apportées au « corpus d'œuvres littéraires » déjà instauré pour le secondaire et qu'on demande d'étendre au primaire.

Il faut donc revenir à la notion de littérature qui englobe la poésie et la place qu'elle occupe dans la réforme envisagée. La Commission des États généraux ne consacre qu'un chantier sur 10 à la question du curriculum, il est compréhensible que ses références à la littérature soient succinctes. Pour elle, si la littérature a un rôle à jouer dans l'enseignement de la langue, son utilité ne s'arrête pas à cette seule considération :

L'étude des œuvres littéraires est aussi d'un grand intérêt pour comprendre les mécanismes de la langue, mais plus encore pour découvrir l'être humain, les différentes facettes de ses idées, de ses sentiments, de son évolution, de son époque. (Commission des États généraux sur l'éducation, 1996a, p. 28)

La littérature possède une propriété éducative propre qui dépasse la simple illustration des « mécanismes de la langue ». Cette propriété éducative est à la fois psychologique, philosophique et sociologique.

*Réaffirmer l'école* développe cette idée que la littérature, bien que liée à l'enseignement de la langue, possède des vertus éducatives qui lui permettent de transcender le strict cadre des programmes de langue :

[...] le programme de français langue maternelle, tout au long du parcours scolaire, ne fait pas assez de place à la littérature. (Groupe de travail sur la réforme du curriculum, 1997, p. 26);  
On l'apprend [la langue maternelle] pour communiquer, bien sûr, mais on l'apprend surtout pour pouvoir à travers elle se dire à soi-même et atteindre, sinon la création littéraire, du moins cette forme d'expression de la liberté qu'est la pensée personnelle. (*Ibid.*, p. 48);  
[...] des œuvres littéraires doivent être étudiées [en langue maternelle]. (*Idem*);  
[L'univers social] Les apprentissages ici visés concernent certes les sciences humaines, et en

particulier l'histoire, mais aussi la littérature, les arts, les techniques, les sciences et même les langues étrangères dont on ne doit pas négliger l'apport culturel. (*Ibid.*, p. 53); [Le développement personnel] Pour parfaire le développement de la personne, il faut aussi ajouter [...] la préoccupation de la découverte des valeurs [en développement personnel] est principalement confiée dans le curriculum d'études à certaines matières (enseignement moral, enseignement moral et religieux, formation personnelle et sociale, etc.). Mais, cette préoccupation ne concerne pas ces seules matières. Cette question des valeurs se pose aussi en littérature, en sciences, en techniques, dans les disciplines de l'univers social. (*Ibid.*, p. 54)

Pour le Groupe de travail, la littérature constitue un vecteur d'apprentissage et d'éducation dans au moins trois domaines d'apprentissage : la langue, l'univers social et le développement personnel. On peut ajouter à ces trois domaines, celui des arts qui récupère le théâtre comme composante. En effet, sur les cinq mentions du mot « théâtre » quatre sont associés au domaine des arts. La seule mention qui se rattache de près à l'enseignement de la langue concerne le corpus d'œuvres littéraires suggérées pour les élèves du secondaire : « Ce corpus devrait en outre s'enrichir d'œuvres [...] de théâtre de façon à ce que les élèves soient amenés à connaître les œuvres dramatiques renommées [...] » (*ibid.*, p. 134).

Sans surprise, *L'école, tout un programme* réaffirme que l'apprentissage de la « **langue maternelle** (ou langue d'enseignement) doit occuper la première place à l'école : sa maîtrise est indispensable. » (Ministère de l'Éducation du Québec, 1997 c, p. 16) Cette maîtrise est celle de son fonctionnement interne puisque rien « ne justifie qu'un élève ne sache lire ou écrire au terme de sa formation de base. » (*Idem*) La ministre ajoute cependant deux raisons supplémentaires qui justifient cette première place. D'abord, la langue « est l'une des composantes principales du patrimoine. » (*Idem*) Puis, dans un lien particulièrement intéressant avec la littérature, la ministre affirme que la « langue ouvre la porte à tous les apprentissages, notamment à la lecture qui, elle, permet l'accès aux œuvres littéraires. » (*Idem*)

La littérature a donc une place dans un programme de français axé sur la maîtrise de la langue et c'est la raison pour laquelle « un bagage de littérature et d'histoire littéraire doit accompagner l'apprentissage de la langue » (*ibid.*, p. 13). Le bagage littéraire nécessaire dans le programme possède deux volets : la littérature proprement dite et l'histoire littéraire. Cette formulation signifie que le contact avec la littérature doit se faire à travers des œuvres, mais aussi à travers l'histoire littéraire qui les situe dans et à travers les époques.

*L'école, tout un programme* confirme l'extension de l'utilité de la littérature dans l'ensemble du curriculum suggéré dans *Réaffirmer l'école* par le biais de l'éducation aux valeurs : « La préoccupation de l'éducation aux valeurs n'intéresse toutefois pas que ces deux matières [l'enseignement moral et l'enseignement religieux]. Elle touche aussi d'autres disciplines comme la littérature, les sciences, les techniques, les disciplines de l'univers social [...] » (*ibid.*, p. 18). La littérature possède une valeur éducative importante autonome. La formulation est intéressante puisqu'elle présente la littérature comme une discipline de plein droit qui, comme on l'a vu dans *Réaffirmer l'école*, peut s'inscrire dans d'autres programmes que le français.

Enfin, *L'école, tout un programme* confirme que le théâtre comme genre appartient désormais au domaine des arts : « [...] l'éducation artistique doit faire connaître à l'élève le théâtre, la musique, la peinture, la danse ou les arts visuels afin de lui donner de nouvelles clés pour comprendre la réalité [...] » (*ibid.*, p. 13).

## **Le professeur de français et son élève**

Tout projet de réforme de l'éducation s'établit en fonction de la formation que l'on veut donner à l'élève et du travail que l'enseignante ou l'enseignant doit faire pour actualiser cette formation en classe parce que, comme le souligne la Commission des États généraux, le « premier lieu d'encadrement est la classe, où la relation maître-élève est primordiale ». (Commission des États généraux sur l'éducation, 1996a, p. 55) Déjà, celle-ci déterminait que l'on visait à former des « élèves responsables de leur apprentissage » chez qui la « pédagogie suscitera le goût d'apprendre et l'engagement [...] dans leur métier d'étudiant plutôt que la consommation passive des savoirs. » (*Ibid.*, p. 9) Évidemment, cela suppose « des maîtres responsables de leur enseignement » (*idem*) qui fourniront « un apprentissage guidé qui [permettra] à l'élève, par le contact avec les grands domaines de la culture et son cheminement dans diverses disciplines, d'acquérir les connaissances, les habiletés et les attitudes nécessaires pour comprendre et transformer le monde ainsi que pour continuer à apprendre tout au long de sa vie. » (*Ibid.*, p. 8) Pour la Commission des États généraux, l'élève joue un rôle actif dans son apprentissage et l'enseignante ou l'enseignant lui sert de

guide dans ce processus. L'apprentissage est donc une responsabilité partagée entre maître et élève. Cependant, la responsabilité première revient à l'élève puisque c'est en lui que doit se produire le changement.

Le Groupe de travail sur la réforme du curriculum fait sienne cette relation entre élève et professeur :

Seul l'élève fait l'intégration des savoirs et seuls les enseignants et les enseignantes peuvent, par leur enseignement même, la favoriser. (Groupe de travail sur la réforme du curriculum, 1997, p. 29);

Dans les écoles, les équipes-écoles, disciplinaires ou interdisciplinaires, feront les choix pédagogiques adaptés aux élèves à partir de l'instrument de travail qu'est le programme officiel. (*Ibid.*, p. 88)

Le Groupe de travail présente l'élève comme le premier pôle de sa formation parce que lui seul peut réaliser « l'intégration des savoirs » et assurer ainsi la réussite du système d'éducation, mais il revient à l'enseignante et à l'enseignant de favoriser par « leur enseignement » et par leurs « choix pédagogiques » cette intégration des savoirs par l'élève. Cette formulation comporte aussi une mise en garde : il y a un goulot d'étranglement dans le système. Ce goulot d'étranglement, c'est la capacité de l'élève à assimiler et intégrer des savoirs et, dans une certaine mesure, le temps imparti à la scolarisation et aux différentes disciplines.

Le programme d'études est donc un « instrument de travail » à partir duquel l'enseignante ou l'enseignant développe, dans le temps prévu, l'encadrement pédagogique approprié pour permettre à ses élèves de s'appropriier les savoirs. Dans ce contexte, la relation entre l'enseignante et l'enseignant et l'élève est déterminante :

La relation de l'enseignant à l'élève tient une place considérable, presque anormale dans la réussite de l'élève, car elle est la condition nécessaire de l'activité d'enseigner. Si quelque chose se détraque dans cette relation, l'enseignant n'enseigne pas moins, – il n'enseigne plus rien –. (*Ibid.*, p. 115)

Le Groupe de travail surprend en qualifiant cette relation de « presque anormale » tout en affirmant que si cette relation se dégrade, il ne se passe « plus rien ». En l'absence de toute explication, il est difficile de concevoir la presque anormalité de la relation enseignant/élève, d'autant plus que, dans l'économie générale du document, cette relation constitue la base essentielle de toutes réussites.

Plus loin, il revient sur le sens du travail de l'élève à l'école :

L'école est le lieu où l'élève construit sa personnalité, le lieu où il se construit comme sujet personnel. Études, rencontres, tout y concourt. Mais le climat qui règne à l'école, car il conditionne souvent la réussite scolaire de l'élève, est lui aussi déterminant dans cette construction. L'école est le lieu où on s'instruit en vivant ensemble avec d'autres qui sont différents. Vivre à l'école, c'est donc déjà faire l'apprentissage de la vie en société. (*Ibid.*, p. 115)

L'élève est le responsable ultime de l'apprentissage qu'il doit réaliser à l'école. C'est à un véritable travail de construction auquel il est convié, une construction qui dépasse de beaucoup les apprentissages faits dans les différentes disciplines scolaires. Pour le Groupe de travail, l'élève « se construit » littéralement à l'école tant comme personne que comme être social. Ici, l'encadrement de l'élève est global : les « études », les « rencontres », « le climat » de l'école, la société qu'elle constitue.

L'élève représente l'élément dynamique de l'apprentissage que permet l'école parce que ce sont ses actions qui produisent les résultats escomptés, qui le construisent comme « sujet personnel ».

Par ailleurs, le Groupe de travail emploie parfois des formulations qui renvoient à une conception de l'élève plus traditionnelle principalement quand il détermine le contenu des grands champs d'apprentissage :

[...] il faut développer chez lui la pensée critique, réflexive, personnelle. (*Ibid.*, p. 49);  
[...] l'enseignement des sciences devra [...] donner un bagage de connaissances scientifiques. (*Ibid.*, p. 50);  
[...] cet enseignement [des sciences humaines] doit [...] développer le sens de l'histoire [...] (*ibid.*, p. 53);  
[l'enseignement doit] conduire les élèves à la création artistique. (*Idem*);  
[...] la nécessité de développer chez les élèves des compétences transversales : apprentissages intellectuels, méthodologiques, sociaux [...] (*ibid.*, p. 81).

Ces quelques formulations présentent l'image d'un élève chez qui la connaissance est développée de l'extérieur par le travail de l'enseignante ou de l'enseignant. C'est d'une certaine façon l'illustration du débat qui dure toujours entre les paradigmes de l'enseignement et de l'apprentissage, entre une école où l'apprentissage résulte du travail des enseignantes et des enseignants et une école où l'apprentissage repose sur le travail de l'élève.

Dans la présentation de *L'école, tout un programme*, la ministre annonce clairement

que le premier intervenant interpellé par la réforme proposée est l'élève : « C'est donc *Tout un programme* que je propose pour les élèves et pour l'école. » (Ministère de l'Éducation, 1997 c, p. 4) Elle enchaîne en spécifiant que « [l]e personnel enseignant est sur la première ligne des changements attendus. » (*Idem*) Elle identifie les trois intervenants qui ont un rôle à jouer pour que les changements proposés puissent se réaliser : d'abord les élèves, puis l'école et enfin les enseignants.

La ministre identifie trois défis que la réforme propose aux élèves :

D'abord, dans une société où les savoirs occupent et occuperont une place centrale, tous les élèves doivent pouvoir accéder à la maîtrise de savoirs essentiels, et même de savoirs complexes, mais en premier lieu à la maîtrise des savoirs élémentaires, et cela, au moment approprié. Ensuite, les élèves doivent se préparer à l'exercice d'une citoyenneté responsable, qui se construit par la transmission et le partage de valeurs communes. Enfin, les élèves doivent être sensibilisés aux défis mondiaux qui ont des répercussions dans toutes les sociétés, en acquérant progressivement des capacités de réfléchir et d'agir qui transcendent les modes ou les intérêts individuels. (*Ibid.*, p. 3)

Si les deux premiers se présentent plutôt comme des actions que l'élève doit accomplir, le troisième est carrément passif : « être sensibilisés aux défis mondiaux ». Ces trois défis ne bénéficient pas de la même attention dans le document. Les deux premiers correspondent aux deux premières missions de l'école telles que *L'école, tout un programme* les définit : « INSTRUIRE, avec une volonté réaffirmée » et « SOCIALISER, pour apprendre à mieux vivre ensemble » (*ibid.*, p. 9). Ils constituent donc des points forts de cet *Énoncé de politique éducative*, des éléments structurants. Le troisième, quant à lui, n'a aucun lien avec les missions dévolues à l'école et n'est repris dans le document qu'indirectement dans le contenu du domaine d'apprentissage de l'univers social : « L'enseignement des sciences humaines doit être ouvert aux autres sociétés du monde et mettre justement l'accent sur leur interdépendance croissante. » (*Ibid.*, p. 17) Son aspect structurant apparaît bien moindre.

Pour la ministre, cet élève « responsable de son apprentissage » est un interlocuteur important qui « doit réaliser le sérieux du menu proposé, la signification des apprentissages qu'il a à faire. » (*Ibid.*, p. 14) L'élève n'est pas seulement une abstraction qui réfère à un élève moyen théorique, mais un individu unique que l'école doit « accompagner ». Pour ce faire, il faut arriver à « l'aménagement d'une organisation scolaire qui soutienne et

accompagne les élèves dans leurs apprentissages. » (*Ibid.*, p. 4)

*L'école, tout un programme* reprend une idée forte déjà évoquée par le Groupe de travail :

Tout enfant est éduicable si on en prend les moyens. (Groupe de travail sur la réforme du curriculum, 1997, p. 23);

Les membres du personnel scolaire doivent partager la conviction que tout enfant est éduicable s'il dispose des moyens nécessaires et qu'il est capable d'acquérir des connaissances plus complexes qu'on ne le croit souvent. Aussi, les élèves qui ont des difficultés ou un handicap se verront offrir toutes les occasions pour développer le plus possible leurs talents et leurs aptitudes. Cet accompagnement, s'il est constant et approprié, empêchera leur exclusion. (*Ibid.*, p. 14)

Cette conviction de l'éducabilité de chaque enfant amène une responsabilité accrue pour les « membres du personnel scolaire » et l'élève. Ce dernier, comme « responsables de son apprentissage » ne peut déclarer forfait devant le devoir d'éducation qu'on lui impose. Quant au personnel scolaire, et au premier chef les enseignantes et les enseignants, il doit pourvoir les moyens nécessaires et l'accompagnement constant que nécessite cette éducabilité de chacun.

Cela déplace sensiblement le pôle de responsabilité quant à la réussite de l'élève. S'il demeure un interlocuteur important pour les changements proposés, c'est à l'école comme institution que revient la tâche de lui fournir les outils, sinon de le former littéralement. L'emploi fréquent de mots, noms ou verbes, qui expriment une obligation de l'école vis-à-vis des élèves est révélateur de cette responsabilité première de l'école dans leur formation :

Pour conduire les élèves à la réussite [...] (*ibid.*, p. 9);

L'école a le devoir de rendre tous les élèves aptes à entreprendre et à réussir un parcours scolaire ou à s'intégrer à la société [...] (*idem*);

[...] l'éducation artistique doit faire connaître à l'élève le théâtre, la musique, la peinture, la danse ou les arts visuels [...] (*ibid.*, p. 13);

[...] l'histoire doit faire découvrir aux élèves les productions, les modes de vie et les institutions qui caractérisent une époque. (*Idem*);

L'école doit être exigeante, si elle veut amener les élèves à la réussite [...] (*ibid.*, p. 14);

[...] elle [l'école] doit transmettre à chaque élève la meilleure formation possible [...] (*idem*);

Les élèves doivent donc être préparés [...] (*ibid.*, p. 15);

Les élèves devront donc être initiés aux démarches de l'esprit propres à la science [...] (*ibid.*, p. 16);

[...] il faut que les élèves soient amenés à comprendre [...] (*idem*);

[...] il faut doter les élèves d'outils [...] (*ibid.*, p. 17);

[...] l'école doit mieux préparer les élèves au travail intellectuel [...] (*ibid.*, p. 18);

[...] chaque enseignante ou enseignant devra avoir le souci d'apprendre aux élèves à organiser un travail, à travailler en équipe ou en coopération [...] (*idem*).

Ces exemples, tous empreints de l'obligation de l'école et de ses intervenants de faire advenir l'apprentissage chez l'élève, dénotent un élève passif chez qui l'apprentissage se produit par un effet de volonté et d'organisation des intervenants de l'école et au premier chef des enseignantes et des enseignants. Encore une fois, on peut constater que la vision de l'élève et de son implication dans son apprentissage et dans son parcours scolaire oscille entre celle d'une personne qui est le moteur de son éducation et celle d'une personne qui passivement reçoit l'éducation que l'école lui donne. *L'école, tout un programme* ne tranche pas vraiment entre ces deux pôles : les déclarations de principes s'appuient davantage sur la première tandis que les formulations qui réfèrent aux disciplines scolaires reflètent davantage la seconde.

Pour les principaux intervenants, la réforme attendue repose en grande partie sur les épaules du personnel enseignant. Déjà, la Commission des États généraux insiste sur l'importance du personnel enseignant en affirmant que la « clé de toute rénovation ou d'amélioration de l'école est, pour une bonne part, entre les mains du personnel de l'école, et en particulier du personnel enseignant. » (Commission des États généraux sur l'éducation, 1996a, p. 58) À ce moment, elle entrevoit « une période où une grande partie du personnel enseignant devra être remplacée. » (*Idem*) Cette constatation l'amène à « préciser les qualités professionnelles et humaines attendues des enseignantes et des enseignants » (*idem*) qui entrent dans la profession :

Un tel contexte oblige à formuler des exigences élevées pour le recrutement des futurs candidats et candidates à l'enseignement : une excellente culture générale, qui doit être acquise avant l'entrée à l'université et qui permet par la suite de faire les liens entre les savoirs théoriques et pratiques et les grands enjeux de l'éducation; de bonnes compétences dans la discipline enseignée [...]; une excellente formation en psychopédagogie pour garantir la connaissance des processus cognitifs, la maîtrise des stratégies de gestion de classe, l'utilisation intégrée des NTIC et des ressources documentaires; des qualités humaines d'ouverture à la différence et de communication; le désir de se remettre en question et de se perfectionner. (*Ibid.*, p. 58, 59)

Comme la Commission propose un rehaussement culturel du curriculum, il est logique que la « culture générale » soit la première de ces exigences, même si la nécessité que celle-ci soit acquise avant l'entrée à l'université surprend. Les compétences disciplinaires précèdent

celles en psychopédagogie ce qui est congruent avec la première mission de l'école : instruire. Suivent les qualités humaines et le désir de perfectionnement. Le portrait qu'elle trace de ces « futurs candidats et candidates à l'enseignement » est très exigeant, mais en accord avec les recommandations de réforme qu'elle propose.

La Commission complète sa pensée en affirmant qu'il « faut accorder une plus grande latitude aux équipes enseignantes relativement à des éléments qui ont un effet certain sur les activités éducatives » (*ibid.*, p. 69) et que « le personnel enseignant [doit avoir] la latitude de choisir et de varier ses approches, ses modes d'évaluation et les rythmes d'apprentissage. » (*Ibid.*, p. 55)

Pour le Groupe de travail sur la réforme du curriculum, ce sont les enseignantes et les enseignants qui assureront la mise en place de la réforme : « Nous tenons à dire que ce sont les enseignants et les enseignantes qui seront, dans leur classe, les maîtres d'œuvre de la réforme proposée et qu'ils auront besoin de temps et de soutien. » (Groupe de travail sur la réforme du curriculum, 1997, p. 107)

Le portrait de l'enseignante et l'enseignant présenté dans *Réaffirmer l'école* est d'abord et avant tout celui d'un professionnel dont l'action est essentielle :

L'importance des enseignants et des enseignantes et de leur aptitude à inciter les élèves à apprendre a été sous-estimée. Certains enseignants ont montré qu'ils étaient capables d'obtenir de leurs élèves une volonté de s'instruire qu'on croyait impossible. (*Ibid.*, p. 23);

Seul l'élève fait l'intégration des savoirs et seuls les enseignants et les enseignantes peuvent, par leur enseignement même, la favoriser. Et le maître d'expérience sait comment organiser son enseignement de façon à permettre cette structuration des savoirs [...]. Et l'enseignant cultivé et bien informé sait faire établir des relations entre ce qu'il enseigne et les autres matières enseignées. (*Ibid.*, p. 29);

[...] des marges de manœuvre doivent être préservées dans la répartition du temps consacré à l'enseignement des matières et l'espace de l'acte professionnel des enseignants doit lui aussi être préservé. (*Ibid.*, p. 41);

Or, la qualité de l'enseignement dépend de la qualité de l'acte professionnel des enseignants et des enseignantes. (*Ibid.*, p. 87);

Dans les écoles, les équipes-écoles, disciplinaires ou interdisciplinaires, feront les choix pédagogiques adaptés aux élèves à partir de l'instrument de travail qu'est le programme officiel. (*Ibid.*, p. 88)

Le caractère professionnel de l'enseignante et de l'enseignant ne peut être plus clair. Il s'étend à l'évaluation où le Groupe de travail constate qu'on « en est venu aussi à surestimer la vertu des instruments de mesure au détriment du jugement même de l'enseignant ou de

l'enseignante. » (*Ibid.*, p. 92)

Dans la foulée de cette vision de l'enseignante et l'enseignant comme des professionnels, il critique la confection des programmes d'études en vigueur qui « conduit, de fait, à faire des enseignants et des enseignantes davantage des instructeurs que des professionnels. » (*Ibid.*, p. 42) Pour éviter que cela se reproduise, « cette expertise professionnelle [des enseignantes et des enseignants] doit être sollicitée au moment de l'établissement des programmes, elle doit aussi pouvoir s'exercer pleinement au moment de leur mise en œuvre, elle doit enfin être alimentée par un environnement qui facilite l'innovation. » (*Ibid.*, p. 87) Cette responsabilité des enseignantes et des enseignants dans la mise en œuvre de la réforme est précisée plus loin : « C'est pourquoi il ne faut plus proposer un modèle détaillé de mise en œuvre, mais se contenter de donner quelques indications éclairant les enjeux de cette mise en œuvre. » (*Ibid.*, p. 88) Cette indication de laisser aux enseignantes et aux enseignants une bonne dose de liberté dans la mise en œuvre de la réforme ne sera pas retenue.

Le Groupe de travail se prononce aussi sur la formation à l'enseignement. En plus des changements qui résultent de la modification de la grille-matières, il suggère deux mesures aux futurs programmes de formation à l'enseignement :

- le fait de déterminer des compétences transversales devrait avoir pour effet de mieux établir leur importance tant pour l'admission des candidats et candidates à l'enseignement (NTIC, culture générale, etc.) que pour la définition du dispositif de formation;
- nécessité de donner aux étudiants et étudiantes se préparant à la profession enseignante, une meilleure formation générale lors de leur formation universitaire. (*Ibid.*, p. 112-113)

S'il rejoint sur ce point la position de la Commission selon laquelle la culture générale fait partie des critères d'admission, il en diffère un peu en soulignant la nécessité pour les programmes de formation de ne pas négliger la formation générale des futurs enseignantes et enseignants.

En proposant l'augmentation du temps d'enseignement du français au premier cycle du secondaire, le Groupe de travail indique de quelle façon ce temps d'enseignement supplémentaire devrait être utilisé par les enseignantes et les enseignants : « [...] les enseignants et les enseignantes de français auront conséquemment moins de groupes, et

donc moins d'élèves au total. Ils pourront ainsi faire davantage écrire leurs élèves et assurer un meilleur suivi aux travaux de chacun d'eux. » (*Ibid.*, p. 60) L'augmentation du temps d'enseignement en français est liée directement à l'augmentation du temps consacré à l'écriture.

Dans sa présentation de *L'école, tout un programme*, la ministre affirme que le « personnel enseignant est sur la première ligne des changements attendus. » (Ministère de l'Éducation, 1997c, p. 4) Cette formulation conviendrait tout aussi bien à des « instructeurs » qu'à des « professionnels » pour reprendre les termes du Groupe de travail sur la réforme du curriculum. Cependant, *L'école, tout un programme* précise cette affirmation en la situant dans le cadre de la mise en œuvre de la réforme : « On ne saurait trop insister sur le rôle capital du personnel enseignant dans la mise en œuvre de changements substantiels aux programmes d'études. » (*Ibid.*, p. 35) Ce « rôle capital » ne peut être le fait d'un technicien de l'enseignement, mais plutôt celui d'un professionnel qui jouit d'une importante autonomie. Ce caractère professionnel du travail des enseignantes et des enseignants et l'autonomie qui en découle sont affirmés et confirmés à plusieurs reprises dans le texte :

L'aménagement des diverses composantes du curriculum doit permettre aux enseignants et enseignantes d'exercer leur autonomie et leur compétence professionnelles et de prendre des décisions à incidence pédagogique en fonction des intérêts des élèves. C'est pourquoi, notamment, la facture et le contenu des programmes d'études et des instruments d'évaluation, les règles et pratiques relatives à la sanction des études et au bulletin scolaire, de même que les activités de formation continue du personnel enseignant doivent prévoir la marge de manœuvre nécessaire à leur intervention professionnelle et à l'exercice de leur jugement. (*Ibid.*, p. 15);

Les programmes d'études, pour chaque matière, et le « Programme des programmes », pour les compétences transversales [...] doivent permettre l'exercice de l'autonomie professionnelle des enseignantes et des enseignants et leur processus d'élaboration doit être plus transparent : curriculum national, marge de manœuvre individuelle et partenariat sont des réalités qu'il faut concilier. (*Ibid.*, p. 27);

Pour favoriser l'*autonomie professionnelle* du personnel enseignant : les choix pédagogiques – méthodes, stratégies, approches – seront laissés à sa discrétion et les programmes seront conçus de façon à occuper environ 75 p. 100 du temps prévu afin qu'il ait la marge de manœuvre nécessaire pour en enrichir ou en adapter les contenus selon les besoins des élèves. (*Idem*);

Enfin, les modalités de correction des épreuves ministérielles seront révisées de façon à redonner son importance au jugement du personnel enseignant. (*Ibid.*, p. 33);

De manière générale, cette autonomie professionnelle de l'enseignante et de l'enseignant se traduit par le désir d'établir une « marge de manœuvre » dans les programmes, dans

l'évaluation et la sanction des études et même dans la formation continue. Cela se traduit par la liberté des « choix pédagogiques » pour l'enseignante et l'enseignant, l'importance de son jugement dans l'évaluation et même la possibilité de définir 25 % du contenu des programmes. C'est un espace de liberté considérable.

Cependant, cette autonomie n'est pas sans limites. *L'école, tout un programme* prévoit certains encadrements :

[...] pour que cette perspective ne soit pas laissée à la seule initiative personnelle des enseignants et enseignantes, la révision des programmes d'études prévoira explicitement l'intégration de la dimension culturelle dans les disciplines. (*Ibid.*, p. 13);

[...] chaque enseignante ou enseignant devra avoir le souci d'apprendre aux élèves à organiser un travail, à travailler en équipe ou en coopération; (*ibid.*, p. 18);

[...] les compétences linguistiques : la maîtrise de la langue doit être une préoccupation dans toutes les disciplines et pour tout le personnel enseignant. (*Ibid.*, p. 19);

[...] le temps consacré au français, langue d'enseignement, sera augmenté et les enseignants et enseignantes de français s'adresseront, par conséquent, à un moins grand nombre d'élèves. Ils pourront ainsi faire davantage écrire leurs élèves et assurer un meilleur suivi des travaux de chacun (*ibid.*, p. 23);

Les diverses actions inhérentes à la sanction des études sont généralement liées aux objectifs suivants : [...]

– s'assurer que les cours prescrits par l'État et les objectifs obligatoires fixés dans les programmes d'études sont respectés par les écoles et les enseignants et enseignantes [...] (*ibid.*, p. 32).

Ces contraintes somme toute légères ne viennent en rien restreindre l'espace de liberté professionnelle que *L'école, tout un programme* concède aux enseignantes et aux enseignants sur le plan pédagogique.

Cette reconnaissance du caractère professionnel de l'enseignante et de l'enseignant amène aussi la ministre, dans la foulée de *Réaffirmer l'école*, à prévoir une place importante aux enseignantes et aux enseignants dans la future Commission des programmes d'études chargée « d'établir les encadrements généraux de l'élaboration et de la révision des programmes d'études ». (*Ibid.*, p. 28) Cette place des enseignantes et des enseignants est tout aussi importante que celle des experts en éducation : « Enfin, tout en favorisant l'expertise scientifique en matière de curriculum, la composition de la Commission des programmes d'études assurera une large place aux personnels scolaires, plus particulièrement aux enseignants et aux enseignantes. » (*Ibid.*, p. 28)<sup>15</sup>

---

15 La Commission des programmes d'études comprendra cinq enseignantes ou enseignants sur 10 membres.

Les attentes quant à la formation initiale viennent compléter le portrait de l'enseignante et de l'enseignant que trace *L'école, tout un programme* :

Pour l'essentiel, les orientations et les éléments du présent énoncé de politique vont dans le sens des objectifs de fond de la réforme de la formation des maîtres qui a été amorcée il y a quelques années : formation intégrée, importance de la culture générale et maîtrise de la langue d'enseignement. (*Ibid.*, p. 35)

Les trois objectifs repris par la ministre concordent parfaitement avec le discours de *L'école, tout un programme*. La culture générale va de soi dans la perspective de relever l'aspect culturel de l'enseignement de même que l'importance de la langue d'enseignement qui est préoccupation constante au Québec. La formation intégrée relève davantage l'aspect professionnel de l'enseignement en soulignant l'importance de la pratique comme vecteur de formation.

*L'école, tout un programme* propose une vision de l'enseignement où les responsabilités reviennent en grande partie aux acteurs présents dans l'école principalement les élèves et les enseignantes et les enseignants. Ces derniers se voient accorder une autonomie importante tant dans la mise en œuvre des programmes que dans leur contenu.

## **Annexes au chapitre 11**

### **Composition de la Commission des États généraux sur l'éducation**

#### **Les membres de la Commission**

Composée de quinze membres, la Commission des États généraux sur l'éducation est dirigée par deux coprésidents, monsieur Robert Bisailon et madame Lucie Demers. Monsieur Majella St-Pierre agit à titre de secrétaire de la Commission.

#### **Notes biographiques**

##### **Monsieur Robert Bisailon**

- expérience en enseignement au primaire et au secondaire ainsi que dans le syndicalisme enseignant;
- il était jusqu'à tout récemment président du Conseil supérieur de l'éducation.

##### **Madame Lucie Demers**

- mère de trois jeunes enfants et enseignante spécialisée en adaptation scolaire;
- porte-parole du comité sur la survie de l'école Sainte-Marie de Batiscan.

##### **Monsieur Majella St-Pierre<sup>3</sup>**

- titulaire d'une Licence en lettres;
- président du Conseil de la coopération du Québec, organisme de regroupement des organisations coopératives québécoises.

##### **Monsieur Nicolas Bélanger**

- étudiant au Doctorat en physique à l'Université Laval;
- il collabore notamment à la révision du programme de Baccalauréat en physique.

##### **Monsieur André Caillé**

- titulaire d'un Doctorat en physico-chimie;
- président et chef de la direction de Gaz Métropolitain.

##### **Monsieur Gary Caldwell**

- sociologue, chercheur autonome et fermier;
- auteur de plusieurs publications, notamment sur la communauté anglophone du Québec et le changement social au Québec.

**Madame Huguette Gilbert<sup>1</sup>**

- titulaire d'une Maîtrise en technologie de l'éducation;
- membre fondateur et vice-présidente de Informatique MultiHexa inc. de Québec.

**Monsieur Paul Inchauspé**

- titulaire d'un Diplôme d'études supérieures en philosophie;
- directeur général du cégep Ahuntsic.

**Madame Élisabeth Le**

- fille d'un père vietnamien et d'une mère française, elle habite au Québec depuis une quinzaine d'années;
- étudiante au Doctorat en linguistique à l'Université de Montréal et chargée de cours en français, langue seconde, à l'Université McGill.

**Monsieur Bernard Lemaire**

- fondateur, avec son père et son frère, de la compagnie Cascades inc.;
- homme d'affaires mondialement connu et membre du conseil d'administration de nombreuses entreprises.

**Monsieur Normand Maurice<sup>2</sup>**

- titulaire d'une Maîtrise en sciences religieuses;
- pionnier des activités de récupération et de recyclage comme voie d'insertion sociale.

**Madame Maria-Luisa Monreal**

- d'origine chilienne et habitant au Québec depuis une vingtaine d'années, elle est titulaire d'un Baccalauréat en sociologie et actuellement inscrite à la Maîtrise en intervention sociale à l'Université du Québec à Montréal;
- elle a notamment travaillé auprès des communautés culturelles et des organismes voués à l'intégration des immigrants.

**Madame Élise Paré-Tousignant**

- enseignante à l'École de musique de l'Université Laval;
- directrice artistique du camp musical du Domaine Forget dans Charlevoix;
- représentante du milieu universitaire au conseil d'administration du Conservatoire de musique du Québec et présidente de la Commission des affaires étudiantes de l'Université Laval.

**Madame Céline Saint-Pierre**

· titulaire d'un Doctorat en sociologie, elle est vice-rectrice à l'enseignement et à la recherche à l'Université du Québec à Montréal;

· spécialiste reconnue du travail et des organisations ainsi que des technologies nouvelles et des changements sociaux.

**Madame Stéphanie Vennes**

· étudiante en sociologie à l'Université de Montréal;

· ancienne présidente de la Fédération étudiante collégiale du Québec.

---

1 Madame Huguette Gilbert a quitté la Commission le 7 mars 1996.

2 Monsieur Normand Maurice a quitté la Commission le 30 juin 1996.

3 Monsieur Majella St-Pierre a agi à titre de secrétaire de la Commission jusqu'au 30 juin 1996.

(Commission des États généraux sur l'éducation, 1996a, p. 109-112)

## **Composition du Groupe de travail**

Monsieur Paul Inchauspé, président, autrefois directeur général du CEGEP Ahuntsic. Il a œuvré à la Commission des États généraux sur l'éducation et au Groupe Corbo (Groupe de travail sur les profils de formation au primaire et au secondaire); il a aussi été membre du Conseil supérieur de l'éducation;

Madame Marcelle Beaulieu, enseignante à la Commission scolaire Des Mille-Îles (École Marc-Aurèle-Fortin);

Madame Jeanne-Paule Berger, directrice générale de la Commission scolaire La Neigette à Rimouski; elle détient une maîtrise ès arts (éthique); elle est très engagée dans de nombreuses activités de développement social dans sa région;

Madame Christiane Lalonde, enseignante au secondaire à la Commission scolaire Vallée-de-la-Lièvre (École Hormisdas-Gamelin, Buckingham);

Monsieur Jean-Robert Derome, directeur du département de physique, Faculté des arts et des sciences, Université de Montréal;

Monsieur Charley Levy, directeur général adjoint à la Commission des écoles protestantes du Grand Montréal;

Monsieur Paul Vachon, conseiller cadre au ministère de l'Éducation où il a exercé, au cours des dernières années, diverses fonctions reliées aux services éducatifs.

# Chapitre 12 Programmes de français de la réforme

## Un rapide historique

La publication de *L'école, tout un programme* en 1997 marque le début de la production des nouveaux programmes du primaire et du secondaire. La production des nouveaux programmes s'étendra sur plus de 12 ans, les derniers seront approuvés en 2009. Le ministère, conformément aux réformes antérieures, assume la responsabilité de leur rédaction. Il doit cependant composer avec les exigences posées par la ministre qui, comme on l'a vu au chapitre précédent, sont nombreuses. L'obligation de présenter un programme qui intègre l'ensemble des disciplines tant pour le primaire que pour le secondaire, la création d'un « programme des programmes » et la nécessité de tenir compte des avis de la Commission des programmes d'études sont des incontournables.

Toute l'opération de renouvellement des programmes impliquera nombre d'enseignantes et enseignants tant du côté des comités de rédactions des programmes que de celui de la Commission des programmes d'études. Pour le seul premier cycle du secondaire, le ministère a requis, selon les dires du ministre Pierre Reid, « la collaboration de plus de 400 personnes du milieu de l'éducation, majoritairement des enseignantes et des enseignants. » (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2006, « Mot du ministre »)<sup>1</sup> Pour le deuxième cycle, le ministre Fournier évaluait ce nombre à plus de 500. (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2007, « Mot du ministre ») À ce nombre, s'ajoutent les représentants du milieu de l'enseignement, principalement des enseignantes et des enseignants, qui ont participé aux comités d'experts de la Commission des programmes d'études pour chaque version de chaque programme disciplinaire. De ce point de vue, la refonte des programmes d'enseignement s'est véritablement faite en concertation avec le milieu de l'enseignement.

La décision du ministère d'opter pour des programmes par compétences qui

---

<sup>1</sup> Pour éviter toute confusion, les références bibliographiques se feront donc par document, pour chacun des programmes du secondaire, conformément à la présentation du site du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport cité en bibliographie.

s'appuieraient sur une approche constructiviste et socioconstructiviste va provoquer une polémique importante qui s'ajoutera aux gorges chaudes que provoque l'introduction des compétences transversales dans le curriculum. Ces trois points vont prendre le pas sur tous les autres dans les débats entourant la réforme. Sans refaire l'historique de tous ces débats, il faut souligner leur importance. Deux questions ressortent principalement de ces débats. D'abord, sur quelle base épistémologique devrait-on élaborer des programmes d'enseignement? Ensuite, le fait d'établir des programmes par compétences met-il en péril la transmission de connaissances aux élèves?

Les concepteurs du programme définissent ainsi les trois grandes assises du programme de formation :

Le Programme de formation s'appuie sur différents courants théoriques qui traitent de l'apprentissage et qui ont en commun la reconnaissance du rôle déterminant de celui qui apprend dans l'édification de ses compétences et de ses connaissances. Parmi ces courants, le cognitivisme, le constructivisme et le socioconstructivisme offrent des points de vue particulièrement éclairants :

- le cognitivisme, parce qu'il rend compte des processus qui permettent à un individu d'intégrer de nouveaux savoirs à son système de connaissances et de les utiliser dans de nouveaux contextes;
- le constructivisme, parce qu'il conçoit la connaissance comme la résultante des actions, d'abord réelles puis intériorisées, de l'individu sur les objets, sur leur représentation ou sur des propositions abstraites;
- le socioconstructivisme, parce qu'il souligne la nature foncièrement sociale de la pensée et de l'apprentissage, les concepts étant des outils sociaux qui soutiennent l'échange de points de vue et la négociation de significations. (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2007, « Un programme de formation pour le XXI<sup>e</sup> siècle », p. 17)

Ici, on entre dans le cœur du débat. Cette présentation un peu figée à elle seule aurait pu poser problème. En effet, le cognitivisme qui « met l'accent sur les facteurs du processus interne d'acquisition de la connaissance dans le cerveau » (Rocheleau, 2009, p. 2) est en plein développement et on ignore où il conduira exactement. Le constructivisme est une philosophie de la connaissance qui comporte plusieurs écoles et qui est plus nuancée que cette définition le laisse supposer. Quant au socioconstructivisme, il « n'est ni un mode d'enseignement, ni une méthode, ni une pratique pédagogique. Il n'est pas plus une théorie de l'enseignement. Ce n'est qu'une réponse [...] à la question générale : *qu'est-ce qu'apprendre? comment les êtres humains apprennent-ils?* » (Vélas, 2006) Sans vouloir refaire tout ce débat qui se situe au centre de la conception de la connaissance et de son

rapport avec la réalité, je citerai Normand Baillargeon qui résume bien cette inquiétude de plusieurs face à ces orientations :

Ce constructivisme se présente comme une épistémologie, c'est-à-dire une théorie de la science, en même temps que, plus largement, comme une théorie, voire une psychologie de la connaissance. Son point de départ est que le réel n'existe pas indépendamment de nos représentations et que connaître, dès lors, c'est construire (soit essentiellement seul, soit collectivement, selon la variété de constructivisme considéré) des représentations entre lesquelles il ne saurait y avoir de hiérarchies. Le critère de leur valeur n'est plus la vérité, mais la viabilité, pour le sujet lui-même, des structures cognitives construites par lui. [...] Ces idées [...] frappent au cœur de la rationalité et des présuppositions philosophiques de la conception traditionnelle de l'éducation. Elles conduisent en fait à abandonner le réalisme extérieur, l'idée de vérité correspondance, l'idée de formes de savoir et celle de hiérarchie des savoirs. (Baillargeon, 2006, p. 22)

C'est là le cœur du débat qui dure encore autour des bases de la refonte des programmes d'enseignement : on abandonne la vision traditionnelle de la connaissance qui était une conquête du monde extérieur tel qu'il existait au profit d'une connaissance qui ne peut être que la vision personnelle que l'on développe du monde extérieur. C'est bien là l'inquiétude de Baillargeon : où sont nos certitudes quant à une connaissance qui transcenderait notre vécu?

L'adoption généralisée de programmes par compétences a provoqué de nombreux débats même si cette approche était déjà celle du programme de français de 1995. Baillargeon exprime aussi très bien cette crainte :

Ce qui compte, dès lors, c'est de trouver dans l'expérience du sujet l'intérêt qui le motivera à développer des habiletés : celles-ci s'appelleront compétences et, à mesure de leur généralisation et de leur indépendance du savoir, deviendront transversales. La psychologie et la pédagogie sur laquelle se fonde cette pratique n'est pas seulement démonstrativement et irrémédiablement erronée : elle ramène aussi l'enfant à son vécu immédiat, où elle risque fort de l'enfermer (sic). (*Ibid.*, p. 29-30)

Il continue en affirmant que les « compétences transversales [...] n'existent pas. » (*Ibid.*, p. 31) Pour lui, le concept de compétence témoigne « de l'adaptation de l'éducation à l'ère post-fordiste. » (*Ibid.*, p. 32) Finalement, les compétences s'opposent aux connaissances traditionnelles qui ont « une valeur intrinsèque » :

Au total, ce ne sont plus des savoirs transmis parce qu'ayant une valeur intrinsèque qui en sont le cœur, mais des « savoirs-faire » et des « savoirs-être » ayant une valeur instrumentale – notamment pour l'État ou l'économie – auxquels on accorde d'ailleurs largement le privilège de les définir. Tout cela signe un recul des disciplines et des savoirs fondamentaux au profit de compétences extra-scolaires, instrumentales et utilitaires définies dans des domaines d'expérience de vie. (*Ibid.*, p. 32-33)

Ces inquiétudes sont de plusieurs ordres : l'enfermement dans le vécu de l'élève, le développement de simples habiletés au détriment de la connaissance, l'étiollement des connaissances et l'adaptation de l'école aux impératifs économiques<sup>2</sup>.

Le programme établit clairement la place des connaissances dans le développement des compétences : « L'apprentissage épouse ainsi un mouvement en spirale à l'intérieur duquel l'exercice des compétences entraîne l'acquisition de nouvelles connaissances qui, à leur tour, font évoluer les compétences. » (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2007, « Un programme de formation pour le XXI<sup>e</sup> siècle » p. 14) D'autres auteurs confirment que les connaissances constituent une composante essentielle de la compétence. Par exemple, Marie-Françoise Legendre affirme qu'une « compétence est un savoir-agir qui intègre des connaissances, mais également d'autres ressources. Cette idée implique que les connaissances sont une composante nécessaire, mais non suffisante de la compétence [...] » (Legendre, 2001, p. 17) Malgré tout, le débat continue tant dans le monde de l'éducation que dans le public.<sup>3</sup>

Les programmes du secondaire se regroupent par cycle sous le titre de *Programme de formation de l'école québécoise*<sup>4</sup>. Les programmes du premier cycle adoptés en 2003 font l'objet d'une publication officielle la même année et sont réédités en 2006. Depuis, les corrections s'ajoutent sans amener de nouvelles publications officielles, par exemple, le programme *Éthique et culture religieuse* a été adopté en 2007 et intégré au programme du premier cycle sur le site du ministère. Le programme du deuxième cycle du secondaire publié officiellement en 2007 a intégré toutes les modifications apportées depuis lors. Ces modifications comprennent, entre autres, neuf programmes disciplinaires ajoutés en 2009, dont celui de français de 5<sup>e</sup> secondaire qui est intégré au programme de français de 3<sup>e</sup> et

---

2 La position de Baillargeon semble liée à une incompréhension de ce que sont le constructivisme et les compétences. Affirmer que le constructivisme nie que le réel existe en dehors de l'esprit humain est grossier. De même, un enseignement qui vise le développement de compétences n'est en aucune façon condamné à s'enfermer dans le vécu immédiat des jeunes.

3 Pour une vision plus globale de ces débats, consultez le mémoire de maîtrise de Anthoy Cerqua *La réforme éducative au Québec en trois mouvements : Analyse du discours*, 2010, [en ligne]. <http://www.theses.ulaval.ca/2010/27163/27163.pdf> [Texte importé le 26 janvier 2014].

4 Je travaillerai à partir de l'édition électronique des programmes qu'on retrouve sur le site du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. La référence est en bibliographie.

4<sup>e</sup> secondaire déjà présent en 2007.

## ***La facture du Programme de formation de l'école québécoise***

Les programmes issus de la réforme sont très complexes. D'abord, pour répondre aux orientations de *L'école, tout un programme*, « tant pour le primaire que pour le premier cycle du secondaire, les programmes d'études seront aménagés par cycle » (ministère de l'Éducation du Québec, 1997c, p. 27). Ensuite, ils ne sont plus présentés un à la fois, mais font partie d'un ensemble qui met en relation toutes les disciplines :

[...] par ailleurs, les programmes seront rédigés dans une double perspective : l'une dite « verticale », qui présentera, pour chaque discipline, l'ensemble des cours d'un programme donné, année après année, afin d'en saisir la progression; l'autre dite « horizontale », qui présentera, pour chaque année ou chaque cycle, l'ensemble des contenus de formation, afin d'en faire ressortir la cohérence interdisciplinaire [...] (*idem*).

De plus, l'introduction de notions telles que les domaines généraux de formation et les compétences transversales qui viennent interagir avec les contenus disciplinaires rendent la lecture, la compréhension et l'utilisation des programmes plus complexes que ce à quoi on était habitué. Le fait qu'ils s'appuient sur de nouvelles bases épistémologiques tels le cognitivisme, le constructivisme et le socioconstructivisme et sont bâtis autour du développement de compétences ajoute à cette complexité.

L'édition électronique propose un produit de qualité. La mise en page est soignée et l'utilisation du format PDF empêche toutes modifications par erreur. Les textes sont répartis sur deux colonnes et sont suffisamment aérés pour être agréables à lire. On utilise des photos pour les pages titres des différents chapitres, photos qui mettent en évidence des enseignantes et des enseignants, des élèves seuls ou en interaction. Les diagrammes en couleurs sont nombreux et pertinents puisqu'ils permettent de présenter d'une manière distincte les contenus. La couleur souligne les titres et les sous-titres des chapitres et rend plus clairs les nombreux tableaux qu'on retrouve dans les programmes. La mise en évidence d'idées fortes extraites du texte attire l'attention. Cette mise en évidence se fait à l'aide d'un semi-encadré placé entre les colonnes : lignes au-dessus et au-dessous du texte, environ le tiers de la largeur des colonnes de texte, texte en italique, de couleur différente et à demi enchâssé dans les colonnes.

Dans le contexte d'une publication électronique présentée par chapitre qu'on peut consulter et télécharger indépendamment les uns des autres, les signes qui affirment que l'on a affaire à un document officiel ne sont pas aussi évidents que ceux associés à une édition traditionnelle. Dans ce cas, outre le fait qu'ils se trouvent sur le site du Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport où ils sont présentés dans la section « Programmes d'études », on retrouve pour chacun des programmes un document intitulé « Données de catalogage et crédits » qui indiquent un copyright au nom du gouvernement du Québec et du ministère de l'Éducation dans le cas du programme du premier cycle et du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport dans celui du deuxième cycle. Dans les deux cas, un document intitulé « Mots du ministre » vient confirmer l'aspect officiel des programmes.

La réforme propose deux programmes de français distincts pour le secondaire. Celui du premier cycle couvre les deux premières années du secondaire et celui du deuxième cycle les trois dernières.<sup>5</sup> La présentation du programme présente les défis posés par chacun des cycles : la transition entre enfance et adolescence pour le 1<sup>er</sup> cycle et la préparation à la vie adulte et professionnelle pour le 2<sup>e</sup> cycle :

L'école secondaire reçoit dans ses murs ces jeunes qui, sortant de l'enfance, ont tiré profit différemment de leur passage au primaire. (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2006, « Un programme de formation pour le XXI<sup>e</sup> siècle », p. 3);

Au deuxième cycle du secondaire, les jeunes entrent dans une période de leur vie où la proximité de l'âge adulte accentue leur quête d'autonomie, entre autres sur le plan affectif et financier. (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2007, « Un programme de formation pour le XXI<sup>e</sup> siècle », p. 3)

Ceux-ci ne peuvent être lus et compris indépendamment des quatre premiers chapitres du *Programme de formation de l'école québécoise*. Il faut d'abord comprendre le cadre théorique dans lequel ils s'intègrent (chapitre 1), puis les impératifs pratiques que sont les domaines généraux de formation (chapitre 2) et les compétences transversales (chapitre 3). Le quatrième chapitre qui porte sur les domaines d'apprentissage est moins pertinent pour le programme de français. Son seul intérêt réside dans la mise en évidence que les apprentissages en langue ont plusieurs points communs :

Les programmes d'études de ce domaine partagent toutefois le même but, à savoir aider les élèves à communiquer avec aisance et précision tant en société qu'en classe. Ils visent tous le

---

5 Comme pour les périodes précédentes, je m'arrêterai seulement aux programmes réguliers.

développement en synergie de compétences en communication orale, en lecture et en écriture.  
[...]

Les stratégies d'apprentissage représentent un autre élément commun aux programmes du domaine des langues. (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2007, « Domaines d'apprentissage », p. 3)

Ces constatations, intéressantes au point de vue théorique, ne peuvent conduire à de grandes mises en commun des enseignants<sup>6</sup> de langues différentes dans le contexte d'organisation de l'enseignement que l'on retrouve généralement dans les écoles secondaires au Québec.<sup>7</sup>

L'addition de toutes les parties du programme que l'enseignant de français doit consulter lors de sa préparation permet de comprendre la complexité et l'ampleur du programme de français du secondaire. Au premier cycle, le programme seul compte 62 pages auxquelles s'ajoutent les chapitres 1, 2, 3, et 4 pour un total de 145 pages. Au deuxième cycle, le même calcul donne un total de 312 pages, dont 194 pages seulement pour le programme qui s'avère trois fois plus volumineux que celui du premier cycle. À cela, on peut ajouter les pages correspondantes de la *Politique d'évaluation des apprentissages* (ministère de l'Éducation, 2003) qui s'adressent à la formation générale des jeunes, celles du *Cadre d'évaluation des apprentissages. Français, langue d'enseignement*, et celles de la *Progression des apprentissages au secondaire. Français, langue d'enseignement* (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2011 et 2011a) pour un total de 150 pages supplémentaires. C'est considérable.

Mais plus encore que le nombre de pages, c'est la structure du programme de formation qui le rend si complexe pour les enseignants :

La construction d'une vision du monde, la structuration de l'identité et le développement du pouvoir d'action constituent les trois visées du Programme de formation. À l'égard de la formation de l'élève, ces visées traduisent la mission de l'école. [...] Elles sont explicitées par les intentions éducatives des domaines généraux de formation et actualisées grâce aux compétences transversales et disciplinaires. (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2007, « Un programme de formation pour le XXI<sup>e</sup> siècle », p. 7);

---

6 *Le programme de formation* emploie le terme « enseignant » pour désigner l'ensemble du personnel enseignant. C'est le terme que j'utiliserai dans l'analyse du programme.

7 J'ai participé à une expérience de « team teaching » français-anglais pendant 10 ans dans des groupes English as Second Language : Arts (ESLA), puis dans les groupes de l'option Langues internationales offerte à mon école. C'est très exigeant et cela demande une entente presque parfaite entre les enseignantes et les enseignants concernés.

Conçu comme un système, le Programme de formation s'articule autour de trois éléments essentiels : les domaines généraux de formation, les compétences transversales et les domaines d'apprentissage. Il doit être abordé comme un tout dynamique dont la portée, en tant que référentiel pédagogique, tient à la complémentarité et à l'interdépendance de ses éléments constitutifs. Sa structure vise à faciliter l'établissement de liens entre ses différentes parties. Elle permet également d'inscrire les apprentissages disciplinaires dans le cadre plus large des visées de formation que doit partager l'ensemble des intervenants scolaires. (*Ibid.*, p. 27)

Le programme de formation constitue un tout dont le programme de français n'est qu'une partie et celui-ci ne peut être lu ni compris indépendamment des chapitres qui portent sur les domaines généraux de formation et les compétences transversales qui définissent les véritables « intentions éducatives » du programme. Les programmes sont donc d'une certaine façon au service des domaines généraux de formation et des compétences transversales :

C'est par l'utilisation de la langue dans des contextes variés, inspirés des problématiques des domaines généraux de formation, que l'élève est amené à communiquer de façon appropriée avec plus de clarté, de confiance et d'efficacité. La langue d'enseignement constitue un véhicule privilégié de médiation des apprentissages dans l'ensemble des disciplines. Ouvrant ainsi la porte au savoir et à sa construction, la pratique langagière fait appel aux compétences transversales de tous les ordres. Elle s'avère particulièrement indissociable de la mise en œuvre de la pensée créatrice, de l'exercice du jugement critique et, à l'évidence, de la communication. (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2006, « Français, langue d'enseignement », p. 81);

[...] l'enseignant doit relever le défi qui consiste à tenir compte des réalités d'aujourd'hui dans cinq domaines particuliers : *Santé et bien-être, Orientation et entrepreneuriat, Environnement et consommation, Médias, Vivre-ensemble et citoyenneté*. Il lui faut traduire les intentions éducatives de ces domaines généraux de formation dans des tâches concrètes qui font appel aux différentes familles de situations. (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2007, « Français, langue d'enseignement », p. 19)<sup>8</sup>;

La compétence transversale *Communiquer de manière appropriée* est indissociable des trois compétences disciplinaires en français. Celles-ci sollicitent particulièrement les compétences transversales d'ordre intellectuel *Exploiter l'information, Exercer son jugement critique et Mettre en œuvre sa pensée créatrice* tout en faisant appel, de façon plus ou moins marquée selon les situations, aux autres compétences transversales. (*Idem*)

L'organisation pédagogique de l'enseignement du français se trouve ainsi soumise aux besoins des domaines généraux de formation et à ceux des compétences transversales. Sans entrer dans l'analyse de la justesse ou non de cette sujétion non seulement du programme de français, mais de l'ensemble des programmes, cela influence la compréhension et l'application du programme. L'enseignement du français répond alors à d'autres impératifs

---

8 À moins d'indications contraires, et afin d'alléger le texte, les références ultérieures pour les deux programmes de « Français, langue d'enseignement » seront faites de la façon suivante : *op. cit.*, 2006 pour celui du premier cycle et *op. cit.*, 2007 pour le second.

que ceux qui lui sont propres.

D'autres éléments du *Programme de formation de l'école québécoise* viennent complexifier la lecture du programme de français, entre autres, l'approche socioconstructiviste, l'enseignement par compétences, la différenciation.... D'ailleurs, le *Programme de formation de l'école québécoise* donne une série d'indications pédagogiques et didactiques tout au long de ses pages. C'est particulièrement clair dans le chapitre 1 de chacun des programmes :

**1.6 Le Programme de formation : un appui au renouvellement des pratiques<sup>9</sup>**

Les orientations du Programme de formation mettent l'accent sur la pertinence de certaines pratiques pédagogiques qui, bien que distinctes, sont interdépendantes.

**Une pratique de la différenciation** [...]

**Une pratique de l'accompagnement** [...]

**Une pratique de la régulation** [...]

**Une pratique de la collégialité** [...] (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2006, « Un programme de formation pour le XXI<sup>e</sup> siècle », p. 12-14);

**1.6 Des pratiques renouvelées**

Le Programme de formation s'appuie sur différents courants théoriques qui traitent de l'apprentissage et qui ont en commun la reconnaissance du rôle déterminant de celui qui apprend dans l'édification de ses compétences et de ses connaissances. Parmi ces courants, le cognitivisme, le constructivisme et le socioconstructivisme offrent des points de vue particulièrement éclairants [...]

Pour réaliser un tel mandat, les intervenants scolaires auraient avantage à s'appuyer sur deux types de pratique professionnelle : une pratique d'accompagnement des élèves; et une pratique de collégialité entre les intervenants. (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2007, « Un programme de formation pour le XXI<sup>e</sup> siècle », p. 17)

Le *Programme de formation de l'école québécoise* préconise un changement des pratiques d'enseignement. Bien qu'il « [fasse] appel à l'expertise professionnelle des enseignants » (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2006, « Avant-propos »), la liberté pédagogique des enseignants semble bien encadrée.

---

<sup>9</sup> À moins d'indications contraires, les caractères gras les mots ou expressions soulignés ou en italiques sont dans le texte original.

## Les programmes de français

Les deux programmes de français possèdent la même structure. Ils offrent tous les deux de longues présentations de 16 pages pour le premier cycle et de 27 pages pour le second. Ces présentations traitent essentiellement des mêmes sujets. La table des matières de la présentation du premier cycle établit les éléments de cette « Présentation de la discipline » :

- Langue et culture : deux dimensions essentielles de la classe de français
- Repères culturels
- Compétences à développer
- Contexte pédagogique
  - Pour donner du sens aux apprentissages en français : des familles de situations
  - Travail systématique sur la langue
  - Rôle de l'élève
  - Rôle de l'enseignant
- Relations entre le français, langue d'enseignement, et les autres éléments du Programme de formation
  - Relations avec les domaines généraux de formation
  - Relations avec les compétences transversales
  - Relations avec d'autres disciplines
- Du primaire au secondaire (*op. cit.*, 2006, p. 85)

On constate que cette présentation aborde de nombreux sujets qui permettent de situer l'enseignement du français. Que l'on parle du rôle de la culture, du contexte pédagogique ou de la relation entre le français et les « autres éléments du Programme de formation », ces pages précisent les visées du programme de français et la façon de l'enseigner. En ce sens, elles sont à la fois un guide et une contrainte pour l'enseignement.

Si on excepte les formulations différentes qui renvoient essentiellement à la même réalité et au dernier point qui traite du passage du primaire au secondaire, la présentation du programme du deuxième cycle ajoute seulement quatre éléments : « Spécificité de la dernière année du secondaire : langue et culture en société », « Relations avec le projet intégrateur », « Dynamique de l'apprentissage en classe de français » et « Apprentissage et évaluation ». (*Op. cit.*, 2007, « Table des matières »). Seuls les deux premiers éléments appartiennent en propres au deuxième cycle.

La « [s]pécificité de la dernière année du secondaire » se décline en quatre points :

### Conscience linguistique et vie en français

[...]

Le travail et la réflexion des élèves sur la langue et la culture doivent les amener à voir que la maîtrise du français constitue un facteur de cohésion, de réussite et de valorisation pour la société québécoise d'aujourd'hui et de demain [...] (*ibid.*, p. 13);

#### **Autonomie et jugement critique**

[...]

Il les encourage à prendre une part active à la planification et à l'évaluation de leurs apprentissages en faisant du profil tracé un outil de référence pour soutenir leur responsabilisation et développer leur capacité à agir avec autonomie dans une diversité de situations.

L'enseignant place les élèves dans des situations qui leur demandent de faire preuve d'initiative et de choisir des méthodes de travail appropriées pour gérer et mener à terme des tâches dont ils sont responsables. (*Idem*);

Indispensable au développement de l'autonomie, l'exercice du jugement critique, faisant appel à la comparaison, à la mise en relation, à l'analyse et à la synthèse, apparaît comme un autre élément incontournable de la dernière année du cycle. (*Ibid.*, p. 14);

#### **Engagement et pouvoir d'action**

Dans la classe de français de la dernière année du cycle, chaque élève devrait pouvoir expérimenter de façon tangible son pouvoir d'action à l'égard de la langue française et de la culture francophone en s'impliquant, d'une manière ou d'une autre, dans sa communauté. (*Idem*);

#### **Différenciation pédagogique et apprentissage en classe de français**

[...]

La diversité des jeunes, de leurs origines et des contextes sociaux et culturels dont ils sont issus ainsi que leur façon d'apprendre, leur bagage de connaissances, leur degré d'intérêt pour l'école et leur désir d'affirmation sont autant de facteurs à considérer pour nourrir et orienter l'apprentissage au sein de la classe. En l'absence d'un choix entre plusieurs cours de français correspondant à différents champs d'intérêt, l'enseignant a la responsabilité de leur proposer des situations qui comportent des choix de divers ordres [...] (*ibid.*, p. 15).

Les trois premiers points décrivent des attitudes et des capacités que l'élève doit peaufiner lors de la dernière année du secondaire. Le quatrième est une commande pédagogique pour les enseignants : ils doivent remédier au fait que le ministère n'a pas donné suite à la proposition de *L'école, tout un programme* de produire des programmes différenciés en français pour le deuxième cycle du secondaire. (Ministère de l'Éducation du Québec, 1997c, p. 25) L'ampleur de la tâche que cela représente se mesure difficilement, mais on peut avancer que pallier l'absence de programmes qui s'adresserait à des clientèles différentes ayant des intérêts différents est plutôt exigeant.

Quant au projet intégrateur, il est défini dans une publication distincte du ministère intitulée *Projet intégrateur* :

On entend généralement par « projet » un ensemble structuré d'activités visant des apprentissages complexes qui doivent déboucher sur une production concrète et dont l'idée première origine nécessairement des centres d'intérêt de l'élève. Dans le cadre du projet intégrateur, on s'attendra en outre à ce que la production visée soit d'une ampleur suffisante

pour requérir plusieurs semaines de réalisation : essai, œuvre d'art, spectacle de danse ou de théâtre, recherche à caractère scientifique, construction d'un objet technologique, organisation d'un événement, etc. (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2009, p. 1)

À cette définition, on ajoute certaines conditions dont les principales sont :

Le choix de l'élève doit donc exprimer une intention d'apprentissage qu'il aura lui-même largement déterminée. (*Idem*);

Plus concrètement, pour que son projet soit recevable, l'élève doit :

- prendre explicitement en considération des axes de développement d'au moins un domaine général de formation;
- faire appel à au moins trois compétences transversales, dont la compétence de l'ordre de la communication et celle associée au recours à des méthodes de travail efficaces;
- mettre clairement à profit des connaissances et des compétences associées aux domaines d'apprentissage. (*Ibid.*, p. 6)

Le projet intégrateur est donc la responsabilité directe de l'élève et c'est à lui de le mener à bien. Comme il doit « [u]tiliser en tout temps, à l'oral comme à l'écrit, une langue de qualité, c'est-à-dire correcte, précise et soignée » (*ibid.*, p. 7) et « [s]électionner et accumuler toutes les traces utiles à la régulation de son cheminement et à l'établissement, par son enseignant, de l'état ou du niveau de développement de ses compétences » (*idem*), la relation avec le programme de français est directe. C'est pourquoi le programme de français précise que le projet intégrateur « offre ainsi aux élèves de la dernière année du secondaire une occasion privilégiée de mettre à profit les compétences développées en classe de français ». (*Op. cit.*, 2007, p. 27)

Le troisième élément qu'ajoute le programme de deuxième cycle « Dynamique de l'apprentissage en classe de français » répond en partie à celui intitulé « Travail systématique sur la langue » du premier cycle. Il permet de constater la différence entre les visées de l'enseignement de la langue selon les cycles :

L'élève est amené à analyser la langue et les textes des autres pour mieux les comprendre ainsi qu'à examiner ses textes pour les améliorer et les corriger. (*Op. cit.*, 2006, p. 92);

Pour exercer et développer leurs compétences, les élèves doivent constamment faire appel à des processus et des stratégies, à des notions et des concepts ainsi qu'à des repères culturels. Il leur faut apprendre à les construire, les mobiliser et les mettre en relation dans divers contextes. (*Op. cit.*, 2007, p. 5)

Le premier cycle demande de travailler davantage sur la technique de la langue tandis que le deuxième exige de l'élève une perspective plus large où interviennent des processus plus complexes, y compris divers repères culturels. Le quatrième élément, « Apprentissage et évaluation », reprend, dans la perspective de l'enseignement du français au deuxième cycle,

certaines éléments de la *Politique d'évaluation des apprentissages*. (Ministère de l'Éducation, 2003)

Dans chacun des cycles apparaît le concept de « famille de situations » défini comme « des contextes spécifiques d'apprentissage qui contribuent à donner du sens à ce que les élèves doivent apprendre en classe de français [et qui] permettent de tisser plus facilement des liens entre les intentions éducatives des domaines généraux de formation et les apprentissages ciblés. » (*Op. cit.*, 2007, p. 8) Cette notion dérive de la nécessité, selon le programme de formation, de travailler à partir de situations d'apprentissage :

Le Programme de formation offre à l'enseignant une palette diversifiée d'éléments à partir desquels il peut construire des interventions pertinentes pour les besoins de chacun. Ses trois composantes majeures – les domaines généraux de formation, les compétences transversales et les compétences disciplinaires – permettent, par une multitude de combinaisons, de proposer aux élèves des situations d'apprentissage complexes et signifiantes, où on peut mettre à profit des ressources qui ne seront pas identiques d'une personne à l'autre. (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2006, « Un programme de formation pour le XXI<sup>e</sup> siècle », p. 12); Comme la compétence s'exprime foncièrement dans l'agir, une approche par compétences induit le recours à une *pédagogie des situations*. Quelle que soit la dénomination particulière par laquelle on la désigne, une situation se définit toujours comme un dispositif pédagogique qui ouvre un espace d'intervention. (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2007, « Un programme de formation pour le XXI<sup>e</sup> siècle », p. 19)

Cette notion de famille de situations est particulière au programme de français du secondaire et, à ce titre, la Commission des programmes d'études en a contesté la pertinence : « Le recours aux familles de situations, utilisées uniquement dans le programme de français, langue d'enseignement, constitue une incongruité, non seulement dans le domaine d'apprentissage, mais dans l'ensemble du Programme de formation. » (Commission des programmes d'études, 2006, p. 32). La Commission va même jusqu'à recommander d'« éliminer les familles de situations ». (*Ibid.*, p. 37) Cette recommandation, de toute évidence, n'est pas suivie. En 2009, le Comité-conseil sur les programmes d'études, successeur de la Commission des programmes d'études, revient à la charge :

Finalement, le Comité-conseil s'interroge [...] sur la nature, le rôle et la place des familles de situations dans le programme. Il constate que celles-ci sont associées à la fois à la contextualisation des apprentissages, au développement des compétences et au contenu de formation sans que ce caractère transversal soit explicité ni justifié dans leur présentation. (Comité-conseil sur les programmes d'études, 2009, p. 19)

Les familles de situations font toujours partie du programme de français.

Les raisons pour lesquelles le Ministère a introduit dans le programme de français un concept qu'il n'a pas cru nécessaire d'intégrer dans aucun autre programme ni dans aucun des quatre premiers chapitres du *Programme de formation de l'école québécoise* restent floues. Elles semblent résider dans le besoin, exprimé chaque fois qu'il est question de « famille de situations », de lier l'enseignement du français aux domaines généraux de formation.

Les compétences en français se développent dans des contextes spécifiques d'apprentissage appelés familles de situations. Ces familles trouvent tout leur sens en se greffant sur les domaines généraux de formation. (*Op. cit.*, 2006, p. 91);

Par l'exploitation des domaines généraux de formation, l'élève a accès à des projets et à des tâches favorisant des utilisations pertinentes et intéressantes de ses lectures. À cet égard, des exemples sont fournis dans le tableau synthèse des familles de situations présenté à la suite des attentes de fin de cycle [...] (*ibid.*, p. 98);

Elles permettent de tisser plus facilement des liens entre les intentions éducatives des domaines généraux de formation et les apprentissages ciblés. (*Op. cit.*, 2007, p. 8);

Les élèves doivent être placés dans des contextes d'apprentissage signifiants et variés qui s'inspirent des domaines généraux de formation et qui relèvent de familles de situations liées à l'information, à la pensée critique et à la création. (*Ibid.*, p. 5);

Il lui faut traduire les intentions éducatives de ces domaines généraux de formation dans des tâches concrètes qui font appel aux différentes familles de situations. (*Ibid.*, p. 19);

Les situations brièvement décrites ci-dessous présentent, parmi une grande possibilité de situations, quelques exemples d'interrelations d'un domaine général de formation, d'une ou de plusieurs compétences transversales et de familles de situations. La variété des interrelations permet de tenir compte des champs d'intérêt et des besoins d'apprentissage des élèves. (*Ibid.*, p. 20)

La liaison entre programme de français et domaines généraux de formation par les familles de situations pose un problème parce que la notion de famille de situations est, selon Xavier Roegiers, davantage liée aux compétences :

Une compétence se définit aussi par rapport à une famille de situations, c'est-à-dire un ensemble de situations proches l'une de l'autre. Si une compétence n'était définie qu'à travers une seule situation, le deuxième exercice de la compétence (c'est-à-dire celui qui viendrait après que l'on ait exploité la situation unique) serait de la reproduction pure et simple. À l'opposé, si les situations étaient trop éloignées l'une de l'autre, on ne mettrait pas l'apprenant dans des conditions similaires pour vérifier sa compétence.

Pratiquement, il s'agit de rechercher quelques situations qui soient équivalentes. (Roegiers, 2010, p. 130)

La famille de situations constitue le champ d'application de la compétence, l'ensemble des situations qu'elle permet de résoudre. En pédagogie, elle représente les situations équivalentes ni trop proches ni trop éloignées de celles auxquelles l'élève est habitué afin qu'il puisse les résoudre aux différents stades du développement de la compétence. La

difficulté réside dans la détermination de l'aire de ces familles de situations dans le développement de l'apprentissage.

Pour d'autres, comme Marcel Crahay, c'est le concept en lui-même qui pose problème, car, « la notion de famille de situations est également problématique. À notre connaissance, elle n'est ni opérationnalisée ni conceptualisée. Nous pensons même qu'elle est érigée sur un vide théorique. » (Crahay, 2006, p. 103-104) Pour lui aussi, « c'est la (ou les) procédure(s) – ou, si l'on veut, la (ou les) compétence(s) – mobilisée(s) qui permet(tent) de définir la famille de situations et non l'inverse. » (*Ibid.*, p. 104)<sup>10</sup>

Le programme ne fait aucune mention de ces difficultés, ni de la façon dont elles ont été résolues, ni de la manière dont la délimitation de pareilles familles de situations a été faite avant de les inclure dans le programme.

La présentation de la discipline est suivie de celle des trois compétences du programme qui sont les mêmes pour les deux cycles du secondaire : « Lire et apprécier des textes variés », « Écrire des textes variés », « Communiquer oralement selon des modalités variées ». Chacune de ces compétences est développée au premier cycle en sept points :

- Sens de la compétence
- Des familles de situations variées
- Composantes de la compétence
- Critères d'évaluation
- Attentes de fin de cycle
- Tableau synthèse des familles de situations
- Processus et stratégies (*op. cit.*, 2006, p. 85)

Ces points couvrent l'ensemble du champ d'application de la compétence du sens de celle-ci jusqu'aux attentes de fin de cycle en passant par les processus et les stratégies qu'elle doit déployer.

---

<sup>10</sup> Se basant sur un exemple tiré des mathématiques, il conclut que « les opérations telles qu'additionner, soustraire, multiplier, diviser, etc., sont des constructions humaines, élaborées tout au long du processus de civilisation et rassemblées au sein d'une discipline : les mathématiques. Bref, il nous paraît difficile de sortir du disciplinaire [...] ». (Crahay, 2006, p. 104) Pour lui, la difficulté à définir la famille de situations infirme le concept de compétence transversale.

Par ailleurs, il reconnaît une certaine valeur transversale à la langue : « Car, mis à part l'écoute, la parole, la lecture et peut-être l'écriture, existe-t-il des capacités dont l'adéquation traverse la quasi-totalité des situations? » (*Idem*)

Au deuxième cycle, la formulation diffère quelque peu, mais dans l'ensemble, elle recouvre les mêmes réalités comme le montre la table des matières :

**Compétence 1 Lire et apprécier des textes variés**

Sens de la compétence

Compétence 1 et ses composantes : deuxième cycle du secondaire

Critères d'évaluation et attentes de fin de cycle

Caractéristiques du répertoire personnalisé des élèves pour les trois années du cycle

Critères d'évaluation et attentes de fin de cycle

Des familles de situations pour la compétence *Lire et apprécier des textes variés*

Développement de la compétence *Lire et apprécier des textes variés*

*Lire et apprécier des textes variés* : familles de situations, processus et stratégies (*op. cit.*, 2007, « Table des matières »)

Les formulations sont identiques pour chacune des compétences sauf pour le quatrième point « Caractéristiques du répertoire personnalisé des élèves pour les trois années du cycle » qui ne concerne que la compétence « Lire et apprécier des textes variés » du deuxième cycle. Les deux autres compétences ne comportent que six points. Dans l'ensemble, ces formulations couvrent le même territoire que celles du premier cycle. Les familles de situations sont omniprésentes dans le développement des compétences.

À la suite de l'explication des compétences, le programme de français présente plusieurs parties qui précisent les contenus d'apprentissage et certaines références utiles pour l'enseignant. Dans la présentation du programme de premier cycle, on retrouve trois composantes : « Éléments d'apprentissage : notions et concepts », « Grammaire du texte, grammaire de la phrase, lexicque, variétés de langue, langue orale », « Bibliographie » (*op. cit.*, 2006, p. 85). Dans le texte du programme, les deux premiers points sont fusionnés :

Les notions et concepts sont présentés dans des tableaux et divisés en cinq sections :

- grammaire du texte,
- grammaire de la phrase,
- lexicque,
- variétés de langue,
- langue orale. (*Ibid.*, p. 129)

Au total, ces tableaux s'étendent sur 17 pages. Ces notions et concepts sont des objets d'apprentissage obligatoires bien qu'ils soient subordonnés à la communication :

« À cet égard, les notions et concepts constituent des ressources au service de la communication. Pour mettre en œuvre de façon efficace ses stratégies, l'élève doit non seulement acquérir une représentation juste des notions et concepts propres au premier cycle du secondaire, mais aussi apprendre quand et comment les utiliser. » (*Idem*)

Ce ne sont pas des apprentissages à faire en soi : « Il ne s'agit ni d'un mode d'emploi ni d'une liste d'éléments que l'élève doit apprendre en dehors de tout contexte signifiant. »  
(*Idem*)

La bibliographie de 41 titres est subdivisée en cinq parties : communication orale (3 titres), didactique et pédagogie (4 titres), écriture (5 titres), langue et grammaire (13 titres), lecture et littérature (16 titres). Tous les titres suggérés dans cette dernière section touchent l'enseignement et aucun ne traite spécifiquement de la poésie.

Au deuxième cycle, le contenu des compétences est beaucoup plus considérable et couvre 74 pages :

Contenu de formation

Tableau synthèse des processus et stratégies

Notions et concepts

Annexe A – La littérature au deuxième cycle du secondaire

Annexe B – Exemple de situation d'apprentissage et d'évaluation

Annexe C – Précisions sur l'évolution des familles de situations du premier au deuxième cycle du secondaire

Annexe D – Ressources technologiques en classe de français

Annexe E – Précisions relatives à la construction de sens et à l'appréciation

Annexe F – Équivalence des critères d'évaluation des compétences

Bibliographie (*op. cit.*, 2007, « Table des matières »).

La partie « Contenu de formation » s'étend sur 56 pages, dont 53 pages pour l'ensemble des notions et concepts. Les notions et concepts liés à la littérature couvrent 14 pages auxquelles s'ajoutent les deux pages de l'annexe A consacrée à la littérature. De ces pages, deux sont consacrées au « texte de genre poétique ».

Le statut de ces notions et concepts diffère un peu de celui du premier cycle : « L'apprentissage des stratégies, des notions et des concepts doit être explicite et systématique. » (*Ibid.*, p. 104) Là où l'apprentissage de ces notions et concepts était lié à un « contexte signifiant », ici, il est fait de façon « explicite et systématique » sans autre précision que le besoin d'un « apprentissage contextualisé ».

La bibliographie comprend 57 titres répartis ainsi : communication orale (8 titres), écriture (6 titres), lecture et littérature (27 titres), communication orale, écriture, lecture et culture (4 titres), langue et grammaire (12 titres). Un seul titre traite spécifiquement de la

poésie. On y trouve aussi deux « dictionnaires » des phénomènes littéraires et une histoire de la littérature québécoise (Biron, Dumont et Nardout-Lafarge, 2010).

## **La culture dans le programme de formation**

Depuis le rapport de la Commission des États généraux, la vision d'un enseignement qui fait place à la culture est omniprésente. *L'école, tout un programme* réclame le rehaussement du niveau culturel des programmes d'études en demandant que « la dimension culturelle propre à une matière [soit] intégrée dans l'enseignement du programme ». (Ministère de l'Éducation, 1997c, p. 27) Dès lors, la préoccupation culturelle se retrouve dans tous les aspects du programme de formation. Elle est présente dans chacun des quatre premiers chapitres de celui-ci ainsi que dans chacun des programmes disciplinaires.

La définition de la culture dans le *Programme de formation de l'école québécoise* renvoie à une culture considérée comme multiforme puisqu'elle doit être présente dans chacune des disciplines. Dans *L'intégration de la dimension culturelle à l'école*, qui se présente comme « un outil de référence concernant l'intégration de la dimension culturelle à l'école », « en filiation avec [...] *L'école, tout un programme*, » et « en relation avec les orientations du *Programme de formation de l'école québécoise* » (Vallières et Raymond, 2004, p. 9), on constate toute l'ampleur de la notion de culture dans le programme de formation :

- Ensemble des usages, des coutumes, des manifestations artistiques, religieuses, intellectuelles qui définissent et distinguent un groupe, une société
- Ensemble des phénomènes sociaux (religieux, moraux, esthétiques, scientifiques, techniques, etc.) propres à une communauté ou à une société humaine [...], ou à une civilisation [...]
- Ensemble des manières de voir, de sentir, de percevoir, de penser, de s'exprimer et de réagir; ensemble des modes de vie, des croyances, des connaissances, des réalisations, des us et coutumes, des traditions, des institutions, des normes, des valeurs, des mœurs, des loisirs et des aspirations qui distingue les membres d'une collectivité et qui cimenter son unité à une époque
- Ensemble des connaissances acquises par un individu (*ibid.*, p. 14).

L'étendue de la notion de culture est extrêmement vaste. Elle couvre à peu près tout ce que l'humain peut faire seul ou en groupe. Elle se définit cependant à l'intérieur des frontières d'une société particulière ou d'une civilisation donnée. Le concept d'une culture ou de traits

culturels qui s'appliqueraient à l'ensemble de l'humanité semble être étranger aux auteurs.

On retrouve dans le programme de formation des références à toutes ces extensions que l'on donne à la culture dans ce document :

[...] un univers humain dont il faut comprendre les idées, l'histoire, la culture et les valeurs. (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2007, « Un programme de formation pour le XXI<sup>e</sup> siècle », p. 7);

La culture, vue comme une ouverture et un rapport dynamique au patrimoine collectif, constitue une autre assise à l'élaboration de cette vision intégrative. L'école doit d'abord considérer la culture immédiate, celle qui permet à chaque élève de se situer dans l'univers à partir de représentations, de valeurs et de symboles qui sont issus de son milieu et qui sont à la source de son identité personnelle et sociale. Mais elle a aussi la fonction de faire accéder tous les élèves à une culture élargie construite au fil du temps. (*Ibid.*, p. 8);

Au Québec, on peut trouver divers points d'ancrage de cette construction identitaire dans la culture francophone, notamment dans ses médias, sa littérature, ses chansons, sa poésie, son théâtre et son cinéma. (*Idem*);

Le caractère pluriethnique de la société québécoise favorise en outre l'ouverture à d'autres cultures [...] (*Idem*);

L'école, en prenant ainsi appui sur la culture propre aux jeunes [...]. (*Ibid.*, p. 9)

Le programme de formation élargit encore la notion de culture en établissant de nouvelles extensions pour celle-ci. Ainsi, on fait référence à « la nécessaire ouverture à des sources culturelles planétaires » (*ibid.*, p. 5), à « l'héritage culturel de l'humanité » (*ibid.*, p. 9), à une « large culture disciplinaire » (*ibid.*, p. 19) et à une « culture de la paix » (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2007, « Domaines généraux de formation », p. 14). La notion de culture est vaste et recouvre tout le champ de l'expérience humaine.

Devant l'ampleur des connaissances et des défis didactiques et pédagogiques que posent l'extension de la notion de culture et la nécessité de la prendre en considération aussi bien dans les domaines généraux de formation, que dans le développement de compétences transversales et disciplinaires, le programme de formation introduit la notion de repère culturel :

En ce début du XXI<sup>e</sup> siècle, les productions artistiques, philosophiques et scientifiques de toutes origines sont si nombreuses qu'il faut opter pour l'ouverture à la culture plutôt que pour l'initiation à un univers culturel prédéterminé. Dans le cadre du présent programme, cela consiste, notamment, à exploiter des repères culturels pour amener les élèves à comprendre le monde et leur faire découvrir chaque discipline comme étant porteuse de sens, tant par les questionnements particuliers qu'elle suscite que par son histoire. (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2007, « Un programme de formation pour le XXI<sup>e</sup> siècle », p. 8)

Le repère culturel se présente comme la façon d'instrumentaliser la culture sans qu'elle

vienne vampiriser tout l'espace réservé à l'enseignement ou que les visées de formation se perdent dans un enseignement sans fin d'éléments culturels.

La dimension culturelle peut alors prendre forme par l'exploitation de repères culturels signifiants associés à divers éléments constitutifs du Programme de formation (compétences transversales, domaines généraux de formation, domaines d'apprentissage et programmes disciplinaires). (Vallières et Raymond, 2004, p. 13);

Les repères culturels sont des objets d'apprentissage signifiants sur le plan culturel, dont l'exploitation en classe permet à l'élève d'enrichir son rapport à lui-même, aux autres ou au monde. Ils peuvent prendre diverses formes : un événement, un produit médiatique ou un objet de la vie courante, à condition que ces éléments permettent de porter un regard sur des phénomènes sociaux ou des tendances culturelles significatives. Ils peuvent aussi être un objet patrimonial, une référence territoriale, une réalisation artistique, une découverte scientifique, des modes de pensée, des valeurs qui conditionnent les comportements, une personnalité, etc., pourvu que ces formes revêtent une signification particulière sur le plan culturel. (*Ibid.*, p. 17); [...] par leur nature même, les repères culturels peuvent donner cours à une exploitation teintée de préoccupations d'ordre sociologique, historique, anthropologique ou artistique. (*Ibid.*, p. 19)

Les repères culturels sont donc « des objets d'apprentissage » qui s'ajoutent aux apprentissages prévus dans les programmes disciplinaires et qui peuvent puiser dans l'ensemble de l'expérience humaine passée et présente. Cependant, pour éviter la dispersion que l'étendue potentielle des repères culturels peut engendrer, ceux-ci doivent répondre à certains critères sur le plan pédagogique :

C'est pourquoi les repères culturels signifiants sur le plan pédagogique :

- s'inscrivent dans l'évolution de l'une ou l'autre des disciplines scolaires;
- favorisent le développement d'au moins une compétence disciplinaire du Programme de formation et permettent de faire des liens entre ceux-ci et un domaine général de formation, son intention éducative et au moins un de ses axes de développement;
- offrent une véritable possibilité d'exploitation en classe en fonction de la clientèle visée, à l'intérieur d'une situation d'apprentissage disciplinaire ou d'un projet interdisciplinaire (ce ne sont donc pas seulement des déclencheurs de l'apprentissage). (*Ibid.*, p. 23)

Un repère culturel réfère à l'une ou l'autre des disciplines scolaires tant dans son histoire que dans son développement actuel. Il permet des liens entre les divers niveaux du programme de formation particulièrement avec les domaines généraux de formation. Finalement, il favorise l'apprentissage de l'élève dans diverses situations.

Cela correspond à la manière dont le programme envisage le rôle des repères culturels :

Dans le cadre du présent programme, enseigner dans une perspective culturelle consiste, notamment, à exploiter des repères culturels pour amener l'élève à comprendre le monde et lui faire découvrir chaque discipline comme porteuse de sens, tant par son histoire que par les questionnements particuliers qu'elle suscite. (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport,

2006, « Un programme de formation pour le XXI<sup>e</sup> siècle », p. 7)

L'enseignant détermine donc les repères culturels qui conviennent à la perspective culturelle de l'enseignement comme le confirme le programme plus loin : « Notons que si l'exploitation de repères culturels est obligatoire, l'enseignant demeure libre de choisir parmi les éléments qui figurent sous cette rubrique. » (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2007, « Domaine d'apprentissage », p. 30). L'enseignant, dans son rôle de médiateur culturel, détermine les repères culturels qui peuvent être extraits de l'ensemble de l'histoire de l'humanité et qui conviennent à son enseignement.

Dans tous les chapitres qui précèdent les programmes disciplinaires, le rôle de l'élève par rapport aux repères culturels est mentionné une seule fois. Cette mention se trouve dans le développement de la compétence transversale « Mettre en œuvre sa pensée créatrice » : « Au deuxième cycle du secondaire, les élèves [...] sont amenés à porter des regards croisés sur différentes réalités et à appuyer leur vision personnelle sur un répertoire de plus en plus étendu de repères culturels. » (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2007, « Compétences transversales », p. 12) La formulation laisse supposer que l'élève doit, pour développer pleinement sa « pensée créatrice », établir ses propres repères culturels.

## **Le programme de français et la culture**

Les implications d'un emploi aussi large de la culture pour l'enseignement de la langue sont importantes. Dès les premiers chapitres du *Programme de formation de l'école québécoise*, on affirme le lien structurant entre langue et culture :

On ne peut se préoccuper de visées éducatives sans souligner le rôle éminemment intégratif de la langue et de la culture dans la formation de la personne. (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2006, « Un programme de formation pour le XXI<sup>e</sup> siècle », p. 7);

Parmi ces modes de communication, il convient d'apporter une attention toute particulière à la langue d'enseignement, outil par excellence et premier véhicule donnant accès à la culture. (*Ibid.*, « Les compétences transversales », p. 52);

Dans cette élaboration personnelle d'une vision du monde, on ne peut oublier la fonction de leviers particulièrement puissants que remplissent respectivement la langue et la culture. (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2007, « Un programme de formation pour le XXI<sup>e</sup> siècle », p. 8);

Ici encore [Structuration de l'identité], la langue et la culture apparaissent comme des outils incontournables. (*Idem*);

La langue et la culture jouent, ici encore [dans le développement du pouvoir d'action], un rôle prépondérant. (*Ibid.*, p. 9);

Bien que la langue constitue un objet d'apprentissage et d'enseignement à part entière, on ne saurait l'aborder en faisant abstraction de son lien à la culture. [...] L'élève qui s'approprie graduellement sa langue maternelle et la culture qui s'y rattache construit en même temps son identité personnelle et sociale [...] (*Ibid.*, « Domaines d'apprentissage », p. 3).

La langue et la culture sont les deux composantes du programme qui permettent à l'élève d'atteindre les « visées éducatives » du *Programme de formation de l'école québécoise*. Avant même d'arriver au programme de français, l'enseignement de la langue se voit donner un statut transcendant lié à la culture. D'un certain point de vue, la langue précède la culture parce que c'est à travers elle que l'élève accède à la culture. Il faut garder en mémoire ce statut de la langue au moment où on aborde la question de la culture dans le programme de français.

Les programmes de français s'ouvrent sur une « Présentation de la discipline » dont le premier sous-titre est « Langue et culture : deux dimensions essentielles de la classe de français » (*op. cit.*, 2006, p. 86) et « Langue et culture au cœur de la classe de français » (*op. cit.*, 2007, p. 1). Dans les deux cas, le second est « Repères culturels ».<sup>11</sup> Le lien entre l'enseignement du français et l'acquisition de la culture est très explicite :

Dans un contexte scolaire ouvert sur le monde, l'élève participe à des activités culturelles en français et lit des œuvres francophones d'ici et d'ailleurs, d'hier et d'aujourd'hui. Il développe sa sensibilité à l'égard de la langue et de la culture. Petit à petit, il prend conscience de son appartenance sociale et culturelle. Il se donne des repères et apprend à se respecter, à respecter les autres ainsi qu'à s'affirmer culturellement en tant que francophone et Québécois, quelle que soit son origine. (*Op. cit.*, 2006, p. 86);

La langue française, la culture québécoise et la culture francophone constituent la toile de fond de la classe de français. Elles y sont considérées à la fois comme des objets d'apprentissage, des assises pour la communication, des sources de partage propices au développement de l'identité et des ressources pour une pleine participation à la vie démocratique, culturelle et sociale. (*Op. cit.*, 2007, p. 1)

L'enseignement du français se trouve à l'origine de l'acquisition d'une culture qui conduit l'élève à se définir comme québécois. De plus, « la culture québécoise et la culture francophone » deviennent au même titre que la langue « des objets d'apprentissage ». Compte tenu de l'extension de la définition de la culture, on vient d'augmenter considérablement la charge de travail des enseignants d'autant plus que le programme est

---

<sup>11</sup> Les programmes de « Secondary English Language Arts » ne font pas une telle adéquation. Ils se présentent plutôt comme « literacy program. » qu'ils définissent ainsi : « The noted Brazilian educator Paulo Freire described literacy as knowing how to "read the word and the world.." », p. 1, [en ligne]. [http://www1.mels.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/secondaire1/index\\_en.asp?page=qepsecfirstcycle](http://www1.mels.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/secondaire1/index_en.asp?page=qepsecfirstcycle) [Texte consulté le 15 octobre 20014].

muet sur ce que sont « la culture québécoise et la culture francophone » dont les éléments pour l'enseignement, hors les quelques indications ici et là, restent à définir par les enseignants.

Le rôle des repères culturels est précisé :

Au premier cycle du secondaire, les élèves ont vécu diverses expériences culturelles; ils ont appris à se constituer et à mobiliser des repères qui relèvent de la culture générale et d'autres qui touchent spécifiquement les textes (genres écrits et oraux, univers narratifs, etc.) et la langue (langue standard, langue familière, préfixes, suffixes, etc.).

Au deuxième cycle, l'enseignant continue à les guider de manière qu'ils puissent concevoir et utiliser la culture comme une ressource pour comprendre le monde, structurer leur identité et développer leur pouvoir d'action en communiquant de manière appropriée. À cette fin, il doit les inviter à s'engager toujours davantage dans des expériences culturelles qui consistent à explorer de nouvelles avenues, à diversifier les sources qu'ils consultent et les supports médiatiques qu'ils utilisent, à fréquenter des lieux et des événements qui mettent en valeur des productions en langue française et à échanger avec des personnes pour lesquelles la langue et les textes constituent des outils de travail privilégiés. Il doit également les aider à considérer leur bagage personnel comme un atout en constante évolution et 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. (*Op. cit.*, 2007, p. 3);

Repères culturels et langue française sont étroitement liés et constamment présents dans le développement des compétences en français. (*Ibid.*, p. 4)

Ce rôle dépasse de beaucoup la nécessité de donner à l'élève des clés qui favorisent l'apprentissage de la langue française. Langue et culture se trouvent dans un cercle sans début ni fin où l'une et l'autre se créent et se façonnent dans un mouvement presque impossible à démêler.

L'idée de culture qui se dégage ici est particulièrement complexe. On peut y voir six phases : 1 – ce qu'elle est pour l'enseignement : « une ressource »; 2 – ce qu'elle permet de faire : « comprendre le monde, structurer leur identité et développer leur pouvoir d'action »; 3 – la façon dont elle est offerte : les différentes « sources »; 4 – l'étendue de ses manifestations : « culture immédiate et culture élargie »; 5 – sa fonction : établir des ponts entre le passé, le présent et l'avenir « où le présent est lié à l'héritage patrimonial et ouvert à une culture en devenir »; 6 – la façon pour l'élève d'y arriver : « explorer de nouvelles avenues » dans son cheminement à travers l'univers de la culture.

L'empreinte de la culture sur le programme de français est d'ores et déjà très forte. Cependant, le programme en rajoute pour la dernière année du secondaire :

Déjà présentes dans le programme de français depuis le début du secondaire, les dimensions langue et culture s'enrichissent de l'élément société. L'accent est mis sur la sensibilisation à la dimension sociale de la langue et de la culture. Ce contexte est privilégié pour le développement de l'autonomie et du jugement critique ainsi que pour l'exercice conscient du pouvoir d'action que confère la maîtrise de la langue. (*Op. cit.*, 2007, p. 13);

Le travail et la réflexion des élèves sur la langue et la culture doivent les amener à voir que la maîtrise du français constitue un facteur de cohésion, de réussite et de valorisation pour la société québécoise d'aujourd'hui et de demain, et ce, à plus d'un égard : communication, culture, consommation, entrepreneuriat, économie, etc. (*Idem*)

Le rôle, pour ne pas dire la mission, de l'enseignement conjoint de la langue et de la culture dépasse largement les seules préoccupations traditionnelles de l'enseignement du français. C'est de l'avenir de la société québécoise dont il s'agit, un avenir qui ne se définit plus seulement par la pérennité de la culture et de la langue française, mais par un « etc. » qui englobe tous les aspects de la vie en société. C'est beaucoup.

À travers toutes ces avenues, la littérature demeure la pierre d'assise de l'enseignement culturel du français :

Appelé à lire des textes littéraires, l'élève apprend à apprécier des œuvres significatives et découvre que la littérature véhicule l'héritage culturel des différents peuples. (*Op. cit.*, 2006, p. 87);

Se représenter le patrimoine littéraire comme :

- [...]
- un bien culturel collectif en constante évolution (*op. cit.*, 2007, p. 146).

Sans surprise, dans chacune des compétences en français, on retrouve une composante identique : « Mettre à profit et acquérir des connaissances sur la langue, les textes et la culture » (*op. cit.*, 2006, p. 101, 111, 122 et *op. cit.*, 2007, p. 29, 54, 78). Le terme littérature n'apparaît pas dans cette composante.

La place de la culture dans le programme de français est importante et dépasse non seulement la nécessité de situer les œuvres littéraires, mais elle déborde de beaucoup la connaissance de la littérature pour aborder des questions aussi délicates que l'avenir de la société québécoise et l'ouverture au monde.

## **La place de la littérature et de la poésie**

La demande de rehaussement du contenu culturel devrait amener le *Programme de formation de l'école québécoise*, particulièrement le programme de français, à donner une

place importante à la littérature. Dans l'ensemble des chapitres introductifs des programmes de formation du premier cycle et du deuxième cycle, les références à la littérature et à la poésie sont peu nombreuses. Elle n'apparaît pas comme une préoccupation majeure ni même comme un élément déterminant du contenu culturel rehaussé.

Le chapitre 1 des deux programmes de formation exprime la même vision concernant la littérature : « Ainsi, au Québec, on peut trouver divers points d'ancrage de la construction de l'identité personnelle et sociale dans la culture francophone, notamment sa littérature, sa chanson, sa poésie, son théâtre et son cinéma. » (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2006, « Un programme de formation pour le XXI<sup>e</sup> siècle », p. 7) La formulation dans le programme de deuxième cycle, bien qu'un peu différente, est équivalente. Elle se différencie seulement par l'ajout du terme « média » à l'énumération d'éléments qui constituent la « culture francophone ».

L'aspect particulier de cette énumération d'éléments de la « culture francophone » réside dans la distinction entre la littérature, la poésie, le théâtre et la chanson. À strictement parler, selon cette formulation, la littérature comprend ce qui n'est ni poésie, chanson ou théâtre, soit les textes narratifs et les essais. Cela peut sembler excessif, mais, en principe, un texte officiel a un sens et ce sens, ici, déplace hors du champ de la littérature, la poésie aussi bien que la chanson et le théâtre.

Le chapitre sur les « Domaines généraux de formation » ne contient aucune référence à la littérature ou à la poésie bien qu'il constitue une pierre d'assise de *Programme de formation de l'école québécoise*. Parmi les compétences transversales, deux seulement font allusion à la littérature. D'abord la compétence transversale « Exercer son jugement critique », y fait référence quand on détermine son champ d'application :

Elle trouve un point d'ancrage important dans les domaines qui requièrent tout particulièrement des prises de position éclairées. L'éthique, la science et l'histoire en sont des exemples, mais on pourrait penser aussi à l'appréciation d'œuvres littéraires ou artistiques, à l'analyse de problèmes mathématiques ou à l'examen d'enjeux territoriaux et socioéconomiques. (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2007, « Les compétences transversales », p. 9)

On retrouve une formulation presque identique pour le programme du premier cycle. Le terme œuvre littéraire semble ici plutôt inclusif. Il ne fait aucune distinction entre les

différents genres contrairement à ce qu'on a vu précédemment.

Quant à la compétence « Communiquer de façon appropriée » du deuxième cycle, elle réfère à un langage spécialisé « littéraire » dont les élèves auraient peaufiné au premier cycle le « vocabulaire et [les] caractéristiques propres » et qui serait à leur disposition pour s'exprimer. (*Ibid.*, p. 22)

Les chapitres consacrés aux domaines d'apprentissage ne regorgent pas non plus de références à la littérature. Dans l'explication du domaine des langues au premier cycle, la préoccupation littéraire de l'enseignement de la littérature est soulignée : « Les langues première, seconde et tierce donnent accès aux textes courants et aux œuvres littéraires. » (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2006, « Les domaines d'apprentissage », p. 59) Cette formulation est reprise dans la présentation du domaine qui précède le programme de français du premier cycle. Au deuxième cycle, la présence de la littérature dans le domaine des langues est assurée par les notions de texte et d'écrivain :

Porteurs de la culture de leurs auteurs, les textes témoignent de l'identité, des valeurs et des croyances d'individus d'ici et d'ailleurs et donnent l'occasion de mieux comprendre ce qui caractérise ces communautés. La découverte d'écrivains, l'exploration et l'analyse de textes variés ainsi que les échanges que les élèves ont avec leurs pairs sur leur compréhension et leur interprétation de ces textes constituent par ailleurs des moyens qui les aident à consolider et à parfaire leurs connaissances linguistiques. À mesure qu'ils deviennent compétents dans deux ou trois langues et qu'ils sont mieux outillés pour réfléchir sur leurs apprentissages, ils peuvent réinvestir leurs connaissances linguistiques et culturelles dans une variété de contextes, à différentes fins. (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2007, « Domaines d'apprentissage », p. 3)

La même formulation se retrouve dans la partie « Présentation du domaine » du programme. Le but de l'étude des textes et des auteurs par les élèves est de « consolider et [de] parfaire leurs connaissances linguistiques. » La littérature reste un adjuvant à l'enseignement des techniques de la langue.

De tous les autres domaines d'apprentissage, seul le domaine des arts du premier cycle fait une place à la littérature : « La découverte d'œuvres littéraires enrichit son bagage culturel et lui permet de mieux apprécier certaines œuvres artistiques. » (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2006, « Les domaines d'apprentissage », p. 68) Voilà une des seules manifestations de l'utilité élargie de la littérature comme témoin de l'aventure

humaine dans toute sa complexité. Le programme laisse dans l'ombre les nombreux liens à faire entre la littérature et les différents domaines d'apprentissage comme celui de l'univers social ou encore du développement personnel et même de l'aride domaine des mathématiques et des sciences.

La littérature ne se présente pas comme un enjeu culturel majeur dans les chapitres introductifs du *Programme de formation de l'école québécoise*. Si elle est présente, elle réfère presque toujours au programme de langues et, à une exception près, n'a aucune importance dans l'ensemble des autres programmes de formation.

### **La littérature et la poésie dans les programmes de français**

La place de la littérature et de la poésie n'est pas équivalente dans chacun des programmes de français du secondaire. Bien que les programmes font de « la maîtrise de la langue orale et écrite » (*op. cit.*, 2007, p. 1) leur priorité, le programme du premier cycle insiste sur le « [t]ravail systématique sur la langue » (*op. cit.*, 2006, p. 92) tandis que celui du deuxième cycle indique que la « littérature à l'école joue un rôle particulier dans l'atteinte des visées du Programme de formation. » (*Op. cit.*, 2007, p. 2) Cela se reflète dans l'utilisation des termes. Dans le programme du premier cycle, on retrouve seulement cinq occurrences du mot « littérature » contre 71 dans celui du deuxième cycle. On retrouve le même genre d'écart pour l'adjectif « littéraire » soit 71 occurrences au premier cycle contre 207 au deuxième.

Le programme du premier cycle prévoit toutefois un certain rôle pour la littérature. Ce rôle est relié à la mission culturelle du programme : « Appelé à lire des textes littéraires, l'élève apprend à apprécier des œuvres significatives et découvre que la littérature véhicule l'héritage culturel des différents peuples. » (*Op. cit.*, 2006, p. 87) La littérature constitue donc un réservoir d'« œuvres significatives » qui amène à la découverte de la culture des peuples. À travers ses lectures, « [r]omans de différents genres; recueils de poèmes, de récits, de nouvelles ou de contes; etc. » (*ibid.*, p. 102), l'élève se constitue une banque de « repères culturels qui l'aident à situer [le] contexte linguistique, littéraire, géographique ou historique » des textes qu'il lit (*ibid.*, p. 98). Ces textes, l'élève les choisit parmi les

« [œ]uvres marquantes de la littérature du Québec, de la francophonie et du patrimoine mondial; œuvres contemporaines et du passé; œuvres transposées ou adaptées; etc. » (*Ibid.*, p. 102) De plus, l'élève est amené à « construire des repères culturels en établissant des liens entre des œuvres littéraires ». (*Ibid.*, p. 99) La responsabilité de la construction de ces repères culturels repose sur l'élève.

En écriture, le texte littéraire permet à l'élève de se constituer un ensemble de références sur différents aspects de l'écriture :

[...] [l'enseignant] fait en sorte que l'élève s'inspire des façons de faire des écrivains pour se familiariser avec un bon nombre de procédés d'écriture. (*Ibid.*, p. 87);

Sensibilisé, en lecture, aux effets produits par des textes courants et littéraires, l'élève devient attentif aux façons de faire privilégiées par des auteurs. Il peut alors se constituer une banque de procédés d'écriture afin de pouvoir s'y référer lorsqu'il voudra à son tour surprendre son destinataire, le convaincre, le faire rire ou l'émouvoir. (*Ibid.*, p. 108);

La fréquentation assidue et guidée d'œuvres littéraires de qualité permet à l'élève de découvrir de nouvelles façons de raconter des intrigues, par exemple en variant la caractérisation des personnages, leurs rapports ou le point de vue narratif. (*Ibid.*, p. 110);

[...] l'accent est mis sur l'acquisition et l'intégration de procédés d'écriture particuliers inspirés des façons de faire des écrivains, des journalistes et autres professionnels de l'écriture. (*Idem*)

Cette démarche se rapproche de l'imitation des bons auteurs. Elle agit sur les deux versants de l'enseignement : l'enseignant d'un côté qui a une obligation de présenter des modèles et l'élève de l'autre qui doit les assimiler et les utiliser.

Quant à la poésie, son rôle direct est restreint. Les références à celle-ci ne concernent que des éléments plutôt marginaux de la lecture et de l'écriture soit la flexibilité de la ponctuation et la formation de néologisme.

Dans les textes poétiques et les tableaux, l'usage de la ponctuation est particulièrement flexible et souvent compensé par l'organisation graphique. (*Ibid.*, p. 134);

La connaissance des mécanismes de formation des mots constitue un atout pour la production de néologismes, notamment en poésie et en science-fiction. (*Ibid.*, p. 137)

On va retrouver certaines autres références à la poésie particulièrement dans les expressions « textes narratifs et poétiques » ou « univers narratifs et poétiques » principalement dans le développement des familles de situations.

Le programme utilise le même modèle que le programme de 1995 pour définir les textes. Un type de texte correspond à une structure que l'on peut schématiser : on raconte, on décrit, on explique, on dialogue, on argumente. On a donc des textes narratifs,

descriptifs, explicatifs, dialogaux ou argumentatifs.

Les textes sont situés par rapport à des types dominants (narratif, descriptif, explicatif, dialogal, argumentatif), c'est-à-dire des constructions théoriques représentant, sous forme de schémas, les grandes régularités des séquences qui les structurent. La composition d'un texte est rarement homogène : des séquences de divers types sont habituellement interreliées et enchâssées dans la séquence dominante. Cependant, certains textes courts – une description d'itinéraire, par exemple – peuvent être constitués d'une séquence d'un seul type. (*Ibid.*, p. 131)

On peut narrer, décrire, expliquer, dialoguer ou argumenter, mais on ne poétise pas parce que le texte poétique ne peut se réduire à un schéma. Le programme indique toutefois que les « textes sont situés par rapport à des genres qui se sont historiquement constitués, dans le domaine littéraire et dans les autres sphères sociales, à partir de formes conventionnelles où domine un type en particulier. » (*Ibid.*, p. 130) La poésie est donc un genre puisqu'historiquement attestée même si elle ne présente pas de dominance d'un « type en particulier ». Cela montre bien toute la difficulté que pose la poésie pour l'enseignement dès lors que le type de textes constitue la base de celui-ci.

Le programme de deuxième cycle utilise la même approche. Le type de texte se caractérise par une « structure dominante en référence aux prototypes des séquences descriptive, explicative, argumentative, narrative et dialogale » (*op. cit.*, 2007, p. 118). Le genre, quant à lui, est une construction historique : « Historiquement, le genre s'est constitué à partir de formes où domine un type particulier. [...] Dans le programme, le terme "genre" est utilisé pour désigner des catégories de textes courants et littéraires largement reconnues [...]. » (*Idem*) L'élève doit être capable de « [r]econnaître et utiliser des marques qui relient le texte à un genre oral (discussion, entrevue, conférence, documentaire, message publicitaire; monologue, chanson; etc.) ou écrit (chronique, lettre ouverte, éditorial; poème, pièce de théâtre, nouvelle littéraire, bande dessinée; etc.) » (*Idem*)

Le poème est donc un genre de texte. Le programme réfère plus loin à un « genre poétique » qu'il définit ainsi :

- Se représenter le texte de genre poétique comme :
  - porteur d'évocation en raison d'une utilisation imagée de la langue à l'aide de procédés lexicaux, stylistiques, syntaxiques ou graphiques
  - pouvant être de forme fixe ou libre
  - pouvant être structuré, en tout ou en partie, à l'aide des diverses séquences (descriptive, explicative, argumentative, narrative, dialogale) et procédés qui les

caractérisent (*ibid.*, p. 156).

Cette définition repose sur une perception émotive ou physique du texte : texte évocateur, langage imagé, forme, présence de différentes séquences. Elle laisse dans l'ombre le fonctionnement de ce genre de texte en plus du flou que représente l'expression « en tout ou en partie » pour les séquences constitutives du genre poétique puisque le programme ne fait jamais référence à d'autres types de séquences qui pourraient intervenir dans la constitution d'un texte poétique ou tout simplement d'un autre texte.

La littérature constitue une préoccupation majeure du programme de deuxième cycle. Elle a une fonction qu'on peut appeler humaniste :

La littérature offre aux élèves de multiples occasions de découvrir d'autres réalités (culturelles, sociales, historiques, etc.) et de réfléchir sur les rapports entre les humains. Elle leur permet de se situer par rapport à leurs racines et de confronter leurs valeurs avec celles véhiculées dans les œuvres qu'ils lisent. Ces œuvres peuvent faire écho à divers aspects de la vie qui les intéressent ou les préoccupent et être liées aux domaines généraux de formation. (*Ibid.*, p. 2)

La littérature permet la rencontre par texte interposé des différents êtres humains qui peuplent la planète et, ce faisant, elle donne à l'élève l'occasion de mieux se définir. La référence aux domaines généraux de formation la lie aux préoccupations actuelles que le programme soulève. Elle a aussi d'autres implications dans le Programme de formation :

La littérature à l'école joue un rôle particulier dans l'atteinte des visées du Programme de formation. Son apport à la connaissance du monde, à la découverte de soi et à la structuration identitaire sera d'autant plus porteur pour les élèves qu'ils seront conviés à découvrir des œuvres diversifiées et de qualité. Provenant de diverses époques et appartenant à des genres et à des styles différents, ces œuvres doivent les amener à se constituer des repères culturels et des connaissances d'ordre littéraire (édition, auteur, genre, procédés d'écriture, etc.) ainsi qu'à enrichir leur culture générale (repères culturels d'ordre géographique, historique, religieux, etc.). (*Idem*)

La fonction de la littérature dans le programme est à sa plus grande extension. Au-delà de son apport historique et culturel, elle est un véritable vecteur de « connaissance du monde » actuel et de formation de la personnalité de l'élève. Dans la classe de français, par le « plaisir » qu'elle peut procurer, elle contribue à la formation de l'élève à travers le développement des compétences :

En classe de français, la lecture d'œuvres littéraires est vue comme une source d'apprentissage et de défis personnels (degré de complexité des lectures, diversité, densité, etc.). Elle doit être abordée de manière à ce que les élèves expérimentent diverses formes de plaisir (s'évader, se laisser séduire par un monde imaginaire ou par une écriture porteuse d'effets, partager et confronter ses réactions, ses interprétations, ses appréciations et ses expériences avec d'autres,

etc.). [...]

Comme la lecture des textes courants, celle des textes littéraires doit contribuer au développement de l'ensemble des compétences. (*Idem*)

Le programme comprend une section de 14 pages sur la littérature dans le chapitre « Notions et concepts » qui recense les connaissances spécifiques que l'élève doit maîtriser et des « Précisions complémentaires à l'usage de l'enseignant ». Le deuxième cycle fait donc une place importante à « la littérature (récit, poésie, théâtre) » (*ibid.*, p. 118). La poésie se trouve ainsi incluse dans l'étude du texte littéraire dont « les élèves poursuivent [l']exploration » (*ibid.*, p. 28).

On retrouve à plusieurs endroits le mot « poème » dans des énumérations de différents textes littéraires (*ibid.*, p. 31, 47, 48, 65, 80, 118, 128, 149, 151, 152, 157 et 161) tout comme l'adjectif « poétique » qu'on retrouve associé à texte ou à genre dans de nombreux tableaux ou listes. Le programme consacre deux pages de la section « Littérature » du chapitre « Notions et concepts » au « Texte de genre poétique » (*ibid.*, p. 156 et 157) où apparaissent les notions de « Voix », « Rythme » et « Sonorité » ainsi que plusieurs références à divers procédés stylistiques qui s'appliquent au texte poétique. La chanson est aussi présente avec 29 occurrences du terme. Elle est le plus souvent associée à la poésie avec six mentions dans les deux pages consacrées au genre poétique.

Les deux programmes de français demandent aussi à l'élève de se constituer un « répertoire personnalisé d'œuvres littéraires » qui gardera les traces de leur lecture tout au long du secondaire et leur permettra de se créer des repères culturels.

L'objectif de l'élaboration d'un répertoire est que l'élève se constitue un bagage personnel d'œuvres à partir desquelles il construira ses propres repères culturels. La diversité et la qualité des œuvres sont alors recherchées. (*Op. cit.*, 2006 p. 99);

La création d'un répertoire apparaît, comme un moyen de valoriser et d'actualiser le bagage littéraire et culturel de chacun. Les différences de culture, de goûts et de perceptions doivent être prises en considération afin de permettre à la classe de se voir comme une communauté de lecteurs. (*Op. cit.*, 2007, p. 30)

Afin de bien comprendre le statut de la poésie dans l'ensemble du cours secondaire, les indications que les programmes donnent quant à la constitution de ces répertoires important. Les informations relatives au premier cycle et au deuxième cycle quant à la lecture d'œuvres littéraires se retrouvent dans les tableaux qui suivent. Au deuxième cycle,

le répertoire est complété par une partie qui traite de la lecture de textes courants qui visent à informer, à convaincre, à faire connaître une opinion, à faire agir et de la relation d'expériences culturelles.

Les textes narratifs représentent le noyau principal de ce répertoire de lecture consacré à la littérature. La poésie est reléguée dans les « œuvres complémentaires » où elle doit se trouver une place à travers une multitude de types d'œuvres soit huit au premier cycle et 11 au deuxième. Le fait de placer « poèmes » dans le même alinéa que « chansons », et « monologues » pour le premier cycle, accentue l'idée que l'un est l'équivalent de l'autre. Le répertoire personnalisé utilise le terme « poèmes » au pluriel ce qui suppose la lecture de plusieurs poèmes. Le répertoire personnalisé, qui représente la vision de ce qu'un élève du secondaire devrait lire en fait de littérature, ne donne pas une place prépondérante à la poésie.

#### Répertoire de lecture 1<sup>er</sup> cycle

Nombre d'œuvres littéraires narratives complètes	– Au moins cinq œuvres par année, minimum de dix pour le cycle
Genres	– Romans – Recueils de nouvelles, de contes, de légendes
	[...]
Œuvres complémentaires permettant de se constituer des repères culturels	– Chansons, poèmes, monologues – Transpositions d'œuvres littéraires au cinéma, à la télévision ou à la scène – Romans et recueils d'un même auteur, d'un même genre, d'une même époque – Autres œuvres diverses y compris des œuvres illustrées – Environ dix œuvres complémentaires durant le cycle

(*Op. cit.*, 2006, p. 100)

Une fois déterminé le contenu du répertoire personnalisé de l'élève, deux questions se posent : « Quelles œuvres l'élève lit-il? Qui en fait le choix? » (*Op. cit.*, 2006, p. 99) Au premier cycle, l'enseignant semble être le responsable ultime du choix des œuvres :

Même si la lecture accompagnée peut s'avérer nécessaire pour des œuvres plus exigeantes, il n'est pas souhaitable que tous les élèves lisent uniquement les mêmes livres. Le fait de leur proposer une grande variété d'œuvres favorise la diversification et l'enrichissement des repères qu'ils se construisent [...] (*idem*);  
Aucune liste d'œuvres obligatoires n'est proposée. L'enseignant joue donc un rôle de guide. Il peut consulter des publications ou des palmarès établis par divers organismes. Comme il doit

tenir compte de ses élèves, de ses propres champs d'intérêt sur le plan littéraire et des livres disponibles à l'école, il est préférable qu'il établisse, de concert avec son équipe-cycle et la bibliothécaire, une liste de livres afin d'accompagner les élèves dans leurs choix. Les enseignants des autres disciplines peuvent aussi jouer un rôle de passeurs culturels en profitant pleinement du fait que les œuvres littéraires puisent dans tous les domaines du savoir humain.  
(*Idem*)

La place de l'élève dans le choix des œuvres est plutôt restreinte puisque l'enseignant détermine l'éventail possible des lectures puis guide l'élève à travers cette « liste de livres ».

#### Répertoire de lecture 2<sup>e</sup> cycle

Œuvres narratives		– Romans – Nouvelles, contes, légendes et mythes assemblés dans des recueils
	Nombre d'œuvres par année	– Au moins cinq, permettant d'aborder au moins trois univers différents et au moins trois auteurs différents
[...]		
Œuvres complémentaires	Nombre d'œuvres par année	– Au moins cinq
	Diversité des œuvres au cours du cycle	– Poèmes, chansons – Pièces de théâtre (au moins une), monologues – Œuvres diverses, y compris des œuvres illustrées, dont la bande dessinée – Œuvres engagées – Œuvres caractéristiques d'un genre, d'un auteur, d'une époque, d'un courant

(Op. cit., 2007, p. 31)

Au deuxième cycle, la proposition est différente puisque le « choix des œuvres, partagé par les élèves et l'enseignant, s'inscrit dans des contextes signifiants qui prennent en compte à la fois les champs d'intérêt des élèves et les besoins d'apprentissage ciblés par l'enseignant. » (*Op. cit.*, 2007, p. 2) L'élève a voix au chapitre, cependant, le partage entre les choix de l'élève et ceux de l'enseignant reste à déterminer. Si l'on se réfère aux « Critères de choix des œuvres » qu'on retrouve dans la présentation du « répertoire personnalisé de l'élève », on constate que les choix de l'élève quant aux œuvres littéraires qu'il peut lire sont bien encadrés.

#### Critères de choix des œuvres

- Qualité au regard de la langue, de la consistance du récit, de la construction narrative, du traitement thématique, du traitement des valeurs, de la créativité
- Intérêt et pertinence au regard des possibilités de :
  - mise en relation avec d'autres œuvres littéraires, avec des textes courants et avec des expériences culturelles
  - mise en évidence de similitudes et de contrastes (genre, thématique, réalité évoquée,

choix de narrateur, caractérisation des personnages, etc.)

- mise en évidence de particularités (procédés linguistiques et textuels; repères culturels)
- Diversité et complexité des défis posés aux élèves : multiples possibilités d'interprétation, intertextualité, résonance de l'œuvre, profondeur psychologique des personnages, ouverture à d'autres cultures, diversification des regards sur le monde, sollicitation des repères culturels constitués dans différentes disciplines, portée philosophique, etc. (*Ibid.*, p. 31)

Le premier et le troisième critères demandent un regard non seulement extérieur, mais aussi préalable sur l'œuvre. Le troisième point du deuxième critère est du même ordre parce que ces « particularités » recherchées doivent être déterminées au préalable. Les deux autres points laissent la possibilité à l'élève de faire un choix qu'il pourra justifier dans son répertoire.

Le répertoire personnalisé de l'élève se constitue tout au long du secondaire :

Au premier cycle du secondaire, les élèves se sont constitué un répertoire personnalisé d'œuvres littéraires qu'ils continuent à enrichir, au deuxième cycle, par la lecture annuelle d'au moins cinq œuvres littéraires narratives et d'au moins cinq œuvres littéraires complémentaires. Ils incluent aussi dans leur répertoire des textes courants et des expériences culturelles. (*Ibid.*, p. 30)

C'est une pièce majeure du programme en ce qui a trait à la lecture. Pour l'élève, c'est un travail considérable qui s'étend sur les cinq années du secondaire. On pourrait s'attendre à une valorisation de ce travail entre autres par une certaine reconnaissance lors de l'évaluation. Chaque programme ne mentionne qu'une fois la valeur évaluative du répertoire. Au premier cycle, on la retrouve dans les « Attentes de fin de cycle » : « Après avoir lu une diversité d'œuvres de qualité du Québec, de la francophonie et d'ailleurs, l'élève peut utiliser son répertoire personnalisé pour établir des liens entre des œuvres. » (*Op. cit.*, 2006, p. 101) Au deuxième cycle, elle apparaît comme un élément de la composante « Réfléchir à sa pratique de lecteur » où il est indiqué que l'on peut « [s]e référer à son répertoire personnalisé ». (*Op. cit.*, 2007, p. 29) Le *Cadre d'évaluation des apprentissages. Français, langue d'enseignement, enseignement secondaire 1er et 2e cycle* (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2011) ne mentionne pas le répertoire.

En terminant, la bibliographie de chaque programme comporte une section « Lecture et littérature ». Au premier cycle, elle comprend 16 titres dont 12 sont reliés à la littérature

et aucun directement à la poésie. Au deuxième cycle, elle comporte 27 volumes dont 17 réfèrent à la littérature d'une façon ou de l'autre et, parmi ceux-ci, un traite spécifiquement de la poésie<sup>12</sup>. Parmi les titres reliés à la littérature, neuf sont communs aux deux bibliographies. La présence d'ouvrages québécois est plutôt restreinte : quatre dans celle du premier cycle et sept dans celle du deuxième cycle.

## **La vision de l'enseignement**

Le *Programme de formation de l'école québécoise* présente une vision de l'enseignement différente de celle des programmes qui l'ont précédé. Disparus le « processus d'apprentissage [...] fondé sur la pratique, la réflexion sur la pratique et l'acquisition de connaissances » (ministère de l'Éducation du Québec, 1995, p. 3) et l'affirmation que le « programme d'études de français du secondaire est un programme d'apprentissage dans lequel ne sont prescrites ni méthodes ni stratégies d'enseignement. » (Ministère de l'Éducation, 1997, p. 2) Le programme de formation marque aussi la fin d'un enseignement uniforme auquel l'élève devait s'adapter : « L'uniformité de l'enseignement – c'est-à-dire une même leçon et un même exercice au même moment pour tous – implique rarement des défis adaptés à chacun. » (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2006, « Un programme de formation pour le XXI<sup>e</sup> siècle », p. 12)

Le Programme de formation reste basé sur le développement de compétences « conçu dans la perspective de connaissances construites par l'élève plutôt que transmises par l'enseignant » qui « appelle un regard différent sur la relation entre l'enseignement et l'apprentissage. » En ce sens, « le Programme est porteur d'incidences pédagogiques. » (*Ibid.*, p. 9)

Comme on l'a vu, il « s'appuie sur différents courants théoriques qui traitent de l'apprentissage et qui ont en commun la reconnaissance du rôle déterminant de celui qui apprend dans l'édification de ses compétences et de ses connaissances. Parmi ces courants, le cognitivisme, le constructivisme et le socioconstructivisme ». (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2007, « Un programme de formation pour le XXI<sup>e</sup> siècle », p. 17)

<sup>12</sup> Kaddour, Hédi, *Aborder la poésie*, Paris, Seuil, 1997, 90 p. (Collection Mémo)

Bien qu'il affirme que ces « modèles théoriques ne préjugent toutefois en rien de la diversité des approches pédagogiques qu'un enseignant peut adapter ou combiner, selon son expérience et son jugement pédagogiques » (*idem*), il demande un renouvellement des pratiques. Le chapitre 1 de chaque programme présente une partie qui le rappelle : « 1.6 Le Programme de formation : un appui au renouvellement des pratiques » pour le premier cycle et « 1.6 Des pratiques renouvelées » pour le deuxième, d'où il ressort que la « simple logique permet de comprendre que la transmission de connaissances à mémoriser ne peut suffire. Il faut recourir aussi à des pratiques faisant appel aux processus cognitifs supérieurs que sont les activités intellectuelles d'analyse, de synthèse et d'évaluation. » (*Idem*)

Ce renouvellement des pratiques suppose de mettre « l'accent sur la pertinence de certaines pratiques pédagogiques ». Pour le premier cycle, le programme propose quatre types de pratiques qui devraient être instaurées :

**Une pratique de la différenciation [...]**

[qui] incite à exploiter les champs d'intérêt et les questions des élèves, à respecter les différents styles et rythmes d'apprentissage, à s'appuyer sur les ressources et les acquis de chacun, à compter avec les différences des contextes personnels, sociaux et familiaux. (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2006, « Un programme de formation pour le XXI<sup>e</sup> siècle », p. 12);

**Une pratique de l'accompagnement**

Les compétences ne s'enseignent pas au sens traditionnel du terme; c'est l'élève qui les développe. Il y parvient d'autant mieux qu'on le soutient, qu'on l'accompagne et qu'on lui donne régulièrement l'occasion de les exercer. (*Ibid.*, p. 13);

**Une pratique de la régulation [...]**

[qui] fait appel à la collaboration des élèves pour faire le point sur leurs acquis, pour suivre leur cheminement et pour juger de l'efficacité de son intervention. Il a volontiers recours à l'autoévaluation et à l'évaluation par les pairs. (*Idem*);

**Une pratique de la collégialité [...]**

Tous, membres de la direction, enseignants, professionnels et membres du personnel de soutien, doivent collaborer pour créer les conditions d'enseignement-apprentissage les plus favorables, particulièrement à l'intérieur d'un même cycle. (*Ibid.*, p. 14)

Au deuxième cycle, on ne retrouve que deux types de pratiques à mettre en place : « Une pratique d'accompagnement des élèves » (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2007, « Un programme de formation pour le XXI<sup>e</sup> siècle », p. 19) et « Une pratique de collégialité entre les intervenants » (*ibid.*, p. 22). Cependant, l'accompagnement regroupe ce qui se retrouvait sous les rubriques « régulation » et « différenciation » du programme de premier cycle. La Commission des programmes d'études souligne que les assises du

*Programme de formation de l'école québécoise* demandent des pratiques pédagogiques différentes :

La Commission estime que l'approche par compétences comme modèle curriculaire induit certaines approches pédagogiques plus que d'autres, et qu'il faudrait être clair à ce sujet. (Commission des programmes d'études, 2003, p. 12);  
Cependant, ce programme s'inscrit dans une perspective socioconstructiviste qui induit à certaines pratiques pédagogiques non spécifiées. (Commission des programmes d'études, 2006, p. 11)

La liberté professionnelle de l'enseignant semble bien mince dans cet ensemble de prescriptions qui découle des orientations de base du programme. Le programme de français, comme les autres programmes, est soumis à cette vision du renouvellement des pratiques pédagogiques.

Le programme de français se développe autour de trois compétences : « Lire et apprécier des textes variés; Écrire des textes variés; Communiquer oralement selon des modalités variées » qui sont les mêmes pour les deux cycles. Ces trois compétences comportent différentes composantes :

Les compétences [...] font appel à des composantes :

- construire du sens, élaborer un texte cohérent, intervenir oralement (l'agir en situation);
- mettre à profit et acquérir des connaissances sur la langue, les textes et la culture (la mobilisation de ressources);
- réfléchir à sa pratique de lecteur, de scripteur, d'auditeur, d'interlocuteur et de locuteur (la réflexion sur la pratique). (*Op. cit.*, 2007, p. 5)

Ces composantes détaillent le travail à effectuer par l'élève pour pleinement développer la compétence. Les compétences et leurs composantes se formulent par un verbe à l'infinitif qui, à la fois, décrit l'action et lui donne une valeur d'impératif. La compétence est une capacité à réaliser une action et, pour l'élève, elle signifie aussi une obligation de faire. Pour les composantes, c'est encore plus évident. S'il existe une action « élaborer un texte cohérent » à l'intérieur de la compétence « Écrire des textes variés », pour l'élève, cette action a une valeur d'impératif puisqu'il doit « élaborer un texte cohérent » pour acquérir la compétence.

Chacun des programmes comporte en plus un certain nombre de considérations qui précisent le travail de l'enseignant. La plus importante concerne l'introduction dans les programmes de la notion de famille de situations dont on a déjà discuté.

Ces familles de situations encadrent le travail de l'enseignant :

L'enseignant doit donc mettre en place des contextes spécifiques d'apprentissage, appelés familles de situations, qui permettent à l'élève de donner du sens à ses apprentissages en français. [...] Chaque famille comporte trois dimensions inter-reliées qui donnent du sens aux activités proposées à l'élève : un agir (ex. informer), un objet d'apprentissage propre à la classe de français (ex. descriptions) et des buts (pour...). (*Op. cit.*, 2006, p. 89);

Les élèves doivent être placés dans des contextes d'apprentissage signifiants et variés [...] qui relèvent de familles de situations liées à l'information, à la pensée critique et à la création. (*Op. cit.*, p. 2007, p. 5);

Il [l'enseignant] lui faut traduire les intentions éducatives de ces domaines généraux de formation dans des tâches concrètes qui font appel aux différentes familles de situations. (*Ibid.*, p. 19)

Les familles de situations, particulières au programme de français, constituent un cadre dans lequel s'inscrit non seulement l'enseignement du français, mais la démarche pédagogique de chaque enseignant.

Au premier cycle, on retrouve les familles de situations suivantes pour la compétence « Lire et apprécier des textes variés » : « S'informer; Fonder une appréciation critique; Découvrir des univers littéraires; Se construire des repères culturels ». La compétence « Écrire des textes variés » compte quatre familles de situations : « Informer; Appuyer ses propos; Inventer des intrigues; Expérimenter divers procédés d'écriture ». La compétence relative à l'oral se développe à travers trois familles de situations : « S'informer; Informer; Défendre une idée ». (*Op. cit.*, 2006, p. 89) Au total, ce programme propose 11 familles de situations qui permettent à l'enseignant de développer des situations d'apprentissage.

Au deuxième cycle, on retrouve 10 familles de situations distribuées entre les compétences. Pratiquement, ce sont les mêmes. Les seules différences significatives sont la disparition des familles « Se construire des repères culturels » et « Expérimenter divers procédés d'écriture » et l'ajout, à l'oral, de « Découvrir des œuvres de création en ayant recours à l'écoute ». (*Op. cit.*, 2007, p. 9) Les autres différences relèvent de l'écriture ou de la précision. Ces familles de situations déterminent l'espace dont dispose l'enseignant pour élaborer ses situations d'apprentissage et constituent une balise importante dans le déploiement pédagogique et didactique.

Le deuxième cycle ajoute aussi une partie intitulée « Développement des

compétences » qui donne des indications sur la manière d'« aider les élèves à développer leurs compétences ». (*Ibid.*, p. 10) Ces moyens se regroupent autour de trois thèmes :

Pour favoriser le développement des compétences des élèves, l'enseignant conçoit ou choisit des situations d'apprentissage et d'évaluation qui varient en fonction de paramètres groupés autour de :

- l'agir en situation : situation de communication, textes écrits et oraux et tâches;
- la mobilisation de ressources : structuration de ressources internes et utilisation de ressources externes;
- la réflexion sur la pratique : tâches et ressources, démarche, profil (de lecteur, de scripteur, d'auditeur, d'interlocuteur et de locuteur) et autoévaluation. (*Idem*)

Les situations d'apprentissage doivent proposer à l'élève des actions qui mobilisent un ensemble de ressources, puis de les amener à réfléchir aux différents processus mis en branle. Cela donne lieu à un développement de sept pages dans le programme de deuxième cycle qui montre « des exemples d'éléments qu'il [l'enseignant] devrait prendre en considération pour concevoir des situations d'apprentissage dont le degré de complexité permettra aux élèves de consolider leurs acquis et de construire de nouvelles connaissances. » (*Ibid.*, p. 35)

La vision de l'enseignement que propose le *Programme de formation de l'école québécoise* est fortement balisée et, malgré les affirmations contraires, elle réduit considérablement la liberté pédagogique que proposait le programme de français de 1995.

## **La lecture et l'écriture**

Comme le *Programme de formation de l'école québécoise* forme un tout et qu'un programme ne peut être isolé de l'ensemble, il faut examiner le rôle que le programme de formation entrevoit pour la lecture et l'écriture : « S'interroger sur le rôle de la lecture, de l'écriture et de la communication orale dans sa vie, c'est notamment réfléchir à ce qui contribue à l'équilibre de l'être humain. » (*Op. cit.*, 2006, p. 94). La lecture et l'écriture concernent donc la santé et le bien-être de l'être humain. C'est une grande responsabilité qui s'ajoute à celle qui touche la lecture de « textes littéraires » avec lesquels « l'élève apprend à apprécier des œuvres significatives et découvre que la littérature véhicule l'héritage culturel des différents peuples. » (*Ibid.*, p. 87)

De plus, la lecture et l'écriture revêtent une grande importance dans l'apprentissage

des autres disciplines du secondaire :

Les activités qui sont proposées aux élèves couvrent un large spectre, qui va de la simple initiation à la lecture d'un quotidien jusqu'à l'analyse du traitement d'une même information par différents médias, en passant par l'exploitation des contenus médiatiques [...]. (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2007, « Les domaines généraux de formation », p. 11);

Ainsi, la résolution de problèmes, généralement rattachée au domaine de la mathématique, de la science et de la technologie, peut être sollicitée dans toutes les disciplines pour autant que les démarches de l'élève ne se limitent pas à la simple reproduction d'une procédure déjà élaborée. Par exemple, l'écriture d'un texte peut fort bien constituer une situation de résolution de problèmes, tout comme la délibération et le dialogue à propos d'un enjeu moral. (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2006, « Les compétences transversales », p. 34);

C'est à l'élève qu'il revient de mobiliser, dans toutes les autres disciplines, les apprentissages qu'il effectue en français, notamment en ce qui a trait à la lecture, dont le rôle est capital. L'élève lit pour s'informer, pour comprendre et effectuer une tâche. Il devient de plus en plus sensible aux différents sens que les mots peuvent avoir selon les contextes. (*Op. cit.*, 2006, p. 95);

Il est essentiel d'envisager l'écriture comme un moyen privilégié pour aider l'élève à organiser et à préciser sa pensée. Aussi les enseignants de toutes les disciplines demandent-ils régulièrement aux élèves, par exemple, de rédiger une définition, de créer un réseau de concepts, de décrire un phénomène, d'exprimer leurs réactions, de donner et de justifier leur opinion. Les productions courtes et régulières qui en découlent, où l'on exige l'emploi du vocabulaire propre à la discipline et celui de structures linguistiques correctes, permettent aux élèves de constater que l'écriture les aide à apprendre. (*Idem*)

L'enseignement de la lecture et de l'écriture dans le programme de formation s'inscrit dans le cadre d'une éducation qu'on peut appeler globale ou chaque discipline nécessite de grandes capacités de lecture et d'écriture, puis contribue, elle aussi, à son développement.

*Le Programme de formation de l'école québécoise* situe aussi l'apprentissage de la lecture et de l'écriture par rapport à l'actuelle explosion des médias électroniques :

Le développement d'Internet a introduit des changements importants dans la conception de l'écriture et de la lecture des textes. Ainsi, l'absence potentielle de contrainte dans le choix des liens auxquels un texte peut donner lieu fait en sorte que l'hyperlien se substitue parfois à la construction explicite de certains liens (ex. causalité, comparaison). Quant aux limites d'affichage de la page-écran, elles entraînent une forte segmentation de l'information et conditionnent la longueur du développement des écrits spécifiquement conçus pour une utilisation Web. (*Op. cit.*, 2007, p. 119)

C'est pourquoi le programme sent le besoin de définir la place de l'apprentissage de la lecture dans ce contexte :

L'omniprésence des médias électroniques et de l'audiovisuel, loin de faire disparaître l'écriture, lui a fourni de nouveaux lieux et de nouvelles modalités d'expression. L'école doit tenir compte de cette évolution pour relever le défi d'amener les élèves à adopter une attitude positive envers l'écriture, à s'adapter à une grande variété de situations et à utiliser efficacement des outils conventionnels et technologiques afin de répondre à des attentes sociales qui demeurent élevées. (*Ibid.*, p. 53)

Voilà peut-être le défi le plus important de l'école quant à l'apprentissage du français et le plus difficile puisque les utilisateurs de toutes ces nouvelles plateformes électroniques sont en majorité des jeunes et que cet univers est parfois étranger, en tout ou en partie, aux enseignants.

Selon le *Programme de formation de l'école québécoise*, la lecture et l'écriture possèdent donc quatre grands rôles extrinsèques à leur enseignement. D'abord, elles jouent un rôle social dans l'utilisation des différentes plateformes électroniques qui parsèment notre quotidien, puis un rôle culturel en donnant accès aux différentes cultures. Elles jouent aussi un rôle dans l'apprentissage des différentes disciplines du secondaire et, enfin, elles interviennent dans le bien-être de l'élève en alimentant la réflexion sur « l'équilibre de l'être humain. »

### **La lecture**

La compétence « Lire et apprécier des textes variés » n'a pas la même ampleur dans les programmes des deux cycles. Au premier cycle, le déploiement de la compétence s'étend sur 11 pages tandis qu'au deuxième cycle, il s'étend sur 25 pages. À l'exception des sept pages de la partie « Développement de la compétence *Lire et apprécier des textes variés* » que l'on retrouve seulement au deuxième cycle, les éléments de la compétence sont les mêmes bien qu'ils puissent être présentés différemment.

Chaque programme indique une direction pour le développement de la compétence :

Dans une société marquée par la profusion des informations et des connaissances disponibles, par l'abondance de la production littéraire ainsi que par l'omniprésence des médias, l'élève doit devenir un lecteur efficace, critique et autonome. (*Op. cit.*, 2006, p. 97);

Il revient toutefois à l'enseignant d'amener l'élève à délaisser la perspective du sens unique et absolu. (*Idem*);

Cultiver le goût de lire et d'apprécier des textes courants et littéraires en proposant des défis stimulants (*op. cit.*, 2007, p. 28);

La lecture dans un environnement technologique exige des élèves qu'ils soient des lecteurs polyvalents puisqu'ils doivent devenir habiles à utiliser des moteurs de recherche, à naviguer dans Internet, à conserver le fil conducteur de leurs idées d'un hyperlien à l'autre et à gérer une quantité importante d'informations. (*Idem*)

Si le « lecteur efficace, critique et autonome » du premier cycle ne laisse aucun doute sur l'orientation que l'on doit donner à la compétence, au deuxième cycle, on travaille

davantage dans l'intangibilité. Le développement du « goût de lire » ne peut reposer sur les seules actions de l'enseignant, car, pour une grande part, cela revient à l'élève et à lui seul. Quant à la « lecture dans un environnement technologique », elle ajoute une dimension importante à la nécessité de développer un lecteur « critique et autonome ». L'idée particulièrement intéressante de l'abandon de la notion de « sens unique » ouvre la perspective de lectures plurielles, cependant, elle n'est pas reprise de manière aussi claire au deuxième cycle où évoque seulement « la possibilité d'interprétations multiples. » (*Idem*) On peut facilement y voir une perte surtout si l'on tient compte que le texte « engagé » tient une grande place dans le cycle. Cependant, le programme revient toutefois sur cette notion dans « **Annexe E – Précisions relatives à la construction de sens et à l'appréciation** » en précisant que les élèves « peuvent s'ouvrir à la réalité de l'interprétation, c'est-à-dire à la lecture plurielle, et se familiariser avec les exigences de plausibilité qui rendent une interprétation recevable. » (*Op. cit.*, 2007, p. 78)

La compétence en lecture se définit dans chaque programme par les quatre mêmes composantes : construire du sens, porter un jugement critique, réfléchir à sa pratique de lecteur, mettre à profit et acquérir des connaissances sur la langue, les textes et la culture. Chacune de ces composantes comprend plusieurs éléments<sup>13</sup> :

**Construire du sens**

Planifier sa lecture en fonction de la situation • Comprendre et interpréter un texte • Y réagir • Évaluer l'efficacité de sa démarche

**Porter un jugement critique**

Évaluer la crédibilité des sources et la véracité de l'information dans les textes courants {• Mettre en contexte une œuvre, un texte, un extrait, un propos ou une problématique} • Se situer par rapport aux valeurs, au traitement thématique, aux procédés textuels et linguistiques {ainsi qu'à l'utilisation du support médiatique} • Se donner des critères pour faire ressortir la différence, la ressemblance, la nouveauté, {l'intérêt ou la complémentarité} d'un texte par rapport à un ou plusieurs autres • Confronter son appréciation avec celle de ses pairs et d'experts {• Étayer et nuancer l'expression de son jugement}

**Réfléchir à sa pratique de lecteur**

Se donner une démarche adaptée à la situation de communication • Déterminer les stratégies de lecture et d'appréciation appropriées {• Évaluer l'efficacité de ses stratégies de lecture et d'appréciation • Déterminer des possibilités d'utilisation de ses stratégies et de ses connaissances dans d'autres contextes} • Prendre en considération ses champs d'intérêt, ses habitudes et ses attitudes {à l'égard de la langue, des textes, de la culture et de leurs standards • Se référer à son répertoire personnalisé} • Faire le bilan de ses acquis, de ses progrès, des points à améliorer {ou à consolider et en conserver la trace}

---

13 Les éléments entre { } s'appliquent au deuxième cycle seulement.

### **Mettre à profit et acquérir des connaissances sur la langue, les textes et la culture**

S'appuyer sur ses connaissances relatives aux régularités de la langue et des textes pour en développer de nouvelles {• Utiliser le métalangage de manière appropriée • Se constituer des réseaux de connaissances disciplinaires et interdisciplinaires} • Se référer à des repères culturels d'ordre linguistique, {textuel}, littéraire, géographique ou historique et s'en constituer de nouveaux {• Recourir à des ouvrages de référence et à des outils technologiques} (*op. cit.*, 2006, p. 101 et *op. cit.*, 2007, p. 29).

Le nombre des éléments des composantes s'élève à 14 pour le premier cycle et à 22 pour le deuxième. Tous ces éléments décrivent des actions à poser par l'élève élaborées autour d'un verbe à l'infinitif qui a nettement une valeur impérative. Seule la composante « Construire du sens » est développée subséquemment dans chaque programme comme le souligne une note du programme de deuxième cycle : « Cette composante est détaillée davantage dans les tableaux qui présentent le processus et les stratégies de lecture [...] ». (*Op. cit.*, 2007, p. 29, note 19)

L'importance donnée par le programme de chaque cycle à la composante « Construire du sens » est considérable et porte sur chacun des quatre éléments qui la constituent. La présentation de cette composante sous forme de tableau intègre les éléments de la composante, les familles de situations et les stratégies à développer.

Pour construire du sens en exerçant son jugement critique, l'élève adopte un processus non linéaire [...] dont la mise en œuvre fait appel à des stratégies applicables à toutes les familles de situations ou particulières à certaines d'entre elles. (*Op. cit.*, 2006, p. 103);

Pour construire du sens, les élèves adoptent un processus non linéaire [...]. (*Op. cit.*, 2007, p. 42);

Les élèves doivent être confrontés aux exigences des trois familles de situations qui demandent de tenir compte de l'ensemble des paramètres de la communication pour répondre efficacement à une grande diversité de besoins et d'intentions. (*Idem*)

Dans les deux programmes, on insiste sur le caractère « non linéaire » de la construction de sens. Cette remarque importante met en perspective les différentes étapes indiquées dans les deux tableaux. Au premier cycle, le tableau s'étend sur cinq pages, au deuxième, sur 10 pages. Ce tableau présente les familles de situations en abscisse, quatre pour le premier cycle et trois pour le deuxième, et les quatre éléments de la composante en ordonnée. Les familles de situations consistent en action formulée par un verbe à l'infinitif complété par un gérondif qui exprime différentes circonstances comme la manière, le moyen, la condition, etc., et que je résumerai par l'expression « manière de faire ».

Au premier cycle, on trouve les quatre familles suivantes : « S’informer en ayant recours à des textes courants; Fonder une appréciation critique en appliquant des critères à des textes littéraires et courants; Découvrir des univers littéraires en explorant des textes narratifs et poétiques; Se construire des repères culturels en établissant des liens entre des œuvres littéraires ». (*Op. cit.*, 2006, p. 103) Au deuxième cycle on retrouve : « S’informer en ayant recours à une variété de textes courants et de médias; Poser un regard critique sur des textes courants et littéraires en appliquant des critères d’appréciation; Découvrir des univers littéraires en explorant des textes de genres narratif, dramatique et poétique ». (*Op. cit.*, 2007, p. 43) La disparition de la famille de situations liée aux repères culturels ne constitue pas une perte sèche puisque ce concept apparaît toujours dans la quatrième composante de la compétence et est repris subséquemment à plusieurs endroits. L’ajout des « médias » dans la première famille et du texte « dramatique » dans la troisième rend compte de la progression entre les deux cycles.

Au premier cycle, l’élément « Planifier sa lecture » comporte six actions dont trois donnent des précisions différentes selon les familles de situations. Ces précisions expliquent le sens à donner à l’action concernée selon la famille de situations visée. Par exemple, l’action « Orienter sa lecture en fonction d’intentions et de besoins » précisera que pour chaque famille de situations, les intentions et les besoins seront différents comme le montre le tableau « Exemples de précisions au premier cycle ».

#### Exemples de précisions au premier cycle

	S’informer en ayant recours à des textes courants	Fonder une appréciation critique en appliquant des critères à des textes littéraires et courants	Découvrir des univers littéraires en explorant des textes narratifs et poétiques	Se construire des repères culturels en établissant des liens entre des œuvres littéraires
<b>Planifier sa lecture</b>	Orienter sa lecture en fonction d’intentions et de besoins			
	... liés à l’information	... liés à l’appréciation critique	... liés à l’imaginaire et à l’esthétique	... liés au développement culturel
	[...]			

(*op. cit.*, 2006, p. 103)

L'élément « Comprendre et interpréter un texte » regroupe 19 actions dont deux comptent des manières de faire : « Cerner le contenu » en contient 18 et « Cerner l'organisation du texte » 12. Ces manières de faire se définissent par un gérondif qui déterminent une action à poser et son contexte : par exemple, pour « Cerner le contenu » dans la famille de situations « Découvrir des univers littéraires », on trouve « ... en reconnaissant, dans le texte poétique, les éléments désignés et ceux évoqués par des associations d'idées, d'images, de mots et de sonorités » (*ibid.*, p. 105). Les diffèrent selon les familles de situations.

Les deux derniers éléments, « Y réagir » et « Évaluer l'efficacité de sa démarche » comporte respectivement sept et six actions. (*Ibid.*, p. 103 à 107) Au total, la composante « Construire du sens » du premier cycle demande 38 actions, 16 précisions et 30 manières de faire pour un total de 84 entrées que les enseignants et les élèves doivent maîtriser. C'est considérable si l'on tient compte que pour la seule lecture, on dénombre trois autres composantes que les intervenants de premières lignes, enseignants et élèves, devront développer.

**Tableau récapitulatif des entrées en lecture au premier cycle**

<b>Élément de la compétence « Construire du sens »</b>	<b>Actions</b>	<b>Précisions</b>	<b>Manières de faire</b>	<b>Nombre d'entrées</b>
Planifier sa lecture	6	12	0	18
Comprendre et interpréter un texte	19	4	30	53
Y réagir	7	0	0	7
Évaluer l'efficacité de sa démarche	6	0	0	6
Total	38	16	30	84

Au deuxième cycle, la première composante comporte quatre actions dont la deuxième « Déterminer sa démarche de lecture » se subdivise en six sous-actions. Chaque action ou sous-action comporte une ou plusieurs indications sur la manière de faire :

**DÉTERMINER SA DÉMARCHE DE LECTURE**

**Analyser la tâche ou le projet**

- en tenant compte des conditions de réalisation (exigences, temps alloué, modalités

- de travail, etc.) et du genre de texte
- en anticipant d'éventuelles difficultés et des solutions

**Cerner le défi lié à la tâche ou au projet** (diversifier les sources d'information, découvrir un nouveau genre, prendre des notes sous forme de schéma, utiliser un moteur de recherche, etc.)

- en tenant compte de ses caractéristiques de lecteur (rythme de lecture, capacité de concentration, connaissance des ressources, préférence pour un genre, habileté à chercher de l'information dans Internet, etc.)
- en tenant compte de son ou de ses intentions ou besoins (apprendre, agir, se faire une opinion, accéder à l'imaginaire ou au plaisir esthétique, etc.) (*Op. cit.*, 2007, p. 43)

Au total, on obtient 32 manières de faire caractérisées par un gérondif.

**Tableau récapitulatif des entrées en lecture au deuxième cycle**

Élément de la compétence « Construire du sens »	Actions	Actions complémentaires	Manières de faire	Nombre d'entrées
Planifier sa lecture	4	6	32	42
Comprendre et interpréter un texte	6	27	104	137
Y réagir	3	0	19	22
Évaluer l'efficacité de sa démarche	5	0	19	24
Total	18	33	174	225

Le deuxième élément « Comprendre et interpréter un texte » est nettement le plus important. Il comporte trois actions principales dont la troisième, « Dégager ce qui confère une unité au texte (contenu, organisation, point de vue, procédé, variété de langue, etc.) » (*ibid.*, p. 46), se divise immédiatement en trois autres actions : cerner le contenu, cerner l'organisation, cerner le point de vue adopté. Ces trois actions se situent dans le tableau sur le même plan que les trois premières. Pour cette raison, je les considère comme des actions principales.

Toutes ces actions se divisent en 27 actions secondaires qui comportent 104 manières de les réaliser. Les actions « Déterminer sa démarche de lecture », « Cerner le contenu », « Cerner l'organisation » et « Cerner le point de vue adopté » ont des subdivisions selon les familles de situations. Ces subdivisions correspondent à des particularités liées autant à la famille de situations qu'aux caractéristiques des textes qui permettent de les actualiser.

Les éléments « Y réagir » et « Évaluer l'efficacité de sa démarche » comportent

respectivement trois et cinq actions, aucune sous-action et chacune de ces actions 19 manières de faire. Au total, le développement de la première composante de la compétence comporte 17 actions, 33 sous-actions et 174 manières de faire pour un total de 225 entrées dont l'enseignant ainsi que l'élève doivent tenir compte. C'est presque le triple de ce que comportait la même composante du premier cycle. Le travail sur le développement des trois autres composantes de la compétence reste à la charge des enseignants.

À l'exception de l'action « Cerner le point de vue adopté » de la composante « Construire du sens » spécifique au deuxième cycle en raison de l'importance du texte d'opinion et du texte argumentatif, les deux cycles proposent sensiblement le même contenu quant à la compétence en lecture. Les regroupements diffèrent parfois et le deuxième cycle détaille davantage les manières de faire. Par exemple, les références de l'action « Diversifier ses façons de résoudre les difficultés d'ordre lexical ou syntaxique » (*op. cit.*, 2006, p. 104) du programme du premier cycle se retrouvent sous la rubrique « Tirer profit de son bagage de connaissances » (*op. cit.*, 2007, p. 45) comme manières de faire :

- en s'appuyant sur la syntaxe (analyse de la phrase, explicitation des liens de subordination, utilisation des marques d'accord, etc.)
- en attribuant provisoirement un sens à un mot inconnu à partir de divers indices (morphologie, sens général du texte, variété de langue, ton, champ lexical, marques graphiques, etc.) (*idem*)

La place de la poésie dans cette composante est assez restreinte. D'abord, le mot poésie n'apparaît pas dans les pages consacrées à la composante, peu importe le cycle. Dans les deux programmes, le mot poème apparaît dans le répertoire personnalisé de l'élève dans la rubrique « Œuvres complémentaires ». Au premier cycle, il apparaît aussi dans la liste des textes variés de la famille de situations « Découvrir des univers littéraires ». Le mot poétique quant à lui est inclus dans la description d'une famille de situations dans les deux programmes : « **Découvrir des univers littéraires** en explorant des textes narratifs et poétiques » au premier cycle et « **Découvrir des univers littéraires** en explorant des textes de genres narratif, dramatique et poétique » au deuxième. À ce titre, il est employé chaque fois que cette famille de situations est évoquée, mais sans apporter de contenu

supplémentaire.

Ces utilisations générales écartées, il reste quelques emplois qui ont une signification plus importante dans l'acquisition de la compétence. D'abord, au premier cycle on retrouve trois occurrences du mot poétique :

**Attentes de fin de cycle [...]**

• Quand l'élève découvre des univers littéraires en lisant des textes narratifs et poétiques, il cerne les principaux éléments des textes (personnages, lieux, époque, etc.). Il reconnaît le point de vue adopté par le narrateur ou par certains personnages. (*Op. cit.*, 2006, p. 101);

**Cerner le contenu [...]**

•... en reconnaissant, dans le texte poétique, les éléments désignés et ceux évoqués par des associations d'idées, d'images, de mots et de sonorités (*ibid.*, p. 105);

**Cerner l'organisation du texte [...]**

•... en dégagant les procédés textuels, linguistiques ou graphiques qui structurent le texte poétique et en marquent le rythme (*ibid.*, p. 106)

La première occurrence, une des trois attentes de fin de cycle, n'est pas spécifique au poème bien qu'elle donne des indications sur les habiletés que l'élève doit développer envers le texte poétique. Ces habiletés assez générales portent sur des éléments, personnages, lieux, époques et point de vue, qui ne traitent pas directement du langage poétique.

Les deux occurrences suivantes appartiennent au développement de la composante « Construire du sens ». Ce sont deux manières de faire dont l'une traite du contenu et l'autre de l'organisation. Elles demeurent générales puisque l'« association d'idées, d'images, de mots et de sonorités » ne réfère à aucun procédé poétique précis ou technique de travail qui permettrait d'aborder le texte poétique. Quant à elle, l'organisation du texte réfère aux « procédés » de structuration et au rythme du texte poétique sans en mentionner aucun. En ce qui concerne le contenu de la compétence « Lire et apprécier des textes variés », cela se résume à trois occurrences pour l'ensemble de celle-ci, c'est très peu comparé aux 84 entrées de la seule première composante de la compétence soit 3,6 %.

Au deuxième cycle, on retrouve davantage d'occurrences qui réfèrent à la poésie. D'abord, deux occurrences sont des guides pour l'enseignant dans la préparation de situations d'apprentissage :

Ils sont amenés à constater que les textes de genres narratif, dramatique et poétique peuvent prendre des formes variées. (*Op. cit.*, 2007, p. 33);

AGIR EN SITUATION [...]

- Par les tâches à réaliser, l'enseignant amène les élèves... [...]  
– à comparer des textes au regard des éléments constitutifs de l'univers narratif, de l'univers poétique, du thème ou des procédés d'écriture (*ibid.*, p. 36).

La première occurrence apparaît dans l'explication de la famille de situations « Découvrir des univers littéraires en explorant des textes de genres narratif, dramatique et poétique » et la seconde dans le tableau qui présente des « exemples d'éléments [à] prendre en considération pour concevoir des situations d'apprentissage » (*ibid.*, p. 35). Ces entrées s'adressent aux enseignants afin que certains comportements adviennent quant à la forme des textes et à leur comparaison selon des éléments de leur univers, des thèmes ou des procédés d'écriture.

Une autre série d'entrées touchant la poésie se trouve dans le développement de la composante « Construire du sens ».

**Reconnaître des caractéristiques du contenu**

- en dégageant les images poétiques dans différents genres de textes (récit, chanson, etc.)
- [...]
- en dégageant, dans différents genres de textes (poème, chanson, pièce de théâtre, etc.), les éléments qui traduisent une prise de position ou un engagement (*ibid.*, p. 47);

**Reconnaître la structure d'un texte narratif, dramatique et poétique**

- [...]
- en mettant en évidence la forme fixe ou libre du texte poétique
- en mettant en évidence, dans le poème, la chanson ou le monologue, les particularités lexicales, les procédés syntaxiques ou stylistiques et, s'il y a lieu, leur reprise (*ibid.*, p. 48);

**Reconnaître l'attitude de l'énonciateur**

- [...]
- en dégageant l'image de l'énonciateur suggérée par l'écriture à la 1<sup>re</sup> ou à la 3<sup>e</sup> personne dans le texte poétique, la chanson ou le monologue
- en dégageant le rapport d'engagement que l'énonciateur établit avec le thème ou les valeurs dans un récit, un texte poétique, une chanson, une pièce de théâtre ou un monologue (*ibid.*, p. 50)

Le contenu spécifique à la poésie repose sur « les images poétiques » et la prise de position qui renvoie au deuxième tiret de la rubrique « **Reconnaître l'attitude de l'énonciateur** ». Quant à la structure, sa distinction principale s'établit sur l'axe « forme fixe ou libre ». À cela s'ajoutent des procédés qui peuvent être regroupés sous le vocable « stylistique » puisque le lexique et la syntaxe sont des composantes du style. Reste l'image de l'énonciateur reliée à la personne grammaticale du texte. Au total, dans la composante, la poésie intervient dans trois actions et six manières de faire pour un total de neuf entrées sur les 225 que comporte la composante soit environ 4 %.

Le *Cadre d'évaluation des apprentissages* publié par le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport inscrit la poésie parmi les « modes de discours » sujets à évaluation pour chacune des années du secondaire. Cette mention concorde avec les « Attentes de fin de cycle » du premier cycle qui mentionnent expressément le texte poétique. Au deuxième cycle, le texte poétique n'apparaît pas dans les « Attentes de fin de cycle ». On retrouve plutôt les expressions générales « univers littéraires », « textes littéraires » et « textes de genres différents » (*op. cit.*, 2007, p. 29) qui procurent une porte d'entrée pour des textes poétiques.

## **L'écriture**

Comme pour la compétence en lecture, la compétence « Écrire des textes variés » n'a pas la même ampleur dans les deux programmes soit 11 pages au premier cycle et 24 pages au deuxième. Au deuxième cycle, on retrouve aussi la partie « Développement de la compétence *Écrire des textes variés* ». Les autres parties sont les mêmes dans les deux programmes bien que les intitulés puissent varier.

Comme pour la lecture, chaque programme indique une direction pour le développement de la compétence :

En français et dans toutes les autres disciplines, l'élève écrit pour structurer sa pensée, apprendre, créer, interagir. (*Op. cit.*, 2006, p. 108);

L'omniprésence des médias électroniques et de l'audiovisuel, loin de faire disparaître l'écriture, lui a fourni de nouveaux lieux et de nouvelles modalités d'expression. L'école doit tenir compte de cette évolution pour relever le défi d'amener les élèves à adopter une attitude positive envers l'écriture, à s'adapter à une grande variété de situations et à utiliser efficacement des outils conventionnels et technologiques afin de répondre à des attentes sociales qui demeurent élevées. (*Op. cit.*, 2007, p. 53)

On passe d'une vision plutôt traditionnelle de l'écriture au premier cycle à une vision fortement influencée par l'émergence de la communication électronique au deuxième cycle. Cependant, le premier cycle n'échappe pas complètement à l'émergence de la technologie puisque « l'utilisation de la technologie et des logiciels de traitement de texte comportant un correcteur d'orthographe apparaît désormais incontournable. » (*Op. cit.*, 2006, p. 108) Dans les deux cas, le développement de la compétence demande de la pratique :

Il [l'élève] a donc souvent l'occasion et l'obligation de rédiger des textes courts. Qu'il s'agisse

de réactions, de suggestions, de justifications, d'autoévaluations, de questions ou de réponses, ces textes remplissent des fonctions précises et souvent utilitaires. Ils permettent au scripteur de clarifier sa pensée, de conserver des traces de ses expériences, de planifier des projets, de témoigner de sa compréhension et de l'intégration de ses connaissances ou de situer l'état de sa réflexion. (*Op. cit.*, 2006, p. 108);

Le développement de cette compétence exige des pratiques fréquentes, courtes et longues, avec ou sans contraintes particulières, offrant des rétroactions de la part de l'enseignant, des pairs et d'autres destinataires. (*Op. cit.*, 2007, p. 53)

La différence entre les cycles tient à l'introduction de pratiques longues au deuxième cycle.

Chaque programme insiste sur l'acquisition de la maîtrise de la langue française :

Obligé de faire face à des réalités de plus en plus complexes, l'élève du secondaire doit apprendre à manier avec adresse les mots et les structures de la langue française pour communiquer. (*Op. cit.*, 2006, p. 86);

Compte tenu des enjeux personnels et sociaux qui y sont associés, la maîtrise de la langue orale et écrite est prioritaire dans la formation en français. (*Op. cit.*, 2007, p. 1)

Cependant, il « ne suffit pas, bien que ce soit nécessaire, de disposer d'un bon vocabulaire et de maîtriser les règles de la syntaxe pour arriver à produire un texte solide et bien charpenté, agréable à lire et convaincant. » (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport 2007, « Un programme de formation pour le XXI<sup>e</sup> siècle », p. 13) La compétence en écriture dépasse donc largement la seule acquisition d'une langue correcte.

Dans les deux cycles, la compétence se construit autour des quatre mêmes composantes qui se divisent en différents éléments dont plusieurs sont communs aux deux programmes<sup>14</sup> :

**Élaborer un texte cohérent**

Planifier l'écriture de son texte • Rédiger son texte • Le réviser, l'améliorer et le corriger • Évaluer l'efficacité de sa démarche

**Faire appel à sa créativité**

Explorer différentes façons d'aborder un sujet • S'inspirer de ses lectures pour créer des univers {et de divers repères culturels pour créer des univers « littéraires »} • Recourir aux ressources de la langue pour produire des effets visant à susciter l'intérêt de différents destinataires {Chercher à produire des effets et à susciter l'intérêt de différents destinataires}

**Mettre à profit et acquérir des connaissances sur la langue, les textes et la culture**

S'appuyer sur ses connaissances relatives aux régularités de la langue et des textes pour en développer de nouvelles {• Utiliser le métalangage de manière appropriée • Se constituer des réseaux de connaissances disciplinaires et interdisciplinaires} • Utiliser une démarche d'analyse pour rédiger des phrases correctes et appropriées • Tenir compte de la norme et des usages sociaux • Se référer à des repères culturels d'ordre linguistique, littéraire, géographique ou historique et s'en constituer de nouveaux {• Se constituer des repères culturels d'ordre linguistique et textuel • Recourir à des ouvrages de référence et à des outils technologiques}

**Réfléchir à sa pratique de scripteur**

<sup>14</sup> Les éléments entre { } s'appliquent au deuxième cycle seulement.

Se donner une démarche d'écriture adaptée à la situation de communication • Déterminer les stratégies d'écriture appropriées {et en évaluer l'efficacité • Déterminer des possibilités d'utilisation de ses stratégies et de ses connaissances dans d'autres contextes} • Prendre en considération ses champs d'intérêt, ses habitudes et ses attitudes {à l'égard de la langue, des textes et de la culture • Se situer par rapport à la norme et aux modèles • Se référer à son répertoire personnalisé} • Faire le bilan de ses acquis, de ses progrès et des points à améliorer {ou à consolider et en conserver la trace} (*op. cit.*, 2006, p. 111, et *op. cit.*, 2007, p. 54)

Les composantes se divisent au premier cycle en 15 éléments et au deuxième cycle en 21 éléments. Chacun de ces éléments s'articule autour d'un infinitif qui représente une action à poser par l'élève. Cet infinitif a aussi une valeur impérative d'ordre ou de consigne. Seule, la première composante reprend exactement les mêmes éléments dans les deux cycles.

La compétence en écriture demande aussi d'être créatif comme l'indique sa deuxième composante qui s'intitule « Faire appel à sa créativité ». La créativité est une des composantes de la visée « Développement du pouvoir d'action » du *Programme de formation de l'école québécoise* : « L'école, en prenant ainsi appui sur la culture propre aux jeunes pour les amener [...] à actualiser leur créativité dans tous les domaines, s'inscrit dans la réalisation de sa mission de qualification. » (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2007, « Un programme de formation pour le XXI<sup>e</sup> siècle », p. 9)

La créativité fait aussi l'objet d'une compétence transversale : « Mettre en œuvre sa pensée créatrice » dans laquelle on la définit ainsi :

Être créatif consiste essentiellement à faire preuve d'imagination dans l'utilisation des ressources et des matériaux à sa disposition. [...] Dans bien des cas, la créativité réside moins dans l'ajout de nouvelles ressources ou de nouveaux savoirs que dans le traitement que l'on en fait. Elle évoque, à certains égards, la capacité de faire avec ce que l'on a, c'est-à-dire de concevoir un traitement des matériaux disponibles autres que celui auquel ils sont généralement soumis ou dans un contexte différent de celui dans lequel on a l'habitude de les retrouver. La créativité repose notamment sur la prise en compte imaginative de contraintes en apparence limitatives. (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2007, « Compétences transversales », p. 11)

Cette compétence transversale se traduit ainsi pour chacun des cycles :

Au premier cycle du secondaire, les élèves [...] s'exercent à imaginer différentes façons de faire ou de penser, à adopter tour à tour des perspectives ou des points de vue diversifiés et à exprimer leurs idées de façon personnelle. Ils apprennent à jongler avec un éventail élargi d'idées, de concepts et de formules.

Au deuxième cycle du secondaire, les élèves [...] s'entraînent à percevoir de plus en plus rapidement les éléments de désordre dans une situation donnée et à les organiser et les

réorganiser en créant des relations inédites. Ils s'exercent à associer de façon originale les images, les idées et des impressions auxquelles ils font appel et à utiliser la métaphore ou l'analogie pour dégager des perspectives différentes. (*Ibid.*, p. 12)

En écriture, les éléments suivants de la composante « Faire appel à sa créativité » concordent avec ces orientations du programme de formation.

Cette composante réfère au rôle de la lecture dans l'écriture en soulignant que l'élève doit « [s']inspirer de ses lectures pour créer des univers ». Ce lien est particulièrement fort au premier cycle et on le retrouve plusieurs fois dans le « Sens de la compétence » :

L'écriture se dissocie difficilement de la lecture et les textes lus constituent des guides de même que des sources possibles d'inspiration. Sensibilisé, en lecture, aux effets produits par des textes courants et littéraires, l'élève devient attentif aux façons de faire privilégiées par des auteurs. Il peut alors se constituer une banque de procédés d'écriture afin de pouvoir s'y référer lorsqu'il voudra à son tour surprendre son destinataire, le convaincre, le faire rire ou l'émouvoir. (*Op. cit.*, 2006, p. 108);

[...] l'élève établit le plus de liens possible entre les descriptions qu'il rencontre en lecture et celles qu'il produit en écriture. (*Ibid.*, p. 109);

La construction de récits met en branle des procédés d'écriture observés en lecture et mis en évidence par la réflexion sur la grammaire du texte et de la phrase. (*Ibid.*, p. 110);

[...] l'accent est mis sur l'acquisition et l'intégration de procédés d'écriture particuliers inspirés des façons de faire des écrivains, des journalistes et autres professionnels de l'écriture. À l'intérieur d'ateliers d'écriture, l'élève apprend à s'intéresser à la façon dont les textes sont construits : il lit pour apprendre à écrire. Dans cette optique, l'enseignant l'invite à transformer des textes de départ de même qu'à générer de nouveaux textes à partir de règles ou de contraintes d'écriture. (*Idem*)

L'introduction de la notion d'atelier d'écriture illustre bien l'orientation du programme du premier cycle en écriture. On ne parle pas ici d'un atelier d'écriture orienté vers la créativité personnelle thématique ou technique, mais d'un atelier consacré à l'observation des différents procédés employés par les « professionnels de l'écriture » et leur réutilisation par l'élève à travers des réécritures de textes choisis ou la production de textes personnels.

Au deuxième cycle, le lien entre lecture et écriture est aussi présent même s'il n'est pas évoqué dans le sens de la compétence. Ce lien est intégré à l'explication de la famille de situations « Créer en élaborant des textes "littéraires" » et constitue une des « Précisions complémentaires à l'usage de l'enseignant » dans le tableau des notions et concepts :

Des liens explicites doivent être établis entre la lecture, l'écriture et la communication orale pour consolider et intégrer les représentations que les élèves se font de la langue, des textes et de la culture. (*Op. cit.*, 2007, p. 28);

Ils [les élèves] sont amenés à tirer profit de leurs lectures et de leurs connaissances relatives à l'écriture littéraire pour rendre leurs textes intéressants. (*Ibid.*, p. 55);

Le schéma narratif et le schéma actantiel [...] devraient faciliter les discussions et les échanges dans le travail de compréhension et d'interprétation des textes et être mis au service de l'écriture de textes. (*Ibid.*, p. 153)

Les deux programmes lient la capacité d'écrire des textes variés à la lecture qui permet d'identifier des modèles tant textuels que stylistiques et de les réinvestir dans l'écriture.

L'importance accordée au développement de la composante « Élaborer un texte cohérent » et de chacun de ses éléments est significative. C'est la seule composante qui sera « détaillée davantage dans les tableaux<sup>15</sup> qui présentent le processus et les stratégies d'écriture ». (*Op. cit.*, 2007, p. 54, note 22) Parce qu'elle est la seule composante qui reçoit un tel traitement, on peut déduire qu'elle représente le cœur de la compétence consacrée à l'écriture. Dans chaque programme, elle fait l'objet d'une présentation qui précède ce tableau :

Pour élaborer un texte cohérent, conforme à son intention de communication et tenant compte de son destinataire, l'élève adopte un processus non linéaire (planifier l'écriture de son texte; le rédiger; le réviser, l'améliorer et le corriger; évaluer l'efficacité de sa démarche) dont la mise en œuvre fait appel à des stratégies applicables à toutes les familles de situations ou particulières à certaines d'entre elles. En outre, il doit s'appuyer sur les observations qu'il a faites en lecture. Compte tenu de son bagage de connaissances et de son style d'apprentissage, l'élève, avec le soutien de l'enseignant, est amené à élargir l'éventail de ses stratégies et à choisir celles qui lui sont les plus utiles dans une situation donnée. (*Op. cit.*, 2006, p. 113)

Pour élaborer des textes cohérents, les élèves adoptent un processus non linéaire (Planifier l'écriture de son texte; Rédiger son texte; Réviser, améliorer et corriger son texte; Évaluer l'efficacité de sa démarche). La mise en œuvre de ce processus leur demande de mobiliser des stratégies qui les amènent à faire appel à des notions, à des concepts et à des repères culturels (caractéristiques propres à un univers, à un genre, à une variété de langue, etc.). Ils apprennent ainsi à recourir à diverses stratégies et à choisir celles qui leur sont les plus utiles dans une situation précise. Ces stratégies peuvent convenir à l'ensemble des familles de situations ou seulement à certaines d'entre elles. (*op. cit.*, 2007, p. 63)

Les deux programmes insistent, comme en lecture, sur le caractère « non linéaire » des différents éléments de la composante, mais aussi des différentes actions qui les composent afin que l'élève en arrive à déterminer quelles sont les « stratégies » qui lui conviennent le mieux selon les situations.

La présentation de cette composante sous forme de tableau intègre donc les éléments de la composante, les familles de situations et les stratégies à développer. Au premier cycle, le tableau s'étend sur six pages, au deuxième, sur 13 pages. Ce tableau reprend la même

---

15 Pour la suite du texte, je considérerai l'ensemble de ces tableaux comme un seul grand tableau.

forme que celui de la compétence en lecture : les familles de situations en abscisse, quatre pour le premier cycle et trois pour le deuxième, et les quatre éléments de la composante en ordonnée ce qui permet de distribuer processus et stratégies selon les éléments de la composante et les familles de situation. Celles-ci consistent en actions formulées par un verbe à l'infinitif complété par un même gérondif : « en élaborant ». Le verbe élaborer signifie, selon le dictionnaire Robert, « préparer mûrement, par un lent travail de l'esprit ». Cela correspond assez bien à la méthode proposée dans ce tableau.

Au premier cycle, les quatre familles de situations sont : « Informer en élaborant des descriptions; Appuyer ses propos en élaborant des justifications; Inventer des intrigues en élaborant des récits; Expérimenter divers procédés d'écriture en élaborant des textes inspirés de repères culturels ». (*Op. cit.*, 2006, p. 113) Au deuxième cycle, les trois familles sont : « Informer en élaborant des descriptions et des explications; Appuyer ses propos en élaborant des justifications et des argumentations; Créer en élaborant des textes "littéraires" ». (*Op. cit.*, 2007, p. 64) Comme en lecture, la disparition de la famille de situations liée aux repères culturels n'est pas totale puisque ce thème apparaît toujours comme un élément de deux composantes de la compétence : « S'inspirer de ses lectures et de divers repères culturels pour créer des univers "littéraires" » et « Se constituer des repères culturels d'ordre linguistique et textuel ». (*Ibid.*, p. 54) De plus, l'expression revient à plusieurs reprises dans le développement ultérieur de la compétence y compris quatre fois dans le tableau présentant « le processus et les stratégies d'écriture ».

**Tableau récapitulatif des entrées en écriture au premier cycle**

<b>Élément de la compétence « Élaborer un texte cohérent »</b>	<b>Actions</b>	<b>Précisions</b>	<b>Nombre d'entrées</b>
Planifier l'écriture de son texte	11	19	30
Rédiger son texte	12	8	20
Le réviser, l'améliorer et le corriger	15	8	23
Évaluer l'efficacité de sa démarche	4	0	4
Total	42	35	77

L'ajout des termes « justification » dans la première famille et « argumentation » dans

la seconde concorde avec la présence accrue du texte argumentatif au deuxième cycle.

Au premier cycle, chaque élément de la compétence comprend des actions qui se présentent sous la forme d'un infinitif et parfois de précisions de certaines actions selon les familles de situations. Au total, comme le montre le tableau suivant, les quatre éléments de la compétence comportent 42 actions et 35 précisions pour un total de 77 entrées. On peut constater que 39 % de ces entrées concernent la planification contre 26 % pour la rédaction.

Au deuxième cycle, les éléments de la compétence se déclinent en actions et en actions complémentaires toutes désigner par un verbe à l'infinitif. Les actions complémentaires peuvent s'appliquer à toutes les familles de situations ou être particulières à une ou deux familles comme les manières de faire. Ces manières de faire s'expriment par un gérondif. Le tableau suivant récapitule la répartition des différentes entrées selon les éléments de la compétence. Au deuxième cycle, la planification comporte encore le plus d'entrées avec 40 % du total contre 24 % pour la rédaction du texte.

**Tableau récapitulatif des entrées en écriture au deuxième cycle**

<b>Élément de la compétence « Élaborer un texte cohérent »</b>	<b>Actions</b>	<b>Actions complémentaires</b>	<b>Manières de faire</b>	<b>Nombre d'entrées</b>
Planifier l'écriture de son texte	7	11	81	99
Rédiger son texte	4	2	52	58
Le réviser, l'améliorer et le corriger	6	0	53	59
Évaluer l'efficacité de sa démarche	6	0	24	29
Total	23	13	210	246

On se rend compte que dans les deux programmes de français, la planification de l'écriture regroupe le plus d'entrées avec, respectivement 39 % et 40 %. La rédaction, le cœur de l'écriture d'un texte, quant à elle compte pour 26 % et 23,5 % des entrées, juste en dessous du pourcentage consacré à la révision. L'évaluation de la démarche est plus importante au deuxième cycle. C'est compréhensible, l'élève plus mature dispose d'un plus grand arsenal de moyen pour évaluer sa démarche.

Si le nombre d'actions prévues pour l'élément « Rédiger son texte » semble plus considérable au premier cycle, c'est que le deuxième cycle procède à une réorganisation complète de cet élément. Deux des actions décrites au premier cycle correspondent à des actions complémentaires du deuxième cycle et certaines autres se retrouvent dans les manières de faire :

**Faire un brouillon** [...]

**Utiliser, si possible, un traitement de texte** [...]

**Se relire régulièrement au cours de la rédaction** [...] (*op. cit.*, 2006, p. 115);

**FAIRE UNE VERSION PROVISOIRE**

Se relire régulièrement [...]

Utiliser un traitement de texte [...] (*op. cit.*, 2007, p. 69);

**Donner au texte un titre évocateur** (*op. cit.*, 2006, p. 116);

[...] – en donnant un titre explicite ou évocateur à son texte (*op. cit.*, 2007, p. 70)

Ces exemples indiquent que la présentation du premier cycle met toutes ces actions sur le même pied que ce soit la nécessité de faire un brouillon ou d'utiliser un traitement de texte ou encore de donner un titre évocateur. Au deuxième cycle, on retrouve un certain ordonnancement avec quatre grandes actions : « Faire une version provisoire, Développer le contenu, Organiser son texte, Adopter un point de vue et le maintenir » qui se déclinent généralement en deux actions complémentaires et en 52 manières de faire. Cette présentation, malgré un nombre élevé d'entrées, met l'accent sur les éléments fondamentaux de l'écriture d'un texte : brouillon, contenu, organisation, point de vue. Les autres entrées permettent de moduler ces actions selon les familles de situations, le type de textes ou les besoins particuliers des élèves.

Dans les deux programmes, la partie « Notions et concepts » sous la rubrique « Grammaire du texte » donne des précisions supplémentaires. Au premier cycle, elles sont plutôt générales et souvent s'adressent autant à la lecture qu'à l'écriture :

– Utiliser diverses ressources lexicales et syntaxiques ainsi que divers procédés stylistiques pour mettre en relation les éléments du sujet ou de l'univers créé

– Explorer les divers éléments permettant d'organiser le texte [...] (*op. cit.*, 2006, p. 130);

– Dans un récit, harmoniser les caractéristiques, les actions et les façons de s'exprimer des personnages

– Reconnaître le point de vue adopté dans un texte; adopter et maintenir un point de vue en portant attention au choix des formes de reprise et au vocabulaire qui constitue les champs lexicaux

– [...]

– Reconnaître et utiliser différentes formes de reprise (répétition, substitution par un groupe

du nom synonyme, un pronom, un terme générique ou spécifique, une périphrase, etc.) pour aider à ne pas perdre le fil du texte (*ibid.*, p. 131).

Au deuxième cycle, on retrouve en plus des indications dans la partie « Organisation du texte ». Pour les textes littéraires, l'ensemble de ces éléments sont repris dans la rubrique « Procédé d'écriture » :

- Se représenter un procédé d'écriture comme une manière particulière de structurer et de formuler un propos qui peut produire un effet et agir sur la construction de sens
- Reconnaître et utiliser, en contexte, des façons de procéder qui touchent l'énonciation et influent sur la construction de sens par l'effet produit [...]
- Reconnaître et utiliser, en contexte, des éléments d'organisation qui influent sur la construction de sens par l'effet produit [...] (*op. cit.*, 2007, p. 150);
- Reconnaître et utiliser différentes façons d'intituler un texte [...]
- Reconnaître et utiliser, en contexte, des façons de procéder qui touchent la syntaxe ainsi que la ponctuation et qui influent sur la construction de sens par l'effet produit [...]
- Reconnaître et utiliser, en contexte, des façons de procéder qui touchent le lexique et qui influent sur la construction de sens par l'effet produit [...]
- Reconnaître et utiliser, en contexte, des façons de procéder qui touchent la variété de langue et qui influent sur la construction de sens par l'effet produit [...] (*ibid.*, p. 151).

Les quatre premiers éléments correspondent à des indications que l'on trouve dans les deux premières composantes tandis que les trois derniers se rattachent à la composante « Mettre à profit et acquérir des connaissances sur la langue, les textes et la culture ». Seule la composante concernant la réflexion sur « pratique de scripteur » n'amène pas d'indications supplémentaires.

Quant à l'écriture de textes littéraires, si le premier cycle insistait sur le récit pour lequel l'élève devait « inventer des intrigues », il demandait aussi l'expérimentation de « divers procédés d'écriture en élaborant des textes inspirés de repères culturels ». Le deuxième cycle est moins spécifique en demandant à l'élève de « Créer en élaborant des textes "littéraires" ».

Hormis le récit, de quels textes littéraires s'agit-il? Au premier cycle, on retrouve deux listes ouvertes dans les familles de situations. La famille de situations « Inventer des intrigues », sans surprise, donne : « Récit d'aventures, récit de science-fiction ou récit fantastique; conte; bande dessinée; fable; etc. » (*Op. cit.*, 2006, p. 112) Celle « Expérimenter divers procédés d'écriture » génère une liste un peu plus éclectique : « Poème; chanson; monologue; slogan, texte publicitaire; pastiche; parodie; etc. » (*Idem*) Si

on exclut le slogan et le texte publicitaire, les autres se rattachent ou peuvent se rattacher au texte littéraire.

Le programme de deuxième cycle commence par introduire une notion qui n'apparaît pas au premier cycle, le texte apparenté à un texte littéraire :

En découvrant des univers littéraires variés et en affinant leur sensibilité à l'égard des procédés utilisés par les écrivains pour créer des effets, les élèves se dotent d'outils pour parvenir, progressivement, à écrire toutes sortes de textes « littéraires », c'est-à-dire apparentés à des textes issus de la littérature. (*Op. cit.*, 2007, p. 55)

Cette nouvelle catégorie de textes suppose que l'élève du deuxième cycle ne peut penser produire un texte « littéraire », qu'il ne peut que mimer la littéarité, restriction qui n'existait pas au premier cycle. Plus loin, cependant, on donne du contenu à ces textes « apparentés à des textes littéraires » :

Récit fantastique, de science-fiction, d'aventures, etc.; portrait; chanson; saynète, court texte dramatique; monologue; texte poétique, humoristique, parodique, engagé (*ibid.*, p. 56);  
– en tenant compte du genre (récit, poème, portrait, monologue, etc.) (*ibid.*, p. 65)

Si on excepte le portrait, la saynète et le texte dramatique, on a essentiellement la même liste qu'au premier cycle, mais sous le manteau restrictif de texte apparenté au texte littéraire. Cette notion semble contredire la nécessité de recourir à des « situations authentiques » comme l'évoque le sens de la compétence : « L'exploitation de situations authentiques<sup>16</sup> devrait en outre favoriser leur engagement dans le processus d'écriture et les aider à prendre conscience des enjeux rattachés à la qualité de l'expression. » (*Ibid.*, p. 53) Comment peut-on en arriver à créer à partir de « situations authentiques » des textes qui ne sont qu'apparentés à la littérature sans poser la création littéraire comme inaccessible aux adolescents? Cette question reste sans réponses. Comme cette restriction ne s'applique qu'aux textes « apparentés à des textes littéraires », on doit en déduire que l'élève adolescent peut écrire de véritables textes d'opinion ou d'information s'il est placé dans une situation authentique.

Si, à chaque cycle, on retrouve des termes comme poème, texte poétique dans les différentes listes de textes que l'élève peut écrire, la place de la poésie dans la méthode

---

<sup>16</sup> Cette expression porte à confusion parce que, pour l'élève et les enseignants, l'école est la vraie vie et est authentique, sinon rien n'a de signification. Ici, on parle de situations qui trouvent leur aboutissement hors de la classe ou de l'école.

d'écriture est plutôt restreinte. Totalement absente au premier cycle, la poésie apparaît seulement cinq fois au deuxième :

DÉTERMINER LE CONTENU DE SON TEXTE [...]

– en tenant compte du genre (récit, poème, portrait, monologue, etc.) (*op. cit.*, 2007, p. 65);

DÉTERMINER L'ORGANISATION DE SON TEXTE [...]

– en choisissant un genre de texte poétique

– en évaluant l'intérêt de transposer un genre (ex. texte poétique sous forme de recette) ou de combiner des genres (ex. récit qui inclut une annonce publicitaire) (*ibid.*, p. 66);

DÉVELOPPER LE CONTENU [...]

– en adoptant les constructions syntaxiques les plus appropriées au genre du texte (phrase infinitive dans une procédure, ellipse en poésie, etc.) (*ibid.*, p. 69);

ORGANISER SON TEXTE [...]

– en structurant le texte poétique selon une forme fixe ou libre (*ibid.*, p. 71).

Les trois premières entrées appartiennent à l'élément planification de la composante. Si on excepte la troisième sur la transposition « en recette », plutôt anecdotique, les deux premières indiquent que, déjà au moment de la planification d'un texte poétique, des choix sont faits quant au contenu et à la forme qui le différencient des autres types de textes. Les deux dernières entrées seules relèvent de la rédaction. La première n'est pas vraiment significative, car elle ne donne en exemple qu'un procédé syntaxique utilisé parfois en poésie : l'ellipse. La dernière est plus significative parce qu'elle relie structure et forme du poème, cependant c'est bien peu puisque si la structure d'un poème à forme fixe s'impose facilement, dès que l'on aborde les poèmes à forme libre l'élève et l'enseignant se retrouvent avec très peu d'indications.

Le texte poétique, sous une forme ou une autre, n'apparaît pas dans les « Attentes de fin de cycle » des programmes. Au premier cycle, le texte littéraire privilégié est nettement le récit auquel les « attentes » font référence deux fois :

[...] de créer des mises en intrigue en rédigeant des récits. (*Op. cit.*, 2006, p. 111);

Quand l'élève rédige des récits, il crée des univers qui se rapprochent de la réalité ou qui sont totalement imaginaires, dans lesquels il développe une mise en intrigue. (*Idem*)

Au deuxième cycle, les « attentes » sont moins spécifiques, on parle plutôt de « textes de création » : « Quand l'élève rédige des textes de création, il conçoit un univers dont les différents éléments contribuent à l'unité du texte. Il organise son texte de façon appropriée au genre choisi. » (*op. cit.*, 2007, p. 54) À priori, le texte poétique n'est pas exclu.

Dans la partie « Développement de la compétence *Écrire des textes variés* » du

programme de deuxième cycle qui présente l'évolution de la compétence pour l'ensemble du cours secondaire, la référence au texte poétique dans la rubrique « Dans les tâches liées à la création » n'apparaît qu'à la troisième année du cycle : « [...] élaborer des textes de différents genres narratifs et poétiques présentant des univers variés et une exploration de procédés divers ». (*Ibid.*, p. 58)

Malgré le peu de place que la poésie prend en écriture, le *Cadre d'évaluation des apprentissages* (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2011) inscrit la poésie parmi les « modes de discours » sujets à évaluation. Il ne précise toutefois pas si cette inscription s'applique à chacune des années du secondaire ou si elle est limitée à certaines années. La place du texte poétique dans la compétence écriture reste ambiguë.

## **Le professeur de français et son élève**

### **Dans le programme de formation**

Dès ces premiers mots, le programme de formation du premier cycle donne une place importante aux enseignants puisqu'il « fait appel à l'expertise professionnelle des enseignants » (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2006, « Avant-propos »). Celui du deuxième cycle est moins précis et utilise la formule « acteurs scolaires » qui comprend les enseignants. Cependant, cette expertise ne s'exerce pas en toute liberté. Le programme de formation dans son ensemble et le programme de français de chaque cycle encadrent de façon claire le travail de l'enseignant.

Dès le premier chapitre, le programme de formation place l'ensemble des programmes dans un paradigme de l'apprentissage caractérisé par la référence à trois grands courants philosophique et pédagogique : « Parmi les théories de l'apprentissage, le constructivisme, le socioconstructivisme et le cognitivisme constituent des modèles particulièrement éclairants » (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2006, « Un programme de formation pour le XXI<sup>e</sup> siècle », p. 9). Cela amène à demander un « renouvellement des pratiques » d'enseignement parce que les « orientations du Programme de formation mettent l'accent sur la pertinence de certaines pratiques

pédagogiques qui, bien que distinctes, sont interdépendantes. » (*Ibid.*, p. 12) Même si, comme le souligne le programme de deuxième cycle, « [c]es modèles théoriques ne préjugent toutefois en rien de la diversité des approches pédagogiques qu'un enseignant peut adapter ou combiner, selon son expérience et son jugement pédagogiques » (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2007, « Un programme de formation pour le XXI<sup>e</sup> siècle », p. 17), le travail des enseignants « experts de l'intervention pédagogique » (*ibid.*, p. 23) se trouve bien encadré.

Ce « renouvellement des pratiques » proposé dans le premier chapitre des deux programmes tient en quatre termes qui caractérisent autant de pratiques à mettre en œuvre par l'enseignant : différenciation, accompagnement, régulation, collégialité.

L'accompagnement que l'enseignant doit offrir constitue une activité complexe qui définit sa relation avec l'élève :

Accompagner les élèves dans le développement de leurs compétences, c'est s'attacher à stimuler leur capacité à relier ce qu'ils savent à ce qu'ils vont apprendre. C'est leur enseigner à reconnaître, dans leur entourage comme dans leur mémoire, les ressources qui peuvent les aider. C'est aussi les amener à construire ou rechercher les ressources qui ne sont pas disponibles en mémoire et les soutenir dans le choix et l'utilisation de ces ressources, notamment en leur enseignant des manières de faire et en leur faisant découvrir des façons créatives de les combiner et de les réinvestir dans de nouveaux contextes. (*Ibid.*, 2007, p. 19)

La différenciation demande à l'enseignant de tenir compte des différences nombreuses que l'on retrouve chez les élèves :

[...] l'enseignant est appelé à mettre en place une organisation pédagogique qui tient compte des acquis de ses élèves, de leurs différents styles cognitifs et de leurs champs d'intérêt, de façon à offrir à tous les conditions les plus favorables pour apprendre. Ainsi, l'enseignant pourra adapter ses stratégies didactiques, les modalités de travail entre élèves et la facture des situations proposées pour tenir compte des différences individuelles [...]. (*Ibid.*, p. 21)

Le travail d'enseignement ne se définit plus d'abord par la classe, il est désormais déterminé par chacun des élèves et chacune de leurs particularités.

La régulation doit tenir compte que les « compétences sont évolutives, globales et intégratives » et que de ce fait les « activités d'apprentissage mises en place pour en assurer le développement ou l'évaluation doivent requérir la mobilisation d'un ensemble de ressources dans des tâches complexes, contextualisées et signifiantes. » (Ministère de

l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2006, « Un programme de formation pour le XXI<sup>e</sup> siècle », p.13) La régulation porte donc autant sur le choix des activités d'apprentissage pour assurer le développement des compétences que sur leur évaluation.

Quant à la collégialité, elle signifie que « les membres du personnel de l'école sont aussi conviés à des actions concertées [...] pour créer les conditions d'enseignement-apprentissage les plus favorables, particulièrement à l'intérieur d'un même cycle. » (*Ibid.*, p. 14) Cela se traduit par trois visées au premier cycle : « La classe et l'école : des communautés d'apprentissage »; « L'école : une organisation apprenante »; « Un programme qui s'actualise dans une organisation par cycles ». (*Idem*) Le deuxième cycle ne reprend cependant pas le troisième point. Cette nécessité de la concertation et de la collégialité qui dépasse largement la classe détermine encore une fois le champ d'action des enseignants : « Tous les intervenants [...] doivent collaborer pour créer les conditions d'enseignement-apprentissage les plus favorables. Il faut ainsi dépasser les compétences individuelles et faire émerger une compétence collective. » (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2007, « Un programme de formation pour le XXI<sup>e</sup> siècle », p. 22)

Le travail de l'enseignant s'enrichit aussi de nouvelles responsabilités quant aux domaines généraux de formation et aux compétences transversales.

Plusieurs comportements et attitudes associés aux domaines généraux de formation ne pourront se développer que dans la mesure où ils seront encouragés dans de multiples contextes et où les enseignants eux-mêmes serviront de modèles. La satisfaction au regard du travail bien fait, l'établissement de rapports égaux, l'attention portée à l'influence de ses comportements et de ses attitudes sur son bien-être psychologique, le goût du défi et le sentiment de responsabilité par rapport à ses succès et à ses échecs en sont des exemples. (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2006, « Domaines généraux de formation », p. 22)

Chaque domaine d'apprentissage, comme chaque domaine général de formation, offre une multitude d'opportunités pour le développement des compétences transversales, à la condition que les élèves aient l'occasion de les exercer. Les enseignants jouent à cet égard un rôle essentiel. Les connaissances plus larges dont ils disposent dans plusieurs domaines leur permettent de fournir aux élèves des exemples où les compétences nouvellement acquises sont avantageusement réutilisables. (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2007, « Compétences transversales », p. 3)

L'enseignant doit non seulement organiser l'apprentissage lié aux domaines généraux de formation et aux compétences transversales, mais il doit devenir l'illustration de leur intégration dans la vie quotidienne.

Les domaines d'apprentissage déterminent eux aussi une certaine part du travail de l'enseignant :

Par ailleurs, la nature des visées du Programme de formation ainsi que celle des réalités et des défis auxquels les élèves doivent ou devront faire face appellent l'école à dépasser une logique de formation disciplinaire cloisonnée. Le regroupement des disciplines en domaines d'apprentissage invite les enseignants à une lecture dynamique et croisée des compétences et du contenu de formation propres à chacune des disciplines d'un même domaine, voire de différents domaines. (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2006, « Les domaines d'apprentissage », p. 57);

Il est donc nécessaire que chaque enseignant saisisse et exploite les liens possibles non seulement entre le ou les programmes disciplinaires qui lui sont attribués et les autres disciplines ou domaines d'apprentissage, mais avec l'ensemble des composantes du Programme de formation. (*Idem*);

Il est de la responsabilité de chaque enseignant de saisir l'essence de tous les domaines d'apprentissage et de voir la complémentarité qui existe entre son domaine propre et les autres. (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2007, « Domaines d'apprentissage », p. 1);

Pour éviter un cloisonnement indu des apprentissages, les enseignants et les autres intervenants scolaires doivent donc se donner une vision d'ensemble des disciplines et de leur contribution respective aux visées du Programme, aux intentions éducatives des domaines généraux de formation et au développement des habiletés communes que sont les compétences transversales. (*Idem*)

Le travail de l'enseignant ne se limite plus à sa discipline et à ses liens avec les domaines généraux de formation et les compétences transversales, mais il doit « imaginer des situations d'apprentissage qui, mettant à profit le métissage des disciplines d'un même domaine ou d'autres domaines, amènent les élèves à faire eux-mêmes des liens entre ces divers éléments ». (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2006, « Les domaines d'apprentissage », p. 57) Dans le domaine des langues, cela signifie que les « apprentissages linguistiques se nourrissent mutuellement » (*ibid.*, p. 59) et que les « stratégies d'apprentissage représentent un [...] élément commun ». (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2007, « Les domaines d'apprentissage », p. 3)

Le travail d'enseignement, avant même qu'on atteigne le programme de français, s'est déjà alourdi et complexifié. Non seulement il doit répondre à une nouvelle philosophie de l'éducation et à de nouvelles règles de conduite de la classe, mais il doit prendre en charge deux nouvelles branches de l'enseignement : les domaines généraux de formation et les compétences transversales en plus de tenir compte du regroupement des disciplines en « domaines d'apprentissage ». Ces nouvelles obligations teinteront le travail d'enseignement du français.

Dans ces chapitres qui influent sur la tâche de l'enseignant de français, quel portrait de l'élève fait-on? D'abord, on trace à grands traits les caractéristiques de l'adolescent qui se présente au secondaire dans chacun des deux cycles.

Les enseignants, les directions d'école et l'ensemble du personnel scolaire sont aux premières loges pour constater les effets de cette évolution [des technologies de l'information et de la communication] sur les jeunes : un accès direct aux réalités de l'univers; des connaissances multiples, mais qui ne sont pas toujours organisées; une certaine insécurité par rapport à l'avenir; la recherche de satisfactions immédiates, mais aussi le désir de s'appuyer sur des repères stables. Ils sont à même de constater chez les élèves des attitudes paradoxales : grande curiosité, mais motivation mitigée par rapport aux études; recherche de signification, mais oubli de l'interdépendance des phénomènes; désir d'autonomie, mais besoin d'appartenance. Tous doivent aussi faire face à la difficulté d'accompagner des jeunes différents les uns des autres. (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2006, « Un programme de formation pour le XXI<sup>e</sup> siècle », p. 3);

Au deuxième cycle du secondaire [...] [certains élèves] voient dans l'acquisition de savoirs scolaires une obligation sans lien avec les besoins et les exigences de la vie active, alors que d'autres y voient une façon de mieux s'y préparer. On trouve également, dans ce groupe d'âge, certains jeunes qui pensent quitter l'école pour prendre sans tarder leur place sur le marché du travail, alors que d'autres envisagent une formation plus longue. Il convient donc de voir les élèves du deuxième cycle du secondaire dans toute la diversité de leurs aspirations et de leurs valeurs, de leurs conditions socioéconomiques et de leurs référents culturels. (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2007, « Un programme de formation pour le XXI<sup>e</sup> siècle », p. 3)

C'est donc à cet élève, futur « citoyen du XXI<sup>e</sup> siècle [...] confronté à des enjeux de plus en plus complexes, où l'intégration des connaissances et la capacité de les transférer dans des contextes changeants deviennent incontournables », que le programme s'adresse. (*Ibid.*, p. 1) On le définit

« comme le premier artisan de son apprentissage, [il] est encouragé à être curieux, rigoureux et coopératif. » Il est « plus que jamais, au deuxième cycle du secondaire, [reconnu] comme partie prenante des actions éducatives qui le concernent » (*ibid.*, p. 23) parce que « personne ne peut apprendre à la place d'un autre. » (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2006, « Un programme de formation pour le XXI<sup>e</sup> siècle », p. 9)

L'élève est donc un acteur dans son développement d'autant plus que le programme est construit autour de compétences et que les « compétences ne s'enseignent pas au sens traditionnel du terme; c'est l'élève qui les développe. » (*Ibid.*, 2006, p. 13 et 2007, p. 19) Cette vision d'un élève « partie prenante » de son apprentissage se vérifie dans les premiers chapitres entre autres par la façon dont les actions qu'on lui demande sont formulées. Ces

actions pointent toutes vers la responsabilité de l'élève dans un contexte d'accompagnement par les enseignants. En ce sens, le nombre d'occurrences des verbes « amener à » et « apprendre » dans les trois premiers chapitres des deux programmes est significatif : on trouve 43 occurrences du verbe « apprendre » et 38 du verbe « amener ». C'est donc cet élève responsable de son apprentissage que l'on trouvera dans les programmes de français.

### **Dans le programme de français**

Les programmes de français ne font pas de mystère sur ce qu'on attend de l'enseignant et de l'élève. Chaque programme contient une partie qui s'intitule « Rôle de l'enseignant » et une autre qui traite du « rôle » de l'élève.

Ce « rôle de l'enseignant » se caractérise par différentes fonctions que celui-ci doit assumer. Ces fonctions sont désignées par un mot ou une expression caractéristique qui sont chaque fois expliqués de façon générale ou détaillée. Ces fonctions impliquent un travail spécifique pour l'enseignant.

Attentif aux besoins et aux champs d'intérêt des élèves, l'enseignant de français est l'entraîneur<sup>17</sup> qui leur propose des situations stimulantes et exigeantes. Il est l'expert qui cible les apprentissages à effectuer à l'égard de la langue et des textes et qui en balise la progression. Il est le guide qui apprend aux élèves à faire des liens avec ce qu'ils ont appris au primaire et à systématiser de nouvelles connaissances. Il est le médiateur qui les amène à devenir autonomes en prenant conscience de leurs démarches et en posant un regard critique sur elles. Il est également le passeur culturel<sup>18</sup> qui leur permet de découvrir des œuvres littéraires variées, de vivre des expériences culturelles et de reconnaître l'apport de la culture dans leur propre vie. Il est un modèle linguistique et culturel crédible à qui les élèves se réfèrent et demandent conseil. Il est enfin l'animateur qui favorise le partage d'idées et le travail en coopération, soucieux que sa classe devienne une communauté d'apprentissage dont il est lui-même un membre influent. (*Op. cit.*, 2006, p. 93)

Rôle de l'enseignant

Il importe que l'enseignant propose un environnement où la langue française et la culture francophone sont mises en valeur. Modèle linguistique, il doit cultiver chez les élèves le goût, le plaisir et la fierté de s'exprimer en français [...]. « Passeur culturel » [...] il lui faut être stimulant

17 Je souligne.

18 Le terme « passeur culturel » est d'un emploi fréquent depuis l'orientation culturelle des programmes. J'en donne deux interprétations qui montrent toute la complexité de l'expression :

« [...] le maître devient alors héritier, critique et interprète d'objets de culture ou de savoirs, autrement dit, celui qui crée des rapports. » (Ministère de l'Éducation, 2001, p. 13)

« Ainsi quand on aborde la question du rapport entre enseignement et culture, peut-on penser l'enseignant comme un passeur culturel, celui qui jette des passerelles entre différents types et registres culturels, mais aussi comme un lieu, le lieu du sensé et du senti chez la personne, du rationnel et de l'imaginaire, du sens et de la sensibilité par quoi chacun a tout à la fois le sentiment de comprendre le monde et de lui être lié. La culture est alors l'un des liens qui relie l'Homme au monde. » (Gohier, 2002, p. 232)

et crédible [...]. Médiateur, il doit favoriser un climat de confiance, s'adapter aux besoins d'apprentissage des élèves et leur apporter le soutien nécessaire pour qu'ils connaissent de véritables réussites.

En tant que guide, il lui appartient de trouver les contextes, les déclencheurs, les problématiques et les questions qui donnent un sens à la structuration des connaissances à laquelle il conduit les élèves. Il lui faut puiser dans son expérience, mettre ses propres ressources à contribution, se concerter avec ses collègues et faire preuve d'inventivité pour établir des liens entre les compétences disciplinaires, les domaines généraux de formation et les compétences transversales dans les situations qu'il propose. Il doit enfin concevoir un enseignement qui favorise un apprentissage où sont associés de manière dynamique l'analyse de la situation de communication, la mobilisation de stratégies efficaces, le recours à des notions et à des concepts pertinents ainsi que l'engagement dans une démarche réflexive. (*Op. cit.*, 2007, p. 16)

Les sept fonctions présentes au premier cycle sont réduites à quatre au deuxième cycle : modèle linguistique, passeur culturel, médiateur et guide. La fonction de « guide » absorbe l'essentiel des fonctions d'expert, d'entraîneur et d'animateur qui se retrouvaient au premier cycle. Le rôle de modèle culturel du premier cycle est intégré à celui de passeur culturel au deuxième.

Dans les deux programmes, ce « rôle de l'enseignant » est complété par une série de recommandations sur la conduite du travail d'enseignement. Au premier cycle, on montre l'enseignant en action à l'aide de verbe au présent dont il est le sujet :

En tout temps, l'enseignant de français doit pouvoir répondre aux questions de l'élève [...]  
L'enseignant a donc la responsabilité de faire ressortir des liens entre les différents apprentissages de la classe de français afin que l'élève donne du sens à ce qu'on lui demande de faire [...]

Tout au long du cycle, l'enseignant se préoccupe prioritairement de soutenir l'élève dans ses apprentissages. Il le questionne [...]. Il observe l'élève et lui demande d'expliquer sa démarche. Il commente ses productions orales et écrites en précisant ce qu'il devrait améliorer. Il guide l'élève [...]. Il lui demande de faire une autoévaluation de ses productions et vérifie si elle concorde avec sa propre évaluation. En outre, il discute avec lui pour l'encourager à réfléchir à ses démarches et à se donner des défis d'apprentissage. À la fin du cycle, l'enseignant évalue les processus de même que les productions de l'élève et il porte un jugement sur le degré de développement de ses compétences. (*Op. cit.*, 2006, p. 93)

Toutes ces actions de l'enseignant se rapportent à l'élève et indiquent la nécessité d'une interaction forte entre les deux pôles de l'enseignement du français. Au second cycle, on fait plutôt état d'une série de « principes pédagogiques » présentés dans un encadré et définis à l'aide de verbes à l'infinitif qui expliquent le travail à faire auprès des élèves :

Cultiver le goût, le plaisir et la fierté d'apprendre [...]  
Valoriser l'acquisition de connaissances [...]  
Instaurer des pratiques fréquentes de lecture, d'écriture et de communication orale [...]  
Varier et différencier les approches [...]

Construire de nouveaux apprentissages sur des bases solides [...]  
Rendre les élèves actifs et conscients de leurs apprentissages [...]  
Miser sur l'efficacité [...]  
S'appuyer sur la communauté d'apprentissage [...]  
Exiger la qualité en toute situation, à l'écrit comme à l'oral [...]  
Mettre les technologies de l'information et de la communication au service du développement des compétences (*op. cit.*, 2007, p. 16-17).

De ces dix principes, seuls deux sont directement reliés à l'enseignement du français et concernent la fréquence et la qualité des pratiques de lecture, d'écriture et de communication orale. Les actions relatives à l'autoévaluation et à l'évaluation qu'on retrouvait au premier cycle ne font pas partie de ces « principes pédagogiques ». Celles-ci sont traitées sous la rubrique « **Apprentissage et évaluation** ». On y reprend les deux aspects du premier cycle : « L'enseignant doit amener les élèves à se distancier de leur travail et à développer leur capacité à s'autoévaluer » et « l'enseignant élabore graduellement son jugement sur les compétences des élèves. » (*Ibid.*, p. 18) Dans les deux cas, l'étape finale de l'évaluation ne réside pas dans la compilation de résultats, mais dans le jugement que l'enseignant porte sur ces résultats et sur le travail de l'élève.

L'ampleur de la tâche que suppose ce « rôle de l'enseignant » est considérable. De façon générale, l'impression qui se dégage de celui-ci s'éloigne considérablement du rôle traditionnel dévolu au maître, celui de responsable de la transmission de la connaissance et de la sanction de son acquisition par l'élève. Ici, l'enseignant organise la classe et le travail de manière à ce que l'élève acquière et maîtrise les compétences prévues. Ce rôle de l'enseignant correspond directement à celui que l'on peut dégager des compétences en français particulièrement en lecture et en écriture.

Dans la description du travail de l'enseignant dans les compétences en lecture et en écriture, les deux programmes reprennent les principales orientations définies par le « rôle de l'enseignant ».

En lecture, le programme de premier cycle utilise souvent des désignations qui renvoient directement aux termes employés dans le « rôle de l'enseignant » pour expliquer son travail :

Médiateur, l'enseignant lui [l'élève] présente des textes résistants [...] (*op. cit.*, 2006, p. 97);

[...] guidé par l'enseignant [...] (*idem*);  
[...] la médiation de l'enseignant [...] (*ibid.*, p. 98);  
[...] un accompagnement soutenu de la part de l'enseignant [...] (*idem*);  
L'enseignant joue un rôle de mentor [...] (*ibid.*, p. 99);  
L'enseignant joue donc un rôle de guide [...] (*idem*).

Outre ces termes, le travail de l'enseignant est décrit à l'aide de formulations qui illustrent bien le caractère d'accompagnateur de l'enseignant :

Il revient toutefois à l'enseignant d'amener l'élève [...] (*ibid.*, p. 97);  
[...] l'enseignant le place dans des contextes stimulants [...] (*ibid.*, p. 98);  
Aussi l'enseignant fait-il en sorte que l'élève [...] (*idem*);  
L'enseignant amène graduellement l'élève à [...] (*idem*);  
L'enseignant suscite le recours à la prise de notes [...] (*idem*);  
[...] l'enseignant amène l'élève [...] (*ibid.*, p. 99);  
L'enseignant crée un climat d'ouverture [...] (*idem*).

Toutes ces formulations s'articulent autour d'un verbe qui montre l'enseignant comme un organisateur de l'apprentissage de l'élève. De ces verbes, le plus représentatif et le plus employé est « amener à [une action, un comportement de l'élève] ». Dans cet emploi, l'action de l'enseignant exige l'aménagement d'une organisation pédagogique qui doit mener l'élève à poser la véritable action visée par le programme.

Au deuxième cycle, les références directes aux différents rôles de l'enseignant sont rares. On ne retrouve que l'expression « Guidés par l'enseignant, les élèves poursuivent leur exploration des textes littéraires ». (*Op. cit.*, 2007, p. 28) Le travail de l'enseignant se définit à l'aide de formulations qui possèdent les mêmes caractéristiques que celles du premier cycle en ce qui concerne le rôle de l'enseignant et celui de l'élève. On retrouve donc :

[...] l'enseignant doit leur proposer des tâches [...] (*ibid.*, p. 28);  
L'enseignant encourage donc les élèves [...] (*ibid.*, p. 30);  
[...] l'enseignant amène les élèves à [...] (*idem*);  
[...] dont l'enseignant doit s'inspirer pour proposer aux élèves des situations d'apprentissage significatives. (*Ibid.*, p. 33);  
L'enseignant les amène ensuite à [...] (*ibid.*, p. 42);  
[...] l'enseignant aide les élèves [...] (*idem*).

On voit bien que le véritable travail d'apprentissage revient à l'élève et que la responsabilité de l'enseignant consiste à organiser cet apprentissage. Le verbe « amener à » est encore le plus employé. En plus des occurrences citées, on le retrouve dans différents tableaux pour un total de 14 occurrences.

Quant à la compétence en écriture, les deux programmes ne présentent pas de différences. Le travail de l'enseignant repose sur la mise en place d'activités qui permettent à l'élève de développer sa capacité à écrire :

L'enseignant doit faire en sorte que l'élève planifie et révise ses textes, seul et avec d'autres. Il doit l'amener à écrire régulièrement, sur différents supports, des textes diversifiés et de longueur variable. (*Op. cit.*, 2006, p. 108);

L'enseignant propose fréquemment à l'élève de rédiger des textes pouvant être produits, cernés et traités rapidement. (*Idem*);

[...] l'enseignant organise ses interventions [...] (*ibid.*, p. 109);

[...] l'enseignant amène l'élève à se préoccuper de pertinence, de continuité et de non-contradiction. (*Ibid.*, p. 110);

[...] l'enseignant l'invite à transformer des textes de départ de même qu'à générer de nouveaux textes à partir de règles ou de contraintes d'écriture. (*Idem*);

[...] l'enseignant questionne les élèves sur leur démarche [...] (*op. cit.*, 2007, p. 53);

[...] les élèves devraient être amenés à intégrer l'ensemble de leurs connaissances, à les consolider et à les approfondir [...] (*ibid.*, p. 55);

[...] l'enseignant doit [...] proposer aux élèves des situations d'apprentissage significatives. (*idem*);

[...] l'enseignant les amène [...] (*ibid.*, p. 57);

L'enseignant les aide à voir comment tirer profit des connaissances qu'ils ont construites [...] (*ibid.*, p. 63).

Si le travail de l'enseignant semble osciller de la quasi-obligation de l'expression « doit faire en sorte que » à la simple incitation du verbe « invite », il se définit davantage par le verbe « amener à » qui détermine les actions à poser autant par l'enseignant que par les élèves.

Le programme de deuxième cycle revient sur la place de la littérature dans son annexe A. Cette annexe détermine quatre rôles pour l'enseignant :

**Passeur culturel**

L'enseignant accompagne les élèves dans leur découverte d'œuvres diversifiées du Québec et d'ailleurs. [...];

**Modèle**

L'enseignant est un modèle de lecteur pour ses élèves. [...];

**Planificateur**

L'enseignant planifie des tâches et des activités dont la diversité favorise l'exploration et l'approfondissement des œuvres [...];

**Guide**

L'enseignant se réfère à ses connaissances sur la langue et les textes et, en particulier, à ses connaissances sur la littérature pour guider les élèves et les amener à progresser. [...] Il leur apprend [...] à accéder à un autre niveau de lecture [...]. (*Op. cit.*, 2007, p. 160-161)

Ces quatre rôles ne touchent que la lecture. Le rôle de modèle de l'enseignant qui semble si important dans les programmes de français ne semble pas s'appliquer à l'écriture

puisqu'aucun des programmes n'y fait référence dans la compétence en écriture. Les seules mentions de modèles dans la compétence en écriture se retrouvent au deuxième cycle et réfèrent à des « modèles connus » (*ibid.*, p. 54 et 58) ou à des « textes modèles » (*ibid.*, p. 64 et 72) et ne renvoient vraisemblablement pas à l'enseignant. L'enseignant qui doit être un modèle en lecture et en communication orale (*op. cit.*, 2006, p. 119) n'a pas à jouer ce rôle en écriture.

Le travail de l'enseignant quant à la poésie ne peut s'envisager qu'à travers celui réservé à la littérature. En lecture, les quatre rôles définis à l'annexe A du programme de deuxième cycle s'appliquent, quant à moi, aux deux cycles ce qui signifie que l'enseignant doit être capable de les remplir en ce qui concerne la poésie. Cela a de nombreuses implications sur les connaissances que l'enseignant devrait posséder en poésie tant du point de vue historique que du point de vue technique, et ce, autant en poésie française que québécoise. En ce qui a trait à l'écriture, le texte poétique fait partie des types de textes que l'élève doit écrire, cependant aucune indication particulière précise le genre d'intervention auprès de l'élève que demanderait l'écriture de textes poétiques.

Sans surprise, le rôle de l'élève se révèle le complément de celui de l'enseignant. Là où on retrouvait un guide, on retrouve un « guidé », mais aussi un être « actif dans ses apprentissages » :

#### Rôle de l'élève

Guidé, stimulé et encouragé par son enseignant, l'élève s'engage et est actif dans ses apprentissages : il se pose des questions, fait des liens avec ce qu'il sait déjà, confronte ses représentations, etc. Il peut davantage accepter de relever des défis à sa mesure parce qu'il comprend l'importance d'acquérir des stratégies et des connaissances ainsi que de réfléchir à ses réussites et à ses difficultés. Petit à petit, il diversifie et enrichit consciemment le contenu de sa boîte à outils (repères culturels, processus, stratégies, notions, concepts, etc.) et peut y faire appel avec plus d'efficacité. Il saisit aussi que c'est en lisant qu'il apprend à lire, que c'est en écrivant qu'il apprend à écrire [...]. Afin de prendre conscience de ses progrès et de se représenter le chemin parcouru, il garde des traces de ce qu'il a appris. (*Op. cit.*, 2006, p. 92-93);

#### Rôle des élèves

Les élèves du deuxième cycle doivent consolider leurs acquis, découvrir de nouvelles ressources et apprendre à les mobiliser de plus en plus efficacement. Ils sont incités à s'engager dans le développement de leurs compétences et amenés à prendre conscience de l'emprise que leur bagage de connaissances leur permet d'avoir sur une variété de situations. Ils sont invités à profiter des défis qui leur sont proposés et qu'ils se donnent pour affiner leur jugement critique, élargir leur vision du monde et approfondir la connaissance qu'ils ont d'eux-mêmes. Ils

devraient ainsi découvrir peu à peu ce que signifie agir par la parole.

Guidés par l'enseignant, qui les incite à faire des retours réflexifs sur leurs apprentissages, ils doivent faire régulièrement le point sur leurs démarches ainsi que sur les connaissances et les repères culturels qu'ils se constituent. Ils apprennent à reconnaître leurs forces et leurs difficultés dans divers contextes et à conserver des traces des diagnostics et des commentaires qu'ils reçoivent ou font eux-mêmes au regard de leur cheminement. Ils doivent acquérir l'habitude de recourir à ces traces pour s'engager activement, seuls ou avec des pairs, dans des actions de régulation et de remédiation. (*Op. cit.*, 2007, p. 16)

Le portrait de l'élève du premier cycle est au présent. Les trois actions de l'enseignant, présentées par les participes passés « guidé, stimulé et encouragé » sont antérieures à celles de l'élève et relèvent de l'encadrement que supposent les fonctions de l'enseignant. Le cheminement de l'élève se présente comme une suite d'actions qui le conduisent à réaliser et à cumuler les apprentissages. L'élève est un être engagé et actif, responsable de ses apprentissages dans le cadre du programme sous la supervision de l'enseignant.

Le portrait du deuxième cycle est un peu différent. L'utilisation du verbe « devoir » au présent et au conditionnel et de certaines formulations passives comme « sont incités » et « sont invités » donnent l'impression d'une vision plus laborieuse du travail de l'élève. La seule action de l'enseignant qui est évoquée est celle de guide. Avec la disparition de la fonction de stimulation et d'encouragement de l'enseignant, l'élève demeure, plus que jamais, le responsable ultime de ses apprentissages. Là où le premier cycle donnait l'impression d'un cheminement qui allait de soi, le second donne l'image d'un cheminement plus ardu, soumis à divers aléas, dont la propre résistance de l'élève.

Cette vision du cheminement de l'élève concorde plutôt bien avec la vision de l'élève de chaque cycle que donne le programme de formation : d'un côté, la sortie de l'enfance et de l'autre, l'approche de l'âge adulte. Au premier cycle, sans minimiser les problèmes, l'école « reçoit dans ses murs ces jeunes qui, sortant de l'enfance, ont tiré profit différemment de leur passage au primaire. » Ces jeunes « ont tous besoin d'accompagnement », mais « comme le souhaitent leurs éducateurs, ils aspirent à une intégration réussie dans le monde qui les attend. » (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2006, « Un programme de formation pour le XXI<sup>e</sup> siècle », p. 3). Au deuxième cycle, « les jeunes entrent dans une période de leur vie où la proximité de l'âge adulte accentue leur quête d'autonomie, entre autres sur le plan affectif et financier. Leur statut est ambigu :

ils sont tantôt autonomes, tantôt dépendants. Cette ambiguïté influence la vision qu'ils ont de l'école et les demandes qu'ils lui adressent. » (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2007, « Un programme de formation pour le XXI<sup>e</sup> siècle », p. 3)

Ces rapides portraits mettent en évidence deux séries d'actions qui définissent le rapport de l'élève à son apprentissage : la guidance et l'autonomie. La guidance est le fait de l'école, principalement de l'enseignant, et s'exprime à travers certains verbes dont l'élève est l'objet comme être en apprentissage : guidé, stimulé, encouragé, incités à, amenés à, invités à. Le verbe « devoir » suivi d'un autre verbe indiquant une action entre aussi dans cette catégorie puisqu'il se présente comme une obligation faite à l'élève qui l'oriente dans son apprentissage. L'autonomie de l'élève s'exprime à travers des verbes habituellement au présent qui indiquent une action directe de l'élève : s'engage, se pose des questions, fait des liens, diversifie et enrichit, garde des traces, ils se donnent [des défis], apprennent à. Le verbe « pouvoir » révèle aussi l'autonomie de l'élève : « peut davantage accepter de relever des défis; peut y faire appel. » Les verbes relevant de l'autonomie sont plus nombreux dans la description du rôle de l'élève au premier cycle que dans celui du deuxième.

Les trois compétences reflètent cette distinction. En lecture, les composantes de la compétence se définissent par une série de verbes à l'infinitif qui désignent des actions que l'élève doit poser. Cela se traduit par des attentes de fin de cycle exprimées par des verbes au présent qui réfèrent à des actions autonomes de l'élève :

[...] l'élève lit et apprécie différents genres de textes [...];  
Il sélectionne l'information pertinente [...];  
[...] il porte un jugement critique ou esthétique [...];  
[...] il cerne les principaux éléments des textes [...];  
[...] l'élève comprend et interprète les informations explicites et implicites [...] (*op. cit.*, 2006, p. 101);  
Il trie, analyse et synthétise des renseignements provenant d'un ou de plusieurs textes [...];  
Il les [textes] situe dans leur contexte [...];  
[...] il se réfère à des critères pertinents pour appuyer son jugement [...];  
Il adopte une démarche appropriée et utilise des stratégies efficaces [...] (*op. cit.*, 2007, p. 29).

Si les composantes de la compétence et les attentes de fin de cycle attestent de la recherche d'autonomie chez l'élève, le texte explicatif de la compétence montre la nécessité de la guidance. De nombreux verbes associés au travail de guide et d'encadrement sont

employés :

Il revient toutefois à l'enseignant d'amener l'élève à [...];  
L'élève a besoin d'être étroitement guidé [...] (*op. cit.*, 2006, p. 97);  
[...] l'enseignant le place dans des contextes stimulants [...];  
[...] Les textes résistants nécessitent un accompagnement soutenu [...] (*ibid.*, p. 98);  
[...] les tâches doivent exiger [...];  
Guidés par l'enseignant [...];  
[...] l'enseignant doit leur proposer des tâches [...] (*op. cit.*, 2007, p. 28);

On retrouve une situation similaire pour la compétence en écriture. Les composantes de la compétence et les attentes de fin de cycle sont formulées de la même manière qu'en lecture :

[...] l'élève rédige différents genres de texte [...];  
[...] il manifeste sa capacité à choisir le genre de texte approprié [...];  
Il a recours à quelques procédés d'écriture dans le but de susciter l'intérêt du destinataire. Il construit et ponctue convenablement ses phrases. Il orthographie correctement les termes courants et effectue adéquatement les accords usuels dans le groupe du nom et le groupe du verbe. (*Op. cit.*, 2006, p. 111);  
[...] l'élève rédige dans une langue de qualité des textes variés [...];  
Quand l'élève rédige des textes de création, il conçoit un univers dont les différents éléments contribuent à l'unité du texte. (*Op. cit.*, 2007, p. 54)

L'ensemble des explications de la compétence comporte des formulations associées à la guidance :

L'enseignant doit faire en sorte que l'élève planifie et révise ses textes, seul et avec d'autres. Il doit l'amener à écrire régulièrement [...] (*op. cit.*, 2006, p. 108);  
[...] l'élève est souvent appelé à donner son opinion, à orienter une décision, à prendre position sur un sujet, à réagir, à juger, à apprécier ou à privilégier une façon de faire. (*Ibid.*, p. 109);  
C'est pourquoi l'enseignant amène l'élève à se préoccuper de pertinence, de continuité et de non-contradiction. (*Ibid.*, p. 110);  
Le développement de cette compétence exige des pratiques fréquentes, courtes et longues, avec ou sans contraintes particulières, offrant des rétroactions de la part de l'enseignant, des pairs et d'autres destinataires. (*Op. cit.*, 2007, p. 53);  
[...] l'enseignant questionne les élèves sur leur démarche et il leur demande d'explicitier des concepts, des notions et de les mettre en réseau. (*Idem*);  
[...] il leur demande de comparer leur façon de faire d'une situation à l'autre [...] (*Idem*);

En plus, le tableau « Développement de la compétence *Écrire des textes variés* » inclus dans le programme de deuxième cycle et qui touche l'ensemble du secondaire est placé sous le signe de la guidance puisque tous les énoncés des pages 57 à 62 sont introduits par l'expression « l'enseignant amène les élèves à... ».

En ce qui a trait à la littérature, le travail de l'élève oscille là encore entre autonomie et guidance parfois dans le même mouvement :

Appelé à lire des textes littéraires, l'élève apprend à apprécier des œuvres significatives et découvre que la littérature véhicule l'héritage culturel des différents peuples. À travers les poèmes, les fables, les bandes dessinées, les nouvelles et les romans, il multiplie les expériences littéraires concluantes. Il est invité à se constituer un répertoire personnalisé [...] (*op. cit.*, 2006, p. 87);

[...] l'enseignant favorise l'exploration et la découverte d'univers narratifs et poétiques particuliers. (*Idem*);

[...] les élèves [...] seront conviés à découvrir des œuvres diversifiées et de qualité [...] (*op. cit.*, 2007, p. 2);

Le choix des œuvres, partagé par les élèves et l'enseignant [...] (*idem*);

Elle [la littérature] doit être abordée de manière à ce que les élèves expérimentent diverses formes de plaisir [...] (*idem*);

L'enseignant doit les amener à situer ces textes dans le contexte social et historique de leur création [...] (*ibid.*, p. 3).

L'importance de la guidance est plus grande au deuxième cycle ne serait-ce que par la présence de l'annexe A qui décrit le rôle de l'enseignant comme passeur culturel, modèle, planificateur et guide quant au travail sur la littérature.

En définitive, les programmes de français actuels donnent peu de place à la poésie. Elle se situe dans le terme général de littérature. Si on excepte les deux pages que le programme de deuxième cycle consacre au texte poétique dans la section « Notions et concepts », l'enseignant ne peut compter que sur lui-même pour guider l'élève dans l'univers poétique qu'il soit québécois, francophone ou allophone. C'est une sérieuse commande.

## Chapitre 13 Les manuels de la réforme

Les programmes de français issus de la réforme proposent un tout autre horizon que le programme de 1995 et provoquent l'arrivée d'une nouvelle fournée de manuels destinés à l'enseignement du français. La controverse autour de l'obligation pour l'élève de disposer d'un manuel scolaire est terminée. Autant dans les dispositions de la *Loi sur l'instruction publique* (L.I.P.), comme le montrent les articles 7 et 230, que celles de l'article 21 du *Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire* le confirment :

7. L'élève, autre que celui inscrit aux services éducatifs pour les adultes, a droit à la gratuité des manuels scolaires et du matériel didactique requis pour l'enseignement des programmes d'études [...]. Cet élève dispose personnellement du manuel choisi, en application de l'article 96.15, pour chaque matière obligatoire et à option pour laquelle il reçoit un enseignement. [...]

230. [...] Elle [la Commission scolaire] s'assure en outre que l'école, conformément à l'article 7, met gratuitement à la disposition de l'élève les manuels scolaires et le matériel didactique requis pour l'enseignement des programmes d'études et lui assure un accès gratuit à des ressources bibliographiques et documentaires. (Gouvernement du Québec, 2015)

21. En outre du droit de disposer personnellement du manuel scolaire conformément à l'article 7 de la Loi sur l'instruction publique (chapitre I-13.3), l'élève de l'enseignement primaire ou secondaire doit avoir accès au matériel didactique, choisi en application de la Loi, pour les programmes d'études suivis par cet élève; l'élève de l'éducation préscolaire doit avoir accès au matériel didactique requis pour les programmes d'activités qui lui sont offerts. (Gouvernement du Québec, 2015a)

Cette interprétation est corroborée par la Commission des droits de la personne et de la jeunesse qui précise « que l'article 230 de la L.I.P. impose à la commission scolaire de s'assurer que les élèves disposent gratuitement des manuels scolaires et du matériel didactique [...] » (Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse, 2007, p. 8). Les syndicats de l'enseignement reconnaissent au moins implicitement cette obligation en plaçant sous le signe de la collégialité direction d'école-enseignants le « [c]hoix des manuels scolaires ». (Fédération des syndicats de l'enseignement, 2011, p. 8) Le marché pour le manuel scolaire est alors bien défini pour les maisons d'édition intéressées qui n'ont plus qu'à soumettre leur projet à l'approbation du ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport.

Au total, cinq maisons d'édition verront leurs manuels approuvés par le Ministère :

Groupe Modulo inc. (achat Éd. du Phare), Éditions Grand Duc, Les Éditions CEC inc., Éditions du Renouveau pédagogique inc. et Chenelière Éducation inc. (Publications Graficor) Ces maisons d'édition seront désignées de la façon suivante : Groupe Modulo, Grand Duc, CEC, ERPI et Graficor. De ces éditeurs, seuls Grand Duc, CEC et Graficor ont produit des manuels pour chacune des années du secondaire. ERPI n'en a pas produit pour le premier cycle tandis que le Groupe Modulo n'en a pas publié pour la troisième année du 2<sup>e</sup> cycle<sup>1</sup>.

Comme pour les chapitres antérieurs sur les manuels, je ne traiterai que des manuels pour les élèves approuvés par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport à l'exception des cahiers d'exercices, guides pédagogiques et autres matériels complémentaires. Cela donne 18 manuels et un total de 44 volumes. Ils présentent tous une facture visuelle léchée qui respecte une certaine norme officieuse définie par les manuels issus des programmes précédents : couverture rigide, glacée, illustrée en couleurs; papier de qualité; présentation que l'on veut dynamique avec encadrés et mises en évidence par la couleur ou la typographie. L'utilisation du dessin, de la bande dessinée, de la photo, la reproduction d'œuvres d'art ou de portraits d'auteurs, etc., à la fois ponctuent et soulignent le contenu. Bref, les éditeurs proposent de beaux objets qui se veulent attirants et agréables à consulter.

La façon de s'adresser aux élèves diffère selon le cycle d'enseignement. Au premier cycle, trois éditeurs sur quatre optent pour le « tu » tandis que Graficor, fidèle à l'orientation prise pour les manuels issus du programme de 1995, utilise le « vous ». Au deuxième cycle, tous les manuels utilisent le « vous » pour s'adresser à l'élève. Ce fait révèle une tendance forte amorcée avec les manuels de la cuvée précédente. Dans tous les cas, c'est un « vous » de politesse qui s'adresse à chaque élève bien qu'il indique parfois le collectif de la classe ou d'un sous-groupe de travail.

L'utilisation majoritaire de « tu » au premier cycle semble relever d'un désir de paraître plus proche d'un élève qui vient à peine de quitter le cours primaire. L'impact réel

---

<sup>1</sup> Les raisons pour lesquelles des maisons d'édition ne produisent pas de manuels pour une année ou un cycle donné demeurent difficiles à cerner d'autant plus que lesdites maisons d'édition ne les mentionnent jamais.

de l'emploi du « tu » ou du « vous » au premier cycle se mesure difficilement. Le fait que Graficor ait maintenu sa position sur l'emploi du « vous » laisse supposer que cet impact auprès des clientèles visées est restreint.

## La vision de l'enseignement

Les programmes de français de la réforme sont complexes et introduisent de nouvelles notions qui supposent un changement dans la manière d'aborder l'enseignement. Si l'approche par compétence faisait déjà partie du programme de français de 1995, le recours à des notions comme le constructivisme, le cognitivisme et le socioconstructivisme constitue une nouveauté tout comme la préséance accordée aux domaines généraux de formation et, dans une moindre mesure, aux compétences transversales. D'une certaine manière, les manuels devraient refléter cette tendance autant dans leur organisation générale que dans le traitement du travail qu'ils proposent à l'élève.

L'organisation générale d'un manuel se trouve souvent précisée en introduction, dans un mot des auteurs ou dans une présentation des caractéristiques du manuel. On peut y voir aussi comment les différents manuels prennent en compte les orientations générales de la réforme.

Par l'intermédiaire de situations spécialement conçues pour toi, tu relieras constamment à ta vie quotidienne les apprentissages réalisés en classe. Allié précieux, ton Portfolio conservera les traces de tes progrès, réalisations et découvertes. (Desfossés, *et al.*, 2006, vol. A, p. III);  
Dans chaque volume, tu feras six escales, chacune basée sur une thématique que tu pourras explorer en profondeur. À la fin de chacun des deux livres, un Coffret rassemble toutes les notions grammaticales dont tu dois te servir fréquemment. Enfin, un Journal de bord t'aidera à constituer ton répertoire personnalisé, c'est-à-dire qu'il te servira de guide dans tes expériences culturelles. (Gosselin, *et al.*, 2005, manuel A, vol. 1, p. VII);  
Dans chacun des huit dossiers de ton manuel, un projet te permettra de développer tes compétences en lecture, en écriture et en communication orale.  
Chaque dossier comporte un **zoom culturel** qui te suggère des œuvres qui pourront t'inspirer dans ton projet. Il peut s'agir de romans, de contes, de chansons, de films, de pièces de théâtre, de sites Internet, etc. (Chevalier, *et al.*, 2005, vol. A, p. IV);  
Une démarche qui présente toujours quatre grandes étapes : exploration, réalisation, bilan et prolongement. [...]  
Des capsules de réflexion : médias, orientation et entrepreneuriat, santé et bien-être, etc. (Péladeau, 2007, vol. A, p. V);  
Chaque dossier est composé de trois situations d'apprentissage autonomes. (Boisvert, Lefebvre, *et al.*, 2007, manuel, p. VIII);  
La RÉALISATION est une étape au cours de laquelle vous développez vos compétences en lecture, en écriture et en communication orale, et utilisez des connaissances et des stratégies.

[...] INTÉGRATION ET RÉINVESTISSEMENT est l'étape au cours de laquelle vous faites la synthèse de vos apprentissages, relevez votre défi et évaluez le travail accompli dans tout le module. (Trudeau, Tremblay et Lacombe, 2007, manuel, p. 7);

La rubrique *Halte culturelle* fournit des repères sur les auteurs, les thèmes, la langue, etc. (Trudeau, Tremblay et Lacombe, 2007, manuel, p. 7 et 2007a, manuel, p. 9);

Ce volume contient six chapitres qui vous permettront de découvrir des textes riches et passionnants. À la fin du manuel, vous trouverez un Coffret qui rassemble toutes les notions grammaticales et les notions utiles à votre travail; il pourra vous servir d'outil avant de consulter d'autres ouvrages de référence. [...]

La famille de situations ciblée est mentionnée à cette page. (Bayette, *et al.*, 2009, p. XI)

Le portrait d'ensemble montre que les manuels maintiennent le développement de « compétences en lecture, en écriture et en communication orale » et intègrent les nouvelles contraintes introduites par le programme. On retrouve des références aux domaines généraux de formation, au répertoire personnalisé et aux familles de situations. L'aspect culturel est pris en compte ainsi que l'enseignement des connaissances, y compris les connaissances grammaticales. Les manuels sur ces points se conforment aux prescriptions du programme.

De manière générale, les manuels comportent trois composantes : le manuel de l'élève proprement dit qui comprend la description du travail que l'élève doit accomplir, le recueil de textes courants et littéraires et le recueil de connaissances. Ces derniers regroupent les connaissances relatives à la grammaire et aux types de textes, les stratégies de lecture, d'écriture et de communication orale et parfois des indications sur la manière de constituer le répertoire de lecture. Ce regroupement constitue un aspect important des manuels parce qu'il centralise les éléments d'apprentissage. Les situations d'apprentissage proposées par les manuels y réfèrent régulièrement.

Un seul éditeur propose des manuels strictement consacrés aux connaissances et stratégies : Groupe Modulo pour le manuel de premier cycle *Au fil des mots et des idées*. Tous les autres manuels intègrent les connaissances et les stratégies dans une partie propre du manuel de l'élève sauf les manuels *Dazibao* du Groupe Modulo qui les intègrent à chaque chapitre.

Les recueils de textes se présentent dans un volume séparé pour sept des 18 différents manuels produits pour le secondaire, mais aucun pour ceux de la troisième année du 2<sup>e</sup>

cycle<sup>2</sup>. Pour la plupart des autres, un recueil de textes est intégré au manuel soit dans une partie distincte soit comme complément aux différents chapitres. Seul *Entracte* de Grand Duc, manuel pour la troisième année du 2<sup>e</sup> cycle, ne présente pas de textes supplémentaires à ceux qui sont à l'étude.

Tous ces manuels se présentent comme des pas-à-pas<sup>3</sup> à l'exception de *Portail* de l'éditeur CEC pour la 3<sup>e</sup> année du 2<sup>e</sup> cycle qui diffère quelque peu et sur lequel nous reviendrons. Cette conception des manuels amène à proposer des activités de style autoéducation<sup>4</sup> qui donnent l'impression que l'élève n'a qu'à réaliser les activités proposées pour acquérir les connaissances et les compétences visées. La présence dans chaque manuel des connaissances à acquérir et des stratégies à développer aussi bien grammaticales que textuelles renforce la visée autoéducative. Si l'élève trébuche, il a des outils à portée de mains pour s'en sortir : des textes de références, des explications, des exemples, des stratégies à utiliser voire des repères historiques et culturels.

Dans certains manuels, cette orientation se manifeste dès la présentation du manuel. C'est le cas des manuels de Graficor pour le 2<sup>e</sup> cycle<sup>5</sup> qui reprennent tous la même présentation à quelques mots près :

La PRÉPARATION est une étape au cours de laquelle vous prenez connaissance du contenu des ateliers et des apprentissages proposés et amorcez une réflexion sur le genre des textes que vous aurez à travailler. (Trudeau, Tremblay et Lacombe, 2007, manuel, p. 6);

La RÉALISATION est une étape au cours de laquelle vous développez vos compétences en lecture, en écriture et en communication orale, et utilisez des connaissances et des stratégies. (*Ibid.*, p. 7);

INTÉGRATION ET RÉINVESTISSEMENT est l'étape au cours de laquelle vous faites la synthèse de vos apprentissages, relevez votre défi et évaluez le travail accompli dans tout le module. (*Idem*)

Les manuels de l'éditeur Grand-Duc suivent le même modèle. Dans chaque manuel, on retrouve une formulation équivalente à celle-ci :

Dans chaque volume, vous traverserez quatre épisodes, chacun basé sur une thématique que vous pourrez découvrir en profondeur. À la fin des deux manuels, un ensemble de Guides vous

---

2 Les maisons d'édition Graficor (1<sup>er</sup> cycle et an 1 et 2 du 2<sup>e</sup> cycle), CEC (1<sup>er</sup> cycle et an 1 du 2<sup>e</sup> cycle) et ERPI (an 1 et 2 du 2<sup>e</sup> cycle) ont produit des recueils de textes séparés pour chaque manuel de l'élève.

3 Un manuel pas-à-pas présente des activités qui s'enchaînent les unes aux autres et conduisent l'élève à réaliser les apprentissages prévus.

4 Voir la note 9 du chapitre 8, p. 230.

5 Les manuels de Graficor du 1<sup>er</sup> cycle n'ont pas de pages de présentation.

aidera à constituer votre répertoire personnalisé et à développer des compétences en lecture, en écriture et en communication orale. Enfin, un Coffret rassemble toutes les notions grammaticales dont vous devez vous servir fréquemment. (Bourbeau, *et al.*, 2007, vol. 1, p. XII)

La même situation se rencontre chez CEC :

Dans chacun des huit dossiers de ton manuel, un projet te permettra de développer tes compétences en lecture, en écriture et en communication orale. À l'aide d'un texte de présentation, on t'amène à te poser des questions sur le thème du dossier et à mieux comprendre le but du projet. On te propose ensuite un exemple du produit final. Cet exemple est annoté de manière à mettre en évidence les connaissances et les stratégies utiles à la réalisation de ton projet. Enfin, une démarche t'aidera à organiser ton travail. (Chevalier, *et al.*, 2005, vol. A, p. IV)

Dans chacune des quatre zones du manuel, trois œuvres littéraires sont mises en vedette dans un premier temps (section 1). En chaque cas en est présenté un extrait significatif, susceptible d'attiser grandement votre intérêt et de vous amener à lire dans leur intégralité ces œuvres marquantes de la littérature mondiale. Dans un deuxième temps (section 2), un corpus de textes courants reliés au même sujet vous est proposé afin que vous en dégagiez certaines caractéristiques. Pour toute question grammaticale d'ordre théorique que vous vous poserez au cours de la visite, il est possible de consulter l'**Infozone** annexée à la fin du manuel. Par ailleurs, un atelier de grammaire, conçu pour vous permettre de découvrir, maîtriser et transférer des connaissances fort utiles dans vos productions orales ou écrites, figure à la fin de chaque zone. (Fortier, *et al.*, 2007a, vol. 1, p. XII)

Chez ERPI, la formulation est identique dans la présentation des manuels *Expressions* pour les deux premières années du 2<sup>e</sup> cycle. L'exemple tiré d'une situation d'apprentissage sur la chanson confirme l'intention.

Chaque dossier est composé de trois situations d'apprentissage autonomes. Chacune de ces situations d'apprentissage vous permet d'exploiter différentes facettes de la thématique centrale du dossier. (Boisvert, Lefebvre, *et al.*, 2007, manuel, p. VIII);

Les tâches de la situation d'apprentissage vous amèneront à [...] (*ibid.*, p. XI);

Les tâches de la situation d'apprentissage vous amèneront à rédiger une fiche d'appréciation sur une chanson de votre choix en tenant compte des notions portant sur la communication. Les textes que vous lirez vous permettront de saisir comment ces notions sont utiles pour interpréter le sens et les messages contenus dans les paroles des chansons. (*Ibid.*, p. 36)

Quant au manuel de 3<sup>e</sup> année, *Zénith*, malgré une approche différente, il s'inscrit dans ce modèle où chaque pas conduit à la mise en place d'une pièce d'un casse-tête qui se construit peu à peu. L'examen de la rubrique « Vue d'ensemble du manuel » suffit pour s'en convaincre : « – Orientation de lecture; – Stratégies de lecture ou pistes d'observation; – Questions aidant à la compréhension du texte et à son interprétation; – etc. » (Boisvert, *et al.*, 2009, manuel A, p. VII et VIII) À l'intérieur du manuel, l'orientation de lecture confirme le modèle comme le montre l'exemple suivant : « Lisez le poème suivant en prêtant attention à son rythme et à sa sonorité ainsi qu'à la variété de langue

utilisée. » (*Ibid.*, p. 104)

Dans les manuels du Groupe Modulo, l'orientation est clairement exprimée dans la présentation du manuel au premier cycle tandis qu'elle transparait dans la présentation des situations d'apprentissage au deuxième cycle :

Sur les chemins qui te mèneront à la réussite de ce premier cycle du secondaire, plusieurs missions te seront confiées où tes efforts seront récompensés par l'enrichissement à la fois de tes connaissances et de tes compétences. La construction de ton portfolio servira d'ailleurs à en témoigner. Il représentera pour toi un guide précieux dans lequel tu pourras consigner tes progrès, tes réflexions et tes réalisations, et insérer ton **Répertoire culturel**. (Desfossés, *et al.*, 2006, vol. A, p. III);

Tout au long du projet, vous lirez un éventail de poèmes d'hier et d'aujourd'hui [...] En plus de découvrir leur sens, vous observerez leur structure et leur organisation. [...] Vous apprendrez par ailleurs à reconnaître quelques procédés particuliers révélant l'attitude de l'énonciateur. Les apprentissages que vous ferez au cours de ces activités de lecture et d'écriture toucheront la cohérence textuelle, le lexique et la phrase. Vous aurez aussi l'occasion de réinvestir certaines connaissances sur les figures de style. (Péladeau, 2007, vol. A, p. 172)

Dans tous les cas, le fait de s'adresser directement à l'élève sans même mentionner la médiation possible de l'enseignant renforce l'impression que les manuels sont conçus pour que l'élève réalise lui-même ses apprentissages en cheminant d'exercice en exercice.

Reste *Portail*, le manuel de CEC pour la 3<sup>e</sup> année du 2<sup>e</sup> cycle. À première vue, rien ne le distingue des autres manuels. Il présente des situations d'apprentissage qui s'appuient sur des textes qui conduisent à des productions écrites ou orales. Dans la présentation du manuel, on retrouve plusieurs éléments qui le rapprochent d'autres manuels :

Une courte biographie de l'auteur et une mise en contexte de l'œuvre étudiée précèdent chacun des textes principaux. (Lachance, *et al.*, 2009, p. IV);

Une phrase d'amorce est proposée pour guider la lecture selon un aspect particulier, une complexité ou une observation à faire du texte. (*Idem*);

Dans l'encadré, à la suite des textes principaux, on pose des questions à l'élève dans le but de l'aider à approfondir et à mieux comprendre le texte. Ces questions peuvent aussi susciter la discussion et permettre la mise en commun des connaissances générales des élèves. (*Idem*);

**À propos...** définit les notions et concepts mis en lumière dans les trois textes principaux. Les définitions sont clairement expliquées et accompagnées d'un exemple précis tiré de l'un des textes étudiés. (*Ibid.*, p. V);

Dans un contexte de mise en relation des textes principaux, les questions proposées font appel à l'esprit d'analyse et permettent de développer des critères d'appréciation. (*Idem*)

Ces indications laissent supposer un manuel dans lequel l'élève n'aura qu'à cheminer pour réaliser les apprentissages désirés. Cependant, la formulation « on pose des questions à l'élève » montre que le manuel, dans la présentation de son fonctionnement, ne s'adresse

pas à l'élève directement, mais à un interlocuteur qui ne peut être que l'enseignant.

Aussi, quand on aborde une situation d'apprentissage appelée « Fenêtre », comme celle consacrée au « texte de genre poétique », on se rend bien compte qu'il ne s'agit pas d'une forme d'autoéducation puisque, pour chacun des textes, on ne retrouve que deux questions sous une rubrique appelée « Réflexions ». De plus, ces questions ne visent pas particulièrement les procédés du texte poétique comme le montrent les exemples suivants : « Quelles caractéristiques du poème contribuent à le rendre intemporel? Quelle place la société québécoise accorde-t-elle à ses grands poètes? » (Lachance, *et al.*, 2009, p. 233) Les cinq autres questions sont regroupées sous le titre « Comparez les textes ». Ces onze questions ne suffisent pas pour circonscrire un genre que le manuel définit ainsi :

Au sens large, un texte de genre poétique est une combinaison de divers procédés lexicaux, stylistiques, syntaxiques et graphiques qui représente d'une façon imagée un lieu, un objet, un être, une émotion, un sentiment, un état d'âme, un événement, etc. Il peut être de forme fixe ou de forme libre. Dans les deux cas, c'est l'évocation d'images et de symboles qui permet l'association au genre poétique. Un texte de genre poétique peut être structuré, en tout ou en partie, à l'aide des diverses séquences (descriptive, explicative, narrative, argumentative ou dialogale) et des procédés qui les caractérisent. (Lachance, *et al.*, 2009, p. 239)

Visiblement, *Portail* exige un accompagnement et, en aucune façon, il ne repose sur le même modèle que l'ensemble des autres manuels.

Au-delà de leur structure, les manuels doivent mettre en œuvre les grandes orientations mises de l'avant par le programme. Celui-ci soulignait déjà les relations entre le développement des compétences transversales et celui des compétences en français :

La compétence transversale *Communiquer de manière appropriée* est indissociable des trois compétences disciplinaires en français. Celles-ci sollicitent particulièrement les compétences transversales d'ordre intellectuel *Exploiter l'information*, *Exercer son jugement critique* et *Mettre en œuvre sa pensée créatrice* tout en faisant appel, de façon plus ou moins marquée selon les situations, aux autres compétences transversales. (*Op. cit.*, 2007, p. 19)<sup>6</sup>

De nombreuses activités proposées par les manuels vont dans ce sens en lecture, en écriture et en communication orale. Les activités d'écriture de textes littéraires ou courants, de critique de textes, de mise en relation de différentes lectures et de présentation orale de travaux de tous genres mettent en lumière les rapports étroits entre les compétences du

---

6 Comme pour le chapitre précédent, les références aux programmes de « Français, langue d'enseignement » seront faites à l'aide des mentions (*op. cit.*, 2006) et (*op. cit.*, 2007) respectivement pour les programmes de 1<sup>er</sup> cycle et de 2<sup>e</sup> cycle.

programme de français et les compétences transversales.

Il reste la question du constructivisme, du socioconstructivisme et du cognitivisme. Ces trois orientations, qui ne sont pas reprises dans le texte des programmes de français, « ont en commun la reconnaissance du rôle déterminant de celui qui apprend dans l'édification de ses compétences et de ses connaissances. » (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2007, « Un programme de formation pour le XXI<sup>e</sup> siècle », p. 17) La prise en compte de ces orientations devrait normalement se dégager de l'examen des différents aspects des manuels particulièrement en lecture et en écriture.

D'abord, le socioconstructivisme est difficilement compatible avec un manuel de style autoéducatif qui s'adresse par définition à un élève. La prise en compte de l'aspect social de l'apprentissage ne transparait pas dans l'élaboration des situations d'apprentissage proposées. Ses seules manifestations concernent presque exclusivement les suggestions d'organiser des manifestations collectives comme des récitals de poésie, des expositions ou la publication de recueils ou, à l'occasion, des consultations ou des discussions entre élèves à propos de leurs lectures ou de l'écriture de textes. Néanmoins, on retrouve quelques rares exemples de travaux que l'on peut rattacher à une orientation socioconstructiviste :

- Réunissez-vous en équipe de trois ou quatre élèves et construisez un tableau semblable à celui ci-dessous. Remplissez-le au fil d'une discussion au cours de laquelle vous échangerez sur chacun des éléments observés dans les deux textes. (Péladeau, 2007a, manuel D, p. 106);  
Confrontez votre appréciation à celles de vos pairs dans le cadre d'une discussion en équipe en vous appuyant sur la critique que vous avez rédigée précédemment. (Bourbeau, *et al.*, 2007a, vol. 2, p. 526);
1. Faites la synthèse de vos connaissances sur le texte poétique dans un schéma organisateur. [...]
  2. Une fois votre schéma construit, comparez-le avec celui de quelques camarades et, si cela est nécessaire, améliorez-le. (Trudeau, Tremblay et Lacombe, 2007a, manuel, p. 156)

Cependant, ces travaux se situent en marge de l'apprentissage du texte poétique. Dans l'ensemble, les manifestations suggérées mettent en scène le résultat de productions individuelles tandis que les discussions marquent des étapes individuelles de l'apprentissage.

Le constructivisme est peu apparent. Pour voir ses effets, l'élève devrait pouvoir réaliser un travail autonome, or le travail de l'élève dans les situations d'apprentissage est

toujours guidé et encadré. Ce travail vise les connaissances à acquérir sans se préoccuper de la manière dont l'élève les perçoit. En général, les questions sont fermées et ne se préoccupent pas de la façon dont l'élève conçoit le texte poétique avant et après la séquence d'apprentissage. On retrouve quelques suggestions qui constituent de rares exemples de travail où l'élève peut démontrer la manière dont il s'est approprié les connaissances :

Si le cœur t'en dit, choisis de rédiger un texte poétique dans la prochaine aventure et mets à profit tes nouvelles connaissances en matière de poésie. (Gosselin, *et al.*, 2005, manuel B, vol. 2, p. 448);

À partir des connaissances que vous avez acquises, pouvez-vous dégager les principales caractéristiques de la poésie engagée? (Péladeau, 2007a, manuel D, p. 131);

Lors de la rédaction de votre poème, avez-vous pu transférer les connaissances que vous avez acquises en lisant des poèmes engagés? Expliquez votre réponse. (*Idem*)

Enfin, l'influence du cognitivisme semble bien mince dans ces manuels sans médiation extérieure et qui développe l'apprentissage de façon un peu mécanique selon le modèle texte/question sur le texte/écriture de textes. Les retours sur les connaissances antérieures de l'élève et sur son apprentissage ne sont pas plus nombreux ni différents de ceux que l'on trouvait dans les manuels des générations précédentes :

Quelles difficultés as-tu éprouvées au cours de ta lecture? (Gosselin, *et al.*, 2005, manuel A, vol. 1, p. 261);

Quelles connaissances linguistiques, culturelles ou stratégiques avez-vous acquises au cours de vos lectures? Lesquelles jugez-vous les plus utiles? Certaines sont-elles transférables dans d'autres situations? Dans quels contextes particuliers prévoyez-vous être en mesure de les réutiliser? (Péladeau, 2007, vol. A, p. 216);

Au cours de votre discussion, réfléchissez à ce qui caractérise le texte poétique. Demandez-vous à quoi se reconnaît un poème. (Tremblay, *et al.*, 2010, tome 2, p. 85);

Vérifiez si le contenu de votre texte correspond à votre intention de communication, au message que vous désirez transmettre. Vérifiez également si vous tenez compte de vos destinataires. Au besoin, apportez des modifications. (Boisvert, Lefebvre, *et al.*, 2007, manuel, p. 51);

Avez-vous suffisamment mobilisé vos ressources personnelles au cours de ce projet? Expliquez les ressources que vous avez mises en œuvre. (Péladeau, 2007, vol. A, p. 218);

#### **Planifier son écriture**

Déterminer le genre de texte à écrire Faire un remue-méninges Créer un univers Organiser le texte Déterminer le point de vue

#### **Évaluer l'efficacité de sa démarche**

Apprécier le cheminement qui a mené au texte Évaluer le résultat Faire un bilan (Lachance, *et al.*, 2009, p. 555);

En lecture ou en écriture, les interventions se situent toutes dans le cadre des composantes des compétences qui touchent la planification du travail et l'évaluation de la démarche. Ce type d'interventions faisait déjà partie intégrante du programme et des manuels de la génération précédente. En ce sens, on peut dire que la prise en compte du cognitivisme est

minimale.

## La culture

Les deux programmes de français s'ouvrent en soulignant les liens étroits entre l'enseignement du français et la culture :

### **Langue et culture : deux dimensions essentielles de la classe de français**

[...] Dans un contexte scolaire ouvert sur le monde, l'élève participe à des activités culturelles en français et lit des œuvres francophones d'ici et d'ailleurs, d'hier et d'aujourd'hui. Il développe sa sensibilité à l'égard de la langue et de la culture. Petit à petit, il prend conscience de son appartenance sociale et culturelle. Il se donne des repères et apprend à se respecter, à respecter les autres ainsi qu'à s'affirmer culturellement en tant que francophone et Québécois, quelle que soit son origine. (*Op. cit.*, 2006, p. 86);

### **Langue et culture au cœur de la classe de français**

[...] La langue française, la culture québécoise et la culture francophone constituent la toile de fond de la classe de français. Elles y sont considérées à la fois comme des objets d'apprentissage, des assises pour la communication, des sources de partage propices au développement de l'identité et des ressources pour une pleine participation à la vie démocratique, culturelle et sociale. (*Op. cit.*, 2007, p. 1)

La culture dépasse de beaucoup la stricte culture littéraire et même artistique pour atteindre la dimension sociale et politique qu'elle touche aussitôt qu'on l'applique à des questions linguistiques et identitaires. Elle est la clé du développement d'un individu ancré dans sa société et ouvert aux autres. De plus, elle plonge au cœur même de la constitution d'une société québécoise francophone et démocratique. Les manuels se voient donc confronter à la nécessité de tenir compte d'une définition de la culture qui dépasse largement l'idée classique de celle-ci sans en négliger les aspects plus traditionnels comme les arts et la littérature.

Dans un premier temps, chaque manuel, à l'exception de celui du Groupe Modulo pour le 1<sup>er</sup> cycle *Au fil des mots et des idées* (Desfossés, *et al.*, 2006), répond à cette commande par l'inclusion, à l'intérieur des activités proposées, de parties particulières qui traitent d'un aspect de la culture. Ces mesures, sans avoir la même ampleur d'un manuel à l'autre, sont liées au thème traité ou au type de textes étudié.

**Journal de bord** Cette rubrique te donne des idées inspirantes relatives aux différents thèmes. Ces idées te permettront d'enrichir ton Journal de bord et de multiplier tes repères culturels. (Gosselin, *et al.*, 2005, manuel A, vol. 1, p. XII);

**Le saviez-vous?** Des capsules pour vous informer sur une réalité d'ordre culturel. (Fortin et Tremblay, 2005, manuel A, p. 7);

Chaque dossier comporte un *Zoom culturel* qui te suggère des œuvres qui pourront t'inspirer dans ton projet. Il peut s'agir de romans, de contes, de chansons, de films, de pièces de théâtre, de sites Internet, etc. (Chevalier, *et al.*, 2005, vol. A, p. IV);

CULTURE [Une rubrique qui se retrouve dans chaque dossier] (Péladeau, 2007 et 2007a);

Les rubriques *Espace culturel* vous invitent à en apprendre davantage sur le sujet traité.

De plus, une page de *culture générale* vous permettra d'aborder certaines notions en vous amusant. (Bourbeau, *et al.*, 2007, vol. 1, p. XIV);

Rubrique **Carrefour** présente un référent culturel en lien avec le texte. (Boisvert, Lefebvre, *et al.*, 2007, manuel, p. XI);

La rubrique **Halte culturelle** fournit des repères sur les auteurs, les thèmes, la langue, etc. (Trudeau, Tremblay et Lacombe, 2007, manuel, p. 7);

Présente au début de chacun des textes exploités dans les dossiers, cette section permet de situer les textes dans le contexte sociohistorique de leur création et de découvrir les raisons pour lesquelles une œuvre ou un texte peut être considéré comme marquant pour une personne, une société, une époque. (Fortier, *et al.*, 2007a, vol. 2, p. X);

Des rubriques *En chemin vers la culture, la langue ou la société* situent les textes dans leur contexte culturel, linguistique ou social, favorisant ainsi une meilleure compréhension du texte. (Bayette, *et al.*, 2009, p. XI);

Des œuvres visuelles évoquant l'époque ou le sujet du texte sont insérées tout le long du chapitre. (*Ibid.*, p. XII);

L'encadré **Lien utile** accompagne quelques textes de la section *Inter-textes*. On y propose de l'information liée au type de texte, au monde de l'édition ou de la littérature. (Lachance, *et al.*, 2009, p. V);

La rubrique **Repères culturels** fournit des repères sur les auteurs des textes, les thèmes, la langue, etc. (Tremblay, *et al.*, 2010, tome 2, p. VII);

Rubrique **Culture et société** : présente un référent culturel en lien avec le texte. (Boisvert, *et al.*, 2009, manuel A, p. VII)

Ces mesures s'adressent directement à l'élève et lui procurent une vision plus large à la fois des thèmes et des textes : les auteurs, les contextes historiques, la signification sociale, les manifestations publiques, etc. Certains manuels élargissent leurs préoccupations culturelles et accordent une place aux arts visuels, au cinéma et même à Internet.

Ces rubriques se différencient aussi en qualité et en quantité d'information. On trouve des rubriques qui couvrent à peine un paragraphe et d'autres qui couvrent une page et parfois plus. La plus bizarre de ces rubriques se retrouve dans les manuels du deuxième cycle de l'éditeur Grand-Duc (Bourbeau, *et al.*, 2007, 2007a et Bayette, *et al.*, 2009) qui présentent une page de « culture générale » qui consiste en une dizaine de questions à choix multiples dont les réponses apparaissent au bas de la page.

Ces mesures sont complétées dans plusieurs cas par des activités à réaliser individuellement ou collectivement :

Le palmarès culturel de la classe

THÉÂTRE, ROMANS, NOUVELLES, CONTES, POÉSIE, ŒUVRES PICTURALES, ŒUVRES MUSICALES (Desfossés, *et al.*, 2006, manuel D, p. 89);

Fais le compte rendu d'une visite au musée dans ton journal de bord. Décris ce que tu as appris et ce que tu as ressenti au cours de cette activité. (Gosselin, *et al.*, 2005, manuel A, vol. 1, p. 182);

Et pour t'accompagner dans tes réalisations, on te présentera de grandes figures culturelles. [...] Ces hommes et ces femmes seront tes modèles de ténacité, de créativité, de courage et d'éloquence. (Chevalier, *et al.*, 2005, manuel A, p. 1);

Faites comme les personnages de la séquence : partez à la découverte d'une autre culture que la vôtre. Vous trouverez des idées à ce sujet dans votre *Recueil de textes*. Renseignez-vous d'abord. Ensuite, partagez vos trouvailles avec vos camarades lors d'une courte présentation orale. (Fortin et Tremblay, 2005, manuel A, p. 268);

La chanson a toujours été pour les peuples un moyen privilégié d'exprimer les divers événements qui venaient bouleverser leurs modes de vie, et aussi de mieux se comprendre et de construire leur identité. (Péladeau, 2007, vol. A, p. 4);

Nous souhaitons également que la lecture des textes de ce recueil puisse enrichir votre répertoire d'œuvres culturelles, vous inciter à aborder d'autres récits de diverse nature et nourrir de plus les savoirs qui vous permettront de développer pleinement vos compétences en lecture, en écriture et en communication orale. (Fortier, *et al.*, 2007, *Recueil de textes*, p. III);

Une œuvre visuelle permet d'aborder la thématique. (Bourbeau, *et al.*, 2007a, vol. 2, p. XII);

Une œuvre visuelle vous invite à entrer dans l'univers du chapitre. Une présentation de l'artiste qui l'a créée ainsi qu'une description de l'œuvre elle-même vous permettront de mieux en comprendre la pertinence. (Bayette, *et al.*, 2009, p. XI);

Au fil de cet atelier, vous vous êtes donné des outils pour mieux lire, apprécier et écrire des textes poétiques. Comment le bagage que vous avez acquis transforme-t-il votre rapport à la culture? Comment les textes que vous avez lus vous aident-ils à mieux comprendre le monde et à mieux vous connaître vous-même? (Tremblay, *et al.*, 2010, tome 2, p. 110)

L'éventail s'avère assez large. Ces activités touchent les œuvres visuelles et littéraires, les arts de la scène, les grandes figures culturelles, la culture d'autres peuples... C'est la parfaite illustration de l'ampleur du mandat culturel donné à l'école et au programme de français.

Dans l'ensemble, on peut dire que les manuels atteignent l'objectif d'augmentation du contenu culturel du programme. Cela donne parfois des activités complexes comme établir le « palmarès culturel de la classe » ou partir « à la découverte d'une autre culture » ou plus simple comme faire « le compte rendu d'une visite au musée ». Par ce biais, l'élève découvre aussi le pouvoir d'évocation culturelle de la littérature, de la chanson et des arts visuels. Toutes ces activités l'amènent à réfléchir à son « rapport à la culture ».

Au-delà de ce portrait d'ensemble, chaque manuel déploie des efforts pour aider l'élève à comprendre et à élargir sa vision de la culture soit par l'utilisation de différentes rubriques soit par la suggestion d'activités qui permettent d'appréhender un aspect de la

culture. Les mesures proposées sont cependant d'inégale valeur autant par leur pertinence que par la quantité d'informations impliquées.

## **La place de la littérature et de la poésie**

Si les deux programmes de français visent d'abord et avant tout « la maîtrise de la langue orale et écrite » (*op. cit.*, 2007, p. 1), la littérature y joue un rôle différent selon les cycles. Au premier cycle, ce rôle est d'abord culturel puis utilitaire. C'est le moment où « l'élève [...] découvre que la littérature véhicule l'héritage culturel des différents peuples. » (*Op. cit.*, 2006, p. 87) De plus, la fréquentation de la littérature « fait en sorte que l'élève s'inspire des façons de faire des écrivains pour se familiariser avec un bon nombre de procédés d'écriture. » (*Idem*) L'élève « peut alors se constituer une banque de procédés d'écriture afin de pouvoir s'y référer lorsqu'il voudra à son tour surprendre son destinataire, le convaincre, le faire rire ou l'émouvoir. » (*Ibid.*, p. 108)

Au deuxième cycle, la « littérature à l'école joue un rôle particulier dans l'atteinte des visées du Programme de formation. » (*Op. cit.*, 2007, p. 2) Sans délaisser le rôle d'ouverture à la culture et de modèle en écriture, elle contribue « à la connaissance du monde, à la découverte de soi et à la structuration identitaire ». (*Idem*) Chemin faisant, l'élève est amené à acquérir « des connaissances d'ordre littéraire (édition, auteur, genre, procédés d'écriture, etc.) » (*Idem*) D'une certaine façon, la littérature devient un objet de connaissance. Cependant, les connaissances « d'ordre littéraire » ne débouchent pas sur une forme quelconque d'histoire littéraire qui montrerait l'inscription sociale et politique de la littérature ainsi que la filiation des genres, des œuvres et des auteurs, le cas échéant.

La poésie est présente dans les programmes, mais elle y occupe une place restreinte particulièrement au premier cycle. Empêtrés dans un enseignement des types de textes, les programmes peinent à trouver une place pour l'enseignement d'un genre. Elle est à peine évoquée dans les « Éléments d'apprentissage : notions et concepts ». C'est l'expression « textes poétiques » que l'on retrouve sous la rubrique « Découvrir des univers littéraires » sans qu'un contenu quelconque y soit associé.

Au deuxième cycle, sa présence est plus importante. Si le poème appartient à un genre historiquement constitué, c'est encore « le texte de genre poétique » (*ibid.*, p. 156) qui est défini dans la partie « Notions et concepts ». Il comprend entre autres « [le] poème à forme fixe et [le] poème à forme libre; [...] [la] chanson; [le] poème en prose et [la] prose poétique » (*ibid.*, p. 152). Plus loin, en parlant de « l'influence de l'organisation [...] sur la construction du sens » (*ibid.*, p. 157), il y ajoutera le monologue. Le programme pose ainsi l'équivalence entre le poème, la chanson et même le monologue.

Sans surprises, les manuels se conforment au modèle prôné par le programme et les textes littéraires sont vus par le biais des types de textes ce qui permet souvent de les apparier à des textes courants. C'est pourquoi la plupart des chapitres des manuels du premier cycle et des deux premières années du second sont construits autour de thèmes reliés aux domaines généraux de formation ou à des préoccupations adolescentes qui permettent de regrouper des textes courants et des textes littéraires selon le type ou le thème.

Par l'intermédiaire de situations spécialement conçues pour toi, tu relieras constamment à ta vie quotidienne les apprentissages réalisés en classe. (Desfossés, *et al.*, 2006, manuel A, p. III);  
Dans chaque volume, tu feras six escales, chacune basée sur une thématique que tu pourras explorer en profondeur. (Gosselin, *et al.*, 2005, manuel A, vol. 1, p. VII);  
**Au départ** Une étape au cours de laquelle vous ferez part de ce que vous savez sur le thème et sur les connaissances abordées dans la séquence. (Fortin et Tremblay, 2005, manuel A, p. 7);  
À l'aide d'un texte de présentation, on t'amène à te poser des questions sur le thème du dossier et à mieux comprendre le but du projet. (Chevalier, *et al.*, 2005, manuel A, p. IV);  
Une rubrique qui donne une foule de suggestions de lectures en rapport avec le thème traité dans le dossier. (Péladeau, 2007, manuel A, p. VI);  
Dans chaque volume, vous traverserez quatre épisodes, chacun basé sur une thématique que vous pourrez découvrir en profondeur. (Bourbeau, *et al.*, 2007, vol. 1, p. XII);  
Chaque dossier est composé de trois situations d'apprentissage autonomes. Chacune de ces situations d'apprentissage vous permet d'exploiter différentes facettes de la thématique centrale du dossier. (Boisvert, Lefebvre, *et al.*, 2007, manuel, p. VIII);  
La rubrique *Des thèmes* du module présente les sujets traités dans les textes qui sont en lien avec la thématique du module. (Trudeau, Tremblay et Lacombe, 2007a, manuel, p. 8);  
Le manuel *Zones* est articulé autour de 8 situations d'apprentissage et d'évaluation présentées sous forme de dossiers thématiques liés à des problématiques actuelles. (Fortier, *et al.*, 2007a, vol. 1, p. III)

À travers ces thèmes, on introduit les différents types de textes autant littéraires que courants. La seule exception, c'est le texte de genre poétique qui, règle générale, jouit d'un statut particulier. Le plus bel exemple de cette tendance on la retrouve dans le manuel

*Zénith* pour la 3<sup>e</sup> année du 2<sup>e</sup> cycle :

Les sections Lecture, Écriture et Communication orale sont subdivisées en trois séquences textuelles : séquence narrative, séquence descriptive, séquence dialogale. (Boisvert, *et al.*, 2009, manuel A, p. VI);

Les sections Lecture, Écriture et Communication orale sont subdivisées en trois parties : séquence argumentative, séquence explicative, texte poétique. (*Ibid.*, manuel B, p. VI)

Comme le manuel A ne comporte pas d'étude de textes poétiques, il s'en tient aux séquences issues des types de textes. Le manuel B parce qu'il traite du texte poétique doit s'écarter des séquences pour introduire l'appellation générale « texte poétique » qui désigne aussi bien le poème que la chanson ou même le monologue. Techniquement, selon le manuel, le texte poétique « peut être structuré à l'aide de séquences textuelles diverses : descriptive, narrative, explicative, argumentative ou dialogale. » (*Ibid.*, p. 284) Cette précision est peu éclairante puisque de nombreux textes, littéraires et courants, se trouvent dans la même situation. La spécificité du texte poétique ne réside donc pas là.

Au premier cycle, on retrouve, pour certains auteurs, des éléments biographiques qui tiennent, règle générale, en un court paragraphe. Même lorsque la présence de notes biographiques est annoncée dans la présentation du manuel, elles ne sont pas présentes pour tous les auteurs. Par exemple, le manuel A de *Rendez-vous* annonce des « capsules pour connaître des écrivains et des écrivaines et vous donner des repères culturels » (Fortin et Tremblay, 2005, manuel A, p. 7), mais fournit une seule note biographique pour les 12 textes poétiques qu'il présente. Le manuel *Au fil des mots et des idées* (Desfossés, *et al.*, 2006) offre un autre exemple : plus de 100 textes poétiques pour à peine cinq courtes notes biographiques de poètes. C'est le modèle du premier cycle.

Au deuxième cycle, on retrouve ce même modèle de présentation de courtes notes biographiques :

Des rubriques biographiques accompagnent les textes. (Bourbeau, *et al.*, 2007, vol. 1, p. XIII);

Rubrique **À propos de...** : présente une notice biographique de l'auteur ou de l'auteure. (Boisvert, Lefebvre, *et al.*, 2007, manuel, p. XI);

La rubrique *Halte culturelle* fournit des repères sur les auteurs [...] (Trudeau, Tremblay et Lacombe, 2007a, manuel, p. 9);

Pour chaque texte littéraire exploité sont présentées une biographie de l'auteur ou de l'auteure ainsi qu'une présentation de l'œuvre de laquelle le texte est tiré. Viennent ensuite les grandes lignes du contexte historique où se situe cette œuvre. (Fortier, *et al.*, 2007a, vol. 2, p. IX)

Les références à l'historicité de la littérature sont rares et s'en tiennent à des déclarations générales.

Au Québec, nos poètes ont fait résonner leurs voix pour dire le pays et créer une littérature nationale riche et diversifiée. (Péladeau, 2007, manuel A, p. 202);

Le poème est un genre littéraire qui présente des formes variées et dont l'origine est fort ancienne. Il peut être rédigé en vers ou en prose. (Bourbeau, *et al.*, 2007a, vol. 2, p. 807)

Cependant, la plupart des manuels font une place à un certain contenu historique en rapport avec les textes littéraires abordés. Les manuels *Dazibao* (Péladeau, 2007 et 2007a) par le biais de la rubrique « Culture » proposent des sujets comme : « L'esprit dada ou dadaïsme », « Le surréalisme », « La chanson québécoise engagée », « *Speak White* : un poème phare de la poésie québécoise engagée ». Le manuel *Épisodes* (Bourbeau, *et al.*, 2007a) quant à lui recèle un dossier de sept pages sur l'histoire de la chanson québécoise depuis 1960.

Quant aux manuels de la 3<sup>e</sup> année du second cycle, ils présentent des visages différents les uns des autres. *Regards* (Tremblay, *et al.*, 2010) reprend le modèle des autres manuels de l'éditeur Graficor en présentant des dossiers qui traitent des divers types de textes dont un dossier sur la poésie. *Portail* (Lachance, *et al.*, 2009) divise l'étude des textes littéraires en deux chapitres : « Les éléments d'une œuvre littéraire » et « L'étude des genres ». Quant au manuel *Zénith* (Boisvert, *et al.*, 2009), il opte pour une présentation par compétences : lecture, écriture, communication orale à l'intérieur desquelles il insère l'étude des différentes séquences textuelles, dont le texte poétique dans le manuel B.

Le manuel de Grand Duc présente une approche plus littéraire : *Entracte* (Bayette, *et al.*, 2009) consacre trois chapitres sur six à la littérature et un quatrième à « La culture au Québec ». Ces chapitres s'intitulent : « Regards sur les classiques », « Regards sur la littérature moderne » et « Regards sur la littérature contemporaine ». Chaque chapitre offre des textes jugés représentatifs présentés en ordre chronologique : « Des rubriques biographiques accompagnent les textes littéraires et ceux-ci étant placés en ordre chronologique, une ligne du temps est présentée à la première page de ceux-ci afin de bien les situer dans le temps. » (Bayette, *et al.*, 2009, p. XII) Tout cela est complété par des

« rubriques *En chemin vers la culture, la langue ou la société* [qui] situent les textes dans leur contexte culturel, linguistique ou social, favorisant ainsi une meilleure compréhension du texte. » (*Ibid.*, p. XI)

La délimitation des périodes, classique, moderne et contemporaine, surprend. La période classique débute avec Sophocle et se termine avec Nelligan. Des huit auteurs proposés, quatre sont des poètes : Villon, Verlaine, Rimbaud et Nelligan; trois des romanciers : Cervantès, Hugo et Zola. Cinq de ces auteurs appartiennent au 19<sup>e</sup> siècle. La période moderne commence avec le 20<sup>e</sup> siècle. Elle va d'Apollinaire à Gabrielle Roy pour un texte de 1984 *La détresse et l'enchantement*. Dans cette période, on propose 14 textes dont six sont des poèmes de cinq poètes : Apollinaire, Senghor, Prévert (2 textes), Saint-Denys Garneau, Anne Hébert. Les autres auteurs québécois sont F-A Savard, André Langevin et Anne Hébert qui apparaît alors comme romancière.

L'année 1985 marque la frontière entre les modernes et les contemporains puisque la période contemporaine débute avec un texte d'Emmanuel Carrère daté de 1986. Dans cette période, le manuel présente 10 textes, dont seulement deux poèmes : un poème de Pierre Nepveu et un slam de Grand Corps Malade. Outre Nepveu, on retrouve les auteurs québécois Michel Tremblay, Élise Turcotte, Aki Shimazaki, Robert Lepage et Éric Dupont. Un seul autre texte littéraire est au menu du manuel, un poème de R. Giguère qu'on retrouve dans le chapitre consacré à la culture au Québec.

Les autres manuels de 3<sup>e</sup> année du 2<sup>e</sup> cycle présentent un contenu minimal de connaissances strictement littéraires :

Une courte biographie de l'auteur et une mise en contexte de l'œuvre étudiée précèdent chacun des textes principaux. (Lachance, *et al.*, 2009, p. IV);

L'encadré **Lien utile** accompagne quelques textes de la section Inter-textes. On y propose de l'information liée au type de textes, au monde de l'édition ou de la littérature. (*Ibid.*, p. V);

La rubrique **Repères culturels** fournit des repères sur les auteurs des textes, les thèmes, la langue, etc. (Tremblay, *et al.*, 2010, tome 2, p. VII);

Les pages **Littérature** + présentent un contenu littéraire qui s'ajoute à celui traité dans les ateliers. (*Ibid.*, p. IX);

Rubrique Littérature : situe l'œuvre dans la littérature ou définit un genre littéraire. (Boisvert, *et al.*, 2009, manuel A, p. VII);

Rubrique Culture et société : présente un référent culturel en lien avec le texte. (*Idem*)

Dans ces manuels, comme dans tous les autres du secondaire, la partie « connaissances » ne contient pas de section littérature qui donnerait un aperçu de l'historicité des genres et de la place des auteurs dans l'histoire littéraire et de leurs relations avec la société. Tout au plus, on y retrouve des sections sur les types de textes et sur le texte poétique.

Le programme prévoit une certaine spécificité pour la dernière année du secondaire. Cette spécificité, qui ne concerne pas la littérature, le programme la définit ainsi :

Déjà présentes dans le programme de français depuis le début du secondaire, les dimensions langue et culture s'enrichissent de l'élément société. L'accent est mis sur la sensibilisation à la dimension sociale de la langue et de la culture. Ce contexte est privilégié pour le développement de l'autonomie et du jugement critique ainsi que pour l'exercice conscient du pouvoir d'action que confère la maîtrise de la langue. À cet effet, la microsociété qu'est la classe de français doit être un lieu d'expérimentation où l'interdépendance des personnes et la différenciation de leurs actions sont mises au service de l'apprentissage. (*Op. cit.*, 2007, p. 13)

Le programme explique cette spécificité par quatre objectifs : – « Conscience linguistique et vie en français » – « Autonomie et jugement critique » – « Engagement et pouvoir d'action » – « Différenciation pédagogique et apprentissage en classe de français » (*ibid.*, p. 13 à 15). Bien que des manuels aient introduit des chapitres intitulés « Questions de société » (Tremblay, *et al.*, 2010), « Débats de société » et « La culture au Québec » (Bayette, *et al.*, 2009), de manière générale, il est difficile de saisir de quelle manière les manuels répondent à cette demande. Les élèves restent pris dans le déroulement linéaire du manuel, quel qu'il soit. Toutes les lectures sont dirigées. Parfois, les élèves ont un choix entre divers exercices d'écriture ou de communication orale, mais c'est aussi souvent le cas dans les manuels des années précédentes. Les manuels ne s'intéressent pas à la différenciation pédagogique et peu au développement de l'autonomie de l'élève. En conclusion, les manuels tiennent peu compte de la spécificité de la dernière année du secondaire.

### **La poésie**

Au premier cycle, deux manuels, *Au fil des mots et des idées* (Desfossés, *et al.*, 2006) et *Têtes d'affiche* (Chevalier, *et al.*, 2005) consacrent de nombreuses pages au texte poétique, respectivement 182 et 176 ce qui se traduit par six situations d'apprentissage pour le premier et deux dossiers pour le second. Avec respectivement 107 et 85 textes, le nombre

de textes proposés aux élèves concorde. Les deux autres manuels, *Laissez-passer* (Gosselin, *et al.*, 2005) et *Rendez-vous* (Fortin et Tremblay, 2005) y consacrent 61 et 41 pages. Le nombre de textes diffère cependant entre ces deux manuels. Si *Laissez-passer* suggère aux élèves seulement 13 textes poétiques, *Rendez-vous* en propose tout de même 49. Le premier consacre une seule situation d'apprentissage au texte poétique tandis que le second voit la poésie à travers les différents dossiers et les textes poétiques se rattachent au thème du dossier. Dans tous les manuels, le texte poétique comprend la chanson et parfois le monologue et la fable.

Au premier cycle, le texte poétique se définit par son contenu et les moyens qu'il met en œuvre :

Un poème raconte une histoire, dessine un portrait, défend une idée, exprime des sentiments et des émotions. (Desfossés, *et al.*, 2006, manuel CD, p. 31);

Les poèmes sont construits à l'aide de procédés stylistiques. (Gosselin, *et al.*, 2005, manuel A, vol. 2, p. 60);

On peut exprimer ses idées et ses émotions en prose ou en vers. Les poèmes sont des textes écrits en vers.

Les poètes jouent sur le rythme, les mots et les images, la mise en pages. (Fortin et Tremblay, 2005, manuel A, p. 390);

Le texte poétique vise à créer un effet et à susciter une émotion ou une impression en ayant recours à différents procédés, comme les figures de style, les images, les sonorités. Bref, la poésie est un art qui repose sur un ensemble de jeux de langage : jeux de mots, de sons, de formes, de rythmes, etc. (Chevalier, *et al.*, 2005, manuel A, p. 421)

Ces définitions reposent sur trois pieds : les séquences textuelles issues des types de textes, l'utilisation de certaines propriétés du langage et la forme du texte. De plus, les termes « poésie », « poème » et « texte poétique » se présentent comme des synonymes et sont employés indifféremment l'un de l'autre. Des trois, l'expression « texte poétique » est la plus large puisqu'elle comprend le poème, la chanson et parfois la fable écrite en vers, le théâtre écrit en vers et le monologue qui joue sur la langue comme ceux de Sol ou de Raymond Devos.

De manière générale, le contenu ne peut servir à définir la poésie puisqu'il est impossible d'isoler un contenu que seul le texte poétique pourrait produire. La même constatation prévaut pour les séquences textuelles qui s'appliquent à l'ensemble des textes autant littéraires que courants.

Quant aux moyens, tous les manuels énumèrent ceux qui s'appliquent à la « poésie ».

Ces moyens sont évoqués de façon presque exhaustive dans les manuels :

Un poème est un texte en vers ou en prose, généralement court, qui associe les mots, les sonorités, les rythmes afin de créer des images, de suggérer des sensations, des émotions. (Desfossés, *et al.*, 2006, manuel AB, p. 36);

Lorsque tu lis un texte poétique, tu notes :

- le thème;
- la séquence textuelle dominante (narrative, descriptive ou de parole);
- les mots évocateurs qui génèrent des images;
- les procédés stylistiques;
- les rimes;
- les émotions et les sentiments exprimés. (Gosselin, *et al.*, 2005, manuel B, vol. 2, p. 562);

Les poètes jouent sur le rythme, les mots et les images, la mise en pages.

**Rythme** : La longueur des vers. La rime.

**Mots et images** : Les variétés de langue. Les archaïsmes et les néologismes. Les mots-valises et les jeux de mots. La répétition de mots. Les figures : comparaison, métaphore, personnification, périphrase.

**Mise en page** : La strophe. La disposition des mots. La majuscule et la ponctuation. (Fortin et Tremblay, 2005, manuel A, p. 392);

Pour reconnaître un texte poétique, il faut porter attention :

- à la forme du texte : présentation généralement courte, disposition des mots, des groupes de mots ou des phrases;
- au sens des mots et aux relations entre eux : plusieurs interprétations possibles, combinaisons de mots inattendues, figures de style;
- à la sonorité et au rythme : rimes, répétition de sons, longueur des vers;
- aux images : mots évocateurs, analogies, associations de forme et de sens. (Chevalier, *et al.*, 2005, manuel A, p. 421)

Les moyens qui relèvent du langage ne sont pas spécifiques à la poésie. L'importance du sens des mots, les figures de style, le rythme, les répétitions, entre autres, peuvent intervenir dans n'importe quels types ou genres de textes. Il reste l'organisation du texte où se retrouvent des éléments spécifiques au texte poétique : essentiellement, la mise en page. Celle-ci correspond à la versification traditionnelle ou libre avec toutes ses innombrables variantes quant à la forme du vers et du poème. Cependant, un manuel pondère déjà cette constatation : « Le poème [...] peut être écrit en vers, en prose, il peut prendre la forme d'un calligramme, d'un collage, d'un graffiti, d'un poème affiche, etc. » (Desfossés, *et al.*, 2006, manuel B, p. 21)

On accorde encore un certain intérêt à la poésie amusante qui autorise l'élève à « écrire un poème drôle et fantaisiste » (Gosselin, *et al.*, 2005, manuel A, vol. 1, p. 249) ou encore aux liens avec l'enfance en invitant l'élève à ajouter « un autre couplet à la

comptine » (Chevalier, *et al.*, 2005, manuel A, p. 437). Cet intérêt est marginal et les manuels du premier cycle entrent de plain-pied dans la complexité du texte poétique.

Les auteurs québécois les plus fréquents sont Vigneault et Leclerc, tous deux paroliers et poètes. On retrouve aussi dans un manuel ou dans l'autre Saint-Denys Garneau, A. Hébert, Nelligan, Louise Desjardins et des paroliers comme Ariane Moffat, Amélie Veille, Pauline Julien et La Bolduc. C'est l'entrée en scène des poètes amérindiens avec Joséphine Bacon, poète innue. On retrouve aussi des textes de Rimbaud, Cendrars, Obaldia, Neruda, Queneau et l'inévitable Yves Duteil. C'est un panorama assez large quoique sans fil conducteur.

Au 2<sup>e</sup> cycle, les manuels montrent une situation analogue à celle du 1<sup>er</sup> cycle quant à l'espace accordé au texte poétique. Si on consulte les tableaux 2 et 3 de l'annexe 1 qui concernent les deux premières années du 2<sup>e</sup> cycle, on constate que le nombre de pages qu'un manuel consacre au texte poétique varie considérablement : entre 116 pages pour *Dazibao* 1<sup>re</sup> année du cycle et 25 pages pour *Expressions* 2<sup>e</sup> année du cycle. Le portrait global montre que six manuels sur dix consacrent entre 9 et 17 % de leurs pages au texte poétique. Le manuel *Expressions* arrive bon dernier pour chacune des années : il consacre seulement 71 pages au texte poétique pour les deux années pour un maigre 4,4 % en moyenne.

Quant au nombre de textes, le manuel qui consacre le moins de pages au texte poétique pour les deux années soit *Expressions* compte aussi le plus petit nombre de textes au total soit 31. Le manuel *Épisodes* ne présente que 36 textes pour les deux années. Les autres montrent plus de 40 textes avec un sommet de 77 textes pour *Forum*. Pour une même année, trois fois un manuel propose moins de 20 textes : *Zones* pour la 1<sup>re</sup> année du cycle avec 12 et les manuels *Expressions* et *Épisodes* pour la 2<sup>e</sup> année avec respectivement 11 et 13 textes. La chanson occupe une place importante dans les textes. Le manuel *Forum* de la 1<sup>re</sup> année du cycle y consacre même tous ses textes. Par contre, pour la 2<sup>e</sup> année du cycle, il n'offre qu'une chanson sur les 46 textes poétiques recensés.

L'adéquation poésie-chanson est bien affirmée :

La plupart des chansons présentent une structure semblable à celle des poèmes : une suite de vers et de strophes, des strophes qu'on appelle « couplets » ou « refrain » quand il s'agit d'une chanson. (Péladeau, 2007, manuel A, p. 23);

La musique, véritable langage international, outrepassa les frontières politiques et sociales. Elle permet aux poètes, chansonniers, chansonnières, paroliers et parolières de livrer leur message, quel qu'il soit. Dans ce septième épisode, vous vous attarderez sur quelques-unes des grandes chansons de la francophonie. (Bourbeau, *et al.*, 2007, vol. 2, p. 650);

Les tâches de la situation d'apprentissage vous amèneront à rédiger une fiche d'appréciation sur une chanson de votre choix en tenant compte des notions portant sur la communication. (Boisvert, Lefebvre, *et al.*, 2007, manuel, p. 36);

Un texte poétique (ou poème) est un texte écrit en vers, quel que soit son type ou son genre. Lorsque le texte poétique est chanté, on l'appelle chanson. (Trudeau, Tremblay et Lacombe, 2007, manuel, p. 375);

Dans ce dossier, nous présenterons trois chansons et un slam qui témoignent de la vitalité incontestable de la poésie. (Fortier, *et al.*, 2007a, vol. 2, p. 146)

Les manuels ne différencient plus la chanson de la poésie : ce sont des textes poétiques. C'est aussi l'entrée en scène du slam, « un art déclamatoire qui vise à frapper l'imaginaire, à secouer le spectateur, à l'émouvoir. » (Bayette, *et al.*, 2009, p. 191) C'est la raison pour laquelle, plusieurs paroliers se retrouvent dans les manuels : Vigneault, Leclerc, Ferland, Léveillé, C. Desrochers, Brassens, Brel, Loco Locass, les Cowboys Fringants, A. Moffat, les Trois Accords, etc. Bref, de la tradition à la chanson actuelle. En poésie québécoise, on peut lire des textes de Nelligan, Saint-Denys Garneau, A. Hébert, Jean Narrache, Grandbois, Miron, Louise Desjardins, Hélène Dorion, Joséphine Bacon, Julie Carignan<sup>7</sup> et plusieurs autres. Les autres poètes présents sont surtout des poètes de la francophonie : Rutebeuf, Hugo, Apollinaire, Rimbaud, Baudelaire, Desnos, Aragon, Éluard, Prévert, Queneau, Vian et quelques autres. Encore là, c'est une visite sans guide officiel.

Pour la 3<sup>e</sup> année, les manuels qui consacrent le moins de pages au texte poétique contiennent aussi le moins de textes poétiques : *Portail* : 31 pages et 14 textes; *Entracte* : 46 pages et 17 textes. *Zénith* offre 74 pages pour 40 textes et *Regards* 63 pages pour 67 textes.

Quant aux auteurs, on se retrouve un peu dans le même modèle que pour les autres années avec à peu près les mêmes auteurs<sup>8</sup>. De nouveau, des auteurs amérindiens

---

7 Julie Carignan était une étudiante au cours de poésie que je donnais au secondaire. Le texte présenté dans le manuel *Dazibao* pour la 1<sup>re</sup> année du 2<sup>e</sup> cycle est tiré de *L'âme à l'encre*, recueil d'un choix de textes de mes élèves des deux premières années.

8 Cet aperçu ne reprend pas les auteurs du manuel *Entracte* cités auparavant.

apparaissent avec des textes de Charles Cocoo et Rita Mestokosho. De même, on fait un tour pas toujours organisé de la poésie québécoise depuis Nelligan : Saint-Denys Garneau, A. Hébert, R. Duguay, Miron, Godin, P.-M. Lapointe, H.. Dorion, A. Phelps, M. Micone et quelques autres. Les paroliers sont présents grâce entre autres à Vigneault, R. Lévesque, S. Lelièvre, A. Moffat, L.-J. Cormier. À ces poètes s'ajoutent des poètes français comme Ronsard, Hugo, Labé, Baudelaire, Rimbaud, Apollinaire, Éluard, Desnos, Prévert et Guillevic. On remarque aussi plusieurs poètes traduits en français comme E. E. Cummings, Neruda, Kenneth White, V. Parra.

Comme pour le premier cycle, le texte poétique se définit par son contenu et par les moyens utilisés :

Le texte poétique

Texte qui recourt à différents procédés linguistiques et stylistiques pour évoquer des images, susciter des émotions ou créer des effets. (Fortier, *et al.*, 2007, manuel, p 244);

Pour atteindre son but, le ou la poète peut utiliser différents moyens : interpeller son destinataire, tenter de l'émouvoir, l'amener à s'interroger ou à se remettre en question, provoquer chez lui des sentiments de révolte ou d'indignation, etc. (Péladeau, 2007a, manuel D, p. 100);

La poésie engagée s'inscrit généralement dans le réel et dans l'actualité. (*Ibid.*, p. 122);

Un texte poétique (ou poème) est un texte écrit en vers, quel que soit son type ou son genre. [...]

Les poètes jouent sur le rythme, les mots et les images, de même que sur la forme des poèmes. (Trudeau, Tremblay et Lacombe, 2007, manuel, p. 375 et 2007a, manuel, p. 443);

Le **texte poétique** peut être structuré à l'aide de divers types de séquences textuelles [...]. Le texte poétique exprime des émotions et des sentiments au moyen du rythme, de l'harmonie et de l'image, ce qui le distingue nettement des autres textes. Il est porteur d'évocations en raison du fait que son auteur utilise des images et des mots évocateurs. Le pouvoir d'**évocation** d'un mot repose sur son **sens connoté**, qui renvoie à tout ce que ce mot peut suggérer en dehors de sa signification objective, c'est-à-dire son sens propre, celui du dictionnaire. (Bourbeau, *et al.*, 2007a, vol. 2, p. 806 et Bayette, *et al.*, 2009, p. 365);

Le texte poétique est une exploitation artistique du langage.

Le texte poétique crée un univers à l'aide de quelques-uns des procédés suivants :

- les images poétiques, les comparaisons, les métaphores, etc. ;
- les répétitions de sonorités, les répétitions de mots, les détachements de mots, les inversions, etc. ;
- la versification : la mesure et le rythme des vers, la succession des rimes, etc.

Le texte poétique peut être écrit en vers ou en prose. (Boisvert, Lefebvre, *et al.*, 2007, manuel, p. 318 et 2007a, manuel, p. 171);

Au sens large, un texte de genre poétique est une combinaison de divers procédés lexicaux, stylistiques, syntaxiques et graphiques qui représente d'une façon imagée un lieu, un objet, un être, une émotion, un sentiment, un état d'âme, un événement, etc. Il peut être de forme fixe ou de forme libre. Dans les deux cas, c'est l'évocation d'images et de symboles qui permet l'association au genre poétique. Un texte de genre poétique peut être structuré, en tout ou en partie, à l'aide des diverses séquences (descriptive, explicative, narrative, argumentative ou dialogale) et des procédés qui les caractérisent. (Lachance, *et al.*, 2009, p. 239);

La création d'un univers poétique se fait notamment par une exploitation des ressources

sonores, des ressources langagières, des ressources visuelles et graphiques. (Tremblay, *et al.*, 2010, tome 2, p. 88);

Le texte poétique est une forme d'écriture qui permet d'évoquer les objets, les êtres, les événements, les sentiments par l'utilisation imagée de la langue. Le texte poétique est caractérisé par le rythme et la sonorité, les mots et les images ainsi que la mise en pages. (Boisvert, *et al.*, 2009, manuel B, p. 284)

Le texte poétique évoque, interpelle, provoque, suscite en exploitant les ressources du langage, de la mise en page et l'utilisation des différentes séquences textuelles. Les aspects sur lesquels portera l'enseignement apparaissent clairement et ils sont essentiellement techniques.

En conclusion, les manuels issus de la réforme, sans surprises, utilisent la typologie textuelle adoptée par le programme de formation. L'enseignement littéraire n'est plus un enseignement de genres que l'on retrouvait encore dans certains manuels issus du programme de 1995, où on voyait carrément, en 5<sup>e</sup> secondaire, le roman, la poésie, le théâtre. C'est un enseignement basé sur les séquences observées dans les textes autant courants que littéraires. Cette orientation des manuels amène à une réduction de la place de la littérature dans l'enseignement secondaire. Celle-ci devient un accessoire à l'enseignement des séquences textuelles. Tout au plus, on concède que certains genres littéraires se construisent autour d'un type dominant, par exemple, le roman, le conte, la nouvelle, le récit sont à dominance narrative, ce qui laisse une assez grande marge quant à leur spécificité puisque ces genres contiennent habituellement des séquences de tous les types.

L'enseignement des séquences textuelles chaque année du secondaire réduit d'autant l'espace physique et temporel que le manuel peut ou pourrait consacrer aux genres littéraires, à leur évolution et à leur signification culturelle et sociale tant historique qu'actuelle.

Les problèmes posés par le « texte poétique » ne sont pas résolus ni ceux posés par la « séquence dialogale » et son intersection avec le texte de théâtre ou avec le scénario ou plus prosaïquement avec les innombrables entrevues et débats dont la télévision nous abreuve.

En poésie, les manuels du secondaire présentent un portrait contrasté. La place de la poésie y varie considérablement. Ces écarts traduisent des choix éditoriaux qui expriment la compréhension de la place du texte poétique dans le programme.

## **La lecture et l'écriture**

Les programmes de français insistent à juste titre sur l'importance de la lecture et de l'écriture pour l'élève. Celui-ci « lit pour s'informer, pour comprendre et effectuer une tâche » et il « est essentiel d'envisager l'écriture comme un moyen privilégié pour aider l'élève à organiser et à préciser sa pensée. » (*Op. cit.*, p. 2006, p. 95) Évidemment, tout cela doit tenir compte que le « développement d'Internet a introduit des changements importants dans la conception de l'écriture et de la lecture des textes » (*op. cit.*, 2007, p. 119) tout comme l'« omniprésence des médias électroniques et de l'audiovisuel » (*ibid.*, p. 53).

Dans ce contexte, la lecture et l'écriture de poèmes ou plus justement de textes poétiques, si elles sont annoncées dans chacun des programmes demeurent limitées. Dans les manuels, cela se traduit par une présence qui se cristallise autour de 9 % avec des exceptions en plus ou en moins comme on peut le voir dans les tableaux sur la répartition en l'annexe. En espace et en temps, les manuels s'attardent davantage à la lecture de textes poétiques qu'à l'écriture de ceux-ci. Plusieurs consacrent du temps à l'aspect oral du texte poétique par la suggestion, entre autres, de récitals. Une constante se dégage de l'organisation de l'enseignement suggéré pour le texte poétique : la lecture précède l'écriture et les exercices de communication orale et en est la condition. Le manuel *Dazibao* pour la 2<sup>e</sup> année du 2<sup>e</sup> cycle l'exprime ainsi :

Vous voilà arrivés au terme d'un parcours de lecture qui vous aura appris à reconnaître les caractéristiques de la poésie engagée et des notions et concepts se rapportant à ce genre de texte. Le temps est venu de transférer les nouvelles connaissances que vous avez acquises en réalisant un projet d'écriture : élaborer un poème-affiche dans lequel vous devrez défendre une cause qui vous tient à cœur. (Péladeau, 2007a, manuel D, p. 126)

L'écriture, comme la communication orale, découle de la lecture et en est l'aboutissement.

### **La lecture**

Les programmes de français déterminent, par la compétence « Lire et apprécier des

textes variés », ce que l'élève doit être capable de faire lorsqu'il se retrouve devant un texte poétique. Les deux premières composantes de la compétence, soit « Construire du sens » et « Porter un jugement critique », définissent les actions à poser dont les principales sont : « Comprendre et interpréter un texte » et « Y réagir » pour la première et « Se situer par rapport aux valeurs, au traitement thématique et aux procédés textuels et linguistiques » et « Se donner des critères pour faire ressortir la différence, la ressemblance ou la nouveauté d'un texte par rapport à un ou plusieurs autres textes » pour la seconde. (*Op. cit.*, p. 2006, p. 101 et 2007, p. 29) Les deux composantes demandent un double mouvement. D'abord, un mouvement du texte vers soi : « Comprendre », « faire ressortir la différence [...] »; et un mouvement de soi vers le texte : « interpréter », « Y réagir », « Se situer par rapport aux valeurs [...] ». Normalement, ce double mouvement devrait se retrouver dans les manuels.

Les indications spécifiques quant à la poésie sont peu nombreuses et tournent autour du langage imagé et de la forme et concernent tous les types de textes poétiques : poème, chanson, monologue, fable et même théâtre en vers.

Dans les manuels, la lecture de textes poétiques est essentiellement une lecture dirigée à partir des textes choisis par les auteurs selon le modèle texte/questions sur le texte. Ce modèle peut être ponctué différemment selon les manuels, mais il reste dominant.

Selon ce modèle, l'élève lit des textes et répond à des questions qui vont l'amener à comprendre le texte, c'est-à-dire à identifier et expliquer les différentes notions que le manuel désigne comme objets d'apprentissage. Chemin faisant, on demande à l'élève de réagir à un aspect particulier ou à l'ensemble du texte. Finalement, il devra comparer des textes sur des points précis ou globalement. Ce cheminement l'habilitera à réaliser un projet d'écriture, de communication orale ou, plus rarement, de compilation personnelle ou collective de textes poétiques. Dans plusieurs manuels, ces différentes étapes conduisent à des exercices plus ou moins autonomes de lecture ou d'écriture.

Au premier cycle, le manuel *Au fil des mots et des idées* présente une méthode de lecture du texte poétique :

Voici une démarche qui t'aidera à apprécier la beauté d'un texte poétique.

- Je lis le titre du poème et je cherche à deviner ce qu'il peut évoquer.
  - Je cherche à découvrir qui est le ou la poète. Cela peut m'aider à mieux comprendre sa poésie.
  - Je lis d'abord le texte poétique librement, pour le plaisir, pour me laisser charmer.
  - Je le lis à nouveau pour découvrir l'univers poétique et les éléments (sonorités, jeux de mots, etc.) qui contribuent à organiser le texte.
  - Je réagis au texte, à sa forme, au point de vue qui y est adopté et aux valeurs qu'il véhicule.
- (Desfossés, *et al.*, 2007, manuel AB, p. 36)

La logique de la séquence des trois premiers points est discutable : comment croire que la recherche sur l'auteur va s'intercaler entre la lecture du titre et la lecture du texte? Cependant, les points 4 et 5 représentent bien le cœur de la méthode de lecture des textes : identification des différents éléments du texte et réaction au texte.

Cela est manifeste dans le type de questions que l'on retrouve dans les manuels du 1<sup>er</sup> cycle. D'abord, des questions sur le texte :

Dans le poème *Le grand cerf-volant*, explique la signification de la métaphore **jeter les dés dans la main du temps**. (Desfossés, *et al.*, 2007, manuel B, p. 14);

Quels poèmes utilisent la rime, la strophe? Justifie ta réponse par des exemples. (*Ibid.*, p. 180);

Dans le texte *Transgresser la rue c'est drôlement dangereux*, relève :

a) deux vers;

b) deux courtes strophes. (Gosselin, *et al.*, 2005, manuel A, vol. 1, p. 262);

Trouve un vers qui contient une répétition de sons. (*Ibid.*, p. 264);

Selon toi, quel est le sens des mots suivants employés dans *Soir d'hiver*? (*Ibid.*, manuel B, p. 70);

Relève dans le texte deux métaphores.

Trouve la signification de ces métaphores en tenant compte du passage dans lequel elles sont utilisées. (*Ibid.*, p. 163);

Expliquez, en quelques mots, ce que vous comprenez des vers 15 à 20. (Fortin et Tremblay, 2005, manuel A, p. 221);

Quelle répétition de mots traduit le mieux la ferme intention du poète de partir? (*Ibid.*, manuel B, p. 152);

Pour donner du rythme au texte, l'auteur emploie des vers de différentes longueurs. Dites combien de syllabes comptent les vers suivants. (*Ibid.*, p. 199);

Dites si les rimes sont suivies, embrassées ou croisées. (*Ibid.*, p. 212);

Quel sentiment exprime-t-on dans ce poème? (Chevalier, *et al.*, 2005, manuel B, p. 230);

Valide ta définition en déterminant quel énoncé parmi les suivants représente une métaphore. Justifie ta réponse. (*Ibid.*, p. 243);

Quels mots répétés marquent le rythme du poème? (*Ibid.*, p. 253)

Les questions sont limpides et relèvent souvent du simple repérage particulièrement quand il s'agit des notions de langage ou de construction. Les questions sur la signification sont moins nombreuses et vont du sens des mots aux sentiments exprimés en passant par la résolution sémantique de figures de style.

À côté de celles-ci, on retrouve des questions qui relèvent de la réaction de l'élève au texte et, parfois, des questions qui amènent à la comparaison de textes :

Lequel ou lesquels de ces poèmes ont réussi à te faire sourire, à te divertir? Explique ta réponse. (Desfossés, *et al.*, 2007, manuel D, p. 16);  
Est-ce que tu as aimé ce texte? Explique ta réponse. (Gosselin, *et al.*, 2005, manuel A, vol. 1, p. 261);  
Lequel de ces deux poèmes reflète le mieux le sportif ou la sportive que vous êtes? Expliquez pourquoi. (Fortin et Tremblay, 2005, manuel A, p. 85);  
Quels champs d'intérêt semblent rapprocher Yves Laforest et Arthur Rimbaud?  
Quels champs d'intérêt partagez-vous avec Rimbaud? (*Ibid.*, manuel B, p. 152);  
Ma première réaction à la lecture de *Ma bohème*, c'est [...]. (Chevalier, *et al.*, 2005, manuel A, p. 419)

Ces questions portent sur soit une réaction globale et affective au texte ou sur une particularité du contenu du texte qui pourrait intéresser l'élève. L'exemple de comparaison de textes porte aussi sur un point du contenu qui définirait des préoccupations communes.

Au 2<sup>e</sup> cycle, on retrouve les mêmes types de questions. D'abord, des questions portent sur la compréhension et l'interprétation des textes poétiques :

Quel est le thème de ce poème? Quels mots du lexique vous ont particulièrement permis d'identifier ce thème? (Péladeau, 2007, manuel A, p. 214);  
Quel sentiment la narratrice exprime-t-elle?  
Dressez un champ lexical d'une dizaine de mots ou expressions qui témoignent de ce sentiment. (Bourbeau, *et al.*, 2007, vol. 2, p. 671);  
Relevez des mots ou des expressions dont vous ne connaissez pas le sens.  
Vérifiez dans un dictionnaire le sens de ces mots ou de ces expressions en tenant compte du contexte. (Boisvert, Lefebvre, *et al.*, 2007, manuel, p. 40);  
Quelle figure de style permet de réunir ces deux idées qui habituellement s'opposent? (Trudeau, Tremblay et Lacombe, 2007, manuel, p. 35);  
Pour apprécier ce texte poétique, il faut oser l'interpréter. À quoi, selon vous, peut-on associer la main? À qui renvoie le pronom « nous » dans le dernier vers? (Fortier, *et al.*, 2007, recueil, p. 146);  
Établissez le champ sémantique du poème à partir du mot-centre « langue ». À la lumière de ce champ sémantique, dégagez l'opinion de l'auteur sur la qualité de la langue parlée des élèves québécois. (Péladeau, 2007a, manuel D, p. 117);  
Les rimes de ce poème sont-elles croisées, plates ou embrassées? Justifiez votre réponse à l'aide d'exemples. (Bourbeau, *et al.*, 2007a, vol. 2, p. 521);  
L'auteur utilise fréquemment la répétition pour marquer le rythme de son texte. Relevez quelques-unes de ces répétitions et expliquez comment cette figure de style sert son propos. (Boisvert, Lefebvre, *et al.*, 2007a, manuel, p. 506);  
Quelle allitération s'impose dans le deuxième vers? (Trudeau, Tremblay et Lacombe, 2007a, manuel, p. 144);  
*La Ballade des pendus* est très représentative du genre. Faites l'analyse de la forme ballade constituée de trois strophes et d'un envoi. Indiquez, pour les trois strophes :  
a) le nombre de vers par strophe;  
b) le nombre de pieds par vers;

c) la disposition des rimes, à l'aide de lettres (a, b, c, etc.). (Fortier, *et al.*, 2007a, vol. 2, p. 290);  
Montrez que le poème est marqué par une tristesse nostalgique en faisant ressortir le champ lexical de ce sentiment. (Bayette, *et al.*, 2009, p. 48);  
Ce sonnet appartient au genre lyrique, c'est-à-dire qu'il y a une exaltation des sentiments. Quelles images du poème évoquent le mieux cette exaltation? (Lachance, *et al.*, 2009, p. 235);  
Étudiez la versification dans ce poème de Ronsard : la mesure du vers, la rime, la strophe et la forme du poème. (Tremblay, *et al.*, 2010, tome 2, p. 100);  
[...] nommez les figures de style apparaissant dans la deuxième colonne et expliquez-les brièvement. (Boisvert, *et al.*, 2009, manuel B, p. 138)

Ces questions constituent un ensemble plutôt traditionnel et portent sur les techniques langagières et organisationnelles du texte poétique. Les questions de repérage sont encore présentes.

Comme au 1<sup>er</sup> cycle, chaque série de manuels demande aux élèves de réagir à certains aspects du texte poétique :

De manière générale, les chansons engagées vous plaisent-elles? Pourquoi? (Bourbeau, *et al.*, 2007, vol. 2, p. 662);  
Au fil des activités proposées dans la phase de réalisation du dossier, vous sélectionnez un poème engagé qui vous touche plus particulièrement. Lors d'une discussion ultérieure en équipe, vous aurez à justifier le choix de ce poème. (Péladeau, 2007a, manuel D, p. 98);  
Quelle est votre réaction à ce texte en ce qui concerne le message et le style d'écriture? Justifiez votre réponse en quelques phrases. (Boisvert, Lefebvre, *et al.*, 2007a, manuel, p. 506);  
Pour vous, qu'est-ce que la poésie? (Trudeau, Tremblay et Lacombe, 2007a, manuel, p. 117);  
Quels sont les passages de la chanson qui vous émeuvent le plus? Justifiez votre réponse. (Fortier, *et al.*, 2007a, vol. 2, p. 161);  
Lequel des deux poèmes de Prévert avez-vous préféré?  
Dans un texte d'une centaine de mots, justifiez votre appréciation du poème choisi à l'aide de deux critères précis. (Bayette, *et al.*, 2009, p. 69);  
Que suscite en vous chacun de ces textes poétiques? (Tremblay, *et al.*, 2010, tome 2, p. 87);  
Quelles émotions avez-vous ressenties en lisant ce poème? Expliquez votre réponse en citant des vers du poème. (Boisvert, *et al.*, 2009, manuel B, p. 110)

Ces réactions concernent les différents types de textes poétiques. Elles permettent à l'élève de se situer vis-à-vis du phénomène poétique et de ses diverses manifestations. Quelques manuels demandent aux élèves de mettre en relation différents textes poétiques :

Si le temps vous le permet, comparez diverses interprétations d'une même chanson. (Bourbeau, *et al.*, 2007, vol. 2, p. 649);  
Classez les chansons selon leur intention de communication : décrire, raconter, exprimer ou dénoncer une situation, une émotion, une réalité ou une valeur... Justifiez votre réponse. (Péladeau, 2007, manuel A, p. 15);  
Comparez les narrateurs des textes *Un gentleman* [...] et *Gentleman cambrioleur* [...] en remplissant un tableau semblable à celui présenté ci-dessous. (Boisvert, Lefebvre, *et al.*, 2007a, manuel, p. 536);  
Robert Léger, l'un des paroliers du défunt groupe Beau Dommage, a écrit un livre sur l'art d'écrire des chansons. [...]  
À l'aide d'exemples tirés du texte, démontrez que la chanson *Eille* de Pauline Julien correspond

à la description que fait Robert Léger. (Fortier, *et al.*, 2007a, vol. 2, p. 167);  
 Sur le plan du contenu, quelle ressemblance ce poème présente-t-il avec celui de Verlaine? (Bayette, *et al.*, 2009, p. 38);  
 Vous venez de lire trois textes : « La route que nous suivons », *Je vis, je meurs* et *Cyrano de Bergerac*. Les trois textes de cette fenêtre ont été écrits à des périodes différentes de l'histoire. Malgré les siècles qui les séparent, quels sont les points communs de ces œuvres? (Lachance, *et al.*, 2009, p. 245);  
 Lisez les trois textes suivants et demandez-vous ce qui les unit et ce qui les différencie. (Tremblay, *et al.*, 2010, tome 2, p. 86);  
 Comparez les poèmes *Cortège* [...], *Alter ego* [...] et *Personne* [...] en remplissant un tableau semblable à celui présenté ci-dessous. (Boisvert, *et al.*, 2009, manuel B, p. 119);  
 Lequel des poèmes répond le mieux à vos critères esthétiques (organisation, vocabulaire, procédés utilisés, etc.)? Expliquez votre réponse. (Péladeau, 2007a, manuel D, p. 123);  
 Laquelle des deux chansons de Pauline Julien préférez-vous? Pourquoi? (Fortier, *et al.*, 2007a, vol. 2, p. 168);  
 Lequel ou lesquels de ces poèmes ressemblent le plus à ce que vous connaissez de la poésie? (Trudeau, Tremblay et Lacombe, 2007a, manuel, p. 131)

Ces comparaisons entre textes poétiques se répartissent en trois catégories. Le premier exemple concerne un texte, dans le cas présent, une chanson, comparée à elle-même à travers diverses interprétations. C'est aussi un exercice facultatif. Les sept exemples suivants demandent de comparer le contenu de deux ou plusieurs textes. Le contenu de cette comparaison peut être précisé ou laissé à la discrétion de l'élève. Les trois derniers exemples montrent des comparaisons de textes qui s'appuient sur les préférences et les connaissances de l'élève et lui permettent de se situer face au texte poétique.

Les manuels suggèrent aussi des exercices qui demandent une approche plus personnelle et plus globale du texte par l'élève :

Partagez trois de vos coups de cœur musicaux francophones avec vos camarades et relevez les caractéristiques des chansons que vous avez sélectionnées.  
 Quels en sont les thèmes? Quelles en sont les valeurs? À quel type de chansons pouvez-vous les associer? (Péladeau, 2007, manuel A, p. 8);  
 Décrivez la structure de ce poème selon ce que vous connaissez de l'organisation du texte de type descriptif. (*Ibid.*, p. 215);  
 Rédigez une critique de la chanson *Le petit roi* en respectant les étapes proposées ci-dessous. (Bourbeau, *et al.*, 2007, vol. 2, p. 675);  
 Rédigez un court texte dans lequel vous utiliserez les éléments que vous avez notés dans le tableau pour démontrer que le poème que vous avez choisi est bien un poème engagé. (Péladeau, 2007a, manuel D, p. 130);  
 Présentez votre interprétation personnelle des poèmes *Écho d'amour* et *Le dormeur du val*. Dans chaque cas, rédigez un paragraphe en vous inspirant des questions suivantes [...] (Bourbeau, *et al.*, 2007a, vol. 2, p. 525);  
 Rédigez d'abord une critique d'une dizaine de lignes de chacun des poèmes étudiés. [...] Confrontez votre appréciation à celles de vos pairs dans le cadre d'une discussion en équipe en vous appuyant sur la critique que vous avez rédigée précédemment. (*Ibid.*, p. 526);  
 [...] identifiez le texte que vous avez préféré et qui vous amènerait à écouter une autre chanson

de son auteure ou auteur. Justifiez votre choix en une page en tenant compte de votre évaluation des critères [...]. (Fortier, *et al.*, 2007a, vol. 2, p. 169);

Dans un texte de 150 mots, présentez votre appréciation du poème, en vous appuyant sur des critères relatifs au contenu et à la forme du texte. (Bayette, *et al.*, 2009, p. 36);

Plusieurs poèmes de grands auteurs sont disponibles dans Internet. Après une recherche sur les principaux poètes du passé, faites une lecture comparée de deux œuvres différentes de votre choix dont le titre est semblable. Comparez la forme et les procédés utilisés afin de déterminer les différences et les ressemblances entre les deux titres choisis. (Lachance, *et al.*, 2009, p. 246); Montrez que les poèmes *Dormante* de Claude Roy [...], *Rivière de mes yeux* de Saint-Denys-Garneau [...] et *La rivière* de Sylvain Garneau [...] entretiennent, sur le plan thématique, des liens étroits les uns avec les autres. Rédigez votre réponse en une dizaine de lignes. (Tremblay, *et al.*, 2010, tome 2, p. 104);

Les trois textes que vous avez lus sont différents à plusieurs égards (forme, thème, style d'écriture, effet produit). Dans un paragraphe d'une centaine de mots, donnez votre appréciation de chaque texte en vous basant sur les différences qu'ils présentent. Au besoin, citez des passages des textes. (Boisvert, *et al.*, 2009, manuel B, p. 138)

Tous ces exercices, aussi courts soient-ils, demandent à l'élève de s'appuyer sur ses connaissances du texte poétique et de les appliquer à un ou plusieurs textes puis, dans la plupart des cas, de synthétiser le résultat dans un écrit. Ces exercices, pas toujours présents et peu nombreux, sortent l'élève du modèle traditionnel texte/questions sur le texte. Ils ne sont cependant ni des analyses ni des commentaires organisés et structurés. De toute évidence, ils ne visent pas un apprentissage planifié de l'analyse littéraire autonome ni de la façon d'en rendre compte dans un texte structuré.

Le fait que le texte poétique se définit en partie par l'utilisation des séquences textuelles à l'étude dans le programme intervient dans le processus de questionnement de certains manuels.

Lorsque tu lis un texte poétique, tu notes : [...] la séquence textuelle dominante (narrative, descriptive ou de parole) (Gosselin, *et al.*, 2005, manuel B, vol. 2, p. 562);

En lisant le poème *Îles*, laissez-vous emporter par les mots. Notez ce qu'ils évoquent pour vous, ce qu'ils vous suggèrent. Cette activité est la première d'une série d'observations que vous ferez sur des descriptions de lieux. (*Ibid.*, manuel A, p. 97);

Décrivez la structure de ce poème selon ce que vous connaissez de l'organisation d'un texte de type explicatif. (Péladeau, 2007, manuel A, p. 214);

Décrivez la structure de ce poème selon ce que vous connaissez de l'organisation du texte de type descriptif. (*Ibid.*, p. 215);

Ces textes poétiques sont-ils plutôt narratifs, argumentatifs, descriptifs ou explicatifs? Justifiez votre réponse à l'aide de deux éléments. (Bourbeau, *et al.*, 2007, vol. 2, p. 667);

Relevez les vers qui correspondent à des séquences descriptives dans la première et la troisième strophe du poème. (Bayette, *et al.*, 2009, p. 14);

Dégagez du texte des indices associés à une séquence dialogale. (*Ibid.*, p. 36);

En vous inspirant des parties du schéma narratif, résumez les actions relatées dans le poème. (*Ibid.*, p. 41);

Un texte poétique peut être structuré à l'aide de différentes séquences textuelles. Déterminez la

séquence textuelle dominante dans les trois poèmes suivants. Justifiez vos réponses. (Boisvert, *et al.*, 2009, manuel B, p. 115)

À ces manuels s'ajoutent ceux qui, comme *Dazibao*, s'intéressent au texte poétique engagé parce qu'il « est conçu comme une séquence argumentative, car son but est sensiblement le même. » (Péladeau, 2007a, manuel D, p. 92)

Le manuel *Portails* de l'éditeur CEC pour la 3<sup>e</sup> année du 2<sup>e</sup> cycle n'entre pas dans ce modèle. D'abord, c'est le manuel qui propose le moins de pages sur la poésie et le moins de textes poétiques pour la 3<sup>e</sup> année du 2<sup>e</sup> cycle. Sa « Fenêtre » sur le texte poétique contient uniquement trois textes : un poème de Miron, un sonnet de Louise Labé et un extrait de la pièce *Cyrano de Bergerac* de Rostand. Pour chacun de ces trois textes, il soumet simplement deux questions :

Quelles caractéristiques du poème contribuent à le rendre intemporel?  
Quelle place la société québécoise accorde-t-elle à ses grands poètes? (Lachance, *et al.*, 2009, p. 233);  
Ce sonnet appartient au genre lyrique, c'est-à-dire qu'il y a une exaltation des sentiments. Quelles images du poème évoquent le mieux cette exaltation?  
Quels sont les indices qui permettent de supposer que l'énonciatrice s'adresse à elle-même? (*Ibid.*, p. 235);  
Quelle était l'intention du personnage derrière sa tirade?  
La tirade est extraite d'une pièce de théâtre, elle doit donc être mémorisée et récitée. Quels éléments du texte peuvent aider le comédien à réussir cet exercice? (*Ibid.*, p. 239)

À la suite des textes se trouve un bloc de cinq questions qui portent sur la comparaison entre les textes :

Vous venez de lire trois textes : « La route que nous suivons », *Je vis, je meurs* et *Cyrano de Bergerac*.  
Les trois textes de cette fenêtre ont été écrits à des périodes différentes de l'histoire. Malgré les siècles qui les séparent, quels sont les points communs de ces œuvres?  
À qui chaque texte est-il destiné? Relevez les indices qui révèlent que les poèmes ne s'adressent pas aux mêmes destinataires.  
Montrez que les trois auteurs mettent en scène une certaine exagération.  
Dans chaque texte, quels thèmes abordés sont toujours d'actualité?  
Parce qu'il revendique des changements sociaux à travers son œuvre littéraire, Gaston Miron est considéré comme un poète engagé. Même s'ils ne sont pas associés à la littérature engagée, comment Louise Labé et Edmond Rostand ont-ils contribué par leurs écrits à modifier des comportements? (*Ibid.*, p. 245)

Ces 11 questions ne constituent pas un ensemble structuré qui permet de saisir l'essence du texte poétique. Les questions qui touchent le texte de Rostand concernent davantage son aspect théâtral réduisant ainsi sa pertinence poétique. Quant aux questions de comparaison,

elles s'intéressent peu à l'aspect poétique des textes, mais plutôt à leur contenu et à leur lien avec la société. De toute évidence, pour voir la poésie à travers les 14 textes poétiques que comporte le manuel, l'apport de l'enseignant est nécessaire.

## L'écriture

Le programme ne fait pas une grande place à l'écriture de textes poétiques. Au 1<sup>er</sup> cycle, absente des « Attentes de fin de cycle », elle apparaît seulement dans les exemples de textes liés à la famille de situations « Expérimenter divers procédés d'écriture » (*op. cit.*, 2006, p. 111 et 112) sous les vocables « poème » et « chanson ». Au 2<sup>e</sup> cycle, les « Attentes de fin de cycle » réfèrent à « des textes de création » dont fait partie le texte poétique. Là encore, l'écriture de texte poétique se retrouve dans les exemples de la famille de situation « Créer en élaborant des textes "littéraires" ». (*Op. cit.*, 2007, p. 54 et 56) Cette place plutôt restreinte de l'écriture de textes poétiques dans le programme donne aux concepteurs de manuels une bonne marge de manœuvre quant à l'espace à accorder à l'écriture poétique.

Le premier constat est que tous les manuels réservent une place, même minime, à l'écriture de textes poétiques à l'exception du manuel *Zones* pour la 1<sup>re</sup> année du 2<sup>e</sup> cycle qui présente un seul exercice optionnel :

Choisissez le texte dont vous emprunterez le style et l'univers.  
Pour faire votre choix, référez-vous à votre recueil, qui présente toutes sortes de textes humoristiques, satiriques et poétiques : des chansons, des monologues, des contes, des poèmes, etc. (Fortier, *et al.*, 2007, recueil, p. 142)

Le choix appartient à l'élève donc, dans l'économie générale du manuel, l'écriture d'un texte poétique n'est pas nécessaire cette année-là. La version du même manuel pour la 2<sup>e</sup> année du cycle propose cependant plusieurs exercices d'écriture de textes poétiques.

D'autres manuels offrent un seul exercice d'écriture de textes poétiques : les manuels *Expressions* (ERPI) des deux premières années du 2<sup>e</sup> cycle et le manuel *Portail* (CEC) pour la 3<sup>e</sup> année du 2<sup>e</sup> cycle. Le manuel *Épisodes* (Grand Duc) pour la 2<sup>e</sup> année du 2<sup>e</sup> cycle présente deux exercices, dont un dans lequel le texte poétique est une option. Ces manuels sont ceux qui consacrent le moins d'espace à la poésie pour chacune des années du 2<sup>e</sup> cycle.

Très peu de manuels présentent une méthode d'écriture de texte poétique. Ils

s'appuient essentiellement sur la méthode générale du programme : planifier, rédiger, réviser et corriger, évaluer sa démarche. Le manuel du premier cycle *Au fil des mots et des idées* propose une procédure calquée sur les deux premiers points de la méthode du programme en les développant spécifiquement pour le texte poétique :

Voici une procédure qui t'aidera à rédiger un poème.

- Je trouve un sujet qui m'intéresse ou qui pourrait intéresser mon destinataire ou ma destinataire.
- J'explore mes idées et je me donne une intention d'écriture : émettre une opinion, exprimer mes sentiments, présenter ma vision du monde, amuser, etc.
- Je choisis une structure narrative ou descriptive.
- Je recours à des jeux de mots, de sonorités ou à des images.
- Je décide d'utiliser ou non la rime, de faire ou non des strophes.
- Je choisis le registre de langue approprié. (Desfossés, *et al.*, 2006, manuel AB, p. 87);
- Je crée des images par des jeux de mots, des jeux de sonorités, des comparaisons ou des métaphores. (*Ibid.*, manuel CD, p. 68)

Malgré son aspect très schématique, elle met l'accent sur certaines particularités du texte poétique comme le travail sur les mots, les sonorités, les images, la disposition.

La plupart des autres manuels s'en remettent plutôt à un processus implicite ou explicite que le manuel *Laissez-passer* verbalise ainsi : « Au cours de tes lectures, tu apprendras différents procédés stylistiques qui te permettront d'écrire un poème drôle et fantaisiste. » (Gosselin, *et al.*, 2005, manuel A, vol. 1, p. 249) Pour le généraliser, il suffit de remplacer « drôle et fantaisiste » par l'objectif qu'un manuel donne à l'écriture d'un poème : descriptif, engagé, narratif, etc. Ce processus lie l'écriture de textes poétiques à la lecture d'un ou de plusieurs textes à caractère exemplaire. De cette lecture, l'élève doit déduire la manière d'écrire un texte poétique et les procédés sur lesquels cette écriture repose. En cela, les manuels se conforment à une orientation des programmes :

L'écriture se dissocie difficilement de la lecture et les textes lus constituent des guides de même que des sources possibles d'inspiration. (*Op. cit.*, 2006, p. 108);  
En découvrant des univers littéraires variés et en affinant leur sensibilité à l'égard des procédés utilisés par les écrivains pour créer des effets, les élèves se dotent d'outils pour parvenir, progressivement, à écrire toutes sortes de textes « littéraires », c'est-à-dire apparentés à des textes issus de la littérature. (*Op. cit.*, 2007, p. 55)

Le programme de 2<sup>e</sup> cycle demande l'utilisation « de situations authentiques » qui permettraient aux élèves de renforcer « leur engagement dans le processus d'écriture et [de] les aider à prendre conscience des enjeux rattachés à la qualité de l'expression. » (*Op. cit.*,

2007, p. 53) Dans l'ensemble, les manuels, même ceux du 1<sup>er</sup> cycle, tentent de répondre à cette demande<sup>9</sup>. À chacune des années, des manuels proposent des situations où l'élève doit faire face à un défi qui dépasse la simple écriture d'un texte dans un cadre scolaire. Ces défis relèvent tous de la manifestation publique :

En tant que poète environnementaliste, participe à la conception collective d'un recueil de poésie qui jumellera le plaisir des mots et des images à celui de contribuer au développement d'une conscience plus « verte ». (Desfossés, *et al.*, 2006, manuel D, p. 241);

Tu réciteras ton poème aux élèves de ta classe dans le cadre d'une journée organisée en l'honneur de Marc Favreau. (Gosselin, *et al.*, 2005, manuel A, vol. 1, p. 276);

En classe, produisez un recueil de chansons traitant d'un ou de plusieurs thèmes. Composez les paroles d'une chanson destinée à paraître dans un recueil. Paroliers et parolières, à vos crayons! (Bourbeau, *et al.*, 2007, vol. 2, p. 698);

Procédez à la diffusion de votre chanson selon les modalités choisies. (Trudeau, Tremblay et Lacombe, 2007, manuel, p. 44);

Déterminez en groupe la façon dont vous présenterez vos textes. En ferez-vous une lecture, tout simplement? Montez-vous un petit spectacle de variétés? (Fortier, *et al.*, 2007, recueil, p. 145);

Le projet de production du poème-affiche comprendra quatre étapes : [...] • l'exposition des productions; • la sélection des cinq poèmes-affiches jugés les plus réussis. (Péladeau, 2007a, manuel D, p. 126);

Il vous faudra ensuite présenter oralement votre texte poétique à la classe dans le cadre d'un spectacle de poésie. (Boisvert, Lefebvre, *et al.*, 2007a, manuel, p. 507);

Pour apprécier la richesse et la musicalité d'un poème, rien de mieux que de le lire à voix haute. Choisissez un autre poème d'Émile Nelligan et récitez-le pour le faire connaître à des élèves de votre classe. (Bayette, *et al.*, 2009, p. 41);

Une fois votre poème écrit, pensez, avec votre classe, à une façon de faire connaître vos poèmes à un large public. Voulez-vous faire un recueil et le rendre accessible par Internet ou à la bibliothèque? Voulez-vous monter une exposition dans un lieu public? (Tremblay, *et al.*, 2010, tome 2, p. 110);

Choisissez un événement ou un contexte qui correspond à une occasion d'adresser une carte de souhaits à une personne que vous connaissez. (Boisvert, *et al.*, 2009, manuel B, p. 217);

En équipe de cinq ou six élèves, réalisez une murale avec des poèmes portant sur le thème de la tolérance afin de promouvoir cette valeur dans votre école. (*Ibid.*, p. 219);

Afin d'amasser des fonds pour soutenir les jeunes de la rue, organisez une soirée au cours de laquelle vous déclamez des slams de votre cru. (*Ibid.*, p. 232)

Ces manifestations publiques reposent sur deux grandes catégories : le récital et le recueil et, à l'occasion, d'autres manifestations comme l'exposition dans le cas de « poèmes-affiches » ou d'une « murale ». Rarement, les « situations authentiques » touchent l'écriture elle-même comme dans l'exemple de la « carte de souhaits ». Ces manifestations trouvent leur pertinence dans la nécessité pour les élèves d'afficher le caractère public et collectif du texte poétique et poser ainsi son utilité.

Les exercices d'écriture proposés par les manuels ne diffèrent pas vraiment d'un cycle

9 Voir la note 16 du chapitre 12. Ici, on parle de manifestations publiques dans ou hors la classe.

à l'autre, sinon parfois par un degré de difficulté plus élevé au 2<sup>e</sup> cycle. Ils recourent essentiellement les mêmes catégories et ne demandent pas de traitement différent selon les cycles. Les types d'exercices se rapprochent de ceux qu'on a vus pour les manuels des générations précédentes.

D'abord, on retrouve tous les exercices que l'on peut classer sous l'appellation « à la manière de ». Ces exercices répondent en grande partie aux liens que les programmes font entre la lecture et l'écriture. Ils se retrouvent dans une majorité de manuels :

Faire un pastiche, c'est-à-dire une imitation, d'un des poèmes que tu as lus dans cette leçon. (Desfossés, *et al.*, 2006, manuel CD, p. 69);

Écris un poème drôle et fantaisiste en t'inspirant de l'univers de Marc Favreau et en te servant des procédés stylistiques qu'il utilise dans ses textes. (Gosselin, *et al.*, 2005, manuel A, vol. 1, p. 276);

Choisissez une recette de dessert dans une revue ou un livre de recettes. Puis, à la manière d'Edmond Rostand, transformez la recette choisie en poème. (Fortin et Tremblay, 2005, manuel A, p. 73);

Ajoute un autre couplet à la comptine en respectant les consignes suivantes. (Chevalier, *et al.*, 2005, manuel A, p. 437);

Prenez le relais et imaginez une suite à ce poème en ajoutant au moins quatre strophes de longueurs variables. Prenez comme modèle l'organisation du poème de Cloutier. Donnez un titre à ce poème qui deviendra le vôtre. (Péladeau, 2007, manuel A, p. 209);

Ajoutez un couplet à la chanson en respectant le style de l'auteur et le champ lexical déjà employé. (Bourbeau, *et al.*, 2007, vol. 2, p. 672);

Choisissez le texte dont vous emprunterez le style et l'univers. (Fortier, *et al.*, 2007, recueil, p. 142);

Récrivez la chanson de Rivard en imaginant que les destinataires sont des Français. (Péladeau, 2007a, manuel D, p. 103);

À l'instar de Zachary Richard dans *Avril*, créez des images nouvelles à l'aide de métaphores et de personnifications pour parler des saisons, de la pluie, du vent, du soleil, des nuages, de la mer, etc. (Trudeau, Tremblay et Lacombe, 2007a, manuel, p. 155);

Choisissez un sujet et un destinataire et écrivez une strophe en vous inspirant de la ballade que vous venez de lire. Vous devrez respecter le nombre de vers et de pieds. Vous devrez également respecter la disposition des rimes. (Fortier, *et al.*, 2007a, vol. 2, p. 291);

À la manière de Rimbaud, écrivez un poème pour évoquer un moment de liberté et de bonheur que vous avez vécu. Pour enrichir votre description, utilisez certains procédés stylistiques que l'on trouve dans *Sensation*. (Bayette, *et al.*, 2009, p. 38);

Choisissez un texte parmi *L'ennemi*, *Panne de freins*, *Le réverbère* et *L'épaule froide* et inspirez-vous de l'auteur afin de le pasticher, c'est-à-dire d'imiter son style d'écriture. (Lachance, *et al.*, 2009, p. 246)

Tous ces exercices reviennent à s'inspirer d'un auteur reconnu pour encadrer l'écriture d'un texte poétique : poème ou chanson. Si les consignes varient de la simple imitation à l'inspiration de l'univers en passant par le respect de contraintes formelles, le fond demeure le même : l'élève écrit à partir d'un modèle reconnu qui lui sert à la fois d'inspiration et de

guide.

La seconde catégorie regroupe les exercices qui imposent à l'élève une ou des contraintes qui encadrent son travail d'écriture. Pour chacune des années, des manuels utilisent cette forme d'encadrement pour l'écriture de textes poétiques :

Pour écrire ton poème, tu dois respecter les consignes suivantes :

– ton poème aura 12 vers divisés en trois strophes de 4 vers;

– utilise la rime;

– insère une métaphore dans chaque strophe; [...] (Desfossés, *et al.*, 2006, manuel B, p. 182);

Compose une douzaine de vers disposés en trois strophes ou, encore, un calligramme afin de décrire la scène ou évoquer l'atmosphère de la scène. (Gosselin, *et al.*, 2005, manuel B, vol. 2, p. 447);

En groupe, composez un texte poétique et ludique en jouant au jeu du cadavre exquis. (Chevalier, *et al.*, 2005, manuel A, p. 416);

Il est possible de faire à l'inverse une « boule de neige fondante », le premier vers étant composé d'une quantité de mots prédéterminés et le dernier d'un seul mot. Vous devez composer un poème de 12 vers en respectant cette contrainte. (Péladeau, 2007, manuel A, p. 210);

[...] rédiger un rap dont le thème porte sur le téléchargement illégal d'œuvres musicales et la protection du droit d'auteur. [...]

a) Structurez votre texte en quatre strophes de quatre vers chacune.

b) Pour ajouter de la « musicalité » à votre texte, utilisez les éléments suivants :

- des rimes ou des assonances; [...]

- des répétitions de sons; [...]

- des jeux de sonorités. (Boisvert, Lefebvre, *et al.*, 2007, manuel, p. 48);

[...] la rédaction d'un court poème de 10 à 15 vers dans lequel vous défendrez une cause qui vous préoccupe (Péladeau, 2007a, manuel D, p. 126);

[...] vous écrirez un *slam* dans lequel vous exprimerez votre opinion sur les expériences faites sur les animaux : les expériences en laboratoire, les mutations génétiques, le clonage, les droits des animaux, l'utilité de ces expériences pour la science, les impacts sur la société au plan de l'éthique, etc. (Boisvert, Lefebvre, *et al.*, 2007a, manuel, p. 507);

Faites comme les peintres qui copient les tableaux de maîtres pour acquérir le savoir-faire qui les conduira à la maîtrise de leur art. Écrivez un poème en vous servant de la structure de *Vous avez laissé faire un monde de corruption...* (Trudeau, Tremblay et Lacombe, 2007a, manuel, p. 145);

Écrivez un poème (quatre strophes séparées par un refrain) dans lequel le temps sera le thème secondaire. Choisissez un thème principal en vous inspirant de ceux mentionnés ci-dessus. (Fortier, *et al.*, 2007a, vol. 2, p. 293);

Choisissez, dans l'actualité, un sujet qui suscite la controverse et qui vous touche particulièrement. Inspirez-vous de ce que vous en savez pour composer un poème en prose et faire connaître votre opinion sur le sujet. (Bayette, *et al.*, 2009, p. 182);

Faites d'abord un quatrain d'alexandrins à rimes embrassées ou à rimes alternées. (Tremblay, *et al.*, 2010, tome 2, p. 105);

Rédigez un poème sur un endroit intéressant de votre ville [...] (Boisvert, *et al.*, 2009, manuel B, p. 218)

L'encadrement de l'écriture poétique peut être thématique ou rhétorique. Dans tous les cas, il donne à l'élève un cadre plus ou moins précis pour en arriver à écrire un texte poétique.

Compte tenu de la place que les programmes donnent à l'enseignement des séquences textuelles, plusieurs manuels présentent des exercices d'écriture poétique qui s'appuient sur ces séquences :

Ton poème devra raconter une histoire, c'est-à-dire adopter une structure narrative, ou décrire une situation, un objet, une personne, etc., c'est-à-dire adopter une structure descriptive. (Desfossés, *et al.*, 2006, manuel B, p. 24);

Compose une douzaine de vers disposés en trois strophes ou, encore, un calligramme afin de décrire la scène ou évoquer l'atmosphère de la scène. (Gosselin, *et al.*, 2005, manuel B, vol. 2, p. 447);

Vous devez écrire un poème de ce type dans lequel vous devrez vous aussi décrire une situation particulière de votre vie quotidienne. (Péladeau, 2007, manuel A, p. 210);

[...] la rédaction d'un court poème de 10 à 15 vers dans lequel vous défendrez une cause qui vous préoccupe; (Péladeau, 2007a, manuel D, p. 126);

On vous invite à rédiger un récit tragique qui prendra la forme d'un poème ou d'une nouvelle littéraire. (Bourbeau, *et al.*, 2007a, vol. 2, p. 528);

Les tâches de la situation d'apprentissage vous amèneront à rédiger un texte poétique qui rend compte de votre opinion sur les droits des animaux et les traitements qui leur sont infligés. (Boisvert, Lefebvre, *et al.*, 2007a, manuel, p. 504);

Comme Roland Giguère, rédigez un poème engagé sur un sujet lié à la culture. Présentez votre thèse et les arguments qui la soutiennent à l'aide de procédés stylistiques variés. (Bayette, *et al.*, 2009, p. 285);

Rédigez un poème sur un endroit intéressant de votre ville [...]

Planifiez l'organisation de votre texte selon la séquence descriptive. (Boisvert, *et al.*, 2009, manuel B, p. 218)

Les séquences narratives et descriptives reviennent le plus souvent suivies de la séquence argumentative qui s'ajoute dans les deux dernières années du 2<sup>e</sup> cycle. La séquence explicative et la séquence dialogale ne sont pas exploitées dans l'écriture de textes poétiques.

Finalement, certains manuels proposent des exercices d'écriture dans lesquels l'élève conserve un espace de liberté :

Rédige un poème d'une quinzaine de lignes : un poème qui raconte une histoire, qui décrit une réalité, qui exprime des sentiments, qui amuse... À toi de décider. (Desfossés, *et al.*, 2006, manuel AB, p. 88);

Si le cœur t'en dit, choisis de rédiger un texte poétique dans la prochaine aventure et mets à profit tes nouvelles connaissances en matière de poésie. (Gosselin, *et al.*, 2005, manuel B, vol. 2, p. 448);

Ce projet t'invite à créer, sous la forme d'une chanson ou d'un poème, un texte poétique qui exprime un sentiment, en te référant à diverses sources d'inspiration, dont les textes de ton recueil [...]. (Chevalier, *et al.*, 2005, manuel B, p. 218);

Pour prolonger ce projet, il serait intéressant d'écrire une chanson, individuellement ou en petites équipes. Voici quelques conseils qui vous aideront à écrire une chanson : (Péladeau, 2007, manuel A, p. 34);

En classe, produisez un recueil de chansons traitant d'un ou de plusieurs thèmes. Composez les

paroles d'une chanson destinée à paraître dans un recueil. Paroliers et parolières, à vos crayons! (Bourbeau, *et al.*, 2007, vol. 2, p. 698);  
Transformez-vous en parolier ou en parolière et créez votre propre bulle d'émotion. Faites preuve d'imagination et écrivez une œuvre originale qui saura toucher vos camarades. (Trudeau, Tremblay et Lacombe, 2007, manuel, p. 43)

Les trois premiers exemples appartiennent à des manuels du 1<sup>er</sup> cycle et les trois suivants à des manuels de la 1<sup>re</sup> année du 2<sup>e</sup> cycle. Il n'y a pas d'exercices d'écriture poétique vraiment libres dans les deux dernières années du secondaire.

Dans l'ensemble, l'écriture poétique est marquée davantage par la contrainte que par la liberté. Si on demande à l'élève de s'exprimer par l'écriture poétique, on veille à ce qu'il soit bien encadré. Cet encadrement, thématique ou rhétorique, est profondément lié à la lecture qui, elle-même, illustre des notions précises : thème, engagement, versification, séquence textuelle... L'écriture poétique se situe habituellement à la fin des situations d'apprentissage comme un complément à la lecture et sur le même pied que la communication orale.

Enfin, l'écriture poétique n'exige pas le poème. Sous le vocable de texte poétique, bien souvent, les manuels demandent la chanson, le monologue sinon le pamphlet rimé.

## **Le professeur de français et son élève**

La place relative de l'enseignant et de l'élève ressemble à s'y méprendre à celle qu'ils occupaient dans les manuels issus du programme de 1995. Comme je l'ai expliqué précédemment, les manuels s'appuient sur une vision autoéducative et, en ce sens, s'adressent à l'élève. Il est le pivot du système développé par les manuels. Dans tous les manuels, l'enseignant n'a pas nommément le statut de participant. Il est soit absent, soit confiné à un rôle secondaire.

Dans certains manuels du 1<sup>er</sup> cycle et des deux premières années du 2<sup>e</sup> cycle, l'enseignant se voit attribuer une certaine responsabilité :

Si votre enseignant ou votre enseignante le permet, rendez-vous, en équipe de trois ou quatre, à la bibliothèque de l'école ou de votre municipalité. (Desfossés, *et al.*, 2006, manuel B, p. 4);  
Ton enseignant ou ton enseignante te remettra une fiche semblable à celle qui suit afin de t'aider à faire le bilan de tes apprentissages en lecture et en écriture. (*Ibid.*, p. 185);  
Explorez le pouvoir d'évocation des mots en répondant aux questions qu'on vous posera sur ce

vers. (Fortin et Tremblay, 2005, manuel B, p. 97);  
Consultez votre enseignant ou votre enseignante pour faire un choix éclairé parmi les propositions de lecture suivantes. (*Ibid.*, p. 254);  
Une fois qu'il aura été révisé et corrigé, incorporez votre poème dans la section appropriée de votre cahier de poésie. (Péladeau, 2007, manuel A, p. 220);  
Soumettez votre chanson à l'évaluation. (Trudeau, Tremblay et Lacombe, 2007, manuel, p. 44);  
Soumettez à votre enseignant ou à votre enseignante un projet de festival de la chanson francophone qui pourrait enrichir la vie culturelle de votre école. (Bourbeau, *et al.*, 2007, vol. 2, p. 698);  
Après avoir validé la justesse et la pertinence de vos observations auprès de votre enseignant ou de votre enseignante, partagez vos réactions sur les quatre textes en discutant en grand groupe ou en petites équipes. (Péladeau, 2007a, manuel D, p. 114);  
Soumettez votre poème à l'évaluation. (Trudeau, Tremblay et Lacombe, 2007a, manuel, p. 158);  
Écrivez la version définitive de votre slam et faites-la relire par votre enseignant ou enseignante. (Boisvert, Lefebvre, *et al.*, 2007a, manuel, p. 508);  
Travaillez sur le document qu'on vous remettra. (Tremblay, *et al.*, 2010, tome 2, p. 155)

Toutes ces actions demandées à l'enseignant, même s'il n'est pas toujours nommé, se situent aux extrémités de l'acte d'enseigner : il distribue des documents et évalue le travail. Son action ne porte pas sur le déroulement de l'enseignement d'une notion.

Deux manuels expriment très bien toute l'ambiguïté de la position de l'enseignant dans les manuels. D'abord, *Laissez-passer*, manuel du 1<sup>er</sup> cycle, montre que la responsabilité d'enseigner peut revenir au manuel ou à l'enseignant :

Tu peux découvrir un aspect du fonctionnement de la langue par toi-même de deux façons : soit en répondant aux questions de ton enseignant ou enseignante après la lecture d'un des textes de l'escale, soit en répondant aux questions de la partie *Exploration* dans la section *Fonctionnement de la langue*. (Gosselin, *et al.*, 2005, manuel A, vol. 1, p. X)

Le travail de l'enseignant auprès de l'élève est optionnel, car le manuel est conçu pour suppléer à l'enseignant en présentant des situations d'apprentissage autoéducatives. Dans le cas présent, si le manuel semble donner le choix à l'élève, ce choix est fait par l'enseignant avant le début de la séquence d'enseignement. Ensuite, le manuel *Dazibao* évoque un soutien à l'enseignement qui intervient dans le cœur d'une situation d'apprentissage, ici, un travail d'écriture : « Prévoyez consulter une personne-ressource qui pourra vous conseiller en cours de rédaction sur l'organisation, les idées, le vocabulaire de votre poème. » (Péladeau, 2007, manuel A, p. 210) Pour une rare fois, un manuel suggère l'intervention d'un tiers, mais ce tiers n'est pas nécessairement l'enseignant.

Hormis ces quelques exemples de la reconnaissance du travail de l'enseignant dans

les manuels, ceux-ci se présentent comme détachés de la nécessité de la guidance directe de l'enseignant : les exercices succédant aux exercices, ceux-ci référant aux notions et concepts à maîtriser généralement inclus dans le manuel, l'élève développe petit à petit les compétences du programme. Cependant, tous les manuels demandent implicitement un travail important à l'enseignant. C'est à lui d'organiser le travail, de corriger les exercices et les textes, de planifier les discussions, les présentations et, le cas échéant, les publications, de soutenir les élèves qui rencontrent des problèmes, etc. Tout ce travail sans lequel les manuels resteraient lettre morte repose sur les épaules d'un enseignant qu'on ose à peine nommer ou qu'on ignore.

Comme on l'a vu précédemment, à une exception près, les manuels relèvent de l'autoéducation et l'élève en est le véritable interlocuteur. Individuellement ou collectivement, la responsabilité d'acquérir les connaissances et de développer les compétences visées lui revient.

Te voici aujourd'hui prêt ou prête à entreprendre un voyage aussi exaltant qu'enrichissant! (Desfossés, *et al.*, 2006, manuel A, p. III);

À la première page de l'escale, tu pourras lire une rubrique *L'aventure*. Elle est très importante, car elle t'explique la production que tu devras livrer à la fin de ton apprentissage grâce à tout ce que tu auras appris. (Gosselin, *et al.*, 2005, manuel A, vol. 1, p. VIII);

Une étape au cours de laquelle vous ferez l'acquisition de connaissances et développerez vos compétences en lecture, en écriture et en communication orale. Vous apprendrez à utiliser des stratégies utiles, notamment pour relever le défi proposé. (Fortin et Tremblay, 2005, manuel B, p. 7);

Dans chacun des huit dossiers de ton manuel, un projet te permettra de développer tes compétences en lecture, en écriture et en communication orale. (Chevalier, *et al.*, 2005, manuel A, p. 4);

Dans ce dossier, vous irez à la découverte de chansons francophones modernes, des chansons enrichies d'héritages très divers [...] puis à les analyser sur le plan du contenu et de la forme (figures de style, registre de langue, rythme et sonorités). [...] Au terme de ces apprentissages, vous disposerez de tous les outils nécessaires pour préparer en équipe une chronique radiophonique sur la chanson et, si le cœur vous en dit, pour écrire une chanson. (Péladeau, 2007, manuel A, p. 23);

La RÉALISATION est une étape au cours de laquelle vous développez vos compétences en lecture, en écriture et en communication orale, et utilisez des connaissances et des stratégies. (Trudeau, Tremblay et Lacombe, 2007, manuel, p. 7);

Par ailleurs, un atelier de grammaire, conçu pour vous permettre de découvrir, maîtriser et transférer des connaissances fort utiles dans vos productions orales ou écrites, figure à la fin de chaque zone. (Fortier, *et al.*, 2007, manuel, p. XII);

Ce volume contient six chapitres qui vous permettront de découvrir des textes riches et passionnants. À la fin du manuel, vous trouverez un Coffret qui rassemble toutes les notions grammaticales et les notions utiles à votre travail; il pourra vous servir d'outil avant de consulter

d'autres ouvrages de référence. (Bayette, *et al.*, 2009, p. XI);  
À l'étape de la RÉALISATION, vous développez vos compétences en lecture, en écriture et en communication orale, tout en utilisant vos connaissances et vos stratégies. (Tremblay, *et al.*, 2010, tome 2, p. VII)

Ces exemples montrent bien que le travail de l'élève à travers les activités proposées par le manuel le conduira aux apprentissages souhaités.

Ce travail est d'abord individuel. L'élève lit, répond à des questions, écrit et parle, généralement dans cet ordre. À travers ces activités, il acquiert les connaissances et développe les compétences attendues. Cette manière de faire est parfaitement illustrée dans le manuel *Regards* de l'éditeur CEC :

À l'étape de la RÉALISATION, vous développez vos compétences en lecture, en écriture et en communication orale, tout en utilisant vos connaissances et vos stratégies. (Tremblay, *et al.*, 2010, tome 2, p. VII);

Un court préambule présente les textes de la **Lecture préparatoire** et donne l'intention de lecture. (*Idem*);

La rubrique **Au fil du texte** vous amène à mieux comprendre certains mots et expressions. (*Idem*);

Des questions vous amènent à comprendre les textes, à les interpréter et à les apprécier. (*Idem*);

Les pages **Activités** présentent des extraits de textes, accompagnés de questions et d'activités qui vous amènent à mettre en œuvre les notions et les concepts du **Bloc théorique**. Ces pages vous permettent aussi de comprendre, d'interpréter et d'apprécier les textes, d'acquérir des connaissances, d'utiliser des stratégies et de développer des compétences. (*Ibid.*, p. VIII);

Les rubriques **En quelques lignes** et **De vive voix** comportent de courtes situations d'écriture et de communication orale qui sont liées aux apprentissages de l'atelier. (*Idem*)

L'enchaînement lecture/questions/acquisition/écriture/oral ne peut être exprimé plus clairement et c'est l'élève qui est à la fois le sujet et le moteur de cette méthode. L'ensemble des manuels repose sur ce modèle.

Si une bonne part du travail proposé par les manuels s'adresse à un élève à la fois, chaque manuel comporte une partie de travail collectif. Celui-ci se divise en deux catégories. La première regroupe les consultations entre élèves en cours de lecture ou d'écriture :

En groupe, composez un texte poétique et ludique en jouant au jeu du cadavre exquis. (Chevalier, *et al.*, 2005, manuel A, p. 416);

Quelles sont les difficultés que tu as éprouvées au cours de la rédaction de ton poème? [...]

De quelle façon les commentaires d'autres élèves t'ont-ils réellement permis d'améliorer ton texte? (Gosselin, *et al.*, 2005, manuel A, vol. 1, p. 280);

En équipe, vérifiez votre compréhension de cette histoire à l'aide des questions qui l'accompagnent. Faites en sorte que chaque membre de l'équipe participe à la discussion. (Fortin et Tremblay, 2005, manuel B, p. 214);

Demandez à un ou une camarade de lire vos textes et, si vous jugez ses remarques pertinentes, faites les améliorations nécessaires. (Péladeau, 2007, manuel A, p. 211);  
 Choisissez un sujet et un destinataire et écrivez une strophe en vous inspirant de la ballade que vous venez de lire. [...] Discutez des difficultés éprouvées. (Fortier, *et al.*, 2007a, vol. 2, p. 291);  
 Réunissez-vous en équipe de trois ou quatre élèves et construisez un tableau semblable à celui ci-dessous. (Péladeau, 2007a, manuel D, p. 106);  
 En groupe classe, échangez sur les premières impressions qui vous sont venues à la lecture du poème illustré *Demain, dès l'aube...* (Bourbeau, *et al.*, 2007a, vol. 2, p. 519);  
 Confrontez votre appréciation à celles de vos pairs dans le cadre d'une discussion en équipe en vous appuyant sur la critique que vous avez rédigée précédemment. (*Ibid.*, p. 526);  
 À quoi sert la poésie? La lecture et l'écriture de poèmes sont-elles, de nos jours, des activités dérisoires ou importantes? Réfléchissez à ces questions, trouvez des informations sur le sujet pour étayer vos arguments et discutez-en avec vos camarades. (Trudeau, Tremblay et Lacombe, 2007a, manuel, p. 126);  
 Faites la synthèse de vos connaissances sur le texte poétique dans un schéma organisateur. [...] Une fois votre schéma construit, comparez-le avec celui de quelques camarades et, si cela est nécessaire, améliorez-le. (*Ibid.*, p. 156);  
 Au cours de votre discussion, réfléchissez à ce qui caractérise le texte poétique. Demandez-vous à quoi se reconnaît un poème. (Tremblay, *et al.*, 2010, tome 2, p. 85)

Ces exemples ne sont pas suffisamment nombreux pour contrebalancer le fait que le mode d'apprentissage des manuels est centré sur l'élève comme individu. Aucun de ceux-ci ne joue un rôle important dans le développement des compétences en lecture et en écriture. Par exemple, le jeu du cadavre exquis est intéressant pour les élèves du 1<sup>er</sup> cycle, mais il n'est rien d'autre qu'un exercice amusant s'il ne fait pas partie d'un ensemble organisé qui vise l'utilisation des pairs dans l'apprentissage de l'écriture. Les trois exemples suivants qui préconisent la consultation entre pairs en écriture constitueraient une amorce intéressante de travail coopératif si elles étaient plus nombreuses. En lecture, les exemples sont aussi restreints et aussi peu convaincants : des discussions en amont ou en aval des textes et du travail individuel sur ceux-ci. Si certains manuels prévoient occasionnellement que les élèves peuvent discuter entre eux et s'entraider, on ne débouche jamais sur un véritable mode d'apprentissage social comme le suppose le socioconstructivisme.

La seconde catégorie concerne les manifestations publiques qui découlent des productions individuelles des élèves en lecture et particulièrement en écriture :

En tant que poète environnementaliste, participe à la conception collective d'un recueil de poésie qui jumellera le plaisir des mots et des images à celui de contribuer au développement d'une conscience plus « verte ». (Desfossés, *et al.*, 2006, manuel D, p. 24);  
 Lis les textes de tes pairs pour observer comment les endroits que tu connais les ont inspirés et pour leur donner tes impressions. En groupe classe, choisissez les meilleurs textes et soumettez-

les au journal local. (Gosselin, *et al.*, 2005, manuel B, vol. 2, p. 464);  
 Ce projet vous invite à élaborer, en équipe, un recueil de textes poétiques et ludiques (poèmes, chansons, comptines, jeux de mots, etc.) qui s'adressera à de jeunes enfants. (Chevalier, *et al.*, 2005, manuel A, p. 392);  
 Au passage, vous ferez une incursion dans la profession d'organisateur ou d'organisatrice de festivals. (Bourbeau, *et al.*, 2007, vol. 2, p. 650);  
 Après avoir rédigé votre texte, vous pourriez le présenter à vos camarades de classe ou encore à un plus large public, à la façon des Zapartistes, [...] (Fortier, *et al.*, 2007, manuel, p. 141);  
 [...] la sélection des cinq poèmes-affiches jugés les plus réussis. (Péladeau, 2007a, manuel D, p. 126);  
 En groupe classe, planifiez et préparez votre récital de poésie : ordre de présentation des différents slams, installation d'accessoires ou de décors, etc. (Boisvert, Lefebvre, *et al.*, 2007a, manuel, p. 509);  
 Les règles établies [sont] très simples et faciles à suivre [...]. Les performances doivent être *a cappella* sans décor, costume, jeux d'éclairage ou support musical. Chaque participant ou participante a trois minutes pour s'exprimer en lisant un texte, en le chantant ou en l'interprétant comme un comédien. (Bayette, *et al.*, 2009, p. 191);  
 Une fois votre poème écrit, pensez, avec votre classe, à une façon de faire connaître vos poèmes à un large public. (Tremblay, *et al.*, 2010, tome 2, p. 110);  
 En équipe de cinq ou six élèves, réalisez une murale avec des poèmes portant sur le thème de la tolérance afin de promouvoir cette valeur dans votre école. (Boisvert, *et al.*, 2009, manuel B, p. 219)

Dans la plupart des cas, le but de ce travail collectif vise l'organisation d'une manifestation publique dans la classe, dans l'école ou à l'extérieur de celle-ci. Dans ce cas, l'apprentissage ne concerne pas directement la lecture ou l'écriture, ni même la communication orale, mais plutôt les difficultés soulevées par l'organisation de la manifestation comme telle. Il arrive que l'organisation de ces manifestations demande à l'élève de porter un certain nombre de jugements sur son travail et sur celui de ses camarades, cela constitue l'un des seuls éléments directement reliés à une composante de la compétence en écriture : « Porter un jugement critique ».

Le système mis en place dans les manuels repose sur la responsabilité individuelle de l'élève d'assurer son apprentissage. Occasionnellement, il peut compter sur l'enseignant ou sur ses compagnons de classe, mais essentiellement, il se retrouve seul devant un texte et des questions ou devant un exercice d'écriture, dans la plupart des cas, bien encadré. Somme toute, ces manuels pourraient avoir été écrits pour le programme précédent ou encore pour celui de 1980.

## Annexes au chapitre 13

### La répartition

#### La répartition : 1<sup>er</sup> cycle du secondaire <sup>1</sup>

Éditeur	Titre	Volumes pour l'élève	Pages totales	Pages/heure d'enseignement <sub>2</sub>	Pages de poésie <sup>3</sup>	% poésie
Groupe Modulo	<i>Au fil des mots et des idées</i>	6	1980	4,95	182	9,2 %
Grand Duc	<i>Laissez-passer</i>	4	11 98 <sup>4</sup>	2,95	41	3,4 %
Graficor	<i>Rendez-vous</i>	4	1520	3,8	61	4 %
CEC	<i>Têtes d'affiche</i>	4	1540	3,85	176	11,4 %

1 – Malgré l'appellation « 1<sup>er</sup> cycle », les manuels sont clairement construits pour chacune des années du cycle.

2 – Calcul théorique fait sur la base de 200 heures d'enseignement par année du cycle.

3 – Cela comprend les pages consacrées à la chanson.

4 – Dans les deux volumes de chaque année, les pages consacrées au Coffret et au Journal de bord sont identiques.

#### La répartition : 2<sup>e</sup> cycle du secondaire, an 1

Éditeur	Titre	Volumes pour l'élève	Pages totales	Pages/heure d'enseignement <sub>1</sub>	Pages de poésie <sup>2</sup>	% poésie
Groupe Modulo	<i>Dazibao</i>	2	660	3,3	116	17,6 %
Grand Duc	<i>Épisodes</i>	2	755 (1000) <sup>3</sup>	3,75	111	14,7 %
Graficor	<i>Forum</i>	2	760	3,8	74	9,7 %
CEC	<i>Zones</i>	2	559	2,8	51	9,1 %
ERPI	<i>Expression</i>	2	758	3,79	46	6 %

1 – Calcul théorique fait sur la base de 200 heures d'enseignement.

2 – Cela comprend les pages consacrées à la chanson.

3 – Les 245 pages des parties Guides et Coffret de chaque manuel sont identiques.

**La répartition : 2<sup>e</sup> cycle du secondaire, an 2**

Éditeur	Titre	Volumes pour l'élève	Pages totales	Pages/heure d'enseignement <sub>1</sub>	Pages de poésie <sup>2</sup>	% poésie
Groupe Modulo	<i>Dazibao</i>	2	641	4,27	70	10,9 %
Grand Duc	<i>Épisodes</i>	2	708 (955) <sup>3</sup>	4,72	46	6,5 %
Graficor	<i>Forum</i>	2	808	5,38	92	11,4 %
CEC	<i>Zones</i>	2	791 (898) <sup>4</sup>	5,27	60	7,60 %
ERPI	<i>Expression</i>	2	857	5,71	25	2,9 %

1 – Calcul théorique fait sur la base de 150 heures d'enseignement.

2 – Cela comprend les pages consacrées à la chanson.

3 – Les 247 pages des parties Guides et Coffret de chaque manuel sont identiques

4 – Les 107 pages des parties Grammaire et Stratégies sont identiques.

**La répartition : 2<sup>e</sup> cycle du secondaire, an 3**

Éditeur	Titre	Volumes pour l'élève	Pages totales	Pages/heure d'enseignement <sub>1</sub>	Pages de poésie <sup>2</sup>	% poésie
Grand Duc	<i>Entracte</i>	1	483	3,22	46	9,5 %
Graficor	<i>Regards</i>	2	787 (908) <sup>3</sup>	6	63	8 %
CEC	<i>Portail</i>	1	576	3,84	31	5,4 %
ERPI	<i>Zénith</i>	2	578 (676) <sup>4</sup>	3,85	74	12,8 %

1 – Calcul théorique fait sur la base de 150 heures d'enseignement.

2 – Cela comprend les pages consacrées à la chanson.

3 – Les 121 pages de la section Références de chaque manuel sont identiques.

4 – Les 98 pages de la partie Référentiel de chaque manuel sont identiques.

## Les textes proposés

### Les textes proposés : 1<sup>er</sup> cycle du secondaire

Éditeur	Titre	Nombre de textes	Chansons	Auteurs québécois <sup>1</sup>	Extraits en suppléments	Exercices d'écriture
Groupe Modulo	<i>Au fil des mots et des idées</i>	107	13	28	Peu nombreux	Oui
Grand Duc	<i>Laissez-passer</i>	13	5	10	non	Oui
Graficor	<i>Rendez-vous</i>	49	5	6	7	Oui (Manuel A)
CEC	<i>Têtes d'affiche</i>	85	11	16+ 5 ados	Peu nombreux	Oui

1 – Ce nombre comprend tous les auteurs francophones d'Amérique, le cas échéant, y compris les paroliers.

### Les textes proposés : 2<sup>e</sup> cycle du secondaire, an 1

Éditeur	Titre	Nombre de textes	Chansons	Auteurs québécois <sup>1</sup>	Extraits en suppléments	Exercices d'écriture
Groupe Modulo	<i>Dazibao</i>	30	9	15	Nombreux	Oui
Grand Duc	<i>Épisodes</i>	23	16	10	Peu nombreux	Oui
Graficor	<i>Forum</i>	31	31	23	Oui	Oui Chanson
CEC	<i>Zones</i>	12	6	6	Oui	Optionnel
ERPI	<i>Expression</i>	20	11	10	Non	Oui Chanson

1 – Ce nombre comprend tous les auteurs francophones d'Amérique, le cas échéant, y compris les paroliers.

**Les textes proposés : 2<sup>e</sup> cycle du secondaire, an 2**

<b>Éditeur</b>	<b>Titre</b>	<b>Nombre de textes</b>	<b>Chansons</b>	<b>Auteurs québécois<sup>1</sup></b>	<b>Extraits en suppléments</b>	<b>Exercices d'écriture</b>
Groupe Modulo	<i>Dazibao</i>	16	4	7	Nombreux	Oui
Grand Duc	<i>Épisodes</i>	13	4	6	Oui	Oui (option)
Graficor	<i>Forum</i>	46	1	22	Oui	Oui
CEC	<i>Zones</i>	32	13	15	Non	Oui
ERPI	<i>Expression</i>	11	9	4	Non	Oui

*1 – Ce nombre comprend tous les auteurs francophones d'Amérique, le cas échéant, y compris les paroliers.*

**Les textes proposés : 2<sup>e</sup> cycle du secondaire, an 3**

<b>Éditeur</b>	<b>Titre</b>	<b>Nombre de textes</b>	<b>Chansons</b>	<b>Auteurs québécois<sup>1</sup></b>	<b>Extraits en suppléments</b>	<b>Exercices d'écriture</b>
Grand Duc	<i>Entracte</i>	17	0	5	Oui	Oui
Graficor	<i>Regards</i>	67	3	17	Non	Oui
CEC	<i>Portail</i>	14	2	7	Oui	Oui
ERPI	<i>Zénith</i>	40	7	21	Non	Oui

*1 – Ce nombre comprend tous les auteurs francophones d'Amérique, le cas échéant, y compris les paroliers.*

## Conclusion de la troisième partie

La réponse du gouvernement du Parti Québécois nouvellement élu aux nombreuses interrogations concernant le système d'éducation est de mettre sur pied des États généraux sur l'éducation. La responsabilité de ces États généraux est confiée à une Commission de 15 membres coprésidée par Robert Bisailon et Lucie Demers.

Travaillant dans des délais très courts, le rapport final de la Commission suggère une série de 10 chantiers à mettre en œuvre pour améliorer le système d'éducation du Québec. De ces chantiers un seul concerne ma thèse : « Restructurer les curriculums du primaire et du secondaire pour en rehausser le niveau culturel ». Sa mise en place se fait par la création d'un groupe de travail, sous la présidence de Paul Inchauspé, chargé de recommander à la ministre les modifications à apporter au curriculum du primaire et du secondaire.

Le rapport de ce comité conduit à la publication de *L'école, tout un programme : énoncé de politique éducative* (ministère de l'Éducation du Québec, 1997c) qui exprime la position du gouvernement quant aux modifications à apporter à l'enseignement primaire et secondaire. La ministre adhère à l'idée du rehaussement culturel des programmes et demande une refonte complète de tous les programmes d'enseignement.

### La culture

L'idée de la culture derrière le rehaussement culturel de tous les programmes est éminemment complexe et large. On ne parle plus seulement d'art, de littérature ou de manière de vivre. Pour y arriver, chaque discipline doit s'interroger sur sa propre culture comme discipline et sur son impact sur la culture d'un peuple et de l'humanité. Cette culture est historique et doit rendre compte de l'évolution d'une discipline à travers l'histoire de l'humanité. Elle est aussi actuelle, car elle interpelle ses méthodes, sa place et son implication dans la société.

Sans surprises, le programme de français lie culture et langue. La culture dont il parle est celle de la société québécoise et celle de la francophonie et c'est la langue qui permet de

l'acquérir. Bien sûr, dans l'acquisition de cette culture sociétale, la littérature joue un rôle important. C'est le parfait modèle de la langue comme véhicule culturel. Ce faisant, le programme néglige un aspect important de l'impératif de rehaussement culturel en négligeant l'histoire de la langue, celle de la linguistique et celle de la littérature.

Dans ce contexte, les manuels répondent à la vision du programme en proposant des capsules ou des activités culturelles ponctuelles sur différents sujets reliés à une vision artistique ou sociale de la culture.

## **La place de la littérature et de la poésie**

*L'école, tout un programme* ne parle pas spécifiquement de la poésie, il faut se référer à son discours sur la littérature pour comprendre sa place dans l'enseignement. Si l'apprentissage de la langue est fondamental pour *L'école, tout un programme*, elle affirme aussi qu'« un bagage de littérature et d'histoire littéraire doit accompagner l'apprentissage de la langue » (ministère de l'Éducation du Québec, 1997c, p. 13).

Les programmes de français réaffirment qu'ils sont d'abord et avant tout voués à l'enseignement de la langue, mais ils font une certaine place à la littérature.

Au 1<sup>er</sup> cycle, elle est davantage un réservoir de textes qui permettent à l'élève de progresser dans ses apprentissages de la langue. Bien sûr, par le biais des « repères culturels », on lui demande de situer les œuvres dans leur contexte de production. C'est sur l'élève que repose l'acquisition du « bagage de littérature et d'histoire littéraire ».

Au 2<sup>e</sup> cycle, la place de la littérature est plus affirmée. Elle se présente comme une fenêtre par laquelle l'élève va connaître le monde et définir ses propres valeurs. Ce qui importe ce n'est pas la littérature en soi, c'est ce qu'elle nous apprend. Ces connaissances sont souvent reliées aux domaines généraux de formation ou aux compétences transversales.

Les programmes adoptent la même typologie de textes que le programme précédent : type de texte narratif, descriptif, explicatif, dialogal, argumentatif. Encore une fois, on est

obligé de faire une entorse à cette typologie de base de l'enseignement du texte littéraire pour inclure le texte poétique. Cela ne facilite pas son enseignement. Celui-ci est peu présent, souvent relégué dans les lectures complémentaires ou l'étude de phénomènes langagiers particuliers comme l'ellipse ou les figures de style.

Les programmes ne donnent aucune indication sur ce que pourrait être le contenu littéraire de chacune des années du secondaire. Le souhait du ministère d'y voir « un bagage de littérature et d'histoire littéraire » n'a pas percolé dans les programmes au-delà du discours sur le rôle important de la littérature dans l'apprentissage des divers aspects du programme de formation. On y mentionne peu la poésie. Elle se retrouve souvent dans des énumérations de types de textes qui servent d'exemples.

Le rôle formateur de la littérature repose entièrement sur l'expérience qu'en feront les élèves et les leçons qu'ils en tireront individuellement.

Dans les manuels, la situation de la poésie est très variable et reflète bien le flou du programme à son égard. Seulement un tiers des manuels y consacrent au moins 10 % de leurs pages. Quatre manuels y consacrent 5 % et moins. Quant au nombre de textes poétiques proposés aux élèves, on trouve un portrait semblable : cinq manuels en proposent plus de 40 et cinq, moins de 15. La poésie reçoit dans les manuels un traitement très inégal qui reflète bien le flou des indications du programme. Ici aussi, la qualité des apprentissages littéraires s'appuie en grande partie sur le contact de l'élève avec les œuvres littéraires.

## **La vision de l'enseignement**

*L'école, tout un programme* propose des changements importants pour l'enseignement du français. D'abord, le fait de promouvoir les « apprentissages essentiels » dont au premier chef, « la maîtrise de la langue maternelle » (ministère de l'Éducation du Québec, 1997c, p. 13) exprime encore une fois la nécessité de travailler la technique de la langue. Ensuite, l'introduction des compétences transversales, particulièrement des « compétences linguistiques », interfère avec le programme de français. Une troisième mesure est

importante : la demande que les programmes ne couvrent que pour 75 % du temps prévu d'enseignement laissant le quart du temps au professeur pour ajouter du contenu ou des activités de son choix.

Le programme de formation, dans un virage spectaculaire par rapport aux programmes précédents, amène une vision différente des programmes basés sur le cognitivisme, le constructivisme et le socioconstructivisme. Les programmes d'enseignement demandent le développement de compétences disciplinaires et transversales. À cela, il ajoute les domaines généraux de formation conçus comme des ancrages dans le réel pour les élèves. Il en résulte des programmes d'une très grande complexité. Dans l'opération, le 25 % du temps réservé au professeur est disparu.

Les manuels ajustent le discours pour le rendre conforme, mais, en réalité, ils modifient peu leur façon de faire. À une exception, près ce sont des manuels d'autoéducation, des pas-à-pas qui s'adressent à l'élève.

## **La lecture et l'écriture**

Dans *L'école, tout un programme*, la ministre élargit le rôle de l'apprentissage de la langue parce que celle-ci « ouvre la porte à tous les apprentissages » (ministère de l'Éducation du Québec, 1997c, p. 16). Les programmes de français élargissent cette vision en définissant des rôles importants pour la lecture et l'écriture. Ces rôles touchent la vie culturelle et la vie en société surtout en considérant l'émergence de la communication électronique. Ils touchent aussi comme le souhaitait la ministre l'apprentissage scolaire comme outils à la disposition des élèves pour acquérir des connaissances dans les autres disciplines. Elles ont aussi une résonance toute personnelle puisqu'elles permettent une réflexion sur soi.

De ces quatre rôles extrinsèques à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, les manuels en ignorent deux : le rôle social lié aux nouveaux moyens de communication et celui relatif aux apprentissages dans les autres disciplines scolaires. Le rôle culturel revient à des activités culturelles mises en place à l'occasion de certains apprentissages.

Les programmes et les manuels lient la lecture et l'écriture. Ils insistent sur le fait que la lecture rend possible l'écriture en donnant à l'élève des modèles stylistiques ou thématiques à imiter.

### **La lecture**

*L'école, tout un programme*, au-delà de l'importance de l'apprentissage technique de la langue, insistait sur l'idée que la lecture « permet l'accès aux œuvres littéraires. » (Ministère de l'Éducation du Québec, 1997c, p. 16) Les programmes de français déterminent les conditions de l'enseignement et de l'apprentissage de la lecture. Ils consacrent peu d'espace à la poésie : le terme n'apparaît pas dans la compétence. On trouve une référence aux « textes poétiques » dans les attentes de fin de cycle pour le programme de 1<sup>er</sup> cycle, mais pas dans celles du second. Les autres mentions relatives à la poésie se trouvent dans le « répertoire de lecture » des programmes qui demande à l'élève de lire des textes poétiques et dans les familles de situations qui servent de cadre à l'établissement des situations d'apprentissage. Malgré la complexité et l'ampleur de la compétence en lecture, la poésie en est presque absente.

De façon générale, l'approche de la lecture de textes poétiques par les manuels reste assez traditionnelle. La méthode texte/questions sur le texte reste privilégiée. Les questions entrent dans les mêmes catégories que pour les manuels des générations précédentes. Un seul manuel, *Portails* (Lachance, et al., 2009), s'éloigne un peu de ce modèle en interrogeant, par exemple, les liens entre la poésie et la société.

### **L'écriture**

La plupart des interventions de *L'école, tout un programme* en écriture concernent la qualité de la langue écrite que les élèves devraient maîtriser. Dans les programmes, le texte poétique est absent du sens, des composantes et des attentes de fin de cycle de la compétence en écriture. Les références à des textes poétiques se retrouvent principalement dans les familles de situations.

Tous les manuels présentent au moins un exercice d'écriture de texte poétique

généralement poème ou chanson. La plupart de ces exercices sont encadrés par des indications « à la manière de » ou encore par diverses contraintes thématiques ou rhétoriques. L'élève a un modèle à suivre ou est guidé dans son écriture poétique.

## **Le professeur de français et son élève**

Pour *L'école, tout un programme* l'enseignant est un professionnel de haut niveau sur lequel repose tout l'édifice des changements envisagés. On est même prêt à lui donner 25 % du temps prévu pour les programmes pour qu'il en dispose à sa guise selon les besoins et les intérêts de ses élèves. On réaffirme l'importance de son jugement dans l'évaluation des élèves.

La structure des programmes fait disparaître la marge de manœuvre prévue pour l'enseignant. Cependant, les programmes de français consacrent une rubrique spécifique au « rôle de l'enseignant ». Ce rôle est totalement tourné vers l'élève. Il n'a plus voix au chapitre quant au contenu à transmettre et si peu sur la façon de le transmettre tant les indications encadrantes sont nombreuses. Par rapport à la littérature, donc à la poésie, l'enseignant est un modèle, un guide, un passeur culturel et un planificateur en ce qui touche la lecture. Il n'est pas question de son rôle en écriture ni comme modèle ni comme guide.

Dans les manuels, le rôle de l'enseignant est plutôt discret. En cela, ils suivent le modèle des manuels antérieurs en se présentant comme des manuels d'autoéducation qui demandent peu d'interventions de l'enseignant. Il apparaît comme une figure lointaine responsable du déroulement adéquat des activités afin que l'élève réussisse à acquérir les notions et les compétences proposées par le programme.

L'élève est le centre de *L'école, tout un programme*. C'est pour lui que l'école existe et par lui qu'elle sera jugée. Dans son discours sur l'élève, le document oscille entre un élève qui reçoit et un élève qui accomplit, mais, dans tous les cas, il « doit réaliser le sérieux du menu proposé, la signification des apprentissages qu'il a à faire. » (Ministère de l'Éducation, 1997c, p. 14)

Les programmes veulent un élève engagé et « actif dans ses apprentissages » (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2006, « Français, langue d'enseignement », p. 92). Cela correspond aux bases théoriques du programme de formation particulièrement au constructivisme. L'attitude face à l'élève oscille entre la guidance fournie par le manuel ou l'enseignant et la nécessaire autonomie qui permet l'apprentissage véritable.

Les manuels, en adoptant une formule de pas-à-pas pédagogique, s'adressent à l'élève et le rendent responsable de son apprentissage. En littérature, et en poésie, les indications des manuels sont plutôt minimales. L'élève se trouve alors devant un escalier auquel il manque des marches.

Rapport-Gratuit.com

## Conclusion générale

La crise de l'enseignement de la poésie ressentie dans les années 2000-2010 et exprimée entre autres dans *Leçons du poème* (Lambert, 2008) ne peut se comprendre sans envisager les conditions faites à l'enseignement de la poésie à l'école secondaire. Afin de saisir ces conditions, il est nécessaire de remonter à la création de l'école moderne québécoise parce que, dans les institutions humaines comme ailleurs, la génération spontanée n'existe pas : tout possède une genèse et une histoire.

Je situe l'apparition de l'école moderne québécoise à la publication du *Rapport Parent*, peut-être le document le plus important dans l'histoire de l'éducation au Québec par l'influence qu'il a eue, dès la parution de son premier tome en 1963, sur l'organisation de l'enseignement à tous les niveaux dans la foulée de la création du ministère de l'Éducation en 1964. Encore aujourd'hui, il est une référence dès que l'on aborde l'évolution du système d'éducation au Québec. C'est donc 50 ans d'histoire de l'éducation qui servent de toile de fond à la recherche des causes du malaise dans l'enseignement de la poésie au secondaire. Ces 50 ans se divisent en trois périodes chacune ouverte par la publication d'un ou plusieurs textes d'orientation : le début de la publication du *Rapport Parent* en 1963, la publication de *L'école québécoise : énoncé de politique et plan d'action* en 1979 et les publications successives du rapport de la Commission des États généraux de l'éducation en 1996, de celui du Groupe de travail sur la réforme du curriculum et de *L'école tout un programme : énoncé de politique éducative* en 1997.

Pour chacune des trois grandes périodes, on retrouve en plus des textes d'orientations qui déterminent les objectifs de l'éducation primaire et secondaire un ou des programmes qui en incarnent la vision et les objectifs. Ceux-ci, à l'exception du programme-cadre de 1969, amènent une nouvelle génération de manuels qui mettent en pratique le contenu des programmes. L'ensemble de ces documents est traversé par de grandes idées qui en déterminent les visées et le contenu : la vision de la culture et sa place dans l'enseignement, la vision de l'enseignement, la place de la littérature et de la poésie dans l'éducation, l'importance de l'enseignement du français pour la société québécoise. D'autres questions

sont soulevées dans l'étude de ces documents comme l'importance accordée à la lecture et à l'écriture de la poésie dans les programmes et dans les manuels ou le rôle du professeur et de l'élève dans l'apprentissage.

Le changement le plus important depuis 50 est sans contredit la prise en charge par l'État de l'éducation qui est affirmée et réaffirmée par chacun des textes d'orientation qui ponctuent ces années. Cela se traduit entre autres par des programmes nationaux, un régime pédagogique unique, des conditions de certification identiques et un financement selon les mêmes paramètres pour tout le réseau scolaire public. Dans ce contexte, le sort fait à la poésie est décidé par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, par le biais de l'adoption des programmes de français et de l'approbation des manuels.

## **La culture, un changement de paradigme**

L'école québécoise du début des années 1960, fortement dominée par le cours classique, relevait d'une conception de l'éducation influencée par l'Église catholique et la vision de la culture traditionnelle. Cette vision de la culture venait de deux sources : la culture humaniste traditionnelle basée sur la connaissance de la philosophie et de la littérature et la culture catholique qui encadrait la première en la soumettant à des dogmes autant moraux qu'idéologiques. Le *Rapport Parent* rompt avec cette tradition en définissant la culture « comme un univers polyvalent de connaissances (cultures humaniste, scientifique, technique, culture de masse); chacun de ces univers correspond à un mode de perception du réel et à des attitudes mentales, morales et spirituelles qui lui sont propres ». (Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, 1964, vol. 2, p. 23-24) C'est donc à « une transformation de la culture dans la civilisation contemporaine » que la Commission convie l'école. (*Ibid.*, p. 36)

La mission culturelle de l'école, plutôt que de vouloir former une élite qui se reconnaîtrait dans ses codes et ses contenus, est d'assurer à tous une culture générale capable de lui permettre d'affronter les changements que la vie moderne provoque dans la société. La culture englobe tous les champs de la connaissance non pas dans une attitude

figée dans un idéal éternel, mais dans une perspective d'évolution. C'est un changement majeur.

L'idée d'une culture pour tous qui englobe tous les secteurs de la vie humaine sera reprise dans les documents d'orientation ultérieurs. *L'école québécoise : énoncé de politique et plan d'action* (ministère de l'Éducation, 1979) se liera à la politique culturelle établie dans *La politique québécoise du développement culturel* (ministre d'État au Développement culturel, 1978), politique qui consacre l'idée d'une culture qui comprend tous les secteurs de l'activité humaine. Dans une perspective québécoise, elle consacre aussi la nécessité de supporter le développement de la culture par le biais d'une aide aux industries culturelles. *L'école québécoise* se situe dans la perspective d'une culture qui touche l'ensemble de l'activité humaine. Cependant, sans renier l'apport et l'intérêt de l'ouverture aux autres cultures, elle donne un objectif plus restreint à l'école, celui de devenir le « foyer culturel d'un peuple ». C'est la raison pour laquelle elle précise que l'école « utilise la pensée, la littérature, les arts, les valeurs, les coutumes comme autant de matériaux lui permettant de s'enraciner dans la culture d'ici. » (Ministère de l'Éducation, 1979, p. 17)

*L'école, tout un programme* se détache un peu de l'ethnocentrisme culturel précédent, mais affirme tout de même que les changements doivent tenir compte « de notre contexte culturel propre. » (Ministère de l'Éducation, 1997c, p. 3) Dans ce contexte, le rôle de l'école est celui d'un « agent de cohésion » qui « doit favoriser le sentiment d'appartenance à la collectivité, mais aussi l'apprentissage du "vivre ensemble". » (*Ibid.*, p. 9) *L'école, tout un programme* pousse plus loin les conséquences d'une culture qui touche l'ensemble des activités humaines en proposant de rehausser le contenu culturel de tous les programmes du primaire et du secondaire. Pour l'enseignement du français, cela signifie qu'un « bagage de littérature et d'histoire littéraire doit accompagner l'apprentissage de la langue » (*ibid.*, p. 13).

Au fil des ans et des documents, la culture s'est affranchie de la vision traditionnelle qui la caractérisait avant les années 1960. Elle s'est ouverte à tous les aspects de l'activité

humaine. Avec la montée du nationalisme québécois et son affirmation politique, elle s'est aussi centrée sur la société québécoise avec la mission d'en assurer la pérennité. Au cours de ces années, on passe d'une vision de la culture qui s'appuyait sur un humanisme transcendant les époques et les sociétés à une vision de la culture qui doit assurer la survivance et le développement d'une société. La littérature qui détenait une place importante dans la vision traditionnelle n'est qu'un aspect parmi de nombreux autres dans la vision contemporaine.

Ces préoccupations percolent dans les programmes de français. Tranquillement, la langue devient un objet de culture, un moyen d'en acquérir et le fer de lance de la survivance de la société québécoise. Les programmes de formation du secondaire actuels affirment clairement le « rôle éminemment intégratif de la langue et de la culture dans la formation de la personne. » (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2006, « Un programme de formation pour le XXI<sup>e</sup> siècle », p. 7) Il fait de « la langue et la culture [...] des outils incontournables » dans « la structuration de l'identité personnelle et sociale de l'élève ». (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2007, « Un programme de formation pour le XXI<sup>e</sup> siècle », p. 8)

Au Québec, la culture traditionnelle se développait sous la supervision idéologique de l'Église catholique. La culture moderne, diversifiée et liée à la langue française, se voit donner une mission sociologique, historique et politique quant à la survivance et au développement de la société québécoise. Ce changement de paradigme, s'il semble socialement accepté et inéluctable, laisse certaines questions non résolues quant au rôle de l'école à l'égard de la culture. D'abord, s'il était facile de déterminer ce qu'était un individu cultivé sous l'ancien paradigme, c'est beaucoup plus difficile aujourd'hui que toute activité humaine participe de la culture et qu'on parle aussi bien de culture scientifique et technologique que de culture musicale et littéraire. Cette difficulté se reflète dans le traitement de la culture à l'école. Si tout le monde s'entend que la culture implique une certaine historicité qui éclaire ses manifestations actuelles pour permettre à l'individu de comprendre l'évolution de la société et son avenir, les programmes peinent à s'ajuster. Les

débats actuels autour des cours d'histoire et d'éthique et culture religieuse le montrent bien. Sans être aussi spectaculaires, les programmes de français font face au même problème. En effet, *L'école, tout un programme* propose qu'« un bagage de littérature et d'histoire littéraire [accompagne] l'apprentissage de la langue » (ministère de l'Éducation, 1997c, p. 13). Cependant, les programmes de français et les manuels qui en découlent n'ont pas réellement repris à leur compte cette demande.

## **Les programmes et la place de la littérature et de la poésie**

Le *Rapport Parent* voyait la littérature comme une force civilisatrice individuelle et collective et comme une aide à l'enseignement du français. Dès le programme-cadre, la fonction d'aide à l'enseignement du français prend la première place. Le rôle de la littérature dans l'enseignement devient celui d'un adjuvant à l'enseignement de la langue et de ses techniques. Si les genres littéraires restent au programme, l'étude de la littérature comme phénomène langagier, culturel, historique et social n'y apparaît plus.

Tous les programmes de français depuis la création du ministère de l'Éducation en 1964 sont dédiés à l'enseignement de la langue et, à la seule exception des options de Français 32, 42, 51 et 52 du programme de 1967, aucun programme n'a eu de véritables visées littéraires. La littérature est une aide à l'enseignement de la langue : banque de textes, modèles, illustrations de procédés stylistiques, etc. Les références littéraires sont parcellaires ou anecdotiques et ne servent qu'à situer le texte ou en éclairer le sens. En fin de compte, la culture littéraire à l'école est la responsabilité de l'élève : c'est à lui, à travers les occasions que lui procure l'école, de forger ses connaissances littéraires.

Le programme rénové de 1967 fait une place précise à la poésie surtout dans les différentes options qu'il propose, mais l'ampleur de ces ambitions et le fait que ce programme en est un de transition n'en font pas une référence si forte. Le programme-cadre donne une place à la poésie en lecture et en écriture, mais, comme il n'est qu'un cadre qui devait être complété localement, le réel contenu en poésie repose entre les mains d'instances locales : commissions scolaires, écoles, professeurs. L'importance accordée à la

poésie dans l'enseignement ne peut être que variable et reposer ultimement sur l'engagement et les connaissances des professeurs dans les milieux. Le programme distingue poésie et chanson et il en fait deux situations d'apprentissage différentes.

Le programme de 1980 marque l'abandon des genres littéraires au profit des discours comme base de l'enseignement des textes y compris des textes littéraires : discours narratif, descriptif, analytique et argumentatif. Les genres littéraires ne sont plus que des cas particuliers d'un discours plus général. La poésie, reléguée à la seule lecture et sans véritable contenu puisque le discours poétique n'est pas au programme, ressemble à un navire à la dérive. La chanson est disparue du programme. La poésie est rescapée par les manuels qui, pour la plupart, lui offriront une place plus importante que celle prévue au programme notamment en ce qui concerne l'écriture.

Le programme de 1995 confirme l'abandon des genres littéraires dans l'enseignement secondaire au profit cette fois d'une typologie basée sur cinq types de textes : narratif, descriptif, explicatif, argumentatif et dialogal. Si le discours poétique était un discours fantôme dans le programme précédent, la poésie est maintenant devenue une exception parce que « c'est une des caractéristiques de la poésie de pouvoir être exprimée dans n'importe quel type de textes. » (Ministère de l'Éducation, 1997c, p. 13) Le texte poétique, qui comprend la chanson, est une sorte de supertexte inclassable selon les orientations du programme. Le programme réintroduit l'écriture de « textes poétiques ».

Les programmes actuels mettent le texte poétique au programme à chacune des années en lecture et en écriture. Ils reprennent aussi la typologie basée sur les types de textes avec la même exception pour le texte poétique qui comprend la chanson et le monologue au 1<sup>er</sup> cycle.

L'abandon de l'utilisation des genres littéraires traditionnels dans les programmes de français depuis 1980 au profit de typologies basées sur les discours ou les types de textes laisse peu de place à la littérature et à son histoire. Si la place réelle des genres littéraires traditionnels dans les programmes actuels reste à préciser, il est d'ores et déjà certain que le

théâtre est maintenant un objet d'étude en arts : « [...] l'éducation artistique doit faire connaître à l'élève le théâtre, la musique, la peinture, la danse ou les arts visuels [...]. » (*Idem*) À peu près absent au premier cycle, on ne le retrouve que dans les familles de situations des compétences en lecture et en communication orale le plus souvent comme exemple de textes. On peut se demander si la séquence dialogale est suffisante pour explorer ce grand pan de la littérature.

Dans le cas de la poésie, depuis 1980, elle se situe dans une case à part dans les programmes de français : le discours dont elle relève n'est pas au programme ou elle n'entre pas dans la typologie que le programme propose pour l'enseignement des textes. Elle devient peu à peu comme la cinquième roue du carrosse : une anomalie typologique qu'on tolère parce qu'elle est rattachée à quelques-unes des plus grandes figures de la littérature québécoise et francophone.

D'un programme à l'autre, l'enseignement de la technique de la langue s'affirme comme le but ultime de l'enseignement du français. Malgré les discours sur la littérature et son importance dans la formation des jeunes, sa place devient secondaire dans les programmes. La poésie se trouve orpheline. On la donne encore comme exemple dans les discours sur la beauté du français et sa valeur historique, mais c'est à peu près tout. Bref, il n'y a jamais eu d'âge d'or de la poésie ni même de la littérature dans l'enseignement secondaire public québécois.

## **Les manuels**

À l'exception de la période couverte par le programme-cadre de 1969, des manuels ont toujours accompagné les programmes de français. Les manuels ont toujours consacré de l'espace à la poésie.

Les manuels des années 1960 se présentent en deux types. D'abord, des recueils de textes consacrés à la lecture et à la compréhension de textes : *Le Français : cours secondaire* et *Lectures littéraires*. Généralement, ils répondent au modèle texte/questions sur le texte. Certains de ces manuels qui s'adressent aux dernières années du cours

secondaire vont s'intéresser à l'histoire littéraire et répondre entre autres aux visées littéraires des dernières années du programme de 1967. Ces manuels consacrent en moyenne 17,5 % de leurs pages à la poésie. Dans l'ensemble, ils présentent des textes poétiques suivis de questions et à l'occasion des données historiques et biographiques.

Ensuite, les manuels de Geslin et Laurence, *La Narration* et *Le Plan*, sont construits autour d'une « méthode conjuguée d'explication de textes et de composition française ». Ces manuels se présentent comme des préparations de cours qui couvrent toutes les étapes de l'enseignement de la lecture et de l'écriture. Ce sont de véritables pas-à-pas qui dégagent le professeur de la planification à long terme.

Ce modèle sera adopté par toutes les générations subséquentes de manuels scolaires issus d'un programme de français. La seule véritable différence structurelle entre ces manuels et les manuels depuis 1980 vient du fait que ces derniers s'adressent à l'élève plutôt qu'au professeur. Plutôt qu'une préparation de classe, ils présentent une série d'activités qui permettent à l'élève de faire les apprentissages requis par le programme. Ces manuels développent ainsi une tendance vers l'autoéducation.

La place de la poésie dans ces manuels est relativement constante pour l'ensemble du cours secondaire. Les manuels de Geslin et Laurence consacrent en moyenne 8,75 % de leurs pages à la poésie, les manuels issus du programme de 1980, 8,7 %, ceux du programme de 1995, 9,3 % et ceux des programmes actuels, 8,89 %. Bien sûr, il y a des variations importantes d'un manuel à l'autre et d'une maison d'édition à l'autre, mais dans l'ensemble, pour chaque génération de manuels, la moyenne des pages consacrées à la poésie oscille autour de 9 %. Il y a là une constante frappante : statistiquement, la place de la poésie dans les manuels scolaires de types pas-à-pas n'a pas changé au fil des époques. De plus, la vision de la poésie dans ces manuels est restée semblable : elle sert à l'enseignement d'autre chose. Déjà, chez Geslin et Laurence, la poésie, comme les autres textes littéraires, est au service de l'enseignement de leur « méthode conjuguée d'explication de textes et de composition française » qui vise « en 30 leçons, [à] amener nos élèves à faire une narration aussi correcte et aussi intéressante que possible. » (Geslin et Laurence,

1965, p. XXI) Dans les manuels actuels, bien que la poésie y soit vue de manière plus autonome, elle reste fondamentalement, comme l'ensemble des autres textes littéraires, un adjuvant à l'enseignement de la langue et des types de textes. L'utilisation du texte poétique engagée dans l'apprentissage du texte de type argumentatif parce que « le texte poétique engagé est conçu comme une séquence argumentative, car son but est sensiblement le même » (Péladeau, 2007a, manuel D, p. 92) illustre bien cette tendance. Les manuels actuels semblent bien les héritiers directs des manuels de Geslin et Laurence.

## **La vision de l'enseignement**

Au cours des années, la vision de l'enseignement a évolué. Le désir exprimé par le *Rapport Parent* de recourir à des méthodes dites actives marque le besoin que l'apprentissage soit davantage incarné et que l'élève y joue un rôle plus actif qui facilite l'acquisition des notions enseignées. Cependant, ces modifications s'envisagent dans le cadre de l'enseignement traditionnel d'un professeur qui donne et d'un élève qui reçoit. C'est la vision de l'enseignement toujours en place dans les programmes de 1967, 1969 et 1980.

Tranquillement, l'élève devient le centre du système d'éducation. C'est déjà le cas dans *L'école québécoise* qui clame le droit de chaque élève de recevoir la meilleure éducation possible et le place au centre des préoccupations de chaque intervenant en éducation. Ce déplacement d'un paradigme de l'enseignement, axé sur l'activité du professeur, vers un paradigme de l'apprentissage, axé sur l'activité de l'élève, est réalisé complètement par la réforme de l'éducation introduite par *L'école, tout un programme*. Les programmes actuels relèvent tous de ce paradigme comme en fait foi leur adhésion au constructivisme et au socioconstructivisme. L'élève doit construire sa connaissance seul ou en relation avec d'autres. Cette façon d'envisager l'acquisition de connaissances et le développement de compétences demande du temps pour que l'élève puisse faire les allers-retours nécessaires entre expériences et connaissances entre savoirs pratiques et savoirs théoriques.

Pour l'enseignement de la poésie, compte tenu du peu de place qu'elle occupe dans le

programme, cela a certaines conséquences. L'élève, pour construire ses connaissances en poésie, doit en faire une certaine expérience personnelle et collective. Cette expérience doit le mettre en contact avec des textes, des auteurs, des écoles littéraires afin de développer sa compréhension du phénomène. Elle doit aussi lui permettre de déterminer des textes et des auteurs qui lui plaisent, lui permettre d'échanger avec ses collègues et son professeur sur ces préférences et les raisons qui les fondent. En écriture, il doit pouvoir expérimenter l'écriture poétique sans qu'il soit disqualifié par le résultat. Est-ce raisonnable de penser que la place faite à la poésie par les programmes et les manuels permet de réaliser toutes ces opérations? La réponse va de soi, c'est non.

La vision de l'enseignement mise de l'avant par les programmes actuels, qui repose sur la construction de la connaissance par l'élève, est difficilement compatible avec le peu de place que l'on consacre à la poésie dans le programme et dans les manuels. L'absence de vision de ce que représente le phénomène poétique, l'ignorance de la façon dont il s'incarne à travers le temps et l'absence d'indications sur les manières de se l'appropriier pour l'élève à travers ses diverses manifestations plombent toutes les bonnes intentions des auteurs du programme et des manuels.

### **Le professeur de français et son élève**

Les programmes et les manuels font l'impasse sur ce qui constituerait le langage poétique et sa pratique à travers les différents textes mis de l'avant : poèmes, chansons de toutes sortes, slams, monologues, mais aussi fables rimées et théâtre en vers. Devant l'absence de repères de ce qui constituerait un enseignement de la poésie, tant en ce qui concerne le contenu que le contenant, le travail d'initiation à la poésie au secondaire repose entièrement sur l'engagement des professeurs envers la poésie, leurs connaissances du phénomène poétique et de la façon dont il s'incarne dans les différents textes poétiques que le programme et les manuels utilisent. Il repose aussi sur leur capacité d'outrepasser les limites imposées au contenu de poésie dans les programmes et dans les manuels.

En écriture, c'est encore pire puisqu'aucune indication concernant la manière de faire

écrire un poème, une chanson, un slam ne fait partie du programme et de la plupart des manuels. Si, dans le texte narratif, on peut s'appuyer sur un plan qui prévoit l'enchaînement des actions, la description des lieux, les dialogues entre les personnages, etc., en poésie, cela est impossible à moins de considérer le texte poétique comme une forme particulière de texte narratif, descriptif ou dialogal. De plus, les difficultés relatives à la correction et à l'évaluation du texte poétique ne sont jamais abordées. Quelles rétroactions donner à l'élève pour l'aider à bonifier son texte poétique? Quelle note lui attribuer à chacune des années pour son texte poétique et en vertu de quels critères? Sur ces questions, les programmes sont muets.

L'élève voit chaque année peu ou prou de poésie sans jamais l'approfondir. En général, ce qu'on lui demande est purement scolaire. Les textes poétiques visent l'acquisition ou la consolidation de notions qui s'appliquent à l'étude de la langue ou aux textes qui constituent le véritable but du programme : le texte de type narratif ou de type argumentatif. Le seul véritable contenu poétique est très souvent relié à la forme : vers, rimes, etc.

Dans l'ensemble, la place de la poésie est restreinte et son importance dans l'évaluation nulle. Il est facile d'imaginer que, pour plusieurs, y consacrer trop de temps serait improductif devant les impératifs du programme.

## **Des questions subsidiaires**

La thèse porte sur l'enseignement de la poésie au secondaire, mais le tour d'horizon que demande un tel sujet soulève des questions qui ne sont pas reliées directement à la poésie et à son enseignement.

L'évolution de la notion de culture dans la société et sa place à l'école, tout comme le fait que les textes d'orientation et les programmes insistent lourdement sur l'enseignement technique de la langue ont évincé toute notion de culture littéraire organisée des programmes. Même la demande expresse de la ministre de l'Éducation pour que les programmes de français contiennent « un bagage de littérature et d'histoire littéraire »

(ministère de l'Éducation du Québec, 1997c, p. 13) n'a pas réussi à se frayer un chemin jusqu'aux programmes. Tout se passe comme si la culture littéraire s'acquerrait par osmose au gré des lectures et des repères culturels que prévoient les programmes et qu'aucun enseignement structuré n'était nécessaire.

Les programmes de français sont des programmes d'enseignement de la langue et de ses techniques. Dans ce cadre, il est curieux de constater que ces programmes ne font aucune place à une quelconque explication des fondements linguistiques du fonctionnement des langues comme système de signes.

Depuis 1980, les programmes ont abandonné les genres littéraires au profit de notions telles que les discours, les types de textes, les types de séquences textuelles. Les fondements de ces changements demeurent incertains. Sans nier leur pertinence descriptive et didactique, ces notions sont-elles suffisamment solides pour évincer de l'enseignement les genres littéraires? En complément, il serait intéressant de vérifier la place qu'occupent réellement les autres genres littéraires dans les programmes de français, y compris la place du théâtre maintenant divisé entre les arts et le français.

Ce parcours dans l'histoire de l'édification de 50 dernières années amène à s'interroger sur la façon d'étayer les changements en éducation et d'établir les programmes. La Commission Parent a siégé cinq ans pour jeter les bases du système d'éducation qu'on connaît. À la fin des années 1970, c'est une consultation politique d'environ deux ans qui a conduit à la refonte des programmes du primaire et du secondaire. En 1995-966, à peine 18 mois pour la Commission des États généraux de l'éducation et 5 mois pour le groupe Inchauspé pour établir les bases du renouvellement des programmes du primaire et du secondaire. Dans toute cette frénésie, on a évacué de l'école des programmes et des disciplines qu'on cherche à réintégrer, entre autres l'éducation économique et l'éducation à la sexualité. Aujourd'hui, automne 2016<sup>1</sup>, une consultation populaire de trois mois qui comporte un volet internet et une tournée des régions par le ministre assoira la politique de

---

<sup>1</sup> Jessica Nadeau, « Éducation : Québec lance une vaste consultation publique » dans *Le Devoir*, 16 septembre, 2016.

réussite éducative. Il faut peut-être entreprendre une réflexion plus poussée et moins rapide sur le curriculum et les programmes nécessaires pour affronter le siècle qui débute. Il n'y a pas de court chemin vers l'établissement d'une éducation la plus adaptée possible à l'avenir prévisible. Il n'y a pas de sondages, de comités restreints, de courts délais qui peuvent remplacer la réflexion sur la plus importante mission de l'État : l'éducation des jeunes.

Quant au français, chacune des consultations depuis les années 1970 a mis l'accent sur l'enseignement de la technique de la langue parce que chaque génération considère que la langue se détériore chez les plus jeunes. Sans nier le besoin d'un enseignement solide des techniques de la langue, il faut s'interroger sur le sens de l'enseignement de la langue d'usage, ses liens avec la littérature et la linguistique, ses visées sociales et interpersonnelles dans le contexte des médias sociaux. De plus, est-ce nécessaire de produire des programmes si complexes à maîtriser et si volumineux qu'ils sont voués aux fonds de tiroir. D'autres questions surgissent : A-t-on besoin de réécrire les grammaires de la phrase et du texte à l'intérieur des programmes? Est-ce que la littérature peut être autre chose qu'un objet de discours politique et pédagogique et trouver une place réelle dans l'enseignement de la langue?

On ne peut éviter le questionnement sur la place, la facture et la pertinence des manuels consacrés à l'enseignement du français. Est-on revenu à la situation que dénonçait le *Rapport Parent* : « [...] maîtres et élèves sont trop souvent prisonniers du manuel, qui est devenu le grand enseignant » (Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, 1963, vol. 1, p. 87)? Les manuels sont construits sur le modèle de manuels en vigueur dans les années 1960. Ils sont presque imperméables aux différentes orientations des programmes, leur enseignement de la lecture repose encore sur le fonctionnement texte/questions sur le texte et celui de l'écriture de textes littéraires peine à s'ajuster. Ils sont couteux, encombrants et, en cette ère de médias électroniques, peut-être dépassés.

## **En bref**

Ce bilan historique de la place de la poésie dans l'enseignement secondaire permet de tirer quelques idées fortes de toutes ces données.

– Il n'y a pas eu d'âge d'or de l'enseignement de la littérature et de la poésie au secondaire.

– L'élargissement de la notion de culture conduit à une place restreinte de la littérature et de la poésie comme élément culturel dans les programmes puisque la place disponible doit être partagée avec l'ensemble des phénomènes culturels reliés à la langue.

– Les programmes n'ont pas de visées littéraires. Leur objectif est l'enseignement technique de la langue.

– La littérature n'est qu'un vecteur de la mission culturelle de l'école. L'expérience littéraire que le programme « offre aux élèves [leur permet] de multiples occasions de découvrir d'autres réalités (culturelles, sociales, historiques, etc.) et de réfléchir sur les rapports entre les humains. Elle leur permet de se situer par rapport à leurs racines et de confronter leurs valeurs avec celles véhiculées dans les œuvres qu'ils lisent. » (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2007, « Français, langue d'enseignement », p. 2)

– La place et l'impact que pourrait avoir la poésie au secondaire sont amoindris considérablement par la disparition des genres littéraires dans les programmes au profit d'une typologie des discours ou des types de textes dont ne fait pas partie la poésie.

– Les manuels scolaires, toutes époques confondues, consacrent à peu près le même pourcentage de leurs pages à la poésie soit environ 9 %.

– La lecture littéraire est demeurée très traditionnelle et se décline encore sous la forme texte/questions sur le texte. Ni l'obligation de développer des compétences ni celle de construire ses connaissances en s'appuyant sur le constructivisme et le socioconstructivisme ne sont venues ébranler cette appréhension traditionnelle du texte littéraire.

– L'écriture poétique est totalement négligée. Ni les programmes ni les manuels ne

fournissent aux professeurs ou aux élèves des clés qui leur permettraient d'explorer ce pan de la création littéraire adolescente. Toute l'expertise développée depuis des années dans les ateliers de création n'a pas atteint les programmes et à peine la nouvelle génération de manuels.

– Comment le professeur et l'élève peuvent-ils alors accorder à la poésie une véritable importance quand le programme et les manuels y consacrent si peu d'espace et de temps et souvent la subordonnent aux apprentissages reliés à la langue ou à d'autres types de textes?

– Les professeurs qui désirent enseigner la poésie, compte tenu de la minceur de la présence de la poésie dans les programmes et dans les manuels, portent un lourd fardeau. Pratiquement, ils ne peuvent compter que sur leurs connaissances de la poésie pour étoffer une initiation à la poésie au premier cycle ou un cours plus avancé au deuxième.

Finalement, les problèmes soulevés dans l'enseignement de la poésie retrouvent leurs assises dans l'évolution du système scolaire québécois depuis les années 1960. Ils ne découlent pas de l'indifférence des professeurs, de la paresse intellectuelle des élèves ni même de la difficulté que représente l'étude de la poésie. Ils résultent tout simplement du fait que l'enseignement littéraire au secondaire a été réduit à un rôle d'adjuvant à l'enseignement de la technique de la langue. Ce qui reste de l'enseignement littéraire a délaissé les genres littéraires au profit de typologies qui excluent le texte poétique, le marginalisant encore davantage.

Les professeurs, laissés à eux-mêmes face à un genre littéraire orphelin et marginal, ne peuvent que s'en tenir aux généralités qu'on retrouve dans le programme et les manuels. D'ailleurs, si on se réfère à l'espace consacré à la poésie dans les manuels, soit 9 % en moyenne, cela donne un équivalent de 18 heures par années pour le 1<sup>er</sup> cycle et de 13,5 heures pour le second. C'est très peu pour installer un enseignement qui permettrait à l'élève de faire une expérience signifiante d'un genre à la fois complexe et très personnel.

## Épilogue

Deux questions ressortent de ce travail quant à l'avenir de l'enseignement de la poésie, et de la littérature, au secondaire. La première concerne les programmes de français. Comment en arriver à établir des programmes qui donneraient une véritable place à la poésie et à la littérature sans que l'enseignement de la langue et des autres types de textes soit mis en péril? La seconde concerne la formation des enseignantes et des enseignants du secondaire pour qu'il puisse assurer un enseignement de la poésie qui permettrait aux élèves d'en faire une expérience personnelle intéressante et viable.

### **L'avenir des programmes de français**

Les programmes actuels, malgré les discours qui les entourent, sont des programmes d'enseignement de la langue. Il est bien difficile de contester cet objectif. Cependant, il faut se demander si les programmes ne devraient pas consacrer une partie de leur temps à un enseignement littéraire qui comprendrait la poésie. Un enseignement qui serait plus qu'épisodique sans que les programmes du secondaire perdent de vue leur objectif premier.

Quand on examine la façon dont ont été conçus les programmes, on se rend compte que les différents personnels des commissions scolaires ont eu leur mot à dire : enseignantes et enseignants, conseillers pédagogiques, cadres scolaires. À ces personnes s'ajoutent de nombreux didacticiens et didacticiennes selon les disciplines. On remarque l'absence des experts en littérature, comme celle des experts en linguistique. Cela apparaît comme une anomalie.

Si on croit que les programmes de français du secondaire doivent présenter un contenu littéraire qui préparerait les élèves aux cours de littérature des niveaux supérieurs en même temps qu'il constituerait un bagage culturel pertinent pour celles et ceux qui se dirigent vers le marché du travail, il est nécessaire que les spécialistes en littérature fassent entendre leur voix dans les orientations du programme et dans son contenu.

Il faudrait d'abord préciser les objectifs d'un enseignement littéraire au secondaire.

Cet enseignement doit tenir compte du fait qu'il sera le seul enseignement littéraire pour un certain nombre d'élèves et qu'il servira de base pour les cours de littérature au collégial pour d'autres. Cet enseignement doit être attrayant autant que pertinent. Le choix de périodes, d'auteurs, de textes pour chacune des années du secondaire est crucial. Ce choix doit se faire dans l'esprit d'intéresser l'élève à la littérature et de l'amener à réfléchir au phénomène littéraire, phénomène qui se démocratise de plus en plus. J'insiste sur la nécessité de faire ces choix en fonction des élèves et non pas en fonction de ses goûts d'adulte spécialiste de la littérature.

Sur l'ensemble du secondaire, ce contenu devrait toucher différents aspects de l'univers littéraire : histoire, filiation, rapport à la société, auteurs, textes. Il devrait en outre partager entre littératures francophones d'Amérique et d'ailleurs. Pour demeurer dans le sujet de la thèse, il devrait prévoir un contenu de poésie et lui trouver une place significative à travers les autres objets littéraires.

La délimitation de ce contenu serait l'occasion de remettre en question les orientations actuelles du programme quant à la typologie des séquences textuelles sur laquelle il est basé. Cette typologie est-elle une base suffisamment solide pour en faire la pierre d'assise de l'enseignement du texte littéraire? Si oui, comment y intégrer la poésie? Sinon, doit-on revenir aux genres littéraires traditionnels?

Ce contenu littéraire doit s'inscrire dans les programmes d'enseignement de la langue dont il fera partie. Il est important de bien comprendre la portée du travail à faire. On ne dispose pas de centaines d'heures de cours. Quand on regarde l'ampleur des programmes actuels, il apparaît évident que la mise en place d'un contenu littéraire spécifique demande qu'on s'interroge sur l'ensemble du contenu des programmes.

Comment peut-on arriver à faire cela? Cela questionne autant les cégeps que les universités et je ne sais pas si les mécanismes de consultation et de coordination nécessaires pour envisager une telle opération existent. Cependant, si personne ne le fait, les récriminations sur la place de la littérature et de la poésie dans les programmes seront

futiles. Peut-être suffit-il que quelqu'un, qu'un département, qu'une faculté décide de faire l'exercice de tracer les contours d'un enseignement littéraire au secondaire pour enclencher le mouvement.

## **La formation des enseignantes et des enseignants en poésie**

Les programmes de français en vigueur laissent les enseignantes et les enseignants seuls face à la poésie. Le poids de son enseignement repose sur leurs épaules. C'est un genre qui insécurise non seulement des élèves, mais aussi plusieurs enseignantes et enseignants.<sup>1</sup>

Pour contrer cette insécurité, quelle formation devrait-on donner aux futurs enseignantes et enseignants?

La première chose à faire, et la plus fondamentale, est de leur faire vivre une expérience personnelle minimale avec la poésie et son enseignement. Cette expérience intime avec la poésie comporte trois volets. Chacun des volets comporte une part de travail individuel, mais la mise en commun enrichira le résultat. C'est un effort d'apprentissage socioconstructiviste pour emprunter l'expression au vocabulaire du programme du secondaire.

D'abord, une expérience de lecture autant guidée que personnelle. La lecture guidée comporte des textes choisis par le professeur. La lecture personnelle demande de découvrir des textes, d'en faire la critique afin de déterminer ce qu'il aime en poésie. Dans les deux cas, la lecture devrait mener à la rédaction : analyse, commentaire critique, commentaire personnel ou autre. Ces travaux devraient se rattacher à des types de travaux qui peuvent être demandés au secondaire. L'expérience d'écriture devrait être faite dans le but de se

---

<sup>1</sup> Voici l'opinion d'étudiantes au programme de baccalauréat d'enseignement secondaire, profil français, à l'Université du Québec en Abitibi- Témiscamingue (UQAT) : « L'une des répondantes, Valérie, écrit d'ailleurs que « la poésie est vue par la plupart des enseignants comme le boulet qu'ils doivent traîner tout au long de l'année et dont ils vont se débarrasser à la toute fin de l'année scolaire s'ils leur restent assez de temps ». [...] D'autres, comme Fanny, pensent que [...] "certains enseignants craignent la poésie comme si elle était trop vaste, ou trop émotionnelle, ou encore trop difficile à encadrer." ». Susan Jefferson et Réal Bergeron, « Quelle place pour la poésie au secondaire? » dans *Québec français*, n° 147, 2007, p. 65-66, [en ligne] <http://id.erudit.org/iderudit/45592ac> [Texte importé le 30 octobre 2011].

familiariser avec les difficultés que posent ces types de travaux aux élèves et de se préparer à les aider.

Ensuite, une expérience d'écriture de textes poétiques. Cette expérience d'écriture devrait se faire en atelier. C'est une exploration personnelle des différents contextes d'écriture rencontrés au secondaire selon les cycles et l'âge des élèves, en particulier des textes « à la manière de » et les poèmes sous contrainte thématique ou rhétorique. L'exploration des différents exercices, tels que ceux que proposent l'Oulipo ou des manuels sur la création littéraire, permettra d'agrandir l'expertise des enseignantes et des enseignants en écriture poétique et de faciliter leur travail auprès des élèves.

De plus, les textes seront considérés comme des chantiers qui permettent de comprendre les difficultés de l'écriture poétique. Les discussions leur permettront de mieux comprendre comment guider l'écriture de textes poétiques des adolescents et la façon de les évaluer.

Enfin, une lecture de l'histoire et de la filiation de la poésie francophone d'ailleurs et d'Amérique. Pour y arriver, nul besoin de cours exhaustifs, il s'agit de donner quelques clés de lecture, références, périodes charnières, auteurs incontournables, etc. Idéalement, le professeur devrait faire une revue critique des manuels d'histoire littéraire disponibles dans les écoles. Le travail de lecture est personnel, mais des périodes d'échanges permettront de l'enrichir.

À cette expérience directe de la poésie, j'ajouterais quatre travaux individuels ou collectifs qui constitueraient un fonds de travail en poésie pour les enseignantes et les enseignants.

- 1) L'exploration critique des ressources internet relatives à la poésie : banques de textes, histoire, biographies, mais aussi utilisation de la poésie dans l'enseignement, théorie adaptée ou savante, etc. Ce travail est relié au troisième volet de la formation proposée.
- 2) L'identification de figures de poètes, de paroliers ou slameurs susceptibles

d'intéresser les élèves du secondaire par leur parcours, leur destin, leur originalité.

- 3) La constitution de recueils de textes poétiques constitués en fonction de l'intérêt des élèves. Je suggère deux ou trois recueils : un qui s'adresserait aux élèves de 1<sup>er</sup> cycle, un ou deux pour les élèves de 2<sup>e</sup> cycle, par exemple 1<sup>re</sup> et 2<sup>e</sup> années du cycle et 3<sup>e</sup> année du cycle.

Les travaux 2 et 3 découlent du premier volet de la formation proposée.

- 4) La constitution d'une banque d'exercices d'écriture en deux parties : 1<sup>er</sup> et 2<sup>e</sup> cycle. C'est la suite logique du volet écriture.

Ce plan de formation s'adresserait à toutes les enseignantes et les enseignants en formation. Cela amène certainement un lot de problèmes qui dépasse largement le cadre de ce travail. Cependant, si on veut que la poésie trouve une place solide dans l'enseignement secondaire, il faut en donner les moyens aux seuls qui sont à même de le faire : les enseignantes et les enseignants. Cette formation permettrait, même dans le cadre du programme actuel, d'améliorer considérablement la qualité de l'enseignement de la poésie.

# Bibliographie

## Textes d'orientation et programmes

### Première partie Une révolution en éducation

COMMISSION ROYALE D'ENQUÊTE SUR L'ENSEIGNEMENT DANS LA PROVINCE DE QUÉBEC (1963), *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec*, volume 1, Québec, gouvernement du Québec, [en ligne]. <http://classiques.uqac.ca/contemporains/> [Texte importé le 9 octobre 2008].

COMMISSION ROYALE D'ENQUÊTE SUR L'ENSEIGNEMENT DANS LA PROVINCE DE QUÉBEC (1964), *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec*, volume 2 et 3, Québec, gouvernement du Québec, [en ligne]. <http://classiques.uqac.ca/contemporains/> [Texte importé le 9 octobre 2008].

COMMISSION ROYALE D'ENQUÊTE SUR L'ENSEIGNEMENT DANS LA PROVINCE DE QUÉBEC (1966), *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec*, volume 4 et 5, Québec, gouvernement du Québec, [en ligne]. <http://classiques.uqac.ca/contemporains/> [Texte importé le 9 octobre 2008].

DIRECTION GÉNÉRALE DE L'ENSEIGNEMENT ÉLÉMENTAIRE ET SECONDAIRE (1967), *Programme d'études des écoles secondaires : Français 12, 22, 31, 32, 41, 42, 51, 52*, Québec, Direction générale de l'enseignement élémentaire et secondaire, Québec.

DIRECTION GÉNÉRALE DE L'ENSEIGNEMENT ÉLÉMENTAIRE ET SECONDAIRE (1969), *Programme d'études des écoles secondaires : langues et littératures, programme-cadre de français*, Québec, Service d'information du Québec.

### Deuxième partie Le retour aux sources

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1977), *L'enseignement primaire et secondaire au Québec : livre vert*, Québec, Service général des communications du Québec.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1979), *L'école québécoise : énoncé de politique et plan d'action*, Québec, Éditeur officiel du Québec

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1979a), *Français*, Québec, Direction des programmes, Service du primaire.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1980), *Français langue maternelle : formation générale*, Québec, gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, 5 vol.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1982) *Guide d'utilisation du programme de français langue maternelle : formation générale*, Québec, Direction générale du développement pédagogique, Direction de la formation générale.

MINISTRE D'ÉTAT AU DÉVELOPPEMENT CULTUREL (1978), *La politique québécoise du développement culturel*, Québec, Éditeur officiel.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1995), *Le français enseignement secondaire*, Québec, ministère de l'Éducation du Québec.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1997), *Addenda au programme de français au secondaire*, Québec, ministère de l'Éducation du Québec.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1997a), *Errata au programme de français au secondaire*, Québec, ministère de l'Éducation du Québec.

### **Troisième partie L'école actuelle**

COMMISSION DES ÉTATS GÉNÉRAUX DE L'ÉDUCATION (1996), *Les États généraux sur l'éducation 1995-1996 : exposé de la situation*, Québec, ministère de l'Éducation du Québec, [en ligne]. <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs40261> [Texte importé le 26 janvier 2014].

COMMISSION DES ÉTATS GÉNÉRAUX DE L'ÉDUCATION (1996a), *Rénover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires*, Québec, ministère de l'Éducation du Québec, [en ligne]. <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs40260> [Texte importé le 26 janvier 2014].

GROUPE DE TRAVAIL SUR LA RÉFORME DU CURRICULUM (1997), *Réaffirmer l'école*, Québec, ministère de l'Éducation du Québec.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1997b), *Prendre le virage du succès : plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation*, Québec, [en ligne]. <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs40383> [Texte importé le 17 février 2014].

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1997c), *L'école, tout un programme : énoncé de politique éducative*, Québec, ministère de l'Éducation du Québec.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2003), *Politique d'évaluation des apprentissages*, Québec, ministère de l'Éducation, [en ligne]. [http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/dpse/evaluation/13-4602.pd](http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/evaluation/13-4602.pd) [Texte importé le 15 avril 2014].

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2006), *Programme de formation de l'école québécoise : enseignement secondaire, premier cycle*, Québec, ministère de l'Éducation, du Loisir et du sport, [en ligne]. <http://www1.mels.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/secondaire1/> [Texte importé le 17 mai 2014].

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2007), *Programme de formation de l'école québécoise : enseignement secondaire, deuxième cycle*, Québec, ministère de l'Éducation, du Loisir et du sport, [en ligne]. <http://www1.mels.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/secondaire2/> [Texte importé le 17 mai 2014].

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2009), *Projet intégrateur*,

Québec, ministère de l'Éducation, du Loisir et du sport, [en ligne]. <http://www1.mels.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/secondaire2/medias/08-00748.pdf> [Texte importé le 27 octobre 2010].

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2011), *Cadre d'évaluation des apprentissages. Français, langue d'enseignement, enseignement secondaire 1er et 2e cycle*, Québec, ministère de l'Éducation, du Loisir et du sport, [en ligne]. <https://www7.mels.gouv.qc.ca/DC/evaluation/pdf/francais-langue-d-enseignement-sec.pdf> [Texte importé le 2 octobre 2014].

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2011a), *Progression des apprentissages au secondaire. Français, langue d'enseignement*, Québec, ministère de l'Éducation, du Loisir et du sport, [en ligne]. [http://www1.mels.gouv.qc.ca/progressionSecondaire/pdf/progrApprSec\\_FLE\\_fr.pdf](http://www1.mels.gouv.qc.ca/progressionSecondaire/pdf/progrApprSec_FLE_fr.pdf) [Texte importé le 7 août 2014].

## **Manuels scolaires**

### **Manuels reliés aux programmes de 1967**

FRÈRES DE L'INSTRUCTION CHRÉTIENNE (1961), *Lectures littéraires*, La Prairie, F.I.C., 4 v.

FOURNIER, Jean, Maurice BASTIDE, et Jeanne-Marie DULONG (1963), *Le français au secondaire*, Montréal, Centre éducatif & culturel (Collection Lagarde & Michard), 2 tomes.

FOURNIER, Jean, Maurice BASTIDE, et Jeanne-Marie DULONG (1966), *Le français : cours secondaire*, tome 3, Montréal, Centre éducatif & culturel (Collection Lagarde & Michard).

FOURNIER, Jean, Maurice BASTIDE, et Jeanne-Marie DULONG *et al.* (1968), *Le français : cours secondaire*, tome 4, Montréal, Centre éducatif & culturel (Collection Lagarde & Michard).

GESLIN, Lucien, Jean-Marie LAURENCE (1965), *La Narration : éléments et syntaxe, classes de méthode et de versification, classes de huitième et de neuvième*, en collaboration avec Aurèle DAOUST, Montréal, Centre éducatif & culturel.

GESLIN, Lucien et Jean-Marie LAURENCE (1966), *Le Plan : classes de méthode et de versification, classes de dixième, onzième et douzième*, en collaboration avec S. BAILLARGEON, Montréal, Centre éducatif & culturel.

### **Manuels liés aux programmes de 1969**

COLIN, Marcel et Jean-Yves THÉBERGE (1972), *Terre de Québec*, Montréal, Éditions du Renouveau pédagogique (Poésie québécoise), 1972.

COLIN, Marcel et Jean-Yves THÉBERGE (1973), *Tout au long du fleuve*, Montréal, Éditions du Renouveau pédagogique (Poésie québécoise).

COLIN, Marcel et Jean-Yves THÉBERGE (1976), *Marche à l'amour*, Montréal. Éditions du Renouveau pédagogique (Poésie québécoise)

GARNEAU, Jacques (1976), *Exercices poétiques II : (initiation à la poésie au secondaire)*, Québec, Direction générale de l'enseignement élémentaire et secondaire, (Études et documents).

### **Manuels liés aux programmes de 1980**

BLAIS, Réjean et Yvonne BEAUMONT (1987), *Propos*, Montréal, Guérin, (coll. Clé).

CHAGNON, Claire et Marcel LAMARRE (1983), *Textes et contextes 2*, Laval, Mondia, 2 vol.

DAVID, Michel [compilé par] (1984), *Dis-moi*, Montréal, Guérin, (coll. Clé).

DUBÉ, Cécile (1982), *Textes et contextes 1*, Laval, Mondia, 2 vol.

DUBÉ, Cécile (1984), *Textes et contextes 3*, Laval, Mondia, 2 vol.

DUSSAULT, Marie-France et Claude SAINT-LAURENT (1986), *Entre amis*, Montréal, Guérin, (coll. Clé).

FRANCŒUR, Monique et Françoise NOËL [compilé par] (1986), *Raconte*, Montréal, Guérin, (coll. Clé).

GAGNON, Camille et Normande LACOMBE (1986), *Textes et contextes 4*, Laval, Mondia, 2 vol.

MARTIN, Suzanne (1988), *Sur le vif*, Montréal, HRW, (Coll. Au-delà des mots).

MARTIN, Suzanne (1989), *Transit*, Montréal, HRW, (Coll. Au-delà des mots).

MARTIN, Suzanne (1990), *Périple*, Montréal, HRW, (Coll. Au-delà des mots).

MARTIN, Suzanne et Jean-Pierre ISSENHUTH (1986), *Rythmes : la vie en poèmes*, Montréal, HRW, (Coll. Au-delà des mots).

MARTIN, Suzanne et Jean-Pierre ISSENHUTH (1987), *Épisodes*, Montréal, HRW, (Coll. Au-delà des mots).

MARTIN, Suzanne et Jean-Pierre ISSENHUTH (1987), *Harmonies*, Montréal, HRW, (Coll. Au-delà des mots).

MARTIN, Suzanne et Jean-Pierre ISSENHUTH (1986), *Entracte : jeune. au cœur du théâtre*, Montréal, HRW, (Coll. Au-delà des mots).

MARTIN, Suzanne et Jean-Pierre ISSENHUTH (1986), *Flash! : le message publicitaire et toi*, Montréal, HRW, (Coll. Au-delà des mots).

MARTIN, Suzanne et Jean-Pierre ISSENHUTH (1986), *Du rêve au hasard*, Montréal, HRW, (Coll. Au-delà des mots).

MARTIN, Suzanne et Jean-Pierre ISSENHUTH (1987), *Sur la sellette*, Montréal, HRW, (Coll. Au-delà des mots).

POULIOT, Muriel (1986), *Textes et contextes 5*, Laval, Mondia, 2 vol.

ROUSSELLE, James, *et al.* (1984), *Repères 3<sup>e</sup>. Dossier*, Montréal, CEC, 5 vol.

ROUSSELLE, James, *et al.* (1984a), *Repères 3<sup>e</sup>. Stratégies*, Montréal, CEC, 5 vol.

- ROUSSELLE, James, *et al.* (1986), *Repères 4<sup>e</sup>. Dossier*, Montréal, CEC, 4 vol.
- ROUSSELLE, James, *et al.* (1986a), *Repères 4<sup>e</sup>. Stratégies*, Montréal, CEC, 4 vol.
- ROUSSELLE, James, *et al.* (1988), *Nouveaux parcours : 1<sup>er</sup> itinéraire. Dossier*, Montréal, CEC, 3 vol.
- ROUSSELLE, James, *et al.* (1988a), *Nouveaux parcours : 1<sup>er</sup> itinéraire. Stratégies*, Montréal, CEC, 3 vol.
- ROUSSELLE, James, *et al.* (1988b), *Nouveaux parcours : 2<sup>e</sup> itinéraire. Dossier*, Montréal, CEC, 3 vol.
- ROUSSELLE, James, *et al.* (1988c), *Nouveaux parcours : 2<sup>e</sup> itinéraire. Stratégies*, Montréal, CEC, 3 vol.
- ROUSSELLE, James, *et al.* (1988d), *Perspectives 5<sup>e</sup>. Dossier*, Montréal, CEC, 4 vol.
- ROUSSELLE, James, *et al.* (1988e), *Perspectives 5<sup>e</sup>. Stratégies*, Montréal, CEC, 4 vol.
- SIMARD, Jean Paul et Réjean BLAIS [compilé par] (1987), *Point de vue*, Montréal, Guérin, (coll. Clé).

### **Manuels liés au programme de 1995**

- BELLEMARE, Yvon, *et al.* (1997), *Correspondances 1*, Boucherville, Graficor, 4 vol.
- BERGERON-TREMBLAY, Mariette, *et al.* (1996), *Mots de passe : première secondaire*, Laval, Mondia, 4 vol.
- BOURDEAU, Michèle, Raymond HOULD, Guy LUSIGNAN, *et al.* (1999), *Signatures : français 3<sup>e</sup> secondaire*, Saint-Laurent, Éditions du Renouveau pédagogique, 2 vol.
- BOURQUE, Francine, *et al.* (1998), *Action liaison 3 : français, 3<sup>e</sup> secondaire*, Laval, HRW, 2 vol.
- DESFOSSÉS, Nicole, *et al.* (1998) *Mots de passe : deuxième secondaire*, Saint-Jérôme, Mondia, 3 vol.
- DESROCHERS-MEURY, Huguette, Ginette LAVOIE, *et al.* (1997), *Action liaison 1 : français, 1<sup>re</sup> secondaire*, Laval, HRW, 3 vol.
- FORTIN, Jacqueline, *et al.* (2001), *En toutes lettres : français 4<sup>e</sup> secondaire*, Boucherville, Graficor.
- FORTIN, Jacqueline, *et al.* (2001a), *En toutes lettres : français 5<sup>e</sup> secondaire*, Boucherville, Graficor.
- LACOMBE, Andrée, *et al.* (1998), *Correspondances 2*, Boucherville, Graficor, 4 vol.
- LÉGER, Véronique, François MORIN, Jacques OSTIGUY, *et al.* (2000), *En toutes lettres : référentiel : français 4<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> secondaire*, Boucherville, Graficor.
- PILOTE, Arlette, Monique TURCOTTE-DELISLE et Roger LAZURE (2000) *Signatures : français 4<sup>e</sup> secondaire*, Saint-Laurent, Éditions du Renouveau pédagogique, 2 vol.
- RICHARD, Sylvio, *et al.* (1998), *Action liaison 2 : français, 2<sup>e</sup> secondaire*, Laval, HRW, 2 vol.

RICHARD, Sylvio, Sophie AUBIN, *et al.* (2000), *Répertoires : français, 4e secondaire*, Laval, HRW, 2 vol.

RICHARD, Sylvio, Sophie AUBIN, *et al.* (2000a), *Répertoires : français, 5e secondaire*, Laval, HRW, 2 vol.

ROUSSELLE, James, *et al.* (1996), *Pour lire & pour écrire : français, première année du secondaire*, Anjou, CEC, 2 vol.

ROUSSELLE, James, *et al.* (1998), *Pour lire & pour écrire : français, deuxième année du secondaire*, Anjou, CEC, 2 vol.

ROUSSELLE, James, *et al.* (1999), *Lire & dire autrement : français, troisième secondaire*, Anjou, CEC, 4 vol.

ROUSSELLE, James, *et al.* (2000), *Lire & dire autrement : français, quatrième secondaire*, Anjou, CEC, 2 vol.

ROUSSELLE, James, *et al.* (2001), *Bilans : français, cinquième secondaire*, Anjou, CEC, 2 vol.

### **Manuels liés aux programmes issus de la réforme**

BAYETTE, Nathalie, *et al.* (2009) *Entracte*, Laval, Éditions Grand Duc, 2 vol.

BOISVERT, Julie, *et al.* (2009), *Zénith*, Saint-Laurent, ERPI, 2 vol.

BOISVERT, Julie et Danielle LEFEBVRE, *et al.* (2007), *Expressions : français, langue d'enseignement : 1<sup>re</sup> année du 2<sup>e</sup> cycle du secondaire*, Saint-Laurent, ERPI, 2 vol.

BOISVERT, Julie et Danielle LEFEBVRE, *et al.* (2007a), *Expressions : français, langue d'enseignement : 2<sup>e</sup> année du 2<sup>e</sup> cycle du secondaire*, Saint-Laurent, ERPI, 2 vol.

BOURBEAU, Geneviève, *et al.*, (2007), *Épisodes : français : 1<sup>re</sup> année du 2<sup>e</sup> cycle du secondaire*, Laval, Éditions Grand Duc, 2 vol.

BOURBEAU, Geneviève, *et al.* (2007a), *Épisodes : français : 2<sup>e</sup> année du 2<sup>e</sup> cycle du secondaire*, Laval, Éditions Grand Duc, 2 vol.

CHEVALIER, Nathalie, *et al.* (2005), *Têtes d'affiche : français : premier cycle du secondaire*, Anjou, Les Éditions CEC, 4 vol.

DESFOSSÉS, Nicole, *et al.* (2006) *Au fil des mots et des idées : français, secondaire, 1<sup>er</sup> cycle*, Saint-Jérôme, Groupe Modulo (Éd. du Phare), 6 vol.

FORTIER, Dominique, *et al.* (2007), *Zones : français : 1<sup>re</sup> année du 2<sup>e</sup> cycle du secondaire*, Anjou, Éditions CEC, 2 vol.

FORTIER, Dominique, *et al.* (2007a), *Zones : français : 2<sup>e</sup> année du 2<sup>e</sup> cycle du secondaire*, Anjou, Éditions CEC, 3 vol.

FORTIN, Jacqueline et Carole TREMBLAY (2005), *Rendez-vous : français 1<sup>er</sup> cycle du secondaire*, Montréal, Graficor, Chenelière éducation, 4 vol.

GOSSELIN, Marie-Hélène, *et al.* (2005), *Laissez-passer : français, 1<sup>er</sup> cycle du secondaire*, Laval, Éditions Grand Duc HRW, 4 vol.

- LACHANCE, Maxime, *et al.* (2009), *Portail*, Anjou, Éditions CEC.
- PÉLADEAU, Isabelle [dir.] (2007), *Dazibao : français, secondaire, 1<sup>re</sup> année du 2<sup>e</sup> cycle*, Mont-Royal, Groupe Modulo, 2 vol.
- PÉLADEAU, Isabelle [dir.] (2007a), *Dazibao : français, secondaire, 2<sup>e</sup> année du 2<sup>e</sup> cycle*, Mont-Royal, Groupe Modulo, 2 vol.
- TREMBLAY, Carole, *et al.* (2010), *Regards*, Montréal, Graficor. 2 vol.
- TRUDEAU, Sophie, Carole TREMBLAY et Andrée LACOMBE (2007) *Forum : français : 2<sup>e</sup> cycle du secondaire : 1<sup>re</sup> année*, Montréal, Graphicor, 2 vol.
- TRUDEAU, Sophie, Carole TREMBLAY et Andrée LACOMBE (2007a) *Forum : français : 2<sup>e</sup> cycle du secondaire : 2<sup>e</sup> année*, Montréal, Graphicor, 2 vol.

### **Bibliographie complémentaire**

- AHR, Sylviane (2005), *L'enseignement de la littérature au collège*, Paris, L'Harmattan.
- ADAM, Jean-Michel (1992), *Les textes : types et prototypes – récit, description, argumentation, explication et dialogue*, Paris, Nathan Université, (Linguistique).
- ADAM, Jean-Michel (1992a), *Pour lire le poème*, 4<sup>e</sup> éd., Paris-Bruxelles, De boeck-Duculot, (Formation continuée).
- ADAM, Jean-Michel (1993), « Le texte et ses composantes : Théorie d'ensemble des plans d'organisation », dans *Semen*, n° 8, 1993, Presses universitaires de Franche-Comté, [en ligne]. <http://semen.revues.org/4341> [Texte importé le 18 février 2013].
- ADAM, Jean-Michel (1997), « Genres, textes, discours : pour une reconception linguistique du concept de genre », dans *Revue belge de philologie et d'histoire*, Tome 75, fasc. 3, Langues et littératures modernes – Moderne taal- en letterkunde. p. 665-681, [en ligne]. [http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rbph\\_0035-0818\\_1997\\_num\\_75\\_3\\_4188](http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rbph_0035-0818_1997_num_75_3_4188) [Texte importé le 4 février 2013].
- ADAM, Jean-Michel et Ute HEIDMANN [édité par] (2005), *Sciences du texte et analyse de discours : enjeux d'une interdisciplinarité*, Genève, Slatkine Érudition,
- AMBROISE, Antoine et Roland OUELLET (1981), « Le Projet éducatif de l'école : Une analyse critique » dans *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, Vol. 6, n° 2, 1981, p. 39-53, [en ligne]. <http://www.jstor.org/stable/1494786> [Texte importé le 19 octobre 2011].
- AQPF (1979) « Le nouveau programme : ce qu'en pense l'AQPF » dans *Québec français*, n° 33, p. 28-30, [en ligne]. <http://id.erudit.org/iderudit/56533ac> [Texte importé le 19 mai 2011].
- AQPF (1980), « Entrevue avec les concepteurs » dans *Québec français*, n° 38, p. 30-34, [en ligne]. <http://id.erudit.org/iderudit/57004ac> [Texte importé le 18 janvier 2011].
- ARCHAMBAULT, Michèle (2009), « Culture littéraire et culture informationnelle : À l'heure du numérique, la reconnaissance d'un domaine info-littéraire » dans *Les Cahiers du numérique*, 2009/3, Vol. 5, p. 115-130, [en ligne]. <http://www.cairn.info/revue-les-cahiers->

du-numerique-2009-3-page-115.htm [Texte importé le 5 décembre 2012].

AUBIN, Paul [dir.] (2006), *Les 300 ans de manuels scolaires au Québec*, Québec, Presse de l'université Laval.

AUDET, Louis-Philippe (1969), *Bilan de la réforme scolaire au Québec. 1959-1969. Leçon inaugurale faite à l'Université de Montréal le mercredi 12 février 1969*, Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal, (Leçons inaugurales de l'Université de Montréal), n° 5, [en ligne]. <http://classiques.uqac.ca/contemporains/> [Texte importé le 10 janvier 2010].

BAILLARGEON, Normand, (2006), « La réforme québécoise de l'éducation : une faillite philosophique » dans *Possibles*, Vol. 30, numéro 1, Hiver-Printemps 2006, [en ligne]. [http://www.uqac.ca/Classiques\\_des\\_sciences\\_sociales/](http://www.uqac.ca/Classiques_des_sciences_sociales/) [Texte importé le 2 janvier 2014].

BALTHAZAR, Louis et Jules BÉLANGER (1989), *L'école détournée*, Montréal, Les Éditions du Boréal, [en ligne]. <http://classiques.uqac.ca/contemporains/> [Texte importé le 2 septembre 2011].

BARTHES, Roland (1993), « Réflexions sur un manuel » dans Serge DOUBROVSKY, Tzvetan TODOROV [dir.], *L'enseignement de la littérature : langages nouveaux, pratiques nouvelles pour la classe de langue française*, Paris, Duculot, Bruxelles, A. de Boeck, p. 64-71.

BEAUCHAMP, Claude et Madeleine GAUTHIER, « Présentation du texte de Guy Rocher "L'idéologie du changement comme facteur de mutation sociale" », dans *SociologieS*, (Découvertes/Redécouvertes), [en ligne]. <http://sociologies.revues.org/index2313.html> [Texte importé le 5 décembre 2009].

BEAUDOIN, Josée (1999), « La littérature au Cégep depuis la réforme de l'enseignement collégial de 1994 », mémoire de maîtrise, Québec, Université Laval.

BEAUPRÉ, Viateur (1974), « Libre opinion. Le programme-cadre en question : permafrost et caetera » dans *Québec français*, no 14, mars 1974, p. 7-12, [en ligne]. <http://id.erudit.org/iderudit/56907ac> [Texte importé le 19 mai 2011].

BEAUREGARD, Claude (1975), « Plan de développement de l'enseignement des langues : programme de perfectionnement des maîtres de français, langue maternelle » dans *Québec français*, no 19, p. 15, [en ligne]. <http://id.erudit.org/iderudit/56809ac> [Texte importé le 19 mai 2011].

BELIAEVA, N.V. (2009), « Raising the Quality of the Teaching of Literature » dans *Russian Education and Society*, vol. 51, no. 7, July 2009, p. 58-72, [en ligne]. <http://web.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&hid=7&sid=f63c4423-0c54-455c-90e1-e2567f0bc74c%40sessionmgr4> [Texte importé le 28 septembre 2010]

BENTON, Peter (1999), « Unweaving the Rainbow: poetry teaching in the secondary school I », dans *Oxford Review of Education*, Vol. 25, No. 4, 1999, [en ligne]. <http://www.jstor.org/pss/1050648> [Texte importé le 18 décembre 2008].

BÉGIN, Denis (1982), « La chanson et le nouveau programme de français » dans *Québec français*, no 46, p. 48-51, [en ligne]. <http://id.erudit.org/iderudit/56977ac> [Texte importé le 25 août 2011].

- BENVENISTE, Émile (1966), *Problèmes de linguistique générale*, Paris, Gallimard (Bibliothèque des sciences humaines).
- BERGERON, Marie-Hélène, Marcel BRIE, Michèle CHASSÉ, et al., (1989), « Matériel didactique 5e Secondaire » dans *Québec français*, no 74, 1989, p. 82-87, [en ligne]. <http://id.erudit.org/iderudit/45410ac> [Texte importé le 9 avril 2012].
- BERNARD, Sandie, Pierre CLÉMENT et Garça S. CARVALHO (2007) *Méthodologie pour une analyse didactique des manuels scolaires, et sa mise en œuvre sur un exemple* dans Monique Lebrun (2007). [Texte disponible sur le cédérom.]
- BERTRAND, Jean-Pierre (2005), « La poésie ne s'enseigne pas : pistes méthodologiques contre une idée reçue » dans *Études françaises*, Poésie, enseignement, société, Volume 41, numéro 3, 2005, p. 31-39, [en ligne]. <http://www.erudit.org/revue/etudfr/2005/v41/n3/012053ar.pdf> [Texte importé le 27 février 2009].
- BIRON, Michel, François DUMONT, Élisabeth NARDOUT-LAFARGE avec la collaboration de Martine-Emmanuelle LAPOINTE (2010), *Histoire de la littérature québécoise*, Montréal, Boréal, (Boréal compact).
- BOILY, Réjean, Cécile Dubé, Jacques Fournier, et al (1976), « La littérature au secondaire : rapport du comité conjoint A.Q.P.F. – D.G.E.E.S. » dans *Québec français*, no 23, 1976, p. 17-19, [en ligne]. <http://id.erudit.org/iderudit/56737ac> [Texte importé le 22 août 2011].
- BOILY, Réjean, Cécile Dubé, Jacques Fournier, et al (1977), « La littérature au secondaire. Rapport soumis au ministère de l'Éducation (2e partie) : le travail lecture et d'écriture » dans *Québec français*, no 27, 1977, p. 21-23, [en ligne]. <http://id.erudit.org/iderudit/56660ac> [Texte importé le 22 août 2011].
- BOISVERT, Marcel (1985), *La littérature et le jeune Québécois; [suivi de Réflexions]*, Montréal, Guérin.
- BORDUAS, Paul-Émile (1977) *Le refus global & Projections délirantes*, Nouvelle édition augmentée d'une *Introduction* de François-Marc Gagnon et suivie de *Notes biographiques*, de *Borduas et l'automatisme* par Marcel Fournier et Robert Laplante et de *Dimensions de Borduas* par Claude Gauvreau. Montréal, Les Éditions Parti pris (Coll. Projections délibérantes), [en ligne]. [http://www.uqac.ca/Classiques\\_des\\_sciences\\_sociales/](http://www.uqac.ca/Classiques_des_sciences_sociales/) [Texte importé le 15 mai 2011].
- BOUCHARD, Gérard (1995), « La nation au singulier et au pluriel. L'avenir de la culture nationale comme "paradigme" de la société québécoise », dossier « Être ou ne pas être Québécois », dans *Cahiers de recherche sociologique*, n°25, 1995, p. 79-99, [en ligne]. <http://classiques.uqac.ca/> [Texte importé le 12 septembre 2011].
- BUFFARD-MORET, Brigitte (1998), *Introduction à la stylistique*, Paris, Dunod.
- CAMBRON, Micheline (1989), *Une société, un récit : discours culturel au Québec (1967-1976)*. Montréal, L'Hexagone, (Essais littéraires).
- CARON, Victor (1969), « L'enseignement de la littérature québécoise : une enquête » dans *Les cahiers François-Xavier Garneau*, vol. 1, septembre 1969, p 48-67.
- CELLARD, Karine (2011), *Leçons de littérature : un siècle de manuels scolaires au*

- Québec, Montréal, Presses de l'Université de Montréal, (Nouvelles études québécoises).
- CENTRALE DE L'ENSEIGNEMENT DU QUÉBEC (1987), *Mémoires présenté au ministre de l'éducation dans le cadre de la consultation sur la qualité du français écrit et parlé*, Centrale de l'enseignement du Québec.
- CHANFRAULT-DUCHET, Marie-Françoise (2007), « L'enseignement de la poésie au Lycée : état des lieux », [en ligne]. <http://litterature.inrp.fr/litterature/manifestations-scientifiques/litterature-et-enseignement/poesie-delaissée/place-de-l-oral-en-poesie/dddd/l-enseignement-de-la-poesie-etat-des-lieux> [Texte consulté le 3 décembre 2008].
- CHARBONNEAU, Jacqueline (1996), « Le programme : changements et continuité » dans *Québec français*, n° 102, p. 24-27, [en ligne]. <http://id.erudit.org/iderudit/58619ac>. [Texte importé le 4 février 2013].
- CHARTRAND, Suzanne G. (1996), « La maîtrise de l'écrit par les élèves, une priorité » dans *Québec français*, n° 102, 1996, p. 28-31, [en ligne]. <http://id.erudit.org/iderudit/58620ac> [Texte importé le 4 février 2013].
- CHARTRAND, Suzanne G. (1997), « Le programme français 1995 : un outil pour développer la compétence d'écriture au secondaire » dans *Québec français*, n° 105, 1997, p. 48-51, [en ligne]. <http://id.erudit.org/iderudit/57225ac> [Texte importé le 25 novembre 2011].
- CICUREL, Francine (1994), « Marques et traces de la position de l'autre dans les discours d'enseignement des langues » dans *Les carnets du Cediscor*, 2 | 1994, p. 94-104, [en ligne]. <http://cediscor.revues.org/582> [Texte importé le 27 octobre 2010].
- COLIN, Catherine (2006) *Le sujet dans l'injonction*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.
- COLLECTIF (1971), *La société canadienne-française. Études choisies et présentées par Marcel Rioux et Yves Martin*, Les Éditions Hurtubise HMH ltée.
- COLLECTIF, (2002) « Enseignement et cultures », *Revue des sciences de l'éducation*, Vol. 28, n° 1, p. 3-236.
- COLLOQUE SUR L'APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS (1989), *Le Français en tête : colloque sur l'apprentissage du français au Québec : les actes : Centre municipal des congrès, Québec, 29, 30 et 31 janvier 1988*, Sainte-Foy, Communication CEQ.
- COMITÉ-CONSEIL SUR LES PROGRAMMES D'ÉTUDES (2009), *Enseignement secondaire, deuxième cycle (phase 3) – Avis consolidé*, Québec, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, [en ligne]. [http://www.ccpe.gouv.qc.ca/pdf/Avis\\_EnsSec2eCyclePhase3AvisConsolide.pdf](http://www.ccpe.gouv.qc.ca/pdf/Avis_EnsSec2eCyclePhase3AvisConsolide.pdf) [Texte importé le 8 octobre 2014].
- COMMISSION DES DROITS DE LA PERSONNE ET DES DROITS DE LA JEUNESSE (2007), *La gratuité de l'instruction publique et les frais scolaires exigés des parents*, [en ligne]. [http://www.cdpcj.qc.ca/Publications/gratuite\\_frais\\_instruction.pdf](http://www.cdpcj.qc.ca/Publications/gratuite_frais_instruction.pdf) [Texte consulté le 19 février 2015].
- COMMISSION DES PROGRAMMES D'ÉTUDES (2003), *Enseignement secondaire premier cycle*, Québec, ministère de l'Éducation, [en ligne]. <http://www.ccpe.gouv.qc.ca/>

pdf/MEQAvis\_Ministre.pdf [Texte importé le 8 octobre 2014].

COMMISSION DES PROGRAMMES D'ÉTUDES (2006), *Enseignement secondaire deuxième cycle (phase 1)*, Québec, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, [en ligne]. [http://www.ccpe.gouv.qc.ca/pdf/Avis\\_Progr\\_sec\\_2e\\_cycle\\_Phase1.pdf](http://www.ccpe.gouv.qc.ca/pdf/Avis_Progr_sec_2e_cycle_Phase1.pdf) [Texte importé le 8 octobre 2014].

COMMISSION D'ÉVALUATION DE L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL (1997), *Guide spécifique pour l'évaluation de programmes d'études – La composante de la formation générale des programmes d'études*, Québec, mai 1997.

COMMISSION D'ÉVALUATION DE L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL (1999a), *Évaluation de la composante de la formation générale des programmes d'études du Cégep de Chicoutimi*, Québec, mars 1999.

COMMISSION D'ÉVALUATION DE L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL (1999b), *Évaluation de la composante de la formation générale des programmes d'études du Collège Lionel-Groulx*, Québec, avril 1999.

CONGRÈS LANGUE ET SOCIÉTÉ AU QUÉBEC (1984), *Actes du Congrès Langue et société au Québec*, t. IV « L'éducation et le français au Québec », (Textes colligés et présentés par Gilles Bibeau), Québec, Éditeur officiel du Québec.

CONSEIL DE LA LANGUE FRANÇAISE (1987), *L'enseignement du français, langue maternelle : avis à la ministre responsable de l'application de la Charte de la langue française*, Québec, Service des communications du Conseil, [en ligne]. [http://www.cslf.gouv.qc.ca/bibliotheque-virtuelle/publication-html/?tx\\_iggecpplus\\_pi4\[file\]=publications%2Favis111%2Fa111.htm](http://www.cslf.gouv.qc.ca/bibliotheque-virtuelle/publication-html/?tx_iggecpplus_pi4[file]=publications%2Favis111%2Fa111.htm) [Texte consulté le 28 novembre 2012].

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1970), *L'activité éducative. Rapport annuel 1969/70*, Québec, Éditeur officiel du Québec.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1988), *Le rapport Parent, vingt-cinq ans après*, Québec, Publications du Québec.

CRAHAY, Marcel (2006), « Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation », *Revue française de pédagogie*, numéro 154, janvier-mars 2006, p. 97-110, [en ligne]. <http://rfp.revues.org/143> [Texte importé le 8 octobre 2014].

D'HAINAUT, Louis (1985), *Des fins aux objectifs de l'éducation : un cadre conceptuel et une méthode générale pour établir les résultats attendus d'une formation*, 4e édition, Paris, Nathan.

DEMBÉLÉ, Barthélemy, Clermont GAUTHIER et Maurice TARDIF, (1994), *Évolution des programmes de français de 1861 à nos jours*, Sainte-Foy, Université Laval, Laboratoire de recherche en administration et politique scolaires, (Cahiers du LABRAPS. Série Études et documents).

DÉNOMMÉ, Jean, Marc ST-PIERRE et Marc LUSIGNAN (coll.) (2008), « Les réformes au Québec, d'hier à aujourd'hui : une symphonie inachevée » dans *Vie pédagogique*, Numéro 146, Février-Mars 2008, [en ligne]. <http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/viepedagogique/146/index.asp?page=reformes#> [Texte importé le 26 mai 2011].

- DESROSIERS, Rachel (1975), « Problématique et éléments d'un programme-cadre de français au secondaire » dans *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 1, n° 1, printemps 1975, p. 5-14, [en ligne]. <http://id.erudit.org/iderudit/900001ar> [Texte importé le 10 avril 2011].
- DUMONT, Fernand (1962), « L'étude systématique de la société globale canadienne-française », dans *Recherches sociographiques*, vol. 3, n° 1-2, janvier-août 1963, p. 277-294. Québec : PUL, [en ligne]. <http://classiques.uqac.ca/contemporains/> [Texte importé le 10 janvier 2010].
- DUMONT, Fernand (1968), *Le lieu de l'homme*, Éditions HMH.
- DUMONT, Fernand (1995), *Le sort de la culture*, nouvelle édition revue et corrigée, Montréal, Éditions TYPO.
- DURAND, Guy (1978), « Un "blanc" de mémoire de l'État sur la Culture? » dans *Intervention*, vol. 1, n° 2, 1978, p. 18-25, [en ligne]. <http://id.erudit.org/iderudit/59271ac> [Texte importé le 14 septembre 2011].
- DÜRRENMATT, Jacques (2005), *Stylistique de la poésie*, Paris, Belin.
- ÉMOND, Louis (2008), « Fernand Dumont et l'éducation : Une relecture pour notre temps », mémoire de maîtrise en psychopédagogie, Québec, Université Laval, [en ligne]. [www.theses.ulaval.ca/2008/25676/25676.pdf](http://www.theses.ulaval.ca/2008/25676/25676.pdf) [Texte importé le 22 septembre 2011].
- ÉTATS GÉNÉRAUX SUR LA QUALITÉ DE L'ÉDUCATION (1986), *Objectif 100 % : les actes des États généraux sur la qualité de l'éducation : synthèse des discussions en atelier*, Québec, Comité des États généraux.
- FÉDÉRATION DES SYNDICATS DE L'ENSEIGNEMENT (2011), *Les droits, pouvoirs et responsabilités des enseignantes et enseignants*, Québec, [en ligne]. [http://fse.qc.net/fileadmin/Vie\\_professionnelle/Insertion\\_professionnelle/Droits\\_pouvoirs\\_et\\_responsabilites\\_des\\_enseignants.pdf](http://fse.qc.net/fileadmin/Vie_professionnelle/Insertion_professionnelle/Droits_pouvoirs_et_responsabilites_des_enseignants.pdf) [Texte consulté le 19 février 2015].
- GAGNON, Lysiane (1975) *Le drame de l'enseignement du français*, « Ces articles ont été publiés dans La Presse du 5 au 12 avril 1975 », Montréal, La Presse.
- GAUTHIER, Clermont et Diane SAINT-JACQUES (2002) *La réforme des programmes scolaires au Québec*, Québec, Les Presses de l'université Laval.
- GEE, James Paul (2010), *An Introduction To Discourse Analysis : theory and method*, third editon, NewYork and London, Routledge.
- GENETTE, Gérard (1986), *Théorie des genres*, Paris, Seuil.
- GENETTE, Gérard (1992), *Esthétique et poésie*, Paris, Seuil.
- GERARD, François-Marie et Xavier ROEGIERS (1999). « L'évaluation d'un manuel de littérature : la rigueur d'une démarche au service du plaisir de l'écriture », *Enjeux - Revue de didactique du français*, n° 45, p. 105-118, [en ligne]. [http://www.bief.be/docs/publications/manuels\\_de\\_litterature\\_070223.pdf](http://www.bief.be/docs/publications/manuels_de_litterature_070223.pdf) [Texte importé le 22 septembre 2010].
- GESLIN, Lucien (1958), *L'humanisme vivant; introduction générale à l'enseignement*

- humaniste avec une application à l'enseignement du français*, Paris, Éditions de Gigord.
- GIASSON, Lucie (1992), *Analyse comparative des objectifs d'apprentissage de quatre programmes d'enseignement de base du français langue seconde au Canada*, Université Laval (Ciral), 1992, [en ligne]. <http://Fredericton/ERICWebPortal/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED346726> [Texte importé le 31 octobre 2008].
- GIASSON, Jocelyne (1990), *La compréhension en lecture*, Montréal, Gaëtan Morin Éditeur.
- GIASSON, Jocelyne (2000), *Les textes littéraires à l'école*, Montréal, Gaëtan Morin Éditeur.
- GOHIER, Christiane (2002), « La polyphonie des registres culturels, une question de rapports à la culture : l'enseignant comme passeur, médiateur, lieu » dans *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 28, n° 1, 2002, p. 215-236, [en ligne]. <http://id.erudit.org/iderudit/007156ar> [Texte consulté le 16 décembre 2014].
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, (1988) *Loi sur l'instruction publique*, Éditeur officiel, [en ligne]. [http://www.bibliotheque.assnat.qc.ca/DepotNumerique\\_v2/AffichageFichier.aspx?idf=87052](http://www.bibliotheque.assnat.qc.ca/DepotNumerique_v2/AffichageFichier.aspx?idf=87052) [Texte importé le 13 janvier 2014].
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, (1997) *Loi modifiant la Loi sur l'instruction publique*, Éditeur officiel, [en ligne]. <http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=5&file=1997C96F.PDF> [Texte importé le 13 janvier 2014].
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (2015), *Loi sur l'instruction publique*, Éditeur officiel, [en ligne]. [http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/I\\_13\\_3/I\\_13\\_3.html](http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/I_13_3/I_13_3.html) [Consulté le 18 février 2015].
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (2015a), *Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire*, Éditeur officiel, [en ligne]. [http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/I\\_13\\_3/I13\\_3R8.htm](http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/I_13_3/I13_3R8.htm) [Consulté le 18 février 2015].
- GRAND'MAISON, Jacques (1978) *L'école enfirouapée*, Montréal, Éditions internationales Alain Stanké Ltée.
- GRANDPRÉ, Pierre de, (1956), « Cette crise de la conscience intellectuelle » dans *L'action nationale*, Montréal, vol. XLV, n° 7 mars 1956, p. 637-647, [en ligne]. <http://collections.banq.qc.ca/actionnationale/pdf/1956/03/11/1642141956031111.pdf> [Texte importé le 11 janvier 2010].
- GRÉGOIRE, Réginald (1987), *L'évolution des politiques relatives aux programmes d'études du primaire et du secondaire public du secteur catholique francophone du Québec*, École Nationale d'Administration publique, Centre d'études politiques et administratives du Québec.
- GROUPE DE TRAVAIL SUR LES PROFILS DE FORMATION AU PRIMAIRE ET AU SECONDAIRE (1993), *Préparer les jeunes au 21<sup>e</sup> siècle*, Québec, Ministère de l'éducation, [en ligne]. <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs52583> [Texte importé le 11 janvier 2014].

- GROUPE  $\mu$  (1990), *Rhétorique de la poésie*, Paris, Seuil.
- HARNAD, Stevan (2002), *Creativity : Method or Magic?*, [en ligne]. <http://cogsci.ecs.soton.ac.uk/~harnad/> [Texte importé le 18 décembre 2008].
- HENIHAN, Tom (2008), *Poetry Readings—Stand Up and be Counted*, [en ligne]. <http://www.danforthreview.com/features/essays/henihan.htm> [Texte importé le 5 décembre 2008].
- HERSCHBERG PIERROT, Anne (2003), *Stylistique de la prose*, Paris, Belin.
- LAMBERT, Vincent Charles [dir.] (2008), *Leçons du poème*, Québec, Éditions Nota Bene.
- LAMONDE, Yvan, Gérard PELLETIER [coll.] (1991), *Cité libre. Une anthologie*, Montréal, Les internationales Alain Stanké, [en ligne]. <http://classiques.uqac.ca/> [Texte importé le 20 octobre 2015].
- LANGLAIS, Pauline (1996), « Le programme de français au secondaire, au-delà des mots » dans *Québec français*, n° 102, p. 22-23, [en ligne]. <http://id.erudit.org/iderudit/58618ac>. [Texte importé le 4 février 2013].
- LANGLOIS, Roger (1979), « La fin d'une crise? », dans *Québec français*, n° 33, p. 27, [en ligne]. <http://id.erudit.org/iderudit/56532ac> [Texte importé le 19 mai 2011].
- LEBEL, Maurice (1965), *Le rapport Parent : réflexions sur le 2e et 3e volumes*, Québec, Imprimerie franciscaine missionnaire.
- LEBRUN, Monique [dir.] (2006), *Le manuel scolaire : un outil à multiples facettes*, Sainte-Foy, Presse de l'Université du Québec.
- LEBRUN, Monique [dir.] (2007), *Le manuel scolaire d'ici et d'ailleurs, d'hier à demain*, Sainte-Foy, Presse de l'Université du Québec, plus un cd-rom.
- LEBRUN, Monique et Denis AUBIN (1989), « Discours littéraire et stratégies pédagogiques dans les manuels de 5<sup>e</sup> secondaire » dans *Québec français*, n° 74, p. 25-30, [en ligne]. <http://id.erudit.org/iderudit/45398ac> [Texte importé le 9 avril 2012].
- LECAVALIER, Jacques et Suzanne RICHARD (2008), *Construire une culture littéraire par une démarche stratégique*, [en ligne]. [http://www.academia.edu/attachments/1806894/download\\_file](http://www.academia.edu/attachments/1806894/download_file) [Texte importé le 17 décembre 2012].
- LECAVALIER, Jacques, Suzanne Richard (2010), *Enseigner la littérature au secondaire et au collégial : une démarche stratégique*, Montréal, Chenelière-éducation, plus 1 DVD.
- L'ÉCUYER, René (1989), « L'analyse comportementale du contenu » dossier « Conceptions et pratiques de l'analyse de contenu », dans *Revue de l'association pour la recherche qualitative*, vol. 1, hiver 1989.
- LEGENDRE, Marie-Françoise (2001) « Sens et portée de la notion de compétence dans le nouveau programme de formation » dans *Revue de l'AQFLS*, 23 (1), p. 12-31, [en ligne]. [http://aqfsls.org/ressources/Article\\_Legendre.PDF](http://aqfsls.org/ressources/Article_Legendre.PDF) [Texte importé le 9 septembre 2014].
- LEGENDRE, Renald (1993), *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 2<sup>e</sup> édition, Montréal, Guérin.

- LENOIR, Yves, Bernard REY, G-R. ROY, Johanne LEBRUN [dir.] (2001), *Le manuel scolaire et l'intervention éducative*, Sherbrooke, Éditions du CRP.
- LENOIR, Yves (2005), « Le "rapport Parent", point de départ de l'ancrage de l'école québécoise dans la logique anglophone nord-américaine » dans *Canadian Journal of Education*, vol. 28, numéro 4, 2005, p. 638-668, [en ligne]. <http://www.csse.ca/CJE/Articles/FullText/CJE28-4/CJE28-4-lenoir.pdf> [Texte importé le 18 décembre 2008].
- LESSARD, Claude et Gabriel GOSSELIN (2007), *Les deux principales réformes de l'éducation du Québec moderne. Témoignages de ceux et celles qui les ont initiées*, Québec, Presses de l'Université Laval.
- LÉVESQUE, Delmas (1978), « Un Québec en redéfinition » dans *L'Action Nationale*, Montréal, vol. 67, n° 1, septembre 1977, p. 16-33, [en ligne]. [http://www.uqac.ca/Classiques\\_des\\_sciences\\_sociales](http://www.uqac.ca/Classiques_des_sciences_sociales) [Texte importé le 13 septembre 2011].
- LUCIER, Pierre (2009), « Camille Laurin et l'éducation : des visées à long terme », dans *Site de la chaire Fernand-Dumont sur la culture*, [en ligne]. [http://www.chairefernanddumont.uqs.inrs.ca/wp-content/uploads/2013/10/Lucier\\_P\\_2009\\_Camille\\_Laurin\\_et\\_l\\_education\\_des\\_visees\\_a\\_long\\_terme.pdf](http://www.chairefernanddumont.uqs.inrs.ca/wp-content/uploads/2013/10/Lucier_P_2009_Camille_Laurin_et_l_education_des_visees_a_long_terme.pdf) [Texte importé le 25 octobre 2010].
- LUMINET, Jean-Pierre (1995) « Science, poésie et création » dans *La revue intemporelle : Bonnes Nouvelles pour des temps difficiles*, numéro 7, 1994/95, [en ligne]. <http://www.humains-associes.org> [Texte importé le 27 mars 2008].
- MAINGUENEAU, Dominique (1991), *L'analyse du discours : introduction aux lectures de l'archive*, Paris, Hachette.
- MAINGUENEAU, Dominique (2005), « L'analyse du discours et ses frontières » dans *Marges linguistiques*, Numéro 9, Mai 2005, [en ligne]. [http://www.revue-texto.net/1996-2007/marges/marges/Documents%20Site%206/doc0227\\_maingueneau\\_d/0227\\_maingueneau\\_d.pdf](http://www.revue-texto.net/1996-2007/marges/marges/Documents%20Site%206/doc0227_maingueneau_d/0227_maingueneau_d.pdf) [Texte importé le 16 mars 2009].
- MAINGUENEAU, Dominique (2007), *Analyser les textes de communications*, Paris, Armand Collin, 2<sup>e</sup> édition.
- MAINGUENEAU, Dominique (2009), *Les termes clés de l'analyse du discours*, Paris, Seuil (Points Essais).
- MARTIN, Yves (1978), « L'école et le projet québécois » dans *Critère*, n° 20, hiver 1978, p. 13-19, [en ligne]. <http://classiques.uqac.ca/> [Texte importé le 8 février 2010].
- MELANÇON, Joseph, Clément MOISAN et Max ROY (1988), *Le discours d'une didactique, La formation littéraire dans l'enseignement classique au Québec 1852-1967*, Québec, CRELIQ et Nuit Blanche.
- MEUNIER, Jean-Guy (1979), « Le livre blanc de "La politique québécoise du développement culturel" : esquisse critique d'une philosophie de la culture » dans *Philosophiques*, vol. 6, n° 2, 1979, p. 347-360, [en ligne].

- <http://id.erudit.org/iderudit/203126ar> [Texte importé le 13 septembre 2011].
- MILNER, Henry (1984), *La réforme scolaire au Québec*, Montréal, Les Éditions Québec/Amérique.
- MILNER, Joseph O'Beirne [dir.], Lucy Floyd Morcock Milner [dir.], (1989), *Passages to Literature: Essays on Teaching in Australia, Canada, England, the United States, and Wales*, Urbana, National Council of Teachers of English, [en ligne]. <http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED305651> [Texte importé le 4 octobre 2010].
- MILLOT, Jean-Guy (1979), « L'école québécoise 1979 ou le mirage des instruments » dans *Québec français*, n° 34, p. 62-66, [en ligne]. <http://id.erudit.org/iderudit/56503ac> [Texte importé le 24 octobre 2011].
- MILLOT, Jean-Guy et Réginald SAINT-JEAN (1980), « La structure du nouveau programme » dans *Québec français*, n° 38, p. 18-21, [en ligne]. <http://id.erudit.org/iderudit/56999ac> [Texte importé le 19 mai 2011].
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1988), *Le Français à l'école : plan d'action*, Québec, ministère de l'Éducation.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1991), *L'Enseignement du français langue maternelle au primaire et au secondaire : consultation sur les précisions apportées aux programmes d'études : rapport synthèse sur la consultation*, Québec, ministère de l'Éducation.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1992), *Pour une langue belle : priorités dans l'enseignement du français, langue maternelle et langue d'adoption*, Québec, ministère de l'Éducation.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1993), *Faire avancer l'école*, Québec, ministère de l'Éducation.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2001), *La formation à l'enseignement : orientations et compétences professionnelles*, ministère de l'Éducation, [en ligne]. [http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/reseau/formation\\_titularisation/formation\\_enseignement\\_orientations\\_EN.pdf](http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/formation_enseignement_orientations_EN.pdf) [Texte consulté le 16 décembre 2014].
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE (2008), « Une culture littéraire à l'école », dans *Éduscol, portail national des professionnels de l'éducation*, [en ligne]. [http://media.eduscol.education.fr/file/ecole/46/9/culture-litteraire-ecole\\_121469.pdf](http://media.eduscol.education.fr/file/ecole/46/9/culture-litteraire-ecole_121469.pdf) [Texte importé le 12 décembre 2012].
- MINISTÈRE DES AFFAIRES CULTURELLES (1992), *La Politique culturelle du Québec : notre culture, notre avenir*, Québec, Gouvernement du Québec.
- MINISTRE D'ÉTAT AU DÉVELOPPEMENT CULTUREL (1978), *La politique québécoise du développement culturel*, Québec, Éditeur officiel, 2 vol.
- MORIN, Jacques-Yvan (1977), « L'enseignement du français » dans *Québec français*, n° 28, 1977, p. 13-15, [en ligne]. <http://id.erudit.org/iderudit/56627ac> [Texte importé le 19 mai 2011].

- NAUD, André (1965), *Le rapport Parent et l'humanisme nouveau*, Montréal, Fides.
- NEPVEU, Pierre (1999), *L'écologie du réel*, Montréal, Boréal compact.
- NOËL-GAUDREAU, Monique [dir.] (1997), *Didactique de la littérature : bilan et perspectives*, Québec, Nuit blanche éditeur.
- OFSTED (2007), *Poetry in School, a survey of practice 2006/07*, [en ligne]. <http://www.ofsted.gov.uk/Ofsted-home/Publications-and-research> [Texte importé 14 décembre 2008].
- OULIPO, (1973), *La littérature potentielle*, Paris, Éditions Gallimard, (Idées).
- PAINCHAUD, Gisèle et Claude LESSARD, (1998), *La réforme de l'éducation au Québec : le curriculum*, [en ligne]. <http://www.cea-ace.ca/fr/education-canada/issue/fall1998/category/Features> [Texte consulté le 4 février 2014].
- PAQUET, Gilles (2004), *Le Canada français dans sa culture*, [en ligne]. <http://www.gouvernance.ca/publications/04-12.pdf> [Texte importé le 26 août 2009].
- PICHETTE, Michel (1996), « Une école contemporaine de la société, de la culture et des jeunes. Le projet éducatif de l'éducation aux médias », dans *Vivre avec les médias : ça s'apprend. Pour une école contemporaine de la société, de la culture et des jeunes*, Montréal, La Centrale de l'Enseignement du Québec et le Service aux collectivités de l'UQAM, p. 11-51.
- PONTBRIAND, Jean-Noël (1992), *Écrire en atelier... ou ailleurs*, Éditions du Noroît.
- PONTBRIAND, Jean-Noël (2009), *Les mots à découvert*, nouvelle édition, revue et augmentée, Éditions Huit, Québec.
- PRÉFONTAINE, Clémence (1998), *Écrire et enseigner à écrire*, Montréal, Éditions Logiques.
- RICHARD, Suzanne (2004) « Finalités de l'enseignement de la littérature et de la lecture de textes littéraires au secondaire », thèse de doctorat en didactique, Québec, Université Laval.
- RICHARD, Suzanne (2004a), *Analyse des discours didactiques concernant les finalités de l'enseignement de la littérature au secondaire de 1970 à 2004*, [en ligne]. [www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/fichier/Communications/Suzanne-Richard.pdf](http://www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/fichier/Communications/Suzanne-Richard.pdf) [Texte importé le 16 décembre 2008].
- RICHARD, Suzanne (2006), « L'analyse de contenu pour la recherche en didactique de la littérature. Le traitement de données quantitatives pour une analyse qualitative : parcours d'une approche mixte. » dans *Recherches qualitatives*, vol. 26 (1), 2006, p. 181-207, [en ligne]. [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition\\_reguliere/numero26\(1\)/srichard\\_ch.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero26(1)/srichard_ch.pdf) [Texte importé le 16 décembre 2008].
- RIOUX, Marcel (1962) « L'étude de la culture canadienne-française : aspects micro-sociologiques » dans *Recherches sociographiques*, vol. 3, n° 1-2, janvier-août 1962, p. 267-275. Québec, PUL, [en ligne]. <http://classiques.uqac.ca/> [Texte importé le 19 novembre 2008].
- RIOUX, Marcel (1975), « La société, la culture et l'éducation. Rapport Rioux », dans

- École et société au Québec. Éléments d'une sociologie de l'éducation*, Tome 2, p. 451-465. Textes choisis et présentés par Pierre W. Bélanger et Guy Rocher. Montréal : Éditions Hurtubise HMH ltée, 1975, Nouvelle édition revue et augmentée, [en ligne]. <http://classiques.uqac.ca/> [Texte importé le 19 novembre 2008].
- RIOUX, Marcel (1979), « Pour une sociologie critique de la culture », *Sociologies et sociétés* vol. 11, n° 1, p. 49-56, [en ligne]. <http://id.erudit.org/iderudit/001638ar> [Texte importé le 22 octobre 2008].
- ROBERT, Lucie (1982), *Discours critique et discours historique dans le Manuel d'histoire de la littérature canadienne de langue française de Mgr Camille Roy*, Québec, Institut québécois de recherche sur la culture.
- ROBERT, Marcel et Jacques TONDREAU (1997), *L'école québécoise : débats, enjeux et pratiques sociales : une analyse sociale de l'éducation pour la formation des maîtres*, Anjou, Centre éducatif et culturel.
- ROCHELEAU, Johanne (2009), *Les théories cognitivistes de l'apprentissage*, [en ligne]. [https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/pls/public/docs/GSC332/F766183874\\_Approche\\_cognitiviste\\_apprentissage2009\\_10\\_05.pdf](https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/pls/public/docs/GSC332/F766183874_Approche_cognitiviste_apprentissage2009_10_05.pdf) [Texte importé le 29 septembre 2014].
- ROCHER, Guy (1973), « Éducation et révolution culturelle » dans *Le Québec en mutation*, Montréal, Éditions H.M.H., p. 159-187, [en ligne]. <http://classiques.uqac.ca/> [Texte importé le 7 décembre 2008].
- ROCHER, Guy (1973a), « L'idéologie du changement comme facteur de mutation sociale » dans *Le Québec en mutation*, Montréal, Éditions H.M.H., p. 159-187, [en ligne]. <http://classiques.uqac.ca/> [Texte importé le 29 janvier 2010].
- ROCHER, Guy (1989), *Entre les rêves et l'histoire. Entretiens avec Georges Khal*, Montréal, VLB Éditeur, (Études québécoises), [en ligne]. <http://classiques.uqac.ca/> [Texte importé le 7 décembre 2008].
- ROCHER, Guy (2004), « Un bilan du *Rapport Parent* : vers la démocratisation » dans *Bulletin d'Histoire politique*, vol. 12, n° 2, hiver 2004, p. 117-128, Montréal, L'Association québécoise d'histoire politique et Lux Éditeur, [en ligne]. <http://classiques.uqac.ca/> [Texte importé le 28 avril 2009].
- ROEGIERS, Xavier (2010), *La pédagogie de l'intégration : des systèmes d'éducation et de formation au cœur de nos sociétés*, Bruxelles, De Boeck, [en ligne]. <http://www.cairn.info/acces.bibl.ulaval.ca/la-pedagogie-de-l-integration--9782804160098.htm> [Texte consulté le 15 février 2016].
- ROY, Bruno (1988), *Imaginer pour écrire*, Montréal, VLB éditeur.
- ROY, Bruno (1994), *Enseigner la littérature au Québec*, Montréal, XYZ éditeur, (Documents).
- ROY, Gérard-Raymond (2002), « L'enseignement du français au fil des réformes et des programmes d'études » dans Clermont GAUTHIER et Diane SAINT-JACQUES [dir.], *La réforme des programmes scolaires au Québec*, Québec, Les Presses de l'Université Laval.
- ROY, Max (1991), « Le discours didactique : un lieu inaugural des valeurs littéraires »,

- thèse de doctorat en littérature canadienne-française, Québec, Université Laval.
- ROY, Max (2008), *Culture littéraire et fictionnaire de lecteurs*, [en ligne]. [http://oic.uqam.ca/sites/oic.uqam.ca/files/oic1/cf20-2-roy-culture\\_litteraire.pdf](http://oic.uqam.ca/sites/oic.uqam.ca/files/oic1/cf20-2-roy-culture_litteraire.pdf) [Texte importé le 4 décembre 2012].
- ROY, Max (2009), « L'enseignement de la littérature. Aspects critiques et historiques » dans *Correspondance*, vol. 14, n° 3 et 4, février et avril 2009, [en ligne]. <http://www.ccdmd.qc.ca/correspo/Numeros.html> [Texte importé le 4 octobre 2010].
- ROYER, Denis (2006), « Du rôle des acteurs dans le processus d'élaboration de la politique éducative l'École, tout un programme : une analyse politique de la réforme du curriculum au Québec », thèse de doctorat en administration et politique scolaires, Québec, Université Laval, [en ligne]. <http://search.proquest.com.acces.bibl.ulaval.ca/docview/304945610/fulltextPDF?accountid=12008> [Texte importé le 19 mai 2011].
- SCHWARZ, Daniel R. (2008), *In defense of reading: teaching literature in the twenty-first century*, Chichester (U.K.) et Malden (MA), Wiley-Blackwell (Blackwell manifestos).
- SOCIÉTÉ ROYALE DU CANADA, ACADÉMIE DES LETTRES ET DES SCIENCES HUMAINES (1973), *Le Rapport Parent, dix ans après : en collaboration*, Montréal, Éditions Bellarmin.
- SHOWALTER, Elaine (2003) *Teaching Litterature*, Oxford, Blackwell Pub.
- STEFANESCU, A. et P. GEORGEAULT (dir.) (2005), *Le français au Québec : les nouveaux défis*, Montréal, Conseil supérieur de la langue française/Fides.
- THOUIN, Marcel (2008), *Tester et enrichir sa culture scientifique et technologique*, Québec, Éditions MultiMondes, [en ligne]. <http://site.ebrary.com.acces.bibl.ulaval.ca/lib/alltitles/docDetail.action?docID=10737446> [Texte consulté le 28 février 2014].
- TODOROV, Tzvetan (1979), *Sémantique de la poésie*, Paris, Seuil.
- TURMEL, André et Guy PICHÉ (1990), *Le souci de la langue : manuels scolaires et enseignement du français*, Conseil de la langue française.
- VALLIÈRES, Claude et Caroline RAYMOND (2004), *L'intégration de la dimension culturelle à l'école : document de référence à l'intention du personnel enseignant*, Québec, Direction générale de la formation des jeunes, Ministère de l'éducation, Ministère de la culture et des communications, [en ligne]. <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs52316> [Texte importé le 4 décembre 2013].
- VAN LEEUWEN, Theo (2008), *Discourse and Praticce : new tools for critical discourse analysis*, New York, Oxford university press.
- VELLAS, Étienne, (2006), *Le socio-constructivisme n'est pas une théorie de l'enseignement!*, [en ligne]. <http://www.meirieu.com/FORUM/vellas.pdf> [Texte importé le 18 septembre 2014].