LA LITTÉRATURE AU CÉGEP (1968-1978)

LE STATUT DE LA LITTÉRATURE DANS L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL

JOSEPH MELANÇON, CLÉMENT MOISAN, MAX ROY, ROBERT DION, FRANCES FORTIER, LINDA FORTIN, NICOLE FORTIN ET FRANÇOIS DUMONT



NUIT BLANCHE ÉDITEUR

LA LITTÉRATURE AU CÉGEP
(1968-1978)

LE STATUT DE LA LITTÉRATURE DANS L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL

AUTRE TITRE DISPONIBLE DANS CETTE SÉRIE

Joseph Melançon, Clément Moisan et Max Roy, *Le discours d'une didactique. La formation littéraire dans l'enseignement classique au Québec (1852-1967).*

SÉRIE « RECHERCHE »

DES CAHIERS DU CENTRE DE RECHERCHE EN LITTÉRATURE QUÉBÉCOISE

DIRIGÉS PAR

MARIE-ANDRÉE BEAUDET, ROBERT DION ET FRANCES FORTIER

La publication de cet ouvrage a été rendue possible grâce au support financier du Centre de recherche en littérature québécoise (CRELIQ) de l'Université Laval, du Fonds pour la formation de chercheurs et l'aide à la recherche (FCAR) du Québec, du Conseil de recherche en sciences humaines (CRSH) du Canada, du Conseil des arts du Canada et du Conseil des arts du Québec.

JOSEPH MELANÇON, CLÉMENT MOISAN, MAX ROY
ROBERT DION, FRANCES FORTIER, LINDA FORTIN,
NICOLE FORTIN ET FRANÇOIS DUMONT

LA LITTÉRATURE AU CÉGEP (1968-1978)

LE STATUT DE LA LITTÉRATURE DANS L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL

CRELIQ CENTRE DE RECHERCHE EN LITTÉRATURE QUÉBÉCOISE

QUÉBEC
NUIT BLANCHE ÉDITEUR
1993

Données de catalogage avant publication (Canada)

Vedette principale au titre :

La Littérature au cégep : le statut de la littérature dans l'enseignement collégial, 1968-1978

(Les Cahiers du Centre de recherche en littérature québécoise. Série Recherche ; no 2)

Comprend des réf. bibliogr.

ISBN 2-921053-12-8

1. Littérature – Étude et enseignement (Collégial) – Histoire. 2. Enseignement collégial – Programmes d'études. I. Melançon, Joseph. II. Université Laval. Centre de recherche en littérature québécoise. III. Collection.

LA418.Q8L57 1993 807. 1'1714 C93-096387-3

Composition : Isabelle Tousignant
Révision du manuscrit : Guy Champagne
Correction d'épreuves : Jean-Pierre Asselin
Conception graphique : Anne-Marie Guérineau
Nuit blanche éditeur
1026, rue Saint-Jean, suite 405
Québec (Québec)
G1R 1R7
Diffusion pour le Québec : Dimedia
539, boul. Lebeau
Saint-Laurent (Qc)
H4N 1S2

© Nuit blanche éditeur et les auteurs
Tous droits réservés

Dépôt légal, 1er trimestre 1993
Bibliothèque nationale du Canada
Bibliothèque nationale du Québec
ISBN : 2-921053-12-8

AVANT-PROPOS

Les auteurs remercient de leur collaboration les professeurs, les responsables des services pédagogiques, les documentalistes et les administrateurs des cégeps et du Ministère de l'éducation (DGEC) qui ont permis de constituer la documentation pertinente pour cette recherche. Que soient chaleureusement remerciées aussi les personnes suivantes : Vital Gadbois et Robert Gagnon pour leurs renseignements judicieux, François Dupuis et Simon Langlois pour la validation de la méthode d'enquête, Marie-Andrée Beaudet, Claire Blackburn, Lucie Goulet, François Hamel, Louise Lafrance, Denis Payette, Kalliopie Saras et Lyne Savard pour leur participation à la cueillette ou à l'analyse des données ainsi que Giuliana Bertoni Del Guercio, Jacques Dubois, Roger Fayolle et Jean-Claude Gagnon pour leur contribution scientifique.

Cette recherche a été rendue possible grâce à des subventions du Fonds pour la formation des chercheurs et l'aide à la recherche (FCAR, Québec) et du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH). Les auteurs expriment leur reconnaissance envers les administrateurs et les évaluateurs de ces programmes. Leur gratitude s'adresse également à la Faculté des lettres et au Département des littératures de

l'Université Laval qui leur ont accordé un soutien administratif et financier. Ils tiennent à souligner la collaboration de Guy Champagne, coordonnateur du CRELIQ, de Michèle Lafleur et d'Isabelle Tousignant pour le traitement de textes ainsi que de Jean-Pierre Asselin pour la révision du manuscrit. Ils remercient, enfin, la direction du CRELIQ d'avoir encouragé cette recherche.

INTRODUCTION

La pratique de l'enseignement du français a connu, avant la réforme de 1967, une évolution importante qui a été oblitérée par le phénomène massif de la création des cégeps. Dans la logique de cette évolution, inscrite dans les derniers programmes du cours classique, on aurait attendu un cours commun de littérature et non un cours commun de français. Après cinq années d'études secondaires, où la langue occupe une position centrale, le programme du cégep pouvait se permettre d'aborder la littérature pour elle-même et refaire ainsi la motivation des étudiants. C'est bien ce qu'indiquait, d'ailleurs, le programme-cadre de ce cours commun, même s'il s'intitulait et s'intitule toujours « cours de français ». Cette désignation est sans doute stratégique, mais elle a maintenu une ambiguïté constante dans les objectifs de ce cours. Faut-il enseigner la langue ou la littérature ? S'il faut enseigner les deux, laquelle doit subordonner l'autre ? Il semble bien que la littérature ait dû assez tôt se soumettre et n'être qu'un langage, car « le français, c'est d'abord "la langue" ».

À la fin de la décennie que nous avons étudiée, en 1978, on ne parle plus officiellement que du « cours terminal de français », dans la prolongation sans doute du cours secondaire. Du même coup, la littérature

semble changer de statut. Aussi longtemps qu'elle est enseignée pour elle-même, elle a un statut esthétique, comme tous les autres arts. Si elle est enseignée pour une autre fin qu'elle-même, en revanche, elle devient un moyen, un instrument.

Ce statut instrumental, au départ, est d'ordre purement didactique. Une œuvre ne cesse pas d'être littéraire pour avoir été enseignée comme un simple outil de communication ou un reflet de la société. Un tel enseignement, orienté vers un savoir distinct de la littérature, ne contribue pas moins à instaurer ou à maintenir un corpus sélectif de textes, considérés comme littéraires. En perdant sa fin esthétique, toutefois, la littérature perd son autonomie. Elle emprunte le statut des disciplines de la connaissance, celui en l'occurrence, de la communication, de la sociologie, de la linguistique, de l'histoire ou de la philosophie. Il s'ensuit des déplacements sémantiques qui confèrent aux œuvres littéraires des significations et des usages nouveaux. L'enseignement de la littérature est donc proprement un travail de production qui s'inscrit à l'intérieur de l'institution littéraire et occupe une place particulière dans la « division du travail » des appareils.

Si le travail de l'éditeur, du libraire et du critique, en effet, est un travail en chaîne qui fabrique des écrivains, celui du professeur produit de la littérature. Les premiers discutent des pratiques, jugent des résultats, accréditent ou rejettent les œuvres. Les seconds sélectionnent, imposent, valorisent et légitiment celles qui leur semblent les meilleures. Ils ne discutent pas des autres ; ils les ignorent. On n'enseigne pas la médiocrité, la nullité, l'insignifiance ou l'inutile. Du moins, on le prétend. L'œuvre, comme l'a montré Sartre, n'est sans doute rien si elle n'est pas lue, mais elle n'existe même pas si elle n'est pas signalée, commentée ou critiquée. Cependant, elle n'existe pas littérairement si

l'enseignement ne la prend pas en considération. Parce qu'elle est éphémère et qu'elle ne considère que le présent, la critique ne laisse pas de traces, ni d'héritage. Seules les études littéraires, liées à l'enseignement, instaurent une durée, une tradition. Une tradition de lecture comme l'a évoquée Georges-André Vachon (1967). L'enseignement, en définitive, est une activité de différenciation, d'élection, de distinction, qui introduit, à travers ses appareils (manuels, colloques, cours, séminaires, recherches), des auteurs et leurs œuvres dans le champ du littéraire.

En entrant dans ce champ, les textes subissent une véritable mutation sémantique. Leur sens échappe à leur auteur et s'ouvre à l'interprétation avec des codes et des paradigmes qui leur sont étrangers. L'enquête de René Étiemble (1961) sur les interprétations multiples de l'œuvre de Rimbaud en est une illustration exemplaire. Sans aller jusqu'à recenser plus de mille significations diverses, on peut facilement trouver, parmi les œuvres enseignées, une multitude d'interprétations qui débordent la signification recherchée par leur auteur. Le loup blanc dans *Agaguk* peut suffire à montrer à quel point la fonction d'un élément romanesque peut acquérir un sens nouveau, à l'insu du romancier (Bérubé, 1980 : 239).

Un écart incontournable sépare donc l'œuvre d'un auteur et l'œuvre d'un interprète. Un écart semblable à celui qui sépare un objet et sa perception. L'un agit comme un « donné », l'autre, comme un « construit ». Le sens que construit l'enseignement est, à proprement parler, un sens littéraire qui s'élabore dans l'étude des processus et l'analyse des textes. C'est pourquoi l'existence littéraire d'un texte est un effet de lecture, soumis aux avatars des perceptions, des postulats, des présupposés, des axiologies, des écoles, des doctrines, des théories ou de tout autre préconstruit.

L'enseignement de ce genre de lecture, distinct de la consommation, une « lecture lettrée », pour reprendre l'expression de Claude Lafarge (1983 : 253), participe directement de la littérature, comme processus de légitimation et d'autonomisation.

Le paradoxe de cette activité distinctive est de *créer* une réalité (littéraire) en laissant voir une simple *reconnaissance* de la réalité d'une œuvre. Elle semble ne rien produire puisqu'elle agit sur un « donné », un « déjà-là » (l'œuvre), alors qu'elle est toute vouée à la production de la valeur littéraire (le distinct). C'est ainsi que derrière l'histoire de la littérature se dissimule une autre histoire, qui est celle de son enseignement. À cet égard, l'avertissement de Pierre Ouellet garde toute sa pertinence : « une histoire peut toujours en cacher une autre » (1989 : 3).

Cette seconde histoire est bien celle du statut de la littérature. Il n'est pas déterminé, comme on pourrait le croire, par l'auteur et son œuvre, mais bien par les jugements que véhiculent la « lecture lettrée » et la didactique. Dès que la quête du sens déborde la simple impression, la pure réaction affective qui exprime l'état du lecteur et n'intéresse nullement la littérature, elle est forcée de s'expliquer et d'argumenter. C'est alors qu'elle crée un effet de valeur. Mais cette validation de l'œuvre s'établit sur différentes bases, qui sont à l'origine du statut de la littérature. Le statut esthétique, par exemple, se fonde sur le style, la pertinence, l'originalité, le bonheur de l'expression et bien d'autres critères de beauté littéraire qui fournissent des arguments décisifs dans la sélection des œuvres et la constitution d'un corpus littéraire. La littérature, cependant, peut connaître un statut tout autre, fondé sur des critères tout différents. Elle connaît, de fait, un statut sociologique lorsqu'elle est considérée comme l'expression d'une société donnée, quels que soient les

arguments qui la fondent. À titre de reflets, de contraintes, de symboles ou d'analogies, les structures et les modes de production deviennent les éléments de définition du statut sociologique de la littérature. Il en sera de même de son statut national, éthique, philosophique ou ethnologique. Entre le lecteur et l'œuvre s'interposent certains savoirs constitués qui médiatisent la relation de l'un à l'autre et font varier le statut de la littérature.

Nous postulons que l'enseignement de la littérature est un lieu d'élection pour observer ces variations, depuis qu'il se donne des objectifs, comme il arrive dans les programmes de français des cégeps, et qu'il adapte des méthodes, définit des parcours, assigne des tâches et distribue des sanctions. Dans un tel cadre didactique, entendu comme mise en programme, le plan de cours du professeur devient un document fondamental pour décrire le statut particulier qui est accordé à la littérature dans le cours commun de français, langue maternelle, dans les cégeps du Québec. C'est pourquoi nous en avons fait l'objet de notre recherche. Quel statut didactique et disciplinaire est dévolu à la littérature dans le cours commun de français, obligatoire pour tous les étudiants, quelles que soient leur orientation et leur section ?

En l'absence d'un programme d'études provincial, à l'instar des programmes de littérature antérieurs des facultés des arts, il a fallu recourir aux plans de cours des professeurs et à divers documents qui attestaient la diversité des pratiques didactiques. La quantité énorme des plans de cours nous a obligés à constituer un échantillon représentatif que nous décrivons et justifions dans le premier chapitre. Il constitue avec les autres documents (bulletins, directives, rapports, cahiers, articles) en nombre limité, notre *corpus documentaire* pour la décennie 1968-1978.

Tel qu'il est constitué, toutefois, ce corpus documentaire reste un objet empirique. Il ne peut être analysé comme tel, car il contient trop d'éléments disparates qui brouillent la lecture. Il a fallu alors procéder à un dépouillement pour créer un objet d'étude avec des données pertinentes. À cette fin, nous avons fixé à notre recherche des objectifs spécifiques, de cinq ordres distincts. Ils sont également présentés dans notre premier chapitre. Ceux-ci établissent le niveau de pertinence de notre recherche et autorisent la création de protocoles de lecture. Nous ne retenons, avec ces protocoles, que les informations du corpus documentaire qui sont en relation avec nos objectifs. Ainsi se construit, au fur et à mesure des lectures sélectives, un corpus d'analyse en adéquation avec notre projet. L'homogénéité des données, toutefois, ne signifie pas une restriction analytique, mais une épuration documentaire pour ne faire porter l'analyse que sur des informations en rapport avec le but poursuivi. Ici, comme en communication, il faut écarter les bruits pour ne retenir que les signes qui portent un sens. Cette méthodologie « protocolaire » explique l'attention que nous avons apportée à la construction des protocoles afin que leurs catégories soient discriminantes et se prêtent ainsi à un traitement automatique des données.

Comme les objectifs et les tâches répertoriés dans les plans de cours étaient des caractéristiques nouvelles dans l'enseignement de la littérature, nous avons pris soin de les présenter et de les discuter dans un chapitre particulier qui leur est consacré. Il sert d'introduction, en quelque sorte, à l'analyse statistique des données recueillies dans les plans de cours. Le chapitre consacré à cette analyse rend compte d'une partie importante de notre travail de recherche, en même temps que la plus délicate. Il n'était pas facile de dégager des configurations d'attitudes et de procédures à partir des objectifs

et des tâches si diverses que les professeurs présentaient dans leur plan de cours de littérature, cours dits de français. Il était pourtant important de les repérer et de retenir les nuances que l'échantillon permettait de percevoir. Plusieurs de celles-ci nous auront peut-être échappé par défaut d'une formulation précise dans les documents. Mais, pour l'essentiel, la méthodologie a été suffisamment rigoureuse et surveillée pour assurer la validité des résultats.

L'étude des œuvres littéraires proposées dans les plans de cours est demeurée liée à l'échantillonnage. Comme la mention des œuvres à lire est chaque fois explicite, les titres peuvent être considérés comme des données immédiatement signifiantes. Nul besoin de les soumettre à un protocole de sélection de données. Toutefois, chaque titre transmet avec lui des informations sur le genre littéraire, l'époque, le courant esthétique et la nationalité. Ces catégories descriptives se prêtent, de nouveau, à une analyse statistique qui fait l'objet du quatrième chapitre.

Les ouvrages de référence sont analysés dans un chapitre différent, même s'ils comportent souvent des œuvres littéraires. Il s'agit d'une particularité de l'enseignement littéraire dans le cours commun. Les professeurs ressentent parfois le besoin d'éclairer un roman, une pièce de théâtre, un recueil de poésie ou un essai par une autre œuvre du même auteur ou une œuvre d'un autre genre. Cette forme dialogique de commentaire semble alléger l'appareil critique et faire l'économie des démonstrations onéreuses. Toutefois, la majorité des ouvrages de référence est constituée d'études, de monographies, d'analyses et de livres de théorie. Le protocole de lecture de ces derniers ouvrages est beaucoup plus élaboré, car ils véhiculent beaucoup plus de renseignements. Il y est question de démarches, de méthodologies, de champs, de

conceptualisation et de diverses considérations sur l'histoire, les genres, la création, l'écriture et l'interprétation littéraires. L'analyse statistique de ces données révèle, à la fois, un étalement et une marginalisation. Les théories et les méthodes ne connaissent aucune concentration et leur usage est fort limité. On constate seulement que ces ouvrages font rétrograder la position des manuels, autrefois si magistrale. Dans le chapitre qui leur est consacré, nous avons procédé à une description géographique, en quelque sorte, de leur mode de présence et à un classement de leurs sources. Nous ne sommes guère assurés, il faut le reconnaître, que ces ouvrages signalés dans les plans de cours aient réellement été lus par les étudiants ou présentés par les professeurs. Toutefois, par croisement avec les objectifs et les tâches, nous constatons qu'ils ont servi de support à l'étude des œuvres. C'est pourquoi ils ont contribué à définir le statut de la littérature dans ces cours de français.

Les documents dits institutionnels, pour leur part, ont été analysés dans le sixième chapitre. Ils sont de diverses natures : directives, rapports, enquêtes, mémoires, propositions, réflexions, entretiens, procès-verbaux, mais ils ont été interrogés uniquement sur les objectifs et les buts à poursuivre dans le cours commun de français. L'autonomie laissée aux professeurs ne nous permet pas de relier directement ce discours institutionnel aux pratiques didactiques, mais on ne peut négliger les débats que révèlent ces documents. L'intérêt de notre analyse n'est pas de dégager une ligne directrice, mais de rendre compte des interrogations qu'a suscitées ce cours commun. À cette fin, nous avons construit un protocole spécifique, comportant des algorithmes et des parcours didactiques. Par ce procédé, nous avons vu apparaître « la société » comme composante de toutes les catégories d'objectifs,

bien qu'elle ne domine nullement dans les plans de cours. Cet écart entre le discours institutionnel qui ne peut que formuler des souhaits et les plans de cours qui décrivent des parcours didactiques réels sera discuté en conclusion à la lumière du contexte idéologique et pédagogique qui a marqué la création des cégeps.

Un dernier chapitre, cependant, rendra compte d'une enquête auprès des professeurs qui ont rédigé les plans de cours retenus dans notre échantillon. On peut y inférer la validité des plans de cours pour décrire les pratiques didactiques en usage dans les salles de cours. Pour la majorité des professeurs, ces plans constituent de réels programmes de travail qu'ils se doivent de respecter, non pas pour satisfaire les exigences d'une administration tatillonne, mais bien pour répondre aux attentes des étudiants qui les jugeront en conséquence. De plus, les réponses aux questions tendent à confirmer nos hypothèses de recherche, formulées dans le premier chapitre. Ces hypothèses n'ont qu'une valeur heuristique, comme il arrive souvent en sciences humaines où les déterminations sont trop complexes pour être des déterminismes. Mais leur degré de prévisibilité demeure suffisamment fondé pour servir de guide à notre démarche. Nous ne manquerons pas, d'ailleurs, de rappeler le sens et la portée de nos cinq hypothèses pour rectifier, nuancer ou confirmer leur justesse. Le lecteur aura amplement l'occasion de les reconnaître.

Ce que nous présentons à ce lecteur c'est, en définitive, la réalisation d'un ambitieux projet, d'une brûlante actualité, qui a mobilisé le temps et l'énergie d'une équipe cohérente et enthousiaste durant plus de cinq ans. Elle s'est engagée sur un terrain miné et où les intervenants sont encore en place. Vivant au plus près de l'action pédagogique et continuant sans cesse de répondre aux attentes et aux besoins des générations nouvelles, ils sont sans doute assez éloignés maintenant

du contexte de l'époque. Si vingt ans c'est bien peu comme distance critique, c'est beaucoup pour la pédagogie quand elle est à l'écoute de son temps. L'enquête que nous avons menée sur dix ans d'enseignement littéraire dans un cours commun de français, nous a permis de constater à quel point la didactique qui le régit est sensible aux contingences des jeunes tout en maintenant des objectifs exigeants et de longue portée. Nous espérons qu'un retour sur cette décennie fondatrice, avec le regard le plus neutre possible d'une équipe qui cherche uniquement à comprendre et à décrire la diversité des usages, sera un moment et une source de réflexion sur l'état actuel de ce cours de français obligatoire qui refuse toujours de s'afficher comme un cours de littérature.

CHAPITRE I

Le projet de recherche

LA DOCUMENTATION

La recherche que nous avons entreprise sur le *Statut de la littérature dans l'enseignement du français, langue maternelle, dans les cégeps du Québec (1968-1978)* ne pouvait recourir à aucune documentation constituée. Les documents qui avaient un rapport quelconque avec cet enseignement étaient dispersés dans les archives des collèges, les services du ministère de l'Éducation, les directions des études ou les départements de français. C'est pourquoi notre première tâche fut d'établir un corpus documentaire en utilisant des critères d'appartenance en relation avec notre objet empirique, « l'enseignement du français, langue maternelle, dans les cégeps du Québec ». Ces critères furent les suivants : 1- le niveau d'enseignement, 2- le programme d'études, 3- les ruptures, 4- la pertinence des sources.

Le niveau d'enseignement

En 1964, le rapport Parent[1] proposait la création d'un niveau autonome d'études, sans précédent dans le

1. *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec,* Ministère de l'Éducation,

système d'enseignement du Québec (recommandation nº 83). Il prévoyait d'insérer entre le cours secondaire et le cours universitaire un cours dit « collégial » (par une fausse dérivation de l'institution « collège »), d'une durée de deux ans, afin d'orienter les étudiants dans leur choix d'un programme universitaire. C'était « l'enseignement pré-universitaire ». Parallèlement, mais dans le même lieu, que les commissaires auraient voulu nommer « institut », devait s'instaurer un enseignement professionnel de trois ans pour préparer des étudiants au marché du travail. C'était « l'enseignement professionnel ». Une loi, sanctionnée le 29 juin 1967, amalgama les deux enseignements et créa les « collèges d'enseignement général et professionnel » (cégep, selon le dictionnaire Robert, 19) comme institutions intermédiaires entre les écoles secondaires, dispensant un cours de cinq ans, et les universités, décernant des baccalauréats après trois années d'études.

Ce statut intermédiaire, défini antérieurement par le règlement nº 50, le 30 mars 1966, est à la source des difficultés rencontrées par les professeurs de français, langue maternelle, à définir les objectifs de ce niveau d'enseignement : faut-il parachever les études secondaires ou préparer les études universitaires ? L'enseignement littéraire s'en ressentira, qui tantôt n'a été qu'un moyen de terminer l'apprentissage de la langue, tantôt a voulu motiver les étudiants à poursuivre des études supérieures. C'est pourquoi le choix des œuvres, les démarches, les méthodes ou les objectifs spécifiques ont pu tellement varier d'un collège à l'autre et, dans un même cégep, d'un professeur à l'autre. À cet égard, l'enseignement littéraire au collégial est un enseignement éclaté et la représentation

---

Gouvernement du Québec, t. II : 1964. Cet ouvrage sera dorénavant désigné sous l'appellation rapport Parent.

qu'on peut s'en faire doit s'établir à un certain niveau d'abstraction où les variables peuvent devenir comparables. Ce niveau d'abstraction sera pris en considération dans la méthodologie qui guidera cette recherche. Toutefois, la diversité des didactiques littéraires au collégial commande d'abord la constitution d'un corpus des pratiques que les programmes ne fixent d'aucune façon.

Le programme d'études

Le regroupement des collèges classiques, des instituts de technologie, des écoles commerciales et des autres institutions de type postsecondaire devait avoir pour but, entre autres, de créer un nouveau milieu d'éducation homogène, de nature à permettre une identité culturelle commune, socialement repérable. À cette fin, le rapport Parent proposait, en parallèle avec un cours de philosophie, un cours commun de français, réparti sur quatre sessions, de quinze semaines chacune (t. II, art. 106). Ce cours de français, langue maternelle, fut retenu et il est à distinguer des autres cours de français en option, dans la concentration « lettres ». Il a comme particularités d'être obligatoire et de s'adresser à tous les étudiants, quelle que soit leur orientation. Il s'est appelé « cours de base », « cours commun », « cours obligatoire » avant de prendre, en 1977, le nom significatif de « cours terminal de français, langue maternelle ». Pour la plupart des étudiants, il est, de fait, le dernier cours de français qu'ils ont à suivre. Pour les autres, qui désirent poursuivre des études littéraires, des cours de littérature sont offerts en option avec une certaine diversité. Ces derniers sont nombreux dans les annuaires officiels, mais chaque département de français fait son choix, car aucun n'est exigé par les universités. Ces deux volets du programme d'études françaises (cours obligatoires de

français et cours de concentration « lettres ») constituent l'enseignement du français, langue maternelle, au collégial, où prend place l'enseignement de la littérature. Notre recherche, toutefois, ne porte que sur les cours obligatoires, parce qu'ils sont communs pour tous les étudiants de ce niveau d'études, dans tous les cégeps du Québec.

Les ruptures

La décennie retenue correspond à une période découpée par deux réformes. L'année 1967 fut celle de la mise sur pied des premiers cégeps, selon l'esprit de la recommandation n° 85 du rapport Parent. Dix ans plus tard, en 1977, le comité provincial de coordination propose de remplacer les genres littéraires par des séquences. « Chaque département, dira le rapport, devra choisir au moins une séquence, après avoir arrêté son choix d'au moins une orientation[2] », parmi les trois qui sont proposées. Celles-ci sont : 1- langue, littérature, société ; 2- lecture, analyse, production ; 3- langue, langage, communication. La littérature perd son autonomie et son statut propre pour s'intégrer à un processus séquentiel dont le pôle est la société, la production ou la communication. L'enseignement littéraire par genres, en 1967, supplantait un enseignement par siècles, de type historique, pratiqué dans le cours classique ; l'enseignement du français par séquences, en 1977, abolit les genres et place la littérature en relation fonctionnelle. Ces deux moments de rupture qui sont, en quelque sorte, des saturations provisoires des processus évolutifs, ne représentent pas des limites, et d'autres transformations sont sans doute à prévoir. Toutefois, il nous a semblé opportun de retenir ces réformes pour découper une décennie (1968-1978) d'une

2. Rapport du comité de coordination, octobre 1977, p. 15.

relative cohérence, bien que les séquences y aient déjà fait leur apparition. Pour les fins de notre recherche, ces dates désignent des années scolaires qui commencent au mois de septembre pour se terminer habituellement au mois de mai suivant. C'est pourquoi l'année scolaire 1977 comprend le semestre d'hiver 1978, durant lequel, d'ailleurs, fut tenu le premier congrès de l'enseignement du français, langue maternelle, au collégial (mai 1978).

La pertinence des sources

En 1967, il y avait 12 cégeps. En 1977-1978, ils étaient au nombre de 46, dont 40 francophones. Cette progression rapide est due surtout à la transformation de plusieurs institutions classiques en collèges publics. Le nombre de cégeps, toutefois, n'aurait eu aucune incidence sur la constitution de notre corpus si les contenus des cours avaient été les mêmes pour tous. Le comité provincial de français a pris la décision, en 1967, de n'imposer qu'un cadre d'enseignement, en laissant aux équipes de professeurs de chaque collège le soin de le remplir selon leur formation, leur perception de la pédagogie, les attentes des étudiants ou les centres d'intérêt. Ainsi, à l'origine, tous les cégeps devaient dispenser un enseignement littéraire en poésie, en théâtre, en roman et en essai, sans être tenus à des œuvres déterminées, françaises, québécoises ou étrangères, ni à une optique définie. Cette latitude entraîna, par contre, la nécessité pour chaque professeur ou chaque équipe d'établir un « plan de cours », à la façon des « syllabus ». Ceux-ci prirent forme en 1968 quand 11 autres cégeps furent fondés pour s'ajouter aux 12 premiers, ouverts à la hâte, deux mois après la sanction de la loi.

a- Les « plans de cours », de 1968 à 1978, constituent donc un premier type de documents où

apparaissent, épars, des éléments indicatifs du statut de la littérature dans l'enseignement du français au collégial. Ils varient du simple découpage de la matière à une démarche pédagogique détaillée. Leur nombre dépasse 9 000 durant ces 10 années et nous avons procédé à un échantillonnage dont nous parlerons plus loin.

b- La liberté laissée aux professeurs a suscité, par ailleurs, le besoin de partager leurs expériences et de coordonner leurs pratiques par l'intermédiaire des directeurs de départements. La réponse à ce besoin fut la création d'un « comité de coordination provinciale de français », sur l'initiative des départements eux-mêmes. Ce comité a effectué des études, mené des enquêtes et produit des rapports dont les résultats apparaissent dans le *Bulletin pédagogique*, fondé en 1973, dans le *Mémoire* de la coordination du français au Conseil supérieur de l'éducation, en 1974, dans le rapport au Service des programmes, en 1975, et dans d'autres dossiers déposés à la Direction générale de l'enseignement collégial (DGEC). Ces documents forment une autre source d'informations sur la place et le rôle de la littérature dans l'enseignement du français au collégial.

c- Le ministère de l'Éducation, pour sa part, par l'entremise de la DGEC, est intervenu périodiquement afin de définir et d'encadrer l'enseignement collégial. Cela a donné, par exemple, *Le point de vue de la DGEC*, en 1975, et les *annuaires* successifs, revus, reconduits ou remis à jour dans deux séries de *Cahiers*. Les directives de la DGEC contiennent des énoncés sur l'enseignement littéraire et les attitudes à adopter qu'il faudra prendre en considération, bien qu'ils soient à distance des actes pédagogiques posés par les professeurs. Ils peuvent révéler des rapports dialectiques entre les intervenants dans l'enseignement du français au collégial.

d- Le Conseil supérieur de l'éducation, organisme consultatif, a publié, pour sa part, en 1975, un document substantiel intitulé *Le collège*, qui est à la fois un rapport sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial, et une synthèse des consultations effectuées. L'enseignement du français comme cours commun y est discuté de façon particulière.

e- D'autres études effectuées individuellement ou en collaboration complètent notre documentation. Il s'agit, par exemple, de « L'enseignement du français au niveau collégial » de Roger Sylvestre, de « La notion d'objectif pédagogique [...] » de Jeanne-Marie Gingras ou encore d'un dossier collectif sur l'enseignement du français. Ces synthèses, ces analyses ou ces réflexions, sans être des enquêtes officielles ni des travaux exhaustifs, demeurent significatives d'un état présent de l'enseignement du français, y compris la littérature, avec ses interrogations, ses doutes et ses remises en question.

Tous ces documents (rapports, bulletins, *Cahiers*, articles) décrivent le cadre, la problématique ou les conditions d'exercice de l'enseignement littéraire dans le cours de français, langue maternelle, des cégeps, durant la décennie choisie, de 1968 à 1978. Ils n'ont pas tous l'importance des plans de cours, liés directement à l'enseignement littéraire, mais ils apportent des éclairages utiles sur les contraintes didactiques et les déterminations institutionnelles. Ces documents complémentaires paradidactiques sont pertinents comme sources d'information. Une section du présent ouvrage est, d'ailleurs, réservée à leur analyse.

f- Il n'est pas assuré que les professeurs de français aient été fidèles à leur plan de cours. Des impératifs pédagogiques les ont conduits parfois à modifier leur plan, en cours de réalisation. Des expériences nouvelles

sont venues, à d'autres moments, modifier les parcours projetés.

Pour diverses raisons, les plans de cours peuvent ne pas refléter totalement les pratiques réelles d'enseignement littéraire. C'est pourquoi nous avons préparé, avec l'aide d'experts en la matière, un questionnaire que nous avons soumis à tous les professeurs dont les plans de cours apparaissent dans notre échantillon. En plus de confirmer la validité des données recueillies dans les documents officiels, les réponses des professeurs nous ont permis de nuancer notre interprétation des résultats.

OBJECTIFS

Pour déterminer nos hypothèses de travail et fixer notre méthodologie, il était important de formuler nos objectifs de façon adéquate. Pour ce faire, nous avons jugé bon de définir le plus explicitement possible l'objectif général et les objectifs spécifiques de notre recherche.

Objectif général

Notre recherche avait pour objectif général de décrire le statut de la littérature dans l'enseignement du français dispensé dans les cégeps par l'analyse de son apport particulier (place relative de la littérature dans les plans de cours et les documents didactiques), de sa constitution en objet d'étude (œuvres littéraires retenues ou conseillées), des points de vue qu'elle suscite (méthodes utilisées), des motivations qu'elle engendre (orientations exprimées) et de l'encadrement de son exercice (concertations et directives). L'analyse de ces cinq composantes constitue les cinq objectifs spécifiques de notre recherche.

Objectifs spécifiques

D'ordre didactique

Il nous est possible de savoir par les plans de cours des professeurs, par les rapports du comité de coordination provinciale, par les enquêtes menées en collaboration sur l'enseignement du français au collégial, par des études publiées dans les revues et par les questionnaires que nous avons fait remplir, quelle place a occupée la littérature dans l'enseignement du français dans les cégeps, de 1968 à 1978. La poursuite de cet objectif nous permettra d'observer l'apport de la littérature à la didactique du français, en tenant compte des changements qui se sont produits, et de décrire ainsi son statut en termes de contribution à l'enseignement du français, langue maternelle, dans les cégeps.

D'ordre évaluatif

Chaque professeur, à chaque semestre de chaque année de la décennie, a été invité à proposer aux étudiants des œuvres littéraires de son choix ou en concertation avec des collègues. Ces choix apparaissent dans les plans de cours retenus dans l'échantillon et nous avons pu les répertorier en tenant compte des corrections que les réponses aux questionnaires ont indiquées. En relevant les œuvres sélectionnées, en synchronie et en diachronie, nous avons eu comme objectif d'établir une typologie générale significative, fondée sur les variables suivantes : genre, époque, période, nationalité, mouvement, école. Ces variables ne sont que des moyens de constituer des configurations littéraires et d'observer les déplacements diachroniques survenus. Les choix effectués restent des indices d'évaluation littéraire et didactique qui déterminent le statut relatif attribué à la littérature dans les études collégiales.

D'ordre méthodologique

Les plans de cours nous renseignent également sur les méthodes proposées pour la lecture critique des œuvres. Les questionnaires soumis aux professeurs permettent de vérifier leur utilisation dans les pratiques didactiques. Ces méthodes valorisent des points de vue et isolent des niveaux de description : thématique, structural, sémiotique, sociologique, esthétique, psychologique, historique ou culturel. L'identification des démarches et la détermination des écarts respectifs dans le champ méthodologique permettent de décrire les objets littéraires construits et leurs réseaux sémantiques.

D'ordre pragmatique

L'étude des œuvres littéraires est assortie de motivations, distinctes des points de vue. Ces motivations sont tantôt sociales en recherchant une intégration culturelle ou sa remise en cause, tantôt historiques en situant l'expression littéraire dans une continuité, tantôt esthétiques en valorisant les qualités littéraires de l'expression, tantôt formelles en s'attachant aux éléments constitutifs de l'énoncé, tantôt génétiques en stimulant la créativité, tantôt réflexives en visant une identification personnelle, tantôt encore syncrétiques en intégrant plusieurs dimensions de ces diverses visées. Le repérage et la mise en perspective de ces motivations, avec toutes les nuances que les réponses aux questionnaires ont apportées, dessinent un profil des objectifs pragmatiques poursuivis par l'enseignement de la littérature et décrivent les rôles qui lui sont attribués.

D'ordre institutionnel

Les libertés laissées aux professeurs restent limitées par les contraintes inhérentes à un enseignement orga-

nisé qui doit être sanctionné et reconnu officiellement. Des impératifs de concertation départementale ou de coordination provinciale sont venus encadrer les didactiques individuelles ou infléchir leurs orientations. Les rapports des professeurs avec ces contraintes paraissent dialectiques, et cette dialectique doit être prise en compte, car elle a joué un rôle dans l'évolution du statut de la littérature dans l'enseignement collégial. À fortiori, leurs rapports aux programmes-cadres de la DGEC, aux prises de position des directeurs de services pédagogiques (DSP), aux propositions controversées de la commission Nadeau et aux directives diverses du ministère de l'Éducation. Cet objectif spécifique de notre recherche fera apparaître le statut problématique de la littérature dans les buts poursuivis par l'enseignement général et professionnel.

Ces cinq objectifs spécifiques sont mis en corrélation par les exigences d'un objet d'enseignement (l'œuvre littéraire), de sa didactique (choix et méthodes d'analyse) et de sa rentabilité pédagogique (motivations et contraintes). Ces exigences déterminent le statut particulier de la littérature que nous cherchons à décrire comme objectif général, dans le cadre restreint de l'enseignement du français, langue maternelle, au collégial, de 1968 à 1978.

HYPOTHÈSES DE RECHERCHE

Pour atteindre nos objectifs, il nous est apparu souhaitable de commencer par formuler des hypothèses de travail qui auraient pour fonction de fonder le choix d'une méthodologie et de guider la démarche. Ces hypothèses, toutefois, sont heuristiques et non herméneutiques. Nous ne cherchons pas à vérifier un savoir (herméneutique) en le « dialectisant » sous forme d'hypothèse que des procédures de vérification viendront confirmer ou, au contraire, infirmer, mais bien à

orienter une démarche de découverte (heuristique) pour trouver la bonne cible, dans les lieux d'interrogation les plus indiqués. Dès que la recherche quitte le terrain du déterminisme et des causalités pour explorer, comme il arrive en sciences humaines, des comportements complexes qui résultent de facteurs hétérogènes dont la logique échappe aux lois de la causalité, les hypothèses ne peuvent être que des prévisions ou des scénarios. Leur rôle est d'abord de fixer un niveau prévisible de significations et de baliser la démarche pour ensuite s'abolir dans les données nouvelles qu'elles ont permis de découvrir. En ce sens, qui n'est pas éloigné de celui d' Andrée Borillo et Jacques Virbel (1976), ni de celui de Jean-Jacques Courtine (1981), ou encore de celui de Teun A. Van Dijk (1980), nous avons formulé deux séries d'hypothèses. Elles ne sont pas des postulats et nous ne voulons point les faire admettre, au départ, comme des données qui n'auraient pas à être démontrées. La seule chose qui est postulée, c'est la pertinence possible de nos hypothèses comme procédure d'accès au noyau de sens d'un phénomène complexe comme peut l'être un phénomène didactique.

Première série d'hypothèses de recherche

Une première série d'hypothèses a été élaborée en isolant l'*objet littéraire,* dans le sens sémiotique du terme. Il ne s'agit pas, en effet, de l'œuvre littéraire elle-même, telle qu'elle se présente sous la forme d'objet de consommation avec ses caractéristiques matérielles et culturelles, mais de l'œuvre comme *objet de valeur* qui peut être en conjonction avec un sujet dans un processus de transmission qui postule un programme d'accessibilité et d'échange. L'objet littéraire est, en quelque sorte, le « bien symbolique » qui est échangé entre le professeur et l'étudiant et dont l'œuvre est le support. C'est pourquoi il se donne à voir dans le

projet didactique du professeur, si on sait le décoder, et s'actualise différemment selon les plans de cours. Ainsi, lorsqu'un plan de cours sur la poésie propose d'étudier « la problématique thématique de la poésie québécoise des années '50' - '60', à travers des textes représentatifs de Gaston Miron et de Paul Chamberland[3] », les œuvres de ces derniers ne sont que les véhicules d'un objet littéraire à identifier et à isoler, à savoir les thèmes de la poésie québécoise de leur époque. De même, un plan de cours sur le théâtre où il est dit que « l'essentiel du cours sera consacré à la découverte du théâtre, genre littéraire » (Région 03, 2, 1975) comporte comme objet littéraire non pas des pièces de théâtre, mais le genre théâtral, distinct déjà de « l'art de la scène » qui y est aussi proposé. La valeur en cause est le point de vue ou la dimension particulière que retient le plan de cours et qui devient son objet littéraire.

Première hypothèse

Les choix opérés par les professeurs pour constituer des *corpus didactiques* d'œuvres littéraires, à lire ou à analyser, se sont progressivement modifiés, durant la décennie 1968-1978, jusqu'à remettre en cause l'apport privilégié de la littérature française. Celle-ci a cédé la place à la littérature québécoise et aux littératures étrangères. Ce déplacement de priorité est hypothétiquement

3. Région 03, 1, 1975. Pour des raisons d'éthique, nous ne pouvons révéler l'identité des professeurs. Comme signalement des plans de cours, qu'il nous suffise d'indiquer la région (01 = Bas-Saint-Laurent ; 03 = Québec ; 06 = Montréal ; 07 = Outaouais), le genre scolaire (1 = poésie, 2 = théâtre, 3 = roman, 4 = essai) et l'année scolaire en cause. Dorénavant, ces références seront données dans le texte.

un indice d'un changement de statut de la littérature elle-même dans l'enseignement du français, langue maternelle. L'œuvre littéraire ne serait plus considérée comme un objet esthétique, dans sa valeur intrinsèque, mais comme un signe d'identité culturelle ou nationale. Ce seraient moins les qualités littéraires – que l'enseignement classique reconnaissait prioritairement aux œuvres françaises, auparavant – qui seraient déterminantes que les qualités de figuration qui prêtent à l'imaginaire des références accessibles aux étudiants et des repères d'appartenance, pédagogiquement efficaces. Cette hypothèse amène à observer un passage prévisible de la « littérarité », comme objet littéraire didactique, à la « figurativité ». Ce changement de statut ne sera jamais explicité, mais il sera décelable si nous recueillons suffisamment de données qui attestent la suprématie en nombre des œuvres québécoises et la prépondérance des points de vue sur la littérature ayant trait à des représentations culturelles ou nationales. En bref, la vérification de cette première hypothèse nous indiquera si la littérature est une fin (un objet d'admiration) ou un moyen (un objet de ralliement) et à quel degré.

Deuxième hypothèse

Les sondages que nous avons faits signalent un désintérêt progressif à l'égard de l'histoire littéraire. Les œuvres sont de moins en moins présentées dans leur succession chronologique comme c'était le cas, avant 1967, dans les programmes des facultés des arts. Elles sont énumérées, et souvent de façon disparate, comme si chacune avait sa valeur propre. De fait, elles sont de plus en plus étudiées en elles-mêmes, comme entités autonomes, même quand elles prennent une valeur représentative. Il y a de moins en moins d'indications sur le siècle qui les a vues naître, les

écoles ou les mouvements qui les ont influencées et les auteurs qui les ont créées. Le statut d'immanence d'une œuvre aurait annulé son statut historique. L'hypothèse est à vérifier et à nuancer, mais sa pertinence semble assurée.

Troisième hypothèse

L'enseignement littéraire classique comportait des ouvrages didactiques d'accompagnement qui, à certaines périodes, occupaient presque tout le champ du savoir littéraire. Ils étaient de savants manuels fort prestigieux qui, par leur structure même, imposaient des rapports hiérarchiques, donc d'autorité, dans la transmission didactique des connaissances. Dès l'instant où il est reconnu, le manuel est un maître et ce maître, par la forme de son discours, a un ascendant considérable. Par définition, le manuel sait beaucoup. Il sait tellement qu'il ne peut tout dire. Donc, il ne dit que l'essentiel. Ce qu'il retient prend ainsi une importance capitale. Par contre, ce qu'il omet est implicitement retourné à l'« insignifiance ». Toutes les œuvres ignorées perdent leur statut littéraire et, par ricochet, les œuvres retenues l'acquièrent de par l'autorité du manuel. Ce jeu de substitution où la valeur de la littérature est déterminée ailleurs, dans les ouvrages d'accompagnement, semble disparaître dans les plans de cours. Les manuels d'histoire littéraire, de préceptes ou de rhétorique, de même que les morceaux choisis sont de moins en moins mentionnés. Leur utilité pour l'enseignement littéraire est fortement remise en cause. Des 36 manuels que Clément Moisan (Melançon, Moisan, Roy, 1988) a recensés pour les 115 ans étudiés dans une recherche précédente, un seul – le manuel d'André Lagarde et Laurent Michard – conserve un certain crédit. Mais, en dépit de ses qualités indéniables

de présentation, il ne semble guère survivre à la fin d'une première décennie d'enseignement collégial.

La disparition progressive des manuels soulève l'hypothèse d'une autre transformation du statut de la littérature. Les œuvres n'auraient plus le statut de modèles canoniques, mais celui d'objets d'appropriation pour un apprentissage de lecture ou d'écriture. Sur le parcours d'une pédagogie de l'apprentissage qui a supplanté, au cours de ces années, une pédagogie de transfert des savoirs, il était sans doute prévisible que la littérature ait dû se plier à cette fonction de relais pour la poursuite d'un objectif d'auto-éducation par l'étudiant – que l'on a même appelé parfois le « s'éduquant ». La consécration des textes littéraires avait moins d'importance que leur aptitude à susciter l'intérêt et à motiver une conduite d'autodétermination. Notre troisième hypothèse de cette première série se formule ainsi : le statut de la littérature passe d'un statut d'objet à imiter à un statut d'objet à s'approprier.

Deuxième série d'hypothèses

Les hypothèses qui concernaient l'*objet littéraire* dans la première série sont complémentaires de celles qui apparaîtront dans cette deuxième série, en relation avec les *objectifs*.

Les objectifs, en effet, sont étroitement reliés aux points de vue que le professeur adopte sur l'œuvre littéraire. Si celle-ci, par exemple, est perçue comme un objet de « figuration » au lieu d'un objet esthétique (voir la première hypothèse de la série précédente), l'objectif didactique sera vraisemblablement modifié. Le programme d'accès à l'œuvre n'empruntera pas la voie de la valorisation fondée sur des critères d'excellence et d'originalité, mais le parcours de la mise en figure qui a plutôt des critères d'adéquation référentielle ou d'extension métaphorique. Mais ces modifica-

tions d'objectif ne sont pas prises en charge par les transformations de l'objet littéraire. C'est pourquoi il nous est apparu nécessaire d'introduire une série d'hypothèses propres aux objectifs. Sur le plan méthodologique, cette nécessité n'est guère contestable, puisque l'objectif commande une démarche qui, par définition, est de l'ordre de l'exécution, alors que le point de vue crée l'objet littéraire didactique qui est de l'ordre de l'intention, préalable à la mise en marche de la réalisation d'un objectif. En d'autres termes, le rapport logique de cause à effet ne doit pas entraîner la confusion de l'intention et de l'exécution, qui, pour le sens commun, n'a jamais été à confondre.

Première hypothèse

La première hypothèse de notre deuxième série touchant les objectifs concerne les changements de cap. Les plans de cours, comme les directives de la DGEC ou les guides pédagogiques, manifestent un certain malaise à respecter le cadre établi par les genres. Non seulement les quatre genres causent un embarras administratif quand la linguistique veut s'en détacher et se constituer en discipline autonome pour être souvent confiée à de nouveaux spécialistes que forment les universités, mais ils imposent une conception de la littérature qui ne semble plus correspondre à celle des professeurs. Aussi, le problème d'aménager cinq enseignements distincts (poésie, théâtre, roman, essai, linguistique) et obligatoires (cours communs) pour uniquement quatre sessions n'a-t-il fait que favoriser et accélérer la disparition des genres. Il n'en est nullement la cause, ni l'explication. Les départements qui attachaient et qui attachent encore une importance structurelle significative aux genres ont trouvé le moyen de les maintenir en laissant l'un des genres au choix. Comme si le sacrifice d'un genre littéraire entraînait moins de

dommage culturel que l'abolition pure et simple des genres.

Les sous-comités qui ont été créés par la Coordination provinciale de l'enseignement du français langue maternelle en 1975 et en 1976 pour étudier les séquences, au reste, sont nés d'une urgence théorique et méthodologique de sortir du carcan des genres que la stylistique des années cinquante, le structuralisme des années soixante et la sémiotique des années soixante-dix avaient tendance à rendre caducs. Si ces séquences qui abolissaient les genres au profit des visées des discours littéraires (société, communication, expression créatrice) ne furent définitivement articulées qu'en 1977, dans le rapport de la Coordination provinciale, elles n'en étaient pas moins discutées dans plusieurs cégeps des régions sélectionnées et durant la période qui nous occupe.

L'hypothèse qui peut prendre forme ici, par rapport au statut de la littérature, est la suivante : l'objectif de transmission des valeurs littéraires attachées aux genres comme contraintes esthétiques de création et de signification cède progressivement la place à un nouvel objectif de transmission des moyens qu'offre la littérature pour développer des habiletés culturelles d'expression, de communication et de décodage de la société. Les procédés de signification imposés traditionnellement par les « lois du genre » confèrent de moins en moins un statut particulier au texte littéraire. Son statut est plutôt lié à son type singulier de communication, déterminé par sa « visée ».

Deuxième hypothèse

Notre deuxième hypothèse, quant aux objectifs, a trait aux pratiques d'analyse.

Le sommet que l'enseignement littéraire semblait avoir atteint au tournant de la deuxième guerre mondiale

était l'analyse et la dissertation littéraires avec leurs vertus d'ordre et de clarté que décrivent Arsène Chassang et Charles Senninger (1955). Gérard Genette en fait une critique opportune dans son article « Rhétorique et enseignement » (1969). Ces exercices ont presque disparu des plans de cours et des guides pédagogiques. L'analyse précise et détaillée des textes littéraires ou encore la réflexion critique sur la forme et le contenu des œuvres n'entrent plus dans les objectifs des professeurs. Ce qui les remplace, officiellement du moins, ce sont les « attitudes » à adopter devant les textes[4]. Dans les plans de cours, cette didactique des attitudes semble s'exprimer par des objectifs de motivation cognitive : « amener l'étudiant à s'éveiller aux problèmes humains de son temps » (Région 03, 4, 1974), de motivation pragmatique : « se comporter et agir en conséquence » (Région 03, 4, 1974), ou encore de motivation affective : « être violé par la poésie » (Région 03, 1, 1974), en citant Léo Ferré.

La recherche de l'« attitude » correcte instaure une dimension nouvelle dans la relation aux œuvres littéraires, car il s'agit bien d'une attitude de réception. La prise en compte de l'activité de réception comme un objectif didactique permet de formuler une nouvelle hypothèse de recherche. La didactique de la littérature a cessé de préconiser une définition de l'œuvre littéraire comme un produit fini, clos, qui doit être décrypté avec des instruments éprouvés d'analyse. Elle a commencé d'accréditer l'apport créateur de la lecture, comme réactivation du sens et participation à la signification. Le sens actualisé dans la production du texte littéraire est réalisé par la lecture active du récepteur. Il en résulte que le statut de la littérature ne s'établit plus uniquement sur la définition de l'œuvre comme produit littéraire,

4. Voir les *Annuaires* de la DGEC, de 1975 à 1977.

sujet à des droits spécifiques d'auteur, mais aussi sur la réception active que suppose toute « attitude » adéquate de réception. De produit, le texte devient une production dont le décodage associe le récepteur à la création littéraire. C'est le sens de l'expression « lecture-écriture » rencontrée dans certains plans de cours. La didactique des attitudes pose comme objectif que l'élève soit capable, au terme de son apprentissage, de « parler selon le texte lu » au lieu de le répéter, de le résumer, ou de le commenter, pour citer André Fossion et Jean-Paul Laurent (1981 : 164). Cette didactique justifie l'hypothèse d'un changement de statut des textes littéraires qui s'ouvrent désormais à leur réécriture par la lecture qui peut en être faite.

Troisième hypothèse

Dans le prolongement des hypothèses précédentes, on peut en imaginer une dernière qui est reliée aux objectifs non plus didactiques (programmation d'un transfert de savoir ou d'acquisition d'habiletés) mais pédagogiques (motivation du sujet). À ce niveau, des objectifs de motivation peuvent être isolés, bien qu'ils soient dans une certaine dépendance des objectifs qui ont fondé notre première hypothèse.

L'abandon progressif des genres, en effet, était hypothétiquement causé par un changement de perception du rôle que peut jouer la littérature dans l'enseignement du français. Sa fonction de « modélisation » esthétique ou même purement culturelle d'un imaginaire social que les genres attestaient à leur façon, semblait céder le pas à sa fonction de médiation discursive. Le texte littéraire, dans cette optique, ne constitue plus un « genre » ayant, par définition, son autonomie, mais une espèce, parmi d'autres, dans le genre discursif. Les plans de cours qui mettent en paradigme des textes publicitaires, des éditoriaux, des discours politiques et

des œuvres littéraires n'attribuent à la littérature aucune autre fonction que de transmettre par le discours littéraire un message à identifier et à interpréter comme celui de toute autre communication. La traversée des textes est la même qui suit les traces d'une stratégie sémantique mettant en opération les fonctions expressives (objectif de création), les fonctions conatives (objectif de communication) et les fonctions référentielles (objectifs sociaux) du langage.

Dans la pédagogie, toutefois, la motivation recherchée par ces objectifs est passée de la formation littéraire à la maîtrise du discours culturel, au sens sociologique du terme. L'hypothèse nouvelle qui en résulte est que l'œuvre littéraire est présentée de plus en plus de façon à motiver l'étudiant à acquérir des pratiques discursives diversifiées pour maîtriser des effets de sens et l'efficacité de la communication. Il est évident que le statut prêté à la littérature n'est plus le même. Elle perd son autonomie et ses privilèges au profit de son insertion dans les media de communication.

Ces deux séries d'hypothèses recoupent les objectifs spécifiques sans se limiter à l'un ou à l'autre d'entre eux. Ainsi, l'objectif d'ordre institutionnel sera atteint partiellement par chacune des six hypothèses, puisque l'encadrement institutionnel affecte, positivement ou négativement, autant l'objet littéraire que les objectifs didactiques.

L'ÉCHANTILLON

Les plans de cours présentaient une difficulté particulière pour l'analyse. Rédigés, en principe, par chaque professeur pour chacun des cours obligatoires qu'il assumait, ils se comptaient par milliers, à la fin de la décennie. Il fallait donc procéder à un échantillonnage. Sur les conseils de monsieur François Dupuis, statisticien du Service d'aide à la recherche de la Faculté

des sciences de l'éducation de l'Université Laval, nous avons opté pour une sélection des régions au lieu d'une sélection des cégeps afin que l'échantillon représente mieux la diversité de la population étudiante et de l'enseignement dispensé. Nous avons donc recueilli des plans de cours dans tous les cégeps d'une région et non dans quelques cégeps de chacune des régions.

SÉLECTION DES RÉGIONS

Les régions ne pouvaient pas être choisies au hasard, car elles ne présentent pas les mêmes caractéristiques. Mais en utilisant la classification établie par le ministère de l'Éducation, nous pouvions éviter l'arbitraire. Les régions, en effet, sont classées selon leur degré d'urbanisation qui est un facteur important de caractérisation. La région la plus urbanisée est celle de Montréal (06) avec, en 1977, ses 23 cégeps et ses 45 076 étudiants (MEQ, 1978 : 22), et, à l'opposé, la région la moins urbanisée est celle du Bas-Saint-Laurent et de la Gaspésie (01) comportant 3 cégeps et 5 714 étudiants. Entre ces deux extrémités, figurent des régions dites semi-urbaines, comme la région de Québec (03) – 8 cégeps, 18 329 étudiants – et de l'Outaouais (07) – 1 cégep, 3 224 étudiants. Pour rationaliser notre choix, il nous fallait d'abord retenir trois régions marquées différemment : urbaine, semi-urbaine et rurale. Toutefois, en tenant compte de notre première option de prendre en considération tous les cégeps de ces régions, il fallait pondérer cette rationalisation. Les régions urbaines, à cause de leur concentration de population, ont inévitablement plus de jeunes d'âge scolaire et, par conséquent, plus de collèges. Même si leur représentation doit être plus importante, elle ne peut annuler celle des autres régions. À cette fin, nous avons réduit la région 06 (Montréal) à la sous-région administrative 06.3 (Île-de-Montréal) ; nous y

avons retenu 6 cégeps francophones. Comme région semi-urbaine, nous avons choisi la région 03 (Québec) et 6 cégeps francophones ; nous y avons adjoint la région 07 (Outaouais), également semi-urbaine, mais avec un seul cégep. Ainsi, les régions sont représentées selon leur poids respectif d'effectifs scolaires, tout en tenant compte de la géographie des lieux. Ce dernier critère nous a fait incorporer à l'échantillonnage, enfin, les 3 cégeps de la région 01 (Bas-Saint-Laurent/ Gaspésie) à l'autre extrémité de la province, dans une région classée rurale. Il en est résulté une sélection motivée de 4 régions sur 12, si l'on tient compte des 3 sous-régions de Montréal, et de 16 cégeps sur 40. Cette sélection, de l'avis de notre statisticien, est représentative de la stratification de la population et de sa répartition géographique.

Si notre échantillon veut représenter plutôt une variété de cégeps de la province qu'une diversité de professeurs d'un même établissement, c'est que la variabilité est apparue, à l'examen, plus importante entre les départements de français qu'entre les membres des départements, bien qu'elle existe là également, à divers degrés. Des politiques départementales ont cependant entraîné la formation d'équipes avec des plans de cours communs pour enseigner un même genre littéraire ou encore des orientations pédagogiques homogènes, renforcées par un recrutement sélectif. En conséquence, il était plus indiqué, pour réduire le nombre des plans de cours à analyser, de retenir plus de départements de français et moins de plans par département.

Pour fixer ce dernier nombre, nous avons tenu compte des périodes de renouvellement. La cadence de renouvellement des étudiants est de deux ans pour l'enseignement général, et de trois ans pour l'enseignement professionnel. Le renouvellement des plans de cours, pour leur part, est en moyenne triennal,

selon les deux coordonnateurs provinciaux de cette décennie, messieurs Robert Gagnon et Vital Gadbois, que nous avons consultés, compte tenu de l'arrivée de nouveaux professeurs, des déplacements des anciens ou des changements de cours. Dans ces conditions, il était suffisant de tirer au hasard, selon les tables établies par ordinateur par William G. Cochran (1963), trois années sur les dix de la période étudiée, en éliminant tout plan qui aurait déjà été désigné.

Il était impératif, par contre, de faire apparaître dans l'échantillon chacun des quatre genres littéraires qui départagent les quatre cours obligatoires de français, si on exclut la linguistique, intégrée au début et autonomisée par la suite. Ces genres sont ainsi des invariants qui déterminent des catégories de variables. Les objectifs, tout comme les choix d'œuvres littéraires ou les méthodologies, constituent ces variables dont l'analyse est susceptible de mettre au jour le statut accordé à la littérature dans l'enseignement collégial. Notre échantillon veut donc représenter les quatre genres pour les trois années que le hasard aura déterminées.

Un dernier critère qui a été adopté fut de doubler les éléments de l'échantillon en déterminant, toujours au hasard, puisque leur forme est en principe semblable, deux plans par genre au lieu d'un, pour chacune des trois années désignées. Cette opération a pour but de réduire les possibilités de choix malencontreux où le seul plan que le hasard aurait pointé serait précisément un plan schématique, peu représentatif des pratiques des professeurs. Cette duplication, par ailleurs, fera apparaître la diversité particulière de chaque département dans la configuration générale de l'enseignement du français dans les cégeps du Québec.

LE CORPUS DOCUMENTAIRE

En principe, notre échantillon devait comprendre 24 plans de cours provenant de chacun des 16 cégeps. Malgré nos efforts, l'échantillonnage n'a pas permis de constituer un corpus parfaitement équilibré sur le plan quantitatif. En effet, le nombre de plans de cours recueillis varie d'un cégep à l'autre, puisqu'ils n'avaient pas tous été conservés ou encore ne correspondaient pas aux critères objectifs de sélection que commandait notre recherche. Cela crée, évidemment une disproportion embarrassante. Les écarts sont conséquents, d'un point de vue méthodologique, mais ils peuvent ne pas être statistiquement significatifs si l'on prend soin de rétablir, dans l'analyse des données, un facteur proportionnel.

Le tableau 1 décrit la répartition des plans de cours par cégep. Les cégeps François-Xavier-Garneau et Maisonneuve ainsi que ceux de Limoilou et de Sainte-Foy nous ont fourni le nombre de plans de cours prévu pour l'échantillonnage, soit 24 cas chacun. Le cégep de Matane n'a pu fournir que 12 plans de cours. Enfin, à peine 7 plans de cours proviennent du cégep de l'Outaouais.

Par ailleurs, comme le nombre de cégeps varie d'une région à l'autre, les différentes régions administratives se trouvent inégalement représentées. C'est ce qu'indique le tableau 2. Les grandes régions de Québec et de Montréal ont fourni la très grande majorité des plans de cours. La région de l'Outaouais ne comporte qu'un seul cégep, où nous n'avons pu recueillir que très peu de plans de cours. La région du Bas-Saint-Laurent est représentée par trois cégeps, soit la moitié moins que dans chacune des régions 03 et 06.

TABLEAU 1
RÉPARTITION DES PLANS DE COURS PAR CÉGEP

CÉGEP	NOMBRE DE PLANS DE COURS
Gaspésie	19
Matane	12
Rimouski	20
François-Xavier-Garneau	24
Lévis-Lauzon	20
Limoilou	24
La Pocatière	23
Sainte-Foy	24
Thetford-Mines	15
Ahuntsic	19
Bois-de-Boulogne	16
Maisonneuve	24
Rosemont	16
Saint-Laurent	23
Vieux-Montréal	12
Outaouais	7
Total	298

Compte tenu du nombre d'établissements concernés, cette région a fourni un ensemble de plans de cours significatif. Il faut noter, enfin, que les régions 03 et 06 sont presque également représentées, ce qui peut paraître curieux d'un point de vue démographique. Sur un plan statistique, ces données sont tout à fait valables, car elles doivent plus satisfaire à une exigence de représentativité qu'à un critère de proportionnalité.Enfin, la répartition des plans de cours par année scolaire est également très variable. Le tableau 3 indique un sommet atteint en 1974-1975. Il y a d'ailleurs une concentration du nombre de plans de cours dans la seconde partie de la décennie, entre 1974-1975 et 1977-1978. D'autre part, l'année 1972-1973 est la deuxième

TABLEAU 2
RÉPARTITION DES PLANS DE COURS PAR RÉGION

	RÉGION	NOMBRE DE PLANS DE COURS
01	Bas-Saint-Laurent (3 cégeps)	51
03	Québec (6 cégeps)	130
06	Montréal (Île-de-Montréal) (6 cégeps)	110
07	Outaouais (1 cégep)	7
Total		298

en importance sous ce rapport. Il faudra s'en aviser à chaque fois qu'il sera question de résultats à caractère diachronique.

Signalons, enfin, qu'un corpus-témoin composé de plans de cours de six autres cégeps (Édouard-Montpetit, Chicoutimi, Hauterive, Jonquière, Lionel-Groulx et Saint-Félicien) a servi à confirmer la représentativité de notre corpus documentaire. Par la suite, il est venu garantir la validité de nos résultats.

MÉTHODOLOGIE

Le corpus documentaire n'est qu'un corpus empirique constitué de documents bruts dont les données ne sont pas toutes pertinentes. Pour l'analyse, il faut construire un corpus d'étude dont les objets sont de nature comparable, en fonction des objectifs et des

TABLEAU 3
RÉPARTITION DES PLANS DE COURS PAR ANNÉE SCOLAIRE

ANNÉE SCOLAIRE	NOMBRE DE PLANS DE COURS
1968-1969	7
1969-1970	18
1970-1971	18
1971-1972	16
1972-1973	51
1973-1974	9
1974-1975	59
1975-1976	42
1976-1977	34
1977-1978	42
non indiquée	2
Total	298

hpothèses de recherche. C'est pourquoi notre méthodologie consiste d'abord à instaurer un « niveau de pertinence » où seront isolés tous les éléments en rapport avec les objectifs de notre recherche. À cette fin, nous avons dû créer des protocoles de lecture, sous forme de grilles catégorielles, qui ne retiennent que les données pertinentes et permettent une lecture homogène des documents ainsi que, par la suite, le traitement automatique des données. Quatre opérations sont ainsi en cause.

Une première opération consiste à recueillir et à classer les documents dont il est question. La deuxième opération consiste à recueillir les données pertinentes des plans de cours à l'aide de grilles de lecture qui ne retiennent que les variables en rapport avec les objectifs spécifiques d'ordre didactique, sélectif, méthodologique, pragmatique ou institutionnel. Ces grilles sont au nombre de trois : 1- la grille des objectifs et des tâches (voir le tableau 4) ; 2- la grille des œuvres (voir

le tableau 5) ; 3- la grille des ouvrages (voir le tableau 59, p. 231). Nous les reproduisons ci-après, au tableau 4.

Comme les protocoles d'identification des « œuvres » obligatoires et des « ouvrages » de référence ne répertorient que des données « discrètes », immédiatement significatives, comme le nom de l'auteur à l'étude dans un cours, le titre de l'œuvre en cause, le genre littéraire auquel elle appartient, l'époque concernée, la nationalité de l'auteur ou d'autres

TABLEAU 4
PROTOCOLE DE LECTURE DES OBJECTIFS ET DES TÂCHES

I. OBJECTIFS (généraux)

1.	*De motivation*	cognitive	(savoir)
		affective	(vouloir)
		pragmatique	(pouvoir)
2.	*De compétence*	cognitive	(savoir faire)
		affective	(vouloir faire)
		pragmatique	(pouvoir faire)

II. TÂCHES (objectifs spécifiques)

1.	*Leàcture*	2.	*Analyse*
	compréhension		stylistique
	extension		rhétorique
	classification		thématique
	identification		structurale
	non spécifiée		sémiotique
			autres
			non spécifiée
3.	*Interprétation*	4.	*Production*
	historique		création littéraire
	sociologique		scénique
	philosophique		dossiers
	psychanalytique		journalistique
	autres		audio/visuelle
	non spécifiée		autres
			non spécifiée

TABLEAU 5
PROTOCOLE D'IDENTIFICATION DES ŒUVRES

ŒUVRE AU PROGRAMME
Auteur de l'œuvre
Titre
Genre
Époque
Courant (indication explicite)
Nationalité
1. Québec
2. Canada français
3. France
4. Francophonie
5. Autre

catégories semblables, ils ne posent aucun problème d'utilisation. La grille des objectifs et des tâches, par contre, requiert une longue justification pour donner une intelligence précise et correcte de chaque variable. Elle sera décrite en détail dans le chapitre suivant.

Quant aux instruments méthodologiques mis au point pour l'analyse des documents paradidactiques, ils seront présentés et décrits dans une autre section.

Le croisement des variables dans une troisième opération, cette fois d'analyse, veut faire émerger des dominantes, des compatibilités, des entropies, des déplacements et des configurations. Le traitement automatique des données fait ainsi apparaître des descriptions typologiques, à comparer avec les hypothèses de travail. Pour mener à bien cette opération, nous avons eu recours aux services du Centre de traitement de l'information (CTI) de l'Université Laval.

Nous avons déjà indiqué la nécessité de valider les informations contenues dans les plans de cours. Cette dernière opération a entraîné l'élaboration d'un questionnaire d'enquête (qui sera décrit plus loin) auprès

des professeurs afin de vérifier dans quelle mesure ils ont été fidèles à leurs plans de cours.

Ces quatre opérations n'ont pas été planifiées en succession. Comme il n'était pas possible, au départ, de tout prévoir, nous nous sommes réservé une marge de redressement que les résultats partiels d'analyse pouvaient commander. C'est pourquoi il importait de mener parallèlement les quatre opérations ou, du moins, de réduire au minimum le décalage temporel de leur cadence.

PROBLÉMATIQUE

L'insertion de la littérature dans l'enseignement du français au collégial comporte une double problématique. D'une part, cette insertion implique que la littérature joue un rôle dans l'acquisition des pratiques du langage et il faut tenter de le déterminer. D'autre part, un certain savoir littéraire est transmis à toute la population étudiante des cégeps et il n'est pas indifférent d'en connaître le contenu. Aucun étudiant n'est exempté du cours terminal de français, langue maternelle. Selon que ce cours inclut ou évacue la spécificité littéraire de la langue, le profit culturel de toute une génération en sera affecté. En décrivant le statut qu'a connu la littérature dans l'enseignement dispensé entre 1968 et 1978, notre recherche a une portée sociale et pratique, puisqu'elle projette une image ou un modèle déductif de la formation littéraire de tous les Québécois qui ont prolongé leurs études au-delà du cours secondaire et puisqu'elle détermine les fonctions qui ont été dévolues à la littérature comme « pratique discursive ». Au reste, ces étudiants auront toujours à vivre dans un milieu où la littérature sera présente, supportée qu'elle est, de plus en plus, par des moyens efficaces de communication, comme la télévision, le cinéma, la radio, le théâtre, les salons du livre, les journaux ou les

revues. Il n'est pas indifférent de savoir quel statut elle détient dans les pratiques didactiques et quelles habiletés de décodage elle suscite pour le déchiffrement des modes de représentation de notre appartenance culturelle et linguistique.

CHAPITRE II

Typologie des objectifs didactiques

LA DISPARITÉ DES OBJECTIFS

Une première lecture des plans de cours qui apparaissent dans notre échantillon permet déjà de constater une très grande diversité dans la définition des objectifs. Il semble bien qu'il n'y ait jamais eu de concertation sur la façon de les définir. Si les professeurs prennent bien soin, à quelques exceptions près, de se donner des objectifs ou des buts, ils se soucient moins, par contre, de les déterminer selon les critères d'une docimologie quelconque. On y trouve, par exemple :

a. des objectifs de formation humaine :

- « La littérature au service de l'aventure intérieure et sociale de la personne » (Région 03, 4, 1974) ;
- « Inviter l'étudiant à analyser le pourquoi et le comment d'un texte, de façon à ce qu'il puisse développer au maximum son acuité intellectuelle et son sens critique » (Région 01, 4, 1971).

b. des objectifs de cours :

– « Ce cours a pour but l'étude de l'essai et autres genres mineurs » (Région 03, 1, 1974) ;
– « Le but de ce cours est de faire percevoir ce qui est beau, en poésie » (Région 01, 1, 1968).

c. des objectifs de genres littéraires :

– « Définir ce qu'est le théâtre par rapport aux autres genres : roman, poésie, cinéma, télévision... » (Région 06, 2, 1974) ;
– « Définir le genre romanesque par rapport aux autres genres littéraires » (Région 06, 3, 1972).

d. des objectifs d'enseignement :

– « Nous nous efforcerons de rendre l'étudiant conscient de sa capacité de parler et de sa liberté de parler » (Région 03, 2, 1974) ;
– « Essayer de donner aux étudiants le goût de lire des romans » (Région 01, 3, 1976).

e. des objectifs d'apprentissage :

– « Acquérir les notions fondamentales propres à toute représentation théâtrale » (Région 06, 2, 1974) ;
– « Vivre le phénomène socio-culturel qu'est le théâtre » (Région 03, 2, 1975).

f. des objectifs de comportement :

– « L'étudiant devrait être capable au terme de ce cours :
• d'énumérer les principales étapes historiques du théâtre vues en classe ;
• de rappeler une caractéristique de chaque époque... » (Région 06, 2, 1973) ;

- « Présenter dans le vocabulaire approprié le déroulement de la pièce de théâtre » (Région 06, 2, 1974).

g. des objectifs d'habileté :

- « Le cours vise à développer l'esprit critique de l'étudiant face aux formes actuelles de théâtre » (Région 06, 2, 1973) ;
- « Initier aux principaux éléments de la technique du roman pour le savoir lire » (Région 01, 3, 1976).

h. des objectifs de performance :

- « Analyser 3 pièces de théâtre : *Antigone*, *Désir sous les ormes*, *Au cœur de la rose* » (Région 06, 2, 1974) ;
- « Identifier dans un roman les caractéristiques et les techniques apprises » (Région 06, 3, 1972).

i. des objectifs d'attitude :

- « Faire vivre l'expérience et l'attitude poétique par l'étudiant, comme manière d'être et de connaître la réalité [...] ; Créer une atmosphère propre à l'entrée en poésie, où l'expression libre et spontanée de l'étudiant, l'imagination, l'intuition, la sensibilité prennent autant de place que l'effort rigoureux d'interprétation et d'analyse[1] ».

Ces divers types d'objectifs traduisent des intentions didactiques et pédagogiques de nature à structurer l'enseignement littéraire. Il arrive même qu'un plan de cours en comporte plusieurs à la fois, puisque les

1. *Cahiers de l'enseignement collégial*, 1970-1971, Québec, Ministère de l'Éducation, « Renseignements », p. 27.

objectifs ne sont pas mutuellement exclusifs. Mais une hésitation persiste sur l'objet à convertir en objectif. Est-ce l'enseignement, le cours, le genre littéraire ou le comportement ? Par ailleurs, l'atteinte de l'objectif est-elle vérifiable et même mesurable ? L'objectif peut-il être dissocié de l'évaluation ? Autant de questions auxquelles certains plans de cours ont voulu répondre en distinguant des objectifs généraux et des objectifs opérationnels. Ces derniers désignent proprement des performances, décrites et programmées en fonction d'un but défini, même si celui-ci n'est pas centré sur l'étudiant. Ainsi, des professeurs se donnent la peine d'énumérer 15 performances bien caractérisées que l'étudiant devra accomplir pour acquérir des notions historiques, 20 autres pour des notions sur le genre dramatique, 11 pour l'analyse de 3 œuvres déterminées et 7 pour le contrôle de ces connaissances. Il ne fait pas de doute que l'étudiant est adéquatement informé du rendement qu'il doit fournir et des comportements qu'il doit adopter. Pour l'étude d'une pièce d'Ionesco, par exemple, il devra :

1- établir le sens ordinaire, propre, des éléments suivants dans la pièce *La leçon* d'Ionesco : le costume des personnages, le décor, les accessoires, les bruits, le langage utilisé. Puis, dégager le sens second, la valeur de « signe » de ces éléments dans le contexte de la pièce et dans la thématique de l'auteur ;

2- dresser un schéma de l'action dramatique qui inclut le renversement du rapport « force thématique »/« opposant » ;

3- analyser des exemples d'application de procédés chers à Ionesco : la prolifération de la bêtise, la dérision du langage, la désarticulation, son-image (ou son-sens), la double si-

tuation (deux scènes identiques et simultanées), le traitement humoristique du mythe (Région 06, 2, 1973).

Dans un autre plan de cours, on retrouve les six catégories de la *Taxonomie* de Benjamin S. Bloom ([1956] 1979 : 65-219) et de ses collaborateurs : (1) Connaissance, (2) Compréhension, (3) Application, (4) Analyse, (5) Synthèse, (6) Évaluation. La description des « contenus et objectifs spécifiques opérationnels » du cours sur le roman est affectée de l'une ou l'autre de ces catégories hiérarchisées :

a) définir et énumérer les caractéristiques et les techniques du genre (1) ;

b) définir le genre romanesque par rapport à d'autres genres littéraires (2) ;

c) identifier dans un roman les caractéristiques et les techniques apprises (3) ;

d) expliquer les caractéristiques et les techniques utilisées dans un roman (4) ;

etc.

L'enseignement par objectifs est donc bien pratiqué durant la décennie que nous étudions. Il est même inspiré par la taxonomie américaine qui avait fait son entrée dans la pédagogie, au Québec, quelques années auparavant. À la création des cégeps, la reformulation entière des cours de littérature était l'occasion d'ajouter à la description des contenus la définition des objectifs. Les membres de la Coordination provinciale de l'enseignement du français s'en sont toujours souciés, surtout au moment d'une crise de croissance, en 1972, qui risqua de devenir une crise d'existence.

LA PERTINENCE DES OBJECTIFS

Le projet de réforme du « Régime pédagogique de l'enseignement collégial » que la DGEC avait proposé, en 1972, a contraint le comité à « procéder à une réévaluation de l'enseignement du français (langue maternelle et littérature) au niveau collégial » (Direction générale de l'enseignement collégial, 1973 : 5). Pour éviter que les cours obligatoires ne deviennent de simples cours de service, il fallait « reformuler d'une façon plus cohérente les objectifs généraux de l'enseignement du français » (1973 : 5). Les discussions précédentes sur les objectifs avaient porté, jusque-là, sur les objectifs de cours pour les formuler « d'une manière plus rigoureuse et plus conforme à la démarche des spécialistes de la taxonomie » (Bloom, Krathwohl, Masia et Mager) (1973 : 5). Ces discussions, selon le coordonnateur provincial d'alors, Robert Gagnon, duraient depuis trois ans. C'est dire que c'est depuis 1969, deux ans après la création des cégeps, que la définition des objectifs des cours obligatoires de langue et de littérature faisait problème. En s'interrogeant sur les objectifs des cours obligatoires de français eux-mêmes, le comité de coordination ne faisait qu'étendre la problématique à tout l'enseignement du français, langue maternelle, dans les collèges. Du même coup, la difficulté de définir des objectifs en didactique de la littérature ne faisait que s'accroître. Comment fixer des objectifs généraux quand les objectifs spécifiques des cours ne trouvent pas de définitions adéquates ?

En effet, une étude du cours 402 avait conduit le comité de coordination, en 1972, à des conclusions plutôt alarmantes :

- *Des objectifs mal définis, des contenus trop vagues et l'hétérogénéité des démarches poursuivies rendent très diffi-*

cile l'analyse des plans d'études du cours 402 ;

- *L'absence de rigueur au niveau de la formulation des objectifs et du contenu s'explique, en partie, par une ignorance des principes et des règles de la taxonomie ;*
- *Il faut dénoncer la description beaucoup trop vague du cours (celle qui apparaît dans l'Annuaire) parce qu'elle ne met pas en évidence la spécificité d'une démarche dans un cours de littérature ; de plus, cette description permet aux professeurs d'interpréter d'une façon très « généreuse » les objectifs et le contenu du cours* (1973 : 5).

Il semble bien que les membres du comité de coordination et, sans doute, les professeurs de français eux-mêmes aient sans cesse recherché plus de rigueur dans la détermination des objectifs sans s'interroger sur la possibilité d'établir des objectifs dans un domaine aussi empirique que la littérature. Il ne s'agit nullement de contester la validité des objectifs en didactique littéraire, mais de se demander pourquoi les professeurs de français, au niveau collégial, tiennent pour acquis qu'il faille enseigner la littérature par mode d'objectifs. Les acquis, comme les évidences, ont parfois des origines fort circonstanciées qui ont davantage à voir avec les opinions et les habitudes qu'avec les nécessités.

Au Québec, l'habitude de formuler des objectifs pour tout enseignement remonte à 1964, avec la parution du Guide pédagogique n° 1, intitulé *Taxonomie des objectifs pédagogiques dans le domaine intellectuel.* Il y eut toujours des objectifs pour les programmes et les cours dispensés dans les institutions

d'enseignement, mais sous forme de but, d'intention ou de raison d'être. Ce qui est nouveau, par le biais de la taxonomie, c'est que ces objectifs sont désormais mesurables. Un objectif doit être décrit en fonction de son atteinte. Il est sûr qu'il y gagne en précision et en pertinence pédagogique, mais l'objectif que préconise la taxonomie reste d'abord un objectif pour l'évaluation. Son introduction dans notre système d'enseignement est redevable au Département des programmes et des examens du ministère de l'Éducation du Québec, dont le directeur était le docimologue Jean-Marie Joly. C'est en fonction d'« examens objectifs », mieux désignés par « tests », que la taxonomie des objectifs pédagogiques trouvait sa justification première. « Peu de gens connaissaient la taxonomie à ce moment-là, écrit Marcel Lavallée dans sa préface à la traduction de l'ouvrage de Bloom, mais les directives du ministère sur ce point laissaient entendre que les professeurs devraient être mis, à brève échéance, au courant de cette nouvelle méthode de préparer les examens » ([1956] 1979 : 2). Il faut se demander si la formulation des objectifs pédagogiques s'est jamais départie de cette contrainte des examens et s'il n'y a d'objectifs que docimologiques.

LES OBJECTIFS DOCIMOLOGIQUES

À l'origine de la taxonomie, de fait, il y a des examinateurs. Les 33 collaborateurs de Benjamin S. Bloom ne se sont interrogés que sur la meilleure façon d'apprécier les examens nationaux. L'idée d'élaborer un système de classification (taxonomie) leur vint à un congrès de l'American Psychological Association, à Boston, en 1948. « Cette réunion fut la première d'une série d'autres, tenues à titre officieux, par des examinateurs de collège » (Bloom *et al.*, [1956] 1979 : 6). Les membres de ce comité se sont réunis chaque année

pendant cinq ans avant de présenter les premiers résultats concrets de leurs réunions, en 1956, dans un livre intitulé *Taxonomy of Educational Objectives*. Un symposium tenu à Chicago, en 1951, leur avait permis de recueillir des commentaires et des critiques d'autres collègues, mais également d'examinateurs. Ce fut une première édition ronéotypée de 1 000 exemplaires, que la maison d'édition Longmans, Green et Cie accepta de publier, qui leur donna les moyens d'atteindre les enseignants d'écoles secondaires et de collèges. Cependant, les contributions les plus appréciées demeurèrent celles des administrateurs et des directeurs de programme. C'est pourquoi, dans la préface, Bloom prend bien soin de leur attribuer le premier crédit : « Cet ouvrage est donc le fruit d'un travail d'équipe, le résultat des réflexions de plus de trente personnes ayant participé aux conférences sur la taxonomie. Il a pour base les travaux d'innombrables professeurs et spécialistes en matière d'examens et de programmes » ([1956] 1979 : 11). Il semble bien qu'il faille entretenir une certaine passion des examens et des programmes pour porter un intérêt soutenu à la taxonomie des objectifs pédagogiques. Et il est loin d'être sûr que les professeurs de littérature dans les collèges aient eu le goût ou le souci de mesurer ainsi le rendement de leurs étudiants. Car il est bien question, en définitive, de mesure de rendement à l'intérieur des objectifs de programmes et des tests de performance :

> *Notre but initial, dans l'élaboration d'une taxonomie des objectifs pédagogiques, était de faciliter et d'améliorer les échanges de vue et de matériel entre les personnes chargées de préparer les examens ou intéressées par la recherche pédagogique et l'organisation des programmes scolaires. La taxonomie permettrait, par exemple, de*

> *préciser et de classer des termes ou expressions mal définis comme « pensée » ou « résolution des problèmes ». Dès lors, il serait facile, pour des établissements scolaires désireux de comparer les objectifs de leurs programmes respectifs, d'en établir les similitudes et les différences. Ils pourraient comparer et échanger examens et autres instruments de mesure et, par là même, mieux saisir la relation entre les expériences diverses d'apprentissage et l'évolution constatée chez l'étudiant* (Bloom *et al.*, [1956] 1979 : 13).

Les références constantes à la préparation des examens, aux programmes scolaires, aux établissements ou aux échanges d'instruments de mesure ne trompent guère. La classification des objectifs est d'abord un moyen de manifester le rendement des administrateurs et des examinateurs avant d'être un instrument pour améliorer la pratique pédagogique, même si elle doit y contribuer. Mais cette contribution reste à démontrer.

LES DOMAINES

La taxonomie de Bloom et de ses collègues peut contribuer, de fait, à l'amélioration de l'enseignement en classant les objectifs rationnellement en trois domaines distincts : domaine cognitif, domaine affectif et domaine psychomoteur. Sans être nécessairement exclusifs dans les pratiques pédagogiques, ces domaines constituent des aires de cohérence dans la description d'un cours ou d'un programme. Chaque classe d'objectifs commande une définition, un processus d'apprentissage, une démarche et un mode d'évaluation particuliers. Ainsi, le domaine cognitif comporte, selon les auteurs, six catégories hiérarchisées : 1- acquisition

de connaissances ; 2- compréhension ; 3- application ; 4- analyse ; 5- synthèse ; 6- évaluation. C'est le domaine où les données sont les plus identifiables et, partant, les plus mesurables. « C'est de ce domaine essentiellement, diront-ils, que relèvent la préparation des examens et l'élaboration des programmes. C'est là que nous trouvons les définitions les plus claires des objectifs sous forme de description de comportements d'élèves » (Bloom *et al.*, [1956] 1979 : 9). Le domaine affectif présentait, au départ, d'énormes difficultés, puisque les sentiments et les émotions se traduisent difficilement en objectifs et se mesurent de façon bien onéreuse. Les résultats des travaux de l'équipe, dirigée cette fois par David R. Krathwohl, ne parurent que huit ans plus tard, en 1964, sous le titre de *Taxonomy of Educational Objectives. The Classification of Educational Goals. Handbook II : Affective Domain*. Les auteurs consacrent plusieurs pages à démarquer le domaine affectif du domaine cognitif ainsi qu'à décrire, avec beaucoup de subtilités et d'à-propos, les rapports d'implication qu'ils entretiennent. Ce deuxième ouvrage est beaucoup plus nuancé et circonspect que le premier. Il ouvre un champ de recherche qui reste impondérable, en pédagogie, même s'il est marqué, comme le premier, par le souci des examens.

Le domaine affectif comporte cinq catégories hiérarchisées : 1- réception ; 2- réponse ; 3- valorisation ; 4- organisation ; 5- caractérisation. Chacune de ces catégories inclut des sous-catégories qui traduisent des processus d'acquisition, abondamment illustrés par des exemples d'objectifs pédagogiques et de questions d'examens, puisés dans des sommaires de cours ou dans des textes déjà existants. Il sera utile de citer en entier le parallélisme que les auteurs établissent entre les deux séries de catégories, car il nous semble correspondre à la relation qui doit s'établir entre la

didactique et la pédagogie, dont nous parlerons par la suite :

1- Le continuum cognitif commence par la reconnaissance et le rappel des ***connaissances*** *de la part de l'élève ;*	*1- Le continuum affectif commence avec une simple* ***réception*** *du stimulus de la part de l'élève et une attention passive. Il progresse à mesure que l'élève devient de plus en plus attentif ;*
2- il se poursuit par la ***compréhension*** *qu'a l'élève des connaissances acquises ;*	*2- l'élève* ***répond*** *sur demande à des stimuli, il y répond volontairement, et il en éprouve de la satisfaction ;*
*3- par sa capacité d'****application*** *des connaissances qu'il possède ;*	*3- puis* ***il valorise*** *le phénomène ou l'activité au point de répondre volontairement et de chercher des occasions de le faire ;*
*4- par sa capacité d'****analyse*** *des situations qu'il connaît et de* ***synthèse*** *de ses connaissances suivant de nouveaux plans ;*	*4- il* ***conceptualise*** *chaque valeur à laquelle il a répondu ;*

5- *par sa capacité d'**évaluation** dans ce domaine de connaissances, de la valeur des matériaux et des méthodes pour un but donné.*	5- *il **organise** ces valeurs en système et finalement l'ensemble de ces systèmes en un tout cohérent qui constitue sa **caractérisation*** (Krathwohl *et al.*, [1964] 1980 : 56-57).

On remarquera que les deux séries de catégories d'objectifs hiérarchisés mettent en cause soit des habiletés intellectuelles, d'ordre épistémique (d'acquisition et d'utilisation du savoir), soit des processus de motivation (de gratification et de structuration du comportement). Or, il nous apparaît que les unes (du domaine cognitif) constituent les étapes virtuelles d'un transfert de compétence, alors que les autres (du domaine affectif), désignent les moments successifs de la réalisation de ce transfert. Les premières sont destinées à rendre accessible l'objet à transmettre (une habileté épistémique) et les autres à motiver l'élève à adhérer à cette transmission pour faire sien le savoir programmé. Cette corrélation n'a pas échappé à nos auteurs :

> *Certaines des relations les plus intéressantes entre les domaines cognitif et affectif (et certaines des preuves les plus claires de leur interrelations) sont celles où la réalisation d'un objectif dans un domaine est considérée comme le moyen de réaliser un objectif dans l'autre domaine. Dans certains cas, nous utilisons des modifications cognitives comme moyen de modifier des comportements affectifs ; par exemple, nous donnons à l'élève des renseignements*

> *destinés à modifier son attitude. En d'autres occasions, nous utilisons un but affectif pour atteindre un objectif cognitif ; par exemple, nous essayons d'intéresser un élève à du matériel de façon à ce qu'il apprenne à l'utiliser* (Krathwohl *et al.*, [1964] 1980 : 61).

Ces chevauchements n'ont de sens qu'en considération des postulats et des hypothèses de départ qui découpent l'activité éducative en trois domaines distincts sans davantage en donner raison. Le groupe de David Krathwohl semble avoir poursuivi son travail dans la foulée du premier groupe, sans réexaminer cette répartition des objectifs en cognitifs, affectifs et psychomoteurs. Toutefois, il est pleinement conscient que « toute classification est une abstraction qui crée des divisions arbitraires entre des phénomènes » ([1964] 1980 : 53). Fondé sur les examens effectivement proposés par les professeurs, son travail de classification veut refléter le mentalisme de ces derniers. « Ces divisions nous semblent "naturelles" puisque nos enseignants et nos éducateurs ont toujours divisé leurs objectifs ainsi, implicitement ou explicitement » ([1964] 1980 : 54). C'est l'occasion de rappeler que ces premières taxonomies ont voulu servir à classer les pratiques d'évaluation plutôt qu'à définir de nouveaux objectifs pédagogiques. Les règles d'évaluation s'accommodent plus facilement d'un découpage catégoriel de l'activité scolaire que celles de la pédagogie. « Tout en reconnaissant pleinement le caractère arbitraire de la division taxonomique entre les domaines cognitif et affectif, concluent-ils, il nous paraît utile d'examiner comment les énoncés des professeurs séparent les comportements cognitifs des comportements affectifs, et de voir ensuite comment le domaine cognitif est lié au domaine

affectif en fonction des catégories utilisées dans cette analyse taxonomique » ([1964] 1980 : 54-55).

L'entreprise consiste donc à rechercher une spécification d'objectifs dans le domaine exclusif de l'affectif. C'est une attitude tout à fait défendable sur le plan des notions et les auteurs se sont donné la peine de discuter longuement son bien-fondé. Dans les faits, comme on pouvait peut-être s'y attendre, le domaine de l'affectif se trouve associé aux arts. S'il y a pénurie d'instruments de mesure du domaine affectif dans les sciences physiques et biologiques, dans les mathématiques ou en sociologie, il y a, par contre, « une surabondance d'instruments, constatent-ils, concernant la littérature (y compris la lecture), la musique et les arts » ([1964] 1980 : 111). On ne demandera jamais, par exemple, si la connaissance d'une équation ou d'une réaction chimique a fait plaisir, mais bien si l'écoute d'une cantate de Bach ou la lecture d'un roman ont été agréables. Pourtant, la satisfaction ou la gratification peuvent être de même nature. Tout tient, semble-t-il, au degré de préoccupation du professeur. Il peut tout aussi bien viser à rendre les sciences agréables qu'à transformer la musique en savoir. Les résultats d'un enseignement peuvent être aussi bien affectifs que cognitifs et ne comporter que peu de rapports avec la nature de son objet, scientifique ou esthétique. Il nous est toujours apparu, en tout cas, plus conforme aux usages pédagogiques de considérer les deux domaines comme deux dimensions d'un même continuum de transfert, dont l'un est un programme didactique de transmission du savoir, justifié et conditionné par la nature de l'objet à transmettre, l'autre, un programme pédagogique d'acquisition de savoir, fondé sur l'affectivité, l'intérêt et l'environnement du sujet, destinataire de la transmission. L'un traite de transmission, l'autre, de réception. Mais les deux programmes

doivent se rencontrer pour que les objectifs scolaires soient atteints. Pour bien distinguer ces deux programmes avec leur « taxonomie d'objectifs » propre, nous proposons de nommer le premier (d'ordre cognitif) « didactique » et le second (d'ordre affectif) « pédagogique », en rappelant les définitions qui ont été proposées dans la première partie de cette étude.

Il faut remarquer, au passage, que cette distinction formelle a des conséquences importantes sur la description des contenus de cours. Elle suppose que ceux-ci sont découpés selon le principe de « pertinence » qu'ont décrit Gérald Weinstein et Mario D. Fantini dans leur ouvrage *Toward Humanistic Education. A Curriculum of Affect* (1970). Leur enquête sur les problèmes d'apprentissage des enfants du primaire en milieu défavorisé les a conduits à expliquer l'échec de l'enseignement par un écart trop profond entre les expériences émotives motivantes de leur vie dans leur milieu et les contenus ainsi que les méthodes d'enseignement. Le principe de pertinence *(relevance)* veut guider l'élaboration des objectifs et des contenus en maintenant en étroite relation ce qu'éprouve l'élève dans sa vie, ou ce qui le préoccupe, et l'apprentissage que l'école lui propose. Le modèle que ces auteurs suggèrent est d'ordre génératif : les objectifs cognitifs ne contribuent à la croissance de l'élève qu'à la condition de se fonder sur des expériences affectives de sa vie réelle. Il n'est guère novateur et on peut penser que Jean-Jacques Rousseau en a déjà eu l'idée et Maria Montessori, la pratique. Mais leur modèle s'ajuste à des contenus à transmettre et, en cela, il peut être étendu à l'enseignement collégial, comme le souhaite Jeanne-Marie Gingras qui a d'ailleurs traduit l'ouvrage en français.

Dans un article de la *Revue des sciences de l'éducation,* sous le titre « La notion d'objectif péda-

gogique dans le domaine affectif et son utilité dans l'enseignement du français au collégial » (1976 : 113-118), elle propose, pour le cours commun, des scénarios qui s'inspirent des trois centres affectifs que décrivent Weinstein et Fantini (1970) : 1- la conscience de son identité ; 2- les relations avec l'entourage ; 3- le sentiment de compétence personnelle. Il ne s'agit nullement de procédés ou de « trucs pédagogiques » et encore moins de manipulations pour susciter un intérêt à l'égard de la littérature, mais bien d'une « interaction vivante » entre les besoins de l'étudiant et les exigences d'un apprentissage, en l'occurrence littéraire. Sans entrer dans les détails, il faut signaler l'attention que porte l'auteur à la situation concrète des professeurs. Elle multiplie les exemples d'objectifs dans le domaine affectif pour chaque genre (1976 : 120-122). Ces exemples ont la caractéristique commune d'être centrés sur l'étudiant, ce qui réduit les effets négatifs de la taxonomie de Bloom et Krathwohl, tels que Jeanne-Marie Gingras les résume elle-même :

> *Le fait, par exemple, de laisser croire qu'un professeur doit tout déterminer d'avance, ce qui implique que celui-ci possède la vérité et doit donc contrôler seul les objectifs à poursuivre. Le fait de vouloir si bien tout prévoir que l'on risque d'étouffer toute spontanéité, toute vie, toute créativité. Celui de laisser croire qu'une situation pédagogique ne contient guère d'imprévus, d'impondérables et que tout est prévisible, contrôlable, mesurable* (1976 : 123).

Le palliatif qu'introduit le principe de pertinence apparaît possible à l'intérieur d'un cours. Le professeur peut toujours décider de consacrer une partie de ses heures d'enseignement à explorer les besoins et les

ressources des élèves pour élaborer avec eux un contenu de cours. Mais alors, la préparation à l'avance d'un plan de cours devient une contradiction. À moins que celui-ci ne soit préparé qu'à titre indicatif.

Au demeurant, nous constaterons que les objectifs affectifs n'ont pas occupé une position assez déterminante pour régler les objectifs cognitifs eux-mêmes. Ils se contenteront de contribuer, dans les plans de cours, à décrire une attitude réceptive de la littérature. Mais il n'est pas exclu que les pratiques des professeurs aient laissé une large place à de tels objectifs. Nous en reparlerons en étudiant les résultats des questionnaires. Pour le moment, il nous apparaît souhaitable de classer ce domaine affectif dans la classe des objectifs pédagogiques qui échappent à l'observation didactique que nous avons faite nôtre.

Le troisième domaine, psychomoteur, était plutôt décoratif, pédagogiquement, dans l'esprit de Benjamin S. Bloom. « Ce domaine existe, certes, dit-il, mais l'on en tient très peu compte dans les écoles secondaires ou les collèges, si bien que nous ne croyons pas d'une grande utilité l'élaboration d'une classification de ces objectifs à l'heure actuelle » ([1956], 1979 : 10). C'est pourquoi, sans doute, la commission n'a jamais publié un troisième volume. Ce qui peut en tenir lieu est le livre d'A. J. Harrow : *A Taxonomy of the Psychomotor Domain* (1972) et dont le traducteur, Marcel Lavallée, a voulu en faire, en 1977, le troisième tome du projet initial : *Taxonomie des objectifs pédagogiques – Domaine psychomoteur.*

Les objectifs psychomoteurs constituent, à leur tour, un domaine découpé arbitrairement pour définir des catégories hiérarchisées spécifiques. Il ne sont pas étrangers aux autres objectifs et ils peuvent servir d'intermédiaires aux objectifs cognitifs ou affectifs. Les objectifs d'un enseignement du théâtre, par exemple,

peuvent comporter un apprentissage du non-verbal et présupposer des objectifs psychomoteurs. Toutefois, ici comme dans le domaine affectif, Harrow a voulu associer ce domaine à des contenus pédagogiques singuliers, tels la danse, le mime, le sport, la musique, les métiers, etc. Il ne fait pas de doute que tout l'enseignement professionnel ainsi que les programmes des conservatoires ont avantage à définir des objectifs psychomoteurs dans la mesure où les habiletés motrices et les dextérités constituent des champs privilégiés. Pour l'enseignement de la littérature, le domaine psychomoteur a été ignoré jusqu'à maintenant. Au niveau collégial, les exercices de lecture ou de diction des textes n'apparaissent nulle part dans les programmes et les plans de cours. S'il est souvent question de jeu théâtral, il est rare que celui-ci devienne un objectif de cours. Il est, tout au plus, une démarche pour atteindre un objectif cognitif.

LES OBJECTIFS OPÉRATIONNELS

Quelles que soient les lacunes des taxonomies de Bloom (domaine cognitif), de Krathwohl (domaine affectif) et de Harrow (domaine psychomoteur), elles ont été indéniablement des théories fondatrices d'une vaste « opérationnalisation » des objectifs et des buts de l'enseignement. Il en est résulté, surtout en sciences, des batteries de tests pour évaluer le rendement des pratiques didactiques, tout comme, en psychologie, des redéfinitions de l'intelligence, à la façon de Joy Paul Guilford : *The Nature of Human Intelligence* (1967). Viviane et Gilbert de Landsheere, dans leur ouvrage capital, *Définir les objectifs de l'éducation* (1980), rendent bien compte de ce vaste mouvement de remise en cause de la primauté des contenus sur leur mode d'acquisition et de dénonciation de la culture formelle classique où le développement des facultés

intellectuelles était dissocié des champs de connaissances. La révision critique qu'ils effectuent des travaux réalisés en taxonomie de même que leurs propositions d'intégration des domaines les conduisent à une dernière section sur « les objectifs opérationnels ». Celle-ci est une excellente contribution au renversement des perspectives qu'avait inauguré Robert F. Mager dans *Preparing Instructional Objectives* (1975). Au lieu d'être un outil pour construire des examens ou des tests, la taxonomie peut être, par sa classification, un guide pour proposer des objectifs et les rendre opérationnels. Sa validité n'est pas liée à l'évaluation, mais à l'accomplissement des tâches. C'est pourquoi la taxonomie des objectifs opérationnels peut servir à construire des programmes et des plans de cours. C'est sans doute en ce sens que le comité de coordination s'y référait. Et c'est sans doute à Mager qu'il songeait en premier lieu.

L'ouvrage de Mager a l'avantage de centrer la taxonomie sur l'élaboration des objectifs didactiques et d'intéresser, au premier chef, les professeurs qui cherchent à construire des plans de cours. Dans un langage direct, concret et vigoureux, il tranche les questions sans ménagement, si ce n'est celui de l'humour, et il s'attaque aux difficultés de définir correctement des « objectifs valables ».

Avant de découper des domaines et de définir des catégories, ce qui relève du contenu, il faut fixer la forme que doit revêtir un objectif pour remplir sa fonction. C'est pourquoi il résume son propos, dès le début, en se situant sur un plan formel :

> *Étant donné un objectif, quel qu'il soit, dans un domaine qui vous est familier, vous devrez toujours être capable d'identifier la performance, ses conditions et le critère de performance acceptable, lorsque*

les caractéristiques de cet objectif ont été bien définies (Mager, [1975] 1981 : 3).

Son attention se concentre ainsi sur quatre traits distinctifs de tout objectif didactique qui deviendront quatre chapitres de son ouvrage : *1- Caractéristiques des objectifs valables ; 2- La performance ; 3- Les conditions ; 4- Définition des critères.*

Il ne disserte guère sur les caractéristiques d'un objectif valable : il doit décrire une intention, non une démarche pédagogique, et cette intention doit être clairement perceptible pour l'élève ; en outre, l'objectif doit décrire « le résultat que veut atteindre un cours plutôt que le processus d'enseignement ou les moyens mis en œuvre » (Mager, [1975] 1981 : 7). C'est l'occasion de signaler la distinction capitale que R.F. Mager établit entre la « description d'un cours » qui est la tentation la plus répandue et l'« objectif d'un cours » : « La description d'un cours vous expose quelque chose sur le contenu et les méthodes de ce cours. L'objectif d'un cours décrit les résultats qu'on en attend » (Mager, [1975] 1981 : 11). Ces résultats, bien sûr, seront ceux de l'élève, non du professeur. Mais les extraits de plans de cours que nous avons présentés, au début de ce chapitre, montrent que cette évidence, paradoxalement, ne va pas de soi. Un objectif bien défini décrit le comportement que l'élève pourra adopter à la fin d'un cours (« Être capable d'énumérer les périodes littéraires du XIX^e^ siècle »), non la matière du cours (les diverses périodes littéraires du XIX^e^ siècle) dont on ne sait pas, pour autant, s'il faut les énumérer, les décrire, les analyser, les critiquer ou les rejeter.

Les objectifs de comportement, toutefois, maintiennent une certaine ambiguïté sur les résultats attendus. L'apport majeur des taxonomies avait été, il est vrai, de transformer les finalités et les buts en comportements. Mais la description des comportements laisse encore

trop de place à l'interprétation. Un cours peut avoir pour objectif que l'étudiant soit capable d'« aimer le théâtre », sans que l'on sache comment se manifestera ce résultat. Dans cette veine, les attitudes à adopter que préconisent les programmes officiels, de 1973 à 1977, comportent les mêmes ambiguïtés. Pour Mager, la définition des objectifs doit donc préciser des formes de comportement en termes de performance. « La caractéristique essentielle d'un objectif valable, écrira-t-il, réside en ce qu'il identifie le type de performance qui doit être accepté comme preuve évidente que l'élève a atteint l'objectif » (Mager, [1975] 1981 : 24).

À ce propos, il faut rappeler que de tels objectifs demeurent, selon nous, des objectifs didactiques. Ils décrivent ce que l'étudiant sera capable de faire, non ce qu'il fera ou ce qu'il voudra faire. Quel que soit le contenu qui illustre les propos de Mager, cognitif ou psychomoteur : « Être capable de résoudre des équations du second degré [ou] Être capable de réparer un récepteur radio » ([1975] 1981 : 25 et 33), ce qui est formalisé en objectif, c'est un objet à acquérir, non une motivation à susciter. Il restera toujours à conduire l'étudiant jusqu'à la performance recherchée. Il ne suffit pas qu'il soit capable d'accomplir un acte qui manifeste le comportement visé ; il faut qu'il le fasse et pour cela il faut d'autres objectifs, plus précisément d'ordre affectif, qui ne sont pas pris en considération par l'auteur.

Par ailleurs, pour bien décrire une performance, il faut qu'une intention se réifie progressivement sous l'action d'une question obsédante : « Que fera l'élève pour faire la preuve qu'il a atteint l'objectif ? » On n'est jamais très loin de l'évaluation, mais celle-ci n'est pas première. C'est la formulation concrète d'une intention qui guidera la quête de performance. La procédure de concrétisation doit conduire à une manifestation

externe. C'est pourquoi la performance doit être formulée « par un verbe d'action et non d'état » (Mager, [1975] 1981 : 29) : « écrire », « additionner », non « être satisfait », « enthousiaste ». Des listes de ces verbes d'action ont été dressées par Landsheere à l'intention des professeurs pressés qui n'ont guère le temps d'analyser leurs objectifs puisqu'ils enseignent... Il faut surtout retenir que toute description de performance – et elles peuvent être nombreuses pour un seul cours – doit contenir un « indicateur de comportement » (Mager, [1975] 1981 : 48) qui permette d'en juger. La lecture d'un roman peut fort bien être un objectif valable, puisqu'il comporte une performance, mais il faut un indicateur d'action à accomplir, comme « faire un résumé », « décrire le rôle du héros », pour faire la preuve que la performance demandée a été comprise et accomplie.

La fragmentation excessive de l'objectif d'un cours en performances multiples risque de créer une chaîne d'exercices scolaires qui tiendrait plus de l'acquisition d'automatismes que de la didactique. Le critère de détermination des performances doit demeurer « l'opérationnalisation » des objectifs et ceux-ci sont des buts à atteindre et non des moyens à prendre. La limite à ne pas franchir est celle qui sépare les performances commandées par le but assigné à un cours (acquisition d'une compétence bien déterminée) et les performances qui sont des procédés utilisés pour y parvenir (tâches à remplir). Cette frontière est fragile, mais elle est à maintenir. Un objectif et ses indicateurs de comportement servent à déterminer un contenu fonctionnel pour un cours et à choisir les moyens adéquats pour en faire l'acquisition. Si les performances décrites sont déjà des indicateurs de contenu, ou des procédés didactiques, elles ne sont plus constitutives des objectifs, mais de la démarche. Il est rare, par exemple, que la lecture d'une

œuvre littéraire soit un objectif de cours dans les cégeps, mais elle est toujours une étape obligée dans la poursuite d'un but littéraire et une tâche à accomplir pour réaliser la performance ultime qui attestera le comportement souhaité. Comme ces distinctions ne sont pas toujours respectées, il nous a paru utile, dans nos transcriptions de données, de toujours différencier les objectifs et les tâches.

Pour Mager, une performance ne saura manifester le comportement désiré si vous ne précisez pas les conditions dans lesquelles elle doit avoir lieu. Il y a une certaine différence d'intention et d'objectif si les performances d'un cours de littérature doivent s'exécuter avec ou sans l'aide des œuvres, en classe ou ailleurs, dans un temps limité ou non. Il y a, de fait, la différence qui existe entre les anciennes épreuves de baccalauréat du cours classique et les travaux littéraires qui ont par la suite servi d'examens pour le diplôme d'études collégiales.

Les conditions fixées par le baccalauréat classique, en excluant tout recours à des œuvres ou à des ouvrages de référence, exigeaient, pour réussir la performance demandée, une capacité mnémonique singulière. En conséquence, les tâches et les démarches du cours littéraire classique devaient être définies en tenant compte des habiletés à mémoriser les informations pertinentes. La levée de ces conditions a signifié, dans l'enseignement collégial, un déplacement d'intérêt qui s'est traduit par des mutations d'objectifs. Il importait plus de s'assurer que l'étudiant était capable de trouver ses sources d'informations et de les articuler de façon significative que de les restituer à volonté. Il s'en est suivi nécessairement que la même performance, telle l'analyse littéraire, a dû changer son indicateur de comportement, en fonction des conditions d'exercice qui, désormais, allaient y présider.

Dans les plans de cours que nous avons examinés, les conditions imposées concernent plutôt la forme des travaux scolaires, puisqu'il y a fort peu d'examens. « Une évidence : il n'y a pas d'examen à la fin de ce cours », écrira un professeur (Région 01, 3, 1971). Mais ces travaux en tiennent lieu. Les professeurs ne sont guère loquaces sur les règles et les normes qui doivent régir les travaux. Il est peu question de dissertation et d'analyse littéraires, dans leur forme traditionnelle du moins, mais elles ne sont pas tout à fait abandonnées. On peut même noter qu'elles sont parfois vigoureusement renouvelées. À preuve, cette « méthode de dissertation » appelée CIMA, proposée par Armand Daigneault dans *Cours de français, méthode et technique du savoir écrire* (1979 : 59-67) que reprend largement un professeur dans son plan de cours, en maintenant les exemples.

Le dernier trait distinctif des objectifs opérationnels est constitué des critères d'une performance acceptable. Ceux-ci s'illustrent assez facilement à l'intérieur d'un cours normatif où les éléments quantifiables ont été repérés. Mager fournit quatre exemples de définition d'objectif opérationnel correctement formulée : « Sans vous occuper du sujet ou de la note, soyez capable de décrire dix exemples de méthodes pédagogiques promouvant le désir d'apprendre et dix tendant à freiner ce dernier » ; « L'élève doit être capable de nommer – références en main – chaque élément représenté par chaque image d'une série de 20 reproductions » ; « L'élève doit pouvoir saisir son revolver et tirer cinq coups à hauteur de hanche dans une période de 3 secondes. À 25 m de distance, tous les coups doivent toucher la cible » ; « Sans références, sachez décrire trois attitudes courantes envers la notion de supériorité raciale » (Mager, [1975] 1981 : 108, 126 et 130).

La performance est chaque fois désignée comme indicateur de comportement – décrire, nommer, tirer. Les conditions d'exercice de cette performance sont, de plus, clairement indiquées – « sans vous occuper du sujet ou de la note ; références en main ; à hauteur de hanche ; sans références ». Les critères d'une performance acceptable, enfin, sont bien définis – « dix exemples ; chaque élément ; tous les coups doivent toucher la cible ; trois attitudes courantes ». Qu'en est-il quand, à la fois, la performance souhaitée doit être originale en ne reconduisant pas les exposés du professeur et que les critères sont plus de qualité que de quantité ? C'est à ce problème que les auteurs des plans de cours pour l'enseignement de la littérature dans les collèges ont eu à faire face.

LES OBJECTIFS DIDACTIQUES

La didactique de la littérature, en effet, a connu une mutation radicale lorsque les œuvres sont devenues accessibles dans des éditions scolaires ou des collections à prix modique. Les histoires littéraires, les morceaux choisis et les divers manuels de littérature ont perdu leur raison d'être et la didactique de la lecture a supplanté celle du jugement de valeur. La création des cégeps est intervenue au moment où les départements de français des collèges classiques, émergeant des programmes de baccalauréat universel, implantaient des didactiques nouvelles d'analyse thématique, stylistique ou sociologique d'œuvres intégrales. Le rapport au texte occupait l'avant-scène de la formation littéraire et le grand nombre de professeurs qui ont assuré la transition ont maintenu cette priorité. De plus, le cadre général des genres littéraires pour chacun des quatre cours obligatoires de littérature a définitivement rompu les amarres de l'histoire événementielle, par siècles ou par périodes. Il s'en est suivi des changements d'appré-

ciation. La formation littéraire ne s'évaluait plus par l'érudition, mais par les habiletés de lecture qui s'acquièrent par la fréquentation des œuvres, la perspicacité personnelle, l'originalité et les outils d'analyse. On peut dire que la « formation » supplante alors l'« information », que la qualité l'emporte sur la quantité et que les connaissances érudites ne donnent plus le change. Dans ces conditions, il est difficile d'imaginer des critères numériques de performance acceptable, comme ceux de Mager. Il faut revoir ces définitions d'objectif comme l'ont fait, encore une fois, Viviane et Gilbert de Landsheere (1980).

Pour eux, la définition d'un objectif opérationnel doit comporter cinq composantes essentielles. On y retrouve les exigences de Mager, mais dans un cadre plus articulé :

> *La formulation complète d'un objectif opérationnel comprend cinq indications précises :*
>
> *1- Qui produira le comportement souhaité ?*
>
> *2- Quel comportement observable démontrera que l'objectif est atteint ?*
>
> *3- Quel sera le produit de ce comportement (performance) ?*
>
> *4- Dans quelles conditions le comportement doit avoir lieu ?*
>
> *5- Quels critères serviront à déterminer si le produit est satisfaisant ?* (Landsheere, 1980 : 215)

Malgré les difficultés que présente une telle formulation en didactique littéraire, on peut citer des plans de cours qui s'y conforment d'une façon remarquable. Par exemple :

1- Identification de celui qui devra acquérir le comportement :
« L'étudiant devrait être capable, au terme de ce cours... »

2- Indication du comportement à observer :
« distinguer le théâtre... »

3- Description de la performance qui en sera le produit :
« distinguer le théâtre des autres formes d'expression que sont la poésie, le roman et le cinéma ».
L'essai n'y est pas mentionné.

4- Signalement des conditions de réalisation du comportement :
« à partir de critères établis en classe ».

5- Détermination des critères de satisfaction :
« en donnant 3 qualités dans chaque cas » (Région 06, 2, 1973).

La valeur didactique de cette formulation est indéniable et les cinq comportements ainsi décrits constituent un défi de taille à l'intérieur d'un seul semestre scolaire. Par ailleurs, sa valeur pédagogique n'est pas assurée pour autant. Le plaisir, l'intérêt ou la gratification qu'y trouvera l'étudiant ne font pas partie des objectifs qui y sont consignés. Quand ces objectifs pédagogiques (d'ordre affectif) sont mentionnés, ils sont dévolus à l'enseignant : « donner à l'étudiant le goût de lire des romans » (Région 01, 3, 1976).

Ce qu'il faut retenir de cette première lecture empirique de l'échantillon, c'est que le professeur du cours obligatoire de littérature se plie à l'exigence de formuler des objectifs sans se demander si cette exigence est pertinente dans son champ didactique et sans trop bien savoir comment les formuler.

LE CHAMP DIDACTIQUE LITTÉRAIRE

Le champ didactique que le plan de cours doit couvrir est, au départ, hétérogène. En l'absence d'un programme déjà établi, le plan de cours peut comporter un objectif de programme (Pourquoi enseigner la littérature ? Pourquoi enseigner par genres littéraires ?). Il peut également se soucier de déterminer un objectif de cours (Qu'est-ce que le théâtre, le roman, la poésie ou l'essai ?). En fixant un contenu, le plan de cours recherche un objectif cognitif (ce qu'il faut savoir pour réussir un cours). Comme intervenant, le professeur peut se donner des objectifs qu'il se doit de faire connaître à ses étudiants (Rendre l'élève conscient de...). Puisque le plan de cours est destiné à l'étudiant, il doit lui indiquer ce qu'il doit faire (L'étudiant devra lire, analyser, faire des exposés, etc.). Il ne faut pas oublier que le plan de cours est aussi adressé à la direction des services pédagogiques. Il n'est pas exclu qu'un objectif du plan puisse être un emploi du temps (la tâche est découpée en semaines sous forme de calendrier de travail). Chacun de ces objectifs, il est vrai, a ses raisons d'être, mais leur diversité entraîne une disparité d'objets et de destinataires.

L'objet d'un programme, en effet, n'est pas un contenu, tel un corpus d'œuvres, une période ou une esthétique, mais un type de savoir. On enseigne, par un programme de littérature, un type particulier de connaissance au même titre que les autres programmes : de langue, d'histoire, de sociologie ou de chimie. Ce que vise un programme de littérature, c'est, en principe, un savoir littéraire, en complémentarité avec d'autres savoirs. Il arrive que le même contenu (littéraire) donne lieu à un objectif (de programme) sociologique. C'est bien à ce niveau des objectifs de programme que les « séquences » prendront tout leur sens.

À l'intérieur du littéraire proprement dit, le savoir peut se lier à un objet générique : le théâtre comme genre. C'est un objet construit pour rendre compte à la fois du mode d'existence des objets « donnés » (les œuvres) et des voies d'accès à leur signification (l'analyse). L'objectif générique est déjà distinct de celui des programmes. Il ne peut pointer un hors-texte comme ce dernier (enseigner la littérature pour comprendre un milieu culturel ou social) ni se définir par rapport aux autres disciplines. Le genre clôture le champ littéraire et formalise l'enseignement. Le théâtre, le roman, la poésie ou l'essai ne se distinguent que par leur forme, laquelle est proprement littéraire. C'est pourquoi tout objectif de programme qui déborde de la littérature, comme la communication, la connaissance de soi ou de la société, gomme automatiquement les objectifs génériques. Les contraintes du genre romanesque ne sont guère pertinentes pour décrire un état de société et il sera toujours avantageux de les ignorer pour puiser, dans les autres genres littéraires, des indices d'un mode d'existence d'une culture. C'est bien ce qui se produira quand l'enseignement par séquences se généralisera.

Les objectifs délibérément spécifiques, de leur côté, ont des objets d'espèce, tels le théâtre d'Eugène Ionesco ou le roman d'Alain Robbe-Grillet. La formation générale que recherche l'enseignement collégial interdit, d'une certaine façon, ce genre d'objectif qui apparaît plutôt de niveau universitaire. On n'étudie pas dans les cours obligatoires une œuvre spécifique comme maints cours universitaires, mais bien plusieurs œuvres qui, le plus souvent, n'ont aucune caractéristique commune autre que d'appartenir à un corpus littéraire ou à un même genre. L'objectif général d'un plan de cours ne semble pas devoir être spécifique. Seuls les objectifs particuliers (les tâches) peuvent prendre en

considération l'analyse d'une œuvre singulière dans toute sa spécificité. Nous n'avons rencontré dans notre échantillon qu'un seul plan de cours qui poussait le souci taxonomique jusqu'à spécifier les objectifs de tâche pour chacune des œuvres à l'étude.

LA DISPARITÉ DES DESTINATAIRES

La définition des objectifs, en taxonomie, est centrée sur les objets. Elle classe ceux-ci, les fragmente, les hiérarchise ou les série. Elle ne se préoccupe nullement des destinataires. Dans les travaux de Bloom (1956), de Krathwohl ([1964] 1980) et de leurs collaborateurs, il n'est jamais question des personnes auxquelles s'adressent de tels objectifs. Au demeurant, les objectifs taxonomiques ne s'adressent à personne parce qu'ils sont, par définition, docimologiques. Ils sont proprement des objectifs de compétence dont l'évaluation et la mesure sont établies par des résultats. La performance, avec ses conditions d'exercice et ses critères de satisfaction, que décrit Mager (1975), y est postulée, sans plus. Pourtant, elle est déterminante. Il semble que la description des contenus soit suffisamment difficile pour monopoliser toute l'attention. Il arrive, en tout cas, que les plans de cours qui découpent minutieusement le savoir à transmettre ne mentionnent aucunement celui qui doit atteindre les objectifs décrits. La difficulté vient sans doute de l'absence de description d'une performance déterminée pour apprécier le degré d'atteinte des objectifs fixés. Plus fondamentalement, c'est la pertinence d'une telle performance qui est peut-être en cause dans l'enseignement littéraire collégial. Il n'est pas du tout évident que la dissertation, l'essai, le dossier ou l'exposé qui servira à mesurer les résultats d'un cours de littérature soient chacun, en même temps, une mesure des savoirs transmis par mode d'objectifs. Des analyses spécifiques d'œuvres,

par exemple, peuvent être un apprentissage d'une démarche personnelle dont l'originalité sera la marque. Ce qui est mesuré et mesurable alors, c'est un savoir sur les œuvres. Ce qui est évalué, par contre, c'est un savoir-faire. Ce dernier peut, bien sûr, devenir un objectif, mais, comme les habiletés, il est un résultat du cours et non son accomplissement. Sa description s'avère ardue, sinon impossible. L'originalité s'apprécie dans l'au-delà des performances programmées, surtout quand ces dernières sont régies par des objectifs précis. Il faut rappeler, à ce propos, que la direction des programmes assignait à ces cours obligatoires de littérature un objectif de cette nature : « manière d'être et de connaître la réalité[2] ». À défaut de décrire une telle performance, il est logique que l'agent soit oublié.

LA FORMULATION DES OBJECTIFS

Pour démêler cet écheveau d'objectifs, il fallait sans doute départager, dans le plan de cours, des paliers d'intervention et situer la didactique du genre ou de l'œuvre à l'intérieur de la structure collégiale. Les professeurs les mieux au fait de la taxonomie ont pris la peine de décrire les objectifs généraux du département de français. L'un d'eux les a décrits ainsi, en ce qui regarde l'enseignement littéraire :

> *1- Amener l'étudiant à connaître et à utiliser des techniques d'analyse de texte ;*
>
> *2- Amener l'étudiant à lire un certain nombre des grandes œuvres (québécoises, françaises, universelles) ;*

2. *Cahiers de l'enseignement collégial*, 1972-1973, Québec, Ministère de l'Éducation, p. 3.

3- Amener l'étudiant à prendre conscience de la culture québécoise en lui donnant les moyens de saisir les rapports entre la langue, la littérature et la société ;

4- Favoriser l'utilisation des capacités d'expression de l'étudiant par diverses créations propres au domaine littéraire (Région 06, 2, 1974).

Un autre reprendra, en clair, les objectifs fixés par la DGEC :

Selon les ***Cahiers de l'enseignement collégial*** *:*

1- Initier aux principaux éléments de la technique du roman pour le savoir lire et pour comprendre comment la vision du monde du romancier devient langage, ou inversement. Ces éléments seront par exemple le récit, le commentaire, les personnages, les événements, le temps, l'espace, etc. ;

2- Réfléchir sur certains thèmes universels exposés dans l'univers des romanciers : amour, mort, rêve, homme moderne, science, technique, etc.

Puis il énumérera ses propres objectifs :

Selon le professeur :

1- Essayer de donner aux étudiants le goût de lire des romans ;

2- Essayer de développer leur esprit critique ;

3- Essayer de leur donner une certaine « culture romanesque » (Région 01, 3, 1976).

On rencontre, par ailleurs, des plans de cours qui commencent par décrire les objectifs des cours obligatoires de français.

> *Au niveau d'un cours commun, l'enseignement de la poésie ne doit plus tendre à donner aux étudiants un bagage de textes et de noms d'auteurs* [...]. *Ce qu'il importe de « faire voir », c'est que la poésie est, avant tout, un mode d'expression comme le sont les autres, avec ceci de plus qu'elle est inhérente à toutes les formes d'expression qui s'en disent « dégagées »* (Région 01, 1, 1971).

Le plus souvent, toutefois, le plan de cours commence par décrire les objectifs du genre :

> *Connaissance du théâtre contemporain, québécois et international, autant par l'analyse et la réflexion sur le phénomène théâtral que par les manifestations plus étroitement associées à cet art* (Région 06, 2, 1972).

Au mieux, ces objectifs génériques qui sont présentés comme des « objectifs généraux » sont formulés en termes de performance :

> *Chaque étudiant, ou groupe, devra déterminer, par ses lectures, les principales caractéristiques du genre romanesque* (Région 01, 3, 1971).

Quand les objectifs spécifiques font l'objet d'une formulation distincte, ils prennent, tantôt la forme d'objectifs opérationnels :

> *Appliquer quelques notions théoriques vues en classe par le travail en atelier.*

> *Analyser 3 pièces de théâtre : **Antigone, Désir sous les ormes, Au cœur de la rose*** (Région 01, 2, 1974)

tantôt la forme d'« objectifs de comportements demandés à l'étudiant » :

> *L'étudiant devrait être capable, au terme de ce cours, de* [...] (Région 06, 2, 1973).

Il faut noter que les professeurs qui formulent ainsi leurs objectifs spécifiques sont aussi ceux qui spécifient les performances attendues, ainsi que les tests pour les évaluer. Mais ces tests ne sont qu'une évaluation partielle dans le cours. Pour tenir compte sans doute de la particularité de la formation littéraire, on maintient une évaluation du travail en atelier : « On tiendra compte, dans cette évaluation, de l'originalité, de l'ampleur des recherches effectuées, de la participation de chacun au travail de l'équipe » (Région 06, 2, 1973). Cette évaluation est comptée pour 40 % de la note finale.

Le double embarras que nous venons de souligner, diversité des objectifs et individualisation des évaluations, explique largement les difficultés rencontrées pour formuler correctement les objectifs particuliers d'un cours. On peut classer ces difficultés en deux catégories : didactiques et taxonomiques.

LES DIFFICULTÉS DIDACTIQUES ET TAXONOMIQUES

Pour que les objectifs généraux et opérationnels soient formulables, il faut que la littérature soit transcrite en objet de savoir et devienne permutable avec toute autre connaissance intellectuelle. Elle doit donc s'objectiver, ce qui implique déjà un présupposé que les professeurs ne sont peut-être pas désireux d'accepter, du moins sans débats. Il n'est pas évident que l'œuvre littéraire soit un objet cognitif comme les

autres. Ni qu'elle puisse se réduire à une information. La connaissance d'un roman, d'une pièce de théâtre, d'un recueil de poésie ou d'un essai est d'un caractère ambigu. Ce que l'on peut en savoir n'est jamais tout ce que l'on peut en extraire. Il y entre une part de connaissance affective qui n'est guère transmissible. Or, la didactique est une transmission de savoir. À ce compte, enseigner la littérature, c'est ne transmettre qu'une information et mettre en oubli le « plaisir du texte », le « supplément d'être », tout ce qui, pour nombre de littérateurs, constitue l'essentiel de la formation littéraire.

Il est vrai que la taxonomie de Bloom se préoccupe des « habiletés », ces aptitudes pour s'adapter à des situations nouvelles ou pour résoudre de nouveaux problèmes, mais il est bien précisé que ces « habiletés » sont des « capacités intellectuelles » (Bloom *et al.*, [1956] 1979 : 41), et qu'elles relèvent du domaine cognitif. Dès que l'acquisition d'une habileté ressortit au domaine affectif et qu'elle se manifeste plutôt par une « attitude » que par une « induction », elle présente des difficultés d'évaluation. L'équipe de David R. Krathwohl ([1964] 1980) a amplement décrit ces difficultés avant de proposer, timidement, ses propres objectifs affectifs. Elles étaient d'autant plus grandes que les objectifs en cause étaient proprement docimologiques. Si, en définissant ceux-ci, on recherche une évaluation affective, on rencontrera un problème de mesure. Comment définir une mesure affective qui permette de sanctionner le progrès d'un élève et de le classer parmi ses pairs ? Quel critère faut-il adopter pour construire un instrument qui puisse mesurer adéquatement le « développement du goût » pour la littérature, de l'« intérêt » pour le théâtre ou de la « motivation » pour l'écriture ? Après avoir étudié « l'histoire de quelques cours obligatoires dans

l'ensemble des collèges », aux États-Unis, Krathwohl constate qu'il y a « une baisse relativement rapide des objectifs affectifs dans les énoncés des objectifs du cours et une disparition presque complète des efforts pour mesurer le progrès des élèves dans ce domaine » ([1964] 1980 : 18). Il conclut que cette « usure » des intentions est attribuable aux examens de classement des élèves. À cette fin, « les professeurs et les docimologues, écrit-il, n'estiment pas approprié de juger les élèves sur leurs intérêts, leurs attitudes, ou le développement de leur personnalité » ([1964] 1980 : 19). Ils se contentent d'un contrôle cognitif qui permet de mesurer objectivement, et de façon équitable, l'acquisition de connaissances et, partant, le transfert didactique du savoir.

Les difficultés didactiques, en réalité, tiennent davantage de la contrainte des classements que de la nécessité des objectifs, quand ce n'est pas de cette « taxonomite aiguë » dont parle Mager (1975 : 101). Le besoin de noter peut conduire à ne pouvoir imaginer d'autres objectifs que docimologiques, alors que l'enseignement de la littérature et des arts ne peut exclure la dimension affective de son objet. À ne rechercher que des objectifs immédiatement mesurables, par des examens et des tests, on réduit la didactique à un accès contrôlé au savoir, sans tenir compte des interactions continues entre sujet et objet, sans intégrer les processus de valorisation qui rendent les objets désirables. On peut penser que les valorisations sont des objectifs fondamentaux sans être directement mesurables. Un objet cognitif est d'autant plus un « objectif » qu'il est désiré. Mais le désir reste implicite, présupposé. On ne dira pas, comme le remarque Krathwohl, que « l'élève devrait apprendre à analyser un bon argument avec plaisir » ([1964] 1980 : 55). Pourtant, une telle formulation est tout à fait acceptable

en didactique littéraire : « l'élève devrait trouver plaisir à lire de la poésie ». Ce qui est, de toute évidence, une composante nécessaire d'un objectif du domaine cognitif (« Même si ce n'est pas toujours explicite, presque tous les objectifs cognitifs renferment une composante affective, si on se donne la peine de la chercher » ([1964] 1980 : 55)) peut fort bien devenir un objectif distinct pour l'enseignement de la littérature. Un objectif d'« intérêt » ou d'« attitude », comme en propose la direction des programmes pour les cours obligatoires de littérature, devient un objectif distinct, puisqu'il régit le contenu même du cours. Nous ajouterions, toutefois, que cet objectif est pédagogique, pour reprendre le classement des catégories cognitives et affectives que nous avons proposé. L'interdépendance de la didactique et de la pédagogie, comme deux dimensions d'un même acte de transmission de compétence, exclut, d'une certaine façon, l'autonomisation des objectifs affectifs. Ces derniers, du domaine pédagogique, restent distincts, mais ils servent les objectifs cognitifs ou les asservissent : désirer pour savoir ou savoir pour désirer.

Les objectifs se démarquent des finalités par le fait qu'ils se définissent en termes de comportement et se traduisent en performances, observables et mesurables. Toutefois, ces objectifs opérationnels ne s'élaborent pas isolément. Il y a, entre les objectifs, des relations nécessaires qui instaurent des catégories (cognitives, affectives, psychomotrices) et, à l'intérieur de ces catégories, des dépendances qui les placent en hiérarchie. C'est précisément cette classification et cette hiérarchisation que tente de décrire et de justifier la taxonomie. Dans le champ littéraire, tout comme dans le domaine affectif, les classements et les hiérarchies s'avèrent peu pertinents. L'intérêt, la valorisation, l'attitude, la gratification ou quelque autre objectif affectif (d'ordre péda-

gogique), ne se classent pas automatiquement dans le domaine affectif. L'intérêt, par exemple, couvre toute une gamme de comportements dont les uns sont cognitifs (d'ordre didactique), tels le comportement professionnel (connaître la littérature pour l'enseigner), et les autres, psychomoteurs (lire pour apprendre à écrire). Il en est de même pour l'« attitude » qui peut être plus qu'une « disposition favorable » à l'égard de la littérature ou qu'un « comportement adéquat » en face d'une œuvre. L'attitude réceptive peut fort bien marquer un comportement cognitif. Un esprit ordonné est une attitude souhaitable pour disserter.

Les difficultés taxonomiques, de surcroît, deviennent indiscernables lorsqu'il s'agit d'établir une hiérarchie d'objectifs pour fonder un cheminement. Il n'est pas du tout prouvé que le principe cartésien utilisé pour la taxonomie des objectifs cognitifs (passage du simple au complexe) soit bien indiqué pour le cheminement affectif. L'intérêt pour les performances simples ne conduit pas nécessairement à un intérêt pour les performances complexes, non plus que l'inverse. La complexité attire, d'elle-même, certains élèves et en éloigne d'autres, quelles qu'en soient les causes. C'est ainsi que des professeurs ont pu initier leurs élèves à la poésie par le surréalisme ou aux œuvres romanesques par le nouveau roman. Au point de vue pédagogique où s'inscrivent les objectifs d'intérêt, d'attitude et de valorisation, les cheminements sont difficilement prévisibles et aucune progression ne peut être programmée dans l'abstrait, semble-t-il. Le « continuum d'intériorisation » qui est décrit dans la deuxième partie du deuxième tome de *Taxonomie des objectifs pédagogiques* (Krathwohl *et al.*, [1964] 1980 : 109-200), avec ses cinq étapes ordonnées, réception, réponse, valorisation, organisation, catégorisation, ne trouve guère d'échos dans les plans de cours. Même lorsqu'ils

poursuivent des objectifs affectifs, les professeurs ne laissent apparaître que des progressions cognitives, soit diachroniques, dans la succession chronologique des œuvres, des mouvements, des écoles et des périodes, soit synchroniques, en inventoriant les diverses manifestations littéraires d'une même époque, ou encore les formes multiples d'un même genre, comme l'essai. « Nous avons pensé qu'il serait avantageux pour les étudiants et les étudiantes, écrit l'un deux, de voir l'essai dans ses fonctions différentes. Pour ce faire, nous avons choisi certaines œuvres dont les unes préconisent une certaine forme d'humanisme (*Noces – L'été* d'Albert Camus) et les autres une certaine forme de théâtre (*Notes et contre-notes* d'Ionesco) ou de poésie (un manifeste d'André Breton) ou de pédagogie (*Essai sur l'éducation* de Michel de Montaigne) ou de philosophie (*Dictionnaire philosophique* de Voltaire) » (Région 03, 4, 1969). Les difficultés taxonomiques sont évitées, en les ignorant. Les professeurs ignorent volontairement la classification des motivations et leur mise en série. L'intérêt peut venir d'un seul coup tout aussi bien que d'un long apprentissage. Il semble plus indiqué, dans ce domaine affectif, d'exposer les élèves à des expériences diverses, même discontinues, pour rejoindre la diversité des seuils de réception, que de sérier des apprentissages dans un ordre de progression logique.

EXPERTISE DE LECTURE DES OBJECTIFS ET DES TÂCHES

Pour atteindre nos propres objectifs et conduire notre enquête en prenant en considération ces difficultés, nous avons élaboré un protocole de lecture qui tente d'intégrer toutes les catégories d'objectifs que nous allions rencontrer. Le degré de prévisibilité de cette grille a été établi sur un échantillon d'expertise de

48 plans de cours de quatre cégeps de la région de Québec (région 03). Aux côtés des cégeps François-Xavier-Garneau, de Lévis-Lauzon et de Sainte-Foy, nous avions retenu un cégep privé (le Séminaire de Québec) pour évaluer la pertinence de ce critère. À l'exercice, la variable privé *vs* public ne s'est pas révélée significative, car elle ne manifestait aucune différence didactique dans les plans de cours pour l'enseignement littéraire obligatoire. Les écarts sont plutôt pédagogiques que didactiques. Nous n'avons pas cru bon, pour les fins de notre recherche, de retenir les établissements privés dans l'échantillon. Pour chacun des quatre cégeps de l'échantillon régional d'expertise, nous avons retenu les quatre genres littéraires (poésie, roman, théâtre, essai) qui correspondent aux quatre cours obligatoires. Les plans de cours dans chacun des genres, pour leur part, ont été choisis au hasard, mais de façon à représenter trois années scolaires de la décennie 1968-1978. Le nombre de plans de cours de ce premier corpus d'expertise fut donc de 48, soit trois plans pour chacun des quatre genres littéraires dans les quatre cégeps choisis ($3 \times 4 \times 4 = 48$). Ce corpus voulait ainsi représenter adéquatement la région 03, laquelle, à son tour, pouvait représenter l'ensemble du circuit collégial québécois.

Cette expertise présentait toutes les garanties souhaitables de simuler correctement l'analyse générale des objectifs formulés dans les plans de cours des autres cégeps de la province. Ces garanties, il est vrai, ne pouvaient être de l'ordre du contenu. Rien ne pouvait laisser prévoir que les professeurs de Montréal allaient formuler leurs objectifs de la même façon que ceux de Québec. Mais les conditions d'exercice et les contraintes des programmes étaient suffisamment semblables pour permettre une projection acceptable. Notre échantillon d'expertise voulait représenter d'abord la

région 03, à la fois urbaine et rurale, avec une pondération adéquate, de même que les départements de français dont certains, comme ceux du Séminaire de Québec et du cégep de Sainte-Foy, étaient constitués en majorité de professeurs du précédent enseignement classique et d'autres, comme ceux du cégep François-Xavier-Garneau et du cégep de Lévis-Lauzon, dont les membres étaient majoritairement de nouveaux pédagogues pour un nouveau programme. Cette représentativité de notre échantillon se doublait d'une représentation semblable de la région 03, elle-même par rapport à la province, à l'égard des milieux sociologiques des étudiants et de la constitution des départements. De toute façon, il était toujours possible, en cours d'enquête, de rectifier notre instrument. Mais une telle rectification, de fait, n'a pas été nécessaire. Nous présentons les éléments de cette grille en signalant les données qu'elle a relevées, pour illustrer sa rentabilité et sa validité.

La grille de départ, établie de façon abstraite, départageait les objectifs et les finalités. De plus, elle distribuait les objectifs en domaines : cognitif, affectif et pragmatique, à la façon de Bloom ([1956] 1979). Ces classements se sont vite avérés caducs. L'enseignement de la littérature passait, dans les plans de cours, par d'autres voies que celles des domaines. Les divers remaniements que cette grille a subis au cours de l'expertise n'ont sans doute aucun intérêt, mais ils signalent des étapes nécessaires dans notre recherche.

La grille qui s'est élaborée au cours de cette expertise et qui est devenue la grille de lecture pour les autres plans de cours est une « grille des objectifs et des tâches ».

En adoptant cette formulation, nous n'avions pas l'intention de procéder à une « analyse de tâches » *(task analysis)* pour y dégager des objectifs généraux,

selon la procédure que le groupe de recherche de l'Université de Lancaster a adoptée pour établir un programme de formation des ingénieurs (Youngman, 1972). Plus modestement, nous voulions construire une grille qui puisse refléter correctement les distinctions que les professeurs établissaient entre les comportements et les finalités. Quand ils indiquaient que les étudiants devaient lire une œuvre déterminée, analyser un texte, interpréter un thème ou constituer un dossier, nous considérions qu'ils voulaient décrire un comportement, spécifié par une performance. Mais celle-ci était rarement l'objectif attribué au cours. Toutefois, la tâche à remplir constituait une étape dans l'atteinte d'un objectif. En termes plus rigoureux, il faudrait sans doute traduire les tâches en objectifs spécifiques et les buts ou finalités, en objectifs généraux. Nous avons préféré conserver le terme « tâches » pour maintenir transparents la performance et le comportement désirés, conformément en cela aux guides d'élaboration des programmes utilisés dans les universités du Québec. Par contre, nous avons traduit en objectifs toutes les orientations assignées aux cours en termes de buts, de fins, d'objectifs généraux, d'attitudes, d'initiations, de découvertes, d'intérêts, de goûts ou d'habiletés.

Comme on peut le voir, les objectifs, dans notre grille de lecture, englobent les trois domaines de la taxonomie, cognitif, affectif et psychomoteur, bien que ce dernier soit aussi couvert par les tâches. Toutefois, ces trois domaines ne sont pas confondus et nous avons établi, à cette fin, des classes appropriées. Par ailleurs, les objectifs affectifs que nous avons relevés étaient bien d'ordre didactique, c'est-à-dire des objets de transmission. Ils ne sont pas à confondre avec les objectifs pédagogiques qui conditionnent la réception, bien que ces distinctions soient subtiles. Il y a une nette différence, dans les pratiques, entre un moyen affectif

de susciter chez l'élève un intérêt pour un savoir (illustration, mise en situation, maïeutique, dramatisation) et un objet affectif (goût, intérêt) à transmettre. L'un a pour but d'intéresser l'élève, l'autre, de l'instruire. Le premier est déterminé par les contraintes immédiates de la communication (milieu, âge, environnement), l'autre, par les conditions de la transmission (accessibilité, pertinence, programmation). Il en fut de même pour les objectifs psychomoteurs qui apparaissent d'abord comme des tâches. La lecture des plans de cours nous a tout de même amenés à constater qu'ils sont souvent des objectifs didactiques, en ce sens que leur visée est proprement une pratique. C'est pourquoi nous les avons dénommés « objectifs pragmatiques ».

LA MOTIVATION ET LA COMPÉTENCE

Nous n'avons pas pu, toutefois, nous contenter de distinguer trois classes d'objectifs didactiques, correspondant aux trois domaines. Ces catégories sont vite apparues insuffisantes, car elles n'étaient pas premières. Par delà les objets cognitifs, affectifs ou pragmatiques, les plans de cours comportaient des orientations générales plus englobantes. Nous avons adopté, à ce niveau supérieur, une dichotomie qui oppose la « motivation didactique » à la « compétence ». Un plan de cours est centré sur la transmission d'une motivation ou d'une compétence avant de décrire des types d'objets à transmettre. Quand un professeur écrit que l'objectif de son cours est d'« amener l'étudiant à découvrir les ressources d'un univers poétique qui l'habite et qu'il ignore » (Région 03, 1, 1974), nous classons son objectif dans la catégorie des « motivations » (découverte) avant de lui assigner la sous-classe des objets cognitifs (ressources). Par contre, lorsqu'un autre fixe comme objectif de « savoir analyser un texte, un livre, en faire la synthèse et poser

un jugement critique sur le plan de la langue, de la réalité sociale et humaine » (Région 03, 1, 1976), nous classons son objectif dans la catégorie des « compétences » en précisant, dans une sous-classe que l'objet est pragmatique. Le classement qui s'est progressivement imposé tout au long de notre expertise a sérié les objectifs de la façon suivante :

Objectifs : 1. DE MOTIVATION
- a- cognitive
- b- affective
- c- pragmatique

2. DE COMPÉTENCE
- a- cognitive
- b- affective
- c- pragmatique

Le parallélisme formel de ce classement n'est pas gratuit. Il correspond au déploiement réel des objectifs de ces deux ordres de finalités quand nous ne prenons en considération que les résultats escomptés des diverses activités proposées comme tâches. L'objectif est ce que l'étudiant aura acquis au terme de son cours, après s'être soumis à des exercices prescrits. Au niveau des tâches, l'activité elle-même sera classée plus tard. Mais elles ont déjà une incidence sur le classement des objectifs. Ainsi quand un professeur décrit l'objectif de son cours par cette phrase : « rendre l'étudiant conscient de sa capacité de parler » (Région 03, 2, 1972), nous le transcrivons en objectif de « motivation » (conscience) « pragmatique » (capacité de parler).

Dans notre échantillon d'expertise, nous avons rencontré 12 plans de cours dont les objectifs étaient des motivations, alors que 41 autres (une nette majorité) poursuivaient des objectifs de compétence. Il faut

signaler ici que ces chiffres reflètent des occurrences d'objectifs qui peuvent être doubles ou triples dans certains plans de cours.

Parmi les objectifs de motivation, nous avons relevé neuf motivations affectives, du genre « apprivoiser les étudiants au théâtre » (Région 03, 2, 1974). Il s'agit, en quelque sorte, de susciter une sympathie, une relation positive, pour créer chez l'étudiant un état de « virtualité ». Le cours doit parvenir à le motiver affectivement. Quand cette motivation recherche une « actualisation », elle peut devenir cognitive en conduisant à un « savoir ». Exemple : « La pièce *Antigone*, d'Anouilh, en plus de présenter comme héroïne une adolescente et tous les problèmes de l'adolescence (donc, de nos étudiants et étudiantes) fournit l'occasion de nous retremper aux sources de la tragédie grecque » (Région 03, 2, 1969). Un troisième type de motivation, la motivation pragmatique, vise un comportement que le cours doit concourir à « réaliser » : « amener l'étudiant à s'éveiller aux problèmes humains de son temps et à agir et se comporter en conséquence » (Région 03, 4, 1972). Elle s'est avérée assez importante. Dans notre échantillon, plus de la moitié des occurrences d'objectifs de motivation sont de cet ordre. Cet indice, qui renvoie à notre seconde hypothèse de la deuxième série, confirme la tendance à privilégier les « habiletés » et les « attitudes » par rapport aux connaissances, dans cette classe d'objectifs (les motivations), en tout cas.

La classe des objectifs de compétence domine largement (87 %). Les plans de cours orientent l'enseignement littéraire, selon notre échantillon d'expertise, vers un savoir d'usage qui fonde une compétence. Cette compétence sera spécifiée par les tâches : lecture, analyse, interprétation ou production. Mais elle est, comme classe, un savoir à acquérir et non

un intérêt à susciter. Il n'y a là, sans doute, aucune surprise, même si les cours obligatoires de littérature ne sont pas destinés à former des littéraires. L'intérêt peut venir du savoir lui-même et en être l'effet tout aussi bien que l'origine.

La compétence qui occupe le premier rang est la « compétence cognitive », celle qui transforme l'œuvre littéraire en objet de savoir (75 %). L'objectif est alors d'acquérir un certain savoir littéraire, ne serait-ce qu'à titre informatif. La « compétence pragmatique » occupe le deuxième rang (48 %). Elle vise une habileté, non pas virtuelle (possession des moyens adéquats) mais réelle (une production littéraire). En dernier lieu, se trouve la « compétence affective » (3 %), qui est un cas-frontière avec la pédagogie, tout comme la « motivation affective ». Elle est une compétence, puisqu'il s'agit d'une « actualisation d'un savoir déterminé » (analyse, interprétation) et elle est du domaine affectif, car elle ne vise qu'une découverte gratifiante de ce savoir, telles une forme d'analyse, une méthodologie qui requièrent un savoir conséquent. Il faut ajouter que cette dernière ne se présente jamais seule. Elle est associée, le plus souvent, à la compétence cognitive. Tout se passe comme si l'affectif venait expliciter la dimension pédagogique des objectifs de compétence et mettre au compte des objectifs la mobilisation de l'élève dans l'atteinte d'un objet didactique de savoir.

La majorité des plans de cours, d'ailleurs, proposent des associations d'objectifs, sauf lorsqu'il s'agit de compétence cognitive qui jouit d'une grande autonomie dans 43 % des occurrences (21 plans). Deux autres plans de cours se contentent du seul objectif de motivation cognitive. Tous les autres croisent les objectifs. L'association la plus fréquente est celle qui relie la compétence cognitive à la compétence pragmatique

(10 plans) pour constituer « la forme régulière » d'apprentissage du savoir.

Pour configurer l'ensemble de la rubrique des objectifs, dans notre échantillon d'expertise, nous pouvons dire que le professeur de littérature dans les cégeps recherche une compétence cognitive par une démarche d'apprentissage où le « savoir-faire » n'est plus formel, comme dans l'enseignement classique, mais bien pragmatique. Les tâches viendront spécifier ce « savoir-faire » pragmatique.

LES TÂCHES

Les tâches constituent les étapes à franchir pour atteindre les objectifs généraux. Elles sont ce que Mager ([1975] 1981, 36) appelle « activités » ou encore ce que les docimologues désignent par « objectifs spécifiques ». Nous les avons réparties en quatre catégories dans notre expertise, chacune avec ses propres variables : lecture, analyse, interprétation et production.

La tâche de lecture

La première catégorie de tâches est la lecture. On peut penser qu'elle est tellement évidente qu'il n'est guère utile de la mentionner. Comment imaginer une formation littéraire sans la lecture des œuvres ? Bien qu'il n'en fût pas toujours ainsi, à une époque où les œuvres n'étaient pas tellement accessibles, il faut reconnaître que la lecture des œuvres présentées comme obligatoires dans les plans de cours est précisément un préalable. Toutefois, la lecture érigée en catégorie veut désigner dans notre grille une tâche objectivée. Elle n'est pas un préalable ; elle est un objectif. Elle présuppose que l'œuvre littéraire peut être un objet de connaissance immédiate, au premier degré, par opposition à l'analyse et à l'interprétation. L'œuvre littéraire

est alors laissée à la discrétion de l'étudiant, selon son intelligence du moment, sans outils méthodologiques particuliers. Cette tâche de lecture, cependant, est toujours orientée. Il ne s'agit point d'une lecture sauvage ou de loisir, mais d'une lecture réfléchie. Dans notre échantillon d'expertise, nous avons rencontré quatre types de réflexions spécifiés que nous avons constitués en variables :

A - *Lecture de compréhension.* La tâche que désigne ce type de lecture est une compréhension des articulations internes de l'œuvre. L'étudiant doit parvenir à déchiffrer les procédés de mise en fiction en situant la temporalité, l'espace, l'action ou les personnages par rapport à la signification interne de l'œuvre. Cette tâche a été décrite ainsi dans un plan de cours : « Initiation aux principaux éléments de la technique du roman pour le savoir lire » (Région 01, 3, 1976).

B - *Lecture d'extension.* Nous avons désigné par lecture d'extension la tâche assignée à l'étudiant de prolonger la compréhension de l'œuvre dans un au-delà quelconque : social, référentiel ou intertextuel. Un exemple serait celui-ci : « Expliquer les éléments marquants de l'histoire du théâtre en fonction des sociétés où ils sont inscrits » (Région 06, 2, 1973).

C - *Lecture de classification.* Ce type de lecture peut apparaître étrange et artificiel. Nous n'avons su nommer autrement cette tâche proprement scolaire qui consiste à lire une œuvre pour repérer un genre littéraire, une école ou une esthétique. « Faire découvrir aux étudiants les différences et les

ressemblances entre les procédés propres à la farce et à la grande comédie » (Région 06, 2, 1972).

D - *Lecture d'identification.* Cette variable de lecture désigne tout simplement un but personnel attribué au lecteur qui, par projection, peut s'identifier aux personnages ou aux auteurs et s'y reconnaître. Cette identification a souvent été recherchée dans la lecture d'*Antigone,* de Jean Anouilh, qui présente « tous les problèmes de l'adolescence » (Région 03, 2, 1969).

Dans notre échantillon d'expertise, la lecture est la tâche la plus fréquemment mentionnée, comme on pouvait le prévoir. Elle est prescrite dans 40 plans de cours, soit 85 % du corpus. Cette lecture, catégorie distincte de l'analyse, de l'interprétation et de la production, dont il sera question plus loin, n'est pas toujours une tâche isolée. Elle est souvent associée aux autres tâches, en particulier à celle de production. Mais elle est exclusive dans huit plans de cours (17 %), ce qui est suffisant pour constituer une catégorie distincte dans le paradigme des tâches.

Les résultats statistiques montrent que, dans l'ensemble du corpus d'expertise, la lecture de compréhension domine largement. Elle est prescrite dans 26 plans de cours (55,3 %) contre 20 pour la classification (42,6 %), 7 pour l'extension (15 %) et 6 pour l'identification (12,8 %). Trois plans de cours ne spécifient point le genre de lecture exigé. Il faut remarquer, encore une fois, que ces statistiques portent sur des occurrences qui sont plus nombreuses (59) que les plans de cours eux-mêmes (40), ce qui implique que ces derniers comportent, à l'occasion, plus d'un type de lecture. Pour illustrer cette dominante (lecture de com-

préhension), on pourrait dire qu'il est le plus souvent demandé à l'étudiant de comprendre le texte littéraire par ses propres moyens en demeurant à l'intérieur de l'œuvre, dans une recherche de signification immanente.

Quand la lecture de compréhension est associée à un autre type de lecture, ce dernier est le plus souvent une classification de l'œuvre. C'est, par exemple, lire une pièce de théâtre pour comprendre et le système dramatique de la pièce et la spécificité du genre théâtral, quand ce n'est pas le courant littéraire qui le caractérise : théâtre classique, romantique, baroque. Les autres associations ne sont pas en nombre suffisant pour être statistiquement significatives. La recherche d'une compréhension interne de l'œuvre et du genre qui la détermine infirme, comme tâche ou objectif spécifique, notre première hypothèse à leur sujet. Contrairement aux tendances qui semblaient se manifester, les contraintes esthétiques de création et de signification attachées aux genres littéraires demeurent des objectifs recherchés dans la majorité des plans de cours examinés dans notre échantillon de la région 03. Nous verrons que cette dominante qui prolonge, en quelque sorte, les objectifs des derniers programmes du cours classique, se maintient dans l'ensemble des régions. Pour le moment, elle illustre la rentabilité de notre grille de lecture. En rattachant cette tâche dominante de lecture de compréhension à l'objectif général de compétence cognitive, également dominant, on peut paraphraser le parcours didactique majeur de l'enseignement littéraire dispensé par les professeurs sélectionnés de la façon suivante : ils visent un objectif général de compétence cognitive en recherchant une compréhension interne de l'œuvre littéraire, compte tenu des lois du genre et des règles esthétiques des époques.

La tâche d'analyse

La deuxième catégorie de tâches dans notre grille est celle de l'analyse. Son rang est ici purement intuitif. Il semblait bien que le prolongement attendu de la lecture pouvait être l'analyse de texte. L'expertise a révélé qu'il n'en était rien et que l'analyse, même sous des formes renouvelées, n'était pas une tâche importante dans les cours obligatoires de littérature. Il faut croire que le recours à des instruments spécifiques d'analyse, tels que nous les avons constitués en typologie, selon leur théorie d'origine : stylistique, rhétorique, thématique, structurale, sémiotique ou autre, n'a pas semblé opportun. Il faut savoir que d'autres cours de littérature sont proposés dans la concentration « Lettres », pour ceux et celles qui comptent poursuivre des études universitaires en ce domaine, et que nous les avons délibérément écartés de nos échantillons.

S'il est tout de même fait mention d'analyses de textes dans 22 plans de cours (46,8 %), neuf d'entre eux n'en spécifient point la nature. Des recoupements permettent, toutefois, de l'assimiler à la lecture de compréhension qui ne nécessite aucun prérequis théorique ou méthodologique. Pour les autres, dans 13 plans de cours (27 %), l'analyse qui y est spécifiée est d'abord thématique (7 plans : 14,5 %). Elle est ensuite structurale (5 plans : 10,4 %), rhétorique (4 plans : 8,3 %) et stylistique (3 plans : 6,2 %). Aucune n'est sémiotique, mais notre échantillon ne dépasse pas 1978. Si les occurrences (19) débordent le nombre de plans de cours impliqués (13), c'est toujours que ces derniers proposent plus d'un type d'analyse. L'association la plus récurrente est celle de la thématique avec la stylistique. Il semble que la stylistique ne constitue guère une théorie autonome et qu'elle maintienne son statut traditionnel d'auxiliaire.

Une telle configuration où domine la thématique n'est pas de nature à nous surprendre. L'analyse thématique est demeurée, en dépit des travaux de Gaston Bachelard et de Jean-Pierre Richard, une démarche plutôt empirique, accessible et flexible. Toutefois, elle nécessite un retour systématique sur l'œuvre et elle confère un certain « savoir-faire » qui contribue à l'acquisition d'une compétence cognitive. À ce titre, elle paraît une exigence distincte de celle de la lecture réflexive. Une des formulations qu'elle revêt dans les documents étudiés est la suivante : « Réfléchir sur certains thèmes universels exposés dans l'univers des romanciers » (Région 01, 3, 1976). C'est sans doute le début d'un dépassement du sens « littéral » de l'œuvre littéraire.

La tâche d'interprétation

Il faut entendre « interprétation » dans le sens restreint d'un transfert de système. Il s'agit de traduire le système de signification d'une œuvre avec les catégories d'un autre système déjà constitué, comme la psychanalyse. C'est ainsi que les tragédies de Racine ont été interprétées par Charles Mauron (1957). Notre typologie a retenu quatre types d'interprétation, historique, sociologique, philosophique et psychanalytique, en concordance avec les principaux domaines articulés des sciences humaines qui pouvaient interpréter la signification littéraire.

Dans l'échelle des fréquences, l'interprétation est la tâche la moins prescrite. Elle n'apparaît que dans 13 plans de cours (27 %). De plus, deux seuls types d'interprétation (historique et sociologique) sont apparus dans notre échantillon d'expertise. L'interprétation historique est présente dans huit plans de cours (17 %) et l'interprétation sociologique dans les cinq autres (10,6 %). Cette dernière aurait pu être rencontrée plus

souvent puisque des ouvrages en sociocritique sont mentionnés à sept reprises dans les études suggérées et que l'étiquette « sociale » figure parmi les déterminations les plus utilisées dans le discours d'accompagnement. Il semble que les professeurs en cause aient hésité à engager leurs étudiants dans une interprétation sociologique quelque peu systématisée.

La tâche de production

Est-il étonnant que la deuxième tâche en importance, dans l'ordre des fréquences, soit la *production* ? L'étonnement, ici, révélerait probablement un point de vue anachronique. Avant l'arrivée des cégeps, il était rarement demandé à l'étudiant dans un cours de littérature de produire autre chose que des analyses, des dissertations ou des commentaires qui n'ont jamais été d'ailleurs des objectifs, mais des exercices d'évaluation. Dans les plans de cours que nous avons examinés, les productions désignent tout autre chose. Elles sont soit des créations littéraires dans l'un ou l'autre des quatre genres, soit des productions scéniques : mise en scène, décor, costume, jeu, soit une réalisation audio-visuelle, soit une interview, soit la constitution d'un dossier, soit encore un éditorial ou un article de journal. Ces divers types de production sont mentionnés dans 30 plans de cours (64 %). La création littéraire vient en tête, avec 22 occurrences (47 %), suivie de la production scénique (11 plans : 24 %), de la constitution de dossiers (6 plans : 13 %), des réalisations audio-visuelles (5 plans : 11 %) et des éditoriaux (3 plans : 7 %). D'autres productions libres, non spécifiées, sont signalées dans 5 autres plans de cours. Comme tâche ou objectif spécifique, ces productions sont destinées à faire savoir par un apprentissage personnel des contraintes internes d'un genre littéraire ou d'un média d'information.

Sans anticiper sur les résultats de notre enquête, nous pouvions déjà attribuer une signification à ces données, que notre grille des tâches a isolées, pour illustrer le rendement statistique qu'elle peut donner, même si l'expertise a été limitée à la région 03. Notre échantillon représentatif donne à entendre que les professeurs sont sollicités par deux didactiques apparemment opposées. D'une part, ils privilégient une initiation à la littérature par apprentissage personnel en faisant surtout appel à la compréhension et à la création. D'autre part, ils maintiennent comme conditions de lecture et d'écriture les contraintes esthétiques des genres et des écoles qui requièrent pourtant des connaissances spécialisées. La compétence cognitive qui sera alors acquise, puisque tel est l'objectif le plus souvent recherché, sera un savoir esthétique selon les perceptions individuelles des lois propres de chaque genre pratiqué.

Il faut toutefois signaler qu'une certaine marginalité existe, puisque des productions libres sont demandées ainsi que des lectures non dirigées, dans une proportion de 10 %. La prise en considération de ces exceptions est importante, car la signification dernière peut très bien, selon le point de vue ou les hypothèses de départ, y trouver son lit. Autrement, on risque de ne trouver que ce qu'on y a mis, à savoir des tâches normées parce que la grille ne retient que celles-ci.

Au reste, les tâches sont inféodées aux objectifs et c'est leur rapport à ces derniers qui importe. En introduisant la production littéraire dans les tâches didactiques, les professeurs entendent établir un rapport pragmatique avec le savoir et favoriser une compétence cognitive qui se fonde sur un apprentissage de la lecture et de l'écriture proprement littéraires. À ce compte, l'apprentissage ne peut être que spécifique, en cohérence avec les exigences et les contraintes reconnues de

la littérature. La didactique y a probablement gagné un recours systématique aux œuvres littéraires au lieu d'une médiation par les manuels scolaires.

Ces premières conclusions sur la région 03 renvoient à nos hypothèses sur le statut de la littérature dans l'enseignement littéraire des cégeps. Il s'avère que le statut esthétique du texte littéraire n'a pas été réellement menacé, contrairement à ce que nous avions prévu (hypothèse II, 1, p. 35-36). Par contre, son statut de modèle a été miné. L'œuvre comme *produit* fini, clos, qui doit être décrypté avec des instruments raffinés d'analyse, est devenue une *production* avec ses effets de sens qui ne sont pas à expliquer ou à commenter, mais à prolonger dans une lecture-écriture (hypothèse II, 2, p. 36-38). Il faut reconnaître, cependant, que la formation littéraire demeure largement le but poursuivi et qu'elle n'a pas cédé significativement de terrain à la maîtrise du discours culturel et sociologique (hypothèse II, 3, p. 38-39). L'analyse de données plus diversifiées, tirées cette fois de l'échantillon d'enquête établi à la grandeur du Québec, nuancera ces conclusions, car elle porte aussi bien sur les déviations que sur les dominantes statistiques. Notre expertise n'a voulu servir ici qu'à élaborer une grille de lecture des objectifs et des tâches qui soit, à la fois, exhaustive et signifiante.

CHAPITRE III

Les objectifs et les tâches proposés dans les plans de cours

LE CLASSEMENT DES OBJECTIFS

L'échantillon d'expertise pour la recherche préliminaire s'est avéré une représentation assez fidèle des pratiques didactiques que révèle l'échantillon provincial pour l'ensemble du Québec[1]. Il faut dire que le premier a été établi de façon à simuler l'ensemble des régions tout en nous permettant d'effectuer une expertise méthodologique. La composition de cet échantillon régional obéissait aux mêmes critères que l'échantillon provincial. La confrontation des résultats d'analyse des deux échantillons, de fait, manifeste une même préférence pour les objectifs de compétence aux dépens des objectifs de motivation.

Comme nous l'avons indiqué dans la description de la grille de lecture, la poursuite d'un objectif de compétence est la recherche d'un savoir « définitionnel » de

1. Ce dernier est composé de 298 plans de cours des 16 cégeps sélectionnés, tel qu'il a été statué, dans quatre régions urbaines et semi-urbaines, sur les 40 cégeps francophones publics du Québec.

la littérature. L'objet didactique est alors composé des divers attributs de la « littérarité », qui distinguent l'œuvre littéraire des autres productions textuelles. Ces attributs peuvent être ceux des genres littéraires et l'étudiant sera incité à connaître les éléments spécifiques du théâtre, du roman, de la poésie et de l'essai ou encore des sous-classes de ces genres : « amener l'étudiant à percevoir les différents genres de pièce de théâtre » (Région 03, 4, 1975). Mais ils peuvent être également les caractéristiques d'une époque, d'un auteur, d'une œuvre ou même d'une démarche critique : « prendre connaissance des diverses approches théoriques » (Région 06, 3, 1972). Ce genre d'objectif, qui vise une définition ou une notion et qui se centre sur un objet d'étude dont l'œuvre littéraire n'est que le support, domine largement dans les plans de cours des deux échantillons. Il était de 87 % dans l'échantillon régional ; il est de 92,8 % dans l'échantillon provincial. Nous le rencontrons dans 245 plans de cours, sur le total des 264 plans (88,6 % du corpus entier) qui comportent des objectifs (voir le tableau 6). Il y a 34 plans (11,4 % du corpus entier) qui n'en signalent aucun. L'enseignement littéraire semble avoir maintenu une préférence pour un savoir circonscrit et « normé ». Pour l'ensemble des pratiques didactiques, au niveau provincial, l'objectif général de « compétence », sans départager, pour le moment, les types de savoir recherchés, occupe une place souveraine. La transmission des valeurs littéraires, attachées aux gen-

TABLEAU 6
CLASSES D'OBJECTIFS

COMPÉTENCE	245	plans de cours	92,8 %
MOTIVATION	87		32,9 %

res et aux formes d'écriture, comme contraintes esthétiques de création et de signification, ne cède aucunement le pas à un quelconque transfert de motivations ou de décodage culturels dont la littérature ne serait que l'occasion. À cet égard, le statut de la littérature n'aura guère été modifié par la création d'une nouvelle étape de formation que représente le niveau collégial et par les bouleversements introduits dans les programmes d'enseignement littéraire. La littérature maintient son statut esthétique bien qu'il faille s'assurer de la nature de cette esthétique par les tâches qui seront proposées pour atteindre ces objectifs de compétence. Les croisements qui seront étudiés lors de l'analyse des tâches pourront donc préciser cette orientation esthétique.

Si le transfert de compétence est la finalité la plus recherchée, il ne faut pas oublier pour autant qu'elle n'informe plus comme avant tout le champ de la didactique littéraire. De fait, 87 plans de cours affichent nettement un objectif de motivation, soit 32,9 % du sous-corpus, en prenant en considération dans ces pourcentages la présence simultanée des deux classes d'objectifs dans 68 d'entre eux[2] (voir le tableau 7). Cette proportion n'est pas négligeable, puisqu'elle constitue près d'un tiers du sous-corpus. C'est dire qu'il existe, dans la décennie étudiée, un courant de faveur pour des objectifs de motivation littéraire. Ceux-ci assignent à l'enseignement de la littérature la fonction d'éveiller, d'intéresser, de sensibiliser ou encore de faire réfléchir : « encourager et provoquer la réflexion » (Région 03, 1, 1969), « éveiller en nos étudiants le

2. Dans cette section, et à moins d'indications contraires, les pourcentages sont calculés en fonction des 264 plans de cours qui signalent des objectifs. Nous convenons d'appeler sous-corpus cet ensemble de plans de cours.

TABLEAU 7
CLASSEMENT DES OBJECTIFS

COMPÉTENCE EXCLUSIVEMENT	177	plans de cours	67,0 %
MOTIVATION EXCLUSIVEMENT	19		7,2 %
COMPÉTENCE ET MOTIVATION	68		25,8 %
TOTAL	264		100,0 %

sens de la "culture" » (Région 03, 2, 1969). Il est vrai que ces objectifs n'apparaissent en exclusivité que dans 19 plans de cours, soit 7,2 %, mais cette exclusivité manifeste une volonté de se démarquer des objectifs de compétence.

Ce premier classement des objectifs permet d'introduire deux typologies parallèles, l'une pour les types de compétence, l'autre pour les types de motivation. Chacune comporte trois catégories, cognitive, affective et pragmatique, comme nous l'avons justifié dans la description de notre grille de lecture.

LA TYPOLOGIE DES COMPÉTENCES

Parmi les types de compétence visés, la compétence cognitive domine, de nouveau, dans les deux échantillons. Elle était présente dans 36 plans de cours de l'échantillon régional (48), soit 75 %. Elle apparaît dans 231 plans de l'échantillon provincial (298), soit 77,5 %, ce qui représente 87,5 % des cas où sont mentionnés des objectifs (264). De plus, elle se présente seule dans 71 plans de cours, soit 26,9 %, pour imposer d'emblée une figure d'autonomie qui laisse loin derrière la compétence pragmatique, exclusive dans

7 plans, et la compétence affective qui n'est, d'ailleurs, jamais seule (voir les tableaux 8 et 9).

Cette compétence cognitive est proprement un objectif d'ordre intellectuel. Elle est une acquisition de savoir fondée sur la connaissance et la maîtrise de notions littéraires : « améliorer la connaissance d'un genre littéraire » (Région 06, 1, 1973), « distinguer deux langages : prose et poème » (Région 03, 1, 1974), « avoir une bonne connaissance de quelques manifestes » (Région 03, 4, 1971). Un tel objet didactique demeure sans doute le plus commode à décrire et à programmer. Il peut être décomposé en ses constituants immédiats : procédés d'expression, effets de sens, distribution des rôles, thématisation, dramatisation métrique, métaphorisation, temporalité, espace et autres. Il a l'avantage didactique d'être préconstruit et d'emprunter à son support empirique (l'œuvre littéraire) une certaine forme d'objectivité. Par contre, il présente des difficultés pédagogiques, car il postule trop légèrement l'intérêt que l'étudiant doit lui porter pour l'atteindre. C'est pourquoi il est le plus souvent associé à un objectif de compétence pragmatique (76 plans de cours, soit 28,8 % du sous-corpus, réunissent ces deux seuls objectifs). En plus d'une connaissance pertinente de la littérature, les professeurs

TABLEAU 8
OCCURRENCES DES OBJECTIFS DE COMPÉTENCE

COMPÉTENCE COGNITIVE	231	87,5 %
COMPÉTENCE PRAGMATIQUE	121	45,8 %
COMPÉTENCE AFFECTIVE	36	13,7 %
TOTAL	388 occurrences dans les 264 plans de cours	

TABLEAU 9
TYPOLOGIE DES OBJECTIFS DE COMPÉTENCE

OBJECTIF	FRÉQUENCE			
	Classe exclusive*	%**	Classes concurrentes***	%
Compétence cognitive	71	26,9	104	39,4
Compétence pragmatique	7	2,6	11	4,2
Compétence affective	0	—	0	—
Compétence cognitive et compétence pragmatique	76	28,8	94	35,6
Compétence cognitive et compétence affective	9	3,4	20	7,6
Compétence pragmatique et compétence affective	3	1,1	3	1,1
Compétence cognitive, compétence pragmatique et compétence affective	11	4,2	13	4,9
TOTAL	177	67,0	245	92,8

* Cette rubrique renvoie aux 177 plans de cours qui comprennent exclusivement des objectifs de compétence.

** Tous les pourcentages sont calculés sur la base des 264 plans de cours qui signalent des objectifs (de compétence et/ou de motivation).

*** Cette rubrique renvoie à tous les plans de cours (245) qui comprennent des objectifs de compétence, que ceux-ci entrent ou non en concurrence avec des objectifs de motivation.

cherchent à transmettre un savoir-faire. Le plan de cours qui poursuit ces deux objectifs est celui qui convie les étudiants à devenir capables d'analyser par eux-mêmes une œuvre littéraire de leur choix ou, à la limite, d'en produire une de leur cru. Cette conjugaison d'objectifs, celle qui domine largement, laisse apparaître un souci d'actualiser la compétence recherchée par un apprentissage approprié et d'acquérir en même

temps que le savoir une habileté qui y correspond. Il restera encore à s'assurer de la motivation réelle des étudiants pour cet exercice, mais les chances de réussir un transfert de compétence y sont dédoublées. Il arrive même que la compétence pragmatique soit isolée en objectif unique dans sept plans de cours. Tout le savoir est alors au service d'un « pouvoir-faire » qui se subordonne les connaissances littéraires et les rend fonctionnelles. L'esthétique n'est plus qu'un cadre de performance et l'œuvre peut retrouver son ancien rôle de modèle. Au demeurant, la pragmatique s'allie à plusieurs autres objectifs de compétence et de motivation, puisqu'elle se retrouve, au total, dans 121 plans de cours. L'apprentissage y trouve son compte.

La compétence affective, qui est, en somme, un cas-frontière, n'apparaît jamais, dans les plans de cours, comme objectif unique. Cela confirme que le domaine affectif, conçu par les docimologues comme un champ autonome, n'est guère traduisible en objectif didactique exclusif. L'affectivité est davantage du ressort de la transmission que de l'objet didactique et elle facilite le transfert des connaissances plutôt qu'elle ne les oriente. Quand un objectif affectif est signalé, il accompagne, par ordre de fréquence, soit des objectifs conjugués de compétence cognitive et pragmatique (11 plans de cours), soit tout simplement une compétence cognitive (9 plans). La dimension affective de la didactique de la compétence, sous forme d'un vouloir-faire conforme, qui consiste à rendre souhaitable l'acquisition de connaissances et d'habiletés, dictées par les déterminations de l'œuvre littéraire, joue un rôle modeste dans l'enseignement littéraire collégial.

LA TYPOLOGIE DES MOTIVATIONS

Les objectifs de motivation ont été divisés, à leur tour, en trois catégories distinctes : cognitive, affective et pragmatique (voir les tableaux 10 et 11). La plus récurrente est la motivation affective qui apparaît dans 46 plans de cours, soit 17,4 % du sous-corpus de l'échantillon provincial. Elle était de 19 % dans l'échantillon régional. Elle oriente surtout l'enseignement de la poésie : « amener les étudiants à donner leurs impressions au point de vue affectif » (Région 03, 1, 1969) ; « sensibiliser l'étudiant à des situations, à des attitudes, à des sentiments, à des émotions, à des idéaux » (Région 03, 1, 1969). Mais elle se retrouve également dans les cours de roman : « faire aimer la lecture » (Région 03, 2, 1974), de théâtre : « apprivoiser les étudiants au théâtre » (Région 03, 3, 1974) et d'essai : « susciter la curiosité et le goût de l'aventure intellectuelle » (Région 03, 4, 1970). L'objectif est de provoquer un certain vouloir par l'attrait que peut présenter une œuvre, un genre ou une forme d'expression littéraire. Il ne s'agit nullement de communiquer des connaissances, mais bien de susciter un désir, un goût ou un plaisir à l'endroit de la littérature. C'est une première étape, en quelque sorte, où l'enseignement cherche à séduire, sinon à manipuler le sujet didactique pour qu'il convoite l'objet littéraire

TABLEAU 10
OCCURRENCES DES OBJECTIFS DE MOTIVATION

MOTIVATION AFFECTIVE	46	17,4 %
MOTIVATION COGNITIVE	34	12,8 %
MOTIVATION PRAGMATIQUE	34	12,8 %
TOTAL	114 occurrences dans les 264 plans de cours	

TABLEAU 11
TYPOLOGIE DES OBJECTIFS DE MOTIVATION

OBJECTIF	FRÉQUENCE			
	Classe exclusive*	%**	Classes concurrentes***	%
Motivation cognitive	5	1,9	18	6,8
Motivation pragmatique	2	0,8	14	5,3
Motivation affective	4	1,5	29	10,9
Motivation cognitive et motivation pragmatique	2	0,8	9	3,4
Motivation cognitive et motivation affective	6	2,2	6	2,3
Motivation pragmatique et motivation affective	0	—	10	3,8
Motivation cognitive, motivation pragmatique et motivation affective	0	—	1	0,4
TOTAL	19	7,2	87	32,9

* Cette rubrique renvoie aux 19 plans de cours qui comprennent exclusivement des objectifs de motivation.

** Tous les pourcentages sont calculés sur la base des 264 plans de cours qui signalent des objectifs (de compétence et/ou de motivation).

*** Cette rubrique renvoie à tous les plans de cours (87) qui comprennent des objectifs de motivation, que ceux-ci entrent ou non en concurrence avec des objectifs de compétence.

sous la forme la plus attrayante. En termes sémiotiques, le destinateur-enseignant tente de « virtualiser » le sujet pour ouvrir un programme de transformation à l'égard de l'objet/valeur. La motivation affective est une sorte de mise en route et elle n'apparaît seule que dans quatre plans de cours.

La motivation cognitive arrive en deuxième lieu. Elle est manifeste dans 34 plans, soit 12,8 % du même

sous-corpus, alors qu'elle n'était que de 4 % dans l'échantillon régional. Elle est un objectif en ce qu'elle structure un cours en fonction d'un intérêt pour un certain savoir sur la littérature. Il ne suffit plus de susciter un goût de la lecture, mais encore un goût pour un savoir littéraire concernant les œuvres, les genres ou les époques : « habituer l'étudiant à s'attarder à l'aspect formel des œuvres » (Région 03, 2, 1975). Elle est le plus souvent associée à d'autres objectifs, en particulier à la compétence cognitive. Toutefois, elle est seule dans cinq plans de cours.

La motivation pragmatique occupe le même rang puisqu'elle est indiquée dans 34 plans de cours (12,8 %). Elle était de 12 % dans l'échantillon régional. Cette motivation se tourne vers la recherche d'une capacité de faire : « amener chaque étudiant à faire l'expérience de ses capacités d'expression, de réflexion et de communication » (Région 03, 4, 1975), « permettre à l'étudiant de développer son pouvoir de création » (Région 03, 1, 1972). C'est une virtualité du *faire*. Elle se distingue de la motivation affective qui est plutôt une virtualité de l'*être*. Ces nuances ne sont pas inutiles, car elles nous permettent une discrimination plus fine des types de motivation rencontrés et surtout de leur nature hybride, puisque la motivation pragmatique ne se rencontre seule, à son tour, que dans deux plans de cours.

La présence de ces trois types de motivation renforce, cette fois, notre deuxième hypothèse (2e série, p. 36-38). La pratique qui les inspire est une didactique des attitudes et des comportements, et non pas une didactique d'analyse et de critique littéraires. La recherche d'une « posture » adéquate porte au premier plan la relation à l'œuvre littéraire. Elle en fait un objet d'enseignement et un objectif didactique. Par là même, c'est l'activité de réception qui est prise en charge et ar-

ticulée en parcours d'acquisition. Le statut de la littérature s'y modifie qui ne se fonde plus uniquement sur des produits finis, consacrés, mais aussi sur une réception active pour décoder la signification des textes selon leur rapport à la lecture. La littérature apparaît alors dans ses effets perlocutoires. L'attention apportée à la réception des œuvres littéraires se manifeste ainsi par une didactique des dispositions requises ou préférées pour un accueil bienveillant et une amorce de cheminement littéraire.

Ces statistiques différenciées mettent en rapport, jusqu'ici, des objectifs de même classe (compétence ou motivation) avec leur typologie homologable, répartie en trois catégories (cognitive, affective et pragmatique), correspondant aux trois domaines taxonomiques de Bloom ([1956], 1979) : cognitif, affectif et psychomoteur. Elles ont leur signification particulière en ce qu'elles montrent des dominantes et, partant, des orientations majeures dans la didactique de la littérature, comme nous venons de le voir. Toutefois, 68 plans de cours (25,8 %) visent, à la fois, des objectifs des deux classes. Ce noyau est assez important pour retenir l'attention. Il dénote une hésitation entre deux orientations explicites ou une conscience plus aiguë des besoins ou encore une recherche d'un juste milieu. Quoi qu'il en soit, l'analyse de ces associations s'impose pour guider l'interprétation quand les tâches auront été elles-mêmes analysées.

LES CONFIGURATIONS D'OBJECTIFS

L'association la plus fréquente est celle qui met la compétence cognitive en rapport avec la motivation pragmatique (voir le tableau 12). L'objectif poursuivi est alors de communiquer un savoir littéraire en suscitant l'intérêt pour l'acquisition d'une capacité de faire

TABLEAU 12
PRINCIPALES CONFIGURATIONS D'OBJECTIFS

	Plans de cours	%
COMPÉTENCE COGNITIVE MOTIVATION PRAGMATIQUE	10	3,8
COMPÉTENCE COGNITIVE MOTIVATION AFFECTIVE	9	3,4
COMPÉTENCE COGNITIVE COMPÉTENCE PRAGMATIQUE MOTIVATION AFFECTIVE	9	3,4
COMPÉTENCE COGNITIVE COMPÉTENCE AFFECTIVE MOTIVATION AFFECTIVE	6	2,3
COMPÉTENCE COGNITIVE MOTIVATION COGNITIVE	6	2,3

(lecture critique, analyse, écriture). Comme motivation, ce sera toujours une mise en route, une initiation, une sensibilisation ; comme compétence, ce sera un savoir quelconque à acquérir, sinon à conquérir. La motivation pragmatique précise le type d'initiation qui sera préconisé et dont la marque sera une forme de pratique. La compétence cognitive indique, pour sa part, que le savoir sera d'ordre notionnel. Il s'ensuit que le double objectif en cause vise, à la fois, la connaissance des attributs littéraires et la conviction de pouvoir y accéder par des exercices pertinents. « Encourager l'interprétation ou la création de spectacle » (Région 03, 2, 1974) ; « Permettre aux étudiants de se familiariser avec la technique romanesque » (Région 03, 3, 1975). Il n'est pas possible d'identifier l'objectif prioritaire, mais la coprésence des deux classes, avec leur catégorie réciproque, ne fait pas de doute. Il y a chez le

professeur une volonté de susciter une motivation chez l'étudiant (« encourager », « permettre »), bien plus, une motivation pragmatique (interpréter, créer, se familiariser) qui conduit à une connaissance du « spectacle » ou de la « technique romanesque ».

Cette première configuration apparaît dans 10 plans de cours, soit 3,8 % du sous-corpus. C'est peu, mais c'est symptomatique d'une quête d'apprentissage dans l'enseignement littéraire obligatoire des cégeps. Par rapport aux autres configurations, dans les 68 plans de cours impliqués, le degré de présence est tout de même de 14,7 %.

Une deuxième configuration suit de près. Elle met en rapport une motivation affective et une compétence cognitive. On la retrouve dans neuf plans de cours (3,4 %). C'est une forme réduite de motivation, à l'égard d'un même objet cognitif. Il s'agit moins de convaincre que d'amener l'étudiant à vouloir entreprendre une démarche de connaissance : « Placer l'étudiant dans des situations qui vont lui permettre de faire son propre cheminement » (Région 03, 1, 1969). L'objectif est, le plus souvent, de vaincre des résistances à l'endroit de la littérature : « apprivoiser », « domestiquer », « familiariser ».

La compétence pragmatique peut se joindre aux deux précédentes pour former une troisième configuration (compétence cognitive, compétence pragmatique et motivation affective) avec le même pourcentage d'occurrences, soit 3,4 % (neuf plans de cours). La nuance qu'apporte cette configuration est attachée à la compétence, cette fois. Le savoir qui est espéré sera acquis par une forme quelconque d'apprentissage au lieu d'un exposé ou d'une démonstration : « Permettre une approche non digestive du théâtre » (Région 03, 2, 1975). Nous avons pu l'isoler dans un nombre restreint de plans de cours, mais il eût été dommage de ne pas

retenir cette troisième configuration, car certaines tâches, telles les productions scéniques, eussent perdu leur justification didactique.

Une quatrième configuration, assez voisine de la précédente, mais encore plus « volatile », est exprimée dans six plans de cours. Elle regroupe les figures de la compétence cognitive et de la motivation affective, mais elle remplace la compétence pragmatique par la compétence affective comme figure complémentaire. L'objet cognitif est repoussé plus loin et son acquisition reste problématique. La didactique que suppose une telle configuration est à la frontière de la pédagogie. Le professeur est davantage préoccupé par le souci de capter l'attention de l'étudiant que par la transmission d'une compétence cognitive. L'objectif global est de susciter un désir (motivation affective) d'aimer connaître (compétence affective) la littérature (compétence cognitive). Cette configuration peut apparaître une simple vue de l'esprit ou une construction purement statistique, mais comment désigner autrement un objectif formulé de la façon suivante : « Mettre l'étudiant en situation d'aimer le théâtre et de l'apprécier lui-même en lui donnant le goût d'aller voir des pièces » (Région 06, 1, 1970) ?

Dans six autres plans de cours, une cinquième configuration associe de façon plus prévisible la compétence cognitive à la motivation également cognitive. Le désir de savoir préoccupe autant le professeur que le savoir lui-même. Les deux objectifs ne s'annulent pas, mais se renforcent l'un l'autre. Un savoir dont l'acquisition suscite un intérêt pour des connaissances nouvelles opère une autodétermination toujours souhaitable. C'est probablement avec cette configuration que le souci pédagogique de motiver l'étudiant rejoint la finalité didactique de l'enseignement. La jonction s'exprime dans des termes comme ceux-ci : « Fournir

aux étudiants les instruments nécessaires pour apprécier les œuvres romanesques et les inciter ainsi à rechercher une compréhension plus étendue du roman » (Région 01, 3, 1976).

Toutes les autres combinaisons possibles entre les six catégories d'objectifs se retrouvent dans les autres plans de cours. Leur récurrence, toutefois, est très faible. La plus élevée ne dépasse pas quatre plans de cours et neuf de ces combinaisons n'apparaissent même qu'une seule fois. À la limite de la cohérence, certains plans de cours affichent cinq et six objectifs. Ils deviennent des constellations, si ce n'est des dispersions. Nous n'avons pu en tenir compte, car aucune orientation n'était alors observable.

LES OBJECTIFS SELON LES GENRES SCOLAIRES

Rappelons que les cours dispensés dans les cégeps entre 1968 et 1978 se regroupent en fonction des genres. La répartition des différents objectifs et de leurs combinaisons selon ces genres scolaires est instructive (voir le tableau 13).

TABLEAU 13
GENRES SCOLAIRES ET CLASSES D'OBJECTIFS

GENRE	CLASSE	
	COMPÉTENCE	MOTIVATION
	plans de cours	plans de cours
ROMAN	66	23
ESSAI	63	15
THÉÂTRE	61	19
POÉSIE	55	30
TOTAL	245	87

La nette prépondérance des objectifs de compétence dans tous les cours obligatoires confère une place privilégiée à la littérature comme objet spécifique et comme finalité didactique de l'enseignement littéraire collégial.

La deuxième place, en réalité, ne revient pas à la motivation, sous toutes ses formes, mais bien à une association des objectifs de compétence avec des objectifs de motivation (voir le tableau 14). Laissés à eux-mêmes, les objectifs de motivation (cognitive, affective ou pragmatique) sont peu représentés dans tous les cours. Leur présence, tout de même, est significative, mais elle signifie davantage une marginalité qu'une tendance interne ou un élément de contradiction. Pour l'ensemble du réseau, tel que l'échantillon provincial le donne à voir, les pratiques didactiques se règlent sur une définition précise de la littérature et non sur une perception, même articulée, des besoins ou des attentes des étudiants.

TABLEAU 14
GENRES SCOLAIRES ET CLASSEMENT DES OBJECTIFS

GENRE	CLASSE		
	COMPÉTENCE	COMPÉTENCE + MOTIVATION	MOTIVATION
	plans de cours	**plans de cours**	**plans de cours**
ESSAI	49	14	1
ROMAN	47	19	4
THÉÂTRE	47	14	5
POÉSIE	34	21	9
TOTAL	177	68	19

LES OBJECTIFS ET LES TÂCHES PROPOSÉS

Les résultats statistiques, pour l'ensemble comme pour les cours spécifiques par genres littéraires, montrent que la didactique ne s'est pas limitée à la pédagogie et que les professeurs ne se sont pas contentés d'intéresser les étudiants ou de les occuper agréablement. Ils ont eu à cœur de leur faire acquérir des connaissances pertinentes sur la littérature, tout en tenant compte, pour plus du tiers d'entre eux, de leur sensibilité et de leur champ d'intérêt.

Pour pousser plus loin l'investigation, on peut chercher à mesurer l'importance accordée à chaque type de compétence et de motivation. Ainsi, il y a 245 plans de cours qui ont des objectifs de compétence, mais certains cumulent plusieurs objectifs de cette seule classe ou des deux classes d'objectifs. C'est pourquoi les occurrences d'objectifs de compétence sont au nombre de 388, comme l'indiquait déjà le tableau 8.

Toutes les occurrences de compétence cognitive, par exemple, atteignent le nombre de 231 et elles se répartissent assez également entre les quatre genres scolaires (voir le tableau 15).

TABLEAU 15
COMPÉTENCE COGNITIVE

GENRE	PLANS DE COURS	%*	%**
ROMAN	63	27,3	23,9
THÉÂTRE	58	25,1	21,9
ESSAI	56	24,2	21,2
POÉSIE	54	23,4	20,5
TOTAL	231	occurrences dans les 264 plans de cours	

* Pourcentages calculés en fonction du nombre d'occurrences par classe d'objectifs.

** Pourcentages calculés en fonction des 264 plans de cours qui signalent des objectifs.

Par ailleurs, la compétence pragmatique est nettement plus présente dans les cours d'essai que dans les autres cours obligatoires (voir le tableau 16).

La compétence affective domine, à son tour, dans le cours de poésie, comme on pouvait le prévoir (voir le tableau 17).

TABLEAU 16
COMPÉTENCE PRAGMATIQUE

GENRE	PLANS DE COURS	% *	% **
ESSAI	45	37,2	17,0
ROMAN	29	23,9	10,9
THÉÂTRE	26	21,5	9,8
POÉSIE	21	17,4	7,9
TOTAL	121	occurrences dans les 264 plans de cours	

* Pourcentages calculés en fonction du nombre d'occurrences par classe d'objectifs.

** Pourcentages calculés en fonction des 264 plans de cours qui signalent des objectifs.

TABLEAU 17
COMPÉTENCE AFFECTIVE

GENRE	PLANS DE COURS	% *	% **
POÉSIE	24	66,6	9,1
THÉÂTRE	6	16,7	2,3
ROMAN	4	11,1	1,5
ESSAI	2	5,6	0,8
TOTAL	36	occurrences dans les 264 plans de cours	

* Pourcentages calculés en fonction du nombre d'occurrences par classe d'objectifs.

** Pourcentages calculés en fonction des 264 plans de cours qui signalent des objectifs.

Le même genre d'observation pour la typologie des objectifs de motivation, selon les différents cours, révèle une répartition semblable pour la motivation cognitive (voir tableau 18). Elle est présente d'une façon presque équivalente dans les quatre cours. La différence des genres ne semble pas affecter ce type d'objectif.

TABLEAU 18
MOTIVATION COGNITIVE

GENRE	PLANS DE COURS	%*	%**
ROMAN	9	26,5	3,4
THÉÂTRE	9	26,5	3,4
ESSAI	8	23,5	3,0
POÉSIE	8	23,5	3,0
TOTAL	34	occurrences dans les 264 plans de cours	

* Pourcentages calculés en fonction du nombre d'occurrences par classe d'objectifs.

** Pourcentages calculés en fonction des 264 plans de cours qui signalent des objectifs.

L'objectif de motivation affective, par contre, varie en nombre selon le genre enseigné (voir tableau 19). Il est largement plus dénombré dans les cours de poésie que dans les autres cours. Comme la compétence cognitive pour l'essai, la présence de la motivation affective était prévisible pour la poésie. Il y entre une part de sensibilité que le professeur peut inscrire comme objectif à atteindre parallèlement aux autres finalités de son enseignement. Il arrive même que cet objectif se manifeste seul dans quatre plans de cours (tableau 11). Sa répartition selon les genres scolaires apparaît dans le tableau suivant :

TABLEAU 19
MOTIVATION AFFECTIVE

GENRE	PLANS DE COURS	% *	% **
POÉSIE	23	50,0	8,7
THÉÂTRE	9	19,6	3,4
ROMAN	9	19,6	3,4
ESSAI	5	10,8	1,9
TOTAL	46	occurrences dans les 264 plans de cours	

* Pourcentages calculés en fonction du nombre d'occurrences par classe d'objectifs.

** Pourcentages calculés en fonction des 264 plans de cours qui signalent des objectifs.

Enfin, la motivation pragmatique est fort peu représentée dans le corpus. Elle s'y trouve associée, curieusement, à l'enseignement de la poésie. Il faut remarquer que ce type d'objectif est rarement mentionné et qu'il ne se retrouve seul que dans deux plans de cours. Sa distribution selon les genres scolaires est la suivante :

TABLEAU 20
MOTIVATION PRAGMATIQUE

GENRE	PLANS DE COURS	% *	% **
POÉSIE	12	35,3	4,5
ROMAN	10	29,4	3,8
THÉÂTRE	7	20,6	2,6
ESSAI	5	14,7	1,9
TOTAL	34	occurrences dans les 264 plans de cours	

* Pourcentages calculés en fonction du nombre d'occurrences par classe d'objectifs.

** Pourcentages calculés en fonction des 264 plans de cours qui signalent des objectifs.

LES OBJECTIFS SELON LES RÉGIONS

Nos relevés statistiques ont tenu compte des régions. L'échantillon provincial était composé de 130 plans de cours pour la région 03 (Québec), 110 pour le centre de Montréal (06), 51 pour la région 01 (Bas-Saint-Laurent) et 7 pour la région 07 (Outaouais). Ces deux dernières régions, aux extrémités du Québec, seront ici regroupées pour former un total de 58 plans de cours. Cette distribution accuse des écarts importants, qui sont dus aux déficiences des archives dans les cégeps retenus par nos critères de sélection. Malgré tout, la représentation des régions selon le réseau collégial reste valable et les statistiques sont comparables si on pondère les chiffres par le nombre respectif des plans de cours pour chacune des régions. On comparera alors des pourcentages.

Ainsi, les objectifs de compétence se repèrent dans 95 plans de cours de la région 06 (Montréal) parmi les 96 plans sélectionnés qui comportent des objectifs, pour un pourcentage de 98,9 %. Dans la région 03 (Québec) avec ses 115 plans en cause, la compétence est un objectif dans 100 d'entre eux, soit 86,9 %. Il en est de même dans les deux autres régions réunies dont 50 plans de cours signalent un objectif de compétence sur les 53 de l'échantillon, soit 94,3 %. Si, en nombres absolus, la région de Québec domine, elle est en troisième position en nombres pondérés, exprimés ici en pourcentages (voir le tableau 21).

Les objectifs de motivation selon les régions présentent, pour leur part, des pourcentages plus différenciés (voir le tableau 22). La région de Québec vient en tête avec 47,8 % de l'échantillon, suivie des régions 01 et 07 (33,9 %) et de la région 06 (14,6 %).

TABLEAU 21
OBJECTIFS DE COMPÉTENCE SELON LES RÉGIONS

RÉGION	OCCURRENCES	PLANS DE COURS SÉLECTIONNÉS	%*
06	95	/96	98,9
03	100	/115	86,9
01 + 07	50	/53	94,3
TOTAL	245	/264	

Pour compléter cette répartition des classes d'objectifs par région, il faut rendre compte des pourcentages de leur typologie et les placer en ordre de décroissance dans les tableaux 22 à 28.

TABLEAU 22
OBJECTIFS DE MOTIVATION SELON LES RÉGIONS

RÉGION	OCCURRENCES	PLANS DE COURS SÉLECTIONNÉS	%
03	55	/115	47,8
01 + 07	18	/53	33,9
06	14	/96	14,6
TOTAL	87	/264	

* Dans les tableaux 21 à 28, les pourcentages sont calculés en fonction du nombre de plans de cours par région, qui signalent des objectifs.

TABLEAU 23
COMPÉTENCE COGNITIVE

RÉGION	OCCURRENCES	PLANS DE COURS SÉLECTIONNÉS	%
06	93	/96	96,8
01 + 07	48	/53	90,6
03	90	/115	78,2
TOTAL	231	/264	

TABLEAU 24
COMPÉTENCE PRAGMATIQUE

RÉGION	OCCURRENCES	PLANS DE COURS SÉLECTIONNÉS	%
06	53	/96	55,2
03	47	/115	40,9
01 + 07	21	/53	39,6
TOTAL	121	/264	

TABLEAU 25
COMPÉTENCE AFFECTIVE

RÉGION	OCCURRENCES	PLANS DE COURS SÉLECTIONNÉS	%
06	15	/96	15,6
01 + 07	10	/53	18,9
03	11	/115	9,6
TOTAL	36	/264	

TABLEAU 26
MOTIVATION COGNITIVE

RÉGION	OCCURRENCES	PLANS DE COURS SÉLECTIONNÉS	%
03	25	/115	21,7
06	7	/96	7,4
01 + 07	2	/53	3,8
TOTAL	34	/264	

TABLEAU 27
MOTIVATION PRAGMATIQUE

RÉGION	OCCURRENCES	PLANS DE COURS SÉLECTIONNÉS	%
03	22	/115	19,1
01 + 07	9	/53	16,9
06	3	/96	3,1
TOTAL	34	/264	

TABLEAU 28
MOTIVATION AFFECTIVE

RÉGION	OCCURRENCES	PLANS DE COURS SÉLECTIONNÉS	%
01 + 07	13	/53	24,5
03	26	/115	22,6
06	7	/96	7,3
TOTAL	46	/264	

Il appert que la région de Montréal favorise davantage les objectifs de compétence sous toutes ses formes, alors que celle de Québec préfère les objectifs de motivation, du moins de types cognitif et pragmatique. Les deux autres régions réunies ne supplantent leurs concurrentes que pour le type de motivation affective. Il ne s'agit, dans ces statistiques, que de dominantes, puisque toutes les régions favorisent des configurations d'objectifs.

LES TÂCHES PROPOSÉES

L'analyse statistique des données sur les tâches (ou « objectifs spécifiques ») complète celle des objectifs généraux. Les tâches représentent, en effet, des objectifs spécifiques ou partiels dont le rôle est de préciser les étapes par lesquelles l'objectif général peut être atteint. Ce sont habituellement des activités concrètes aménagées – programmées – en vue de la réalisation par les étudiants des objectifs généraux. Ces tâches sont de quatre types : tâches de lecture, d'analyse, d'interprétation et de production. Chacun de ces types de tâches comporte des sous-tâches, qui sont des visées de lecture, des méthodes d'analyse, des modèles d'interprétation et des formes de production.

Il s'agit maintenant d'analyser ces données statistiques, puis de procéder à une synthèse des résultats qui tienne compte de notre démarche et des hypothèses de la recherche.

La tâche de lecture, en premier lieu, implique une perception de l'œuvre littéraire en tant qu'objet de connaissance immédiate, laissé à l'appréhension de l'étudiant. Elle est explicitement désignée dans 204 plans de cours sur 298, ce qui représente 68,5 % des cas. En comparaison, les tâches d'analyse, d'interprétation et de production se retrouvent, respectivement, dans 152 (51 %), 34 (11,4 %) et 182

(61,1 %) plans de cours. Ces pourcentages montrent d'eux-mêmes que les plans de cours comportent, le plus souvent, plusieurs tâches spécifiques.

Signalée dans les plans de cours par des notations telles que « Amener l'étudiant à lire un certain nombre de grandes œuvres selon un corpus préétabli » (Région 06, 3, 1974) ou « *Poursuivre l'apprentissage de la lecture* en facilitant l'accès aux différentes formes de textes » (Région 03, 3, 1974), la tâche de lecture domine largement. Elle se retrouve, par exemple, six fois plus souvent que la tâche d'interprétation qui constitue pourtant l'aboutissement logique de la tâche d'analyse. Cette dernière est présente dans plus de 50 % des plans de cours. En fait, la prédominance de la tâche de lecture est telle qu'il est probable que la tâche d'analyse n'apparaisse que parce qu'elle n'est guère différenciée, dans la pratique, de la tâche de lecture (et spécialement de la lecture de compréhension).

La tâche de lecture comporte cinq sous-tâches, qui sont la lecture de compréhension, d'extension, de classification, d'identification ou la lecture dont le type n'est pas spécifié (voir le tableau 29).

La lecture de compréhension, attentive à la configuration interne de l'œuvre, est signalée dans 127 plans de cours (soit 42,6 % du nombre total de plans de cours). La lecture d'extension, qui prend en considération un « au-delà » de l'œuvre (références, intertexte, etc.), se retrouve dans 88 plans de cours (29,5 %). La lecture de classification, qui sert à illustrer un genre, à définir une école ou à caractériser la littérature, apparaît à 75 reprises (25,2 %). La lecture non spécifiée arrive en quatrième place, avec 28 occurrences (9,4 %). La lecture d'identification, enfin, qui donne à l'étudiant l'occasion de réfléchir sur lui-même et sur le monde, n'apparaît que dans 26 plans de cours (8,7 %).

TABLEAU 29
CLASSEMENT DES SOUS-TÂCHES DE LECTURE

SOUS-TÂCHE	OCCURRENCES	%*
Lecture de compréhension	127	42,6
Lecture d'extension	88	29,5
Lecture de classification	75	25,2
Lecture non spécifiée	28	9,4
Lecture d'identification	26	8,7

* Les pourcentages sont calculés en fonction du nombre total de plans de cours (298) recueillis pour les fins de cette recherche.

Il appert qu'une lecture immanente de l'œuvre est encouragée, encore qu'on puisse également déborder les limites du texte pour en chercher les références ou pour le comparer à d'autres textes. La place réservée à la lecture de classification, par ailleurs, semble valider notre première hypothèse : elle est l'indice de l'obsolescence de la classification par genre. Elle signale l'abandon de certaines valeurs littéraires qui, précisément, s'y rattachent.

De son côté, la tâche d'analyse comporte six sous-tâches, qui sont l'analyse structurale, l'analyse thématique, l'analyse rhétorique, l'analyse stylistique, l'analyse sémiotique ainsi que l'analyse dont le type n'est pas spécifié (voir le tableau 30).

Les analyses non spécifiées dominent largement. On en trouve la trace dans 73 plans de cours sur 298 (24,5 %). Pour sa part, l'analyse structurale arrive au second rang avec 51 occurrences (17,1 %). Cela peut étonner, si on considère que celle-ci implique l'acquisition d'une somme considérable de concepts théoriques. Sans doute faut-il voir, dans la

TABLEAU 30
CLASSEMENT DES SOUS-TÂCHES D'ANALYSE

SOUS-TÂCHE	OCCURRENCES	%*
Analyse non spécifiée	73	24,5
Analyse structurale	51	17,1
Analyse thématique	44	14,8
Analyse rhétorique	15	5,0
Analyse stylistique	12	4,0
Analyse sémiotique	10	3,4

* Les pourcentages sont calculés en fonction du nombre total de plans de cours (298) recueillis pour les fins de cette recherche.

dominance de l'analyse non spécifiée et de l'analyse structurale, deux tendances de l'enseignement collégial : d'une part, un enseignement axé sur la compréhension personnelle – et libre – des œuvres littéraires ; d'autre part, un enseignement où la maîtrise des instruments d'analyse importe autant que la connaissance des œuvres. À ce courant appartiennent aussi les didactiques qui prescrivent les analyses thématique (44 occurrences, 14,8 %), rhétorique (15 occurrences, 5 %), stylistique (12 occurrences, 4 %) et sémiotique (10 occurrences, 3,4 %).

Pour sa part, la tâche d'interprétation est rarement mentionnée (voir le tableau 31), bien qu'elle semble découler de la tâche d'analyse comme son aboutissement logique. Les résultats de l'enquête statistique montrent cependant que l'interprétation conclut rarement l'analyse.

Malgré la faible occurrence de la tâche d'interprétation – laquelle est signalée par des assertions comme « acquérir une culture théorique de base

TABLEAU 31
CLASSEMENT DES SOUS-TÂCHES D'INTERPRÉTATION

SOUS-TÂCHE	OCCURRENCES	%*
Interprétation sociologique	15	5,0
Interprétation historique	10	3,4
Interprétation non spécifiée	7	2,3
Interprétation philosophique	6	2,0
Interprétation psychanalytique	3	1,0

* Les pourcentages sont calculés en fonction du nombre total de plans de cours (298) recueillis pour les fins de cette recherche.

sur les influences historiques, psychologiques et sociologiques qui font le théâtre » (Région 06, 2, 1972) ou « faire percevoir les dimensions sociologiques ou psychologiques d'une œuvre » (Région 03, 3, 1977) –, celle-ci se diversifie en plusieurs sous-tâches : il s'agit de l'interprétation sociologique, historique, philosophique, psychanalytique et de l'interprétation libre (dont le type n'est pas spécifié). Ces divers types apparaissent de trois à quinze reprises à peine. Notons qu'il est possible d'identifier deux sous-tâches ou plus par plan de cours.

L'interprétation sociologique est celle qui compte le plus d'occurrences. Mais cela représente à peine 5 % du corpus. On peut parfois lire dans les plans de cours qu'il faut « tenter de comprendre le projet québécois, cette sorte de polarisation entre le social et le littéraire dans notre littérature » (Région 06, 1, 1975) ou qu'il convient de « tenter une approche sociologique du phénomène littéraire » (Région 03, 1, 1975). Il reste que les tâches d'interprétation sont, en général, rarement proposées dans les plans de cours. C'est peut-être parce que les professeurs hésitent à traduire leurs

démarches en objectifs spécifiques (que nous nommons « tâches »).

La tâche de production, en dernier lieu, comporte six sous-tâches : la création littéraire (dans les quatre genres), la production scénique, la production de « dossiers », la création journalistique (éditoriaux), la production audio-visuelle et les productions diverses ou non spécifiées (voir le tableau 32).

La création littéraire domine largement, apparaissant dans 140 plans de cours sur 298 (47 %). Suivent, dans l'ordre, la production scénique (64 occurrences, 21,5 %), les productions non spécifiées (30 occurrences, 10,1 %), la production de dossiers et les réalisations audio-visuelles (*ex æquo* à 27 occurrences, 9,1 %) et la création journalistique (9 occurrences, 3 %). Ces résultats nous permettent de conclure à l'importance des tâches de production. On dénombre, en effet, 297 occurrences des tâches de production réparties dans 182 plans de cours, soit une moyenne indicielle de 1,6 par plan de cours. Il y a 116 plans de cours qui ne comportent aucune tâche de production.

TABLEAU 32
CLASSEMENT DES SOUS-TÂCHES DE PRODUCTION

SOUS-TÂCHE	OCCURRENCES	%*
Création littéraire	140	47,0
Production scénique	64	21,5
Production non spécifiée	30	10,1
Dossiers	27	9,1
Production audio-visuelle	27	9,1
Production journalistique	9	3,0

* Les pourcentages sont calculés en fonction du nombre total de plans de cours (298) recueillis pour les fins de cette recherche.

Il semble donc que l'on veuille développer chez l'étudiant diverses habiletés ; cela confirme notre première hypothèse. Au premier chef, l'habileté visée est une habileté d'expression : à preuve, la récurrence des sous-tâches de création littéraire et journalistique (pourcentage total : 50 %). Bien sûr, ces tâches de création peuvent impliquer la transmission de valeurs littéraires, en particulier celles qui se rattachent aux genres ou aux lois inhérentes à une forme d'expression aussi codée que l'éditorial, par exemple ; mais elles constituent avant tout un « faire » pragmatique et non un savoir. Elles sont à mettre en relation avec les objectifs de compétence pragmatique que nous avons déjà répertoriés.

Attardons-nous maintenant aux tâches proposées simultanément dans les plans de cours (voir le tableau 33). Il arrive fréquemment que l'on retrouve deux ou plusieurs objectifs spécifiques au sein d'un même plan de cours. Il faut alors examiner les configurations que l'analyse statistique des données fait apparaître.

C'est le regroupement des deux tâches dominantes, c'est-à-dire le regroupement « lecture/production », qui apparaît le plus souvent, soit dans 57 des 298 plans de cours (19,1 %). Comme trajectoire (de la lecture vers la production), ce regroupement paraît rendre compte de l'une des pratiques didactiques les plus fréquentes dans l'enseignement littéraire traditionnel : l'imitation. En ce cas, le texte littéraire n'est pas donné à lire en tant qu'objet d'analyse ou d'interprétation, mais comme objet exemplaire à imiter ou à prolonger.

La seconde place est tenue par le groupement « lecture/analyse/production » (56 occurrences, 18,8 %). En fait, ce second groupement renforce la position du premier, qu'il répète partiellement. Les tâches de lecture et de production connaissent donc une

TABLEAU 33
CLASSEMENT DES TÂCHES GROUPÉES

RANG	TÂCHE GROUPÉE	OCCURRENCES	%*
1	Lecture + Production	57	19,1
2	Lecture + Analyse + Production	56	18,8
3	Lecture + Analyse	27	9,1
4	Lecture + Analyse + Interprétation + Production	21	7,0
5	Analyse + Production	20	6,7
6	Lecture + Analyse + Interprétation	5	1,7
7	Lecture + Interprétation	2	0,7
7	Analyse + Interprétation + Production	2	0,7
8	Interprétation + Production	1	0,3
8	Analyse + Interprétation	1	0,3
8	Lecture + Interprétation + Production	1	0,3

* Les pourcentages sont calculés en fonction du nombre total de plans de cours (298) recueillis pour les fins de cette recherche.

faveur réelle. Cette faveur est d'autant plus remarquable que la tâche d'analyse, seule ou groupée avec des tâches autres que celles de lecture ou de production, n'apparaît que dans 21 plans de cours (7 %). Il appert, en définitive, que la présence de la tâche d'analyse est liée à celle, plus fréquente, des tâches de lecture et de production ; elle est même généralement considérée comme une étape intermédiaire entre ces types d'activités scolaires.

Le plus souvent, soit dans 21 plans de cours (7 %), la tâche d'interprétation est liée aux trois autres

types de tâches. Cela n'est pas étonnant, puisque l'interprétation constitue nécessairement le terme d'un processus. Elle ne peut guère, de ce fait, apparaître seule. Au total, l'interprétation n'est retenue que dans 34 plans de cours, soit 11,4 % du corpus. Selon notre grille de lecture, il y a donc peu de démarches d'analyse qui conduisent à l'interprétation. Cependant, il est possible que, pour les professeurs, les tâches d'analyse soient confondues avec les tâches d'interprétation.

Notons que dans 25 plans de cours (8,4 % du corpus), aucune tâche, seule ou groupée, n'est mentionnée. Ce pourcentage représente une part significative de l'échantillon.

Passons maintenant à la description de données un peu plus complexes. Nous avons, en effet, opéré des croisements de deux ou plusieurs variables, en vue d'établir des recoupements entre des paramètres (« genre scolaire », « région », « analyse », etc.). Ils font apparaître, le cas échéant, des parcours, des configurations, des réseaux de données interreliées et interdépendantes. Le premier croisement auquel nous serons attentifs sera celui des tâches selon les genres scolaires (voir le tableau 34).

La tâche de lecture est explicitement désignée, en roman, dans 57 plans de cours sur un total de 77 (74 %) ; en essai, dans 52 plans de cours sur 73 (68,5 %) ; en théâtre, dans 50 plans de cours sur 79 (65,8 %) ; et, en poésie, dans 45 plans de cours sur 69 (65,2 %). D'après ces résultats, on peut conclure à la suprématie du roman comme objet de lecture dans l'enseignement collégial. On y lit plus de romans que d'essais, de poèmes ou de pièces de théâtre. Les données ne tiennent pas compte du type de lecture préconisé ni de la qualité de cette lecture. Elles ne tiennent pas compte, en outre, des cheminements où la tâche de lecture est si évidente qu'elle n'est pas mentionnée.

TABLEAU 34
RÉPARTITION DES TÂCHES SELON LES GENRES SCOLAIRES

TÂCHE	GENRE SCOLAIRE	OCCURRENCES	%*
Tâche de lecture	1. Roman	57	74,0
	2. Essai	52	68,5
	3. Théâtre	50	65,8
	4. Poésie	45	65,2
Tâche d'analyse	1. Poésie	43	62,3
	2. Roman	41	53,2
	3. Théâtre	38	48,1
	4. Essai	30	41,1
Tâche d'interprétation	1. Poésie	12	17,4
	2. Théâtre	10	12,7
	3. Roman	8	10,4
	4. Essai	4	5,5
Tâche de production	1. Théâtre	61	77,2
	2. Essai	50	68,5
	3. Poésie	45	65,2
	4. Roman	26	33,8

* Les pourcentages sont calculés en fonction du nombre total de plans de cours par genre scolaire (théâtre = 79 ; roman = 77 ; essai = 73 ; poésie = 69).

La tâche d'analyse apparaît le plus souvent dans les cours de poésie, soit dans 43 plans de cours sur 69 (62,3 %). Ce résultat est comparable à celui de la tâche de lecture dans le même genre scolaire. Les cours de poésie sont donc favorables tant à l'analyse qu'à la lecture. La dialectique littéraire postule que le poème doit être déconstruit pour devenir lisible. Et en raison de ses dimensions, peut-être, un poème paraît se prêter mieux encore à l'analyse qu'un roman ou une pièce de théâtre. En revanche, on ne propose l'analyse des essais, textes qui peuvent aussi être assez courts, que dans 30 cas sur 73 (41,1 %). C'est peut-être parce que

l'essai ne présente pas de forme bien définie, bien codée, qu'il ne fait pas plus souvent l'objet d'analyses. On notera également que l'essai n'est pas considéré au cégep sous son aspect littéraire, mais bien plutôt comme un texte didactique immédiatement signifiant, sinon impropre à l'analyse.

C'est dans les cours de poésie également que la tâche d'interprétation est le plus souvent proposée, soit dans 12 plans de cours sur 69 (17,4 %). Puis, suivent, dans l'ordre, les cours de théâtre (10 occurrences, 12,7 %), de roman (8 occurrences, 10,4 %) et d'essai (4 occurrences, 5,5 %). L'interprétation – il faut le répéter – est la moins occurrente des tâches proposées aux étudiants.

La tâche de production, enfin, domine dans les cours de théâtre, où elle apparaît dans 61 plans de cours sur 79 (77,2 %). Cela n'est pas étonnant, puisqu'il y a possibilité, dans ces cours, d'aborder les deux types de production les plus mentionnés : la création littéraire (écriture de scènes, de scénarios) et la production scénique. Mais on prescrit également de nombreuses tâches de production dans les cours d'essai et de poésie (la tâche de production y est citée dans 50 et 45 plans de cours, respectivement). Dans les cours d'essai, souvent conçus comme de véritables fourre-tout, plusieurs formes de création littéraire peuvent être expérimentées : l'essai proprement dit, le conte, la nouvelle, sans compter les productions audio-visuelles et journalistiques. Les cours de poésie, pour leur part, permettent d'expérimenter la création poétique. En somme, les tâches de production connaissent un réel engouement dans tous les genres scolaires.

Le croisement des sous-tâches, toujours selon les genres scolaires, permet de détailler assez finement les pratiques prescrites par les professeurs (voir le tableau 35). Le choix de ces pratiques, nous en faisons

l'hypothèse, correspond nécessairement à la nature du genre scolaire étudié.

Il ressort de ce tableau que la lecture par compréhension et la lecture par extension dominent dans les cours de roman avec respectivement 42 et 31 occurrences, soit 54,5 % et 40,3 % des 77 plans de cours en cause. C'est peut-être que le roman, plus que les autres genres scolaires, se prête à des démarches qui, tout en étant sensibles à l'articulation interne ou à la résonance extratextuelle de l'œuvre, ne requièrent aucune méthodologie particulière (ce qui est bien la définition de la lecture par opposition aux autres tâches). On peut ainsi parler du genre narratif sans recourir à l'analyse ni à aucun modèle théorique, en se fondant sur la seule lecture des œuvres romanesques (lesquelles semblent immédiatement accessibles).

TABLEAU 35
RÉPARTITION DES SOUS-TÂCHES
SELON LES GENRES SCOLAIRES*

SOUS-TÂCHE DE LECTURE	GENRE SCOLAIRE	OCCURRENCES	%**
Lecture par compréhension	1. Roman	42	54,5
	2. Théâtre	31	45,6
Lecture par extension	1. Roman	31	40,3
	2. Essai	21	28,8
Lecture par classification	1. Essai	22	30,1
	1. Théâtre	22	27,8
	2. Roman	20	26,0
Lecture par identification	1. Essai	11	15,1
	2. Poésie	6	8,7
Lecture non spécifiée	1. Poésie	12	17,4
	2. Théâtre	8	10,1

LES OBJECTIFS ET LES TÂCHES PROPOSÉS

SOUS-TÂCHE D'ANALYSE	GENRE SCOLAIRE	OCCURRENCES	% **
Analyse stylistique	1. Roman 2. Poésie	5 4	6,5 5,8
Analyse rhétorique	1. Poésie 2. Roman	7 4	10,1 5,2
Analyse thématique	1. Roman 2. Poésie	13 11	16,9 15,9
Analyse structurale	1. Roman 2. Poésie	22 10	28,6 14,5
Analyse sémiotique	1. Roman 2. Essai 2. Théâtre	4 3 3	5,2 4,1 3,8
Analyse non spécifiée	1. Poésie 2. Théâtre	27 23	39,1 29,1

SOUS-TÂCHE D'INTERPRÉTATION	GENRE SCOLAIRE	OCCURRENCES	% **
Interprétation historique	1. Roman 2. Théâtre	5 3	6,5 3,8
Interprétation sociologique	1.Théâtre 2. Essai 2. Roman	7 3 3	8,9 4,1 3,9
Interprétation philosophique	1. Théâtre 2. Essai	5 1	6,3 1,4
Interprétation psychanalytique	1. Théâtre 2. Roman	2 1	2,5 1,3
Interprétation non spécifiée	1. Poésie 2. Théâtre	6 1	8,7 1,3

SOUS-TÂCHE DE PRODUCTION	GENRE SCOLAIRE	OCCURRENCES	%**
Création littéraire	1. Essai	47	64,4
	2. Poésie	37	53,6
Production scénique	1.Théâtre	56	70,9
	2. Poésie	5	7,2
Dossiers	1. Poésie	10	14,5
	1. Théâtre	10	12,7
	2. Essai	4	5,5
Production journalistique	1. Roman	4	5,2
	1. Théâtre	4	5,1
	2. Essai	1	1,4
Production audio-visuelle	1. Poésie	13	18,8
	2. Essai	7	9,6
	2. Théâtre	7	8,9
Production/autres	1. Poésie	13	18,8
	2. Théâtre	12	15,2

* Dans ce tableau, ne sont retenus que les genres scolaires les plus occurrents pour chaque sous-tâche.

** Les pourcentages sont calculés en fonction du nombre total de plans de cours (298) recueillis pour les fins de cette recherche.

Par ailleurs, il apparaît que la lecture par classification et la lecture par identification dominent – avec une marge plus ou moins grande – dans les cours d'essai (22 et 11 occurrences, soit 30,1 % et 15,1 % des 73 plans de cours d'essai). L'essai semble donc le genre scolaire où l'on privilégie, d'une part, l'étude des genres littéraires, des écoles et du phénomène littéraire en général, et, d'autre part, la réflexion sur soi et sur les conditions de l'existence humaine. En fait, la lecture par classification convient à merveille à ce genre scolaire hétérogène où il faut mettre de l'ordre, et la lecture par identification est bien adaptée à un corpus qui a pour caractéristique de proposer – du moins dans ce

qu'on fait lire aux étudiants – une réflexion sur l'homme et sur sa civilisation.

Il n'y a qu'un genre scolaire où domine particulièrement une sous-tâche d'analyse et c'est le roman. Dans ce genre scolaire, est surtout pratiquée l'analyse structurale (22 occurrences : 28,6 % des plans de cours, soit deux fois plus qu'en poésie ou en théâtre). Pour leur part, l'analyse stylistique (5 occurrences en roman et 4 en poésie), rhétorique (7 occurrences en poésie et 4 en roman), thématique (13 occurrences en roman et 11 en poésie) et sémiotique (4 occurrences en roman et 3 en essai) restent peu pratiquées. Les diverses méthodes d'analyse apparaissent en nombre à peu près égal dans tous les genres scolaires, mais ce nombre est, au total, peu élevé.

La répartition des sous-tâches d'interprétation n'est pas, de prime abord, très significative. Leurs occurrences sont trop peu nombreuses. On remarquera, néanmoins, la place faite à l'interprétation sociologique (7 occurrences, 8,9 % des plans de cours) et à l'interprétation philosophique (5 occurrences, 6,3 %) dans les cours de théâtre. D'après les professeurs, le théâtre paraît naturellement appeler une interprétation sociologique, comme si ce genre était en prise directe sur le réel et sur la société québécoise, qu'il aurait pour mission de représenter fidèlement.

Il faut aussi noter que l'interprétation non spécifiée se retrouve surtout dans des cours de poésie (6 occurrences, 8,7 % des plans de cours). Elle constitue même 50 % de toutes les occurrences des sous-tâches d'interprétation dans ce genre scolaire. Elle peut découler soit d'une omission (on omet de préciser le type d'interprétation privilégié en classe), soit d'une indétermination (on ne préconise pas de type particulier d'interprétation). Et il semble que cette « non-spécification » se retrouve surtout en poésie. Serait-ce

qu'il est permis et possible, dans ces cours, de laisser libre cours aux commentaires de toutes sortes ? Il est difficile, en tout cas, de tirer des conclusions définitives.

Les sous-tâches de production se retrouvent en assez grand nombre dans tous les genres scolaires. La création littéraire, par exemple, qui constitue 47 % des tâches de production, apparaît dans 64,4 % des plans de cours en essai et dans 53,7 % en poésie. De fait, il appert que les genres les plus « libres » et les formes les plus brèves favorisent les activités de création littéraire. Par ailleurs, et cela n'est pas une surprise, c'est en théâtre que domine la sous-tâche de production scénique (56 occurrences, 70,9 % des plans de cours en théâtre) ; parallèlement, on met en scène quelques récitals de poésie (5 occurrences, 7,2 % des plans de cours en poésie). La production de « dossiers » est exigée surtout en poésie (10 occurrences, 14,5 %) et en théâtre (10 occurrences également, 12,7 %). La production de type journalistique est associée au roman et au théâtre (4 occurrences par genre) alors que la production audio-visuelle domine en poésie (13 occurrences, 18,8 %). Les autres types de production se retrouvent, pour une large part, en poésie (13 occurrences, 18,8 %). L'hétérogénéité des tâches programmées dans ce genre scolaire pourrait témoigner de l'imprécision du cadre pédagogique régissant l'enseignement de la poésie. Nuançons, cependant, puisque les productions de type indéterminé sont tout aussi fréquemment programmées en théâtre (12 occurrences, 15,2 %).

Par ailleurs, le croisement des données met au jour les enchaînements de tâches privilégiés dans chaque genre scolaire (voir le tableau 36). On observe d'abord que la série « lecture/analyse/production » domine en poésie (23,2 %) et en théâtre (21,5 %). Elle est une

combinaison des tâches les plus citées. Mais sa complexité peut nous surprendre et il est étonnant qu'une telle série d'activités soit privilégiée dans deux genres scolaires.

En nombre absolu, le regroupement « lecture/ production » (57 occurrences au total : première place en essai, seconde place en poésie et en théâtre) est la combinaison qui apparaît le plus souvent. De toute évidence, cette formule est celle qui traduit le mieux la

TABLEAU 36
RÉPARTITION DES TÂCHES REGROUPÉES
SELON LES GENRES SCOLAIRES

GENRE SCOLAIRE	TÂCHES REGROUPÉES	OCCURRENCES	%
Poésie	1. Lecture + Analyse + Production	16	23,2
	2. Lecture + Production	10	14,5
	3a. Analyse + Production	6	8,7
	3b. Lecture + Analyse	6	8,7
	3c. Lecture + Analyse + Interprétation + Production	6	8,7
	4. Lecture + Analyse + Interprétation	2	2,9
	5a. Lecture + Interprétation	1	1,4
	5b. Interprétation + Production	1	1,4
	5c. Interprétation + Analyse	1	1,4
	5d. Interprétation + Analyse + Production	1	1,4

GENRE SCOLAIRE	TÂCHES REGROUPÉES	OCCURRENCE	%
Théâtre	1. Lecture + Analyse + Production	17	21,5
	2. Lecture + Production	15	19,0
	3. Lecture + Analyse + Interprétation +Production	8	10,1
	4. Analyse + Production	7	8,9
	5. Lecture + Analyse	4	5,1
	6a. Lecture + Interprétation + Production	1	1,3
	6b. Analyse + Interprétation + Production	1	1,3

GENRE SCOLAIRE	TÂCHES REGROUPÉES	OCCURRENCES	%
Roman	1. Lecture + Analyse	13	16,9
	2. Lecture + Analyse + Production	11	14,3
	3. Lecture + Production	10	13,0
	4. Lecture + Analyse + Interprétation + Production	4	5,2
	5. Lecture + Analyse + Interprétation	3	3,0

LES OBJECTIFS ET LES TÂCHES PROPOSÉS

GENRE SCOLAIRE	TÂCHES REGROUPÉES	OCCURRENCES	%
Essai	1. Lecture + Production	22	30,1
	2. Lecture + Analyse + Production	12	16,4
	3. Analyse + Production	7	9,6
	4. Lecture + Analyse	4	5,5
	5. Lecture + Analyse + Interprétation + Production	3	4,1
	6. Lecture + Interprétation	1	1,4

programmation des tâches dans l'enseignement collégial. Une tâche de lecture implique presque nécessairement une tâche de production, sauf dans les cours de roman, où dominent les tâches de lecture et d'analyse. Le genre scolaire « roman » ne se prête pas facilement, on l'a dit, à la création littéraire, qui reste la principale tâche de production, en raison bien sûr de l'ampleur du travail requis par l'écriture d'un roman.

Les regroupements de tâches qui occupent les deux premières places en théâtre, soit « lecture/analyse/production » et « lecture/production », témoignent de l'accent tout particulier qui est mis, dans ce genre scolaire, sur les tâches de production. L'enseignement préconisé dans les cours de théâtre semble donc particulièrement axé sur la participation des étudiants à des activités de production, et non à des activités purement académiques. La compétence pragmatique devrait, par conséquent, l'emporter ici sur la compétence cognitive, et la communication, sur la formation littéraire, conformément à l'une de nos hypothèses.

Enfin, la combinaison des quatre tâches (« lecture, analyse, interprétation et production ») apparaît dans 8,7 % des plans de cours en poésie et dans 10,1 %, 5,2 % et 4,1 % des plans de cours en théâtre, en roman et en essai. En poésie et en théâtre, ces pourcentages demeurent assez peu élevés ; en roman et en essai, le nombre de plans de cours concernés est encore très faible ; il est même inférieur à celui des plans de cours où n'est répertoriée aucune tâche. De fait, la série complète (les quatre types de tâches) ne se retrouve que dans quelques rares cas, en particulier dans les cours où la tâche d'interprétation conserve une relative importance.

Comme on peut s'en douter, toutes les variables retenues pour notre analyse des plans de cours ne sont pas également significatives. Il serait fort difficile, par exemple, de tirer des conclusions à partir de la distribution géographique des occurrences de tâches. Seules les dominantes méritent d'être signalées. Ainsi, la tâche de lecture paraît singulièrement importante dans les plans de cours de la région du Bas-Saint-Laurent/Gaspésie (76,5 % des cas contre 70,9 % dans la région de Montréal, 65,4 % dans celle de Québec et 28,6 % dans l'Outaouais). Quant aux tâches d'analyse, d'interprétation et de production, elles prédominent dans les plans de cours de la région de Montréal.

D'un point de vue diachronique, certains effets de concentration valent au moins d'être notés. La tâche de lecture, d'abord, est plus souvent proposée au milieu de la période, soit en 1974-1975 (dans 83,1 % des plans de cours). Les pourcentages chutent par la suite (55 % en 1977-1978). Mais cette tâche ne le cède pas nécessairement à d'autres types d'activités scolaires. Il devient peut-être inutile d'insister sur une activité dont la pertinence est évidente.

Notons, tout de même, que les catégories de lecture par compréhension et par identification s'appliquent prioritairement en 1970-1971. Mais leur importance est bien relative, puisqu'elles conservent, respectivement, 61,1 % et 16,7 % des plans de cours de cette année. Pour sa part, la lecture par extension est surtout signalée en 1972-1973 et 1974-1975 (37,3 % et 35,6 %) tandis que la lecture par classification est le mieux représentée en 1974-1975 (35,6 %).

En ce qui a trait aux tâches d'analyse proposées dans les plans de cours, seule se dessine la tendance d'un accroissement des occurrences vers la fin de la période. Les plus forts pourcentages apparaissent en 1975-1976 (61,9 %) et en 1977-1978 (62,5 %). On ne saurait soutenir qu'une démarche analytique a remplacé une activité de lecture essentiellement tournée vers la compréhension des textes littéraires. Du reste, aucune méthode d'analyse ne s'impose véritablement à la fin de la période. Il faut observer, néanmoins, que l'analyse stylistique est plutôt associée au début de la période, peut-être comme une survivance des études classiques. Les mentions de l'analyse rhétorique et de l'analyse thématique se font moins nombreuses après 1972, alors qu'on semble assister à un renouvellement des méthodes d'analyse. Les tâches d'analyse structurale et d'analyse sémiotique apparaissent à ce moment dans les plans de cours, mais elles restent trop faiblement représentées pour que nous puissions en tirer des conséquences.

Par ailleurs, la tâche d'interprétation, qui est très peu fréquente, au total, s'applique tout au plus à 15,7 % des plans de cours recueillis pour l'année 1972-1973.

La création littéraire, enfin, est mentionnée assez régulièrement tout au long de la période. Exception faite pour l'année 1969-1970, elle apparaît dans au moins

50 % des plans de cours de chaque année. Cela indique une réelle faveur accordée à un type d'activité qui ressortit à une tâche de production et qui contraste avec des pratiques scolaires plus traditionnelles comme l'explication de texte et la dissertation.

***

L'analyse statistique des données que nous a fournies l'échantillon provincial des plans de cours nous permet de tracer un portrait nuancé des objectifs poursuivis dans l'enseignement du français au collégial. Comme on pouvait s'en douter, les débuts du nouveau régime ont été marqués par des hésitations, sinon par des résistances. Les connaissances littéraires n'ont pas perdu toute valeur dans ce contexte. Ainsi, un objectif didactique d'ordre intellectuel ou cognitif peut bien dominer encore après la grande réforme de l'enseignement et l'ouverture des premiers cégeps.

En pratique, le changement de régime n'a pas produit un véritable renversement de valeurs, ce que pourra confirmer, le cas échéant, la liste des auteurs et des œuvres retenus dans les cours. Il a donné lieu, néanmoins, à des aménagements didactiques notables. Ceux-ci se traduisent par des objectifs concurrents et par des activités de plus en plus diversifiées. Les connaissances acquises dans les cours communs de français devaient inclure, quand c'était possible, des habiletés discursives. C'est certainement ce qui ressort le mieux de la conjugaison des objectifs de cours et des tâches spécifiques proposées aux étudiants. À une visée théorique ou purement cognitive s'est ajoutée une finalité pratique.

Les activités programmées de lecture et d'analyse des textes littéraires importent toujours, mais elles constituent souvent une étape dans un parcours de formation. Ce parcours réclame la participation du sujet

enseigné et, pour se réaliser, il suppose la volonté de faire et non seulement de savoir. Quoique peu nombreuses, les indications d'une pédagogie centrée sur la motivation de l'étudiant le donnent à voir assez clairement. L'attention n'est donc pas tournée uniquement vers l'objet cognitif, qui serait l'œuvre littéraire avec ses caractéristiques internes et sa valeur relative dans le champ culturel, mais aussi vers le sujet enseigné, dont l'attitude de réception à l'égard de l'objet importerait au moins tout autant.

Il est significatif, d'ailleurs, que la lecture attendue soit prioritairement axée sur la compréhension même des textes et non sur leur classification. On atteint alors l'intelligibilité du texte. Un rapport transitif est postulé entre le lecteur et l'œuvre à l'étude, laquelle peut devenir l'objet d'une appropriation. La valeur du texte, qui serait assurée ailleurs par un effet de classement esthétique ou de représentativité (les caractéristiques d'un genre, par exemple), pourrait même se trouver augmentée par une fonction pratique. La littérature offre, en effet, des moyens pour développer des habiletés culturelles d'expression et de communication. Lors des cours de français dans les cégeps, il ne s'agissait donc pas seulement de lire, de prendre connaissance d'un corpus d'œuvres ou d'acquérir, par exemple, des notions d'histoire littéraire. Une attitude de lecture active était attendue, qui associait la création à la réception.

L'importance des activités de production, que révèle notre analyse des données, atteste la recherche de cette attitude. Elle lui confère une portée concrète. Même si elles répondent à des fins d'évaluation, les activités programmées dans les cours communs de français font déborder la didactique littéraire dans le domaine de l'expérimentation. La motivation du sujet y trouve tout son sens. Elle s'exprime notamment, selon nos catégories, par la mise en rapport de deux types d'objectifs :

la compétence cognitive et la motivation pragmatique. Dans ce cas, la littérature est l'occasion d'un engagement personnel et le cours de français est une mise en situation. Pour sa part, le sujet enseigné est plus qu'un consommateur ou un observateur de phénomènes culturels. Il est appelé à intervenir, d'une certaine façon, dans un champ discursif. Il se fait parfois interprète ou commentateur, parfois même créateur de textes. Le parcours de la lecture à la production est, d'ailleurs, explicite dans un nombre appréciable de plans de cours. Il n'est pas sûr, cependant, que l'objet des cours de français dans les cégeps ait toujours été littéraire. Comme on semble recourir à une grande variété de textes, on vise, au-delà d'une connaissance, une expérience.

Nous ne saurions conclure à partir des seuls objectifs que se sont fixés les professeurs et qu'ils ont exprimés dans leurs plans de cours. Ces documents renferment des informations d'un autre ordre qui seront examinées dans les chapitres suivants. Du reste, nous avons voulu que les professeurs eux-mêmes puissent se prononcer, avec le recul des ans, sur le statut de la littérature dans l'enseignement du français.

CHAPITRE IV

Les œuvres littéraires étudiées dans les cours communs de français

À côté des objectifs didactiques, les plans de cours des professeurs signalent un choix d'œuvres littéraires. Ce sont ces œuvres qui ont été enseignées entre 1968 et 1978 dans les cégeps du Québec. Nous avons recensé toutes les indications d'auteurs et d'œuvres contenues dans les plans de cours. Les données statistiques ainsi recueillies constituent notre corpus d'analyse.

RÉPARTITION DU CORPUS DES ŒUVRES

La diachronie

Une remarque s'impose sur la distribution diachronique des occurrences d'œuvres. Comme nous l'avons déjà mentionné, le nombre de plans de cours retenus dans notre échantillon peut varier d'une année à l'autre en raison de nos critères de sélection. La variation dans le nombre des indications d'œuvres était donc prévisible. C'est ce que traduit le tableau 37.

Les cégeps

Le nombre d'œuvres obligatoires peut varier considérablement, aussi, d'un plan de cours à l'autre. Il ne

TABLEAU 37
RÉPARTITION DES PLANS DE COURS
PAR ANNÉE SCOLAIRE

ANNÉE SCOLAIRE	NOMBRE DE PLANS DE COURS	OCCURRENCES D'ŒUVRES MENTIONNÉES	NOMBRE MOYEN D'ŒUVRES PAR PLAN DE COURS
1968-1969	7	15	2
1969-1970	18	144	8
1970-1971	18	118	7
1971-1972	16	134	8
1972-1973	51	310	6
1973-1974	9	34	4
1974-1975	59	228	4
1975-1976	42	185	4
1976-1977	34	132	4
1977-1978	42	256	6
non indiquée	2	8	4
TOTAL	298	1 564	

semble pas exister de normes à cet égard. En conséquence, la répartition du corpus des œuvres au programme des cours communs de français dans les cégeps ne saurait être proportionnelle. Le tableau 38 montre, par exemple, que le cégep de La Pocatière est le mieux représenté de ce point de vue. Il est suivi des cégeps de Sainte-Foy et de Thetford-Mines. Les fréquences d'œuvres mentionnées dans les plans de cours en provenance de ces trois cégeps comptent pour 32 % de toutes les occurrences d'œuvres du corpus (1 564 au total).

TABLEAU 38
RÉPARTITION DU CORPUS DES ŒUVRES
PAR CÉGEP

RANG	CÉGEP	OCCURRENCES	% CORPUS TOTAL
1	La Pocatière	184	11,8
2	Sainte-Foy	162	10,4
3	Thetford-Mines	154	9,8
4	Gaspésie	120	7,7
5	Rimouski	113	7,2
6a.	F.-X. Garneau	109	7,0
6b.	Lévis-Lauzon	109	7,0
7	Maisonneuve	103	6,6
8	Rosemont	91	5,8
9	Ahuntsic	76	4,9
10	Saint-Laurent	73	4,7
11	Limoilou	70	4,5
12	Matane	65	4,2
13	Bois-de-Boulogne	58	3,7
14	Vieux-Montréal	50	3,2
15	Outaouais	27	1,7
TOTAL		1 564	

Le regroupement des fréquences d'œuvres par région fait apparaître la dominance des cégeps de Québec sur ceux de Montréal. Le tableau 39 indique, de plus, une différence proportionnelle significative entre ces deux grandes régions. Dans l'ensemble du corpus examiné, il se trouve, en moyenne, 5,25 mentions d'œuvres par plan de cours. La région de Québec

TABLEAU 39
RÉPARTITION DU CORPUS DES ŒUVRES PAR RÉGION

RÉGIONS		OCCURRENCES D'ŒUVRES	NOMBRE DE PLANS DE COURS ÉTUDIÉS	PROPORTION ŒUVRE/PLAN DE COURS
03	Québec	788	130	6,06
06	Montréal	451	110	4,1
01	Bas-Saint-Laurent	298	51	5,84
07	Outaouais	27	7	3,86
TOTAL		1 564	298	5,25

présente une proportion d'œuvres supérieure à la moyenne, soit 6,06. Par contre, la région de Montréal possède un indice inférieur, soit 4,1 œuvres par plan de cours. Les cégeps du Bas-Saint-Laurent offrent un indice légèrement supérieur à la moyenne, soit 5,84, tandis que la région de l'Outaouais, sous-représentée, possède le plus bas indice : 3,86 œuvres par plan de cours.

Les écarts qu'accusent les plans de cours de la région de Québec et ceux de la région de Montréal, par rapport au nombre moyen d'œuvres obligatoires, sont trop importants pour ne pas être significatifs. Il faudra en tenir compte dans l'interprétation des résultats de nos analyses.

Les genres scolaires

Suivant une longue tradition scolaire, l'enseignement du français dans les cégeps entre les années 1968 et 1978 a adopté la division des quatre grands genres : poésie, roman, théâtre et essai. Le tableau 40 indique la répartition du corpus des œuvres obligatoires par

TABLEAU 40
RÉPARTITION DU CORPUS DES ŒUVRES
PAR GENRE SCOLAIRE

COURS	NOMBRE D'OCCURRENCES D'ŒUVRES	%
Essai	473	30,2
Roman	432	27,6
Théâtre	351	22,4
Poésie	308	19,7
TOTAL	1 564	

cours. Ainsi, les cours d'essai (cours n° 402) ont fourni 473 titres, ce qui représente 30,2 % du corpus. Les cours de roman (n° 302) viennent en second dans les occurrences d'œuvres obligatoires (27,6 %). Sous ce rapport, les cours de théâtre (n° 202) occupent le troisième rang (22,4 %) et ceux de poésie (n° 102), le dernier rang (19,7 %). Que le nombre d'œuvres indiquées soit plus grand dans les cours d'essai n'est peut-être pas significatif en soi. Par opposition aux cours de poésie qui proposent beaucoup moins d'œuvres dans l'ensemble, les cours d'essai paraissent une occasion favorable de lectures multiples.

LES ŒUVRES À L'ÉTUDE

Généralités

Genres littéraires

Les œuvres à l'étude dans les cours communs de français se rangent nécessairement dans la catégorie des genres littéraires. C'est par tradition, mais également par commodité, sans doute, que l'enseignement du français au cours collégial a adopté une division

générique du corpus littéraire jusque dans les années 1980. Les quatre genres, poésie, théâtre, roman et essai, devaient normalement permettre de couvrir toutes les possibilités en intégrant tant bien que mal les cas singuliers. Notre examen du corpus des œuvres obligatoires a tenu compte des sous-classes de genres. Le tableau 41 rend compte des principaux genres représentés et de leur importance proportionnelle dans le corpus constitué pour les fins de la recherche.

Une première observation porte sur le caractère traditionnel des genres d'œuvres à l'étude. Mis à part quelques occurrences de « formes littéraires modernes », telles que le « film » (1,2 %) et le monologue (0,4 %), le corpus se constitue de types d'œuvres conventionnels. Ce sont des romans, des recueils de poésie, des drames, des comédies, des tragédies, etc. Sous le genre « essai » apparaissent des types de textes variés et, peut-être, plus « nouveaux ». Néanmoins, les médias culturels contemporains, tels les bandes dessinées, les disques, les spectacles et autres manifestations audio-visuelles, n'ont pas déclassé les « anciens » genres littéraires dans l'enseignement durant la décennie 1968-1978. Enrichi par les médias de communication modernes, le paysage littéraire ne s'est pas radicalement modifié dans le milieu scolaire collégial. C'est du moins ce que laisse entendre le corpus des plans de cours constitué par mode d'échantillonnage.

Sur un tout autre plan, la répartition des œuvres par genre fait apparaître l'importance du caractère narratif des textes. Il y a, de fait, une certaine concentration d'œuvres narratives qui correspond à 35,9 % de l'ensemble des titres étudiés. Il faut dire que le genre narratif recouvre une diversité de formes et de désignations : roman, nouvelle, conte, histoire, récit, etc. Quant aux

TABLEAU 41
RÉPARTITION DU CORPUS DES ŒUVRES
PAR GENRE LITTÉRAIRE

RANG	GENRE	NOMBRE D'OCCURRENCES	%
1	Roman	377	24,1
2	Poésie	261	16,7
3	Essai	236	15,1
4	Drame	180	11,5
5	Nouvelle	102	6,5
6	Comédie	58	3,7
7	Conte	54	3,5
8	Théâtre	45	2,9
9	Chanson	42	2,7
10	Tragi-comédie	36	2,3
11	Manifeste	23	1,5
12a.	Tragédie	19	1,2
12b.	« Film »	19	1,2
13	Histoire	16	1,0
14	Autobiographie	14	0,9
15	Récit	12	0,8
16	Correspondance	9	0,6
17	Bande dessinée	8	0,5
18a.	Article de journal	6	0,4
18b.	Monologue	6	0,4
19	Mémoire	5	0,3
20	Journal	4	0,3

trois autres catégories génériques, elles comprennent chacune environ 20 % du corpus. Ainsi, pour le genre poétique, les fréquences d'œuvres identifiées comme « poésie » et « chanson » totalisent 19,4 % de l'ensemble. Le genre « essai » – qui regroupe les désignations essai, manifeste, autobiographie, correspondance, article de journal, journal et mémoire –

s'applique à 19,1 % des œuvres. Sous la catégorie « théâtre », enfin, les appellations drame, comédie, théâtre, tragi-comédie, tragédie et monologue s'appliquent à 22,1 % des titres, au total. Il y a donc une sorte d'équilibre quantitatif entre les genres « poésie », « essai » et « théâtre », cependant que le genre narratif concerne plus du tiers des œuvres indiquées dans les plans de cours. S'agit-il d'une préférence de la part des professeurs ? Le cas échéant, les œuvres narratives paraissent-elles plus accessibles (aux professeurs ou aux étudiants) ? Il serait alors plus facile d'en proposer/imposer la lecture. Chose certaine, la narrativité est une caractéristique fondamentale de la communication littéraire et son intérêt, universel, n'est pas étranger à la popularité du cinéma, par exemple. On peut présumer qu'elle constitue un facteur de curiosité et d'attention chez les étudiants dont les professeurs peuvent ou veulent tirer profit. De ce point de vue, toutefois, on aurait pu s'attendre à une faveur plus grande pour les œuvres théâtrales qui, par leur orientation conative, devraient susciter facilement l'intérêt. Faut-il imaginer plus facile la « consommation » d'œuvres théâtrales plutôt que celle d'œuvres poétiques par les étudiants du niveau collégial ? Les titres disponibles et l'aspect « spectacle » du genre peuvent être plus contraignants que stimulants. Les ouvrages à caractère narratif offrent sans doute des avantages : une commodité interne qui tiendrait au plaisir de la lecture et une commodité externe liée aux conditions de leur consommation. On ne peut dire, cependant, que les autobiographies ou les essais à caractère polémique, par exemple, ne soient si différents de ce point de vue. En définitive, la faveur obtenue par les œuvres narratives dans le corpus étudié peut difficilement être mise au seul compte d'un intérêt de lecture.

Il est à noter que la catégorie commode des genres scolaires, pour désigner les quatre cours obligatoires de français, n'est pas « étanche ». Alors que les cours d'essai affichent le plus grand nombre d'œuvres et ceux de poésie, la plus faible proportion, les textes narratifs dominent dans l'ensemble. Par ailleurs, les cours d'essai peuvent proposer, également, la lecture d'œuvres narratives. Notre corpus n'apparaît donc pas forcément déterminé par les divisions administratives. Cela indique, en tout cas, la fiabilité de la procédure de recherche par échantillonnage.

Les époques représentées dans le corpus

Le tableau 42 montre que la très grande majorité des œuvres obligatoires proposées dans les plans de cours appartiennent au XX^e^ siècle (79,2 %). On enseigne essentiellement des œuvres contemporaines. Il faut préciser, cependant, que cette qualification s'applique aussi bien, par exemple, aux œuvres de François Mauriac, d'Antoine de Saint-Exupéry ou de Jean-Paul Sartre qu'à celles, plus récentes, d'Eugène Ionesco, de Michel Tremblay ou d'Anne Hébert. La prédominance des écrits du XX^e^ siècle reste pertinente si l'on songe à la situation antérieure dans l'enseignement du français. En effet, le cours classique a largement favorisé l'étude des œuvres du XVII^e^ siècle. En cela, l'enseignement de la littérature au collégial se distingue très nettement de celui qui avait cours précédemment. Notons la présence d'œuvres du XIX^e^ siècle dans une faible proportion (10,9 %). De plus, si le XVII^e^ siècle n'est pas totalement ignoré (3,8 %), c'est surtout grâce au théâtre de Molière. Enfin, les textes des Anciens n'ont certainement plus, ici, valeur de modèles, comme c'était le cas dans l'enseignement classique – au XIX^e^ siècle surtout –, puisque le corpus comprend à peine six œuvres de l'Antiquité (0,4 %).

TABLEAU 42
DISTRIBUTION DES OCCURRENCES DES ŒUVRES
SELON LES ÉPOQUES

RANG	ÉPOQUE	FRÉQUENCE	%
1	XX^{e} siècle	1 238	79,2
2	XIX^{e} siècle	170	10,9
3	XVII^{e} siècle	59	3,8
4	XVIIIe siècle	35	2,2
5	XVI^{e} siècle	24	1,5
6	Indéfinie	15	1,0
7	Moyen Âge	10	0,6
8	XV^{e} siècle	7	0,4
9	Antiquité	6	0,4

La nationalité des œuvres

La nationalité des œuvres littéraires est un concept classificatoire commode qui répond parfois davantage à un enjeu politique. Ce n'est pas, pour nous, l'occasion d'un débat théorique ou idéologique. Pour l'analyse, ce terme permet d'identifier l'appartenance des textes à une communauté culturelle. La nationalité d'une œuvre indique son origine (le lieu de sa production et/ou la nationalité de son auteur).

Par convention, nous avons distingué cinq identités nationales liées à l'origine des œuvres. Il ne nous est pas paru utile de multiplier les catégories. Ainsi, nous avons retenu comme provenance des œuvres au programme : la France, le Québec, le Canada français (qui rend compte des productions littéraires provenant des communautés canadiennes francophones autres que québécoise), la Francophonie (pour les autres communautés francophones : belge, suisse, africaine, etc.) et

les autres communautés linguistiques : états-unienne, anglaise, allemande, russe, etc.). Il nous a fallu tenir compte, enfin, de quelques cas indéfinis (1 % du corpus).

Le tableau 43 indique la prédominance de la nationalité française (47,3 %). Les œuvres françaises dominent dans les plans de cours, tandis que les productions littéraires québécoises représentent 36 % des œuvres au programme. Si l'on regroupe les titres de la France, de la Francophonie et des autres pays, d'une part, les titres du Québec et du Canada français, d'autre part, l'écart se creuse davantage. Il appert, en somme, que la littérature québécoise n'a pas déclassé la littérature française dans l'enseignement collégial. Il n'est question, toutefois, que des cours communs – obligatoires, donc – de français. La supériorité du corpus français demeure importante et plutôt curieuse pour l'époque. N'a-t-on pas prétendu, souvent, que la littérature québécoise était née avec les années 1960 ? On aurait pu s'attendre, alors, à une meilleure place réservée aux œuvres québécoises. Cependant, si l'on considère la situation d'ensemble, on doit admettre qu'il s'agit là d'un changement historique réel. L'analyse des autres paramètres de notre recherche permettra une interprétation plus juste et plus nuancée de ce phénomène.

CROISEMENTS PARAMÉTRIQUES

Nous n'avons considéré, jusqu'ici, que les coordonnées numériques simples de chacun de nos paramètres d'analyse. Les fréquences et les pourcentages absolus tracent un tableau général du corpus d'où émergent des phénomènes difficiles à interpréter. Pour révéler des modes de manifestation effectifs, l'analyse doit s'attarder aux corrélations des paramètres. C'est

TABLEAU 43
DISTRIBUTION DES OCCURRENCES DES ŒUVRES
SELON LEUR PROVENANCE

RANG	NATIONALITÉ	FRÉQUENCE	%
1	France	740	47,3
2	Québec	563	36,0
3	Autre	219	14,0
4	Canada français	25	1,6
5	Indéfinie	15	1,0
6	Francophonie	2	0,1

pourquoi la suite de ce chapitre est consacrée à l'analyse de plusieurs croisements statistiques.

Coordonnées sur les genres littéraires

Les genres littéraires selon les années scolaires

La répartition des genres littéraires représentés par les œuvres au programme en fonction des années scolaires confirme l'importance du genre « roman ». Le tableau 44 lui assigne le premier rang dans cinq années et le second rang dans trois. Si l'on ajoute à cela la prédominance de la « nouvelle » durant une année scolaire, il appert que les genres narratifs l'emportent largement sur tous les autres types de textes littéraires. Que le « roman » conserve le premier rang entre 1974-1975 et 1976-1977 est également significatif et peut, à la rigueur, être interprété comme une constante dans notre corpus, vu la fréquence importante des œuvres obligatoires mentionnées durant cette même période. Il faut prendre garde, cependant, d'exagérer l'importance de tels phénomènes. Ils restent liés aux indications

TABLEAU 44

DISTRIBUTION DES PRINCIPAUX GENRES LITTÉRAIRES SELON LES ANNÉES SCOLAIRES*

GENRES LITTÉRAIRES	1968-69	69-70	70-71	71-72	72-73	73-74	74-75	75-76	76-77	77-78	TOTAL
ROMAN	13,3	34,0	22,0	23,1	20,0	29,0	38,2	23,8	26,5	13,4	24,1
POÉSIE	—	14,6	39,8	21,6	12,3	34,4	17,1	19,5	7,6	12,2	16,7
ESSAI	6,7	6,9	11,0	14,9	25,8	11,8	5,7	11,4	18,9	19,3	15,1
DRAME	26,7	10,4	11,0	6,0	17,1	23,5	12,3	14,1	9,8	5,0	11,5
NOUVELLE	6,7	0,7	1,7	8,2	1,6	2,9	3,9	2,2	4,5	25,6	6,5
COMÉDIE	6,7	4,9	2,5	1,5	1,9	11,8	5,7	8,1	4,5	0,4	3,7
CONTE	6,7	4,9	2,5	15,7	1,0	—	1,3	2,7	4,5	1,7	3,5
THÉÂTRE	—	0,7	0,8	—	2,9	5,9	5,3	6,5	6,1	—	2,9
CHANSON	—	4,2	—	1,5	9,0	—	—	3,2	—	—	2,7
TRAGI-COMÉDIE	13,3	0,7	2,5	0,7	2,9	5,9	0,9	3,2	4,5	1,7	2,3
MANIFESTE	—	2,1	—	0,7	1,3	2,9	1,8	1,6	1,5	2,1	1,5
TRAGÉDIE	13,3	4,2	1,7	1,5	0,3	—	0,9	1,1	0,8	0,4	1,2
« FILM »	—	0,7	—	0,7	—	—	2,6	0,5	3,0	0,8	1,2
HISTOIRE	—	—	—	—	—	—	—	—	—	6,7	1,0

* La distribution des occurrences pour chaque année scolaire est exprimée en pourcentages.

contenues dans un échantillon de plans de cours. Les résultats statistiques laissent clairement entendre, en tout cas, que le roman s'est imposé dans l'enseignement préuniversitaire, en détrônant le théâtre classique des humanités.

Par ailleurs, les œuvres identifiées comme appartenant au genre « poésie » occupent le premier rang durant deux années et le second dans quatre autres années. Cela semble confirmer la deuxième place en importance que détient ce genre dans l'ensemble des occurrences. Le « drame » se classe une seule fois au premier rang, et c'est au commencement de la période. La position du genre « essai » semble plus prometteuse. Ce genre arrive au second rang dans les dernières années de la période, ce qui indique peut-être une faveur accrue, tout en ayant occupé le premier rang en 1972-1973. Il y a sans doute un lien à établir avec la composition du corpus. En effet, l'année 1972-1973 prédomine quant au nombre d'œuvres mentionnées dans l'ensemble. On peut penser que les textes littéraires de ce type ont connu un succès sinon un intérêt grandissant, même si le genre narratif reste dominant au total. Il faut dire que l'essai est un genre ouvert permettant les innovations ou les récupérations esthétiques.

Les genres littéraires selon les genres scolaires

Le tableau 45 retient les 12 genres littéraires les plus occurrents, classés en fonction des cours (genres scolaires) où ils sont enseignés et présentés par ordre d'importance.

Rappelons d'abord que, d'après les occurrences d'œuvres obligatoires du programme, les cours d'essai occupent le premier rang (473 occurrences). Suivent les cours de roman (432), de théâtre (351) et, enfin, de poésie (308). En fait, ces intitulés de cours représentent

TABLEAU 45
LES PRINCIPAUX GENRES LITTÉRAIRES
SELON LES GENRES SCOLAIRES

GENRES LITTÉRAIRES	COURS				
	POÉSIE (308 occ.)	THÉÂTRE (351 occ.)	ROMAN (432 occ.)	ESSAI (473 occ.)	TOTAL (1 564 occ.)
ROMAN	2	—	323	52	377
POÉSIE	256	—	1	4	261
ESSAI	1	3	—	232	236
DRAME	—	179	—	1	180
NOUVELLE	—	—	77	25	102
COMÉDIE	—	58	—	—	58
CONTE	2	—	11	41	54
THÉÂTRE	—	44	—	1	45
CHANSON	42	—	—	—	42
TRAGI-COMÉDIE	—	36	—	—	36
MANIFESTE	2	1	—	20	23
TRAGÉDIE	1	18	—	—	19

des catégories très générales et il importe de savoir ce qu'elles recouvrent. Les quatre genres littéraires le plus fréquemment identifiés y correspondent, mais dans un ordre différent.

Le genre littéraire « roman » obtient le plus d'occurrences (377), soit 24,1 % du corpus des œuvres. Bien sûr, la majorité des textes ainsi identifiés apparaissent dans les cours de roman. Par ailleurs, 52 romans ont été enseignés dans des cours d'essai. Pour revenir aux cours de roman, on peut faire le décompte des genres littéraires qui y sont enseignés. Le genre « roman » (323 occurrences ; 74,8 % des œuvres au

programme dans ces cours) est accompagné de ce que l'on pourrait appeler ses variantes : la « nouvelle » (77 ; 17,8 %), le « conte » (11 ; 2,5 %) et la « bande dessinée » (5 ; 1,2 %). À cela s'ajoutent des récits adaptés pour le cinéma (répertoriés à 10 reprises sous la catégorie « film »). Le fait que tous ces genres (ou pseudo-genres) littéraires comportent une trame narrative justifie sans doute leur apparition dans des cours de roman. On y trouve aussi deux occurrences de la « chronique ». La présence du « monologue » et de la « poésie » (une occurrence chacun) est plus surprenante.

La « poésie » est le deuxième genre littéraire en importance (261 occurrences, dont 256 forment 83,1 % des œuvres au programme dans les cours de poésie). Là encore, le genre scolaire rend compte d'une certaine variété de textes. La « chanson » s'y retrouve – et en exclusivité – avec ses 42 occurrences (soit 13,6 % des œuvres enseignées dans ces cours). Apparaissent également, au programme des cours de poésie, divers genres d'œuvres dont la pertinence est peu évidente, mais qui représentent fort peu d'occurrences : le « roman » (2), le « conte » (2), le « manifeste » (2), la « tragédie » (1), l'« essai » (1), le « récit » (1) et la « bande dessinée » (1).

L'« essai » occupe le troisième rang parmi les genres littéraires identifiés (236 occurrences). Presque toutes les occurrences (232 ; 49 % des œuvres enseignées dans ces cours) proviennent, évidemment, des cours d'essai. Néanmoins, plus de la moitié des titres au programme des cours d'essai possèdent une autre identité générique. Ce genre scolaire semble avoir un contenu large ou imprécis. Il intègre, en effet, des œuvres narratives. Cela se confirme par la présence de 52 « romans » (sur 377 « romans » du corpus analysé), de 41 « contes » (sur 54), de 25 « nouvelles » (sur

102) et de 11 « récits » (sur 12). Les cours d'essai constituent le lieu d'enseignement des genres dits « libres » ou « mineurs » et qui forment, dans les faits, le plus grand ensemble d'œuvres enseignées par genre scolaire. On y retrouve une grande diversité de textes où la dimension narrative est souvent encore importante. Les autres genres littéraires indiqués sont : le « manifeste » (20 occurrences), l'« histoire » (16), l'« autobiographie » (14), la « correspondance » (9), les « articles de journal ou de revue » (6), les « mémoires » (5), le « film » (5), le « monologue » (5), le « journal » (4), la « poésie » (4), les « pensées » (3), le « pamphlet » (2), les « confessions » (2), les essais de « littérature générale » (2), la « bande dessinée » (2), le « drame » (1), les « maximes » (1), la « préface » (1), la « conférence » (1) et la « charte ou texte légal » (1). Cette variété signale l'imprécision du genre littéraire appelé « essai » et l'étendue du genre scolaire correspondant. On peut supposer que les cours d'essai au cégep sont l'occasion d'un enseignement général, d'une réflexion sur la littérature ou même d'une récapitulation de la matière proposée dans l'ensemble du programme obligatoire de français. Vu sous cet angle, le côté indéfini du genre (et littéraire et scolaire) pourrait bien être un avantage plutôt qu'un inconvénient pour la formation littéraire des étudiants.

Comme il fallait s'y attendre, la désignation littéraire « drame » – genre qui occupe le quatrième rang – apparaît presque exclusivement dans les cours de théâtre (179 sur 180 occurrences). Elle s'applique à 51 % des œuvres mentionnées dans ce cadre scolaire. Signalons, cependant, que 44 titres (12,5 % du corpus enseigné en théâtre) se regroupent sous la catégorie générale « théâtre ». La diversité des désignations paraît ici plus congrue que dans les cours d'essai. Le genre scolaire « théâtre » comprend donc l'enseignement de la

« comédie » (58 occurrences), de la « tragi-comédie » (36) et de la « tragédie » (18). On y retrouve, de plus, des genres littéraires variés tels l'« essai » (3 occurrences) et le « manifeste » (1), sans compter quelques renvois à l'opéra ou au cinéma.

De façon générale, les genres littéraires enseignés correspondent aux genres scolaires bien que les grandes catégories ne soient pas exclusives ou homogènes. La présence du « roman », du « manifeste » ou de la « bande dessinée » dans des cours de poésie est pour le moins surprenante. Il faut souligner à nouveau que la variété des genres est toujours plus importante dans les cours d'essai et que leur pertinence reste souvent discutable. Les genres narratifs ne ressortissent-ils pas naturellement au programme des cours de roman ? Tout porte à croire que les cours d'essai ont des objectifs et un contenu ou plus généraux ou plus généreux. Cela pourrait tenir, d'une part, à la nature indéterminée du genre et, d'autre part, à la place du cours d'essai 402 dans le programme de français au collégial.

À côté des genres littéraires traditionnels, les formes d'écriture plus « populaires » paraissent faiblement représentées. La « chanson », par exemple, vient au neuvième rang (42 occurrences) et elle est exclusivement associée à la poésie, ce qui s'explique facilement par la forme singulière de son expression (rimes, métrique, rythme, etc.). Les « autobiographies » de célébrités reçoivent 14 occurrences au total, toutes reliées aux cours d'essai. Il en va de même du « journal » (4). Les formes contemporaines, pour leur part, occupent une place modeste dans le corpus. Il en est ainsi des oeuvres cinématographiques qui tiennent lieu, parfois, d'œuvres littéraires obligatoires. À ce titre, le « film » partage ses 19 occurrences entre les cours de roman (10), d'essai (5) et de théâtre (4), où il tire surtout sa valeur de l'adaptation de textes. La « bande

dessinée » – qui a connu un essor prodigieux dans les années 1970 – n'apparaît qu'à 8 reprises : 5 fois dans des cours de roman, 2 fois dans des cours d'essai et 1 seule fois dans le cadre d'un cours de poésie. La forme du « monologue », bien représentée dans le paysage culturel québécois et que l'on associe naturellement au théâtre, ne connaît que 6 occurrences et, curieusement, c'est dans des cours d'essai (5) et de roman (1). En revanche, des genres plus anciens ont encore moins de succès : les « mémoires » (5 occurrences), les « pensées » (3), les « pamphlets » (2), les « confessions » (2) et les « maximes » (1). Incidemment, ils se retrouvent tous dans des cours d'essai.

Au total, les plans de cours retiennent 32 genres littéraires. Mais les quatre premiers en nombre (« roman », « poésie », « essai » et « drame ») représentent à eux seuls près des deux tiers du corpus des œuvres obligatoires. La variété n'a pas ici la valeur de la dispersion ou de l'étalement. Elle ne signifie pas non plus l'exhaustivité, mais plus simplement une illustration, un éventail de types d'œuvres littéraires.

Les genres littéraires selon les cégeps

Les différents cégeps retenus pour notre étude offrent une grande diversité quant aux genres littéraires enseignés. Dans la plupart des cas, une priorité est accordée aux quatre grands genres. Exception faite du cégep de Thetford-Mines, où le genre « nouvelle » domine en nombre, le premier rang est toujours occupé par l'un de ces quatre genres. L'examen du tableau 46 fait apparaître cette constante, en plus de nombreuses variantes.

Le genre « roman » occupe le premier rang dans six cégeps : Sainte-Foy, François-Xavier-Garneau, Ahuntsic, Saint-Laurent, Matane et Outaouais. Le genre « poésie » l'emporte dans trois cégeps : La Pocatière,

Gaspésie et Rimouski. Le genre « essai » domine dans six cégeps : Lévis-Lauzon, Maisonneuve, Rosemont, Limoilou, Bois-de-Boulogne et Vieux-Montréal. Enfin, le genre « drame », bien qu'important en nombre, ne domine nulle part. Toutefois, ce dernier résultat trahit la réalité, car la catégorie est trop restreinte. Si l'on considère le nombre d'occurrences du type général « théâtre », les proportions se modifient à l'avantage du genre dramatique. Ainsi, celui-ci devient dominant au cégep François-Xavier-Garneau[1].

Un genre comme la nouvelle, qui est appelé à recevoir de plus en plus d'échos, prédomine dans des plans de cours du cégep de Thetford-Mines. C'est également dans cet établissement que la « chanson » est le mieux représentée comme genre littéraire. La composition du corpus des plans de cours ne permet pas d'expliquer ce phénomène. Proportionnellement, les œuvres romanesques et dramatiques devraient être plus nombreuses. Il faut noter, cependant, que la « chanson » et la « nouvelle » constituent des textes de moindre ampleur que le « roman » ou le « drame » et que leur nombre peut avoir une valeur toute relative. La singularité de cette distribution des genres littéraires au cégep de Thetford demeure réelle, quoiqu'elle ne puisse être interprétée. Par ailleurs, il faut garder en mémoire la répartition des genres littéraires selon les cours. Elle justifie, par exemple, la présence de genres narratifs variés. Le second rang, quant à la fréquence du genre « nouvelle », est occupé par le cégep de Matane, où

1. D'autres combinaisons sont plus discutables sur le plan méthodologique : on peut, par exemple, additionner les occurrences des genres « tragi-comédie » et « drame » pour faire de la forme dramatique le genre dominant au cégep de Rosemont. Cela a pour effet de niveler les écarts et d'abolir les nuances qui appartiennent, d'après le discours didactique, à la nature même des genres littéraires.

l'on doit remarquer, de plus, l'importance accordée au conte – un autre genre dit mineur qui recouvre habituellement de courts textes. D'ailleurs, c'est dans ce collège qu'il connaît le plus d'occurrences. Il obtient également une grande faveur au cégep de La Pocatière.

Il n'est peut-être pas insignifiant qu'une récurrence de ces genres littéraires apparaisse dans des cégeps de la périphérie, c'est-à-dire à l'extérieur des grands centres que sont Québec et Montréal. Il existe des différences locales et régionales, certes, mais elles ne sont pas déterminantes. En s'en tenant toujours aux indications d'oeuvres dans les plans de cours, on peut dire que la « poésie » arrive au premier rang des genres littéraires dans trois cégeps régionaux : La Pocatière, Gaspésie et Rimouski. Le « roman », pour sa part, s'impose dans des cégeps des grands centres : Sainte-Foy, François-Xavier-Garneau, Ahuntsic et Saint-Laurent. Mais ce ne sont pas tous les collèges de Québec et de Montréal qui lui accordent la préséance. Bien au contraire, il est peu représenté dans les plans de cours des cégeps de Rosemont, de Limoilou et du Vieux-Montréal, alors que deux collèges régionaux (Matane et Outaouais) en font un genre littéraire dominant. La poésie semble privilégiée dans les collèges des villes moyennes, tandis que l'essai est enseigné avec plus d'insistance dans les collèges des grands centres. En somme, les différences régionales répondent, tout au plus, à des tendances que la formation et les intérêts personnels des professeurs peuvent motiver.

Il a parfois été impossible d'identifier les œuvres obligatoires dans les cours. C'est ce qui explique la sous-représentation, voire la non-représentation, de certains genres littéraires dans les cégeps. Ainsi, la « poésie » est absente dans l'échantillon analysé provenant des collèges de Saint-Laurent et du Vieux-Montréal. Le genre « chanson », habituellement associé

TABLEAU 46
LES PRINCIPAUX GENRES LITTÉRAIRES REPRÉSENTÉS DANS LES CÉGEPS

	CÉGEP	Occ. totales	Roman	Poésie	Essai	Drame	Nouvelle	Comédie	Conte	Théâtre	Chanson	Tragi-comédie	Manifeste
1	La Pocatière	(184)	48	57	21	23	3	3	11	1	—	1	—
2	Sainte-Foy	(162)	69	15	13	32	1	7	5	3	—	2	1
3	Thetford-Mines	(154)	15	16	8	9	59	2	—	3	28	—	1
4	Gaspésie	(120)	24	53	8	7	4	8	—	2	—	4	—
5	Rimouski	(113)	14	36	16	13	1	5	4	—	7	1	2
6a.	F.-X. Garneau	(109)	29	14	8	16	—	15	1	18	4	1	2
6b.	Lévis-Lauzon	(109)	19	13	21	9	—	4	—	7	2	—	6
7	Maisonneuve	(103)	29	19	34	1	8	1	6	—	—	—	1
8	Rosemont	(91)	9	13	25	18	1	3	1	4	—	11	4
9	Ahuntsic	(76)	27	4	3	10	4	—	2	3	—	6	—
10	Saint-Laurent	(73)	36	—	5	20	3	2	1	1	—	3	2
11	Limoilou	(70)	9	12	30	5	4	2	1	—	—	1	1
12	Matane	(65)	19	5	10	—	10	—	18	—	—	—	—
13	Bois-de-Boulogne	(58)	16	2	17	9	2	4	—	3	—	2	3
14	Vieux-Montréal	(50)	2	—	16	8	—	2	—	—	—	4	—
15	Outaouais	(27)	12	2	1	—	2	—	4	—	1	—	—
TOTAL		(1564)	377	261	236	180	102	58	54	45	42	36	23

à la poésie, n'y est pas plus représenté. Notre corpus comprend bien des plans de cours de poésie proposés par les professeurs de ces deux cégeps, mais ils n'indiquent pas les titres des œuvres poétiques obligatoires. Ils suggèrent des œuvres – qui deviennent, selon nos paramètres d'analyse, des ouvrages de références – ou encore ils dressent une liste d'auteurs à l'étude (par exemple François Villon, Joachim du Bellay, Pierre Ronsard, Émile Nelligan, Anne Hébert, Gilles Vigneault).

Citons encore quelques cas semblables. On ne mentionne aucune œuvre obligatoire répondant aux genres « drame », « comédie », « tragi-comédie » ou même à la catégorie très générale « théâtre », sur notre grille de lecture, dans les cégeps de Matane et de l'Outaouais. Incidemment, n'apparaît qu'une seule occurrence sous chacun des genres « drame » et « comédie » au cégep de Maisonneuve où, par ailleurs, la « tragi-comédie » et la catégorie générale « théâtre » ne sont nullement représentées. La « nouvelle » n'apparaît pas dans les plans de cours de trois cégeps : François-Xavier-Garneau, Lévis-Lauzon et Vieux-Montréal. Le « conte » est absent des programmes, comme œuvre obligatoire toujours, dans cinq établissements d'enseignement collégial : Thetford-Mines, Gaspésie, Lévis-Lauzon, Bois-de-Boulogne et Vieux-Montréal. La « chanson » obtient encore moins de faveur, puisqu'elle ne figure, comme genre enseigné, que dans 5 cégeps sur 16. Le « manifeste », enfin, qui a moins d'occurrences que la « chanson », est tout de même mentionné dans un grand nombre de cégeps (10 sur 16).

À l'instar de la « chanson », plusieurs genres possèdent un caractère littéraire problématique ou discutable. Ces types de discours littéraires connaissent très peu d'occurrences au total. L'« autobiographie »

apparaît dans quelques plans de cours des cégeps de La Pocatière, de Rosemont, de Sainte-Foy et du Vieux-Montréal. On indique des titres appartenant au genre « journal » dans les cégeps de la Gaspésie, de La Pocatière et de Rosemont. Des articles de journal ou de revue font partie des œuvres obligatoires à Lévis-Lauzon, à Maisonneuve et à Ahuntsic. La « bande dessinée » connaît un sort un peu meilleur, moins en termes d'occurrences qu'en raison du nombre de cégeps où elle exerce une attraction. Elle apparaît dans ceux de la Gaspésie, de Lévis-Lauzon, de Maisonneuve, de Rimouski, d'Ahuntsic et de Thetford. Le « monologue », pour sa part, est mentionné à Limoilou, à Lévis-Lauzon, à Ahuntsic et à Sainte-Foy.

Quant au cinéma, il connaît une certaine importance dans les cours de français au collégial. Ce type particulier de discours, qui a le « film » et non le texte pour support matériel, vient au 12e rang des genres littéraires enseignés, dépassant l'« autobiographie », la « bande dessinée » et le « monologue », entre autres. Il apparaît au programme de la moitié des cégeps (8 sur 16) et, de ce point de vue, supplante même la « chanson » (5 sur 16). Le fait est plutôt surprenant, car le cinéma constitue un art en soi et une forme à la limite du littéraire. Mais on propose quand même des œuvres cinématographiques comme œuvres « littéraires » obligatoires dans plusieurs cégeps et dans plusieurs régions : François-Xavier-Garneau, Gaspésie, Limoilou, Lévis-Lauzon, Outaouais, Rimouski, Ahuntsic et Thetford-Mines. Comme on le verra au chapitre suivant, l'œuvre cinématographique servira moins souvent de complément aux études littéraires, ce qui est pour le moins paradoxal.

Des genres plus anciens sont également représentés. Mais exception faite de la « tragédie », qui s'enseigne dans 7 cégeps sur 16 (Gaspésie, Limoilou, La

Pocatière, Rimouski, Ahuntsic, Saint-Laurent, Vieux-Montréal), ils apparaissent dans des proportions négligeables. Les « pensées » obtiennent deux occurrences au cégep du Vieux-Montréal et une seule à celui de Sainte-Foy. Les deux seules mentions du genre « confessions » proviennent du cégep du Vieux-Montréal. Enfin, l'unique indication du genre « maximes » provient d'un plan de cours du cégep de Matane.

On doit retenir, en somme, que ni les genres modernes ni les genres anciens ne s'imposent, mais que la survivance de ceux-ci paraît encore plus problématique que l'avènement de ceux-là dans les programmes d'enseignement du français.

Compte tenu des faibles proportions en cause, on ne saurait fixer avec quelque exactitude les tendances particulières, traditionnelles ou modernes des différents cégeps retenus pour notre étude, en matière de formes discursives. En revanche, il est permis de conclure dans l'ensemble que l'œuvre au programme des cours de français au collégial, de 1968 à 1978, a conservé un important caractère littéraire que des champs culturels connexes ou limitrophes n'ont pas remis en cause.

Les genres littéraires selon les régions

La distribution des occurrences des genres littéraires dans les quatre régions administratives indique des préférences variables (tableau 47). Les particularités apparaissent parfois nettement, lorsque l'on compare les genres privilégiés dans chacune des régions. Mais décrivons d'abord les faits.

Les grandes régions (Québec et Montréal) composent le portrait suivant. À Québec, la faveur est accordée au genre « roman » (24,0 %). Suivent, dans l'ordre, la « poésie » (16,1 %) et les genres

TABLEAU 47
LES PRINCIPAUX GENRES LITTÉRAIRES
REPRÉSENTÉS DANS LES RÉGIONS

GENRES LITTÉRAIRES	RÉGIONS							
	01		03		06		07	
	Bas-Saint-Laurent		Québec		Montréal		Outaouais	
Roman	57	(19,1%)	189	(24,0%)	119	(26,4%)	12	(44,4%)
Poésie	94	(31,5%)	127	(16,1%)	38	(8,4%)	2	(7,4%)
Essai	34	(11,4%)	101	(12,8%)	100	(22,2%)	1	(3,7%)
Drame	20	(6,7%)	94	(11,9%)	66	(14,6%)	—	—
Nouvelle	15	(5,0%)	67	(8,5%)	18	(4,0%)	2	(7,4%)
Comédie	13	(4,4%)	33	(4,2%)	12	(2,7%)	—	—
Conte	22	(7,4%)	18	(2,3%)	10	(2,2%)	4	(14,8%)
Théâtre	2	(0,7%)	32	(4,1%)	11	(2,4%)	—	—
Chanson	7	(2,3%)	34	(4,3%)	—	—	1	(3,7%)
Tragi-comédie	5	(1,7%)	5	(0,6%)	26	(5,8%)	—	—
Manifeste	2	(0,7%)	11	(1,4%)	10	(2,2%)	—	—
Tragédie	7	(2,3%)	7	(0,9%)	5	(1,1%)	—	—
« Film »	2	(0,7%)	10	(1,3%)	5	(1,1%)	2	(7,4%)
Histoire	—	—	16	(2,0%)	—	—	—	—
Autobiographie	—	—	5	(0,6%)	9	(2,0%)	—	—
Récit	5	(1,7%)	5	(0,6%)	2	(0,4%)	—	—
Correspondance	1	(0,3%)	5	(0,6%)	—	—	3	(11,1%)
Bande dessinée	3	(1,0%)	3	(0,4%)	2	(0,4%)	—	—
Article de journal	—	—	2	(0,3%)	4	(0,9%)	—	—
Monologue	—	—	5	(0,6%)	1	(0,2%)	—	—
Mémoires	2	(0,7%)	1	(0,1%)	2	(0,4%)	—	—
Journal	2	(0,7%)	1	(0,1%)	1	(0,2%)	—	—

dramatiques – réunis sous les rubriques « drame » (11,9 %) et « théâtre » (4,1 %) – qui représentent 16 % des occurrences, puis l'« essai » (12,8 %). Les

autres genres principaux[2] se rangent ainsi : la « nouvelle » (8,5 %) précède la « chanson » (4,3 %), la « comédie » (4,2 %), le « conte » (2,3 %), l'« histoire » (2,0 %), le « manifeste » (1,4 %) et le « film » (1,3 %).

Dans la région de Montréal, le premier rang est occupé par le genre « roman » (26,4 %). Suivent, dans l'ordre, l'« essai » (22,2 %), les genres dramatiques (17,0 %) – réunis sous les rubriques « drame » (14,6 %) et « théâtre » (2,4 %) – et la « poésie » (8,4 %). Viennent ensuite, entre autres genres, la « tragi-comédie » (5,8 %), la « nouvelle » (4,0 %), la « comédie » (2,7 %), le « conte » et le « manifeste » (2,2 % chacun), l'« autobiographie » (2,0 %), la « tragédie » et le « film » (1,1 % chacun).

Dans les cégeps du Bas-Saint-Laurent, la répartition des genres scolaires donne l'ordre suivant : la « poésie » vient en tête (31,5 %) ; le « roman » occupe le second rang (19,1 %) ; l'« essai », le troisième (11,4 %) et les genres dramatiques – « drame » (6,7 %) et « théâtre » (0,7 %) – partagent le quatrième rang avec le « conte » (7,4 %). Viennent ensuite la « nouvelle » (5,0 %), la « comédie » (4,4 %), la « tragédie » et la « chanson » (2,3 % chacun), la « tragi-comédie » et le « récit » (1,7 % chacun), et, enfin, la « bande dessinée » (1,0 %).

Parce qu'elle est sous-représentée, la région de l'Outaouais (un seul cégep) présente un portrait des genres difficilement interprétable. Quoi qu'il en soit, l'ordre reste intéressant pour la comparaison. Le « roman » y atteint la plus haute proportion (44,4 %). Il est suivi du « conte » (14,8 %), de la

2. Ne seront retenus ici que les genres représentant au moins 1% des occurrences.

« correspondance » (11,1 %) et de trois genres qui se partagent le quatrième rang (7,4 % chacun) : la « poésie », la « nouvelle » et le « film ». L'« essai » y apparaît dans une faible proportion (3,7 %). Il faut noter, du reste, l'absence de la catégorie dramatique dans cet échantillon restreint de plans de cours.

La distribution des genres littéraires dans les différentes régions fait apparaître quelques constantes. Les quatre principaux genres – qui correspondent aux genres scolaires – viennent généralement en tête. Cela était prévisible. Rappelons que les titres des œuvres obligatoires se répartissent selon l'ordre suivant dans les cours communs de français : essai (30,2 % des occurrences), roman (27,6 %), théâtre (22,4 %) et poésie (19,7 %). Le genre littéraire « essai » n'apparaît jamais au premier rang, quelle que soit la région. De plus, il n'occupe que le cinquième rang dans l'Outaouais où, par ailleurs, peu de genres sont représentés et où prévalent le « conte », la « correspondance » et la « nouvelle » – qui, à l'occasion, peuvent être enseignés dans les cours d'essai – et le « film », au détriment peut-être des genres dramatiques. Cette région se distingue assez nettement des autres quant à l'ordre et à la variété des genres littéraires enseignés, mais il faut mettre cette particularité au compte d'un corpus très réduit. Néanmoins, cette région a en commun avec les deux grandes régions de Québec et de Montréal la place privilégiée du genre « roman ». C'est même dans les plans de cours de l'Outaouais que sa proportion est la plus élevée (44,4 %). Seule la région du Bas-Saint-Laurent fait exception, sur ce point. Le « roman » (19,1 %) y est déclassé par le genre « poésie » qui atteint un pourcentage d'occurrences important (31,5 %).

D'un point de vue statistique, toujours, la place de la « poésie » diffère dans les deux grandes régions. Elle est au second rang à Québec (16,1 %) et au quatrième à Montréal (18,4 %). En revanche, l'« essai » occupe le second rang à Montréal et le quatrième à Québec. Il y a là comme une inversion, dont on ne peut fixer la motivation. Dans ces régions, toujours, les autres genres littéraires – atteignant une proportion de 1 % et plus – sont à peu près les mêmes. La « nouvelle » obtient une faveur qui s'étend aux quatre régions considérées. La « comédie » apparaît au septième rang à Montréal comme à Québec et au sixième dans le Bas-Saint-Laurent. Le « conte » occupe la huitième position dans les grandes régions, tandis que l'Outaouais lui réserve le second rang en importance. Le « manifeste » occupe respectivement les dixième et huitième rangs à Québec et à Montréal. Quant au « film », il n'obtient qu'un faible pourcentage dans ces deux régions (11e et 10e rangs), auquel s'oppose sa place dans les plans de cours de l'Outaouais (4e rang). L'apparition d'autres genres est plus singulière. La « chanson », par exemple, est surtout représentée à Québec et dans le Bas-Saint-Laurent. D'autres observations restent possibles, mais elles concernent des phénomènes isolés.

Les genres littéraires et les époques représentées

Les œuvres obligatoires dans les cours communs de français au collégial appartiennent principalement au XXe siècle (dans une proportion de 79,2 %). Cela se dégage clairement du tableau 48. Les titres du XIXe siècle représentent 10,9 % du corpus et celles du XVIIe siècle, à peine 3,8 %. Les principaux genres littéraires se répartissent selon ces grandes lignes, mais avec quelques différences qu'il vaut la peine de noter. La

TABLEAU 48
LES PRINCIPAUX GENRES LITTÉRAIRES
ET LES ÉPOQUES REPRÉSENTÉES*

GENRES LITTÉRAIRES	Anti-quité	Moyen Âge	XV^{e}	XVI^{e}	XVII^{e}	XVIII^{e}	XIX^{e}	XX^{e}
Roman**	—	1,1	—	0,8	1,6	3,2	10,1	83,0
Poésie	—	1,1	2,7	2,7	1,5	1,5	23,8	66,7
Essai	—	—	—	5,9	1,7	3,4	3,0	86,0
Drame	0,6	—	—	—	0,6	—	5,0	93,9
Nouvelle	—	—	—	—	—	—	28,4	71,6
Comédie	—	5,2	—	—	37,9	6,9	—	50,0
Conte	—	—	—	—	1,9	5,6	16,7	75,9
Théâtre	—	—	—	—	—	—	—	100,0
Chanson	—	—	—	—	—	—	—	100,0
Tragi-comédie	—	—	—	—	—	—	—	100,0
Manifeste	—	—	—	—	—	—	—	100,0
Tragédie	15,8	—	—	—	73,7	—	—	10,5
« Film »	—	—	—	—	—	—	—	100,0
Histoire	—	—	—	—	12,5	6,3	43,8	37,5
Autobiographie	—	—	—	—	—	7,1	—	92,9
Récit**	8,3	—	—	—	—	—	25,0	58,3
Correspondance	—	—	—	—	—	—	11,1	88,9
Bande dessinée	—	—	—	—	—	—	—	100,0
Article de journal	—	—	—	—	—	—	—	100,0
Monologue	—	—	—	—	—	—	—	100,0
Mémoires	—	—	—	—	—	20,0	20,0	60,0
Journal	—	—	—	—	—	—	—	100,0

* La distribution des occurrences pour chaque genre littéraire est exprimée en pourcentages.

** Ces catégories comprennent un pourcentage de cas indéterminés.

situation du genre romanesque est assez proche de celle de l'ensemble. Le « roman », plus particulièrement, provient à 83 % du XX^{e} siècle et à 10,1 % du XIX^{e} siècle, tandis que 3,2 % des occurrences de ce genre littéraire renvoient au XVIII^{e} siècle. À côté des œuvres

plus récentes, *Madame Bovary*, *Le père Goriot*, *La princesse de Clèves* et *Candide*, notamment, trouvent encore leur place dans les programmes d'enseignement. Mais c'est un espace qui n'a cessé de se rétrécir avec le temps. La variante du genre qu'est le « conte » se distribue quelque peu différemment : les titres du XX^e^ siècle comptent pour 75,9 % ; ceux du XIX^e^ siècle, pour 16,7 % et ceux du XVIII^e^ siècle, pour 5,6 %. Autre variante qui connaît une faveur réelle, la « nouvelle » est exclusivement associée au XIX^e^ siècle (28,4 %) et au XX^e^ siècle (71,6 %). On remarquera, dans cette dernière catégorie, un intérêt accru pour les textes du siècle précédent. La situation du genre « essai » amplifie l'écart entre le XX^e^ siècle et les autres époques. En effet, 86 % des titres retenus sous cette appellation sont de notre siècle, tandis que 5,9 % des essais étudiés ont été écrits au XVI^e^ siècle, essentiellement par Michel de Montaigne. Les autres époques sont nettement sous-représentées (XIX^e^ siècle : 3 % ; XVIII^e^ : 3,4 % et XVII^e^ : 1,7 %). Par ailleurs, les 23 occurrences du « manifeste », genre associé à l'essai, appartiennent exclusivement au XX^e^ siècle. Quant au genre dramatique, la périodisation est variable. L'appellation « drame » renvoie à 93,9 % au XX^e^ siècle ; celle de la « tragédie » met en évidence le siècle classique (à 73,7 %) et l'Antiquité (à 15,8 %) ; la « tragi-comédie » appartient exclusivement au XX^e^ siècle – c'est ainsi, du moins, que les choses se présentent dans les plans de cours recueillis pour notre étude – alors que la « comédie » relève à 50 % du XX^e^ siècle, à 37,9 % du XVII^e^ siècle et à 6,9 % du XVIII^e^ siècle.

Il faut songer ici à la survivance des œuvres classiques dans les programmes. On pense évidemment à des auteurs tels Jean Racine, Pierre Corneille et Molière, à Alfred de Musset également, ainsi qu'à des maîtres anciens comme Sophocle. Il semble que cette

permanence des valeurs littéraires soit surtout servie par les cours de théâtre et que le genre dramatique puisse être une voie d'accès, sinon de retour, au classicisme. Le genre « poétique », enfin, renvoie à plus d'une époque. L'enseignement rend compte de la poésie du XX^e siècle (à 66,7 %), de celle du XIX^e (à 23,8 %) et, dans une moindre mesure, de certains textes écrits entre le Moyen Âge et le XVIII^e siècle. C'est le genre qui couvre le plus grand nombre de périodes, d'après les attestations dans les plans de cours. L'importance accordée aux poètes du XIX^e siècle est révélatrice. Les œuvres des romantiques et des symbolistes ont conservé un intérêt didactique et peut-être une valeur initiatrice. C'est une transformation importante par rapport à l'enseignement classique où les textes plus formels des parnassiens, entre autres, étaient à l'honneur. S'ils n'ont pas totalement disparu du paysage, ils ont cédé la place aux œuvres modernes, sinon contemporaines. Nous reviendrons sur ce point.

Pour résumer, nous pouvons dire que les genres littéraires étudiés ne déterminent que partiellement les époques auxquelles appartiennent les œuvres. Le corpus littéraire du XX^e siècle domine largement dans l'ensemble. Mais il est des cas où l'enseignement de tel ou tel genre littéraire appelle des retours au passé. Les essais de Montaigne, la poésie de Charles Baudelaire, les romans de Gustave Flaubert et les pièces de Molière deviennent des références précieuses, des cas utiles pour la didactique de la littérature. Certains genres sont tout à fait liés à une époque précise. La « tragédie », par exemple, est fortement associée au XVII^e siècle. La « nouvelle » renvoie au XIX^e siècle dans une proportion non négligeable, alors que l'« autobiographie » semble appartenir presque uniquement au XX^e siècle. La « chanson », pour sa part, est exclusivement associée au XX^e siècle. C'est nécessairement le cas d'autres

formes d'expression, comme la « bande dessinée » ou le septième art, qui ont une place précise dans l'histoire. Mérite d'être notée, par contre, la survivance d'œuvres du XIX^e siècle dans les genres « romanesque » et « poétique ». En effet, la didactique littéraire dans l'enseignement collégial n'a pas balayé du revers de la main toutes les valeurs culturelles du passé. Si elle s'est affranchie de préjugés historiques et a échappé à des cloisonnements, c'est peut-être pour répondre aux intérêts de l'heure et créer ses nouvelles limites. Car elle a ses limites et ses exclusions qui ne sont pas moins axiologiques que celles de l'enseignement classique.

Les genres littéraires selon la nationalité des œuvres

Les principaux résultats du croisement de ces deux variables font l'objet du tableau 49. Les romans au programme sont majoritairement français (53,6 %). Les titres québécois et canadiens-français réunis comptent pour 35,6 % des romans étudiés. Quant aux romans originellement parus ailleurs et en langue étrangère, ils représentent 10,3 % des cas. Les genres voisins se répartissent autrement. Le conte est québécois à 55,6 %, français à 33,3 % et « étranger » à 11,1 %. Les proportions d'œuvres québécoises et françaises sont ici inversées. Il faut rappeler, cependant, que cette variante du genre narratif ne compte que pour 3,5 % du corpus, alors que le roman obtient le pourcentage le plus fort parmi les genres mentionnés (24,1 %). La nouvelle, pour sa part, va à l'encontre de cette polarisation, puisqu'elle est majoritairement d'origine étrangère. En effet, 62,7 % de ses occurrences renvoient à des communautés culturelles non francophones. Les autres cas recensés font prévaloir légèrement les titres

TABLEAU 49
LES PRINCIPAUX GENRES LITTÉRAIRES
SELON LA NATIONALITÉ DES ŒUVRES*

GENRES LITTÉRAIRES	FRANCE	FRANCO-PHONIE	QUÉBEC	CANADA FRANÇAIS	AUTRES
Roman**	53,6	0,3	34,0	1,6	10,3
Poésie	62,8	—	33,3	—	3,8
Essai	46,2	—	37,7	—	16,1
Drame	44,4	—	45,6	1,1	8,9
Nouvelle	20,6	—	15,7	1,0	62,7
Comédie	75,9	—	22,4	—	1,7
Conte	33,3	—	55,6	—	11,1
Théâtre	13,3	—	66,7	—	20,0
Chanson	33,3	2,4	40,5	—	23,8
Tragi-comédie	52,8	—	33,3	—	13,9
Manifeste	13,0	—	87,0	—	—
Tragédie	73,7	—	—	—	26,3
« Film »**	21,1	—	52,6	—	21,1
Histoire	—	—	12,5	87,5	—
Autobiographie	64,3	—	28,6	—	7,1
Récit	25,0	—	—	—	75,0
Correspondance	33,3	—	66,7	—	—
Bande dessinée	87,5	—	—	—	12,5
Article de journal	16,7	—	83,3	—	—
Monologue	—	—	66,7	33,3	—
Mémoires	100,0	—	—	—	—
Journal	25,0	—	75,0	—	—

* La distribution des occurrences par nationalité est exprimée en pourcentages.

** Ces catégories comprennent un pourcentage de cas indéterminés.

français sur les titres québécois. Si l'on regroupe ces occurrences et celles de genres littéraires connexes, il appert que les œuvres narratives sont essentiellement francophones (78,3 %). En nombre, elles sont d'abord françaises (45 %), ensuite québécoises (31,9 %) puis d'origines diverses (21,7 %). Les œuvres canadiennes-

françaises, d'inspiration acadienne par exemple, comptent pour à peine 0,1 % du corpus enseigné.

Si le genre « essai » est surtout associé à la France (46,2 % contre 37,7 % de titres québécois et 16,1 % de titres en traduction), ses multiples variantes présentent parfois un tableau différent. Les manifestes, par exemple, sont essentiellement des textes québécois (87 % contre 13 % de titres français). Au total, néanmoins, les essais sont français plutôt que québécois. Mais l'écart s'amenuise ici. Le cas de la poésie est particulièrement intéressant, moins pour ce qu'il confirme que pour ce qu'il contredit. On a souvent prétendu que la littérature québécoise avait gagné une faveur importante grâce à la multiplication des recueils de poésie durant les années 1960 et 1970. C'était peut-être confondre la réalité manifestement populaire dont s'inspirait cette poésie et la réception que pouvait lui réserver le public, en particulier dans un contexte scolaire. Si l'on peut poser que l'enseignement a joué un rôle de premier plan dans la lecture de la littérature québécoise, il faut dire qu'il ne s'est pas agi d'un devoir accompli au détriment d'une tradition culturelle vivace. Les résultats statistiques illustrent bien la stabilité de la formation discursive en cause. En effet, les œuvres poétiques sont encore majoritairement françaises (62,8 %), entre 1968 et 1978, dans les cours de français obligatoires au cégep. Les titres québécois recueillent une proportion de 33,3 %, tandis que les œuvres issues d'autres communautés linguistiques ne comptent que pour 3,8 % du corpus. Le genre voisin qu'est la chanson favorise davantage la production québécoise (40,5 % contre 33,3 % pour les titres français). Mais les occurrences de ce genre sont faibles (2,7 % du corpus global). Au total, la poésie québécoise occupe un peu plus du tiers de l'espace réservé à l'étude de ce genre. En tête de liste des poètes étudiés dans les plans

de cours, on retrouve les noms d'Hébert et de Vigneault parallèlement à ceux de Baudelaire et de Rimbaud. Contrairement à la situation qui prévalait dans les collèges classiques, des œuvres de poètes québécois contemporains sont à l'honneur. L'effet de tradition demeure, mais il y a une percée de la culture québécoise. Le caractère contemporain des œuvres québécoises sélectionnées n'est pas étranger à ce phénomène. Cela ne suffit pas, sans doute, à évincer le prestige d'œuvres que toute une tradition scolaire et culturelle a contribué à établir. C'est moins l'attrait du passé que l'intérêt naissant pour le présent qui est en cause. Car la transformation du savoir à transmettre est bien réelle. De telles nuances doivent rester présentes à l'esprit.

Le genre dramatique, enfin, a ses particularités. Le drame se répartit assez également entre la nationalité québécoise (45,6 %) et la nationalité française (44,4 %). Les œuvres d'autres provenances obtiennent une proportion de 8,9 %. Une sorte d'équilibre culturel existe dans l'enseignement de ce genre. En revanche, la tragédie – considérée longtemps comme la forme noble ou achevée du genre – est française (73,7 %) ou d'origine étrangère (26,3 %). Il y a là comme un effet de spécialisation. La tragédie ne peut qu'être classique. On reconduit le truisme, en quelque sorte. Sa variante, la tragi-comédie, est un genre dont on enseigne la pratique par les auteurs français d'abord (52,8 %), mais également par les auteurs québécois (33,3 %). Suivant cette logique, on pourrait s'attendre à un foisonnement de titres québécois rangés sous la catégorie de la comédie. Ce n'est pas ce qui se passe. La comédie est encore française (75,9 %). Les textes québécois apparaissent dans 22,4 % des occurrences de ce genre. Notre grille de lecture comprenait, de plus, une catégorie générale d'œuvres théâtrales où étaient

rangés les titres inclassables. Des 45 occurrences d'œuvres ainsi retenues, 66,7 % renvoient au corpus québécois, 20 % au corpus des traductions et à peine 13,3 % au corpus français. Si l'on additionne les fréquences d'apparition dans toutes ces catégories, il ressort que les œuvres de genre dramatique sont essentiellement françaises (48,2 %) et québécoises (40,5 %), et qu'elles laissent loin derrière les autres titres (10,6 %).

De ce qui précède, il faut retenir que les genres ne sont pas sans rapport avec le choix des œuvres québécoises, françaises ou étrangères. Mais ce serait anticiper sur les résultats et dévier de l'objet présent de l'analyse que de chercher à évaluer l'écart entre les corpus littéraires nationaux. Ce serait ignorer, précisément, que des genres comme le roman ou, mieux, la tragédie se rattachent à une tradition française et qu'ils font partie d'un lourd héritage culturel.

Coordonnées sur la périodisation littéraire

Les époques selon les années scolaires

Si, pendant les deux premières années (1968 et 1969), les œuvres du XX^e^ siècle constituent moins de la moitié du corpus, l'importance de cette époque va ensuite croissant jusqu'en 1976-1977, année où 92,4 % des œuvres étudiées sont du XX^e^ siècle. L'année suivante, le XIX^e^ siècle prend soudainement plus de place, mais une place qui reste relativement discrète (15,5 % comparativement à 79,6 % pour le XX^e^ siècle). La littérature contemporaine jouit donc d'un bien meilleur statut dans les cégeps qu'à l'époque des collèges classiques.

Il n'y a qu'une seule année scolaire (1969-1970) pendant laquelle toutes les époques ont été représentées. De l'Antiquité au XX^e^ siècle, le nombre d'œuvres va en augmentant, cette année-là, sauf pour ce qui est

du XVIII^e siècle. On observe d'ailleurs pour la majorité des années scolaires une relative occultation du siècle de Diderot : cette époque est presque toujours moins bien représentée que les XVII^e et XIX^e siècles, quand elle n'est pas totalement absente (c'est le cas en 1973-1974, en 1975-1976 et en 1976-1977). Il semble donc que le siècle négligé, sinon frappé d'interdit dans les collèges classiques, ait subi un sort analogue dans les cégeps.

Outre l'importance croissante du XX^e siècle et un désintérêt de plus en plus net pour le XVIII^e siècle, on note qu'au total les époques les mieux représentées sont, dans l'ordre, le XX^e (79,9 %), le XIX^e (11 %), le XVII^e (3,8 %), le XVIII^e (2,3 %) et le XVI^e (1,5 %) siècles, suivis du Moyen Âge (0,6 %), du XV^e siècle (0,4 %) et de l'Antiquité (0,4 %). On peut croire qu'une perspective historique d'ensemble n'est pas privilégiée par la majorité des professeurs.

Les époques selon les genres scolaires

Pour chacun des quatre genres scolaires, le corpus à l'étude est très majoritairement issu du XX^e siècle. Si l'on excepte la poésie (71,4 %), le pourcentage d'œuvres du XX^e est assez voisin (83,5 % pour le théâtre, 80,9 % pour le roman et 82 % pour l'essai). On note des différences plus appréciables en ce qui a trait aux autres époques.

Ainsi, en poésie et en roman, on a accordé beaucoup plus de place au XIX^e siècle (19,8 % et 15,2 %) qu'en théâtre (3,2 %) et en essai (7,1 %). Par ailleurs, en théâtre, on a insisté sur le XVII^e siècle (10,1 %), ce qui n'est pas le cas pour les autres genres. Toutes les époques littéraires sont au moins représentées dans les cours de poésie.

En résumé, si l'on fait abstraction du XX^e siècle qui l'emporte de loin, les poèmes et romans retenus sont surtout ceux du XIX^e siècle. Par contre, c'est le XVII^e

siècle qui est privilégié pour le théâtre. Dans les cours d'essai, les professeurs semblent avoir voulu rendre compte de l'histoire du genre depuis Montaigne, bien qu'ils aient mis l'accent sur des titres du XIX^e siècle.

Les époques selon les cégeps

Aux cégeps de Gaspé, de Rimouski, de Sainte-Foy et du Vieux-Montréal, on propose une sorte de panorama historique de la littérature. Au cégep de Gaspé, on retrouve même des œuvres de chacune des époques. Le cégep de Rimouski est le seul où les titres du XX^e siècle ne dominent pas. Le cégep de Sainte-Foy, pour sa part, a plutôt favorisé le XVIII^e siècle, alors qu'on note le plus fort pourcentage d'œuvres du XVII^e siècle au cégep du Vieux-Montréal. Il arrive même que le XVII^e siècle prenne plus de place que le XIX^e siècle, comme c'est le cas à Sainte-Foy et à François-Xavier-Garneau. L'importance du théâtre dans ces cégeps y est peut-être pour quelque chose, puisque nous avons vu que, dans l'ensemble, c'est le théâtre qui l'emporte parmi les œuvres du XVII^e siècle. Notons, en revanche, une majorité écrasante d'œuvres du XX^e siècle au cégep de la Pocatière (94,6 %) et au cégep de Rosemont (95,6 %).

Malgré ce que pouvait donner à penser l'exemple du cégep de Rimouski (un ancien collège classique), le cas du cégep de la Pocatière montre bien que la tradition de l'enseignement classique ne survit pas nécessairement après la transformation du collège en cégep. Nous avons souligné, en effet, que le cégep de Rimouski est celui où l'on a accordé le moins de place au XX^e siècle, alors que le cégep de la Pocatière, au contraire, est un de ceux où l'on a le plus favorisé la littérature récente.

Les époques selon les régions

L'examen des périodes littéraires enseignées dans les différentes régions administratives fait apparaître la

particularité de la région 01 (Bas-Saint-Laurent / Gaspésie). En effet, toutes les époques se trouvent représentées dans l'ensemble des plans de cours que nous y avons recueillis. C'est d'ailleurs dans cette même région que le pourcentage d'œuvres du XX^e^ siècle est le plus faible et celui du XIX^e^ siècle le plus élevé. Dans les autres régions, l'accent mis principalement sur le XX^e^ siècle laisse peu de place aux œuvres des autres siècles. Cela est vrai surtout pour la région 07, où l'on ne retrouve aucune œuvre antérieure au XVIII^e^ siècle. Les régions 03 et 06 montrent, pour leur part, des pourcentages comparables : le XV^e^ siècle est absent, et l'on note pour le XIX^e^ siècle un intérêt timide, lequel se fait plus timide encore pour le XVII^e^ siècle.

Les époques selon la nationalité des œuvres

Le croisement des époques selon les nationalités révèle que seule la littérature française a été représentée dans sa pleine étendue historique. En effet, même si les œuvres françaises enseignées appartiennent majoritairement au XX^e^ siècle (64,5 %), on en retrouve de toutes les époques, dans des proportions souvent assez faibles, toutefois, qui vont de 0,3 % pour le Moyen Âge à 17,8 % pour le XIX^e^ siècle. Par ailleurs, les littératures québécoise et canadienne-française proviennent essentiellement du XX^e^ siècle (96,7 %). Il en va de même des œuvres de la francophonie élargie, alors que 10,6 % des œuvres dites « étrangères » – pour leur langue d'origine – sont du XIX^e^ siècle et 86,2 % du XX^e^ siècle. Dans l'enseignement collégial donc, il appert que la littérature antérieure à 1900 est essentiellement française ou étrangère et que la littérature antérieure à 1800 est en très grande majorité française.

Coordonnées sur la nationalité des œuvres

La nationalité des œuvres au programme révèle la survie d'une certaine tradition dans l'enseignement littéraire au Québec. Comme nous l'avons vu précédemment, les œuvres françaises l'emportent sur les textes québécois dans les plans de cours étudiés. Il y a toutefois lieu de nuancer, puisque la place occupée par le corpus québécois dans les cégeps représente une véritable transformation par rapport à l'enseignement classique au XIX^e^ et même au XX^e^ siècle.

La nationalité des œuvres selon les années scolaires

Le tableau 50 confirme la primauté de la littérature française dans la plupart des années scolaires considérées. Le sommet est atteint en 1969-1970 où le corpus français occupe 83,3 % des œuvres au programme. Par contre, la littérature québécoise obtient la faveur en 1971-1972 et en 1972-1973. Le fait semble d'autant plus significatif, en 1972-1973, que cette année connaît le plus grand nombre d'occurrences d'œuvres obligatoires dans le corpus. Or, cette même année, l'essai occupe le premier rang parmi les genres littéraires représentés. Il y a un lien à faire entre la faveur du corpus québécois et celle de l'essai. L'essai québécois aurait-il connu un intérêt notable en 1972-1973 ? Pourquoi en aurait-il été ainsi ? Un rapprochement facile retiendrait l'influence d'un événement historique : la crise d'octobre 1970. Toutefois, le recensement des œuvres au programme ne permet pas de retenir une pareille hypothèse. En effet, les essais typiques ne prédominent pas : *Nègres blancs d'Amérique* n'apparaît pas au programme des cours en 1972-1973. Cette œuvre radicale dans la problématique nationaliste est mentionnée à cinq reprises au total : deux fois en 1969-1970, une fois en

TABLEAU 50
LA NATIONALITÉ DES ŒUVRES
SELON LES ANNÉES SCOLAIRES*

	ORIGINE DES ŒUVRES					
ANNÉE SCOLAIRE	FRANCE	QUÉBEC	CANADA FRANÇAIS	FRANCO-PHONIE	AUTRES PAYS	INDÉFINIE
1968-1969	60,0	20,0	6,7	—	13,3	—
1969-1970	83,3	11,8	—	—	4,9	—
1970-1971	70,3	19,5	—	—	10,2	—
1971-1972	37,3	59,7	1,5	—	1,5	—
1972-1973	42,6	43,2	1,0	0,6	11,6	1,0
1973-1974	70,6	26,5	—	—	2,9	—
1974-1975	46,1	41,7	0,8	—	11,4	—
1975-1976	42,7	41,1	0,5	—	15,7	—
1976-1977	40,9	40,2	0,8	—	17,4	0,8
1977-1978	30,7	27,3	6,3	—	33,2	2,5

* La distribution des occurrences pour chaque année scolaire est exprimée en pourcentages.

1971-1972 et deux fois en 1977-1978. Il faut sans doute rappeler que ce livre a été, pour un temps, interdit de vente au Canada. Il s'est attiré les foudres de la justice et de la censure politique. Par ailleurs, le *Manifeste du FLQ* est mentionné deux fois au total, en 1974-1975 et en 1977-1978.

Issu d'un esprit de contestation différent, le manifeste *Refus global* est l'essai québécois le plus fréquemment enseigné (12 occurrences au total). Parmi les autres essais écrits au Québec et enseignés dans les cégeps, on peut retenir *La violence au pouvoir*, de Maurice Champagne, qui, malgré son titre, est sans rapport réel avec le terrorisme québécois. Cet « essai » sur la paix obtient cinq occurrences, dont une en 1972-1973. *La dernière heure et la première*, de Pierre Vadeboncœur, s'inscrit davantage dans une perspective politique nationaliste. Quatre plans de cours

mentionnent ce titre, tous en 1972-1973. Enfin, *Les actes retrouvés*, essai autobiographique de Fernand Ouellette, reçoit une occurrence unique en 1972-1973 sur quatre apparitions dans le corpus.

Il n'y a donc pas de véritable adéquation entre la fortune de la littérature québécoise en 1972-1973 et les publications sur les événements d'octobre 1970, d'une part, ni même entre cette faveur accrue et l'importance du genre « essai », d'autre part. Les titres français ou étrangers qu'on peut ranger sous cette catégorie générique sont nombreux. Ce sont, entre autres, *Le mythe de Sisyphe* (2 occurrences sur 6) et *Terre des hommes* – essai à caractère narratif, cependant (2 des 9 occurrences).

Les œuvres québécoises enseignées en 1972-1973 appartiennent, pour la plupart, aux genres narratif et dramatique. Ce sont, notamment : *Kamouraska* (2 occurrences en 1972-1973 sur un total de 12), *Une saison dans la vie d'Emmanuel* (1 sur 10), *À toi pour toujours, ta Marie-Lou* (3 sur 8), *Agaguk* (1 sur 8), *La Sagouine* (1 sur 6), *Salut Galarneau* ? (3 sur 6), *Ben-Ur* (2 sur 5), *Bonheur d'occasion* (1 sur 5), *En pièces détachées* (1 sur 5), *Le pendu* (3 sur 5), *Prochain épisode* (3 sur 5), *Les belles-sœurs* (2 sur 4), *Le chemin de Lacroix* (3 sur 4), *Quelqu'un pour m'écouter* (2 sur 4) et *L'homme rapaillé* (2 sur 4).

À partir de 1971-1972, la littérature québécoise occupe plus de place dans l'enseignement collégial. Le corpus québécois y est nettement mieux représenté qu'au début de la période étudiée. Il s'agit là d'un progrès vérifiable qui n'empêche pas la suprématie de la littérature française dans l'ensemble. Un mouvement historique semble amorcé qui produira peut-être ses fruits dans les années quatre-vingt.

Il faut observer, enfin, que la littérature étrangère – donnée à lire en traduction – prend une place croissante

dans le corpus et qu'elle surpasse même les autres en 1977-1978. Cette importance, sans doute, est relative, voire exceptionnelle, mais elle signale une certaine « ouverture » aux autres cultures, parmi lesquelles la littérature américaine occupe une place privilégiée. On a retenu, en particulier, les œuvres d'Edgar Allan Poe, de John Steinbeck, d'Alfred Hitchcock et de William Irish.

La nationalité des œuvres selon les genres scolaires

La littérature de nationalité française prédomine dans les quatre genres scolaires. Le tableau 51 signale, de plus, une préséance du corpus français dans les cours de poésie. Ce fait étonne si l'on considère la situation de la poésie québécoise durant les années 1960. L'insertion du quotidien, le recours à l'expression orale, la thématique du pays, l'orientation collectiviste ou la recherche d'un « nouveau langage » dans cette poésie étaient – peut-on le supposer – de nature à attirer l'attention des intervenants littéraires que sont les professeurs de français et à intéresser un large auditoire dont les étudiants des cégeps pouvaient faire partie. L'essor de la poésie québécoise dans les années 1960 ne semble pas avoir eu une influence considérable sur le contenu des cours au collégial. Il faut dire que l'esthétique singulière de la poésie fait parfois obstacle à la lecture et que l'hermétisme de certains textes les réserve à des initiés. On a peut-être préféré les valeurs sûres de la poésie française pour des raisons de lisibilité. À première vue, un tel argument ne vaut pas, par exemple, pour les textes de Gaston Miron, de Paul Chamberland ou de Gérald Godin qui offrent un intérêt commun – sinon populaire – certain, tant sur le plan du contenu que sur celui du langage. Néanmoins, ce sont des œuvres françaises qu'on enseigne. L'œuvre de

TABLEAU 51
LA NATIONALITÉ DES ŒUVRES
SELON LES GENRES SCOLAIRES*

	ORIGINE DES ŒUVRES					
GENRE SCOLAIRE	FRANCE	QUÉBEC	CANADA FRANÇAIS	FRANCO-PHONIE	AUTRES PAYS	INDÉFINIE
Essai	43,1	38,3	3,4	—	14,2	1,1
Roman	44,4	32,2	1,6	0,2	20,8	0,7
Théâtre	47,0	39,6	0,6	—	10,8	2,0
Poésie	58,1	33,8	—	0,3	7,8	—

* La distribution des occurrences pour chaque genre scolaire est exprimée en pourcentages.

Baudelaire, notamment, a gagné les faveurs des professeurs.

La position de la littérature québécoise est meilleure dans les cours d'essai (38,3 % contre 43,1 % de titres français). L'écart reste pertinent, bien qu'il soit le plus faible. Il est sans doute atténué par la présence d'œuvres étrangères en traduction (14,2 %). Ces dernières occupent, par ailleurs, une place de choix dans les cours de roman (20,8 %) qui semble jouer au détriment de la littérature québécoise, puisque l'écart se creuse entre elle et le corpus français (32,2 % contre 44,4 %). Toutefois, cet écart demeure second en importance. Il faut revenir sur l'étendue du corpus étranger dans les cours de roman et l'évaluer particulièrement en fonction des années scolaires. Sa place est grande, rappelons-le, en 1977-1978. Cette même année, apparaissent au programme les œuvres de nombreux auteurs étrangers parmi lesquels Edgar Allan Poe (6 occurrences sur 15), Julio Cortázar (8 sur 9), Franz Kafka (1 sur 7), John Steinbeck (2 sur 7), Alfred Hitchcock (5 sur 5), William Irish (5 sur 5) et Anton Tchekhov (3 sur 4). Ce phénomène signale, cette

année-là du moins, un élargissement du corpus. En effet, les cours de roman obligatoires annoncés comme « cours de français » sont également l'occasion d'enseigner – ou tout simplement de faire lire – des textes provenant d'horizons culturels variés. Le statut national de la littérature semble perdre de sa pertinence et il n'est donc pas interdit d'inscrire au programme des œuvres traduites en français, surtout si elles sont jugées de valeur universelle. À ce titre, les textes de Cortázar, de Steinbeck et de Tchekhov offrent certainement une matière exploitable reconnue. Ceux de Poe et de Hitchcock pourraient témoigner d'un autre type d'intérêt pour les œuvres étrangères, plus étroitement lié, sans doute, à leur contenu narratif et à leur appartenance au genre « fantastique ». Une question se pose : pourquoi la littérature étrangère occupe-t-elle plus de place dans les cours de roman que dans les autres genres scolaires ? Cette situation ne semble pas justifiée par des critères d'intelligibilité et d'universalité, puisque ce ne sont pas des valeurs intrinsèques des genres. Des œuvres théâtrales du répertoire international possèdent à coup sûr de telles qualités.

En revanche, c'est précisément dans les cours de théâtre que les œuvres québécoises sont le plus enseignées. Elles comptent pour 39,6 % des titres au programme (contre 47,0 % d'œuvres françaises). Le corpus français domine toujours, mais le théâtre québécois connaît une faveur réelle. Les œuvres de Michel Tremblay viennent en tête : *À toi pour toujours, ta Marie-Lou* (8 occurrences), *En pièces détachées* (5) et *Les belles-sœurs* (4), entre autres. Les pièces de Jean Barbeau détiennent également une place relativement importante dans les programmes, principalement *Ben-Ur* (5 occurrences), *Goglu* (5) et *Le chemin de Lacroix* (4). Les titres de Marcel Dubé obtiennent pour leur part 16 occurrences au total et ceux de Robert Gurik, 19

occurrences. Cependant, les œuvres théâtrales les plus citées ne sont pas québécoises. Ce sont, dans l'ordre, *Antigone* de Jean Anouilh (22 occurrences), *En attendant Godot* de Samuel Beckett (10 occurrences) et *La cantatrice chauve* d'Eugène Ionesco (9 occurrences). On pourrait ajouter à cette liste des titres récurrents français ou d'autres pays : *Caligula* d'Albert Camus, *La reine morte* de Henri de Montherlant, *Des souris et des hommes* de John Steinbeck et *Tartuffe* de Molière, qui possèdent chacun 6 occurrences.

Il est difficile d'expliquer la position nettement meilleure de la littérature québécoise dans les cours de théâtre. Est-elle liée, par exemple, à la formation des professeurs concernés ? Le théâtre québécois apparaît-il plus accessible ou plus intéressant que les autres genres littéraires du corpus « national » ? Le contenu des pièces est-il plus proche des préoccupations des étudiants ? Aucune de ces hypothèses n'est vérifiable à la seule lumière des résultats d'analyse des plans de cours.

La nationalité des œuvres selon les cégeps

Le tableau 52 décrit la répartition du corpus des œuvres par nationalité dans chacun des cégeps retenus pour notre étude. La littérature française domine dans 10 cégeps sur 16, suivant des proportions variables. C'est à Sainte-Foy que la proportion est la plus importante (82,7 %), laissant loin derrière les œuvres québécoises (13,6 %) et d'autres pays (3,7 %). Viennent ensuite, selon l'ordre d'importance accordée aux titres de nationalité française, les cégeps de Rimouski (68,1 %), de Bois-de-Boulogne (62,1 %), du Vieux-Montréal (62 %), de Gaspé (61,7 %), de La Pocatière (52,2 %), de Saint-Laurent (50,7 %), de Maisonneuve

TABLEAU 52

DISTRIBUTION DES OCCURRENCES D'ŒUVRES PAR NATIONALITÉ DANS CHACUN DES CÉGEPS*

RÉGION ADMINISTRATIVE	CÉGEP	ORIGINE DES ŒUVRES					
		FRANCE	QUÉBEC	CANADA FRANÇAIS	FRANCO-PHONIE	AUTRES PAYS	INDÉFINIE
Montréal	Ahuntsic	38,2	30,3	1,3	—	19,7	10,5
	Bois-de-Boulogne	62,1	32,8	—	—	5,2	—
	Maisonneuve	44,7	34,0	—	—	21,4	—
	Rosemont	24,2	68,1	2,2	—	5,5	—
	Saint-Laurent	50,7	41,1	1,4	—	6,8	—
	Vieux-Montréal	62,0	22,0	—	—	16,0	—
Québec	F.-X. Garneau	35,8	52,3	—	—	11,9	—
	Limoilou	41,4	30,0	1,4	—	27,1	—
	Lévis-Lauzon	25,7	50,5	12,8	0,9	10,1	—
	La Pocatière	52,2	33,7	1,6	—	12,5	—
	Sainte-Foy	82,7	13,6	—	—	3,7	—
	Thetford Mines	25,3	24,7	—	0,7	44,8	4,5
Bas-Saint-Laurent	Gaspé	61,7	30,8	—	—	7,5	—
	Matane	16,9	70,8	4,6	—	7,7	—
	Rimouski	68,1	27,4	—	—	4,4	—
Outaouais	Outaouais	44,4	51,9	—	—	3,7	—

* La distribution des occurrences pour chaque cégep est exprimée en pourcentages.

(44,7 %), de Limoilou (41,4 %) et, enfin, d'Ahuntsic (38,2 %). Les plans de cours provenant de 7 cégeps proposent un corpus littéraire français dans une proportion de 50 % et plus. Moins de la moitié des œuvres au programme appartiennent donc à la littérature française dans neuf établissements, ce qui vient nuancer la prédilection que lui accordait, dans l'ensemble, une première décennie d'enseignement collégial. Toutefois, cet état de fait ne signifie pas un renversement de situation au profit de la littérature québécoise. Cette dernière domine dans les plans de cours de cinq cégeps. Ce sont, dans l'ordre, les cégeps de Matane (70,8 %), de Rosemont (68,1 %), de François-Xavier-Garneau (52,3 %), de l'Outaouais (51,9 %) et de Lévis-Lauzon (50,5 %). Il est à remarquer que la littérature québécoise représente ici plus de 50 % du corpus d'œuvres obligatoires dans chacun de ces établissements. Si l'on y ajoute les occurrences d'œuvres canadiennes-françaises, les proportions deviennent : Matane (75,4 %), Rosemont (70,3 %), Lévis-Lauzon (63,3 %), François-Xavier-Garneau (52,3 %) et Outaouais (51,9 %). Ainsi entendue, la littérature québécoise représente la majorité du corpus à l'étude dans presque autant de cégeps (5) que c'est le cas pour la littérature française (7). De plus, les sommets atteints ne sont pas si lointains (75,4 % au cégep de Matane contre 82,7 % à celui de Sainte-Foy). Vu sous cet angle, l'écart s'amenuise entre la place de la littérature québécoise et celle de la littérature française dans l'enseignement collégial.

Il faut remarquer des particularités locales. Par exemple, les professeurs du cégep de Rosemont favorisent l'étude du corpus québécois, alors que dans tous les autres établissements de la région montréalaise on privilégie des œuvres françaises. Les proportions signalent également des différences appréciables : si la

littérature française occupe 62,1 % du corpus étudié à Bois-de-Boulogne, elle ne représente que 38,2 % à Ahuntsic. Des variantes semblables s'observent dans la région de Québec, où trois cégeps sur six ne privilégient pas la littérature française. On enseigne, en majorité, des œuvres québécoises à François-Xavier-Garneau (52,3 %) et à Lévis-Lauzon (50,5 %). Par ailleurs, le cégep de Thetford-Mines se distingue nettement, puisqu'il est le seul où prévaut, dans une proportion plutôt étonnante, la littérature en traduction (44,8 %). Ce phénomène reflète peut-être une particularité culturelle.

Le cégep de Matane s'oppose à ceux de Gaspé et de Rimouski en ce qu'il accorde la primauté à la littérature québécoise. Il en est de même au cégep de l'Outaouais, seul représentant de sa région où, comme on le sait, la culture anglo-canadienne côtoie la culture québécoise de manière jugée parfois inquiétante par les voisins de la capitale canadienne.

La nationalité des œuvres selon les régions

Comme nous le signalions plus tôt, les régions ne sont pas parfaitement homogènes et la singularité des cégeps paraît pertinente. Néanmoins, il vaut la peine de considérer les résultats sur une base régionale. Ainsi, le tableau 53 atteste que la littérature française domine dans la plupart des régions. La région de l'Outaouais fait exception, à nouveau, en faisant prévaloir la littérature québécoise dans une proportion de 51,9 % contre 44,4 %. La plus forte concentration de la nationalité française des œuvres s'applique à la région administrative du Bas-Saint-Laurent (54,4 % contre 38,2 % d'œuvres québécoises). Peut-on soutenir que ces deux régions, qui correspondent aux frontières de l'est et de l'ouest du Québec, s'opposent nettement ? Le fait que

TABLEAU 53
DISTRIBUTION DES OCCURRENCES D'ŒUVRES PAR NATIONALITÉ DANS CHACUNE DES RÉGIONS ADMINISTRATIVES*

RÉGION	ORIGINE DES ŒUVRES					
	FRANCE	QUÉBEC	CANADA FRANÇAIS	FRANCO-PHONIE	AUTRES PAYS	INDÉFINIE
03 Québec	46,3	32,4	2,3	0,3	17,9	0,8
06 Montréal	44,6	39,9	0,9	—	12,9	1,7
01 Bas-Saint-Laurent	54,4	38,2	1,0	—	6,4	—
07 Outaouais	44,4	51,9	—	—	3,7	—

* La distribution des occurrences pour chaque région est exprimée en pourcentages.

la région de l'Outaouais soit représentée par un seul cégep et que celle du Bas-Saint-Laurent possède des différences importantes – rappelons que la littérature québécoise prédomine au cégep de Matane – ne nous permet pas de conclure à un contraste constitutif. Il reste significatif que ces régions limitrophes présentent un écart semblable et, surtout, qu'elles atteignent les sommets dans les proportions accordées aux littératures française et québécoise. C'est, incidemment, dans le Bas-Saint-Laurent que l'écart est le plus grand entre ces deux corpus nationaux (avec une différence de 16,2 points).

La littérature française l'emporte donc dans les grandes régions de Québec (46,3 %) et de Montréal (44,6 %). L'écart avec la littérature québécoise, toutefois, est de 13,9 points à Québec, alors qu'il est d'à peine 4,7 points à Montréal, ce qui laisse supposer que

la région métropolitaine réserve, dans l'ensemble, un meilleur sort aux œuvres québécoises. Si l'on additionne les œuvres du Canada français et celles du Québec, l'écart se rétrécit davantage (11,6 points à Québec ; 3,8 points à Montréal). Il faut souligner, par ailleurs, l'importance attribuée à la littérature de pays non francophones dans les grandes régions (17,9 % à Québec ; 12,9 % à Montréal).

LES AUTEURS À L'ÉTUDE

Le tableau 54 dresse la liste des auteurs à l'étude dans les cours obligatoires de français, pour autant qu'ils aient été mentionnés dans les plans de cours recueillis pour fins d'analyse. Cette liste ne retient, toutefois, que les noms d'auteurs qui reçoivent au moins quatre occurrences dans le corpus étudié. Elle établit la hiérarchie des auteurs étudiés en fonction des occurrences. Il y a, au total, 1 535 occurrences d'auteurs, ce qui donne une moyenne de 5,2 mentions d'auteurs par plan de cours. De fait, si l'on tient compte des pourcentages, aucun auteur n'obtient une faveur impressionnante qui déclasserait les autres. C'est plutôt une large variété de références littéraires qui se dégage de cette liste.

Entre 1968 et 1978, les 10 auteurs les plus fréquemment cités dans les plans de cours de cégeps sont, dans l'ordre, Albert Camus (54 occurrences), François Mauriac (40), Eugène Ionesco (31), Antoine de Saint-Exupéry (28), Michel Tremblay (27), Anne Hébert (24), Jean Anouilh (23), Molière (22), Gilles Vigneault (21) et Jean-Paul Sartre (20). Ce sont d'abord des auteurs français. À partir du cinquième rang, cependant, apparaissent des noms d'écrivains québécois. La littérature québécoise ne semble pas s'être imposée au

TABLEAU 54
LISTE DES AUTEURS À L'ÉTUDE INDIQUÉS
DANS LES PLANS DE COURS*

RANG	AUTEUR	OCCURRENCES	POURCENTAGE (par rapport aux 1535 occ. d'auteurs)
1	CAMUS, Albert	54	3,52
2	MAURIAC, François	40	2,61
3	IONESCO, Eugène	31	2,01
4	SAINT-EXUPÉRY, Antoine de	28	1,82
5	TREMBLAY, Michel	27	1,76
6	HÉBERT, Anne	24	1,56
7	ANOUILH, Jean	23	1,50
8	MOLIÈRE	22	1,43
9	VIGNEAULT, Gilles	21	1,37
10	SARTRE, Jean-Paul	20	1,30
11	BARBEAU, Jean	19	1,24
	BAUDELAIRE, Charles		
	BECKETT, Samuel		
	FERRON, Jacques		
	GURIK, Robert		
	THÉRIAULT, Yves		
12	MAUPASSANT, Guy de	18	1,73
13	DUBÉ, Marcel	16	1,04
14	POE, Edgar Allan	15	0,98
	RIMBAUD, Arthur		
15	BLAIS, Marie-Claire	13	0,85
	BORDUAS, Paul-Émile		
	MONTAIGNE, Michel de		
16	ÉLUARD, Paul	12	0,78
	MIRON, Gaston		
	RACINE, Jean		
	VADEBONCŒUR, Pierre		
	VERLAINE, Paul		

RANG	AUTEUR	OCCURRENCES	POURCENTAGE (par rapport aux 1535 occ. d'auteurs)
17	BESSETTE, Gérard	11	0,72
	LANGEVIN, André		
18	CHAMPAGNE, Maurice	10	0,65
	MORENCY, Pierre		
	VIAN, Boris		
	VOLTAIRE		
19	COCTEAU, Jean	9	0,59
	CORTAZAR, Julio		
	FLAUBERT, Gustave		
	HUGO, Victor		
	LORANGER, Françoise		
	ZOLA, Émile		
20	AQUIN, Hubert	8	0,52
	GAUVREAU, Claude		
	GIDE, André		
	GODBOUT, Jacques		
	MONTHERLANT, Henri de		
	SUPERVIELLE, Jules		
21	ARRABAL, Fernando	7	0,46
	BALZAC, Honoré de		
	CLAUDEL, Paul		
	DUMONT, Fernand		
	GARNEAU, Hector Saint-Denys		
	GÉLINAS, Gratien		
	KAFKA, Franz		
	MARTIN, Claire		
	PRÉVERT, Jacques		
	ROY, Gabrielle		
	ST-JOHN PERSE		
	STEINBECK, John		
	VALLIÈRES, Pierre		
	VILLON, François		

RANG	AUTEUR	OCCURRENCES	POURCENTAGE (par rapport aux 1535 occ. d'auteurs)
22	APOLLINAIRE, Guillaume	6	0,39
	BRETON, André		
	CARRIER, Roch		
	CESBRON, Gilbert		
	GHEORGIU, C. Virgil		
	GIONO, Jean		
	GREEN, Julien		
	GUÈVREMONT, Germaine		
	LECLERC, Félix		
	MICHAUX, Henri		
	ROUSSEAU, Jean-Jacques		
	STENDHAL		
23	DURAS, Marguerite	5	0,33
	FERRÉ, Léo		
	GERMAIN, Jean-Claude		
	GIRAUDOUX, Jean		
	HITCHCOCK, Alfred		
	IRISH, William		
	JASMIN, Claude		
	MALRAUX, André		
	PERREAULT, Pierre		
	ROBBE-GRILLET, Alain		
	RONSARD, Pierre		
	SAVARD, Félix-Antoine		
	MONTESQUIEU, Charles de		

RANG	AUTEUR	OCCURRENCES	POURCENTAGE (par rapport aux 1535 occ. d'auteurs)
24	ARAGON, Louis BEAUVOIR, Simone de BENOÎT, Réal BRECHT, Berthold CHAMBERLAND, Paul CHÉNIER, André DESCHAMPS, Yvon DUFRESNE, Guy LAFAYETTE, Madame de MAILLET, Antonine MALLARMÉ, Stéphane MUSSET, Alfred de NELLIGAN, Émile OUELLETTE, Fernand PASCAL, Blaise PONGE, Francis TCHEKHOV, Anton VALÉRY, Paul	4	0,26

* Cette liste ne retient pas les auteurs ayant obtenu moins de quatre occurrences.

détriment de la tradition, mais elle a tout de même occupé une partie d'un espace jusque-là réservé.

Que les noms de Camus, Mauriac, Ionesco et Saint-Exupéry apparaissent en tête de liste, avec un nombre d'occurrences relativement important par rapport aux autres auteurs, confirme, par ailleurs, une prédilection pour les écrivains du XX^{e} siècle. Les premiers auteurs québécois au programme sont, également, des écrivains contemporains. Il n'est pas insignifiant que Michel Tremblay obtienne plus d'occurrences que Molière ou que Victor Hugo, par exemple, ce qui signale une modification du « paysage littéraire » dans l'enseignement

préuniversitaire au Québec. Des valeurs sûres restent à l'étude, évidemment, comme pour assurer une filiation avec la culture humaniste, classique plus exactement. Les noms de Ronsard, de Montaigne et de Villon, de Racine et de Molière, de Voltaire et de Rousseau subsistent dans les programmes, mais ils sont largement devancés par les auteurs du XIX^e^ siècle, tels Balzac, Baudelaire, Flaubert, Hugo, Rimbaud, Stendhal, Verlaine et Zola, et surtout par ceux du XX^e^ siècle. Curieusement, le nom de Ferron voisine celui de Beckett ; celui de Miron apparaît aux côtés d'Éluard et de Verlaine ; Cocteau et Cortázar obtiennent autant de mentions que Flaubert et Hugo. On pourrait multiplier les comparaisons. Il en résulte un effet de dispersion. L'éclectisme des listes d'auteurs laisse à penser que les programmes d'études sont structurés en fonction de critères non historiques. L'enseignement par « période » ou par « mouvement littéraire » n'est pas l'objet des cours obligatoires de français au collégial. Ce qui est certain, c'est que les auteurs modernes recueillent une faveur nettement plus grande que leurs prédécesseurs. Les intérêts personnels des professeurs et/ou des étudiants y sont sûrement pour quelque chose.

Quoi qu'il en soit, on peut y voir une perte d'influence des valeurs du passé. La hiérarchie des auteurs d'une même nationalité la met plus encore en évidence. Si, dans le corpus « français », un écrivain d'un autre siècle, Molière en l'occurrence, n'apparaît qu'au sixième rang, dans le corpus « québécois », les aînés occupent des rangs plus lointains encore. Les Louis Fréchette et Philippe Aubert de Gaspé (père), par exemple, arrivent en fin de liste (2 occurrences pour chacun). Le nom de Nelligan, figure mythique des lettres québécoises, apparaît au quinzième rang (parmi ses compatriotes), avec seulement 4 mentions. Il est à

noter que des auteurs comme Paul Chamberland, Antonine Maillet et Yvon Deschamps occupent la même position dans nos listes. Il ne faut pas y voir une équivalence. Pourtant, on s'étonnera que Nelligan ne soit pas plus considéré que Deschamps. De fait, le peu d'apparitions d'un auteur ne suffit pas à prouver une désaffection à son égard. Son rapport à l'ensemble lui confère une position relative qui ne peut être affectée d'un signe autre que positif, puisque sa présence est déjà significative. Les absences ont, pour leur part, un sens négatif plus évident. La plupart des grands auteurs canadiens-français (ou québécois) du XIX^e^ siècle sont absents : Arthur Buies, Laure Conan, William Chapman, Octave Crémazie, Alfred Garneau, François-Xavier Garneau, Pamphile Lemay, etc. Parmi ceux du XX^e^ siècle, on note aussi de nombreux absents : Robert Choquette, Alfred DesRochers, Claude-Henri Grignon, Jean-Charles Harvey, Rina Lasnier, Ringuet, Simone Routier, etc.

Il reste que l'intérêt pour Michel Tremblay ou Anne Hébert et pour Camus ou Mauriac est plus grand que celui pour Saint-Denys Garneau ou Nelligan et pour Ronsard ou Voltaire. Cela est sans doute lié au fait que le contexte culturel et l'attrait pour certaines formes d'expression et certains thèmes ont considérablement changé au Québec avec les années 1960. Les auteurs à la mode dans les collèges classiques étaient tout autres. L'évolution des médias explique sans doute, en partie, des choix stratégiques. Ainsi, la popularité de Vigneault et de Tremblay, entre autres, sert bien les fins de la didactique. Ne faut-il pas d'abord intéresser avant de transmettre un savoir ? Si ce postulat est théoriquement valable, il n'est pas déterminant. Si tel était le cas, la hiérarchie des auteurs à l'étude serait fort différente et se trouveraient au haut de la liste les auteurs de best-sellers, de chansons populaires ou de bandes

dessinées. Il faut se reporter à l'époque concernée par la présente étude. Tremblay et Hébert peuvent être considérés comme des écrivains à la mode durant les années 1970. En revanche, Camus, Mauriac et Ionesco, pour ne citer que ceux-là, rappellent des engouements antérieurs. Dans ces cas, précisément, on peut poser que les programmes universitaires ont influencé les professeurs des cégeps. Les plans de cours de ces derniers reproduisent, en quelque sorte, une vogue dans les études supérieures. La formation et les intérêts personnels des professeurs, qu'indiquent les résultats de notre enquête, les portent naturellement à privilégier certains auteurs.

Le tableau 55 fait voir la distribution des occurrences d'auteurs par année scolaire. L'année scolaire 1972-1973 est à observer de façon particulière, puisqu'elle comprend le plus grand nombre d'occurrences. De fait, plusieurs auteurs connaissent, cette année-là, la plus forte proportion de leurs occurrences. Il en est ainsi d'Albert Camus, de Robert Gurik, d'Yves Thériault, de Gaston Miron et de Pierre Vadeboncœur, entre autres. Par contre, la présence de François Mauriac de même que celle de Michel Tremblay sont surtout liées à l'année 1974-1975. Il est intéressant de noter, par ailleurs, le nombre d'années où apparaît un auteur, soit en continuité, soit en discontinuité. Au sommet de la hiérarchie, Albert Camus apparaît de 1969-1970 à 1977-1978, sans interruption. Le nom d'Anne Hébert connaît la même popularité. La présence continue de Jean Anouilh, de Molière et de Marcel Dubé sur un grand nombre d'années est également notable. De leur côté, Mauriac, Ionesco, Saint-Exupéry, Tremblay, Vigneault et Sartre, entre autres, occupent, de manière discontinue, une large part de la décennie. D'autres écrivains semblent jouir d'une faveur plus

TABLEAU 55

DISTRIBUTION DES OCCURRENCES D'AUTEURS SELON LES ANNÉES SCOLAIRES*

AUTEUR	ANNÉE SCOLAIRE											
	1968-69	69-70	70-71	71-72	72-73	73-74	74-75	75-76	76-77	77-78	Non précisée	TOTAL
CAMUS, A.	—	8	5	2	20	1	6	5	5	2	—	54
MAURIAC, F.	—	3	3	—	4	—	18	4	6	—	2	40
IONESCO, E.	1	2	3	—	7	3	5	5	2	3	—	31
ST-EXUPÉRY, A. de	—	3	5	—	2	—	6	1	6	5	—	28
TREMBLAY, M.	—	1	—	3	6	3	7	4	1	2	—	27
HÉBERT, A.	—	1	2	1	4	1	4	5	4	2	—	24
ANOUILH, J.	1	3	3	1	4	1	4	3	2	1	—	23
MOLIÈRE	1	4	2	1	1	4	4	4	1	—	—	22
VIGNEAULT, G.	—	1	2	7	1	—	—	2	2	6	—	21
SARTRE, J.-P.	—	3	1	—	6	3	1	1	—	5	—	20
GURIK, R.	—	—	—	—	13	—	3	3	—	—	—	19
FERRON, J.	—	1	1	6	3	—	1	4	2	1	—	19

AUTEUR	ANNÉE SCOLAIRE											
	1968-69	69-70	70-71	71-72	72-73	73-74	74-75	75-76	76-77	77-78	Non précisée	TOTAL
BECKETT, S.	—	1	1	—	3	—	2	5	3	4	—	19
BAUDELAIRE, C.	—	2	3	3	3	4	—	1	1	2	—	19
BARBEAU, J.	—	—	—	1	6	—	3	6	2	1	—	19
THÉRIAULT, Y.	1	—	2	—	8	1	—	2	3	2	—	19
MAUPASSANT, G. de	—	1	—	2	1	—	3	1	1	9	—	18
DUBÉ, M.	1	1	1	2	1	2	1	2	3	2	—	16
POE, E.A.	—	1	1	—	1	—	5	1	—	6	—	15
RIMBAUD, A.	—	—	2	4	2	2	1	2	—	2	—	15
BLAIS, M.-C.	—	1	—	2	4	—	2	1	2	1	—	13
BORDUAS, P.-E.	—	1	—	1	3	1	2	3	1	1	—	13
MONTAIGNE, M. de	1	1	1	3	3	—	—	—	2	2	—	13
ÉLUARD, P.	—	—	2	—	4	1	—	4	—	1	—	12
MIRON, G.	—	—	1	1	6	—	2	1	—	1	—	12

AUTEUR	ANNÉE SCOLAIRE											
	1968-69	69-70	70-71	71-72	72-73	73-74	74-75	75-76	76-77	77-78	Non précisée	TOTAL
RACINE, J.	1	3	3	2	1	—	1	1	—	—	—	12
VADEBONCŒUR, P.	—	—	—	—	7	—	1	—	1	3	—	12
VERLAINE, P.	—	1	2	4	—	2	—	1	—	2	—	12
LANGEVIN, A.	—	3	—	2	—	—	4	—	1	—	1	11
BESSETTE, G.	—	—	—	2	2	—	—	2	1	3	1	11
CHAMPAGNE, M.	—	—	—	1	1	—	2	1	2	3	—	10
MORENCY, P.	—	—	—	9	—	—	—	—	1	—	—	10
VIAN, B.	—	—	1	—	2	—	1	4	1	1	—	10
VOLTAIRE	1	2	3	1	2	—	—	—	—	1	—	10

* Cette liste ne retient pas les auteurs ayant obtenu moins de 10 occurrences.

circonscrite dans le temps. Le nom de Robert Gurik, par exemple, apparaît durant trois années scolaires seulement. Celui de Pierre Morency n'est mentionné qu'en 1971-1972 et 1976-1977 ; celui de Cortázar, en 1977-1978. Le cas de Villon (7 occurrences) est intéressant, puisque cet auteur ancien apparaît dans l'échantillonnage de plans de cours jusqu'en 1970-1971. Il en va de même pour Madame de La Fayette (4 occurrences), qui ne reçoit aucune mention après 1970-1971. En revanche, Vadeboncœur n'apparaît qu'à partir de 1972-1973. Il y a donc des auteurs du début et de la fin de la période, comme il existe, mais plus rarement, des auteurs qui la traversent entièrement.

De plus, des préférences s'expriment dans les différentes régions administratives et les différents cégeps. Le tableau 56 indique la distribution des occurrences d'auteurs dans les cégeps retenus, faisant apparaître des concentrations et des exclusions qui mériteraient à elles seules une longue étude. Le tableau 57, pour sa part, indique leur distribution dans les quatre régions administratives en ne retenant que les dix auteurs les mieux représentés. Nous nous contenterons ici de relever quelques cas intéressants. Camus est un auteur particulièrement populaire dans les régions de Québec et de Montréal et, plus spécifiquement, dans les cégeps de Sainte-Foy et de Maisonneuve. Son nom apparaît dans les plans de cours examinés de 13 des 16 cégeps en cause. Pour sa part, Mauriac connaît une faveur importante dans la région de Québec, tout spécialement aux cégeps de Sainte-Foy et de La Pocatière, alors qu'il est peu mentionné dans les documents d'origine montréalaise ; son nom figure dans les plans de cours de sept cégeps. Par ailleurs, c'est également à Sainte-Foy que le nom de Ionesco est le plus souvent apparu. Celui de Saint-Exupéry est essentiellement associé à la région

TABLEAU 56

DISTRIBUTION DES OCCURRENCES D'AUTEURS SELON LES CÉGEPS*

AUTEUR	CÉGEP**																
	BOB	FXG	GAS	LIM	LLA	MAI	MAT	OUT	POC	RIM	ROS	SIC	STF	STL	THE	VIM	Total
CAMUS, A.	3	4	1	1	6	9	—	1	2	2	7	—	13	1	—	4	54
MAURIAC, F.	5	3	4	—	—	—	—	2	9	—	—	—	13	4	—	—	40
IONESCO, E.	2	6	1	2	1	1	—	—	1	—	1	4	6	4	—	2	31
ST-EXUPÉRY, A. de	—	2	5	—	—	—	—	—	14	1	—	—	5	—	—	1	28
TREMBLAY, M.	2	6	—	—	3	1	3	—	2	—	2	—	4	2	2	—	27
HÉBERT, A.	3	4	2	3	1	1	—	1	6	1	1	—	—	—	1	—	24
ANOUILH, J.	5	—	2	—	—	—	—	—	5	1	—	1	5	2	—	2	23
MOLIÈRE	4	7	1	—	—	—	—	—	2	2	—	—	3	1	—	2	22
VIGNEAULT, G.	—	1	3	2	6	—	4	1	—	3	—	—	—	—	1	—	21
SARTRE, J.-P.	3	2	—	3	—	1	—	—	1	2	1	1	4	—	—	2	20
BARBEAU, J.	—	4	2	1	1	—	—	—	—	1	5	—	2	—	3	—	19

AUTEUR	CÉGEP**																
	BOB	FXG	GAS	LIM	LLA	MAI	MAT	OUT	POC	RIM	ROS	SIC	STF	STL	THE	VIM	Total
BAUDELAIRE, C.	2	—	3	1	—	2	—	1	—	3	1	—	1	—	3	2	19
BECKETT, S.	—	—	1	3	—	—	—	—	3	—	1	4	3	2	1	1	19
FERRON, J.	—	1	—	2	—	5	4	2	2	1	1	—	—	1	—	—	19
GURIK, R.	1	3	—	—	—	1	—	—	2	—	9	—	2	—	1	—	19
THÉRIAULT, Y.	—	2	—	—	1	—	5	2	3	3	—	—	1	1	1	—	19
MAUPASSANT, G. de	1	—	—	—	—	1	—	2	2	1	—	—	—	1	10	—	18
DUBÉ, M.	—	2	—	1	—	—	—	—	2	3	1	4	—	1	—	2	16
POE, A. E.	—	—	—	1	—	3	—	—	—	1	1	2	1	—	6	—	15
RIMBAUD, A.	—	1	2	—	—	1	—	—	2	4	—	—	1	—	4	—	15
BLAIS, M.-C.	1	1	—	—	2	—	—	1	4	—	2	1	1	—	—	—	13
BORDUAS, P.-E.	3	2	—	1	2	—	—	—	—	1	3	—	—	1	—	—	13
MONTAIGNE, M. de	1	—	1	1	1	—	1	—	—	2	—	—	3	—	—	3	13

AUTEUR	CÉGEP**																
	BOB	FXG	GAS	LIM	LLA	MAI	MAT	OUT	POC	RIM	ROS	SIC	STF	STL	THE	VIM	Total
ÉLUARD, P.	—	1	2	1	—	2	—	—	3	—	1	—	1	—	1	—	12
MIRON, G.	—	3	1	—	—	2	—	—	3	1	—	—	1	—	—	1	12
RACINE, J.	—	—	3	1	—	—	—	—	—	3	—	—	3	—	—	2	12
VADEBONCŒUR, P.	—	1	1	—	3	3	—	—	—	—	4	—	—	—	—	—	12
VERLAINE, P.	—	—	2	—	—	—	1	—	—	3	1	—	1	—	4	—	12
LANGEVIN, A.	—	1	1	1	—	—	2	1	—	3	—	—	—	2	—	—	11
BESSETTE, G.	—	—	—	—	—	1	2	1	—	—	—	4	—	1	2	—	11
CHAMPAGNE, M.	—	—	—	—	1	—	—	—	7	—	2	—	—	—	—	—	10
MORENCY, P.	—	—	1	—	—	—	—	—	—	9	—	—	—	—	—	—	10
VIAN, B.	2	1	1	2	—	—	—	—	—	—	—	2	—	1	1	—	10
VOLTAIRE	—	—	—	—	—	1	1	1	—	—	—	1	5	1	—	—	10

* Cette liste ne retient pas les auteurs ayant obtenu moins de 10 occurrences.

** Dans ce tableau, les sigles suivants servent à désigner les cégeps :

BOB : Bois-de-Boulogne ; FXG : François-Xavier-Garneau ; GAS : Gaspé ; LIM : Limoilou ; LLA : Lévis-Lauzon ; MAI : Maisonneuve ; MAT : Matane ; OUT : Outaouais ; POC : La Pocatière ; RIM : Rimouski ; ROS : Rosemont ; SIC : Ahuntsic ; STF : Sainte-Foy ; STL : Saint-Laurent ; THE : Thetford-Mines ; VIM : Vieux-Montréal.

TABLEAU 57
DISTRIBUTION DES OCCURRENCES
DES DIX PRINCIPAUX AUTEURS SELON LES RÉGIONS

RANG	AUTEURS	RÉGION ADMINISTRATIVE				
		Bas-Saint-Laurent Gaspésie (01)	Québec (03)	Montréal (06)	Outaouais (07)	TOTAL
1	CAMUS, Albert	3	26	24	1	54
2	MAURIAC, François	4	25	9	2	40
3	IONESCO, Eugène	1	16	14	—	31
4	ST-EXUPÉRY, Antoine de	6	21	1	—	28
5	TREMBLAY, Michel	3	17	7	—	27
6	HÉBERT, Anne	3	15	5	1	24
7	ANOUILH, Jean	3	10	10	—	23
8	MOLIÈRE	3	12	7	—	22
9	VIGNEAULT, Gilles	10	10	—	1	21
10	SARTRE, Jean-Paul	2	10	8	—	20

québécoise, plus précisément au cégep de La Pocatière. Ce même collège fournit le quart des mentions obtenues par Anne Hébert, auteure qui, du reste, est le mieux représentée, d'après les plans de cours, dans la région de Québec. Autre cas à signaler, le poète et auteur de chansons Gilles Vigneault est fréquemment mentionné dans les régions de Québec et du Bas-Saint-Laurent ; on semble l'ignorer dans la région de Montréal. Le romancier Yves Thériault connaît un sort comparable. Quant à Pierre Morency, dont seule la région du Bas-Saint-Laurent fait état, il est signalé presque exclusivement au cégep de Rimouski. Enfin, toutes les apparitions de Jules Supervielle (8 occurrences) sont concentrées au cégep de La Pocatière. On ne saurait

conclure, pour autant, à la popularité régionale ou locale des auteurs. Chose certaine, on assiste dans de tels cas à un effet de marginalité. Cet effet n'a pas, cependant, une importance plus grande que celui de l'éclectisme ou de la diversité. En définitive, hormis les rares têtes de liste, qui recueillent au moins 20 occurrences – ces occurrences regroupées représentent 18,9 % de l'ensemble –, il n'existe pas d'écrivains qui fassent réellement l'unanimité.

La sélection des œuvres

Le tableau 58, enfin, dresse la liste des œuvres à l'étude dans les cours obligatoires de français, tels qu'ils apparaissent dans les plans de cours recueillis. Comme pour les autres, cette liste ne retient que les titres qui obtiennent au moins quatre occurrences.

Notons d'abord que, dans près de 10 % des cas, les textes à l'étude représentent des extraits d'œuvres diverses. On applique alors une suggestion inscrite dans les *Cahiers de l'enseignement collégial*. Il peut s'agir, en fait, d'anthologies de poèmes ou de recueils de nouvelles préparés par les professeurs. L'utilisation des extraits, par ailleurs, rappelle étrangement une pratique décriée depuis l'époque des études classiques où la fréquentation des œuvres se réduisait souvent à la lecture de morceaux choisis.

Autrement, chaque titre obtient un faible pourcentage parmi toutes les occurrences (1 564). Les œuvres s'imposent encore moins que les auteurs, ce qui est tout à fait normal. L'ordre des titres devient peu significatif, difficilement interprétable en tout cas. La pièce de Jean Anouilh, *Antigone*, vient au premier rang, alors que cet auteur apparaît au septième rang des écrivains retenus dans les plans de cours. Le second rang est partagé par

TABLEAU 58
LISTE DES ŒUVRES À L'ÉTUDE
D'APRÈS LES PLANS DE COURS*

RANG	TITRE	OCCURRENCES
1	*Antigone*	22
2	*Kamouraska* *Noces* *Refus global* *Thérèse Desqueyroux*	12
3	*L'étranger*	11
4	*En attendant Godot* *Une saison dans la vie d'Emmanuel*	10
5	*La cantatrice chauve* *L'écume des jours* *Terre des hommes*	9
6	*À toi pour toujours, ta Marie-Lou* *Essais* *Les fleurs du mal* *Le petit prince*	8
7	*Agaguk* *Madame Bovary* *Le nœud de vipères*	7
8	*Caligula* *Des souris et des hommes* *Le mythe de Sisyphe* *Poussière sur la ville* *La reine morte* *La sagouine* *Salut Galarneau !* *Le survenant* *Tartuffe* *La vingt-cinquième heure*	6
9	*Ben-Ur* *Bonheur d'occasion* *En pièces détachées* *Goglu* *Huis clos* *La leçon* *La métamorphose* *Moderato cantabile*	5

RANG	TITRE	OCCURRENCES
9	*Nègres blancs d'Amérique* *Le pendu* *Prochain épisode* *La violence au pouvoir* *Vol de nuit* *Lettres d'amour*	
10	*Les actes retrouvés* *Les belles-sœurs* *Le chemin de Lacroix* *La condition humaine* *La dernière heure et la première* *Le grand Meaulnes* *L'homme rapaillé* *Le jeu de l'amour et du hasard* *Les mots* *Le mur* *Les nourritures terrestres* *Les paradis artificiels* *Le parrain* *Le père Goriot* *La peste* *La princesse de Clèves* *Quelqu'un pour m'écouter* *Regain* *Rhinocéros* *Les lettres persanes*	4

* Cette liste ne retient pas les œuvres ayant obtenu moins de 4 occurrences.

des œuvres d'auteurs variés, tantôt français tantôt québécois. La pertinence de ces positions est douteuse. Néanmoins, il paraît intéressant de comparer la hiérarchie des auteurs et celle des titres d'œuvres. *Antigone* est ce que l'on a essentiellement retenu d'Anouilh. Par contre, on aura utilisé plusieurs des œuvres de Camus : *Noces* et *L'étranger*, surtout, puis *Caligula*, *Le mythe de Sisyphe* et *La peste*. On a pu enseigner un plus grand nombre d'œuvres d'un même auteur, mais chaque titre reçoit alors très peu d'occurrences. Il y aurait lieu de faire, à ce propos, une étude de cas, ce qui

dévoilerait des processus de valorisation sans doute en accord avec des positions esthétiques ou idéologiques particulières.

Pourquoi, par exemple, a-t-on retenu aussi fréquemment que *Kamouraska* ou que *Thérèse Desqueyroux* le manifeste *Refus global* de Jean-Paul Borduas ? Ces œuvres sont-elles, pour autant, jugées d'importance égale ? Leur aspect revendicateur est, en tout cas, bien différent. Les drames qu'elles expriment, dans leur mode respectif, conviendraient-ils au partage d'un malaise psychologique ou historique ? Est-ce un hasard si l'on enseigne plus souvent *À toi pour toujours, ta Marie-Lou* que *Les belles-sœurs*, toutes deux de Michel Tremblay ? La valeur esthétique reconnue de l'une l'aurait-elle emporté sur le succès choc de l'autre ? L'intensité dramatique et la structure serrée de *À toi pour toujours* [...] justifie peut-être que l'on s'y intéresse davantage. Ces questions restent insolubles et ces propositions, indémontrables.

En revanche, la sélection des œuvres est significative. Il s'agit rarement de « best-sellers » à caractère populaire. Ce n'est pas la littérature de masse – les romans policiers ou d'aventures, les bandes dessinées, les chansons à succès, etc. – qui est à l'honneur, mais la littérature dite « savante ». C'est du moins ce qu'on peut observer sur une première décennie d'enseignement du français dans les cégeps. Il appert que le corpus est toujours valorisé sur une base culturelle. Toutes les œuvres ne sont pas pareillement dignes d'être enseignées et lues. À peine quelques exceptions paraissent tolérées. On retrouve dans les plans de cours, par exemple, quatre apparitions du *Parrain* de Mario Puzo, dont l'adaptation cinématographique a connu un succès retentissant. Dans un genre voisin, on a retenu des œuvres d'Agatha Christie (à trois reprises), d'autres de Conan Doyle (deux occurrences) et une autre, encore,

de San-Antonio. Parmi les best-sellers à l'étude, il faut mentionner aussi *Rue des pignons*, de Mia Riddez (deux apparitions), qui est la version romanesque d'un feuilleton télévisé fort populaire. D'autre part, on mentionne une seule fois *le Petit Nicolas*, de Sempé, et quelques titres de bandes dessinées : de Goscinny (*Astérix* et *Iznogoud* : deux occurrences chacune), de Fred (*Philémon* : une) et de Schulz (*Snoopy* : une). Ces œuvres sont tout à fait marginales dans le corpus. L'intérêt pour de tels textes est nouveau dans l'enseignement littéraire, mais il est tellement modeste qu'il nous faut conclure à la sous-représentation de la littérature de masse.

Il est des cas plutôt bizarres de sous-représentation, voire d'exclusion des auteurs et des œuvres littéraires. À moins que les objets littéraires ne soient transformés en savoirs obligés, la didactique ne recouvre qu'un champ restreint de connaissances et qui peut varier considérablement en fonction de l'époque et des communautés culturelles. On aurait pu s'attendre, par exemple, à une concentration plus grande d'œuvres dites « majeures » dans le corpus enseigné, sinon à leur présence soutenue. L'effet de dispersion qui se dégage de notre analyse traduit bien l'autonomie dont jouissent les professeurs des cégeps quant au contenu de leurs cours. En cela, d'ailleurs, les programmes ministériels sont peu directifs : ils suggèrent quelques noms d'auteurs et quelques titres. Des facteurs divers, tantôt personnels tantôt stratégiques, président à la sélection du corpus.

Pourtant, tout semble indiquer que les valeurs essentielles de l'enseignement collégial, entre 1968 et 1978, tiennent toujours de la culture « savante ». Celle-ci s'est transformée depuis l'époque des collèges classiques, en intégrant les faits récents, mais elle n'a pas permis pour autant à la littérature populaire d'entrer

en concurrence avec elle. C'est dans la mesure où elles peuvent être soumises à une évaluation de caractère esthétique que les œuvres plus populaires reçoivent quelques considérations et méritent d'être lues. En somme, des critères esthétiques président toujours au choix des œuvres, pour fixer un ordre de valeurs littéraires. En cela, l'enseignement du français dans les cégeps, durant sa première décennie, ne marque pas une rupture radicale par rapport à l'enseignement classique. Il représente, néanmoins, un réel élargissement des horizons culturels.

CHAPITRE V

Les ouvrages de référence utilisés dans les cours communs de français

Les documents recueillis pour les fins de cette étude contiennent souvent, outre des indications sur les objectifs et le contenu des cours de français, des références bibliographiques proposées à l'intention des étudiants. Plus ou moins nombreuses, ces références peuvent constituer des suggestions de lectures complémentaires, comme elles peuvent indiquer la source des postulats d'analyse en cause. Elles prennent, la plupart du temps, la forme d'une liste d'ouvrages simplement annexée à la description des cours. Il arrive plus rarement que la mention de ces ouvrages soit accompagnée d'un commentaire critique.

Même lorsqu'elles restent une simple énumération d'ouvrages, ces références sont significatives. Elles indiquent non seulement des suggestions de lectures, mais aussi des champs d'intérêt théorique ou méthodologique. Elles tracent un horizon épistémologique plus ou moins homogène qui permet d'indexer les contenus didactiques.

Par commodité méthodologique, nous avons décidé de nommer « ouvrage » tout texte mentionné dans les plans de cours à titre d'accompagnement, de référence

ou de complément. Ce sont tantôt des études de genre comme celle de René M. Albérès, *Métamorphose du roman,* ou d'Antonin Artaud, *Le théâtre et son double,* tantôt des analyses telles *Les romans de Robbe-Grillet* de Bruce Morissette, tantôt des œuvres littéraires proprement dites dont la lecture est conseillée pour éclairer une œuvre à l'étude, tantôt encore des manuels de toutes sortes comme ceux d'André Lagarde et Laurent Michard, *Textes et littérature,* de Pierre de Grandpré, *Histoire de la littérature française du Québec,* ou de Pierre-Henri Simon, *Histoire de la littérature au XX^e^ siècle,* tantôt encore des ouvrages de théorie tels que *Problèmes du nouveau roman,* de Jean Ricardou, ou *L'ère du soupçon,* de Nathalie Sarraute.

Dans cette acception très large, l'« ouvrage » se distingue de l'« œuvre » par sa fonction didactique qui est d'éclairer, d'expliquer ou de prolonger la lecture d'une œuvre littéraire ; celle-ci est marquée par sa place dans le genre étudié et par son importance pédagogique indiquée dans l'obligation de la lire et de l'analyser. Cette distinction est nécessaire, car des romans, comme nous le verrons, serviront parfois d'ouvrages pour l'analyse d'un essai. En dernier ressort, l'ouvrage joue un rôle d'instrument dont il n'est pas facile de mesurer la portée, puisque son utilisation n'est pas marquée par l'obligation. Cependant, on ne saurait l'ignorer, car il occupe une grande place dans les plans de cours. Notre analyse suivra les rubriques de la grille de lecture ci-jointe (voir le tableau 59).

DESCRIPTION DES RUBRIQUES

Outre le signalement des ouvrages utilisés pour l'enseignement, la grille contient des rubriques telles que « nationalité », « analyse », « étude », « texte », « manuel », « méthodologie/théorie » et « audio-visuel ».

TABLEAU 59
PROTOCOLE D'IDENTIFICATION DES OUVRAGES DE RÉFÉRENCES

Ouvrage

Auteur
Titre
Nationalité
- Québec
- Canada français
- France
- Francophonie
- Autre

Type d'ouvrage

Texte
- Genre
- Époque
- Courant

Manuel
- Anthologie
- Morceaux choisis
- Histoire littéraire
- Encyclopédie
- Dictionnaire
- Grammaire

Document audio-visuel
- Film
- Diapositives
- Disque
- Spectacle
- Théâtre
- Télévision
- Autre

Analyse (d'une œuvre)
- Titre de l'œuvre
- Genre de l'œuvre
- Époque de l'œuvre

Étude
- D'un genre
- D'une époque
- D'un mouvement

Méthodologie/théorie
(de l'analyse ou de l'étude)
- Sociocritique
- Psychocritique
- Mythocritique
- Thématique
- Rhétorique
- Sémiotique
- Linguistique
- Comparatiste
- Historiographique
- Structuraliste

La rubrique « nationalité » nous procure des données en rapport avec la première hypothèse de la série concernant l'objet littéraire. C'est en définissant la provenance des ouvrages que nous pouvons mesurer l'importance des productions québécoises dans le corpus. Il s'agit de voir si, dans le domaine des textes d'appoint, les productions québécoises ont déclassé les productions françaises. D'un même mouvement, il est permis d'évaluer l'apport des littératures étrangères, ainsi que de la littérature canadienne-française et des littératures francophones, comme nous les avons définies précédemment.

Les rubriques « étude », « analyse », « texte » et « manuel » s'appliquent aux divers types d'ouvrages. Sous l'appellation générique de « manuel », nous regroupons les ouvrages à visée didactique et/ou pédagogique, tels que les anthologies, les morceaux choisis, les histoires littéraires, les encyclopédies, les dictionnaires et les grammaires, en somme, tous les « usuels » de la littérature. Par ailleurs, nous avons réservé l'appellation générale de « texte » à des œuvres littéraires complémentaires, utilisées pour mieux comprendre celles qui sont à l'étude. Ce sont des romans, des pièces de théâtre, des recueils de poésie et des essais qui, pour n'être pas inscrits au programme, n'en sont pas moins utilisés afin d'expliquer les œuvres sélectionnées.

Une autre rubrique a trait à l'« audio-visuel ». Elle sert à répertorier les adjuvants pédagogiques et didactiques tels que les films, les diapositives, les disques, les spectacles, le théâtre et la télévision. Par le truchement de cette rubrique, nous pouvons mesurer l'influence des moyens de communication modernes sur les pratiques pédagogiques et didactiques effectivement manifestées dans l'enseignement de la littérature.

Pour leur part, les « analyses » portent sur l'œuvre littéraire en elle-même et pour elle-même ; elles renvoient à la pratique traditionnelle de l'« analyse de texte », définie comme une série de procédures *normées* comportant des règles formelles d'exercice. Les « études », enfin, traitent de questions littéraires plus globales ; elles portent indifféremment sur un genre, une époque ou un mouvement littéraires, qu'elles envisagent suivant des points de vue théoriques variés.

Ces points de vue sont codés sous la rubrique « méthodologie/théorie ». Soulignons que cette rubrique ne peut être croisée qu'avec les rubriques « étude » et « analyse ». Elle comprend les catégories suivantes : « sociocritique », « psychocritique », « mythocritique », « thématique », « rhétorique », « sémiotique », « linguistique », « comparatiste », « historiographique », « structuraliste », « communication ». Ces catégories sont exclusives. La rubrique « méthodologie/théorie » nous renseigne sur la pertinence de la troisième hypothèse de la deuxième série. Elle permet d'évaluer les effets de la théorie littéraire sur l'enseignement de la littérature et, plus précisément, sur la formation littéraire traditionnelle, qui reposait sur le seul commerce avec les « grandes œuvres ».

RÉPARTITION GÉNÉRALE DES OCCURRENCES

L'utilité, voire la nécessité, des ouvrages de référence se trouve confirmée par le nombre important de titres indiqués dans les plans de cours, de même que par leur présence constante à la suite des objectifs et des œuvres obligatoires. Ainsi, le corpus des ouvrages offre un éventail de 1 525 titres distincts et de 1 050 signataires différents. L'écart entre le nombre de titres et le nombre d'auteurs est dû au fait qu'on se réfère à plusieurs ouvrages d'un même écrivain. Par exemple, les dix occurrences répertoriées pour Gérard Bessette

se répartissent entre *Une littérature en ébullition* (4 occurrences), *Histoire de la littérature* (3), *Le libraire* (2) et *Images en poésie canadienne* (1).

Il est donc des auteurs mentionnés à titres divers dans la liste des ouvrages. Il arrive aussi parfois que seuls les noms d'auteurs soient mentionnés en guise de références. Il en va de même dans le corpus des œuvres obligatoires, comme nous l'avons vu précédemment.

Par ailleurs, le nombre des auteurs et des ouvrages indique une grande variété de références qui ne permettrait pas d'identifier, par exemple, des références de base, valables dans tous les cas. Il ne semble pas exister de cas incontournables sous ce rapport. En ce sens, la didactique de la littérature dans les cégeps ne paraît pas s'inspirer d'une théorie ou d'une méthode unique. Il existe, néanmoins, des configurations récurrentes quant aux données recueillies sur les ouvrages et que nous présentons ci-après. Mais nous verrons d'abord comment se distribuent les mentions d'ouvrages en termes d'occurrences. Signalons qu'il y a en moyenne 10 mentions d'auteurs et d'ouvrages de références par plan de cours.

Le tableau 60 présente la répartition des occurrences dans les 16 cégeps au cours de la décennie 1968-1978.

C'est dans les plans de cours provenant des cégeps de la région de Montréal qu'apparaissent le plus souvent des mentions d'ouvrages de références. De fait, il s'en trouve deux fois plus que dans ceux de la région de Québec. Le fait étonne d'autant plus que le nombre de plans de cours de la région montréalaise est moindre que celui de la région québécoise. La fréquence des indications bibliographiques dans les plans de cours des cégeps de Saint-Laurent et d'Ahuntsic est particulièrement importante. Faut-il y voir l'effet d'une tradition antérieure à la création des cégeps ?

TABLEAU 60
DISTRIBUTION DES OCCURRENCES D'OUVRAGES DANS CHACUN DES CÉGEPS

RÉGION	CÉGEP	OCCURRENCES DE TITRES
01 (Bas-Saint-Laurent)	Gaspésie	281
	Matane	87
	Rimouski	133
03 (Québec)	F.-X. Garneau	154
	Limoilou	91
	Lévis-Lauzon	89
	La Pocatière	248
	Sainte-Foy	155
	Thetford-Mines	143
06 (Montréal)	Bois-de-Boulogne	225
	Maisonneuve	72
	Rosemont	311
	Ahuntsic	429
	Saint-Laurent	536
	Vieux-Montréal	48
07 (Outaouais)	Outaouais	31

Par ailleurs, vu le nombre de plans de cours en cause, il est normal que les mentions d'ouvrages de références soient beaucoup moins fréquentes dans les autres régions.

La présence des ouvrages d'accompagnement varie beaucoup d'une année à l'autre. Elle atteint un sommet en 1974-1975, conformément au nombre de plans de cours de cette même année. En proportion des plans de cours recueillis pour chaque année, la réalité se présente tout autrement. De fait, c'est vers le début de la période, soit en 1970-1971, que le nombre moyen de titres par plan de cours est le plus élevé. L'ensemble,

pourtant, ne suit ni une courbe descendante ni une courbe ascendante quant aux occurrences d'ouvrages mentionnés par plan de cours. Le nombre moyen de ces mentions varie dans un mouvement d'oscillation. On pourrait s'étonner, par exemple, de sa réduction en 1971-1972 ou encore en 1975-1976, comme si une année où abondent les références pouvait être suivie d'une année où elles se font rares. Mais, comme on peut le voir au tableau 61, il n'y a pas de constantes à cet égard.

Le tableau 62 donne la répartition des occurrences d'ouvrages selon les genres scolaires.

On remarque un équilibre dans la répartition des occurrences entre les divers genres scolaires. Celles-ci se partagent en quatre parties presque égales, si l'on excepte les cours de théâtre, où se retrouvent près de 30 % des occurrences. C'est en « essai » qu'on utilise le moins d'ouvrages, encore que l'écart avec les autres genres soit minime.

TABLEAU 61
DISTRIBUTION DES OCCURRENCES
(OUVRAGES DE RÉFÉRENCE) PAR ANNÉE SCOLAIRE

ANNÉE SCOLAIRE	OCCURRENCES DE TITRES
1968-1969	73
1969-1970	129
1970-1971	300
1971-1972	42
1972-1973	570
1973-1974	123
1974-1975	662
1975-1976	350
1976-1977	406
1977-1978	378

TABLEAU 62
LES OUVRAGES DE RÉFÉRENCES
SELON LES GENRES SCOLAIRES

GENRE	OCCURRENCES	PROPORTION
Théâtre	908	29,8 %
Poésie	733	24,1 %
Roman	731	24,0 %
Essai	673	22,1 %

Comme le démontre le tableau 63, dans l'ensemble du corpus, la majorité des références sont françaises. Il s'agit tout aussi bien d'œuvres d'accompagnement que d'ouvrages méthodologiques. En cela, il semble perdurer une tradition à la fois culturelle et critique qui avait cours dans l'enseignement classique.

Du reste, comme nous l'avons vu précédemment, les résultats sont en accord avec le choix des œuvres enseignées. Une même étude sur les références littéraires privilégiées avant la création des cégeps ferait apparaître une hégémonie de la culture française. Dans l'enseignement collégial des années 1970, toutefois,

TABLEAU 63
LA PROVENANCE DES OUVRAGES DE RÉFÉRENCES

PROVENANCE	PROPORTION
France	62,6 %
Québec	27,8 %
Autres pays	8,9 %
Francophonie (Suisse, Belgique, etc.)	0,5 %
Canada français	0,2 %

plus du quart des ouvrages de références sont d'origine québécoise, ce qui représente une proportion importante. Évidemment, les ouvrages québécois n'ont pas déclassé les ouvrages français dans les bibliographies qui accompagnent les plans de cours. Mais leur présence est déjà significative.

Comme le montre le tableau 64, les renvois bibliographiques à des ouvrages français prédominent dans toutes les régions concernées par notre étude. Il n'y a rien d'étonnant à cela. On remarquera, néanmoins, que cette prédominance est encore plus grande dans la région de l'Outaouais (07), où un seul établissement a été retenu dans notre échantillon, ce qui nous enjoint à une interprétation prudente des résultats. Dans les trois autres régions, par contre, il ressort une forme d'équilibre significative. Les références françaises représentent un peu plus de 60 % des occurrences et les références québécoises, un peu moins de 30 %. Il y a donc partout au moins deux fois plus de mentions d'ouvrages français que de mentions d'ouvrages québécois. Il faudrait sans doute souligner la forte concentration des références françaises dans la région du Bas-Saint-Laurent/Gaspésie (01). Quant à la présence d'ouvrages non francophones dans les listes bibliographiques, il faut noter leur rareté dans les régions du Bas-Saint-Laurent/Gaspésie et de l'Outaouais et leur importance relative dans les grandes régions de Québec et de Montréal. C'est, d'ailleurs, dans la région métropolitaine que nous avons retrouvé le plus grand nombre de références à des ouvrages non francophones (10,6 %). Nous serions tentés d'interpréter ces résultats en fonction de particularités ethnographiques, mais limitons-nous à constater une plus grande diversité des références bibliographiques proposées aux étudiants dans les grandes régions urbaines. L'examen de la répar-

TABLEAU 64
RÉPARTITION DES OCCURRENCES
SELON LES RÉGIONS ADMINISTRATIVES

PROVENANCE	01	03	06	07
France	69,6 %	60,1 %	61,4 %	74,2 %
Québec	26,8 %	29,8 %	27,2 %	16,1 %
Autres pays	3,4 %	9,5 %	10,6 %	3,2 %
Francophonie	0,2 %	—	0,7 %	6,5 %
Canada français	—	0,6 %	0,1 %	—

tition des occurrences selon les cégeps (voir le tableau 65) nous oblige, cependant, à nuancer.

La répartition des titres dans les cégeps révèle aussi une omniprésence des ouvrages français. La préséance qui leur est attribuée ne se dément qu'au Cégep François-Xavier-Garneau où les renvois à des ouvrages québécois sont plus nombreux.

Le tableau 65 indique une diversité des proportions pouvant confirmer la liberté de choix des professeurs en ce domaine. Si dans 15 cégeps sur 16 les références françaises prédominent, dans 12 d'entre eux les occurrences atteignent une proportion de 50 %. Dans 9 cégeps seulement, la proportion franchit le cap des 60 %.

De plus, on remarquera que l'écart des pourcentages entre les références françaises et les références québécoises est assez faible dans cinq collèges : François-Xavier-Garneau, Limoilou, Lévis-Lauzon, Matane et Rimouski. Enfin, les références étrangères en traduction font assez bonne figure aux cégeps de Thetford-Mines et François-Xavier-Garneau, de la région de Québec, comme dans les collèges de Maisonneuve et d'Ahuntsic, de la région montréalaise. C'est d'ailleurs au cégep d'Ahuntsic que les mentions d'ouvrages étrangers sont les plus fréquentes.

TABLEAU 65

DISTRIBUTION DES OCCURRENCES DANS LES CÉGEPS SELON LA PROVENANCE DES OUVRAGES*

PROVENANCE DES TITRES	CÉGEP**															
	BOB	FXG	GAS	LIM	LLA	MAI	MAT	OUT	POC	RIM	ROS	SIC	STF	STL	THE	VIM
FRANCE	83,6	35,7	79,6	39,5	48,9	68,0	56,3	74,2	73,2	56,6	56,5	45,5	72,4	64,0	62,2	81,3
QUÉBEC	11,1	48,1	14,4	35,2	40,4	16,7	42,5	16,1	17,5	42,6	33,7	30,8	23,7	28,9	25,2	14,5
FRANCOPHONIE	1,3	—	—	—	—	—	—	6,5	—	0,7	0,3	0,7	—	0,5	—	2,1
CANADA FRANÇAIS	—	—	—	1,1	2,1	—	—	—	—	—	0,3	0,2	1,3	—	—	—
AUTRES PAYS	4,0	15,6	6,0	12,1	8,5	15,3	—	3,2	7,4	—	8,6	20,3	1,9	6,6	12,6	2,1
INDÉFINIE	—	0,6	—	12,1	—	—	1,1	—	1,9	—	0,6	2,5	0,6	—	—	—

* Les résultats selon les cégeps sont exprimés en pourcentages.

** Dans ce tableau, les sigles suivants servent à désigner les cégeps :

BOB : Bois-de-Boulogne ; FXG : François-Xavier-Garneau ; GAS : Gaspé ; LIM : Limoilou ; LLA : Lévis-Lauzon ; MAI : Maisonneuve ; MAT : Matane ; OUT : Outaouais ; POC : La Pocatière ; RIM : Rimouski ; ROS : Rosemont ; SIC : Ahuntsic ; STF : Sainte-Foy ; STL : Saint-Laurent ; THE : Thetford-Mines ; VIM : Vieux-Montréal.

Nous avons pu déjà observer que la distribution générale des occurrences dans le temps suivait une ligne discontinue avec des sommets au milieu de la décennie et des creux à ses extrémités. Les écarts d'une année à l'autre s'expliquent difficilement. Néanmoins, la répartition annuelle des ouvrages, suivant leur nationalité, montre une variabilité dans l'intérêt accordé aux ouvrages français, québécois ou autres (exprimée en pourcentages dans le tableau 66). La préférence dévolue aux références françaises est attestée d'année en année, mais elle s'atténue progressivement, surtout après 1973. C'est de façon exceptionnelle qu'en 1969 les références québécoises dépassent 40 % des occurrences. L'écart des pourcentages entre les ouvrages québécois et les ouvrages français est généralement plus important. Il va demeurer perceptible jusqu'à la fin de la période avec un sommet atteint en 1973. L'apparition d'autres références, qui ne représentaient pas 5 % des occurrences avant 1972, pourrait expliquer une dominante moins impressionnante du corpus français. Cependant, il faut attendre l'année 1976 pour que les mentions de tels ouvrages dans les bibliographies atteignent une proportion d'au moins 10 %. Cette distribution des occurrences dans la décennie fait apparaître, en définitive, une primauté constante des ouvrages de référence français qui ne s'atténue légèrement qu'au profit des références étrangères. Il n'y aura pas, à proprement parler, de renversement dans la provenance des instruments de référence durant la décennie. À peine faut-il noter une tendance à la diversification.

Le partage des occurrences d'ouvrages de référence entre les quatre genres scolaires indique à nouveau la prédominance des références françaises dans les plans de cours (voir le tableau 67). C'est dans les cours de poésie qu'il se rencontre le plus grand nombre de

TABLEAU 66

DISTRIBUTION ANNUELLE DES OCCURRENCES DANS LES CÉGEPS
SELON LA PROVENANCE DES OUVRAGES*

PROVENANCE	ANNÉE										
	1968	1969	1970	1971	1972	1973	1974	1975	1976	1977	1978
FRANCE	65,8	56,2	86,3	75,0	66,0	87,8	58,6	54,7	55,9	48,2	63,7
QUÉBEC	34,2	42,4	9,3	25,0	27,3	5,7	32,7	34,8	30,8	28,2	9,0
CANADA FRANÇAIS	—	0,7	—	—	—	—	0,1	—	—	0,3	—
FRANCOPHONIE	—	—	—	—	0,7	0,8	0,3	0,3	0,2	1,0	—
AUTRES PAYS	—	0,7	4,4	—	6,0	5,7	8,3	9,9	12,4	22,3	27,3

*Les résultats par année sont exprimés en pourcentages.

TABLEAU 67
RÉPARTITION DES OCCURRENCES DANS LES GENRES SCOLAIRES SELON LA PROVENANCE DES OUVRAGES*

PROVENANCE	GENRE SCOLAIRE			
	POÉSIE (24,1 %)	THÉÂTRE (29,8 %)	ROMAN (24,0 %)	ESSAI (22,1 %)
FRANCE	74,4	68,0	56,8	48,7
QUÉBEC	19,8	22,7	36,8	33,5
CANADA FRANÇAIS	—	0,2	0,7	—
FRANCOPHONIE	0,6	0,3	0,5	0,3
AUTRES PAYS	5,2	8,8	5,2	17,5

* Les résultats par genre scolaire (ou « cours ») sont exprimés en pourcentages.

renvois bibliographiques à des ouvrages français. C'est dans les cours d'essai, en revanche, qu'il s'en rencontre le moins. Dans ces cours, précisément, plusieurs ouvrages québécois (ceux de Jean-Paul Desbiens et de Pierre Vadeboncœur, en particulier) font l'objet d'une recommandation de la part des professeurs. Mais ce qui retient davantage l'attention, c'est l'intérêt qu'on y manifeste pour des ouvrages en traduction. Dans les autres cours, ces derniers n'obtiennent jamais autant de mentions.

Il faut noter, également, que les ouvrages québécois connaissent leur plus forte concentration, à titre de références, dans les cours sur le roman. Ce ne sont souvent que d'autres romans d'un même auteur ou d'une même période dont la lecture est recommandée. Ils ont, en quelque sorte, valeur de complément pour l'étude d'une œuvre particulière. Mais, ces ouvrages peuvent être des études de genre ou de synthèse écrites par des Québécois, tels Gilles Marcotte ou Roland Bourneuf et Réal Ouellet.

Dans les ouvrages proposés par le ministère de l'Éducation pour les cours de la concentration « lettres québécoises », les mêmes titres reviennent d'une catégorie à l'autre. Ainsi, l'*Histoire de la littérature française du Québec,* de Pierre de Grandpré, sert d'ouvrage de référence tant pour les cours de poésie que pour ceux de roman et de théâtre. Il n'y a presque aucun cloisonnement qui tienne lors de la répartition des titres dans les genres scolaires. Cela est d'autant plus vrai dans les cours d'essai, où il paraît possible de recourir à toutes sortes d'ouvrages.

AUTEURS ET TITRES OCCURRENTS

Tous les ouvrages de référence que nous avons répertoriés dans les plans de cours n'ont pas la même importance. Certains obtiennent une mention unique à travers la décennie ; d'autres sont cités à plusieurs reprises. C'est parfois d'un commun accord qu'un ouvrage est recommandé dans un cégep ; c'est parfois par un effet de consensus critique ou esthétique qu'il s'impose dans divers cégeps et durant plusieurs années. Ainsi, un petit nombre d'auteurs semblent s'être attiré une faveur réelle. Des particularités régionales apparaissent, qui sont peut-être dues au hasard. Nous verrons d'abord quels ouvrages de référence ont été les plus fréquemment cités dans les plans de cours des professeurs. Puis nous nous en tiendrons à relever quelques constantes parmi les plus significatives.

Les auteurs et les titres privilégiés

Voici la liste des 10 titres les plus récurrents ; on y trouve aussi la mention de l'auteur et la fréquence absolue.

1. *Le théâtre et son double* – Antonin Artaud (30 occurrences)

2. *L'œuvre et ses techniques* – Guy Michaud (22)
3. *Structure du langage poétique* – Jean Cohen (19)
4. *Le théâtre de l'absurde* – Martin Esslin (19)
5. *Le drame* – Michel Liouré (17)
6. *La tragédie* – Jacques Morel (16)
7. *Le livre d'or de la poésie française contemporaine* – Pierre Seghers (16)
8. *Théâtre québécois : introduction à dix dramaturges contemporains* – Jean-Cléo Godin (15)
9. *Histoire du théâtre* – Vito Pandolfi (15)
10. *La comédie* – Pierre Voltz (15)

Les préférences régionales et locales

Rares sont les auteurs qui obtiennent 10 occurrences ou plus dans l'ensemble des références bibliographiques indiquées dans les plans de cours. La présence de certains d'entre eux est parfois même exclusive dans un cégep ou une région. De fait, quelques auteurs sont, pour ainsi dire, surreprésentés dans les grandes régions de Montréal et de Québec. Il se trouve qu'il s'agit surtout d'auteurs français dans les cégeps montréalais et d'auteurs québécois dans ceux de la région de Québec. C'est ce qui se dégage de la liste suivante des auteurs les plus cités dans chacune de ces régions :

Auteurs français fréquemment cités dans les bibliographies :

Région de Montréal : Roland Barthes
André Breton
Fernand Germain
Eugène Ionesco
Louis Jouvet
Léonard Pronko
Geneviève Serreau
Pierre-Henri Simon
Tzvetan Todorov

Région de Québec : Jean Ricardou

Auteurs québécois fréquemment cités dans les bibliographies :

Région de Montréal : Michel Bélair

Région de Québec : Jean-Paul Desbiens
Jean-Cléo Godin
Anne Hébert

À titre de comparaison, quelques auteurs étrangers, peu nombreux au total, connaissent aussi une faveur régionale. Ce sont, dans la région de Montréal, Konstantin Stanislavski et Bertold Brecht et, dans celle de Québec, Sigmund Freud.

Comment expliquer que le nom d'un écrivain, d'un critique ou d'un théoricien de la littérature apparaisse à plusieurs reprises dans une même région alors qu'il est absent ou à peine représenté ailleurs ? Certains auteurs semblent constituer des références sûres, mais c'est en vertu de l'orientation particulière que les professeurs impriment à leurs cours qu'ils valent d'être cités. Cette orientation peut évidemment être partagée au sein d'un même cégep. En revanche, certains auteurs doivent leur présence à des motivations plus personnelles. Ainsi, l'auteur Michel Bélair semble s'imposer dans la région montréalaise : il se trouve, justement, qu'il enseigne dans un cégep de cette région.

Cela nous amène à prendre en considération les préférences exprimées à l'intérieur des institutions d'enseignement collégial. Pour ce faire, retenons les seuls noms d'auteurs qui obtiennent plus de la moitié de leurs occurrences dans un même cégep. C'est le cas de 22 auteurs. La plupart d'entre eux sont d'origine française ; quatre auteurs seulement sont des Québécois ; deux auteurs, enfin, viennent d'autres pays. L'importance accordée aux auteurs français dans la ré-

gion métropolitaine est corroborée par l'éventail de cégeps où ils jouissent d'un véritable engouement.

Au cégep Bois-de-Boulogne, par exemple, cette faveur est dévolue à cinq auteurs français : Fernand Germain, Louis Jouvet, Léon Moussinac, Léonard Cabell Pronko et Pierre-Henri Simon. À celui de Saint-Laurent, elle est plutôt accordée à Charles Baudelaire, Jean Cocteau, Victor Hugo, ainsi qu'à Henri Lemaître. Un autre auteur français, Franck Jotterand, doit surtout sa présence dans le corpus à l'accueil qui lui est réservé au cégep de Maisonneuve, tandis que le théoricien Tzvetan Todorov reçoit un grand intérêt au collège d'Ahuntsic.

Toujours en ce qui a trait aux auteurs français, une pareille concentration des occurrences se remarque ailleurs dans un seul établissement à la fois. C'est notamment le cas au cégep de la Gaspésie où ressortent les noms de Paul Éluard et Paul Valéry.

Dans un même cégep, on accorde plus rarement un intérêt semblable à un auteur québécois. Cela arrive au cégep de Rosemont où sont mentionnés, à plusieurs reprises, les noms de Michel Bélair, de Jean-Claude Germain et de Laurent Mailhot. Il en va de même au collège François-Xavier-Garneau où apparaît, avec une relative insistance, le nom de Jean-Paul Desbiens.

Enfin, parmi les non-francophones, deux auteurs d'ouvrages doivent leur présence à une forte concentration d'occurrences dans des collèges particuliers : le nom de Stanislavski se trouve principalement dans les plans de cours du cégep Bois-de-Boulogne, alors que le nom de Freud apparaît surtout dans ceux de Thetford-Mines.

La concentration des occurrences pour un même auteur laisse entendre des préférences esthétiques ou méthodologiques. On peut croire, par exemple, qu'une théorie de la poétique – dont Todorov serait le

représentant – a été privilégiée au collège d'Ahuntsic et que la démarche psychanalytique – à laquelle se rattache inévitablement le nom de Freud – était particulièrement à l'honneur au cégep de Thetford-Mines. Il n'y a cependant pas lieu de supposer que ces préférences aient été exclusives. En effet, une diversité d'auteurs et d'ouvrages traitent aussi de ces questions ou proposent d'autres fondements théoriques. Il est donc tout à fait possible que des orientations différentes aient également été retenues ou qu'elles aient même prévalu, et ce, en dépit des variantes de titres. La variété des références n'est pas à confondre avec des choix critiques.

Les récurrences dans le réseau des cégeps

Force est de constater que les ouvrages français occupent toujours les premiers rangs quant aux occurrences attribuées à des titres particuliers, d'une part, quant à leur popularité dans l'ensemble des cégeps, d'autre part. Par exemple, six titres d'ouvrages français, qui comptent parmi les plus cités, apparaissent respectivement dans sept cégeps ; quatre autres titres se retrouvent dans six cégeps. En voici la liste, accompagnée du nom de leur auteur et des cégeps où ils sont mentionnés :

Le théâtre de l'absurde, de Martin Esslin (Ahuntsic, Bois-de-Boulogne, Gaspésie, La Pocatière, Lévis-Lauzon, Rosemont, Sainte-Foy) ;

Le drame, de Michel Liouré (Ahuntsic, Bois-de-Boulogne, Gaspésie, La Pocatière, Lévis-Lauzon, Rosemont, Sainte-Foy) ;

Histoire du roman moderne, de René M. Albérès (Ahuntsic, Bois-de-Boulogne, La Pocatière, Outaouais, Rimouski, Rosemont, Sainte-Foy) ;

Histoire du nouveau théâtre, de Geneviève Serreau (Ahuntsic, Bois-de-Boulogne, Gaspésie, La Pocatière, Lévis-Lauzon, Rosemont, Saint-Laurent) ;

De la tradition théâtrale, de Henri Vilar (Ahuntsic, Bois-de-Boulogne, Gaspésie, Limoilou, Rosemont, Saint-Laurent, Thetford-Mines) ;

Le degré zéro de l'écriture, de Roland Barthes (Bois-de-Boulogne, François-Xavier-Garneau, La Pocatière, Lévis-Lauzon, Maisonneuve, Saint-Laurent, Vieux-Montréal) ;

La technique du théâtre, de Philippe Van Tieghem (Gaspésie, Matane, Rimouski, Rosemont, Saint-Laurent, Vieux-Montréal) ;

Pour un nouveau roman, d'Alain Robbe-Grillet (Ahuntsic, La Pocatière, Lévis-Lauzon, Outaouais, Saint-Laurent, Thetford-Mines) ;

Le romancier et ses personnages, de François Mauriac (François-Xavier-Garneau, Gaspésie, La Pocatière, Matane, Outaouais, Rosemont) ;

L'art du théâtre, d'Odette Aslan (Gaspésie, La Pocatière, Lévis-Lauzon, Rosemont, Saint-Laurent, Thetford-Mines).

La faveur accordée aux titres québécois est généralement moins étendue : cinq d'entre eux sont récurrents dans cinq cégeps. Ce sont :

Les insolences du frère Untel, de Jean-Paul Desbiens (François-Xavier-Garneau, Matane, Rosemont, Sainte-Foy, Saint-Laurent) ;

Notre société et son roman, de Jean-Charles Falardeau (Ahuntsic, Matane, Rimouski, Saint-Laurent, Thetford-Mines) ;

Renouveau du théâtre au Canada français, de Jean Hamelin (Ahuntsic, François-Xavier-Garneau, Sainte-Foy, Saint-Laurent, Thetford-Mines) ;

Convergences, de Jean Lemoyne (Ahuntsic, Bois-de-Boulogne, François-Xavier-Garneau, Rimouski, Saint-Laurent) ;

Présence de la critique, de Gilles Marcotte (La Pocatière, Matane, Rimouski, Rosemont, Saint-Laurent).

Il y a, évidemment, des exceptions en ce qui concerne aussi bien les ouvrages québécois que les ouvrages français. Ainsi, le titre québécois le plus fréquemment cité, *Théâtre québécois,* de Jean-Cléo Godin et Laurent Mailhot, apparaît-il dans des plans de cours provenant de 9 cégeps (sur une possibilité de 16). Pour sa part, l'ouvrage français le plus cité, au total, est mentionné dans 13 établissements d'enseignement collégial. Il s'agit du *Théâtre et son double,* d'Antonin Artaud.

Les récurrences diachroniques

Comme nous l'avons signalé précédemment, le nombre d'ouvrages de référence varie non seulement selon les régions, mais aussi selon les années. De même, les titres mentionnés dans les bibliographies varient beaucoup au fil des ans. Néanmoins, il est des auteurs et des titres d'ouvrages qui traversent entièrement la décennie. Ainsi, 42 noms d'auteurs français sont cités dix fois et plus dans l'ensemble des plans de cours. Cinq d'entre eux reviennent constamment sur une période d'au moins six années, formant une sorte de liste répétitive. C'est le cas de Michel Liouré, qui est mentionné entre 1971 et 1978. La liste comprend également les noms de Jacques Morel, d'Antonin Artaud, de Pierre Voltz et de Martin Esslin. Certains bénéficient d'une faveur passagère due, probablement, au choix d'un professeur singulier : Fernand Germain et Louis Jouvet, entre autres, obtiennent la totalité de leurs occurrences, entre 1972 et 1975, dans des plans de cours du cégep Bois-de-Boulogne. Mais leurs ouvrages ne font pas pour autant l'objet d'un consensus dans cet

établissement. Par ailleurs, cinq noms traversent toute la période et apparaissent presque chaque année entre 1968 et 1978. Ce sont : Guy Michaud, François Mauriac, Pierre Seghers, Philippe Van Tieghem et Alain Robbe-Grillet.

Les auteurs québécois fréquemment recommandés sont moins nombreux. Seulement treize d'entre eux obtiennent 10 occurrences et plus. Ils traversent parfois de longues périodes, mais de façon sporadique. Pierre de Grandpré et Guy Robert viennent en tête de liste : ils sont cités pendant huit années entre 1969 et 1978. Les autres ne connaissent pas une pareille longévité dans les plans de cours. Ce sont, dans l'ordre : Gérard Bessette, Marcel Dubé, Jean-Cléo Godin, Gilles Marcotte, Jean Hamelin, Anne Hébert, Michel Bélair, Pierre Vadeboncœur, Roland Bourneuf, Réal Ouellet et Jean-Paul Desbiens. En l'occurrence, l'ouvrage de Bourneuf et Ouellet est introduit vers la fin de la période dans les listes bibliographiques qui accompagnent les plans de cours. L'apparition de *L'univers du roman* parmi les ouvrages de référence suit de près la date de sa parution. De plus, cet ouvrage est cité dans les plans de cours de sept cégeps des régions montréalaise et québécoise. Il est à l'honneur vers la fin de la période en cause comme l'*Histoire de la littérature française au Québec,* de de Grandpré, a pu l'être dès 1969. Il reste que ces ouvrages québécois n'ont pas eu le poids des ouvrages français, comme en témoignent les pourcentages indiqués préalablement.

Les choix des professeurs

Si les renvois bibliographiques dans les plans de cours des professeurs traduisent toujours des préférences, ces dernières sont parfois soutenues par l'institution. En effet, à partir de l'année scolaire 1971-1972, les *Cahiers de l'enseignement collégial* comprennent,

outre les descriptions générales des programmes et des cours de français, des listes d'ouvrages de référence. Parmi ces suggestions, les professeurs de cégeps ont surtout retenu les titres suivants :

Jean Cohen, *Structure du langage poétique* ;

Georges Jean, *La poésie* ;

Michel Liouré, *Le drame* ;

Guy Michaud, *L'œuvre et ses techniques* ;

Jacques Morel, *La tragédie* ;

Jean Onimus, *La connaissance poétique* ;

Pierre Seghers, *Le livre d'or de la poésie française contemporaine* ;

Philippe Van Tieghem, *La technique du théâtre* ;

Pierre Voltz, *La comédie.*

Ces quelques références constituent un répertoire privilégié par les signataires des plans de cours. Toutefois, la grande majorité des ouvrages mentionnés dans ces mêmes documents sont des ajouts aux suggestions des *Cahiers de l'enseignement collégial.* Il appert donc que les professeurs ont massivement fait preuve d'initiative et de liberté dans leur choix des ouvrages de référence. Leurs orientations critiques et leurs conceptions particulières du texte, le cas échéant, les ont conduits bien au-delà de ce que leur suggérait le discours officiel de l'Institution.

RÉPARTITION GÉNÉRALE

Les ouvrages de référence en usage dans les cégeps du Québec se répartissent de la façon suivante (sur la base de toutes les occurrences) :

manuels	8,8 %
références audio-visuelles	3,5 %
textes d'appoint	35,6 %

études	49,7 %
analyses	2,4 %

Ainsi, il appert que les études dominent, constituant près de 50 % du corpus des ouvrages. Signalons au passage que cette proportion inclut environ 10 % d'études purement théoriques, telles que *Structure du langage poétique* de Jean Cohen et « Éléments de sémiologie » de Roland Barthes. Eu égard à la rareté des analyses, qui ne représentent pas 3 % de l'échantillon, l'importance des études est remarquable. Elle souligne la complète désuétude de la pratique d'analyse, qui avait pourtant marqué la formation classique. Nous pouvons déjà affirmer que dans les cégeps, la pratique de l'analyse de texte cesse de constituer le modèle des pratiques didactiques légitimes.

Cependant, nous ne croyons pas que l'abandon de l'analyse textuelle corresponde à celui de la lecture des textes. Nous observons en effet que plus du tiers du corpus des ouvrages est constitué de textes d'appoint. L'utilisation massive des textes littéraires d'appoint témoigne de l'importance de la lecture : l'étudiant découvre de nombreux textes qu'il n'a plus à analyser, mais à lire. D'ailleurs, c'est peut-être l'abandon de la pratique d'analyse qui permet la multiplication des lectures : celles-ci ne sont plus ralenties, ni fractionnées, par des travaux d'analyse. Tout compte fait, les statistiques nous incitent à remettre en question l'opinion qui veut que l'enseignement collégial ait évité, d'une manière générale, l'étude des textes.

Pour ce qui est des manuels, nous remarquons qu'ils ne représentent pas 9 % des occurrences, ce qui est relativement peu pour une rubrique qui regroupe les anthologies, les morceaux choisis, les histoires littéraires, les encyclopédies, les dictionnaires et les grammaires. En comparaison avec l'usage qui en était fait

dans l'enseignement classique, l'utilisation des manuels dans l'enseignement collégial est somme toute négligeable. C'est là sans doute l'une des plus radicales transformations de l'enseignement au cours des années 1960. Notons par ailleurs que cette désaffection envers les manuels, qui représentaient la tradition, n'a pas été compensée par un engouement vis-à-vis des moyens audio-visuels, dont la nouveauté suscitait alors maints commentaires. Les références audio-visuelles ne comptent en effet que pour 3,5 % des occurrences. Et ce sont les œuvres cinématographiques qui arrivent en première place.

Après cet aperçu de la répartition des ouvrages, nous pouvons maintenant commenter la répartition des diverses catégories à l'intérieur des principales rubriques.

Coordonnées sur les manuels

Il y a, dans le corpus, 270 occurrences de manuels. De ces manuels, 186 sont français, soit près de 70 % des occurrences ; toutes les catégories de manuels y sont représentées. Les ouvrages de nationalité française, notamment ceux de Lagarde et Michard, dominent donc largement. Par ailleurs, on recourt assez fréquemment aux manuels québécois qui constituent 27 % du nombre total d'occurrences ; parmi ces ouvrages de référence, on ne compte aucun manuel de morceaux choisis et aucune encyclopédie. Pour leur part, les manuels provenant d'autres pays sont très peu utilisés. Ils représentent à peine plus de 2 % des occurrences. On n'utilise d'ailleurs qu'une anthologie et une encyclopédie de pays non francophones. Signalons enfin la présence du *Dictionnaire des difficultés de la langue française,* de Hanse, qui relève du domaine francophone. Mais rappelons aussi qu'on se réfère plus généralement à des dictionnaires français.

En dépit du nombre peu élevé d'occurrences, les manuels sont utilisés tout au long de la période. Cela peut étonner, compte tenu de l'utilisation de moyens plus techniques (tel que l'audio-visuel) et de nouveaux types d'ouvrages de référence (théorie, études). Les manuels de morceaux choisis exceptés, toutes les catégories de manuels continuent d'être utilisées pendant toute la période, avec parfois des éclipses d'une année scolaire ou deux. Il appert ainsi que les manuels scolaires, malgré une certaine défaveur observable sur toute la période, continuent d'être régulièrement proposés.

Dans les régions de Montréal et de Québec, on propose toute la gamme des manuels disponibles ; en revanche, les documents qui proviennent de la région du Bas-Saint-Laurent/Gaspésie ne signalent aucune encyclopédie. Il semble en fait que, malgré cette légère divergence, les régions utilisent un même éventail de manuels, mais en proportion variable. Près de la moitié des occurrences (46,7 %) proviennent de la région de Montréal ; suivent les régions du Bas-Saint-Laurent/Gaspésie (30 %), de Québec (22,6 %) et de l'Outaouais (0,7 %). La domination de la région de Montréal ne fait que reproduire celle qu'on observe pour tous les autres types d'ouvrages. La deuxième place du Bas-Saint-Laurent/Gaspésie, par contre, étonne : faut-il y voir un bastion des pratiques didactiques classiques, comme l'utilisation relativement fréquente des manuels scolaires pourrait le laisser croire ?

À l'intérieur même des régions, l'utilisation des manuels varie considérablement. Dans la région de Montréal, par exemple, on utilise cinq catégories de manuels au cégep de Saint-Laurent contre une seule catégorie (l'anthologie) aux cégeps de Maisonneuve et du Vieux-Montréal. Mais en règle générale, ce sont les cégeps de la région du Bas-Saint-Laurent/Gaspésie qui

recourent le plus volontiers aux diverses catégories de manuels et au plus grand nombre, puisque les trois cégeps de la région proposent 30 % du nombre total des occurrences. Dans la région de Québec, enfin, ce sont les cégeps de La Pocatière (37,7 % des occurrences de la région) et de Sainte-Foy (24,6 %) qui utilisent le plus de manuels.

Tous les manuels de morceaux choisis, ainsi que la plupart des anthologies et des dictionnaires, sont utilisés dans les cours de poésie. Cela n'est pas étonnant, étant donnée la nature même des œuvres enseignées dans ces cours. Pour l'enseignement des œuvres narratives, on utilise davantage les histoires littéraires, encore une fois pour des raisons bien visibles : les romans se découpent difficilement en morceaux choisis et sont difficiles à analyser ; par contre, leur succession historique est instructive. Dans les cours de théâtre, on utilise indifféremment toutes les catégories de manuels, à l'exception des morceaux choisis. Dans le cours d'essai, par ailleurs, on privilégie nettement l'utilisation de la grammaire. Plus du tiers des manuels qui y sont utilisés appartiennent à cette catégorie : c'est, sans aucun doute, parce que les cours d'essai sont particulièrement propices à l'expression écrite et à la création.

Coordonnées sur les références audio-visuelles

Avec 106 occurrences, les références audio-visuelles constituent 3,44 % du corpus. C'est fort peu ; il ne semble pas, en fait, que le renouvellement de la didactique de la littérature ait été fondé sur l'utilisation des instruments audio-visuels modernes. En effet, les références audio-visuelles sont encore moins utilisées que les manuels scolaires.

Peut-être pouvons-nous expliquer partiellement cette absence relative en observant la distribution des

occurrences durant la période. On remarque ainsi que les références audio-visuelles se multiplient à la fin de la période, alors qu'elles sont pratiquement inexistantes entre 1968-1969 et 1974-1975. En 1976-1977 et en 1977-1978, sont concentrés respectivement le tiers et le quart des références audio-visuelles. De plus, à partir de 1975-1976, quatre catégories de références audio-visuelles sur cinq apparaissent dans les plans de cours. Au total, il appert que les références audio-visuelles sont de plus en plus nombreuses et variées. Ce sont les œuvres cinématographiques qui, à partir de 1975-1976, sont les plus citées : elles représentent 79,2 % des références audio-visuelles, contre 17 % pour les disques, 1,9 % pour les émissions de télévision, 0,9 % pour les documents photographiques (diapositives) et 0,9 % pour les interprétations théâtrales.

C'est la région de Québec qui compte le plus grand nombre de références audio-visuelles. On y dénombre plus de 50 % du nombre total d'occurrences. Ces références sont d'ailleurs très variées : toutes les catégories sont citées au moins à une reprise. Pour sa part, la région du Bas-Saint-Laurent/Gaspésie compte environ 38 % des occurrences, contre seulement 11 % dans la région de Montréal. En sorte que si, dans la région du Bas-Saint-Laurent/Gaspésie, on recourt assez fréquemment aux manuels scolaires, on n'en utilise pas moins certains outils didactiques plus récents. Il appert que la région de Montréal, en revanche, privilégie très nettement les manuels scolaires.

Dans la répartition des références audio-visuelles, la disparité entre les cégeps est manifeste. Cinq cégeps ne proposent aucune référence audio-visuelle : Bois-de-Boulogne, Saint-Laurent, Matane, Outaouais et Thetford-Mines. Seulement trois cégeps y recourent volontiers : Gaspésie (35,8 % des occurrences), Limoilou (26,4 %) et Sainte-Foy (13,2 %). Les autres

cégeps peuvent y recourir sporadiquement. On remarque, et cela n'est pas étonnant, que les trois cégeps qui utilisent le plus de références audio-visuelles privilégient massivement les œuvres cinématographiques, parmi lesquelles *Le grand film ordinaire, La nuit de la poésie* et *Les choses de la vie.* Celles-ci représentent 68,4 % des références audio-visuelles au cégep de la Gaspésie, 92,8 % au cégep de Limoilou et 100 % au cégep de Sainte-Foy.

La plupart des références audio-visuelles figurent dans les plans de cours de poésie et de théâtre. Dans les premiers, apparaissent plus de 50 % des occurrences et, dans les seconds, près de 35 %. Les deux autres genres scolaires se partagent à peu près également le reste des occurrences. Encore une fois, parmi les moyens audio-visuels utilisés, les œuvres cinématographiques dominent dans tous les cours. En poésie, cependant, on utilise aussi des enregistrements sonores (disques) – qu'il s'agisse de certaines chansons de Pierre Calvé ou d'interprétations telles que *Ferré chante Aragon* et *Brassens chante Villon.* Près de 95 % des disques mentionnés dans les plans de cours servent à l'enseignement de la poésie.

Coordonnées sur les textes

Rappelons d'abord que les textes d'appoint représentent 35,6 % du présent corpus des ouvrages didactiques. Ils constituent donc une part importante du nombre total des occurrences. Plus que les manuels et les références audio-visuelles, ces textes ont servi à l'enseignement de la littérature.

Utilisés comme ouvrages complémentaires, les textes d'appoint jettent un éclairage supplémentaire sur les œuvres au programme. Notons au passage que ces textes sont définis comme des œuvres littéraires qui, parce qu'elles sont signées du même auteur que les

œuvres au programme ou qu'elles appartiennent au même genre, au même courant ou à la même époque, ont pour fonction de les contextualiser. On aura retenu plusieurs œuvres, ainsi que de nombreux essais : *Le dur désir de durer* de Paul Éluard, *Notes et contre-notes* d'Eugène Ionesco, *Convergences* de Jean Le Moyne, *La dernière heure et la première* de Pierre Vadeboncœur, *Le temps des lilas* de Marcel Dubé.

La répartition des textes selon les nationalités donne 47,1 % de textes français, 39,9 % de textes québécois et 13 % d'autres nationalités. Cette répartition suit d'assez près la répartition générale des ouvrages selon la nationalité. Certes, on trouve davantage de textes québécois que de manuels de la même provenance, mais la proportion générale est respectée.

Chaque texte cité dans les plans de cours devait être codé sous les catégories « genre » et « époque ». On retenait aussi à l'occasion le « courant », lorsque la détermination était explicite. Autrement dit, la codification des deux premières catégories était obligatoire, celle de la troisième catégorie, facultative.

La répartition des textes français selon les genres littéraires (à ne pas confondre avec les genres scolaires) fait preuve d'une grande variété. On trouve en effet des textes français dans la majorité des genres littéraires répertoriés (la liste de codification en compte 33). Il en va de même pour les textes québécois. En revanche, les textes d'autres pays ne figurent pas dans la majorité des genres littéraires ; leur nombre ne le permet pas.

Les genres littéraires privilégiés sont l'essai (38,2 % des occurrences), le roman (19,3 %) et la poésie (10,2 %). Ces trois genres littéraires comptent pour près de 70 % du nombre total d'occurrences de textes. Que l'essai soit le genre littéraire privilégié est nouveau, mais justifié, puisque, même s'il constitue un texte littéraire, il peut tout aussi bien traiter de questions

littéraires, politiques ou sociales. La polyvalence de l'essai, sa position à la frontière du littéraire et du non-littéraire, en fait le texte d'appoint idéal. L'essai est un genre d'autant plus privilégié que de nombreux écrivains l'ont pratiqué, y exposant un « art poétique » ou y évoquant d'autres œuvres qui, elles, peuvent figurer au programme. Par ailleurs, les autres genres littéraires les plus cités sont le théâtre (7,8 %) et l'article de revue et de journal (7 %) ; la présence des autres genres littéraires est négligeable (entre 0,1 % et 0,5 % des occurrences).

C'est dans les cours d'essai, bien sûr, qu'on recourt le plus souvent à l'essai. Au total, il semble que ce genre littéraire soit souvent utilisé à titre de document complémentaire dans les cours qui traitent du même genre scolaire. De plus, c'est le cours d'essai qui fait place au plus grand nombre de textes, soit 38,3 % des occurrences. Viennent ensuite le roman (25,6 %), le théâtre (18,1 %) et la poésie (19 %). Ces genres scolaires, en plus de recourir à des textes correspondant au genre littéraire, recourent à l'essai. Cela prouve sans conteste son importance. L'essai est, en quelque sorte, le type d'ouvrage complémentaire par excellence. Son statut ambigu lui permet d'être objet et outil d'analyse. Par exemple, un ouvrage tel que *Le mythe de Sisyphe* peut être lu comme un texte littéraire d'appoint ou comme un texte théorique visant à expliquer *L'étranger*.

L'époque est un indice de la culture proposée à l'étudiant. Les textes français, du Moyen Âge à aujourd'hui, les textes québécois des XVII^e^, XIX^e^ et XX^e^ siècles, les textes étrangers de l'Antiquité ainsi que des XVI^e^, XIX^e^ et XX^e^ siècles composent l'essentiel du corpus ; cela n'est guère significatif. Plus significative, par contre, est la nette domination des textes du XX^e^ siècle (83,8 %). En bref, il appert qu'on propose à l'étudiant une culture contemporaine ; les références

culturelles obligées, du moins en ce qui a trait aux ouvrages de référence, participent de la culture d'après-guerre ; ce constat est d'autant plus frappant que les ouvrages du XIXe siècle ne représentent que 10,3 % des occurrences. L'écart entre les deux siècles est énorme. Et on ne peut que s'étonner de la sous-représentation du XIXe siècle, car ce siècle est, d'une certaine façon, celui où se définissent la plupart des « canons esthétiques » de notre époque. Il est cependant à noter que la répartition des textes d'appoint selon les époques correspond à celle des œuvres au programme qu'elles ont pour fonction d'éclairer.

Parmi les ouvrages du XXe siècle cités dans les plans de cours, domine bien entendu l'essai, qui représente plus du tiers des occurrences ; on y recourt deux fois plus qu'au roman de la même époque. En revanche, pour ce qui est des ouvrages de références du XIXe siècle, on note une nette prédilection pour le roman, qui précède la poésie et l'essai. En l'occurrence, les professeurs font lire deux fois plus de romans que de recueils de poésie. Il semble donc que le roman réaliste et naturaliste du XIXe siècle, plus que tout autre genre littéraire de la même époque, ait gardé une certaine faveur chez les professeurs. Enfin, parmi les ouvrages des XVIe et XVIIe siècles, l'essai et la tragédie ont la préférence des enseignants ; cette préférence peut sans doute être attribuée à un reste de popularité, dans l'enseignement collégial, des *Essais* de Montaigne et des tragédies de Racine, qui étaient des ouvrages incontournables sous le régime du cours classique.

Coordonnées sur les études

Les études représentent près de 50 % des ouvrages de référence. Elles dominent largement. Elles sont l'instrument privilégié de l'enseignement de la littérature. Signalons, à titre d'exemples, *Le degré zéro de*

l'écriture de Roland Barthes, *L'univers du roman* de Roland Bourneuf et Réal Ouellet, et *Notre société et son roman* de Jean-Charles Falardeau.

La grille de lecture prévoyait la codification du signalement et de la démarche. De prime abord, le signalement de l'étude était codé au moyen des catégories « genre », « époque » et « mouvement ». Ces catégories étaient exclusives. Puis, la démarche était jugée « historique », « biographique » ou « esthétique ».

La répartition des études d'après leur nationalité suit, à peu de chose près, celle des autres types d'ouvrages. Les productions françaises dominent largement. Viennent ensuite les études québécoises et étrangères. Cette fois encore, la répartition des études selon les nationalités est comparable à celle des œuvres. Les proportions restent remarquablement stables.

Arrêtons-nous maintenant au signalement des études. Au préalable, on remarque que 90 % des études traitent du genre littéraire – le pourcentage restant étant réparti entre les travaux sur les époques et les travaux sur les mouvements littéraires. Cette domination des genres *littéraires* semble correspondre à l'organisation du programme de français en genres *scolaires*. On peut même faire l'hypothèse que l'enseignement classique, qui favorisait l'utilisation de manuels ordonnés par siècles, privilégiait les études traitant d'époques particulières. Quant aux études qui portent sur les mouvements littéraires, leur rareté témoigne peut-être d'un désintérêt à l'égard de l'histoire littéraire.

Les études sur les genres littéraires ne portent que sur une petite partie des genres littéraires répertoriés dans la liste de codification (les genres les plus cités sont, bien sûr, le roman et la poésie). Par contre, toutes les époques, ainsi que de nombreux mouvements littéraires, sont représentés. De prime abord, notons que les études de nationalité française traitent de toutes les

époques (sauf de l'Antiquité, bien sûr) et qu'elles portent sur la plupart des mouvements littéraires importants (par exemple : le classicisme et le surréalisme) ; pour leur part, les études québécoises ne traitent évidemment que des XIX^e^ et XX^e^ siècles et ne portent que sur un nombre limité de mouvements ; enfin, les études étrangères utilisées dans l'enseignement sont consacrées uniquement à quelques époques particulières et ne portent que sur quelques mouvements littéraires d'avant-garde (par exemple : le nouveau théâtre et le nouveau roman).

Dans les études utilisées, se dégage nettement une démarche de type esthétique. Nous entendons par là toute démarche critique visant à statuer sur la valeur de l'œuvre et spécialement sur sa valeur esthétique. Près de 80 % des études de notre corpus présentent une telle démarche. Cela nous semble significatif. Il appert en effet que les études centrées sur l'œuvre elle-même l'emportent sur les travaux historiques et biographiques qui caractérisaient l'enseignement littéraire traditionnel.

Signalons toutefois que les études historiques et biographiques ne sont pas tout à fait délaissées : les premières représentent tout de même 60 % des occurrences dans les cours de théâtre, et les secondes, 40 % dans les cours d'essai. Mais il reste qu'on met surtout l'accent sur les études à caractère esthétique qui valorisent l'aspect purement littéraire des œuvres au programme.

Coordonnées sur les analyses

La grille de lecture prévoyait le signalement des analyses au moyen des catégories « genre » et « époque ». Elle distinguait en outre deux types de démarches : la démarche « descriptive » et la démarche « interprétative ».

Soulignons d'abord que les analyses ne constituent que 2,4 % du corpus, tandis que les références audio-visuelles, par exemple, en constituent 3,4 %. La faible proportion des références à des ouvrages d'analyse est surprenante. Sans doute traduit-elle, comme nous l'avons souligné, un renversement radical des pratiques discursives par rapport à celles de l'enseignement classique. L'analyse de texte, tout au moins sous la forme de l'« explication de texte », semble avoir disparu. En effet, c'est assez rarement qu'on recourt à des analyses telles que « *Prochain épisode* ou l'autocritique de l'impuissance » de Michel Bernard, « *Kamouraska* ou l'ange et la bête » d'Albert Le Grand. On recourt plutôt à des études portant sur un genre, une époque ou un mouvement littéraires.

Contre toute attente, on note que 50 % des analyses sont québécoises. Pour leur part, les analyses françaises et d'autres pays représentent respectivement 40 % et 10 % du corpus. La prédominance des titres québécois est difficile à expliquer. On ne voit pas pour quelle raison la domination des ouvrages français ne se manifeste pas aussi dans cette rubrique.

Par ailleurs, les genres littéraires faisant l'objet du plus grand nombre d'analyses sont le roman, le drame et la chanson. Parallèlement, l'époque privilégiée est le XX^{e} siècle ; cette prédilection, on le sait, est largement répandue : sur ce plan, les analyses sont comparables aux autres types d'ouvrages.

Pour ce qui est de la démarche, les analyses sont de type descriptif ou interprétatif. Au premier type, appartiennent les analyses immanentes qui s'attachent à décrire la configuration formelle ou thématique de l'œuvre. En revanche, les analyses qui superposent à l'œuvre un système interprétatif (psychanalytique, sociologique ou autre) relèvent du second type. Dans notre corpus, dominent les analyses de type descriptif,

qui représentent 77 % des occurrences. Cette prédominance est notable ; elle se vérifie d'ailleurs dans tous les genres scolaires sauf en poésie, où démarche descriptive et démarche interprétative arrivent à égalité.

Les ouvrages de théorie et de méthodologie

Attardons-nous maintenant aux points de vue méthodologiques et théoriques. Ces points de vue informent le contenu des études et des analyses. En premier lieu, nous observons que les ouvrages d'inspiration thématique sont utilisés tout au long de la période ; les ouvrages de ce type sont les plus cités, même s'ils ne sont pas mentionnés dans tous les cégeps. Viennent ensuite les ouvrages de type structuraliste ; on les utilise dans l'ensemble des cégeps retenus durant toute la période. La sociocritique est aussi très utilisée ; elle n'est toutefois citée que dans huit cégeps. Par ailleurs, même si elles ne figurent pas parmi les catégories les plus citées, la linguistique et la rhétorique sont utilisées durant toute la période. Il en va autrement de la sémiotique et de la mythocritique, qui n'apparaissent qu'à la fin de la période et sont rarement citées.

En somme, la répartition générale des méthodes et des théories est régulière tout au long de la période – avec toutefois un point culminant en 1974-1975. On remarque un léger accroissement du nombre des occurrences vers la fin de la période. Les quelques études et analyses se référant à la poétique, à la psychocritique, à la communication et au comparatisme, contribuent, d'ailleurs, à cet accroissement.

On se réfère surtout aux méthodes et aux théories littéraires dans la région de Montréal. Notons qu'on utilise surtout les ouvrages à caractère méthodologique et théorique dans les cours de poésie et de roman. Dans les premiers, on utilise un large éventail de méthodes et de théories (seule la méthode comparatiste n'est pas

citée en poésie) ; dans les seconds, on les utilise déjà un peu moins (8 méthodes sur un total de 11). En définitive, l'utilisation de plusieurs méthodes et théories littéraires confirme la première hypothèse concernant les objectifs. Il arrive en effet que les méthodologies et les théories littéraires, acquises par la consultation d'études et d'analyses, puissent favoriser l'émergence d'habiletés culturelles de décodage. L'œuvre est alors donnée à lire comme un encodage psychologique, thématique, sociologique, etc.

SYNTHÈSE

Il est difficile de dégager des lignes directrices parmi la grande variété des ouvrages recommandés par les professeurs dans leurs plans de cours. Est à retenir, néanmoins, la préséance des auteurs et des titres français dans cet éventail d'ouvrages de référence.

Les données statistiques indiquent assez bien, en effet, que les orientations critiques des professeurs de cégeps ont été fortement influencées par des ouvrages français. Elles ne permettent pas pour autant d'identifier un univers de références homogène ou une conception uniforme de la littérature qui aurait inspiré les diverses pratiques didactiques.

Cela se remarque particulièrement au chapitre des renvois méthodologiques et théoriques, qui n'abondent pas. D'ailleurs, il est peut-être normal que soit peu encouragée la consultation d'ouvrages essentiellement théoriques durant les études préuniversitaires. Mais cela laisse aussi entendre que les attitudes critiques des professeurs n'ont pas radicalement changé avec la création des cégeps. Les quelques ouvrages spécialisés qui sont mentionnés dans les plans de cours font ressortir un intérêt pour des notions de sociocritique ou de thématique. Les concepts empruntés à la sémiotique et à la

linguistique, eux, ne sont guère mis en valeur dans les bibliographies proposées aux étudiants.

Curieusement, les ouvrages consacrés à l'analyse des textes littéraires ne jouissent pas d'une grande faveur. Les rares ouvrages de ce type que nous ayons identifiés possèdent un caractère plus descriptif qu'interprétatif. Étrangement, dans ces cas, ce sont les ouvrages québécois qui dominent.

Dans ce contexte, on aurait pu s'attendre aussi, à ce que les traditionnels manuels scolaires soient relégués aux oubliettes. Il est vrai qu'ils apparaissent en petit nombre dans les bibliographies, mais leur seule présence est significative. Le recours aux manuels est, en fait, une survivance de l'ancien régime scolaire. Leur remplacement par des ouvrages méthodologiques ou théoriques aurait indiqué un renouvellement de la didactique littéraire comme de la conception de l'objet littéraire lui-même. Ce n'est pas ce qui se dégage, en tout cas, des références indiquées dans les plans de cours, entre 1968 et 1978.

L'utilisation d'instruments didactiques plus variés et plus modernes aurait également exprimé des différences notables dans la pédagogie des années 1970. Avec l'apparition des divers moyens audio-visuels, on a cru pouvoir renouveler sensiblement les méthodes et les pratiques didactiques. C'était un discours fort répandu qui vantait les mérites des médias modernes en milieu scolaire. Dans les faits, les nouveaux moyens techniques n'ont modifié ni l'esprit ni l'objet du discours didactique dans les cégeps. On y a peu recouru pour l'enseignement de la littérature. Toutefois, la situation a pu se modifier au tournant des années 1980.

En revanche, les résultats statistiques font clairement ressortir l'importance des études sur des genres littéraires particuliers de même que celle des œuvres utilisées comme textes d'accompagnement. Ces types

d'ouvrages dominent, et de loin, dans l'ensemble des références bibliographiques. Ce sont des études qui adoptent, pour la plupart, une démarche esthétique et qui mettent en valeur les œuvres elles-mêmes. Est signalée, alors, une attention toute particulière aux textes littéraires, laquelle confirme l'une de nos hypothèses de recherche. Ainsi, les démarches plutôt traditionnelles, inspirées de l'histoire et de la biographie, sont-elles sinon laissées pour compte, en tout cas beaucoup moins importantes que par le passé.

Cette grande attention aux textes est d'ailleurs confirmée par la fréquence des œuvres suggérées ou recommandées dans les plans de cours. Ces œuvres prennent, en ce cas, le statut d'ouvrages de référence. Ce sont ces textes d'accompagnement, bien plus que les analyses et les ouvrages théoriques, qui ont pris la place des manuels dans l'enseignement littéraire. On ne se contente plus des morceaux choisis ; on ne s'en remet pas davantage à des analyses fouillées pour faciliter la compréhension des œuvres. Les études plus générales ainsi que les œuvres elles-mêmes – les « textes », suivant notre désignation – sont devenues les références privilégiées des professeurs. Il faut souligner, en l'occurrence, que ces textes proviennent essentiellement du XX^e^ siècle. Ce sont des œuvres contemporaines et, souvent, des œuvres québécoises, telles que *Les chambres de bois* d'Anne Hébert, *Les actes retrouvés* de Fernand Ouellette, *L'homme rapaillé* de Gaston Miron.

Il existe d'ailleurs un rapport réel entre les renvois à des textes québécois et les œuvres contemporaines. L'enseignement des œuvres québécoises, qui – rappelons-le – n'a pas été dominant dans les années 1970, a souvent impliqué l'utilisation d'autres textes québécois. Les œuvres françaises, elles, ont pu être accompagnées de références plus diverses et qui leur auront tenu lieu

d'explications. Par ailleurs, les données que nous avons recueillies n'indiquent pas une grande ouverture aux cultures étrangères, en ce qui a trait aux ouvrages d'accompagnement suggérés. Notons, tout de même, que de tels ouvrages se sont faits plus nombreux avec le temps.

Enfin, la dispersion des occurrences d'ouvrages dans l'espace et dans le temps va de pair avec la diversité des titres retenus par les professeurs. Il faudrait signaler qu'un grand nombre de ces occurrences proviennent de la région de Montréal. Presque tous les plans de cours y sont accompagnés de bibliographies. Ces dernières constituent parfois de longues listes d'ouvrages dont le caractère trop général a pour effet d'occulter les véritables partis pris didactiques des professeurs.

La nouveauté du régime d'enseignement collégial et ses objectifs particuliers peuvent vraisemblablement justifier cette variété de références. Mais il est certain que la liberté accordée aux départements et aux professeurs mêmes de planifier leurs cours communs de français, dans leur forme et leur contenu, pouvait laisser présager cet éclectisme. Il n'existe pas un ouvrage ni même une théorie qui ait pu rassembler toutes les tendances critiques ou qui ait pu donner son sens à la didactique de la littérature au niveau des études préuniversitaires. C'est que, justement, la littérature et son enseignement n'ont pas été les seules préoccupations des professeurs de français dans les cégeps.

CHAPITRE VI

Le discours institutionnel

LE CORPUS

L'analyse du discours institutionnel porte sur un corpus de textes paradidactiques. Ce corpus est constitué de divers documents provenant du ministère de l'Éducation, de la Coordination provinciale, des comités spéciaux et des cégeps eux-mêmes. Précisons que la Coordination provinciale est un organisme de participation et de consultation subordonné au Service des programmes du ministère de l'Éducation. Elle associe les administrateurs et les enseignants des collèges, les employeurs, les diplômés et des organismes représentatifs aux phases d'analyse, d'élaboration et d'encadrement pédagogique des programmes d'études collégiales. Par ailleurs, les comités spéciaux sont constitués pour répondre aux besoins des divers comités associés au Service des programmes. Leurs activités sont diverses : cueillette de données, enquête auprès des intervenants de la pratique collégiale, rédaction de rapports de recherche et de concertation. Le corpus comprend également les *Cahiers* de l'enseignement collégial de même que les périodiques qui traitent de cet enseignement. Nous n'avons toutefois retenu de ces

documents que ceux qui traitent des objectifs et des buts poursuivis dans le cadre des cours communs de français, cours déjà dispensés ou à l'état de projet. La liste exhaustive de ces 107 documents figure à l'annexe I du présent chapitre. Pour distinguer les objectifs et les buts, nous adoptons les définitions présentes dans les textes mêmes. Ainsi, un objectif signifie « une affirmation générale ou spécifique de choses à savoir ou à savoir-faire et dont la réalisation peut être perçue et même mesurée », alors qu'un but n'est qu'une « affirmation générale qui tient du souhait, qui relève des valeurs et dont la réalisation, quoique désirable, ne peut être mesurée. Il s'agit de grandes intentions » (COOP 1977, 2 : 61)[1].

Tous ces documents couvrent la décennie 1968-1978, qui a vu naître les cégeps et se dessiner différentes orientations. De fait, ces mémoires, rapports, documents de travail, enquêtes et sondages de tous ordres suscitent, de par leur aspect polémique, la remise en question des pratiques et des objectifs établis au départ. Une nouvelle définition des orientations de l'enseignement du français au collégial en surgira et donnera lieu à de nombreux projets de séquences.

LES SÉQUENCES

Au début des cégeps, les cours de français se structurent par genres : poésie, théâtre, essai et roman, doublés d'un cours de linguistique. En 1971, en réaction à l'intérêt mitigé des étudiants devant ces cours, naissent divers projets de restructuration (MEQ 1976-1977, 1 : 4). L'enseignement par genres, entraînant

1. Chaque citation est ici indiquée par le code mentionnant la provenance et l'année du document. Pour connaître le titre et l'auteur exacts du texte, se référer à la liste des documents étudiés (annexe I, p. 361).

une spécialisation, semble inadéquat pour « amener l'étudiant à s'impliquer vis-à-vis les questions linguistiques et culturelles de son milieu » (CÉGEP 1971-1972, 1). À partir d'une redéfinition d'objectifs, étayée par une enquête menée auprès des professeurs par la Coordination provinciale, la notion de séquence voit le jour ; les différents cours d'une même matière forment une séquence lorsque ces cours doivent être suivis dans un ordre précis et lorsque les objectifs, le contenu et la méthodologie d'un cours présentent une progression et une continuité par rapport au précédent. Les projets de séquence, avant 1977, demeurent des initiatives isolées, à caractère expérimental.

Lorsque les séquences seront officiellement recommandées, au début des années 1980, elles n'ajouteront qu'une seule orientation aux trois autres déjà élaborées dans les années 1970[2]. À titre d'exemple, un des premiers projets soumis, originaire du cégep de Saint-Laurent, imaginait un cheminement en quatre étapes, correspondant à autant de sessions : 1– prise de conscience de la situation du français au Québec, 2– connaissance des principaux types de communication au Québec, 3– initiation aux thèmes de la littérature québécoise, 4– création dans un genre littéraire, au choix de l'étudiant.

En 1975, « afin de respecter le plus possible les caractéristiques locales et de permettre à chaque département, selon ses moyens, d'atteindre les objectifs et les sous-objectifs généraux, afin, par ailleurs, de conserver une certaine homogénéité à un enseignement national », le ministère de l'Éducation propose trois objectifs provinciaux que les collèges doivent poursuivre :

2. Le *Journal* de l'Union des écrivains québécois, n° 2, mars 1984, p. 3. L'orientation D s'intitule « Langue et discours littéraire ».

- donner à l'étudiant les moyens de saisir les rapports entre la langue, les productions culturelles et la société ;
- permettre à l'étudiant d'utiliser et d'explorer le plus souvent possible les matériaux de la langue en favorisant la production de textes et d'autres activités créatrices ;
- amener l'étudiant à perfectionner une compétence déjà acquise au primaire et au secondaire dans la pratique de la langue (MEQ 1975, 1: 1).

Ces objectifs définiront trois grandes orientations, traduites en 1977 sous ces appellations : a– Langue, littérature, société ; b– Lecture, analyse et production ; c– Langue, langage et communication. Il peut être intéressant de noter que les séquences, de par les cours qui leur sont rattachés, conservent la structuration par genres et partagent, de fait, la plate-forme didactique antérieure. L'orientation « a » propose, entre autres, roman québécois, théâtre québécois, poésie québécoise, analyse du phénomène québécois dans la littérature ; l'orientation « b » reprend les quatre genres, plus deux ateliers littéraires, alors que l'orientation « c » s'approprie les cours de linguistique. En 1977, tous les collèges seront autorisés à offrir ces nouveaux cours. Sans interpréter, on peut penser qu'un nouveau « programme de français qui soit acceptable sur les plans pédagogique, administratif et politique » (MEQ 1976-1977, 1 : 117) ne s'implantera pas sans quelques tensions, sans quelques divergences de vues.

LES HYPOTHÈSES

Dans tous les documents émanant des instances décisionnelles, on ne parle pas de « cours de littérature », mais bien de « cours de français ». Les textes ne traitent que rarement, de façon isolée, des objectifs

de chacun des cours communs de poésie, de théâtre, de roman, d'essai ou de linguistique. Ceux-ci sont considérés comme faisant partie d'un processus didactique intitulé « cours terminal de français au collégial ». La perspective des documents reste une perspective d'ensemble. Bien avant la naissance des projets de séquence, on tentait déjà d'élaborer une politique couvrant les deux années du cours de français et définissant à la fois les compétences linguistiques et littéraires que l'étudiant devait acquérir.

Devant la diversité des points de vue qui privilégient tout autant une visée linguistique qu'une visée littéraire, il s'impose de départager la place réservée à ces deux volets de la didactique littéraire. Plus spécifiquement, il s'agit de déterminer dans quelle mesure la littérature sert de prétexte pour faire acquérir à l'étudiant une compétence linguistique (maîtrise de la langue parlée et écrite), ou inversement, à quel point l'étude de la langue est un moyen privilégié pour appréhender le texte littéraire.

Une telle dichotomie ne prend pas en considération un critère qui s'avérera par la suite fondamental, de par les nombreuses références, implicites ou explicites, dont il fait l'objet dans le discours institutionnel. Ce critère a trait à la dimension sociale de l'enseignement collégial, exprimée par ces termes dès la mise sur pied des cégeps : « favoriser l'accord des collégiens québécois avec leur communauté linguistique et nationale » (COOP 1977, 2 : 51). Il appert donc qu'on ne peut pas isoler des objectifs littéraires sans qu'apparaissent en même temps des préoccupations liées à la langue et au milieu social dans lequel se situent ces activités langagières et littéraires.

L'analyse des objectifs et des finalités qu'on retrouve dans les documents étudiés rend compte, de fait, de cette triple préoccupation des cours communs de

français. En préconisant des objectifs littéraires, les cours tentent de faire « acquérir une base littéraire tant par le nombre d'œuvres que par les méthodes d'approche » (CÉGEP 1974, 2 : 4). En privilégiant des objectifs linguistiques, ils visent à faire acquérir une plus grande maîtrise de la langue parlée et écrite. Enfin, les cours ont une visée personnelle et sociale, puisque, sur le plan individuel, ils veulent « développer chez l'étudiant une plus grande efficacité dans l'acquisition de connaissances et une meilleure capacité de circonscrire les interprétations qu'on peut en faire » (COOP 1977, 2 : 1) tandis que, sur un plan collectif, ils visent l'insertion de l'étudiant dans le contexte social et culturel québécois.

Par voie de conséquence, s'ouvrent trois perspectives qui peuvent s'articuler en « parcours » didactiques. Bien sûr, la langue, la littérature et la société peuvent être étudiées pour elles-mêmes. Toutefois, les intentions didactiques avouées montrent que ce n'est pas toujours le cas : nous nous retrouvons devant une structure plus complexe où la langue, la littérature et la société sont à la fois le point d'ancrage, le moyen terme ou la finalité d'un processus d'acquisition de savoir. Non seulement la littérature n'est pas le seul objet d'étude mis au programme des cours de français, mais elle peut s'avérer un « prétexte » à l'acquisition d'un tout autre savoir. Cette perspective entre dans la lignée des travaux de Renée Balibar (1974) : la littérature n'est souvent qu'un média permettant l'enseignement d'un autre objet, la langue. Dès le début des années 1970, avec l'apparition du terme « québécois » dans les textes émanant des instances institutionnelles, apparaissent également des préoccupations nettement plus sociales. S'inscrivant à l'intérieur d'un projet de société québécoise, le cours de français semble donner à la littérature une fonction de formation d'une langue natio-

nale qui portera parfois dans les textes le nom de « langue québécoise ».

À partir du postulat qui veut que les cours communs de français au collégial s'articulent autour de l'enseignement de la langue et de la littérature, nous pouvons inférer trois hypothèses de travail :

- cet enseignement peut se limiter à transmettre un savoir, soit littéraire, soit linguistique, dans une optique strictement autotélique ;
- le savoir linguistique peut être considéré comme un préalable à l'enseignement littéraire ou, inversement, l'étude de la littérature pourra servir à illustrer les phénomènes langagiers ;
- la langue et la littérature se veulent prétexte, dans un axe typiquement québécois, à une approche globale de la société et de ses pratiques culturelles.

Ces hypothèses ont permis l'élaboration d'une grille d'analyse qui vise à identifier les rapports entre la langue, la littérature et la société sous la forme même qu'ils empruntent dans le discours institutionnel.

LE PROTOCOLE DE LECTURE

Pour vérifier ces hypothèses et mesurer leur degré de pertinence, nous avons établi un protocole de lecture qui permet de traduire en données formalisées les propos des textes analysés (voir le tableau 68).

La première rubrique du protocole sert à identifier le document, de même que le cours dont il est question. La plupart des documents traitent spécifiquement d'un plan-cadre ou d'un projet de séquence. Cette discrimination trouvera sa pertinence lors d'analyses visant à montrer quel genre est plus propice à un travail concret sur la langue ou à illustrer les aspects spécifiques de la société dans laquelle il s'inscrit, par exemple.

TABLEAU 68
PROTOCOLE DE LECTURE

PROVENANCE DU DOCUMENT [ ] ANNÉE [ ]

COURS : poésie [ ] théâtre [ ] roman [ ]
essai [ ] séquence [ ] français [ ]
linguistique [ ] autre [ ]

PARCOURS

PARCOURS CIRCULAIRE (Z)

position : initiale intermédiaire terminale

____ R ou P *
+
____ R ou P
+
____ R ou P

PARCOURS SIMPLE (X)

position : initiale intermédiaire terminale

____ R ou P ____ R ou P
+ +
____ R ou P ----------> ____ R ou P
+ +
____ R ou P ____ R ou P

PARCOURS DOUBLE (Y)

position :	initiale	intermédiaire	terminale
	___ R ou P	___ R ou P	___ R ou P
	+	+	+
	___ R ou P -->	___ R ou P -->	___ R ou P
	+	+	+
	___ R ou P	___ R ou P	___ R ou P

* R = réflexif; P = pratique

OBJECTIFS

Motivation : affective [ ] cognitive [ ] pragmatique [ ]
Compétence : affective [ ] cognitive [ ] pragmatique [ ]

BUTS

implicite [ ] explicite [ ]

LISTE DES CODES

10. LITTÉRATURE
11. française
12. québécoise
13. canadienne-française
14. française au Québec
15. francophone
16. étrangère
17. langage littéraire

20. LANGUE
21. française
22. québécoise
23. canadienne-française
24. française au Québec
25. francophone
26. étrangère
27. langage

30. SOCIÉTÉ
31. société québécoise
32. culture
33. culture québécoise
34. politique
35. politique québécoise
36. formation intellectuelle
37. formation humaniste
38. communication
39. marché du travail

La rubrique suivante, intitulée « parcours », signale la présence de l'une ou l'autre des trois dimensions du cours, de même que leur articulation dynamique. Ainsi, les lettres Z, X ou Y traduiront les divers parcours pressentis dans les hypothèses antérieures. Les vocables « initial », « intermédiaire », « terminal » situent la discipline à l'étude par rapport aux autres éléments. Par exemple, on parlera d'un parcours circulaire lorsqu'un objet est étudié pour lui-même, sans mener à l'acquisition d'un savoir qui lui est externe. Il apparaîtra toujours à la grille en position « terminal ». Le parcours simple implique toujours deux objets de savoir, dont l'un sert de préalable à l'acquisition de l'autre ; les deux éléments occuperont respectivement les positions « initial » et « terminal ». Le parcours double se calque sur le parcours simple, mais articule trois objets de savoir au lieu de deux ; ceux-ci soulignent leur antériorité par la position « initial », « intermédiaire » ou « terminal » qu'ils occupent dans le protocole.

Ces données seront traduites sous forme d'algorithmes. Un algorithme est l'enchaînement des actions nécessaires à l'accomplissement d'une tâche. Dans notre optique, il s'agit d'une phrase numérique de variables, correspondant au parcours d'acquisition de connaissance et traduisant formellement, de ce fait, des objectifs qui expriment une même réalité, bien qu'ils soient formulés différemment dans les textes étudiés. Notre algorithme prend en considération l'objet de savoir, sa position dans le processus d'acquisition du savoir, de même que la notation « pratique » ou « réflexif » qui est attribuée à cet objet de savoir.

Nous justifions cet encodage par le fait que l'équivalence de deux énoncés ne tient pas tant à une formulation identique qu'à leurs « possibilités de ré-

inscription et de transcription », comme le dirait Foucault.

> *On peut considérer qu'il n'y a qu'un seul et même énoncé là où pourtant les mots, la syntaxe, la langue elle-même ne sont pas identiques.* [...] *Mieux encore : une information donnée peut être retransmise avec d'autres mots, avec une syntaxe simplifiée, ou dans un code convenu* [comme le permet notre algorithme] *; si le contenu informatif et les possibilités d'utilisation sont les mêmes, on pourra dire que c'est bien ici et là le même énoncé* (Foucault, 1969 : 137).

Ainsi, notre algorithme, loin de réduire les énoncés à une simple formule mathématique, permet de débusquer la similarité sous les formulations hétérogènes, de niveler les écarts discursifs attribuables à la multiplicité des énonciateurs et d'homologuer les intentions avouées aux tendances implicites.

Les trois ensembles que représentent les trois dimensions du cours commun de français : Littérature, Langue, Société, de même que leurs extensions respectives, délimitent les champs d'exercice de la pratique didactique. Les extensions rattachées à Langue et Littérature se veulent suffisamment explicites (française, québécoise, francophone, etc.) ; les rubriques 17 et 27, langage littéraire et langage, recouvrent des réalités bien distinctes. Le « langage littéraire » qui apparaît souvent dans les textes, est vu comme « voie d'expression unique de la culture générale » (COOP 1969, 2 : 5) ; le « langage », par contre, sous-entend à la fois la musique, la peinture et le cinéma, en ajoutant, à partir des années 1980, la notion de discours.

L'ensemble « Société » (30 à 39) rapatrie des concepts d'un autre ordre. Précisons dans un premier temps que « société », « culture » et « politique » se dissocient de leur volet spécifiquement québécois lorsqu'ils apparaissent seuls dans le protocole : cette discrimination est essentielle pour notre analyse, puisqu'elle départage souvent les intentions avouées des présupposés didactiques. Dans un second temps, les extensions « formation intellectuelle », « formation humaniste », « communication » et « marché du travail » apparaissent comme autant de facteurs présents dans une visée pédagogique englobant un projet de société ; elles sont d'ailleurs formulées de façon précise dans les textes étudiés ici.

Les extensions 36 et 37, « formation intellectuelle » et « formation humaniste », correspondent à deux aspects particuliers : la « formation humaniste » isole l'aspect individuel d'un objectif dit de culture, alors que la « formation intellectuelle » vise plutôt l'acquisition d'outils de réflexion et d'analyse. À titre d'exemple, un objectif visant « l'acquisition d'habiletés intellectuelles spécifiques et l'apprentissage de techniques littéraires fondamentales » ressort d'une formation intellectuelle, alors que « amener l'étudiant à se mieux connaître par le truchement des œuvres romanesques et théâtrales et par des créations personnelles » relève d'une visée humaniste.

Les variables « réflexion » et « pratique » viennent préciser l'objectif poursuivi et s'avèrent rentables si l'on veut, par exemple, saisir le passage de l'étude normative à l'étude descriptive et réflexive de la langue, ou encore départager l'analyse littéraire de la création.

Les cases « objectifs » et « buts » reprennent la distinction établie au départ entre objectifs et visées. Les motivations et les compétences retenues sont de même nature que celles des grilles de lecture des objec-

tifs dans les plans de cours. Une compilation de cet ordre peut être intéressante si l'on arrive à établir un parallèle entre une motivation affective soutenant un projet de société et une compétence cognitive exigée en langue française.

LA PROCÉDURE

Puisque chacun des objectifs se doit d'être traité isolément, l'analyse d'un document peut se traduire par l'identification de plusieurs objectifs transcrits sur autant de fiches. Cela permet, entre autres, de mettre au jour certaines divergences, tout en cernant l'orientation privilégiée. C'est pourquoi le dépouillement des 107 documents a produit 957 fiches de données.

Le traitement informatique de ces données a établi, dans un premier temps, des listes par ordre de provenance, de mouvement, d'année et de cours. Ces informations ont servi à identifier un algorithme majoritaire, à cerner les tendances privilégiées, globalement et spécifiquement, et à mettre en lumière les objectifs assignés à chacun des cours, de même qu'à l'ensemble des projets de séquence. Cette première démarche, de l'ordre du constat, permet le repérage du parcours le plus souvent mentionné, c'est-à-dire le parcours généralement proposé pour l'acquisition du savoir. Ces résultats apparaissent sous forme de tableaux respectivement intitulés « Tendances », nº 69, « Liste des algorithmes majoritaires », nº 70, « Liste des variables par cours », nº 71, « Répartition des démarches réflexives et pratiques », nº 72, et sont analysés au fil du texte.

L'étape suivante, celle des croisements des diverses variables, permet de déterminer les rapports de signification que prennent les objets de savoir entre eux, de catégoriser les buts et les objectifs poursuivis, et de faire surgir de façon évidente les changements

d'orientation, les hésitations ou les redondances, considérés ici comme les accents discursifs structurant la visée didactique arrêtée. Ici encore, quatre tableaux : « Buts et objectifs selon les années », nº 73, « Buts et objectifs selon la provenance », nº 74, « Objectifs selon chaque variable », nº 76, « Buts selon chaque variable », nº 77. Tous les tableaux compilent les statistiques pour chacune des variables, de même que pour l'ensemble ; ces statistiques viennent nuancer et pondérer les écarts pressentis de même que préciser dans quelle proportion un élément précis atteint sa pertinence.

L'examen attentif des croisements met en relief certaines constantes qui s'avèrent parlantes par leur mise en parallèle. Le cheminement interprétatif procède par étapes ; les premiers constats construisent un cadre algorithmique général où viendront s'inscrire, par exemple, des analyses détaillées de l'inclusion ou de l'exclusion de chacune des variables, à l'intérieur de ce cadre.

LE PARCOURS DISCURSIF GLOBAL

La compilation des divers algorithmes, dans le but d'identifier une orientation privilégiée et de saisir les tendances majoritaires mises de l'avant par chacun des groupes interrogés, s'est avérée révélatrice d'un parcours étonnamment diversifié. Ces renseignements figurent, de façon schématique, au tableau 69. Mis à part les *Cahiers* de l'enseignement collégial qui privilégient tout au long de la décennie un savoir littéraire à acquérir par l'étude des quatre genres, on constate que la formation littéraire au sens strict – entendons ici l'apprentissage cloisonné des œuvres et de leur contenu –, omniprésente dans les années 1967, 1968 et 1969, s'égaillera en diverses approches ; à partir de 1973

TABLEAU 69
TENDANCES

Provenance	Année	Algorithme majoritaire	Proportion (%)	Autres tendances	%	Occurrences respectives Littérature/Langue/Société			Orientation	Cours
RAPPORT PARENT	63	10 —> 37	32,0	20P	8,0	17	13	19	X	français
CAHEC	67	10R	100,0			4	0	0	Z	4 genres
	68	11R+13R	72,7			14	6	0	Z	4 genres
	69	11R+13R	60,0	10R+20R	10,0	14	6	0	Z	4 genres
	70 à 77	10R	13,6	10 —> 37	9,0	18	6	19	X	4 genres
COOP	67	10R+13+16	60,0			8	3	0	Z	séquence
	69	10R	20,6	10R+32	6,9	25	12	15	X/Z	4 genres
	70	10R	17,9	10R —> 10P	7,6	43	14	33	X	4 genres
		10P	10,2	10P —> 10R	7,6					
	73	20P	7,6	10 —> 37	5,7	38	31	26	X/Z	français
		10R	6,7	10P	4,8					
	74			10 —> 33+35		5	2	6	X	français
				10+20 —> 33 —> 30						

Provenance	Année	Algorithme majoritaire	Proportion (%)	Autres tendances	%	Occurrences respectives Littérature/Langue/Société			Orientation	Cours
	75	27R+27P —> 38	5,7			20	28	33	X	séquence
		20+32+30								
	77	20P	5,8	20+10+30	2,9	90	89	124	X/Z	séquence
		10P	5,2	10 —> 36	2,9					
		24R	5,2	22R	2,2					
	78	20P	20,0	20P —> 38	13,3	9	10	18	X	français
MEQ	67	10R	100,0			4	0	0	Z	4 genres
	73	20—> 39	33,3			2	3	2	X	français
		10 —> 20	33,3							
		10+20 —> 38	33,3							
	75	20P —> 10P	11,1			10	13	19	Z	séquence
		20P	11,1							
		20+32+30	11,1							
	77	10R —> 10	33,3			4	0	1	X	français
		10 —> 36	33,3							
		10R	33,3							

Provenance	Année	Algorithme majoritaire	Proportion (%)	Autres tendances	%	Occurrences respectives Littérature/Langue/Société			Orientation	Cours
CEGEP	70	10 —> 10P	100,0			2	0	0	X	poé.thé.
	72	38R+31	10,0			12	18	12	Z	séquence
	73	10P	13,6	20P	9,0	12	7	14	Z	poé.thé. français
	74	10R —>10P	10,0			17	7	6	Z	séquence
		10R	10,0							
		11+12+16	10,0							
		10P	10,0							
	75	20P —> 37+36+38	44,0			7	11	13	X	français
	76	10 —> 30	50,0			3	3	4	X	français
	77	20 —> 33	6,2			29	16	24	X	séquence
		10R+30R	6,2							
		10+30	6,2							
		20P	6,2							
	78	37	50,0			10	13	16	X	séquence

Provenance	Année	Algorithme majoritaire	Proportion (%)	Autres tendances	%	Occurrences respectives Littérature/Langue/Société			Orientation	Cours
PÉRIODIQUE	76	10	7,1	20P	5,3	37	27	46	Z	séquence
				10P	5,3					
				10R	5,3					
				37	5,3					
				10 —> 36	5,3					
	77	20+31+33	40,0			2	3	5	X	français
	78			12+11+16—>		13	3	8	Y	théâtre
				32+10P —> 36						
										français
COMITÉ AD HOC	77			21R —> 31+33		8	11	14	X	français
				12+15 —> 31+33						
	78	20 —> 36	33,0	20P	13,3	3	14	12	X	français
RAPPORT 1978	78			20 —> 36+37+30		0	1	3	X	français
DIVERS	79	20 —> 38	37,4	10+20 —> 36	5,8	20	25	51	X	séquence
	80	20P —> 36+39+32	12,4	20+27+17 —>	20,0	10	24	23	X	français

jusqu'en 1978, la Coordination provinciale fera intervenir la maîtrise de la langue comme élément premier des cours de français tout en orientant l'étude de la littérature vers des préoccupations touchant la société et la culture. De même, le ministère de l'Éducation, à partir d'une compétence linguistique axée sur le marché du travail et préconisée en 1973, conservera comme objectif prédominant l'étude de la langue avec, en 1977, un fractionnement qui octroie à la littérature une visée humaniste. Les documents des cégeps qui, dès 1970, mettaient l'accent sur une pratique littéraire, suggérèrent, en 1975, un objectif de compétence linguistique qui doit déboucher sur la formation humaniste et intellectuelle de l'étudiant et accroître ses capacités de communiquer[3]. En fin de décennie, dans les cégeps, l'accent reviendra sur le littéraire comme voie d'accès privilégiée à la compréhension du monde et la formation humaniste se retrouvera, cette fois, comme point de départ d'une démarche pédagogique renversant l'axe habituel. Les périodiques retenus, couvrant les années 1976, 1977 et 1978, perpétuent une conception traditionnelle de l'enseignement littéraire axé sur la formation intellectuelle et humaniste de l'étudiant, alors que le rapport du Comité spécial « pour la définition d'une politique de l'enseignement du français au collégial », en 1977-1978, privilégie l'étude de la langue – française – pour la formation intellectuelle. Les autres documents inventoriés, réunis sous le vocable « Divers », couvrent les années 1978, 1979 et 1980, et débordent donc notre champ d'études. Il peut être intéressant d'y noter la prédominance d'un objectif de communication qui passe par la compétence linguistique.

3. À noter, ici, la spectaculaire année 1976 qui privilégie à 50 % un enseignement littéraire directement axé sur la société.

Il va sans dire que l'on traite ici des dominantes majeures ; il faut bien voir que les objectifs retenus s'imbriquent dans un large éventail de buts poursuivis où se côtoient parfois des éléments, sinon carrément contradictoires, à tout le moins ambigus. Quand, par exemple, on propose d'un même souffle, en sous-objectif, « une poursuite et un approfondissement de la connaissance de la langue française et de ses principales manifestations d'après les conditions historiques, sociales, politiques, culturelles, qui les ont permises et les permettent encore » (COOP 1977, 2 : 10), la formalisation de ces objectifs s'avère une impérieuse nécessité. Cette concoction de visées, à la fois linguistiques et culturelles, traduite dans le protocole par l'algorithme 21R → 30+32+34, lorsqu'elle est nuancée par un commentaire expliquant que l'on « veut faire acquérir des notions d'histoire de la langue et de la littérature du Québec et d'ailleurs, et permettre une analyse et une réflexion des rapports entre langue et société au Québec et ailleurs, aujourd'hui et autrefois », et qu'elle devient 22R + 12R → 20+31+30, on peut se féliciter d'avoir des paramètres fixes d'appréhension des segments discursifs ou, au contraire, déplorer le manque de cohérence des objectifs proposés.

Cette première compilation esquisse donc un parcours discursif emprunté, plus ou moins fidèlement, par tous les intervenants, qui part d'un enseignement littéraire autotélique, ignorant totalement le volet linguistique – comme l'indiquent les tendances privilégiées des années 1967 à 1972 – pour finir par accorder une place de plus en plus prépondérante à la compétence linguistique, à la fois comme outil de formation individuelle et sociale, et comme mode de communication. Ce renversement est moins spectaculaire qu'il n'y paraît, toutefois, car il doit être nuancé par l'établissement de l'orientation privilégiée par tous les objectifs

retenus. De fait, cet apparent déplacement de l'objet, concrétisant l'atavique dichotomie langue/littérature – réductrice, de l'avis même des « penseurs de programmes » –, ne deviendra signifiant qu'imbriqué dans une dynamique plus large. Qu'on enseigne la langue et la littérature dans un cours de français au collégial n'a rien pour surprendre ; qu'on polarise tantôt l'une, tantôt l'autre au gré des constats d'échec, plus ou moins cycliques, dans la transmission des valeurs « littéraires » ou de la fierté culturelle à une population étudiante démotivée, cela va de soi. Ce qu'il faut toutefois bien voir, c'est que ces virages brusques, ces pseudo-réformes doivent se plier aux impératifs pédagogiques de l'heure tout en maintenant, dans leur sillage, des résidus d'objectifs.

L'ALGORITHME MAJORITAIRE

Lorsque l'on tente d'identifier l'orientation globale des cours de français durant la décennie 1968-1978, c'est-à-dire l'algorithme le plus souvent proposé, on se doit d'admettre que l'enseignement littéraire domine. De fait, 137 occurrences de « littérature » sur 349 algorithmes *différents*[4] indiquent clairement la perpétuation d'un savoir littéraire à transmettre, passant par la réflexion sur les textes et la pratique de l'écriture, comme l'illustre le tableau 70. Un enseignement littéraire visant la formation intellectuelle (développement de la pensée critique) et la formation humaniste (développement de la sensibilité) vient au second rang, avec 86 occurrences. L'étude de la langue, entendue ici tant au sens d'un savoir « historique » sur la langue qu'au sens d'une maîtrise de la langue parlée et écrite,

4. Il y a 349 algorithmes différents, sur une compilation totale de 957 algorithmes identifiés dans les textes.

TABLEAU 70
LISTE DES ALGORITHMES MAJORITAIRES

ALGORITHME		OCCURRENCES
1-	Étude exclusive de la littérature (lecture et écriture) Formes repérées : 10 / 10R / 10P / 10+10R / 10R+10P 10R → 10P / 10R → 10P	137
2-	Étude de la littérature dans le but d'une formation intellectuelle et humaniste Formes repérées : 10 → 36+37 / 10R → 36+37 / 10 → 37 10R → 37 / 10P → 37 / 10R+10P → 37 10 → 36 / 10R → 36 / 10P → 36 10P+10 → 36 / 10R+15R → 36+37	86
3-	Étude exclusive de la langue (théorie et pratique) Formes repérées : 20 / 20R / 20P / 20P+20R / 20R → 20P 20P → 20R	69
4-	Étude de la langue à titre d'instrument de communication Formes repérées : 20 → 38 / 20 → 38R / 20P → 38 20R+20P → 38 / 20R → 20P → 38	26
5-	Étude de la langue en fonction des particularités nationales et régionales Formes repérées : 20R+25R / 20R → 25R / 25R → 20R 25 → 20R+21R+26 / 25 → 20R+21+26 25 → 21+26	21
6-	Étude de la littérature en fonction des particularités nationales et régionales Formes repérées : 11 / 13 / 11R+13R / 11R+13R+20 11R+13R+20R / 11R+13R+25R	20
7-	Étude de la littérature comme instrument de culture Formes repérées : 32 → 10 / 10+32 → 10R / 32+17 → 10	20

occupe le troisième rang, avec 69 occurrences. Apparaîtront ensuite, en ordre décroissant, l'étude de la langue orientée vers la communication (20 → 38, 26 occurrences), vers la littérature (20 → 10, 24 occurrences), l'étude de la langue française et de la langue franco-canadienne (20 + 25, 21 occurrences) et, à occurrences égales (20), un regard sur la culture à des fins littéraires (32 → 10) et l'étude des littératures française et canadienne-française (11 + 13). C'est donc dire que même si l'analyse diachronique fait voir une orientation vers un savoir linguistique et non plus littéraire, l'étude synchronique manifeste bien, en filigrane, la prédominance des études littéraires.

LES PARCOURS

Pour raffiner cette perception, il faut interroger autrement le corpus ; le changement de statut des études littéraires, si changement il y a, ressortira plus nettement de la mise en rapport des divers savoirs transmis avec l'objectif terminal à atteindre. C'est ici qu'intervient le partage des orientations selon trois parcours : circulaire, simple, ou double. En situant l'objet de savoir à transmettre dans un processus où interviennent d'autres objets de savoir, ces parcours, traduits par les algorithmes, identifient clairement le statut de chacun des objets. Ainsi, un objectif proposant à l'étudiant « une démarche d'enracinement critique dans le milieu québécois et d'ouverture au monde, par l'étude de la langue et de la littérature », identifié dans le protocole comme parcours simple[5], nivelle l'opposition langue/littérature au profit d'une orientation plus large, sociale et

5. Cette compilation, en ce qui concerne le parcours simple, ne discrimine pas, par exemple, un parcours 10P → 10R qui, de fait, ressort d'un parcours circulaire. Ce cas sera réexaminé plus loin.

culturelle en l'occurrence (20+10 → 31+33+30). Un parcours double traduira la formulation suivante :

> *L'enseignement du français au cégep s'impose* [...] *parce que comme littérature, il est l'outil privilégié de culture étant donné qu'il repose sur l'utilisation maximale de la langue, qui est le fondement même de la communication des êtres entre eux et de l'expression d'eux-mêmes et de leur milieu. Il s'agit donc, par l'objectivation de la* langue, *de déclencher l'*attitude littéraire, *c'est-à-dire la découverte de l'*œuvre d'art écrite *(20 → 10 → 32).*

On voit ici se dessiner nettement la position octroyée à chacune des variables dans l'acquisition du savoir. Le parcours circulaire, c'est-à-dire l'étude stricte d'un objet, se verra accolé à cet objectif : « amener l'étudiant à acquérir une compétence dans la pratique de la langue écrite : capacité de rédiger un texte cohérent et correct en utilisant les mots dans leur sens propre (selon le dictionnaire) et en construisant des phrases correctes (selon la syntaxe française) ». Précisons en passant qu'à notre sens un tel objectif relève d'une pratique de la langue et se voit traduit, dans notre protocole, par le paramètre 20P. L'examen minutieux des voisins immédiats d'un paramètre dans un algorithme donné, de même que l'orientation spécifique de l'objectif, permettent de questionner plus étroitement le rapport qui existe entre l'étude de la littérature québécoise et sa vocation obligée d'enracinement culturel, ou encore, par exemple, l'impact de la primauté d'objectifs à caractère linguistique sur la formation intellectuelle. Pour l'instant, retenons seulement que le parcours simple domine avec 536 algorithmes sur 957 ; le parcours circulaire suit de près, avec 379 algorithmes,

alors que le parcours double demeure rare, avec 42 apparitions seulement. Ces données brutes ne reflètent, nous en sommes conscients, qu'une démarche d'apprentissage, sans incidence particulière sur un quelconque changement de statut de la littérature ou de la langue dans l'enseignement du français. Il serait, de fait, prématuré de conclure à un tel changement du seul fait que l'enseignement littéraire semble servir à d'autres fins. C'est plutôt par la mise en perspective des algorithmes privilégiés pour chacun des cours de l'enseignement littéraire par genres avec ceux qui sont retenus pour l'ensemble des cours dispensés que se signalera l'intégration de la littérature à un projet plus vaste. Trois opérations s'avèrent ici nécessaires pour une lecture efficace des données : un premier calcul qui regroupe, sous le parcours circulaire, les parcours simples à variable unique, par exemple 10R → 10P ; un second calcul qui prend en considération les algorithmes qui désignent un 10 en position terminale et les adjoint au parcours circulaire ; un troisième, enfin, pour établir une liste des autres variables des algorithmes. C'est ce qu'illustre le tableau 71.

LES PARCOURS SELON LES GENRES

Du cours de poésie, par l'équilibre entre les parcours simple et circulaire, on pourra dire qu'il poursuit un double objectif : encourager la réflexion et la pratique littéraire en visant une formation humaniste. Signalons l'absence, à tout le moins étrange, de tout intérêt pour la langue, aucunement mentionnée dans l'étude de la poésie. Les préoccupations du cours de théâtre, également partagées entre l'analyse et un débordement sur le volet social du protocole (30), semblent se concentrer sur la communication, avec une

TABLEAU 71
LISTE DES VARIABLES PAR COURS

Cours	Mouvements (occurrences)	Algorithmes majoritaires (occurrences)		Variables en position terminale (occcurrences)	
POÉSIE	X= 32	10 → 37	(10)	37	(10)
	Z= 21	10 → 36 + 37	(8)	36+37	(8)
	Y= 1	32 + 10 → 10R	(8)		
		10R + 10P	(15)		
THÉÂTRE	X= 41	10R → 38	(8)	30+32	(8)
	Z= 39	10R → 30 + 32	(7)	37	(6)
	Y= 1	10 → 30	(6)	38	(12)
		10R	(24)		
ROMAN	X= 42	10 → 36 + 37	(24)	36+37	(29)
	Z= 11	10R	(14)	30+31	(5)
ESSAI	X= 26	10R → 32 + 38	(8)	30	(11)
	Z= 5	10P + 36 → 39	(8)		
		10 → 30 + 37	(8)		
AUTRE	Z= 15				
	X= 9	11R + 13R + 20R	(12)		
SÉQUENCE	X= 135	10 ; 10R ; 10P	(23)	38	(71)
	Z= 120	20R + 20P	(11)		
	Y= 17	24 + 24R	(11)		
		20 → 38			
FRANÇAIS	X= 240	10 ; 10R ; 10P	(45)	36	(86)
	Z= 131	20	(37)	32	(50)
	Y= 31	20 → 10	(15)	38	(44)
		10 → 37	(14)	37	(48)
LINGUISTIQUE	X= 36	20	(16)	38	(12)
	Z= 32	20 → 38	(12)		
		25 → 20R + 21R + 26	(7)		

attention marquée pour la société et la culture. L'objectif linguistique, avec 10 occurrences au total (et non seulement en « terminal »), semble ici encore

négligé. Pour le cours de roman, la préoccupation linguistique s'avère tout à fait inexistante ; toutefois, l'écart, assez important, entre les parcours simple et circulaire, se neutralise et la tendance finale se rapproche de celle de la poésie, en ce sens qu'elle vise une réflexion sur la littérature, et une formation intellectuelle et humaniste. L'essai, par contre, se démarque nettement. Le parcours simple reste dominant et résolument axé vers des objectifs qui débordent à la fois la formation individuelle et l'enseignement littéraire. Par l'essai, on réfléchira sur la société et la culture, on étudiera la communication et on se préparera au marché du travail. Seul des quatre genres à délaisser la réflexion sur la littérature et à ne pas proposer d'objectif de savoir littéraire – aucun des algorithmes ne fait figurer la littérature en position terminale –, l'essai devient le lieu privilégié de préoccupations à caractère social et préfigure, on le verra, l'élargissement des objectifs que concrétisera la séquence. Les genres, en fragmentant le champ littéraire, s'approprient chacun une perspective à transmettre et alignent leurs objectifs en fonction d'une partie, clairement cernée, de la réalité littéraire. Il en va tout autrement des cours obligatoires intitulés « poésie et linguistique », « théâtre et linguistique », « roman et linguistique » et « essais et genres mineurs et linguistique », identifiés dans notre protocole sous la dénomination « Autres ». Ces cours, dispensés en 1968, 1969 et 1970, correspondaient à la série 101, 201, 301 et 401 et représentaient une solution de remplacement, laissée au bon vouloir de chaque cégep, à la série 102, 202, 302 et 402, à visée plus strictement littéraire ; on y note la prédominance du parcours circulaire. L'objectif poursuivi tend à identifier les rapports qui existent entre la langue et la littérature, et plus spécifiquement entre les littératures « française » et « canadienne-française » et la langue « franco-

canadienne ». Le parcours simple, quoique minoritaire, assigne ici une visée socio-culturelle à l'enseignement littéraire.

LES PARCOURS SELON LES SÉQUENCES

Ces considérations sur les genres contribuent à mettre en lumière les orientations préférées pour l'enseignement du français par séquence. On se rappelle que l'organisation en séquence était motivée, au départ, par une remise en question à la fois des objectifs poursuivis et des cours offerts aux étudiants. Une proposition discutée et acceptée par la Coordination provinciale à l'assemblée générale du 2 juin 1972 suggérait « que chaque département étudie l'organisation des quatre cours communs en séquence progressive tenant compte de la langue, de la fonction du langage et des besoins des étudiants, et qu'ils soient formulés en termes d'objectifs, de méthodologie et d'évaluation » (COOP 1973, 4 : 5). En 1975, un consensus s'établira parmi l'ensemble des professeurs de français du réseau. Trois objectifs généraux, représentant les trois orientations fondamentales qu'ils entendent donner à leur enseignement, seront retenus :

1. donner à l'étudiant les moyens de saisir les rapports entre la langue, les productions culturelles et la société ;
2. permettre à l'étudiant d'utiliser et d'explorer le plus souvent possible les matériaux de la langue en favorisant la production de textes et d'autres activités créatrices ;
3. amener l'étudiant à travers les objectifs précédents à perfectionner une compétence déjà acquise au primaire et au secondaire dans la pratique de la langue.

À partir de ces trois objectifs généraux, chaque cégep proposera à la Coordination provinciale un projet

de séquence. Ce sont ces projets, de même que les commentaires et les critiques qu'ils ont suscités, qui forment le discours étudié ici. Notons que le souci avoué « de conserver une certaine homogénéité à un enseignement national » (COOP 1977, 2 : 13) ne se démentira que rarement, les suggestions faites par les cégeps n'apportant qu'une coloration particulière à des objectifs déjà imbriqués dans les trois axes retenus. De cette vaste concertation collective, on retiendra tout d'abord la subordination des objectifs « culturels » aux objectifs « linguistiques ». Le présupposé qui sous-tend cette subordination tient au fait que, pour chacun des intervenants concernés, l'appartenance culturelle passe d'abord par la maîtrise de sa langue maternelle. Ce faisant, on nivelle – ou l'on semble niveler – le clivage plus marqué cantonnant la préoccupation linguistique à la grammaire et la culture aux œuvres littéraires. C'est donc dire que, dans l'analyse de la séquence, il faudra nuancer les observations concernant les objectifs à caractère linguistique. De même, lorsqu'on parlera de communication (38), on entendra parfois « étude de la littérature uniquement pour voir la forme verbale et les fonctions du langage » (CÉGEP 1971-1972, 1). À notre sens, le partage entre objectifs linguistiques et culturels n'est plus aussi tranché, même si, selon Pierre Boissonnault et Vital Gadbois, « il serait souhaitable que la notion de séquence de cours retenue par la coordination de français s'applique notamment à l'apprentissage de la langue » (Le Boulenge [s.d.] : 7). Même si les parcours simple et circulaire s'équilibrent encore, les algorithmes majoritaires des séquences proposent et un savoir littéraire et un savoir linguistique, dans leur version autotélique. Tous les parcours simples, sans exception (135 au total), autant ceux ayant trait à la littérature que ceux ayant trait à la

langue, sont unanimement orientés vers la série des « 30 » (Société). *Jamais on n'étudiera la littérature pour apprendre la langue*, ni non plus la langue servira-t-elle de préalable à l'enseignement littéraire, quoi que l'orientation générale en dise. Ces constatations n'attestent nullement une réorientation des objectifs de la séquence, puisqu'elles sont tout autant applicables aux genres. La spécificité de la séquence sera à chercher ailleurs, c'est-à-dire du côté : 1– de l'apparition de préoccupations linguistiques, à tendances majoritaires pour le parcours circulaire, et qui est nouvelle par rapport aux genres ; 2– de l'absence remarquable d'algorithmes présentant la « littérature » (10) en position terminale, alors que seul l'essai n'affichait aucun but littéraire ; 3– des algorithmes présentant un 20 (langue) en position terminale (à dissocier de ceux du parcours simple, à visée autotélique), absents dans les séquences qui apparaissaient déjà dans les cours de théâtre et d'essai ; 4– de la communication (38), omniprésente dans les séquences, et ce, à toutes les phases, tant en parcours simple qu'en parcours circulaire. À noter, également, l'asservissement conjoint de deux disciplines à la série des « 30 » ; les genres, à l'évidence, octroyaient aussi à la langue et à la littérature une visée plus ample, mais toujours de façon indépendante. Ici, la langue et la littérature, ensemble, constituent un tremplin vers un autre savoir à acquérir.

Il faut signaler une autre particularité des séquences, à savoir l'apparition, quoique discrète, d'algorithmes présentant un « 30 » (Société) en position initiale, axés vers la langue et la littérature ou, plus étonnamment, vers un autre paramètre de la série des « 30 », évinçant ainsi toute préoccupation attendue, linguistique ou littéraire. Ces considérations permettent de penser que les séquences posent autrement le rapport langue-littérature. Ici, plus que jamais, ce rapport inscrit

l'équivalence des deux disciplines devant un objectif nouveau ; le but des séquences n'est pas tant de transmettre un savoir cerné que de permettre une connaissance élargie du milieu.

LE FRANÇAIS

Un regard du côté de la section « Français » du tableau 71 intitulé « Liste des variables par cours » permet de vérifier ces assertions. Cette rubrique « Français » s'applique à tous les textes qui examinent la question des cours de français en général, sans discrimination par genres. Les cours de français affichent une nette prédominance des parcours simples. Toutefois, à l'exception d'une douzaine de cas, en littérature et en langue, résolument orientés vers un échange de leurs savoirs respectifs (la langue sert à l'étude de la littérature et, inversement, la littérature à l'étude de la langue), ces deux disciplines en position initiale, indépendamment ou ensemble, visent des objectifs de la série des « 30 » (Société). Spécifions que la série des « 30 » se voit, depuis le début, prise comme entité globale ; on verra plus loin à cerner plus étroitement les réalités sous-entendues par chacun des paramètres de cette série. Les tendances majoritaires du parcours circulaire vont, ici encore, vers la langue et la littérature en parts égales (37/38), avec toutefois une attention spéciale pour la pratique de la langue et pour la réflexion sur la littérature. Les 75 occurrences restantes en parcours circulaire se partagent également entre littérature, langue et société.

LE PARCOURS DOUBLE

Le parcours double, inexistant pour les genres, apparaît pour les séquences et le cours de français, quoique dans une proportion réduite (48 algorithmes

doubles au total, dont 37 différents). L'algorithme le plus souvent proposé, avec huit occurrences, signale un parcours qui va de la littérature à la série des « 30 », en passant par l'étude de la langue. Ce parcours, toutefois, ne correspond pas au portrait esquissé par l'ensemble des algorithmes doubles ; à l'inverse, plutôt, on proposera, en majorité, l'étude de la langue en position « initiale », avec la série des « 30 » en positions « intermédiaire » et « terminale ». L'étude de la littérature, en minorité partout, se signalera par sa position « intermédiaire ». En résumé, ce parcours double traduit un intérêt particulier pour la maîtrise de la langue parlée et écrite comme savoir de base. Lorsqu'elle est mentionnée, la littérature apparaît comme moyen terme. Le volet « société », par sa position intermédiaire et terminale, se voit privilégié comme voie d'accès à un savoir et comme savoir à atteindre. Ce qui vient conforter l'orientation générale, en la précisant. Souci de cohérence, toujours...

CONCLUSION PARTIELLE

Ces considérations sur les tendances majoritaires visent à cerner un quelconque changement de statut des études littéraires. À l'évidence, la littérature, lorsqu'elle est enseignée au cégep, ne nourrit pas d'ambitions « personnelles » et le cours de français n'entend pas former des littéraires. Dans l'optique d'une formation générale, la littérature s'incline devant d'autres impératifs. Même si l'on note une continuation de l'enseignement littéraire classique, allant dans le sens d'une formation humaniste par les textes, il faut bien voir que cette orientation s'inscrit parmi un plus vaste éventail de finalités. Ce changement, dans un premier temps, se situera dans la subordination des études littéraires à l'enseignement de la langue. Il présuppose à la fois un changement d'attitude et un changement de finalité, tout

comme l'assignation d'autres impératifs, telles une compréhension du monde et une compétence monnayable sur le marché du travail, alliée à un savoir culturel, parfois spécifiquement québécois. Ainsi, l'enjeu de l'enseignement littéraire se déplace : rarement objet d'étude, la littérature devient un instrument d'acquisition d'outils cognitifs et interprétatifs visant l'appropriation de la réalité. Terrain privilégié de manœuvres idéologiques – ce qu'elle a toujours été, il ne faut pas se leurrer –, la littérature se voit expropriée au profit d'un projet collectif. Nous n'entendons pas ici spécifiquement l'édification d'une société québécoise, que viendrait corroborer l'émergence d'études de littérature québécoise, ce qui n'est pas le cas, à l'évidence. Cet enseignement participe d'une visée plus globale : véhiculer une formation fondamentale, former des êtres intellectuellement aptes à décoder le monde et à agir sur lui. Cette visée n'est pas nouvelle. L'enseignement classique prônait déjà cette finalité. À la différence près, toutefois, que les présupposés sociaux ont changé. La démocratisation de l'enseignement ouvre l'horizon à la collectivité entière, et non à la seule élite. Tout Québécois doit se sentir concerné par ce projet. Ce truisme ne peut être considéré premier, mais doit demeurer en arrière-plan afin d'identifier un changement d'attitude. L'individu doit s'approprier un savoir et le transformer en outil ; la didactique ne cherche plus à transmettre un faire-savoir, mais un savoir-faire. L'étude approfondie de l'opposition « pratique/réflexif » du protocole viendra nuancer ces propos.

DÉMARCHES PRATIQUES OU RÉFLEXIVES

Le tableau 72, qui montre la répartition des données en « pratiqué/réflexif », s'avère singulièrement étonnant à cet égard.

TABLEAU 72
RÉPARTITION DES DÉMARCHES RÉFLEXIVES ET PRATIQUES

	OCCURRENCES		
	indistinctes	pratiques	réflexives
10. LITTÉRATURE	252	143	201
11. française	4		18
12. québécoise	49		15
13. canadienne-française	2		15
14. française au Québec*			
15. francophone	13		3
16. étrangère	16		3
17. langage littéraire	23		1
20. LANGUE	135	176	102
21. française	13	1	20
22. québécoise	16		6
23. canadienne-française	2		7
24. française au Québec	9		19
25. francophone	13		22
26. étrangère	8		1
27. langage	36	3	29
30. SOCIÉTÉ	106		5
31. société québécoise	74		4
32. culture	124	3	7
33. culture québécoise*			
34. politique*			
35. politique québécoise	13		2
36. formation intellectuelle*			
37. formation humaniste*			
38. communication	127	10	18
39. marché du travail*			

* aucune désignation réflexive ou pratique n'apparaît dans le cas des variables 14, 33, 34, 36, 37 et 39.

On notera une majorité de « réflexif » en ce qui a trait à la littérature (10R (201 occurrences), 10P (143), 10 (252)) renforcée par l'absence de « pratique » dans la section entière. En langue, la proportion change :

majorité de « pratique » (20P (176), 20R (102), 20(135)), démentie par l'abondance de « réflexif » pour la section (103R - 15P). En regard de la société, cette distinction ne sera pas signifiante (30R (5), 30P (0), 30 (106)) ; en série totale, la « pratique » s'accolera à la communication et la culture (32P (7), 38P (10)), et la « réflexion », à la société québécoise (31R (4)), à la culture (32R (3)), à la politique québécoise (35R (2)) et à la communication (38R (18)). Le « réflexif », en langue, ira à la langue française (20 occurrences), à la langue québécoise (6), au franco-québécois (7), à la langue française au Québec (19), à la langue franco-canadienne (22) et au langage (29). Notons que les appellations spécifiques pour la langue parlée au Québec ne sont pas utiles ici ; nous retrouvons donc 86 occurrences de « réflexif » en ce qui regarde la langue québécoise. Le volet « pratique » s'appliquera à la langue française (1), à la langue étrangère (1) et au langage en général (13). En littérature, on l'a noté, aucune « pratique » ; le « réflexif » s'attache à la littérature française (18), québécoise (15), canadienne-française (15), francophone (3), étrangère (3) et au langage littéraire (10), pour un total de 64 occurrences.

COMMENTAIRES EXPLICATIFS

Un enseignement littéraire essentiellement réflexif, une étude de la langue majoritairement pratique, l'accent réflexif étant mis sur la langue québécoise, et une dimension sociale, peu ou prou concernée par ces distinctions, font en sorte que la littérature semble retourner à son statut d'objet de savoir, alors que la langue demeure un instrument – sauf évidemment la langue québécoise, qui se marginalise en objet de savoir. Les aspects « réflexif » et « pratique », on l'a vu, ne précisent que la variable, sans nécessairement intervenir

dans la séquence entière. Considérés comme travail demandé à l'étudiant en regard de l'objet d'étude, les vocables « réflexif » et « pratique » renvoient à une appropriation du savoir, à un faire, analytique ou créateur. Dans cette optique, une variable non marquée signifierait une stricte transmission de savoir, sans intervention précise de l'étudiant. L'addition des occurrences de « réflexif » (201) et de « pratique » (143) donne, pour la littérature, 344 occurrences où l'on exige une application spécifique du savoir, par rapport aux 252 occurrences indéterminées. De même, pour l'enseignement de la langue, l'addition des attributs « réflexif » et « pratique » donne 278 occurrences par rapport à 135 non spécifiées.

C'est sous cet angle qu'on pourra identifier un changement de statut de l'enseignement littéraire au cégep. La littérature perd son statut d'objet. Elle devient instrumentale. Cet instrument d'appropriation de la réalité, culturelle ou poétique, est assigné à l'enseigné. Que reste-t-il alors du discours didactique littéraire ? Ce discours, semble-t-il, tend à transmettre une attitude discursive, non pas à l'endroit du discours littéraire, mais plus largement à l'égard du monde. Cette attitude discursive crée, par mimétisme, une aptitude à lire, à décoder la réalité. C'est ici que les spécifications « réflexif » ou « pratique » précisent le statut instrumental de la littérature. La valeur axiologique du discours didactique réside moins dans la perception de la littérature ainsi transmise que dans la nouvelle signification qu'elle acquiert de par le rôle fondamental qu'on lui fait jouer. Le contrat est beaucoup plus large : toute une réalité semble à construire à partir de la littérature.

LA RÉPARTITION DES OBJECTIFS

Bien que les grilles comportent à la fois des objectifs de motivation et de compétence, et bien qu'on vise

tout autant le développement d'une attitude affective et cognitive que pragmatique, on s'aperçoit qu'une grande partie des activités se concentrent dans une seule de ces subdivisions. En effet, plus de la moitié des occurrences se retrouvent dans la catégorie de la compétence cognitive. La compétence pragmatique apparaît en second lieu avec près de 27 % des occurrences, tandis que les quatre autres motivations et compétences sont largement minoritaires avec seulement 8,1 % d'occurrences pour la motivation affective, 6,6 % pour la motivation cognitive, à peine 2,8 % pour la motivation pragmatique et 4,6 % pour la compétence affective. Ces chiffres démontrent qu'il nous faut relativiser nos données : il ne doit pas être étonnant de retrouver une majorité des occurrences en compétence cognitive et une minorité en motivation pragmatique. C'est justement lorsque la présence d'une variable s'écartera de cette proportion que l'on pourra dire qu'elle devient significative.

Restent 172 autres fiches qui n'ont pas été divisées en objectifs, mais en buts. Comme il a été dit précédemment, ces deux catégories sont discriminantes et une fiche n'appartient qu'à l'une d'elles. Est considérée comme un but la finalité d'un programme d'enseignement. Il n'est pas exprimé sous forme de motivation ou de compétence à acquérir par l'étudiant, mais comme orientation globale à donner au cours. « Les *finalités* sont représentées par les grandes orientations d'un certain système d'enseignement, définies d'habitude par le pouvoir politique [...] Les buts définissent le type d'homme à former et le type de société que l'on veut obtenir, en conformité avec les besoins du système socio-politique » (Birzea, 1979 : 25). Ces buts ont été classés en deux catégories : d'un côté, les buts explicites, c'est-à-dire tous ceux nommément désignés ainsi dans les textes, et, de l'autre, les buts implicites.

Encore là, il y a nettement plus d'occurrences dans une catégorie que dans l'autre : environ 88 % des buts sont explicites, ce qui nous porte à croire que l'inscription des orientations et des contenus dans un cadre social n'est pas une opération cachée. Les instances didactiques avouent souvent sans détour le rôle joué par l'enseignement du français pour la formation de la société québécoise à venir. Ce n'est que très rarement qu'on aura dû dénicher le but de l'enseignement à travers des sous-entendus.

La répartition de ces buts implicites et explicites dans chacune des variables ou dans chacun des parcours respecte une proportion similaire dans chaque catégorie et il ne sera peut-être pas nécessaire, dans un premier temps, de les dissocier pour les analyser.

LES OBJECTIFS ET LES BUTS

La répartition par année des divers types d'objectifs et de buts esquisse déjà le portrait des options et de leur mode de réalisation. À l'époque des grands idéaux du rapport Parent, en 1963, succède, avec l'instauration des cégeps, une période où les volontés de transfert de savoir sont liées à une compétence cognitive sur l'objet. Dans les années qui suivent, l'ensemble didactique se raffine : l'objectif central demeure un transfert de connaissances, mais une importance est de plus en plus accordée à une utilisation pragmatique et à une compréhension affective de l'objet. Puisqu'on décrit moins des projets ou de grandes orientations qu'un ensemble concret, descriptif et directif pour la situation pédagogique en cours dans les cégeps, on laisse de plus en plus tomber la notion de but. Ce n'est qu'en 1977, année de la parution du premier rapport officiel sur les séquences, intitulé *Les cours obligatoires de français, langue maternelle, au collège* et réalisé sous la direction de Vital Gadbois, que la structuration d'un ensemble

didactique divisé en buts refait surface. Dès cette année, les documents ne parlent que de séquences et de buts, que de compétence cognitive et pragmatique. À partir de 1978, plus *aucune* occurrence de motivation ou de compétence affective n'est à noter. C'est ce que nous montre d'ailleurs le tableau 73.

Les théories de description des objectifs pédagogiques voient, dans les buts, des orientations générales dont les résultats se manifesteront subséquemment dans la société par l'action de l'étudiant qui aura acquis des instruments de formation et de transformation de son univers. Par contre, l'objectif de compétence met l'enseigné directement en face de l'objet de savoir et vise son appropriation, sa compréhension ou son utilisation effective, matérialisable et évaluable en situation scolaire. Les objectifs de motivation dépendent strictement de l'étudiant et de sa volonté d'être, de savoir ou de faire et vise la transformation de ses pulsions pour l'action. De « but » à « motivation », il y aurait donc un mouvement vers le sujet, vers une plus grande implication individuelle.

Ce sont les documents produits entre 1968 et 1977 qui décrivent le plus les pratiques à adopter par les professeurs. En effet, jusqu'en 1973 au moins, le concept de séquence – qui entraînera la remise en question des structures utilisées – n'est pas encore dans l'air. Les textes décrivent et dictent les règles nécessaires au fonctionnement du système. On parle au présent, puisque le texte doit coller à des exigences actuelles. Sans doute, cette première période des cégeps est-elle la plus pragmatique de toute l'histoire de ce système d'enseignement. Les documents se présentent comme des directives à appliquer pour structurer et « normer » le cégep naissant. Toute discussion sur le bien-fondé des cours communs de français conclut sur leur maintien et

TABLEAU 73
BUTS ET OBJECTIFS SELON LES ANNÉES

	MOTIVATIONS			COMPÉTENCES			BUTS		TOTAL
	affective	cognitive	pragmatique	affective	cognitive	pragmatique	explicite	implicite	
1963		1	1			1	17	5	25
1967					6	2			8
1968					9				9
1969	2	4		1	29	5	4		45
1970	15	5	2	5	45	20	1	1	94
1971	2	4			15	5			26
1972	3	1		1	27	11	4		47
1973	18	11	4	10	50	43	1		137
1974	2	4		3	27	16			52
1975	4	8	6	3	36	18	5		80
1976	10	4	5	9	29	18	7		82
1977	4	4	7	5	95	49	33	7	204
1978					4	8	38	3	53
1979					2	14	30	4	50
1980					4	9	3		16
TOTAL	60	46	25	37	378	219	143	20	928

légitime la pertinence d'une structuration d'objectifs spécifiques pour ces cours du collégial. Ainsi demande-t-on, par exemple, « le maniement de la langue comme instrument de communication, pour les étudiants de toutes orientations » (COOP 1970, 1) (20P → 38, compétence pragmatique) ou encore « d'enseigner des auteurs, des époques, des genres, des styles [...] comme voie d'approche de l'expérience, de l'attitude et du langage littéraire » (COOP 1970, 1) (10 → 17, compétence cognitive). Tâches concrètes impliquant la rencontre du savoir et du sujet, dans un cadre scolaire, hors de l'inscription future de ces objectifs dans un cadre social.

En 1973, le mot « séquence » apparaît. La structure par genres est remise en question et l'on envisage de plus en plus de formuler un nouveau cours. Jusqu'en 1977, ces discussions demeurent internes. Elles se fondent sur la pratique effective des professeurs à qui on demande de décrire leur action et de définir leurs objectifs privilégiés. L'« ancien » système perdure dans la pratique et le « nouveau » se forme par rapport à lui. « Il faut en arriver à *reformuler* d'une façon plus cohérente les objectifs généraux de l'enseignement du français qui apparaissent dans les *Cahiers* de l'enseignement collégial » (COOP 1973, 4 : 6). Il y a un manque de cohérence, parce qu'on définit beaucoup plus des cours qu'une structure globale, beaucoup plus des genres qu'une séquence, beaucoup plus des objectifs de contenu (lié à la confrontation de l'étudiant et du savoir) que les orientations d'un enseignement inscrit dans une époque et une société.

Un rapport de la Coordination provinciale déplore en ces termes l'absence d'une philosophie cohérente de l'éducation :

> *En somme, ils déterminent des contenus avant d'avoir défini leurs objectifs. Cette démarche nous semble à la fois habile et*

> *dangereuse. Habile car elle déconcerte l'analyste qui ne peut alors faire porter sa critique sur les véritables motifs des réformes proposées. Dangereuse car elle laisse planer beaucoup d'ambiguïtés sur la portée d'un rapport dont l'importance, pourtant, nous apparaît capitale ; en effet son application pour mener un changement radical des valeurs, de l'orientation et de l'esprit qui animent actuellement les cégeps* (COOP 1973, 4 : 10).

C'est le conflit des objectifs et des buts qui sous-tend cette déclaration. Définition d'un objet, d'un contenu, inévitablement parcellaire, ou définition de l'ensemble des quatre cours obligatoires dans une orientation centrale. C'est aussi le conflit entre la structure éparse des cours par genres et la structure cohérente des séquences.

De 1973 à 1977, les efforts convergent vers la séquence à esquisser. Personne ne sait encore vraiment ce qu'elle sera. S'opère alors un travail de structuration (de « mise en cohérence ») de divers objectifs des professeurs, témoins des pratiques réelles des cours. Ces « collages » d'intentions diverses, recueillies aux quatre coins du Québec, nous amènent à retrouver dans les textes des orientations, des objectifs de forme et de portée différentes, voire parfois antithétiques. Par ce bouillonnement d'idées, toutes les formes d'objectifs de compétence ou de motivation sont représentées. Entre celui qui veut « que l'homme parvienne à s'accomplir totalement » (COOP 1973, 3 : 37) et celui qui recherche « la description des marques et des structures propres à la langue parlée, particulièrement française québécoise, selon une méthode d'analyse scientifique » (COOP 1973, 3 : 39), un fossé se creuse qui peut faire paraître impossible toute démarche commune.

C'est néanmoins dans le but de trouver les grandes orientations qui seront privilégiées qu'on entreprend cette enquête. Le cours de français ne peut plus être le fait d'un individu qui opte pour certains objets et certains objectifs. Il doit devenir la préoccupation concertée de l'ensemble des professeurs. La notion de séquence offre la possibilité d'une diversité dans les objectifs et d'une concertation dans les orientations. Ces commentaires traduisent la perception des divers intervenants à propos de la structuration en séquences :

> *Chaque orientation générale propose une ligne directrice, un esprit, une coloration ; chaque orientation a des objectifs et des sous-objectifs spécifiques qui permettent la réalisation des objectifs généraux.*
>
> *Elles veulent à la fois respecter le plus possible les caractéristiques locales et permettre à chaque département d'atteindre les objectifs* [...et] *conserver une certaine homogénéité à un enseignement national.*
>
> *Les séquences se différencient entre elles par les « mix » divers (mais organisés) d'objectifs d'éléments de contenu et de méthodes reliées aux objectifs spécifiques de l'orientation choisie, selon l'optique de chaque département* (COOP 1978, 1 : 3).

C'est le fruit des démarches, des rassemblements d'idées éparses que l'on retrouve dans le rapport sur les séquences de Vital Gadbois en 1977. Reflet de la concertation entre les professeurs, ce projet se veut globalisant, donc de portée générale et sociale :

> *Le sujet est d'importance nationale : comment faire acquérir aux collégiens*

> *québécois d'aujourd'hui une plus grande maîtrise de leur langue maternelle et une meilleure participation à l'expérience de la langue et de ses diverses manifestations dans leur communauté linguistique et nationale ?* (COOP 1977, 2 : 2).

Ce document marque, comme nous l'avons dit, la réapparition des buts qui nous indiquent que le cadre scolaire n'est pas une finalité en soi, mais doit mener à l'intégration de l'étudiant dans son cadre social. La langue et la littérature servent alors ces grands buts pour :

1– « permettre à l'étudiant de communiquer clairement et de façon vivante et persuasive avec ses semblables » (→ 38) ;
2– « développer chez l'étudiant une plus grande efficacité dans l'acquisition de connaissances et une meilleure capacité de circonscrire les interprétations qu'on peut en faire » (→ 36) ;
3– « permettre à l'étudiant de mieux vivre en accord avec sa communauté linguistique et nationale » (→ 31+33)
4– « permettre à l'étudiant d'élargir ses possibilités d'expression au contact d'expériences de vie et de réussites linguistiques et culturelles enrichissantes et [...] de connaître et de partager l'expérience linguistique et culturelle de sa communauté nationale » (COOP 1977, 2 : 9) (→ 37+31+33).

Ces buts élargissent l'action de la langue et de la littérature en les plaçant dans un contexte québécois. Les trois grandes orientations de séquence de 1977 doivent être vues comme des buts et non comme des objectifs de compétence et de motivation. Chacune regroupe cependant une série d'objectifs, en majorité

d'ordre cognitif, et remplit ainsi le mandat de « mise en cohérence » des anciens programmes et de leurs objectifs.

Cette mise en évidence des buts, de portée sociale, au détriment des objectifs, de nature pédagogique et liés à l'action concrète du professeur, entraînera bientôt des critiques :

> *Ce qui nous dérange au premier chef c'est le rapport lui-même qui, sous couvert de mettre de l'avant la question linguistique, supprime toute discussion sur les projets et les contenus concrets des séquences qui constituent pour nous le terrain réel de la pratique linguistique* [...] *Il est juste de se fixer comme objectif l'amélioration de la compétence linguistique à condition d'inscrire cet objectif dans le cadre des contenus que nous avons élaborés, et à la condition inverse de ne pas enfermer lesdits contenus dans la sacristie idéologique du « bon parler français »* (COOP 1977, 3 : 1 et 4).

Cette contestation n'amènera pas un retour à la description de contenus concrets. En 1978 et 1980, l'accent est toujours mis sur les buts. Les objectifs de compétence cognitive et pragmatique n'occupent qu'une place mineure. Les motivations et les compétences affectives disparaissent totalement. Comme avant 1969, elles sont absentes.

À travers cette préférence accordée tantôt aux buts, tantôt aux objectifs, c'est le rôle de la langue, de la littérature et de tout le cours de français qui est mis en jeu. L'apparition des buts, en plus de traduire le besoin d'orientation globale tel que le justifie d'ailleurs la notion de séquence, marque un élargissement du cadre des préoccupations. Les savoirs ne sont plus seulement

des connaissances intellectuelles à acquérir ou des techniques à manier ; ils s'inscrivent dans une société dans laquelle ils visent moins à former un « élève » qu'un « individu » qui apprend à vivre dans son milieu. Les grands idéaux qui sous-tendent l'arrivée des projets de séquence nous le montrent bien.

LES BUTS ET LES OBJECTIFS SELON LES PROVENANCES

Derrière les étiquettes de COOP (coordination provinciale), de MEQ (ministère de l'Éducation), de PERIO (périodiques), etc., se profilent des instances de décision et des groupes de pression diversifiés, préconisant des orientations spécifiques, selon des points de vue particuliers. Chacun tient son discours, s'attarde soit aux contenus qu'il faut définir, soit aux grandes orientations. C'est dans cette diversité des discours et dans les luttes internes créées par les dissidences que se sont structurés les projets de séquences.

Le tableau 74 donne la subdivision, par provenance, des différentes catégories d'objectifs et de buts. S'esquissent déjà des préférences, chez certaines instances décisionnelles ou consultatives, pour certains objectifs. Ce n'est donc pas devant un discours uniforme que nous nous trouvons : déjà, sans tenir compte des savoirs mis en cause, nous pouvons voir que les méthodes mises de l'avant pour former les individus ne sont pas partout les mêmes. Pour respecter la chronologie, le premier document étudié a été le rapport Parent. C'est un document important, puisque les cégeps des premières années se construisent sur ses bases et qu'on s'y réfère toujours, par la suite.

Par son origine, nettement gouvernementale, puisqu'il est issu d'une commission ministérielle, et par ses visées autant sociales que pédagogiques, le rapport

TABLEAU 74
BUTS ET OBJECTIFS SELON LA PROVENANCE

	MOTIVATIONS			COMPÉTENCES			BUTS		TOTAL
	affective	cognitive	pragmatique	affective	cognitive	pragmatique	implicite	explicite	
DIVERS	2	0	0	1	10	23	5	31	72
PERIO	9	5	5	7	13	13	1	13	66
CEGEP	4	3	3	6	41	36	0	27	120
COOP	44	28	14	17	158	90	7	48	406
CAHEC	5	15	0	12	169	40	0	1	242
MEQUE	1	2	3	0	9	8	0	3	26
PAREN	0	1	1	0	0	1	5	17	25
CAHOC	0	0	0	0	7	10	4	7	28
TOTAL	65	54	26	43	407	221	22	147	985

Parent ne veut pas décrire des contenus. Il se situe en amont de telles préoccupations. Il ne s'agit pas encore de dire « comment » il faut former l'individu, mais bien « pourquoi ». C'est la place d'un système d'enseignement dans la société québécoise à venir qui est ici en jeu. Il ne faut donc pas s'étonner de la prépondérance évidente des buts au détriment des objectifs. Toute description d'un objet de savoir s'accompagne de son insertion dans le quotidien – présent ou futur – de l'individu : « l'expression verbale est ainsi rattachée à son utilité dans la vie adulte : la nécessité d'une bonne logique, d'un raisonnement sûr, d'une composition d'ensemble équilibrée et claire, de structures adroites y est mise en lumière de façon plus frappante que par la simple contemplation d'une œuvre littéraire » (rapport Parent, 1963-1966 : paragraphe 578).

L'avantage du rapport est de donner une vision globalisante des choses, chaque savoir se resituant dans la société à laquelle il appartient. Cette attitude, d'ailleurs, est liée au fait que, par le rapport Parent, c'est tout un système d'enseignement (lié à un système social et culturel) que l'on veut bâtir. Mais une telle vision d'ensemble, sur des grands idéaux, a aussi le désavantage de se situer très loin d'une pratique pédagogique concrète. Ne parler que par buts, c'est aussi utiliser un langage formé de principes et d'intentions non mesurables qui, n'étant pas suivis de la description des objectifs et des contenus, demeurent dans un état idéaliste. Le rapport Parent, en voulant démocratiser l'enseignement et décrire l'individu « idéal », débouche sur un (nouvel) humanisme s'appuyant sur les besoins culturels et techniques de la société contemporaine : « au sein de l'humanisme polyvalent de notre époque, le pouvoir de s'exprimer avec clarté, de façon vivante et persuasive reste un élément et un signe de culture ; les grandes industries françaises recherchent des agrégés

de lettres aussi bien que de sciences » (paragraphe 571). Point de départ de toute réflexion future sur le cégep, le rapport Parent est pourtant loin des pratiques qui seront discutées et préconisées dans les documents qui suivront.

Tout à l'opposé, les *Cahiers* de l'enseignement collégial décrivent des objectifs, et non des buts. C'est que ces documents se veulent avant tout des directives sur les programmes de cours, les œuvres et les méthodologies à utiliser par les professeurs. Ces documents sont d'ailleurs ceux qui prennent la forme la plus proche de celle du plan de cours du professeur et décrivent, cours par cours, un modèle de didactique à suivre. Toute situation polémique est exclue de ces textes : ce consensus atteint même une certaine forme d'immobilisme, puisque, tout au long de la période allant de 1967 à 1980, ces recommandations ne changeront qu'à deux reprises, en 1971 et en 1977. Les *Cahiers* restent donc complètement en dehors des discussions qui remettent en question les genres et prônent la création des séquences.

Cette stabilité du discours, au fil des années, libère les *Cahiers* de l'obligation de justifier des intentions et des orientations. Nul besoin d'inscrire les « pourquoi » du cours : toute l'attention est donc tournée vers le « comment ». Axés vers la pratique pédagogique, ces textes sont également ceux qui se situent au plus près de l'action du professeur, puisqu'ils sont à son service. Au demeurant, ils privilégient une compétence cognitive, indiquant ainsi que son objet est un savoir et non une motivation.

Les documents des cégeps apparaissent un peu à contre-courant des *Cahiers* de l'enseignement collégial. Il y a une diversité dans leur discours. Ils ne se limitent pas à des catégories spécifiques d'objectifs. Ils traitent tout aussi bien des compétences que des motivations.

Toutefois, ils expriment une préférence marquée pour les compétences cognitive et pragmatique.

Bien que ces documents proviennent d'une instance commune, les cégeps, on ne peut y déceler une uniformité de discours. Certains établissements se présentent en opposition à d'autres. Rien dans les documents ne nous porte à croire qu'ils ont été réalisés en collégialité, après consultation. Il s'agit donc de documents internes dont la responsabilité incombe à chaque établissement scolaire.

Dans la majorité des cas, ces documents répondent à une demande de la Coordination provinciale : en 1973, chaque cégep doit produire un projet de séquence afin que soient connues les orientations privilégiées dans chaque établissement. Le document constitue alors une base de discussion et de consultation. D'autres documents ne sont réalisés que pour une diffusion départementale et ne sont nullement destinés aux instances ministérielles.

Un portrait global des orientations collégiales est difficile à faire, puisque chaque cégep a sa spécificité. Une constante apparaît cependant dans les documents : la maîtrise de la langue parlée et écrite est une préoccupation continuelle. La volonté d'inscrire les cours dans une continuité avec les études secondaires y est aussi explicitement indiquée.

> *L'ancienne structure de cours plongeait souvent l'étudiant dans un apprentissage linguistique et littéraire qui offrait peu ou pas de continuité avec l'apprentissage et les acquisitions faits au niveau secondaire et laissait persister certaines carences, en particulier dans le domaine de l'écriture.*
>
> *Cet état de fait que nous n'étions pas les seuls à constater et à déplorer nous a incités*

> *à concevoir un premier cours qui permettrait à l'étudiant de corriger ses lacunes le plus rapidement possible* (CÉGEP 1977, 2 : 2).

Une importance sera également accordée aux compétences intellectuelles. Les capacités de synthèse, d'analyse, de jugement sont éprouvées par l'analyse méthodologique du texte ou par l'utilisation de la langue dans une syntaxe correcte, claire et logique : « une séquence de cours doit être pensée surtout en fonction d'habiletés mentales échelonnées selon un ordre croissant de difficultés » (CÉGEP, 1974, 2 : 1).

Entre les documents de la Coordination provinciale (COOP), du ministère de l'Éducation (MEQ) et des comités spéciaux (CAHOC) s'opère souvent un jeu de renvois. Les uns se réfèrent parfois aux autres et il arrive que certains extraits (ou un document entier) se retrouvent dans deux séries. De ces trois provenances, c'est la Coordination provinciale qui est la plus diversifiée : nous avons d'ailleurs expliqué ce phénomène plus haut, par la nature consultative de cette instance décisionnelle.

Il est clair, à l'analyse des documents, que le comité spécial adopte une perspective essentiellement axée sur la maîtrise de la langue : « l'objet de notre réflexion doit être l'enseignement du français langue maternelle (et non pas de la littérature française ou québécoise, ou de la sémiologie, etc.) » (CAHOC 1977, 1 : 8). L'accent est donc mis sur l'acquisition d'une compétence cognitive et pragmatique de la langue.

L'analyse des périodiques (PERIO) est sans doute la plus complexe, puisqu'elle ne porte pas sur des documents de même origine. Les périodiques donnent la parole à tous, défenseurs ou critiques de l'enseignement. La diversité des formulations d'objectifs est à l'image

de la multiplicité des propos tenus au cours de la décennie.

LES OBJECTIFS ET LES PARCOURS

Pour cette analyse, le croisement des données s'est opéré de deux façons. Nous avons tenté tout d'abord d'entrevoir la répartition de chacune des variables en fonction des six formes d'objectifs et des deux buts, tentant ainsi de dessiner les parcours de signification de chacun des objets de savoir, selon leur utilisation didactique. Dans un second temps, ces variables ont été situées dans les algorithmes, en position « initiale », « intermédiaire » ou « terminale ». C'est la signification que prennent les objets entre eux, dans leurs rapports de hiérarchisation, de soumission ou d'inclusion que l'on tentera de déterminer par l'analyse de ces données.

Nous avons aussi pris en considération le fait que plusieurs variables étaient elles-mêmes parfois spécifiées par les désignations « P » (pratique) ou « R » (réflexif). C'est l'objet lui-même que ces spécifications désignent, car un savoir peut être utilisé de différentes façons, selon qu'on l'observe ou qu'on en fait un instrument.

Les algorithmes qui ont été dégagés par l'étude des documents peuvent, comme nous l'avons dit, se présenter sous trois formes différentes. Selon qu'une variable s'intègre dans un algorithme en parcours circulaire, simple ou double, elle occupera une place différente dans l'ensemble et, par le fait même, y acquerra une signification particulière. La structure des algorithmes sous-entend un certain processus d'enchaînement entre les objets de savoir. Tout enseignement nécessite une forme de programmation des objets. Les algorithmes permettent de reconnaître les cas où un seul objet – ou plusieurs, mais à un même niveau – est pris

en considération dans le processus d'enseignement. C'est ce que reproduisent les algorithmes de parcours ciculaire. Ainsi, dans un algorithme 10P+10R, la littérature est l'objet unique du processus ; l'algorithme permettra de nommer la forme et l'objectif visés, soit, en l'occurrence, un savoir littéraire qui s'articule à la fois sur la pratique et la réflexion.

Dans le cas des algorithmes qui sous-tendent l'enchaînement de plusieurs objets de savoir en fonction de leur antériorité ou de leur postériorité, selon qu'ils sont des instruments pour appréhender un savoir autre ou qu'ils sont les savoirs eux-mêmes, il est moins facile d'identifier l'objet qui devient l'objectif. La structure même des algorithmes semble introduire une notion de motivation ou de compétence préalable à ce que nous appelons compétence ou motivation de l'enseignement. Dans tout parcours simple ou double, tout terme antécédent par rapport au but réel de la séquence, c'est-à-dire tout terme occupant la position « initiale » ou « intermédiaire », ne doit pas être vu comme un objectif, mais comme un instrument qui permet l'acquisition du savoir placé en position « terminale ». Dans un objectif qui viserait tout d'abord la pratique correcte de la langue française en vue de la création littéraire, le but final de la séquence est la création elle-même. La compétence linguistique se présente alors comme une exigence préalable. Il nous faudra donc départager les cas où une variable est située en position « initiale », « intermédiaire » ou « terminale », car ces positions sont des lieux de définition spécifiques des objets.

De prime abord, on pourrait penser que la distinction de chacune des variables selon les critères « réflexif » ou « pratique » vient tout simplement recouper les catégories de « cognitif » et de « pragmatique » que l'on retrouve dans les objectifs. Une première analyse nous porte à croire que, tout

naturellement, les « R » ont majoritairement été identifiés comme « cognitif », les « P » comme « pragmatique », tandis que les objectifs affectifs se réunissaient dans les variables non marquées par ces déterminants. En fait, l'objectif définit l'algorithme dans son ensemble alors que les « R » et « P » définissent la variable prise isolément.

La distinction réflexif-pratique désigne le mode d'approche de l'étudiant à l'égard de l'objet d'étude. Elle est donc avant tout de l'ordre du travail et indique la forme d'analyse, de synthèse ou de production demandée à partir de l'objet. On ne saurait donc pas parler ici d'objectif du cours, mais bien plutôt d'utilisation ou même d'approche méthodologique. Cette attitude peut évidemment déboucher sur l'acquisition d'une compétence cognitive ou pragmatique, mais ces deux termes traduisent davantage l'évaluation donnée au travail de l'étudiant par les instances didactiques et sont de l'ordre de la définition des objectifs de l'ensemble du projet d'enseignement. Par les termes de « cognitif » et de « pragmatique », c'est tout l'algorithme qui est jugé et, par ricochet, tout le processus d'acquisition du savoir. « Réflexif » et « pratique » seront de l'ordre de la démarche envisagée ; « cognitif » et « pragmatique », de l'ordre du résultat poursuivi.

C'est dans les niveaux de structuration et de définition des objectifs et des savoirs qu'il faut considérer les distinctions entre les notions « cognitif / pragmatique », « réflexif / pratique », « instrument / objet » ou « motivation / compétence ». Tout objectif définit des processus et des objets, des modes de production des savoirs (du côté de la didactique) ou des modes de perception (du côté du professeur). Dans notre protocole, ces rapports, permettant l'inscription des objets dans de nouvelles structures de signification qui leur

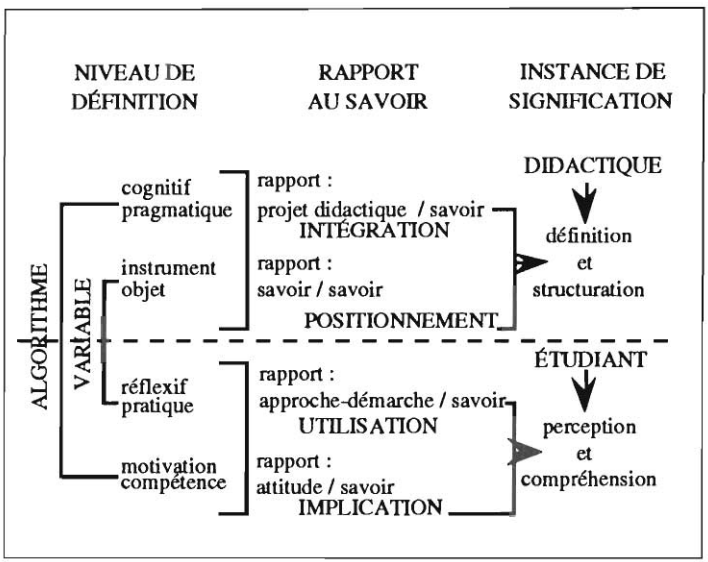
donnent une valeur didactique, s'articulent théoriquement de la façon indiquée plus loin dans le tableau 75.

Notre analyse se situe donc au cœur même de la structuration de l'objet cognitif, transmis ou acquis. Chacune des 23 variables identifiées par un chiffre de 10 à 39 ne tire pas sa signification uniquement des définitions données par la didactique. Elle est redevable aussi de l'action de l'étudiant à qui on la donne à percevoir. La distinction « instrument/objet » est de l'ordre d'une hiérarchisation didactique qui vise à intégrer individuellement chaque savoir dans un cadre d'utilisation plus global : l'objet se définit par rapport aux autres objets qu'il côtoie, tout comme il permet de les définir. Qu'une variable littéraire cohabite avec un savoir linguistique ou social, qu'elle soit l'objectif de la séquence d'enseignement ou un instrument facilitant la compréhension d'un tout autre savoir, voilà autant de positions occupées par l'objet et déterminant sa signification.

L'utilisation appliquée du savoir par l'étudiant, selon le mode d'approche et la démarche employés, détermine un second ordre de définition de la variable. Ce mode ne procède pas seulement d'une structuration effectuée par les instances didactiques, mais nécessite la participation de l'étudiant qui, par sa perception de l'objet, occupe le véritable lieu de définition de cet objet. Par les désignations de « pratique » et de « réflexif », la didactique définit la nature de la confrontation « étudiant/savoir » qu'elle préconise. Par la même occasion, elle oriente le sens que l'objet prendra dans le processus d'acquisition des connaissances et, subséquemment, dans la réalité de l'étudiant.

Ces notions de « réflexif » et de « pratique » ne peuvent donc pas être identifiées aux domaines « cognitif » et « pragmatique » qui, même s'ils

TABLEAU 75
STRUCTURATION DE L'OBJET COGNITIF



concernent également les dimensions de la compréhension et de l'utilisation des connaissances, ne s'attardent pas aux variables, mais à l'ensemble d'un processus didactique impliquant une succession et une hiérarchisation d'objets. C'est l'algorithme, en tant que parcours ou « séquence » d'acquisition de savoir, que ces notions définissent. Cette fonction est effectuée par la didactique qui vise non pas à intégrer les objets dans un cadre d'utilisation avant tout scolaire, mais à intégrer les connaissances dans des possibilités de réutilisation future. « Réflexif » et « pratique » sont encore liés à des contenus, puisqu'ils définissent des objets individualisés ; « cognitif » et « pragmatique » sont déjà liés au résultat de toute une séquence d'enseignement.

La motivation et la compétence se retrouvent avant tout dans l'esprit de l'étudiant et elles désignent l'attitude adoptée par rapport au savoir, de l'ordre d'un « vouloir-savoir » ou d'un « vouloir-faire » et de l'ordre d'un « savoir » et d'un « faire ». Cette attitude ne vise pas qu'un savoir individualisé, mais doit porter sur une acceptation et une concrétisation beaucoup plus large de la relation de l'étudiant avec le savoir. La notion de motivation précède toute perception d'objets en tant que déclencheur de la volonté d'apprendre, tandis que la compétence y succède, en tant que résultat de la confrontation du sujet et du savoir. Ce qui est en jeu ici, c'est la concrétisation du processus de transmission du savoir, vue du côté de son acceptation (motivation) et de sa réussite (compétence).

Ainsi, ce sont des points de vue différents que ces quatre catégories de notions permettent d'entrevoir : elles parlent tantôt de l'objet ou de son ensemble, tantôt d'une démarche entreprise par la didactique ou par l'enseigné. Vu cette multiplicité de niveaux de définition, il faudra tenir compte du fait que nos données décrivent chacune l'objet et le processus qui l'intègre selon des critères différents. L'algorithme est une unité qui contient déjà plusieurs variables qui ont un sens dans et hors de l'ensemble.

LES OBJECTIFS ET LES ATTITUDES

La présence d'une des lettres « R » ou « P » dans un algorithme permet fréquemment d'identifier la nature de l'objectif : c'est ainsi qu'un 10P → 32, par exemple, pourra prendre place en compétence ou motivation pragmatique. Cette ligne directrice esquissée par le « R » ou le « P » ne joue plus dans la désignation de l'objectif dans les cas où ils sont tous les deux présents, comme dans le cas des 10R + 10P par exemple. Une activité précise demandée à partir d'un objet, que

ce soit une réflexion ou une analyse d'une œuvre littéraire ou bien la création d'un texte par l'étudiant, peuvent aussi bien conduire à l'acquisition de compétences cognitive, pragmatique ou affective.

Toute acquisition de compétence peut donc s'effectuer par un travail sur des objets de savoir totalement indépendants du but visé. L'étude intellectuelle et raisonnée d'un texte, opérée par les travaux d'analyse, de compréhension et de synthèse, peut favoriser l'acquisition d'aptitudes affectives. Cette présence de tâches cognitives ou pragmatiques demandées à l'étudiant afin d'entraîner une compétence affective est très nette dans l'exemple suivant :

> *Les travaux des étudiants sont centrés sur la quête des multiples aspects de la condition humaine que le langage du romancier révèle. La création peut y occuper une place de choix : pour comprendre ce que fait le romancier, que l'étudiant s'essaie lui-même au récit, qu'il y exprime ses amours, son angoisse, sa révolte, dans les textes de son crû* (COOP 1970, 2 : 1).

Objectif tourné autant vers une pratique littéraire (10P) que vers une attention et une compréhension des divers aspects d'un texte (10R), mais qui, dans sa finalité, recherche le développement d'une compétence affective chez l'étudiant. Il faut donc dissocier, dans notre recherche, le traitement individuel réservé à chacun des objets de savoir appréhendés de l'attitude intellectuelle et/ou affective recherchée chez l'étudiant. Tout objectif, de compétence ou de motivation, vise la formation spécifique d'un comportement à partir de l'utilisation ou de l'acquisition de certains objets de savoir. Ces objets sont également déterminés par leur fonctionnement particulier à l'intérieur des objectifs. C'est en

partie ce que nous permettent de voir les distinctions « R » ou « P » que nous établissons.

Dans le cas des algorithmes où l'on retrouve tout autant les « R » que les « P », on remarque que le « P » permet le plus souvent de désigner l'objectif. Ainsi, on note peu de cas où, quant aux objectifs cognitifs, cohabitent les « R » et les « P » dans un même algorithme. Cette double présence de « pratique » et de « réflexif » est davantage marquée dans les objectifs pragmatiques. Tout se passe comme si le « P » avait une action dominante dans les objectifs, permettant, dans la majorité des cas, de les définir. On peut donner comme raison à cela que toute pratique présente dans un algorithme constitue une caractérisation ou une valeur ajoutée à l'objectif. Comme tout enseignement vise un savoir, il doit toujours être considéré comme cognitif. Cette réalité est évidente dans nos données, puisque près de 60 % des objectifs ont été classés dans les catégories « motivation » et « compétence » cognitives. Les critères d'« affectif » et de « pragmatique » viennent ajouter une dimension supplémentaire à l'acquisition des connaissances ; non seulement il faut savoir, mais il faut aussi sentir, ressentir ou faire. Toute production demandée aux étudiants, qu'elle soit création littéraire (10P) ou écriture d'un texte en français correct (20P), accentue le côté pratique des connaissances à acquérir. Que le « P » permette de déterminer la nature de l'objectif ne signifie pas qu'il prédomine sur le « R » ; il permet avant tout de mettre l'accent sur certaines des pratiques spécifiques que l'on demande à l'étudiant.

LES RÉSULTATS

Disons tout d'abord que les trois séries de variables se subdivisent dans les objectifs de la façon suivante : 35,6 % des occurrences se retrouvent dans la série des

10 (Littérature), 36,7 % dans la série des 30 (Société), tandis que la série des 20 (Langue) est la moins représentée avec un peu plus du quart (27,7 %) des occurrences. Une liste différente a été dressée pour les buts et c'est ainsi qu'on peut voir que la littérature n'y est plus représentée qu'à 29 % ; la langue est encore plus minoritaire avec 22 % des occurrences tandis que les variables sociales dominent nettement avec près de la moitié des occurrences citées (47 %).

C'est ce que nous révèlent les tableaux 76 et 77. Ils montrent également que chaque variable se répartit différemment dans chacune des catégories d'objectifs et de buts. Leur lieu d'inscription dans l'objectif, représenté par les subdivisions I (initial), M (médiane ou intermédiaire) ou T (terminal), est également loin d'être constant ; il méritera une analyse.

LA LITTÉRATURE

Dans toutes les catégories d'objectifs, les « 10 » apparaissent dans des proportions respectant la moyenne. Ce n'est que lorsqu'on s'attarde aux variables prises individuellement qu'on reconnaît des disparités. Il est évident que ce sont les appellations 10 - 10R - 10P qu'on rencontre le plus fréquemment, puisqu'elles regroupent le plus grand nombre d'occurrences. Elles se répartissent dans les différents objectifs en fonction de leur détermination « pratique » ou « réflexif ». Ainsi, près de 85 % des occurrences de 10P se retrouveront en « pragmatique » tandis que 76 % des 10R seront en « cognitif ». C'est dans l'appellation beaucoup plus générale, c'est-à-dire « 10 », que se retrouveront la majorité des compétences et des motivations affectives. Les « R » et les « P » désignent une attitude spécifique face à la littérature. Ils se présentent, dans le cas des « R », sous la forme de

TABLEAU 76
OBJECTIFS SELON CHAQUE VARIABLE

A. LA LITTÉRATURE

	MOTIVATIONS									COMPÉTENCES									/occurr. totales
	Affectif			Cognitif			Pragmatique			Affectif			Cognitif			Pragmatique			
	I	M	T*	I	M	T	I	M	T	I	M	T	I	M	T	I	M	T	
10	31		10	13		6	1		2	13	2		44	1	45	25		9	/202
10P	1		3				6		6		2		4	1	8	31	1	57	/120
10R	2		4	3		5	4		1	2			51		77	15	2	14	/180
11	1			1		1							1		3			1	/8
11R													1		17				/18
12	2		1	4		3							13		11	1		1	/36
12R													2		10				/12
13															1				/1
13R															15				/15
14																			/0
15													2		2				/4
15R													1	2					/3
16	1			1		1							2		4				/9
16R													3						/3
17						1				2			6		1			1	/11
17R	1			1											3	1	1		/7
occurr.	39		18	23		17	11		9	17	4		130	4	197	73	4	83	629

B. LA LANGUE

	MOTIVATIONS									COMPÉTENCES									/occurr. totales
	Affectif			Cognitif			Pragmatique			Affectif			Cognitif			Pragmatique			
	I	M	T*	I	M	T	I	M	T	I	M	T	I	M	T	I	M	T	
20	10		1	5		2	1			2			16	6	28	14		2	/87
20P	1		1			2	4		1	2		1	7		5	49	6	62	/141
20R				3			2			1		7	12		47	8	1	7	/88
21													3		8				/11
21P																		1	/1
21R			1										3		9				/13
22	1		2	2									8		2	1			/16
22R			1										2		3				/6
23													2						/2
23R															6				/6
24						2							1		3	1			/7
24R	1					2									14				/17
25													9		4				/13
25R			5			2						3			11				/21
26															8				/8
26P																		1	/1
27	1			1						1			11		8	5			/27
27P							2									4		2	/8
27R				1			2						11		8	2	2	1	/27
occurr.	14		11	12		10	11		1	6		11	85	6	164	84	9	76	500

C. LA SOCIÉTÉ

	MOTIVATIONS									COMPÉTENCES									/occurr. totales
	Affectif			Cognitif			Pragmatique			Affectif			Cognitif			Pragmatique			
	I	M	T*	I	M	T	I	M	T	I	M	T	I	M	T	I	M	T	
30	1		7			4			1	2		4	6		55		1	6	/87
30R						1									3				/4
31	1		9	1		3						2	10	2	14		1	3	/46
31R															2				/2
32	2		8	1		6			2	2	1	4	19		40	5	1	5	/96
32P						2			1						3				/6
32R															3				/3
33			7			2			4			1	2	2	8			3	/29
34						1									3				/4
35			2										4	2	1				/9
35R															2				/2
36	1		4	1		10			2			10			46	9		18	/101
37			18	2		13			1	1	2	12			28		2	16	/95
38			2			5			6			2			33	1		43	/92
38P									1									9	/10
38R						2							2		11			2	/17
39						1									6	1		18	/26
occurr.	5		57	5		50			18	5	3	35	43	6	258	16	5	123	629

TABLEAU TOTAL DES VARIABLES SELON LES OBJECTIFS

	MOTIVATIONS									COMPÉTENCES								
	Affectif			Cognitif			Pragmatique			Affectif			Cognitif			Pragmatique		
	I	M	T*	I	M	T	I	M	T	I	M	T	I	M	T	I	M	T
occurrences	58		86	40		77	22		28	28	3	50	258	16	619	173	18	282
	Affectif = 8,1 %			Cognitif = 6,6 %			Pragmatique = 2,8 %			Affectif = 4,6 %			Cognitif = 50,6 %			Pragmatique = 27 %		

* I = initial ; M = intermédiaire ; T = terminal

TABLEAU 77
BUTS SELON CHAQUE VARIABLE

A. LA LITTÉRATURE

	Buts implicites				Buts explicites			
	I	M	T	Total	I	M	T	Total
10	5	1		6	38		6	44
10P	2			2	6	3	12	21
10R			1	1	10	2	8	20
11	1			1	5			5
12	1		1	2	11		1	12
12R					2		1	3
13					1			1
14					1			1
15R					9			9
16					7			7
17			1	1	3	2	3	8
Total LITTÉRATURE	9	1	3	13	93	7	31	131

B. LA LANGUE								
	Buts implicites				Buts explicites			
	I	M	T	Total	I	M	T	Total
20	10		1	11	29	1	7	37
20P	2		4	6	22		7	29
20R	1		1	2	7	1	4	12
21					2			2
21R					7			7
23R					1			1
24					1		1	2
24R					1		1	2
27	1		1	2	5	1	1	7
27P					3	2		5
27R					1		1	2
Total LANGUE	14		7	21	79	5	22	106

C. LA SOCIÉTÉ

	Buts implicites				Buts explicites			
	I	M	T	Total	I	M	T	Total
30			3	3	2	1	13	16
30R							1	1
31			2	2		1	25	26
31R					1		1	2
32			3	3	4	5	16	25
32P							1	1
33			3	3	1	2	22	25
34			1	1				
35			1	1		1	2	3
36	1		4	5	2	3	31	36
37			2	2		1	33	34
38	1		1	2	7	2	24	33
38R							1	1
Total société	2	1	24	27	17	17	172	206
TOTAL	25	2	34	61	189	29	225	443

réflexion, d'analyse ou de synthèse à partir de l'œuvre littéraire. Cette réflexion peut cependant avoir plusieurs fonctions, s'avérant parfois, en compétence cognitive, une volonté de « rendre compte de sa connaissance, de sa compréhension et de son appréciation des œuvres » (COOP 1977, 4 : 1). Il s'agit d'un savoir uniquement littéraire, lié à la simple compréhension des textes. Ceci assure l'existence et la fonction de l'objet en tant que savoir autotélique.

L'affectif

Ce 10, en parcours circulaire, qu'il soit ou non accompagné des lettres « R » ou « P », est quasi inexistant en « affectif ». En fait, sur les 91 fiches qu'on retrouve en motivation ou compétence affective, il n'y en a que 10 de ce genre. Sur la totalité du corpus étudié, ce nombre est négligeable. Pourtant, si l'on considère la place retenue par les 10, 10R et 10P dans les catégories affectives par rapport à celle qu'occupent toutes les autres variables, cette proportion devient de plus en plus importante. C'est que, en « affectif », les 10 n'apparaissent pas seuls : ils entrent dans un parcours où ils sont associés à des variantes de la série des 20 et, encore plus spécifiquement, à celles de la série des 30. « Comme mode de vie, [l'œuvre littéraire] est une manière d'être, de sentir et d'agir [...Elle] joue un rôle d'intégrateur et/ou de révélateur quant au milieu socio-culturel et [elle] est constructeur de systèmes » (COOP 1977, 4 : 1). Il y a 36 des algorithmes d'objectifs affectifs qui appartiennent à la série des « 10 → 30 ». Dans la grande majorité des cas, la variable en « initial » est uniquement 10 – ou parfois, mais beaucoup plus rarement, 10R, mais jamais 10P – et il n'y a que 3 cas où apparaîtront les 11 (littérature française), 12 (littérature québécoise), 16 (littérature étrangère) ou 17 (langage). En pourcentage, ce sont nettement les 36

(formation intellectuelle) et 37 (formation humaniste) qu'on retrouve principalement en « terminal » dans ces algorithmes. Disons que 8 algorithmes s'écrivent 10 → 36 tandis que 10 → 37 apparaît 11 fois. C'est dire que plus de 50 % de l'utilisation du 10, en parcours simple et axé vers les 30, se trouve concentrée dans ces deux catégories. Les préoccupations de formation de l'individu l'emportent sur la formation sociale : c'est utiliser « la littérature comme facteur d'humanisation » (COOP 1973, 3 : 37). « En s'adaptant à des formes de fiction différentes, l'étudiant exerce son pouvoir d'adaptation, de tolérance à des formes de pensées différentes » (COOP 1973, 3 : 45). Les autres occurrences sont nettement moindres : les différents algorithmes n'apparaissent qu'une ou deux fois chacun. Dans ces cas, ce sont les 30 (5) et les 32 (8) qui reviendront le plus fréquemment, mais il y aura aussi place pour les 38 (communication), ainsi que pour les 31, 33 et 35 – qui nous indiquent que l'identification sociale, culturelle et politique de l'étudiant n'est pas, en « affectif », complètement laissée pour compte.

Que la littérature, en « affectif », soit axée vers des objectifs sociaux et culturels est surtout marqué lorsque la langue est également impliquée dans le processus. Ainsi, tous les objectifs qui prennent la forme 10+20 → 30 sont orientés vers ces préoccupations et dans ces cas cohabitent toujours les 30, 31, 32 et 33. L'orientation est donc à la fois nettement québécoise et générale. Alors que, dans les cas où le 10 apparaît seul, les objectifs sont axés majoritairement vers les 36-37, donc sur l'individu lui-même, l'implication du 20 signifie l'introduction de préoccupations plus collectives, voire sociales et culturelles.

Dans tous ces algorithmes que nous venons d'identifier, une constante apparaît : les 10 sont toujours dans l'étape initiale du processus. Ils ne sont donc pas

exactement ce sur quoi porte l'objectif, mais plutôt un moment antécédent, une compétence ou une motivation préalable à l'acquisition de l'objet de savoir placé en position « terminal ». Cette tendance se vérifie si l'on observe la place occupée par chacune des variables 10 - 10R - 10P en motivation et en compétence affective. En motivation, ces 10 se présentent dans la proportion de 34 apparitions en « initial », aucune en « intermédiaire » et 17 en « terminal ». En compétence, la proportion devient 15, 0, 4. On ne doit pas oublier que toutes les occurrences de parcours circulaire ont été placées, sur nos fiches, en « terminal » ; 9 des « 10 » en « terminal » sont d'ailleurs dans ce cas. La présence des 10 en « terminal » à l'intérieur des parcours simple et double en est d'autant diminuée. En « affectif », la littérature ne semble donc pas être un but en soi. Elle nécessite la présence de données sociales et humaines, manifestées par la série des 30. Même dans les quelques rares cas (au nombre de 5) où le 10 sera en « terminal » – donc défini comme l'objectif réel de l'algorithme – celui-ci aura été introduit par des variables de la série « Société ».

Ce qui étonne sans doute le plus, c'est la quasi-absence en « affectif » de toutes les variables marquées d'une nationalité, soit les nombres de 11 à 16. Un seul 11 (littérature française) apparaîtra, ainsi que trois 12 (littérature québécoise) et un 16 (littérature étrangère). Le préconstruit disant que la littérature nationale d'un pays – la littérature québécoise, bien sûr – doit servir à créer un sentiment d'appartenance à une communauté chez l'étudiant ne semble donc pas se vérifier. Cela semble même être tout le contraire. Aucune (ou presque aucune) prise de contact affective n'est requise chez l'étudiant. Les trois occurrences de littérature québécoise, tout en nous montrant qu'il s'agit quand même là de la variable la plus présente,

traduisent encore davantage la sous-utilisation des littératures nationales à l'intérieur des objectifs d'ordre affectif.

Le cognitif

L'emploi des 10 en « cognitif » est tout à fait différent. Il varie tout d'abord en nombre, puisque 59 % des occurrences de cette série se retrouveront en motivation et en compétence cognitives. La répartition des variables n'est également pas la même, puisque chacune de celles-ci y est représentée. Les littératures/nationalités, tantôt absentes, y sont maintenant fortement marquées. En fait, 92 % de ces variables (c'est-à-dire 101 occurrences) se retrouvent dans cette catégorie d'objectifs. Cela nous permet aisément de tirer la conclusion suivante : ce que l'on vise par l'étude des littératures selon leur nationalité, c'est avant tout un savoir sur l'objet : « lire un nombre minimum et défini d'œuvres littéraires (québécoises, françaises et universelles) selon un corpus préétabli, afin d'acquérir une connaissance honnête de la littérature » (11+12+16 : compétence cognitive) ou, dans une optique comparatiste, « découvrir les particularités de la littérature québécoise par rapport à la littérature française et à d'autres littératures » (CÉGEP 1974, 2 : 2 et 8) (12+11+16 : compétence cognitive). Que ce soit par une compréhension des textes par analyse et synthèse ou que ce soit par une connaissance historique, sociologique ou culturelle des œuvres, la compétence recherchée est cognitive.

La présence fréquente des désignations « R » avec les variables « 11 » (dans 18 cas), « 12 » (dans 12 cas) et « 13 » (dans 15 cas) nous permet aussi de voir cette démarche réflexive sur l'objet et d'ainsi corroborer cette hypothèse.

Le « 12 » (littérature québécoise) est également représenté en motivation cognitive, avec 7 occurrences dans cette catégorie. Puisque cet objectif ne recherche pas vraiment un « pouvoir », comme c'est le cas des objectifs de compétence, mais plutôt un « vouloir », ainsi que l'implique toute motivation, nous pouvons dire que la motivation cognitive sous-entend une certaine affectivité, absente de la compétence. Bien que la littérature québécoise, ainsi que nous venons de le dire, vise un certain savoir, elle n'est cependant pas exempte d'une certaine forme d'implication personnelle demandée à l'étudiant. De tels objectifs sous-entendent cependant des rapports avec la société et la culture : « Prendre conscience des grands courants culturels québécois qui se manifestent dans et par la littérature » (COOP 1974, 1 : 8) (12 → 33 : motivation cognitive). Est-ce alors l'apport socio-culturel ou littéraire qui appelle la motivation ? L'inclusion de la littérature dans le milieu n'est sans doute pas étrangère à cette motivation.

Ces littératures changent également de position à l'intérieur de l'algorithme. De la position « initial » en « affectif », elles passent majoritairement à la position « terminal ». Et ceci est d'autant plus évident lorsque les variables sont définies par la lettre « R ». Ainsi le « 11R » se partage en une occurrence en « initial », aucune en « intermédiaire » et 17 en « terminal » ; le « 12R » en 2-0-10 et le « 13R » en 0-0-15. Les littératures par nationalités sont bel et bien le savoir visé par l'objectif et non pas un antécédent menant à l'acquisition d'un tout autre savoir.

La série des « 10, 10R et 10P » est également fréquemment marquée en « cognitif ». Ainsi retrouve-t-on 90 occurrences de « 10 », réparties également dans les positions « initial » (44 occurrences) et « terminal » (45 occurrences). La prédominance d'une position sur l'autre ne semble donc pas jouer dans ce

cas. Les « 10P » sont rares et seront davantage présents en compétence pragmatique où l'aspect pratique des tâches demandées est souligné. Il n'y aura en effet que 13 occurrences en compétence et aucune en motivation. La proportion la plus élevée d'occurrences apparaît nettement lorsque le « 10R » est plus souvent le but premier de l'objectif et non pas un antécédent. D'ailleurs, au total de toutes les occurrences de la série des « 10 », 39,2 % des variables sont en « initial », 1,2 % en « intermédiaire » et 59,5 % en « terminal », en compétence cognitive. Cette proportion se renverse en motivation cognitive : 57,5 % / 0 % / 42,5 %. Nous avions dit que la littérature, lorsqu'elle était en « affectif », était davantage un antécédent de l'objectif que l'objectif réel : la motivation, puisqu'elle sous-entend une certaine forme d'affectivité, ou du moins d'implication de l'étudiant, crée une situation similaire en favorisant la position de la variable en « initial » plutôt qu'en « terminal ».

Le pragmatique

Pour ce qui est des compétences et des motivations pragmatiques, on peut immédiatement noter l'absence quasi totale d'occurrences dans le cas des littératures par nationalités : en effet, en compétence, seules deux occurrences apparaissent en littérature québécoise ; en motivation, aucun cas n'est à relever. Cela appuie notre déclaration selon laquelle les littératures par nationalités ne sont étudiées qu'en fonction de l'acquisition d'une compétence cognitive. Dans cette lignée, on peut aussi mentionner que ces littératures ne sont jamais identifiées par la lettre « P ».

C'est évidemment dans cette catégorie que se concentrera la majorité des 10P, soit 74 % de ceux présents au niveau des motivations et des compétences. Les 10 et 10R seront nettement moins présents.

Cette présence du 10P, essentiellement identifiée à des tâches de création, s'articule parfois dans une démarche uniquement littéraire, ainsi que le manifeste l'exemple suivant :

> *Jusqu'ici, l'étudiant s'inscrivait à l'intérieur d'un réseau d'œuvres qu'il ne privilégiait pas nécessairement. Ce dernier cours* [de la séquence] *devrait lui permettre de faire des choix, de découvrir et d'affirmer sa créativité, indissociable de l'activité critique. L'étudiant s'efforcera, à l'intérieur d'une recherche portant essentiellement sur un métalangage, d'adopter une attitude créatrice* (CÉGEP 1977, 2 : 3). (10R → 10P : compétence pragmatique).

Les buts

Dans les buts, qu'ils soient implicites ou explicites, la place des littératures se situe davantage en « initial » qu'en « terminal ». La proportion des répartitions est en fait de 71,3 % / 5,3 % / 22,3 %. Ce sont les littératures par nationalités – que l'on retrouve le plus souvent en but explicite – qui apparaissent le plus fréquemment en « initial » : seulement deux occurrences se placent en « terminal ». Dans les buts – et par conséquent dans les séquences, nous avons démontré que la séquence propose des buts plutôt que des objectifs –, l'enseignement ne porte pas directement sur l'acquisition d'un savoir sur une littérature précise. L'école utilise surtout ces savoirs en vue de l'enseignement d'un autre objet que nous tenterons de définir plus loin. Deux littératures par nationalités sont prédominantes : tout d'abord la littérature québécoise avec 14 apparitions en « initial » (dont deux en 12R) puis la littérature francophone avec 9 occurrences. La littérature

française est déjà moins présente avec 6 occurrences, ce qui est un peu moins que la place réservée à la littérature étrangère, puisque l'on retrouve celle-ci dans 7 cas. La littérature française est donc reléguée ici à une place secondaire, à un statut égal ou plus restreint que celui des littératures francophones en général ou même étrangères. La position encore importante détenue par cette littérature à l'intérieur des objectifs diminue donc lorsqu'il s'agit de buts, c'est-à-dire de l'orientation globale que l'on accorde à un cours.

LA LANGUE

Ce sera également en compétence cognitive que l'on retrouvera la majorité des variables de la série des 20. Les autres catégories d'objectifs sont moins présentes et c'est nettement les motivations et les compétences affectives qui apparaîtront en moins grand nombre.

L'affectif

Que la langue soit sous-représentée dans les objectifs affectifs, ainsi que dans toute motivation, traduit le rôle spécifique réservé à cet objet dans l'enseignement : la langue est avant tout un instrument à acquérir et, eu égard à cette situation, nous la retrouverons dans une proportion supérieure à la moyenne, en compétence pragmatique.

Dans les objectifs d'ordre affectif, la langue est d'ailleurs rarement seule : il n'y a en fait que 14 cas où la langue est en parcours circulaire, garantissant ainsi l'existence des pratiques linguistiques en tant que savoir autotélique. Dans les cas de l'utilisation affective de la langue, l'objectif vise à libérer les inhibitions de l'étudiant face à la prise de parole. Comme résultat de l'objectif de « familiarisation avec le verbal », on dit que « l'apprentissage vécu par les étudiants semble

avoir eu des connotations émotives certaines [...] : ils ont perdu la peur du verbal au cours de la session » (CÉGEP 1973, 2 : 4) (20P : motivation affective). Mais ce type d'utilisation est rare : la langue est, en « affectif », le plus souvent liée à la littérature en tant que savoir qui lui est conjoint, c'est-à-dire inscrit sous la forme 10+20. C'est alors vers la série des 30 (variables sociales) que s'oriente l'objectif : « Proposer à l'étudiant une démarche d'enracinement critique dans le milieu québécois et d'ouverture au monde par l'étude de la langue et de la littérature » (PERIO 1976, 2 : 55) (10+20 → 31+30 : motivation affective).

Tout comme dans les littératures, les objectifs de langue se situent, en motivation, majoritairement en position « initial » et ce, dans un rapport de 37 en « initial » et 19 en « terminal ». Cette situation sera particulièrement évidente en motivation pragmatique où 11 occurrences sur 12 seront en position « initial ».

Le cognitif

C'est en « cognitif » que la langue est le plus fréquemment située en « terminal » : elle demeure donc, dans de nombreux cas, un savoir à acquérir et non pas seulement une compétence pragmatique. Dans les variables marquées de la lettre « R » et où l'on peut deviner qu'on recherche une attitude de réflexion sur l'objet, l'objectif est tout d'abord majoritairement cognitif. Cette même tendance était notée dans le cas des littératures. Plus spécifiquement, on remarque aussi que ces variables seront toujours placées en position « terminal ».

La langue, en tant qu'objet à analyser, à comprendre, et non pas en tant qu'instrument de communication, a toujours sa place dans les cours de français. Ce rôle sera tout particulièrement joué par les langues

classées par nationalités et ce, surtout dans les cas où leurs variables sont identifiées par un « R ». On remarque alors que celles-ci se situent en grande majorité en position « terminal » : 10 fois dans le cas du 21R (langue française), 4 pour le 22R (langue québécoise), 6 pour le 23R (langue franco-québécoise), 16 pour le 24R (langue française au Québec) et 19 pour le 25R (langue franco-canadienne). Dans toutes les autres variables, cette tendance semble se renverser et la langue devient un antécédent à l'intérieur des objectifs. Lorsqu'on ne recherche pas clairement une attitude de réflexion sur l'objet, donc un savoir, soit cognitif ou du moins axé sur une connaissance (affective ou pragmatique) de l'objet, c'est que la langue est considérée comme un instrument, une compétence qui permettra à l'étudiant d'acquérir un autre objet, littéraire ou social.

En « cognitif », une grande concentration des 20 se retrouve dans le parcours circulaire : la langue est alors le savoir unique de la séquence, sans antécédent ni conséquent. Dans ces cas, la présence des 20R et des 20P (jamais de 20 seul) est quand même extrêmement minime : pas plus de 16 occurrences au total sont à signaler. La présence des langues par nationalité est nettement plus marquée et, de fait, tout savoir cognitif sur un objet uniquement linguistique semble passer par le biais d'une qualification nationale. Les langues nationales sont souvent enseignées seules, comme nous l'indique la présence des 24R, des 25 et des 22R, mais elles peuvent également se coupler entre elles et former des algorithmes où deux langues seront étudiées parallèlement. Dans ces cas, la langue française (21) semble une constante et c'est elle qu'on unit à une autre qui sera classée comme franco-québécoise ou française au Québec. À noter qu'on ne retrouve aucun cas où la langue française est étudiée seule sans qu'aucune autre langue (toujours en rapport avec la notion de québécité)

ne lui soit conjointe. Si le concept de langue française demeure présent dans les programmes, et ce tout particulièrement en « cognitif », cela n'est jamais au détriment d'une étude de la réalité linguistique québécoise. Elle constitue davantage un complément d'informations qui permet d'aborder la réalité d'ici.

Le pragmatique

On s'étonne de voir qu'en compétence pragmatique, la langue ne soit pas majoritairement située en position « terminal ». Puisqu'elle est un code dont l'acquisition signifie le plus souvent son utilisation, on aurait pu penser qu'elle ait été l'objet de savoir principal des objectifs pragmatiques. En fait, la langue est à 95 reprises en « initial » contre seulement 77 en « terminal ». La littérature et la société auront plus d'occurrences en « terminal ». C'est que même dans un objectif où ce qui est demandé est une compétence pratique, cette compétence n'est pas nécessairement identifiée comme étant linguistique : la langue doit mener à un savoir littéraire qui, lorsqu'il est pragmatique, pourra s'appeler « création littéraire », ou à un savoir « social » (c'est-à-dire, lié à la place de l'individu dans son milieu) qui prendra majoritairement la forme d'une compétence de « communication », qu'elle soit linguistique ou non. La variable privilégiée pour se retrouver en « pragmatique », le 20P, y est présente à 32 reprises sous la forme d'un parcours circulaire (20P). L'objectif de compétence linguistique n'est donc pas absent des préoccupations ministérielles et collégiales et prend le plus souvent la formulation-cliché : « maîtrise de la langue parlée et écrite ». Cet objectif, issu de la volonté de perpétuer une tâche inachevée par le niveau secondaire, n'est cependant pas la finalité des cours, mais plutôt un préalable, une carence à combler avant d'entreprendre toute autre étude littéraire. Dans les autres

cas où elles sont en « terminal », les variables de la série des 20 sont amenées par des 10 en position « initial » d'un parcours simple et appartiennent même parfois à des algorithmes calqués sur la forme 10 → 10+20. Langue et littérature sont donc deux objets fréquemment liés, qui fonctionnent entre eux sans aucun apport social ou sans que soient utilisées les littératures ou les langues par nationalité. Dans tous ces cas où la littérature mène à une étude de la langue, ou la langue à une étude de la littérature, les 10 ou les 20 sont presque toujours accompagnés des lettres « R » ou « P ». Comme quoi un travail spécifique est demandé aux objets.

Les buts

Dans les buts, on doit remarquer que le nombre de variables de la série des « 20 » est assez minime : 22 % des occurrences relevées appartiennent à ce groupe. Et c'est majoritairement en phase initiale que celles-ci se concentrent. On peut donc signaler qu'elles se subdivisent ainsi : 73 % des occurrences en « initial », 4 % en « intermédiaire » et seulement 23 % en « terminal ». Les appellations des variables par nationalité se font de plus en plus rares. On note toujours la présence des langues française (21) et française au Québec (24), mais il y a une absence totale de langue dite québécoise. Ce fait est étonnant, puisque les buts se concentrent avant tout vers la fin des années 1970, période où les projets de séquence apparaissent en grand nombre. Leurs buts ne semblent donc jamais faire état d'une langue « québécoise », mais plutôt d'une langue sans qualification nationale.

De nombreux algorithmes sont formés sur le modèle 20 → 20, c'est-à-dire qu'une structuration entre différents objets linguistiques, dont certains sont vus comme des antécédents à l'acquisition des autres,

s'effectue souvent dans les cours. Les langues par nationalité sont encore ici abondamment présentes. On ne saurait cependant pas dégager une constante par rapport à leurs relations mutuelles. Dans plusieurs cas, la langue franco-canadienne (25) est vue comme un antécédent à l'analyse de la langue française (21), des langues étrangères (26) et de la langue en général. « Le franco-canadien, dit-on, sert d'approche à chaque domaine de la linguistique [...] L'importance accordée au phénomène franco-canadien des préoccupations envers le français international et l'anglo-canadien » (COOP 1970, 2 : 2) (25 → 20+26). Il y aurait donc un mouvement tendant à utiliser un phénomène linguistique géographiquement restreint pour permettre une analyse d'un phénomène plus global qui s'étend à une étude aussi générale que celle de la langue.

D'autres algorithmes procèdent de manière inverse : à partir d'une analyse de la langue en général, on s'intéresse plus particulièrement à la langue dans ses manifestations nationales : c'est ainsi que, partant du 20R, on s'attardera à la langue franco-canadienne (25) ou française au Québec (24).

> *Au plan* [sic] *de la langue, leur attention se portera spécialement sur le passage de l'étude normative de la langue à une étude descriptive et réflexive, sur la prise de conscience ou l'objectivation du phénomène que constitue le langage. Et, très concrètement, cela devra permettre d'identifier le phénomène franco-canadien et de se situer par rapport à lui* (CAHECO 1973-74 : O.91) (20R → 25 : compétence cognitive).

Il y a donc ici passage d'un phénomène général vers un objet plus spécialisé.

Notons également que les langues et les littératures par nationalité ne sont pas nécessairement enseignées

simultanément. En effet, rares sont les algorithmes où celles-ci coexistent et ce, autant en « cognitif » que dans tout autre type d'objectif. Les 10 et les 20 ne seront présents ensemble, dans un parcours circulaire ou de manière interreliée dans un parcours double, que sous leur forme la plus générale, soit 10, 20 ou parfois aussi 27, qui présente toute situation de langage. Dans ces cas, c'est davantage de la langue (ou du langage) que l'on part pour se diriger vers une étude de la littérature.

LA SOCIÉTÉ

Si les séries des 10 et des 20 permettent de décrire des objets homogènes, il n'en est plus ainsi pour toutes les variables de la série des 30. Les ensembles « littérature » et « langue » définissent des objets similaires, distingués entre eux par l'ajout des épithètes nationales ; l'ensemble « société » décrit maintenant une sphère beaucoup plus large, et même souvent disparate. Y sont réunies toutes les réalités n'appartenant pas aux domaines littéraire et linguistique, se définissant comme des préoccupations autant sociales, intellectuelles et culturelles que professionnelles. Tout rapport aux relations de l'homme avec son milieu est ici en cause. Vu l'hétérogénéité de cet ensemble, nous ne pouvons pas tirer de conclusions globales à partir de ces variables, mais nous devrons prendre chacune d'elles séparément, en fonction de la réalité qu'elle représente. Cependant, les occurrences de toutes ces variables présentent un point commun : elles nous indiquent que les cours de français ne sont pas uniquement tournés vers des savoirs linguistiques et littéraires, mais font appel à des réalités tout autres, souvent beaucoup moins accessoires qu'on pourrait le penser.

Le nombre élevé d'occurrences de ces variables nous force à ne pas négliger ces données, mais à les

prendre comme un facteur important de la constitution des objets de savoir. Plus du tiers des variables entrent dans cette série, soit exactement 36,7 %, ce qui représente une proportion plus grande que les littératures, avec 1 % de moins. Cette importance des variables « sociales » est à noter si on s'attarde à la place qu'elles occupent dans les algorithmes : toutes ces occurrences apparaîtront, dans une proportion extrêmement élevée, dans la phase finale des processus d'acquisition de savoir. En effet, au total, 93 occurrences sont en « initial », 32 en « intermédiaire » et plus de 657 en « terminal ».

Il ne faut donc pas envisager l'utilisation de ces objets de savoir en tant qu'instrument ou élément de motivation permettant la compréhension et l'acquisition des savoirs littéraires et linguistiques. Le contraire semble être plus juste et il nous faudra présupposer que la langue et la littérature ne sont pas la finalité des objectifs, mais que l'enseignement les axe et les intègre dans un processus où ils sont directement orientés vers leur utilisation sociale et culturelle. On peut conclure d'un tel fait qu'il y a eu un changement de statut pour la langue et la littérature qui a amenuisé leur importance au détriment de préoccupations qui leur sont extérieures. Mais on peut aussi conclure – et cette conclusion serait sans doute plus juste – qu'on tente d'intégrer ces savoirs dans un contexte d'utilisation plus large qui permet de voir dans ces objets autre chose qu'une compétence littéraire et linguistique, mais un apport à une culture, à une société ou à la formation intellectuelle d'un individu.

> *L'enseignement collégial prend la suite de l'élémentaire et du secondaire, c'est un enseignement du français, langue maternelle ; il faut en développer la connaissance et la pratique afin d'en augmenter la maîtrise, la*

> *capacité d'analyse et à travers elle, favoriser l'accord des collégiens québécois avec leur communauté linguistique et nationale* (COOP 1977, 2 : 51) (10+20 → 31).

On demandera, pour parler de cette homologation des savoirs linguistiques aux savoirs du milieu, « d'adapter des connaissances techniques et spécialisées à la complexité du vécu et de l'humain » (CAHECO, 1973-74 : 0.91).

Dans les buts, on ne s'étonnera donc pas de retrouver plus de 47 % des occurrences appartenant à cette série sociale ; les buts, par définition, identifient la finalité ou l'orientation globale du cours, sortant les savoirs de leur existence uniquement scolaire pour les intégrer dans leur contexte social, où leur existence future dans la vie de l'étudiant est assurée. Langue et littérature n'ont de sens que si leur utilisation s'incorpore au vécu de la collectivité et de l'individu. Nous postulons, avec l'observation des données sociales en position terminale, que les variables de la série des 30 constituent moins l'objet du savoir que la désignation d'un contexte d'utilisation. Il nous reste, bien sûr, à prouver cette idée.

En « motivation », ce n'est pas tant par le nombre d'occurrences que les variables se font remarquer : à ce compte, elles sont présentes dans une proportion similaire à celle des littératures. C'est dans leur présence presque exclusivement en position terminale qu'on peut entrevoir l'utilisation particulière de ces savoirs. Ainsi, pour 10 occurrences en « initial », nous en retrouvons 125 en « terminal ». Les deux tiers des algorithmes des objectifs de motivation ont ces variables dans leur phase finale.

Ces variables gardent, en partie, une subdivision similaire à celle des littératures et des langues. Dans trois cas, nous avons conservé les épithètes nationales

afin d'opérer une distinction dans la nature des objets visés. Société (30), culture (32) et politique (34) deviennent ainsi société québécoise (31), culture québécoise (33) et politique québécoise (35). Ces trois spécifications de termes s'avèrent nécessaires dans des projets de séquence, ou programmes d'enseignement, qui ont avoué longtemps leurs intentions d'inscrire l'étudiant dans son milieu – décrit dans les années 1970 comme communauté nationale souvent conforme aux idéaux politiques du moment. C'est du moins l'une des hypothèses qui présidaient à cette distinction terminologique : la cueillette des données nous montre que le parti pris en faveur de l'identification au milieu québécois n'est pas systématique. Il y a 111 occurrences en « 30 », contre 79 en « 31 », 134 en « 32 », contre 57 en « 33 », qui révèlent que la communauté et la culture recherchées dépassent souvent les limites d'une structure nationale et insèrent l'étudiant dans un patrimoine beaucoup plus large, voire universel. Disons plutôt que les considérations nationalistes ou politiques ne font souvent pas partie du débat : le milieu, une communauté d'individus, est indéfini ou du moins défini en marge de telles données. Les objectifs prendront parfois les formes suivantes : « Sensibilisation aux problèmes humains à travers la littérature », ou « rendre [l'étudiant] plus homme parce que plus ouvert, plus universel, plus humain » (COOP 1973, 3 : 7). Seule la politique (variables 34 et 35) bascule dans des préoccupations dites québécoises avec 15 occurrences en faveur du « 35 » contre 5 en « 34 ».

Le nombre peu élevé de ces occurrences indique que l'enseignement avouera rarement ses tangentes idéologiques ; lorsque ces tangentes existent, elles sont le plus souvent en fonction d'une politique québécoise. Alors que société et culture n'annoncent pas nécessairement une opinion nationaliste, la politique, par sa

nature sans doute plus idéologique et plus axée sur le parti pris (ou la prise de position) nationaliste, rend davantage compte des préoccupations québécoises très fortes dans le Québec de l'époque.

La présence de la désignation nationale accolée aux objets sociaux n'est pas assumée, dans la grande majorité des cas, par le savoir seul. Dans les algorithmes où ces variables se présentent, cohabitent toujours d'autres objets, littéraires, linguistiques ou sociaux, eux-mêmes qualifiés par ces désignations. Il y aura donc une stratégie ou, du moins, une structuration évidente entre les objets à l'intérieur du processus d'enseignement ; une connaissance sociale qualifiée nationalement amène ou est amenée par un autre objet, lui-même qualifié. Deux conclusions sont possibles. Dans le cas où la cohabitation s'instaure entre des savoirs uniquement sociaux, on peut penser qu'une structuration entre les différentes préoccupations, sociales, culturelles et politiques, s'effectue pour former le portrait d'ensemble du milieu. Chaque trait devient alors la composante d'un tout : « identification et analyse des composantes historique, sociale, politique, géographique, etc., du français au Québec » (COOP 1977, 2 : 6). Dans les autres cas où la langue et la littérature québécoises mènent à la société, à la culture et/ou à la politique québécoises, l'enchevêtrement se fait entre des sphères d'objets et d'activités différentes et permet d'entrevoir des rapports d'implication entre celles-ci. « Il s'agit d'une étude des modes de communication et d'expression et de leurs transformations à travers les conditions sociales, historiques, politiques, économiques, culturelles, etc., qui amènent ces changements, en situant particulièrement la place et le pôle de la langue à l'intérieur de ces moyens » (COOP 1977, 2 : 6) (38R → 31+33+35 → 20).

Les variables de « Société » (30 et 31) se répartissent dans toutes les catégories d'objectifs, mais dans une proportion nettement plus marquée en compétence cognitive. C'est bien un savoir que l'on recherche et non pas, comme on aurait pu s'y attendre, l'adhésion de l'étudiant à des réalités sociales. Cette connaissance du milieu apparaît clairement dans le cas de 30, où plus de la moitié des occurrences, en position terminale, relève de la compétence cognitive. Connaissance du milieu qui se fait dans la majorité des cas par l'intermédiaire de la littérature située en « initial ». Chez l'étudiant, la langue sera beaucoup moins souvent le déclencheur des préoccupations sociales.

Il en va de même pour les variables sur la culture (32 et 33) dont la répartition se retrouve nettement plus marquée en compétence cognitive. La motivation de l'étudiant pour l'acquisition de valeurs culturelles est un phénomène rare qui, lorsqu'il est présent, ne porte pas exclusivement sur les valeurs liées à l'identité québécoise, mais sur d'autres plus générales : « la maîtrise de sa langue est, dit-on, une condition essentielle de l'insertion de l'individu dans une culture et une société données » (CAHOC 1978, 1 : 18). Est-ce que l'on sous-entend que cette culture et cette société seront nécessairement québécoises, puisque liées à la réalité de l'étudiant ? Ce serait alors réduire la connaissance d'une langue à la compréhension d'un univers limité à un cadre plus restreint que celui de la francophonie. Dans de nombreux cas, la spécification « québécoise » ne sera pas accolée, dans les textes, aux termes « société » et « culture », mais il n'en demeure pas moins que, dans les faits, on présuppose l'existence de ce cadre restreint.

Parler d'une utilisation spécifique pour les 34 et 35 (politique et politique québécoise) ne serait pas pertinent, car ces deux variables n'ont pas une vie

indépendante des autres variables sociales. La politique s'intègre toujours dans des algorithmes où elle cohabite avec le 30 et le 32 dans le cas du 34, et avec le 31 et le 33 dans le cas du 35. La politique n'est envisageable que dans le cadre social et culturel qu'elle règle. Ainsi, comme les variables « Société » et « Culture », la politique sera majoritairement en compétence cognitive : on recherche encore ici la connaissance d'un phénomène, plutôt que la prise de position qu'il peut entraîner. Il resterait à voir si, dans les faits, ces volontés d'information ne se transforment pas en parti pris pour une position idéologique donnée.

Deux variables importantes, non plus liées à une communauté, mais à l'individu, sont le 36 (formation intellectuelle) et le 37 (formation humaniste). À elles seules, avec respectivement 146 et 129 occurrences, elles représentent 42,3 % de tout le corpus de la série des « 30 ». L'individu prend ici toute son importance et, ainsi que le disent certains documents, doit passer avant l'acquisition systématique des connaissances. Dans l'optique des déclarations du rapport Parent, la littérature acquerra souvent une valeur dans le développement de la personne.

> *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* (rapport Parent

1963-1966, paragraphe 599). (10 → 36+37)

Réservoir d'émotions, la littérature l'est parce que la compréhension de la réalité décrite par l'écrivain entraîne souvent la compréhension du monde. Le travail sur l'œuvre favorise également les facultés intellectuelles par les règles de synthèse et d'analyse que sous-entend tout travail sur le texte. Autant la langue que la littérature permettent l'acquisition de ces capacités individuelles. Il serait faux de prétendre que la littérature s'adresse davantage aux capacités émotives, sensitives telles que décrites par le 37, tandis que la langue, en tant que système réglé et codé, favoriserait les aptitudes logiques inhérentes au 36.

Plus tournées vers l'individu que toute autre variable, les 36 et 37 appellent souvent une motivation de l'étudiant. C'est placées en « terminal » qu'on les retrouvera, marquant par cette position qu'elles ne sont pas le préalable du parcours d'enseignement, mais bien sa finalité. Ce rôle de finalité de l'enseignement est également évident dans les buts où ces variables détiennent une place importante.

La variable 38, représentant la communication, témoigne que la langue n'est pas vue comme le seul moyen d'expression permettant le contact de l'individu avec son milieu et ses semblables. Car la communication suppose toute forme d'expression : verbale ou gestuelle, orale ou écrite, littéraire ou non littéraire, etc. La communication implique aussi une ouverture à tous les médias du monde moderne. De plus – c'est d'ailleurs ce qui nous a amenés à placer cette variable dans la catégorie « Société » –, la communication implique une « communauté » propice aux échanges entre membres d'un même groupe. L'existence d'une société n'est possible que par l'existence de relations – parfois strictement affectives – des individus entre eux.

Il n'est pas étonnant que la communication entraîne surtout les compétences cognitive et pragmatique : une pédagogie préconisant la connaissance des moyens de communication et leur utilisation s'articule au cours des années et devient une composante essentielle des projets de séquence.

La place importante de toutes ces variables de la série des 30 traduit la volonté de plus en plus marquée d'inscrire l'enseignement de la langue et de la littérature dans un cadre solidaire des préoccupations du milieu et de l'individu. En ce qui concerne les buts et finalités de l'enseignement du français au collégial (tels qu'ils apparaissent dans l'important rapport des séquences de 1977), « il est souligné que les deux premiers sont plutôt d'ordre intellectuel, alors que les deux autres sont nationaux » (CAHOC 1977, 1 : 6). Témoins de la nouvelle tangente de l'enseignement, les objectifs manifestent l'apparition de nouveaux savoirs qui, sans chasser les savoirs « classiques » que sont la langue et la littérature, soulignent les besoins de plus en plus élargis de la société d'aujourd'hui.

***

Qu'il y ait eu, entre 1963 et 1980, la naissance de nouvelles valeurs et de nouveaux objets de savoir, voilà une chose qui semble évidente à la lumière de cette étude. Cependant, ceux-ci n'ont pas totalement bouleversé les pratiques et remis en cause tout le système d'enseignement. La langue et la littérature demeurent les piliers centraux de tout transfert de savoir et il y a en cela une continuité évidente dans les idéaux poursuivis. Cependant, autour de ces savoirs se greffent de nouvelles valeurs qui appellent l'inscription des données littéraires et linguistiques dans une réalité plus large : la société, en tant qu'espace politique ou simplement humain.

L'importance croissante des buts entraînés par les séquences, au cours des années 1970, traduit la volonté ferme des institutions de ne pas décrire que des savoirs dont la diversité aurait rendu difficile toute mise en cohérence, mais d'insérer systématiquement l'enseignement du français dans un cadre plus vaste, extrascolaire et social.

Le cours commun de français au collégial n'est plus seulement le véhicule de savoirs strictement littéraire et linguistique, mais permet l'émergence de nouveaux savoirs. Ainsi les instances consultatives et décisionnelles de l'enseignement collégial apparaissent-elles conscientes du développement des possibilités langagières permis par l'éclatement des modes de communication accessibles, conscientes de la redéfinition des cadres d'une institution littéraire qui s'ouvre de plus en plus aux moyens d'expression marginaux ou marginalisés et, enfin, conscientes du besoin de plus en plus pluridisciplinaire de la société.

ANNEXE I

Liste des documents étudiés

Documents du ministère de l'Éducation du Québec

MEQ	1967, 1	Programme de français (langue maternelle) (5 juin 1967).
MEQ	1973, 1	Document de la direction générale de l'enseignement collégial sur le français dans l'enseignement professionnel au niveau collégial (14 février 1973).
MEQ	1975, 1	Document sur un nouvel encadrement de l'enseignement du français, présenté par Guy Gauthier de la Direction générale de l'enseignement collégial (D.G.E.C.).
MEQ	1975, 2	Document sur le français langue maternelle, présenté par Guy Gauthier de la D.G.E.C.
MEQ	1975, 3	Document sur l'élaboration des programmes, présenté par Léonce Beaupré.
MEQ	1976-1977, 1	Document sur le projet d'orientation des programmes-cadres pour l'enseignement du français.
MEQ	1977, 2	Document sur les cours obligatoires de français, langue maternelle, au collégial, présenté par Vital Gadbois, le 4 avril 1977.

Cahiers de l'enseignement collégial

CAHECO	Parution annuelle 1967-1968 à 1979-1980

Documents de la coordination provinciale

COOP 1967, 1	Lettre de Jean-Paul Tremblay à Jérôme Desbiens, suivie des Remarques et propositions du comité consultatif de la Faculté des Lettres, au sujet du programme de français soumis au Conseil Universitaire par la faculté des Arts, pour le niveau pré-universitaire, par Jean-Paul Tremblay, Jeanne Lapointe, Jean Dalbernet, Henri Tuchmaïer et Réal Ouellet.
COOP 1969, 1	Rapport sur les journées d'études tenues à Québec les 13 et 14 mars 1969, présenté par Bernard Fortin et Maurice Champagne.
COOP 1969, 2	Rapport du comité de coordination proposé lors de la réunion du 21 octobre à Montréal, par Maurice Champagne.
COOP 1969, 3	Plan d'étude cadre sur le cours de Poésie 202 proposé au Comité de coordination lors de la réunion du 15 décembre 1969, par Maurice Champagne.
COOP 1969, 4	Propositions du coordonnateur au comité de coordination présentées lors de la réunion du 15

décembre 1969, par Maurice Champagne.

COOP 1969, 5 Rapport de la réunion du comité de coordination du 15 décembre 1969, présenté par Maurice Champagne.

COOP 1970, 1 Mémoire des départements de français des cégeps sur la remise en question des cours communs, présenté par Maurice Champagne.

COOP 1970, 2 Rapport de la réunion du 30 octobre 1970 au cégep Bois-de-Boulogne, présenté par Pierre Longtin.

COOP 1970, 3 Guide d'application du plan d'étude au collégial, présenté par Maurice Champagne, pour le bureau pédagogique de cadre

COOP 1970-1971, 1 Rapport final de 1969-1970. Présentation des cours de français à l'annuaire de 1970-1971.

COOP 1973, 1 Document de travail à l'intention des départements de français, précédé de l'Avis de convocation à la réunion du 7 décembre 1973, présentés par Robert Gagnon.

COOP 1973, 2 Enquête menée auprès des professeurs de littérature sur les objectifs de leurs cours, présentée dans le *Bulletin pédagogique*, nº 2, mai 1973.

COOP 1973, 3 Rapport de l'enquête sur les objectifs pédagogiques généraux

des cours de français, présenté par Robert Gagnon.

COOP 1973, 4 Rapport du 30 décembre 1972, présenté par Robert Gagnon.

COOP 1974, 1 Extrait du Mémoire de la coordination provinciale du français sur la réévaluation de l'enseignement du français (langue et littérature) dans les cours communs, présenté par Robert Gagnon.

COOP 1975, 1 Rapport des réunions des chefs de départements de français tenues au collège de Sainte-Foy les 16 et 17 octobre 1975, présenté par Robert Gagnon.

COOP 1975, 2 Rapport des membres du sous-comité de l'assemblée des coordonnateurs sur les moyens à utiliser pour assurer la qualité constante de la langue française écrite.

COOP 1975, 3 Rapport préliminaire du 19 décembre 1975, présenté par Robert Gagnon.

COOP 1975, 4 Extrait d'une lettre de Léonce Beaupré en date du 16 avril 1975.

COOP 1975, 5 Texte manuscrit de Vital Gadbois sur les postulats, buts et finalités de l'enseignement du français au collégial.

COOP 1976, 1 Enquête sur les tâches et objectifs d'ordre linguistique dans les cours obligatoires de français

(questionnaire remis aux professeurs), automne 1976.

COOP 1977, 1 Document sur les actions du MEQ dans le dossier de l'amélioration des langues.

COOP 1977, 2 Rapport final du 4 avril 1977 à propos des cours obligatoires de français, langue maternelle, au collégial, présenté par Vital Gadbois.

COOP 1977, 2b Rapport final (version du 26 et 27 mai 1977) à propos des cours obligatoires de français, langue maternelle, au collégial, présenté par Vital Gadbois.

COOP 1977, 3 Réponse au Rapport final de la coordination, par Jérôme Élie et Gaétan Saint-Pierre.

COOP 1977, 4 Réflexions sur le phénomène littéraire. Texte manuscrit de Vital Gadbois.

COOP 1978, 1 Rapport final (mai 1977) de la coordination provinciale de français et Projet d'une politique de l'enseignement du français au collégial du comité ad hoc (mai 1978), présenté par le comité technique des Directions des services pédagogiques (D.S.P.)

COOP 1979, 1 Communication intitulée « La cathédrale engloutie ou réflexions sur l'histoire récente de l'enseignement de la littérature française au Québec (1970-1979) », présentée au 47e

congrès de l'ACFAS par Pierre Boissonnault et Vital Gadbois.

Documents de comités « ad hoc »

CAHOC 1977, 1 — Procès-verbal de la première réunion du comité ad hoc de l'enseignement du français au collégial, présenté par Réginald Lacroix, le 24 novembre 1977.

CAHOC 1977, 78/1 — Texte pour le comité ad hoc en vue de l'élaboration d'une politique de l'enseignement du français au collégial.

CAHOC 1977, 78/2 — Rapport du comité technique sur les éléments d'une politique de l'enseignement du français au collégial.

CAHOC 1978, 1 — Rapport du comité ad hoc en vue de la définition d'une politique de l'enseignement du français au collégial sur les éléments d'une politique de l'enseignement du français au collégial.

CAHOC 1978, 2 — Extrait du Compte rendu de la deuxième réunion du comité ad hoc de l'enseignement du français au collégial du 20 janvier 1978, présenté par Réginald Lacroix.

CAHOC 1978, 4 — Document sur la mise sur pied des éléments d'une politique de l'enseignement du français au collégial.

Documents des cégeps

CÉGEP 1970, 1	Rapport d'expérience pédagogique pour le cours de poésie 601-101-67, rédigé par René Aubry, Jean-Rock Bellavance et Nicolas Vachon, cégep de Sherbrooke.
CÉGEP 1970, 2	Projet pédagogique pour le cours de théâtre 1970-1971, présenté par une équipe de professeurs du Département de français au cégep de Sherbrooke.
CÉGEP 1971-72, 1	Remarques préliminaires du projet de séquence du Département des lettres du cégep de Saint-Laurent.
CÉGEP 1972, 1	Analyse-critique du cours de français théâtre 202 au collège Marie-Victorin, décembre 1972.
CÉGEP 1973, 1	Projet d'intégration d'une activité parascolaire à un contenu de cours du programme d'études, présenté par Fernand Gagné du campus de Drummondville.
CÉGEP 1973, 2	Compte rendu de la réunion sur les cours de français-théâtre du cégep Lionel-Groulx.
CÉGEP 1973, 3	Réflexions des professeurs du Département des langues et arts du campus de Chicoutimi, 5 décembre 1973.
CÉGEP 1974, 1	Projet de séquence présenté par Claude Brouillette du cégep de Trois-Rivières, avril 1974.

CÉGEP 1974, 2 — Projet pour l'enseignement du français au collégial au collège Bois-de-Boulogne, octobre 1974.

CÉGEP 1975, 2 — Étude de la situation des cours à option offerts par le Département de français du cégep de Sainte-Foy, présentée par Horace-Albert Gagné et Denis Gervais au cégep de Sainte-Foy.

CÉGEP 1975, 3 — Document sur le contenu général du cours terminal de français au campus de Saint-Hyacinthe.

CÉGEP 1975, 4 — Extrait du Procès-verbal de la réunion du Département des sciences sociales sur la politique du français au cégep de Rimouski.

CÉGEP 1976, 1 — Lettre du cégep Sainte-Thérèse de Blainville (collège Lionel-Groulx) adressée à Léonce Beaupré, en date du 19 mai 1976.

CÉGEP 1976, 2 — Sondage auprès des étudiants sur l'enseignement du français au collège Lionel-Groulx.

CÉGEP 1976, 3 — Enquête sur les tâches et les objectifs opératoires reliés à l'apprentissage de la langue dans les cours obligatoires de français au collège Lionel-Groulx.

CÉGEP 1977, 1 — Correspondance entre Jacques-Yvan Morin, du ministère de l'Éducation, et Viateur Beaupré, du cégep régional Côte-Nord, Sept-Îles.

CÉGEP 1977, 2 Rapport synthèse du comité chargé de la recherche sur la nouvelle séquence des cours communs de français au collège de Rosemont.

CÉGEP 1977, 3 « Deux pieds valent mieux qu'un », document de Viateur Beaupré en circulation interne au MEQ.

CÉGEP 1978, 1 Document sur l'expérimentation d'une nouvelle séquence de cours de français au collège de Rosemont (automne 1977).

CÉGEP 1978, 2 Rapport d'étape sur l'expérimentation d'une nouvelle séquence de cours de français au collège de Rosemont (hiver 1978).

CÉGEP 1978, 3 Document adressé au comité ad hoc par G. Beaulieu sur la définition d'une politique de l'enseignement du français au collégial au collège Bois-de-Boulogne.

CÉGEP 1978, 4 Lettre de Vital Gadbois adressée au campus de Saint-Hyacinthe sur l'objectif général des cours obligatoires de français au collégial.

Documents tirés de périodiques

PERIO 1968, 1 Ulric AYLWIN, « La pédagogie du français au Cégep », *Prospectives*, vol. IV, nº 3 (juin 1968), p. 193-196.

PERIO 1976, 1 — Vital GADBOIS, « Au collégial – les objectifs des cours obligatoires de français » et Paul-Émile ROY, « L'enseignement de la littérature à l'ère de la technologie », *Prospectives*, vol. XII, nº 3 (octobre 1976) (extrait du Rapport final de la COOP), p. 153-178.

PERIO 1976, 2 — Gilles BIBEAU et Michel PAGÉ, « Fonctions langagières et enseignement de la langue maternelle », *Prospectives*, vol. XII, nº 3 (octobre 1976), p. 143-152.

PERIO 1976, 3 — Jeanne-Marie GINGRAS, « La notion d'objectif pédagogique dans le domaine affectif et son utilité dans l'enseignement du français au collégial », *Revue des Sciences de l'éducation*, vol. 1, nºs 2 et 3 (automne 1976), p. 113-127.

PERIO 1977, 1 — Jeanne-Marie GINGRAS AUDET, « Les mésaventures d'une évaluation – l'enseignement du français au collégial », *Prospectives*, vol. XIII, nº 2 (avril 1977), p. 73-90.

PERIO 1977, 2 — [ANONYME], « Pour un plan de développement de l'éducation française au Canada-Québec », *Revue de l'association canadienne d'éducation de langue française*, vol. VI, nº 1 (1977), p. 11-12.

PERIO 1978, 1 Nicole BROSSARD, « L'Union des écrivains québécois ou les écrivains dans nos écoles », *Point*, vol. II, nº 4 (juin 1978), p. 21-22.

PERIO 1978, 2 Louise NANTEL, « Le théâtre et l'enseignement », *Point*, vol. II, nº 4 (juin 1978), p. 23-24.

PERIO 1978, 3 Jean-Claude GAGNON, « La littérature de l'élève », *Point*, vol. II, nº 4 (juin 1978), p. 28-30.

PERIO 1978, 4 « Entretien avec Roland Barthes », *Point*, vol. II, nº 4 (juin 1978), p. 40-42.

PERIO 1978, 5 Philippe HAECK, « Des cours d'écriture dans une séquence de création au collège de Maisonneuve », *Québec français*, nº 32 (décembre 1978), p. 48-49.

PERIO 1978, 6 Murielle DE SERRES, « Atelier du manifeste », *Québec français*, nº 32, décembre 1978, p. 11-15.

PERIO 1979, 1 « Les collèges du Québec, nouvelle étape, projet du gouvernement à l'endroit des cégeps », *Revue des Sciences de l'Éducation*, vol. V, nº 1 (1979), p. 141-145.

Divers

DIV 1974, 1 Anita MULLER-HEHN, « Analyse historique des objectifs pédagogiques de l'enseignement

du français dans les cours communs au cégep », mémoire présenté à la Faculté des Études supérieures en vue de l'obtention de la maîtrise ès arts, Université de Montréal, août 1974.

DIV 1978, 1 Les éléments d'une politique de l'enseignement du français au collégial. Précisions additionnelles.

DIV 1979, 1 Document sur la séquence de français au collégial, présenté par Georges Beaulieu et Michel Paquin.

DIV 1979, 2 Présentation du cours terminal de français du collégial, par Vital Gadbois.

DIV 1979, 3 Principes directeur et sélection d'objectifs pour les cours obligatoires de français au collégial, par Réginald Lacroix.

DIV 1979, 4 Rapport du comité d'animation du Département de français sur les travaux de l'année scolaire 1978-1979.

DIV 1980, 1 Document sur la politique de l'enseignement du français au collégial, par Claude Rouleau de l'Association des collèges du Québec.

DIV 1980, 2 Projet de plan d'études cadre des cours obligatoires de français au collégial, présenté par le ministère de l'Éducation du Québec.

DIV 1980, 3 Document de travail pour une politique de l'enseignement du français au collégial, présenté par la direction générale de l'enseignement collégial.

Rapports

RAP 1966 *Rapport Parent.* Tome 3, ch. XII « La langue maternelle », p. 23-45.

RAP 1967 *L'enseignement collégial et les collèges d'enseignement général et professionnel*, document d'éducation n° 3, ministère de l'Éducation, octobre 1967.

RAP 1968-69 *Rapport du ministre de l'Éducation 1968/69*, ministère de l'Éducation.

RAP 1969-70 *Rapport du ministre de l'Éducation 1969/70*, ministère de l'Éducation.

RAP 1975 *Le Collège. Rapport sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial*, par le Conseil Supérieur de l'Éducation, juillet 1975.

RAP 1978, 1 *Les collèges du Québec. Nouvelle étape. Projet du gouvernement à l'endroit des Cégeps*, ministère de l'Éducation, 1978.

Guide de la Coordination, août 1983.

CHAPITRE VII

Le point de vue des professeurs : quelques constats

Pour tenir compte des écarts possibles entre les énoncés des plans de cours des professeurs et la pratique pédagogique, nous avons élaboré un questionnaire qui nous a permis de déterminer le degré de validité de notre corpus et d'obtenir des informations nouvelles sur le contexte de l'enseignement collégial, telles que les politiques départementales, la formation des professeurs ou l'intérêt que les œuvres et les démarches critiques suscitaient chez les étudiants.

LA PROCÉDURE D'ENQUÊTE

Nous avons sollicité 150 professeurs pour répondre à ce questionnaire. Ces professeurs, pour la plupart toujours à l'emploi du cégep où ils enseignaient durant la période 1968-1978, ont été choisis parce qu'ils étaient les signataires des plans de cours retenus pour les fins de la recherche. De ce nombre, 93 ont accepté de répondre à notre questionnaire et, dans plusieurs cas, de nous rencontrer. Nous avions offert à chacun des professeurs de les rencontrer à leur bureau. À peu près la moitié d'entre eux ont choisi cette formule. Les autres questionnaires ont été envoyés par la poste. Les

professeurs qui se sont prêtés à l'exercice représentaient, à une exception près, tous les cégeps de notre corpus.

Le questionnaire, qui compte 17 pages, a connu, avant sa diffusion, plusieurs états successifs. Il a été élaboré grâce aux conseils d'experts en procédure d'enquêtes. Nous avons voulu, bien sûr, être en mesure de confronter efficacement nos hypothèses et nos analyses aux réponses des professeurs, mais nous avons tenu à ce que la forme du questionnaire permette d'accueillir les points de vue des enseignants, sans que leurs propos soient trop circonscrits par nos hypothèses. Les commentaires – écrits et oraux – ont été éclairants. Nous aurons l'occasion d'y revenir plus loin. Notons dès maintenant, toutefois, que de très nombreux professeurs ont insisté sur le fait que la période 1968-1978 avait été riche en expérimentations de toutes sortes. Plusieurs méthodes ont été mises à l'essai, puis remaniées ou abandonnées. Ainsi, pour la plupart des professeurs interrogés, il était difficile d'envisager les années 1968-1978 comme une période homogène, de même que de considérer l'année 1978 comme une année marquante à partir de laquelle on puisse distinguer clairement un « avant » et un « après ». En ce sens, les plans de cours témoignent mieux de leur époque que les souvenirs des professeurs.

LA VALIDATION DU CORPUS

L'aspect « stratégique » des plans de cours n'implique pas qu'ils n'ont été qu'un discours fictif relié à des contraintes administratives ou motivé par le désir de susciter l'intérêt des étudiants. Il semble que les plans de cours soient un reflet fidèle de la réalité de l'enseignement. En effet, à la question : « Entre 1968 et 1978, les œuvres et les ouvrages mis à l'étude dans

votre pratique de l'enseignement différaient-ils, en général, de ceux qui ont été indiqués dans votre plan de cours ? », 96,7 % des professeurs ont répondu par la négative. Pour ce qui est des « objectifs généraux qui guidaient [leur] pratique », 95,7 % des professeurs disent s'être conformés au libellé de leur plan de cours. Quant aux « tâches retenues par [leur] pratique pédagogique », les enseignants affirment également avoir été fidèles à leur plan de cours, dans une proportion de 96,7 %.

Des pourcentages aussi révélateurs nous laissent croire que les plans de cours sont une source d'informations fiable pour notre recherche. Pour ce qui est des *Cahiers* de la D.G.E.C. que nous avons analysés, les résultats sont très différents. Interrogés sur les *Cahiers*, une partie des professeurs ne savaient pas ou ne se souvenaient pas s'ils s'y étaient conformés. Un professeur a même écrit qu'il ne « connaissai[t] pas l'existence de ces *Cahiers* ». Il y a 76,1 % des professeurs qui ont tout de même affirmé que leurs objectifs pédagogiques étaient conformes à ceux qui étaient suggérés par les *Cahiers*, alors que 15,2 % affirment ne pas s'y être conformés. Par ailleurs, en ce qui a trait aux « œuvres et ouvrages mis à l'étude », 47,3 % des professeurs disent ne pas s'être conformés aux suggestions des *Cahiers*, contre 23,7 % qui disent l'avoir fait. Au chapitre des tâches, la proportion est inverse : 48,9 % se sont inspirés des *Cahiers* ; 23 % n'en ont pas tenu compte. Les commentaires des professeurs permettent d'éclairer cette disparité et le statut qu'ont eu les *Cahiers*. Une professeure affirme, par exemple, que « L'ambiguïté des *Cahiers* conduisait nécessairement à la formulation d'un projet pédagogique personnel. » Un enseignant écrit, pour sa part, que dans son département, une ligne de conduite tout autre que celle qui était suggérée par les *Cahiers* avait été adoptée et

appliquée dans tous les cours de français de son cégep. Il ajoute même : « En fait, tout ce que nous avons conservé des *Cahiers*, ce sont les numéros des cours ! ». Plusieurs professeurs ont émis l'opinion, par écrit ou en entrevue, que le discours des *Cahiers* était trop vague pour pouvoir servir de point de départ solide à l'élaboration d'un cours. Ainsi, selon ces propos, les professeurs qui se conformaient aux *Cahiers* ajoutaient forcément du leur, comme les professeurs qui ne s'y reconnaissaient pas pouvaient construire à leur façon leurs cours sans tenir compte du discours plutôt neutre des *Cahiers*.

LES PRATIQUES PÉDAGOGIQUES

Nous ne nous sommes pas contentés de ces estimations globales des professeurs pour conclure à la validité du corpus des plans de cours et à la relativité de l'incidence des directives ministérielles sur l'enseignement. Plusieurs questions reprenaient, en effet, les principales orientations et méthodes pédagogiques susceptibles d'avoir été retenues par les professeurs durant la période 1968-1978. Bien qu'il nous ait fallu nous fier à la mémoire des professeurs, et ainsi considérer nos résultats comme moins sûrs que ceux de l'analyse des plans de cours, nous avons pu vérifier si les réponses des professeurs recoupaient notre analyse et ainsi cerner plus précisément par nos questions ce que leurs formulations avaient de vague ou d'incomplet. Par exemple, certaines questions avaient pour objet de hiérarchiser les types d'analyse, d'interprétation et de production privilégiés, les modes d'approche textuelle utilisés, les valeurs sur lesquelles était fondé le choix des œuvres et des ouvrages ainsi que les objectifs généraux qui guidaient la pédagogie.

Les résultats indiquent que l'analyse a nettement défavorisé en importance l'interprétation et la production

dans les cours obligatoires de français. L'une de nos questions était ainsi formulée : « Indiquez à quel mode d'approche textuelle votre pratique d'enseignement accordait le plus d'importance. » Les professeurs avaient le choix entre quatre options : « analyse », « interprétation », « production », « lecture ». Il y en a 57,1 % qui ont choisi l'analyse, par rapport à seulement 18,7 % pour l'interprétation, 11 % pour la production et 13,2 % pour la lecture. À première vue, ces résultats contredisent l'étude que nous avons faite des tâches et des bibliographies d'ouvrages de référence. Rappelons que, dans les plans de cours, la tâche de lecture constituait une priorité. Notons toutefois que nous avons accordé, dans notre étude, un sens restreint à la notion d'analyse, alors que les professeurs l'ont sans doute entendue dans un sens plus englobant. Par ailleurs, cette apparente contradiction permet aussi de mesurer l'écart qui existe entre le discours didactique et les préoccupations pédagogiques : les professeurs auraient peut-être ainsi davantage insisté sur les travaux préalables (particulièrement sur la lecture) en vue d'assurer la qualité de l'analyse.

Nous avons voulu, par d'autres questions plus précises, cerner davantage les tendances de l'enseignement quant aux types d'analyse, d'interprétation, de production et de lecture privilégiés par les professeurs.

Parmi les types d'analyse, c'est l'analyse thématique qui l'emporte clairement sur les autres : 88,2 % des professeurs l'ont retenue et près de la moitié (49,5 %) l'ont choisie en premier lieu. Il faut préciser que les professeurs pouvaient retenir jusqu'à quatre réponses qu'ils hiérarchisaient entre elles. La question était formulée de cette façon : « Parmi les types d'analyse suivants, lequel ou lesquels ont été privilégiés par votre pratique pédagogique ? » Après l'analyse thématique, c'est l'analyse structurale qui fut le

plus souvent retenue. Par ailleurs, les types d'analyse qui furent le moins souvent retenus sont l'analyse sémiotique (83,9 % ne l'ont pas retenue) et l'analyse rhétorique (82,8 % des professeurs ne l'ont pas choisie).

Du côté de l'interprétation, deux types d'approche dominent : d'abord, l'interprétation sociologique (77,4 % l'ont retenue, dont 32,3 % en premier lieu), puis l'interprétation historique (71 % des professeurs l'ont retenue, dont 32,3 % en premier). Dans leurs commentaires, certains professeurs ont souligné que le point de vue sociologique et le point de vue historique avaient souvent été privilégiés à la suite de décisions départementales. Il semble également – nous y reviendrons plus loin – que ces types d'interprétation aient été souvent liés à la littérature québécoise. Parmi les types d'interprétation les moins utilisés, notons l'interprétation mythologique (72 % des professeurs l'ont ignorée) et l'interprétation psychanalytique (63,4 % des professeurs l'ont ignorée).

La question des « tâches de production » a soulevé des problèmes particuliers. En effet, dans plusieurs cas, les professeurs de théâtre insistaient sur la création scénique. Lors des entrevues, plusieurs enseignants spécialisés en théâtre nous ont fait remarquer que l'enseignement du théâtre était souvent distinct de l'enseignement des autres genres littéraires. Il semble qu'on ait fréquemment considéré le théâtre non comme un « genre », mais comme une activité ayant un statut particulier dans l'enseignement du français. Ainsi, plusieurs professeurs de théâtre ont axé leurs cours sur la production d'une ou de plusieurs pièces, reléguant au second plan l'analyse, l'interprétation (« littéraire », s'entend) ou le travail sur la langue écrite. À partir des commentaires des professeurs, il est permis de faire certaines distinctions. L'enseignement du français au

collégial était souvent, du moins entre 1968 et 1978, scindé en trois « champs » : le champ linguistique, le champ théâtral et, finalement, les trois autres genres, ces derniers relevant d'une conception plus uniforme de l'enseignement et de la littérature. Ces distinctions expliqueraient, en partie, pourquoi le théâtre est souvent, dans nos analyses, un cas atypique. D'après les réponses au questionnaire et les commentaires écrits et oraux, la linguistique aurait été, dans l'ensemble, un cours d'« apprentissage technique » ; le théâtre aurait été un « atelier de production » qui débordait souvent le cadre strictement scolaire. Les autres cours (roman, essai, poésie) auraient été nettement axés sur l'analyse littéraire.

Cette primauté de l'analyse de même que la grande place qui fut accordée aux types d'interprétation sociologique et historique sont assez évidentes dans les réponses à la question touchant aux tâches de lecture. À la question : « Parmi les tâches de lecture proposées aux étudiants, laquelle ou lesquelles parmi les suivantes correspondent le mieux aux visées de votre approche ? », 94,6 % ont retenu « faire saisir à l'étudiant les principaux éléments du fonctionnement interne d'une œuvre ». Et 57 % des professeurs ont retenu cette réponse en premier lieu. Par ailleurs, 91,4 % – dont 26,9 % en ont fait leur premier choix – ont répondu : « faire comprendre la portée psychologique, sociale ou historique d'une œuvre ».

LA VÉRIFICATION DES HYPOTHÈSES

La confrontation de nos hypothèses avec les résultats de notre enquête permet de confirmer ou de nuancer les analyses que nous avons faites des plans de cours et des directives ministérielles.

L'hypothèse selon laquelle le statut d'immanence l'emporterait peu à peu, entre 1968 et 1978, sur le

statut d'historicité de la littérature, se trouve confirmée par les réponses à la question suivante : « Sur quelle(s) valeur(s) principale(s) parmi les suivantes se fondait votre choix des auteurs et des œuvres à l'étude ? » Parmi les huit réponses possibles, celle qui revient le plus souvent est la « valeur intrinsèque de l'œuvre ». Il y a 78,5 % des professeurs qui l'ont mentionnée et 46,2 % l'ont choisie en premier lieu. La « valeur d'illustration d'un genre, d'une période littéraire » est beaucoup moins souvent retenue : 19,4 % des professeurs l'ont choisie en premier lieu ; 60,3 % des professeurs l'ont mentionnée. La prépondérance de l'immanence par rapport à l'historicité se vérifie également dans les réponses à la question portant sur les tâches de lecture proposées aux étudiants : « faire saisir à l'étudiant les principaux éléments de fonctionnement interne de l'œuvre » revenait plus souvent que « faire saisir l'évolution et les modalités d'un genre ».

Une autre de nos hypothèses semble elle aussi se confirmer : le corpus d'œuvres au programme serait passé majoritairement de la littérature française à la littérature québécoise, entre 1968 et 1978 ; cela traduirait un passage du statut de « littérarité » des œuvres à un statut d'« identification culturelle », pour les étudiants. Ainsi, à la question : « Selon vous, la place de la littérature québécoise dans l'enseignement des cours de français obligatoires au niveau collégial a-t-elle changé au cours de la période 1968-1978 ? », 59,6 % des professeurs ont répondu « oui dans le sens d'une augmentation », par rapport à 10,1 % qui ont répondu « oui dans le sens d'une diminution » et 30,3 % qui ont répondu « non ». Cette augmentation correspondait à une préférence chez les étudiants. En effet, à la question « Selon votre expérience d'enseignement, dans la période 1968-1978, les étudiants manifestaient

une préférence marquée pour : » 60,5 % des professeurs ont coché « la littérature québécoise » ; 32,1 % ont coché « la littérature française » et 7,4 %, « la littérature étrangère ». Notons qu'à partir de 1978, l'intérêt pour les littératures en langues étrangères va croissant : il s'agirait, selon les commentaires des professeurs, de romans policiers, de best-sellers ou d'adaptations de films ou de séries télévisées américaines ; plusieurs professeurs ont insisté sur la nécessité, surtout depuis 1978, de s'adapter à un niveau de lecture différent, plus accessible à des étudiants moins bien préparés. Nous reviendrons plus loin sur cette question qui a suscité de nombreuses remarques.

Des commentaires de professeurs permettent de lier l'augmentation du corpus québécois à l'adoption d'un point de vue socio-historique, d'une part, et à la volonté de susciter un sentiment d'identification, d'autre part. Cette identification a semblé s'être faite souvent par le biais du nationalisme. Sur le statut de la littérature québécoise, les commentaires des professeurs sont nombreux. L'une de nos questions appelait d'ailleurs explicitement des commentaires : « Votre façon d'aborder la littérature québécoise a-t-elle changé ? », d'abord « au cours de la période 1968-1978 », ensuite « depuis 1978 ». Voici un certain nombre de commentaires de professeurs, d'où se dégage un assez net consensus. Un professeur écrit : « Entre 1968 et 1978, j'ai présenté les œuvres québécoises de telle manière que les étudiants pouvaient s'identifier à travers celles-ci » ; un autre affirme : « Depuis 1978, ma façon d'aborder la littérature québécoise a changé : le nationalisme m'intéressant moins, le choix des œuvres en a été affecté. » Une enseignante souligne qu'« entre 1968 et 1978, il y avait une bonne cohésion entre le "projet québécois" et la littérature. Depuis, il y a eu quelques changements » Un professeur reprend le

même constat : « Ma façon d'aborder la littérature québécoise a changé depuis 1978, dans le sens où, comme tout le monde, j'ai davantage tenté d'inscrire la littérature québécoise dans une perspective universelle et j'ai quitté l'interprétation à caractère trop nationalisant. » Les témoignages de cet ordre sont très nombreux. Citons encore celui-ci, qui en résume plusieurs autres : « L'intérêt pour les œuvres québécoises était sociologique, nationaliste, historique et ensuite seulement littéraire. Cela s'est maintenu de 1968 à 1978. Depuis 1978, l'aspect littéraire a pris plus d'importance. » Notons, enfin, que la façon d'aborder la littérature québécoise a souvent été orientée par des décisions départementales :

> *Selon une orientation départementale, explique une enseignante, l'accent a été mis peu à peu, entre 1968 et 1978, sur le rapport littérature-société. En littérature québécoise, l'accent est mis davantage sur l'aspect social (au niveau de l'analyse). En littérature française, l'accent est mis sur la structure. Les recherches du département ont modifié les cours en vue de faire une plus grande place à la littérature québécoise. L'enseignement est moins « formel » et plus « social ». Plus de place est donnée au rapport entre l'œuvre littéraire et la culture québécoise. Donc moins d'approche stylistique, symbolique ou sémiotique. Davantage d'approches historique et sociologique.*

En ce qui a trait à la littérature québécoise, il est intéressant de noter que peu de professeurs ont acquis à l'université une formation dans ce domaine. L'une de nos questions portait sur la formation des professeurs.

Les réponses montrent que 80,2 % des enseignants ayant fait leurs études avant 1968 ont eu une formation principalement axée sur la littérature française. Toutefois, chez les professeurs formés après 1968, la spécialisation en littérature québécoise domine, quoique faiblement (39 % par rapport à 32,5 % pour la littérature française). Un certain nombre de professeurs interrogés disent avoir vraiment fait connaissance avec la littérature québécoise au cours de leurs premières années d'enseignement, puisque, souvent, il n'en avait pas été question à l'université. Ainsi, par exemple, une enseignante explique : « À ma sortie de l'université en 1965, ce que je connaissais de la littérature québécoise ne m'avait pas été proposé par mes professeurs. Je m'y étais intéressée par curiosité, depuis quelques années déjà. J'ai encore appris à l'apprécier en la lisant davantage pour la proposer ensuite à mes étudiants. » Citons encore cet autre commentaire : « Lorsque j'ai commencé à enseigner, je n'avais pratiquement aucune connaissance de la littérature québécoise, même après une licence ès lettres ! Par la suite, j'ai lu des œuvres, souvent pour les mettre au programme. »

LA QUALITÉ DE LA LANGUE

Lors des rencontres que nous avons eues avec les professeurs, une préoccupation s'est avérée capitale pour la très grande majorité d'entre eux : la baisse de la qualité de la langue, que les professeurs associent souvent à une dégradation générale de la formation de base des étudiants. La plupart des professeurs rencontrés ont indiqué qu'en raison de la préparation antérieure inadéquate des étudiants, il était de plus en plus difficile d'enseigner la littérature. Dans certains cégeps, on a d'ailleurs ajouté au programme des cours de langue française, quand ceux-ci ne remplaçaient pas carrément les cours de littérature. Voici quelques-uns des très

nombreux commentaires des professeurs sur cette question qui semble (surtout depuis 1975, mais dès le début des années 1970) déterminer, pour une large part, le statut de la littérature dans l'enseignement collégial.

Plusieurs professeurs notent d'abord que les œuvres sont choisies de plus en plus en fonction de leur accessibilité et que de moins en moins d'œuvres sont étudiées dans le cadre d'un cours. Un professeur écrit : « J'ai cherché et trouvé des œuvres plus faciles » ; un autre ajoute : « Les œuvres de jadis étaient trop longues et trop difficiles. » Les professeurs sont donc conduits à « moins approfondir l'analyse ». Une enseignante résume ainsi l'évolution de son enseignement : « Au début, analyse de la forme et du fond des œuvres. Depuis 1974, étude du fond, et encore ! » Une autre enseignante donne cet exemple : « Enseigner *Prochain épisode* d'Hubert Aquin était possible entre 1968 et 1972. Vers 1975-1977, les étudiants n'avaient plus la formation nécessaire pour lire et analyser le roman. » De façon générale, les professeurs estiment devoir « s'attarder davantage au stade du premier déchiffrement ». C'est pourquoi, pour reprendre les propos d'une enseignante, « les approches pédagogiques ont changé dans le sens d'une infantilisation ».

Mais le problème le plus grave n'est pas, pour la majorité des professeurs rencontrés, l'affaiblissement de l'intérêt pour la littérature, ni l'appauvrissement de la « culture générale » des étudiants, problème que plusieurs professeurs associent au rajeunissement de la clientèle des cégeps. Ce qui inquiète le plus les professeurs, ce sur quoi ils ont presque tous insisté lors des entrevues, c'est la qualité de la langue écrite des étudiants. Une enseignante remarque que « les étudiants sont de moins en moins capables de lire des textes

substantiels. Il faut de plus en plus leur apprendre à lire et à écrire » ; elle poursuit en disant : « J'enseigne maintenant certains homonymes, la ponctuation, etc. » Un professeur affirme, dans le même ordre d'idées : « À la littérature, il faut joindre l'enseignement de la langue. On note une incompréhension croissante de la langue. Par exemple, la présence des pronoms personnels : les étudiants sont souvent incapables de savoir ce qu'ils désignent ! » Le consensus s'établit sur un « rattrapage à faire au niveau d'une formation de base en langue maternelle ».

Il semble donc que la compétence linguistique des étudiants constitue, depuis plusieurs années et de façon très aiguë actuellement, un obstacle majeur à l'étude du texte d'un point de vue littéraire. Les enseignants semblent tiraillés par l'alternative suivante : renoncer à l'enseignement de la littérature, ou parler d'un objet que trop peu d'étudiants sont en mesure d'analyser.

CONCLUSION

Tout au long de notre parcours analytique, par mouvements convergents, nous avons tenté de décrire les objectifs, les tâches, les contenus et les orientations des pratiques de la didactique littéraire dans le cours commun de français, langue maternelle, des cégeps, pour faire émerger le statut qui a pu être conféré à la littérature durant la première décennie (1968-1978). Ce statut n'est nulle part défini et il peut revêtir bien des formes, plus ou moins compatibles, dans la diversité des objectifs et des pratiques que nous avons observée. C'est pourquoi il faut prendre un certain recul pour percevoir sa figure globale qui s'inscrit dans les désirs et les besoins qui ont présidé à la création du réseau des collèges d'enseignement général et professionnel.

Le cégep est né, en effet, d'une rencontre opportune entre les désirs et les besoins de divers systèmes d'enseignement, dont chacun avait une orientation et une pratique particulières. L'enseignement classique désirait étendre ses programmes et s'approprier la propédeutique universitaire. Le cours secondaire public désirait conduire ses élèves au seuil de toutes les facultés et, pour ce faire, développer ses sections classiques. Les écoles normales voulaient décerner un baccalauréat de type universitaire. Tous ces désirs convergeaient vers le

« collège universitaire » que prônaient les établissements d'enseignement de Montréal. Les besoins, pour leur part, trouvaient leur forme propre. La création des « polyvalentes » publiques, sur le modèle de la « Cité des jeunes », à Vaudreuil, présentait des avantages indéniables pour la concentration des ressources, l'utilisation maximale des instruments pédagogiques et la rentabilité des investissements. Ce besoin de rentabiliser, en rationalisant, était déjà au centre des préoccupations du ministère de l'Éducation en 1967. Comme le développement des sciences dans les collèges classiques entraînait des coûts de plus en plus onéreux, de même que l'embauche de professeurs laïques, les communautés religieuses et les églises diocésaines ne pouvaient plus songer à conserver, à titre d'institutions privées, leurs collèges ou leurs séminaires. Les besoins étaient tels que tout l'enseignement secondaire devait être pris en charge par le ministère de l'Éducation. On peut penser d'ailleurs que l'*aggiornamento* de l'Église et la Révolution tranquille créaient l'ouverture nécessaire pour satisfaire tous ces besoins. C'est pourquoi la transformation rapide de nombreux collèges et séminaires en cégeps publics n'a pratiquement rencontré aucune résistance.

Toutefois, il faut bien voir que le statut public des cégeps est le résultat d'une négociation dont seuls Jean-Paul Desbiens et Jean Gould (1986) ont su faire état. Il en aurait été tout autrement si les agents de la Révolution tranquille avaient été plus que des réformistes. Les cégeps seraient sans doute aujourd'hui des collèges d'État, et non des collèges publics, et les professeurs seraient des fonctionnaires. En 1967, cette possibilité a bel et bien été considérée avant d'être rejetée. C'est sciemment que le réseau des cégeps a été conçu comme secteur public et que les collèges et les séminaires ont été achetés sans être étatisés. Ainsi, les

cégeps conservaient l'autonomie des institutions secondaires dont ils étaient, pour la plupart, issus. En dehors de leur financement, on ne voit guère en quoi ils se distinguent, structurellement, des précédentes institutions privées. Pour l'essentiel, qui est la tâche éducative, ils n'ont de compte à rendre à personne.

Il en est de même des départements de français et, dans une large mesure, des professeurs eux-mêmes, comme le manifeste la diversité des plans de cours que nous avons examinés. Un comité de coordination provinciale a bien été créé, dès 1968, mais il ne détenait aucun mandat et ne jouissait d'aucune autorité réelle. Une liberté totale était laissée aux professeurs dans la détermination des contenus de cours et la forme pédagogique de leur enseignement. Cette liberté, acquise précédemment par la suppression des examens communs des facultés des arts, n'allait pas être sacrifiée à nouveau par la création des cégeps. La seule contrainte qu'imposait le nouveau programme de français, langue maternelle, était, comme le souhaitait le rapport Parent (t. II, 1964 ; art. 106), la création d'un cours de base, obligatoire, qui s'adressait à tous les étudiants, quelle que soit leur orientation.

Ce cours commun de français, tout comme celui de philosophie, est peut-être le cours où se joue la spécificité même du cégep. Il en est, en tous cas, la figure la plus signifiante. Sans lui, le collège ne serait que le prolongement de l'école secondaire, avec ses orientations, ses sections et ses spécialités. Là où il s'en démarque, c'est lorsqu'il oblige tous les étudiants à suivre les mêmes cours de français et de philosophie, malgré le degré avancé de différenciation entre l'enseignement général et l'enseignement professionnel, les sections scientifiques et les sections des sciences humaines, et nombre d'autres distinctions internes. Après onze années de scolarité, il est assez étonnant que les étudiants

ressentent les mêmes besoins et éprouvent les mêmes difficultés devant leur langue maternelle. S'ils sont pourtant soumis aux mêmes exigences, c'est probablement que le programme obéit à d'autres objectifs que ceux du savoir. Tel qu'il est proposé dans le rapport Parent, le cours commun a d'abord une fonction sociale et culturelle. Il est en quelque sorte une mise en abîme du cégep. Il est un lieu de rencontre et de compréhension pour des élèves de milieux divers et d'intérêts divergents. Cette finalité externe, toutefois, pouvait être poursuivie dans d'autres disciplines que la littérature. Pour maintenir la littérature comme lieu commun traditionnel de la culture, il fallait la dissimuler derrière « le cours de français ».

La littérature, en effet, est déjà l'objet d'une spécialisation, à l'intérieur des programmes institutionnels. L'option des « belles-lettres » est toute centrée sur les œuvres littéraires. Il était alors difficile d'en faire l'objet d'un cours obligatoire. Pourquoi la littérature, et non l'histoire, la sociologie ou les beaux-arts, qui sont d'un intérêt commun tout aussi urgent ? Seul le « français », dans toute son ambiguïté, pouvait forcer l'unanimité et se présenter comme une exigence fondamentale, au-delà de toutes les disciplines. La philosophie elle-même ne jouissait pas d'une telle universalité et ce n'est qu'à la faveur du rapport Parent et sur la volonté expresse de Jean-Paul Desbiens (Desbiens et Gould, 1986 : 508) qu'elle l'a emporté sur la sociologie. Comme institution, le cégep ne pouvait donc reconnaître, comme cours commun, qu'un cours de français, bien qu'il soit un cours de littérature. La dénomination est plus stratégique que programmatique, mais elle continue de maintenir une ambiguïté dans les objectifs.

La didactique littéraire, par ailleurs, était menacée de l'intérieur depuis que les genres ne constituaient plus

des codes d'écriture et des règles d'esthétique. La poésie est dans le roman comme l'essai est dans le drame et le drame dans le poème. Il y a plus d'affinités entre les divers genres d'une époque qu'entre les différentes œuvres d'un même genre. Ainsi, il devenait contraignant, sinon aberrant, de limiter la didactique à l'enseignement d'un genre littéraire, uniquement. C'était consacrer les contraintes traditionnelles des genres, instaurées par la rhétorique, et ignorer l'apport, par exemple, des « poèmes en prose » de Baudelaire, des *Illuminations* de Rimbaud, de la rébellion des Surréalistes et du « nouveau roman ». La résistance des professeurs s'est manifestée dès 1974 avec le projet des « séquences » qui abolissait les genres littéraires au profit du langage comme instrument d'expression et de communication. Comme corpus constitué, la littérature ne pouvait y jouer qu'un rôle secondaire. Elle perdait, à toutes fins didactiques, le statut « esthétique » qui avait été le sien tout au long de l'enseignement classique. Elle ne devait garder qu'un statut auxiliaire, au service d'une quête d'identité, d'un apprentissage de la communication ou d'une manifestation sociale. S'il arrive, dans les bibliographies des plans de cours, que des textes d'information, journalistiques, publicitaires ou autres, occupent le même paradigme que celui des œuvres littéraires, c'est bien parce que ce nouveau statut auxiliaire de la littérature ne lui confère aucune spécificité.

L'enseignement de la littérature, dans le cours commun de français, vient servir, en définitive, un autre but que la formation littéraire. L'histoire de cette mutation est complexe, mais elle met en perspective les études que nous avons menées. Elle résulte de quelques ruptures significatives qui s'annonçaient déjà dans l'enseignement classique (Melançon, Moisan et Roy,

1988). Il s'agit, en particulier, des ruptures didactiques et littéraires.

RUPTURE DIDACTIQUE

Si la dissertation littéraire est une création tardive dans l'enseignement classique, elle n'en a pas moins des racines anciennes qui remontent à la *prælectio*. La dissertation qui s'impose au Québec dans les années 1930 n'est que la traduction française du « modèle latin ». Par suite d'une lente évolution, depuis le *ratio* des jésuites, à la Renaissance, jusqu'à l'entrée des œuvres françaises dans les programmes, au XIX^e^ siècle, l'enseignement littéraire est passé de l'étude des préceptes à l'étude de la littérature. C'est pourquoi, la *prælectio* a donné lieu, au siècle dernier, à une quantité impressionnante de manuels d'histoire littéraire. Comme la *prælectio,* ces manuels avaient pour fonction didactique de présenter les auteurs et leurs œuvres, de les situer dans leur époque et dans leur contexte, de lever les principales difficultés de lecture et de proposer des chemins d'analyse. Toutefois, dans le cadre de la dissertation littéraire, cette *prælectio* des manuels maintenait une fragmentation abusive des œuvres. C'est par des extraits, des morceaux choisis ou des pages d'anthologie qu'on donnait l'illusion de lire des œuvres et de les interpréter en connaissance de cause. On n'enseignait plus les préceptes d'écriture, mais on continuait à prescrire des modes de lecture qui plaçaient encore l'œuvre au second plan. Ainsi, par les manuels de littérature, la didactique se donnait pour objet « le rapport à l'œuvre » : Non pas « lire », mais « comment lire », non pas l'œuvre, mais son mode d'emploi.

Cette pratique était renforcée par l'« explication française » qui était la grande caractéristique de l'enseignement littéraire, en France. Pour les besoins de

cette explication de texte, qui s'appelait aussi l'« analyse littéraire », on avait aussi recours à des fragments d'œuvre et à des dissections rituelles.

On peut penser qu'aucun système d'enseignement ne néglige l'explication de textes, laquelle est un moyen efficace de transmettre une intelligence critique de la littérature. Par une micro-analyse, la didactique cerne mieux son objet et atteint plus sûrement la spécificité du texte littéraire. Dans la tradition française, toutefois, cette explication de texte revêt une forme particulière, comme l'ont longuement montré Chassang et Senninger (1958). Elle se moule, comme la dissertation, sur le modèle latin. Tous les manuels de morceaux choisis en témoignent qui, par leur introduction, leurs notes et leurs questions, sont de véritables *lectiones*. Celles-ci font suite à la *prælectio* des manuels d'histoire littéraire et servent d'apprentissage à une lecture commentée du texte.

Il est étonnant que ces exercices scolaires aient pu subsister après l'avènement des « classiques pour tous », en 1920, qui rendaient accessibles les œuvres intégrales. Est-ce le poids de l'habitude ou la vertu du modèle qui a maintenu la dissertation et l'explication de texte dans l'enseignement classique ? Peut-être les deux. Mais il ne faudrait pas mésestimer l'aveugle contrainte du baccalauréat avec ses examens communs comme sanction. La dissertation et l'explication de texte étaient des exercices commodes pour mesurer, à l'aune commune, le savoir-faire de candidats formés différemment dans des maisons d'enseignement privées, jalouses de leur autonomie. Dès que cette contrainte fut levée, à la Faculté des arts de l'Université de Montréal, en 1957, la dissertation et l'explication de texte ont cédé la place à des rapports de lecture, à des dossiers ou à des appréciations littéraires. Les œuvres occupaient

alors le premier plan et leur fréquentation assidue devenait l'objectif premier de la didactique.

Du même coup, les institutions secondaires retrouvaient l'autonomie didactique qu'elles avaient perdue, en 1863, sous la pression de l'Université Laval. Mais ce n'était pas encore la rupture. D'ailleurs, celle-ci a maintenu sa sanction jusqu'en 1966. Il restait, dans l'enseignement classique agonisant, une volonté de préparer des candidats aux études universitaires et, à cette fin, de leur transmettre un savoir adéquat. La didactique de ce savoir accaparait toute la motivation pédagogique. Aussi, les programmes ne cessaient d'amplifier leur contenu pour répondre aux exigences propédeutiques des facultés. La véritable rupture didactique eut lieu en 1967, quand le nouveau programme de littérature pour les futurs cégeps fut vidé totalement de son contenu. Sans verser dans l'anecdote, on peut dire que cette rupture eut lieu à Saint-Hyacinthe, en février 1967, lorsque les quelque douze représentants des universités, des collèges, des écoles normales et de divers instituts eurent réglé, en deux jours, le sort du programme de français. Le rapport du comité de programme figurait tout entier sur un seul feuillet, indiquant une distribution par genres littéraires, un cadre départemental de contrôle et une attention à la linguistique. Chaque département de français, considéré comme une équipe, pouvait enseigner à sa guise, pourvu qu'il couvrît les quatre genres littéraires, correspondant aux quatre trimestres du cours commun de français, et qu'il abordât les rudiments de la linguistique. On peut rêver à ce qu'eût été ce programme avec douze autres personnes qui eussent improvisé de la même façon et eussent pris des décisions aussi lourdes de conséquences sans consultations véritables, sans enquêtes et sans études de besoins, d'aucune sorte !

L'autonomie des départements de français semble avoir eu, toutefois, un effet inattendu. Elle a ouvert la porte à la pédagogie. La liberté laissée aux professeurs de choisir les œuvres qu'ils préféraient et qu'ils étaient le mieux en mesure d'enseigner s'est assez tôt transformée, après les soulèvements des étudiants de 1968, en liberté de choisir les œuvres en fonction des attentes et des besoins des étudiants. L'attention est passée de l'objet enseigné (la littérature) au sujet de l'enseignement (l'étudiant) et, partant, de la didactique à la pédagogie. La recherche des motivations, des intérêts et des nécessités ressenties par les élèves a occupé, dès lors, le premier plan.

À cet égard, il est significatif que le rapport annuel de 1969-1970 du Conseil supérieur de l'éducation portât sur « l'activité éducative » :

> *Le moteur essentiel de l'activité éducative se trouve dans l'étudiant, dans le dynamisme personnel de ce dernier, dans ses capacités de progresser et d'apprendre par lui-même* [...] *dans l'initiative qu'il prend – et que le régime pédagogique doit à tout prix respecter et lui accorder – de progresser au rythme qui convienne à ses capacités et selon les particularités de son cheminement individuel* (Conseil supérieur de l'éducation, 1971 : 25).

Par ailleurs, l'autonomie des départements de français s'est prolongée dans une autonomie à l'intérieur du système scolaire québécois. Nulle part ailleurs que dans ces départements ne s'est manifestée une indépendance aussi grande à l'égard de l'Université. Le programme-cadre de français ne vise nullement, même dans la section « belles-lettres », à préparer les étudiants à entrer dans les facultés, bien que le cégep soit considéré

comme une étape dans la formation scolaire. Le programme de français a une finalité interne qui est l'acquisition d'une compétence, comme le montre notre analyse des objectifs dans les plans de cours. C'est pourquoi le contenu importe moins que la motivation, le savoir moins que la gratification, l'objet moins que le sujet.

Cette suprématie de la pédagogie a permis des audaces et des innovations dont témoignent les tâches assignées aux étudiants dans les plans de cours. Celles-ci attestent un déplacement des objectifs qui, schématiquement, passe du savoir à sa réception, de la littérature à son usage, du texte inerte à l'environnement culturel. Mais cette mutation pédagogique est intimement liée à une autre rupture, cette fois littéraire.

RUPTURE LITTÉRAIRE

L'attention portée à l'étudiant conduisait à une prise en considération de son environnement immédiat. En littérature, cela signifiait une prise en charge des œuvres québécoises. Ces dernières, il faut le reconnaître, n'avaient guère de place dans l'enseignement classique. Elles suscitaient pourtant un certain enthousiasme chez les jeunes, si on en croit le rapport Parent. « On ne peut se fermer les yeux, disait-il, devant le phénomène que représente l'intérêt extraordinaire manifesté par les étudiants à l'endroit de la littérature canadienne » (t. III, 1964 ; art. 613 : 41). Toutefois, les membres de cette Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec étaient trop imprégnés de la conception esthétique de la littérature pour proposer une simple intégration des œuvres québécoises à l'enseignement littéraire. « L'enseignement de cette littérature, précise le rapport, pourrait s'orienter en partie vers une étude des aspects sociologiques que comportent les œuvres littéraires et se rattacher, de cette

façon, à une sorte d'anthropologie culturelle ou de psychologie nationale » (t. III, 1964 ; art 613 : 41).

Ce déplacement de focalisation semblait résoudre le problème épineux de la langue et de l'esthétique littéraires qui a toujours suscité les plus grandes réserves chez les critiques et les historiens de la littérature d'ici. Ce statut anthropologique de notre littérature, en retrait du statut esthétique de la littérature française, instaurait un intérêt nouveau dans la pédagogie de la littérature. S'il risquait de folkloriser les œuvres, en les renvoyant à un passé révolu, ce statut avait l'avantage pédagogique de proposer aux étudiants un certain miroir d'eux-mêmes qui leur permettait d'aiguiser leur sens critique et de mesurer favorablement leur évolution. Ainsi rançonnée, la « littérature canadienne » pouvait, malgré ses faiblesses, faire son entrée dans les programmes de français. D'autant plus, selon les commissaires du rapport Parent, qu'une nette amélioration semblait se dessiner dans notre histoire littéraire. Avec quelques précautions, pour signaler sans doute des exceptions, ces derniers affirmaient : « l'étude proprement esthétique ne devrait s'attacher qu'aux œuvres, en général, plus récentes, qui se situent véritablement au niveau esthétique » (t. III, 1964 ; art 613 : 41). Ce jugement rappelle assez la polémique qu'avait suscitée un article de Jeanne Lapointe (1954), dans la revue *Cité libre*. Elle y soutenait que l'esthétique littéraire n'avait acquis ses droits que depuis la publication des premiers poèmes de Saint-Denys Garneau et d'Anne Hébert. Cette position suscita un affrontement avec son doyen, Félix-Antoine Savard. Lucie Robert en rend compte de façon pertinente dans son ouvrage *L'institution du littéraire au Québec* (1989 : 208-211). Comme membre de la Commission d'enquête, Jeanne Lapointe a probablement rédigé cette partie du rapport et fait reconnaître sa perception de la littérature québécoise. Toutefois,

cette perception était largement partagée dans les universités québécoises de l'époque. Quelques professeurs, comme Jean-Charles Falardeau et Georges-André Vachon, qui ont eu une forte influence sur les futurs professeurs des cégeps, le donnent à penser.

En 1964, lors du premier colloque de la revue *Recherches sociographiques*, Jean-Charles Falardeau soutiendra que « le roman, c'est la société rêvée, transposée, recomposée, transfigurée, refigurée, transcendée » (1964 : 123). Il est « plus que le simple reflet d'une réalité sociale », reconnaît-il, mais il doit être lu comme un témoignage d'un sujet qui a partie liée avec une société donnée. Le romancier est un « visionnaire », dans le sens que lui assigne Lucien Goldman (1959), un visionnaire « incarné dont la vision ne serait pas ce qu'elle est si les choses n'étaient d'abord ce qu'elles sont » (1964 : 123). Il poursuivra cette analyse goldmanienne dans *Imaginaire social et littéraire*, en 1974, pour montrer que « notre roman *a collé de très près à la réalité* » (1974 : 54), non pas celle des conventions et des désirs, mais celle de la brisure, de la faille dans les idéaux traditionnels.

Georges-André Vachon, en 1967, soutiendra, pour sa part, que la littérature a été ici un domaine mal différencié et que dès lors « il n'y a aucune raison de privilégier l'étude des romans, des nouvelles, des recueils de poèmes, au détriment des textes "non littéraires" » (1967 : 31). En conséquence, on ne saurait recourir à « une méthode spécifiquement littéraire, applicable aux seules œuvres dont le statut d'objets esthétiques est certain » (1967 : 31). Il faut donc utiliser « toutes les méthodes d'approche mises au point par les sciences de l'homme » (1967 : 32).

Si on en croit André Belleau, parmi ces méthodes, celle de la sociologie littéraire semble bien avoir dominé dans les études supérieures : « La grande influence

pendant les années soixante fut celle de Lucien Goldman » (1989 : 300). Dans l'enseignement collégial, qui commençait à peine à s'organiser alors, cette influence est restée discrète. Elle est rarement attestée, en tout cas, dans les plans de cours des professeurs de cégep entre 1968 et 1978. Comme « méthode d'approche » des objets littéraires, la sociologie entre en concurrence avec la thématique ou avec le structuralisme. Elle correspond à une visée didactique parmi bien d'autres.

En effet, les cours communs de français au collégial n'ont pas pour seule fin l'interprétation des œuvres littéraires. Une telle finalité didactique constituerait même, aux dires de certains professeurs, une préoccupation secondaire. Pour eux, l'acquisition des habiletés langagières est devenue la véritable priorité de cet enseignement. Du reste, les pratiques scolaires que signalent les plans de cours font davantage de place aux activités de lecture ou de production qu'à celles de l'analyse et de l'interprétation des textes.

Le statut de la littérature, en ce cas, paraît problématique. Fut-elle un moyen parmi d'autres de transférer les habiletés valorisées ou de favoriser l'éveil d'une conscience critique, la littérature n'en a pas moins gardé un caractère mythique. Bien qu'elle ne soit plus inaccessible, elle est encore, comme le trésor d'une langue, d'une appropriation difficile. Partant, la rupture littéraire pourrait bien signaler un hiatus entre le langage et l'esthétique.

RUPTURE DE CONSENSUS

Comme l'indiquent nos analyses des plans de cours, l'intégration de la littérature québécoise n'a pas vraiment supplanté l'enseignement de la littérature française dans les cégeps, jusqu'à la fin des années 1970 au moins. Y aurait-il eu un écart entre les prises de

position publiques des professeurs et leurs pratiques quotidiennes ? Notre enquête semble bien nous forcer d'en convenir.

Lors d'une rencontre pédagogique provinciale, au mois de novembre 1973, les professeurs de français formulaient la proposition suivante : « que, dans les cours communs, soient étudiées avant tout des œuvres québécoises contemporaines de nature à répondre aux préoccupations psychologiques et sociales de nos étudiants » (Coordination provinciale du français, 1973 : 18). De même, lorsque le comité de coordination provinciale du français présenta son rapport, au mois de mai 1977, on pouvait lire que l'un des buts de l'enseignement du français dans les cégeps était de « faire acquérir une meilleure connaissance de la littérature québécoise » (Coordination provinciale du français, 1977 : 31). L'année suivante, au mois de mai 1978, un comité spécial de la « direction générale de l'enseignement collégial » recommanda que les cours communs aient comme finalité, entre autres, de permettre aux étudiants de « lire davantage et de s'imprégner de la littérature québécoise et de la littérature francophone en général afin qu'ils puissent connaître et partager l'expérience linguistique et culturelle de la communauté québécoise » (*Québec français,* 1978 : 14). Ce qui s'affirme ainsi, durant la décennie, c'est une double finalité assignée à l'enseignement littéraire au collégial : d'une part, concentrer l'enseignement sur la littérature québécoise, d'autre part, enseigner celle-ci d'un point de vue sociologique. Le service des programmes y ajoutera le point de vue de l'histoire en proposant que l'étudiant soit « capable de connaître et d'expérimenter l'expression de l'homme par la littérature dans une optique sociale et historique » (*Québec français,* 1978 : 10). Pour les auteurs du rapport Parent, c'était la façon « la plus adroite » d'introduire la littérature québécoise

dans les programmes. Pour les professeurs de français, c'était la façon « la plus pédagogique » d'enseigner la littérature. Un texte littéraire ne serait plus un objet à admirer, mais un objet à s'approprier, tout comme le langage. Il n'est pas impossible que le voisinage de la linguistique ait contribué à considérer la littérature comme un simple moyen d'expression et de communication parmi bien d'autres. L'avènement des séquences le donne à penser.

LES SÉQUENCES

Les projets de séquences remontent à 1973. Une vaste enquête auprès des enseignants sur les objectifs généraux des quatre cours semestriels obligatoires de français dans les collèges avait fait apparaître alors des pratiques pédagogiques qui plaçaient en séquences ces quatre cours pour mettre en rapport la langue, la littérature, la communication, la créativité et la société (Coordination provinciale du français, 1973). À la suite de cette enquête, la coordination provinciale demanda aux départements de français des divers cégeps de proposer des projets de séquences pour concrétiser ces objectifs. En 1974, 16 projets furent soumis. Leur analyse conduisit à proposer, en 1975, trois objectifs généraux (Coordination provinciale du français, 1975) qui donnèrent naissance aux trois orientations du rapport final de 1977 :

> *Orientation A :*
> *Langue, littérature et société (enracinement culturel par l'étude de la langue et de la littérature).*
>
> *Orientation B :*
> *Lecture, analyse et production (développement de la créativité et de l'habileté à produire des textes).*

> *Orientation C :*
> *Langue, langage et communication (développement de la connaissance et de la pratique de divers modes de communication linguistique)* (Coordination provinciale du français, 1975 : 16)

Il ressort nettement de ce programme que « la littérature devient un moyen et non une fin », comme le remarquait déjà explicitement le comité de coordination qui avait préparé le *Document de travail sur les séquences* (Coordination provinciale du français, 1975 : 19), en 1975. Un important colloque – tenu au mois de mai 1978 et intitulé « Séquences et pratiques pédagogiques » (*Québec français,* 1978) – montre à l'évidence que la littérature est au service de l'enracinement culturel, de l'expression de soi ou de la communication sociale. Au terme de notre inventaire, il faut se demander si le changement d'affectation est lui-même au service de la littérature québécoise qui acquiert ainsi une légitimité autre qu'esthétique ou si, à l'inverse, la légitimation de celle-ci n'a pas entraîné une redéfinition de l'œuvre littéraire qui n'a plus qu'une valeur fonctionnelle.

Ce changement de valeurs signale un changement dans les critères de sélection. C'est moins les qualités littéraires, dont la littérature française jouit indéniablement, qui sont déterminantes que les qualités de représentation qui offrent à l'imaginaire des références familières et des repères d'appartenance, pédagogiquement efficaces pour un accès spontané à la littérature. Comme « objet de valeur », au sens sémiotique de l'expression (en conjonction avec un sujet), l'œuvre québécoise entre dans un processus d'appropriation où le point de vue qu'adopte le professeur détermine l'objet de transmission de son enseignement. Ainsi, lorsqu'un plan de cours sur la poésie propose d'étudier

« la problématique thématique de la poésie québécoise des années 50-60 à travers les textes représentatifs de Gaston Miron et de Paul Chamberland », les œuvres de ces derniers ne sont que les supports d'un objet littéraire à identifier, soit les thèmes de la poésie d'une époque. De même, un enseignement du roman qui doit conduire à « poser un jugement critique sur le plan de la réalité sociale et humaine » isole, comme objet littéraire, l'univers de référence, aux dépens des œuvres elles-mêmes. Ce que nous observons, comme dominante, c'est l'instauration progressive d'un objet didactique autre que littéraire, et qu'on pourrait nommer « figurativité ».

À cet égard, il est significatif que les manuels d'histoire littéraire aient presque disparu des plans de cours, même comme ouvrages de référence. L'accréditation et la valorisation d'un texte par une institution quelconque ne sont guère valables dans une pédagogie de l'apprentissage de l'« enracinement culturel » où la littérature n'est qu'une figure de support. Il est également significatif que les genres comme contraintes esthétiques de création et de signification soient devenus des obstacles pédagogiques. Les sous-comités qui ont été créés par la Coordination provinciale du français au collégial, en 1975 et en 1976, pour étudier les projets de séquences, sont nés de l'urgence méthodologique de se libérer du carcan des genres littéraires qui conduisaient à l'esthétique et à la littérarité, « à une approche limitée à la forme, spécialisée, académique et, somme toute, artificielle » (*Québec français*. 1978 : 18). Leur abolition dans les séquences s'est faite au profit d'un discours littéraire, articulé par des visées plus extensives (société, communication, expression). Les programmes didactiques qui traduisent ce discours dans les plans de cours sont orientés vers l'acquisition d'« habiletés » dont les définitions les

plus générales parlent d'encodage et de décodage des enjeux sociaux.

Après 1975, les annuaires officiels de la Direction générale de l'enseignement collégial ne parlent plus que d'« attitudes à adopter devant les textes ». L'analyse des œuvres ou la réflexion critique sur la forme et le contenu cèdent le pas à la relation de l'étudiant à l'œuvre. Dans les plans de cours, cette didactique des attitudes s'exprime par des objectifs de motivation : « amener l'étudiant à s'éveiller aux problèmes de son temps ». La recherche de l'« attitude » correcte instaure une dimension nouvelle dans l'enseignement littéraire, car il s'agit bien d'une « attitude de réception ». La prise en considération de l'activité de réception dans les objectifs didactiques accrédite, sur le plan théorique, l'apport créateur de la lecture comme réactivation du sens et participation à la signification. Il en résulte que le statut de la littérature ne s'établit plus sur la définition de l'œuvre littéraire comme produit fini, clos, qui doit être décrypté avec des instruments éprouvés d'analyse, mais bien sur la réception active d'un texte dont la signification associe l'attitude du récepteur aux procédés d'écriture. C'est le sens accordé à l'expression « lecture-écriture » dans plusieurs plans de cours où l'élève, au terme de son apprentissage, doit être capable de « parler selon le texte lu » au lieu de le répéter, de le résumer ou de le commenter, pour citer André Fossion et Jean-Paul Laurent (1978 : 119). Comme par hasard, cette théorie sert bien l'« activité éducative » et les pratiques pédagogiques centrées sur les motivations de l'élève.

La littérature, dans ce contexte, a un statut auxiliaire de médiation discursive. La traversée des textes est la même, en définitive, qui suit les traces d'une stratégie sémantique mise en opération par les fonctions expressives (objectifs de création), les fonctions conatives

(objectifs de communication) et les fonctions référentielles (objectifs sociaux) du langage. La motivation recherchée par ces objectifs est passée de la formation littéraire à la maîtrise du discours culturel. L'œuvre littéraire s'insère parmi les pratiques discursives à acquérir, parmi les « habiletés » à développer pour maîtriser les effets de sens et les techniques de communication. À ce titre, la littérature québécoise, par sa figurativité propre, est mieux placée que toute autre pour servir la finalité historique et sociale des séquences de cours et des programmes de l'enseignement littéraire dans les cours communs de français.

OUVRAGES CITÉS

BALIBAR, Renée (1974), *Les français fictifs,* Paris, Hachette, « Série Langue et littérature ».

BELLEAU, André (1983), « La démarche sociocritique au Québec », *Voix et images,* vol. VIII, n° 2 (hiver), p. 299-310.

BÉRUBÉ, Renald (1980), « 35 ans de vie littéraire : Yves Thériault se raconte », dans *Voix et images,* vol. V, n° 2 (hiver), p. 223-243.

BIRZÉA, César (1979), *Rendre opérationnels les objectifs pédagogiques,* Paris, Presses universitaires de France.

BLOOM, Benjamin S. *et al.* ([1956] 1979), *Taxonomy of Educational Objectives,* Chicago, Ed. David McKay Company. Traduction française de Marcel Lavallée (1979), *Taxonomie des objectifs pédagogiques.* Vol. I : *Domaine cognitif,* Montréal, les Presses de l'Université du Québec.

BORILLO, Andrée et Jacques VIRBEL (1976), *Pour une approche empiro-criticiste de l'analyse des données textuelles,* Paris, CNRS.

CHASSANG, ARSÈNE, et Charles SENNINGER (1955), *La dissertation littéraire générale,* Paris, Hachette.

CHASSANG, Arsène, et Charles SENNINGER (1958), *Les textes littéraires généraux,* Paris, Hachette.

COCHRAN, William G. (1963), *Sampling Techniques,* New York, Wiley.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1971), *L'activité éducative,* Québec, Conseil supérieur de l'éducation.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1975), *Le collège. Rapport sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial,* Québec, Conseil supérieur de l'éducation.

COORDINATION PROVINCIALE DU FRANÇAIS (1975), *Document de travail sur les séquences,* Québec, Coordination provinciale du Français.

COORDINATION PROVINCIALE DU FRANÇAIS (1977), *Rapport de la Coordination provinciale du français sur les cours obligatoires du français, langue maternelle, au collégial,* Québec, Ministère de l'Éducation.

COURTINE, Jean-Jacques (1981), « Quelques problèmes théoriques et méthodologiques en analyse du discours, à propos du discours communiste adressé aux chrétiens », *Langages,* nº 62 (juin), p. 9-128.

DAIGNEAULT, Armand (1979), *Cours de français, méthode et technique du savoir écrire,* Montréal, Éditions Guérin.

DESBIENS, Jean-Paul, et Jean GOULD (1986), « De l'école des frères au cégep », *Recherches sociographiques,* vol. XXVII, nº 3, p. 495-528.

DIRECTION GÉNÉRALE DE L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL (1973), *Document,* nº 4.

ÉTIEMBLE, René (1961), *Le mythe de Rimbaud,* Paris, Gallimard.

FALARDEAU, Jean-Charles (1964), « Les milieux canadiens-français contemporains », dans Fernand DUMONT et Jean-Charles FALARDEAU (dir.), *Littérature et société canadiennes-françaises.* Deuxième colloque de la revue *Recherches sociographiques,* Québec, les Presses de l'Université Laval.

FALARDEAU, Jean-Charles (1974), *Imaginaire social et littérature,* Montréal, Hurtubise HMH. (Coll. Reconnaissances.)

FOSSION, André, et Jean-Paul LAURENT (1978), *Pour comprendre les lectures nouvelles,* Bruxelles, Duculot.

FOSSION, André, et Jean-Paul LAURENT (1981), *Pour comprendre les lectures nouvelles,* Bruxelles et Paris-Gembloux, A. De Boeck et Duculot.

FOUCAULT, Michel (1969), *L'archéologie du savoir,* Paris, Gallimard.

GENETTE, Gérard (1969), *Figures II,* Paris, Seuil.

GINGRAS, Jeanne-Marie (1976), « La notion d'objectif pédagogique dans le domaine affectif et son utilité dans l'enseignement du français au collégial », *Revue des sciences de l'éducation,* nos 2-3 (automne), p. 113-127.

GOLDMAN, Lucien (1959), *Le dieu caché,* Paris, Gallimard.

GUILFORD, Joy Paul (1967), *The Nature of Human Intelligence,* New York, Mc Graw-Hill.

HARROW, A. J. ([1972] 1977), *A Taxonomy of the Psychomotor Domain,* New York, Longman, p. Traduction française de Marcel Lavallée (1977), *Taxonomie des objectifs pédagogiques,* Montréal, les Presses de l'Université du Québec.

KRATHWOHL, David R. *et al.* ([1964] 1980), *Taxonomy of Educational Objectives. The Classification of Educational Goals. Handbook II : Affective Domain,* Chicago, Éd. David McKay Company, p. Traduction française de Marcel Lavallée (1980), *Taxonomie des objectifs pédagogiques. Vol. II : Domaine affectif,* Montréal, les Presses de l'Université du Québec.

LAFARGE, Claude (1983), *La valeur littéraire,* Paris, Fayard.

LANDSHEERE, Gilbert et Viviane de (1980), *Définir les objectifs de l'éducation,* Paris, les Presses universitaires de France.

LAPOINTE, Jeanne (1954), « Quelques apports positifs de notre littérature d'imagination », *Cité libre,* no 10 (octobre), p. 17-36.

LE BOULENGE, Marc [s.d.], « Enquête sur les tâches et objectifs dans les cours obligatoires de français au niveau collégial (Québec et Belgique) 1976-1977 », [Rapport], Projet de recherche subventionné par le ministère de l'Éducation, Sainte-Thérèse de Blainville, Collège Lionel-Groulx.

MAGER, Robert F. ([1975] 1981), *Preparing Instructional Objectives,* Palo Alto, Fearon Publishers. Traduction française et adaptation de G. Décote (1981, 2e édition), *Comment définir des objectifs pédagogiques,* Paris, Bordas.

MAURON, Charles (1957), *L'inconscient dans l'œuvre et la vie de Racine,* Aix-Marseille, Ophrys.

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, Nuit blanche éditeur, 451 p. (Les Cahiers du Centre de recherche en littérature québécoise, série « Recherche », n° 1.)

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1963-1966), *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec* [Rapport Parent], Québec, Gouvernement du Québec, t. I : 1963 ; t. II : 1964 ; t. III : 1966).

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1964), *Taxonomie des objectifs pédagogiques dans le domaine intellectuel,* Québec, MEQ.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1977), *Répertoire des organismes et des écoles,* Québec, Éditeur officiel du Québec.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1978), *Les collèges du Québec. Nouvelle étape,* Québec, Éditeur officiel du Québec.

OUELLET, Pierre (1989), « La notion de paradigme : de l'histoire des sciences à l'histoire littéraire », dans Clément MOISAN (éd.), *L'histoire littéraire : théories, méthodes, pratiques,* Québec, les Presses de l'Université Laval, p. 3-15.

Québec français (1978), « Le français au collégial », supplément au n° 32 (décembre).

ROBERT, Lucie (1989), *L'institution du littéraire au Québec*, Québec, les Presses de l'Université Laval. (Coll. Vie des lettres québécoises, nº 28. Publication du Centre de recherche en littérature québécoise.)

SYLVESTRE, Roger (1973), « L'enseignement du français au niveau collégial », *Critère*, nº 8 (janvier), p. 117-125.

VACHON, Georges-André (1967), « Le domaine littéraire québécois en perspective cavalière », dans Pierre DE GRANDPRÉ (dir.), *Histoire de la littérature française au Québec*, t. I, Montréal, Beauchemin, t. I, p. 27-33.

VAN DIJK, Teun A. (1980), « Études du discours et enseignement », *Linguistique et enseignement des langues*, Lyon, les Presses de l'Université de Lyon, p. 11-81. (Collection « Linguistique et sémiologie ».)

WEINSTEIN, Gerald, et Mario D. FANTINI (1970), *Toward Humanistic Education. A Curriculum of Affect*, New-York, Praegher Publishers.

YOUNGMAN, Michael B. (1972), *The Derivation and Definition of Engineering abilities*, University of Lancaster, Department of Educational Research.

TABLE DES MATIÈRES

	page
AVANT-PROPOS	7
INTRODUCTION	9
CHAPITRE I : LE PROJET DE RECHERCHE par Joseph Melançon, Clément Moisan et Max Roy	19
CHAPITRE II : TYPOLOGIE DES OBJECTIFS DIDACTIQUES par Joseph Melançon	51
CHAPITRE III : LES OBJECTIFS ET LES TÂCHES PROPOSÉS DANS LES PLANS DE COURS par Joseph Melançon et Robert Dion	107
CHAPITRE IV : LES ŒUVRES LITTÉRAIRES ÉTUDIÉES DANS LES COURS COMMUNS DE FRANÇAIS par Max Roy	155

CHAPITRE V
LES OUVRAGES DE RÉFÉRENCE UTILISÉS DANS LES COURS COMMUNS DE FRANÇAIS
par Robert Dion et Linda Fortin 229

CHAPITRE VI
LE DISCOURS INSTITUTIONNEL
par Frances Fortier et Nicole Fortin 271

CHAPITRE VII
LE POINT DE VUE DES PROFESSEURS : QUELQUES CONSTATS
par François Dumont 375

CONCLUSION 389

BIBLIOGRAPHIE 409

François Dumont

Professeur au Département de français de l'Université du Québec à Trois-Rivières, François Dumont est membre du Centre d'études québécoises (CEDEQ) de cette même université et du CRELIQ de l'Université Laval. Il a publié un recueil de poésie (*Eau dure,* l'Hexagone, 1989), un essai sur l'œuvre de Gatien Lapointe (*L'éclat de l'origine,* l'Hexagone, 1989) et une étude sur le discours des poètes québécois sur la fonction de la poésie de 1945 à 1970 (*Usages de la poésie,* PUL, 1993).

Robert Dion

Professeur à l'Université du Québec à Rimouski, il supervise une recherche consacrée à *L'adaptation des modèles théoriques étrangers dans la critique littéraire québécoise (1950-1980).* Il a récemment publié des articles sur Jacques Brault, Nicole Brossard, André Brochu, et un ouvrage sur *Le structuralisme littéraire en France* (Balzac, 1993) ; il fera paraître sous peu un livre sur Berlin. Il est l'actuel directeur de la revue *Tangence.*

Linda Fortin

Après des études en littérature française, Linda Fortin a été assistante de recherche au CRELIQ (1985-1991). Dans son mémoire de maîtrise sur *La place de la littérature canadienne-française dans les canaux officiels d'information et de sanction de l'enseignement secondaire classique au XX^e siècle* (1988), elle a mis en rapport les sujets de composition du baccalauréat et l'idéologie humaniste de la revue *L'enseignement secondaire au*

Canada. Elle a collaboré, par ailleurs, à la préparation de l'édition critique des œuvres médiatiques de Hubert Aquin. Auteure de comptes rendus littéraires, réviseure de textes et correctrice (MEQ, MESS), elle est également recherchiste (CECQ).

Nicole Fortin

Assistante de recherche au CRELIQ depuis 1984, Nicole Fortin s'est spécialisée dans l'étude et dans la théorisation du discours critique littéraire québécois, dont elle analyse les aspects didactiques, argumentatifs et axiologiques. Sa thèse, intitulée *Une littérature inventée. Littérature québécoise et critique universitaire 1965-1975,* porte plus particulièrement sur l'interrelation des discours littéraires et critiques. Elle a été responsable de l'organisation d'un colloque international sur les *Traditions de lectures* (Laval, 1991). Chercheure postdoctorale, elle poursuit ses réflexions sur les marques discursives de la spécificité nationale dans le discours critique québécois. Elle est aussi assistante de cours.

Frances Fortier

Frances Fortier est rattachée au CRELIQ à titre de chercheure postdoctorale. Sa thèse, intitulée *Les stratégies textuelles de Michel Foucault : un enjeu de véridiction* proposait une anayse discursive de l'ensemble des ouvrages historiographiques et théoriques de Michel Foucault. Elle a été chargée d'enseignement à l'Université du Québec à Rimouski, à l'Université du Québec à Chicoutimi ainsi qu'à l'Université Laval. Elle a publié quelques articles sur des romans contemporains et ses recherches en cours portent sur la postmodernité du discours critique québécois. Elle a été responsable d'un numéro de la revue *Tangence* intitulé « La fiction postmoderne » (nº 39, 1993).

Joseph Melançon

Joseph Melançon est titulaire de la Chaire de recherche sur la culture d'expression française en Amérique du Nord (CEFAN) à l'Université Laval et membre du CRELIQ. Ses principaux travaux de recherche portent sur la didactique littéraire, en rapport avec l'axiologie et l'institution. Il a collaboré à plusieurs revues savantes. Certains articles ont été regroupés dans une prépublication du Toronto Semiotic Circle, sous le titre *The Semiotics of Didactic Discourse,* en 1983. Ses recherches actuelles portent sur l'apport du discours critique à la construction de la culture québécoise.

Clément Moisan

Clément Moisan est professeur de littérature à l'Université Laval et membre du CRELIQ. Il est l'auteur de plusieurs ouvrages, parmi lesquels *Qu'est-ce que l'histoire littéraire ?* (PUF, 1987), *Comparaison et raison. Études sur l'histoire et l'institution des littératures canadienne et québécoise* (HMH Hurtubise, 1987) et *L'histoire littéraire* (PUF, « Que sais-je ? », 1990).

Max Roy

Chercheur au CRELIQ et coauteur d'un ouvrage sur la formation littéraire dans l'enseignement classique au Québec, de 1852 à 1967 (*Le discours d'une didactique*, 1988), Max Roy a également publié des études sur le roman et la poésie, parmi lesquelles un livre consacré à la littérature québécoise des années 1960 (*« Parti pris » et l'enjeu du récit*, 1987). En analysant diverses formes du discours critique et leurs effets de réception, il a été amené à poser la problématique d'une histoire de la lecture littéraire au Québec et à entreprendre l'étude des pratiques de lecture.

ACHEVÉ D'IMPRIMER
EN MAI 1993 SUR LES PRESSES
DES ATELIERS GRAPHIQUES MARC VEILLEUX INC.
CAP-SAINT-IGNACE (QUÉBEC)
POUR LE COMPTE DE NUIT BLANCHE ÉDITEUR

LA LITTÉRATURE AU CÉGEP (1968-1978)

LE STATUT DE LA LITTÉRATURE DANS L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL

La création des cégeps a été l'occasion d'introduire dans les classes de français de nouveaux apprentissages et des contenus inédits. Elle a signifié un changement de statut de la littérature. Il faut aller au-delà des idées reçues pour connaître ou apprécier l'étendue de ce changement. Quelles œuvres ont été enseignées, selon quelles approches et dans quels buts ? En se concentrant sur la première décennie d'existence des cégeps, les auteurs de cet ouvrage ont voulu étudier la question avec méthode. Ils produisent ici une description détaillée des objectifs, des contenus et des méthodes de l'enseignement de la littérature au cégep, à partir de documents originaux et d'une enquête auprès des professeurs de français eux-mêmes. L'analyse des plans de cours, des programmes officiels et des diverses manifestations d'un discours institutionnel révèle des contraintes didactiques et des orientations critiques qui allaient parfois à l'encontre des attentes. En contribuant à la réflexion actuelle sur l'enseignement de la littérature, cette étude pourrait bien aussi abattre des préjugés.

La littérature au cégep (1968-1978) constitue le deuxième ouvrage d'une équipe de chercheurs du CRELIQ qui étudient le discours didactique et critique sur la littérature québécoise (DIDECQ). Une publication précédente a été consacrée à la formation littéraire dans l'enseignement classique, au Québec, de 1852 à 1967 (Melançon, Moisan et Roy, *Le discours d'une didactique,* 1988). Un troisième ouvrage, en préparation, portera sur la détermination universitaire dans la constitution de la littérature québécoise.

En couverture : Marcelle Ferron, *Arcadia*, 1965,
huile sur papier marouflé sur toile, 112,1 cm par 156,7 cm,
Musée du Québec (69-136).
Photographe : Patrick Altman

Conception graphique : Anne-Marie Guérineau

ISBN 2-921053-12-8

9 782921 053129

NUIT BLANCHE ÉDITEUR