



LA COMPÉTENCE LITTÉRAIRE POUR RENOUVELER L'ENSEIGNEMENT DE LA LITTÉRATURE

Sébastien OUELLET, M.A. en éducation et Jean-François BOUTIN, Ph. D. en éducation (directeur) – Université du Québec à Rimouski, Campus de Lévis

RÉSUMÉ

À la suite d'une recherche menée à la maîtrise, on peut constater que l'enseignement actuel de la littérature au cégep amène certains effets négatifs, autant pour ce qui est de l'enseignement que pour l'apprentissage. Grâce aux entrevues qui ont été menées dans différents départements, il est possible de caractériser à la fois le point de vue de l'enseignant et celui des étudiants. Cette recherche permet aussi de proposer des pistes de réflexion et d'action pour renouveler l'approche didactique qui oriente le travail des enseignants.

Mots-clés : littérature, didactique, lecture, écriture, compétence

1. PROBLÉMATIQUE

Avec la réforme de 1994, le ministère de l'Éducation du Québec implantait l'approche par compétences dans les cégeps. Dans les cours de français, cette approche fait en sorte que la littérature n'est plus un savoir à acquérir comme tel, mais plutôt un outil pour développer un savoir-faire en français. Les savoirs littéraires, longtemps considérés comme une fin en soi, sont maintenant utilisés comme supports à l'apprentissage de discours scolaires : dissertation, analyse, etc. Ces types de discours, abandonnés depuis de nombreuses années, sont donc réintroduits dans l'enseignement.

Aussi, un aspect déstabilisant pour l'enseignant de français est qu'il peut, dans sa pratique quotidienne, être confronté à des étudiants ayant d'importants problèmes de motivation et d'appropriation entourant la littérature. Plusieurs enseignants et intervenants le constatent : l'avènement des compétences ne s'est pas fait sans modifier profondément les disciplines. En littérature, le retour de l'histoire littéraire et des discours scolaires n'est pas passé inaperçu auprès de nombreux enseignants et dans les médias¹.

La présente recherche est donc consacrée à l'évaluation que font les enseignants de l'approche par compétences, formalisée par l'histoire littéraire et les discours scolaires. À partir des phénomènes décrits, on peut donc définir différents objectifs de recherche. Dans un premier temps, il s'agit d'établir une typologie significative des pratiques didactiques des enseignants, particulièrement en ce qui concerne l'histoire littéraire et la pratique des discours scolaires. Ensuite, il importe, à partir du jugement des enseignants, d'évaluer les effets des orientations actuelles sur les pratiques didactiques afin de confirmer le statut instrumental de la littérature dans les buts poursuivis par l'enseignement collégial. Finalement, il sera possible d'analyser et d'évaluer l'application de l'approche par compétences à partir de ses fondements théoriques, des récentes découvertes en éducation et des entrevues menées auprès d'enseignants.

1. BORDELEAU, F., 1995.



Ainsi, on peut formuler la question de recherche suivante :

« À partir du programme de français au collégial (1994), de plans cadres élaborés par les départements de français et de la pratique des enseignants, quels sont les effets de l'approche par compétences, qui utilise l'histoire littéraire et les genres scolaires, sur le rôle du texte littéraire dans l'enseignement du français? »

1.1 Cadre théorique et conceptuel

Le cadre présenté tient compte des buts poursuivis par cette recherche : définir et comprendre le phénomène littéraire, analyser la didactique de la littérature selon les recherches récentes en lecture et en écriture et, finalement, évaluer l'approche actuelle fondée sur les compétences. Les théories retenues pour cette recherche sont constituées des théories littéraires de la réception et du dialogisme, des concepts de lecture littéraire et d'écriture littéraire et du socioconstructivisme. La relation entre ces différents paradigmes est complexe mais cohérente avec les principales avancées en littérature et en didactique (schéma 1).

La lecture littéraire

L'œuvre littéraire est basée sur le concept d'interaction qui est initiée par l'écrivain mais réalisée concrètement par le lecteur. Cette activité apparaît comme le fondement de l'activité littéraire : le scripteur propose quelque chose et le lecteur en dispose. Ce dernier donne une signification à un objet intentionnel. La littérature se définit donc comme un phénomène et non comme un ensemble d'œuvres validées par l'institution littéraire et la tradition scolaire. Ainsi, le littéraire est le résultat d'une série d'interactions, directes et indirectes, entre l'écrivain, le texte, le lecteur et la société. S'appuyant sur leurs expériences subjectives du monde, les deux pôles, l'écrivain et le lecteur, comblent les absences du texte en sollicitant leurs propres représentations, figures formées par les différents discours rencontrés et les expériences personnelles ou collectives (schéma 1).

Les théories de l'écriture

Bien comprendre l'écriture, selon Yves Reuter (2000), serait de considérer :

- que l'écriture est une pratique socialement construite ;
- que l'écriture est composée par les sphères socio-institutionnelles ;
- que l'écriture implique qu'il y ait un ou plusieurs sujets scripteurs ;
- qu'écrire consiste à produire du sens ;
- que l'écriture comporte une dimension matérielle.

L'écriture d'invention

De « nouveaux » genres scolaires, c'est-à-dire des écrits d'invention (la lettre, la nouvelle, le poème, etc.) ont été réintroduits récemment dans les programmes du lycée et du collège (France). Ils viennent ainsi se distinguer des genres scolaires traditionnels, comme le commentaire et la dissertation, qui sont des exercices de discours critique. Au moment où les écrits d'invention ont été prescrits, les reproches et les réactions de rejet ont été vifs et nombreux. En effet, les écrits d'invention viennent bousculer les conceptions dominantes ainsi que l'immobilisme réglementé et contrôlé qui caractérise souvent l'enseignement de l'écriture. Les recherches démontrent que



mise sur la recherche du sens pour qu'il y ait apprentissage, 3) les sujets construisent activement leurs savoirs, 4) les savoirs se construisent dans les interactions sociales, 5) les conflits cognitifs, les confrontations, les erreurs et la déstabilisation sont utilisés pour déstructurer/restructurer les connaissances antérieures des apprenants. Philippe Jonnaert (2002) définit une compétence comme un ensemble de ressources qu'un individu mobilise en situation réelle pour y réussir une action finalisée. Poursuivant dans la même voie, le ministère de l'Éducation du Québec, dans un document officiel (2001), définit la compétence comme un savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation d'un ensemble de ressources.

2. MÉTHODOLOGIE

Pour cette recherche, trois points de vue ont été sollicités. D'abord, les textes institutionnels permettent de situer épistémologiquement les orientations actuelles. On le constate avec des recherches antérieures (Melançon et autres, 1990, 1996), les changements sociaux, politiques et idéologiques qu'a connus le Québec influencent directement les intentions éducatives et les programmes d'enseignement. De façon pragmatique, il est pertinent de rendre compte de la façon dont ces orientations se retrouvent dans les documents rédigés par les enseignants, les plans cadres et les pratiques en classe.

Un deuxième point de vue consiste à consulter des textes scientifiques pour avoir un meilleur aperçu de la pertinence didactique des orientations officielles, précisément de leur valeur opératoire. Ces assises, provenant du socioconstructivisme, de la didactique et des théories de la réception, jouent également un rôle clé dans le choix des concepts qui servent de cadre de référence pour la recherche en cours.

Finalement, un troisième point de vue est constitué d'entrevues réalisées auprès d'enseignants de français au niveau collégial. Cette étape, fondamentale, permet, d'abord dans une perspective descriptive, de prendre connaissance des représentations des enseignants et de leurs pratiques issues des orientations didactiques officielles. Ensuite, l'évaluation que font les enseignants de ces choix didactico-pédagogiques constitue l'étape la plus significative pour caractériser globalement l'enseignement de la littérature, tel qu'on le fait depuis 1994. En ce qui concerne la collecte des données, les enseignants ont été rencontrés en groupes de deux ou trois personnes par institution d'enseignement. Au total, cinq groupes ont participé à la recherche, dont un groupe de participants pour l'étape de pré-expérimentation.

3. RÉSULTATS : REPRÉSENTATIONS, DESCRIPTIONS ET ÉVALUATIONS

Il faut éviter de procéder à une analyse statistique des réponses obtenues puisque les enseignants sont consultés à titre d'experts. Leurs réponses doivent être considérées comme des diagnostics. De plus, le nombre inégal de participants par département fait en sorte qu'on ne peut appliquer un raisonnement mathématique à l'analyse des données. C'est également pour cette raison que les réponses doivent être considérées de façon complémentaire et strictement qualitative. La diversité désirée et obtenue apparaît donc comme un des points forts de la recherche.

Les entrevues de groupes ont été transcrites puis analysées afin de déterminer les réponses les plus représentatives. Toutefois, il est apparu opportun de placer les réponses types en ordre d'importance afin d'illustrer quelles sont les grandes tendances dans les pratiques d'enseignement et de quelle façon elles sont évaluées par les praticiens.



- 3.1 Quelles sont les connaissances des enseignants par rapport aux théories didactiques et littéraires et quelle utilisation en font-ils ?

TABLEAU 1

Les connaissances concernant les théories littéraires et didactiques

LES ENSEIGNANTS INTERROGÉS (EN ORDRE D'IMPORTANCE)	
1.	Ne connaissent pas, n'utilisent pas la théorie de la lecture littéraire.
2.	Connaissent et utilisent les théories issues de la linguistique (formalisme, structuralisme, schéma narratif, schéma actanciel, etc.).
3.	Connaissent et utilisent des théories sociohistoriques (sociocritique, biographisme, histoire littéraire, chronologies, etc.).
4.	Utilisent les théories reliées à la psychanalyse, la psychocritique, etc.
5.	Sont incapables d'identifier des théories; pratiquent sans savoir lesquelles.
6.	Pratiquent la lecture dirigée (ou méthodique), encadrent les étudiants et font faire des exercices.

- 3.2 Concernant l'histoire littéraire, quelles sont les pratiques d'enseignement que vous privilégiez ?

TABLEAU 2

Les pratiques concernant l'histoire littéraire

LES RÉPONSES DES ENSEIGNANTS DÉMONTRENT (EN ORDRE D'IMPORTANCE)	
1.	Une approche à la fois chronologique, historique, sociologique et biographique. - L'utilisation d'anthologies: anthologie assemblée par l'enseignant et présentée sous forme de recueil de notes; anthologie utilisée par les étudiants; anthologie utilisée comme ouvrage de référence par l'enseignant.
2.	Une approche humaniste traditionnelle et magistrale.
3.	Le recours à une variété d'activités (ateliers, discussions, jeux, audiovisuels, etc.).
4.	Une approche générique visant l'étude des genres.

- 3.3 Concernant les discours scolaires, quelles sont les pratiques d'enseignement que vous privilégiez ?

TABLEAU 3

Les pratiques concernant les discours scolaires

LES RÉPONSES DES ENSEIGNANTS DÉMONTRENT (EN ORDRE D'IMPORTANCE)	
1.	Une approche de la dissertation par partie; les parties sont vues séparément.
2.	Une approche de la dissertation à l'aide d'un texte modèle.
3.	Une utilisation du plan; un enseignement systématique du plan.
4.	Un entraînement à rédiger une dissertation complète dès le début du cours.
5.	Un refus d'utiliser une dissertation modèle.
6.	Une approche de la rédaction par l'insistance sur le paragraphe du développement, de sa fonction, sa composition, sa structure; insistance moindre sur les autres parties du discours.
7.	Une insistance sur les idées exprimées; un souci de faire réfléchir avant de structurer un texte.



3.4 Quels sont les effets des orientations sociohistoriques et de la pratique des discours scolaires sur l'enseignement-apprentissage ?

TABLEAU 4
Les effets des orientations

LES EFFETS POSITIFS (EN ORDRE D'IMPORTANCE)	
1.	L'histoire littéraire offre un contexte d'enseignement; elle constitue un cadre apprécié pour l'enseignement.
2.	Elle donne une méthode aux étudiants.
3.	Les nombreuses évaluations formatives ont des avantages; les formatifs préparent les étudiants pour l'évaluation finale.
4.	Il y a une cohérence entre les cours de français du collégial.
LES EFFETS NÉGATIFS (EN ORDRE D'IMPORTANCE)	
<i>Concernant l'enseignement-apprentissage</i>	
1.	La pratique des discours scolaires est généralement négative.
2.	Il y a omniprésence de la technique à faire acquérir; il y a des problèmes avec la différenciation des formes de discours (dissertation explicative, critique, etc.).
3.	Il y a une rigidité et un cloisonnement des pratiques d'enseignement-apprentissage.
<i>Concernant la littérature</i>	
4.	L'objectif premier du cours, qui est de comprendre le texte, est perdu de vue.
5.	Le survol historique qui est pratiqué ne permet que d'effleurer les œuvres; il n'y a pas d'approfondissement possible avec l'approche sociohistorique.
6.	La littérature est reléguée au second plan. Elle est instrumentalisée; le texte à rédiger prime sur le texte littéraire à comprendre.
<i>Concernant les apprenants</i>	
7.	Les textes des étudiants démontrent un manque de réflexion. Il y a peu d'approfondissement. Les étudiants deviennent lassés des dissertations.
8.	Les étudiants manquent d'autonomie dans la réalisation de leurs travaux.
9.	Les étudiants ont peur de la technique, de la méthode à maîtriser lors des dissertations.
10.	Les étudiants ont besoin de travailler en lecture.

L'orientation sociohistorique

Généralement appréciée des enseignants, l'orientation sociohistorique semble être la voie privilégiée pour constituer un cadre, un tout cohérent idéal pour l'enseignement. Ainsi, il semble plus facile pour un enseignant de structurer son travail, de répartir ses différentes tâches et d'organiser le cours en séquences en suivant l'ordre naturel du déroulement chronologique institué par l'histoire et les courants littéraires.

Par contre, il en va autrement de l'apprentissage, qui semble défavorisé par cette pratique. En effet, toutes les réponses évaluent négativement les effets de l'orientation sociohistorique sur les étudiants. Les apprenants paraissent démontrer peu d'intérêt pour l'histoire et les réponses obtenues font état de leurs nombreuses lacunes concernant leurs connaissances générales et leur capacité de réflexion. Pour les apprenants, le recueil de notes ou le manuel utilisé en classe devient la principale source d'information et de représentation du monde antérieur à sa propre existence. L'œuvre vient compléter ce tour d'horizon. Plusieurs répondants ont mentionné à différents moments de l'entrevue que les étudiants n'avaient jamais fait d'histoire littéraire et que les cours du cégep constituaient la seule



occasion pour eux de faire ce que d'autres prenaient plusieurs années à faire. Résultats : les enseignants, par manque de temps et à cause d'une surcharge de travail, doivent laisser de côté certains aspects de l'histoire littéraire ou de l'œuvre étudiée. Voici ce qu'en dit un enseignant :

Comme j'ai un plan de cours assez chargé, j'insiste sur le contexte de création de l'œuvre, sur l'histoire littéraire, même si je passe rapidement sur les dates. C'est lourd quand même tout ça ! Ce qui arrive, c'est que je vais manquer de temps pour voir une œuvre en profondeur. Souvent, je les laisse se débrouiller avec l'œuvre. C'est le côté un peu négatif quand on s'engage tel que je le fais dans l'orientation sociocritique. Je dois accepter par contre qu'on va survoler les œuvres à l'étude : Débrouillez-vous, arrangez-vous avec ce que vous pouvez, avec ça. (Sébastien Ouellet, 2005, p. 306)

Les discours scolaires

Concernant la pratique des discours scolaires, on remarque une forte tendance à l'évaluer négativement. La technicité apparente, entretenue par l'omniprésence de la structure, semble rebuter autant les enseignants que les étudiants. On remarque également un phénomène de camouflage : la lecture des textes littéraires étant subordonnée à la rédaction, les scripteurs priorisent l'aboutissement, c'est-à-dire le texte à produire, avant de s'appropriier l'objet littéraire. Le texte perd ainsi son caractère littéraire pour constituer un support pour réaliser la rédaction. Ensuite, face à la pratique répétitive de la dissertation, les étudiants, aux dires des enseignants, finissent par être lassés par les tâches à accomplir. En fin de compte, le texte littéraire est directement associé à une corvée à laquelle on doit obligatoirement se soumettre. Plusieurs évaluations vont dans ce sens :

Quand je commence le cours sur la dissertation, sur l'analyse, je leur dis « là on est dans le solfège... le cours de cuisine, de quincaillerie... il n'y a personne qui aime ça. [...] Là, pour l'instant, ils sont dans les canevas. Et ça, ça gruge du temps et ça fait parfois déraiper le cours vers autre chose que le plaisir du texte, évidemment. Souvent, ce qu'ils me disent, les étudiants : « Ça serait tellement bien d'en parler de cette œuvre-là si ce n'était pas de la dissertation. » [...] On est obligés de leur dire « oui, moi aussi j'aimerais sans doute mieux lire tes textes d'une autre manière, mais pour l'instant, c'est pour ton bien. Fais-le comme ça ». (Sébastien Ouellet, 2005, p. 307)

3.5 Dans l'ensemble, quels sont les effets de l'approche par compétences ?

TABLEAU 5

Les effets de l'approche par compétences

LES EFFETS NÉGATIFS	
1.	L'approche fait en sorte que la littérature a une fonction utilitaire ; la littérature a une fonction accessoire ; la dissertation l'emporte sur la littérature comme objet d'enseignement-apprentissage.
2.	Les bons étudiants passent par-dessus la technique, mais les moins bons s'y limitent.
3.	Beaucoup d'étudiants décrochent, ne démontrent aucun intérêt.
LES EFFETS POSITIFS	
1.	L'approche permet l'éveil de la conscience sociohistorique, du continuum de l'humanité.
2.	L'approche permet de développer la capacité à dissenter et aide les étudiants à structurer leur pensée.
3.	L'approche permet la fréquentation d'œuvres importantes.
4.	Les étudiants comprennent la pertinence de l'approche et s'améliorent en cours de session.



En ce qui concerne l'approche par compétences, un bilan peut être dressé à la suite des entrevues avec des enseignants. Rappelons que plusieurs hypothèses portaient sur cet aspect. D'abord, la notion de «compétence», telle que définie par différents chercheurs, comporte une dimension utilitaire qui prend son origine dans les exigences de plus en plus grandes du marché du travail. Si l'on consulte les différents programmes du MEQ pour le niveau collégial, on a tôt fait de constater l'omniprésence du marché du travail dans les différentes explications du Ministère. Des enseignants interrogés ont déploré que l'enseignement collégial soit effectivement axé sur l'aspect «formation» au lieu d'avoir comme but principal de développer les multiples dimensions de l'être humain. En général, les disciplines de la formation générale, comme le français et la philosophie, sont intégrées à une compétence globale qui est orientée sur la qualification «professionnelle» des diplômés. Ainsi, les reproches formulés par les enseignants sont à l'effet que l'approche par compétences ne met l'accent que sur le savoir-faire et l'exécution d'une tâche. On peut ainsi constater que l'approche par compétences facilite l'articulation d'un savoir-faire spécifique : rédiger adéquatement.

CONCLUSION

Un regard sur les réponses obtenues révèle d'abord que la conception traditionnelle de la littérature oriente les intentions et les actions éducatives. L'omniprésence des outils traditionnels d'enseignement (cours magistral, anthologie, histoire, rédaction) fait aussi apparaître un réel besoin de renouveler certains fondements théoriques. L'approche par compétences, telle qu'on l'actualise, ne semble pas permettre de nouvelles stratégies comme la lecture littéraire et l'écriture littéraire. Cela confirme que la didactique actuelle est modélisée selon le point de vue de l'enseignement, et ce, au détriment d'une conception qui serait axée sur l'apprentissage.

À la lumière des évaluations effectuées, les enseignants veulent un maintien de la structure tout en admettant que des modifications importantes au régime permettraient de pallier certaines situations insatisfaisantes. Pour ce faire, il est nécessaire que le littéraire en tant que phénomène lié à la lecture devienne un véritable objet d'enseignement. Une didactique renouvelée pourrait être qualifiée de «littéraire» parce qu'elle s'appuie sur une définition contemporaine du phénomène littéraire. C'est, en tout cas, ce que laissent croire plusieurs répondants qui témoignent des effets d'orientations didactiques classiques. À ce sujet, laissons la parole à deux enseignants que l'on pourrait qualifier de «délinquants» :

Moi, je dirais que la littérature passe au second plan, parce que ça met l'accent sur une activité purement académique qui est le discours scolaire. C'est très facile de faire de la littérature en suivant les devis sans jamais faire de création. On le fait malgré le devis ministériel parce qu'on pense que si on ne le fait pas, on passe à côté du potentiel de signification, de l'effet ludique et du rapport au plaisir. Si on ne va pas chercher ça dans un cours de littérature, veux-tu me dire qu'est-ce qu'on fait là? (Sébastien Ouellet, 2005, p. 311)

Moi, je pense qu'il faut absolument amener les étudiants à exercer leur faculté créatrice, parce que sans ça, on passe à côté de ce qui pourrait les motiver à l'apprentissage de la langue et à rencontrer la littérature d'une manière féconde. Il faut absolument que la création soit là. Sans ça, on passe à côté du phénomène. (Sébastien Ouellet, 2005, p. 295)



RECOMMANDATIONS

À la suite de la recherche, il semble donc possible, voire fortement souhaitable, de favoriser l'élaboration de dispositifs *littéraires*. Une perspective pédagogique, plutôt que strictement « didactique », est davantage orientée vers l'apprenant, donc vers l'étudiant lecteur en ce qui concerne les cours de littérature. De cette façon, l'enseignement est automatiquement tourné en faveur du processus de lecture, puis celui d'écriture. De plus, il y a tout lieu de croire, à la lumière des récentes recherches, que de tels réaménagements favoriseraient un apprentissage pleinement réalisé de la langue et de ses possibilités. C'est pourquoi il est opportun de proposer des pistes d'action concrètes qui vont en ce sens :

1. Changer la perspective qui définit le cadre didactique actuel. Il importe d'instaurer un changement majeur dans les définitions qui orientent l'enseignement du français. On peut d'abord penser à la redéfinition du phénomène littéraire : elle permettrait d'instaurer des stratégies qui s'actualisent autour des concepts de stéréotypes, de figures, de dialogues, d'intertextualité, de symboles et d'interaction.
2. Formuler une nouvelle compétence, soit une compétence *littéraire*, qui viendrait formaliser les avancées scientifiques en didactique de la littérature. Une telle compétence permettrait d'intégrer les concepts de lecture littéraire et d'écriture littéraire. Ces deux concepts se révèlent être dynamiques, c'est-à-dire qu'ils évoluent au même rythme que la recherche, et théoriquement flexibles, considérant les perspectives sur lesquelles elles s'appuient : les théories de la réception et les théories émergentes de l'écriture. En étant couplée à un nouveau cours de français, cette compétence aurait comme visée de provoquer, maintenir et consolider l'appropriation du phénomène littéraire par les étudiants. Elle pourrait se lire ainsi : *Développer son aptitude langagière en s'appropriant le phénomène littéraire au moyen des processus de lecture littéraire et d'écriture littéraire.*
3. Élaborer un nouveau cours de français au collégial qui remplacerait le cours actuel, *Écriture et littérature*, comme premier cours de littérature. Ce premier cours, une fois remodelé, aurait comme objet *l'introduction à l'univers littéraire* et pourrait être intitulé comme tel. Construit dans la perspective de faire entrer les étudiants en littérature, ce cours d'introduction viserait à favoriser l'appropriation du phénomène littéraire. Un tel objectif viendrait compléter la mission des deux autres cours de littérature, qui mettent davantage l'accent sur la distanciation, soit l'analyse et l'appréciation du texte littéraire.
4. Ouvrir le corpus de référence pour ce qui est des œuvres qui sont à l'étude. Il s'agit, non pas de circonscrire les œuvres dans des courants historiques, mais bien de définir une « zone de littérarité » qui apparaît souhaitable du point de vue de l'enseignement-apprentissage. En vertu des éléments mentionnés au chapitre I, la littérarité d'un texte serait envisagée comme un phénomène de lecture. Ainsi, la richesse d'un texte à l'étude serait potentielle et conditionnelle aux différents sens que peut prendre l'œuvre lors de sa lecture.

Il faut aussi tenir compte de l'importance des études universitaires dans l'application des approches pédagogiques au collégial. C'est que, contrairement aux niveaux primaire et secondaire, les enseignants qui travaillent au cégep ont avant tout une formation en littérature. Pour ce faire, il est justifié de croire que la formation des enseignants doit être analysée. Il y a tout lieu de croire qu'elle est directement reliée à la sensibilisation des départements de français et des facultés universitaires aux nouvelles approches théoriques. C'est pourquoi il serait important de mettre en place des moyens pour sensibiliser les nouveaux enseignants aux récentes avenues didactiques. La formation continue offre, à ce chapitre, des solutions réalistes et prometteuses.

Sébastien Ouellet, M.A. en éducation
 Université du Québec à Rimouski, Campus de Lévis
 55, rue du Mont-Marie, Lévis (Québec) G6V 8R9
 Téléphone : 418 833-8800 ou 418 572-1443
 sebasouellet@levinux.org ; sebasouellet@hotmail.com

Jean-François Boutin, Ph. D. en éducation
 Université du Québec à Rimouski, Campus de Lévis
 55, rue du Mont-Marie, Lévis (Québec) G6V 8R9
 Téléphone : 418 833-8800, poste 231
 algojeff@levinux.org



RÉFÉRENCES

- ARMAND, A., *L'histoire littéraire: théories et pratiques*, Paris, CRDP, Bertrand-Lacoste, 1993.
- BORDELEAU, F., *La réforme du français au collégial (au Québec): avancez en arrière! Lettres québécoises*, 1995, p. 11-14.
- DUFAYS, J.-L., L. GEMENNE et D. LEDUR, *Pour une lecture littéraire*, 2^e édition, Bruxelles, De Boeck, 2005.
- HOUDART-MÉROT, V., *Réécriture et écriture d'invention au lycée*, Paris, Hachette, 2004.
- HUYNH, J.-A., *Les nouveaux genres scolaires: de quelques débats et mutations*, Sciences humaines, janvier 2003, p. 29-45.
- ISER, W., *L'acte de lecture – Théorie de l'effet esthétique*, Bruxelles, Pierre Mardaga, 1985.
- JAUSS, H. R., *Pour une esthétique de la réception*, Paris, Gallimard, 1978.
- JONNAERT, P., *Compétences et socioconstructivisme*, Bruxelles, De Boeck, 2002.
- LANGLADE, G., *La lecture littéraire au risque de la « maîtrise des discours »*, communication présentée au 9^e colloque international de l'AIRDF: « Le français: discipline singulière, plurielle ou transversale? », Québec, avril 2004.
- LASNIER, F., *Réussir la formation par compétences*, Montréal, Guérin, 2000.
- MELANÇON, J., C. MOISAN et M. ROY, *Le discours d'une didactique. La formation littéraire dans l'enseignement classique au Québec (1852-1967)*, Québec, Nuit Blanche, 1988.
- MELANÇON, J., C. MOISAN et M. ROY, *La littérature au cégep, 1968-1978: le statut de la littérature dans l'enseignement collégial*, Québec, Nuit blanche, 1993.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC, *Programme de formation de l'école québécoise*, Ministère de l'Éducation du Québec, Québec, Gouvernement du Québec, 2001.
- OUELLET, S., *Le passage d'une littérature didactique à une didactique littéraire? La place et le rôle du texte littéraire dans les cours de français au collégial*, mémoire de maîtrise, Département des sciences de l'éducation, Université du Québec à Rimouski, Campus de Lévis, 2005, 325 p.
- PICARD, M., *La lecture littéraire: actes du colloque tenu à Reims du 14 au 16 juin 1984*, Paris, Clancier-Guénéaud, 1987.
- REUTER, Y., *Enseigner et apprendre à écrire*, 2^e édition, Paris, ESF, 2000.
- SÉOUD, A., *Pour une didactique de la littérature*, Paris, Hatier, 1997.
- VYGOTSKI, L., *Pensée et langage*, Françoise Sève (trad.), Paris, La Dispute, 1997.