

# L'enseignement de l'analyse littéraire en Français 101 :

## Enquête sur les pratiques déclarées des professeur.e.s de littérature au cégep

ENQUÊTE MENÉE ENTRE JANVIER ET JUIN 2019



**Karine Cellard** Cégep de l'Outaouais  
**Camille Carrier Belleau** Université de Montréal

Enquête menée entre janvier et juin 2019

Rapport déposé en avril 2021

© Karine Cellard, 2021

Révision linguistique: Sophie Dubois et Marcel Goulet



Graphisme et mise en page: Pierre Dion-Bisson

**LIREL**  
LABORATOIRE INTERCOLLÉGIAL  
DE RECHERCHE EN ENSEIGNEMENT  
DE LA LITTÉRATURE

**CRILCQ**  
CENTRE DE RECHERCHE  
INTERUNIVERSITAIRE  
SUR LA LITTÉRATURE ET LA  
CULTURE QUÉBÉCOISES

**Fonds de recherche  
Société et culture**

**Québec** 

# 1 Introduction

## 1.1 PROBLÉMATIQUE GÉNÉRALE ET MOTIVATION DU LIREL

## 1.2 CARACTÉRISTIQUES DE L'ENQUÊTE

- 1.2.1 ÉLABORATION DU QUESTIONNAIRE
- 1.2.2 CONSTITUTION DE L'ÉCHANTILLON
- 1.2.3 FORMAT DU SONDAGE ET MÉTHODOLOGIE D'ANALYSE

# 2 Profil des répondant.e.s

## 2.1 RÉPARTITION GÉOGRAPHIQUE

## 2.2 GENRE

## 2.3 LANGUE MATERNELLE

## 2.4 ANNÉES D'EXPÉRIENCE

## 2.5 DERNIER DIPLÔME OBTENU

## 2.6 FORMATION PÉDAGOGIQUE

# 3 Enquête sur les pratiques enseignantes

## 3.1 LA LECTURE

- 3.1.1 CHOIX DES ŒUVRES COMPLÈTES
- 3.1.2 ÉTUDE DES ŒUVRES COMPLÈTES: GÉNÉRALE OU PAR EXTRAITS
- 3.1.3 CRITÈRES DE CHOIX DES ŒUVRES
- 3.1.4 PALMARÈS DES GENRES
- 3.1.5 CHOIX DES EXTRAITS
- 3.1.6 FINALITÉS DE L'ÉTUDE DES EXTRAITS

## 3.2 ACCOMPAGNEMENT DE LA LECTURE DES ŒUVRES

- 3.2.1 ACTIVITÉS PRÉPARATOIRES
- 3.2.2 ACTIVITÉS D'ACCOMPAGNEMENT
- 3.2.3 ACTIVITÉS DE SYNTHÈSE
- 3.2.4 OUVERTURE À L'IMPLICATION DES ÉTUDIANT.E.S

## 3.3 L'ÉVALUATION

- 3.3.1 TRAVAUX MÉTATEXTUELS (ANALYSE + COMMENTAIRE)
- 3.3.2 TESTS DE CONNAISSANCES
- 3.3.3 EXPOSÉS ORAUX
- 3.3.4 TRAVAUX DE CRÉATION
- 3.3.5 TRAVAUX RÉFLEXIFS
- 3.3.6 AUTRES TYPES DE TRAVAUX

## 3.4 L'ANALYSE LITTÉRAIRE

### 3.4.1 PRÉPARATION À L'ANALYSE LITTÉRAIRE

- 3.4.1 a COMPÉTENCES ET CONNAISSANCES PRIVILÉGIÉES PAR LES PROFESSEUR.E.S
- 3.4.1 b ACTIVITÉS PRÉPARATOIRES
- 3.4.1 c TECHNIQUES DE PLANIFICATION ET DE RÉDACTION DE TEXTE

### 3.4.2 CONSIGNES DE L'ANALYSE LITTÉRAIRE

- 3.4.2 a PORTANT SUR DES EXTRAITS OU ŒUVRES COMPLÈTES?
- 3.4.2 b CLASSEMENT ET EXEMPLES DE CONSIGNES

### 3.4.3 CONTEXTE DE RÉALISATION DE L'ANALYSE LITTÉRAIRE

- 3.4.3 a LIEU DE RÉDACTION
- 3.4.3 b TEMPS ALLOUÉ POUR LA RÉDACTION D'UNE ANALYSE COMPLÈTE
- 3.4.3 c NOMBRE D'HEURES DE CLASSE PAR SESSION DÉVOLUES À LA RÉDACTION
- 3.4.3 d MOMENT DE LA RÉDACTION DE L'ANALYSE FINALE

### 3.4.4 ÉVALUATION DE L'ANALYSE LITTÉRAIRE

- 3.4.4 a CARACTÉRISTIQUES D'UNE BONNE ANALYSE LITTÉRAIRE SELON LES PROFESSEUR.E.S
- 3.4.4 b OUVERTURE À L'ENDROIT DES MANIFESTATIONS DE LA SUBJECTIVITÉ DES ÉTUDIANT.E.S
- 3.4.4 c ATTENTES À L'ENDROIT DE LA STRUCTURE DU TEXTE
- 3.4.4 d GRILLE DE CORRECTION: GÉNÉRALE OU DIFFÉRENCIÉE?
- 3.4.4 e POURCENTAGE DE LA NOTE ATTRIBUÉ À LA MAÎTRISE DE LA LANGUE
- 3.4.4 f DOUBLE SEUIL DE RÉUSSITE
- 3.4.4 g MODALITÉS DE RETOUR SUR LES ÉVALUATIONS

## 3.5 LA DOCUMENTATION

- 3.5.1 SOURCES DOCUMENTAIRES DES ÉTUDIANT.E.S
- 3.5.2 SOURCES DOCUMENTAIRES DES PROFESSEUR.E.S

# 4 Perception des professeur.e.s

4.1 DEGRÉ DE SATISFACTION PAR RAPPORT À L'ENSEIGNEMENT DU COURS DE FRANÇAIS 101

4.2 DEGRÉ DE SATISFACTION PAR RAPPORT À L'ATTEINTE DE LA COMPÉTENCE DE 101 PAR LES ÉTUDIANT.E.S

4.3 DEGRÉ DE SATISFACTION PAR RAPPORT À L'ATTEINTE DES BUTS DISCIPLINAIRES VISÉS PAR LE MINISTÈRE POUR LA FORMATION GÉNÉRALE EN FRANÇAIS

4.4 DEGRÉ DE SATISFACTION PAR RAPPORT À LA CONFIGURATION LOCALE DU COURS DE FRANÇAIS 101

4.5 SITUATIONS PARTICULIÈRES

4.6 REMARQUES GÉNÉRALES

# 5 Conclusion

5.1 HOMOGENÉITÉ DE L'ENSEIGNEMENT ET IMPACT DE LA RÉFORME ROBILLARD

5.2 PORTRAIT GLOBAL DES PRATIQUES ENSEIGNANTES ET COMPARAISON AVEC D'AUTRES ENQUÊTES SIMILAIRES

# 6 Bibliographie

# Introduction

# 1



## 1.1 Problématique générale et motivations du LIREL

Menée en 2019 par Camille Carrier Belleau (étudiante, Université de Montréal) et moi-même (Karine Cellard, professeure de littérature au Cégep de l'Outaouais et chercheure au CRILCQ), cette enquête est issue des travaux du Laboratoire intercollégial de recherche sur l'enseignement de la littérature (le LIREL). En interrogeant les professeur.e.s de littérature au cégep sur leur choix de corpus, sur les finalités poursuivies dans leur cours, sur les activités préparatoires et les critères d'évaluation de leurs travaux, sur les sources d'information qu'ils privilégient ainsi que sur leur appréciation du cours *Écriture et littérature*, ma collaboratrice et moi avons voulu **tracer un portrait de l'enseignement de la littérature au cégep au seuil des années 2020 et informer les professeur.e.s comme les chercheur.e.s des pratiques les plus répandues**. Nous ne nous doutions pas alors que les habitudes seraient bientôt radicalement bouleversées et que nous prenions là un cliché des pratiques pédagogiques pré-pandémiques, avec tout ce que la migration forcée vers l'enseignement à distance risque de modifier dans l'enseignement post-COVID-19.

Certes, cette étude n'est pas la première ni la seule à rassembler des données sur l'enseignement de la littérature au collégial. Au cours des deux dernières décennies, des étudiant.e.s à la maîtrise et au doctorat ainsi que d'autres chercheur.e.s ont mené des sondages, des entretiens et des observations en classe pour documenter des sujets comme la place des œuvres complètes dans la formation générale en français (Olivier Dezutter, Marcel Goulet, Lise Maisonneuve et Julie Babin, 2009-2012) ou les pratiques enseignantes favorisant la motivation dans la classe de 101 (Julie Roberge, Louise Ménard et Sophie Croteau, 2015). Cependant, notre enquête est **la seule à se concentrer sur la manière dont les professeur.e.s conçoivent le cours *Écriture et littérature* (dorénavant désigné par Français 101) en tenant compte de la compétence que le ministère de l'Éducation y a associée, soit « analyser des textes littéraires »**. Menée dix ans après le projet de recherche de l'équipe d'Olivier Dezutter (2009), elle permet de **poser certains constats comparatistes**.

À la base, cette initiative visait à documenter les pratiques d'enseignement de la littérature au cégep afin de confronter à ces résultats neutres et objectifs l'intuition qui fonde la plupart des travaux du LIREL. S'inspirant entre autres des constats empiriques de Marcel Goulet sur « La technicisation de la lecture littéraire » (2000) et des recherches en didactique de la littérature sur la question du sujet lecteur, la majorité des contributions du groupe repose en effet sur l'hypothèse que la réforme de 1994, en introduisant dans les cours de littérature une approche par compétence focalisée sur la rédaction de productions métatextuelles (analyses littéraires, dissertations explicatives et critiques), a menée à une homogénéisation des pratiques peu susceptible d'enrichir l'enseignement des œuvres et de le rendre signifiant aux yeux des jeunes lecteurs et lectrices d'aujourd'hui. Nous reviendrons en conclusion à la question de l'homogénéisation et de la technicisation de la lecture littéraire, mais, entre-temps, place au portrait des pratiques d'enseignement de la littérature au collégial tel que les révèlent les résultats de notre sondage.

## 1.2 Caractéristiques de l'enquête

### 1.2.1 Élaboration du questionnaire

À l'automne 2018, en suivant les quatre premières étapes de la stratégie d'enquête proposée par Baumann et Bason (2011), j'ai élaboré le questionnaire de l'enquête et réfléchi à la constitution de l'échantillon, en collaboration avec Marcel Goulet, Marie-Pierre Turcot et Camille Carrier Belleau du LIREL. Le questionnaire et les documents d'accompagnement ont ensuite été soumis à Martin Lépine, professeur en didactique du français à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke, qui a pu formuler ses commentaires et recommandations. Nous avons ensuite mené deux prétests auprès de professeures de littérature, l'une en exercice et l'autre récemment retraitée, et consulté un collègue spécialiste en statistiques, Hicham Loukrati. Que ces collaborateurs et collaboratrices, en particulier Émilie Doutreloux, conseillère pédagogique au Cégep de l'Outaouais, soient remercié.e.s pour leur temps et pour leur générosité.

### 1.2.2 Constitution de l'échantillon

En suivant la méthodologie couramment employée dans le domaine, nous avons opté pour un **échantillonnage non probabiliste** (puisque nous n'avons pas pu constituer nous-mêmes un échantillon scientifiquement représentatif de l'ensemble des professeur.e.s de Français 101) **et volontaire** (parce que la participation à l'enquête était facultative). Cette méthode de recrutement des participant.e.s, qui rend ce genre de démarche possible hors des grandes firmes de sondage ou instituts de recherche, est également appelée « échantillon de convenance ». Nous sommes conscientes des limites qu'elle peut poser quant à la représentativité des participant.e.s (Fortin, 2010) et à la portée des conclusions qui seront formulées (Howell, 2008), mais nous considérons que les données, fournies par des participant.e.s issu.e.s d'autant d'institutions différentes, permettent de brosser un portrait général satisfaisant des pratiques actuelles.

Au cours de l'automne 2018, nous avons donc contacté les cinquante-et-un (51) cégeps du réseau québécois pour obtenir l'autorisation de mener l'enquête dans leur institution. Vingt-neuf (29) cégeps ont donné suite à notre requête et accordé une certification éthique au projet. Entre janvier et juin 2019, les coordonnateurs et coordonnatrices de ces 29 départements de français ont

été sollicité.e.s par courriel afin de diffuser l'enquête et d'encourager leurs collègues à participer au sondage en ligne. Merci à tous ceux et celles qui ont rendu possible cette enquête.

Parmi les bulletins collectés de **26 cégeps différents**, soixante-six ont été jugés suffisamment complets pour être recevables (**n = 66**). Quatre (4) bulletins incomplets ont été conservés dans l'échantillon parce qu'ils comportaient des réponses détaillées au moins au tiers des questions de l'enquête. Les bulletins moins étoffés ont été éliminés de l'échantillon.

En comparant le nombre de participant.e.s au corps professoral des départements de français ayant participé à l'enquête, on peut estimer le taux de réponse à environ 12% des équipes consultées (nombre de répondants potentiels : 549). Il faut préciser que tous les professeur.e.s d'un département n'enseignent pas le Français 101, 50% à 80% d'entre eux étant affectés à ce cours.

### 1.2.3 Format du sondage et méthodologie d'analyse

L'enquête sur l'enseignement de l'analyse littéraire en Français 101 a été menée grâce à un questionnaire SurveyMonkey comportant 58 questions divisées en trois sections :

1. Profil des répondant.e.s
2. Enquête sur les pratiques enseignantes
  - 2.1 Choix des œuvres
  - 2.2 Préparation à l'analyse littéraire
  - 2.3 Évaluations
  - 2.4 Sources documentaires
3. Perception du cours par les professeur.e.s

Le sondage comportait quarante-trois (43) questions binaires (oui/non + possibilité d'émettre un commentaire), trois (3) questions fermées permettant d'exprimer l'accord ou le désaccord par rapport à un énoncé (échelle de Likert) et douze (12) questions ouvertes permettant de recueillir des informations (titres d'œuvres, exemples de consignes et d'activités) ou les perceptions personnelles des participant.e.s.

Les données issues des questions fermées ont été traitées de façon quantitative grâce au logiciel Excel. Les questions ouvertes ont fait l'objet d'une analyse qualitative de contenu (analyse de contenu thématique et fréquentielle (Bardin, 1997); analyse à l'aide de catégories conceptualisantes (A. Paillé et R. Mucchielli, 2016)).

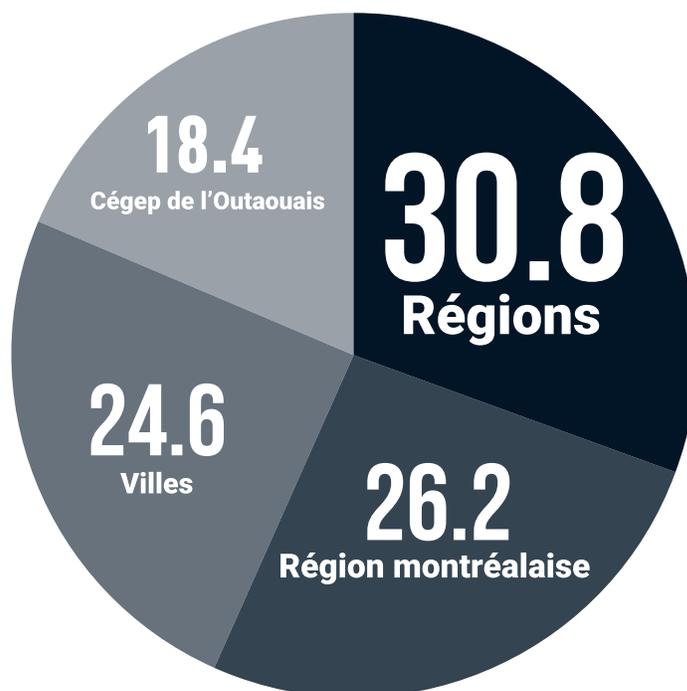
# 2

## Profil des répondant.e.s

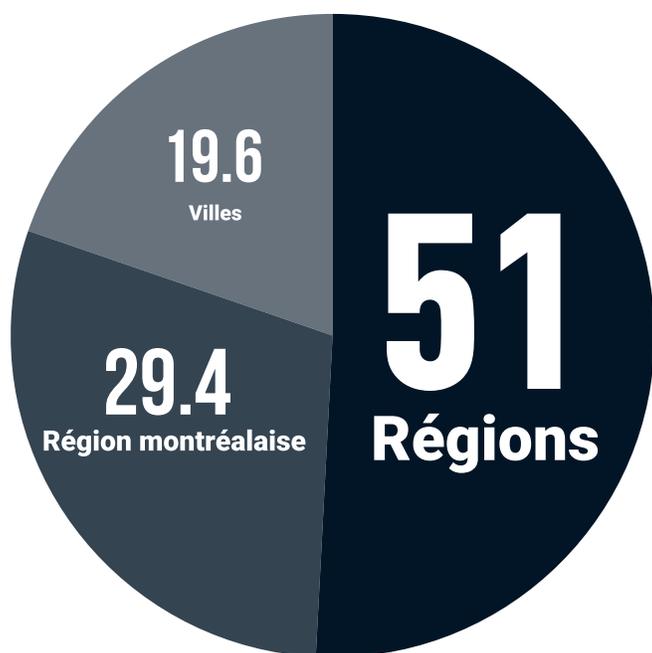


## 2.1 Répartition géographique

Il faut d'abord spécifier que les répondant.e.s de cette enquête, issus de **26 cégeps** différents<sup>1</sup> ne sont pas parfaitement représentatifs des **51 collèges du réseau**.



RÉPARTITION GÉOGRAPHIQUE  
DES RÉPONDANT.E.S



ENSEMBLE DES CÉGEPS DU RÉSEAU

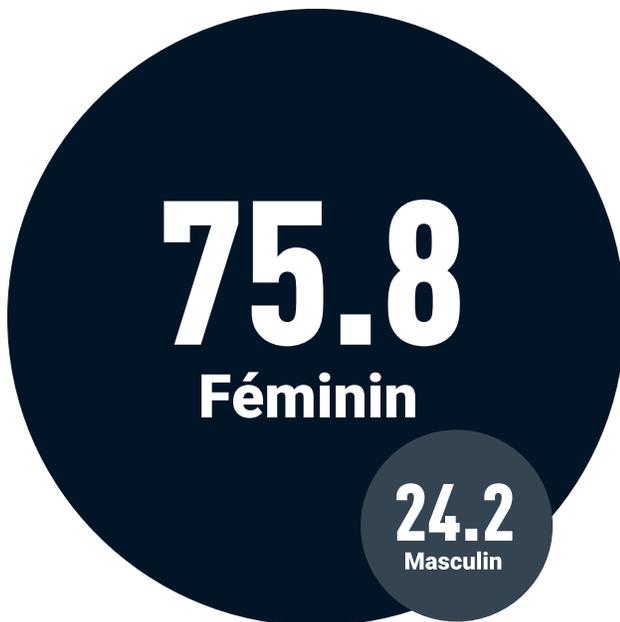
**Géographiquement**, les cégeps de **région** y sont **sous-représentés** : 30,8% des professeur.e.s de l'échantillon en proviennent alors qu'ils comptent pour 51% des collèges du réseau. La répartition est plus fidèle pour les répondants de la région montréalaise, qui représentent 26,2% de l'échantillon et 29,4% des collèges du Québec. Ce sont les autres **villes** de plus de 100 000 habitants qui sont **sur-représentées** dans l'enquête, avec 43% des répondant.e.s alors qu'ils ne représentent que 19,6% des cégeps. Le biais principal est causé par la grande participation des professeur.e.s du Cégep de l'Outaouais, institution d'attache de la chercheuse principale. En effet, 12 professeur.e.s de l'Outaouais ont répondu à l'enquête (18,4% de l'échantillon) alors qu'ils sont en moyenne entre 1 et 4 dans les autres cégeps participants. Cela aura une incidence, entre autres, lorsqu'il s'agira de recenser des pratiques qui ne sont pas le fruit de décisions individuelles, mais de politiques départementales (le choix du corpus, la proportion de la note dévolue à la maîtrise de la langue ou la présence d'un double seuil de réussite lié à l'échec au critère « langue », par exemple). Dans la mesure du possible, nous en avons tenu compte dans la manière de calculer les statistiques.

<sup>1</sup> Les répondant.e.s sont issus des 27 cégeps suivants : en région (moins de 100 000 habitants) : Cégep Beauce-Appalaches, Cégep de Baie-Comeau, Cégep de Drummondville, Cégep de Granby, Cégep de la Gaspésie et des Îles, Cégep de la Pocatière, Cégep de Rimouski, Cégep de Saint-Félicien, Cégep de Sorel-Tracy, Cégep de Thetford, Collège d'Alma; en région montréalaise : Cégep de Saint-Laurent, Cégep du Vieux Montréal, Cégep Édouard-Montpetit, Cégep Gérard-Godin, Collège Bois-de-Boulogne, Collège Jean-de-Brébeuf, Collège Lionel-Groulx; dans les villes (plus de 100 000 habitants) : Cégep de l'Outaouais, Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu, Cégep de Sherbrooke, Cégep de Trois-Rivières, Cégep Garneau, Cégep Limoilou, Collège Bart, Collège Lafleche.

## 2.2 Genre

En l'absence de statistiques générales sur le profil des professeur.e.s de littérature au collégial, il est difficile d'évaluer la représentativité de cet échantillon quant au genre des répondant.e.s (75,8% de femmes et 24,2% d'hommes). Il est certain que la profession est **majoritairement féminine**, mais sans doute pas dans ces proportions exactes (dans l'enquête Dezutter, Goulet, Maisonneuve et Babin, par exemple, l'échantillon comportait 65,5% de femmes et 34,5% d'hommes). Il est probable que l'exercice du sondage ait interpellé davantage de femmes que d'hommes.

VOUS IDENTIFIEZ-VOUS AU GENRE



## 2.3 Langue maternelle

Il est frappant de constater qu'une seule personne (1,5% de l'échantillon) a une langue maternelle autre que le français. Bien que ce résultat ne soit pas si surprenant compte tenu du fait que la correction – et même l'enseignement – de la langue soit un aspect important du travail, il permet tout de même de constater **l'homogénéité du corps professoral** des départements de français. Les autres départements (mathématiques, langues, sciences humaines, tous les secteurs techniques, etc.) présentent à cet égard beaucoup plus de diversité.

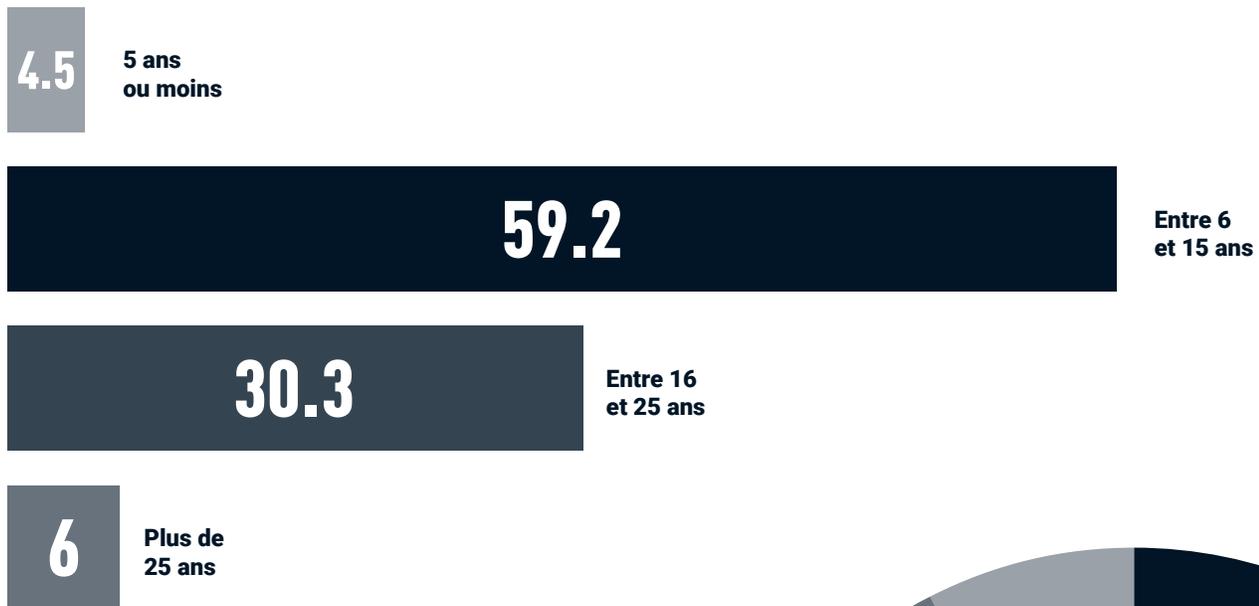
QUELLE EST VOTRE LANGUE MATERNELLE?



## 2.4 Années d'expérience

Ce sont les collègues en **milieu de carrière** qui ont été les plus nombreux à répondre à l'enquête (59,2% ont entre 6 et 15 ans d'expérience, et 30,3% entre 16 et 25 ans). Mis ensemble, les professeur.e.s comptant moins de 5 ans (4,5%) et de plus de 25 ans (6%) d'expérience ne représentent que 10% de l'échantillon.

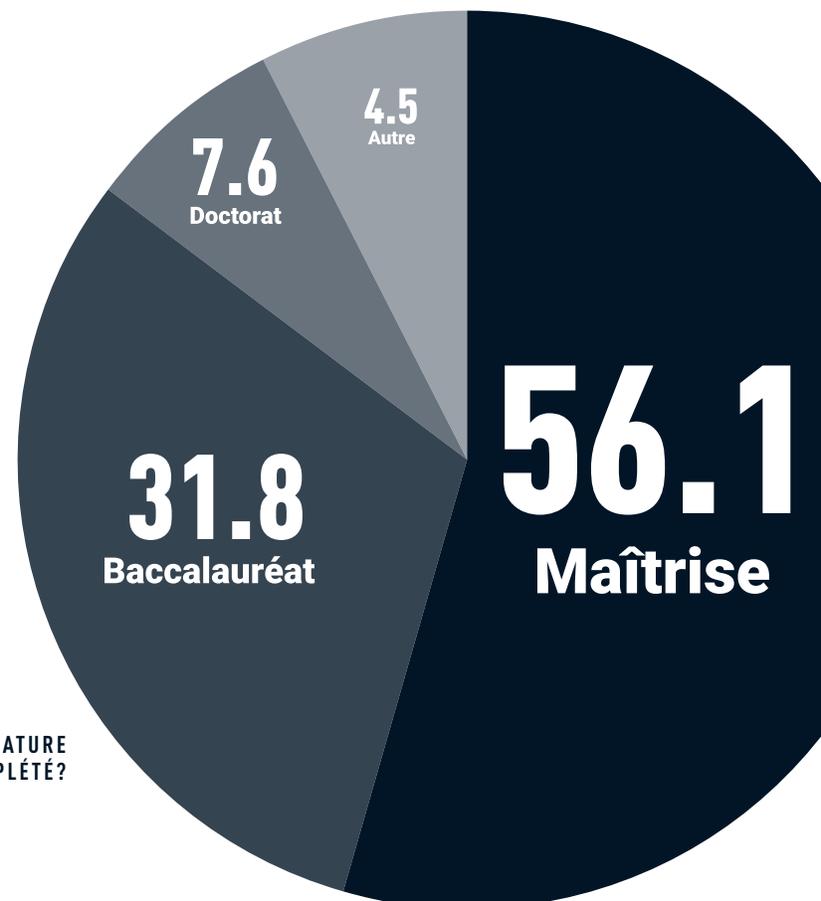
DEPUIS COMBIEN D'ANNÉES ENSEIGNEZ-VOUS AU COLLÉGIAL? (EN %)



## 2.5 Dernier diplôme obtenu

Sur le plan de la **scolarité**, la **maîtrise en littérature** est le dernier diplôme obtenu par la majorité des répondant.e.s (56,1%). Il faut garder à l'esprit que cela ne signifie pas que les détenteurs d'un baccalauréat (31,8%) ne se sont pas eux aussi engagés dans une démarche de 2<sup>e</sup> cycle, ou même que les titulaires d'une maîtrise n'ont pas entamé de projet doctoral. Une minorité de professeur.e.s ont mené à terme des études de 3<sup>e</sup> cycle (7,6%), et 4,5% indiquent que leur dernier diplôme a été obtenu dans une autre discipline que la littérature (surtout en pédagogie).

QUEL EST LE DERNIER DIPLÔME EN LITTÉRATURE QUE VOUS AVEZ COMPLÉTÉ?



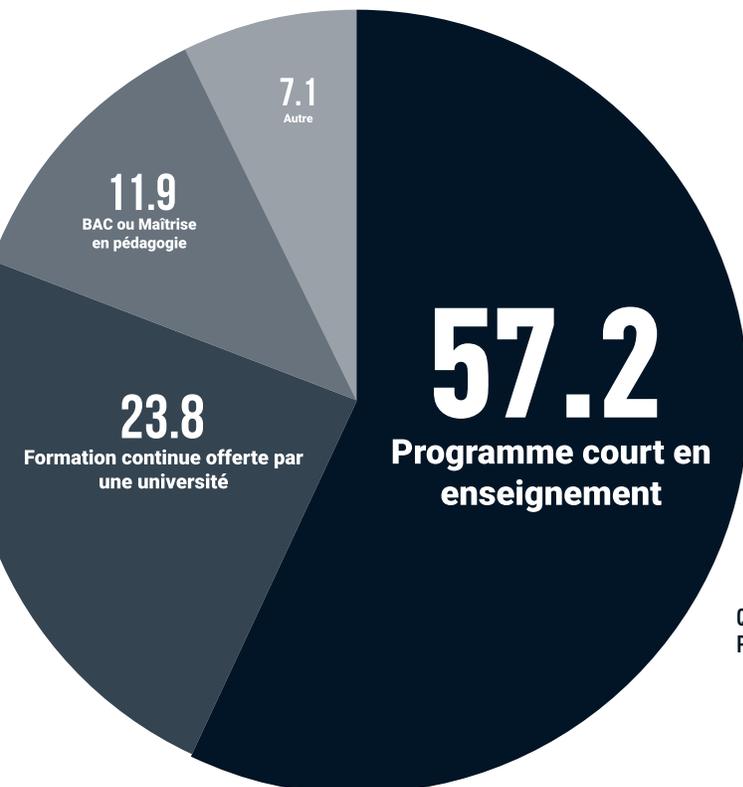
AVEZ-VOUS SUIVI UNE FORMATION  
UNIVERSITAIRE EN PÉDAGOGIE OU EN DIDACTIQUE?

## 2.6 Formation pédagogique

Plus de la moitié des professeur.e.s (56,1%) affirment avoir suivi une **formation supérieure en pédagogie**, et ces derniers se distribuent dans toutes les tranches d'âge. Il est à noter que toutes et tous cumulent cette formation en pédagogie avec un baccalauréat ou une maîtrise en littérature (dans notre échantillon, jamais avec un doctorat).

non 43.9%

oui 56.1%



Parmi eux, **plus de la moitié** (57,2%) ont effectué un **programme court en enseignement**, ce qui confirme l'influence de ce type de formation (environ 36,4% de notre échantillon total). La formation continue en milieu de travail offerte par des universités (l'Université de Sherbrooke pour Performa, l'Université de Montréal pour Former des lecteurs, etc.) arrive en seconde place, avec 23,8% de ces répondant.e.s (donc 15,1% de l'échantillon). 7,6% de l'échantillon total (11,9% des répondant.e.s ayant suivi une formation en pédagogie) a obtenu un baccalauréat ou une maîtrise en pédagogie, et 7,1% d'entre eux ont suivi un autre type de formation (des cours complémentaires au doctorat en pédagogie).

### QUEL TYPE DE FORMATION EN PÉDAGOGIE AVEZ-VOUS SUIVI?

# 3

## Enquête sur les pratiques enseignantes

Constituant le cœur de notre sondage, l'enquête sur les pratiques enseignantes visait à décrire les principales activités tenues dans le cadre du cours (lecture, analyse, enseignement de la méthodologie, évaluations, etc.) et à identifier les principaux motifs qui orientent les choix des professeur.e.s.

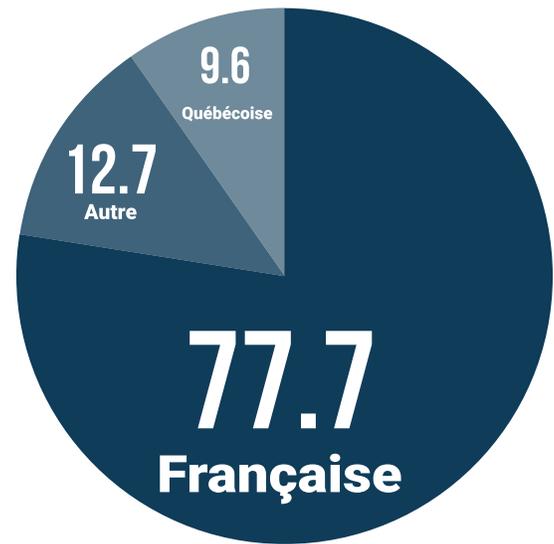
# 3.1 La lecture

## 3.1.1 Choix des œuvres complètes

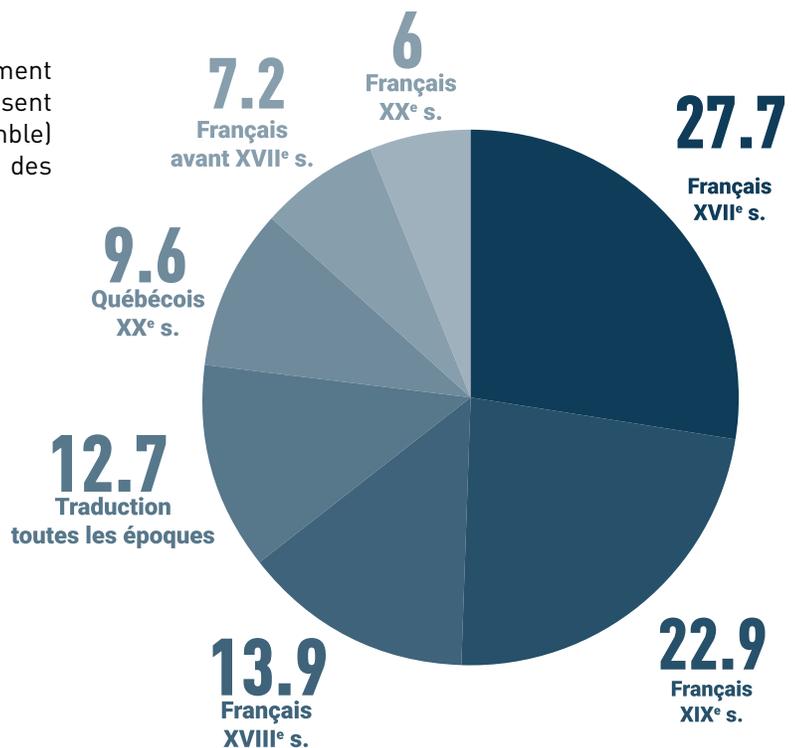
Cette section a été conçue en analysant les titres d'œuvres complètes fournis par les répondant.e.s de l'enquête.

Les résultats confirment que **la majorité des départements de français**, depuis la réforme de 1994, proposent en 101 un corpus comportant au moins deux œuvres françaises antérieures à 1900 (plusieurs y ajoutent au moins une œuvre supplémentaire, soit contemporaine, soit de nationalité autre que française). Dans notre échantillon, c'est le cas dans 16 des 26 collèges d'où sont issu.e.s les répondant.e.s. 10 cégeps proposent toutefois un découpage différent, soit en alliant un classique français à un autre type d'œuvres (6 cégeps) ou en faisant lire exclusivement des œuvres postérieures à 1900 (5 cégeps, des répondant.e.s du même cégep pouvant se retrouver simultanément dans ces deux dernières catégories).

**Les titres** mentionnés par les professeur.e.s confirment que les étudiant.e.s du cours de Français 101 lisent surtout de la littérature française (77,7% de l'ensemble) choisie dans une optique patrimoniale (141/166 des titres mentionnés).



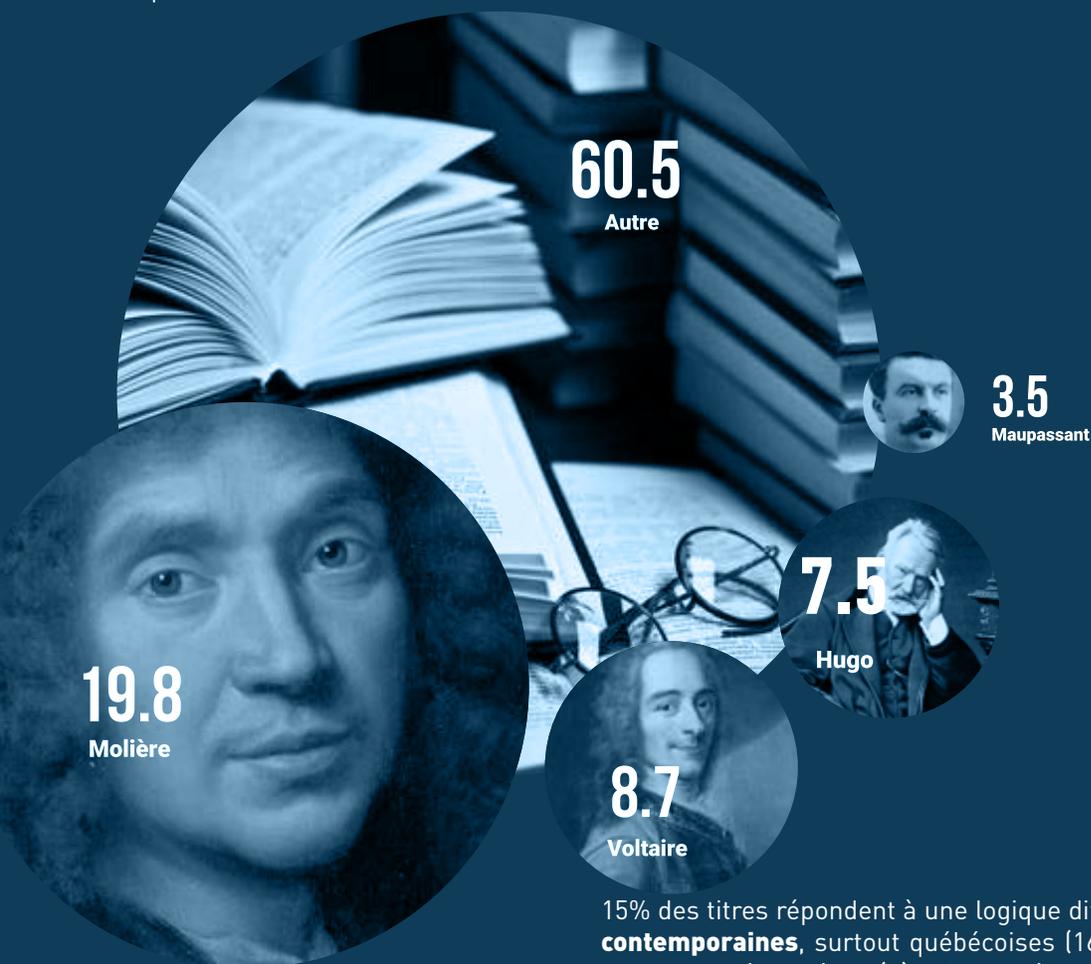
NATIONALITÉ DES AUTEUR.E.S



PÉRIODISATION (ŒUVRES COMPLÈTES)

C'est surtout dans l'optique de la transmission d'une culture commune que sont étudiées **ces œuvres patrimoniales françaises**. Sans surprise, on constate qu'elles convergent vers certains siècles, les titres des XVII<sup>e</sup> et XIX<sup>e</sup> siècles français comptant pour 50% des œuvres étudiées. Quelques auteurs s'y démarquent (surtout Molière, mais aussi Voltaire et Hugo), tout comme certains titres, qui apparaissent comme les classiques scolaires par excellence (à eux cinq, *Dom Juan*, *Candide*, *Le Dernier jour d'un condamné*, *Le Malade imaginaire* et *Tristan et Iseult* représentent le quart des titres mentionnés).

TITRES	NB D'OCCURRENCES
<i>Dom Juan</i> (Molière)	10
<i>Candide</i> (Voltaire)	10
<i>Le Dernier jour d'un condamné</i> (Hugo)	8
<i>Le Malade imaginaire</i> (Molière)	7
<i>Tristan et Iseult</i>	6
<i>L'avare</i> (Molière)	5
<i>Le Bourgeois gentilhomme</i> (Molière)	4
<i>Phèdre</i> (Racine)	4
<i>Nouvelles</i> (Gautier)	4

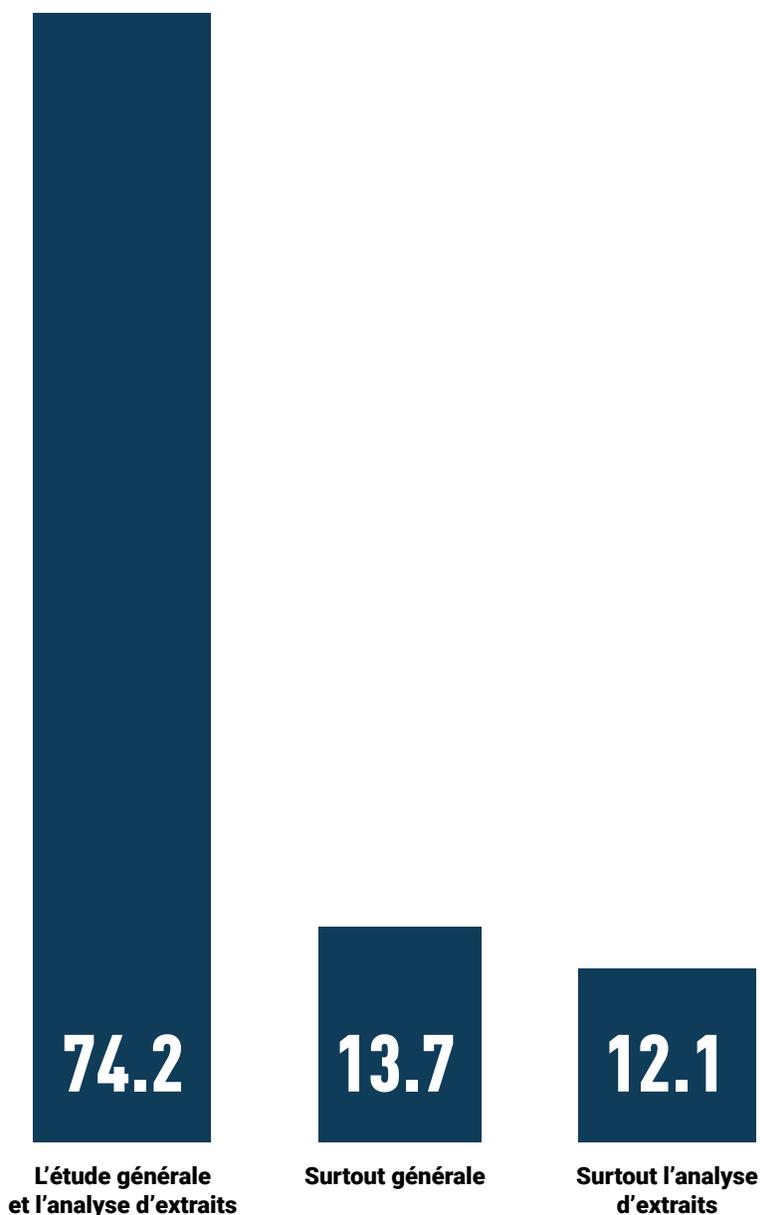


15% des titres répondent à une logique différente puisqu'il s'agit **d'œuvres contemporaines**, surtout québécoises (16), mais parfois françaises (4) ou en langues étrangères (5). Plus variés et moins attendus (ex: des œuvres contemporaines qui représentent le Moyen Âge, *Incendies* de Wajdi Mouawad, *L'Orangerie* de Larry Tremblay, divers romans d'Alessandro Baricco et même un *Mafalda!*), ces choix réduisent la distance temporelle et/ou géographique entre l'œuvre et les étudiant.e.s, dans un cours où ces derniers vivent souvent la transition entre le secondaire et le collégial.

### 3.1.2 Étude des œuvres complètes: générale ou par extraits

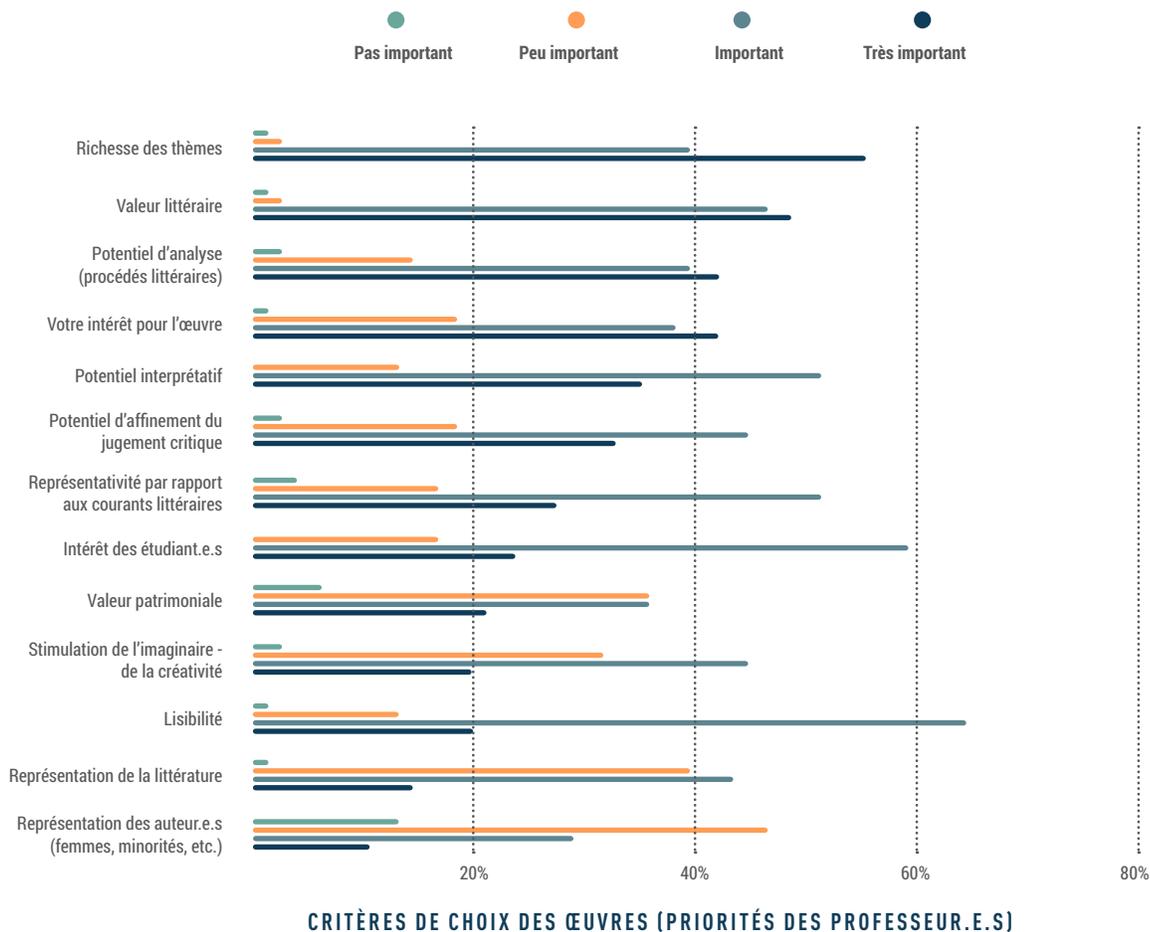
Compte tenu du fait que l'étude stylistique (analyse des procédés littéraires) est au programme du cours de Français 101, il n'est pas surprenant qu'une majorité de professeur.e.s (86,3%) consacrent du temps de classe à l'analyse d'extraits, parfois en en faisant le cœur de leur démonstration (12,1%), parfois en la faisant alterner avec l'étude générale de l'œuvre (74,2%). 13,7% des professeur.e.s affirment pour leur part se consacrer surtout à l'étude générale sans pratiquer de manière significative l'analyse d'extraits.

LORSQUE VOUS TRAVAILLEZ SUR UNE ŒUVRE COMPLÈTE, EN PRIVILÉGIEZ-VOUS L'ÉTUDE GÉNÉRALE OU L'ANALYSE D'EXTRAITS?

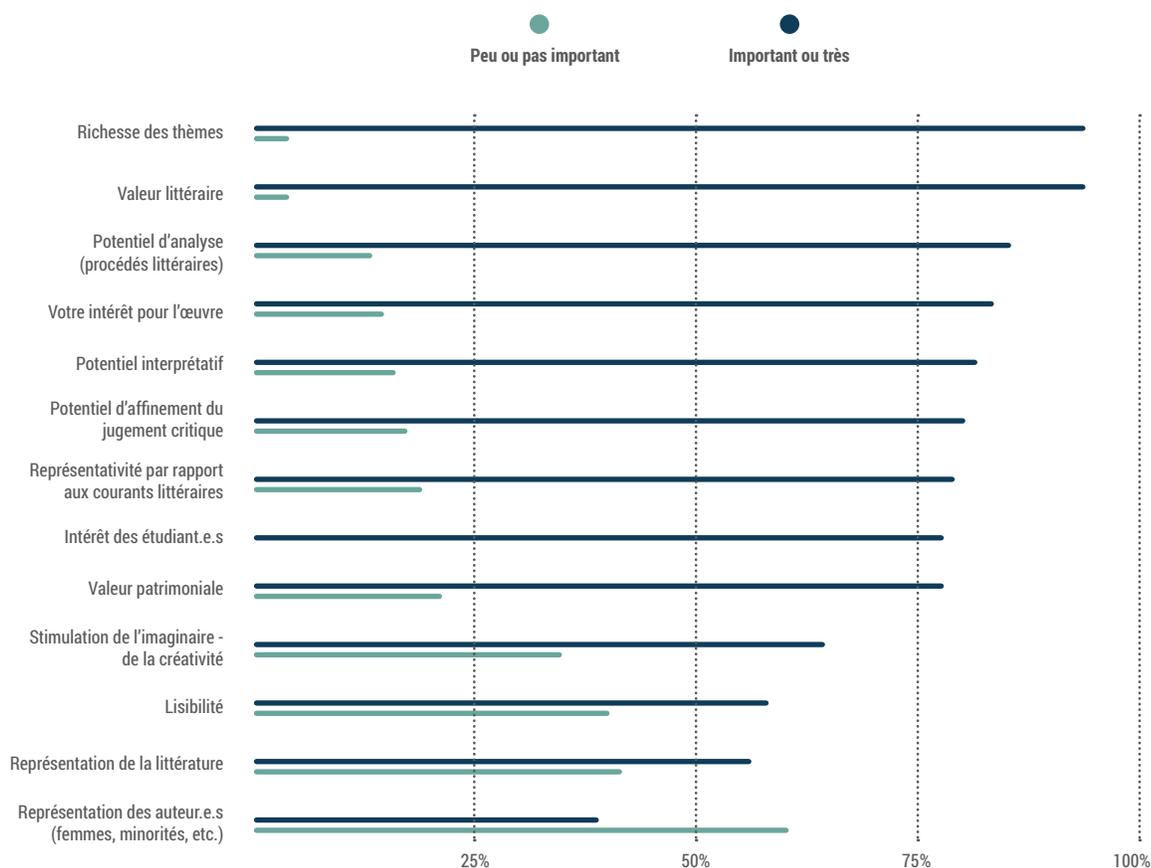


### 3.1.3 Critères de choix des œuvres

Parmi les **critères de choix des œuvres** proposés dans le sondage, certains ont été jugés « très importants » par une majorité de répondant.e.s : ce sont ceux que nous identifions comme les **priorités** des professeur.e.s. Parmi les quatre principales figurent deux éléments directement liés au programme ministériel : la richesse des thèmes à analyser (jugé « très important » à 56,1%) et le potentiel d'analyse des procédés littéraires (42,4%). Deux autres priorités sont davantage liées à l'identité professionnelle des professeur.e.s et à leur passion pour la matière, soit la valeur littéraire (48,5%) et l'intérêt personnel pour l'œuvre (42,4%).



Lorsque l'on considère les mêmes données non plus sous l'angle des priorités, mais en **ajoutant les critères de sélection jugés dignes d'intérêt** (« très important » + « important ») **ou moins pertinents** (« peu important » + « pas important »), d'autres résultats apparaissent. Alors que les premiers critères de sélection se maintiennent, d'autres gagnent en importance, notamment ceux qui tiennent compte de la réception des étudiant.e.s (« lisibilité de l'œuvre » pour 84,9% et « intérêt des étudiant.e.s » pour 83,3%). On comprend donc que la grande majorité des professeur.e.s considèrent ces facteurs lorsqu'ils choisissent les œuvres à l'étude (plus encore que de leurs préférences personnelles) même s'il ne s'agit pas de priorités.

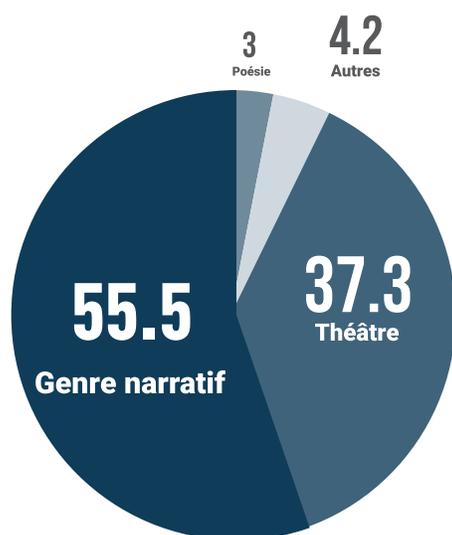


#### CRITÈRES DE CHOIX DES ŒUVRES (PRIORITÉS DES PROFESSEUR.E.S)

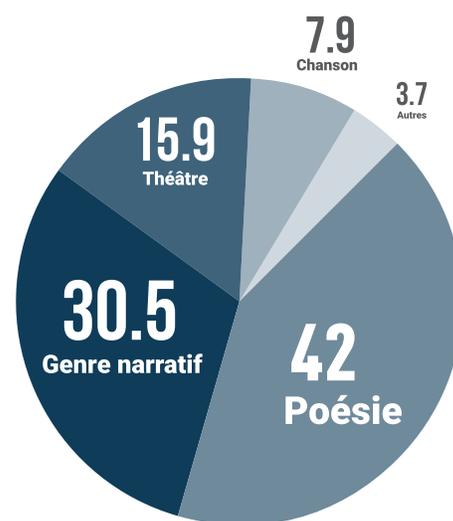
Il n'est pas inintéressant de remarquer que certains critères de sélection se démarquent moins, notamment la « représentativité par rapport à un courant littéraire » (prescription disparue du programme depuis 1998), qui est jugée digne d'intérêt à 78,8%, mais ne constitue une priorité que pour 27,3% des répondant.e.s. D'autres critères ne figurant pas dans le programme ministériel sont moins investis par les professeur.e.s (la « stimulation de l'imaginaire et de la créativité » pour 65,2% et la « richesse de la représentation de la littérature » pour 59,1%). De même, alors que le « potentiel interprétatif » des œuvres est très valorisé (jugé important à 86,4%), la question de leur « valeur patrimoniale ou de leur reconnaissance institutionnelle » importe beaucoup moins aux professeur.e.s (57,6%). Enfin, la question plus politique de la représentativité des auteur.e.s (femmes, minorités, etc.) arrive en queue de peloton (il s'agit d'un critère important pour seulement 39,4% des répondant.e.s).

### 3.1.4 Palmarès des genres

Rappelons que le programme ministériel impose d'aborder dans tous les cours de la formation générale des œuvres appartenant à au moins deux époques et deux genres littéraires différents. Certains départements assignent à chaque cours l'étude de genres spécifiques, d'autres non. Dans le choix des œuvres complètes, on constate que le genre narratif (55,5%) et le théâtre (37,3%) dominent largement, et on peut faire l'hypothèse que le corpus classique invite tout particulièrement à l'étude du théâtre dans ce cours. Les deux mêmes genres sont aussi très présents dans les choix d'extraits (respectivement 30,5% pour le genre narratif et 15,9% pour le théâtre), mais les recueils d'extraits font plus largement place à la poésie (42%) et à la chanson (7,9%), dont les recueils entiers sont très peu lus (la poésie ne représente que 3% des œuvres complètes étudiées et se limite à quelques classiques comme *Les Fleurs du mal* de Baudelaire ou *Paroles* de Prévert).



GENRES PRIVILÉGIÉS (LIVRES)



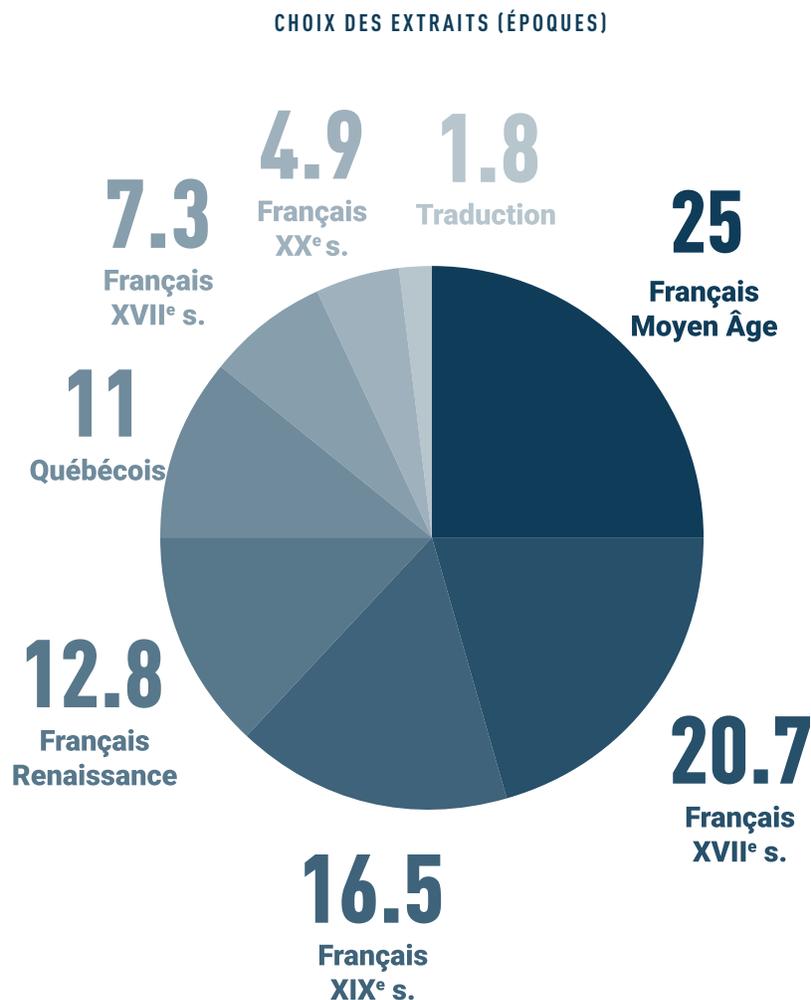
GENRES PRIVILÉGIÉS (EXTRAITS)



### 3.1.5 Choix des extraits

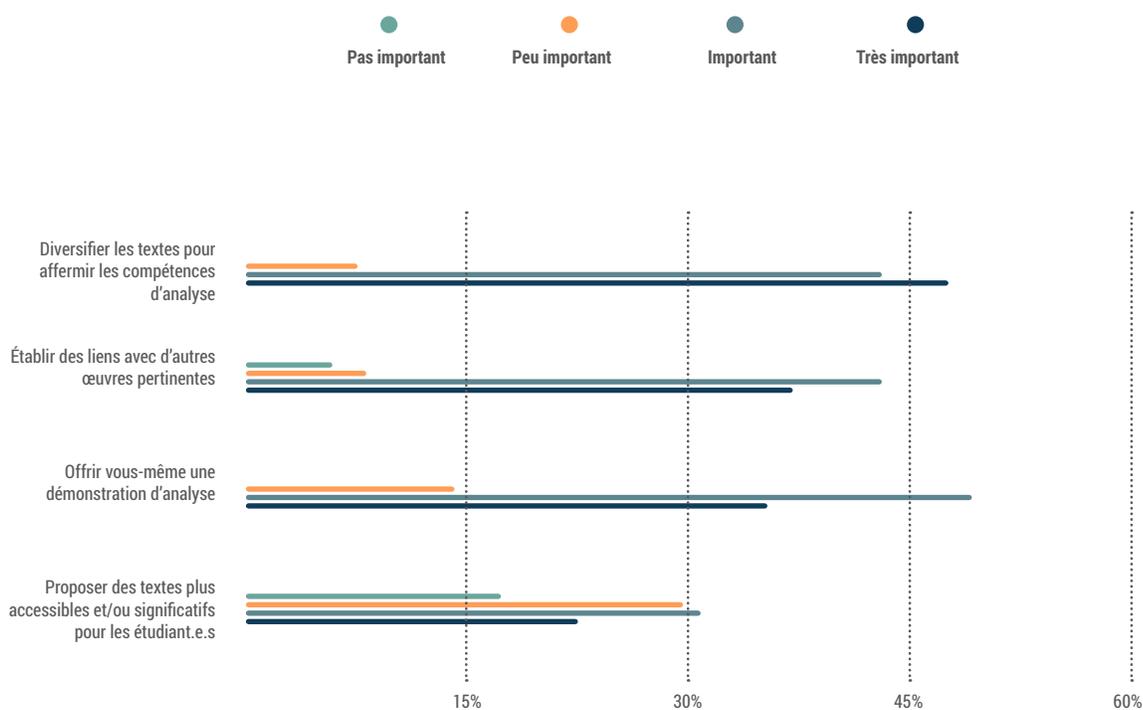
Lorsqu'on s'arrête aux choix d'extraits utilisés en complément à la lecture des œuvres complètes, on remarque que la variation se fait sentir non seulement quant aux genres, mais aussi aux **époques représentées**.

On constate d'abord que plusieurs professeur.e.s ont recours aux extraits pour présenter les textes du Moyen Âge (25%) et de la Renaissance (12,8%), qui ensemble ne représentent que 7,2% des titres de la liste d'œuvres complètes. Les siècles dominants, soit le XVII<sup>e</sup> (20,7%) et le XIX<sup>e</sup> (16,5%) français, restent toutefois très bien représentés dans les extraits. C'est la littérature française du XVIII<sup>e</sup> siècle qui est la moins étudiée de ce corpus classique, ne comptant que pour 13,9% de la liste des œuvres complètes et 7,3% de celle des extraits. Enfin, moins de 20% des extraits présentés en 101 sont tirés d'œuvres contemporaines, et il est à noter que la chanson représente une part importante de ceux-ci.



### 3.1.6 Finalité de l'étude des extraits

La graphique qui rend compte de la finalité de l'étude des extraits parle de lui-même. Nous en avons classé les éléments en ordre de priorité, les bandes rouges représentant les éléments jugés « très importants » par les répondant.e.s. On remarque que les éléments considérés prioritaires sont directement liés à la rédaction de l'analyse littéraire et, d'un point de vue pragmatique, qu'ils présentent sans doute un plus grand intérêt pour les étudiant.e.s. En premier lieu intervient le souci de raffermir leurs compétences d'analyse en leur permettant de s'exercer sur une sélection diversifiée de textes. Ensuite vient le souci d'établir des liens avec d'autres types d'œuvres du même genre ou courant littéraire, ou présentant des liens thématiques avec l'œuvre complète étudiée. On peut imaginer qu'un tel travail préparatoire nourrit la culture générale des étudiant.e.s et les aide à rédiger une introduction et une conclusion plus informées. Le souci d'offrir soi-même une démonstration d'analyse est valorisé par les professeur.e.s, mais n'apparaît pas prioritaire, alors que la question de l'accessibilité des œuvres ou de leur caractère signifiant pour les étudiant.e.s n'est pas une finalité retenue par une vaste proportion d'entre eux.



QUELLES FINALITÉS ATTRIBUEZ-VOUS À L'ÉTUDE DE CES EXTRAITS SUPPLÉMENTAIRES?



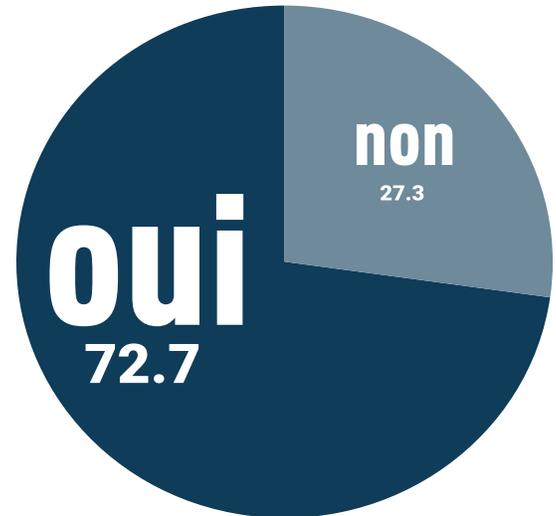
## 3.2 Accompagnement de la lecture des œuvres

Dans cette section de l'enquête, nous avons interrogé les répondant.e.s sur leurs pratiques d'encadrement des étudiant.e.s et d'étude des œuvres. Le questionnaire comportait d'abord une question fermée sur la présence ou non d'activités spécifiques de préparation, d'accompagnement et de synthèse de la lecture. Les professeur.e.s étaient ensuite invité.e.s, dans une question ouverte, à donner des détails sur leurs pratiques. Ce sont ces exemples concrets que nous avons classés et analysés pour en donner un portrait d'ensemble.

## VOTRE COURS COMPORTE-T-IL DES ACTIVITÉS PRÉPARATOIRES À LA LECTURE ?

### 3.2.1 Activités préparatoires

Près des trois quarts des répondant.e.s (**72,7%**) affirment que leur enseignement comporte des activités **préparatoires**, réalisées **avant la lecture de l'œuvre**, alors qu'un peu plus d'un quart (27,3%) déclarent ne pas en planifier.



Lors de notre analyse des réponses ouvertes, nous avons classé en trois catégories les 57 exemples significatifs fournis par 41 répondant.e.s : les activités relevant de la **transmission des connaissances**, qui constituent la **majorité (64,9%)** des activités recensées, la lecture à haute voix (19,3%) et les différents exercices de modelage (15,8%).

### ACTIVITÉS DE PRÉPARATION À LA LECTURE

64.9

Transmission des connaissances

19.3

Lecture à voix haute

15.8

Modelage

**Les activités** de préparation à la lecture relevant de la **transmission des connaissances (64,9%)**, essentiellement (mais pas exclusivement) **magistrales**, regroupent les présentations ou les recherches sur le contexte sociohistorique de l'œuvre, le courant littéraire ou la biographie de l'auteur.e, activités sans doute nécessaires en raison du choix du corpus éloigné de la culture des étudiant.e.s<sup>1</sup>. D'autres connaissances théoriques, comme l'introduction au genre étudié ou aux procédés d'écriture, paraissent pour leur part déjà liées à l'exercice de l'analyse littéraire.

**Les activités de modelage (15,8%)** regroupent les moyens mis en œuvre par les professeur.e.s pour expliciter la démarche effectuée intuitivement par un lecteur et un analyste expert. Elles offrent ainsi des stratégies d'ordre méthodologique afin d'aiguiser le regard des étudiant.e.s et d'assurer une lecture ou une interprétation plus efficace du texte. Ces modélisations prennent plusieurs formes, notamment l'enseignement explicite de stratégies de lecture, la lecture de l'incipit commentée par le ou la professeur.e, la formulation de clés de lecture ou des ateliers sur l'interprétation de la métaphore. Finalement, **la lecture à voix haute (19,3%)** d'extraits ou du début des œuvres, à laquelle nous avons joint le visionnement d'adaptations cinématographiques, est considérée comme une pratique qui capte l'intérêt et l'attention des étudiant.e.s et qui leur facilite l'entrée dans le texte.

Il est important de souligner que ces différentes activités de préparation ne se déroulent pas en vase clos (13 répondant.e.s enchaînent le recours à deux ou trois de ces stratégies). En effet, la préparation à la lecture présente en règle générale un assemblage de ces types d'activités.

#### Voici certains exemples significatifs

« On voit avant la lecture [de l'œuvre] certains concepts de la rhétorique classique (l'écriture au service de l'ethos, du pathos et du logos) qu'on applique à des publicités ou des discours contemporains avant de les retrouver dans *Le Cid*. » **Transmission des connaissances + modelage**

« Mise en contexte de l'époque, de l'auteur, du courant et lecture commentée avec eux d'un extrait. » **Transmission des connaissances + lecture à voix haute + modelage**

« Je m'arrête sur une page de l'œuvre pour la lire avec les étudiant.e.s, pour en dégager les éléments significatifs afin de les orienter pour leur propre lecture et leur prise de notes. » **Lecture à voix haute + modelage**

<sup>1</sup> Voir la section 3.1, sur le choix du corpus

### 3.2.2 Activités d'accompagnement

Les activités d'accompagnement consistent généralement à encadrer les étudiant.e.s dans leur lecture hors classe. Malgré le fait qu'il s'agit de la pratique **la moins répandue (65,1%)** des répondant.e.s soutiennent que les activités d'accompagnement font partie de leurs pratiques), c'est la section qui propose le plus d'activités variées.

En procédant à un classement semblable au précédent, nous avons sous-divisé chacune des 41 réponses qui comportaient plusieurs activités d'accompagnement différentes pour obtenir un total de 46 exemples significatifs.

#### VOTRE COURS COMPORTE-T-IL DES ACTIVITÉS D'ACCOMPAGNEMENT À LA LECTURE?



#### ACTIVITÉS D'ACCOMPAGNEMENT À LA LECTURE

41.3

Questions de lecture guidée

28.2

Analyses en classe

26.1

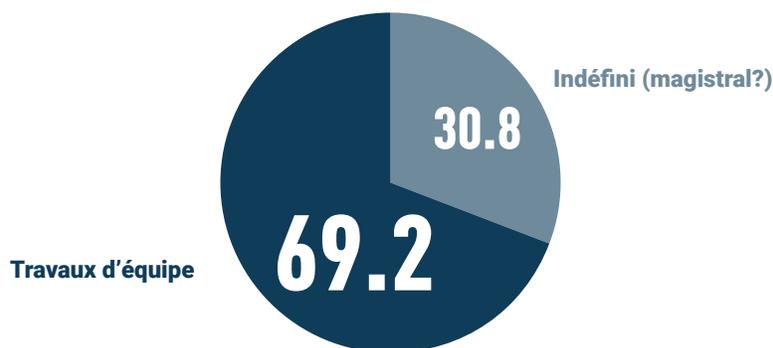
Accompagnement de la lecture en classe (discussions, éclaircissements)

4.4

Carnet de lecture

Certaines de ces activités d'accompagnement à la lecture sont accomplies à la maison et de manière autonome par les étudiant.e.s. Ainsi, une première catégorie comprend l'ensemble des activités proposées sous forme de **questions, rédigées par l'enseignant.e ou provenant de manuels ou d'anthologies (41,3%)**, qui invitent les étudiant.e.s à effectuer un repérage de différents éléments lors de leur lecture, souvent segmentée pour en faciliter la progression. Cet encadrement vise surtout à assurer une compréhension de l'œuvre, mais également à commencer le processus d'interprétation. Beaucoup moins fréquemment pratiqué, **le carnet de lecture (4,4%)** accompagne aussi la traversée de l'œuvre, mais dans une perspective plus libre et subjective, donc moins orientée par l'enseignant.e.

Parmi les activités réalisées en classe, **26,1%** des exemples **visent surtout la compréhension** de l'œuvre (discussions, éclaircissements, résumés, arbres généalogiques des personnages, difficultés lexicales). Une proportion semblable de répondant.e.s se disent plus engagé.e.s dans **l'analyse (28,2%)** à ce stade de la lecture. Il est parfois difficile d'évaluer si les activités proposées font l'objet d'un exposé magistral de l'enseignant.e, mais il est certain que près des trois quarts d'entre elles sont réalisées sous forme de travaux collectifs, avec l'ensemble de la classe (plénière, table ronde) ou en sous-groupes (travaux d'équipe, ateliers, groupes d'experts).



#### CHOIX PÉDAGOGIQUES DANS LES ACTIVITÉS D'ACCOMPAGNEMENT

##### Voici quelques exemples significatifs d'activités d'accompagnement

« Parcours de lecture avec questions ; ateliers formatifs sur les thèmes avec repérage de passages ; ateliers en groupes d'experts sur les personnages, etc. » **Questions de lecture + analyse en classe (travail d'équipe; sous-groupes)**

« Les élèves ont accès à des fiches de lecture, des questions que j'ai composées pour les aider à bien saisir l'œuvre. Du temps en classe est attribué pour discuter de ces questions. » **Questions de lecture + accompagnement de la lecture en classe (travail d'équipe; plénière)**

« Exposé oral d'équipe comprenant une discussion approfondie des thèmes et motifs constituant les personnages. » Analyse en classe (travail d'équipe)

« L'analyse de thèmes précis au sein de l'œuvre, et l'interprétation formelle en regard de ces thèmes. » **Analyse en classe; indéfini (magistral?)**

### VOTRE COURS COMPORTE-T-IL DES ACTIVITÉS DE SYNTHÈSE ?

#### 3.2.3 Activités de synthèse

Sans surprise, les activités de synthèse - qui se déroulent après la lecture de l'œuvre - sont celles qui sont déclarées par le plus grand nombre d'enseignant.e.s, avec un pourcentage de **90,9%**.

Lors de notre analyse de cette question ouverte, nous avons classé les 60 exemples issus de notre échantillon en deux catégories: d'une part, les divers exercices **de compréhension et d'interprétation générale de l'œuvre**, qui occupent **une majorité (60,4%)** des activités recensées; d'autre part, les différents exercices **d'analyse formelle et d'analyse littéraire formative (39,6%)**.



Près des deux tiers (**60,4%**) des exemples déclarés par les répondant.e.s prennent la forme de travaux qui visent **la compréhension et l'interprétation générale de l'œuvre**: des activités traditionnelles telles que les tests de lecture (parfois sous forme ludique comme avec l'application interactive Kahoot) et les discussions générales en classe, mais aussi les ateliers, les tables rondes, les groupes d'experts et les cercles de lecture portant surtout sur les personnages et les thèmes. Les objectifs pédagogiques de ces différentes pratiques sont doubles. C'est d'abord la compréhension générale de l'œuvre que l'on cherche à approfondir en faisant le point sur les éléments explicites et implicites du texte. On aborde aussi les interrogations plus spéculatives, pour engager les étudiant.e.s dans les principales avenues interprétatives offertes par l'œuvre. Précisons que les **cercles de lecture**, adoptés par **3,2%** des professeur.e.s, répondent aux mêmes visées, mais présentent une formule plus inductive, guidée par les interrogations et les hypothèses des étudiant.e.s.

#### ACTIVITÉS DE SYNTHÈSE

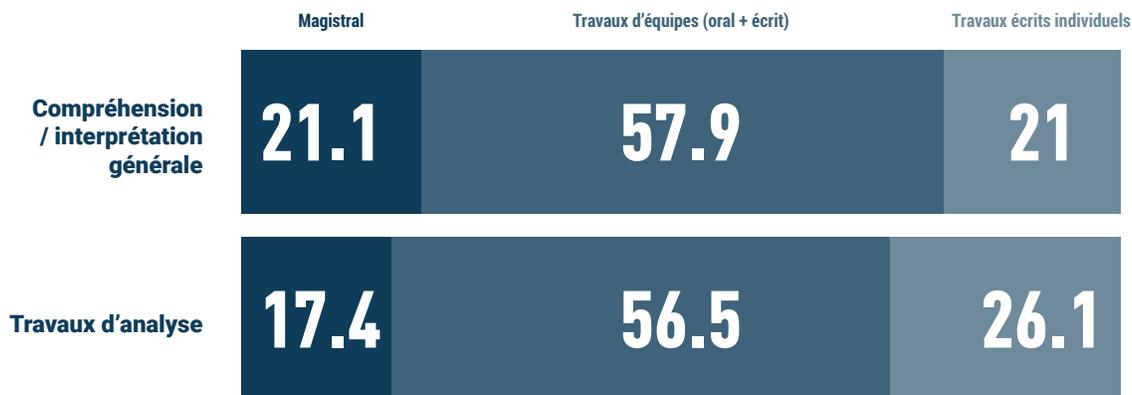
60.4

Compréhension / interprétation générale

39.6

Exercices d'analyse

Les activités formatives **d'analyse littéraire** arrivent en seconde place (**39,6%**). On y retrouve tant des exposés magistraux permettant d'organiser les premières observations faites en classe que des ateliers permettant de mener les étudiant.e.s vers des sujets de rédaction ou encore des plans ou des textes à produire en groupe ou individuellement. On peut en déduire que pour ces répondant.e.s, la production partielle ou complète du travail métatextuel prescrit par le Ministère représente l'horizon principal de la lecture de l'œuvre.



### CHOIX PÉDAGOGIQUES DANS LES ACTIVITÉS DE SYNTHÈSE

À partir de ce premier classement, les activités de synthèse ont été classées en trois catégories afin de mettre en évidence **les modèles pédagogiques privilégiés par les enseignant.e.s**: les leçons magistrales (21,1% et 17,4%), les travaux d'équipes (à l'oral et à l'écrit) (57,9% et 56,5%) ainsi que les travaux individuels (21% et 26,1%). Il semble donc que les travaux d'équipe aient la faveur des professeur.e.s et constituent leur choix pédagogique le plus courant une fois accomplies les phases préparatoires de lecture de l'œuvre et de transmission des connaissances.

#### Voici quelques exemples d'activités de synthèse pour chacune des catégories

##### *Compréhension/interprétation générale*

- Tableaux récapitulatifs; étude de personnages et de thèmes. **Magistral**
- Test de compréhension à partir des questions de préparation de l'œuvre.

##### **Travaux individuels**

- Table ronde sur les thèmes, le sens à donner à l'œuvre, l'appréciation de l'œuvre, cercles de lecture, etc. **Travaux d'équipes**

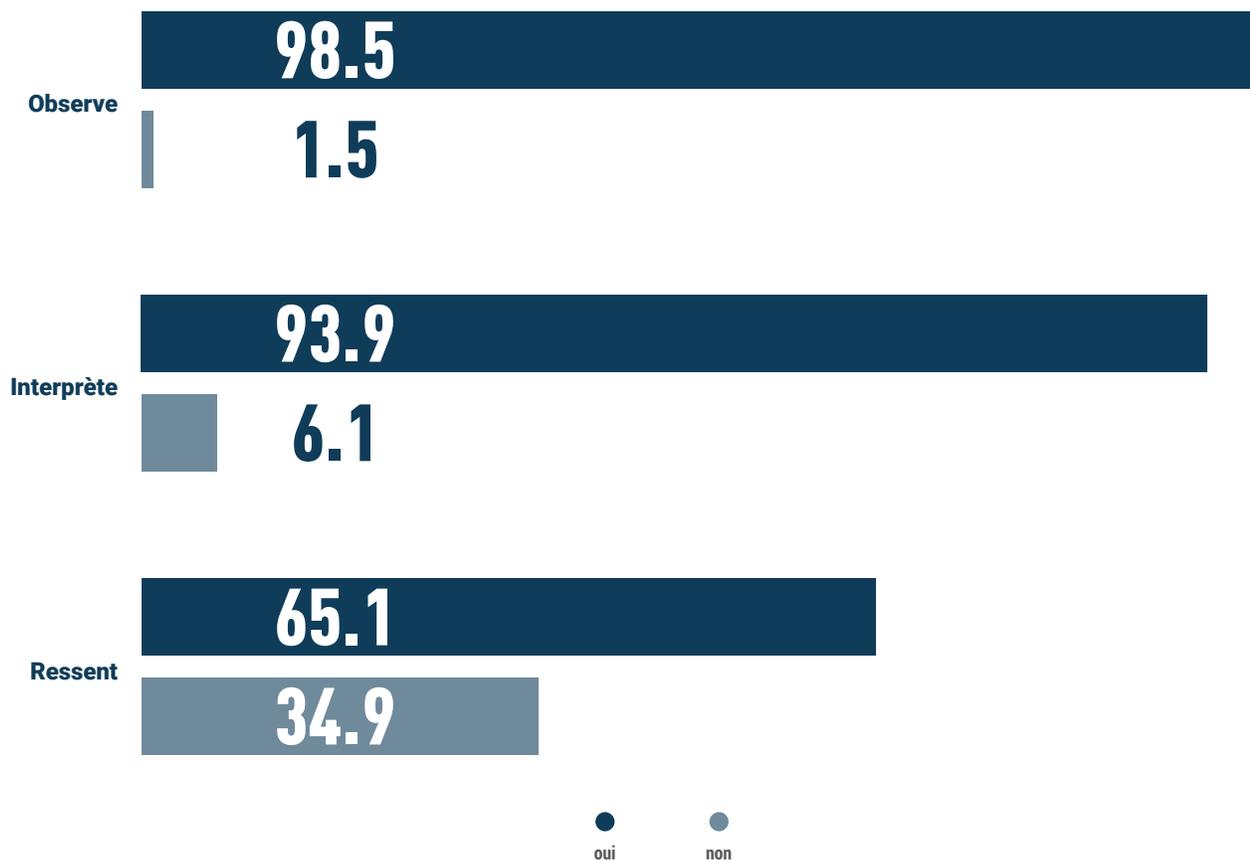
##### *Analyse formelle et analyse littéraire*

- Théorie magistrale sur l'œuvre afin de resserrer la première analyse qu'ils ont faite; analyse en classe. **Magistral**
- Ateliers qui permettent de saisir l'œuvre et d'en retirer un argumentaire pour une analyse à venir. **Travaux d'équipes**
- Rédaction de paragraphes d'analyse portant sur un thème dégagé en classe. **Travaux individuels**

### 3.2.4 Ouverture à l'implication des étudiant.e.s

Enfin, une dernière question sur l'enseignement des œuvres visait à évaluer la réceptivité des professeur.e.s à l'endroit de l'implication des étudiant.e.s dans leur lecture. Il appert que les **marqueurs de leur implication intellectuelle sont bienvenus** dans presque tous les cas (98,5% des professeur.e.s affirment accueillir leurs observations, et 93,9% leurs interprétations) alors que **l'implication émotive, bien que généralement admise, l'est dans une moins grande proportion** (65,1% des répondant.e.s affirment faire place à ce que ressentent les étudiant.e.s lors de la lecture).

#### VOTRE ENSEIGNEMENT DES ŒUVRES FAIT-IL PLACE À CE QUE L'ÉTUDIANT.E

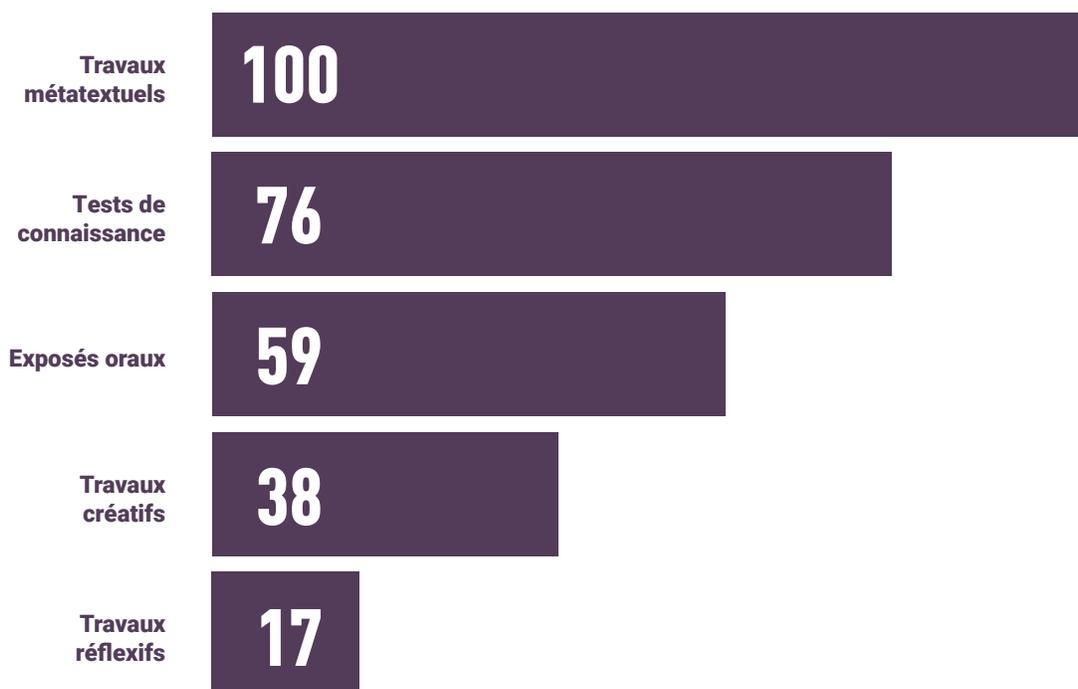


## 3.3 L'évaluation

Dans la section suivante, les répondant.e.s étaient questionné.e.s sur les types de travaux choisis pour mesurer la réussite des étudiant.e.s dans leur cours.

Le tableau récapitulatif suivant permet de voir en un coup d'œil quels types de travaux sont plus fréquemment choisis par les professeur.e.s. Les sections ultérieures, qui détaillent les modalités d'évaluation de chacun, montrent aussi que les types de travaux moins fréquemment réalisés représentent une proportion moindre de la note finale.

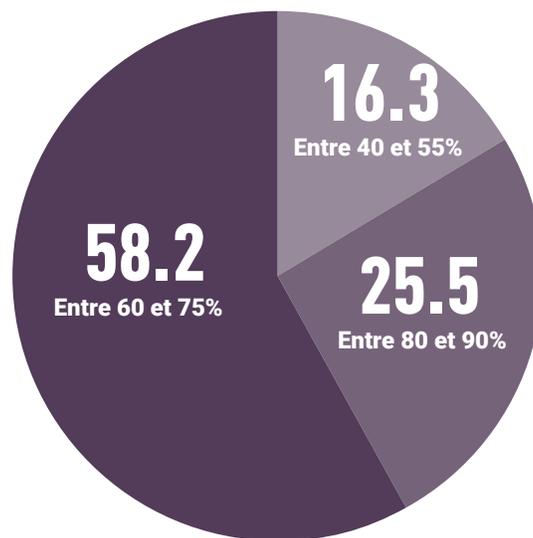
CHOIX DES TRAVAUX (SYNTHÈSE)



### 3.3.1 Travaux métatextuels

L'ensemble des professeur.e.s ayant répondu à l'enquête déclare faire rédiger des analyses littéraires ou d'autres formes métatextuelles (partielles ou complètes) à leurs étudiant.e.s. La majorité (80%) évalue ce type de travail de manière à la fois formative et sommative, alors qu'une minorité (20%) affirme que ces évaluations sont uniquement sommatives.

En regroupant l'ensemble des données, on constate que la **proportion de la note finale accordée aux travaux de type métatextuel** se situe **majoritairement entre 60% et 75% (58,2%)** et que le quart des répondant.e.s (25,5%) y accorde entre 80% et 90% des points de la session.



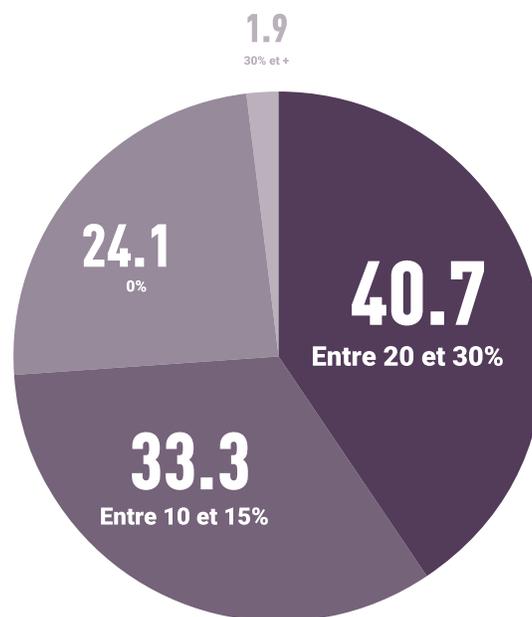
PROPORTION DE LA NOTE FINALE ACCORDÉE AUX ÉVALUATIONS MÉTATEXTUELLES

#### VOTRE COURS COMPREND-IL LA RÉDACTION D'ANALYSES LITTÉRAIRES OU D'AUTRES FORMES MÉTATEXTUELLES?



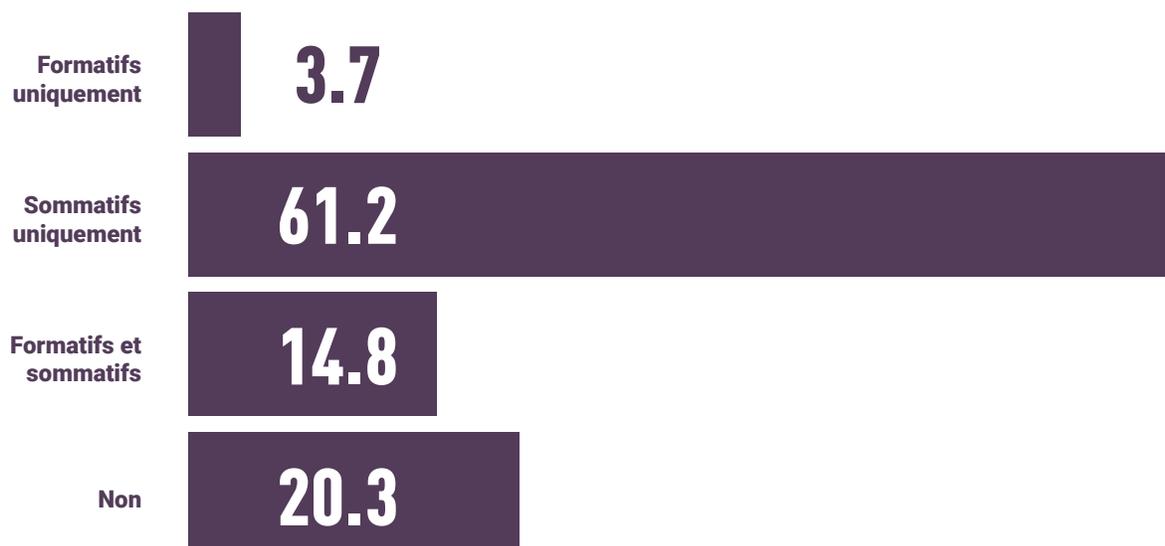
### 3.3.2 Tests de connaissances

Les divers tests de connaissances (sur le contexte sociohistorique et culturel, les courants littéraires, les genres, les procédés stylistiques, etc.) occupent la seconde place dans les travaux les plus couramment exigés puisque **les trois quarts des répondant.e.s (76%)** déclarent évaluer ce type de tâche, la plupart du temps sans travaux formatifs (61,1%). La **majorité (40,7%)** des répondant.e.s y consacrent de **20% à 30% de la note finale** du cours, alors que presque tous les autres y attribuent moins de points.



PROPORTION DE LA NOTE FINALE ACCORDÉE AUX TESTS

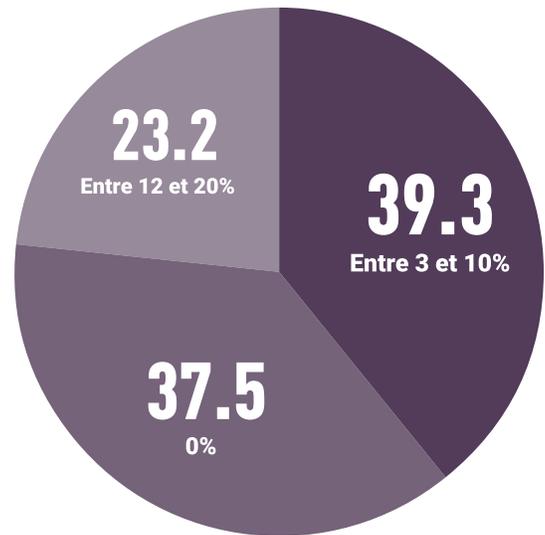
#### VOTRE COURS COMPREND-IL DES TESTS DE CONNAISSANCES?



PROPORTION DE LA NOTE FINALE ACCORDÉE AUX EXPOSÉS ORAUX

### 3.3.3 Exposés oraux

Les **exposés oraux**, pratiqués par **71,5% des répondant.e.s** et évalués de manière sommative par 59% d'entre eux, arrivent en troisième place parmi les types de travaux les plus courants dans le cours de Français 101. La proportion de la note finale qui y est attribuée n'excède jamais 20%, la **majorité des professeur.e.s (39,3%) y accordant entre 3% et 10%**.

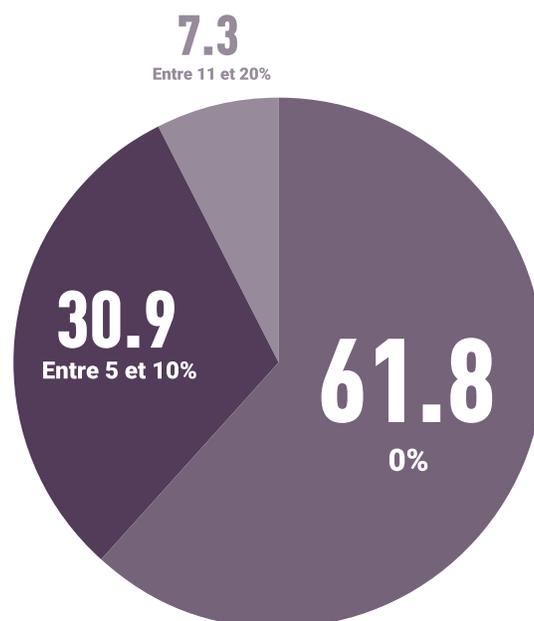


#### VOTRE COURS COMPREND-IL DES EXPOSÉS ORAUX?



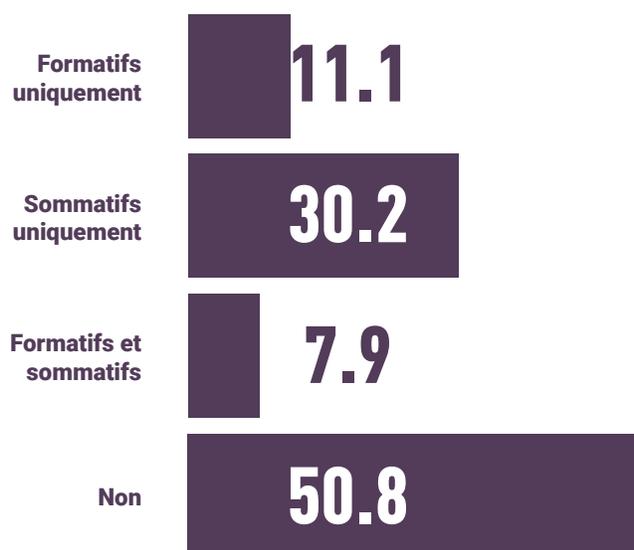
### 3.3.4 Travaux de création

Les travaux de création littéraire (pastiche, adaptations, invention d'épisodes, etc.) occupent une place non négligeable dans les pratiques déclarées des répondant.e.s, puisque près de **50% d'entre eux** affirment s'y adonner en Français 101. **38,1% des professeur.e.s en font une évaluation sommative** sans pourtant y consacrer une part importante de la note finale (la plupart, soit 30,9% y accordent moins de 10%).



PROPORTION DE LA NOTE FINALE ACCORDÉE À L'ÉCRITURE CRÉATIVE

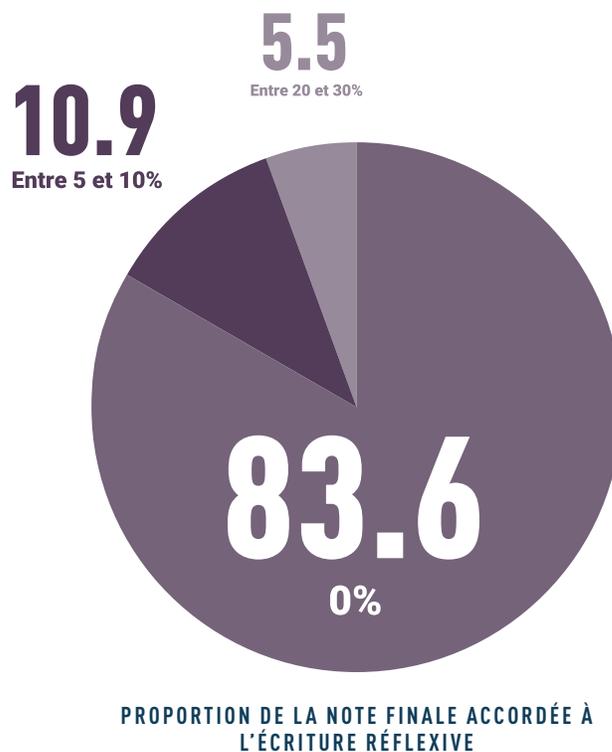
#### VOTRE COURS COMPREND-IL DES TRAVAUX DE CRÉATION LITTÉRAIRE?



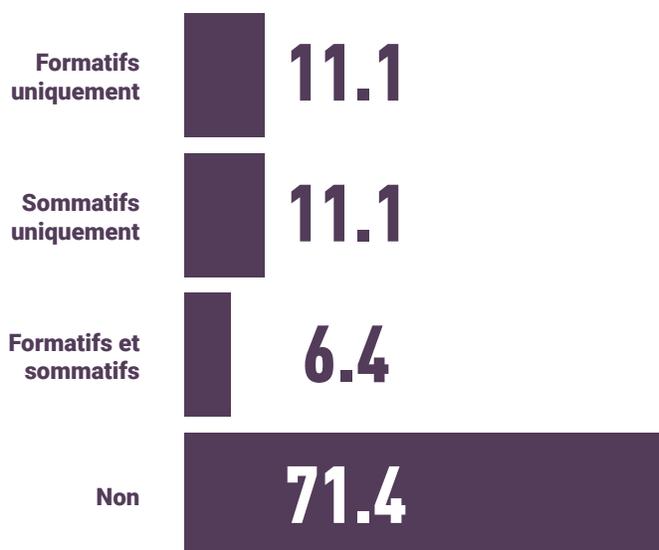
### 3.3.5 Travaux réflexifs

L'écriture réflexive (journal ou carnet de lecture, autobiographie de lecteur, questionnaire subjectif, etc.), adoptée par moins de 30% des répondant.e.s, est **le type de travail le moins répandu**. Alors que 17,5% des professeur.e.s y attribuent des points, 11,1% le font aussi pratiquer, mais de manière uniquement formative.

À la lumière de ces réponses, il n'est pas étonnant de constater qu'un pourcentage relativement faible de la note finale est accordé à ce type de travaux (majoritairement entre 5% et 10% de la note finale). Or, le tiers des professeur.e.s qui l'évaluent lui accordent une part appréciable des points du cours (entre 20% et 30%), ce qui témoigne de leur engagement à l'égard de ce type de pratique.



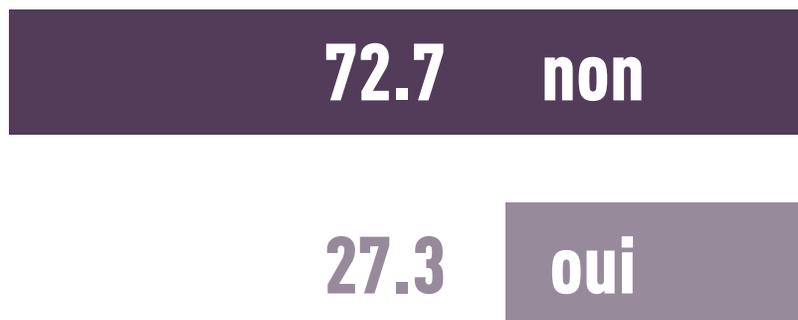
#### VOTRE COURS COMPREND-IL DES RÉDACTIONS DE TYPE RÉFLEXIF?



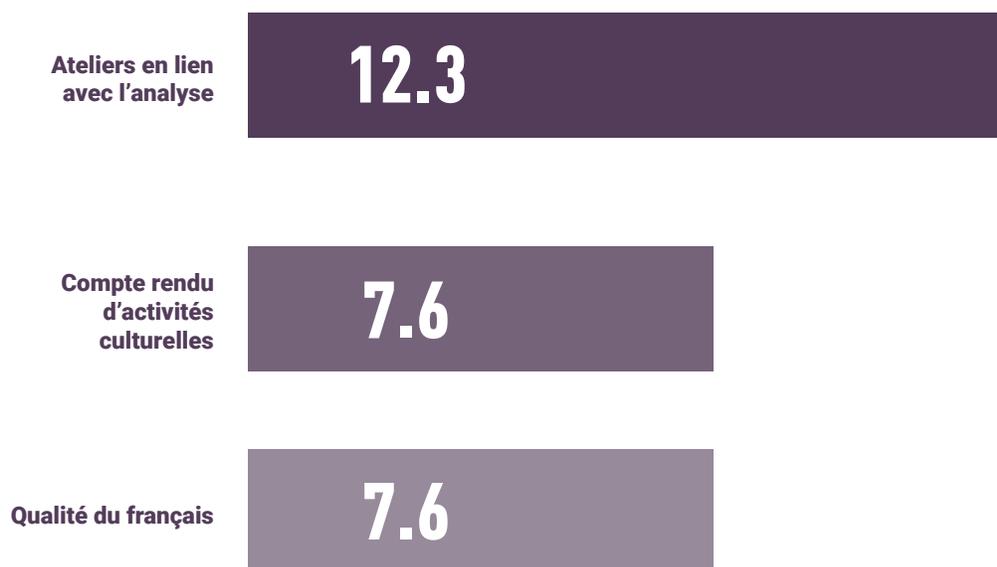
### 3.3.6 Autres types de travaux

Enfin, un peu plus du quart (27,3%) des professeur.e.s signalent que leur cours comporte d'autres types de travaux, que l'on peut classer en trois catégories: les **ateliers en lien avec l'analyse littéraire (12,3%)** (sur le contexte historique, les procédés d'écriture, les thèmes, etc.), les travaux liés à des **sorties culturelles (7,6%)** (visites au théâtre, au musée, etc.) ainsi que les exercices visant à **l'amélioration de la qualité du français (7,6%)** (autocorrections, etc.).

VOTRE COURS COMPREND-IL D'AUTRES TYPES DE TRAVAUX?



#### AUTRES TYPES DE TRAVAUX



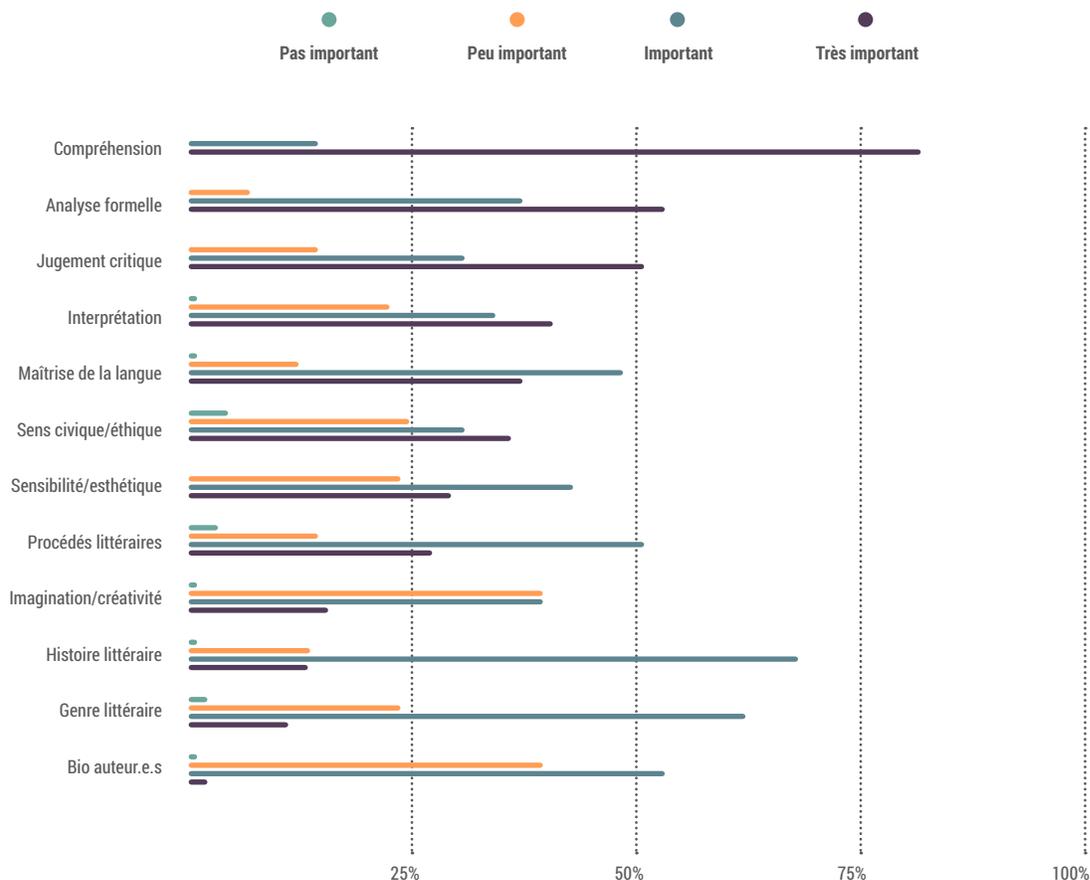
# 3.4 L'analyse littéraire

## 3.4.1 Préparation à l'analyse littéraire

La présente section porte sur les intentions des professeur.e.s et sur leur planification des apprentissages menant à la rédaction de l'analyse littéraire (ou explication de texte, ou commentaire composé) prescrite par le ministère de l'Éducation comme objectif terminal du cours. Cette section du questionnaire était composée de questions fermées, ce qui signifie que les participant.e.s devaient se prononcer à partir d'un choix de réponses prédéterminé.

## 3.4.1 a Compétences et connaissances privilégiées par les professeur.e.s

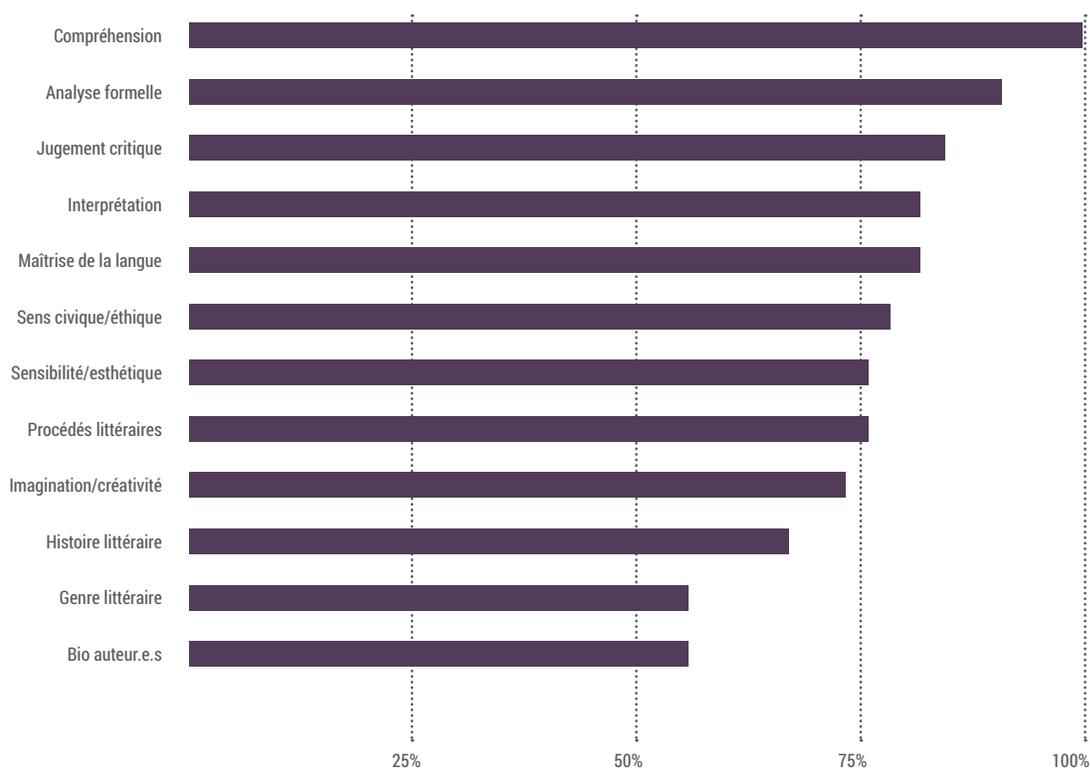
En ayant recours à l'échelle de Lickert (pas ou peu important, important ou très important), nous avons demandé aux professeur.e.s de hiérarchiser l'importance qu'ils accordent à un ensemble de finalités liées à la transmission de connaissances (sur l'histoire ou les genres littéraires, sur les auteur.e.s) ou alors au développement de compétences (en compréhension, en analyse, en rédaction) et de facultés (jugement, sens civique, imagination) liées à l'étude de la littérature.



PRIORITÉ DES PROFESSEUR.E.S QUANT AUX COMPÉTENCES ET AUX CONNAISSANCES À TRANSMETTRE

Un premier tableau présente en ordre décroissant les priorités (en mauve foncé) des répondant.e.s. On constate **qu'en tête de liste des éléments jugés « très importants »** apparaissent les compétences intellectuelles liées à la compréhension de l'œuvre (84,4%, le critère de loin le plus consensuel), à l'analyse (54,7%), au jugement critique (51,7%) et à l'interprétation (42,2%), bref, **les compétences les plus directement réinvesties dans la production écrite métatextuelle demandée par le Ministère**. Il apparaît significatif que **les connaissances déclaratives ne soient pas des priorités pour la majorité des professeur.e.s** : la maîtrise des procédés littéraires (28,1%), la connaissance de l'histoire littéraire (14,1%), des genres (11,0%) et des auteur.e.s (3,1%) sont reléguées à la fin de la liste, derrière le développement de facultés comme le sens civique ou éthique (36,0%), la sensibilité et le jugement esthétique (31,3%) ainsi que l'imagination et la créativité (17,2%).

Lorsque l'on considère non plus les priorités, mais **les éléments jugés « importants » et « très importants »** par les répondant.e.s, le portrait se complexifie. On constate la même primauté des critères de compréhension (100% des répondant.e.s) et d'analyse de la forme (92,2%), mais on assiste aussi à une **remontée d'autres éléments aisément évaluable**s, notamment la maîtrise de la langue (86%) et de connaissances déclaratives comme l'histoire littéraire (84,4%) et les procédés littéraires (79,7%). Plus impondérables, le jugement critique (83,4%) et l'interprétation (76,6%), qui figuraient en bonne place dans la liste des priorités, restent importants, mais diminuent en grade, tout comme le développement des autres facultés (sens civique/éthique, 68,6%; créativité/imagination, 57,8%).



IMPORTANCE RELATIVE ACCORDÉE AUX COMPÉTENCES ET AUX CONNAISSANCES PAR LES PROFESSEUR.E.S

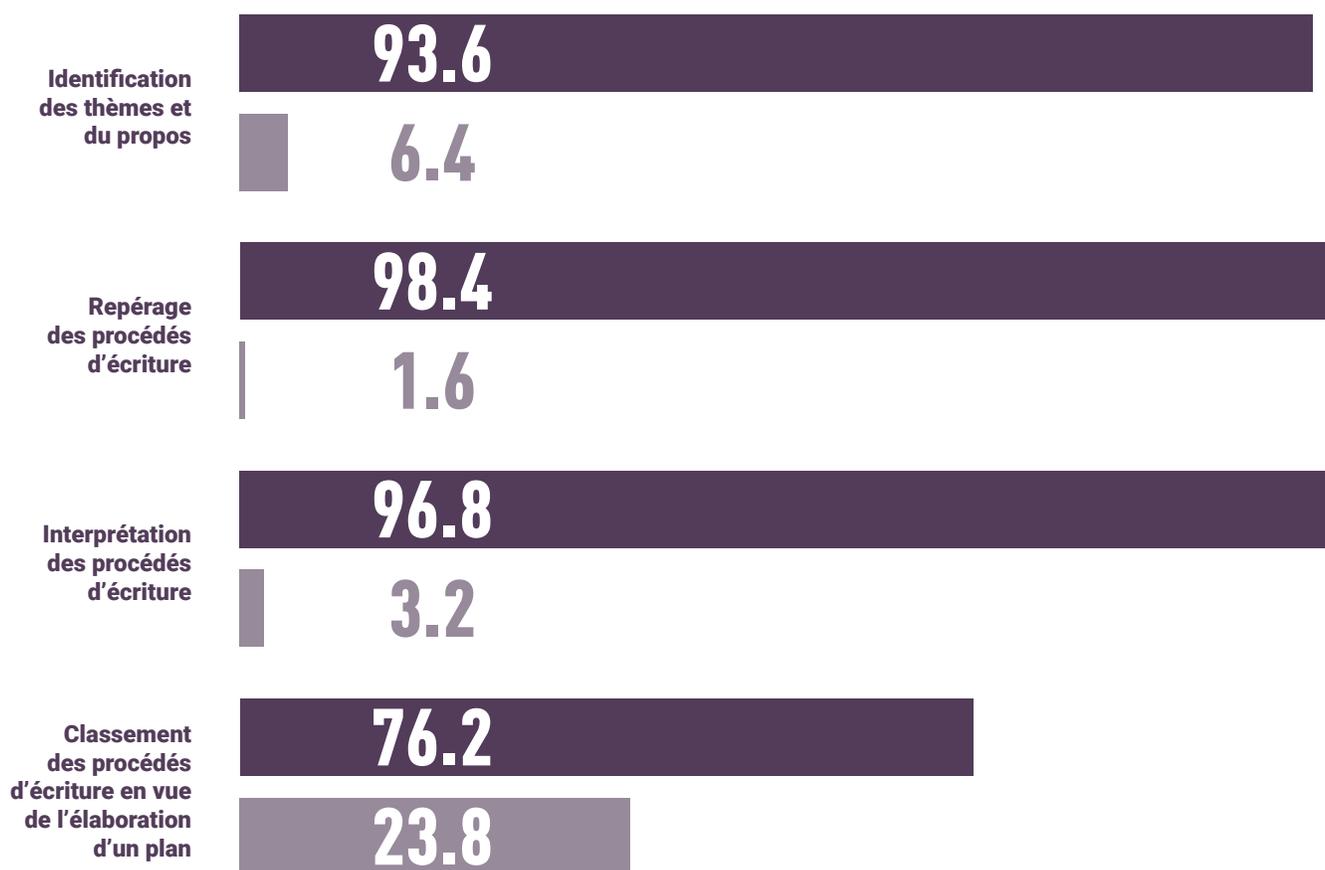
Il semble ainsi que la majorité des professeur.e.s aient intégré la **logique de l'apprentissage par compétence**, ce que dévoile l'ordre de leurs priorités professionnelles, et qu'ils misent essentiellement sur les **ressources de la rationalité** sur lesquelles fait fond le programme du Ministère. Néanmoins, certaines **connaissances spécialisées** des études littéraires (histoire et procédés littéraires, bien plus que genres et auteur.e.s) conservent de leur importance dans cet équilibre, tout comme la maîtrise de la langue, préalable qui influe énormément sur la réussite des étudiant.e.s en classe de Français 101.

### 3.4.1. b

#### Activités préparatoires

Afin d'évaluer la fréquence de certaines activités préparatoires à la rédaction d'une analyse littéraire, nous nous sommes inspirées des « éléments de la compétence » et des « critères de performance » définis dans le programme ministériel pour offrir des choix aux répondant.e.s (questions fermées).

#### VOTRE ENSEIGNEMENT DE L'ANALYSE LITTÉRAIRE COMPREND-IL LES ACTIVITÉS PRÉPARATOIRES SUIVANTES?



Bien que les activités élaborées par les professeur.e.s sont assurément beaucoup plus diversifiées, les réponses à cette question permettent de constater que la réforme de 1994 a eu pour effet d'homogénéiser l'approche de la littérature adoptée dans ce cours, très peu de répondant.e.s affirmant ne pas faire faire aux étudiant.e.s de repérage (1,6%) ou d'interprétation (3,2%) des procédés d'écriture. Une proportion à peine plus importante (6,4%) dit ne pas s'adonner à des activités d'identification des thèmes et du propos des œuvres. Bref, dans la grande majorité des cas, **le programme ministériel est respecté et mis en œuvre par des professeur.e.s qui s'en approprient les objectifs sur les plans thématique et stylistique.**

Un plus grand nombre d'entre eux (23,8%) ne font pas faire de classement des procédés d'écriture en vue de l'élaboration d'un plan de rédaction.

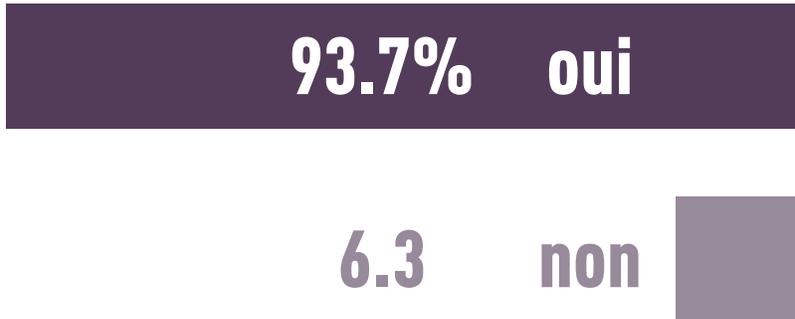
### 3.4.1 c

#### Techniques de planification et de rédaction de texte

93,7% des répondant.e.s affirment consacrer du temps de classe à l'enseignement de techniques de préparation et de rédaction de l'analyse littéraire.

Parmi ces derniers, quelques-uns adoptent une approche holistique ou font des simulations plus libres en classe, mais la très grande majorité (96,6%) segmente la tâche pour aborder progressivement les différentes sections de la rédaction.

CONSACREZ-VOUS DU TEMPS EN CLASSE À UN ENSEIGNEMENT DES TECHNIQUES DE PLANIFICATION ET DE RÉDACTION DE TEXTE?



CONSACREZ-VOUS DU TEMPS EN CLASSE À UN ENSEIGNEMENT EXPLICITE DES TECHNIQUES DE RÉDACTION DES ÉLÉMENTS SUIVANTS?



Le cœur des apprentissages concerne l'argumentation en tant que telle, puisque **tous** les répondant.e.s qui affirment faire de l'enseignement explicite des techniques de rédaction consacrent du temps de classe au plan et à la rédaction du développement (100%). Quelques-uns déclarent ne pas aborder l'introduction (3,4%) et la conclusion (5,1%), parfois par décision départementale de les traiter dans un autre cours (en 102, ou dans un 104 placés en 1<sup>re</sup> session).

Dans la case prévue à cet effet, quelques professeur.e.s ont fourni des exemples d'activités accompagnant ce genre d'enseignement explicite: exercices de formulation d'idées à partir d'un choix de preuves, comparaison de diverses rédactions afin de faire émerger et objectiver les indicateurs de qualité, réécriture d'extraits de travaux à améliorer, etc.

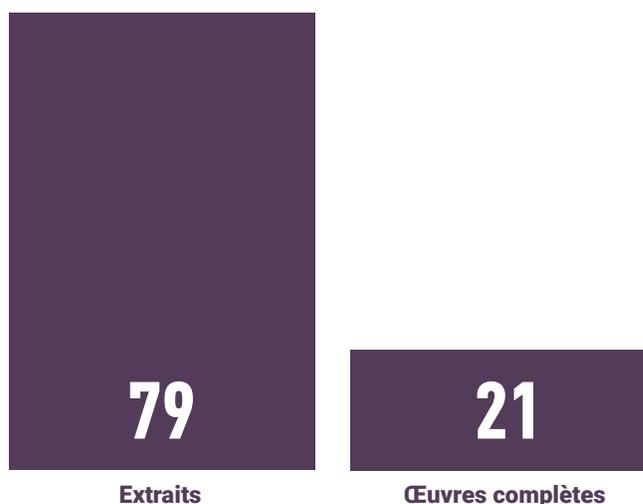
### 3.4.2 Consignes de l'analyse littéraire

Faisant suite à la section sur la préparation à l'analyse littéraire, le questionnaire de l'enquête comportait quelques questions dévolues aux consignes proposées aux étudiant.e.s dans le cadre de l'évaluation de cet exercice prescrit par le Ministère.

#### 3.4.2 a Portant sur des extraits ou œuvres complètes?

Il apparaît qu'en Français 101, la grande majorité des professeur.e.s interrogé.e.s (79%) évaluent les étudiant.e.s à partir de **l'analyse d'un extrait** plutôt que d'une œuvre complète au programme (21%). Ce résultat paraît logique étant donné que les instructions ministérielles orientent ce cours vers la microlecture des textes (mise en relation des thèmes et des procédés littéraires). On pourrait aussi y voir l'influence de la première version du programme qui, en 1994, mentionnait explicitement l'analyse d'extraits.

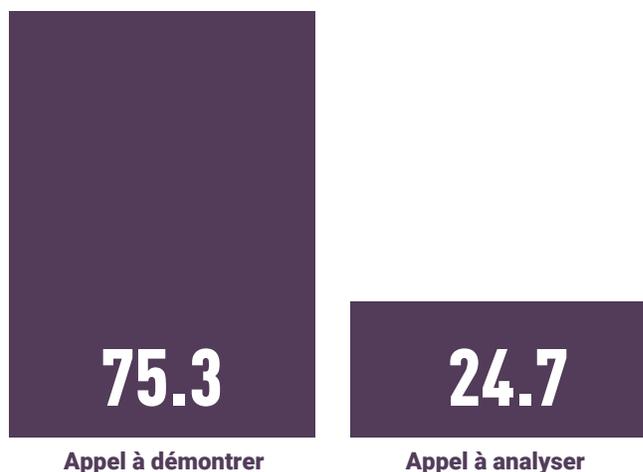
LES TEXTES RÉDIGÉS PAR LES ÉTUDIANT.E.S PORTENT-ILS SUR DES EXTRAITS OU SUR DES ŒUVRES COMPLÈTES?



#### 3.4.2 b Classement et exemples de consignes

Dans le cadre d'une question ouverte, nous avons demandé aux participant.e.s de retranscrire une ou plusieurs consignes d'analyse littéraire proposées aux étudiant.e.s lors d'une évaluation récente afin d'en recenser un échantillon significatif. L'analyse et le classement qui suivent s'inspirent des observations et des réflexions faites par Marcel Goulet et Marie-Pierre Turcot dans leur communication « L'art de la consigne chez les professeurs de littérature des cégeps du Québec »<sup>1</sup>.

QUEL TYPE DE DISCOURS LA CONSIGNE INVITE-T-ELLE À TENIR SUR L'ŒUVRE ÉTUDIÉE?



<sup>1</sup> GOULET, Marcel et Marie-Pierre TURCOT (2016), « L'art de la consigne chez les professeurs de littérature des cégeps du Québec », 17<sup>e</sup> Rencontres des chercheurs en didactique de la littérature, Lyon. [https://groupelirel.files.wordpress.com/2016/07/diaporama\\_goulet\\_turcot\\_art\\_de\\_la\\_consigne.pdf](https://groupelirel.files.wordpress.com/2016/07/diaporama_goulet_turcot_art_de_la_consigne.pdf)

Nous nous sommes d'abord interrogées sur le type de discours que la consigne invite l'étudiant.e à tenir sur le texte étudié, puisqu'elle comporte un verbe ou une tournure qui indique l'activité cognitive à mettre en œuvre dans la réalisation de la tâche. Nous avons classé les consignes de notre échantillon en deux grandes catégories:

**a) l'appel à démontrer (75,3%) et b) l'appel à analyser (24,7%).**

### L'appel à démontrer

Dans cette catégorie, qui comporte les trois quarts (75,3%) des exemples recensés, nous avons regroupé l'ensemble des consignes qui emploient le type de formulation suivante : démontrez/montrez que, expliquez et faites la preuve.

Ce type de libellé, que l'on appellera « consigne fermée », est construit sur le modèle de la dissertation explicative puisqu'il demande à l'étudiant.e d'adhérer à l'énoncé et d'élaborer un argumentaire (preuves à l'appui) pour le soutenir. Ainsi, en reprenant le cadre d'analyse proposé par Goulet et Turcot, on peut affirmer que, sur le plan épistémologique, ces consignes appartiennent à une logique du connu et du nécessaire. Elles se posent en **vérité établie et incontestable et appellent l'étudiant.e à reconstituer cette évidence**. Il semble également plausible que ces consignes reposent sur le résultat d'une analyse déjà réalisée en classe que l'étudiant.e serait amené.e à reconstruire.

Dans notre échantillon, ce type de consigne oriente généralement l'analyse en fonction de trois paramètres principaux, soit les **personnages** et les **thèmes** de l'œuvre étudiée ainsi que les **caractéristiques du courant littéraire** auquel elle appartient (près de 20% des exemples de consignes), approche généralement associée à la dissertation explicative puisqu'elle transcende l'analyse interne du texte. Plusieurs consignes combinent d'ailleurs ces paramètres en un seul énoncé.

### L'appel à analyser

Dans cette catégorie, qui comporte le quart (24,7%) des exemples recensés, nous avons regroupé les consignes qui appellent simplement l'étudiant.e à analyser l'œuvre étudiée. Ce type de libellé, que l'on appellera « consigne ouverte », se distingue de celui de la dissertation explicative en ce qu'il n'oriente pas l'argumentation de l'étudiant.e vers une démonstration prédéfinie. La tâche est plus complexe en ce qu'elle demande non seulement d'identifier les thèmes développés dans l'œuvre, mais aussi d'en formuler le propos et de le mettre en relation avec des manifestations stylistiques pertinentes, actualisant ainsi les trois premiers éléments de compétence attribués par le Ministère à ce cours. La liberté de l'étudiant.e augmente d'autant, puisque la ligne argumentative n'est pas à reconstituer, mais à élaborer en fonction de sa lecture du texte.

## L'appel à démontrer

**Voici quelques exemples significatifs de consignes classées dans les « appels à démontrer » qui convoquent les notions de personnage et/ou de courant littéraire**

- « Expliquez en quoi Zadig incarne le modèle du philosophe des Lumières. »
- « Montrez que les deux personnages représentent un contraste typiquement romantique. »

**La reconnaissance des caractéristiques d'un courant littéraire par le biais de l'approfondissement d'un thème est également un exercice courant**

- « Montrez que cet extrait de *Lancelot ou le chevalier de la charrette* est représentatif du roman de chevalerie en traitant des thèmes abordés ainsi que du héros du récit. »
- « Montrez que ce passage du *Dernier jour d'un condamné* est typique d'un texte romantique en vous appuyant sur les thèmes abordés et sur la présence de la tonalité lyrique. »

**Enfin, les consignes convoquent fréquemment les personnages des œuvres étudiées afin d'orienter l'explication d'un thème, d'un concept ou d'une idée**

- « Montrez la perte d'innocence des jeunes filles dans les chapitres 3, 4 et 5 de la nouvelle *La gouvernante* de Stefan Zweig. »
- « Montrez que Guy Montag, protagoniste de *Fahrenheit 451* de Ray Bradbury, est à l'image du surhomme tel que l'a présenté Friedrich Nietzsche dans *Ainsi parlait Zarathoustra*. »

## L'appel à analyser

**Voici quelques exemples significatifs de consignes classées dans les « appels à analyser »**

- « Faites l'analyse du propos de l'œuvre en établissant des liens entre les manifestations thématiques et stylistiques, et en utilisant la terminologie appropriée. »
- « Faites l'analyse du thème principal et de deux thèmes secondaires de l'extrait, en montrant comment les procédés d'écriture qui s'y rattachent appuient ces thèmes. »

### 3.4.3 Contexte de réalisation de l'analyse littéraire

#### 3.4.3 a

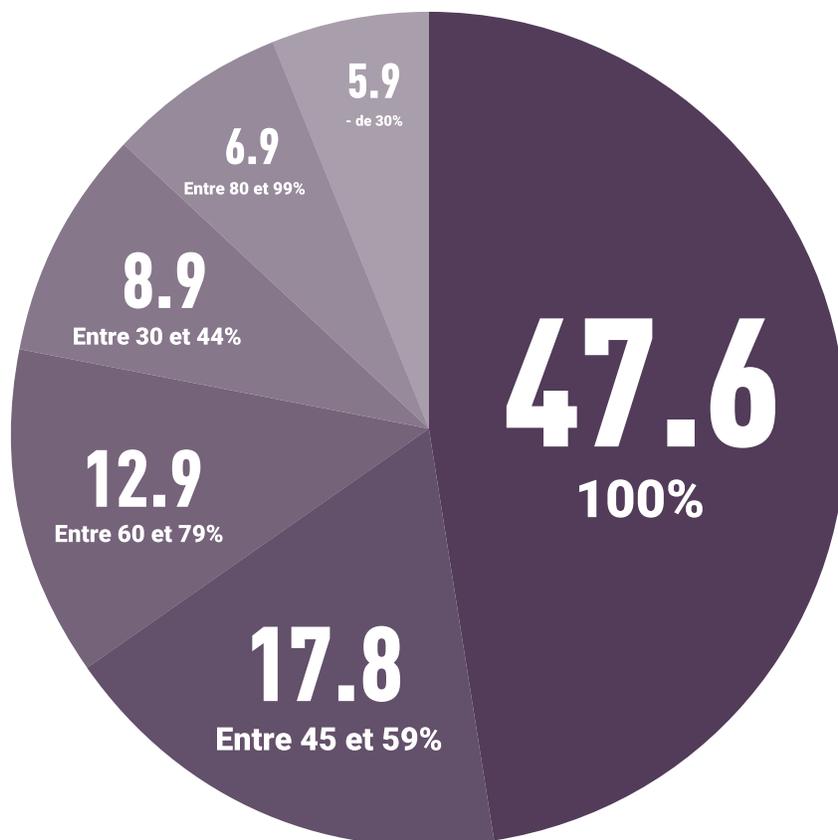
##### Lieu de rédaction

Tous les répondant.e.s déclarent faire rédiger des analyses littéraires (partielles ou complètes) à leurs étudiant.e.s en classe. La proportion des travaux effectués dans cet environnement contrôlé varie toutefois de manière importante d'une classe à l'autre.

**Presque la moitié des professeur.e.s (47,6% de l'échantillon) déclarent faire rédiger toutes les analyses littéraires en classe.**

L'autre moitié se partage à peu près également en trois parts en fonction du pourcentage des analyses rédigées en classe : de 60% à 99% (à majorité entre 60% et 79%), de 45% à 59% des travaux, et enfin moins de 44% (à faible majorité entre 30% et 44%). Ainsi, on peut affirmer que **85% des étudiant.e.s rédigent la majorité de leurs analyses littéraires à la main et en contexte contrôlé.** Il s'agit donc d'une pratique largement dominante.

QUELLE PROPORTION DES ANALYSES LITTÉRAIRES DE LA SESSION SONT RÉDIGÉES EN CLASSES?



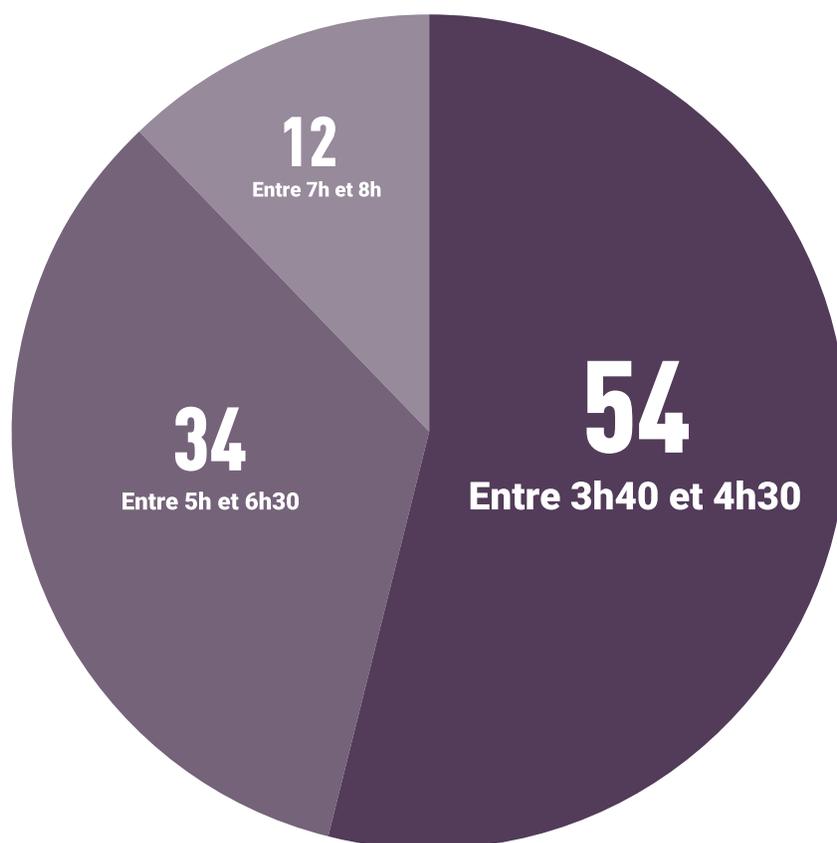
### 3.4.3 b

#### Temps alloué pour la rédaction d'une analyse complète

Le nombre d'heures dont disposent les étudiant.e.s pour s'acquitter de cette tâche varie lui aussi considérablement: il passe littéralement du simple au double. **Pour la majorité des professeur.e.s (54%), de 3h40 à 4h30 suffisent**, alors que 34% d'entre eux accordent entre 5h et 6h30 aux étudiant.e.s pour accomplir la même tâche. Une minorité de répondant.e.s (12%) déclarent consacrer de 7h à 8h de classe à la rédaction d'une analyse littéraire.

L'un des facteurs explicatifs susceptibles de justifier une telle variation dans les réponses pourrait être la prise en compte ou non du temps alloué en classe pour la rédaction du plan. Cette étape préparatoire, valorisée et encadrée par une majorité de professeur.e.s, pourrait avoir été comptabilisée par certain.e.s dans le nombre total d'heures de classe consacrées à la rédaction de l'analyse littéraire.

COMBIEN D'HEURES SONT ALLOUÉES POUR RÉDIGER UNE ANALYSE LITTÉRAIRE COMPLÈTE EN CLASSE?



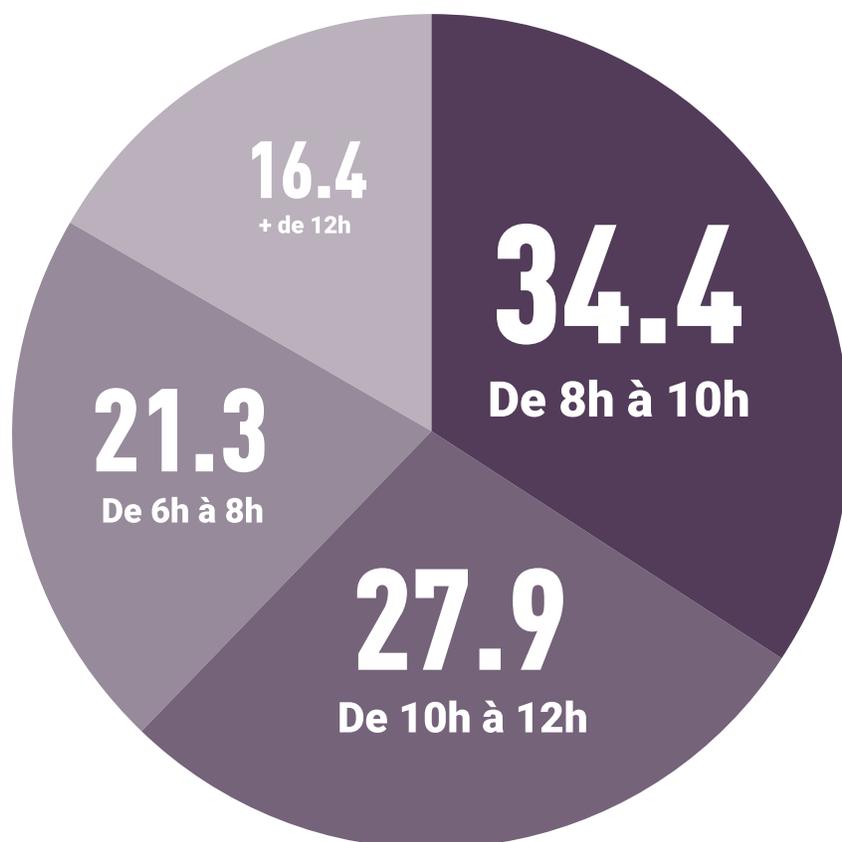
### 3.4.3 c

#### Nombre d'heures de classe par session dévolues à la rédaction

Le nombre d'heures de classe par session consacrées à la rédaction d'analyses littéraires découle logiquement du temps accordé à chacune (voir numéro précédent), mais pas uniquement. En effet, la majorité des professeur.e.s évaluent des analyses partielles en cours de session et peuvent décider de les faire rédiger en classe ou à la maison.

Ainsi, dans une session de 60 heures, **34,4% des répondant.e.s. affirment consacrer de 8 à 10 heures de classe aux évaluations**. Ils sont suivis par ceux qui, dans une proportion de 27,9%, laissent de 10 à 12 heures aux étudiant.e.s pour accomplir la même tâche. 21,3% des professeur.e.s ayant répondu à l'enquête n'y consacrent que 6 à 8 heures, alors que 16,4% d'entre eux utilisent au moins 1/5 des heures de cours de la session à cette fin (12 heures ou plus).

NOMBRE D'HEURES/SESSION CONSACRÉES À LA RÉDACTION EN CLASSE  
(PARTIELLES ET COMPLÈTES)

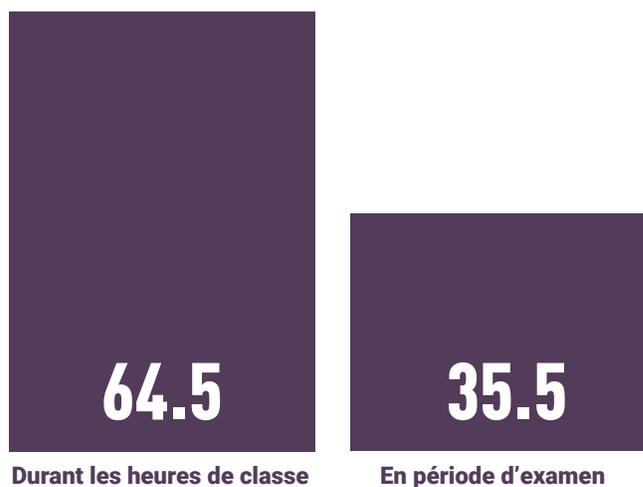


### 3.4.3 d

#### Moment de la rédaction de l'analyse finale

Enfin, un autre type de variation dans le contexte de réalisation est introduit par la possibilité ou non de faire rédiger l'analyse finale en période d'examen, une décision impliquant non seulement le département de Français mais l'ensemble de l'organisation scolaire du collège. 35,5% des répondant.e.s ont recours à ce format d'évaluation, qui reproduit le contexte de réalisation de l'Épreuve uniforme de français et impose de consacrer à l'examen une plage horaire relativement restreinte et tenant en une seule journée. Le reste de l'échantillon **(64,5% des répondant.e.s) réserve plutôt des heures de classe à l'évaluation finale, qui peut alors s'échelonner sur plusieurs cours.**

L'ÉVALUATION FINALE EST-ELLE RÉALISÉE DURANT LES HEURES DE CLASSE, OU PENDANT LA PÉRIODE D'EXAMEN ?



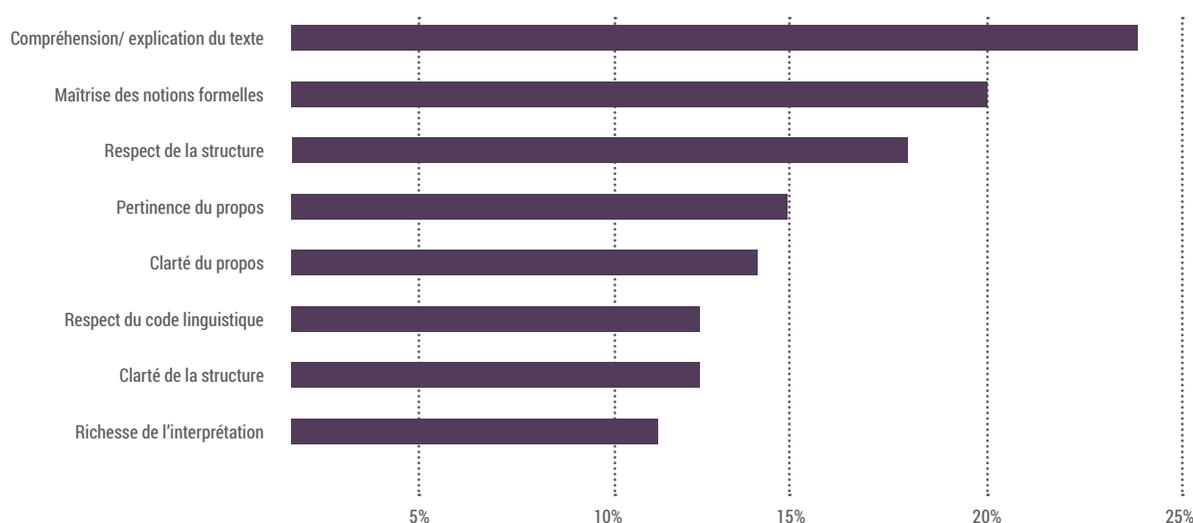
### 3.4.4 Évaluation de l'analyse littéraire

#### 3.4.4 a

#### Caractéristiques d'une bonne analyse littéraire selon les professeur.e.s

Dans cette section, nous avons demandé aux répondant.e.s d'identifier les trois principales qualités qu'ils recherchent dans les analyses littéraires de leurs étudiant.e.s. Il s'agissait d'une question facultative et ouverte, donc par définition non directive. 50 réponses ont été obtenues, pour un total de 150 caractéristiques assez diversifiées au sein desquelles quelques-unes se démarquent comme les plus recherchées par les professeur.e.s.

QUELLES SONT LES PRINCIPALES CARACTÉRISTIQUES D'UNE BONNE ANALYSE LITTÉRAIRE?



Avec 24 réponses (16% du total), c'est la **qualité de la compréhension et de l'explication de l'œuvre qui occupe la première place**. D'autres catégories en tête de liste témoignent de **l'importance accordée au propos de l'étudiant.e**, notamment sa pertinence (en 4<sup>e</sup> place avec 15 réponses ou 10% du total), sa clarté (5<sup>e</sup> place avec 14 réponses ou 9,3% du total) et la richesse de l'interprétation. Cette dernière arrive en queue de liste (8<sup>e</sup> place avec 12 réponses ou 8% du total), peut-être parce qu'elle requiert une plus grande implication que ce qui est attendu de la part de l'élève.

La **maîtrise des notions formelles** - surtout l'analyse des procédés littéraires - arrive en deuxième position, avec 20 réponses (13,3% du total). Il s'agit toutefois de la seule qualité liée à **l'intégration de connaissances** (à l'exception bien évidemment du respect du code linguistique), les liens avec le contexte de l'œuvre n'ayant été mentionnés que par un seul répondant.

On constate ainsi une tendance à prioriser des valeurs comme le respect (de l'œuvre, de la structure enseignée), la maîtrise (des notions formelles et du code linguistique) et la clarté (du propos, de la structure) plutôt que des notions comme la cohérence (des idées ou de la structure, mentionnées par 4 personnes ou 2,7% de l'ensemble) ou des qualités plus subjectives comme la richesse (de l'interprétation, déjà mentionnée), la finesse du jugement (1 occurrence), la sensibilité (1 occurrence) ou le style (1 occurrence).

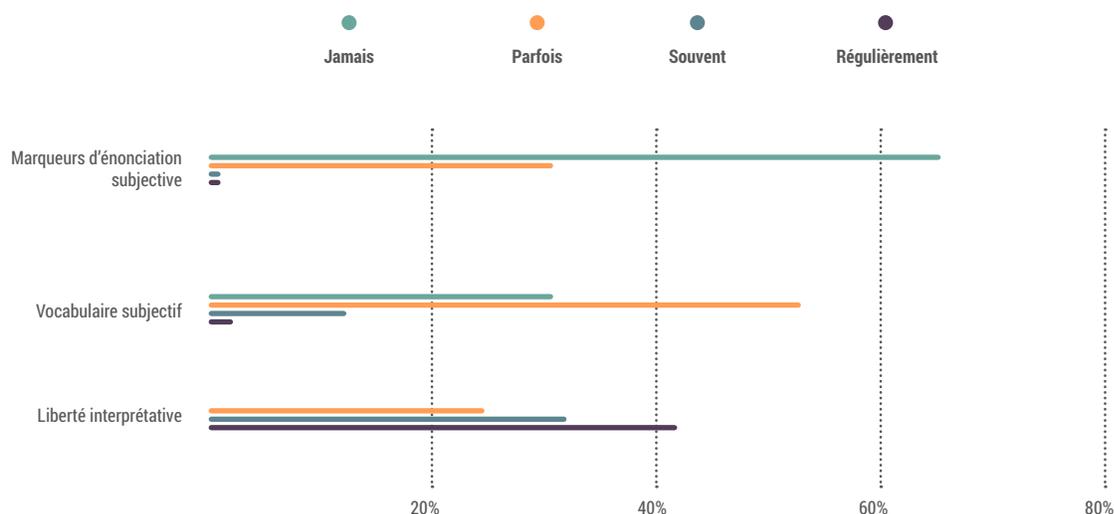
Ces attentes concordent parfaitement avec les types d'activités mentionnées précédemment par les répondant.e.s, à la fois dans leur processus d'accompagnement de la lecture des œuvres (section 3.2) et dans leur préparation à la rédaction de l'analyse littéraire (section 3.4.1).

### 3.4.4 b

#### Ouverture à l'endroit des manifestations de la subjectivité des étudiant.e.s

À la lumière des résultats du numéro précédent, il n'est pas surprenant de constater que les marques de la subjectivité des étudiant.e.s sont reçues par leurs professeur.e.s avec une ouverture variable en fonction de leur nature.

#### À QUELLE FRÉQUENCE ACCEPTEZ-VOUS LES MANIFESTATIONS DE SUBJECTIVITÉ SUIVANTES?



Ainsi, l'emploi de marqueurs d'énonciation subjectifs (le « je » et le « nous ») est pénalisé par près des deux tiers des répondant.e.s (66,1%), qui affirment ne « jamais » les accepter. La majorité du dernier tiers s'avère réticente elle aussi en affirmant les accepter « parfois » (30,7%). **Ce sont donc moins de 4% des répondant.e.s qui se disent à l'aise avec un discours analytique formulé au « je » ou au « nous »**, réaffirmant l'adhésion à une convention discursive qui, au fil des années, est pourtant devenue beaucoup moins prégnante au niveau universitaire. Il s'agit là d'un bon exemple de volonté de « conformité » à un code disciplinaire jugé important par une majorité d'enseignant.e.s.

Les réserves sont déjà moins grandes à l'égard du **vocabulaire témoignant de la sensibilité** de l'étudiant.e (les exemples fournis étaient les suivants: la chute *bouleversante* du récit; le comportement *inacceptable* du personnage), moins directement régulé par les conventions de l'analyse littéraire. 16% des répondant.e.s affirment l'accepter « souvent » ou « régulièrement », et le jugent donc légitime. La proportion de répondant.e.s qui ne l'acceptent « jamais » est deux fois moins importante que pour la question précédente (30,7%), et **un plus grand nombre d'entre eux manifestent une résistance modérée (52,3% sont « parfois » susceptibles de ne pas le pénaliser).**

Enfin, **tous les répondant.e.s se disent ouvert.e.s à la sensibilité interprétative des étudiant.e.s** (personne ne s'y oppose systématiquement), et ils ne sont que 25,8% à exprimer des réserves modérées en l'acceptant « parfois ». Il y a ici un net renversement, une majorité de professeur.e.s (74,2%) s'affirmant « régulièrement » (41,9%) ou « souvent » (32,3%) ouverts à ce type d'investissement personnel. Cela apparaît cohérent à la fois avec la question sur l'ouverture à l'implication des étudiant.e.s dans la lecture (question 3.1.4) et avec celle portant sur les qualités d'une bonne analyse littéraire (3.4.4 b), où la « richesse de l'interprétation » apparaissait en 8<sup>e</sup> place.

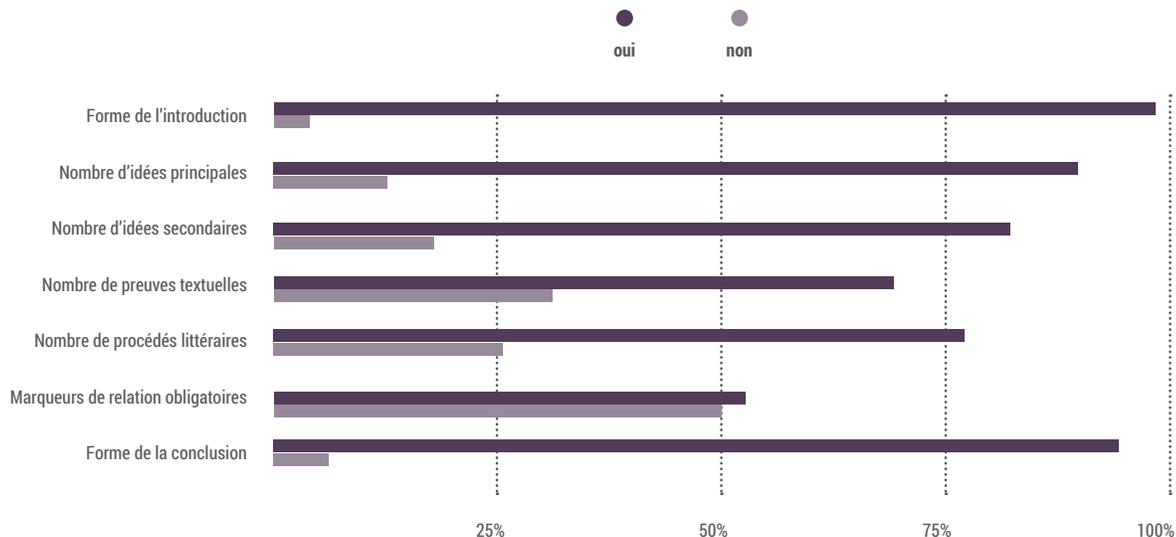
Bien que son acceptation ne soit pas consensuelle, il semble ainsi que la liberté interprétative par rapport au discours tenu en classe (comme forme plus raffinée de la compréhension de l'œuvre) n'entre pas en conflit avec ce qui est attendu d'une analyse littéraire, alors que l'expression de ces marques de la subjectivité entre plus frontalement en conflit avec les codes modernes de l'exercice, auxquels une grande majorité de professeur.e.s adhèrent toujours.

### 3.4.4 c

#### Attentes à l'endroit de la structure du texte

Les attentes des professeur.e.s peuvent aussi concerner la structure du texte à rédiger par les étudiant.e.s, puisque celle-ci a fait l'objet d'un enseignement explicite dans la grande majorité des cas.

#### LES ÉTUDIANT.E.S DOIVENT-ILS RESPECTER UNE STRUCTURE PRESCRITE DANS LEURS RÉDACTIONS?



Ainsi, on constate qu'il est **passé dans l'usage d'exiger le respect d'une structure préétablie d'introduction** (95,3% des répondant.e.s) **et de conclusion** (93,8%), puisque le pourcentage de ceux qui ne l'exigent pas correspond grosso modo à celui des professeur.e.s qui déclarent ne pas faire d'enseignement explicite de ces sections de la rédaction (voir question 3.4.1 c).

**La structure de l'argumentation est elle aussi très codifiée**, la grande majorité des répondant.e.s fixant eux-mêmes le nombre d'idées principales (87,5%) et d'idées secondaires (81,3%) que doivent comporter les rédactions. C'est surtout au niveau des preuves textuelles (68,8%) et des procédés littéraires (75,0%) qu'un peu plus du quart des professeur.e.s laissent les étudiant.e.s juger du nombre de citations nécessaires pour soutenir efficacement les idées qu'ils avancent. Un peu plus de la moitié des répondant.e.s (51,6%) exigent même l'emploi de marqueurs de relation à certains endroits prédéterminés du texte.

Il est toutefois à noter que, dans les commentaires libres, cinq (5) répondant.e.s ont spécifié que ces indications quantitatives constituent un seuil minimal et que les étudiant.e.s peuvent ensuite ajuster la structure de leur texte en fonction du contenu. Deux (2) autres professeur.e.s précisent que leurs étudiant.e.s peuvent « dépasser » le modèle prescrit sans être pénalisé s'ils sont assez habiles pour jouer avec la forme. Enfin, un dernier mentionne que, dans son institution, une directive départementale impose la structure de la dissertation à enseigner dans chaque cours de la formation générale (sauf pour le nombre de procédés littéraires, laissé à la discrétion des professeur.e.s).

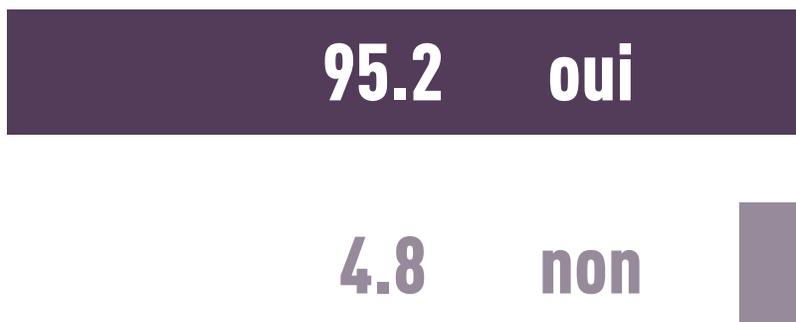
### 3.4.4 d

#### Grille de correction: générale ou différenciée?

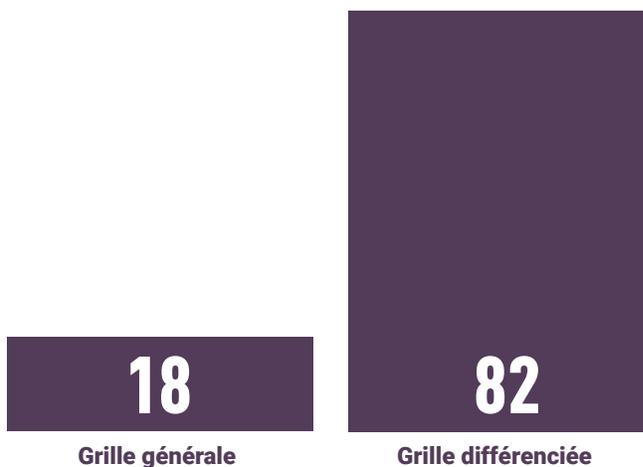
**95,2% des répondant.e.s affirment utiliser une grille** pour corriger les analyses littéraires produites par les étudiant.e.s.

Parmi ces derniers, une minorité (18%) affirme utiliser une grille de correction générale, qui évalue le texte de manière globale en fonction de certains critères préétablis et explicites (par exemple la pertinence des idées et des preuves, l'approfondissement des explications, la rigueur de l'argumentation). La **majeure partie des répondant.e.s (82%) utilisent plutôt une grille de correction différenciée**, qui segmente les points attribués à des sections ou à des éléments spécifiques du texte attendu. Une telle grille évaluera ainsi la pertinence ou le degré d'approfondissement de l'idée principale, des idées secondaires ou de preuves textuelles spécifiques. Alors que l'usage de cet outil facilite le suivi et l'encadrement des étudiant.e.s (notamment des plus faibles), il standardise également le format du texte attendu et permet moins de souplesse dans l'évaluation de textes qui ne suivraient pas fidèlement un modèle préétabli (avec un nombre prescrit d'idées et de preuves textuelles, par exemple).

UTILISEZ-VOUS UNE GRILLE DE CORRECTION  
POUR ÉVALUER LES TRAVAUX?



VOTRE GRILLE DE CORRECTION EST-ELLE  
GÉNÉRALE OU DIFFÉRENCIÉE?

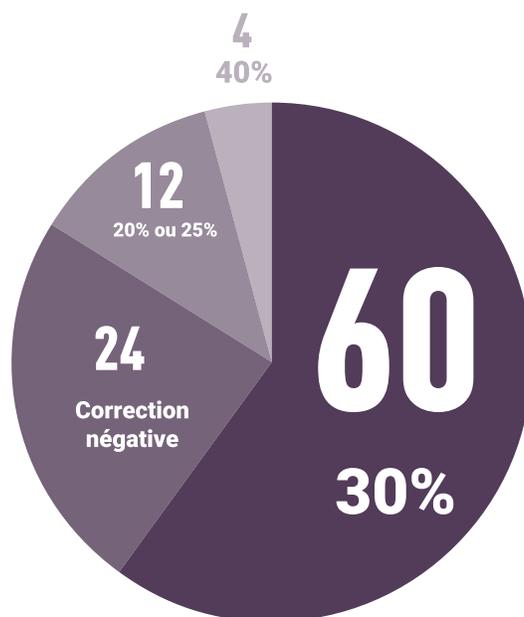


### 3.4.4 e

#### Pourcentage de la note attribué à la maîtrise de la langue

Alors que le choix de la grille de correction est laissé à la discrétion des professeur.e.s, le pourcentage de la note attribué à la maîtrise de la langue relève d'une décision départementale. C'est pourquoi nous avons ici classé les réponses par cégep et non par répondant.e.

L'enquête permet de constater que la **majorité des départements (15 cégeps sur 25, ou 60% de l'échantillon) accordent 30% des points de l'analyse littéraire à la maîtrise du français**. Ils sont beaucoup moins nombreux à y attribuer 20% ou 25% des points (3 cégeps sur 25, ou 12,7%), et encore moins à y consacrer 40% de la note (1 seul cégep). Les professeur.e.s de français de **6 cégeps (24% de l'échantillon) pratiquent quant à eux une correction négative**, en retirant des points de la note globale en fonction des erreurs linguistiques. Parmi ces derniers, certains ne fixent pas de plafond quant au pourcentage total des points pouvant être enlevés; d'autres s'arrêtent à 25% ou à 30% de la note finale.



% DE LA NOTE DE L'ANALYSE LITTÉRAIRE FINALE ATTRIBUÉ À LA MAÎTRISE DE LA LANGUE (PAR CÉGEP)

DANS VOTRE DÉPARTEMENT, LES ÉTUDIANT.E.S QUI OBTIENNENT 0 AU CRITÈRE «LANGUE» ÉCHOUENT-ILS AU COURS? (PAR CÉGEP)

### 3.4.4 f

#### Double seuil de réussite

Une autre politique départementale en usage dans certains cégeps consiste à **faire de la maîtrise de la langue un préalable à l'accès aux autres cours de la formation générale**. Ainsi, les étudiant.e.s qui obtiennent 0 au critère de maîtrise du français lors de la rédaction finale échouent au cours de Français 101, quels que soient leurs résultats quant au contenu ou à la structure du texte. Cette politique s'avère toutefois minoritaire dans le réseau, puisqu'elle est pratiquée dans **seulement 4 départements de français (soit 16%)** des 25 cégeps dont au moins un membre a répondu à cette question.

16

oui

84

non

### 3.4.4 g

#### Modalités de retour sur les évaluations

**Tous les répondant.e.s affirment faire un retour sur les évaluations** des étudiant.e.s, soit par un commentaire individuel (dans 91,9% des cas), par un retour en groupe (93,4%) ou les deux. 36,1% de ces professeur.e.s offrent aux élèves la possibilité de regagner des points par une autocorrection.

Les 17 commentaires détaillant les « autres » types de retour sur les évaluations peuvent être classés en trois catégories: les rencontres individuelles (9 occurrences), qu'elles soient volontaires ou obligatoires; les bilans des rétroactions (4 occurrences), qui aident les étudiant.e.s à pratiquer une autocorrection plus efficace; enfin, la distribution en classe d'exemples tirés de rédactions dont s'inspirer ou à améliorer.

QUEL TYPE DE RÉTROACTION PRIVILÉGIEZ-VOUS APRÈS LES ÉVALUATIONS?

Commentaires individuels

91.9

Retour en groupe

93.4

Possibilité d'autocorrection

36.1

Autre

27.8

# 3.5 La Documentation

FAITES-VOUS ACHETER UN MANUEL OU UN GUIDE?

## 3.5.1

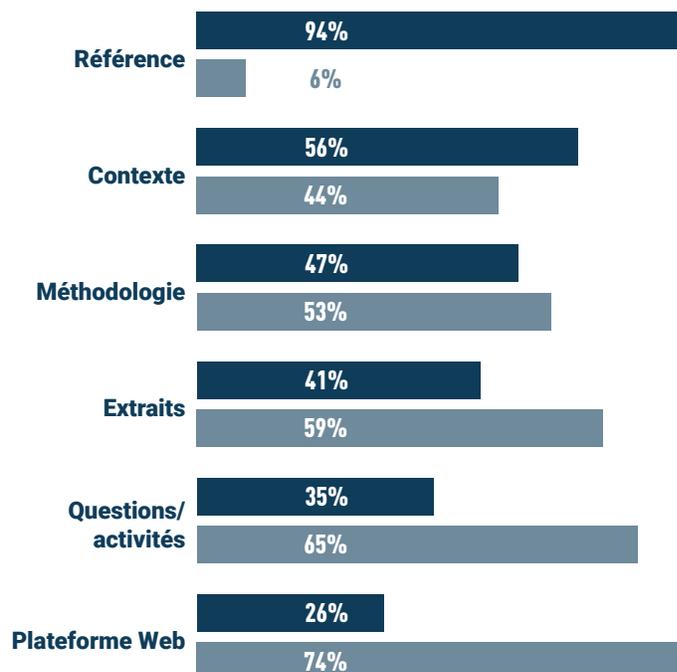
### Sources documentaires des étudiant.e.s

Interrogés sur le type de documentation qu'ils recommandent à leurs étudiant.e.s, **54,8% des professeur.e.s ont affirmé faire acheter une anthologie, un manuel ou un guide de procédés littéraires**. Peu d'entre eux ont spécifié le nom de l'ouvrage qu'ils privilégient, mais les 12 commentaires rédigés pour offrir des précisions mentionnent l'utilisation d'un guide méthodologique (procédés littéraires, exemples d'explications ou de textes rédigés), parfois de fabrication maison ou généralisé à l'ensemble du département. Personne ne mentionne l'utilisation d'une anthologie publiée par une maison d'édition scolaire.

Pour les professeur.e.s qui en recommandent l'acquisition, **ils servent surtout d'ouvrages de référence (94%)** pour permettre à l'étudiant.e d'approfondir ses connaissances. 56% des répondant.e.s l'utilisent pour explorer le contexte sociohistorique des œuvres à l'étude, et 47% comme soutien méthodologique. Il est à noter que relativement peu de professeur.e.s s'inspirent des extraits sélectionnés par des maisons d'édition scolaire (c'est le cas de 41% de ceux qui font acheter un ouvrage de référence, soit de 20,3% de l'échantillon), et encore moins des activités proposées dans les formats publiés (35% des utilisateurs de manuels, donc 17,4% de l'échantillon) ou sur la plateforme Web des éditions scolaires (26% des utilisateurs de manuels, donc 13% de l'échantillon).

54,8% oui

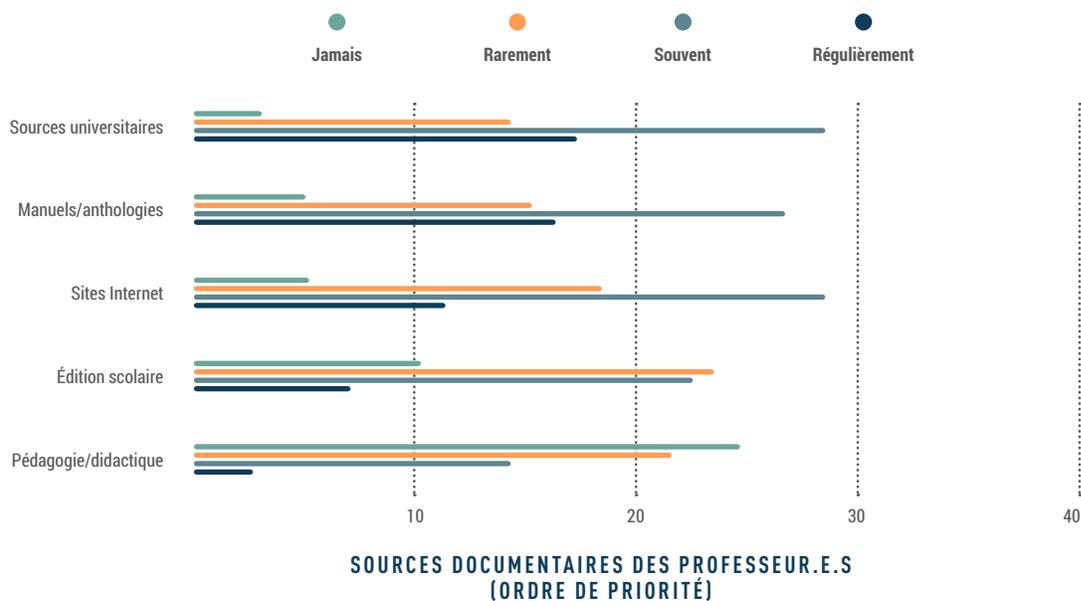
45,2% non



### 3.5.2 Sources documentaires des professeur.e.s

**Ce sont les sources universitaires** (livres ou articles) auxquelles les professeur.e.s de Français 101 déclarent **avoir le plus fréquemment recours (72,6%** d'entre eux en consultent « régulièrement » ou « souvent »). Que cette proportion soit fidèle ou non à la réalité des usages, cela signale que l'identité professionnelle des répondant.e.s repose sur une conscience disciplinaire (celle de la littérature) davantage que sur la pédagogie ou la didactique (du moins pour la consultation des sources écrites, puisque 72,6% d'entre eux affirment ne « jamais » ou « rarement » consulter ce type de sources). S'ils ne sont pas très fréquemment utilisés en classe, **les manuels et anthologies restent une source documentaire appréciée par les professeur.e.s (67,7%** des répondant.e.s disent en consulter « régulièrement » ou « souvent »). Cette proportion est beaucoup plus importante que celle des éditions scolaires des œuvres au programme (46,7% de consultation fréquente).

Enfin, **les sites Internet** apparaissent également comme une ressource importante pour la préparation des cours, avec une consultation fréquente déclarée de 62,9% de l'échantillon.



# 4

## Perception des professeur.e.s

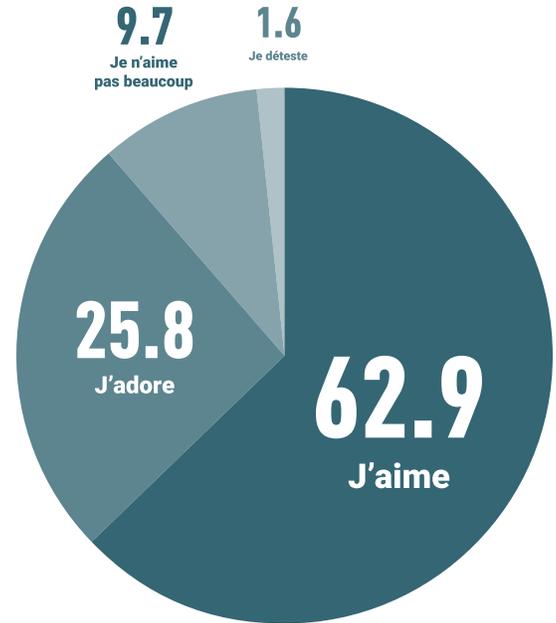


SATISFACTION PAR RAPPORT À  
L'ENSEIGNEMENT DU COURS DE FRANÇAIS 101

#### 4.1 Degré de satisfaction par rapport à l'enseignement du cours de Français 101

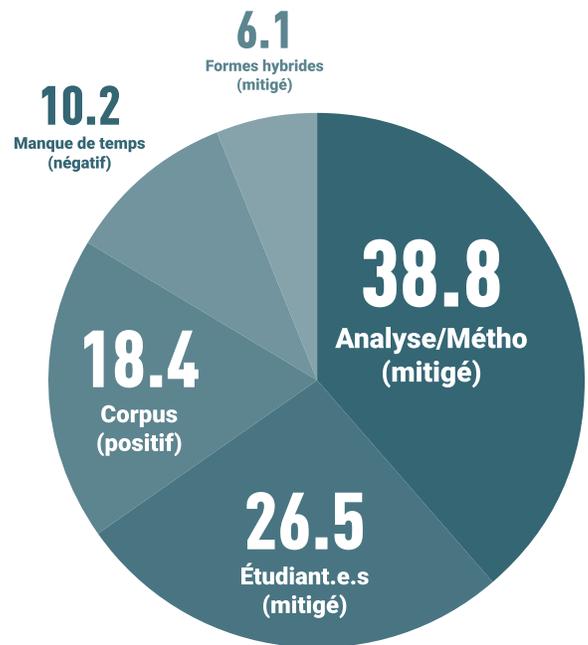
Il n'est pas surprenant de constater que la majorité des répondant.e.s ont une perception positive de l'enseignement du cours de Français 101: dans plusieurs départements, les professeur.e.s peu motivés par ce cours peuvent choisir de ne pas l'enseigner, et donc ne figurent pas parmi les répondant.e.s potentiel.le.s de l'enquête.

**Le degré de satisfaction est toutefois remarquable: seulement 11,3% des répondant.e.s apprécient peu le cours, et un seul déclare le « détester ».** Les deux tiers des répondant.e.s affirment « aimer » donner ce cours, et plus du quart l'« adorent ».



Les commentaires libres formulés par les répondant.e.s permettent toutefois de constater que les perceptions ne font pas consensus. En effet, 50% des commentaires font état de réserves (« j'aime enseigner ce cours MAIS »), et plusieurs sections regroupent des avis contraires sur le même sujet.

Les commentaires libres ont fait l'objet d'un classement en 4 catégories distinctes: ceux qui portent sur la méthode et la forme de la rédaction (l'analyse littéraire ou des formes hybrides), ceux qui portent sur les caractéristiques des étudiant.e.s (qui en sont souvent à leur 1<sup>re</sup> session au collégial), ceux qui portent sur les œuvres enseignées (le corpus) et ceux qui déplorent le manque de temps pour enseigner un volume imposant de matière. Quelques commentaires de chaque catégorie seront reproduits pour en illustrer la teneur.



COMMENTAIRES: FACTEURS DE SATISFACTION/  
D'INSATISFACTION PAR RAPPORT À  
L'ENSEIGNEMENT DE CE COURS

## a) Les commentaires portant sur la méthode et la forme de la rédaction

Il est intéressant de constater que les réponses sont **particulièrement mitigées quant à l'enseignement de l'analyse littéraire en 101**. En effet, 10 des commentaires libres portant sur ce sujet manifestent de l'intérêt envers cette démarche alors que 9 autres en déplorent surtout la rigidité.

Exemple de commentaire positif:

« Je retiens qu'il est très agréable de prendre le temps d'analyser un court texte, de montrer ce que révèlent, par exemple, les procédés littéraires. J'aime entre autres faire certains exercices d'analyse thématique et stylistique avec des textes qui n'appartiennent pas aux canons littéraires: faire l'analyse d'un monologue de Louis-José Houde révèle tout le travail d'écriture. »

Exemple de commentaire mitigé:

« J'aime beaucoup enseigner ce cours et accompagner les étudiant.e.s dans celui-ci. Toutefois, je n'aime pas la structure très rigide de l'évaluation que nous devons imposer aux étudiant.e.s, qui laisse très peu de place à leur sensibilité, à la réflexion personnelle et au développement de la créativité. C'est un écartèlement entre ce que je voudrais enseigner et ce qui est utile pour préparer aux évaluations... mais c'est comme ça dans tous les cours de littérature de la formation générale au collégial, ceci dit (à notre cégep, du moins). »

**Trois (3) autres commentaires portant sur la méthodologie la rapprochent de la dissertation** qui prévaut dans les autres cours de la formation générale, soit pour suggérer de la pratiquer dans le cours de Français 101 (« Le cours arrive trop tôt dans le parcours des étudiant.e.s. Les étudiant.e.s ont des habitudes d'interprétation des œuvres de fiction qui ressemblent surtout à ce qu'on fait en 102 ou en 103 ») ou encore pour signaler qu'ils optent eux-mêmes pour une forme de rédaction hybride (« J'adore enseigner ce cours, mais l'exercice écrit que doivent rédiger mes étudiant.e.s s'approche davantage de la dissertation explicative (comme dans le cours de Français 102) que de l'analyse littéraire »).

## b) Les commentaires portant sur les caractéristiques des étudiant.e.s

Cette catégorie rassemble aussi des **commentaires d'avis contraires** de la part des répondant.e.s.

Sept (7) d'entre eux soulignent la difficulté d'enseigner aux élèves de première session, notamment à cause de l'hétérogénéité des groupes, des difficultés importantes de certain.e.s étudiant.e.s en lecture ou en écriture, et même de leur manque de maturité.

Exemple de commentaire négatif:

« Le problème est lié au fait que les étudiant.e.s nous arrivent de moins en moins bien préparé.e.s pour les études collégiales. Le très faible niveau de maîtrise du français est catastrophique. Le vocabulaire très pauvre et la difficulté à rédiger des phrases complètes font en sorte que nous passons de plus en plus de temps à parler de la structure de l'analyse, de la façon d'intégrer des citations, de faire des phrases cohérentes, etc. plutôt qu'à parler de littérature. Il y a 15 ans, le temps consacré à l'étude des textes, à la discussion autour des œuvres était trois fois plus important. »

Cinq (5) autres répondant.e.s, en revanche, manifestent un intérêt particulier pour les étudiant.e.s en début de parcours.

Exemple de commentaire positif:

« J'aime enseigner le cours 101, parce que, en dépit de nombreuses contraintes ministérielles et institutionnelles liées à la pratique de ce cours, la découverte en première ligne des potentiels de lecteurs chez mes étudiant.e.s est ce qui me motive et me passionne le plus. »

### c) Les commentaires portant sur les œuvres enseignées

Des neuf (9) commentaires portant sur le corpus enseigné, un seul est négatif alors que les autres font l'apologie de l'enseignement des classiques français. Contrairement aux autres sections, qui donnent à lire des commentaires mitigés, celle-ci est globalement positive. On peut faire **l'hypothèse que le cours attire les amateurs d'œuvres anciennes.**

Exemple de commentaire positif: « J'aime faire découvrir la beauté des textes du Moyen Âge au XIX<sup>e</sup> siècle, leur actualité, les faire résonner avec l'époque contemporaine. J'aime rendre les étudiant.e.s sensibles à une langue française dont l'usage, dans les siècles anciens, lui confère les accents d'une langue étrangère. »

### d) Les commentaires qui signalent le manque de temps pour voir l'ensemble de la matière au programme

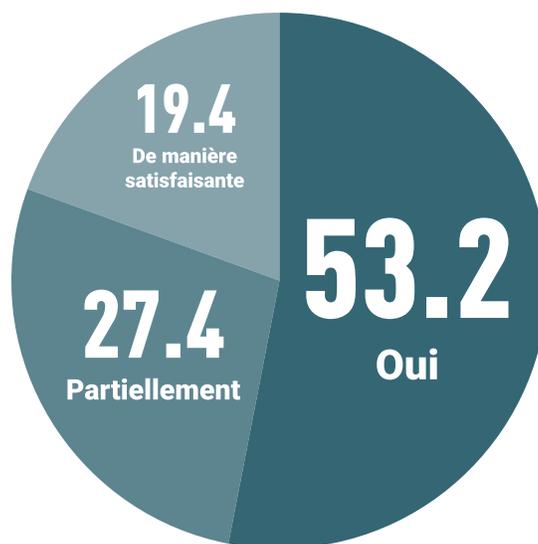
En tant que premier cours de la formation générale, le cours de Français 101 doit couvrir un ensemble d'apprentissages (en lecture, en méthodologie d'analyse ou de rédaction) chronophages et pourtant fondamentaux. C'est sur cet aspect que portent cinq (5) des commentaires libres formulés par les répondant.e.s, qui signalent **l'ampleur (démessurée?) de la tâche.**

Exemple de commentaire: « Il y a trop de matière à enseigner dans ce cours : il faut, en moins de quinze semaines, couvrir la littérature française du Moyen Âge à 1850, un maximum de figures de style et les principaux procédés littéraires du roman, du théâtre et de la poésie, pour des étudiant.e.s à peine sortis du secondaire. Alerte à l'épuisement professionnel! »

## 4.2 Degré de satisfaction par rapport à l'atteinte de la compétence du cours de Français 101 par les étudiant.e.s

La compétence à atteindre par les étudiant.e.s de Français 101 est précisée dans le document diffusé par le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur : « Analyser des textes littéraires<sup>1</sup> ».

Lorsqu'on les interroge sur leur satisfaction par rapport à l'atteinte, par les étudiant.e.s, des compétences visées par le cours, les répondant.e.s se montrent encore une fois satisfaits, mais dans une moindre proportion que lorsqu'il s'agit d'évaluer leur plaisir à enseigner cette matière. Alors que 72,6% ont une perception positive des résultats des étudiant.e.s (53,2% « oui » et 19,4% « de manière satisfaisante »), plus du quart (27,4%) des professeur.e.s interrogé.e.s estiment que l'atteinte de cette compétence n'est que « partiellement » satisfaisante.



LE COURS PERMET-IL AUX ÉTUDIANT.E.S D'ATTEINDRE LA COMPÉTENCE «ANALYSER DES TEXTES LITTÉRAIRES»?

<sup>1</sup> Gouvernement du Québec (2017), Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, *Composantes de la formation générale, Extraits des programmes d'études conduisant au diplôme d'études collégiales (DEC)* [En ligne] [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/enseignement-supérieur/collegial/Composantes\\_formation\\_generale\\_VF.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/enseignement-supérieur/collegial/Composantes_formation_generale_VF.pdf), p. 18.

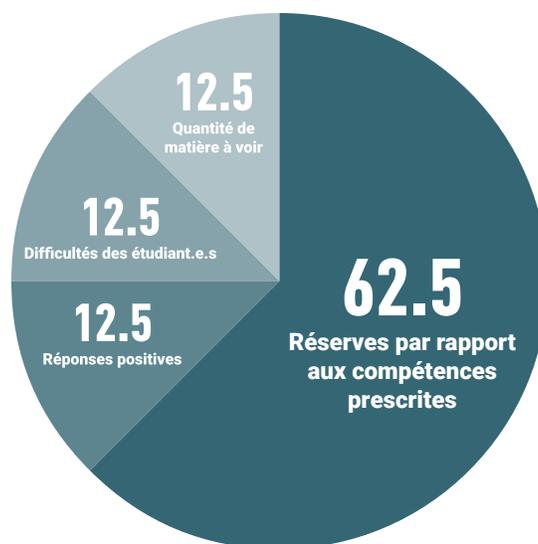
La **majorité des commentaires** consignés dans cette section donnent voix aux professeur.e.s qui se montrent moins satisfait.e.s et qui manifestent surtout des **réserves par rapport à l'approche stylistique** perçue comme occupant une place trop importante dans ce premier cours de la séquence (10 sur 16).

Exemples de commentaires:

« Les analyses formatives, ou dans à peu près toutes les autres formules, sont généralement plus poussées et intéressantes que ce qui est rédigé. Le cadre rigide de l'analyse (poussé entre autres par les mesures d'équité à l'intérieur du collège qui cherche à unifier les pratiques entre les enseignant.e.s) nuit à la réflexion, en ce que l'étudiant se voit astreint, pour soutenir une idée, à chercher une citation contenant un procédé langagier, et non à penser au propos de l'œuvre. »

« Pour les étudiant.e.s fort.e.s, oui, mais pas pour la majorité. Je retrouve certains de mes étudiant.e.s en 103 et je me rends compte qu'ils et elles ont retenu peu de choses de l'analyse de l'écriture. Pour lire en 102 ou en 103, ils reviennent à leurs habitudes d'interprétation. Celles-ci sont bonnes, mais peu soucieuses de la forme ou du choix des mots. L'analyse formelle et chirurgicale du 101 arrive trop tôt dans leur parcours. En fait, on gagnerait à inclure ce type d'approche dans tous les cours, plutôt que d'en faire un cours en soi. »

Les autres catégories de commentaires regroupés dans cette section (réponses positives; difficultés des étudiant.e.s; quantité de matière à voir) recoupant les exemples donnés dans la section précédente, nous nous abstenons de les reproduire de nouveau ici.



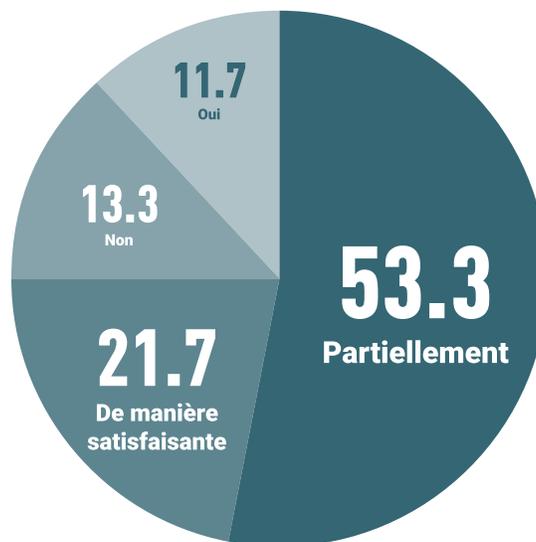
COMMENTAIRES RÉCURRENTS PAR RAPPORT À L'ATTEINTE DE LA COMPÉTENCE «ANALYSER DES TEXTES LITTÉRAIRES»

### 4.3 Degré de satisfaction par rapport à l'atteinte des buts disciplinaires visés par le Ministère pour la formation générale en français

Les **buts disciplinaires attribués à la formation générale en français** sont précisés dans les documents diffusés par le Ministère à chaque révision de la formation générale. La dernière mise à jour du programme, en **2009**, confiait à la formation générale en français les tâches de « **stimuler l'imagination** »; d'« **aiguiser la sensibilité** »; d'« **élargir les connaissances dans le domaine littéraire et culturel** »; d'« **améliorer la maîtrise de la langue** »; de « **développer les qualités d'analyse, de synthèse et de critique** »; de « **permettre à l'élève de se situer par rapport à son milieu culturel** » et de « **favoriser sa participation en tant que citoyen responsable<sup>2</sup>** ». Néanmoins, ces visées générales ne figurent pas dans la version abrégée des instructions ministérielles diffusée en ligne, ce qui traduit sans doute la moindre importance qu'on leur accorde par rapport à l'atteinte des compétences spécifiques attribuées à chaque cours.

Un tiers des répondant.e.s (33,4%) considèrent donc que ces compétences sont acquises (11,7%) ou approchées de manière satisfaisante (21,7%) alors que **les deux tiers (66,6%) estiment qu'elles ne sont que partiellement (53,3%) ou pas du tout (13,3%) atteintes** dans le cadre du cours de Français 101.

Trente-et-un (31) commentaires libres nous permettent de raffiner l'analyse de ces perceptions. De ce nombre, quinze (15) remarques portent explicitement sur les compétences que l'on peut estimer atteintes parmi cette liste qui embrasse assez large. Douze (12) autres commentaires, au contraire, ciblent explicitement les compétences qu'il est difficile de travailler dans le cadre du cours.



LE COURS PERMET-IL D'ATTEINDRE LES BUTS ATTRIBUÉS PAR LE MINISTÈRE À LA FORMATION GÉNÉRALE EN FRANÇAIS?

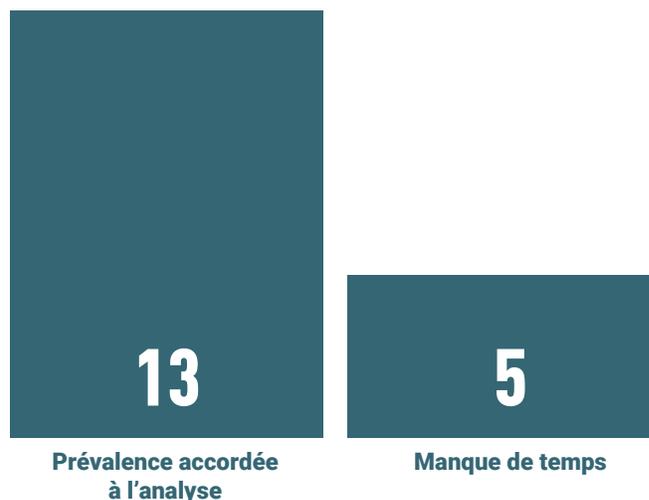
<sup>2</sup> Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2009), Enseignement supérieur, Direction des affaires universitaires et collégiales, *Formation générale commune, propre et complémentaire aux programmes d'études conduisant au diplôme d'études collégiales*, p. 7.

Les **compétences qui sont jugées le plus facilement atteignables** sont les suivantes: « élargir les connaissances dans le domaine littéraire et culturel » (8 commentaires, parfois mitigés), « améliorer la maîtrise de la langue » (7 commentaires, parfois mitigés) et « développer les qualités d'analyse, de synthèse et de critique » (6 commentaires, parfois mitigés). Il s'agit donc des compétences **liées à la rationalité et à l'acquisition de connaissances objectives**.

En revanche, les remarques portant sur les **compétences plus difficiles à atteindre** visent celles qui se préoccupent du développement de **facultés intangibles et moins compatibles avec une évaluation « objective »** : « stimuler l'imagination et/ou la créativité » (6 commentaires) et « favoriser sa participation en tant que citoyen responsable » (6 commentaires).

Lorsqu'il s'agit d'expliquer pourquoi ces compétences sont plus difficilement atteignables dans le cours de Français 101, **deux facteurs se démarquent**: celui de la **prévalence accordée à l'analyse littéraire** (13 commentaires) et du **manque de temps** pour viser l'atteinte de toutes ces compétences (5 commentaires).

#### FACTEURS EXPLICATIFS DES DIFFICULTÉS



Exemples de commentaires:

« La matière et le contenu du cours peuvent très bien servir à cela si l'on fait preuve d'un peu d'imagination, mais les évaluations (qui contribuent à la préparation de l'Épreuve uniforme de français, dont la structure est très rigide) laissent peu de latitude quant à l'évaluation de ces compétences. »

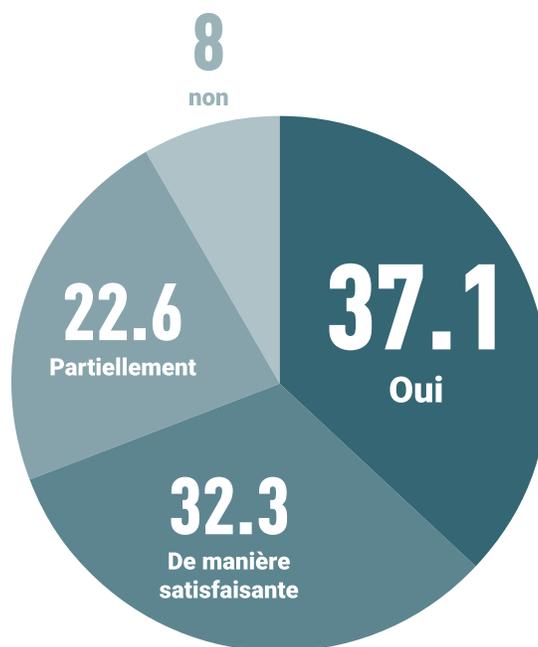
« Il est très difficile d'arriver à atteindre tous ces buts dans le cours de 101. Dans mon cas, toute l'énergie est mise à réussir à atteindre la compétence finale, et c'est déjà beaucoup demander en si peu de temps. Stimuler l'imagination, j'aimerais bien, mais mon but premier est qu'un maximum d'étudiant.e.s réussissent leur épreuve finale... Tout est donc axé sur l'analyse littéraire. »

#### 4.4 Degré de satisfaction par rapport à la configuration locale du cours de Français 101

Alors que la compétence principale à atteindre (analyser des textes littéraires) et le contexte de réalisation de l'épreuve finale (une analyse littéraire, un commentaire composé ou une explication de texte) sont imposés par les directives ministérielles, d'autres paramètres (notamment le choix du corpus, la valeur relative attribuée à l'épreuve finale ou la pondération associée à la révision linguistique) sont établis par les départements, qui sont responsables de la rédaction des plans-cadres auxquels doivent se conformer leurs professeur.e.s. Ainsi des cultures départementales différentes se sont-elles développées dans chaque cégep et sont susceptibles de susciter ou non l'adhésion de leurs membres.

On constate que **plus des deux tiers des répondant.e.s** de l'enquête (69,4%) estiment que la configuration locale de leur cours de Français 101 **leur permet d'atteindre les buts** qu'ils se fixent personnellement (37,1% se déclarent satisfaits et 32,3% plutôt satisfaits). **Moins du tiers** (30,6%) affirment au contraire que les balises locales **ne leur fournissent pas des conditions optimales**: 22,6% disent ne pouvoir les atteindre que « partiellement », et 8% pas du tout.

À nouveau, les commentaires libres permettent de préciser les perceptions des professeur.e.s et sont essentiellement (mais pas exclusivement) rédigés par ceux et celles qui se disent insatisfaits des choix locaux effectués dans leur collège.



LE 101 TEL QUE CONÇU DANS VOTRE DÉPARTEMENT VOUS PERMET-IL D'ATTEINDRE LES BUTS QUE VOUS VOUS FIXEZ?

**C'est le choix du corpus** qui fait l'objet du plus grand nombre de commentaires (10 sur 18). Alors que deux (2) répondant.e.s expriment leur plaisir à enseigner les classiques, quatre (4) autres consignent les inconvénients qu'ils voient à l'enseignement des mêmes œuvres. Quatre (4) autres répondant.e.s manifestent leur satisfaction suite à la décision départementale d'opter pour une logique de sélection du corpus différente de celle de l'histoire littéraire (littérature française des origines à 1850 ou l'équivalent). Puisque nous avons déjà reproduit des exemples de commentaires des tenants et opposants à l'enseignement des classiques, nous consignons ici quelques remarques donnant une idée des choix de corpus alternatifs effectués par certains départements.

Exemples de choix de corpus qui diffèrent de la logique de l'histoire littéraire:

« Nous n'avons plus, depuis longtemps déjà, de périodisation du contenu, ce qui est intéressant. Une liste des œuvres lues est établie pour éviter qu'un étudiant ne lise deux fois la même œuvre. »

Sept (7) commentaires portent quant à eux sur la pondération des travaux, qui donne à l'analyse littéraire une importance telle qu'il devient difficile d'accorder de la valeur à d'autres types de rédaction (notamment à la création littéraire).

Exemples de commentaires:

« Notre département se concentre, dans ses plans-cadres et leur enchaînement, sur l'objectif ultime de la préparation de l'Épreuve uniforme de français, donc... J'ai une petite latitude avec les activités complémentaires, mais elles ne comptent que peu... (20%) »

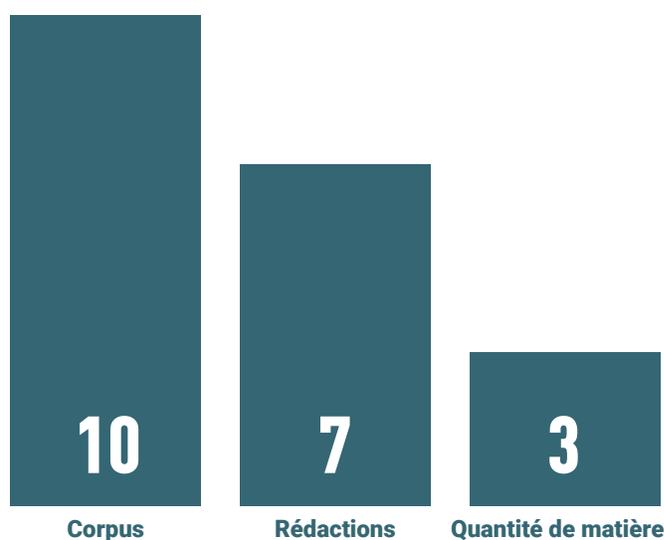
« J'ai beaucoup d'objectifs personnels qui seraient liés aux compétences de la formation générale, mais il est difficile de rendre ceux-ci pertinents aux yeux de mes étudiant.e.s sans le poids des évaluations (dire que quelque chose est important sans l'évaluer, c'est un peu se tirer dans les pattes...). »

Les trois (3) derniers commentaires portent sur la quantité de matière à voir dans ce premier cours de français au cégep et relaient des doléances déjà exprimées dans les sections précédentes de l'enquête. Ces répondant.e.s déplorent que le cours soit trop chargé et que l'on manque de temps pour effectuer convenablement l'ensemble des apprentissages.

« Nous avons décidé, autour de 2006, de ne travailler que des textes narratifs brefs, français ou québécois, puis de la poésie hors Québec. »

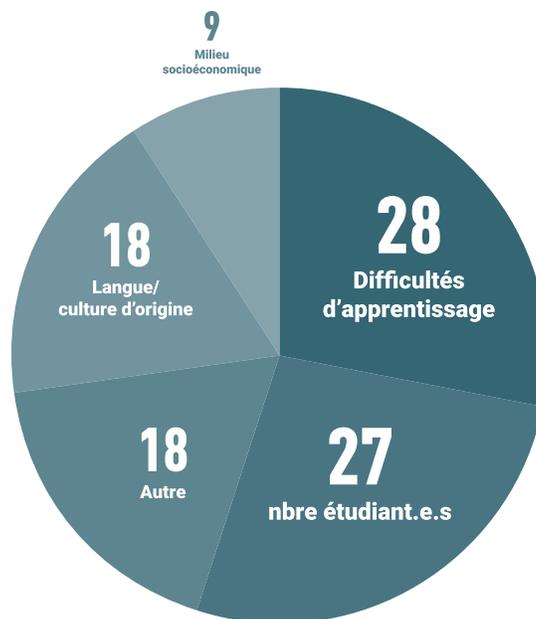
Exemple d'insatisfaction à l'égard de l'enseignement des classiques français: « J'aimerais intégrer plus de littérature québécoise en 101 et 102, ce qui n'est pas possible encore à mon cégep. »

#### OBJET DES COMMENTAIRES SUR LA CONFIGURATION LOCALE DU 101



## 4.5 Situations particulières

La mention de **circonstances particulières** affectant l'enseignement du cours de Français 101 était facultative, et 44 répondant.e.s ont indiqué les principaux facteurs qui leur semblaient dignes de mention. Parmi ceux-ci, les difficultés d'apprentissage (sans nécessairement impliquer de diagnostic, **les difficultés générales en lecture et en écriture** étant mentionnées dans les commentaires) **arrivent en tête** avec 28% des réponses. Le **grand nombre d'étudiant.e.s dans les classes** suit de près, avec 27% des réponses. La langue ou la culture d'origine des étudiant.e.s est sélectionnée par 18% de ces répondant.e.s mais ne fait l'objet d'aucun des commentaires personnels, tout comme les facteurs socioéconomiques, choisis par seulement 9% des professeur.e.s. Un certain nombre d'autres facteurs ont été ajoutés par les répondant.e.s dans les commentaires libres, dont les principaux sont les problèmes en lecture et/ou en écriture (6 personnes), l'immaturation des étudiant.e.s de ce premier cours de la séquence (3 personnes), l'hétérogénéité des groupes (2 personnes), les problèmes d'infrastructure et d'organisation matérielle (2 personnes) et le nombre d'élèves par groupe (1 personne).



SITUATIONS PARTICULIÈRES QUI AFFECTENT L'ENSEIGNEMENT

Exemples de commentaires:

« La même difficulté se répète à toutes les sessions : les compétences limitées en lecture de la plupart des étudiant.e.s. »

« La diversité (hétérogénéité) est maintenant une réalité commune, je ne sais pas si on peut parler de situation particulière... »

« Une nouveauté : des cas disciplinaires de niveau secondaire (immaturation). »

« Il y a à peine assez de chaises et de bureaux pour accueillir tous les étudiant.e.s »

« Nous avons eu la chance, dans les deux dernières années, d'avoir de plus petits groupes en 101 (entre 22 et 26 étudiant.e.s), ce qui a grandement aidé pour l'accompagnement des étudiant.e.s en grandes difficultés. Aussi, cela permet de faire faire plus de formatifs. C'est plus facile aussi de mettre les étudiant.e.s en action et à contribution dans de plus petits groupes. »



## 4.6 Remarques générales

Huit (8) répondant.e.s ont souhaité ajouter une dernière remarque avant de clore leur participation à l'enquête.

Deux (2) d'entre eux émettent **quelques réserves sur la structure du formulaire** parce qu'ils auraient aimé, à l'occasion, pouvoir mieux détailler leur point de vue ou choisir une case « ne s'applique pas ».

Trois (3) autres manifestent leur **intérêt pour les conclusions de l'enquête**, en souhaitant notamment qu'elle permette « de prendre le pouls de la communauté enseignante (et aussi étudiante) dans toute sa richesse d'expériences en ce qui a trait à la lecture littéraire. Peut-être trouverons-nous là des solutions encore plus inspirantes pour la porte d'entrée qu'est le cours 101 et, plus globalement, pour l'enseignement de la littérature au collégial. »

En guise de mot de la fin, nous reproduisons extensivement quatre (4) commentaires portant sur les **défis de l'enseignement d'un premier cours de français au collégial**, qui en détaillent les problèmes ou partagent les pistes de solutions élaborées dans leur département:

« À notre collègue, le cours de Français 101 est le 2<sup>e</sup> cours de la séquence des cours de français de la formation générale; le premier est le cours "maison", où nous initiions les étudiant.e.s à l'explication de texte, à la méthodologie et aux figures de style (mais avec des œuvres contemporaines - plus simples). Nos étudiant.e.s de Français 101 ont donc déjà une bonne base quand ils se confrontent aux œuvres plus anciennes/difficiles... »

« Nous avons fait du 101 un cours double seuil. Si l'étudiant a échoué au critère langue, il a un incomplet temporaire et a une session pour suivre le cours de Renforcement en français. La réussite de ce cours lui donne la note de 60% à son 101. »

« La principale difficulté que je rencontre pour ce cours est le fait qu'il y a énormément de matière à voir: méthodologie pour la rédaction, puisqu'il s'agit du 1<sup>er</sup> cours de littérature que font les étudiant.e.s au niveau collégial; techniques d'analyse littéraire; étude de l'histoire littéraire, des courants, des genres et des œuvres. J'ai souvent l'impression de sacrifier un peu l'exploration des œuvres... »

« Peu importe le contenu et les méthodes, un cours de première session aura toujours son lot de défis parce que, justement, il est en première session et que plusieurs étudiantes et étudiant.e.s doivent s'adapter à un milieu différent de celui auquel ils ont été habitués. L'accompagnement et l'encouragement sont nécessaires, mais c'est ça qui est le plus intéressant selon moi. »



# 5

## Conclusion

En guise de conclusion, il nous a paru utile de dégager, à partir des éléments clés de l'enquête, un portrait global des pratiques les plus répandues dans l'enseignement du Français 101 en 2019 et de les comparer aux résultats d'autres recherches menées antérieurement. Ce bilan nous permettra aussi d'aborder la question de l'homogénéisation de l'enseignement de la littérature, qui reste une préoccupation du LIREL et qui suppose que ces pratiques gagneraient à être diversifiées.

## 5.1 Homogénéité de l'enseignement et impact de la Réforme Robillard

L'implantation de la Réforme Robillard en 1994 représente assurément un tournant décisif dans l'enseignement de la littérature au collégial. Ceux et celles qui, comme moi, ne l'ont pas vécue en tant qu'enseignant.e.s peuvent consulter les travaux de Melançon, Moisan, Roy et al. (1993) ou de Lebrun et Roy (1998/1999) pour constater la très grande latitude qui, dans des cours essentiellement dévolus aux genres littéraires, permettait auparavant aux professeur.e.s de choisir les moyens (corpus, activités d'apprentissage, évaluations) d'atteindre des buts et objectifs formulés par les collègues à partir d'instructions ministérielles beaucoup plus générales<sup>1</sup>. **Avec l'implantation de la réforme, en 1994, l'énoncé de la compétence du cours de Français 101 venait orienter beaucoup plus fermement à la fois les objectifs du cours, l'approche et la forme d'évaluation à privilégier** : il s'agissait désormais d'« analyser des textes littéraires appartenant aux courants littéraires et [d']en rendre compte dans un texte cohérent et correct<sup>2</sup>», en l'occurrence une analyse littéraire d'un minimum de 750 mots. Alors que les précisions sur le corpus invitaient à l'étude d'« œuvres marquantes » complétées par des « extraits d'œuvres de la littérature francophone représentant les courants littéraires étudiés », la méthode prescrite par les éléments de compétence orientait les professeur.e.s vers le repérage « des manifestations stylistiques et thématiques des courants littéraires ». Bien que les formulations du Ministère restaient sujettes à l'interprétation, la majorité des départements ont alors adopté un corpus de classiques de la littérature française des origines au XVIII<sup>e</sup> siècle (souvent jusqu'à 1850), appuyés en cela par les nombreux manuels scolaires, guides et anthologies publiés à la même époque pour soutenir la nouvelle approche préconisée par la réforme.

Dès la première révision de 1998, des allègements significatifs ont été effectués à ce programme: **les références aux « extraits » d'anthologies tout comme aux « courants littéraires », notamment, sont**

**disparues des énoncés de compétence**<sup>3</sup>. Cependant, toutes les enquêtes menées depuis sur les pratiques d'enseignement de la littérature au collégial ont confirmé **l'empreinte durable laissée par les prescriptions du programme de 1994**, qui influencent encore largement le découpage adopté par la majorité des départements de Français. Il est difficile de déterminer avec certitude les causes de la persistance de ces orientations. D'un engagement culturel et intellectuel des professeur.e.s à l'endroit de ce choix de corpus? D'une certaine forme d'inertie institutionnelle? De l'impression diffuse d'une prescription ministérielle, renforcée par la stabilité du modèle offert par les guides et manuels? Toutes ces réponses peuvent être soutenues par l'un ou l'autre des commentaires émis par nos répondant.e.s.

## 5.2 Portrait global des pratiques enseignantes et comparaison avec d'autres enquêtes similaires

D'emblée, en ce qui a trait au choix du corpus, il apparaît qu'environ les trois quarts des œuvres au programme appartiennent à la littérature française antérieure à 1900 (et, pour la moitié, aux XVII<sup>e</sup> et XIX<sup>e</sup> siècles), bien que le Ministère n'impose plus d'autres contraintes que le choix d'au moins deux œuvres de langue française appartenant à des époques et à des genres littéraires différents. Si l'on compare les résultats de notre enquête à ceux de Dezutter, Goulet, Maisonneuve et Babin (2009), on constate que **les classiques de l'enseignement (Molière, Voltaire, Hugo) se maintiennent comme valeurs phares**, tant pour les auteurs que dans les titres à l'étude. En revanche, **les critères de sélection de ces œuvres se transforment dans le temps** : si l'attention à la qualité littéraire se maintient, la représentativité par rapport à un courant littéraire a perdu de sa prévalence<sup>4</sup>, tout comme la question de la « valeur patrimoniale » ou de la « reconnaissance institutionnelle » des textes étudiés<sup>5</sup>. Toutefois, le point de vue des étudiant.e.s (lisibilité des œuvres, intérêt présumé des lecteurs), qui apparaissait comme un facteur relativement négligeable

<sup>1</sup> Les anciens programmes peuvent être consultés sur le site du ministère de l'Éducation/ministère de l'Enseignement supérieur: <http://www.education.gouv.qc.ca/colleges/etudiants-au-collegial/formation-collegiale/anciens-programmes-detudes-et-cours-de-lenseignement-collegial/>

<sup>2</sup> Gouvernement du Québec (1994), ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, *Des collèges pour le Québec du XXI<sup>e</sup> siècle*, p.3.

<sup>3</sup> Depuis 1998, les indications quant au choix du corpus se limitent, en Français 101, à la diversité des époques et des genres littéraires. La notion de « courant » a fait un retour dans la révision du programme de 2009, mais de manière plus générale, dans la section introductive sur les « résultats attendus » dans la discipline Français: l'élève peut rendre compte « des caractéristiques des genres et de certains courants littéraires. » (Gouvernement du Québec (2009), Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Enseignement supérieur, Direction des affaires universitaires et collégiales, *Formation générale commune, propre et complémentaire aux programmes d'études conduisant au diplôme d'études collégiales*, p. 7.)

<sup>4</sup> En 2009, le critère de représentativité par rapport à un courant littéraire apparaissait important pour 97% des répondant.e.s (Olivier Dezutter, Marcel Goulet, Lise Maisonneuve et Julie Babin (2013), « La lecture des œuvres patrimoniales dans les collèges du Québec », dans Sylviane Ahr et Nathalie Denizot (dir.), *Les patrimoines littéraires à l'école. Usages et enjeux*, Namur, Presses universitaires de Namur, p. 87). En 2019, il est jugé digne d'intérêt à 78,8% mais ne constitue une priorité que pour 27,3% des répondant.e.s (voir section 3.1.3).

<sup>5</sup> Ce critère est jugé « important » ou « très important » par 57,6% des répondant.e.s (voir section 3.1.3) alors qu'en 2009, l'appartenance du titre à une culture littéraire de base importait à 94% des professeur.e.s sondé.e.s (Olivier Dezutter, Marcel Goulet, Lise Maisonneuve et Julie Babin, *op. cit.*, p. 87).

en 2009, devient en 2019 un critère de sélection à peu près équivalent à l'intérêt des professeur.e.s pour les textes choisis<sup>6</sup>. Ainsi, malgré le relâchement des prescriptions ministérielles de 1998, les départements et les professeur.e.s se font toujours les défenseurs d'un « fonds culturel commun » associé, pour l'entrée en littérature, à une logique diachronique de contact avec les classiques de la littérature française, ceux-ci étant toutefois de plus en plus choisis en fonction de leur qualité et de leur réception par les étudiant.e.s plutôt que d'un legs de la tradition. À lire les commentaires libres des répondant.e.s, il apparaît évident qu'une part du corps professoral reste très attachée à l'enseignement de ces classiques; l'ombre de l'Épreuve uniforme de français en porte d'autres à préparer les étudiant.e.s à l'éventualité d'être confronté.e.s à ces œuvres du passé. Il aurait été intéressant de pouvoir commenter davantage la part du corpus (25%) qui échappe à cette dynamique de transmission des classiques. La variété des choix est-elle en hausse depuis l'enquête de Dezutter, Goulet, Maisonneuve et Babin, menée dix ans avant la nôtre? La comparaison n'est malheureusement pas possible dans cette perspective en raison des différences dans la constitution des échantillons de répondant.e.s<sup>7</sup>, mais plusieurs commentaires et exemples de consignes reproduits dans notre rapport indiquent que plusieurs départements ont opté pour un autre type de découpage du corpus au cours des dernières années, notamment pour des motifs pédagogiques. Dans une telle optique, ce sont les départements (voire les professeur.e.s eux-mêmes?) qui, plutôt que le Ministère, se font les garants de la légitimité du choix des titres étudiés.

Plus directement soumises aux directives ministérielles, **les pratiques d'analyse et d'évaluation** apparaissent plus homogènes encore que le choix des corpus. En effet, l'enquête rend manifeste le **très grand respect des professeur.e.s à l'endroit de l'approche et des éléments de compétence précisés dans le programme**. C'est ce que révèle par exemple la hiérarchisation des connaissances et des compétences visées par les cours (section 3.4.1 a), les répondant.e.s mettant de l'avant les compétences les plus directement réinvesties dans la production écrite demandée par le Ministère (notamment la compréhension des textes et l'analyse formelle). D'autres éléments aisément quantifiables et évaluables, comme la maîtrise de la langue et de connaissances comme l'histoire littéraire

et les procédés littéraires, apparaissent aussi comme des éléments « importants » ou « très importants » dans l'enseignement de la littérature en Français 101. Par ailleurs, tous les professeur.e.s se conforment au programme en établissant comme objectif final du cours la rédaction d'une analyse littéraire (ou l'équivalent). **Les variations parfois importantes dans l'exercice tiennent ensuite à un ensemble de politiques départementales** régissant par exemple le nombre d'heures et le contexte des rédactions (en classe ou en période d'examen), la proportion de la note finale qu'on y attribue, le poids de la maîtrise de la langue dans les critères de correction. D'autres décisions appartiennent plutôt aux enseignant.e.s, notamment celle du choix de la consigne de rédaction, que les trois quarts de nos répondant.e.s formulent en termes d'« appel à démontrer » dans une perspective très proche de celle de la dissertation explicative, ce qui montre une absence de consensus quant à la nature même de l'exercice de l'analyse littéraire. Bien que les professeur.e.s, dans la très grande majorité des cas, se montrent ouvert.e.s aux interprétations personnelles des étudiant.e.s quant aux textes étudiés, l'encadrement qu'ils dispensent à ces derniers les porte plutôt à adopter le point de vue proposé et à en reconstituer la démonstration, dans la perspective d'une « **épistémologie de la reconnaissance** »<sup>8</sup> plutôt que de la découverte. De même, les attentes des professeur.e.s à l'endroit de la structure des rédactions témoignent d'une **certaine rigidité dans la codification de l'argumentation**, bien que certain.e.s affirment accepter les variations par rapport au modèle lorsqu'elles sont bien maîtrisées.

Quant aux évaluations complémentaires, elles varient bien sûr en fonction des pratiques individuelles et de la proportion de la note finale accordée aux analyses littéraires par les différents départements. On peut toutefois dégager un modèle général des résultats de notre enquête, modèle qui consiste à répartir les points restants (le plus souvent entre 25% et 40% de la note finale) entre des tests de connaissances et une ou deux évaluations supplémentaires (exposés, création littéraire, carnets, etc.). Le test de connaissances est de loin le mode d'évaluation facultatif le plus pratiqué (75% des répondant.e.s y ont recours) et c'est à lui que l'on accorde le plus de points après l'analyse littéraire (le plus souvent de 20% à 30% de la note finale). Vient ensuite l'exposé oral (59% des répondant.e.s y accordent

<sup>6</sup> En 2009, seulement 25% des répondant.e.s de l'enquête de Dezutter et al. accordaient de l'importance à l'intérêt des étudiant.e.s pour les œuvres, et 10% à leur degré d'accessibilité, alors que l'intérêt des professeur.e.s représentait un critère de sélection pour 56% d'entre eux (*Ibid.*). En 2019, le point de vue présumé des étudiant.e.s et celui des professeur.e.s semble avoir atteint un point d'équilibre: la lisibilité de l'œuvre est jugée « importante » ou « très importante » par 84,9% des répondant.e.s et l'intérêt des étudiant.e.s par 83,3%, alors que l'intérêt des professeur.e.s importe pour 80,3% d'entre eux (voir section 3.1.3).

<sup>7</sup> L'enquête de Dezutter, Goulet, Maisonneuve et Babin présentait ensemble les choix de corpus effectués par des professeur.e.s de 101, 102 et 103, ce qui ne permet pas d'isoler les œuvres au programme d'un seul de ces cours.

<sup>8</sup> Marcel Goulet et Marie-Pierre Turcot (2016), *op. cit.*, diapositive 39, Lyon.

des points, en général moins de 10% de la note finale), dont on peut supposer qu'il sert aussi à transmettre ou à consolider des connaissances, ou alors à discuter des œuvres et à communiquer les résultats d'analyses de textes. Ainsi, **on constate que la très grande majorité des activités évaluées exploitent les ressources de la rationalité ou vérifient l'acquisition de connaissances littéraires.** Les évaluations reposant sur l'imagination, la sensibilité ou le jugement (la création littéraire, les carnets de lecture, les comptes rendus d'événements culturels), beaucoup moins pratiquées, ont également un poids négligeable dans la pondération globale des évaluations du cours. Il est possible que cette tendance soit attribuable à la surcharge de contenus associée au cours de Français 101 et évoquée par plusieurs répondant.e.s dans les commentaires libres. Néanmoins, ce choix apparaît conforme avec l'énoncé de compétence du programme qui, depuis 1994, mise exclusivement sur le savoir-faire méthodologique et rédactionnel lié à l'analyse littéraire. En ce sens, il paraît cohérent que peu de professeur.e.s mettent à profit, dans leurs évaluations, la subjectivité ou la sensibilité des étudiant.e.s, qui est d'ailleurs peu accueillie dans la correction des travaux métatextuels.

Ce que cette enquête permet aussi de constater, c'est que **l'espace où la créativité enseignante trouve le plus à s'exprimer est l'accompagnement de la lecture des œuvres, moins fermement encadré par les énoncés de compétence du programme.** La comparaison de nos résultats et des observations posées par Sébastien Ouellet dans le cadre de son mémoire de maîtrise en 2005 porte également à penser qu'il s'agit du champ d'activité où les pratiques se sont le plus transformées au cours des dernières années. Au terme de son étude d'un échantillon de plans-cadres et de plans de cours ainsi que d'une série d'entretiens menés avec des professeur.e.s de littérature au collégial, il posait alors les constats suivants :

On remarque une nette domination d'une approche historique classique. En regard des réponses obtenues, la plupart des enseignants utilisent, à un moment ou l'autre, des procédés traditionnellement associés à l'histoire littéraire : une approche magistrale, historique, sociologique, biographique et chronologique. De plus l'utilisation d'une anthologie, qu'elle soit composée par l'enseignant ou par un éditeur, semble être le fait de la majorité des praticiens consultés<sup>9</sup>.

En plus du fait que le recours à des guides et anthologies soit beaucoup moins répandu chez les répondant.e.s de notre étude (54,8% affirment en faire usage, et tous les commentaires consignés mentionnent l'utilisation de guides littéraires plutôt que d'anthologies - voir section 3.5.1), les données collectées sur l'accompagnement à la lecture montrent une diversification certaine des pratiques pédagogiques. Est-ce un effet de l'orientation des questionnaires, ou alors de l'interprétation des résultats? Toujours est-il que notre enquête, en interrogeant les répondant.e.s sur leur accompagnement en aval, en cours de lecture et après la lecture des œuvres, permet de poser deux constats : a) la part magistrale de l'enseignement des œuvres, liée à la contextualisation sociohistorique et littéraire ainsi qu'à l'initiation à certains contenus théoriques (génériques, stylistiques et formels), paraît avoir diminué et être souvent limitée au cadrage de l'entrée dans l'œuvre; b) l'activité d'appréhension des œuvres par les étudiant.e.s, quant à elle, prend une place appréciable pendant et après la lecture des œuvres, et le travail d'équipe (ateliers, comités de pairs, tables rondes) y abonde, confirmant la faveur actuelle pour la pédagogie active et une conception socioconstructiviste du rapport au savoir. **Ainsi, c'est de l'horizon de la pédagogie que viendraient les principales transformations dans l'enseignement de la littérature au collégial, transformations qui visent à mettre les étudiant.e.s en action dans les phases de lecture et de compréhension des œuvres. Lorsque vient le temps de les évaluer, toutefois, les possibilités d'initiative intellectuelle s'avèrent beaucoup plus limitées puisque l'interprétation du programme ministériel porte à orienter fermement les étudiant.e.s, à la fois sur le plan du contenu (en privilégiant les questions fermées) et sur celui de la forme (en fournissant un canevas très détaillé quant à la structure de la production écrite).**

<sup>9</sup> Sébastien Ouellet (2005), « 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, Université du Québec à Rimouski, Département des sciences de l'éducation, p. 138.

Le fait que 40% des exemples mentionnés par les répondant.e.s comme synthèse de l'accompagnement à la lecture soient des activités d'analyse montre d'ailleurs que souvent, dès la phase d'entrée dans l'œuvre, le déroulement du cours oriente déjà l'étudiant.e vers la réalisation de la tâche de rédaction. Cette instrumentalisation des textes littéraires aux fins de l'évaluation avait déjà été notée par Sébastien Ouellet en 2005 : « La lecture des textes littéraires étant subordonnée à la rédaction, les scripteurs priorisent l'aboutissement, le texte à produire, avant de s'appropriier l'objet littéraire. Le texte perd ainsi son caractère littéraire pour constituer un support<sup>10</sup>». Rappelons également les conclusions nuancées du mémoire de Ouellet :

Les conséquences de l'approche par compétences sont maintenant circonscrites selon des pôles négatifs et positifs: uniformité des pratiques enseignantes, uniformité des travaux d'étudiant.e.s, « surimportance » de la méthode par rapport au contenu, conditionnement des élèves à rédiger et à y associer le phénomène littéraire; mais aussi présence d'un contexte cohérent et apprécié par les enseignants, encadrement pédagogique parfois rassurant, parfois trop rigide et environnement utilitaire mais dont l'aspect concret représente un atout pour plusieurs. Le bilan doit donc être nuancé et tenir compte de divers facteurs. D'abord, face à la somme importante de travail à laquelle doivent faire face les enseignants, on peut affirmer qu'une « pédagogie de la nécessité » s'est mise en place au fil des années<sup>11</sup>.

Si ces constats paraissent conserver leur validité quinze ans plus tard, force est d'admettre que les répondant.e.s de notre enquête sont en général moins critiques que ceux de Ouellet par rapport à l'approche induite par la Réforme Robillard de 1994. En effet, la très grande majorité d'entre eux affirment apprécier l'enseignement de ce cours, et si certain.e.s considèrent le surinvestissement de la méthodologie d'analyse et de rédaction comme un problème, un nombre équivalent de répondant.e.s font de leur côté valoir l'intérêt de cette démarche. Peut-on en conclure que la Réforme Robillard, vingt-cinq ans après sa mise en œuvre, a atteint une forme de « naturalisation » qui rendrait les professeurs moins critiques à l'endroit de son approche de la littérature? Il apparaît évident, en tout cas, que le fonds culturel commun auquel donne accès l'enseignement de la littérature au collégial ne se limite pas à un corpus, relativement canonique mais en voie d'éclatement. C'est peut-être surtout à une manière rationnelle et encadrée d'approcher des œuvres et d'en rendre compte qu'invitent les cours de la formation générale, en particulier le cours de Français 101 qui constitue l'initiation à ce mode bien particulier de lecture scolaire.

---

10 *Ibid.*, p. 185.  
11 *Ibid.*, p. 201

# 6. Bibliographie

BABIN, Julie (2016), « La lecture d'œuvres littéraires complètes au collégial : des cas de pratiques d'enseignement dans le cours d'Écriture et littérature », thèse de doctorat, Université de Sherbrooke, Faculté d'éducation.

BARDIN, Laurence (1997), *L'analyse de contenu*, Paris, Presses Universitaires de France.

BAUMANN, James F. et James J. BASON (2011), « Survey Research », dans DUKE, Nell K. et Marla H. MALLETTTE (dir.), *Literacy Research Methodologies*, New York, London, The Guilford Press, p. 848-896.

DESHAIES, Catherine B. (2013), « Fonds culturel commun et choix de corpus : un éclairage des pratiques de sélection des enseignants du collégial par la description de leurs représentations », mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal, Maîtrise en didactique des langues.

DEZUTTER, Olivier, Marcel GOULET, Lise MAISONNEUVE et Julie BABIN (2012), « La place des œuvres littéraires complètes dans les cours de français des collèges du Québec : quelle progression d'un cours à l'autre ? », dans DUMORTIER, Jean-Louis, Julien VAN BEVEREN et David VRYDAGHS (dir.), *Curriculum et progression en français. Actes du 11<sup>e</sup> colloque de l'AirDF*, Namur, Presses de l'Université de Namur, « Diptyque », p. 653-672.

DEZUTTER, Olivier, Marcel GOULET, Lise MAISONNEUVE et Julie BABIN (déc. 2012), « La lecture des œuvres complètes en contexte scolaire au Québec. État des lieux », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, no 61: « Enseignement et littérature dans le monde », p. 111-120.

DEZUTTER, Olivier, Marcel GOULET, Lise MAISONNEUVE et Julie BABIN (2013), « La lecture des œuvres patrimoniales dans les collèges du Québec », dans AHR, Sylviane et Nathalie DENIZOT (dir.), *Les patrimoines littéraires à l'école. Usages et enjeux*, Namur, Presses universitaires de Namur, p. 85-98.

DEZUTTER, Olivier, Marcel GOULET, Lise MAISONNEUVE et Julie BABIN (2014), « Quelle place pour l'enseignement de la lecture dans le cours de Français, langue et littérature ? », dans BIZIER, Nicole (dir.), *L'impératif didactique, au cœur de l'enseignement collégial*, Montréal, Chenelière éducation, p. 203-223.

DEZUTTER, Olivier et Julie BABIN (2018), « Le rapport d'enseignants du collégial québécois à la lecture d'une œuvre complète : le plan didactique », *Tréma. Revue internationale en sciences de l'éducation et didactique*, n° 49, p. 17-27.

FORTIN, Marie-Fabienne (2010), *Fondements et étapes du processus de recherche. Méthodes quantitatives et qualitatives*, Montréal, Chenelière éducation.

GOULET, Marcel (2000), « L'enseignement de la littérature au collégial et la technicisation de la lecture littéraire », dans Micheline CAMBRON et Élisabeth NARDOUT-LAFARGE (dir.), *Enseigner la littérature au Cégep. Réflexions, analyses, témoignages*, Université de Montréal, Département d'études françaises, Centre d'études québécoises, « Cahiers du Céтуq », n° 16, p. 39-62.

GOULET, Marcel et Marie-Pierre TURCOT (2016), « L'art de la consigne chez les professeurs de littérature des cégeps du Québec », 17<sup>e</sup> Rencontres des chercheurs en didactique de la littérature, Lyon. [En ligne], <https://lirel.crilcq.org/activites/communications/lart-de-la-consigne-chez-les-professeurs-de-litterature-des-cegeps-du-quebec/>

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (1994), Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, *Des collèges pour le Québec du XXI<sup>e</sup> siècle*.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (2009), Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Enseignement supérieur, Direction des affaires universitaires et collégiales, *Formation générale commune, propre et complémentaire aux programmes d'études conduisant au diplôme d'études collégiales*.

HOWELL, David C. (2008), *Méthodes statistiques en sciences humaines*, Bruxelles, De Boeck.

LEBRUN, Monique et Max ROY (1998/1999), « Langue, discours, littérature. Panorama de l'enseignement de la littérature au Québec, du *Rapport Parent* aux réformes des années 1990 », *Enjeux*, n° 43-44, p. 4-30.

LÉPINE, Martin (2017), « L'enseignement de la lecture/appréciation des œuvres littéraires à l'école primaire : enquête sur les pratiques déclarées et les conceptions d'enseignants québécois », thèse de doctorat, Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation.

MELANÇON, Joseph, Clément, MOISAN, Max ROY et al. (1993), *La littérature au cégep, 1968-1978 : le statut de la littérature dans l'enseignement collégial*, Québec, Nuit blanche.

OUELLET, Sébastien (2005), « 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, Université de Rimouski, Département des sciences de l'éducation.

PAILLÉ, Pierre et Alex MUCCHIELLI (2016), *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, Paris, Armand Collin, 4<sup>e</sup> édition.

ROBERGE, Julie, Louise MÉNARD et Sophie CROTEAU (2015), « 101 moyens de motiver. Une présentation de certaines pratiques pédagogiques favorisant la réussite », *Pédagogie collégiale*, vol. 29, n° 1, p. 4-11.