



Catherine Bélec

Roxane Doré

2022/11/14

⋮ Lecture ⋮ Littérature

Analyse des devis ministériels à la lumière des connaissances actuelles: proposition d'une lecture critique

À quoi servent les cours de français au collégial? Cette question n'est pas nouvelle. Elle est posée par les étudiants et les étudiantes, par les parents — et, parfois, par des collègues d'autres disciplines. En tant qu'enseignantes de ces fameux cours de français, nous devrions pouvoir répondre aisément à cette question. Pourtant, en 2020, alors que nous nous préparions à retourner à l'enseignement après quelques années à nous occuper à la conseillancé pédagogique ou à des travaux de recherche en éducation, il nous faut avouer qu'en réfléchissant honnêtement à ces questions, nous avons eu de la difficulté à répondre. Bien sûr, nous avons notre vision personnelle des objectifs de notre discipline, une vision teintée d'un certain inconfort. Nous avons eu l'occasion, au cours des années de pause de l'enseignement de notre discipline, de prendre un certain recul par rapport à nos pratiques d'enseignement. Nous avons pu observer comment fonctionnaient d'autres disciplines; nous avons décortiqué des devis, des documents officiels, lu quantité d'ouvrages sur la pédagogie... Et maintenant que nous nous préparions à retourner en classe (virtuellement, soit, mais quand même!), des

questionnements avec lesquels nous avons pris l'habitude de négocier sont venus nous assaillir avec une vigueur nouvelle : quelles étaient, en réalité, les visées poursuivies à travers les cours de français de la formation générale du collégial? Souhaitait-on développer des compétences en rédaction de textes scolaires? Enrichir la culture générale des étudiants et étudiantes? Favoriser le développement de l'individu? Construire chez ce dernier un meilleur rapport à l'écrit, susceptible de l'aider à poursuivre le développement de ses compétences en littératie tout au long de sa vie, dans les diverses situations authentiques qu'il rencontrerait? S'assurer que les étudiants et étudiantes soient en mesure de réussir une performance scolaire standardisée à la fin de leur cheminement collégial?

C'est dans ce contexte de questionnement sur nos propres objectifs d'enseignement que nous nous sommes penchées sur les devis ministériels et que nous avons entrepris d'en faire une analyse critique à la lumière de deux grands axes : celui des connaissances liées au contexte éducatif et celui des connaissances liées à la lecture en tant qu'acte fondamental aux cours de français, langue d'enseignement et littérature. Cette analyse a été le point de départ d'un projet plus vaste qui a pris la forme, en 2020, d'une première recherche exploratoire puis, l'année suivante, d'une recherche collaborative subventionnée par le Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA)[1]. Nous présentons ici les principales conclusions de l'analyse des devis ministériels sur lesquelles repose la problématique de notre recherche.

Le contexte éducatif

Tout d'abord, nous nous sommes interrogées sur le contexte éducatif dans lequel s'inscrivaient nos pratiques d'enseignement. Notre intention était d'examiner leur cohérence avec les visées éducationnelles définies dans les devis ministériels, eux-mêmes encadrés par l'approche par compétence (APC). Cet examen critique a été fait à la lumière des connaissances actuelles sur l'APC dans le domaine de l'éducation. Nous avons choisi de focaliser notre attention sur les concepts de situation authentique, central dans l'APC, d'évaluation d'une compétence et d'enseignement des différents types de savoirs.

La situation authentique

En 1993, la construction des devis venait de pair avec la réforme, qui amenait dans les collèges l'approche par compétence. D'un enseignement traditionnel, centré sur des objectifs, les disciplines ont dû passer à un enseignement fondé sur l'APC. Il nous semble devoir souligner que l'APC s'ancrait initialement dans la logique d'une formation professionnalisante. Ainsi, si les formations techniques ont certainement trouvé aisément leur compte dans cette approche, cela s'est avéré assurément plus complexe dans les disciplines de la formation générale, notamment dans les disciplines comme la littérature, où l'on visait à l'origine, au-delà de compétence, l'acquisition d'une bonne culture générale. Les notions de tâche et de situation authentiques ainsi que de compétence revêtant un intérêt non négligeable dans l'APC, nous nous permettons de les définir :

L'authenticité des tâches fait référence à des problématiques qui existent dans la vie quotidienne des apprenants et qui n'ont pas été construites artificiellement à des fins didactiques ou pédagogiques.

Une évaluation des apprentissages peut être qualifiée d'authentique, lorsqu'elle présente à l'apprenant [ou l'apprenante] des tâches qui, à la fois, expriment des situations réalistes, signifiantes et motivantes et qui contribuent à améliorer sa compréhension ou à lui permettre de résoudre, par la démonstration de savoirs, savoir-faire et savoir-être, des problèmes qu'il [ou elle] pourrait être amené à rencontrer [...]

Dans une situation authentique, les tâches d'évaluation permettent ainsi à l'enseignant [ou l'enseignante] de mesurer des performances complexes[,] lesquelles requièrent, de la part de l'apprenant [ou l'apprenante], un investissement cognitif et affectif (ex. transfert des apprentissages dans une situation concrète) qu'un examen à choix multiples, par exemple, permet peu. (OPIÉVA, s. d.)

Ces définitions, qui concernent plus spécifiquement les situations d'évaluation, exposent bien les caractéristiques du cadre authentique où devrait s'opérationnaliser la compétence. Par ailleurs, la compétence peut être définie comme un savoir-agir en situation complexe (Tardif, 2006). Les situations complexes se doivent d'être distinguées des tâches dites simples :

[L]a tâche possède un but univoque, et son périmètre est clairement délimité. [...]
Au contraire des tâches simples, [les] situations [complexes] ne sont jamais clairement délimitées : c'est au sujet de déterminer ce qui est important et ce qui ne l'est pas, ce qu'il convient de prendre en compte et ce que l'on peut ignorer, définitivement ou de manière temporaire. (Gottsmann et Delignières, 2016, p. 73)

Ces définitions étant établies, nous nous sommes questionnées sur la nature de la situation authentique à laquelle pouvaient se rattacher les compétences associées à nos cours. L'analyse de textes littéraires peut-elle faire « référence à des problématiques qui existent dans la vie des apprenants » — surtout si celle-ci ne semble pouvoir s'opérationnaliser, comme le suggèrent les devis (voir le cinquième élément de compétence dans le tableau 1), qu'à travers l'écriture d'une analyse littéraire, d'un commentaire composé ou d'une explication de texte, genres scolaires par excellence?

Compétence	4EF0 Analyser des textes littéraires	
Éléments de la compétence	1	Reconnaître le propos du texte.
	2	Repérer et classer des thèmes et des procédés stylistiques.
	3	Choisir les éléments d'analyse.
	4	Élaborer un plan de rédaction.
	5	Rédiger une analyse littéraire, un commentaire composé ou une explication de textes.
	6	Réviser et corriger le texte.

Tableau 1

Objectif du cours 601-101 (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MEES], 2017)

Ce type de rédaction peut-il véritablement être envisagé, du point de vue d'une personne étudiante, comme une tâche exprimant une situation réaliste, signifiante et motivante contribuant à lui permettre de résoudre des problèmes qu'elle pourrait être amenée à rencontrer? Et en classe, avons-nous l'impression de mettre nos étudiants et étudiantes face à une situation complexe, ou n'orientons-nous pas nos pratiques pédagogiques vers la réalisation de tâches simples, qui permettent de leur présenter une séquence claire et organisée (pas très loin de la recette)? La rédaction de ces types de textes nous est apparue difficile à relier au concept de situation authentique.

L'évaluation de la compétence

Le point d'achoppement qui semblait se dessiner par rapport aux rédactions a ensuite été examiné sous l'angle de l'évaluation d'une compétence. Lorsque l'on considère les éléments de compétence spécifiés dans les devis des cours de français de la formation générale, on constate que la moitié d'entre eux sont liés à l'écriture d'un genre scolaire spécifique. Donc, les devis imposent, jusqu'à un certain point, une forme et un cadre spécifiques d'évaluation. Pourtant, cette forme et ce cadre spécifiques, tout bien réfléchi, n'apparaissent pas essentiels à la compétence. En effet, un étudiant ou une étudiante ne pourrait-il pas, par exemple, exposer sa compétence d'analyse littéraire à l'oral, ou encore avec le support d'un schéma ou d'images qui permettraient de rendre

compte de sa compétence analytique?

Force est de constater que la population étudiante actuelle se caractérise par la grande diversité de ses individus; or, la diversité neurologique, sensorielle, culturelle et socioéconomique, au-delà des compétences, implique forcément des facilités qui peuvent varier, entre autres quant au rapport à l'écrit ou aux formes d'expression (Birr Moje et Luke, 2009; Université du Québec, 2021). Pour cette raison, les approches inclusives, comme les pratiques se fondant sur la conception universelle de l'apprentissage (CUA), sont de plus en plus courantes au collégial. Dans celles-ci, on tablera sur les multiples façons dont peut être observée — et donc évaluée — une compétence (Belleau, 2015), notamment à travers des formes d'expression variées.

Cependant, le parti pris imposé par les devis pour la rédaction de métatextes est susceptible de rendre difficile l'application de principes évaluatifs s'ancrant dans la pédagogie inclusive.

Les différents savoirs enseignés

Enfin, une autre dimension qui nous semblait devoir être prise en compte était celle liée au champ du développement des différents types de savoirs nécessaires à la mobilisation d'une compétence, soit les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être. Parmi ces trois types de savoirs, les savoir-être ont, plus particulièrement, attiré notre attention, d'abord parce que les savoirs et savoir-faire (du moins en écriture) sont davantage définis dans les devis qui nous intéressent, mais surtout parce que nous avons constaté que les savoir-être sont rarement abordés dans les cours de français de la formation générale. Un intérêt croissant pour l'enseignement et l'évaluation du savoir-être est pourtant observable depuis 10 ans dans le monde collégial (Beauchamp et Gosselin, 2018; Lussier et Gosselin, 2015; Roy et Vaillancourt, 2012). On peut facilement comprendre l'intérêt d'enseigner et d'évaluer des savoir-être comme l'ouverture à l'autre ou l'empathie dans des techniques humaines, par exemple. En fait, les savoir-être, tout comme les savoirs et les savoir-faire, sont nécessaires à tout agir compétent (Boudreault, 2015) et sont donc considérés comme des constituants essentiels de l'APC; ils sont d'ailleurs présents dans les devis ministériels du collégial par le biais du concept d'attitudes (MEES, 2017). Les cours de français à la formation

générale visent, notamment, le développement de :

- « [l']ouverture à d'autres cultures et au monde par la lecture d'œuvres littéraires » ;
- « [l]a capacité à saisir les enjeux sociaux, par l'analyse de diverses représentations du monde » ;
- « [l']autonomie et [la] créativité, par différents types de productions » (MEES, 2017, p. 6).

Ces attitudes renvoient au fait que, malgré leur appellation de « cours de français », les visées associées à ces derniers tiennent davantage de la discipline « littérature » que de la didactique du français. Les enseignants et enseignantes de ces cours, d'ailleurs, ont majoritairement une formation en littérature (Cellard et Carrier Belleau, 2021). Les attitudes présentes dans les devis nous semblaient, en tant qu'enseignantes de littérature, cohérentes avec notre propre perception du rôle de notre discipline.

Cependant, afin d'aller au-delà de nos croyances personnelles, nous avons réalisé une brève revue de la littérature. Des sources de natures scientifique, professionnelle et gouvernementale provenant du Québec, de pays anglo-saxons et de la France ont été considérées[2]. La recension a permis d'identifier un grand nombre de rôles attribués à la littérature, que nous avons regroupés en quatre grandes catégories :

- 1 Développement du regard de l'individu sur lui-même et de ses capacités à prendre une distance critique indépendante (grâce au développement que la littérature permet de la réflexivité, du sens critique, de l'autonomie intellectuelle, de l'intériorité, du jugement, de la rigueur, etc.);
- 2 Développement de l'intelligence émotionnelle de l'individu et de ses compétences relationnelles (grâce au développement que la littérature permet de la sensibilité, de la compréhension de la psychologie humaine, de la tolérance, du respect, de l'intelligence interculturelle, de l'ouverture, de l'empathie, etc.);
- 3 Développement d'un regard plus riche et nuancé sur le monde (grâce au développement que la littérature permet de la pensée complexe, d'une vision pluraliste du monde, d'une pensée nuancée, d'un relativisme situé[3], etc.);
- 4 Développement des compétences créatives de l'individu (grâce au développement que la littérature permet de l'imagination, d'une capacité

d'inférences et de mise en relation, d'une compréhension de l'intention créative, d'un sens esthétique, du goût, etc.).

Ces rôles sont fortement ancrés dans le développement de différents savoir-être et sont également cohérents avec le développement des attitudes visées par les cours de français de la formation générale telles que les présentent les devis. Pourtant, si l'on examine les objectifs et standards des différents cours de français, il devient difficile d'établir des liens pertinents entre ces savoir-être et la situation d'évaluation, où les éléments de compétence semblent centrés sur une lecture distancée et la rédaction d'un genre scolaire impliquant une très grande objectivité. Sachant que les savoir-être se développent notamment par l'expérience de situations authentiques et d'exercices de réflexivité sur celles-ci (Chouinard et Caron, 2015; Bibauw et Dufays, 2010), peut-on vraiment dire que les devis incitent les personnes enseignantes à développer les attitudes visées par le Ministère — et sur lesquelles se fondent, en bonne partie, toute la pertinence de notre discipline? D'ailleurs, la majorité des personnes enseignantes du collégial dans le premier cours de français affirment ne pas parvenir ou ne parvenir que partiellement à l'atteinte des buts disciplinaires visés par le Ministère pour la formation générale en français (Cellard et Carrier Belleau, 2021).

Notre analyse, faite à la lumière des connaissances en éducation, amenait un certain nombre de constats préoccupants. Plusieurs de ces constats étaient liés à la nature et à l'importance des tâches d'écriture proposées dans les devis. Nous avons donc décidé de tourner notre intérêt vers un axe de connaissances complémentaire à l'écriture et assurément essentiel à notre discipline : celui de la lecture.

La lecture

La lecture est au cœur de la discipline « Littérature »; l'existence même de notre discipline est basée sur celle-ci. Mais comment la lecture est-elle prise en compte dans les devis? Quel type de lecture est nécessaire dans notre discipline? Afin d'analyser les devis à la lumière des connaissances actuelles sur la lecture, nous avons exploré trois concepts : celui des compétences en littératie, celui du rapport à l'écrit ainsi que celui de la lecture littéraire.

Les compétences en littératie

Plusieurs études menées au cours des dernières décennies ont établi que la lecture était une compétence complexe, pouvant être maîtrisée à de multiples niveaux et susceptible d'être développée tout au long de la vie (Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) [CMEC], 2016; Organisation de coopération et de développement économiques [OCDE], 2013). En 2019, l'échelle PISA^[4] identifiait pas moins de six niveaux de compétence en littératie (CMEC, 2019). Pour complexifier le tout, il est de plus en plus évident pour les chercheurs et chercheuses que le niveau de littératie, bien qu'il soit en partie transversal, est aussi largement situé (Dezutter, 2018; OCDE, 2019), c'est-à-dire qu'il varie selon la situation de lecture dans laquelle la personne est placée. Cela oblige à considérer que les compétences en lecture qu'un individu déploie dans son quotidien pourront changer lorsqu'il se retrouvera dans un contexte particulier — notamment dans le cadre de l'apprentissage d'une discipline, que celle-ci soit les mathématiques, la biologie... ou la littérature.

Si l'on observe sous cet éclairage les compétences en lecture à déployer dans les cours de français du collégial pour parvenir à analyser un texte littéraire, notamment, on s'aperçoit assez rapidement que tous les individus n'ont probablement pas le niveau de littératie nécessaire à cet exercice. Pour donner un exemple, nous proposons que les cours de français exigent d'« interpréter le sens des nuances linguistiques dans une section de texte en tenant compte de l'ensemble du texte » et de « produire ou [d']évaluer des hypothèses de façon critique, en s'inspirant d'informations spécifiques » (CMEC, 2019, p. 10); il peut aussi être nécessaire, parfois, de « comprendre des textes longs et abstraits dans lesquels l'information pertinente est profondément enfouie et indirectement liée à la tâche » (*ibid.*). Ces habiletés tiennent respectivement des niveaux 4, 5 et 6 de l'échelle PISA, établie par l'OCDE (2019), qui sont atteints par

39 %, 15 % et 2,8 % des élèves de 15 ans (CMEC, 2019).

En considérant ces données, il est légitime de se demander si les collégiens et collégiennes qui doivent lire dans le cadre d'une discipline spécifique comme la littérature ont réellement atteint les niveaux adéquats. Dès lors, on peut remettre en question les devis ministériels, qui ne semblent pas considérer la complexité de la lecture faite dans les cours de français, langue d'enseignement et littérature. D'ailleurs, l'acte de lecture n'est mentionné nulle part explicitement dans les devis; la référence la plus directe à celle-ci est liée au premier élément de compétence du cours 601-101-MQ, « Reconnaître le propos du texte » (MEES, 2017, p. 12). Il est à noter que le verbe « Reconnaître », ici, renvoie au niveau le plus bas de complexité selon la taxonomie de Bloom (Anderson et Krathwohl, 2001). Ce choix traduit une conception de sens commun de la lecture (Blaser et Erpelding-Dupuis, 2011), soit une conception où la lecture n'est qu'un acte de décodage basique; pourtant, les connaissances actuelles en littératie, comme on vient de l'expliquer, démontrent que cette conception est erronée.

Le rapport à l'écrit

Cela nous mène à observer les devis sous l'angle du concept de rapport à l'écrit. Cette notion, de plus en plus considérée par les recherches s'intéressant à l'inclusion, repose sur l'idée que les individus entretiennent une relation complexe avec l'écrit (ce qui implique la lecture et l'écriture), relation qui influencera de manière significative leur capacité à développer leurs compétences en littératie et à les maintenir (Arnold, 2006; Dezutter, Babin et Lépine, 2018). Dans ce rapport à l'écrit, l'intérêt, « les émotions, les goûts et les valeurs associés à la lecture et à l'écriture » jouent un rôle déterminant (Dezutter, Babin et Lépine, 2018, p. 9).

Ici se pose un point majeur. Au-delà du désir de susciter chez les étudiants et étudiantes un intérêt pour le cours, par exemple pour créer une bonne dynamique de groupe ou les engager dans leurs apprentissages, le concept de rapport à l'écrit expose l'importance déterminante de favoriser l'instauration d'un rapport affectif positif à l'écrit pour des raisons qui dépassent la réussite scolaire immédiate et qui renvoient à une mission sociale plus large, ce rapport affectif influençant directement la capacité des individus à développer leurs compétences, et ce, bien après la fin des études

collégiales. Si l'on ajoute le fait qu'un rapport affectif positif à l'écrit est difficile à développer dans un cadre où l'on demande aux étudiants et étudiantes de réaliser des textes scolaires (Boré, 2007), on peut se questionner sur les limitations que les devis imposent à l'enseignement dans le cadre des cours de français.

Ainsi, alors que les connaissances actuelles en ce qui concerne le développement des compétences en littératie soulèvent des questions au regard de la conception de la lecture présente dans les objectifs et standards qui balisent les cours, celles qui concernent le rapport à l'écrit en suscitent d'autres au sujet des conditions favorables à leur développement.

La lecture littéraire

En tant que spécialistes de la littérature, un dernier concept nous semblait devoir être exploré : celui de la lecture littéraire. Si l'on se penche sur les connaissances en didactique de la littérature, on pourra constater qu'il y est reconnu que le « littéraire est le résultat d'une série d'interactions, directes et indirectes, entre l'écrivain [ou l'écrivaine], le texte, le lecteur [ou la lectrice] et la société » (Ouellet et Boutin, 2006, p. 154) et que la lecture littéraire, dans ce cadre, se définit « comme le va-et-vient que tout lecteur peut établir entre les lectures participative et distanciée, et qui (re)établit un équilibre entre les droits du texte et ceux du lecteur » (Dufays, 2016b). Les lectures dites participatives sont celles qui donnent au lecteur ou à la lectrice des droits; on parlera alors de lecture référentielle et subjective, que l'on opposera régulièrement à la lecture objective et savante — qui, elle, appartient plutôt aux types de lectures dites « distanciées ». Les devis ministériels, par l'orientation vers des métatextes typiques des études littéraires (lecture savante), orientent vers les lectures distanciées.

Pourtant, les lectures participatives doivent être prises au sérieux et considérées comme une étape d'appropriation du texte par le sujet lecteur (Dufays, 2016a). Cela veut dire qu'en contexte authentique, les personnes lectrices de textes littéraires vont, en lisant, « construire des sens et des significations possibles des textes » et « formuler des jugements de goût personnels et des jugements de valeur rationnels sur les textes » (Lépine et autres, 2021). La prise en compte des lectures participatives permet notamment de « (re)donner du sens et du goût à l'enseignement de la lecture

et de la littérature en le centrant [...] sur l'activité effective de l'élève » (Dufays, 2016b). Ce type d'enseignement présenterait aussi, selon Dufays (2016a), l'avantage de développer à la fois une lecture adaptée à la richesse des textes littéraires et une réelle réflexivité sur les pratiques de lecture. Or, selon Sauvaire et Langlois (2020), le « statut hégémonique de l'écriture analytique ne crée pas des conditions favorables à l'enseignement de la lecture littéraire » (p. 3).

Dans la mesure où les trois premiers éléments de compétence, que l'on pourrait associer à la lecture (voir tableau 1), sont considérés comme les plus simples sur le plan cognitif (reconnaitre, repérer, choisir) et qu'ils renvoient essentiellement à des habiletés cognitives, et dans la mesure où tout ce qui pourrait se rattacher à une lecture participative est absent des devis, force est de constater que les objectifs et standards orientent les pratiques d'enseignement dans une perspective qui va à l'encontre des récentes études en matière de littératie et de didactique de la lecture littéraire. Cela explique l'orientation des pratiques du milieu collégial, où la lecture analytique et savante semble, de fait, largement dominer (Dezutter, Babin et Lépine, 2018; Cellard et Carrier Belleau, 2021).



La conclusion qui émerge de notre analyse critique est la suivante : les devis ministériels proposent d'atteindre les buts des cours de français de la formation générale au moyen de compétences, ou du moins d'éléments de compétence, qui peuvent être remis en question à la lumière des connaissances actuelles dans les domaines de l'éducation, de la littératie et de la didactique de la littérature. En fait, les objectifs et standards qui servent à construire les plans-cadres semblent inciter à des pratiques d'enseignement et d'apprentissage qui vont à l'encontre de l'esprit même des buts de la formation générale, qui, somme toute, proposent que les cours de français visent le développement de plusieurs attitudes liées au développement global de l'individu (créativité, ouverture sur le monde, etc.).

Ces constats posés, il devient nécessaire de se questionner : que peut-on faire? Une révision des devis pourrait, après tant d'années, s'avérer une option. Mais en attendant, que pouvons-nous, en tant qu'enseignants et enseignantes de français au collégial, tenter pour contourner ces tensions et défis? La mise en œuvre d'un enseignement centré sur la lecture littéraire nous apparaît comme une solution

pertinente à envisager. Une telle posture permettrait assurément de recentrer l'enseignement sur la compétence de lecture, de prendre en considération le rapport affectif à l'écrit et la subjectivité du sujet lecteur, de pallier les préalables manquants des étudiants et étudiantes, de développer leur autonomie en lecture et de tenir compte de l'hétérogénéité de la population étudiante en diversifiant les moyens d'expression de la lecture littéraire.



Références

ANDERSON, Lorin W., et David R. KRATHWOHL (dir.) (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*, Pearson, 384 p.

ARNOLD, Jane (2006). « Comment les facteurs affectifs influencent-ils l'apprentissage d'une langue étrangère? », [En ligne], *Éla. Études de linguistique appliquée*, vol. 144, n^o 4, p. 407-425. [<https://doi.org/10.3917/ela.144.0407>].

BEAUCHAMP, Marie, et Raymonde GOSSELIN (2018). *La place de l'attitude pour l'évaluation du savoir-être*. [Atelier présenté lors du 38^e colloque de l'AQPC, Saint-Hyacinthe].

BELLEAU, Jacques (2015). *Dossier CAPRES — La conception universelle de l'apprentissage (CUA) : une approche de l'enseignement et de l'apprentissage visant l'inclusion de tous*, [Fichier PDF], CAPRES, 11 p. [<http://www.capres.ca/wp-content/uploads/2019/02/15.04-Dossier-CAPRES-CUA.pdf>].

BIBAUW, Serge, et Jean-Louis DUFAYS (2010). « Les pratiques d'écriture réflexive en contexte de formation générale », [En ligne], *Repères pédagogiques*, vol. 2, p. 2-19. [http://www.researchgate.net/publication/235734292_Les_pratiques_d'ecriture_reflexive_en_contexte_de_formation_generale]

].

BIRR MOJE, Elizabeth, et Allan LUKE (2009). « Literacy and Identity: Examining the Metaphors in History and Contemporary Research », *Reading Research Quarterly*, vol. 44, n^o 4, p. 415-437.

BLASER, Christiane, et Pascale ERPELDING-DUPUIS (2011). « Cours d'appropriation des écrits universitaires : de l'analyse des besoins à la mise en œuvre », [En ligne], *forumlecture.ch*, n^o 1. [http://www.forumlecture.ch/myUploadData/files/2011_1_Blaser.pdf].

BORÉ, Catherine (2007). « Corpus et genres scolaires : affinités, difficultés », [En ligne], *Le français aujourd'hui*, vol. 159, n^o 4, p. 19-28. [<https://doi.org/10.3917/lfa.159.0019>].

BOUDREAULT, Henri (2015). *De l'âge du faire à l'âge de l'être*, Centre de recherche appliquée en instrumentation de l'enseignement et Université du Québec à Montréal. [Présentation PowerPoint d'une communication présentée à l'Université de Bretagne Occidentale]. Accessible en ligne : <http://colloques.uqac.ca/scinf/files/2015/05/UQAC.pdf>.

CELLARD, Karine, et Camille CARRIER BELLEAU (2021). *L'enseignement de l'analyse littéraire en Français 101 : enquête sur les pratiques déclarées des professeur.e.s de littérature au cégep*, Montréal, LIREL, 73 p. Également disponible en ligne : <https://lirel.crilcq.org/wp-content/uploads/2021/05/Enquete-sur-les-pratiques-enseignantes-Cellard-Carrier-Belleau.pdf>.

CHOUINARD, Isabelle, et Jessie CARON (2015). « Le recours aux approches réflexives dans les métiers relationnels : modélisation des conceptions de la réflexivité », [En ligne], *Phronesis*, vol. 4, n^o 3, p. 11-21. [<https://www.cairn.info/revue-phronesis-2015-3-page-11.htm>].

CONSEIL DES MINISTRES DE L'ÉDUCATION (CANADA) (2019). *À la hauteur : résultats canadiens de l'étude PISA 2018 de l'OCDE — Le rendement des jeunes de 15 ans du Canada en lecture, en mathématiques et en sciences*

, [Fichier PDF], Le Conseil, 168 p. [

https://www.cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/396/PISA2018_PublicReport_FR.pdf].

CONSEIL DES MINISTRES DE L'ÉDUCATION (CANADA) (2016).

Éducation postsecondaire et compétences au Canada : résultats du Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes (PEICA), [Fichier PDF], Le Conseil, 150 p. [

https://www.cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/362/PIAAC_PSE_CMEC_2016_FR.pdf].

CÔTÉ, France (2017). « L'évaluation des apprentissages au collégial : un réseau de concepts pour guider les pratiques évaluatives », *Pédagogie collégiale*, vol. 30, n^o 4, p. 3-9. Également disponible en ligne : <https://eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/35709/cote-30-4-2017.pdf>.

DEZUTTER, Olivier (2018). *La littératie, une vision élargie du savoir lire-écrire*, [Vidéo en ligne]. Repéré au www.collectif-cle.com/actualites/2018/1/16/la-littratie-une-vision-largie-du-savoir-lire-ecrire.

DEZUTTER, Olivier, Julie BABIN et Martin LÉPINE (2020). « Quel travail sur les textes littéraires dans les écoles québécoises de l'entrée à la sortie du secondaire? », [En ligne], *Pratiques*, n^o 187-188. [<https://doi.org/10.4000/pratiques.8962>].

DEZUTTER, Olivier, Julie BABIN et Martin LÉPINE (2018). *Des communautés engagées pour la littératie*, [Fichier PDF], Sherbrooke, Collectif CLÉ, 33 p. [https://static1.squarespace.com/static/538d1599e4b048a9bc601ba0/t/5ca66b6e6dbaaf00015181d9/1554410352271/Cadre-de-reference_2018-11-20_FINAL.pdf].

DUFAYS, Jean-Louis (2016a). « Comment et pourquoi développer la

compétence de lecture littéraire? », [Vidéo en ligne]. Repéré au www.dailymotion.com/video/x40vv2x.

DUFAYS, Jean-Louis (2016b). *Comment et pourquoi développer la compétence de lecture littéraire?*, [Fichier PDF], Lyon, Conseil national d'évaluation du système scolaire (CNESCO), 7 p. [<https://cnesco.fr/wp-content/uploads/2018/04/07-Dufays.pdf>].

DUFAYS, Jean-Louis (2011). « Quel enseignement de la lecture et de la littérature à l'heure des "compétences"? », [En ligne], *Pratiques*, n^o 149-150, p. 227-248. [<https://doi.org/10.4000/pratiques.1747>].

GOTTSMANN, Léa, et Didier DELIGNIÈRES (2016). « À propos des obstacles épistémologiques à l'émergence du concept de compétence », [En ligne], *Science et Motricité*, n^o 94, p. 71-81. [<https://doi.org/10.1051/sm/2015023>].

LÉPINE, Martin, et autres (2021). *Comment bonifier les pratiques d'évaluation de la lecture de textes littéraires (Partie 1 de 3 : Quelques définitions de la lecture et de l'appréciation)*, Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec, [En ligne]. [<https://rire.ctreq.qc.ca/bonifier-pratiques-evaluation-textes-litteraires-1-3/>] (Consulté le 10 novembre 2022).

LUSSIER, Silvie, et Raymonde GOSSELIN (2015). « Une démarche pour l'évaluation des attitudes », dans LEROUX, Julie Lyne (dir.). *Évaluer les compétences au collégial et à l'université : un guide pratique*, Montréal, AQPC, p. 627-648. (Collection PERFORMA).

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR (2017). *Composantes de la formation générale. Extraits des programmes d'études conduisant au diplôme d'études collégiales (DEC)*, [Fichier PDF], Gouvernement du Québec, 45 p. [

http://education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/enseignement-superieur/collegial/Composantes_formation_generale_VF.pdf].

OPIÉVA (s. d.). « Les situations authentiques en évaluation », [En ligne], *Glossaire*, Université du Québec à Montréal. [

<https://opieva.ca/fr/glossary/#12>] (Consulté le 10 novembre 2022).

ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES (2019). *PISA 2018 Assessment and Analytical Framework*, Paris, Éditions OCDE, 308 p. Également disponible en ligne :

https://read.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2018-assessment-and-analytical-framework_b25efab8-en.

ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES (2013). *Des compétences pour la vie? Principaux résultats de l'évaluation des compétences des adultes*, [Fichier PDF], 31 p. [

https://www.peicacda.ca/docs/PIAAC2013/SkillsOutlook_2013_French_eBook.pdf].

OUELLET, Sébastien, et Jean-François BOUTIN (2006). « La compétence littéraire pour renouveler l'enseignement de la littérature », *Enseigner au collégial, une profession à partager*, p. 153-162. [Actes du 26^e colloque de l'AQPC, tenu à Québec les 7, 8 et 9 juin 2006].

Accessible en ligne :

https://cdc.qc.ca/actes_aqpc/2006/Ouellet_Sebastien_602.pdf.

ROY, Julie, et Monique VAILLANCOURT (2012). *L'enseignement et le développement des attitudes*. [Atelier présenté au 32^e colloque de l'AQPC, Gatineau].

SAUVAIRE, Marion, et Marie-Ève LANGLOIS (2020). « Quand l'analyse paralyse; l'écriture analytique et l'écriture réflexive dans l'enseignement de la littérature au collégial auprès d'étudiants en difficulté », [En ligne], *Pratiques*, n^o 187-188. [<https://doi.org/10.4000/pratiques.9092>].

TARDIF, Jacques (2006). *L'évaluation des compétences : documenter le parcours de développement*, Montréal, Chenelière Éducation, 384 p.

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC (2021). *Guide de communication inclusive : pour des communications qui mobilisent, transforment et ont du style!*, 62 p. Également disponible en ligne :

https://www.uquebec.ca/reseau/fr/system/files/documents/edi/guide-communication-inclusive_uq-2021.pdf.

Références de la revue de la littérature sur les rôles de la littérature

BIBAUW, Serge, et Jean-Louis DUFAYS (2010). « Les pratiques d'écriture réflexive en contexte de formation générale », [En ligne], *Repères pédagogiques*, vol. 2, p. 2-19. [https://www.researchgate.net/publication/235734292_Les_pratiques_d'ecriture_reflexive_en_contexte_de_formation_generale].

BIRR MOJE, Elizabeth, et Allan LUKE (2009). « Literacy and Identity: Examining the Metaphors in History and Contemporary Research », *Reading Research Quarterly*, vol. 44, n^o 4, p. 415-437.

BLANCHET, Patricia-Anne (2016). « La valorisation identitaire par les cercles littéraires chez les étudiants autochtones du cégep de Chicoutimi », [En ligne], *Revue de la persévérance et de la réussite scolaires chez les Premiers Peuples*, vol. 2, p. 32-37. [http://colloques.uqac.ca/prscpp/files/2016/11/reportage_cercleslitt.pdf].

BOURGAULT, Jérôme, et Marion SAUVAIRE (2017). « Réinventer les pratiques d'écriture dans l'enseignement de la littérature au collégial », [En ligne], *Correspondance*, vol. 22, n° 9. [

<https://correspo.ccdmd.qc.ca/document/reinventer-les-pratiques-decriture-dans-lenseignement-de-la-litterature-au-collegial/>].

CHABANNE, Jean-Charles (2008). « Enseigner des “attitudes” ? Une notion omniprésente mais problématique pour la littérature et les disciplines culturelles et artistiques », *Français, langue et littérature, socle commun : quelle culture pour les élèves ? Quelle professionnalité pour les enseignants ?*, p. 49-69. [Actes du colloque de l'Institut national de recherche pédagogique, tenu à Lyon du 12 au 14 mars 2008].

Accessible en ligne : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00922126/document>.

DAUNAY, Bertrand (2007). « État des recherches en didactique de la littérature », [En ligne], *Revue française de pédagogie*, n° 159, p. 139-189. [<https://doi.org/10.4000/rfp.1175>].

DI MEO, Nicolas (2010). « L'universel et le particulier : enjeux et présupposés de la “littérature-monde” en français », [En ligne], *Carnets*, Première Série – 2, numéro spécial, p. 55-68. [<https://doi.org/10.4000/carnets.4916>].

DUFAYS, Jean-Louis (2011). « Quel enseignement de la lecture et de la littérature à l'heure des “compétences” ? », [En ligne], *Pratiques*, n° 149-150, p. 227-248. [<https://doi.org/10.4000/pratiques.1747>].

DUFAYS, Jean-Louis, Louis GEMENNE et Dominique LEDUR (2005). *Pour une lecture littéraire : histoire, théories, pistes pour la classe*, Bruxelles, De Boeck, 384 p.

FRANCE (2006). *Décret n° 2006-830 du 11 juillet 2006 relatif au socle commun de connaissances et de compétences et modifiant le code de l'éducation*, *JORF n° 160 du 12 juillet 2006, texte n° 10*, Légifrance, [En

ligne]. [<https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000000818367>].

GOULET, Marcel (2000). « L'enseignement de la littérature au collégial et la technicisation de la lecture littéraire », *Enseigner la littérature au cégep. Réflexions, analyses, témoignages*, n° 16, p. 39-62. Également disponible en ligne : <https://crilcq.org/publications/collections/nouveaux-cahiers-de-recherche/3406/>.

LE GOFF, François (2011). « Les malles du lecteur, ou la lecture en écrivant », dans MAZAURIC, Catherine, Marie-José FOURTANIER et Gérald LANGLADE (dir.). *Textes de lecteurs en formation*, Bruxelles, Peter Lang, p. 219-229.

LEMIEUX, Bruno (2016). « Lecture et empathie : la littérature au cœur de la relation soignant-soigné », [En ligne], *Correspondance*, vol. 21, n° 2. [<https://correspo.ccdmd.qc.ca/document/tentative-de-rehabilitation-du-lieu-commun/lecture-et-empathie-la-litterature-au-coeur-de-la-relation-soignant-soigne/>].

LÉPINE, Martin, et autres (2021). *Comment bonifier les pratiques d'évaluation de la lecture de textes littéraires (Partie 1 de 3 : Quelques définitions de la lecture et de l'appréciation)*, Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec, [En ligne]. [<https://rire.ctreq.qc.ca/bonifier-pratiques-evaluation-textes-litteraires-1-3/>] (Consulté le 10 novembre 2022).

ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES (2013). *Des compétences pour la vie? Principaux résultats de l'évaluation des compétences des adultes*, [Fichier PDF], 31 p. [http://www.peicacda.ca/docs/PIAAC2013/SkillsOutlook_2013_French_eBook.pdf].

OUELLET, Sébastien, et Jean-François BOUTIN (2006). « La compétence littéraire pour renouveler l'enseignement de la littérature », *Enseigner au collégial, une profession à partager*, p. 153-162. [Actes du

26^e colloque de l'AQPC, tenu à Québec les 7, 8 et 9 juin 2006].

Accessible en ligne :

https://cdc.qc.ca/actes_aqpc/2006/Ouellet_Sebastien_602.pdf.

- 1 Le rapport du projet, intitulé « Une recherche collaborative pour renouveler l'enseignement de la littérature au collégial dans une optique de cohérence disciplinaire : l'intérêt d'une approche par compétence de la lecture », sera publié au début de l'année 2023. [\[Retour\]](#)
- 2 La liste des ouvrages retenus se trouve dans un encadré distinct à la fin du présent article. [\[Retour\]](#)
- 3 Par opposition au concept de relativisme absolu, qui est plus proche du subjectivisme. [\[Retour\]](#)
- 4 Mené par l'OCDE, le *Programme for International Student Assessment (PISA)* mesure tous les trois ans les compétences en lecture, en mathématiques et en sciences des jeunes de 15 ans dans un grand nombre de pays. [\[Retour\]](#)



Catherine Bélec

Enseignante de littérature et conseillère pédagogique au cégep Gérard-Godin, et coordonnatrice du LabSEL



Roxane Doré

Enseignante au Département de littérature et communication et conseillère pédagogique pour l'amélioration de la langue et des compétences en littératie au cégep de Drummondville