

**Conception et didactique de la littérature dans le programme et
les manuels du secondaire 2^e cycle du Nouveau-Brunswick**

Carole Boucher

**Thèse présentée pour répondre aux exigences
de la Maîtrise ès art en français**

**Faculté des Arts
Université de Moncton**

20 avril 2000



**National Library
of Canada**

**Acquisitions and
Bibliographic Services**

395 Wellington Street
Ottawa ON K1A 0N4
Canada

**Bibliothèque nationale
du Canada**

**Acquisitions et
services bibliographiques**

395, rue Wellington
Ottawa ON K1A 0N4
Canada

Your file Votre référence

Our file Notre référence

The author has granted a non-exclusive licence allowing the National Library of Canada to reproduce, loan, distribute or sell copies of this thesis in microform, paper or electronic formats.

The author retains ownership of the copyright in this thesis. Neither the thesis nor substantial extracts from it may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

L'auteur a accordé une licence non exclusive permettant à la Bibliothèque nationale du Canada de reproduire, prêter, distribuer ou vendre des copies de cette thèse sous la forme de microfiche/film, de reproduction sur papier ou sur format électronique.

L'auteur conserve la propriété du droit d'auteur qui protège cette thèse. Ni la thèse ni des extraits substantiels de celle-ci ne doivent être imprimés ou autrement reproduits sans son autorisation.

0-612-52005-6

Canada

Cette thèse examine, dans une perspective analytique et critique, la conception et la didactique de la littérature dans les manuels de la collection *Cinq saisons* en usage dans les écoles secondaires 2^e cycle de la province du Nouveau-Brunswick. Diverses composantes sont étudiées, dont les directives ministérielles, le choix et le traitement des textes littéraires, l'impact socio-culturel du programme et les recherches récentes dans le domaine. Cette recherche montre que les manuels privilégient l'analyse structuraliste de la littérature et une approche normative de la langue, ce qui diminue l'importance accordée à la dimension socio-culturelle de la littérature, notamment de la littérature acadienne. Afin de mieux prendre en compte cette dimension, les recherches sur ce sujet suggèrent une approche complémentaire à l'analyse structuraliste, telle la lecture littéraire ou esthétique. Un double objectif est visé: comprendre les choix théoriques et pédagogiques et provoquer une réflexion chez les intervenants concernés à propos de la didactique de la littérature.

Remerciements

Cette thèse n'aurait jamais vu le jour sans l'assistance et la coopération de plusieurs personnes. Ces quelques lignes témoignent donc de notre reconnaissance envers tous ceux qui, de près ou de loin, ont contribué à la réalisation de cette thèse.

Nous désirons d'abord remercier Monsieur James de Finney, directeur de cette recherche, pour ses conseils judicieux, sa très grande disponibilité et pour l'aide constante qu'il nous a apportée tout au long de ce travail. Son expertise dans le domaine de l'enseignement de la littérature et son intérêt pour cette recherche furent de précieux atouts.

Des remerciements particuliers sont également adressés aux professeurs Raoul Boudreau et Sylvie Blain qui ont agi comme membres du jury de cette thèse. Nous remercions également Jeanne Farrah, directrice de l'Association acadienne des artistes professionnel.le.s du Nouveau-Brunswick, Herménégilde Chiasson et Gérard Leblanc, écrivains acadiens, de même que Anne Albert-Weil, co-auteure des manuels et Gilberte Leblanc, à l'époque agente pédagogique en français pour le sud-est de la province, qui nous ont tous si gentiment accordé une entrevue lors de notre séminaire de recherche. Nous exprimons aussi notre gratitude à Marcel Ouellette, directeur des Éditions d'Acadie à l'époque ainsi qu'à Lucie Albert, directrice du projet aux Éditions d'Acadie, pour m'avoir prêté le guide d'utilisation *Intermède*.

Enfin, nous adressons une reconnaissance spéciale à Rémy Haché pour sa patience et son soutien.

TABLE DES MATIÈRES

Liste des tableaux	v
Introduction	1
Envergure et limites de la recherche	1
Historique du programme	3
État de la recherche	5
Méthodologie et plan de travail	8
Chapitre 1 : Le nouveau programme de français et les manuels scolaires de la collection <i>Cinq saisons</i>	11
Les manuels scolaires: pragmatique et littérature	16
Chapitre 2 : Principes pédagogiques: corpus littéraire et analyse socio-culturelle	20
Corpus et principes pédagogiques	21
Le choix des oeuvres	24
Une ouverture sur la francophonie et sur le monde	27
Le corpus de la francophonie	30
Le corpus international (hors-francophonie)	36
Littérature acadienne et littérature francophone mondiale	38
Une ouverture sur l'Acadie	42
Le corpus acadien	45
-Le roman jeunesse et le roman	45
-Les nouvelles littéraires	51
-La poésie	52
-Le théâtre	59
Chapitre 3 : La langue dans les manuels scolaires : normes, littérature et contexte régional	66
La langue	68
La langue dans les manuels scolaires	69
La langue en Acadie	76
Chapitre 4 : Pédagogie de la lecture : du structuralisme à la lecture littéraire	85
Lire ou délire?	92
La lecture efférente et la lecture littéraire	103
Perspectives de développement	107
Conclusion	113
Appendice A	120
Appendice B	127
Appendice C	128

Appendice D	129
Appendice E	130
Appendice F	131
Appendice G	132
Appendice H	133
Appendice I	134
Appendice J	135
Bibliographie	141

Liste des tableaux

Tableau 1 : Origine des auteurs selon le genre littéraire étudié	32
---	-----------

Introduction

« L'arrivée dans une classe de français devrait être une joie, un moment de profonde jouissance. Les mots, le texte, les livres font partie de l'univers culturel auquel tout étudiant est convié lorsqu'il se présente à l'école. Assister à un cours de français devrait obligatoirement être un moment de contact avec la culture¹. »

Jean Desy, enseignant
au Cégep de Sainte-Foy.

La présente recherche vise à examiner, dans une perspective à la fois analytique et critique, la conception et la didactique de la littérature dans les manuels scolaires de la collection *Cinq saisons* en usage au Nouveau-Brunswick depuis 1995. L'étude tient compte des directives ministérielles, des recherches récentes dans le domaine et de l'impact socio-culturel du programme. Deux objectifs sont visés: mieux comprendre les choix théoriques et pédagogiques, d'une part, et, d'autre part, provoquer un questionnement chez les divers intervenants à propos de la didactique de la littérature au secondaire.

Envergure et limites de la recherche

Il ne saurait être question, dans le cadre limité de ce travail, de tenir compte du contexte global très complexe dans lequel s'élaborent les directives ministérielles et les manuels. Un manuel scolaire doit tenir compte d'innombrables contraintes, de directives, de discussions de comités

¹ Jean Desy. « Le goût de sa langue », *Québec français*, n° 97 (printemps 1995), page 68.

pédagogiques, sans parler des exigences pratiques de la salle de classe, de la disponibilité des textes, du niveau des élèves, de la taille des classes, des attentes des parents, de la formation des enseignants, des recherches dans le domaine, de l'insécurité linguistique et identitaire des milieux minoritaires, etc. Bref, les manuels sont le fruit et le reflet d'une situation complexe, et la place que tient le littéraire dans ces manuels est dictée par cette situation, telle que la comprend le système scolaire. Il aurait fallu, pour mener à bien une analyse de cette envergure, étudier l'interaction des innombrables facteurs qui entrent en jeu dans l'élaboration d'un programme et de manuels scolaires. Il nous a donc semblé nécessaire, dans un premier temps, de faire abstraction d'une partie importante de ces contraintes afin de mieux cerner les fondements et du programme et des manuels. Tout comme nous avons dû faire abstraction des pratiques concrètes des enseignants et de la façon dont ils gèrent la liberté de manoeuvre que laissent les manuels en ce qui a trait au choix de textes, des exercices de compréhension, etc. Le corpus contient deux «états» de cette perception du littéraire : d'une part, les directives ministérielles du programme, qui ont pour fonction d'établir les principes de base ainsi que les balises conceptuelles et méthodologiques des manuels et d'autre part les manuels proprement dits qui constituent une application et une concrétisation non seulement des principes énoncés

dans les directives ministérielles, mais aussi des autres facteurs auxquels nous avons fait allusion ci-haut.

Historique du programme

C'est à partir de 1991 que le ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick a procédé à l'élaboration de nouvelles directives pour le programme de français langue maternelle. Ce nouveau programme de français implanté progressivement dans les écoles secondaires depuis 1991, remet en question plusieurs aspects de l'approche traditionnelle et manifeste une volonté de modifier d'une façon importante les méthodes pédagogiques. Au Nouveau-Brunswick, la conception du programme de français au secondaire « s'inspire largement des programmes de français langue maternelle élaborés dans d'autres communautés francophones, en particulier ceux qui sont implantés au Québec². » Ce programme est axé d'abord sur une toute nouvelle approche apparue dans les écoles secondaires, basée sur la pédagogie de la communication. D'où le nom « d'approche communicative ». Cette forme de pédagogie « place l'élève au coeur de la communication et,

² Ministère de l'Éducation, *Programme Français langue maternelle, secondaire deuxième cycle, français I*, Fredericton, NB, 1991, p. 9. À noter que cette allégation se retrouve dans les quatre programmes de français langue maternelle du secondaire deuxième cycle à l'étude dans cette recherche.

par le fait même, au centre de son apprentissage³ » afin qu'il puisse développer l'habileté à communiquer. En ce qui concerne le domaine littéraire, en plus de prôner l'approche structuraliste et l'analyse narratologique, le programme ministériel « recommande fortement l'étude de textes acadiens et néo-brunswickois, mais aussi l'étude d'oeuvres tirées du répertoire francophone canadien ou issues d'autres répertoires francophones⁴. » L'étude des textes littéraires doit avoir pour but commun de « satisfaire un besoin d'imaginaire, d'explorer le langage et de se donner une vision du monde [...]⁵ ».

Pour répondre à ces nouvelles directives, une nouvelle collection formée de cinq manuels scolaires a vu le jour : la collection *Cinq saisons* dont la conception et la rédaction ont été confiées à Anne Albert-Weil et Annick Vanbrugghe. Quatre manuels ont déjà fait leur apparition dans les salles de classe : *Prélude* et *Solstice* sont étudiés au cours des

³ Ministère de l'Éducation, *Programme Français langue maternelle, secondaire deuxième cycle, français 10^e année-1^{er} semestre*, Fredericton, NB, 1994, p. 44.

⁴ *Ibid.*, p. 29.

⁵ Ministère de l'Éducation, *Programme Français langue maternelle, secondaire deuxième cycle, français 10^e année-1^{er} semestre*, Fredericton, NB, 1994, page 32.

À noter que cette déclaration est présente dans tous les programmes de français puisque c'est un des buts de la nouvelle approche.

premier et deuxième semestres de la 10^e année alors que *Intermède* et *Équinoxe* sont étudiés en 11^e année. La parution du dernier manuel, *Symphonie*, est prévue au printemps 2000 et servira aux élèves de la 12^e année.

Ces manuels ont été conçus à la fois en fonction de l'approche communicative, de l'approche structuraliste et d'une ouverture sur la littérature de l'Acadie, de la francophonie et des autres cultures. Deux types de discours y sont étudiés : ceux qui relèvent de la communication courante et ceux qui appartiennent au domaine littéraire. Le premier est formé surtout d'articles de journaux et de revues et est principalement axé sur l'approche communicative alors que le deuxième, axé à la fois sur l'approche communicative et sur l'approche structuraliste et narratologique, est formé de nouvelles littéraires, de pièces de théâtre, de poèmes et de romans.

État de la recherche

Plusieurs chercheurs, au Canada et en Europe, ont participé et participent encore à des débats entourant l'enseignement de la littérature dans les écoles de même que sur les instructions officielles (I.O.) qui s'y rattachent. Plusieurs revues, telles que *Pratiques* et *Le français d'aujourd'hui* s'intéressent de près à la situation et publient des travaux dans ce domaine. La situation est

semblable au Québec. De nombreuses recherches sur l'enseignement du français ou de la littérature au primaire et au secondaire sont publiées fréquemment par une multitude d'intervenants du ministère de l'Éducation tels que les conseillers pédagogiques ou encore par des pédagogues ou des professeurs. De plus, une revue pédagogique, *Québec français*, publiée par l'Association québécoise des professeurs de français (A.Q.P.F.), se consacre exclusivement à l'apprentissage, à l'enseignement et à la diffusion du français et de la littérature. En général, les recherches récentes concordent avec l'objectif ministériel, soit de valoriser la culture régionale tout en permettant une « ouverture » : ces recherches concluent que l'étude de textes littéraires dans les manuels scolaires doit non seulement offrir une ouverture sur les littératures « locales », car il ne peut y avoir d'ouverture sur le monde sans un ancrage dans sa propre culture, mais également sur la francophonie et sur le monde.

Par contre, la pratique structuraliste préconisée par le Ministère est souvent remise en question par les chercheurs : plusieurs travaux récents en théorie littéraire explorent la notion de littérature dans le contexte du post-structuralisme⁶ ainsi que les rapports entre la littérature et le contexte

⁶ Se référer entre autres à Louise Milot et Fernand Roy (dir.), *La littérarité*, Sainte-Foy, Les presses de l'Université Laval, 1991, 277 pages.

socio-culturel,⁷ et plus particulièrement en ce qui a trait aux littératures « régionales ».⁸

En ce qui a trait à la critique et à la recherche néo-brunswickoise dans le domaine de la pédagogie de la littérature, c'est le mutisme quasi-total: de nombreuses recherches abordent la problématique de la langue⁹, mais une seule aborde brièvement les rapports entre la langue et la littérature¹⁰. Jusqu'à maintenant, personne n'a réfléchi sur ce sujet, aucune recherche ni sur le programme ministériel de

7 Nous pensons à Dominique Mainqueneau, *Le contexte de l'oeuvre littéraire, énonciation, écrivain, société*, Paris, Dunod, 1993, 196 pages ou encore à Régine Robin, *Le deuil de l'origine : une langue en trop, la langue en moins*, Saint-Denis, France, Presses universitaires de Vincennes, 1993, 264 pages.

8 Nous pensons à François Paré, *Les littératures de l'exigüité*, Hearst, Nordir, 1992, 157 pages ou à René Dionne, *La littérature régionale aux confins de l'histoire et de la géographie*, Sudbury, ON, Prise de parole, 1993, 87 pages.

9 Se référer entre autres à Lise Dubois et Annette Boudreau, *Les Acadiens et leur(s) langue(s): quand le français est minoritaire. Actes du colloque*, Moncton, Éditions d'Acadie/Centre de recherche en linguistique appliquée, Université de Moncton, 1996, 324 pages.

10 Louise Péronnet, « Projet d'intégration de la variation linguistique en classe de français », *Vie Française*, vol. 40, n° 1, (décembre 1988), p. 23 à 30.

français, ni sur les manuels scolaires n'a encore vu le jour¹¹.

Méthodologie et plan de travail

L'examen des manuels et des instructions officielles se fera en fonction de deux préoccupations majeures : la conception de la littérature et de la formation littéraire, d'une part, et l'adaptation de l'enseignement au contexte socio-culturel, d'autre part. La méthodologie que nous avons adoptée fait appel à deux types d'analyse : d'une part, nous tenterons, par une analyse interne, d'explicitier les fondements théoriques et les choix pédagogiques du programme et des manuels. D'autre part, les manuels seront examinés dans le contexte des directives ministérielles, des recherches récentes et des réalités socio-culturelles du milieu.

Afin d'obtenir une vue d'ensemble des principaux outils analysés, nous décrirons d'abord le programme ministériel en français langue maternelle et plus précisément l'approche communicative qui en découle de même que la structure des manuels de la collection *Cinq saisons*. Cette analyse vise, entre autres, à déterminer de quelle façon les textes et les notions exploités dans ces manuels concrétisent les principes ministériels néo-brunswickois. Nous analyserons ensuite le

¹¹ Marguerite Maillet, *Bibliographie des publications d'Acadie, 1609-1990 : sources premières et sources secondes*, Moncton, Chaire d'études acadiennes, 1992, 389 p.

corpus de textes et les exercices de compréhension proposés par ces manuels. Les résultats de cette analyse seront examinés en rapport avec les recherches récentes dans le domaine, l'impact socio-culturel des textes proposés, les propos de divers intervenants et, enfin, les directives du ministère portant sur l'« ouverture sur le monde, sur la francophonie ».

Nous examinerons ensuite les deux préoccupations qui semblent dicter le choix des textes littéraires proposés, soit la langue et la structure narratologique des textes. En regard des recherches en linguistique, nous analyserons d'abord la notion de la langue dans le programme ministériel ainsi que dans quelques extraits étudiés dans les manuels scolaires afin de déterminer s'il existe un lien entre la conception de la langue comme instrument de communication et sa conception socio-culturelle. Puis, nous analyserons la conception de la structure narratologique dans le programme ministériel, la façon dont elle se traduit dans les manuels scolaires ainsi que les conclusions de certaines recherches sur ce sujet. Enfin, nous nous pencherons sur l'effet de cette pratique structuraliste sur la conception de la lecture et du lecteur, et donc de la formation des « apprenants ». Nous présenterons une autre méthode en lecture proposée par les recherches récentes, soit la lecture littéraire. Enfin, des perspectives de développement face à cette nouvelle méthode seront formulées telles que le questionnement

réciproque, la discussion, le croquis et la formation continue.

Cette recherche se veut un début de réponse au besoin urgent d'amorcer une réflexion sur le sujet, ici, au Nouveau-Brunswick. Nous souhaitons entre autres provoquer un questionnement à propos de la didactique de la littérature et plus précisément en ce qui a trait aux lecteurs formés par le système scolaire, à l'ouverture sur la francophonie internationale et sur le monde ainsi qu'à la place que le système scolaire francophone réserve à la littérature acadienne.

Chapitre 1

**Le nouveau programme de français et les
manuels scolaires de la collection Cinq saisons**

C'est à partir de 1991 que le ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick instaurait, dans les écoles francophones secondaires 2^e cycle de la province, un nouveau programme de français basé sur une nouvelle approche : l'approche communicative. Ce nouveau programme est divisé en huit sections. La première, « Orientations du système scolaire », est plutôt d'ordre général : les buts et les objectifs généraux de l'éducation publique au Nouveau-Brunswick et plus spécifiquement de l'école secondaire y sont énumérés. La deuxième section, « Orientations des programmes de français » offre la définition et le rôle de la discipline, le but de l'enseignement du français, les objectifs généraux, la progression de la discipline, la clientèle visée, le temps d'enseignement alloué et la relation des programmes de français avec les autres programmes du cycle. La troisième section élabore les « composantes du programme ». Les orientations y sont développées de même que les principes directeurs, l'habileté à communiquer, les valeurs socioculturelles, les objectifs terminaux, les modules d'apprentissage et les tableaux des notions. À noter que les objectifs terminaux se divisent en quatre sous-groupes : les objectifs terminaux liés à la compréhension orale et à la compréhension écrite ainsi que ceux liés à la production orale et à la production écrite. La quatrième section, « démarche d'apprentissage », se penche sur les principes

méthodologiques, l'approche communicative (que nous présenterons brièvement dans le paragraphe suivant) et l'organisation matérielle. La cinquième section, « Évaluation des apprentissages », définit les différents types d'évaluation: l'évaluation et les habiletés langagières, l'évaluation et les processus d'apprentissage, l'évaluation formative et l'évaluation sommative, tout en insistant sur l'importance des deux dernières formes. La sixième section présente des modules d'apprentissage qui sont divisés en quatre sous-groupes: compréhension orale et écrite et production orale et écrite. Finalement, la septième section est formée de « tableaux de notions » dans lesquels sont présentés le lexique, la syntaxe, l'orthographe d'usage et l'orthographe grammaticale alors que la huitième section est une bibliographie sélective.

L'approche communicative consiste *grosso modo* à placer les étudiants dans des situations de communication les plus proches possibles de leur vécu afin de stimuler le plus possible l'apprentissage du français. Selon le ministère de l'Éducation, « l'élève apprendra à lire, à écouter et à parler, si on le place dans des situations de communication qui suscitent sa motivation et assurent la pratique de la communication verbale¹². » Ces propos traduisent l'importance, pour l'étudiant, d'apprendre à communiquer plutôt que de se

¹² Ministère de l'Éducation, *Programme Français langue maternelle, secondaire deuxième cycle, français I, Fredericton, NB, 1991, p. 44.*

centrer sur le code, et, pour l'enseignant, de partir du vécu de l'étudiant et de le motiver plutôt que de le limiter à une démarche normative.

Or, les manuels utilisés dans les écoles jusqu'en 1991 ne répondaient plus aux critères de ce nouveau programme. Les premiers manuels utilisés jusqu'à la fin des années 70 avaient un certain contenu acadien, mais depuis le début des années 80, les manuels étaient d'origine québécoise et ne contenaient guère de textes acadiens. Par conséquent, le ministère décidait, en 1993, de créer une série de manuels scolaires rédigés et publiés au Nouveau-Brunswick. La conception et la rédaction ont été confiées à Anne Albert-Weil et Annick Vanbrughe alors que les Éditions d'Acadie se sont occupés de la publication. À l'automne de l'an 2000, la collection de manuels intitulée *Cinq saisons* devrait être complétée. Quatre manuels sont déjà publiés : *Prélude* est étudié au cours du premier semestre de la 10^e année alors que *Solstice* est utilisé au cours du deuxième semestre. *Intermède* est utilisé au cours du premier semestre de la 11^e année et *Équinoxe* répond aux exigences du programme du cours de français 10321, ce qui équivaut au cours du deuxième semestre de la 11^e année. Le dernier manuel de la collection, intitulé *Symphonie* et dont la publication est prévue au printemps 2000, servira aux étudiants de la 12^e année dans le

cadre du dernier cours de français obligatoire dans les écoles francophones du Nouveau-Brunswick.

Tous ces manuels ont été conçus en fonction de l'approche communicative. La méthode pédagogique utilisée au cours de la situation de communication en compréhension et en production est, par conséquent, la même pour tous les manuels. Elle consiste dans un premier temps en la mise en situation, aussi appelée « préparation à la lecture ou à l'écriture ». Celle-ci a pour but de motiver l'étudiant ; elle doit être « vivante, concrète et motivante » afin de provoquer une intention de lecture et d'écriture, ce qui mène à la deuxième étape : la pratique de la lecture et de l'écriture d'un texte. Comme son nom l'indique, cette pratique vise à amener l'étudiant à lire et à écrire un texte en ayant une intention précise. Finalement, les stratégies de questionnement et d'intégration des connaissances, appelées plus communément l'objectivation de la pratique et l'acquisition de connaissances, constituent les deux derniers niveaux de cette approche. L'objectivation de la pratique se caractérise par « un retour et une réflexion sur les activités de compréhension et de production au moyen de questions, de fiches d'observation, de tableaux, de grilles d'accompagnement et d'interventions orales, etc¹³. » afin que l'étudiant puisse prendre un recul face à sa pratique de

13 *Ibid.*, p. 47.

façon à ce qu'il puisse apporter les corrections nécessaires à sa compréhension. L'acquisition de connaissances se traduit par « l'observation, l'induction, l'énoncé de lois, de règles, la démonstration, l'explication, l'application, la discussion, les questions, les solutions de problème, le résumé, la comparaison, la substitution, la manipulation, le jeu-questionnaire, etc¹⁴. »

Les manuels scolaires: pragmatique et littérature

Deux types de discours sont à la base des manuels scolaires du secondaire 2^e cycle : le discours pragmatique et le discours littéraire. En ce qui a trait aux textes littéraires, les étudiants sont initiés au roman, au roman jeunesse, à la nouvelle littéraire et au théâtre et sont amenés à approfondir leurs connaissances en poésie, genre déjà étudié au secondaire premier cycle. Le discours pragmatique, axé sur la pédagogie de la communication, se traduit par l'étude du portrait, de la lettre d'amitié, de l'entrevue, de la lettre d'opinion, du message publicitaire, de l'exposé oral, de l'article analytique, de l'article critique et du reportage. La répartition des deux types de discours est représentée comme suit : environ 60% des manuels couvre l'aspect pragmatique et 40% l'aspect

14 *Idem.*

littéraire, ce qui répond aux objectifs du programme de français :

ces choix reposent sur la logique même de la pédagogie de la communication qui cherche à familiariser l'élève avec des situations de communication authentiques et diversifiées. Les types de discours ont aussi été choisis en fonction de l'âge des élèves, de leur degré de maturité et de leurs capacités intellectuelles¹⁵.

Il est important, selon le Ministère, d'étudier ces deux volets car

La lecture de textes de la vie courante et d'ouvrages littéraires ainsi que l'écoute de discours signifiants placent l'élève dans des situations qui l'amènent à s'interroger et à se situer par rapport aux valeurs soutenues par ces événements, ces textes ou ces ouvrages ; les valeurs ainsi mises en évidence sont vues et senties par un sujet-lecteur ou un sujet-auditeur qui possède un passé et un présent, reflets de sa culture, et qui s'oriente vers un avenir¹⁶.

La démarche proposée, que ce soit en ce qui a trait au domaine littéraire ou au domaine de la communication, est *grosso modo* la suivante : la lecture d'un extrait de texte, la compréhension de questions relatives à ce texte, des exercices de grammaire et de syntaxe, puis la rédaction d'un texte. Les quatre manuels scolaires sont divisés en trois ou quatre sections et sont conçus sur un modèle assez similaire : des notions à l'étude selon le genre visé lors de chaque type de discours (littéraire ou pragmatique), des

¹⁵ *Ibid.*, p. 33.

¹⁶ Ministère de l'Éducation, *Programme Français langue maternelle, secondaire deuxième cycle, français 10^e année-1^{er} semestre*, Fredericton, NB, 1991, p. 31.

extraits d'oeuvres ou des textes pragmatiques qui sont suivis d'activités de compréhension, de lectures d'oeuvres (pour le domaine littéraire), elles aussi suivies d'activités de compréhension et d'ateliers d'écriture.

Le domaine littéraire s'ouvre, dans les deux premiers manuels utilisés en 10^e année, sur la section intitulée « Au palmarès », qui offre aux étudiants des extraits d'oeuvres classés par niveaux de difficulté, suivis d'un questionnaire de compréhension. « As-tu lu ? », la deuxième section, propose un choix d'oeuvres à lire, toujours classées selon leur niveau de difficulté, dans le but de produire un compte rendu oral ou de participer à une activité de compréhension, selon le genre étudié. Finalement, la dernière section, quoiqu'elle se nomme différemment dans *Prélude* et *Solstice*, mène au même résultat: en participant à un atelier d'écriture, les élèves sont amenés à développer leur créativité. *Prélude*, dans le chapitre « Lu pour toi », présente des comptes rendus afin que les étudiants puissent à leur tour prendre leur plume, alors que *Solstice* propose aux étudiants, dans la section « écrire une nouvelle littéraire », d'exercer leur talent de nouvellistes.

Les deux manuels utilisés en 11^e année sont eux aussi conçus sur un modèle unique. Les trois genres littéraires étudiés à ce niveau sont d'abord présentés dans la section « Un peu de théorie ». Cette section définit les notions de

base nécessaires à la compréhension des genres. L'étudiant est ensuite invité à lire des extraits de pièces de théâtre, de poèmes ou de romans dans le but de se prêter aux exercices de compréhension. Ensuite, que ce soit dans le chapitre « Les jeux sont faits » ou « Poèmes choisis » dans *Intermède* ou encore dans « As-tu lu ? » dans *Équinoxe*, l'étudiant est amené à faire la lecture complète de deux ou trois oeuvres pour ensuite se soumettre à des activités spécifiques à chaque genre. Finalement, la dernière section est identique dans tous les manuels : on retrouve également l'atelier d'écriture dans les manuels *Intermède* et *Solstice*.

Chapitre 2

Principes pédagogiques :

Corpus littéraire et analyse socio-culturelle

Nous allons, dans un premier temps, examiner les textes et les auteurs qui forment le corpus littéraire. Pour ce faire, nous analyserons les deux types de classement des textes que les manuels scolaires proposent, soit un classement « thématique » et un classement « national ». Après avoir analysé cette notion, nous examinerons à la fois les principes sous-jacents du Ministère ainsi que les recherches récentes sur ce sujet. Finalement, nous vérifierons si les manuels respectent les principes du Ministère.

Corpus et principes pédagogiques

Cette nouvelle collection de manuels scolaires offre une multitude de textes. Indépendamment de leur origine et de l'époque à laquelle ils ont été écrits, les textes abordent souvent les mêmes thèmes. Bien qu'il ne semble pas y avoir de théorie derrière leur classement, les poèmes sont divisés en six grands thèmes : des « poèmes d'espoir », « les saisons », « les sentiments de nostalgie », « l'attachement au pays », « parlez-moi d'amour » et « des héros anonymes ». Les nouvelles littéraires sont elles aussi regroupées. Les nouvelles « Demetriooff » et « La Dernière Classe » traduisent des souvenirs d'école alors que « À une passante » et « Le Mendiant » représentent la pauvreté extrême ; « Monsieur Blink » et « Nom de plume » partagent le thème de l'ironie du sort ; cette dernière est également associée à « Le Passe-muraille » qui présente des criminels peu ordinaires ;

« L'Autostoppeur » et « Le Faucheur » relatent tous deux l'histoire d'un chauffeur qui fait monter un autostoppeur étrange ; « Aux champs » et « Mateo Falcone » touchent aux tragiques destins d'enfants ; « Le Traversier » et « Le Fataliste » offrent une même technique d'écriture soit un récit dans le récit et finalement, « La Petite Madame Robert » et « L'eau de jeunesse » abordent le thème de l'amour. Trois nouvelles n'ont pas été classées, soit « Le Repentir de Noël » « L'ascenceur » et « La Cantatrice épuisée ».

Quoique les extraits des romans jeunesse, des romans et des pièces de théâtre n'ont pas été classés par thèmes, nous remarquons que plusieurs traitent de thèmes généraux tels que l'amitié (*Cyrano Junior*), la jeunesse (*Des graffitis à suivre*), la jalousie (*Le trappeur du Kabi*), l'amour (*Poursuite, Cyrano de Bergerac*), ou l'amour entre les classes sociales (*Il ne faut jurer de rien* et *L'avare*, ce dernier extrait esquissant rapidement le thème de l'avarice) ; la misère et la pauvreté sont présentées dans *Des enfants tombés du ciel* et à l'opposé, l'ascension du pouvoir figure dans *L'acrobate du Minos*. Le thème de l'enlèvement est présent dans *Les deux vies de Jérémie* et dans *Prisonnière des Mongols* et le thème de la fuite est offert dans *La route de Chlifa*. *Zone* et *Catherine Certitude* illustrent la contrebande et le trafic de marchandise alors que *Trois petits tours, Volkswagen blues* et *Absente pour la journée* relatent tous trois une

quête, un rêve. L'immigration est le thème de *La Tracadienne* et de *Ces enfants d'ailleurs* ; l'identité figure dans *Évangéline Deusse* alors que l'isolement et la terre sont présentés dans *Maria Chapdelaine*. D'autres thèmes, moins communs, sont illustrés, soit le traitement des personnes âgées (*Une maison... Un jour...*), la folie (*Piège pour un homme seul*), le droit à l'éducation (*Louis Mailloux*), le rite d'initiation (*Maïna*), l'art chinois (*Que cent fleurs s'épanouissent*), l'Amazonie (*Le vieux qui lisait des romans d'amour*), l'incompréhension des adultes (*Viou*), l'amnésie (*Le voyageur sans bagage*) et la convoitise (*L'héritage de Qader*).

À l'exception des thèmes exploitant l'art chinois et l'Amazonie, qui, s'ils sont exploités adéquatement, peuvent permettre une ouverture sur les cultures étrangères, tous les extraits étudiés offrent des thèmes généraux plutôt que des thèmes particuliers à une culture, ce qui rend difficile une quelconque « ouverture » .

Afin de permettre une ouverture sur le monde et sur la francophonie universelle, des textes provenant d'un peu partout à travers le monde sont illustrés et ce, peu importe le genre étudié. On compte parmi ces pays, le Canada, la France, l'Angleterre, la Pologne, le Burkina Faso et l'Italie, en passant par l'Allemagne, la Chine, la Russie et le Chili. Dans une vue d'ensemble, les textes d'auteurs français dominant, mais ils sont suivis d'assez près par les textes québécois. Les textes acadiens, beaucoup moins

nombreux, figurent au troisième rang. Viennent ensuite les textes « étrangers », représentant chacun une différente nationalité.

Sans vouloir énumérer de façon exhaustive les auteurs étudiés¹⁷, notons que de nombreux auteurs de renommée y trouvent leur place. Les auteurs français sont représentés entre autres par Guy de Maupassant, Prosper Mérimée et Alphonse Daudet alors que les classiques québécois sont représentés par Marcel Dubé, Michel Tremblay et Félix Leclerc. Du côté des auteurs acadiens, les plus connus sont Antonine Maillet, Jules Boudreau, Calixte Duguay, Louis Haché, Rino Morin-Rossignol, Herménégilde Chiasson, Raymond-Guy Leblanc et Gérard Leblanc.

Le choix des oeuvres

Nous allons nous pencher sur la façon dont le choix des oeuvres étudiées est effectué. Pourquoi le Ministère favorise-t-il telle oeuvre plutôt qu'une autre ? Pour tenter de répondre à cette question, nous examinerons les propos des auteures des manuels et de Madame Jeannine Ferran-St-Onge, conseillère en français au ministère de l'Éducation ainsi que les énoncés ministériels.

Dans leur avant-propos, les auteures de la Collection *Cinq saisons* soutiennent que

dans l'ensemble, ces textes de chez-nous et d'ailleurs offrent, d'une part, une meilleure connaissance de

¹⁷ Voir appendice A pour la liste exhaustive.

notre culture et de notre identité ainsi que de la place qui nous revient à juste titre dans l'univers de la francophonie mondiale, et d'autre part, une ouverture sur le monde¹⁸.

Madame Jeannine Ferran-St-Onge affirme que la parution de cette nouvelle collection reflète un souci, de la part du ministère, d'accorder de l'importance à la littérature acadienne¹⁹. Un des principes énoncés dans le programme de français au secondaire abonde quelque peu dans ce sens puisqu'il soutient que :

[...] La lecture et l'écoute d'oeuvres et de textes signifiants amèneront l'élève à découvrir les valeurs socioculturelles transmises par diverses formes de discours. Cette imprégnation langagière et socioculturelle lui permettra de s'ouvrir aux valeurs que reflète son milieu social et culturel. La connaissance des caractéristiques de ce milieu l'incitera à être fier de sa langue maternelle et de sa culture particulière²⁰; [...]

Le ministère de l'Éducation affirme que le choix des textes littéraires dans les manuels scolaires relève du sixième principe énoncé dans le programme de français du niveau secondaire qui « recommande fortement l'étude de textes acadiens et néo-brunswickois mais aussi l'étude d'oeuvres tirées du répertoire francophone canadien ou issues d'autres

¹⁸ Anne Albert-Weil et Annick Vanbrugghe, *Intermède. Guide d'utilisation*, Moncton, Éditions d'Acadie, 1997, p. 13.

¹⁹ Jeannine Ferran-St-Onge, *Conseillère en français*, ministère de l'Éducation, le 27 février 1997, (par courrier électronique).

²⁰ Ministère de l'Éducation, *Programme Français langue maternelle, secondaire deuxième cycle, français I*, Fredericton, 1991, p. 28.

répertoires francophones²¹. » Cette notion de francophonie internationale semble importante puisque le Ministère déclare que « [...] la lecture et l'écoute de textes qui appartiennent à l'univers francophone multiculturel l'inviteront à s'intéresser aux valeurs des autres peuples francophones²². » Les notions de valeurs et de culture, sont d'ailleurs associées à l'enseignement du français. Toutefois, nous remarquons que cet énoncé ne perçoit pas le littéraire comme une notion en soi, il l'inclut plutôt dans l'ensemble « langue, société et 'culture particulière' ». Le Ministère s'assure toutefois que les méthodes pédagogiques associées à ces notions relient le cadre culturel au cadre communicatif :

l'enseignement du français ne peut échapper à la dimension culturelle éminemment présente dans la société et se doit d'intégrer cet axe à celui du développement des habiletés langagières. Dans toutes les pratiques communicatives, la composante socioculturelle est présente et le cadre culturel est étroitement lié au cadre communicatif; ainsi, toute la communication se voit ancrée dans un espace social structuré. L'appartenance du sujet à divers milieux sociaux, sa situation dans une culture donnée, la place que sa langue occupe dans son milieu, son passé historique modèlent sa vision du monde et font de lui le centre de valeurs, d'idéologies, de croyances et de représentations qui forment son cadre de référence,

21 *Ibid.*, p. 29.

22 *Ibid.*, p. 28.

facilement repérable dans ses pratiques quotidiennes de communication²³.

Cette question du choix des oeuvres est difficile à cerner puisque le programme ministériel de même que les manuels scolaires ne fournissent pas de réponse précise. Quatre grands principes ressortent toutefois de ces propos. Les trois premiers traduisent la volonté du Ministère de permettre aux élèves d'étudier à la fois la littérature étrangère afin d'offrir une ouverture sur le monde, la littérature francophone d'ici pour permettre une réflexion sur l'identité et la culture acadiennes, mais également la littérature francophone d'ailleurs afin d'offrir une vision globale de la francophonie. Le quatrième principe traduit pour sa part la volonté du Ministère de toujours associer la culture à un cadre de communication. Cette conclusion nous mène donc à confronter les principes pédagogiques à la pratique des manuels scolaires afin de déterminer si les textes choisis ainsi que « l'objectivation de la pratique » proposée permettent d'atteindre ces objectifs.

Une ouverture sur la francophonie et sur le monde

Le ministère prône non seulement l'étude de textes acadiens, mais également l'étude de textes offrant une ouverture sur le monde, c'est pourquoi il déclare offrir une diversité de textes provenant d'un peu partout à travers le

23 *Ibid.*, p. 19.

monde, tout en offrant une ouverture spécifique sur la francophonie : « Par le biais de l'enseignement de la langue maternelle, *Prélude* favorise une ouverture sur le monde et offre aux élèves une variété de textes qui se veut le reflet d'une francophonie universelle²⁴. » Cette dernière notion est importante car plusieurs auteurs soutiennent effectivement qu'il est primordial d'étudier la littérature française en général. Claude Simard, en se référant à la situation des écoles québécoises déclare :

[...] la littérature française ne devrait-elle pas tenir une place tout aussi importante compte tenu de son indéniable richesse? Si on veut que le concept de francophonie se concrétise et vive pleinement, si on désire favoriser le dialogue interculturel entre les peuples francophones, ne faut-il pas donner plein droit de cité aux littératures acadienne, belge, suisse, antillaise et africaine²⁵ ?

Michel Thérien est du même avis :

l'école devrait aussi s'ouvrir à la littérature française pour sa valeur intrinsèque certes, mais aussi pour son rôle structurant et catalyseur dans le développement de la littérature québécoise et sa valeur irremplaçable de liens entre la génération et les cultures puisqu'elle est connue et lue à travers le

24 Anne Albert et Annick Vanbrugge, *Prélude*, Moncton, Éditions d'Acadie, 1994, p. 9.

Notons que cet énoncé se retrouve dans les quatre manuels de la Collection *Cinq saisons*.

25 Claude Simard, « Le choix des textes littéraires, une question idéologique », *Québec français*, n° 100 (hiver 1996), p. 46.

monde. Quand je parle de littérature française, je devrais plutôt dire d'expression française²⁶.

Les propos de ce didacticien soulignent clairement l'importance qu'on doit accorder à l'enseignement de la littérature afin de permettre aux élèves d'accéder à la culture. Contrairement aux énoncés du Ministère du Nouveau-Brunswick, Thérien emploie spécifiquement les mots « littérature » et « culture de la francophonie », ce qui nous amène à réexaminer les objectifs ministériels. Les termes employés par le ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick sont nettement plus vagues: la notion de « pratiques quotidiennes de communication²⁷ » est favorisée alors que le terme « littérature » n'est utilisé qu'à une seule reprise dans les trois premiers programmes, soit lors de la présentation de tableaux faisant « état des types de discours retenus en littérature et en communication courante²⁸ », pour ensuite opter, dans ces mêmes tableaux, pour le terme « discours littéraires ». Dans le programme du français 11e année-2e semestre, le terme littérature se

26 Michel Thérien, « Enseignement du français et littérature française », dans Clémence Préfontaine et Gilles Fortier, (dir.), *Enseigner le français. Pour qui? Pourquoi? Comment?* Montréal, Logiques, 1994, p. 71.

27 Se référer à la citation 23 à la page 26-27.

28 Voir la bibliographie pour les références complètes de ces trois programmes.

retrouve également dans le module d'apprentissage en compréhension écrite (étude du roman), où il est mentionné « littérature acadienne et littérature de la francophonie²⁹. » Ceci suggère que les objectifs du programme de français sont d'abord pragmatiques et que, malgré l'existence de la section littéraire, les notions sont beaucoup plus axées sur le cadre communicatif que sur le cadre culturel.

Le corpus de la francophonie

Outre les quatorze auteurs originaires de France, (seize si l'on considère Louis Hémon et Henri Troyat comme Français), qui comprennent de « grands noms », l'ouverture sur la francophonie semble plutôt illusoire. En effet, le corpus des auteurs qui représentent la francophonie mondiale est assez restreint puisqu'on ne compte que trois auteurs francophones, Boubakar Diallo du Burkina Faso, David Diopp du Sénégal et Bernard Dadié de la Côte d'Ivoire. Pourtant, d'autres pays ou régions tels que les Antilles, la Suisse et la Belgique ou encore d'autres régions de l'Afrique, qui ont une forte concentration francophone, ne sont pas représentés. La Suisse et la Belgique reflètent des cultures analogues à la nôtre, ce qui aurait certainement permis aux étudiants d'accéder à une vision de la francophonie mondiale beaucoup plus précise et réaliste. Par ailleurs, le Ministère semble

²⁹ Ministère de l'Éducation, *Programme Français langue maternelle, secondaire deuxième cycle, français III*, Fredericton, 1992, p. 125.

accorder une place privilégiée aux auteurs étrangers puisqu'ils sont nettement plus nombreux que les auteurs représentant la francophonie (hors-France). On y retrouve Dagmar Galin originaire de l'Allemagne, Roald Dahl de l'Angleterre, Dino Buzzati de l'Italie, Isaac Bashevis Singer de la Pologne, Luis Sepúlveda du Chili et finalement Feng Ji Cai de la Chine.³⁰

Non seulement très peu de textes sont tirés du répertoire francophone, mais les mises en situation et les exercices de compréhension de ces textes ne sont pas toujours conçus de manière à permettre aux élèves de s'ouvrir à la culture de la francophonie universelle.

Selon les différents pays ou régions étudiés, les mises en situation varient quant à l'information transmise à l'élève. Par exemple, la mise en situation de la nouvelle africaine « Le Mendiant » mentionne que l'élève va « lire une nouvelle africaine³¹ », sans expliquer davantage les particularités de cette région francophone « hors-France ». Or, les mises en situation des nouvelles françaises « Aux champs », « La dernière classe », « Mateo Falcone » ainsi que la nouvelle polonaise « Le Fataliste » offrent respectivement

³⁰ Pour une vue d'ensemble quant à la proportion des auteurs francophones, étrangers, acadiens et autres, veuillez vous référer au tableau à la page suivante.

³¹ Anne Albert et Annick Vanbrugge, *Solstice*, Moncton, Éditions d'Acadie, 1996, p. 146.

Tableau 1 : Origine des auteurs selon le genre littéraire étudié

	Le roman jeunesse	La nouvelle littéraire	Le théâtre	La poésie mise en situation explicita- tions l'étude poèmes à choisis	Le roman
France	5	5	4	3	6
Québec	4	3	4	-	3
Acadie	-	2	2	3	1
Canada (autres régions)	-	3	-	-	2
Angleterre	-	1	-	-	-
Allemagne	1	-	-	-	-
Pologne	-	1	-	-	-
Burkina Faso	-	1	-	-	-
Sénégal	-	-	-	-	1
Ivoire	-	-	-	-	1
Italie	-	1	-	-	-
Chili	-	-	-	-	1
Russie	-	-	-	-	1
Chine	-	-	-	-	1
Origine inconnue	-	1*	-	-	1**

* : origine de Diane Alméras n'est pas mentionnée dans le manuel, contrairement aux autres auteurs.
 ** Bania Mahamadou Say est une poète qui a uniquement publié à compte d'auteur.

de l'information sur la paysannerie normande, l'Alsace et la Lorraine, la Corse et la Pologne. Une « ouverture » sur la France et sur les pays «étrangers» peut effectivement prendre naissance à la suite de ces lectures, mais les pays ou les régions francophones « hors-France », en l'occurrence l'Afrique, demeurent inexplorés.

Les élèves peuvent cependant étudier certaines particularités de ce pays en poésie. Le titre de section, « L'attachement au pays »³², évoque un sentiment d'appartenance à sa culture et à son pays. Cette section comprend les poèmes « Afrique » de David Diop et « Les aboiteaux » de Calixte Duguay. Ces titres illustrent un sentiment d'appartenance, ce qui permet de croire que ces poèmes ont été choisis afin d'offrir une ouverture sur ces deux cultures. Un rapprochement entre ces deux cultures est effectivement illustré :

Les deux poèmes présentent des idées identiques. Dans chacun d'eux, relève les vers qui expriment les idées suivantes: a) Le pays a connu une époque de gloire et de bonheur; b) Les habitants du pays ont perdu leur fierté; c) Le poète a une vision pessimiste de son pays; d) Une personne exprime l'espoir que le pays va retrouver la dignité et la prospérité³³.

Les directives sensibilisent également les élèves au paysage

Une autre similarité est le fait que les deux poètes font usage de symboles pour s'exprimer. Ainsi, ce sont

³² Anne Albert-Weil et Annick Vanbrugghe, *Intermède*, Moncton, Éditions d'Acadie, 1998, p. 213.

³³ *Ibid.*, p. 216.

des éléments du paysage qui représentent le pays. Dans chacun des poèmes, relève ce ou ces symboles et explique ce qu'ils représentent³⁴.

et à l'histoire: « Les poètes évoquent des événements historiques malheureux qui ont affligé leur pays respectif. Dans tes propres mots, dis quels sont ces événements³⁵. » Mais la notion de francophonie n'est pas davantage exploitée : des directives d'ordre plus général telles que « Dans le poème ' Afrique ', explique le sens des expressions suivantes, selon le contexte » ou encore « Relis à haute voix, si possible, le poème ' Afrique ' et observe son rythme. Celui-ci est créé, en partie, par la répétition de certains mots. Quels sont ces mots ³⁶ ? [...] » lui sont largement préférées.

Le poème de Bernard Dadié, « À toi camarade de lutte », est présenté dans la section « poèmes choisis » et les élèves doivent choisir entre présenter un poème ou analyser un poème. Cette dernière activité ne permet toutefois pas d'exploiter une « ouverture » puisque les directives sont davantage axées sur la structure du poème : « Dégage le ou

34 *Idem.*

35 *Idem.*

36 *Ibid.*, p. 216.

les principaux thèmes du poème ³⁷. », « Dégage la structure (le plan, l'organisation) du poème³⁸. », etc.

Dans la section « As-tu lu ? », certaines directives des exercices de compréhension invitent les élèves à découvrir quelques aspects d'un autre milieu francophone. Les élèves sont en effet invités à lire le roman *Manon des Sources* et à découvrir la Provence :

À partir de l'information recueillie en lisant ce roman, prépare un reportage (écrit ou oral) afin de faire connaître la Provence. Tu pourrais préparer une carte sur laquelle tu situerais cette région et les principales communes mentionnées. Tu traiteras de la géographie physique de cette région (le paysage et le climat) mais aussi de la géographie humaine (caractéristiques et habitudes des gens)³⁹.

Mais en général, il n'est guère question de « l'identité culturelle » de ces textes et de ces auteurs ou de l'impact de ces oeuvres sur la culture francophone internationale. La majorité des questions amènent plutôt les élèves à décortiquer la structure narratologique des textes (notion que nous analyserons dans la section du même nom) ou encore à vérifier leurs connaissances à propos de la langue plutôt que d'explorer diverses facettes de cet univers inconnu. En effet, des questions telles que « Établis le schéma de la

³⁷ *Ibid.*, p. 242.

³⁸ *Idem.*

³⁹ Anne Albert-Weil et Annick Vanbrugge, *Équinoxe*, Moncton, Éditions d'Acadie, 1998, p. 209.

pièce : quelle est la situation initiale ? l'événement déclencheur ? la crise⁴⁰ ? » ou « à quelle condition les participes passés et présents forment-ils une proposition ⁴¹ ? [...] » abondent dans tous les manuels, peu importe le genre du texte littéraire.

Le corpus international (hors-francophonie)

À quelques reprises, une ouverture sur le monde non francophone est tentée. En effet, après la lecture d'un extrait du texte *Prisonnière des Mongols*, les étudiants doivent réfléchir sur les différences entre la culture chinoise et la culture mongolienne en répondant à la directive : « relève des différences de moeurs entre le peuple mongol d'une part et le peuple chinois d'autre part⁴². » Ils sont ensuite amenés à établir un rapprochement entre ces cultures et la leur en répondant à la question « quelles réactions susciteraient chez nous certaines des valeurs véhiculées dans les moeurs de ces peuples et les

40 Anne Albert-Weil et Annick Vanbrugghe, *Intermède*, Moncton, Éditions d'Acadie, 1998, p. 70.

41 Albert et Vanbrugghe, *Solstice*, ..., p. 212.

42 Anne Albert et Annick Vanbrugghe, *Prélude*, Moncton, Éditions d'Acadie, 1994, p. 112.

situations qu'ils vivent⁴³ ? » L'extrait du texte *Que cent fleurs s'épanouissent* amène également les élèves à réfléchir sur la culture chinoise : « Quels détails montrent que le milieu socio-économique est différent du nôtre ? Penses-tu que les lecteurs chinois qui ont lu le roman dans sa version originale ont été frappés par ces mêmes détails⁴⁴ ? » À travers un extrait de *Le vieux qui lisait des romans d'amour* dont l'action se situe dans la région amazonienne, l'étudiant est également invité à décrire « le mode de vie de ce peuple à partir des détails qui caractérisent leur organisation sociale, leur organisation économique et leur religion⁴⁵. » Ce roman fait également partie de la section « As-tu lu ? » où les élèves doivent préparer un reportage sur l'Amazonie :

Prépare un reportage (écrit ou oral) afin de faire connaître l'Amazonie. Tu pourrais préparer une carte sur laquelle tu situerais quelques toponymes (villes, rivières, etc.). Tu traiteras des différents aspects géographiques de cette région: le paysage, le climat, la géographie humaine et économique. Tu pourras aussi exposer les problèmes liés au développement⁴⁶.

Finalement, lors de la mise en situation de *Une maison... un jour...*, les élèves sont invités à comparer « la place que

43 *Idem.*

44 Albert-Weil et Vanbrugge, *Équinoxe...*, p. 107.

45 *Ibid.*, p. 95.

46 *Ibid.*, p. 199.

nous accordons aux vieillards dans notre société à celle qui leur est donnée dans la société japonaise⁴⁷. »

L'objectif ministériel visant une ouverture sur le monde est donc représenté dans les manuels puisque les exercices de compréhension de ce corpus offrent une certaine ouverture sur les cultures étrangères en permettant aux élèves de s'ouvrir aux cultures chinoise, mongole, amazonienne et japonaise.

En somme, ce corpus démontre une exploitation de la notion d'« ouverture sur le monde et sur la culture », ce que le corpus de la francophonie réussit moins : les manuels esquissent sommairement la notion de francophonie internationale, sans vraiment en fournir une image exacte.

Littérature acadienne et littérature francophone mondiale

Nous allons maintenant comparer le sort réservé à la littérature acadienne à celui réservé à la francophonie mondiale. Pour ce faire, nous allons établir un rapprochement entre les principes ministériels vus précédemment et les recherches récentes dans le domaine pour ensuite nous baser sur cette comparaison pour examiner le choix de textes acadiens. Cette analyse critique sera en partie quantitative, mais surtout qualitative, c'est-à-dire qu'elle visera à déterminer dans quelle mesure le Ministère perçoit la vitalité de la culture acadienne à travers trois critères formulés par les chercheurs:

⁴⁷ Albert-Weil et Vanbrughe, *Intermède...*, p. 124.

- 1- la problématique de l'identité, qui ne doit pas être perçue comme un objet, mais plutôt comme un processus complexe et dynamique.
- 2- le questionnement face à cette identité, qui doit lui aussi être dynamique et « actif » dans l'application des notions afin de permettre à l'élève de se questionner.
- 3- la représentation de la modernité acadienne, modernité qui sera traitée en fonction de l'écriture novatrice et en fonction de nouvelles stratégies adoptées pour développer l'identité et la langue.

La littérature acadienne, qualifiée de littérature minoritaire, doit sans cesse lutter contre les préjugés en plus d'être en lutte constante pour sa survie :

[...] les peuples minoritaires sont le plus souvent opprimés, de sorte que l'exercice même de l'écriture, en autant qu'il s'insère dans l'affirmation collective du droit à l'existence et à l'expression, est soit subtilement découragé, soit brutalement réprimé⁴⁸.

Et la survie d'une littérature passe entre autres par son enseignement. René Dionne affirme : « [...] L'enseignement n'en assure pas moins à la littérature régionale une reconnaissance qui la valorise et concourt à son développement en même temps qu'elle encourage les écrivains⁴⁹. » Les auteurs acadiens, au risque de projeter une attitude égocentrique, doivent veiller à ce qu'ils soient étudiés dans les institutions scolaires néo-brunswickoises.

⁴⁸ François Paré, *Les littératures de l'exiguïté*, Hearst, Nordir, 1992, p. 14.

⁴⁹ René Dionne, *La littérature régionale aux confins de l'histoire et de la géographie*, Sudbury, Prise de parole, 1993, p. 48.

Herménégilde Chiasson déclare

C'est intéressant de mettre les auteurs acadiens en parallèle avec les auteurs internationaux, mais ce serait aussi important de voir à ce que notre présence soit quand même définitive, c'est-à-dire qu'au moins un tiers des textes devraient être d'auteurs acadiens⁵⁰.

Selon François Paré, il n'y a pas lieu d'accuser les auteurs acadiens de nombrilisme :

Il n'y a pas de littérature vivante qui voudrait en fin de compte échapper au cycle de l'enseignement. Du moment qu'elle est publiée et mise en circulation, l'oeuvre littéraire entre dans un processus de diffusion, de lectures et de relectures, d'interprétation et de normalisation. En fait, ce ne sont pas les oeuvres, mais ces derniers et importants processus régulateurs qui manquent justement tragiquement aux petites cultures⁵¹.

Pour sa part, France Théoret remet en question une ouverture sur le monde qui ne serait pas accompagnée d'une « ouverture » sur sa propre culture : « Y a-t-il vraiment une ouverture sur le monde sans questionnement sur nos appartenances : race, nationalité, religion, génération ⁵² ? ». Selon cette dernière, pour bien comprendre la notion de culture, pour pouvoir accéder à une autre culture, il faut d'abord vivre la sienne ; cette ouverture sur le monde ne

⁵⁰ Herménégilde Chiasson, *Écrivain acadien*, le 24 février 1997, Moncton.

⁵¹ Paré, *Les littératures...*, p. 83.

⁵² France Théoret, « La langue est indissociable de sa littérature », *Québec français*, n°74 (mai 1989), p. 75.

peut donc être dissociée de la compréhension de son propre univers puisque « sans connaissance du particulier, il n'y a pas de connaissance de l'universel⁵³. » Claude Potvin, spécialiste de la littérature canadienne-française pour la jeunesse, affirme également qu'il ne faut pas « abuser » de cette ouverture sur le monde : « Lire des livres qui font toujours allusion à d'autres cultures, traditions, situations ou décors entrave la création d'une fierté légitime d'appartenance à son groupe et favorise même l'aliénation culturelle et linguistique⁵⁴. » D'où l'importance d'enseigner sa propre littérature puisque la vitalité d'une culture locale passe, entre autres, par son enseignement, et du même coup, lui donne accès à la culture universelle :

quand on élimine notre littérature, une part fondamentale du rapport à la société est éliminée. On relève souvent la confusion de la pensée des étudiant/e/s, leur difficulté à se situer, à donner une cohérence à leur pensée. Notre littérature nous situe par rapport au monde, témoigne de nos valeurs individuelles et sociales passées et présentes, elle est un peu le miroir qui définit ce que nous sommes⁵⁵.

53 *Idem.*

54 Claude Potvin, « La littérature jeunesse acadienne » dans Raoul Boudreau (dir.), *Mélanges Marguerite Maillet: recueil de textes de création et d'articles sur la littérature, la langue et l'ethnologie acadiennes en hommage à Marguerite Maillet*, Moncton, Éditions d'Acadie, 1996, p. 325.

55 Théoret, « La langue... », p. 75.

Une ouverture sur l'Acadie

Claude Potvin déclare que les oeuvres acadiennes constituent un outil très important pour aider les jeunes à valoriser leur origine acadienne :

Il est essentiel que les jeunes aient accès à une grande variété de livres qui célèbrent leur culture, qui racontent leur style de vie, qui décrivent leur milieu, qui rappellent leurs traditions, qui redisent leur histoire, qui reflètent leur société réelle et contemporaine, qui s'inspirent de leur psychologie, qui s'articulent autour de leurs moeurs et coutumes et qui font appel à leurs problèmes spécifiques. Autrement, les enfants n'auront jamais une vision nette de ce qu'ils sont⁵⁶.

Le Ministère est sensible à cette identité culturelle puisque le programme stipule que

toutes les formes de discours transmettent des valeurs qui sont le reflet de la communauté et des personnes qui les véhiculent. Par la mise en évidence des valeurs présentes dans chaque discours, l'élève prendra conscience de son identité culturelle [...]⁵⁷

Madame Jeanine Ferran-St-Onge affirme d'ailleurs que la création de nouveaux manuels au secondaire est due à « l'importance qu'accorde le Ministère à la littérature

⁵⁶ Claude Potvin, « La littérature de jeunesse chez la minorité acadienne », *Canadian Children's Literature; Littérature canadienne pour la jeunesse*, n°38 (1985), p. 19.

⁵⁷ Ministère de l'Éducation, *Programme Français langue maternelle, secondaire deuxième cycle, français I*, Fredericton, 1991, p. 31.

acadienne, à la culture francophone, pour que les élèves s'associent à leur milieu, à leurs auteurs⁵⁸. »

Pourtant, malgré ces propos, la place que devrait occuper la littérature acadienne en milieu scolaire francophone a été soulevée de plusieurs manières et à maintes reprises au cours des dernières années⁵⁹. Cette question n'est cependant pas spécifique à l'Acadie car la littérature québécoise, malgré son envergure, a elle aussi été confrontée à ce problème. En effet, comme l'affirme France Théoret, l'enseignement de la littérature québécoise n'a pas toujours fait l'unanimité :

Qu'avait-on à dire contre l'enseignement de notre littérature ? L'argument principal était celui-ci : les oeuvres québécoises ne permettent pas aux étudiants de s'ouvrir sur le monde, ne donnent pas accès à l'universel. En choisissant la littérature québécoise, on opte pour une vision du monde limitée, fermée, repliée sur soi. Le souci pédagogique a parfois bon dos. Il est évident qu'on ne dirait pas crûment: notre littérature est régionaliste⁶⁰.

Claude Paradis renchérit en déclarant :

Lorsque nous abordons l'étude de la littérature au Québec, jamais n'osons-nous le faire à partir de notre propre littérature. [...] Nous avons si peur de notre petitesse que nous nous écrasons sous le poids des cultures plus larges où, certes, nous pouvons retrouver

58 Jeanine Ferran-St-Onge, Coordinatrice en français au niveau secondaire, ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick, le 27 février 1997, Fredericton.

59 Se référer aux citations 62 à 64.

60 Théoret, « La langue ... », p. 75.

une part de nos origines. Mais si Rabelais fait partie de notre patrimoine linguistique et littéraire, peut-on prétendre qu'il est de notre culture, nous qui à cette époque avions du monde une vision fort différente⁶¹ ?

Qu'on interroge l'Association acadienne des artistes professionnels du Nouveau-Brunswick (AAAPNB)⁶², des enseignants universitaires⁶³ ou encore les écrivains eux-mêmes⁶⁴, la conclusion est la même : il existe une lacune à ce niveau. Jeanne Farrah, directrice générale de l'AAAPNB, estime que « les étudiants ne connaissent pas nos auteurs parce qu'ils ne lisent pas les oeuvres acadiennes ; il n'y a pas d'apprentissage à l'école à savoir qui sont les auteurs acadiens et ce qu'ils ont à dire⁶⁵. » En regardant d'un peu plus près le choix des textes et la proportion accordée aux auteurs acadiens, nous tenterons d'approfondir l'analyse de cette « lacune ».

61 Claude Paradis, « Culture québécoise et tradition », *Québec français*, n° 102 (été 1996), p. 48.

62 Concertation du secteur littéraire de l'AAAPNB, les 25 et 26 octobre 1996.

63 Alain Masson, *Lectures acadiennes*, Moncton, Perce-Neige, 1994, p. 53.

64 Herménégilde Chiasson, *Écrivain acadien*, le 24 février 1997, Moncton.

65 Jeanne Farrah, Directrice générale de l'Association acadienne des artistes professionnel.le.s du Nouveau-Brunswick, Association acadienne des artistes professionnel.le.s du Nouveau-Brunswick, le 25 février 1997, Dieppe, NB.

Le corpus acadien

Nous examinerons d'abord les auteurs et les textes (ou les extraits) que le ministère de l'Éducation a choisis pour représenter la culture acadienne. Ensuite, nous nous intéresserons aux exercices de compréhension accompagnant les textes afin d'analyser si le choix et le traitement des textes correspondent au rôle que les auteurs jouent dans cette culture régionale. Le cas échéant, nous proposerons l'étude de nouveaux textes, non pour apporter des correctifs, mais pour souligner le décalage entre les principes du Ministère et les pratiques utilisées dans les manuels. Après avoir analysé le corpus, nous examinerons le rapport entre les manuels et les politiques officielles du Ministère. Finalement, nous confronterons la réception critique et publique des oeuvres aux choix du Ministère afin de déterminer la pertinence socio-culturelle du programme.

Le roman jeunesse et le roman

Le programme ministériel stipule que « les élèves seront placés dans des situations qui puissent leur permettre de lire des romans jeunesse qui appartiennent à la littérature de la francophonie [...] ⁶⁶ », sans énoncer de directives concernant la littérature acadienne. Or, il n'est pas surprenant que dans le chapitre du manuel *Prélude sur le*

⁶⁶ Ministère de l'Éducation, *Programme Français langue maternelle, secondaire deuxième cycle, français 10e année-1er semestre*, Fredericton, 1994, p. 93.

roman jeunesse, aucun auteur acadien n'est étudié. Il est vrai que l'Acadie ne regorge pas de littérature jeunesse et que son apparition fut assez tardive, ce qui a certainement dû compliquer la tâche des dirigeants. Toutefois, même avec un éventail restreint, il est difficile d'expliquer la raison pour laquelle les Yves Cormier avec *Grandir à Moncton* et Bertrand Simard, auteur de *Montagne des disparus*, *Le secret DeLamorandière*, *Exercice Papillon* et *Les marmites du diable* ont été ignorés.

Les directives du programme sont un peu plus spécifiques en ce qui a trait à l'étude du roman : « Les élèves seront placés dans des situations qui puissent leur permettre de lire des romans qui appartiennent à la littérature acadienne et à la littérature de la francophonie [...]»⁶⁷ » Le manuel *Équinoxe* offre effectivement deux extraits acadiens tirés d'*Absente pour la journée* de Christiane St-Pierre et de *La Tracadienne* de Louis Haché. La thématique du premier est plutôt générale puisque l'auteure exprime le besoin d'imaginaire, de rêve et de voyage alors que celle du deuxième touche davantage à la réalité acadienne, l'extrait choisi relatant l'arrivée à Chatham d'immigrants irlandais. Toutefois, aucune question relative à ce texte ne s'apparente à l'objectif ministériel visant à initier les élèves à la culture acadienne.

⁶⁷ Ministère de l'Éducation, *Programme Français langue maternelle, secondaire deuxième cycle, français III*, Fredericton, 1994, p. 125.

Par ailleurs, des romanciers acadiens reconnus n'ont pas encore été étudiés : sans penser aux nouveaux romanciers tels que Ulysse Landry, Gérard Leblanc, Jean Babineau, Gracia Couturier, Simone LeBlanc-Rainville ou Martin Pître dont les romans n'étaient pas nécessairement publiés lors de la préparation des manuels scolaires, on peut s'étonner de l'absence d'Antonine Maillet et de Jacques Savoie par exemple.

Anne Albert-Weil, co-auteure des manuels de la collection *Cinq saisons*, déclare pourtant

qu'on ne peut pas étudier la littérature acadienne en contournant Antonine Maillet parce qu'on ne serait pas juste. Antonine Maillet est quand même une des pionnières en littérature acadienne et elle a reçu le prix Goncourt. Il faut la reconnaître et lui donner la place qui lui revient⁶⁸.

Mais elle ne figure pas dans la section sur le roman et le Ministère a contourné son roman *Pélagie-la-charette*, roman qui permet l'accès à la modernité, non seulement par son écriture audacieuse mais également parce qu'il tente de « corriger l'image traditionnelle de l'Acadie et de donner une forme définitive à ses mythes fondateurs⁶⁹. » Pierre

⁶⁸ Anne Albert-Weil, Co-auteure des manuels de la collection *Cinq saisons*, Ministère de l'Éducation, le 27 février 1997, Dieppe.

⁶⁹ James de Finney, « Pélagie-la-charette, roman d'Antonine Maillet » dans Gilles Dorion (dir.), *Dictionnaire des oeuvres littéraires du Québec*, tome VI, 1976-1980, Montréal, Fides, 1994, p. 621.

Filion met en évidence l'importance socio-culturelle de ce roman :

Antonine Maillet a produit une oeuvre de fidélité à la vie, qui brasse dans le mouvement souterrain de la chronique les eaux de la mémoire collective et celles de l'avenir d'un peuple dont le cri a maintenant été entendu dans le monde entier. L'Acadie n'est ni un souvenir, ni une fiction, c'est une réalité qui clame tout haut sa parole⁷⁰.

La reconnaissance sociale de cette oeuvre permet non seulement à l'Acadie l'accès à la Littérature : « Au moyen de cette représentation habile de la récupération de la narration par une femme, Maillet réussit à donner au passé acadien et à l'histoire des femmes acadiennes une signification culturelle à la fois ethnique et nationale⁷¹ », mais elle ouvre également la porte à la modernité esthétique :

La reconnaissance du passé acadien et la création de l'histoire par les Acadiennes n'est pas une simple substitution terminologique : il ne s'agit pas seulement de mettre « Acadien » à la place « d'Anglo », de remplacer l'anglais canadien par le français acadien ou les narrateurs par une narratrice. Il s'agit de nouvelles stratégies pour développer l'identité, la langue, le mythe et la narration⁷².

70 Pierre Filion, (« La voix d'un peuple ». L'introduction de) *Pélagie-la-charette*, d'Antonine Maillet, Québec, Bibliothèque québécoise, 1990, p. 9.

71 Éloïse A. Brière, « Antonine Maillet et la construction d'une identité acadienne » dans Raoul Boudreau (dir.), *Mélanges Marguerite Maillet: recueil de textes de création et d'articles sur la littérature, la langue et l'ethnologie acadienne, en hommage à Marguerite Maillet*, Moncton, Chaire d'études acadiennes, Éditions d'Acadie, 1996, pages 109.

72 *Idem.*

L'étude de cette oeuvre permettrait donc au Ministère d'atteindre un de ses objectifs pédagogiques qui est d'amener l'élève à s'ouvrir aux valeurs sociales et culturelles de son milieu. De plus, l'étude de *Pélagie-la-charette* permettrait l'exploitation de la notion de modernité esthétique.

Jacques Savoie est un autre auteur acadien qui est demeuré dans la pénombre. *Raconte-moi Massabielle*, son premier roman, traite d'un sujet qui permettrait également de connaître l'identité culturelle acadienne et d'exploiter des questions d'actualité culturelle puisque Savoie pose ce problème et réussit à projeter le lecteur vers la modernité : « Par sa vision réaliste des situations, son emploi de dialogues animés d'expressions populaires et sa mise en texte d'un narrateur omniscient qui se croit tenu de tout expliquer [...], *Raconte-moi Massabielle* sort manifestement des sentiers battus et s'inscrit donc en marge de la tradition réaliste⁷³. » Ce roman, contrairement à d'autres oeuvres que nous analyserons dans la section poésie par exemple, ne lance pas un cri de révolte pour poser le problème de l'identité. *Raconte-moi Massabielle* exploite plutôt ce problème dans un contexte ludique, qui passe par l'imaginaire. Selon Marguerite Maillet, ce roman, qui a valu à son auteur le prix de l'Association francophone internationale en 1980, décrit

⁷³ Julie LeBlanc, « *Raconte-moi Massabielle* » dans Gilles Dorion (dir.), *Dictionnaire des oeuvres littéraires du Québec*, tome VI, 1976-1980, Montréal, Fides, 1994, p. 680.

« l'expropriation des habitants d'un village, qui pourrait être Kouchibouguac, et l'expropriation de son propre imaginaire par l'invasion de la télévision américaine⁷⁴. » *Les Portes tournantes*, deuxième roman de Jacques Savoie, se distingue autant par la modernité de son écriture que par sa thématique identitaire. Gilles Dorion déclare que

On ne sait pas ce qu'il convient d'admirer le plus dans ce roman, la fluidité de l'écriture, la fraîcheur de l'expression, la vivacité de la description ou la souplesse de l'articulation, mais le lecteur est sans cesse sollicité par l'un et par l'autre, à tel point qu'il en savoure les pages, séduit et charmé⁷⁵.

Louise Milot abonde dans le même sens :

Il faut certainement saluer ce roman surprenant de Jacques Savoie. Comme les airs de rag-time, son écriture nous soulève et nous emporte, jamais banale, aussi audacieuse que mesurée. [...] On ne peut que se féliciter d'avoir franchi les *Portes tournantes*⁷⁶.

D'autres romans acadiens, bien reçus par la critique littéraire et traitant d'une certaine réalité acadienne ont également été oubliés. Laurier Melanson dans son roman *Zélika à cochon vert* s'amuse follement à peindre et à faire parler des personnages hauts en couleurs qui renvoient à la

⁷⁴ Marguerite Maillet, *Histoire de la littérature acadienne*, Moncton, Éditions d'Acadie, 1983, p. 194.

⁷⁵ Gilles Dorion, [compte-rendu] *Les Portes tournantes* de Jacques Savoie, *Québec français*, n° 51 (mai 1984), p. 8.

⁷⁶ Louise Milot, « *Les Portes tournantes* de Jacques Savoie », *Lettres québécoises*, n° 35 (automne 1984), p. 18.

légende l'image de l'Acadien souffre-douleur⁷⁷ ». Claude LeBouthillier avec *L'Acadien reprend son pays*, a écrit un roman d'anticipation qui offre un espoir que « demain deviendra aujourd'hui, que le paradis perdu sera retrouvé⁷⁸. » Le choix des extraits de romans acadiens démontre que ni la réception littéraire et sociale ni l'atteinte de l'objectif visant à permettre à l'élève « d'acquérir une identité culturelle⁷⁹ » ne semblent avoir été prises en considération.

Les nouvelles littéraires

Un seul Acadien a réussi à se tailler une place aux côtés des nouvellistes polonais, italien, burkinabé et français : Rino Morin-Rossignol avec « La Cantatrice épuisée ». Un texte de Évelyne Foëx, originaire de France, mais établie au Nouveau-Brunswick depuis le début des années 1970 a également été choisi : « L'eau de jeunesse ». Le corpus acadien peut par conséquent paraître restreint, mais il ne faut pas oublier qu'en Acadie, le choix des nouvellistes est très limité.

⁷⁷ Maillet, *Histoire de la ...*, p. 194.

⁷⁸ *Idem.*

⁷⁹ Ministère de l'Éducation, *Programme Français langue maternelle, secondaire deuxième cycle, français I*, Fredericton, 1991, p. 27.

La poésie

En 11^e année, la poésie est étudiée à l'aide des figures dominantes de la poésie acadienne. En effet, on y retrouve les noms de Herménégilde Chiasson, Gérard Leblanc, Raymond-Guy LeBlanc, Ronald Després, Dyane Léger, Serge-Patrice Thibodeau et Calixte Duguay. Les étudiants peuvent donc s'attendre à étudier les poèmes qui ont eu un impact socio-culturel important. Mais des poèmes tels que « Je suis acadien » et « Cri de terre » de Raymond-Guy Leblanc, « Tableau de back yard » de Guy Arsenault de même que « Bleu », « Blanc », « Rouge » et « Jaune » d'Herménégilde Chiasson, qui ont marqué la culture acadienne, tant par leurs interrogations sur l'identité acadienne que par leur langue et leur écriture, ne figurent pas dans les manuels.

Les deux poèmes de Raymond Guy LeBlanc à l'étude, « Lettres » et « Poésie », ne reflètent guère l'univers acadien. Le poème « Poésie »

Des mots-méto
 Des mots-oiseau
 Affiches trains autobus
 Des mots-chanson
 Des mots-danse
 Hommes femmes enfants
 Et le soleil qui se mire
 Dans les yeux des passants
 Le temps d'une étincelle

est présenté dans la section « Clins d'oeil de poètes » qui est une mise en situation générale pour l'étude de la poésie.

Le poème « Lettres »

Les mots sont comme des sièges dans lesquels on s'assoit
 Sièges de métro ou d'autobus peu importe
 Nous aimons les voyages d'une station à l'autre
 Quand les mots se transforment en phrases rapides
 Éclairant les routes ou les tunnels de leurs phares
 Ces métaphores ces images qui nous aident à regarder
 justement
 Les mots sont comme des billets qu'on trouve aux
 guichets
 Qui nous assurent nos transferts entre la mémoire et
 l'imaginaire
 Entre les moyens de transports les mondes échangeables
 Quand on veut se rendre loin ne pas oublier les
 correspondances
 L'écriture a ses propres rails ses lettres nécessaires
 et parlantes
 Où toute poésie du courrier se retrouve dans l'errance
 des mots

fait partie de la section « Poèmes choisis », qui forme un recueil de quelque vingt-cinq poèmes dans lequel les élèves doivent en choisir un afin d'en faire la présentation ou l'analyse. Lors de la présentation, l'élève doit d'abord identifier le poème pour ensuite donner son appréciation. L'analyse d'un poème doit suivre une douzaine de directives telles que « Relève les champs lexicaux et dis ce qu'ils évoquent » ou « Précise les sentiments et les émotions exprimés dans le poème⁸⁰ » ; aucune directive ne permet à l'élève de se questionner ou d'accéder à l'univers acadien. Deux autres poèmes de Raymond Guy LeBlanc, soit « Je suis

80 Albert-Weil et Vanbrughe, *Intermède...*, p. 242.

acadien »⁸¹ et « Cri de terre »⁸², auraient mieux permis l'accès à la maturité esthétique et intellectuelle. La thématique de « Je suis acadien » cadrerait bien en 11^e année : les étudiants, n'étant plus apprentis en matière de poésie - ils ont étudié la poésie en 7^e et 8^e année-, pourraient aborder la thématique de l'aliénation et du statut d'infériorité puisque ce poème reflète cette réalité acadienne et permet un questionnement. Un parallèle pourrait ensuite être établi entre « Je suis acadien » et le classique de Raymond Guy Leblanc, « Cri de terre ». Masson affirme que certains poètes acadiens, dont Raymond Guy LeBlanc avec *Cri de terre*, montrent « qu'ici ce n'est pas seulement le message, mais peut-être surtout l'acte de le proférer qui se charge de sens. Il est d'ailleurs essentiel que l'acadienneté de l'écriture se traduise ainsi, l'Acadie étant plus réellement le pays d'où on parle que le pays dont on parle⁸³. » Masson affirme également que la poésie acadienne joue un rôle important quant à la maturité de sa culture : « il importe que ce pays se définisse, dans un langage

81 Voir appendice B.

82 Voir appendice C.

83 Alain Masson, « Étranglement Étalement: Raymond LeBlanc, *Cri de terre*; Léonard Forest, *Saisons antérieures* », chapitre dans *Lectures acadiennes*, Moncton, Perce-Neige/Moncton, L'Orange bleue, 1994, p. 55.

concret et précis. Qu'il se donne un corps verbal⁸⁴. » « *Cri de terre* [...] est unanimement considéré comme LE livre fondateur de la modernité acadienne⁸⁵ » déclare Francine Bordeleau. « *Cri de terre* », par sa langue, par son questionnement, permet donc à la littérature acadienne de faire un premier pas vers l'atteinte de cette maturité contrairement aux deux poèmes à l'étude qui, par leur thématique touchant tous deux aux « mots », sont dénudés de toute fonction critique et ne permettent pas le questionnement identitaire chez l'élève.

Guy Arsenault fait lui aussi partie de ce courant de revendication. « Il rejoint les préoccupations des autres poètes de sa génération dans son refus d'une culture étrangère et dans ses reproches aux siens : ils sont restés silencieux et se sont anglicisés pour gagner leur pain⁸⁶ » relate Marguerite Maillet. Raoul Boudreau affirme que Guy Arsenault

découvre dans son recueil les formes élémentaires de la poésie : la nomination, l'énumération et la juxtaposition. Il se réapproprie en les nommant tous les éléments de la culture acadienne que le mépris et la honte avaient relégués dans une « *back-yard* » de

84 *Ibid.*, p. 52.

85 Francine Bordeleau, « Littérature acadienne: pour en finir avec Évangéline », *Lettres québécoises*, n°76 (hiver 1994), p. 22.

86 Maillet, *Histoire de la ...*, p. 190.

l'histoire. Il s'en fait un trésor et une fierté en mettant au premier plan l'objet suprême de notre honte : le *chiac*⁸⁷.

L'étude de « Tableau de back yard »⁸⁸, avec son langage régional, permettrait de montrer l'indissociabilité de la langue et de la réalité de la culture acadienne présentée par Guy Arsenault. Mais les manuels ne proposent aucune oeuvre de ce poète.

Herménégilde Chiasson a subi le même sort que Raymond Guy LeBlanc et Guy Arsenault puisque sa poésie n'est étudiée qu'une seule fois, avec le poème *Constellations*. En fait, il serait exagéré d'employer le mot « étudié » puisqu'au programme « obligatoire » trois vers seulement sont utilisés afin de présenter ce que sont une métaphore et une comparaison : « Dans les exemples ci-dessous, distingue les comparaisons des métaphores. Apprécie au passage la qualité de ces figures de style. » Ce même poème apparaît toutefois dans la section « poèmes choisis ». En plus d'être innovateurs, les poèmes « Bleu », « Blanc »⁸⁹, « Rouge » et

87 Raoul Boudreau, « Une poésie qui est un acte », dans Fred Cogswell et Jo-Ann Elder, *Rêves inachevés: anthologie de poésie acadienne contemporaine*, Moncton, Éditions d'Acadie, 1990, p. 10 et 11.

88 Voir appendice D.

89 Voir appendice E pour ces deux poèmes.

« Jaune »⁹⁰, aux couleurs de l'Acadie, amènent le lecteur à se questionner et offrent une thématique qui rejoint les objectifs du Ministère. Marguerite Maillet résume le message d'Herménégilde Chiasson : « cesser de rêver, de s'illusionner, regarder en face les réalités aberrantes et abrutissantes⁹¹. » Après avoir étudié « Bleu » et « Blanc », les poèmes « Rouge » et « Jaune », ce dernier exprimant une longue litanie, illustrent la réalité d'un quotidien oppressant, le quotidien honteux des Acadiens soumis. Avec ces poèmes, Chiasson a aussi « su faire mentir le préjugé commun qui veut que la poésie engagée soit une poésie inférieure⁹² », ce qui a permis à la littérature acadienne d'accéder à la modernité, à la Littérature. Raoul Boudreau affirme qu'Herménégilde Chiasson a réussi « le tour de force d'allier le réel et l'irréel, la violence de la dénonciation, de la révolte et la tendresse fluide du rêve nostalgique⁹³. »

Les poèmes choisis ne correspondent guère au message qu'ont lancé les poètes acadiens et qu'a retenu la critique de l'Acadie, du Québec et du Canada anglais. Les poèmes de

90 Voir appendice F pour ces deux poèmes.

91 Maillet, *Histoire de la ...*, p. 191.

92 Raoul Boudreau, « Une poésie qui ... », dans Cogswell et Elder, *Rêves inachevés : ...*, p. 11.

93 *Idem*.

Chiasson et de LeBlanc, avec leur cri de révolte, sont des poèmes clés de l'identité acadienne. Raoul Boudreau soutient d'ailleurs que la poésie de Raymond Guy Leblanc, de Guy Arsenault et d'Herménégilde Chiasson

n'est pas une activité solitaire : elle est l'incandescence du feu qui couve dans la classe la plus politisée et la plus militante des Acadiens ; elle s'ajuste spontanément à des aspirations collectives. Elle est à coup sûr un acte et un événement, voire un acte fondateur de la nation et de sa littérature, du moins tel qu'on redécouvre ces notions à l'époque⁹⁴.

C'est également grâce à eux que la littérature acadienne a fait ses premiers pas vers l'universalité : « si la littérature acadienne est toujours une littérature régionale- mais ce mot aujourd'hui n'a rien de péjoratif-, elle n'est plus régionaliste⁹⁵. » La poésie acadienne ne renvoie plus constamment au passé et à la quête des racines, elle est avant-gardiste, tout à fait moderne : « ça n'est plus l'expression de la nostalgie, mais la parole de l'homme aux prises avec son époque et son espace⁹⁶. »

Donc malgré l'existence de nombreux poètes acadiens, le Ministère a évité de tenir compte de l'impact socio-culturel des oeuvres « fondatrices » plutôt que d'opter pour un choix

94 *Idem.*

95 *Idem.*

96 Bordeleau, « Littérature acadienne: ... », p. 22.

qui aurait représenté plusieurs facettes de la réalité du peuple acadien.

Le théâtre

On retrouve deux pièces acadiennes au programme de la 11^e année: *Louis Mailloux* de Jules Boudreau et Calixte Duguay ainsi que *Évangeline Deusse* d'Antonine Maillet.

La pièce *Louis Mailloux* semble refléter les objectifs socio-culturels du Ministère. Les auteures d'*Intermède* déclarent que

l'histoire de ce jeune homme qui tombe sous une balle ennemie pour défendre son droit à l'éducation dans sa langue et sa culture, c'est très émouvant et en même temps très symbolique de la lutte que les Acadiens ont dû mener pour obtenir ce qui semble aujourd'hui un acquis: le système d'éducation public en français⁹⁷.

Louis Mailloux, dans l'esprit de la critique et du public, c'est avant tout la guerre froide entre le peuple acadien et les autorités scolaires, c'est la lutte que mènent des Acadiens afin de conserver leur droit à l'éducation dans leur langue et leur culture et c'est également la mort d'un jeune homme innocent. Or, l'extrait choisi relate plutôt l'idylle entre Louis Mailloux et Jeanne Lanteigne ; la tension entre les Acadiens et les Anglais ne forme que l'arrière plan. L'objectivation de la pratique semble toutefois se pencher sur la thématique sociale de la pièce puisqu'une directive soutient que « [...] le thème principal de la pièce est le

⁹⁷ Albert-Weil et Vanbrughe, *Intermède...*, p. 48.

nationalisme acadien⁹⁸. » Mais la question qui suit cette affirmation « Ce thème est-il apparent dans l'extrait que tu as lu? Quel autre thème se dégage de ces scènes ⁹⁹ ? » n'incite pas l'élève à s'interroger sur la notion d'identité puisque le thème du nationalisme acadien n'est pas apparent.

Puisque le théâtre n'est étudié qu'en 11^e année, il semble assez surprenant que la pièce *Évangeline Deusse* ait été préférée à *La Sagouine*, l'oeuvre théâtrale la plus percutante, non seulement d'Antonine Maillet, mais de l'Acadie des années 1970, même s'il ne s'agit pas de théâtre au sens traditionnel. Avec cette pièce, Antonine Maillet est en quelque sorte devenue l'ambassadrice de l'Acadie puisqu'elle a permis « à la collectivité acadienne de se faire connaître et admettre en tant que membre à part entière de la 'collectivité-mère' francophone¹⁰⁰. » Cette « acceptation » de la part de la francophonie a d'ailleurs été très importante pour le public et les lecteurs car bon nombre d'entre eux « manifestent le besoin d'être reconnus par autrui, ils sentent aussi la nécessité de marquer leur

98 *Ibid.*, p. 59.

99 *Idem.*

100 James de Finney, « Lecteurs acadiens d'Antonine Maillet : réception littéraire et identité », *Revue de l'Université de Moncton*, vol. 21, n° 1 (1988), p. 40.

appartenance à une entité déjà constituée et valorisée. En l'occurrence, la 'francophonie internationale',¹⁰¹. » L'écriture novatrice de cette pièce en a fait la première oeuvre théâtrale écrite en respectant le parler de la collectivité acadienne ; par conséquent, celle-ci s'identifiait aux personnages qui étaient perçus « comme des incarnations et des représentants de la société¹⁰² » puisque l'oeuvre de Maillet traite des réalités sociales de l'Acadie.

Après avoir lu l'extrait d'*Évangéline Deusse* et répondu aux exercices de compréhension, les élèves sont toutefois invités à « ouvrir une fenêtre sur *La Sagouine* » car « aller à la rencontre d'Antonine Maillet sans croiser la *Sagouine* serait inconcevable¹⁰³. » Pour combler cette absence, l'extrait « le printemps » est étudié et les élèves doivent répondre à une seule question : « La *Sagouine* a-t-elle des points communs avec *Évangéline* ? Donne ton point de vue et explique-le¹⁰⁴. » Comparer la *Sagouine* à *Évangéline* peut paraître quelque peu saugrenu. Francine Bordeleau déclare : « *Évangéline* [...] qui se veut peut-être, du reste, une ode

101 *Ibid.*, p. 39.

102 *Ibid.*, p. 33.

103 Albert-Weil et Vanbrugghe, *Intermède...*, p. 93.

104 *Ibid.*, p. 94.

romantique exploitant le thème, récurrent dans la littérature étasunienne, de la quête d'identité nationale avant que d'être un hommage aux déportés acadiens ¹⁰⁵[...] ». Évangéline, en plus d'être née de l'imaginaire américain, représente le passé alors que la Sagouine, le « symbole » de l'Acadie, représente au contraire les réalités socioéconomiques acadiennes. Encore une fois, le Ministère n'atteint pas ses objectifs puisqu'il n'amène pas l'élève à s'interroger sur ces réalités. Pour amener l'élève à connaître la culture acadienne, cette thématique est toute désignée et cette pièce permet de l'explorer à fond. Marguerite Maillet décrit d'ailleurs le personnage de la Sagouine comme étant :

Une personne apparemment résignée, sans identité, honteuse de ne pas parler « à la grandeur » [qui] ose, depuis 1971, élever la voix pour s'expliquer dans ses mots à elle, pour dire qu'elle n'est pas dupe de ce qu'on lui fait subir ou accepter depuis des siècles et ce, dans tous les domaines-religieux, social, économique, politique¹⁰⁶.

Un extrait du monologue sur le recensement serait tout désigné pour aborder la question de l'identité collective¹⁰⁷. de Finney affirme que « bon nombre de lecteurs perçoivent la scène du recensement comme un des moments privilégiés du

105 Bordeleau, « Littérature acadienne : ... », p. 21.

106 Maillet, *Histoire de la ...*, p. 182.

107 Voir appendice G.

texte, un moment où précisément tous les « niveaux » de questionnement sur ce thème de l'identité personnelle et collective se rejoignent ¹⁰⁸[...] ». *La Sagouine* est en quelque sorte la voix de la société acadienne ; à travers ce personnage, ce sont des milliers d'Acadiens qui prennent parole.

Que ce soit en Acadie, au Québec ou dans les institutions scolaires des États-Unis, *La Sagouine* est reconnue comme une oeuvre choc. Au Québec, Raymond Pagé affirme que :

la pièce a produit l'effet d'un choc culturel, politique et social. L'accueil du public est délirant. La critique ne tarit pas d'éloges. Michel Bélair, du *Devoir*, est estomaqué : Le texte est extraordinaire, la langue est savoureuse, Viola Léger est extraordinaire, en somme, c'est « un chef-d'oeuvre »¹⁰⁹.

Même aux États-Unis, l'étude de *La Sagouine* et des autres oeuvres d'Antonine Maillet en milieu scolaire, est envisagée.

Janis L. Pallister déclare :

Je propose une insertion ferme de la matière acadienne dans le canon des études françaises dans les lycées et les universités américains, et, plus particulièrement l'enseignement des oeuvres d'Antonine Maillet [...] Une lecture de *la Sagouine*, accompagnée possiblement par

¹⁰⁸ de Finney, « Lecteurs acadiens ... », p. 40.

¹⁰⁹ Raymond Pagé, « Spectateurs et lecteurs des oeuvres d'Antonine Maillet » dans Marguerite Maillet et Judith Hamel (dir.), *La réception des oeuvres d'Antonine Maillet. Actes Colloque international, octobre 1988, Chaire d'études acadiennes, Moncton, 1989*, p. 315.

les vidéos de la pièce, pourrait constituer un très bon aperçu de toutes les questions concernant l'Acadie¹¹⁰.

La pièce *Évangeline Deusse* permet également de développer l'identité collective acadienne puisque le thème central est le déracinement. Or, l'extrait choisi, « le premier tableau en mai », aborde certes la question du déracinement, de l'identité, mais aucune question ne cherche à approfondir cette thématique. Par exemple, la question « quel thème se dégage de cette pièce¹¹¹ ? » est posée aux élèves sans exploiter cette question davantage ou encore « Quel objet l'auteure élève-t-elle au rang de symbole de l'Acadie ? Il existe un rapport entre cet objet et l'action la plus importante dans l'extrait : quelle est cette action¹¹² ? » De plus, lorsque la question de la langue d'*Évangeline Deusse* est abordée, les exemples linguistiques sont présentés comme étant « incorrects » : « Transformez la réplique suivante en langue correcte » est une des consignes adressées aux élèves qui doivent également vérifier si certains mots sont des archaïsmes : « Relis le passage où

110 Janis L. Pallister, « Insertion canonique de l'oeuvre mailletienne et sa réception scolaire aux États-Unis » dans Marguerite Maillet et Judith Hamel (dir.), *La réception des oeuvres d'Antonine Maillet. Actes Colloque international, octobre 1988, Chaire d'études acadiennes, Moncton, 1989*, p. 193.

111 Albert-Weil et Vanbrugghe, *Intermède ...*, p. 92.

112 *Idem.*

Évangéline et le Breton discutent du mot *houquer*. Ce mot fait partie de l'héritage linguistique de l'Acadie. [...] Vérifie si les mots suivants sont encore utilisés dans leur sens ancien à l'heure actuelle dans ton milieu¹¹³[...] ».

Nous avons voulu montrer que la venue de la collection *Cinq saisons* représente certes un pas de l'avant, mais malgré cette initiative, la polémique à propos de la place de la littérature acadienne dans les manuels scolaires semble devoir demeurer et les principes énoncés par le ministère de l'Éducation sont mis à rude épreuve : d'une part l'ouverture sur la francophonie mondiale prônée par le Ministère est en fait une ouverture plutôt illusoire puisque les textes n'incitent guère l'élève à s'initier à cette culture et d'autre part, les textes acadiens ne sont pas toujours représentatifs des écrivains acadiens en ce sens que les classiques sont ignorés. Ces textes subissent également le même sort que les textes de la francophonie puisqu'ils ne sont pas étudiés de manière à refléter leur culture spécifique.

113 *Idem.*

Chapitre 3

**La langue dans les manuels scolaires:
normes, littérature et contexte régional**

Cette situation nous amène à examiner d'un peu plus près l'ensemble des textes littéraires étudiés ainsi que l'analyse et l'interprétation préconisées par le Ministère. Nous remarquons que peu importe leur origine, la sélection et le traitement de ces textes semblent répondre à deux préoccupations : la langue employée par les écrivains et la structure narratologique.

Nous allons d'abord nous pencher sur la problématique de la langue en analysant les politiques du Ministère pour ensuite examiner la façon dont la question de la langue est abordée dans les manuels scolaires. Pour ce faire, nous comparerons un extrait de la nouvelle *Aux champs* de Guy de Maupassant et un extrait de *Adieu p'tit Chipagan* de Louis Haché. Ensuite, nous examinerons les consignes proposées aux enseignants (toujours par rapport à la langue) en ce qui a trait à des extraits de deux pièces de théâtre, *Louis Mailloux*, *Évangéline Deusse* et de la nouvelle *Aux champs*. Nous analyserons également deux extraits d'auteurs acadiens, soit un court extrait du roman *Bloupe* de Jean Babineau ainsi qu'un extrait du roman jeunesse *Grandir à Moncton* de Yves Cormier. Finalement, nous confronterons les manuels aux recherches récentes en linguistique et ce par rapport à la langue en littérature acadienne et par rapport à la littérature universelle.

La langue

D'un point de vue pragmatique, la langue constitue un aspect important du programme de français puisque le but premier de cet enseignement est d'« amener l'élève à savoir lire et écouter, à savoir écrire et parler¹¹⁴. » Les auteurs du programme estiment que ce but sera atteint si la classe de français

permet à l'élève de se servir de façon efficace, correcte et satisfaisante de la langue orale et de la langue écrite pour exprimer sa pensée, pour comprendre celle des autres, dans des situations multiples et variées qui tiennent compte du fonctionnement des divers types de discours et du fonctionnement même de la langue¹¹⁵.

À travers les nombreux types de discours à l'étude, le Ministère offre effectivement des situations multiples à l'élève afin que celui-ci puisse « savoir lire et écouter, écrire et parler ». Le programme explique par ailleurs la dimension socio-culturelle de la langue :

la langue maternelle est aussi un moyen privilégié par lequel une collectivité se révèle, exprime ses valeurs et ses attentes. La classe de français doit permettre à l'élève de reconnaître les valeurs socioculturelles transmises par la langue et par les discours en usage dans la communauté francophone ; elle doit lui donner l'occasion de se situer par rapport à ces valeurs, de

114 Ministère de l'Éducation, *Programme Français langue maternelle, secondaire deuxième cycle, français I*, Fredericton, 1991, p. 20.

115 *Idem.*

les discuter et de les confronter à ses propres valeurs¹¹⁶.

En analysant ces deux énoncés, nous remarquons qu'il ne semble pas exister de lien précis entre la conception de la langue comme instrument de communication et sa dimension socio-culturelle¹¹⁷. L'élève ne peut effectivement pas « reconnaître les valeurs socioculturelles transmises par la langue » comme le stipule le programme puisque cet énoncé ne semble pas appliqué dans les manuels : ces derniers semblent uniquement percevoir la conception instrumentaliste de la langue. En analysant la langue dans les textes littéraires, nous allons vérifier si les manuels scolaires arrivent ou non à concilier l'approche communicative et l'approche littéraire de la langue.

La langue dans les manuels scolaires

Le ministère accorde une importance primordiale à l'utilisation « correcte » et « satisfaisante » de la langue en salle de classe. Ces deux qualificatifs font référence au français standard et cet objectif se reflète dans les manuels de la collection *Cinq saisons* puisque dans la section littéraire, les textes étudiés lors de la compréhension en

116 *Idem.*

117 En ce qui a trait à la langue comme instrument de communication vs la langue littéraire, se référer à Jean-Maurice Rosier, « Les instructions officielles de la communauté française de Belgique sur l'enseignement de la littérature », *Pratiques*, no 101/102, (mai 1999), p. 235 à 239.

lecture, à l'exception d'une nouvelle littéraire de Guy de Maupassant, sont exempts de toute trace d'oralité ou de changements de registres de langue. La langue correcte est ainsi définie dans les manuels :

La langue correcte se caractérise par les aspects suivants : une syntaxe parfaite et un vocabulaire clair et précis, mais moins raffiné que celui de la langue littéraire. [...] Cette variété est comprise de tous les francophones. C'est celle qui est enseignée dans les écoles de la francophonie, c'est celle qui permet à des gens du Sénégal, de France, de l'Ouest canadien, du Québec, de l'Acadie, etc., de communiquer sans difficulté. [...] La prononciation du français varie d'une région à l'autre et, plus encore, d'un pays à l'autre. Mais si les interlocuteurs maîtrisent le français correct, ils se comprendront sans problème, après une courte période d'ajustement¹¹⁸.

Les enseignants de français langue seconde sont mis en garde contre la pratique qui consiste à proposer des textes littéraires comme « des modèles de 'bon français' que les étudiants devraient chercher à imiter¹¹⁹. » En aucun temps les textes ne devraient être « un prétexte pour faire des exercices lexicaux ou grammaticaux¹²⁰ ». Ces enseignants sont plutôt invités à étudier un texte littéraire pour ce qu'il représente, pour sensibiliser les élèves à ses qualités.

¹¹⁸ Albert et Vanbrugghe, *Solstice...*, p. 358.

¹¹⁹ Alfred Noé, « Littérature: retour au texte », *Le français dans le monde*, n°261 (novembre/décembre 1993), p. 46.

¹²⁰ *Idem*.

Pourquoi en serait-il autrement en français langue maternelle ?

Il est donc opportun de comparer l'exception que le Ministère a faite, soit l'extrait de la nouvelle *Aux champs* de Guy de Maupassant, étudiée en 10^e année, à un extrait du roman *Adieu P'tit Chipagan* de Louis Haché¹²¹. Les registres de langue de cette nouvelle ressemblent parfois à ceux du parler acadien employé par les personnages de Louis Haché. On peut, par exemple, comparer « j'vous vendions » à « les chasseux connaissent » ou encore « c'est-i permis » à « a r'viendront-i » ; les similitudes de ce parler ne devraient causer aucune difficulté de compréhension auprès des élèves. Toutefois, la compréhension de certains mots ou expressions employés dans *Aux champs* peut s'avérer difficile, voire absente, contrairement au vocabulaire de *Adieu P'tit Chipagan* qui semble plus facile pour les élèves. C'est le cas de « fumelle », qui se rapproche de « femelle » alors que « ct'éfant », pour signifier « cet enfant » dans l'extrait de Guy de Maupassant ne fait pas partie du vocabulaire acadien. Maupassant emploie le terme « p'tiot » alors que Louis Haché préfère « p'tits », plus utilisé en Acadie.

D'un point de vue linguistique, les pièces acadiennes *Louis Mailloux* et *Évangéline Deusse* ont reçu un traitement différent de celui réservé à la nouvelle « *Aux champs* ».

121 Voir appendice H pour ces deux extraits.

Deux extraits du texte de Maupassant sont à l'étude : un est étudié dans la section littéraire et l'autre, qui fait partie du précédent, sert à démontrer, comme nous l'avons vu, le registre familier d'une région de la France. Ce dernier extrait peut, semble-t-il, entraîner des difficultés chez les élèves puisque la question « Quelles sont les expressions qui ne font pas partie de la langue correcte et qui peuvent nuire à la compréhension¹²² ? » est posée. Pourtant, dans l'extrait reproduit dans la section littéraire, les directives semblent être davantage nuancées puisqu'aucune mention ne stipule que cet extrait pourrait nuire à la compréhension de l'élève :

Afin de mieux traduire la réalité de ce milieu social, l'auteur s'applique à rendre le patois normand, en utilisant certains mots propres à la région et en transcrivant l'accent local: ainsi, *un fils* devient *un fieu*, *toi* devient *té*, *enfant* se prononce *éfant*, et *je suis*, *j'sieus*, etc. Prépare-toi à «entendre» les personnages afin de les comprendre¹²³.

Aucun lexique ni aucune explication supplémentaire ne sont fournis afin de mieux comprendre cette variété de langue, fort probablement inconnue des élèves. Comment expliquer alors que les deux pièces acadiennes, présentées elles aussi dans la section littéraire, sont accompagnées « d'un petit lexique à l'usage des personnes qui ne sont pas familières

¹²² Albert et Vanbrughe, *Solstice...*, p. 359.

¹²³ *Ibid.*, p. 114.

avec le parler acadien¹²⁴ » ? Le Ministère semble juger que les élèves ne connaissent pas la langue acadienne, mais qu'ils sont en mesure d'« entendre » et de « comprendre » le parler normand.

En ce qui a trait à l'étude des différents registres de langue qui se retrouvent dans la section *Aiguise tes connaissances*, notons que les auteures ont choisi, entre autres, un court extrait de *Bloupe*¹²⁵ de Jean Babineau ainsi qu'un extrait de *Grandir à Moncton*¹²⁶ de Yves Cormier. L'extrait de *Bloupe*, parsemé de « haler ma marde d'icitte », de « about des conneries » ou encore de « fuckailleries » représente, selon les manuels, « la langue populaire du sud-est du Nouveau-Brunswick¹²⁷ », ce qui semble en général assez juste, même si des termes tels que « conneries » ne sont pas du sud-est. Toutefois, le mélange des trois langues retrouvé au sud-est aurait pu être davantage exploité puisque ce roman « met en scène un formidable jeu sur les codes dont le mélange des trois langues [...] n'est que la pointe de

124 Albert-Weil et Vanbrugghe, *Intermède, Guide ...*, p. 48 et 86.

125 Voir appendice I.

126 *Idem*.

127 Albert et Vanbrugghe, *Prélude...*, p. 266.

l'iceberg¹²⁸. » Ce mélange des langues peut parfois paraître brutal, mais est essentiel à la réalisation de l'oeuvre :

Le texte ne pose même pas la question de la légitimité de ce mélange; elle coule de source tellement ce plurilinguisme est intimement lié à l'univers décrit. L'affront à la pureté de la langue entre dans un dispositif bien plus vaste qui joue des registres et des discours, qui brutalise et casse le dispositif global de la langue et où l'hétérogénéité généralisée et la fragmentation deviennent des principes de construction de l'oeuvre¹²⁹.

De plus, *Bloupe* exploite la langue de façon très ludique, ce dont les manuels ne parlent nullement :

C'est à une véritable trituration que le langage est soumis, les mots étant découpés («Shie Shop Factories herein Massa Shoe Sette»), recollés («des shitfitheartattack»), transformés («la transmission o râle et é kri te des idées», «des sang tit ments», «berlingouin» pour bilingue, etc.), déformés («Oinktario», «boste» pour poste et «bourrier» pour courrier pendant tout le roman, «menté santale» pour santé mentale, etc.)¹³⁰.

L'extrait de *Grandir à Moncton* est présenté comme une illustration de « la variété de langue familière, telle qu'elle est parlée dans la région du sud-est du N.-B¹³¹. » Or, la langue utilisée dans ce texte ne reflète pas la langue familière du sud-est. Cette dernière est parsemée

128 Raoul Boudreau, « Jean Babineau, *Bloupe*. », *Revue de l'Université de Moncton*, vol. 30, n° 1 (1997), p. 133.

129 *Ibid.*, p. 135.

130 *Ibid.*, p. 134.

131 Albert et Vanbrughe, *Prélude...*, p. 264.

d'anglicismes : « la pratique du mélange des langues est aussi devenu, qu'on le veuille ou non, un trait caractéristique d'une bonne partie de la population acadienne du Sud-est¹³² » alors que cet extrait, comme le roman en entier d'ailleurs, est dénué de termes anglais. Et bien que les différents registres de langue soient étudiés, la notion de « chiac » n'est jamais mentionnée dans les manuels, « la langue parlée du sud-est » lui étant préférée, sans expliquer davantage quelle réalité celle-ci représente.

Par la méthode pédagogique utilisée dans ces manuels, le Ministère tend à oublier ses propres principes... En effet, le programme dit vouloir permettre à l'élève « de se situer par rapport à ces valeurs, de les discuter et de les confronter à ses propres valeurs¹³³ ». Le terme « valeur » fait ici référence aux valeurs socioculturelles transmises par la langue. Comment les enseignants pourraient-ils demander aux étudiants de discuter ou encore de confronter certaines valeurs aux leurs alors que ces dernières semblent être ignorées dans les manuels ? La définition de la langue proposée n'est quant à elle guère respectée puisqu'aucune pratique en classe de français ne semble « permettre à

132 Boudreau, « Jean Babineau... », p. 136.

133 Ministère de l'Éducation, *Programme Français langue maternelle, secondaire deuxième cycle, français I*, Fredericton, 1991, p. 20.

l'élève de reconnaître les valeurs socioculturelles transmises par la langue¹³⁴[...] ». Par « langue », le Ministère fait bien sûr référence à la langue maternelle de l'élève, en l'occurrence le français et, par le fait même, à la langue française parlée au Nouveau-Brunswick. Or, celle-ci semble plutôt négligée dans les manuels...

Nous allons tenter de découvrir les motivations qui poussent le Ministère à négliger la langue acadienne et par le fait même, certains écrivains acadiens. Pour ce faire, nous regarderons, dans un premier temps, les propos que tiennent certains linguistes et théoriciens sur la problématique de la langue acadienne en littérature pour ensuite examiner cette problématique en fonction de la littérature universelle.

La langue en Acadie

Au Nouveau-Brunswick, deux langues officielles paraissent souvent trop pour certains de ses habitants. À l'inverse, c'est souvent bien peu pour les écrivains acadiens qui sentent le besoin de se forger un lexique, une « langue ». Alain Masson, dans la communication qu'il a donnée au Congrès Mondial Acadien, déclare que les écrivains acadiens sont en quelque sorte privilégiés :

L'Acadie est une parole multiple: deux langues, des niveaux de langue par dizaine, ces attachements à la parole ambiante prennent nécessairement une tournure

134 *Idem.*

très singulière. L'écrivain acadien se trouve donc dans une position très intéressante : au lieu de construire un style, il détermine une langue. La langue de cette littérature n'est pas une langue établie¹³⁵.

Mais Masson ne peut pas concevoir que, dans le domaine de l'enseignement au Nouveau-Brunswick, le conseil scolaire francophone ne mette pas davantage en valeur la littérature acadienne : « [...] l'école, qui en Italie privilégie la littérature italienne comme en Hongrie la littérature hongroise : je ne sache pas qu'ici Antonine Maillet, Ronald Després ou Léonard Forest bénéficient d'un tel traitement¹³⁶. »

Une des raisons pour lesquelles la littérature acadienne est négligée dans les écoles francophones de la province semble être la langue utilisée par certains écrivains acadiens. Gilberte Godin, agente pédagogique en français¹³⁷, affirme que l'utilisation de la langue anglaise dans certains textes acadiens exclurait quasi automatiquement la possibilité de les enseigner : « Les élèves, étant déjà victimes d'anglicisation, on peut comprendre que l'on va

135 Alain Masson, « Une idée de la littérature acadienne », *Revue de l'Université de Moncton*, vol. 30, n° 1 (automne 1997), p. 128.

136 Alain Masson, « Sur la production poétique au Nouveau-Brunswick », chapitre dans *Lectures acadiennes: ...*, p. 27.

137 Au moment de l'enquête menée en 1997.

choisir autre chose plutôt que ces oeuvres-là¹³⁸. » Mais tous ne sont pas d'accord avec cette affirmation. Gérald Leblanc, écrivain acadien, dénonce fortement cette pratique : « Je m'oppose à cette tendance malsaine de dénigrer tout texte qui s'éloigne de la norme, de rabaisser les productions du milieu au nom d'une pureté pour le moins équivoque¹³⁹. » De plus, France Théoret affirme qu'il est impossible d'étudier une culture en la dissociant de sa langue :

La littérature nous renvoie des images de ce que nous sommes. Les représentations sont également indissociables de la langue, d'une langue vivante, une langue mise en question, une langue en transformation¹⁴⁰.

Masson déplore lui aussi le fait que les dirigeants ministériels tendent à déprécier la langue acadienne. Il affirme que l'enseignement du français ne se fera pas « efficacement sans mettre en oeuvre la langue comme monde, comme vérité et comme création. La langue n'est pas un instrument de communication. C'est elle au contraire qui

138 Gilberte Godin, agente pédagogique en français pour le sud-est de la province, Conseil scolaire n°1, le 28 février 1997, Moncton.

139 Gérald Leblanc, écrivain acadien, le 24 février 1997, Moncton.

140 Théoret, « La langue est ... », p. 75.

établit la communication¹⁴¹. » Si le Ministère définit la langue uniquement comme un instrument de communication, affirme-t-il, « il est absurde et cruel d'enseigner le français aux jeunes Acadiens¹⁴². » De plus, il entrevoit un avantage à la pratique du plurilinguisme dans certains textes acadiens :

Pourquoi se voiler la face devant l'anglais ? Il conviendrait au contraire de mettre au net les différences sémantiques entre les deux langues. Le tutoiement par exemple. Mais aussi l'opposition «fleuve vs rivière», que l'anglais semble ignorer, les ambiguïtés si différentes de «make love» et de «faire l'amour» ou de «aimer vs aimer bien» vs «to like vs to love». Voir combien ces manières de parler sont le corps propre d'une vérité pour nous¹⁴³.

D'ailleurs, c'est à tort que la littérature acadienne est caractérisée par la pratique constante du plurilinguisme et de l'oralité. Il est certes vrai que

[...] Même le regard le plus rapide suffit à révéler, non seulement la concurrence fréquente des niveaux de langue ou la co-habitation d'une langue, le français standard, et d'une de ses variétés régionales, la co-présence de deux langues, le français et l'anglais, avec un parler populaire, le chiac, issu du mélange de celles-ci¹⁴⁴.

141 Alain Masson, « L'image de la langue », chapitre dans *Lectures acadiennes*, p. 99.

142 *Ibid.*, p. 98.

143 *Ibid.*, p. 100.

144 Raoul Boudreau et Anne-Marie Robichaud, « Le plurilinguisme en poésie acadienne des années 1970 aux années 1990 », *Revue de l'Université de Moncton*, volume 30, n°1 (1997), p. 19.

Et dans la poésie de Marc Arseneau, Frederic Gary Comeau (*Intouchable*), Jean-Marc Dugas et Marc Poirier, ce mélange est un phénomène assez répandu. Toutefois, tous les poètes acadiens n'ont pas recours au plurilinguisme. Même si l'on en retrouve parfois quelques traces chez les Herménégilde Chiasson, Raymond Guy LeBlanc, Guy Arsenault et Gérald Leblanc, ces poètes écrivent généralement en français standard. D'autres, tels que Serge-Patrice Thibodeau ou Roméo Savoie, écrivent toujours en français standard. Raoul Boudreau nous met effectivement en garde :

[...] aussi bien dans la période nationaliste des années 70 que dans la période postmoderne des années 90, on remarque un net partage à part égale entre ceux qui optent pour écrire dans un français standard, mâtiné bien sûr de canadianismes et même d'acadianismes discrets et sans doute inconscients, et ceux qui font une bonne place au français régional, intégrant de nombreuses marques de l'oralité, des archaïsmes, des traits du vernaculaire du Sud-est du Nouveau-Brunswick, le chiac. Ne considérer que les poètes acadiens plurilingues, c'est ignorer les poètes unilingues, à toutes les époques aussi nombreux que les premiers¹⁴⁵.

Il constate également que « les poètes qui utilisent la langue orale acadienne et l'anglais proviennent plutôt du Sud-est, région davantage en contact avec l'anglais¹⁴⁶ » alors

¹⁴⁵ Raoul Boudreau, « Les poètes acadiens et leurs langues » dans Glenn Moulaison (dir.), *Les abeilles pilotent: Mélanges offerts à René LeBlanc*, Pointe-de-l'Église, Revue de l'Université Ste-Anne, 1998, p. 207-208.

¹⁴⁶ *Ibid.*, p.209.

qu'en général, les écrivains du Nord-est et du Nord-ouest utilisent le français standard.

Il faut noter enfin que les recherches récentes en linguistique révèlent que cette tendance à recourir au plurilinguisme n'est pas unique à la région acadienne. Des théoriciens tels que Dominique Maingueneau, Gilles Deleuze et Félix Guattari se sont penchés sur cette question. Maingueneau affirme que

l'écrivain n'est pas confronté à la langue, mais à une interaction de langues et d'usages, à ce qu'on pourrait appeler une interlangue. Par là, on entendra les relations, dans une conjoncture donnée, entre les variétés de la même langue, mais aussi entre cette langue et les autres, passées ou contemporaines¹⁴⁷.

Pour l'écrivain, écrire dans sa langue maternelle, c'est écrire ce qui est déjà dit. Il doit donc soit écrire dans une langue étrangère ou soit remanier sa langue maternelle afin de la rendre « autre », étrangère. Selon Régine Robin,

L'écrivain est celui qui sans le savoir la plupart du temps fait par son travail d'écriture le deuil de l'origine, c'est-à-dire le deuil de la langue maternelle[...] L'écrivain est toujours confronté à du pluriel, des voix, des langues, des niveaux, des registres de langue¹⁴⁸[...]

Dans une autre langue, l'écrivain peut chercher l'inédit, l'innommable. Robin explique :

¹⁴⁷ Dominique Maingueneau, *Le contexte de l'oeuvre littéraire, énonciation, écrivain, société*, Paris, Dunod, 1993, p. 104.

¹⁴⁸ Régine Robin, *Le deuil de l'origine: une langue en trop, une langue en moins*, Saint-Denis, France, Presses universitaires de Vincennes, 1993, p. 13.

Qu'on écrive dans une seule langue ou dans une langue étrangère, le travail d'écriture consiste toujours à transformer sa langue en langue étrangère, à convoquer une autre langue dans sa langue, langue autre, langue de l'autre, autre langue. On joue toujours à l'écart, de la non-coïncidence, du clivage¹⁴⁹.

Deleuze et Guattari, dans leur ouvrage sur les littératures mineures, affirment que l'écrivain n'est pas confronté à la langue, mais plutôt à l'interaction entre les langues car « ce qui peut être dit dans une langue ne peut pas être dit dans une autre, et l'ensemble de ce qui peut être dit et de ce qui ne peut pas l'être varie nécessairement d'après chaque langue et les rapports entre ces langues¹⁵⁰. » D'où la distinction entre deux formes de plurilinguisme. Mainqueneau distingue le plurilinguisme externe, qui fait référence à la relation des oeuvres aux « autres » langues du plurilinguisme interne, qui se traduit, à l'intérieur d'une même langue, par les variétés liées à la géographie, à une stratification sociale, à des situations de communication et à des registres de langue¹⁵¹.

¹⁴⁹ Régine Robin, « La brume-langue », *Le Gré des langues*, n° 4, L'Harmattan, (1992), cité dans Dominique Mainqueneau, *Le contexte de l'oeuvre littéraire, énonciation, écrivain, société*, Paris, Dunod, 1993, p. 105.

¹⁵⁰ Gilles Deleuze et Félix Guattari, *Kafka, Pour une littérature mineure*, Paris, Minuit, 1975, p. 29.

¹⁵¹ Mainqueneau, *Le contexte...*, p. 104-105.

Mainqueneau dénonce le fait qu'« on pense communément que la langue française précède les oeuvres écrites en français comme le canal précède les messages qu'on y introduit, comme la route les messages qu'elle rend possible¹⁵². » Selon lui et les théoriciens et les linguistes, l'idée que la langue préexiste à la littérature est fausse : l'existence d'une langue est bel et bien déterminée, entre autres, par la littérature qui représente, en quelque sorte, un moyen de « valorisation » de la langue: une langue qui est « publiée » est susceptible d'être reconnue par la critique littéraire et par la société. Par conséquent, « une langue qui serait délaissée par les écrivains serait menacée de perdre son statut¹⁵³ » affirme-t-il.

Nous pouvons conclure qu'à prime abord, l'aspect linguistique dans les textes littéraires est primordial pour le Ministère. L'analyse de la langue dans les textes littéraires montre toutefois que ce principe est loin d'être appliqué et que tous les textes ne sont pas considérés sur un pied d'égalité, plus spécifiquement en ce qui a trait aux textes acadiens, qui semblent subir un traitement plus rigoureux... Témoins les glossaires qui accompagnent les pièces *Louis Mailloux* et *Évangéline Deusse* ou encore la

152 *Ibid.*, p. 101.

153 *Ibid.*, p. 103.

présence, malgré son vocabulaire, de l'extrait de la nouvelle *Aux champs*¹⁵⁴. De plus, les recherches récentes vont à l'encontre des pratiques linguistiques préconisées par le Ministère puisqu'elles confirment que les concepts langue, littérature et culture sont indissociables.

154 Se référer à la section «la langue dans les manuels scolaires», p. 69.

Chapitre 4

**Pédagogie de la lecture :
du structuralisme à la lecture littéraire**

La structure narratologique des textes est la deuxième préoccupation sur laquelle le Ministère s'appuie en ce qui a trait au choix des textes. Nous examinerons, en premier lieu, les politiques ministérielles en la matière, puis la façon dont la narratologie se traduit dans les manuels scolaires, et, en dernier lieu, les résultats des recherches portant sur les applications pédagogiques du structuralisme et de la narratologie .

L'activité structuraliste semble occuper une place de choix parmi les objectifs du ministère puisque le programme soutient que les activités d'acquisition de connaissances

visent l'acquisition de concepts, de notions, de lois ou de règles applicables aux pratiques de compréhension ou de production concernant la situation de communication [...], le fonctionnement du discours (le schéma narratif, la structure du texte informatif...) et le fonctionnement de la langue¹⁵⁵[...]

Mais en quoi cette approche consiste-t-elle exactement ?

L'analyse structuraliste narratologique porte entre autres sur le personnage, le temps narratif, la voix narrative, le schéma narratif, etc. L'analyse structuraliste du récit se définit comme suit : « on fragmente, on décompose le récit, on lui cherche des ' unités ', puis l'on agence, l'on associe ces dernières, mettant à jour, comme on l'a dit, leurs ' lois de succession ', leurs possibilités

155 Ministère de l'Éducation, *Programme Français langue maternelle, secondaire deuxième cycle, français II*, Fredericton, 1991, p. 38.

d'enchaînement¹⁵⁶. » Roland Barthes définit le but de toute activité structuraliste comme étant de

reconstituer un « objet » de façon à manifester dans cette reconstitution les règles de fonctionnement (les « fonctions ») de cet objet. La structure est donc en fait un simulacre de l'objet, mais un simulacre dirigé, intéressé, puisque l'objet imité fait apparaître quelque chose qui restait invisible, ou si l'on préfère, inintelligible dans l'objet naturel¹⁵⁷.

La description des actions se traduit elle aussi par un schéma : le schéma (ou modèle) actanciel. Cette méthode est utilisée pour analyser en « profondeur » les structures d'une oeuvre. Le personnage est vu comme une fonction : le lecteur scrute les informations données par le narrateur ou par les personnages ou encore il fait des déductions à partir du comportement des personnages.

Les manuels de la collection *Cinq saisons* s'appuient en grande partie sur cette approche structuraliste. La section de l'objectivation de la pratique des textes littéraires, qu'il s'agisse du roman jeunesse, du roman, de la nouvelle littéraire ou du théâtre, privilégie les questions axées sur la structure narratologique. Les romans jeunesse et les romans font l'objet de directives telles que « Indique quel

156 J.-L. Dumortier et Fr. Plazanet. *Pour lire le récit. L'analyse structurale au service de la pédagogie de la lecture*. Bruxelles, A. DeBoeck/Paris-Gembloux, Duculot, 1980, p. 27.

157. Roland Barthes, «L'activité structuraliste», *Essais critiques*, Paris, Le Seuil, 1964, p. 214-215, cité dans J.-L. Dumortier et Fr. Plazanet. *Pour lire le récit. L'analyse structurale au service de la pédagogie de la lecture*. Bruxelles, A. DeBoeck/Paris-Gembloux, Duculot, 1980, p. 26 et 27.

est le personnage principal et explique ton choix¹⁵⁸ » ou encore des questions comme « quelle est la situation initiale ?¹⁵⁹ » alors que dans la section de la nouvelle littéraire, les auteures demandent de « dégager le schéma narratif de la nouvelle¹⁶⁰ » ou de trouver « [Le] moyen [que] M. Blink utilise [...] pour contrer l'événement perturbateur¹⁶¹ ». Le traitement du théâtre est semblable avec des questions telles que « Établis le schéma de la pièce: quelle est la situation initiale ? l'événement déclencheur? la crise¹⁶² ? » et « Quels sont les éléments qui augmentent la tension dramatique de ce passage¹⁶³ ? »

Des notions relatives à la structure narratologique sont également présentes dans la section « As-tu lu ? » des manuels *Prélude*, *Solstice* et *Équinoxe* ainsi que dans la section « Les jeux sont faits » du manuel *Intermède*. La section « As-tu lu ? » invite l'élève à lire plusieurs romans

158 Albert et Vanbrugghe, *Prélude*, ..., p. 23.

159 Albert-Weil et Vanbrugghe, *Équinoxe*, ..., p. 138.

160 Albert et Vanbrugghe, *Solstice*, ..., p. 44.

161 *Ibid*, p. 23.

162 Albert-Weil et Vanbrugghe, *Intermède...*, p. 70.

163 *Ibid.*, p. 44.

jeunesse, romans et nouvelles littéraires selon les différents manuels pour ensuite compléter une activité de compréhension. Cette activité fait fréquemment référence à la structure narratologique. Suite à la lecture de *Catherine Certitude* par exemple, l'élève doit répondre à cette directive :

Dégage la structure narratologique du roman. À quelles pages correspondent la situation initiale, l'événement perturbateur, le développement du récit et la situation finale? Résume en une ou deux phrases les événements rapportés dans chaque partie et précise où et quand ont lieu ces événements¹⁶⁴.

Les nouvelles littéraires ne font pas exception puisqu'une des trois questions posées après la lecture de *Derrière les visages* est « Résume brièvement chaque nouvelle en te basant sur le schéma narratif du récit¹⁶⁵. » Finalement, la section « roman » fait elle aussi référence à la structure narratologique. Après avoir lu *Sueurs froides*, l'élève doit répondre à cette directive :

Dresse les schémas narratifs du roman (situation initiale, élément déclencheur, principaux épisodes du processus de transformation, situation finale). Fais d'abord un schéma pour chacune des deux parties, comme s'il s'agissait de deux romans indépendants. Puis, dresse un schéma général qui englobera toute l'histoire : certains éléments seront identiques, tandis que d'autres seront assez différents¹⁶⁶.

¹⁶⁴ Albert et Vanbrugghe, *Prélude...*, p.159.

¹⁶⁵ Albert et Vanbrugghe, *Solstice...*, p. 243.

¹⁶⁶ Albert-Weil et Vanbrugghe, *Équinoxe...*, p. 207.

La section « Les jeux sont faits » invite elle aussi l'élève à lire des oeuvres dans leur version intégrale. Cependant, contrairement aux genres cités précédemment, les activités accompagnant les pièces de théâtre s'appliquent à toutes les pièces. Parmi les activités de compréhension qui accompagnent la lecture, celle portant sur le « cadre de la pièce » amène l'élève à reproduire le schéma narratif : « L'élément déclencheur survient au moment où ... ; la situation finale de la pièce se résume ainsi : ... ; les personnages principaux sont, en premier lieu, ... ; ensuite, ... ¹⁶⁷ ».

L'activité structuraliste constitue la principale méthode d'analyse de la nouvelle approche. Les nombreuses directives retrouvées dans les manuels, tant dans la section du roman jeunesse ou du roman que dans celles de la nouvelle littéraire, du théâtre ou de la poésie, semblent même illustrer une certaine obsession. Toutefois, cette méthode pédagogique soulève quelques controverses. Que lui reproche-t-on exactement ? Il faut d'abord préciser que les didacticiens ne semblent pas s'opposer entièrement à l'enseignement de la littérature par le biais de l'approche structuraliste. Il ne faut pas négliger le fait qu'adaptée à la didactique, cette approche a permis de percevoir le texte littéraire comme un objet d'étude et non plus comme un

¹⁶⁷ Albert-Weil et Vanbrughe, *Intermède...*, p. 174.

prétexte à l'enseignement de la grammaire. Mais l'approche structuraliste à elle seule ne semble plus adéquate pour enseigner la littérature puisqu'elle va à l'encontre des critères et des principes du nouveau programme du Nouveau-Brunswick. Une contradiction interne est évidente : alors que le programme prône l'étude des différents discours pris dans leur contexte d'énonciation, la méthode structuraliste a comme principale lacune d'être réductrice, en ce sens qu'elle n'étudie que les structures internes du texte et les lois générales, sans se préoccuper de l'« extra-littéraire ». Elle « fait abstraction du contexte, des rapports de communication entre interlocuteurs, de la panoplie de rôles qu'ils peuvent jouer¹⁶⁸ » affirme Francine Coulombe. Cette approche va donc également à l'encontre des recherches récentes en la matière.

Une méthode plus sensible au contexte, comme l'approche bakhtinienne, pourrait en complémentarité à l'approche structuraliste, mieux répondre aux objectifs du nouveau programme : « La théorie de Bakhtine qui réintroduit le sujet du discours dans la problématique de ses conditions de production me semble complémentaire d'une approche (le structuralisme) qui, en gommant toute dimension socio-

¹⁶⁸ Francine Coulombe, «L'apport de Bakhtine à la didactique du roman», mémoire de maîtrise, 1986, Montréal, Université de Montréal, p. 20.

historique, hypostasie le texte en objet formel¹⁶⁹ » soutient Michel Thérien. Celui-ci affirme qu'« il est souhaitable que le corpus théorique de référence sur la lecture littéraire au secondaire soit élargi, qu'elle ne soit pas limitée à une approche de type structural ou narratologique, bref, qu'une pluralité d'approches vienne en enrichir la pratique¹⁷⁰. » Pour ce faire, il faudrait que les dirigeants du ministère de l'Éducation soient prêts à considérer l'enseignement des textes littéraires à travers d'autres approches que l'approche structuraliste, ce qui favoriserait l'atteinte d'un niveau de compréhension en lecture plus élevé.

Lire ou délire?

Il importe de savoir quel est l'effet de la priorité « structuraliste » sur la conception, explicite ou implicite, de la lecture et du lecteur. Pour ce faire, nous analyserons, dans un premier temps, les politiques ministérielles en ce qui a trait à la notion de « lecture » ou de « lecteur ». Dans un deuxième temps, nous analyserons le choix des méthodes pédagogiques reliées au questionnement des textes littéraires (niveaux de compréhension en lecture)

169 Michel Thérien, « La lecture du roman », chapitre dans *Didactique de la lecture au secondaire*, Montréal, Ville-Marie, 1985, p. 222.

170 Michel Thérien, « La lecture littéraire au secondaire : le point de vue de la didactique », *Tangence*, #36 (mai 1992), p. 78.

afin de savoir quel genre de lecteurs l'approche utilisée vise à former. Finalement, nous nous pencherons sur les recherches menées par des didacticiens québécois en ce qui a trait aux différents niveaux de compréhension en lecture.

Si l'objectif de la nouvelle stratégie pédagogique se traduit par un souci de former les étudiants, à leur sortie du secondaire en des lecteurs accomplis, on peut s'étonner de ce qu'aucune définition de la lecture et d'objectifs pédagogiques liés à la lecture des oeuvres littéraires ne se retrouve dans le programme alors qu'à l'inverse, l'enseignement de la langue vise à compléter des compétences « pratiques » très précises. D'autant plus que le principe premier des instances gouvernementales est de fixer des objectifs pédagogiques pour chaque matière enseignée. La seule mention retrouvée dans le programme est qu'un des buts ultimes du français est d'amener l'élève à « savoir lire ». Par « savoir lire », le Ministère entend :

savoir lire et savoir écouter, c'est non seulement être capable de donner du sens aux mots et aux phrases du texte lu ou entendu, mais c'est aussi pouvoir saisir la signification particulière que ces mots et ces phrases prennent dans la situation où ils sont lus ou écoutés, compte tenu des circonstances de temps et de lieu dans lesquelles ils sont écrits ou prononcés¹⁷¹.

Notons l'absence des termes « littérature/littéraire » et « culture/culturelle ». Cette définition pragmatique laisse

¹⁷¹ Ministère de l'Éducation, *Programme Français langue maternelle, secondaire deuxième cycle, français I*, Fredericton, 1991, p.30.

entendre que l'élève lit un reportage, un article critique ou une lettre d'amitié de la même façon qu'un texte littéraire, pour autant qu'il sache décoder le sens selon le contexte donné. Par exemple, une des directives adressées à l'élève, après avoir lu un texte littéraire, est d'en trouver la structure : « Pour retracer le schéma narratif du récit, recopie et complète le texte suivant¹⁷². » Une directive semblable accompagne l'étude de l'article critique : « Découpe le texte en ses différentes parties pour en faire ressortir la structure¹⁷³. » Les exemples abondent : la directive « Repère le passage qui assure la transition avec le chapitre suivant¹⁷⁴ » est illustrée dans la section romanesque alors que la directive « Dans un texte bien construit, chaque paragraphe est lié au précédent. Observe certains procédés utilisés [...] pour lier ces paragraphes¹⁷⁵ » se retrouve suite à la lecture de l'article critique. De plus, plusieurs directives sont associées à « l'objet » de l'article, ce qui s'apparente au « thème » d'un texte littéraire.

172 Albert et Vanbrughe, *Solstice...*, p. 150.

173 Albert-Weil et Vanbrughe, *Équinoxe...*, p. 247.

174 *Ibid.*, p. 124.

175 *Ibid.*, p. 256.

Au Québec, le rapport du comité conjoint A.Q.P.F.-D.G.E.E.S. va au-delà de cette vision pragmatique en offrant une définition socio-culturelle de la lecture :

lire un texte littéraire, [...] n'est pas une activité passive qui ne consisterait qu'à décoder un message et goûter des effets stylistiques ; c'est d'abord et avant tout reconstruire un discours, se l'approprier, en faire un réseau de significations pour sa vie culturelle et spirituelle¹⁷⁶.

En nous basant sur la taxonomie de Benjamin S. Bloom, nous distinguons quatre niveaux hiérarchisés de compréhension en lecture : la reconnaissance, l'interprétation, l'application et l'évaluation (aussi appelé lecture critique)¹⁷⁷. Au niveau de la reconnaissance, les réponses recherchées touchent à l'explicite du texte, c'est-à-dire que « le lecteur doit identifier, ou rappeler de mémoire un mot, une expression, un lieu, un temps, un personnage ou ses caractéristiques, un événement, etc.¹⁷⁸ » On y retrouve des directives et des questions telles que « identifier les principaux personnages », « selon l'auteur, quel... ? » ou

176 Comité conjoint A.Q.P.F.-D.G.E.E.S., « La littérature au secondaire », *Québec français*, n° 23 (octobre 1976), p. 18.

177 Pour une synthèse de ces habiletés présentées par les taxonomies des auteurs, se référer à l'appendice J. Cette synthèse est tirée de Marcel Maltais, *Le questionnement de textes et les niveaux de compréhension, l'enseignement du français au secondaire*, Montréal, Ville-Marie, 1983, p. 35 à 40.

178 Marcel Maltais, *Le questionnement de textes et les niveaux de compréhension, l'enseignement du français au secondaire*, Montréal, Ville-Marie, 1983, p. 27.

encore « quelle est la raison...¹⁷⁹ ? ». L'important, c'est que les éléments de la réponse se trouvent explicitement dans le texte. L'interprétation constitue le deuxième niveau. À partir de l'information explicite du texte, le lecteur doit déduire son implicite. Pour ce faire, le lecteur doit faire usage à la fois de ses expériences et de ses connaissances personnelles. Le genre de questions posées est « résumer le texte » ou « selon le contexte, que veut dire le mot...¹⁸⁰ ? ». Le troisième niveau, celui de l'application, est défini comme celui « de la synthèse, de la production et du classement¹⁸¹. » Le lecteur doit aller plus loin que le texte lui-même. À ce niveau, l'enseignant peut demander à l'étudiant, par exemple, de rédiger une nouvelle littéraire ou une pièce de théâtre ou encore de terminer l'écriture d'un texte incomplet. Le dernier niveau est celui de l'évaluation, aussi appelé lecture critique. Maltais affirme que ce niveau

permet au lecteur de se situer par rapport au texte et à l'auteur, de mesurer la cohérence de ce texte et de le comparer à d'autres sources et à ses expériences de vie. [...] Elle [l'évaluation] implique la reconnaissance des intentions de l'auteur, la capacité de faire taire ses préjugés, mais surtout un bagage

179 *Idem.*

180 *Ibid.*, p. 29.

181 *Ibid.*, p. 32.

suffisant de connaissances et de critères de sélection pour apporter une base de validité à son jugement¹⁸².

C'est également à ce niveau que le lecteur a la possibilité d'« ajouter » du sens au texte : « lire n'est pas recevoir un sens (auquel cas l'activité de lecture ne serait que déchiffrement), mais c'est plutôt engendrer et construire des significations ¹⁸³ » déclare Sylvie Maheu. Les questions formulées à ce niveau font appel au jugement de l'étudiant. Par exemple, l'étudiant est appelé à évaluer la cohérence d'un texte ou la logique d'une conclusion, etc. L'enseignant peut poser des questions telles que « Le témoignage de [...] est-il digne de foi, d'après vous ? » ou encore « Un tel risque vous semble-t-il justifié ? En valait-il la peine¹⁸⁴ ? » Maltais précise toutefois « que c'est la profondeur, la cohérence de la réponse fondée sur des critères explicitement formulés qui assure qu'on a atteint ce niveau¹⁸⁵. » Selon lui, il ne faut pas se leurrer : « certaines questions, qui s'apparentent pourtant à de

182 *Idem.*

183 Sylvie Maheu, « Enseigner les schémas du récit : est-ce possible dès les premières années ? », *Québec français*, n° 100 (hiver 1996), p. 55.

184 Roland Pelchat, « Trois façons d'être lecteur », *Québec français*, n° 36, décembre 1979, p. 49.

185 Maltais, *Le questionnement...*, p. 33.

l'évaluation se situent en fait au niveau de l'interprétation » comme, par exemple, la question « que pensez-vous de ce texte¹⁸⁶ ? ».

Au Nouveau-Brunswick, l'analyse des questions qu'on retrouve dans la section « objectivation de la pratique » nous amène à conclure que les trois premiers niveaux sont représentés alors que le quatrième et dernier niveau ne semble pas constituer un objectif ministériel. Malgré une approche axée vers les textes littéraires, l'étude de ces textes ne semble pas correspondre à un souci de former des lecteurs accomplis. En ce qui a trait au premier niveau, des questions telles que « à quel endroit et à quelle époque se situe l'action du roman ? » sont posées ; le deuxième niveau est illustré par « explique l'expression suivante tirée du troisième paragraphe ¹⁸⁷[...] » alors que le troisième niveau est axé sur l'écriture : par exemple, les élèves sont invités à « imaginer la suite de la nouvelle *Une agréable rencontre* composée par un élève¹⁸⁸[...] ». Toutefois, les manuels ne semblent pas viser la formation de lecteurs accomplis puisqu'aucune question, aucun exercice ne permet à l'élève d'atteindre le dernier niveau, celui de l'évaluation ou de la

186 *Idem.*

187 Albert et Vanbrugghe, *Prélude...*, p. 56 et 57.

188 Albert et Vanbrugghe, *Solstice...*, p. 65.

lecture critique. Par conséquent, l'approche proposée aux écoles néo-brunswickoises ne semble pas chercher à pousser les élèves à prendre part au texte, à lui donner un sens ou à en juger le contenu. Pour ces élèves, la compréhension en lecture telle qu'envisagée par cette approche s'apparente à une activité statique, achevée à laquelle ils ne peuvent participer.

La situation n'est toutefois pas particulière à notre province. Selon Maltais, des recherches menées aux États-Unis démontrent que :

la plupart des questions des enseignants visent autre chose que la compréhension du texte et qu'elles risquent d'annuler la créativité chez l'élève au lieu de l'aider à progresser dans son apprentissage. Les études de Gusak (1968) rapportées par Harris et Smith (1976) montrent qu'environ 70% des questions portent exclusivement sur le niveau du rappel des faits ou du repérage. Elles sont confirmées par celles de Ruddell (1968: 368) et de Gall (1970: 713). Ruddell ajoute que les élèves n'atteignent même pas une compréhension littérale acceptable, parce que leur attention se porte trop exclusivement sur les questions¹⁸⁹.

Sylvie Viola résume ainsi les principaux reproches relatifs au questionnement traditionnel :

Il est centré davantage sur le produit de l'apprentissage, il ne vise pas l'analyse et l'observation des processus de compréhension et l'enseignement des stratégies, il donne au maître un rôle de questionneur et au lecteur, un rôle de répondeur, il ne permet pas l'autonomie du lecteur qui, par habitude et obligation, a cessé ou n'a jamais appris à interroger un texte. Bref, le questionnement traditionnel fait de la tâche de lecture pour l'élève une tâche externe plutôt qu'interne. Par conséquent, celui-ci ne s'y engage pas activement. Or, cet

189 Maltais, *Le questionnement...*, p. 11.

engagement est sans contredit un phénomène essentiel, voire indispensable, à l'apprentissage et au développement de la compréhension en lecture et de l'apprentissage en général¹⁹⁰.

Monique Lebrun et Monique Le Pailleur sont du même avis : elles reprochent au programme québécois d'être « articulé à partir d'une vision formaliste et structuraliste qui réduit trop souvent la lecture du texte narratif à une recherche d'informations sans se préoccuper des points de vue particuliers du lecteur¹⁹¹. » C'est que le texte littéraire, n'étant pas exploité au niveau de la lecture critique, est utilisé comme « objet d'étude » et n'est étudié qu'hermétiquement : le survol d'information sur l'auteur est souvent superflu, le texte est rarement situé dans son contexte ou comparé aux autres oeuvres, et l'impact provoqué chez le lecteur n'est pas considéré. Monique Lebrun, en se basant sur une étude menée par Michel de Certeau, déclare pour sa part que

l'école en est venue à privilégier la forme au détriment du contenu, d'où un enseignement normalisé et un point de vue sur le texte comme objet

190 Sylvie Viola, « Dis-moi quelles questions tu poses et je te dirai qui tu es... », *Québec français*, n° 108 (hiver 1998), p. 40.

191 Monique Lebrun et Monique Le Pailleur, « De la lecture efférente à la lecture esthétique des récits », dans Clémence Préfontaine et Monique Lebrun (dir.), *La lecture et l'écriture : enseignement et apprentissage*, Montréal, Logiques, 1992, p. 183.

de consommation à rendre digestible en «organisant» des attentes, en «ordonnant» des codes de perception¹⁹².

Par conséquent, les lecteurs risquent de ressembler à des « automates », à qui aucune liberté n'est donnée. Les effets d'un tel enseignement se font sentir : Henriette Major affirme qu'« on a trop souvent pris le public scolaire dans son ensemble pour un public peu articulé, auquel il fallait mâcher les notions les plus élémentaires jusqu'à les rendre fades et sans consistance. On a minimisé les défis : or sans défi, pas d'intérêt¹⁹³. »

De plus, l'approche structuraliste tend à gommer les différences entre les textes littéraires et les textes non-littéraires. Cette méthode aborde en effet les textes de la même façon, peu importe le genre : « ainsi, l'article de journal, la critique, le documentaire et le roman sont analysés, ' passés au microscope ' avec à peu près la même grille d'analyse, avec les mêmes critères¹⁹⁴ » affirment Aubin et Richard. Cette technique n'est pas recommandée puisque « l'ambiguïté » qui peut exister entre la lecture

192 Monique Lebrun , « Dilemme cornélien en classe de français ou comment doser la part de réponse personnalisée du lecteur » dans Monique Noël-Gaudreault (dir.), *Didactique de la littérature : bilan et perspectives*, Québec, Nuit Blanche, 1997, p. 57.

193 Henriette Major, « L'enseignement de la littérature », *Québec français*, n° 45 (mars 1982), p. 56.

194 Jean-Pierre Aubin et Suzanne Richard, « La lecture esthétique au secondaire », *Québec français*, n° 109 (printemps 1998), p. 31.

« esthétique » et la lecture « utilitaire » ou « efférente » a pris naissance à la suite de la classification des textes qui sont trop souvent mis sur un pied d'égalité.

Monique Lebrun met en garde les autorités scolaires quant à l'utilisation d'une telle pratique :

Les opérations mentales et les attitudes que l'on demande au lecteur de développer sont invariables, que le texte soit narratif ou informatif. On amenuise de la sorte les capacités interprétatives de l'élève et, en voulant faire de la lecture une activité « efficace », on rend celle-ci mécaniste¹⁹⁵.

Les effets de ce procédé vont à l'encontre du plaisir de lire, principe fondamental de la lecture, puisqu'il rend difficile l'appréciation de la lecture d'un texte à sa juste valeur.

Pour que les élèves apprécient davantage la lecture des textes littéraires, le Ministère devrait donc opter pour des méthodes pédagogiques mieux adaptés à la spécificité des textes littéraires. Les dernières recherches à ce sujet distinguent deux types de lecture, soit la lecture « efférente » aussi appelée lecture « utilitaire » et la lecture « esthétique » ou « littéraire ». Dans le cadre de cette recherche, nous opterons pour les termes « efférente » et « littéraire ».

195 Lebrun, « Dilemme cornélien... », dans Monique Noël-Gaudreault (dir.), *Didactique de la...*, p. 55.

La lecture efférente et la lecture littéraire

Pour bien visualiser les deux approches dont il est question, voyons comment Louise Rosenblatt définit les termes « lecture efférente » et « lecture littéraire » :

La première est de type informatif: elle vise à extraire des informations précises ou à les inférer. On est ici en présence d'un contrat figé de lecture où l'auteur reste omniscient et téléguide le lecteur. La seconde est de type créatif: le lecteur reconstruit le sens pour soi, par des « transactions » (terme emprunté à Dewey) avec le texte¹⁹⁶.

Pour leur part, Aubin et Richard définissent la lecture littéraire comme

une lecture qui prend son sens dans l'évocation que le texte littéraire provoque chez le lecteur. Ce dernier se préoccupe donc de ce que la littérature peut lui offrir de plus précieux, de sa force première : celle de rejoindre dans sa réalité en lui permettant de créer un sens nouveau, une nouvelle interprétation qui lui est personnelle, mais rigoureuse¹⁹⁷.

Donald W. Winnicott emploie plutôt les termes « playing » et « game ». Le premier est « le jeu ouvert, qui introduit une lecture participative et émotionnelle » alors que le second est « la lecture 'construite' objectivante, réglée¹⁹⁸. »

¹⁹⁶ Louise M. Rosenblatt, *Literature as Exploration*, Londres, Heinemann, [1938] 1983, citée dans Monique Noël-Gaudreault, *Didactique de la littérature : bilan et perspectives*, Québec, Nuit Blanche, 1997, p. 60.

¹⁹⁷ Aubin et Richard, « La lecture... », p. 31.

¹⁹⁸ Donald W. Winnicott, *Jeu et réalité. L'espace potentiel*, Paris, Gallimard, 1971, cité dans Monique Noël-Gaudreault, *Didactique de la littérature : bilan et perspectives*, Québec, Nuit Blanche, 1997, p. 57.

Au Nouveau-Brunswick, le ministère de l'Éducation semble accorder de plus en plus de temps à la « lecture », mais peu de temps à l'enseignement de la lecture littéraire. Pour atteindre ce niveau de lecture, il faut obligatoirement avoir des objectifs auxquels se référer. Or, même les objectifs d'enrichissement en compréhension écrite du programme, qui s'adressent « aux élèves capables de maîtriser des savoirs plus approfondis¹⁹⁹ », atteignent rarement le niveau de lecture littéraire. Ces objectifs demandent par exemple de « faire dire dans quelle mesure le comportement des alliés ou les actions des opposants influencent le comportement du personnage principal²⁰⁰ » ou encore de « faire découvrir le temps de la narration²⁰¹. » Certains de ces objectifs font certes appel au jugement de l'élève, en lui demandant par exemple, de « juger du degré de vraisemblance des personnages et des situations qu'ils vivent²⁰² » ou de « juger de la pertinence des moyens utilisés par les personnages pour

199 Ministère de l'Éducation, *Programme Français langue maternelle, secondaire deuxième cycle, français 10e année-1er semestre*, Fredericton, 1994, p. 38.

200 *Ibid.*, p. 102.

201 Ministère de l'Éducation, *Programme Français langue maternelle, secondaire deuxième cycle, français III*, Fredericton, 1992, p. 140.

202 *Ibid.*, p. 126.

contrer l'élément perturbateur²⁰³. » Par contre, en production écrite, les objectifs font appel à l'imaginaire et à la créativité : l'élève doit écrire, en totalité ou en partie selon le genre littéraire étudié, une nouvelle littéraire, un texte dramatique ou un roman. Mais en général, les objectifs de la compréhension écrite tendent plutôt vers une lecture efférente, ce qui va à l'encontre des dernières recherches en didactique de la lecture²⁰⁴.

Plusieurs auteurs, dont Claude Simard, affirment qu'un des buts de la lecture devrait être de « développer le goût de lire et de former des lecteurs critiques qui seraient capables de réagir personnellement aux oeuvres littéraires et d'en juger les contenus²⁰⁵. » Devenir un lecteur accompli, c'est être capable de dialoguer avec une oeuvre, d'y réagir avec une autonomie sans cesse grandissante. Car selon Cécile Dubé et James Rousselle, l'enseignement de la littérature « veut former l'élève sur les plans esthétique, intellectuel et moral, lui donner le goût de la lecture, l'initier à la

203 Ministère de l'Éducation, *Programme Français langue maternelle, secondaire deuxième cycle, français 10e année-1er semestre*, Fredericton, 1994, p. 112.

204 Se référer à la référence de Rosenblatt, n° 193.

205 Claude Simard, « La problématique de l'enseignement littéraire », *Québec français*, n° 74 (mai 1989), p. 71.

culture et favoriser sa créativité²⁰⁶. » Fayolle, en constatant la réalité européenne de cette problématique, affirme d'ailleurs que

tant que nos élèves considéreront la « littérature » comme une matière au même titre que les mathématiques ou les sciences naturelles, tant qu'ils continueront à « faire » des auteurs et des textes comme on « fait » un problème ou un thème anglais, on peut tout craindre : sclérose, coupure entre l'école et la vie, désintérêt à la fois pour les lectures scolaires et pour toute autre forme de lecture. Soyons donc moins soucieux de former des « explicateurs de textes » que de former des lecteurs, c'est-à-dire des adolescents qui veuillent lire, qui puissent lire et qui sachent lire²⁰⁷.

Donc pour vraiment donner le goût de lire, il semble tout approprié de mettre l'accent sur les caractéristiques particulières de la littérature, c'est-à-dire d'opter pour une lecture littéraire des oeuvres étudiées plutôt que d'opter uniquement pour une lecture efférente. À ce sujet, Rosenblatt affirme que « l'enseignant doit veiller à ce que la lecture efférente ne prenne pas toute la place et doit donner à ses élèves l'occasion de vivre la lecture esthétique²⁰⁸. » Pour sa part, Lebrun déclare que « plus que

206 Cécile Dubé et James Rousselle, « Au secondaire, littérature et lecture ou littérature et rupture », *Québec français*, n° 32 (décembre 1978), p. 17.

207 Roger Fayolle, « Être professeur de lettres, hier et aujourd'hui », *Littérature*, n° 19 (octobre 1975), p. 13.

208 Rosenblatt, *Literature...*, cité dans Noël-Gaudreault, *Didactique de la ...*, p. 60.

jamais, en cette fin de siècle, apparaît la dichotomie entre la lecture fonctionnelle et la lecture esthétique, la seule qui soit véritablement formatrice²⁰⁹. » Mais Aubin et Richard ne semblent pas du même avis car selon eux, ne mettre l'accent que sur l'une ou l'autre de ces pratiques déséquilibrerait l'acte de lecture et désavantagerait l'élève puisque cela lui laisserait croire qu'il n'existe qu'une seule manière de lire. Pour permettre d'intégrer la pratique de la lecture littéraire dans les salles de classe, le ministère de l'Éducation aurait à redéfinir la compréhension de texte de façon à laisser la place au lecteur et à son interprétation et il aurait également à reconsidérer les pratiques pédagogiques des enseignants.

Perspectives de développement

Une restructuration des pratiques pédagogiques utilisées en enseignement de la littérature correspond à plusieurs modifications ou adaptations des méthodes traditionnelles. Nous allons examiner, à titre d'exemples, quelques perspectives de développement que proposent certains travaux récents dans le domaine.

D'abord, l'étudiant traduit la méthode traditionnelle de l'enseignement de la littérature par la mémorisation de réponses plutôt que par la recherche de sens. Par le fait

209 Lebrun, « Dilemme ... », dans Noël-Gaudreault (dir.), *Didactique de la...*, p. 56.

même, l'approche traditionnelle n'incite pas l'élève à explorer l'information, à se questionner ou à formuler des doutes par rapport au texte, éléments pourtant primordiaux à la lecture esthétique.

Pour leur part, les enseignants pourraient se sentir démunis devant une approche basée sur « l'esthétique » puisque cette dernière ne demande pas de réponses précises, mais offre plutôt une diversité de « bonnes réponses ». Aubin et Richard déclarent que le rôle de l'enseignant

n'est plus de transmettre des connaissances, mais de guider le partage des différentes représentations et de permettre l'appropriation de stratégies cognitives et métacognitives chez le lecteur, car c'est dans l'échange avec les autres que le lecteur enrichit sa propre compréhension du texte²¹⁰.

Mais existe-t-il des activités auxquelles les enseignants peuvent se référer ? Lebrun et Le Pailleur ont expérimenté quatre formules pédagogiques.

La première est celle du questionnement réciproque. Comme son nom l'indique, le questionnement peut être des élèves au maître ou vice-versa. Cette approche rend l'étudiant actif et autonome en plus de lui permettre de formuler des interprétations. La discussion représente la deuxième et la troisième formule. Contrairement à l'enseignement magistral, la discussion permet à l'enseignant d'exercer ses talents d'animateur et de catalyseur. Pour les étudiants, cette technique leur permet, entre autres,

²¹⁰ Aubin et Richard, « La lecture... », p. 33.

l'expression d'opinion, l'argumentation ainsi que la clarification et la formulation de problèmes. Les auteures ont retenu deux formes de discussion, soit celle en petits groupes, afin de permettre aux élèves « réservés » de s'exprimer, et celle en grands groupes, où « l'accès aux informations et aux opinions d'autrui » est assuré à tous les participants²¹¹. La quatrième formule se traduit par le croquis. Après avoir terminé son esquisse, les élèves sont invités à se les échanger, tout en verbalisant la signification de chacun. Cette technique incite l'élève à reconnaître d'autres visions et favorise du même coup la technique de la discussion. Toutefois, le croquis est davantage une technique auxiliaire qu'une formule pédagogique complète.

Deux autres formules sont proposées, mais n'ont pas encore été expérimentées. Il s'agit du « roman apprivoisé » et « du journal de réponses personnelles ». En ce qui a trait au roman apprivoisé, l'enseignant doit présenter un roman aux étudiants et ce, en animant le « découpage ». Par conséquent, il doit connaître l'oeuvre à fond afin de mettre en place diverses mises en situation, avant, pendant et après la lecture. Finalement, le journal de réponses personnelles consiste à rédiger des lettres, destinées soit au professeur ou aux autres élèves, dans laquelle l'étudiant émet des

²¹¹ Lebrun et Le Pailleur, « De la lecture efférente... », dans Préfontaine et Lebrun (dir.), *La lecture...*, p. 196.

commentaires sur l'oeuvre qu'il est en train de lire. Une lettre-réponse lui parvient ensuite : celle du professeur fait état des « transactions personnelles des lecteurs » alors que celle des pairs vise plutôt la réaction face à un thème, un personnage ou encore un point de vue différent.

Présentement au Québec, une nouvelle réforme en éducation -qui en est encore à l'étape de l'expérimentation- propose une autre perspective de développement, soit l'implantation d'une formation renouvelée « afin d'offrir [...] un menu qui corresponde davantage aux exigences d'une société moderne²¹². » Ce programme offre aux enseignants « de nouveaux paradigmes en apprentissage, en enseignement et en évaluation qui s'inspirent des courants cognitiviste et socioconstructiviste²¹³. » Les enseignants devront adopter une approche par compétences plutôt que par objectifs en plus de se familiariser avec la nouvelle grammaire, de répondre à la dimension culturelle imposée par le programme et de tenir compte de la communication orale intégrée à la lecture ou à l'écoute d'oeuvres littéraires²¹⁴. En adoptant une telle méthode, les enseignants seraient alors en mesure d'offrir un

212 Huguette Lachapelle et Arlette Pilote, « Un nouveau programme... de formation continue », *Québec français*, n°116 (hiver 2000), p. 26.

213 *Idem.*

214 *Ibid.*, p. 26-27.

enseignement de la littérature qui serait continuellement basé sur la modernité : « il faut choisir le matériel en fonction de son public, des besoins du moment et de ce que renvoie la société comme grands thèmes de l'heure, thèmes susceptibles de capter l'attention des jeunes » déclare Astrid Berrier, enseignante de français langue maternelle et langue seconde²¹⁵. Le rôle de l'enseignant serait par le fait même lui aussi « rafraîchi » : l'enseignant n'en serait pas « à sa énième répétition du même texte, qu'il connaît par coeur, qu'il synthétise bien et pourrait résumer en moins de cinq minutes alors qu'il faudrait l'approfondir en une heure avec les élèves²¹⁶. » Cette perspective d'exiger des professeurs une formation continue éliminerait également la polémique à propos de l'utilisation, pendant plusieurs années, du même manuel scolaire en enseignement de la littérature. Le principal reproche est que l'utilisation du simple manuel scolaire, sans formation continue, ne permet pas à l'enseignant d'être créatif et n'offre pas de souplesse quant aux choix des textes littéraires. Il est vrai qu'aller au-delà du manuel représente une préparation énorme car l'enseignant doit chercher des textes intéressants et

215 Astrid Berrier, « Enseigner avec un manuel ou sans ? », *Québec français*, n° 113 (printemps 1999), p. 39.

216 *Idem.*

développer un questionnaire de compréhension en lecture, mais cette activité est primordiale pour motiver les élèves :

Il est important de leur présenter des documents intéressants sur des thèmes particuliers, [...]. Il est également nécessaire d'avoir une vaste sélection de documents et de reconnaître que les préférences de lecture changent au cours de la vie²¹⁷.

Berrier affirme

[qu'] il s'agit d'aborder d'autres textes que les sacro-saints classiques qui ennuient et le sacro-saint manuel dont les élèves se gaussent à cause des exercices répétitifs qu'il présente et de leurs thèmes éculés tels que la ville comparée à la campagne, la famille, le travail, etc. Il faut se tenir soi-même au courant et être très à l'écoute de ce qui intéresse les élèves²¹⁸.

C'est dans cette optique que le ministère de l'Éducation du Québec perçoit, dans un avenir qui semble rapproché, le rôle de l'enseignant dans sa nouvelle réforme. Le ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick, qui s'est grandement basé sur le programme ministériel québécois pour l'élaboration du programme de français, est-il prêt à emboîter le pas?

217 Yolande Castonguay LeBlanc et al., *La lecture chez les francophones de 6e, 9e et 12e années des maritimes : attitudes, habitudes, réseaux et croyances*, Moncton, Centre de recherche et de développement en éducation, 1991, p. 25.

218 Berrier, « Enseigner ... », p. 39.

Conclusion

L'objectif de la présente recherche était d'examiner le programme ministériel de français langue maternelle au secondaire 2e cycle et les quatre premiers manuels de la collection *Cinq saisons* à la lumière de recherches récentes dans le domaine. L'analyse des concepts et des outils pédagogiques témoigne à la fois d'un certain progrès et d'un certain retard. Nous avons remarqué une certaine évolution, mais qui n'est pas toujours cohérente : le système ne parvient pas toujours à concilier « culture » et « communication », ce qui entraîne un questionnement quant aux objectifs réels de l'enseignement de la littérature dans les écoles secondaires francophones du Nouveau-Brunswick.

Le programme de français du Nouveau-Brunswick démontre un double progrès depuis 1991 : d'une part, il existe maintenant une prise de conscience de la nécessité d'une pédagogie soucieuse du contexte culturel acadien, francophone et international et d'autre part, il confirme le rôle de l'enseignement dans la formation de l'identité régionale. Toutefois, il présente également un double « retard » en ce sens que l'enseignement de la littérature préconise encore la pratique du structuralisme et de la narratologie et qu'il manifeste une obsession quant à l'utilisation de la langue standard comme instrument de communication, ce qui se traduit par un enseignement axé sur son apprentissage. En somme, il semble exister une insécurité intellectuelle et linguistique, ce qui se traduit par des hésitations et des divergences à

l'égard de la langue régionale et de la pédagogie de la littérature.

L'analyse des différents corpus littéraires nous a d'abord permis de constater une première divergence entre les énoncés du programme ministériel et la façon dont ces énoncés sont appliqués dans les manuels scolaires. Le programme, tout comme les dernières recherches en enseignement de la littérature, énonce que les textes littéraires doivent permettre une ouverture sur le monde, sur la francophonie et sur l'Acadie. Pour vérifier l'application de cette directive ministérielle, nous avons examiné deux principaux facteurs : les thèmes exploités, peu importe l'origine des textes, ainsi que le choix des textes et des auteurs que nous avons mis en relation avec l'exploitation des exercices de compréhension.

L'analyse des thématiques révèle qu'aucune d'entre elles n'est spécifique à une culture en particulier : les textes choisis abordent plutôt des thèmes généraux, tels que l'amour, la pauvreté, la jalousie, la jeunesse, ce qui ne favorise pas l'exploration des cultures étrangères, francophones et acadienne.

L'analyse du corpus de la francophonie internationale montre que l'ouverture prônée par le Ministère n'est en fait qu'une illusion puisque seulement trois auteurs francophones « hors-France » sont étudiés. De plus, les exercices de compréhension reliés à ce texte n'offrent pas la possibilité de s'ouvrir à la culture de ce pays ; il n'est pas question

d'identité culturelle ni de l'impact de cette oeuvre sur la société. Plusieurs pays de la francophonie mondiale ont été ignorés, dont certains offrant une culture analogue à la nôtre, tels que la Belgique et la Suisse.

Le corpus international montre pour sa part que les auteurs étrangers occupent une place privilégiée en ce sens qu'ils sont beaucoup plus nombreux et diversifiés que ceux de la francophonie « hors-France » et que certains des exercices de compréhension rattachés à leurs textes offrent une certaine exploitation de la notion d'« ouverture sur le monde et sur la culture de ces pays ».

L'inclusion du corpus acadien dans ces manuels représente une nette amélioration par rapport aux derniers manuels scolaires qui, rappelons-le, étaient d'origine québécoise et dans lesquels la littérature acadienne n'était pas représentée. Cependant, la polémique entourant l'enseignement de la littérature acadienne demeure. L'analyse du corpus acadien démontre que les principes ministériels sont encore mis à rude épreuve puisque les textes choisis ne reflètent pas leur culture spécifique et ne correspondent pas au rôle que les auteurs acadiens jouent dans la société alors que l'analyse des exercices de compréhension ne permet toujours pas l'ouverture prônée par le Ministère. Qu'il s'agisse de l'étude du roman, de la poésie ou du théâtre, nous pouvons conclure que les textes choisis ne comprennent pas d'oeuvres fondatrices acadiennes;

les textes acadiens qui auraient pu présenter la problématique de l'identité, le questionnement face à cette identité et la représentation de la modernité esthétique ont été négligés ou analysés autrement.

La deuxième divergence se situe au niveau de la langue et de ses rapports avec la littérature. Le programme ministériel stipule que le cours de français doit permettre à l'élève de se situer par rapport aux valeurs socioculturelles transmises par la langue. Pourtant aucun lien entre la conception de la langue comme instrument de communication et sa dimension socio-culturelle n'est présenté dans le programme, de sorte que l'élève peut difficilement se situer par rapport à ces valeurs. L'analyse de la langue dans les manuels scolaires a démontré que le ministère de l'Éducation privilégie la langue standard et ignore le français acadien; celui-ci est par conséquent dissociée de sa littérature, ce qui va à l'encontre des recherches récentes en linguistique.

La principale critique formulée à l'endroit des écrivains acadiens vise la pratique du plurilinguisme. Toutefois, ce reproche n'est qu'une façade puisque certains chercheurs ont démontré que le plurilinguisme est loin de constituer une pratique constante chez ces auteurs. Le travail sur la langue semble plutôt servir de bouc émissaire face au refus d'enseigner des textes acadiens. Certaines pièces de théâtre acadiennes sont accompagnées «d'un petit lexique à l'usage des personnes qui ne sont pas familières

avec le parler acadien.» De plus, l'extrait du roman *Bloupe* sert uniquement à exploiter la langue populaire du sud-est du Nouveau-Brunswick. La langue de ce roman va pourtant au-delà du simple concept des registres de langue. Une caractéristique particulière de ce roman est la modernité de l'écriture, son aspect ludique, ce qui n'est pas exploité. Bref, non seulement les textes acadiens ne sont-ils pas traités équitablement, mais ils ne sont pas exploités de façon à faire ressortir la modernité esthétique.

La pratique de l'activité structuraliste comme seul instrument de compréhension en lecture constitue la dernière divergence. Des recherches récentes dans le domaine démontrent que l'approche structuraliste à elle seule est réductrice, en ce sens qu'elle étudie uniquement les structures internes du texte, ce qui va à l'encontre des directives ministérielles qui prônent l'étude des différents discours pris dans leur contexte d'énonciation. De plus, cette approche tend à gommer les différences entre le discours pragmatique et le discours littéraire, en abordant les deux types de discours de la même façon. Les recherches suggèrent également que les lecteurs formés par une telle approche sont étouffés dans leur créativité et ressemblent à des « automates » puisqu'aucune liberté ne leur est donnée.

Il est certes difficile de maintenir un juste équilibre entre l'enseignement d'une littérature qui n'est pas toujours facile d'accès pour de jeunes lecteurs et la nécessité

d'assurer la maîtrise par le plus grand nombre d'outils de communication élémentaires. D'ailleurs, ce problème n'est pas spécifique aux écoles néo-brunswickoises : un simple regard du côté des écoles québécoises le prouve. Mais il ne faut pas plier l'échine devant cette difficulté puisque des perspectives de développement sont maintenant proposées.

Pour permettre un meilleur enseignement de la littérature et pour que les élèves apprécient davantage la lecture de textes littéraires, les recherches proposent d'autres approches susceptibles d'agir comme compléments de l'approche structuraliste. Entre autres, il existe la lecture littéraire, un type de lecture qui favorise la créativité, forme des lecteurs critiques, initie l'élève à la culture et développe le goût de lire. Toutefois, pour obtenir de tels résultats, il faudrait que le ministère de l'Éducation accepte une double proposition : redéfinir la compréhension de textes dans les manuels scolaires afin de faire place au lecteur et à son interprétation et reconsidérer les pratiques pédagogiques des enseignants. De telles modifications entraîneraient une réorientation vers une pédagogie qui habituerait l'élève à chercher le sens plutôt qu'à mémoriser et qui amènerait l'enseignant à dépasser son rôle d'« interrogateur » qui n'accepte qu'une seule « bonne réponse » aux questions posées.

Le meilleur scénario serait sans doute celui qui offrirait un enseignement en perpétuel changement, où les

enseignants ne se limiteraient pas aux manuels scolaires qui proposent les mêmes textes et les mêmes méthodes pédagogiques pendant des années.

En somme, il est primordial que le ministère de l'Éducation révise les pratiques utilisées dans les manuels scolaires de la collection *Cinq saisons* en relation avec les directives du programme de français langue maternelle des écoles secondaires 2^e cycle du Nouveau-Brunswick afin d'effectuer les ajustements nécessaires pour offrir un enseignement de la littérature qui permettrait aux élèves l'accès à une réelle ouverture sur le monde et sur la francophonie mais surtout à une ouverture sur sa propre culture, en lui offrant à la fois l'étude de textes « anciens » et modernes. De plus, en optant pour des méthodes pédagogiques « actives », la créativité de l'élève sera favorisée et le goût de lire sera développé.

Appendice A

Les textes et les auteurs étudiés

Le roman jeunesse	
L'oeuvre	L'auteur
<i>Catherine Certitude</i>	Patrick Modiano
<i>Des enfants tombés du ciel</i>	Dagmar Galin
<i>Des graffiti à suivre...</i>	Francine Ruel
<i>Poursuite</i>	Marie-Andrée Clermont
<i>L'héritage de Qader</i>	Philippe Gauthier
<i>Cyrano Junior</i>	François Charles
<i>Les deux vies de Jérémie</i>	Michelle Lagabrielle
<i>Prisonnière des Mongols</i>	Évelyne Brisou-Pellen
<i>La Route de Chlifa</i>	Michèle Marineau
<i>L'acrobate de Minos</i>	L.N. Lavolle

Les textes et les auteurs étudiés

Les nouvelles littéraires	
L'oeuvre	L'auteur
<i>Monsieur Blink</i>	Michel Tremblay
<i>Le Repentir de Noël</i>	Michel Bibeau
<i>La Petite Madame Robert</i>	Annie Marquis
<i>L'Auto-stoppeur</i>	Roald Dahl
<i>L'Eau de jeunesse</i>	Évelyne Foëx
<i>L'Ascenseur</i>	Dino Buzzati
<i>Le Faucheur</i>	Claude Seignolle
<i>Le Traversier</i>	Félix Leclerc
<i>Aux champs</i>	Guy de Maupassant
<i>La Dernière Classe</i>	Alphonse Daudet
<i>Demetrioïff</i>	Gabrielle Roy
<i>Le Mendiant</i>	Boubakar Diallo
<i>À une passante</i>	Diane Alméras
<i>Nom de plume</i>	Micheline LaFrance
<i>La Cantatrice épuisée</i>	Rino Morin-Rossignol
<i>Le Fataliste</i>	Isaac Bashevis Singer
<i>Le Passe-Muraille</i>	Marcel Aymé
<i>Mateo Falcone</i>	Prosper Mérimée

Les textes et les auteurs étudiés

Le théâtre	
L'oeuvre	L'auteur
<i>Zone</i>	Marcel Dubé
<i>Louis Mailloux</i>	Calixte Duguay et Jules Boudreau
<i>Pièce pour un homme seul</i>	Robert Thomas
<i>Trois petits tours</i>	Michel Tremblay
<i>Évangéline Deusse</i>	Antonine Maillet
<i>Le voyageur sans bagage</i>	Jean Anouilh
<i>Il ne faut jurer de rien</i>	Alfred de Musset
<i>Une maison... un jour</i>	Françoise Loranger
<i>L'avare</i>	Molière
<i>Cyrano de Bergerac</i>	Edmond Rostand

Les textes et les auteurs étudiés

La poésie	
L'oeuvre	L'auteur
«La chenille», <i>Le Bestiaire</i> «Le Pont Mirabeau», <i>Alcools</i>	Guillaume Apollinaire
«L'Homme et la mer», <i>Les fleurs du mal</i>	Charles Baudelaire
«Un instant», <i>Ruelle III</i>	Mireille Bilodeau
«À quoi servent mes poèmes», <i>Oeuvres choisies</i>	Rachid Boudjedra
«Lessive», <i>Le Violon vert</i>	Pierre Châtillon
«Constellation», <i>Prophéties</i>	Herménégilde Chiasson
«Quand la nuit de son voile...», ?	Octave Crémazie
«À toi, camarade de lutte», <i>Afrique debout!</i>	Bernard Dadié
«Une promenade avec Aimée», <i>Amour ambulance</i>	Patrice Desbiens
«Au revoir», <i>Élégies et poésies nouvelles</i>	Marceline Desbordes-Valmore
«La Voix», <i>Domaine public</i>	Robert Desnos
«Les Mains», <i>Paysages en contrebande... à la frontière du songe</i>	Ronald Després
«Afrique», <i>Coups de pilon</i>	David Diop
«Il y a un ruisseau quelque part», <i>Ruelle</i>	Sylvie Dufresne
«Les Aboiteaux», <i>Les Stigmates du silence</i>	Calixte Duguay
«Douce soirée d'août», <i>Cet autre rendez-vous</i> «Dans les fonds de cour», <i>Cet autre rendez-vous</i> «Sur un banc, j'ai vu», <i>Cet autre rendez-vous</i> «Le Moineau surpris», <i>Cet autre rendez-vous</i>	André Duhaime

L'oeuvre	L'auteur
«Air vif», <i>Le Phénix</i> «Et un sourire», <i>Le Phénix</i>	Paul Éluard
«J'a pas choisi, j'a pris la poubelle», <i>Rien d'étonnant avec Sol</i>	Marc Favreau
«Booz endormi», <i>La Légende des siècles</i> «Lise», <i>Les Contemplations</i> «Mes deux filles», <i>Les Contemplations</i> «Les Pauvres gens», <i>La Légende des siècles</i>	Victor Hugo
«La Salle à manger», <i>De l'Angélus de l'aube à l'Angélus du soir</i>	Francis Jammes
«L'automne», <i>Méditations poétiques</i>	Alphonse de Lamartine
«Lettre à un jeune poète», <i>Les Matins habitables</i> «Voix», <i>L'Extrême Frontière</i>	Gérald Leblanc
«Lettres», <i>Chants d'amour et d'espoir</i> «Poésie», <i>La Mer en feu</i>	Raymond Guy LeBlanc
«Hymne au printemps»,	Félix Leclerc
«Avant que tout éclate en morceaux», <i>Comme un boxeur dans une cathédrale</i>	Dyane Léger
«Je ne saurai jamais», <i>Fleurs de givre</i>	Alice Lemieux-Lévesque
«Conjugaison», <i>Les Mots d'Arlequin</i>	Pierre Léon
«La Caravane», <i>Essai Mervaille</i>	Bania Mahamadou Say
«Soir d'hiver», <i>Poésies complètes</i>	Émile Nelligan
«Une allée du Luxembourg», ?	Gérard de Nerval
«Trois oiseaux», <i>Des jours et des jours</i>	Luc Perrier
«Visage à la vitre», <i>Dernier profil</i>	Alphonse Piché
«Équinoxe», <i>Chimères</i>	Robert Pichette
«Page d'écriture», <i>Paroles</i> «Pour toi mon amour», <i>Paroles</i>	Jacques Prévert

L'oeuvre	L'auteur
«Pour un art poétique», <i>Le Chien à la mandoline</i>	Raymond Queneau
Andromaque	Jean Racine
«Sensations», <i>Poésies</i>	Arthur Rimbaud
«Espérance», <i>Ruelle III</i>	Christiane St-Pierre
«La Chanson de la vie», <i>La Chanson de la vie</i>	Véronique Tadjo
«La Mère», <i>Le Cycle de Prague</i>	Serge Patrice Thibodeau
«Si je te disais que je t'aime», <i>Ruelle III</i>	Hélène Tremblay-Boyko
«Le Cri d'une mouette», <i>Poèmes</i>	Marie Uguay
«Ariette», <i>Romances sans paroles</i> «Chansons d'automne», «Le Ciel est, par-dessus le toit...», <i>Sagesse</i>	Paul Verlaine
«Un poète», <i>Je voudrais pas crever</i>	Boris Vian
«Personnages», <i>Balises</i>	Gilles Vigneault
«Couleurs de l'été», <i>Cicada</i>	Jocelyne Villeneuve

Les textes et les auteurs étudiés

Le roman	
L'oeuvre	L'auteur
<i>Maïna</i>	Dominique Demers
<i>Le Trappeur du Kabi</i>	Doric Germain
<i>Le vieux qui lisait des romans d'amour</i>	Luis Sepúlveda
<i>Que cent fleurs s'épanouissent</i>	Feng Ji Cai
<i>Ces enfants d'ailleurs</i>	Arlette Cousture
<i>Volkswagen Blues</i>	Jacques Poulin
<i>La Tracadienne</i>	Louis Haché
<i>Maria Chapdelaine</i>	Louis Hémon
<i>Le Roman de la momie</i>	Théophile Gauthier

Appendice B

Je suis acadien

Je jure en anglais tous mes goddams de bâtard
 Et souvent les fuck it me remontent à la gorge
 Avec des Jesus Christ projetés contre le windshield
 Saignant medium-rare

Si au moins j'avais quelques tabernacles à douze
 étages

Et des hosties toastées
 Je saurais que je suis québécois
 Et que je sais me moquer des cathédrales de la peur
 Je suis acadien je me contente d'imiter le parvenu
 Avec son Chrysler shiné et sa photo dans les
 journaux

Combien de jours me faudra-t-il encore
 Avant que c'te guy icitte me run over
 Quand je cross la street pour me crosser dans la
 chambre

Et qu'on m'enterre enfin dans un cimetière
 Comme tous les autres

Au chant de «Tu retourneras en poussière»

Et puis Marde

Qui dit que l'on ne l'est pas déjà

Je suis acadien

Ce qui signifie

Multiplié fourré dispersé acheté aliéné vendu révolté

Homme déchiré vers l'avenir

Je suis acadien, Raymond Guy LeBlanc

Appendice C

Cri de terre

J'habite un cri de terre aux racines de feu
Enfouies sous les rochers des solitudes

J'ai creusé lentement les varechs terribles
D'une amère saison de pluie
Comme au coeur du crabe la soif d'étreindre

Navire fantôme je suis remonté à la surface des
 fleuves
Vers la plénitude des marées humaines
Et j'ai lancé la foule aux paroles d'avenir

Demain
Nous vivrons les secrètes planètes
D'une lente colère à la verticale sagesse des rêves

J'habite un cri de terre en amont des espérances
Larguées sur toutes les lèvres
Déjà mouillées aux soleils des chalutiers
 incandescents

Et toute parole abolit le dur mensonge
Des cavernes honteuses de notre silence

Cri de terre, Raymond Guy LeBlanc

Appendice D**TABLEAU DE BACK YARD**

bosse de maringouin
pelure de banane
bouchon de bouteille
bête à cosse
bois de popsicle
bête à patate
... comme si tout'l monde se connaissait

jardin de pepermint
bouchure
coeur de pomme
bouteille avec un trou dans le couver' pour attraper des
djêpes
close-pin cassée
marbles
chemin de terre
la rhubarbe volée est meilleure que la rhubarbe pas
volée
potte de marbles
tag you're it
... Comme si tou'l monde se connaissait pas...

Tableau de back yard, Guy Arsenault

Appendice E

Bleu

Il n'y a plus d'Acadie. Il n'y a plus de bateau noir dans la mer avec des voiles blanches qui glissent sur l'eau, notre mer, notre atlantique, notre désir de glisser au bout du monde, mais nous sommes au bout du monde. Il n'y a plus de voilier bleu comme celui sur lequel mon père a passé la moitié de sa vie entre le bleu du ciel et le bleu de la mer. Et je m'arrêteraï d'écrire si je ne savais pas que le seul espoir de voir un nouvel équipage est celui qui se fait déjà dans les yeux de mon père qui part en voyage dans son Acadie, plus loin que la mienne, une Acadie qui n'est plus un enfer mais le désir de décrocher les haches des murs de la grange et de dire que c'est assez, qu'on est arrivé au bout du monde qu'il faut enterrer, ou bien s'enterrer soi-même. Et je suis à me demander si cet équipage prendra la mer un jour avec un soleil dedans, si cet équipage prendra la mer devant ma mère qui prie les madones bleues pour mes péchés blancs et qui ne veut pas voir de sang rouge sur la neige blanche, ni d'étendard noir dans le ciel bleu, ma mère aux ongles brisés d'avoir trop fouillé la terre et qui a peut-être appris déjà à dire PLEASE.

Mourir à Scoudouc, Herménégilde Chiasson

Blanc

Nous sommes au bout du monde, les taxis ne passent pas par là, pas dans le bois, pas dans les nuages, les taxis ne viendront pas nous chercher sur la baie gelée, ni les chars d'assaut, ni les avions à réaction, les taxis ne passent pas, personne ne passe. La neige tombe en écrans, c'est le bout du monde, la neige tombe comme un grand drap sur un grand lit pour un trop bel amour qui n'arrive pas ou qui ne peut pas s'en venir.

Mourir à Scoudouc, Herménégilde Chiasson

Appendice F

Rouge

Acadie, mon trop bel amour violé, toi que je ne prendrais jamais dans des draps blancs, les draps que tu as déchirés pour t'en faire des drapeaux blancs comme des champs de neige que tu as vendus comme tes vieux poteaux de clôtures, tes vieilles granges, tes vieilles légendes, tes vieilles chimères, blancs comme une vieille robe de mariée dans un vieux coffre de cèdre. Acadie, mon trop bel amour violé qui parle à crédit pour dire des choses qu'il faut payer comptant, qui emprunte ses privilèges en croyant gagner ses droits. Acadie, mon trop bel amour violé, en stand-by sur tous les continents, en stand-by dans toutes les galaxies, divisée par les clochers trop fins remplis de saints jusqu'au ciel, trop loin. Arrache ta robe bleue, mets-toi des étoiles rouges sur les seins, enfonce-toi dans la mer, la mer rouge qui va s'ouvrir comme pour la fuite en Égypte; la mer nous appartient, c'est vrai, toute la mer nous appartient parce que nous ne pouvons pas la vendre, parce que personne ne peut l'acheter.

Mourir à Scoudouc, Herménégilde Chiasson

Jaune

L'Acadie qui fond comme une roche au soleil, tranquillement nous fondons aux soleils de méthane de plastique d'acier de tout le monde du plus fort de l'humiliation collective de la patience et du raisonnement, nous comprenons tout, nous comprenons qu'après avoir demandé poliment on nous dise que nous en avons trop, nous savons dire please a minute please pardon me please thank you so very much please don't bother please I don't mind please et encore you're welcome please come again please anytime please don't mention it please PLEASE PLEASE PLEASE please kill us please draw the curtain please laugh at us please treat us like shit please, le premier mot que nous apprenons à leur dire et le dernier que nous leur dirons please. Please, make us a beautiful ghetto, not in a territory, no, no, right in us, make each of us a ghetto, take your time please. Nous fondons comme une roche à la chaleur de l'indifférence de la tolérance de la diplomatie du bilinguisme du bien-être social de l'esprit de clocher de la patentisation du soleil de l'autruchisation de notre vue sur le monde de l'aplatventrisme chronique du stand-by please stand- by one two three TEST TEST TEST.

Mourir à Scoudouc, Herménégilde Chiasson

Appendice G

La Sagouine

... Je vivons en Amarique, ben je sons pas des Amaricains. Non, les Amaricains, ils travaillont dans des shops aux États, pis ils s'en venont se promener par icitte sus nos côtes, l'été, en culottes blanches pis en parlant anglais. Pis ils sont riches, les Amaricains, j'en sons point. Nous autres je vivons au Canada; ça fait que je devons putôt être des Canadjens, ça me r'semble. [...]

... Non, je sons pas tout à fait des Français, je pouvons pas dire ça: les Français, c'est les Français de France. Ah! pour ça, je sons encore moins des Français de France que des Amaricains. Je sons plutôt des Canadjens français, qu'ils nous avont dit.

Ça se peut pas non plus, ça. Les Canadjens français, c'est du monde qui vit à Québec. Ils les appelont des Canayens, ou ben des Québécois. Ben coument c'est que je pouvons être des Québécois si je vivons point à Québec?.. Pour l'amour de Djeu, où c'est que je vivons, nous autres?

... En Acadie, qu'ils nous avont dit, et je sons des Acadjens. Ça fait que j'avons entrepris de répondre à leu question de natiounalité coume ça: des Acadjens, que je leur avons dit. Ça, je sons sûrs d'une chouse, c'est que je sons les seuls à porter ce nom-là. Ben ils avont point voulu écrire ce mot-là dans leu liste, les encenseux. Parce qu'ils avont eu pour leu dire que l'Acadie, c'est point un pays, ça, pis un Acadjen c'est point une natiounalité, par rapport que c'est point écrit dans les livres de Jos Graphie.

Eh! ben, après ça, je savions pus quoi trouver, et je leur avons dit de nous bailler la natiounalité qu'i'voudriont. Ça fait que je crois qu'ils nous avont placés parmi les sauvages.

[...]

« Le recensement », *La Sagouine*, Antonine Maillet

Appendice H

Aux champs

«Vous voulez que j'vous vendions Charlot? Ah! Mais non; c'est pas des choses qu'on d'mande à une mère, ça! Ah! Mais non! Ce serait une abomination.» (...)

«C'est tout vu, c'est tout entendu, c'est tout réfléchi... Allez-vous-en, et pi, que j'vous revoie point par ici. C'est-i permis d'vouloir prendre un éfant comme ça!» (...)

«Cent francs par mois, c'est point suffisant pour nous priver du p'tit; ça travaillera dans quéqu'z'ans, ct'éfant; I nous faut cent vingt francs.» (...)

«J'tai pas vendu, mé, j't'ai pas vendu, mon p'tiot. J'vends pas m's éfants, mé. J'sieus pas riche, mais vend pas m's éfants.»

Guy de Maupassant, «Aux champs»,
Les Contes de la bécasse

Adieu, p'tit Chipagan

Oué...! Tous les chasseurs connaissent ben c'te affection d'la mère pour son p'tit, pis la tournent contre yelle pour sa destruction. Les femelles mortes, les p'tits corvont aussi, car dans l'temps des élevages, les mâles restent au large en mer séparés des fumelles. C'est les fumelles qui nourrissent les p'tits, qui leu z'appernont à nager... C'est tchurieux, ces p'tits veaux marins-là savent pas nager en v'nant au monde; i faut qu'i appernont comme nous aut'es... C'est ben d'valeur, mais on a chassé les vaches marines de Miskou... A r'viendront-i comme les hommes quand la tourmente est passée?

Adieu, P'tit Chipagan, Louis Haché, p. 28

Appendice I

Bloupe

Je serai pas à l'école pour bien plusse longtemps. J'vais aller ma marde d'icitte. Y'a d'autres choses à faire dans la vie que de rester assise pis écouter des niaiseux et des niaiseuses parler about des conneries. J'suis tannée de toutes leurs fuckailleries.

Jean Babineau, *Bloupe*

Grandir à Moncton

Ma grand-mère faisait les meilleurs biscuits que j'ai jamais mangés. Ils étaient même meilleurs que ceux de ma mère. Comme Mémère avait l'habitude de nous voir arriver les dimanches, elle s'assurait d'avoir une montagne de biscuits cette journée-là. (...) On avait pas aussitôt mis les pieds dans la maison qu'on se dardait sur le bocal à biscuits. Même pas de salutations. À se faire passer pour des effarés.

Après les biscuits, c'était la maison qui attirait notre attention: on se garrochait à l'explorer. (...) On aimait terriblement se trimbaler comme ça, dans une maison différente de la nôtre. Puis ma grand-mère semblait pas être dérangée par notre couraillage.

Yves Cormier, *Grandir à Moncton*

Appendice J

Synthèse des habiletés regroupées par niveau¹

1. La reconnaissance

1. Identifier ou rappeler des faits ou des détails.
2. Donner le sens des mots ou leurs définitions.
3. Donner les nuances de sens entre les mots.
4. Identifier ou rappeler des séquences.
5. Suivre l'enchaînement logique des idées.
6. Reconnaître les phrases clés et les divisions d'un paragraphe.
7. Identifier ou rappeler l'idée principale.
8. Identifier ou rappeler les événements majeurs.
9. Identifier les micro-structures dans la structure.
10. Décrire l'organisation hiérarchique des idées.
11. Identifier le genre : Roman, texte historique, description, commentaire...
12. Identifier les relations de cause à effet explicitement formulées.
13. Identifier les comparaisons explicitement formulées.
14. Identifier les généralisations ou principes de lois.
15. Identifier les valeurs : beau/laid, bon/mauvais, utile/inutile, important/sans importance.

¹ Tirée de Marcel Maltais, *Le questionnement de textes et les niveaux de compréhension*, Montréal, Ville-Marie, 1983, p. 35 à 40.

16. Identifier les paraphrases.
 17. Identifier les techniques de l'auteur.
 18. Identifier l'intention de l'auteur.
2. L'interprétation
1. Prédire les résultats, anticiper une conclusion ou formuler des hypothèses.
 2. Inférer de nouveaux faits, événements qui sont de nature à changer la conclusion.
 3. Dégager l'ironie.
 4. Dégager les allusions.
 5. Identifier les suppositions.
 6. Inférer le but implicite de l'auteur.
 7. Inférer une conclusion à partir d'une confrontation d'opinions.
 8. Inférer les sens en contexte.
 9. Développer cette habileté par les choix multiples, les analogies, les synonymes/antonymes, la connotation/(dénotation), le langage figuré/langage usuel, le procédé de fermeture.
 10. Inférer l'idée principale.
 11. Inférer les traits de caractère.
 12. Donner les caractéristiques d'un personnage.
 13. Déterminer l'attitude de l'auteur vis-à-vis du lecteur.
 14. Déterminer les raisons des ajouts et omissions de l'auteur.

15. Interpréter ce qui entoure le texte : photos, procédés typographiques...
16. Inférer les sens implicites. Suggérer un titre.
17. Établir le sens symbolique d'un texte.
18. Établir des rapports de comparaison : déterminer si les idées sont identiques, différentes, sans rapport, contradictoires.
19. Analyser un syllogisme.
20. Établir des liens d'implication logique.
21. Établir des relations entre les éléments.
22. Établir des rapports de généralisation, à partir d'un échantillonnage de choses et d'événements qui ont des caractéristiques communes.
23. Donner des exemples d'une théorie.
24. Établir des rapports entre une valeur, une habileté, une définition, et un exemple de son emploi.
25. Faire des analogies.
26. Établir des rapports de cause à effet.
27. Établir des rapports entre la partie et le tout.
28. Établir des relations quantitatives en faisant, par exemple, un graphique à partir d'une table de chiffres.
29. Établir des rapports entre les idées et sa vie personnelle.
30. Discerner le langage figuratif et les phrases bien tournées, et interpréter leur effet sur le sens.

31. Rejeter un item non pertinent.
32. Remplir un plan visualisé.
33. Récrire en transformant : addition, soustraction, permutation, substitution.
34. Décrire une photo, un dessin au niveau de l'histoire ou du message.
35. Donner la correspondance de la photo au texte. Faire un dessin.
36. Résumer ou paraphraser les idées majeures.

3. L'application

1. Faire l'application d'un principe ou de règles étudiées précédemment dans un contexte nouveau ou inattendu (principe, définition, valeur ou habileté).
2. Résoudre un problème en situation réelle de communication, par exemple celui de la circulation automobile du quartier du village.
3. Résoudre un problème stimulant : les étudiants remplacent les membres du gouvernement, par exemple.
4. Employer des idées, à partir de textes, pour résoudre un problème de plus grande envergure.
5. Suggérer des applications futures des idées de l'auteur.
6. Poursuivre l'écriture d'un texte inachevé.
7. Classer en formant et en définissant les catégories.

4. L'évaluation

1. Juger des affirmations de base que l'auteur suppose être pleinement admises par le lecteur.
2. Cerner une objection valable laissée sans réponse par l'auteur.
3. Juger les omissions de l'auteur.
4. Voir que le texte diffère grandement en valeur et/ou en véracité selon l'époque de la rédaction, les circonstances...
5. Détecter les intérêts, les goûts, l'état d'esprit de l'auteur, ses préjugés, ses attitudes, le ton qu'il emploie.
6. Vérifier la validité du texte en le comparant à d'autres sources, à d'autres médias.
7. Juger si les observations sont bien fondées, i.e. sans faire appel aux émotions, aux préjugés.
8. Détecter la propagande.
9. Juger la valeur des arguments d'autorité.
10. Juger de la compétence de l'auteur dans ce domaine.
11. Évaluer la rigueur, la cohérence.
12. Juger si l'argumentation se tient, si les énoncés s'opposent ou se contredisent.
13. Juger la validité des énoncés.
14. Juger si la conclusion suit logiquement l'exposé.

15. Juger des relations entre la signification de certains mots et des énoncés : tous... aucun; si... alors; ou bien... ou bien.
16. Juger si une généralisation est recevable ou hâtive. S'interroger sur les évidences.
17. Juger de l'efficacité des procédés employés par l'auteur, tels que métaphores, comparaisons...
18. Juger de la validité des définitions.
19. Réagir aux jugements de valeur de l'auteur.
20. Expliquer les critères qui justifient son évaluation.
21. Confronter ses préjugés de lecteur à des points de vue différents.
22. Comparer ses réactions à une question avant et après la lecture.
23. Évaluer l'information.
24. Évaluer la valeur relative des idées.
25. Évaluer les opinions et les faits.

Bibliographie

Corpus

Manuels

- Albert, Anne et Annick Vanbrugghe, *Prélude*, Moncton, Éditions d'Acadie, 1994, 313 p.
- Albert, Anne et Annick Vanbrugghe, *Solstice*, Moncton, Éditions d'Acadie, 1996, 418 p.
- Albert-Weil, Anne et Annick Vanbrugghe, *Intermède*, Moncton, Éditions d'Acadie, 1997, 432 p.
- Albert-Weil, Anne et Annick Vanbrugghe, *Intermède, Guide d'utilisation*, Moncton, Éditions d'Acadie, 1997, 465 p.
- Albert-Weil, Anne et Annick Vanbrugghe, *Équinoxe*, Moncton, Éditions d'Acadie, 1998, 352 p.

Programmes

- Ministère de l'Éducation, *Programme Français langue maternelle, secondaire deuxième cycle, français 10e année-1er semestre*, Fredericton, NB, 1994, 253 p.
- Ministère de l'Éducation, *Programme Français langue maternelle, secondaire deuxième cycle, français I*, Fredericton, 1991, 245 p.
- Ministère de l'Éducation, *Programme Français langue maternelle, secondaire deuxième cycle, français II*, Fredericton, 1991, 241 p.
- Ministère de l'Éducation, *Programme Français langue maternelle, secondaire deuxième cycle, français III*, Fredericton, 1992, 262 p.

Littérature acadienne

- Arsenault, Guy, *Acadie Rock*, rev. et augm. Moncton, Perce-Neige/Écrits Des Forges, 1994, 97 p.
- Babineau, Jean, *Bloupe*, Moncton, Perce-Neige, 1993, 198 p.
- Chiasson, Herménégilde, *Mourir à Scoudouc*, 2^e édition, Moncton, Éditions d'Acadie-L'Hexagone, 1979, 63 p.

- Cormier, Yves, *Grandir à Moncton*, Moncton, Éditions d'Acadie, 1993, 214 p.
- Haché, Louis, *Adieu, P'tit Chipagan*, Moncton, Éditions d'Acadie, 1978, 141 p.
- Leblanc, Raymond Guy, *Cri de terre*, Moncton, Éditions d'Acadie, 1972, 58 p.
- Maillet, Antonine, *La Sagouine*, Montréal, Leméac, 1994, 163 p.

Articles et livres cités

Enseignement

- Aubin, Jean-Pierre et Suzanne Richard, « La lecture esthétique au secondaire », *Québec français*, n° 109, (printemps 1998), p. 31-33 .
- Berrier, Astrid, « Enseigner avec un manuel ou sans ? », *Québec français*, n° 113, (printemps 1999), p. 38-39 .
- Castonguay LeBlanc, Yolande, et al., *La lecture chez les francophones de 6e, 9e et 12e années des maritimes : attitudes, habitudes, réseaux et croyances*, Moncton, Centre de recherche et de développement en éducation, 1991, p. 25.
- Comité conjoint A.Q.P.F.-D.G.E.E.S, « La littérature au secondaire », *Québec français*, n°23, (octobre 1976), p. 17-19.
- Coulombe, Francine, « L'apport de Bakhtine à la didactique du roman », mémoire de maîtrise, 1986, Montréal, Université de Montréal, 229 f.
- Desy, Jean, « Le goût de sa langue », *Québec français*, n°97, (printemps 1995), p. 68-69 .
- Dumortier, J.-L. et Fr. Plazanet, *Pour lire le récit. L'analyse structurale au service de la pédagogie de la lecture*, Bruxelles, A. DeBoeck/ Paris-Gembloux, Duculot, 1980, 185 p.
- Dubé, Cécile et James Rousselle, « Au secondaire, littérature et lecture ou littérature ou rupture », *Québec français*, n° 32, (décembre 1978), p. 16-18 .

- Fayolle, Roger, « Être professeur de lettres, hier et aujourd'hui », *Littérature*, n° 19, (octobre 1975), p. 8-15 .
- Lachapelle, Huguette et Arlette Pilote, « Un nouveau programme... de formation continue », *Québec français*, n°116, (hiver 2000), p. 26-27 .
- Lebrun, Monique et Monique Le Pailleur, « De la lecture efférente à la lecture esthétique des récits », dans Clémence Préfontaine et Monique Lebrun (dir.), *La lecture et l'écriture : enseignement et apprentissage*, Montréal, Logiques, 1992, p. 183-200 .
- Lebrun, Monique, « Dilemme cornélien en classe de français ou comment doser la part de réponse personnalisée du lecteur », dans Monique Noël-Gaudreault (dir.), *Didactique de la littérature : bilan et perspectives*, Québec, Nuit blanche, 1997, p. 49-74 .
- Maheu, Sylvie, « Enseigner les schémas du récit : est-ce possible dès les premières années? », *Québec français*, n° 100, (hiver 1996), p. 55-57.
- Major, Henriette, « L'enseignement de la littérature », *Québec français*, n° 45, (mars 1982), p. 56-57 .
- Maltais, Marcel, *Le questionnement de textes et les niveaux de compréhension, l'enseignement du français au secondaire*, Montréal, Ville-Marie, 1983, 59 p.
- Noé, Alfred, « Littérature : retour au texte », *Le français dans le monde*, n° 261, (novembre/décembre 1993), p. 45-46 .
- Paradis, Claude, « Culture québécoise et tradition », *Québec français*, n° 102, (été 1996), p. 48-50 .
- Pelchat, Roland, « Trois façons d'être lecteur », *Québec français*, n° 36, (décembre 1979), p. 48-49 .
- Rosier, Jean-Maurice, « Les instructions officielles de la communauté française de Belgique sur l'enseignement de la littérature », *Pratiques*, no 101/102, (mai 1999), p. 235-239.
- Simard, Claude, « La problématique de l'enseignement littéraire », *Québec français*, n° 74, (mai 1989), p. 70-73 .

Simard, Claude, « Le choix des textes littéraires, une question idéologique », *Québec français*, n° 100, (hiver 1996), p. 44-47 .

Thérien, Michel, « La lecture du roman », dans Michel Thérien et de Gilles Fortier (dir.), *Didactique de la lecture au secondaire*, Montréal, Ville-Marie, 1985, 282 p.

Thérien, Michel, « La lecture littéraire au secondaire : le point de vue de la didactique », *Tangence*, n° 36, (mai 1992), p. 75-84 .

Thérien, Michel, « Enseignement du français et littérature française », dans Clémence Préfontaine et Gilles Fortier, (dir.), *Enseigner le français. Pour qui? Pourquoi? Comment?* Montréal, Logiques, 1994, p. 71.

Viola, Sylvie, « Dis-moi quelles questions tu poses et je te dirai qui tu es ... », *Québec français*, n° 108, (hiver 1998), p. 40-46 .

Littérature et langue

Bordeleau, Francine, « Littérature acadienne: pour en finir avec Évangéline », *Lettres québécoises*, n° 76, (hiver 1994), p. 20-23 .

Boudreau, Raoul, « Jean Babineau, Bloupe », *Revue de l'Université de Moncton*, vol. 30, n° 1, (1997), p. 133-137 .

Boudreau, Raoul et Anne-Marie Robichaud, « Le plurilinguisme en poésie acadienne des années 1970 aux années 1990 », *Revue de l'Université de Moncton*, volume 30, n° 1, (1997), p. 19-35 .

Boudreau, Raoul, « Les poètes acadiens et leurs langues », dans Glenn Moulaison (dir.), *Les abeilles pillotent : Mélanges offerts à René LeBlanc*, Pointe-de-l'Église, Revue de l'Université Ste-Anne, 1998, p. 203-212 .

Brière, Éloïse A, « Antonine Maillet et la construction d'une identité acadienne » dans Raoul Boudreau (dir.), *Mélanges Marguerite Maillet : recueil de textes de création et d'articles sur la littérature, la langue et l'ethnologie acadiennes, en hommage à Marguerite Maillet*, Moncton, Chaire d'études acadiennes, Éditions d'Acadie, 1996, p. 97-109 .

- Cogswell, Fred et Jo-Ann Elder (dir.), *Rêves inachevés : anthologie de poésie acadienne contemporaine*, Moncton, Éditions d'Acadie, 1990, 212 p.
- de Finney, James, « Lecteurs acadiens d'Antonine Maillet : réception littéraire et identité », *Revue de l'Université de Moncton*, vol. 21, n° 1, (1988), p. 25-41 .
- de Finney, James, « Pélagie-la-charette, roman d'Antonine Maillet », dans Gilles Dorion (dir.), *Dictionnaire des oeuvres littéraires du Québec, tome VI, 1976-1980*, Montréal, Fides, 1994, 1087 p.
- Deleuze, Gilles et Félix Guattari, *Kafka, Pour une littérature mineure*, Paris, Minuit, 1975, 159 p.
- Dionne, René, *La littérature régionale aux confins de l'histoire et de la géographie*, Sudbury, Prise de parole, 1993, 87 p.
- Dorion, Gilles, « [Compte rendu] *Les Portes tournantes de Jacques Savoie* », *Québec français*, n° 54, (mai 1984), p. 7-8.
- Filion, Pierre, (« La voix d'un peuple ». L'introduction de) *Pélagie-la-Charette d'Antonine Maillet*, Québec, Bibliothèque québécoise, 1990, p. 7-9 .
- LeBlanc, Julie, « Raconte-moi Massabielle », dans Gilles Dorion (dir.), *Dictionnaire des oeuvres littéraires du Québec, tome VI, 1976-1980*, Montréal, Fides, 1994, 1087 p.
- Maillet, Marguerite, *Histoire de la littérature acadienne*, Moncton, Éditions d'Acadie, 1983, 262 p.
- Maillet, Marguerite, *Bibliographie des publications d'Acadie, 1609-1990 : source première et sources secondes*, Moncton, Chaire d'études acadiennes, 1992, 389 p.
- Mainqueneau, Dominique, *Le contexte de l'oeuvre littéraire, énonciation, écrivain, société*, Paris, Dunod, 1993, 196 p.
- Masson, Alain, « Étranglement Étalement: Raymond LeBlanc, *Cri de terre*; Léonard Forest, *Saisons antérieures* », chapitre dans *Lectures acadiennes*, Moncton, Perce-Neige/Moncton, L'Orange bleue, 1994, p. 55.

- Masson, Alain, « Sur la production poétique au Nouveau-Brunswick », chapitre dans *Lectures acadiennes*, Moncton, Perce-Neige/Moncton, L'Orange bleue, 1994, p. 27.
- Masson, Alain, « L'image de la langue », chapitre dans *Lectures acadiennes*, Moncton, Perce-Neige/Moncton, L'Orange bleue, 1994, p. 99.
- Masson, Alain, « Une idée de la littérature acadienne », *Revue de l'Université de Moncton*, vol. 30, n° 1, (automne 1997), p. 125-132 .
- Milot, Louise et Fernand Roy (dir.), *La littérarité*, Sainte-Foy, Les presses de l'Université Laval, 1991, 277 p .
- Milot, Louise, « Les Portes tournantes de Jacques Savoie », *Lettres québécoises*, n° 35, (automne 1984), p. 17-18 .
- Pagé, Raymond, « Spectateurs et lecteurs des oeuvres d'Antonine Maillet » dans *La réception des oeuvres d'Antonine Maillet . Actes Colloque international*, octobre 1988, Moncton, Chaire d'études acadiennes, 1989, p. 313-324 .
- Pallister, Janis L, « Insertion canonique de l'oeuvre mailletienne et sa réception scolaire aux États-Unis » dans Marguerite Maillet et Judith Hamel (dir.), *La réception des oeuvres d'Antonine Maillet. Actes Colloque international*, octobre 1988, Moncton, Chaire d'études acadiennes, 1989, p. 183-195 .
- Paré, François, *Les littératures de l'exiguïté*, Hearst, le Nordir, 1992, 175 p.
- Péronnet, Louise, « Projet d'intégration de la variation linguistique en classe de français », *Vie Française*, vol. 40, n° 1, (décembre 1988), p. 23-30.
- Potvin, Claude, « La littérature jeunesse chez la minorité acadienne », *Canadian Children's Literature ; Littérature canadienne pour la jeunesse*, n° 38, (1985), p. 19 .
- Potvin, Claude, « La littérature jeunesse acadienne » dans Raoul Boudreau (dir.), *Mélanges Marguerite Maillet: recueil de textes de création et d'articles sur la littérature, la langue et l'ethnologie acadiennes, en hommage à Marguerite Maillet*, Moncton, Chaire d'études acadiennes/ Éditions d'Acadie, 1996, p. 325-340 .

Robin, Régine, « La brume-langue », *Le Gré des langues*, no 4, L'Harmattan, 1992, cité dans Dominique Maingueneau, *Le contexte de l'oeuvre littéraire, énonciation, écrivain, société*, Paris, Dunod, 1993, p. 105 .

Robin, Régine, *Le deuil de l'origine : une langue en trop, la langue en moins*, Saint-Denis, France, Presses universitaires de Vincennes, 1993, 264 p.

Théoret, France, « La langue est indissociable de sa littérature », *Québec français*, n° 74, (mai 1989), p. 74-75 .

Articles et livres consultés

Enseignement

Noël-Gaudreault, Monique, *Didactique de la littérature : bilan et perspectives* . Québec, Nuit Blanche, 1997, 252 p.

Préfontaine, Clémence et Gilles Fortier (dir.), *Enseigner le français . Pour qui ? Pourquoi ? Comment ?* Montréal, Logiques, 1994, 317 p.

Préfontaine, Clémence et Monique Lebrun (dir.), *La lecture et l'écriture: enseignement et apprentissage*, Montréal, Logiques, 1992, 354 p.

Thérien, Michel et de Gilles Fortier (dir.), *Didactique de la lecture au secondaire*, Montréal, Ville-Marie, 1985, 282 p.

Littérature et langue

Boudreau, Raoul (dir.), *Mélanges Marguerite Maillet: recueil de textes de création d'articles sur la littérature, la langue et l'ethnologie acadiennes en hommage à Marguerite Maillet*, Moncton, Chaire d'études acadiennes, Éditions d'Acadie, 1996, 576 p.

Dubois, Lise et Annette Boudreau, *Les Acadiens et leur(s) langue(s) : quand le français est minoritaire. Actes du colloque*. Moncton, Éditions d'Acadie/Centre de recherche en linguistique appliquée, Université de Moncton, 1996, 324 p .

Dorion, Gilles, *Dictionnaires des oeuvres littéraires du Québec, tome VI, 1976-1980*, Québec, Fides, 1994, 1087 p.

Maillet, Marguerite et Judith Hamel (dir.), *La réception des œuvres d'Antonine Maillet. Actes Colloque international*, octobre 1988, Moncton, Chaire d'études acadiennes, 1989, 339 p.

Moulaison, Glenn (dir.), *Les abeilles pillotent : Mélanges offerts à René LeBlanc*, Pointe-de-l'Église, Revue de l'Université Ste-Anne, 1998, 353 p.

Entrevue

AAAPNB, Concertation du secteur littéraire, les 25 et 26 octobre 1996.

Albert-Weil, Anne, Co-auteure des manuels de la collection Cinq saisons, ministère de l'Éducation, le 27 février 1997, Dieppe, NB.

Chiasson, Herménégilde, écrivain acadien, le 24 février 1997, Moncton, NB.

Farrah, Jeanne, Directrice générale de l'Association acadienne des artistes professionnel.le.s du Nouveau-Brunswick, Association acadienne des artistes professionnel.le.s du Nouveau-Brunswick, le 25 février 1997, Dieppe, NB.

Ferran-St-Onge, Jeannine, Conseillère en français. Ministère de l'Éducation, le 27 février 1997, (par courrier électronique).

Godin, Gilberte, Agente pédagogique en français pour le sud-est de la province, Conseil scolaire #1, le 28 février 1997, Université de Moncton, Moncton, NB.

Leblanc, Gérald, écrivain acadien, le 24 février 1997, Moncton, NB.