

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

**VERS UN MODÈLE AMÉLIORÉ DE
L'ENSEIGNEMENT DE LA LITTÉRATURE AU COLLÉGIAL**

RAPPORT DE RECHERCHE

PRÉSENTÉ

À L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN ABITIBI-TÉMISCAMINGUE

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION (M.Ed.)

PAR
MICHELLE DUQUETTE

NOVEMBRE 1999



Ce projet de recherche a été réalisé à
l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue
dans le cadre du programme de maîtrise en éducation
extensionné de l'UQAR à l'UQAT



BIBLIOTHÈQUE

Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue
Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

Mise en garde

La bibliothèque du Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue et de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue a obtenu l'autorisation de l'auteur de ce document afin de diffuser, dans un but non lucratif, une copie de son œuvre dans Depositum, site d'archives numériques, gratuit et accessible à tous.

L'auteur conserve néanmoins ses droits de propriété intellectuelle, dont son droit d'auteur, sur cette œuvre. Il est donc interdit de reproduire ou de publier en totalité ou en partie ce document sans l'autorisation de l'auteur.

AVANT-PROPOS

«L'éducation doit préparer l'homme à la vie, à l'épanouissement individuel, au travail et à l'intégration sociale (Unesco, 1975 b, p. 5).»

En littérature, que ce soit en poésie ou en prose, il y a des cadres définis ou des genres tels le genre épique, didactique, dramatique, lyrique. De plus, comme dans tous les arts, il y a eu une évolution; excepté pour l'école classique qui a cru longtemps en la fixité des genres poétiques. C'est ainsi que l'inédit François Ogier écrivait en 1628 : «Il ne faut pas tellement s'attacher aux méthodes que les anciens ont tenues ou à l'art qu'ils ont tressé, nous laissant mener comme des aveugles; mais il faut examiner et considérer ces méthodes mêmes par les circonstances du temps, du lieu et des personnes pour qui elles ont été composées, y ajoutant et diminuant pour les accommoder à notre usage» (Suberville, 1966, p.242). Ainsi, François Ogier fondait, sans y penser, la critique historique des oeuvres littéraires, celle qui juge les écrits, moins en les soumettant au goût particulier du critique qu'en les étudiant dans le milieu et les circonstances pour lesquels ils furent composés. De plus, à travers l'évolution des genres, il y a eu interpénétration de ceux-ci.

Par conséquent, si à l'intérieur même de la discipline enseignée, il y a eu au cours des âges une évolution, celle-ci peut aussi se faire pour son apprentissage. C'est pourquoi les approches passées, présentes et futures, ne doivent pas être rejetées, controversées mais plutôt considérées comme des apports interreliés pour servir d'aide à l'apprentissage littéraire renouvelé et, qui plus est, un apprentissage «au-delà» même de la discipline; un apprentissage qui donnera à l'apprenant des instruments, des moyens et un goût pour la lecture qui deviendra transdisciplinaire.

TABLE DES MATIÈRES

	PAGE
Avant-propos	
Liste des figures	vi
Liste des tableaux	vii
Résumé	viii
Introduction	9
CHAPITRE I	
1. PROBLÉMATIQUE	13
1.1 Présentation de la problématique de recherche	13
1.1.1 La réalisation de l'action éducative	13
1.1.2 L'enseignement littérature et l'action éducative	16
1.1.3 Le renouveau et l'action éducative	17
1.1.4 La vision de la formation générale commune pour la réalisation de l'action éducative	17
1.1.5 Les intentions éducatives et l'enseignement-littérature	18
1.2 La réalisation de l'action éducative sous le volet transdisciplinaire comme objet de recherche	19
1.2.1 L'approche transdisciplinaire comportementale, notre choix	21
1.3 Question de recherche	21
1.4 But et objectifs de recherche	22
1.4.1 But	22
1.4.2 Objectifs	22
1.5 Limites de la recherche	23
1.6 Démarches méthodologiques	24
1.6.1 Caractéristiques de la méthodologie	24
1.6.2 Étapes de travail	25

CHAPITRE II

2.	CADRE DE RÉFÉRENCE DE LA RECHERCHE	27
2.1	L'approche par compétences et son usage	27
2.2	Les qualités d'un bon profil de sortie	29
2.3	Planifier selon le profil de sortie du Conseil supérieur de l'éducation	30
2.4	Le régime pédagogique au collégial, de quoi s'agit-il?	31
2.4.1	Commentaires sur l'approche par compétences d'un enseignant en littérature au Cégep de Val-d'Or	33
2.5	La formation fondamentale d'Hainaut, la dimension transdisciplinaire comportementale	34
2.5.1	Perspective transdisciplinaire de l'enseignement	34
2.5.2	L'approche transdisciplinaire comportementale axée sur les situations; l'établissement d'un profil de sortie	36
2.5.3	Le transfert attendu des apprentissages	38
2.5.4	Les options éducatives de Bertrand et Valois et l'organisation scolaire	39
2.5.5	Le paradigme socio-culturel; la société qu'il définit	43
2.5.5.1	Les options en éducation : la société que l'on choisit	43
2.5.6	Les options éducatives de Bertrand et Valois par rapport aux approches transdisciplinaires et par compétences	47
2.5.7	L'approche transdisciplinaire avec la dimension comportementale; une option éducationnelle	48
2.6	L'enseignement-littérature avant et après la réforme au collégial	49
2.6.1	L'enseignement-littérature et la mission éducative	49
2.6.2	L'enseignement-littérature «avant» la réforme : une lecture au niveau de l'intention ou de la dimension configurationnelle du discours littéraire	50
2.6.3	L'intention configurationnelle et son apprentissage avant la réforme	53
2.6.4	L'enseignement de la littérature «après» la Réforme au collégial et son apprentissage	55
2.6.5	La formation fondamentale au collégial et une formation essentiellement intellectuelle	56
2.6.6	Le développement «intégral» au collégial	57
2.6.7	L'option éducative pour la maîtrise de la compétence	58
2.6.7.1	La pratique éducative «actuelle» en enseignement-littérature	59

CHAPITRE 3

3. PERSPECTIVE ADOPTÉE POUR NOTRE CHOIX ÉDUCATIONNEL	61
3.1 L'enseignement «littérature» intradisciplinaire au collégial et son apprentissage . . .	61
3.2 La perspective transdisciplinaire comportementale	63
3.3 L'apprentissage intradisciplinaire dans une optique transdisciplinaire	63
3.4 L'activité intellectuelle transdisciplinaire comportementale pour un apprentissage intégral	65

CHAPITRE 4

4. NOTRE MODÈLE POUR AMÉLIORER L'ENSEIGNEMENT DE LA LITTÉRA- TURE AU COLLÉGIAL	68
4.1 Modèle de pratique éducative pour l'enseignement-apprentissage de la littérature au collégial	69
4.1.1 L'ensemble I Écriture et littérature	71
4.1.2 L'ensemble II Littérature et imaginaire	75
4.1.3 L'ensemble III Littérature québécoise	80
Conclusion	85
Bibliographie	86
Liste des annexes	89

LISTE DES FIGURES

1.1 Curriculum défini par des démarches socio-affectives et intellectuelles.	20
2.4 Relations entre la politique éducative, les situations et les matières pour lesquelles on prépare les étudiants.	36
2.6 La politique éducative définie selon les rôles et les cadres plus globaux.	37
2.7 Une approche systémique explicative de l'organisation scolaire.	41
2.8 Les paradigmes éducationnels.	46
3.1 Composantes de l'acte intellectuel.	61
3.2 L'acte intellectuel dans nos collèges.	62
3.3 Composantes d'un profil de sortie.	64

LISTE DES TABLEAUX

1.1	Correspondances entre une recherche traditionnelle et une recherche qualitative. . .	24
2.3	Synopsis des paradigmes socio-culturels, des paradigmes éducationnels et des types de société	44
2.4	Logique séquentielle de l'histoire.	51
3.1	Modèle des actes affectifs et cognitifs.	67

RÉSUMÉ

Notre recherche élabore les concepts littéraires, ceux-là mêmes qui définissent ce langage. L'étude du discours littéraire peut s'effectuer au niveau configurationnel ou poétique. Nous expliquerons ces deux approches, lesquelles seront enseignées en fonction des visées du ministère de l'Éducation du Québec. Selon la perspective éducationnelle, le système éducatif établit des objectifs : notre recherche démontrera comment la formation intellectuelle d'un apprenant peut changer en regard du choix même des visées éducatives.

Notre recherche ne se veut pas une critique exhaustive du système actuellement utilisé au collégial mais plutôt une amélioration de celui-ci au niveau de l'enseignement de la littérature. Pour accomplir cette tâche, nous utilisons l'apport de la formation fondamentale D'Hainaut avec ce qui existe présentement. Cet apport sera explicité et mis en parallèle avec l'approche par compétences afin de démontrer que l'enseignement de la littérature pourrait en bénéficier. Nous voulons aussi insister sur le fait qu'en utilisant l'approche de D'Hainaut, la visée éducative du M.E.Q. qui consiste à développer l'éduqué de façon intégrale sera plus complète et, par le fait même, assurera une formation indissociable entre le domaine scolaire et le domaine social.

INTRODUCTION

En matière éducative, le besoin d'un individu, d'un groupe ou d'un système est l'existence d'une condition non satisfaisante et nécessaire pour lui permettre de vivre ou d'atteindre ses objectifs (D'Hainaut, 1979 c.).

L'intérêt croissant porté à l'amélioration du «curriculum», cette composante essentielle d'un système éducatif, engendre une diversité de projets de changement pour restructurer les objectifs et les contenus éducatifs. L'éducation scolaire depuis le temps où l'homme a formulé le besoin de s'instruire a été l'objet de constants renouvellements.

Dès les premières années d'existence des cégeps, plusieurs comités et des groupes de travail se sont penchés sur la formation générale du collégial. En 1970, le premier comité d'étude fut le comité Roquet; en 1975, ce fut le Rapport Nadeau; en 1978, le livre blanc sur l'enseignement collégial; en 1984, le Règlement sur le régime pédagogique du collégial; en 1992, la période de la commission parlementaire; en 1993, la Réforme «Robillard» et en 1995-1996, la Commission des États généraux.

En ce qui a trait à notre recherche, nous ne cherchons pas à remettre en question tout ce questionnement qui a amené à l'adoption actuelle du Renouveau pédagogique au collégial. Nous nous contenterons de reprendre les visées éducatives du Ministère (M.E.S.Q.*, 1993, p. 3). Selon cette optique, le M.E.Q. a choisi la structure et la composition de la formation générale qui comprendra trois composantes (Conseil Supérieur de l'éducation, 1997, p. 18) :

* Dans ce travail, le M.E.S.Q. (Ministère de l'éducation supérieure du Québec) sera désigné sous le sigle (M.E.Q.).

- **une composante de formation générale commune**, pour laquelle le ministre définit les objectifs, les standards et les activités d'apprentissage; elle comprend des cours de langue d'enseignement et littérature, de langue seconde, de philosophie ou «humanities» et d'éducation physique;
- **une composante de formation générale propre** à chaque programme, pour laquelle le ministre définit les objectifs et les standards; elle comprend un cours de langue d'enseignement et littérature, un cours de langue seconde et un cours de philosophie ou «humanities»;
- **une composante de formation générale complémentaire**, pour laquelle le ministre détermine les objectifs et standards. L'élève doit choisir ses cours en dehors de son champ de spécialisation et parmi les domaines suivants : culture scientifique et technologique, art et esthétique, sciences humaines, langage mathématique et, enfin, langue moderne.

Pour le M.E.Q., la formation générale dans les cégeps québécois sert à être «bien cultivé» et d'autre part, à procurer des habiletés, des compétences, des attitudes et des méthodes. L'apprentissage de ces compétences et habiletés a pour rôle de rendre l'apprenant-e «autonome», complet et enfin un travailleur-e efficace. Nous nous limiterons à la composante de formation générale commune et nous nous concentrerons sur les cours de l'enseignement de la littérature française et québécoise.

Dans notre recherche, nous partons de la politique éducative et de ses visées : un apprentissage (...) pour assurer des collèges pour le Québec du XXI^e siècle (...) ou le projet même de formation interroge les pratiques quotidiennes. (...) afin que le Québec ait sa place parmi les sociétés de demain (...) pour que les jeunes du Québec s'épanouissent pleinement comme personnes libres et responsables et réussissent leur insertion sociale et professionnelle (...) (M.E.Q., 1993, p. 3).

Nous resituerons les fins éducatives dans une conception globale qui transcendera la notion de programme et la perspective disciplinaire en caractérisant les fins éducatives dans une typologie

de démarches intellectuelles et de démarches socio-affectives qui s'exercent dans des situations définies dans un domaine, en l'occurrence celui de la littérature. Notre recherche élaborera une nouvelle pratique pour améliorer ce qui existe déjà au collégial, avec l'apport de la pratique éducative de Louis D'Hainaut (1980), la formation fondamentale.

Le premier chapitre traitera de la problématique de recherche. Il se rapporte à la réalisation de l'action éducative et de l'enseignement de la littérature; au renouveau de cet enseignement dans une optique de formation générale selon les fins éducatives du ministère. Il présentera aussi la réalisation de ces mêmes fins éducatives sous le volet «transdisciplinaire». Enfin, le premier chapitre explicite la question de recherche, les buts, les objectifs, les limites et la méthodologie de l'étude.

Le chapitre deux comprendra le cadre de référence de notre recherche. Il expliquera l'usage de l'approche par compétences et comment celle-ci pourrait être intégrée à la formation fondamentale D'Hainaut, selon les deux typologies des démarches intellectuelles et des démarches socio-affectives de celle-ci. Afin de mieux comprendre le cheminement des fins éducatives actuelles, nous verrons comment le Conseil supérieur de l'éducation du Québec planifie un profil de sortie ainsi que les qualités de celui-ci. Le chapitre se poursuit sur l'approche par compétences utilisée au collégial. Dans ce chapitre, nous démontrons comment l'approche par compétences et l'approche transdisciplinaire peuvent être liées ensemble, afin d'obtenir le transfert global des acquis. De plus, afin de mieux situer le lecteur, nous décrirons comment le Conseil supérieur de l'éducation du Québec aborde son profil de sortie. Quoi qu'il en soit, les «compétences» et leur apprentissage ont pour but de développer un savoir, lequel a pour cadre le milieu professionnel et social.

Nous expliquerons la formation fondamentale de D'Hainaut : sa vision éducative. C'est avec cette optique éducative que nous élaborerons un profil de sortie transdisciplinaire comprenant l'approche des objectifs et des situations ainsi que les points d'entrée. Puisque le M.E.Q. vise un enseignement pour l'apprenant-e, cette perspective sera décrite selon l'approche transdisciplinaire. L'établissement du profil de sortie selon le concept «fondamental» sera représenté avec la dimension comportementale.

Nous démontrerons comment la «transdisciplinarité» s'exerce avec une mise en parallèle de la «transdisciplinarité» du ministère de l'Éducation du Québec et d'une action éducative basée sur un paradigme éducationnel choisi selon les besoins éducatifs ministériels. Nous exposerons aussi les approches préconisées par Bertrand et Valois (1980). Ayant explicité le profil de sortie selon D'Hainaut et selon les options éducatives de Bertrand et Valois, au chapitre 2, nous démontrerons pourquoi l'apport d'une autre approche éducationnelle ne nuit pas à une autre déjà préconisée, mais tout au moins la complète.

Nous expliciterons les visées éducatives au niveau collégial présentement utilisées en langue d'enseignement et en littérature. Nous situerons le lecteur, afin de l'aider à mieux comprendre les changements effectués, en décrivant l'enseignement de la littérature avant et après la réforme Robillard (1993), ainsi que la vision pragmatique du Ministère concernant l'enseignement de la littérature au cégep.

Le chapitre trois relate les raisons pour lesquelles nous avons choisi l'approche transdisciplinaire avec la dimension comportementale de D'Hainaut. Pour ce faire, nous expliquerons comment cette perspective transdisciplinaire comportementale avec l'apprentissage intradisciplinaire résulte en un apprentissage littéraire intégral.

Au chapitre quatre, pour obtenir une pratique pédagogique intégrale, nous avons mis un programme en parallèle : les acquis cognitifs de l'enseignement de la littérature, objet de notre recherche, avec les acquis affectifs de l'approche transdisciplinaire comportementale. Avec notre modèle, où le contenu et les objectifs se trouvent reconstruits, nous démontrerons la possibilité d'exercer à la fois l'acquis cognitif et affectif. Il va sans dire que nous sortons du cadre spécifiquement scolaire; c'est là la problématique même de notre recherche, de formuler un modèle où l'apprentissage apporte à la fois des acquis intradisciplinaires et «transdisciplinaires» pour le «développement intégral» de l'apprenant-e.

CHAPITRE I

1. PROBLÉMATIQUE

1.1 Présentation de la problématique de recherche

Le choix des déterminants essentiels pour l'apprentissage d'une discipline afin de maîtriser les objectifs au niveau de la politique éducative, au niveau de la construction des «programmes», au niveau des actes quotidiens des étudiants-es et de leurs professeurs-es tend souvent à se centrer sur les «objectifs opérationnels», c'est-à-dire sur l'explication rigoureuse des variables et des procédures de l'apprentissage, lesquelles tendent à une atomisation qui fait perdre de vue les «visées globales» des fins éducatives préconisées pour le collégial.

De plus, le lien entre la politique et la pratique dans ce secteur engendre le développement d'innombrables taxonomies qui, reposant sur leur propre rhétorique, deviennent ainsi trop «opérationnelles» pour se raccrocher aux options politiques et aux finalités. Ainsi donc, loin de vouloir ajouter une nouvelle méthode au répertoire connu, nous suggérons l'apport de celle de Louis D'Hainaut, la formation fondamentale, pour répondre plus spécifiquement aux fins éducatives visées par le ministère de l'Éducation, au niveau collégial.

1.1.1 La réalisation de l'action éducative

Le ministère de l'Éducation, pour le niveau collégial, est dans une phase de renouveau pédagogique depuis l'automne 1994. Les programmes ont été remaniés dans le but de procurer à l'apprenant-e une meilleure intégration dans «la société de demain» (M.E.Q., 1993, p. 3). Pour le M.E.Q., cette expression signifie un apprentissage global dans lequel l'apprenant-e développera un comportement, où ses savoir, savoir-faire et savoir-être répondront aux exigences sociales, en regard de son intégration sociale aux abords du XXI^e siècle.

Pour atteindre cette fin éducative, l'apprenant-e doit répondre aux critères d'un programme collégial établi. Ce même programme est, en principe, une liste de matières à enseigner selon

le programme d'études choisi, lequel est accompagné d'instructions méthodologiques qui le justifient et fournissent des indications sur l'approche que ses auteurs jugeront la meilleure ou la plus pertinente pour enseigner les matières incluses dans le programme concerné. En ce qui nous concerne, notre intérêt en rapport avec le renouveau porte sur l'enseignement de la littérature au niveau collégial et les approches actuelles de lecture préconisées.

Lorsque je fréquentais le Cégep en tant qu'étudiante (1975-77), l'approche de la lecture des oeuvres littéraires visait un apprentissage du discours d'une oeuvre poétique ou prosaïque, selon des critères de l'ordre suivant (Cégep de Val-d'Or, hiver 1995, annexe A.1, page 90-91) :

- . *L'appréciation de celle-ci à travers des activités pour nous familiariser aux techniques de la formulation;*
- . *La connaissance des critères d'appréciation d'une oeuvre : histoire, personnage, thématique, langage et valeurs;*
- . *Les critères de comparaison d'une oeuvre : thèmes, types de personnages, espaces privilégiés, rapports à l'histoire, vocabulaire, syntaxe, symboles et rapports aux genres.*

Ainsi, «l'activité éducative», selon le rapport annuel du Conseil supérieur de l'éducation de 1969-1970, portait sur :

Le moteur essentiel de l'activité éducative se trouve dans l'étudiant, dans le dynamisme personnel de ce dernier, dans ses capacités de progresser (...) dans l'initiative qu'il prend et que le régime pédagogique doit à tout prix respecter et lui accorder - de progresser au rythme qui convienne à ses capacités et selon les particularités de son cheminement individuel (Conseil supérieur de l'éducation, 1971, p. 25).

Une redéfinition des objectifs emmena la notion de séquence avec laquelle les différents cours d'une même matière pouvaient être suivis dans un ordre précis; les objectifs, le contenu et la méthodologie d'un cours se présentaient sous un aspect progressif et continu par rapport au précédent. Ces objectifs définissaient les trois grandes orientations traduites en 1977 : a- Langue, littérature, société; b- Lecture, analyse et production; c- Langue, langage et communication. L'orientation «a» propose le roman, le théâtre et la poésie québécoise, ainsi que

l'analyse du phénomène québécois dans la littérature; l'orientation «b» reprend les quatre genres, en plus de deux ateliers littéraires, alors que l'orientation «c» s'approprie des cours de linguistique.

Les plans de cours visaient un apprentissage littéraire vers un savoir spécifié par les tâches telles que : la lecture, l'analyse, l'interprétation et la production. La première tâche, la lecture, était divisée selon quatre variables : la lecture de compréhension; la lecture d'extension où l'étudiant-e prolongeait sa compréhension de l'oeuvre dans un au-delà quelconque : social, référentiel ou intertextuel; la lecture de classification où l'apprenant-e lit une oeuvre pour repérer un genre littéraire, une école; enfin, la lecture d'identification où l'apprenant-e, par projection, pouvait s'identifier aux personnages ou aux auteurs et s'y reconnaître. L'enseignant-e visait un objectif général de compétence cognitive en recherchant dans leur enseignement littéraire une compréhension interne de l'oeuvre littéraire, en tenant compte des lois du genre et des règles esthétiques des époques.

La deuxième tâche était l'analyse. Dans certains plans de cours, pour la compréhension de la lecture, l'enseignant-e utilisait les analyses de textes, sans y spécifier la nature, pour la lecture de compréhension. Il y avait aussi l'analyse thématique, structurale, rhétorique et stylistique.

En ce qui concerne la troisième catégorie, qui était la tâche d'interprétation ou le transfert de système, il s'agissait de traduire le système de signification d'une oeuvre avec les catégories d'un autre système. Il y a quatre types d'interprétation, historique, sociologique, philosophique et psychanalytique.

Enfin, la quatrième tâche était la production, celle-ci comportait des créations littéraires dans l'un ou l'autre des quatre genres, soit des productions scéniques, soit une réalisation audiovisuelle, soit une interview, soit la constitution d'un dossier, soit encore un éditorial ou un article de journal. En effet, les cours communs de français au collégial n'avaient pas pour seule fin l'interprétation des oeuvres littéraires. Il y avait aussi l'enseignement de l'acquisition des habiletés langagières. Du reste, les pratiques scolaires retrouvées dans les plans de cours font davantage place aux activités de lecture ou de production qu'à celles de l'analyse et de

l'interprétation des textes. Avant la Réforme, la didactique pratiquée dans chaque département de français couvrait les quatre genres littéraires et la linguistique. Les professeurs choisissaient les oeuvres et après 1968, les étudiants faisaient leur choix. La recherche des motivations, des intérêts et des nécessités ressenties par les étudiants-es fut à cette époque la priorité pour l'établissement des objectifs dans les plans de cours. Le contenu importait moins que la motivation, le savoir moins que la gratification, l'objet moins que le sujet. Cette suprématie de la pédagogie permit des innovations dans les tâches assignées aux étudiants-es dans les plans de cours. Celles-ci attestent aussi un déplacement des objectifs qui passe du savoir à sa réception, de la littérature à son usage, du texte inerte à l'environnement culturel. Cette didactique littéraire se pratiquait dans les cégeps québécois jusqu'à ce que la réforme «Robillard» s'enclenche...

1.1.2 L'enseignement-littérature et l'action éducative

En tenant compte des fins éducatives, il est à remarquer que l'apprentissage de la littérature n'est plus principalement axé sur la littérarité. C'est plutôt sur le savoir-faire où le texte de type narratif, descriptif, etc., est défini à partir de l'intention, du point de vue énonciatif, du contenu et de la composition (structure et organisation). Le renouveau pédagogique de 1994 au collégial préconise l'apprentissage des trois «s»*. Cependant, l'acquisition des savoirs est développée uniquement au niveau de compétences «utilitaires»** (dissertation, analyse littéraire, essais). En revanche, pour un apprentissage «littéraire intégral», l'apprenant-e doit aussi être capable de développer un langage translittéraire (psycho - socio critique); c'est-à-dire d'étudier dans l'oeuvre, selon la typologie préconisée, soit du discours ou du texte, le reflet d'un individu ou d'une société, afin d'utiliser le contenu littéraire comme un document et d'étudier ce «reflet» comme matière de l'oeuvre, comme substance du langage littéraire. Selon cette perspective, l'étudiant-e apprendrait à traduire*** un savoir, un savoir-faire et un savoir-être intégral à la fois

* «s» : savoir, savoir-faire, savoir-être.

** Qui met au premier plan les activités pratiques.

*** S'exprimer de façon plus ou moins directe en utilisant les moyens du langage.

intradisciplinaire et «trans»^{****} disciplinaire.

L'action éducative au collégial vise la formation d'un «homme complet», c'est donc dire qu'elle doit dépasser sa réalisation utilitariste (compétences). En effet, une éducation uniquement axée sur le besoin immédiat forme l'apprenant à «faire». Néanmoins, l'apprentissage doit aussi développer le savoir-être où l'apprenant sera capable de pouvoir faire et se comporter dans les situations qu'il sera susceptible de rencontrer à sa sortie du cycle d'enseignement considéré.

1.1.3 Le renouveau et l'action éducative

Le renouveau de l'enseignement collégial, selon la ministre de l'Éducation, Lucienne Robillard, vise à «nous assurer des collèges pour le Québec du XXI^e siècle». Afin d'avoir sa place, le Québec devra:

- . *axer sur la connaissance et la créativité des individus;*
- . *développer des compétences et des qualifications de la main-d'oeuvre;*
- . *avoir un développement technologique autour des grappes industrielles d'avenir;*
- . *avoir un engagement des communautés régionales dans leur propre développement et dans les nouveaux circuits internationaux.*

Ainsi décrit, le collège québécois constituera avec l'ensemble du système d'éducation la «nouvelle frontière» de tous les projets de développement (M.E.Q., avril 1993, p. 3). Ceux-ci seront à la fois dirigés vers la connaissance et la créativité des individus.

^{****} En donnant au préfixe «trans» le même sens qu'il a dans «transcender», c'est-à-dire le sens de «au-delà».

1.1.4 La vision de la formation générale commune pour la réalisation de l'action éducative

Les programmes d'études en enseignement supérieur ont toujours eu cette distinction : une formation générale commune. En conservant cet aspect culturel commun, il va sans dire qu'en réactualisant cette formation au niveau du contenu et des objectifs et en l'articulant aux divers programmes, l'étudiant-e pourra ainsi bénéficier de l'apport des aspects essentiels pour une formation générale commune : (M.E.Q., avril 1993, p. 17) :

- (...) L'être bien formé et cultivé d'aujourd'hui, selon le ministère, saura dès lors:*
- maîtriser sa langue;*
 - une maîtrise indissociable de la capacité de penser;*
 - être capable de s'exprimer avec précision et de saisir par l'intérieur les richesses de l'héritage littéraire;*
 - être capable de communiquer en d'autres langues;*
 - maîtriser les règles de base de la pensée rationnelle, du discours et de l'argumentation;*
 - être capable d'autonomie dans la réflexion et pouvoir se situer critiqueusement par rapport aux valeurs et aux divers discours sur la réalité humaine;*
 - pouvoir se gouverner responsablement (sic) en matière de santé et de condition physique;*
 - comprendre les spécificités des approches du réel qui sous-tendent les grands domaines du savoir - l'art, la sciences, la technologie, etc.*

Telle est la «vision» du Ministère en ce qui concerne la formation générale commune au collégial; celle-ci répondrait donc à l'idée suivante (Conseil de l'Europe, 1971, p. 24) :

Toute éducation devrait s'intéresser au complet épanouissement de l'individu en tant qu'être humain libre en aidant l'étudiant-e à devenir un travailleur, une personne et un membre de la société remplissant plus efficacement son rôle.

Il nous semble que la pratique par compétences demande à être améliorée pour atteindre ce but.

1.1.5 Les intentions éducatives et l'enseignement de la littérature

La perspective d'éduquer les jeunes du Québec en leur faisant acquérir des formations solides pertinentes aptes à leur permettre de s'épanouir comme des personnes libres et capables de réussir leur insertion sociale et professionnelle est donc au coeur des projets d'enseignement de la littérature au niveau collégial. De ce fait, nous obtiendrons, selon cette politique éducative, pour la discipline du français, une formulation où l'accent sera mis sur la communication écrite et orale, avec comme but ultime, le transfert des compétences dans des situations de communications particulières aux divers domaines d'activité professionnelle et aux divers champs de savoir.

Les priorités pour atteindre ces fins éducatives en langue d'enseignement et en littérature françaises sont les suivantes (Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue, 1994; pour plus de détails, voir annexe A.2, p. 92-93-94) :

- *L'étudiant(e) sera amené-e à travers les compétences intellectuelles à une autonomie de pensée;*
- *L'étudiant(e) prendra en charge ses propres erreurs de tous ordres en l'actualisant dans des productions signifiantes : analyse littéraire, dissertation, essai.*
- *Les courants littéraires servent de toile de fond aux apprentissages langagiers et à l'acquisition des compétences intellectuelles;*
- *La littérature inscrite dans des courants et des tendances aide l'étudiant(e) à prendre connaissance des possibilités des variantes linguistiques de la langue commune;*
- *L'insertion des oeuvres marquantes dans les courants et les tendances littéraires ouvre sur le dialogue des oeuvres et des époques; la nôtre actualise les sens de l'héritage culturel.*

Dans un contexte de renouveau, il y a toujours place pour l'amélioration. C'est pourquoi notre intérêt se veut un équilibre entre «l'ancien (structuraliste) et le nouveau (par compétences)», tout en caractérisant d'emblée la problématique actuelle : d'enseignement littéraire utilitariste vs

transdisciplinaire.

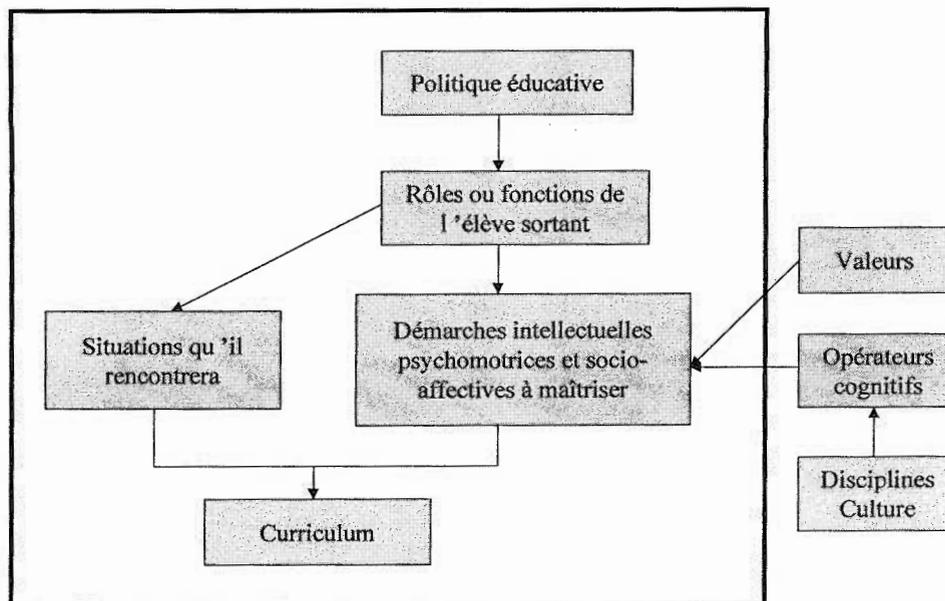
1.2 La réalisation de l'action éducative sous le volet transdisciplinaire comportemental comme objet de recherche

Dans cette recherche, le changement que nous percevons est plutôt une meilleure compréhension des finalités, des objectifs à viser en ce qui concerne l'approche de la discipline. Par conséquent, nous pensons qu'il y a place pour une approche plus globale. Ainsi, nous nous proposons de préciser l'objet de la démarche de l'apprenant-e, non pas en fonction d'une discipline mais par les situations auxquelles l'éducation prépare l'apprenant-e et qui seront directement déterminées par les options fondamentales de la politique éducative. La citation qui suit est d'un auteur (D'Hainaut, 1980, p. 106) qui servira de base à notre argumentation au cours de notre recherche :

Ainsi donc, le curriculum sera déterminé par deux entrées directement en rapport avec la politique éducative et la philosophie de l'éducation : d'une part les situations que l'apprenant sera susceptible de rencontrer et qui sont déterminées par l'image qu'on se fait du milieu où il s'insérera et d'autre part, les démarches intellectuelles, psychomotrices et socio-affectives qu'il devra pouvoir maîtriser dans ces situations et qui découlent immédiatement de l'image de l'homme qu'on veut former, de ses rôles et de ses fonctions dans la société.

Une figure représentative d'un curriculum défini par des démarches socio-affectives et intellectuelles montre de façon explicite cette méthode d'élaboration du curriculum (tiré de D'Hainaut, 1980, p. 107).

Figure 1. 1 : Curriculum défini par les démarches socio-affectives et intellectuelles



L'apprentissage est centré sur l'apprenant-e, tout en développant à la fois l'aspect intellectuel et socio-affectif de l'étudiant-e; cette approche transdisciplinaire comportementale sera explicitée au chapitre trois.

1.2.1 L'approche transdisciplinaire comportementale, notre choix

Si l'on veut procurer des habiletés à l'apprenant-e qui le/la rendront apte à se servir du savoir (compétence), du savoir-faire et du savoir-être (comportement), la formation fondamentale en vue d'une formation générale au niveau collégial correspond aux besoins de la politique éducative actuelle. Nous pensons qu'on peut l'appliquer dans l'apprentissage de la littérature. L'approche par compétences, liée à la formation fondamentale, traduirait les visées éducatives qui sont de pourvoir l'apprenant-e en formation des instruments de perception, de pensée, de relation et d'action nécessaires au bon exercice de démarches et d'attitudes pertinentes pour un apprentissage «global».

En littérature, le contact oeuvre-auteur pour le lecteur lui fait découvrir un monde, un milieu des valeurs et des convictions d'un individu et le message qu'il exprime de façon plus ou moins directe en utilisant les moyens du langage. La dimension transdisciplinaire comportementale de la formation fondamentale est l'approche qui convient pour l'apprentissage en littérature, où l'apprenant, à l'aide des démarches intellectuelles et socio-affectives, sera capable d'utiliser la transférabilité de son savoir ailleurs qu'en classe. La littérature, comme savoir, pourra être appliquée dans d'autres savoir-faire et savoir-être à la fois parascolaires et sociaux, car l'apprenant-e développera une compétence où sa formation fondamentale aura été axée sur une «trans»disciplinarité comportementale.

1.3 Question de recherche

L'enseignement de la littérature au collégial par approche par compétences peut-il être amélioré en s'inspirant de l'approche transdisciplinaire selon D'Hainaut? Cette question suppose deux hypothèses que notre recherche veut vérifier par les textes appropriés :

Première hypothèse : l'approche actuelle par compétences est réductrice par rapport aux objectifs habituellement exprimés pour l'enseignement de la littérature au collégial, y compris les objectifs que propose le MEQ.

Deuxième hypothèse : l'approche transdisciplinaire de D'Hainaut peut compléter utilement l'approche actuelle pour répondre aux objectifs du MEQ.

1.4. But et objectifs de recherche

1.4.1 But

Cette recherche vise une approche améliorée pour la réalisation de l'action éducative au niveau collégial. Afin de réaliser l'action éducative, au lieu de se centrer uniquement sur la matière, un modèle pour améliorer l'enseignement de la littérature sera proposé afin de répondre mieux aux besoins proposés par le M.E.Q. (...) « *Nous assurer des collèges pour le Québec du XXI^e* »

siècle(...), plus spécifiquement l'enseignement-littérature. Ce même modèle sera l'intégration de ce qui est (approche-programme, approche par compétences), avec la formation fondamentale D'Hainaut» (M.E.Q. avril 1993, p. 3).

1.4.2 Objectifs

Dans tous les domaines, lorsqu'il y a un «renouveau» au niveau du fonctionnement interne ou externe, il y a des réticences. Malgré tout, tout élément novateur est essentiel pour l'avancement. Selon cette optique, cette recherche se veut un apport pour «ajouter ou diminuer selon l'usage» (Laliberté, mai 1989, p. 38) ce qui est déjà en place pour l'amélioration de l'enseignement de la littérature.

En premier, nous expliciterons l'approche par compétences selon les visées éducatives du M.E.Q., d'après les programmes enseignés dans les cégeps québécois. En deuxième lieu, tout en gardant l'approche par compétences dans la perspective de la politique éducative actuelle, il sera montré à l'aide d'un modèle axé sur la formation fondamentale de d'Hainaut, comment de façon exhaustive, ce modèle, axé sur la formation fondamentale dans une dimension à la fois intradisciplinaire et transdisciplinaire peut répondre à la politique éducative actuelle. À l'aide de cette formation fondamentale de d'Hainaut, nous intégrerons la dimension comportementale axée sur les situations au programme d'enseignement littéraire afin de procurer aux apprenantes des instruments de pensée, des capacités d'exercer des comportements pertinents dans plusieurs disciplines et dans des situations qui ne relèvent pas des disciplines traditionnelles. Cette dimension transdisciplinaire se traduit sous le volet de l'approche transdisciplinaire comportementale axée sur les situations.

Ainsi, la focalisation sur l'étudiant et ses activités impliquera la construction d'un profil de sortie beaucoup plus compatible avec une optique plus large de l'éducation et moins étroitement liée aux disciplines. Enfin, l'objectif ultime de ma recherche sera de tendre vers une méthode qui vise à former «un homme complet» en visant un contenu dans le curriculum, pour «préparer l'homme à la vie, à l'épanouissement individuel, au travail et à l'intégration sociale» (Unesco, 1975 b., p. 5).

1.5 Limites de la recherche

Avant de formuler les limites de ma recherche, j'aimerais mentionner que celle-ci présente les critères d'une recherche qualitative qui seront énumérés dans la méthodologie de recherche.

Notre recherche se limite à examiner le renouveau pédagogique collégial au niveau de sa structure actuelle, l'approche par compétences. Essentiellement, notre recherche tentera de démontrer qu'en intégrant l'approche par compétences et la formation fondamentale de D'Hainaut, nous serons plus en mesure d'obtenir une formation qui placera les jeunes du Québec en bonne position face aux défis de demain.

Elle aura aussi pour limite de ne pas rechercher les causes profondes de l'enseignement utilitariste actuel, comme l'exprime Savoie-Zajc :

(...)Le chercheur ne tend pas à développer une compréhension causale du phénomène étudié mais bien à en identifier les différentes facettes permettant alors une vision dynamique et globale (Savoie-Zajc, 1989, p.50).

Notre recherche ne sera pas expérimentée, car cette recherche est qualitative. De plus, dû au manque de temps et de moyens, nous nous limiterons aux programmes utilisés au Cégep de Val-d'Or. Elle se limitera à fournir un modèle «amélioré» de l'enseignement de la littérature au collégial.

1.6 Démarches méthodologiques

1.6.1 Caractéristiques de la méthodologie

Selon les critères de la recherche qualitative, ma recherche s'énoncera comme suit :

(...) Cette recherche désigne un nouveau paradigme de recherche par lequel on tient compte, au niveau de la collecte, de l'analyse et de l'interprétation des données, de l'environnement à l'intérieur duquel interagit un ensemble de facteurs définissant et colorant le problème sous étude (Savoie-Zajc, 1989, p. 49).

Il va sans dire que pour l'utilisation de données dans une recherche qualitative, celle-ci doit répondre à des critères et établir le lien entre ces divers critères qui sont : crédibilité, transférabilité, fiabilité et confirmation que l'on retrouve à la base de la recherche traditionnelle.

Le tableau 1.1 schématise les correspondances telles que Lincoln et Guba les ont proposées (tiré de Savoie-Zajc, 1989, p. 51) :

Tableau 1.1 Correspondances entre une recherche traditionnelle et une recherche qualitative

Recherche traditionnelle	Recherche qualitative
1. Validité interne	Crédibilité
2. Validité externe	Transférabilité
3. Fidélité	Fiabilité
4. Objectivité	Confirmation

Ainsi, le questionnement face à la recherche, c'est-à-dire les décisions par rapport à l'évolution de celle-ci se feront avec les données recueillies dans des livres, plus spécifiquement ceux de monsieur Louis D'Hainaut.

1.6.2 Étapes de travail

Nous tenterons de répondre à notre question de recherche : l'enseignement de la littérature au cégep peut-il être amélioré afin que l'apprentissage littéraire soit «global»? Selon les critères d'une recherche qualitative, nous recueillerons des données et nous prendrons une décision en rapport à ce questionnement. La cueillette de nos données se fera à l'aide de la formation fondamentale avec la dimension transdisciplinaire comportementale de d'Hainaut et avec l'approche par compétences du M.E.Q.. Nous formulerons notre modèle selon les préceptes des fins éducatives ministérielles : une place pour le Québec parmi les sociétés de demain et une formation intégrale de l'apprenant-e du savoir, du savoir-faire et le savoir-être. Bref, un enseignement de la littérature où la lecture sera à la fois intradisciplinaire et transdisciplinaire

et où, je le rappelle, le préfixe «trans» a le même sens qu'il a dans «transcender», c'est-à-dire le sens de «au-delà». Il va sans dire que l'approche transdisciplinaire comportementale sera présentée avec les avantages de lier le cognitif et le socio-affectif et de ne pas présenter de cloisonnements qui s'opposent au transfert de l'acquis et d'être directement axée sur la réalité.

Pour les besoins de ma recherche, je démontrerai que l'approche transdisciplinaire répond à l'éducation intégrale, en comparant la pratique actuelle (approche par compétences conceptuelle) avec la pratique préconisée par D'Hainaut - transdisciplinaire, en sortant les principaux éléments de chacune des approches :

- . L'enseignement-littérature vs analyse structurale du discours avant et après la Réforme.
- . La pratique préconisée de Louis D'Hainaut; communication transdisciplinaire et plus spécifiquement avec la dimension comportementale axée sur les situations.
- . De plus, je ferai ressortir les principaux éléments de chacune des approches en :
 - les comparant;
 - démontrant théoriquement que l'une englobe l'autre et est plus utile pour atteindre une éducation intégrale (démarches socio-affectives, intellectuelles, dimension comportementale).

Toujours sous les préceptes d'une recherche qualitative, à l'aide de l'approche transdisciplinaire avec la dimension comportementale, un modèle sera formulé pour améliorer l'enseignement-littérature au collégial. Enfin, ce modèle sera le résultat de données crédibles, fiables et objectives afin d'offrir un rapport de recherche significatif :

(...) Le but de chaque chercheur en recherche qualitative devrait être de tendre à obtenir des données qui soient crédibles, fiables et objectives, afin de préparer et d'offrir à ceux qui s'y intéressent un rapport de recherche significatif, parce qu'il traduit une compréhension en profondeur de la problématique étudiée et reflète la réalité de groupes particuliers (L. Savoie-Zajc, Ph. D., 1989, p. 65).

CHAPITRE II

2. CADRE DE RÉFÉRENCE DE LA RECHERCHE

Le cadre de référence de notre recherche vise à intégrer un modèle d'apprentissage pour améliorer le programme actuel en littérature au niveau collégial. Nous nous concentrerons sur les quatre éléments qui nous semblent les plus pertinents pour cette recherche :

- . L'approche par compétences et son usage;
- . L'enseignement de la littérature avant et après la Réforme;
- . La formation fondamentale D'Hainaut avec la dimension transdisciplinaire comportementale;
- . L'approche par compétences vers un modèle intégrateur.

2.1 L'approche par compétences et son usage

L'apprentissage au collégial se définit comme la capacité pour l'apprenant-e de réinvestir ses acquis cognitifs dans le domaine scolaire et professionnel, selon les compétences requises. Pour atteindre ces compétences, les cégeps québécois se servent des devis ministériels qui décrivent les cours, devenus des ensembles, en termes d'objectifs (compétences et éléments de compétences), de standards et d'activités d'apprentissage. C'est à partir de ces devis que les enseignants-es préparent et donnent leurs cours et enfin évaluent les apprentissages. Par conséquent, à partir des énoncés de la compétence, l'enseignant-e formulera son plan de cours selon les compétences visées pour le cours. À la fin, les apprenants-es transféreront leur savoir et leurs savoir-faire dans une évaluation précise, la compétence. Cette problématique du transfert «trans» scolaire des connaissances ou de la construction de compétences exige que (Perrenoud, Octobre 1995, p. 20) :

- . *pour être utiles, les savoirs scolaires doivent être transférables;*
- . *ce transfert exige plus que la maîtrise de savoirs, il passe par leur intégration à des compétences de réflexion, de décision et d'action à la mesure des situations complexes auxquelles l'individu doit faire face.*

Un exemple d'approche par compétences d'une discipline nous démontre bien cette forme d'apprentissage. Dans les ensembles en langue d'enseignement et de littérature, Marcotte va dans le même sens (Marcotte, automne 1994, p. 78-79) :

- *dans l'ensemble 1 : «analyser des textes littéraires appartenant aux courants littéraires et en rendre compte dans un texte cohérent et précis.»*
- *dans l'ensemble 2 : «situer les représentations du monde proposées par des textes appartenant aux courants littéraires et en rendre compte dans une dissertation explicative.»*
- *dans l'ensemble 3 : «apprécier la littérature québécoise actuelle dans la littérature du XX^e siècle et en rendre compte dans un essai critique.»*

Pour vérifier l'atteinte des objectifs, la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial, dans son cadre de référence concernant l'évaluation des politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages, précisait ce qui suit (Tremblay, 1995, p. 5) :

La conception de cette épreuve prend en compte les objectifs et les standards déterminés par le ministre, le profil de sortie conséquent déterminé par l'établissement pour les futurs diplômés et les actions envisagées pour rechercher l'équivalence institutionnelle.

Le concept de profil de sortie est nouveau au collégial et il est important de chercher à préciser pour notre recherche et les utilisations futures, ce qu'il faut entendre par «profil de sortie». Le point suivant nous précisera ce concept.

2.2 Les qualités d'un bon profil de sortie

Un bon profil de sortie doit présenter les qualités suivantes (Allaire, décembre 1996, p. 13) :

- *Il traduit les visées, les intentions du programme, c'est-à-dire qu'il caractérise un diplômé de ce programme;*
- *Il identifie les apprentissages essentiels à la fin d'un programme (il couvre donc un certain nombre de dimensions, et les apprentissages définis sont globaux);*

Il présente une vision articulée et intégrée de ces apprentissages essentiels, c'est-à-dire qu'il montre les relations entre ces apprentissages essentiels;

Il est en évolution, c'est-à-dire qu'il doit s'ajuster régulièrement aux attentes du marché du travail, de l'université et de la société;

Les énoncés du profil de sortie sont clairs et concis, et ils sont présentés en termes de résultats d'apprentissage, d'objectifs observables (l'élève, au terme de son programme, doit être capable de...).

En résumé, le profil de sortie, selon la définition et les qualités requises du Conseil supérieur de l'éducation, reflète ce que, dans les collèges et dans les départements, les programmes doivent comprendre pour la réalisation des apprentissages. Afin de mieux comprendre l'application du profil de sortie, regardons quelques exemples de programmes (voir annexes B.1; B.2, p. 95 et 96) (Allaire, décembre 1996, p. 15-16) :

- a) Le programme lettres : Cégep de Rimouski;
- b) Le programme sciences de la nature : Cégep de Saint-Félicien.

Ces deux programmes reflètent les capacités essentielles que doit développer l'apprenant-e pour la réalisation des apprentissages du programme. On y retrouve l'aspect transdisciplinaire ou l'aspect du transfert des compétences tout au long des dits programmes. De plus, on y reconnaît l'aspect disciplinaire ou le savoir et le savoir-faire nécessaires pour l'acquisition à la fin de ces programmes des compétences.

Une focalisation des visées éducatives, à la fois essentielles et précurseurs des attentes sociales, résulte en une éducation de culture «précise et concise» résolvant ainsi le problème épineux du ministère de «former des éduqués-es» pour la société de demain en répondant aux besoins de celle-ci à l'aide de programmes ayant un profil de sortie comme ci-haut mentionné.

2.3 Planifier selon le profil de sortie du Conseil supérieur de l'éducation

Selon le C.S.E., l'apprenant-e, au terme de ses études, sera capable de réaliser les activités à la fin de son programme dans les domaines professionnels, universitaires et sociaux. Suivant cette

conception éducative lorsqu'il s'agit de compétences, celle-ci vise l'essentiel, le global et les bases sur lesquelles les apprenants-es devront prendre appui pour comprendre leur environnement et pouvoir y vivre, aussi pour être capables de continuer à apprendre par eux-mêmes. Du même coup, on se retrouve donc dans le domaine de la formation fondamentale que nous retrouvons dans la façon dont le Conseil supérieur de l'éducation présente la formation fondamentale, selon les cinq caractéristiques suivantes (Conseil supérieur de l'Éducation, 1989, texte cité par Goulet, déc. 1994, p. 22) :

1. *La formation fondamentale vise le développement intégral de la personne, c'est-à-dire qu'elle recoupe ce qu'on nomme généralement le cognitif, le socio-affectif et le psychosocial.*
2. *La formation fondamentale nécessite (...) un point d'ancrage dans un champ de savoir ou de savoir-faire.*
3. *La formation fondamentale vise les fondements (...); elle poursuit la maîtrise des concepts de base, des repères historiques, des démarches méthodiques. Permettant d'accéder aux fondements philosophiques, épistémologiques, historiques et méthodologiques d'un champ de savoir, elle ouvre sur la transdisciplinarité.*
4. *La formation fondamentale implique la cohérence. Elle se réalise à partir de savoirs organisés et intégrés. Elle s'appuie sur une cohérence disciplinaire et poursuit des apprentissages systématiques et unifiés. En ce sens, elle en appelle à l'intégration des objectifs d'un champ de formation technique et préuniversitaire. Elle exige la convergence des enseignements et la cohérence interne de la formation.*
5. *La formation fondamentale permet la transférabilité des apprentissages (...); elle introduit l'ouverture dans la spécialisation; elle oppose la polyvalence à l'utilitaire; elle oppose la transférabilité au caractère pointu des connaissances et oppose la créativité à l'exécution pure et simple.*

Le Conseil supérieur de l'éducation, afin d'assurer la cohérence de l'activité éducative, c'est-à-dire la meilleure formation possible, prône la formation fondamentale pour former une personne «compétente», tant dans ses activités professionnelles que sociales ou privées. La formation fondamentale (transdisciplinarité) de l'enseignement au collégial sert de grille d'analyse, permettant de concevoir une formation menant à la compétence. Par ailleurs, la compétence est la finalité de l'enseignement au collégial. La formation fondamentale débouche donc sur la compétence des personnes contrairement à la «transférabilité» du savoir dans des situations que

l'apprenant-e rencontrera dans sa vie future.

Il va sans dire que l'action éducative se devrait de préparer l'apprenant-e à exercer certaines démarches intellectuelles (par exemple choisir) et à manifester certaines attitudes (exemple de l'initiative) dans les situations qu'il rencontrera ultérieurement. Pour ce faire, l'apprenant-e aurait besoin d'opérateurs cognitifs et affectifs. L'ensemble de ces démarches intellectuelles (savoir-faire), de ces attitudes (savoir-être) et des opérateurs qu'elles réclament (savoir et convictions) formerait le profil de sortie. Cette pratique pédagogique est transdisciplinaire.

2.4 Le régime pédagogique au collégial, de quoi s'agit-il?

Pour réussir, l'apprenant devrait être capable de mobiliser ses acquis scolaires en dehors de l'école, dans des situations diverses, imprévisibles. L'accent mis sur le réinvestissement des acquis scolaires s'exprime au collégial par le transfert des connaissances, plus précisément la construction de compétences.

Le Conseil des collèges, en mai 1992, proposera une conception de la formation fondamentale, laquelle sera circonscrite, afin de procurer une formation essentiellement intellectuelle. Les composantes de celle-ci, selon le Conseil des collèges, sont présentées comme suit (Conseil des collèges, 1992, p. 85-87) :

Les composantes de la formation fondamentale selon le Conseil des collèges

- les capacités intellectuelles (que certains appellent génériques, d'autres supérieures)
 - la capacité d'analyse, de pensée logique, d'objectivité, de raisonnement, de synthèse; plus finement : la capacité d'observer, de rassembler, d'ordonner, de classer, de recomposer, de résumer, de déduire;
 - la capacité de résoudre des problèmes;
 - la capacité de critique rationnelle, de jugement;
- la maîtrise de la langue en tant qu'outil de communication et de pensée :
 - la capacité de lire, de communiquer clairement, efficacement et dans une langue correcte, de rédiger des textes (résumés, commentaires, rapports, dissertations), de faire des exposés;
- les méthodes du travail intellectuel;
- l'autonomie, notamment la capacité de prendre en charge son propre développement, sa formation (...)
- la capacité et l'habitude de réfléchir sur les questions morales et éthiques;
- l'ouverture au monde et à la diversité des cultures;
- la conscience des grands problèmes et défis de notre temps;
- la conscience de la dimension historique de l'expérience humaine (...)
- la capacité et l'habitude de faire des retours sur les apprentissages réalisés, d'intégrer divers éléments et d'établir des liens entre eux.

En fait, toute l'activité pédagogique et l'organisation de nos cégeps se fondent sur les disciplines et sur les cours (l'approche-programme). La formation fondamentale permet de définir le type de formation à dispenser; elle est la grille d'analyse essentielle à la conception et à l'élaboration des programmes de formation au collégial. En misant sur la réflexion et l'action éducative concertées, la formation fondamentale est le trait caractéristique de l'enseignement au collégial, pour arriver à une formation débouchant sur la «compétence» de l'apprenant-e. Enfin, pour concevoir l'activité éducative en fonction de la réalisation des compétences, ceci s'obtient au niveau collégial par la combinaison dans le régime pédagogique de trois éléments essentiels (Dorais, septembre 1990, p. 38) :

La compétence comme finalité de l'enseignement collégial;

La formation fondamentale comme grille d'analyse permettant de concevoir une formation menant à la compétence;

L'approche-programme comme moyen privilégié d'arriver à une formation fondamentale débouchant sur la compétence.

Cette conception d'une culture générale, par une formation fondamentale («culture» fondamentale) pour la maîtrise d'une compétence, a créé dans nos collèges québécois un malaise; une entrevue avec un enseignant en littérature au cégep de Val-d'Or le relate.

2.4.1 Commentaires sur l'approche par compétences d'un enseignant en littérature au Cégep de Val-d'Or

En mars 1996, lors d'une entrevue avec un professeur du Collège de Val-d'Or, les commentaires de celui-ci furent les suivants :

(Q) 1 : Utilisez-vous l'approche par compétences liée à la formation fondamentale?

(R) 1 : Au Cégep de Val-d'Or, nous n'utilisons pas cette approche ou la nomenclature de celle-ci de façon systématique.

(Q) 2 : Comprenez-vous les demandes du Ministère concernant cette nouvelle approche?

(R) 2 : La Réforme de 1994 fut instaurée sous une Loi par décret, sans consultation à notre égard (les enseignants). Pour un enseignant de formation générale, l'apprentissage demande plus qu'une compréhension ou une réflexion. Pour nous, présentement avec les moyens que nous avons, ex. en littérature, où l'étudiant doit faire une analyse littéraire, «la compétence» est l'examen final de quatre heures où l'étudiant doit produire une dissertation.

(Q) 3 : Comment percevez-vous l'approche par compétences vs la formation fondamentale?

(R) 3 : Une approche pour les groupes d'élites, car la connaissance de la discipline se doit et même avec difficulté dans la réalité-classe, d'être assumée avant même d'aborder une approche pour le développement de la personne du côté socio-affectif.

L'enseignement-apprentissage de la compétence au Cégep de Val-d'Or en enseignement de la littérature se fait selon des plans de cours spécifiques (détails de ces plans de cours en annexes C.1; C.2; C.3, p. 97, 103 et 110).

Cette entrevue nous a démontré le malaise que vivait cet enseignant face à la réforme. Il va sans dire que le changement pédagogique apporté par la réforme devrait prendre appui sur des visées éducatives claires et partagées par les enseignants-es. On ne peut s'attendre à ce que les enseignants-es modifient leur façon de voir et de le faire radicalement. Le M.E.Q. aurait dû leur donner la possibilité, tout au plus consultative, d'avoir le temps d'en comprendre le sens et d'y voir en quoi ces changements proposés amélioreraient l'enseignement-apprentissage, dans ce cas en littérature, au cégep.

Nous verrons maintenant comment D'Hainaut, déjà cité, propose une approche «globale» que nous préconisons où l'apprenant-e développe ses capacités et son cheminement personnel.

2.5 La formation fondamentale D'Hainaut : La dimension transdisciplinaire comportementale

2.5.1 Perspective transdisciplinaire de l'enseignement

Pour aborder une matière, il y a, selon L. D'Hainaut, trois axes d'accès et ceux-ci diffèrent par l'orientation horizontale, verticale ou transversale de cet axe. C'est une approche selon laquelle le point d'entrée n'est plus la matière mais plutôt les démarches de l'étudiant-e qui ne serait plus centrée sur les disciplines. Celles-ci les transcenderaient en les subordonnant à *l'homme qu'on veut former*; c'est l'approche transdisciplinaire en prenant le préfixe «trans» dans le sens de «au-delà». Avec cette approche transdisciplinaire, l'utilisation des démarches intellectuelles, affectives ou psychomotrices de l'étudiant-e interviennent comme une dimension qui se substitue à celle des principes organisateurs de la matière. La discipline, ici, n'est pas ignorée; elle devient l'objet et les situations de l'apprentissage et elle contient les relations qui relient et organisent ces situations selon trois axes.

Avec l'axe premier, si l'on aborde l'approche transdisciplinaire dans une perspective horizontale, nous obtenons : le curriculum abordé par une démarche à travers les situations les plus variées empruntées à de multiples cadres ou disciplines. De ce fait, en apprenant à l'étudiant-e à communiquer, à réagir à l'environnement, à apprendre, à créer et à exercer son esprit critique.

De plus, si on ajoute l'interdisciplinarité, un enseignement favorisant la familiarisation à des principes généraux; orientation aussi dans des contextes aussi variés que possible, c'est une approche transdisciplinaire horizontale.

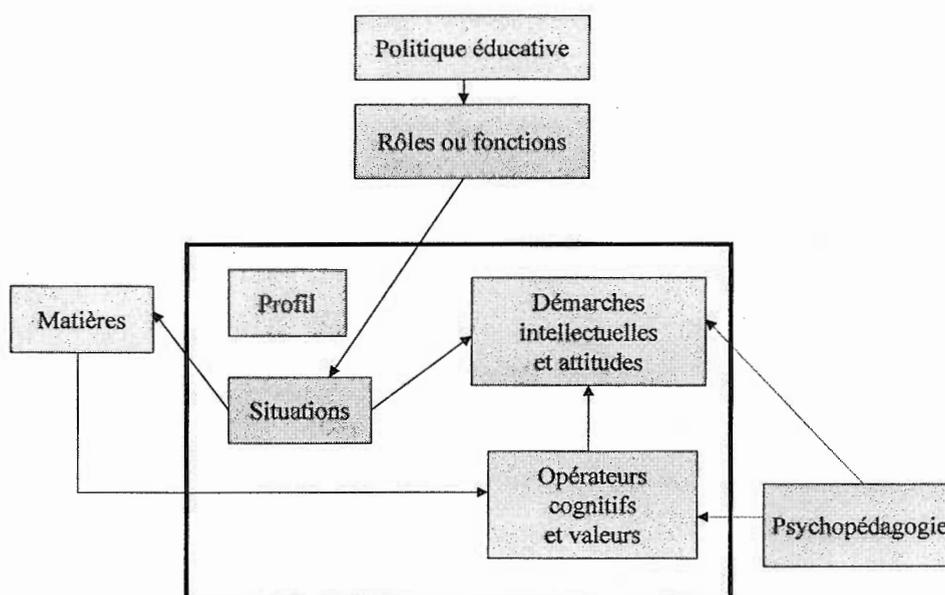
Le deuxième axe considère, selon une perspective verticale, que certains concepts, certaines relations et certaines structures sont applicables dans un assez grand nombre de disciplines et dans une très grande variété de situations. Ce sont des principes organisateurs transdisciplinaires. Dans cette perspective, on recherche «l'équilibre», c'est-à-dire on recherche quelles connaissances générales et quelles matières seront susceptibles d'être des apports importants dans les disciplines.

L'axe troisième, c'est la perspective thématique où l'enseignement part de situations pluridisciplinaires constituant des occasions pour enseigner les démarches intellectuelles et affectives ainsi que pour familiariser l'étudiant-e avec différentes disciplines. Sans cette perspective, le rôle des disciplines est secondaire; elles sont là pour servir de réservoirs de concepts et de principes et ne sont plus des cadres organisateurs.

Toutes considérations données sur la dimension transdisciplinaire, il faut ajouter à cette même dimension, quel que soit l'axe par lequel on l'aborde, qu'elle fait intervenir comme une dimension majeure les démarches intellectuelles ou affectives qu'on veut enseigner. Celles-ci sont directement en rapport avec les rôles et les cadres qui sont eux-mêmes issus de la politique éducative.

On peut schématiser les relations entre la politique éducative, les situations pour lesquelles on prépare les étudiants-es et les matières d'enseignement comme suit (Tiré de D'Hainaut, 1980, p. 97) :

Figure 2.4 : Relations entre la politique éducative, les situations et les matières choisies (tiré de d'Hainaut, 1980, p. 97)



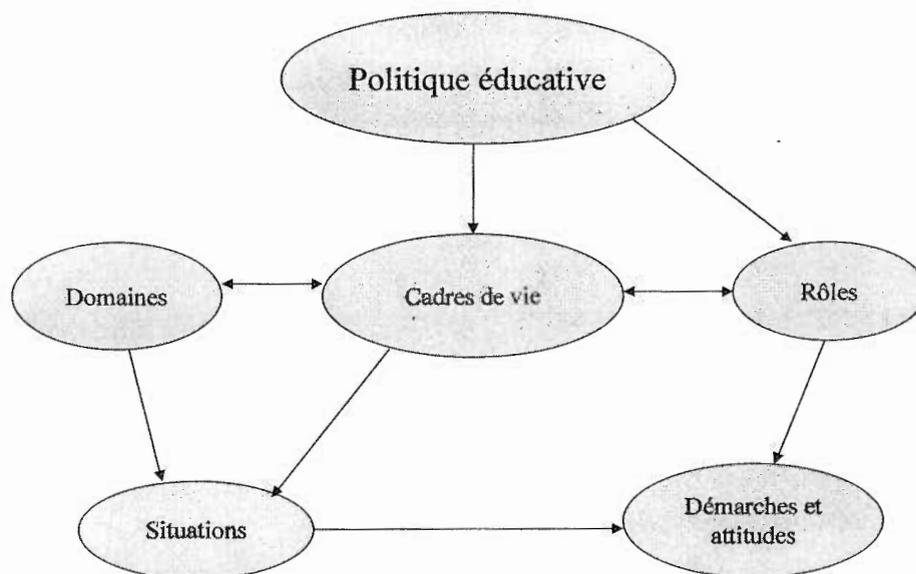
Dans ce schéma, la partie encadrée en gras concerne le contenu du profil de sortie, tandis que ce qui se trouve à l'extérieur représente les sources du profil de sortie et ses déterminants.

2.5.2 L'approche transdisciplinaire comportementale axée sur les situations : l'établissement d'un profil de sortie

Pour l'établissement d'un tel profil de sortie, l'apprenant-e devra pouvoir maîtriser les contenus d'apprentissage selon des principes où les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être constitueront ce profil de sortie. Il s'agit de la manifestation des attitudes, des démarches et des comportements que l'apprenant-e retrouvera dans des cadres de sa vie. Par conséquent, un tel profil de sortie déterminera les types de démarches et d'attitudes qui pourraient se manifester dans toutes les catégories de situations où l'apprenant-e sera amené à se trouver.

Pour ce faire, les attitudes et les démarches seront déterminées par la situation et plus spécifiquement par le rôle de l'apprenant-e dans celle-ci, qui en fait est un moment dans un cadre de vie (professionnelle, privée, politique, etc.) et appartient à un domaine plus large (soi, les autres, l'environnement, etc.). Les rôles attribués à l'apprenant-e qu'on veut former auront un impact important, car c'est à travers ceux-ci dans différents cadres de vie que s'exprime la politique éducative; c'est ainsi, dans la définition des rôles et des cadres dont s'inspire la politique éducative choisie ou acceptée, qu'elle se traduit schématiquement selon D'Hainaut (1979, p. 124) :

Figure 2.6 : **La politique éducative définie selon les rôles et les cadres plus globaux**



Rappelons que pour développer un «comportement» «trans» disciplinaire, il faut munir l'apprenant-e d'opérateurs de comportements de nature cognitive qui sont des principes et des combinaisons de principes à appliquer pour obtenir un résultat déterminé et de comportements de nature affective qui sont les valeurs.

Ainsi, le profil de sortie sera déterminé d'une part, à un niveau général où l'on spécifie les rôles de l'apprenant-e qu'on veut former, les cadres de vie où ils s'exerceront et les domaines concernés, d'autre part, les types de démarches et d'attitudes que devra maîtriser l'apprenant-e dans différentes situations. Cette approche, axée sur les situations, pour la conception des visées éducatives, apporte un apprentissage à la fois cognitif et une formation intégrale pour l'épanouissement des étudiants-es en tant que «personnes libres et responsables» et la réussite de leur insertion sociale et professionnelle (Ministère de l'éducation supérieure du Québec, avril 1993, p. 3).

Il va sans dire que l'action éducative se devrait de préparer l'apprenant-e à exercer certaines démarches intellectuelles (par exemple choisir) et à manifester certaines attitudes (exemple de l'initiative) dans les situations qu'il rencontrera ultérieurement. Pour ce faire, l'apprenant-e aurait besoin d'opérateurs cognitifs et affectifs. L'ensemble de ces démarches intellectuelles (savoir-faire), de ces attitudes (savoir-être) et des opérateurs qu'elles réclament (savoir et convictions) formerait le profil de sortie. Cette pratique pédagogique est transdisciplinaire mais la pratique du M.E.Q. est autrement.

2.5.3 Le transfert «attendu» des apprentissages

Les connaissances acquises à l'école se doivent d'être des «compétences» qui pourront être utilisées dans des situations diverses. Il peut s'agir de domaines autres que ceux où s'est fait l'apprentissage; par exemple, recourir à des connaissances en statistiques pour comprendre un problème de sociologie. En démontrant les paradigmes utilisés de façon implicite et explicite, notre recherche s'inscrit dans le but de contribuer à réduire l'écart entre ce qu'on dit qu'il faudrait faire et ce qu'on fait réellement.

S'il est mentionné qu'il faut travailler au «développement» intellectuel des étudiants-es du collégial, il faudrait élucider les moyens mis en oeuvre pour atteindre cet objectif. En conséquence, il s'agirait pour le corps enseignant de favoriser des exercices où l'apprenant-e développerait le goût d'utiliser ce qu'il apprend dans des domaines et des contextes de toutes sortes. À ce propos, Perrenoud a écrit (Perrenoud, P., Texte cité par Forcier, Paul, Pédagogie

collégiale, vol. 10, no. 2, décembre 1996, p. 31) :

Ils ont des connaissances, qu'ils ont manifestées avant les épreuves et examens scolaires, mais tout se passe comme si ces acquis perdaient toute validité hors de l'enceinte de l'école. Pourquoi, lorsqu'ils se retrouvent «au pied du mur», une partie des élèves ayant réussi à l'école ne parviennent-ils pas à réinvestir ce que pourtant, d'une certaine façon, ils «savent»?

Le besoin d'explicitier les transferts attendus pourrait se préciser avec les liens entre les disciplines d'un même programme. Cette transférabilité du savoir, savoir-faire et savoir-être peut se faire à travers des situations - problèmes, où pour l'apprenant-e ces situations présenteront quelque chose de nouveau, d'inédit. De plus, l'apprenant-e doit être capable de reconnaître la situation, il/elle doit aussi se rendre compte qu'il/elle possède dans ses bagages de connaissances de tous ordres, des outils pour la résoudre. Enfin, ils doivent savoir quoi chercher ou mettre de côté en ce qui concerne leur savoir pour répondre à la situation de façon satisfaisante.

L'optique éducative du transfert des apprentissages est le but de notre recherche. Mais le profil de sortie du Conseil supérieur de l'éducation, axé sur les attentes du marché du travail, des universités et de la société, a négligé l'importance du transfert des apprentissages hors scolaires. De ce fait, notre recherche «propose» un modèle amélioré pour l'enseignement-littérature au collégial avec l'approche transdisciplinaire comportementale axée sur les situations. Enfin, «*maîtriser un savoir, n'est-ce pas être capable de l'appliquer à d'autres situations que celles dans lesquelles on l'a appris*»? (Forcier, P., Goulet, J.P., déc. 1996, p. 32).

Le choix des visées éducatives se fait selon les options scolaires et sociales utilisées par le système scolaire. Il va sans dire que selon le choix, il en découlera un type de société qui exigera un savoir particulier.

2.5.4 Les options éducatives de Bertrand et Valois et l'organisation scolaire

Les options concernant l'orientation éducative sont multiples. Le choix même d'une pratique éducative détermine un ensemble de normes et de fonctions, lesquelles définissent le sens de la

pratique pédagogique, ainsi que les modalités de fonctionnement, d'exemples et de comportements concrétisant cette pratique. Un tel ensemble s'appelle un paradigme éducationnel.

Lorsque le choix d'un paradigme éducationnel s'opère, il y a eu aussi en même temps un choix fait pour l'ensemble des éléments, à savoir le mode de connaissance, la conception même de la personne et des relations personne-nature-société, telle façon de faire, les valeurs et intérêts. Cet ensemble d'éléments est appelé le paradigme socio-culturel. Le choix même du paradigme socio-culturel impliquera une option pour un type de société voulu. Il va sans dire que le choix d'un paradigme éducationnel se fonde sur le choix d'un paradigme socio-culturel.

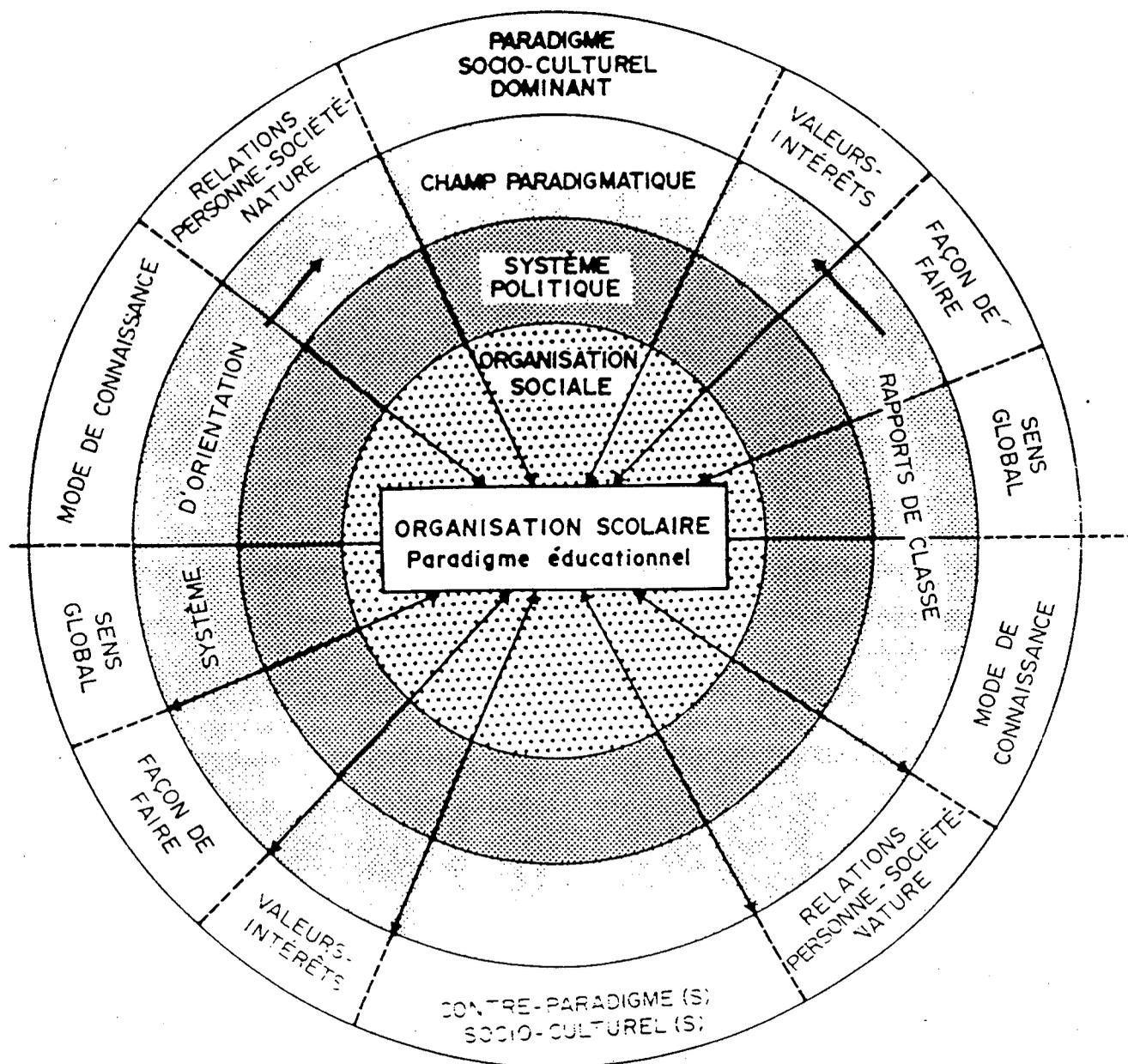
Afin de comprendre la relation entre les paradigmes éducationnels et les paradigmes socio-culturels, il faut comprendre que les choix impliquent des conséquences sociétales, soit le maintien d'un type de société, soit la promotion d'un autre. Pour les fins de notre recherche, nous limiterons notre analyse à l'explication des options éducationnelles actuellement utilisées et de leurs conséquences sociétales sans pour autant préconiser de notre part une nouvelle pratique, mais plutôt suggérer pour l'amélioration de ce qui existe présentement comme pratique éducationnelle au niveau collégial en enseignement-littérature. Le volume québécois, «Les options en éducation» (Bertrand et Valois, 1980) servira de base à notre démonstration.

Comme nous l'avons déjà mentionné, tout changement dans les organisations scolaires implique un paradigme éducationnel rattaché au paradigme socio-culturel dominant. Pour expliquer ce choix au passage par rapport à un paradigme éducationnel, nous croyons nécessaire d'explicitier les raisons qui entraînent ce même choix.

Regardons les raisons pour lesquelles la société préconise une pratique éducative plutôt qu'une autre. En effet, l'organisation scolaire se définit par un ensemble d'éléments structurés qui, par divers processus, visent la réalisation de certaines fins, fixées par la société, à l'aide de stratégies appelées paradigmes éducationnels. De plus, le système scolaire a des fonctions, au nombre de trois : une fonction théorique, une fonction culturelle et une fonction d'adaptation (l'école doit répondre à des besoins sociaux). L'organisation scolaire assumant ces trois fonctions fondamentales change les orientations (ce qui est le cas de la réforme «Robillard») en modifiant

les modèles de connaissances et de culture, en somme, l'ensemble des éléments d'un paradigme éducationnel et contribuant ainsi à la transformation sociétale. Somme toute, dans le fonctionnement sociétal, nous devons remarquer que la société elle-même se fixe des orientations, qu'elle décide et se donne des formes d'organisation et de changement. Pour mieux comprendre ce phénomène sociétal et son fonctionnement, regardons le schéma systémique suivant (voir figure 2.7; tiré de Bertrand et Valois, 1980, p. 23) :

Figure 2.7 : Une approche systémique explicative de l'organisation scolaire



Les explications de ce schéma sont comme suit (tiré de Bertrand et Valois, 1980, p. 22): (...) «*Ce schéma systémique situe l'organisation scolaire sous système finalisé par rapport à d'autres sous-systèmes sociétaux, représentés par les cercles concentriques. La société se définit par trois sous-systèmes : le champ paradigmatique, le système politique et l'organisation sociale. Le champ paradigmatique traduit en orientations les composantes du paradigme socio-culturel qui, tout en étant représenté par un cercle, se superpose aux trois sous-systèmes mentionnés et les recouvre en quelque sorte; le système institutionnel transforme en règles les orientations du champ paradigmatique et l'organisation sociale traduit en pratique ces normes et règles*» (...).

Afin de valider davantage l'hypothèse que tout paradigme éducationnel se fonde sur un paradigme socio-culturel, il nous faut élucider comment la société détermine les fins de l'organisation scolaire, afin de comprendre les raisons d'un choix paradigmatique plutôt qu'un autre. L'organisation scolaire, avec sa double dimensionnalité (une fonction critique et de reproduction) assume un rôle sur son organisation ou ses choix. La fonction critique lui donne la capacité de refuser de se soumettre au paradigme socio-culturel dominant et de proposer un contre-paradigme d'éducation.

Notre recherche ne désire pas proposer un contre-paradigme, mais tout au plus une «amélioration paradigmatique». Tout comme la dimension «reproduction» (dans l'organisation scolaire) qui correspond à la permanence et à l'adaptation sociétale, nous voulons, sans critiquer, «améliorer» et nous «adapter», sans mettre en cause les finalités déjà préconisées.

Lorsque l'organisation scolaire se remet en cause en critiquant (fonction), le mode de connaissance, la conception de la personne, la façon de faire, les valeurs--intérêts qu'elle propose en concrétisant les orientations, règles, normes et lois qui lui sont imposées, elle vise un changement. Pour accomplir ce rôle de changement, elle réorganise la pratique éducative donnée en s'opposant aux paradigmes dominants.

Pour mieux comprendre les concepts paradigmatiques servant à l'organisation sociale et scolaire, nous allons les expliquer suivant la relation caractérielle qu'ils exercent sur la société.

2.5.5 Le paradigme socio-culturel : la société qu'il définit

Il s'agit de l'action exercée par la société, à partir de son activité, sur ses pratiques sociales et culturelles, par la combinaison : une conception de la connaissance, une conception des relations personnes-société-nature, une façon de faire et un sens ou signification globale (Bertrand et Valois, 1980, p. 34).

Le paradigme socio-culturel équivaut à une méta-image de la société ou encore à l'action exercée par la société. Les cinq éléments ci-haut mentionnés définissent en quelque sorte, pour un groupe social donné, son champ possible et sa pratique sociale et culturelle. Ainsi, l'organisation scolaire reproduit et détermine ses propres orientations du paradigme socio-culturel. Examinons maintenant ce que sont les paradigmes.

2.5.5.1 Les options en éducation : la société que l'on choisit

Sur la base qu'un paradigme éducationnel est fondé sur un paradigme socio-culturel, nous allons démontrer les conséquences du choix de l'un ou l'autre paradigme éducationnel. Le tableau de la page suivante illustre les relations entre les paradigmes et les types de société qui en découlent (Bertrand et Valois, 1982, p. 139) :

Tableau 2.3
Synopsis des paradigmes socio-culturels, des paradigmes éducationnels
et des types de sociétés

Paradigmes éducationnels	Paradigmes socio-culturels	Types de sociétés
Paradigme rationnel	Paradigme industriel	Sociétés industrielles
Paradigme techno-systémique		
Paradigme humaniste	Paradigme existentiel	Sociétés centrées sur la personne
Paradigme inventif	Paradigme symbiosynergique	Les nouvelles communautés démocratiques

À travers les dimensions normatives des paradigmes éducationnels tels que la fonction générale, épistémologique, culturelle, politique et sociale, le paradigme socio-culturel spécifie le résultat d'une réflexion sur les activités tout en étant l'action exercée sur les pratiques sociales et culturelles par un groupe social donné; il est donc une méta-image de la société.

Les paradigmes éducationnels sont définis comme suit (Bertrand, Valois, 1980, p. 123) :

- a) *le paradigme rationnel centré sur la transmission des connaissances et des valeurs dominantes;*
- b) *le paradigme techno-systémique centré sur l'utilisation de la technologie éducationnelle;*
- c) *le paradigme humain centré sur la croissance de la personne;*
- d) *le paradigme inventif centré sur la construction de communautés de personnes.*

Les paradigmes socio-culturels (Bertrand, Valois, 1982, p. 139) :

- ➡ Le paradigme industriel ou le paradigme dominant se caractérise par l'application de la

rationalité scientifique aux activités humaines et par la croyance dans le progrès matériel.

- ➡ Le paradigme existentiel préconise un type de société caractérisé par une centration sur la personne. La connaissance y est presque comme un processus total de l'organisme humain; la personne humaine, selon ce concept paradigmatique, se caractérise par une prise de conscience de son environnement à la fois social, culturel et spirituel.
- ➡ Le paradigme symbiosynergique, c'est l'union fondamentale de la personne et de la totalité de l'univers.

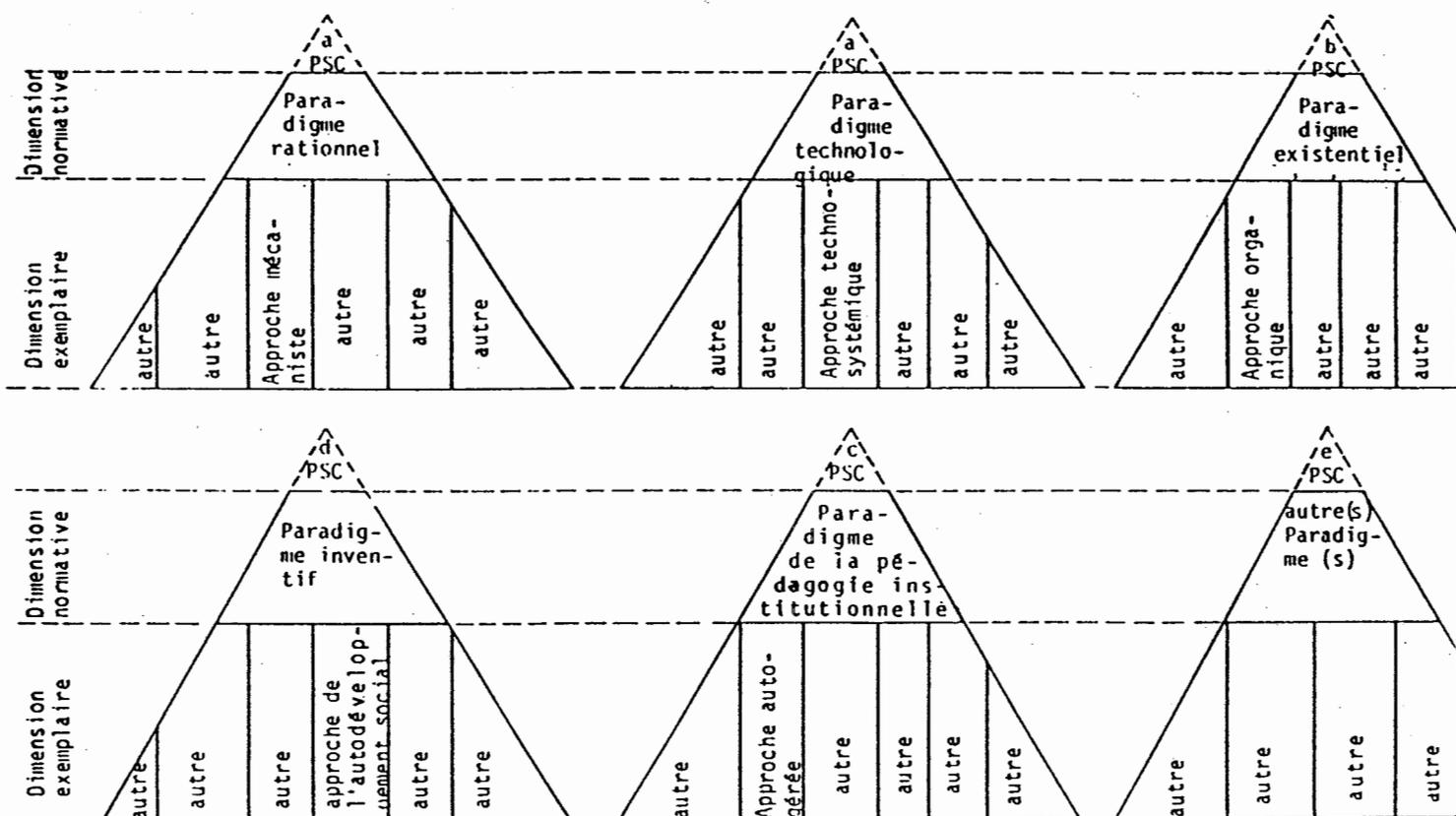
L'organisation scolaire se caractérise avant tout par sa finalité et ses fonctions; ce synopsis nous montre que les types de sociétés sont le produit du choix du paradigme éducationnel, lequel permet l'actualisation du paradigme socio-culturel selon l'option normative et exemplaire, définissant ainsi l'ensemble des croyances, des valeurs, des façons de faire pour un groupe donné et sa pratique sociale et culturelle. Ainsi, lorsque nous choisissons, par exemple, une approche pédagogique rattachée au paradigme rationnel de l'éducation, nous choisissons du même coup le paradigme industriel et, ainsi, la société industrielle.

Notre intention explicative par rapport à l'hypothèse qu'un paradigme éducationnel par son actualisation du paradigme socio-culturel montre que les options éducationnelles, leurs fondements et leurs conséquences résulte selon le choix du dit paradigme. De plus, le choix d'une approche pédagogique par rapport à un paradigme éducationnel implique le choix, rattaché à celui-ci, d'un paradigme socio-culturel; ceci implique, par définition, le choix d'un mode de connaissance, d'une conception des relations personnes-société-nature, d'une façon de faire et d'une signification globale et le choix d'un type de société. Les options possibles pour le choix organisationnel d'un système scolaire et sociétal entraînent donc une pré-conception voulue des paradigmes socio-culturels et éducationnels. En ce qui nous concerne, le ministère de l'Éducation du Québec vise au niveau collégial «un apprentissage intégral», lequel, selon les compétences acquises, outillera et intégrera l'apprenant-e dans la société selon l'apprentissage reçu. Notre recherche obtempère à ce choix mais désire aussi améliorer l'option éducationnelle au collégial, plus spécifiquement en littérature, en proposant l'option éducative transdisciplinaire comporte-

mentale de D'Hainaut.

La figure 2.8 représente ces paradigmes éducationnels et les paradigmes socio-culturels ainsi que les approches pédagogiques utilisées dans la pratique éducative selon les finalités choisies parmi celles-ci (tiré de Bertrand et Valois, 1980, p. 125).

Figure 2.8 : Les paradigmes éducationnels



LEGENDE: PSC: Paradigme socio-culturel
 a: Paradigme industriel
 b: Paradigme existentiel
 c: Paradigme dialectique
 d: Paradigme symbiosynergique
 e: autres paradigmes existants, probables ou possibles.

2.5.6 Les options éducatives de Bertrand et Valois par rapport aux approches transdisciplinaires et par compétences

L'activité éducative n'est pas unilatérale. Il faut tenir compte de la société, de la culture et des besoins présents et futurs de cette même société. En conséquence, il serait absurde de croire qu'il n'y a et qu'il ne doit y avoir qu'un seul et unique modèle d'éducation. Les options éducatives actuelles que nous possédons sont multiples. Leur choix dépend de certains facteurs. Le paradigme éducationnel de façon explicite est systématiquement un ensemble de normes, fins ou fonctions et de variables d'action. Autrement dit, le paradigme éducationnel actualise pour l'action éducative, des finalités qui apparaissent dans la sphère plus globale de l'action socio-culturelle. Par exemple, si un étudiant-e apprend la composition, c'est pour actualiser cette connaissance dans la sphère socio-culturelle en tant qu'écrivain, journaliste, etc. Et, interdépendamment du choix du paradigme socio-culturel, les activités d'apprentissage et le champ de compréhension seront délimités par celui-ci, car le paradigme socio-culturel dit «*ce qu'il faut voir et comment le voir*» et «*ce qu'il faut faire et comment le faire*» (Bertrand et Valois, 1980, p. 67).

Nous nous retrouvons, par conséquent, avec les choix qui se dressent devant nous en présence d'un dilemme, lequel peut être verbalisé selon la thèse de Kuhn (Stengers, Isabelle, Texte cité par Bertrand et Valois, dans «*Les options en éducation*», 1980, p. 67) :

«Après son apprentissage, l'étudiant n'est plus «dibre» devant la nature (du moins dans le cadre de sa profession); il a été «dressé» à la voir d'une certaine manière, à la voir semblable aux exemples de ses manuels. Ces exemples partagés par tout le groupe, sont en fait le fondement nil de sa cohérence et de son unanimité; Kuhn les nomme paradigmes».

Si le paradigme choisi détermine la société que nous obtiendrons, peut-être que l'actualisation de cette société donnée peut s'obtenir à l'aide d'un paradigme éducationnel sous une dimension normative et exemplaire autre que celle préconisée actuellement, dont le mode de connaissance, la façon de faire et la signification globale nous donne les finalités éducatives telles que : former une personne efficace dont l'apprentissage est l'acquisition de «compétences» spécifiques pour répondre aux standards éducatifs. Nous avons la dimension normative rationnelle et la dimension

exemplaire appelée l'approche par compétences actualisée dans ce que nous pouvons appeler le paradigme socio-culturel et industriel.

Les principaux paradigmes préconisés en éducation ne possèdent pas l'exclusivité. Encore une fois, l'exploration d'approches autres que celles préconisées peuvent procurer un apport aux modèles existants : c'est ce que nous verrons au point suivant.

2.5.7 L'approche transdisciplinaire comportementale; une option éducationnelle

L'orientation éducative par la matière ou les thèmes n'est pas la seule approche éducationnelle. Il y a au-delà de quatre-vingt approches pédagogiques (Bruce, Joyce et Marsha Weil analysent seize approches dans *Models of Teaching*) pour déterminer le «comment faire» pour la communication pédagogique. Le Conseil supérieur de l'éducation et le M.E.Q. prônent actuellement l'enseignement collégial avec l'approche par compétences. Actuellement, l'apprentissage vise un transfert attendu de la connaissance à travers une ou des compétences données dans un domaine dont il/elle se servira au travail, dans la société ou autre.

Il s'agit donc de déterminer les contenus de l'enseignement avec l'apport d'une autre approche pour combler cet écart entre fonction utilitariste et fonction de l'existence. Pour ce faire, il faut choisir les contenus de l'enseignement en partant de démarches intellectuelles (voir détails en annexe D.1, p. 115 à 128) et de démarches socio-affectives (voir détails annexe D.2, p. 129 à 139). Cette approche est dite «transdisciplinaire» dans le sens de «au-delà», déjà précisé, où la perspective est centrée sur l'apprenant-e, directement issue des fins de l'éducation, sauf que l'apprentissage déborde de la finalité disciplinaire. Celle-ci, l'approche transdisciplinaire comportementale, s'ajuste aux rôles et aux fonctions que l'apprenant-e exercera dans sa vie.

Finalement, l'approche transdisciplinaire comportementale présente les avantages de lier le cognitif et le socio-affectif, de ne pas présenter de cloisonnements pouvant s'opposer au transfert de l'acquis et est axée sur la réalité. Regardons maintenant l'apprentissage littéraire selon la mission éducative prônée.

2.6 L'enseignement-littérature avant et après la réforme au collégial

2.6.1 L'enseignement-littérature et la mission éducative

Selon le Conseil supérieur de l'éducation, trois axes doivent être considérés dans la définition des profils de sortie (Carpentier, 1993, p. 27) :

- *Le souci de concrétiser la mission propre du système d'éducation en général et d'un ordre d'enseignement ou d'un cycle de formation en particulier.*
- *L'obligation de définir le profil de sortie dans une perspective de «formation fondamentale».*
- *La recherche conséquente d'une véritable intégration des savoirs.*

Depuis l'automne 1994, l'enseignement des programmes techniques et généraux vise ces trois axes sous l'approche par compétences. En ce qui concerne notre recherche sur l'enseignement de la littérature au collégial, nous examinerons cette approche à travers les programmes ministériels (voir annexe E.1, p. 140) et les plans de cours formulés par les enseignants du Cégep de Val-d'Or. Nous comparerons les réalisations de l'action éducative avant et après la Réforme de 1993, afin de mieux comprendre le profil de sortie axé sur les compétences qui traduit les choix des finalités éducatives et en favorise l'actualisation. Présentement, le profil de sortie est utilitariste, c'est-à-dire «*ne transcrirait et ne cristalliserait que les commandes des milieux de travail et du monde des affaires*» (Carpentier, 1993, p. 27). Cette définition ne peut être retenue pour notre recherche, car celle-ci vise un modèle dans le cadre d'une formation fondamentale. Notre intérêt, pour la réalisation de l'action éducative est de former l'apprenant-e vers une lecture effective^{*****} plutôt qu'à une lecture utilitaire^{*****}, en optant pour une approche «trans» (au-delà) disciplinaire vs une compétence hors du milieu scolaire. Examinons maintenant l'apprentissage de la littérature au collégial.

***** Lecture effective : Selon les fins éducatives : l'étudiant-e acquiert un savoir, un savoir-faire et un savoir-être pour sa vie professionnelle et personnelle.

***** Utilitaire : Met au premier plan les activités pratiques.

2.6.2 L'enseignement de la littérature avant la Réforme : une lecture au niveau de l'intention ou de la dimension configurationnelle du discours littéraire

C'est une prise en charge subjectivée par l'apprenant-e de sa parole avec laquelle il/elle voudra communiquer un «message». L'enseignement-apprentissage de la littérature a évolué. Pour accepter une oeuvre littéraire, quelle que soit l'époque, nous devons expliquer si l'apprentissage réfutera selon la citation de Châteaubriand, «*une critique mesquine des défauts pour la grande et féconde critique des beautés*» (Dussault, 1819, v. 6-7). Notre recherche démontrera cet «aspect» face à la pratique éducative, pour la compréhension du discours littéraire avant et après la Réforme. Le dilemme éducatif reflète aussi ce que Victor Hugo écrit : «*Pour bien admirer, il faut d'un côté ne pas plus «juger» qu'une brute, et de l'autre, «sentir» supérieurement, en un mot, il faut être un artiste passif;*» (Souriau, Maurice, sans date, p. 132) en ce qui nous concerne, nous tenterons avec l'approche transdisciplinaire de D'Hainaut d'améliorer l'approche actuelle. Nous espérons ainsi créer un enseignement plus courtois et diplomate face à l'auteur et aussi répondre à notre but, un enseignement de la littérature «intégral».

Avant la Réforme, l'apprenant-e devait maîtriser avant tout des codes afin de bien communiquer sa pensée. Il y avait le code premier, celui de la langue, c'est-à-dire un ensemble de données codifiées dans les diverses grammaires régissant les règles des unités linguistiques (proposition, phrase). Les codes seconds dictaient les différentes pratiques de la parole, des échanges verbaux spécifiques. Ceux-ci furent utilisés par l'apprenant-e dans sa vie professionnelle. Ils étaient les règles d'un art, d'une esthétique, d'une pratique sociale, culturelle, politique, scientifique, etc.; celles-là même régissant les genres d'un discours, d'un type de discours précis ou d'un ensemble plus ou moins socialisé, culturalisé. Cet apprentissage des codes évolue et change; l'écrivain joue avec eux selon les époques, les écoles, les codes, les genres. C'est ainsi que l'apprenant-e devait aussi assimiler son savoir et savoir-faire littéraire. Il/elle devait aussi être capable de changer ou de jouer avec ce savoir, afin d'en obtenir son propre «savoir-être» communicatif. Paré en dira :

«Celui qui a une voix et qui n'a pas été tué, celui qui a une voix est au livre ce que la lumière est au paysage. Il tente de maintenir sa voix en un faisceau. Cela tourne autour de lui sans fin. Cette voix, filet de lumière exhibé.» (Paré, 1995, p. 18).

Le transfert de ce savoir littéraire passe pour ainsi dire par l'apprentissage réflexif, et dans l'action d'un travail d'élargissement, de généralisation ou d'invention à partir de ce même savoir du discours littéraire que l'apprenant-e découvre. En d'autres termes, l'apprentissage de la littérature avant la réforme s'exerçait sur les événements de l'oeuvre en vue de les embrasser en un tout signifiant par un acte de jugement réflexif ou de créativité littéraire, en démystifiant le savoir. Cette signification du discours littéraire s'effectue dépendamment de la façon dont les signes d'une langue se répartissent entre eux; n'oublions pas qu'il y a plusieurs façons de raconter. De plus, la substance d'une oeuvre littéraire ne se limite pas à la manifestation de la forme dans la matière. L'aspect «intention» de l'auteur apporte une signification globale ou configurationnelle de l'histoire. Afin de cerner l'intention de l'énonciateur, l'apprenant-e, d'avant la réforme, pour les besoins de la compréhension et de l'interprétation, se servait de modèles séquentiels, tels que ce modèle élémentaire, (tiré de Dumortier, 1990, p. 50) :

Tableau 2.4 **Logique séquentielle de l'histoire**

Fonction no. 1	Fonction no. 2	Fonction no. 3
Situation ouvrant une possibilité	a) Actualisation de la possibilité b) Non-actualisation de la possibilité	a) Succès ou b) Échec

L'apprenant-e, selon la logique d'un modèle de lecture d'un texte littéraire, peut dans un premier temps saisir l'organisation selon l'ordre des événements. Dans un deuxième temps, une morale explicite orientant le calcul interprétatif, ce qui facilite le jugement réflexif et guide ainsi le lecteur à passer de l'ordre chronologique séquentiel à l'ordre configurationnel. Enfin, pour réduire les erreurs d'interprétation, il y a les commentaires évaluatifs; ceux-ci mettent en évidence la dimension globale ou configurationnelle du texte littéraire. L'apprenant-e, avec le savoir et savoir-faire de la logique séquentielle, se trouvait informé au niveau de l'ordre narratif qui lui donnait l'instruction de calculer la conclusion de la substance de l'histoire visée. De cette façon, le récit d'une oeuvre littéraire devenait communication, celle-là même d'un auteur voulant créer un effet ou traduire une intention de communiquer ses idées politiques, sociales ou encore

didactiques. L'apprenant-e se retrouvait confronté par rapport à l'intention de l'énonciateur à une succession d'événements, lesquels totalisent l'aspect configurationnel du récit qui est la base significative ou substance du texte littéraire.

Lors de la lecture d'un texte littéraire, à part l'aspect poétique^{*****} de celui-ci, l'apprenant-e devait être capable de répondre à une série de questions implicites qui étaient : qui? quand? quoi? où?; l'énonciateur (narrateur) et l'énonciataire (le lecteur) se retrouvent liés par «un contrat énonciatif, lequel est de pouvoir répondre à son intention de produire un effet au moyen d'une totalité signifiante». Pour ce faire, le lecteur devait être capable de savoir de quoi il s'agissait; ce qui s'était passé; comment cela s'était-il terminé; et pouvoir aussi répondre à l'aspect implicite, le rendant capable d'avoir un point de vue (savoir-être).

Dans la dimension configurationnelle énonciative, celle-ci reflète l'intention de l'auteur de «transférer» l'implicite du texte littéraire. L'apprenant-e, sous l'égide de situations poétiques différentes, apprenait à maîtriser le domaine littéraire où leurs connaissances présupposaient que l'auteur avait dû poser des choix pour accomplir le transfert de son intention pour communiquer son message. Réinvestir des procédés d'écriture au niveau de la littérarité rejoignait l'optique éducative d'avant la Réforme, où l'apprenant-e, à partir d'oeuvres littéraires ou d'extraits, réinvestissait son savoir dans des situations nouvelles de création ou de réécriture littéraire. De plus, on se penchait sur l'apprentissage littéraire de l'«objet historique» de l'oeuvre qui la transcende : ces éléments appelés les formes; par exemple, les techniques narratives, les structures poétiques.

2.6.3 L'intention configurationnelle, son apprentissage, avant la Réforme

Le transfert des acquis littéraires s'exerçait au niveau de la compréhension et de la maîtrise de l'art littéraire et des lois spéciales de l'organisation textuelle de l'écriture littéraire. L'aspect implicite ou l'intention de l'auteur s'effectuait par une simple transposition d'un travail mental où l'apprenant-e développait la capacité d'intégrer, de sélectionner les ressources cognitives pour

***** Poétique : Dans notre texte, ce terme réfère à toute la littérature versifiée ou non.

les utiliser dans sa propre analyse ou travail de réécriture. L'apprentissage littéraire se pratiquait au niveau de la capacité d'intégrer, d'assembler des ressources diverses, afin de les «transférer» dans des travaux «d'intention configurationnelle» d'analyse et de création de l'apprenant-e. Ce processus d'apprentissage s'effectuait selon des objectifs spécifiques et généraux élaborés comme suit dans ce plan de cours (hiver 1995), au Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue, Val-d'Or (voir annexe A.1, p. 90, pour plus de détails) :

1. OBJECTIFS SPÉCIFIQUES :

- Connaître les principales étapes et les diverses tendances de la littérature québécoise de 1948 à nos jours;
- Analyser les différents aspects de la réalité québécoise à travers ses productions littéraires;
- Saisir les relations entre la langue, les oeuvres littéraires et le contexte géographique, historique, social ou autre;
- Identifier l'influence du discours littéraire sur l'élaboration de l'imaginaire collectif québécois;
- Se situer par rapport aux représentations socio-culturelles que propose la littérature québécoise;
- Produire des travaux d'analyse et de création.

2. LES OBJECTIFS GÉNÉRAUX :

- Apprendre à l'étudiant-e à aimer la lecture et à élargir ses propres centres d'intérêt;
- (...) favoriser l'enracinement culturel de l'étudiant-e et son ouverture sur le monde;
- Développer la créativité chez l'étudiant-e, c'est-à-dire lui donner les moyens d'accéder aux diverses possibilités d'expression du français qui lui permettront d'exprimer des valeurs personnelles dans les diverses productions.

Le domaine littéraire relevait donc de la capacité de «transférer» un message quels que soient les règles, genres, etc. employés pour l'organiser. À ce même niveau, l'apprenant-e d'avant la Réforme s'appropriait de ce savoir communicatif, afin d'être capable de le «transférer» dans son

propre «message» littéraire. L'activité intellectuelle était cette capacité de poursuivre l'objectif de compétence qui se traduisait par la recherche d'un savoir «définitionnel» de la littérature. L'objet didactique était alors composé des divers attributs de la «littérarité», qui distinguent l'oeuvre littéraire des autres productions textuelles. Ces attributs peuvent être ceux «*des genres littéraires et l'apprenant-e était incité à connaître les éléments spécifiques du théâtre, du roman, de la poésie et de l'essai*» (Melançon et autres, 1993, p. 108). Cet objectif général de «compétence» n'entrave pas à la transmission des valeurs littéraires attachées aux genres et aux formes d'écriture. En fait, la littérature maintiendra son statut esthétique. Le transfert de compétences, exclusivement la finalité éducative qui primait avant la réforme, ne couvre pas tout le champ de la didactique littéraire. Il y avait l'objectif de motivation donnant à l'enseignement de la littérature la formation: «*d'éveiller, d'intéresser, de sensibiliser et enfin de faire réfléchir*» (Melançon et autres, 1993, p. 109).

Les objectifs comportaient des typologies, l'une pour les types de motivation, l'autre pour les types de compétences. Chacune d'elles avait trois catégories : cognitive, pragmatique et affective. Si l'on abordait la compétence cognitive, l'apprenant-e acquérait un savoir fondé sur la connaissance et la maîtrise de notions littéraires. En ce qui a trait au savoir-faire (l'objectif pragmatique), l'apprenant-e recevait un apprentissage le/la rendant capable d'analyser par lui/elle-même une oeuvre littéraire de son choix ou, d'en produire une. Enfin, la compétence affective, celui-ci aidait à transmettre les connaissances. Cette dimension affective consistait à rendre souhaitable l'acquisition de connaissances et d'habiletés. L'apprentissage littéraire offrait aussi des moyens pour développer des habiletés culturelles d'expression et de communication. Dans ce cas, la littérature était l'occasion d'un engagement personnel et le cours de français était une mise en situation. L'apprenant-e était rappelé à intervenir, interpréter, commenter et parfois même à créer des textes.

2.6.4 L'enseignement de la littérature après la Réforme au collégial: son apprentissage

L'apprentissage du domaine littéraire se fait présentement au niveau du code poétique, lequel comprend : l'objet de connaissance et la manifestation de la structure abstraite du discours littéraire. La première avenue est du domaine de la connaissance concernant l'interprétation, aussi

nommée commentaire, explication de texte, lecture, analyse ou encore critique du code poétique. La deuxième avenue relève de l'apprentissage des lois générales du texte littéraire au niveau de ses particularités sociologiques, philosophiques, psychologiques ou encore l'histoire des idées. Cette perspective d'apprentissage de la littérature permet donc à l'apprenant-e de défricher, de traduire le discours littéraire au niveau de sa poétique; le linguiste Todorov préconisait cet apprentissage de la littérature au niveau du code; selon lui : *«l'oeuvre littéraire est l'expression de quelque chose et le but de l'étude est d'atteindre ce quelque chose à travers ce code poétique»* (1968, p. 19).

Examinons le choix des acquis littéraires pour le «transfert» de ce savoir dans des compétences telles que : une dissertation explicative, un essai critique et une analyse littéraire (pour plus de détails, voir annexes C.1, C.2, C.3, p. 97, 103 et 110) :

A. Cadre général de l'ensemble I (écriture et littérature)

L'étudiant-e verra différents aspects de la littérature française du Moyen Âge jusqu'au 19^e siècle. (...) également certains traits relatifs à la littérature canadienne française (...) à partir de la littérature, il-elle pourra s'initier à la pratique de l'analyse littéraire.

B. Cadre général de l'ensemble II (littérature et imaginaire)

L'étudiant-e observera différents aspects de la littérature française de 1850 jusqu'au début du XX^e siècle. (...) les textes de la littérature québécoise de 1900 à 1960 (...). À partir de la littérature de ces courants français et québécois, il-elle pourra s'initier à la pratique de la dissertation littéraire explicative.

C. Cadre général de l'ensemble III (littérature québécoise)

L'étudiant-e effectuera un survol de la littérature québécoise de 1960 à nos jours. Il prendra aussi connaissance de la littérature francophone. (...) en rendra compte dans un essai critique.

Quel que soit l'ensemble formatif de l'apprenant-e pour l'apprentissage de la littérature, la pratique éducative préconise le «transfert» du savoir pour exercer et maîtriser des compétences scolaires et professionnelles établies.

2.6.5 La formation fondamentale au collégial; une formation essentiellement intellectuelle

L'apprentissage au collégial se caractérise avant tout par les habiletés intellectuelles supérieures qui sont : l'analyse, la synthèse, le raisonnement et toute autre opération mentale. Les études supérieures procurent à l'apprenant-e la maîtrise de contenus de formation plus complexes, et le développement de ces habiletés intellectuelles ci-haut mentionnées. Ce développement intellectuel prépare l'apprenant-e à l'exercice d'une fonction de travail et le développement d'une «certaine autonomie» intellectuelle. Ainsi, l'apprenant-e, qu'il/elle soit en formation technique ou générale, développe une formation intellectuelle qui répondra aussi aux besoins des employeurs; exemple : la maîtrise de la langue. De ce fait, l'apprenant-e, en développant cette capacité d'apprendre (formation intellectuelle), garantit son insertion professionnelle et par le fait même sociale. L'étudiant-e se voit donc, sous cette formation intellectuelle, capable de mettre ses connaissances en pratique selon les besoins de sa vie professionnelle.

L'apprentissage au collège n'est pas du niveau d'un développement «intégral» (physique, affectif, moral ou interpersonnel). Cette approche procure à l'apprenant-e une habileté de communication afin qu'il/elle puisse savoir établir des contacts interpersonnels. En fait, les éléments ou les acquis pour réussir des études au collégial se veulent en l'occurrence un développement des savoirs (la langue et/ou littérature) pour développer la pensée. Ainsi, en acquérant une formation intellectuelle solide, l'apprenant-e devient capable de s'épanouir et de faire face aux défis dans ses futurs environnements sociaux établis préalablement par les visées éducatives. En résumé, être bien formé et cultivé aujourd'hui, ce serait selon le Conseil des collèges (Blouin, déc. 1992, p. 8) :

- *Une maîtrise indissociable de la capacité même de penser;*

- *Être capable de s'exprimer avec précision et de saisir par l'intérieur les richesses de l'héritage littéraire;*
- *Être capable de communiquer en d'autres langues;*
- *Maîtriser les règles de base de la pensée rationnelle, du discours et de l'argumentation;*
- *Être capable d'autonomie dans la réflexion et pouvoir se situer critiqueusement par rapport aux valeurs et aux divers discours de la réalité humaine, etc.*

Telle est la vision de la formation fondamentale au collégial. De là, avec cette formation intellectuelle, les programmes soit au secteur technique ou préuniversitaire, procurent les habiletés intellectuelles supérieures et génériques sur lesquelles se formulent les objectifs et les interventions pédagogiques qui favoriseront l'atteinte de ces objectifs et les moyens d'évaluer.

2.6.6 Le développement «intégral» au collégial

Le développement de la personne, selon le Conseil des collèves, est d'assurer «l'insertion» à la fois sociale et professionnelle. Le développement intellectuel est le point central où gravite le développement intégral de l'apprenant-e. Pour ce faire, à l'intérieur des programmes au collégial, les objectifs en général valorisent l'autonomie intellectuelle et procurent les moyens nécessaires pour former un individu libre et responsable dans la société en permettant à l'apprenant-e de développer les composantes que nous nous permettons de résumer :

- la capacité de décoder la documentation écrite;
- la capacité d'être à l'aise dans l'abstrait;
- la capacité de comprendre son environnement;
- la capacité de penser par lui-même;
- la capacité de faire des choix éthiques dans la société de demain.

Bref, avec une formation intellectuelle, l'apprentissage au collégial vise une formation où l'apprenant-e aura développé intellectuellement les moyens pour réfléchir et faire des choix. Enfin, la tolérance et l'ouverture aux autres seront acquises encore avec la formation intellectuelle car, selon la vision éducative du M.E.Q., c'est avec un bagage de connaissances (savoir, savoir-

faire) que l'apprenant-e sera capable de prendre du recul par rapport à ses vues personnelles et sociales. Enfin, la formation fondamentale axée sur une solide formation intellectuelle permet le développement à la fois personnel et intégral de l'apprenant-e. Afin de réaliser ce développement intégral, le M.E.Q. a établi ses balises éducatives selon un paradigme éducationnel précis explicité au point suivant.

2.6.7 L'option éducative pour la maîtrise de la compétence

Notre enseignement actuel se situe dans l'option éducative du paradigme des sociétés industrielles. Le savoir est transmis de façon pré-déterminée (standard, objectifs, compétence) où on transmet une «vérité unique» (compétences) à acquérir, laquelle est objective, régularisée et régulatrice (objectifs - standards -compétences). Les caractéristiques de cette option éducative du paradigme socio-culturel industriel se résument comme suit :

- adapter l'individu à la société;
- maximiser l'attrait de l'étudiant-e en tant que futur-e travailleur-e;
- promouvoir les habiletés intellectuelles;
- croire dans le progrès et le développement économique et technologique;
- adapter l'homme à la société industrielle comme être normal, etc.

En fait, ces caractéristiques sont visibles dans notre système scolaire au Québec. Elles conditionnent les valeurs, notre façon de penser, de percevoir, de faire et enfin, définissent ce que la société reflétera et plus spécifiquement, ce que le M.E.Q. a planifié qu'elle sera au XXI^e siècle. Celui-ci veut un apprentissage où le «savoir-efficacité» se développera vers une «autonomie intégrale» chez l'apprenant-e dans la société. Nous pouvons voir ces caractéristiques simplement à la lecture des standards, des objectifs et enfin des compétences qui font partie de la formation générale propre en langue d'enseignement et littérature (voir détails en annexe E.1, p. 140). Au point suivant, nous verrons ces caractéristiques et comment elles s'insèrent paradigmatiquement.

2.6.7.1 La pratique éducative «actuelle» en enseignement de la littérature

Afin de conceptualiser un profil de sortie en éducation, il faut considérer comment le savoir et le savoir-faire seront formulés. Pour ce faire, il faut choisir quel mode de connaissance, les valeurs, les personnes en relation avec la société, la façon de faire et enfin, l'idéologie dominante qui seront véhiculés dans le profil de sortie.

Au collégial, l'étudiant-e doit, à la fin de ses études collégiales, être capable de maîtriser des compétences établies à l'intérieur d'un programme d'études choisi par l'étudiant-e. Afin de réaliser les objectifs d'un programme d'études, l'étudiant-e est confronté-e à un ensemble de valeurs, de façons de faire ou encore d'un mode de connaissance, etc. dites compétences. Pour réaliser la tâche éducative actuelle, le M.E.Q. a fondé ses bases éducatives selon l'option éducative appelée : le paradigme socio-culturel industriel. Celui-ci se caractérise par la dimension normative appelée le paradigme rationnel.

Le paradigme industriel valorise un mode de connaissance où le thème dominant est le développement technologique et la rationalité scientifique. Au collégial, le «paradigme» éducationnel formulé à partir de la signification globale du paradigme socio-culturel industriel est conçu selon une vision significative globale sous l'énonciation de compétences. Celles-ci deviendront les acquis nécessaires à l'étudiant-e afin d'être capable de répondre de façon efficace aux compétences dans un ou des domaines spécifiques.

L'étudiant-e développera donc un apprentissage où le mode de connaissance est celui de l'épistémologie de l'objet, ici le texte ou l'oeuvre littéraire. Enfin, les acquis seront de l'ordre rationnel, puisque l'apprenant-e, en maîtrisant ces mêmes acquis, sera capable d'appliquer selon l'objet donné (le texte ou oeuvre littéraire), une démarche le/la rendant capable de performer à l'intérieur de la ou des compétences recherchées. Celles-ci seront appliquées en premier dans le milieu scolaire pour enfin être utilisées dans le milieu social ou professionnel.

Ainsi, notre définition du paradigme socio-culturel industriel, lequel est préconisé actuellement par l'usage de ses composantes dans l'approche par compétences, reprend analogiquement la

thèse de Kuhn, résumée en partie par Isabelle Stengers, de la façon suivante (texte cité par Bertrand et Valois, dans «*Les options en éducation*», 1980, à la page 67) :

Après l'apprentissage, l'étudiant n'est plus libre devant la nature (du moins dans le cadre de sa profession); il a été dressé à la voir d'une certaine manière, à la voir semblable aux exemples de ses manuels. Les exemples, partagés par tout le groupe, sont en fait le fondement réel de sa cohérence et de son unanimité; Kuhn les nomme paradigmes.

Le paradigme industriel détermine depuis le XVIII^e siècle la société occidentale. Cependant, sur la base que tout paradigme éducationnel se fonde sur un paradigme socio-culturel et de la définition d'une société par son paradigme socio-culturel, il nous semble qu'il peut en être autrement. Nous souhaitons donc présenter les éléments d'un scénario normatif dont le but serait de répondre aux visées éducatives du M.E.Q. au collégial : un apprentissage intégral.

CHAPITRE III

3. PERSPECTIVE ADOPTÉE POUR NOTRE CHOIX ÉDUCATIONNEL

3.1 L'enseignement «littérature» intradisciplinaire au collégial; son apprentissage

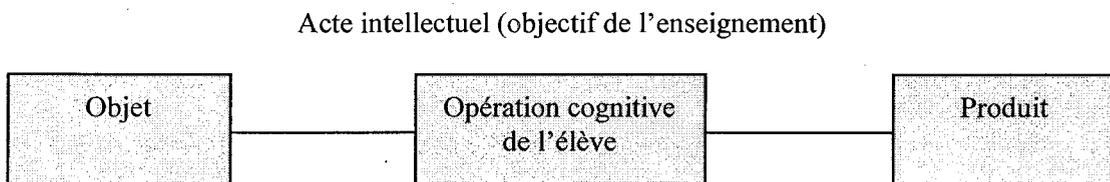
L'enseignement actuel a pour objectif de faire acquérir une compétence et de lier l'activité pédagogique de l'apprenant-e à la discipline ainsi qu'aux objectifs du ministère. Référons-nous aux programmes en littérature du collège de Val-d'Or, lesquelles décrivent bien les fins éducatives et l'activité pédagogique présentement (voir annexes C.1, C.2, C.3, p. 97, 103 et 110).

De ce fait, l'activité pédagogique vise à rendre l'apprenant-e capable d'effectuer «un acte intellectuel», lequel se traduit par des compétences. Cet acte intellectuel comprend trois composantes :

- l'opération cognitive de l'apprenant-e;
- l'objet sur lequel cette activité s'exerce;
- le produit de l'activité.

Cet acte intellectuel se traduit comme suit (tiré de D'Hainaut, 1980, p. 176) :

Figure 3.1 : Composantes de l'acte intellectuel

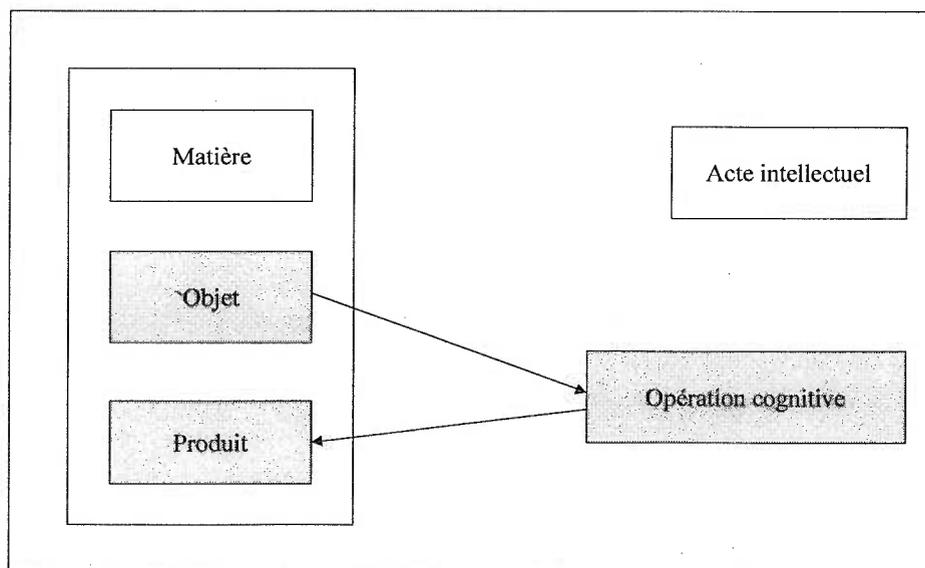


Par exemple, si nous regardons en littérature l'objet de l'activité dans l'ensemble 2 (voir annexe C.2, p. 103) : littérature et imaginaire, le produit est une dissertation littéraire explicative dont l'apprenant-e acquiert les éléments de compétences (ingérateurs) nécessaires (repérer l'histoire

littéraire afin d'atteindre la compétence requise, sémantique, stylistique, etc). Cette activité pédagogique à dimension cognitive traduit bien les visées actuelles d'un enseignement paradigmatiquement caractérisé d'efficace, d'utilitaire ou rationnel.

Selon cette perspective éducative, nous pouvons affirmer que l'apprentissage se fait au niveau du domaine cognitif, c'est-à-dire un enseignement au niveau de l'objet et du produit de l'opération cognitive, lesquelles visent essentiellement «la matière apprise» ou encore «le contenu» de l'enseignement. L'acte intellectuel ou l'activité pédagogique se schématise ainsi dans nos collèges (tiré de D'Hainaut, 1980, p. 177) :

Figure 3.2 **L'acte intellectuel dans nos collèges**



L'apprenant-e est donc confronté pour son développement «intégral» à l'acquisition d'une formation solide cognitive qui comprend les opérateurs cognitifs (éléments de la compétence) et le produit (compétence). Selon cette approche cognitive, l'apprenant-e acquiert une «compétence» où il pourra réussir et bien performer dans le domaine scolaire et professionnel.

3.2 La perspective transdisciplinaire comportementale

Pour réaliser le continuum des fins et objectifs de l'éducation dans une perspective disciplinaire, une telle visée éducative demande qu'on accorde une grande importance à deux aptitudes : l'éducabilité et l'adaptabilité qui doivent être développées chez chaque apprenant-e. Cependant, un contenu cognitif ne suffit pas si l'on désire une insertion totale sociale et professionnelle. L'école doit développer l'esprit critique, l'aptitude à recueillir, sélectionner, analyser, interpréter et synthétiser les données et les messages diffusés par les grands moyens d'information et la société dans son ensemble.

Pour ces raisons, la dimension des «principes organisateurs» d'une activité pédagogique, nous la substituons à la variable «démarches intellectuelles et socio-affectives», laquelle décrit les comportements attendus dans la perspective transdisciplinaire comportementale des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être de l'apprenant-e. Sans cette perspective d'intradisciplinarité comportementale, l'apprenant-e développera des démarches qu'il devra maîtriser à l'intérieur d'une discipline. Il va sans dire, comme nous l'avons déjà spécifié dans notre recherche, que l'aspect discipline n'est pas exclu mais plutôt renchéri, afin de respecter les fins éducatives, qui est de réinvestir les acquis dans des contextes variés hors de l'école. Enfin, l'objet sur lequel l'apprenant-e acquerra le savoir sera non pas uniquement en fonction des acquis mais dans leur réinvestissement, au-delà de la situation d'apprentissage initiale.

3.3 L'apprentissage intradisciplinaire dans une optique transdisciplinaire

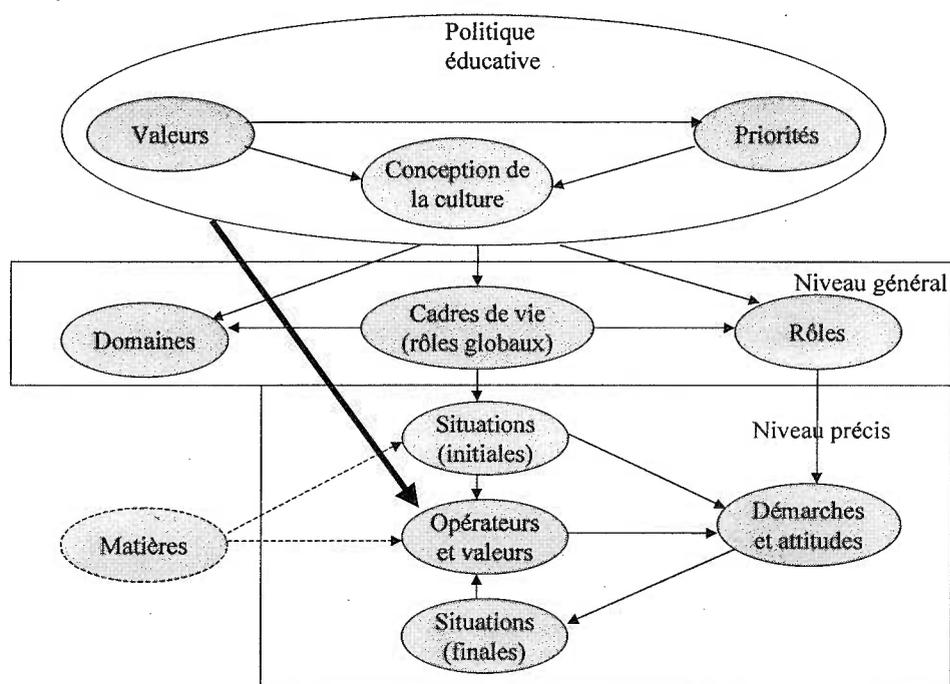
L'apprentissage intellectuel n'a de sens que lorsque celui-ci munit l'apprenant-e d'une capacité «nouvelle» lui donnant la possibilité de l'utiliser au moment ou selon les besoins qui se présenteront dans sa vie. Voilà pourquoi notre recherche se tourne vers un modèle pour améliorer l'enseignement-littérature au collégial. Il va sans dire que ce modèle pourrait s'appliquer à d'autres disciplines.

Nous avons relaté dans ce chapitre que l'apprenant-e peut développer un comportement transdisciplinaire; celui-ci, avec les démarches intellectuelles et affectives, lesquelles

l'amèneraient à transférer ses acquis académiques dans d'autres domaines tels que : sa vie sociale, professionnelle, politique, familiale, etc.

Les démarches que l'apprenant-e apprendrait sous la perspective transdisciplinaire comportementale, selon les concepts de D'Hainaut que nous préconisons, établiraient le profil de sortie suivant deux niveaux avec ces composantes (tiré de D'Hainaut, 1979, p. 125) :

Figure 3.3 Composantes d'un profil de sortie



Ce profil de sortie, représenté dans le schéma ci-dessus, montre d'une part, un niveau général, où l'on spécifie les rôles de l'apprenant-e qu'on veut former, les cadres de vie où ils s'exerceront et les domaines qu'ils concerneront à un niveau plus précis; dans ce même tableau, on détermine des types de démarches et d'attitudes que doit pouvoir maîtriser l'apprenant-e dans différentes situations. Ce modèle pour l'établissement d'un profil de sortie concorde avec les fins éducatives du M.E.Q. et la pratique éducative que nous préconisons. Les savoirs, les savoir-faire et les

savoir-être qui constituent le profil de l'homme qu'on veut éduquer sont manifestés par des attitudes, des démarches et des comportements dans des situations que l'apprenant-e sera susceptible de rencontrer.

3.4 L'activité intellectuelle transdisciplinaire comportementale pour un apprentissage intégral

Nous voici au terme du cheminement qui nous a familiarisé avec l'optique intradisciplinaire et transdisciplinaire pour l'apprentissage d'une discipline. Partie de la politique éducative, des valeurs qui l'orientent, de la culture qu'elle veut promouvoir et des options qu'elle a choisies, nous en avons fait découler les objectifs et les programmes éducatifs qui s'y articulent par les rôles et les fonctions qu'impliquent ou que définissent les finalités de l'éducation.

Nous avons aussi, tout au long de notre recherche, passé des fins aux objectifs de l'éducation et nous avons essayé de resituer ceux-ci dans une conception globale qui transcende la notion de programme et la perspective disciplinaire : nous avons caractérisé les buts dans une typologie des démarches intellectuelles qui s'exercent dans des situations définies par un domaine (une «matière»), un cadre de vie et une justification humaine. Des buts de l'action éducative, nous sommes passés à ses objectifs opérationnels en définissant par l'observable des opérations cognitives que nous avons reliées à leur objet inséré dans une situation initiale et à leur produit intégré dans une situation finale; nous avons aussi jeté un pont entre le domaine cognitif, d'une part, et les domaines affectifs, d'autre part. Nous avons aussi situé la place de la communication dans l'acte intellectuel et défini le degré d'intégration de l'objectif dans la personnalité de l'apprenant-e. Nous avons proposé un modèle pour la situation d'apprentissage, les actes comportant des composantes cognitives et affectives, l'acte pédagogique et l'action éducative, afin de les replacer dans une perspective, laquelle, selon notre choix, est la transdisciplinarité comportementale, pour enfin en faire apparaître les rapports et les reconsidérer dans une optique globale.

C'est là, à la lueur de ces éléments, l'essentiel qui nous a amené à notre choix pour un apprentissage, plus spécifiquement pour le programme enseignement-littérature intégral.

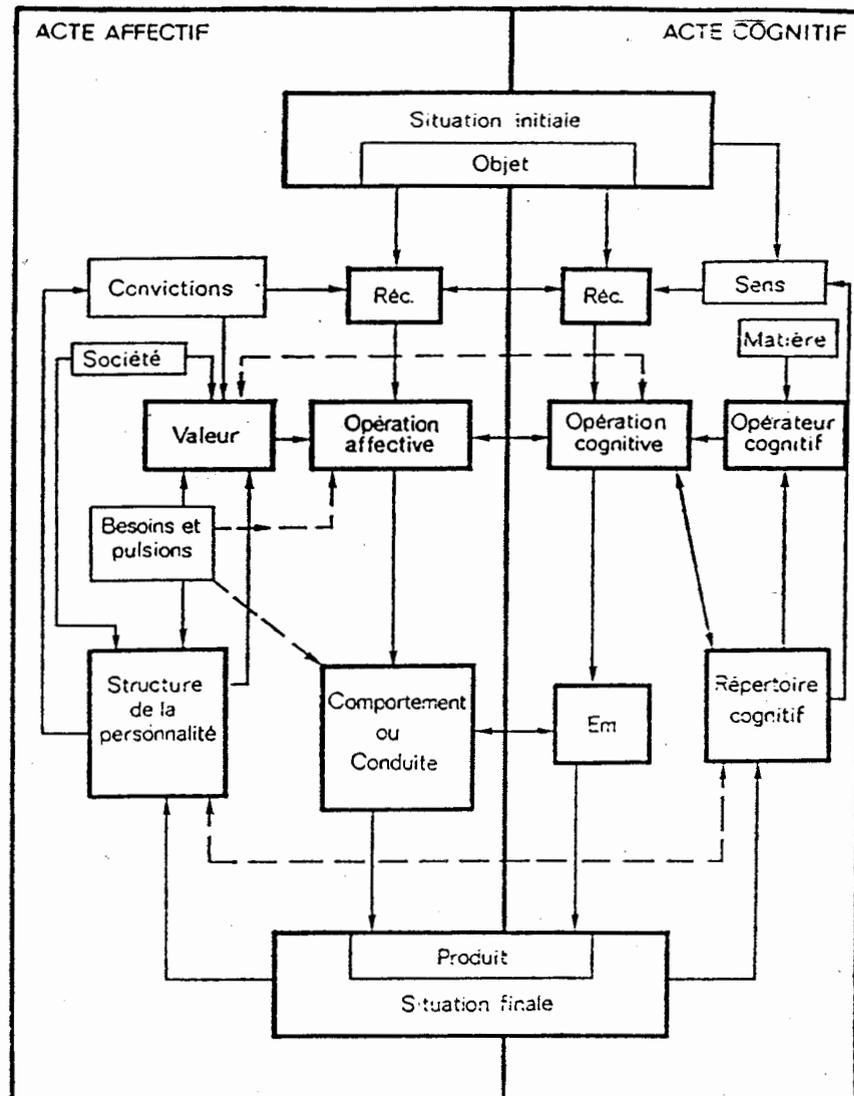
Autrement dit, l'apprentissage intégral que nous préconisons rejoint le cheminement de Louis D'Hainaut, exprimé comme suit (D'Hainaut, 1980, p. 398) :

(...) Ainsi, avec le cheminement d'une activité intellectuelle comportant les aspects affectifs et cognitifs, on obtient du côté cognitif la situation qui est perçue du côté affectif et la situation qui est ressentie et déformée par nos convictions. Le processus ensuite s'effectue par une opération affective déterminée par une valeur et/ou exerce une opération cognitive sous l'impulsion de l'opération affective; cette opération cognitive est guidée par un opérateur. Les valeurs qui guident les opérations affectives sont issues de la structure consciente de la personnalité comme les opérateurs cognitifs sont extraits du répertoire cognitif, mais tous deux ont une source extérieure : la société, les groupes, les autres individus dans le cas des valeurs et l'organisation logique ou épistémologique de la réalité ou de la connaissance dans le cas des opérateurs cognitifs. Cependant, les valeurs ont aussi une valeur interne : les besoins qui contribuent à les déterminer, en ce sens qu'ils peuvent peut-être susciter directement des attitudes et des comportements; ceux-ci seront alors des comportements «impulsifs» où l'on passe directement du besoin au comportement. Il faut encore bien remarquer que les valeurs peuvent faire l'objet d'opérations cognitives et que c'est en partie par ce processus que s'assure l'intégration de la personnalité affective et cognitive (...)

Les rapports entre le cognitif et l'affectif sont inséparables pour répondre aux finalités éducatives. Quel que soit l'axe pour la formulation du profil de sortie, le résultat visé demeure de former l'apprenant intégralement. L'approche par compétences réalise cette perspective en éduquant l'individu à maîtriser une compétence pour ses besoins scolaires et professionnels. La formation fondamentale D'Hainaut prône aussi une formation intégrale; celle-ci procure un apprentissage pour développer à la fois le domaine cognitif et affectif chez l'apprenant-e, le/la rendant capable de performer aussi dans des domaines diversifiés de sa vie.

Conséquemment, le cognitif et l'affectif doivent faire partie de la pratique éducative. Un exemple de ce parallélisme entre les aspects affectif et cognitif, à la page suivante, montre le processus de l'activité intellectuelle «intégrale» conduisant de la situation initiale à la situation finale (tiré de D'Hainaut, 1980, p. 399):

Tableau 3.1 Modèle des actes affectifs et cognitifs



Rec = réception

Em = émission

Cet exemple des actes intellectuels nous servira pour notre modèle général pour améliorer l'enseignement-apprentissage en littérature, au chapitre quatre.

CHAPITRE IV

4. NOTRE MODÈLE POUR AMÉLIORER L'ENSEIGNEMENT DE LA LITTÉRATURE AU COLLÉGIAL

Le modèle (tableau 3.1), au chapitre trois, nous fait bien comprendre le parallélisme entre les aspects cognitifs et affectifs, lesquels nous démontrent que ce rapprochement des deux domaines d'apprentissage peut constituer une pratique pédagogique pour un enseignement-apprentissage concevable, que nous voulons réaliser, soit un apprentissage intégral.

Ce paradigme d'apprentissage comprend les critères véhiculés dans les fins éducatives du M.E.Q. L'aspect progressif du modèle touche le comment développer chez l'apprenant-e des moyens pour maîtriser les «compétences» préconisées dans des domaines au-delà du cadre scolaire; pour ce, nous avons opté pour l'approche transdisciplinaire comportementale axée sur les situations. Selon cette optique, nous rendrons capable l'apprenant-e d'exploiter ses connaissances dans une perspective à la fois intra et trans-disciplinaire à l'aide des démarches intellectuelles et des démarches socio-affectives. L'apprentissage du savoir intradisciplinaire évoluera vers une communication, une traduction ou une création pour un savoir-faire et un savoir-être «transférable».

La formulation de notre modèle démontrera ce rapport entre les aspects cognitifs et affectifs sous la dimension comportementale. Pour ce faire, nous montrerons parallèlement les objectifs opérationnels et les objectifs «situationnels» de D'Hainaut (D'Hainaut, 1979, p. 133-136) avec les trois Ensembles (programmes) d'Enseignement de la littérature enseignés au Cégep de Val-d'Or. Le modèle proposé dans ce chapitre, au point 4.1, est donné en fonction de notre vision personnelle de l'enseignement de la littérature et peut être modifié selon la vision de chacun.

4.1 Modèle de pratique éducative pour l'enseignement-apprentissage de la littérature au collégial

Situations pédagogiques du M.E.Q.		
<p>Ensemble I Écriture et littérature</p> <p>Analyser des textes littéraires appartenant aux courants littéraires du Moyen-Âge au XIX^e siècle.</p>	<p>Ensemble II Littérature et imaginaire</p> <p>Situer les représentations du monde par des textes appartenant aux courants littéraires.</p>	<p>Ensemble III Littérature québécoise</p> <p>Apprécier la littérature québécoise dans la littérature du XX^e siècle.</p>
Situations pédagogiques D'Hainaut		
<p>Catégorie I Rapports avec le milieu</p> <p>Communiquer Traduire Chercher et donner des apports</p>	<p>Catégorie I</p> <p>Communiquer Traduire Chercher et donner des apports</p>	<p>Catégorie I</p> <p>Communiquer Traduire Chercher et donner des apports</p>
<p>Catégorie II La décision et l'action</p> <p>Juger Créer Mettre en oeuvre Appliquer</p>	<p>Catégorie II</p> <p>Juger Créer Mettre en oeuvre Appliquer</p>	<p>Catégorie II</p> <p>Juger Créer Mettre en oeuvre Appliquer</p>
<p>Catégorie III La conception</p> <p>Expliquer</p>	<p>Catégorie III</p> <p>Expliquer</p>	<p>Catégorie III</p> <p>Expliquer</p>

Notre modèle montre, à l'aide d'un parallélisme entre les objectifs situationnels du M.E.Q. et de d'Hainaut qu'il y a faisabilité d'aborder l'enseignement-apprentissage d'une discipline donnée sous une optique éducative différente. Ce modèle nous permet de mettre en évidence l'activité cognitive et affective, rendant ainsi possible d'obtenir un apprentissage «intégral». Pour ce faire, nous avons mis en rapport d'une part la relation entre les moyens et la personnalité «affective»

de l'apprenant-e; d'autre part, une relation entre les moyens et la personnalité «cognitive» de l'apprenant-e. Ainsi, dans l'exercice de ses activités, l'apprenant-e sera capable de recevoir des messages, d'émettre des messages cognitifs. De plus, cet apprentissage situationnel rendra capable l'apprenant-e de persuader, d'adopter, de juger ses idées et ses opinions personnelles et celles des autres. En développant chez l'apprenant-e son aspect affectif, cela permettra cette «ouverture» intellectuelle sur lui-même/elle-même et le monde qui l'entoure le/la rendant capable de s'intégrer dans les cadres de vie «futurs». Enfin, nous proposons ce modèle d'enseignement de la littérature pour que la situation d'apprentissage, les aspects cognitifs et affectifs, l'acte pédagogique et l'action éducative soient perçus dans une perspective interactive afin d'en faire apparaître les rapports et de les reconsidérer dans une optique globale. Dans les pages suivantes, chaque ensemble sera explicité en détail

4.1.1 Ensemble I : Écriture et littérature

<p>A. Situation D'Hainaut : Communiquer</p> <p>Catégorie I : Rapports avec le milieu</p> <p>Aspect cognitif :</p> <p>Recevoir : Percevoir un signifiant et identifier le signifié.</p> <p>Émettre : Établir un message; faire comprendre, convaincre.</p> <p>Aspect affectif : Autour d'un thème ou idée centripète ou centrifuge appartenant à l'étudiant-e.</p> <p>Recevoir : Sentir, admettre, adopter (démarche centripète).</p> <p>Émettre : Attirer l'attention, faire admettre, persuader (démarche centrifuge).</p>	<p>Situation au M.E.Q. :</p> <p>Analyser des textes littéraires appartenant aux courants littéraires du Moyen Âge au 19^e siècle</p> <p>Aspect cognitif :</p> <p>Recevoir : Reconnaître le propos du texte; repérer des manifestations thématiques, faire ressortir les constantes.</p> <p>Émettre : Analyse littéraire autour d'une idée principale ou thème directeur.</p>
<p>B. Situation D'Hainaut : traduire</p> <p>Catégorie I : Rapports avec le milieu</p> <p>Aspect cognitif :</p> <p>Transcrire des messages.</p> <p>Aspect affectif :</p> <p>Traduire ses propres sentiments (démarche centripète) ou ceux des autres (démarche centrifuge); comprendre les autres en termes de ses propres valeurs; autour d'un thème ou d'une idée centripète ou centrifuge.</p>	<p>Situation M.E.Q.</p> <p>Analyser des textes littéraires appartenant aux courants littéraires du Moyen Âge au 19^e siècle.</p> <p>Aspect cognitif :</p> <p>Idem à situation A</p>

<p>C. Situation D'Hainaut : Chercher et donner des apports</p> <p>Catégorie I : Rapports avec le milieu</p> <p>Aspect cognitif :</p> <p>Prendre et traiter l'information (y compris l'analyser et la synthétiser).</p> <p>Aspect affectif :</p> <p>Chercher des perceptions ou des sensations pour soi (démarche centripète) ou en chercher pour les autres (démarche centrifuge).</p> <p>Chercher dans une analyse littéraire des sensations, des perceptions centripètes ou centrifuges.</p>	<p>Situation M.E.Q.</p> <p>Analyser des textes littéraires appartenant aux courants littéraires du Moyen-Âge au XIX^e siècle.</p> <p>Aspect cognitif :</p> <p>Idem à situation A</p>
---	---

<p>D. Situation D'Hainaut : Juger</p> <p>Catégorie II : La décision et l'action</p> <p>Aspect cognitif :</p> <p>Évaluer selon un processus et des critères rationnels.</p> <p>Aspect affectif :</p> <p>Apprécier, juger, selon ses sentiments, ses valeurs ou ceux et celles d'autrui :</p> <p style="padding-left: 40px;">juger soi autrui les choses les idées</p> <p>Selon ses propres valeurs : _____</p> <p>Selon celles d'autrui : _____</p> <p>Analyser des textes littéraires appartenant aux courants littéraires, selon ses valeurs ou selon celles d'autrui.</p>	<p>Situation du M.E.Q.</p> <p>Analyser des textes littéraires appartenant aux courants littéraires du Moyen-Âge au XIX^e siècle.</p> <p>Aspect cognitif :</p> <p>Évaluer; reconnaître; classifier, faire ressortir, des manifestations stylistiques, etc.; analyse littéraire à partir d'un thème directeur ou idée principale.</p>
<p>E. Situation D'Hainaut : Créer</p> <p>Aspect cognitif :</p> <p>Inventer, imaginer.</p> <p>Aspect affectif :</p> <p>Imaginer, rêver selon ses idées et ses valeurs.</p> <p>Créer sa propre analyse littéraire à l'aide des éléments étudiés.</p>	<p>Situation du M.E.Q.</p> <p>Analyser des textes littéraires appartenant aux courants littéraires du Moyen-Âge au XIX^e siècle.</p> <p>Aspect cognitif :</p> <p>Inventer, imaginer à partir d'un thème directeur dans une analyse littéraire.</p>

<p>F. Situation D'Hainaut : Mettre en oeuvre, appliquer</p> <p>Aspect cognitif :</p> <p>Des modèles.</p> <p>Aspect affectif :</p> <p>Des principes, des règles de conduite, une idéologie pour soi (démarche centripète) ou pour autrui (démarche centrifuge).</p> <p>Mettre en oeuvre ou appliquer le «savoir» littéraire dans une analyse littéraire centripète ou centrifuge.</p>	<p>Situation du M.E.Q.</p> <p>Analyser des textes littéraires appartenant aux courants littéraires du Moyen Âge au XIX^e siècle.</p> <p>Aspect cognitif :</p> <p>Analyser des aspect de la littérature française et canadienne française.</p>
<p>G. Situation D'Hainaut : Expliquer</p> <p>Catégorie III : La conception</p> <p>Aspect cognitif :</p> <p>Donner une explication rationnelle, inventer ou appliquer un modèle explicatif ou descriptif au niveau des relations.</p> <p>Aspect affectif :</p> <p>Attribuer, donner une explication affective. Le point de départ de l'explication peut être soi-même (démarche centripète) ou les autres (démarche centrifuge).</p> <p>Expliquer les textes français ou canadiens français littéraires avec l'aspect affectif dans l'analyse littéraire.</p>	<p>Situation du M.E.Q.</p> <p>Analyser des textes littéraires appartenant aux courants littéraires du Moyen Âge au 19^e siècle.</p> <p>Aspect cognitif :</p> <p>Situer les représentations du monde proposées par des textes appartenant aux courants littéraires.</p> <p>Analyser; déterminer les écarts des représentations dans une dissertation littéraire explicative à partir de représentations proposées.</p>

4.1.2 Ensemble II : Littérature et imaginaire

<p>Catégorie I : Rapports avec le milieu</p> <p>A. Situation D'Hainaut : Communiquer</p> <p>Aspect cognitif :</p> <p>Recevoir : Percevoir un signifiant et identifier un signifié.</p> <p>Émettre : Établir un message, faire comprendre, convaincre.</p> <p>Aspect affectif :</p> <p>Recevoir : Sentir; admettre; adopter (démarche centripète).</p> <p>Émettre : Attirer l'attention, faire admettre, persuader (démarche centrifuge).</p> <p>Rédiger une dissertation explicative dans une démarche centripète et centrifuge.</p>	<p>Situation du M.E.Q.</p> <p>Situer les représentations du monde proposées par des textes appartenant aux courants littéraires donnés.</p> <p>Aspect cognitif :</p> <p>Recevoir : Analyser les représentations du monde; déterminer les écarts et la conformité des représentations.</p> <p>Émettre : Élaborer un plan ajusté aux fins de sa démonstration; rédiger une dissertation explicative.</p>
---	---

<p>B. Situation D'Hainaut : Traduire</p> <p>Aspect cognitif :</p> <p>Transcrire des messages.</p> <p>Aspect affectif :</p> <p>Traduire ses propres sentiments ou ceux des autres. Comprendre les autres en termes de ses propres valeurs.</p> <p>Traduire, comprendre ses propres sentiments ou ceux des autres et en rendre compte dans une dissertation explicative.</p>	<p>Situation du M.E.Q.</p> <p>Situer les représentations du monde proposées par des textes appartenant aux courants littéraires donnés.</p> <p>Aspect cognitif :</p> <p>Situer les représentations (...) et en rendre compte dans une dissertation explicative.</p>
<p>C. Situation D'Hainaut : Chercher et donner des apports</p> <p>Aspect cognitif :</p> <p>Prendre et traiter l'information (y compris l'analyser et la synthétiser).</p> <p>Aspect affectif :</p> <p>Chercher des perceptions ou des sensations pour soi ou pour les autres.</p> <p>À travers la dissertation avec les textes proposés, apprendre à chercher dans ceux-ci des perceptions ou sensations centripètes ou centrifuges.</p>	<p>Situation du M.E.Q.</p> <p>Situer les représentations du monde proposées (...).</p> <p>Aspect cognitif :</p> <p>Rendre compte des situations du monde par des textes proposés dans une dissertation explicative.</p>

<p>Catégorie II : La décision et l'action</p> <p>A. Situation D'Hainaut : Juger</p> <p>Aspect cognitif :</p> <p>Évaluer selon un processus et des critères rationnels.</p> <p>Aspect affectif :</p> <p>Apprécier, juger selon ses sentiments, ses valeurs ou ceux/celles d'autrui.</p> <p style="text-align: center;">Juger soi autrui les choses les idées</p> <p>Selon ses valeurs : _____</p> <p>Selon celles d'autrui : _____</p> <p>En situant le monde littéraire français de 1850 jusqu'au début du XX^e siècle; dans la littérature québécoise de 1900 à 1960, l'apprenant-e, lors de ses lectures, développera cet aspect affectif de «juger», lequel le/la rendra capable dans ses comportements à cet effet une situation trans-scolaire où il/elle devra porter un jugement.</p>	<p>Situation du M.E.Q.</p> <p>Situer les représentations du monde proposées par des textes appartenant aux courants littéraires donnés.</p> <p>Aspect cognitif :</p> <p>Évaluer; déterminer les écarts et la conformité des représentations du monde proposées par des textes.</p>
---	---

<p>B. Situation d'Hainaut : Créer</p> <p>Aspect cognitif :</p> <p>Inventer, imaginer.</p> <p>Aspect affectif :</p> <p>Imaginer; rêver, selon ses idées et ses valeurs. Apprendre à créer à partir de textes donnés pour être capable de le faire lors de lectures trans-scolaires.</p>	<p>Situation du M.E.Q.</p> <p>Situer les représentations du monde proposées par des textes appartenant aux courants littéraires donnés.</p> <p>Aspect cognitif :</p> <p>Évaluer; déterminer les représentations du monde dans une dissertation explicative.</p>
<p>C. Situation D'Hainaut : Mettre en oeuvre, appliquer</p> <p>Aspect cognitif :</p> <p>Des modèles.</p> <p>Aspect affectif :</p> <p>Des principes, des règles de conduite, une idéologie pour soi ou autrui.</p> <p>Apprendre à élaborer un plan centripète ou centrifuge aux fins d'une démonstration littéraire ou dans sa vie trans-scolaire.</p>	<p>Situation du M.E.Q.</p> <p>Situer les représentations du monde proposées par des textes appartenant aux courants littéraires donnés.</p> <p>Aspect cognitif :</p> <p>Analyser; déterminer, élaborer un plan ajusté aux fins de sa démonstration des représentations du monde littéraire.</p>

<p>Catégorie III : La conception</p> <p>A. Situation D'Hainaut : Expliquer</p> <p>Aspect cognitif :</p> <p>Donner une explication; inventer ou appliquer un modèle explicatif ou descriptif au niveau des relations.</p> <p>Aspect affectif :</p> <p>Apprendre à attribuer, donner une explication affective, centripète ou centrifuge.</p> <p>Apprendre à être capable de faire une lecture centripète ou centrifuge; une lecture ici, littéraire, laquelle outillera l'apprenant-e dans ses lectures trans-scolaires.</p>	<p>Situation du M.E.Q.</p> <p>Situer les représentations du monde à partir de textes littéraires proposés appartenant aux courants littéraires donnés.</p> <p>Aspect cognitif :</p> <p>Analyser les représentations du monde; déterminer les écarts et la conformité des représentations.</p> <p>Élaborer un plan aux fins de sa démonstration et rédiger une dissertation explicative.</p>
--	--

4.1.3 Ensemble III : Littérature québécoise

<p>Catégorie I : Rapports avec le milieu</p> <p>A. Situation D'Hainaut : Communiquer</p> <p>Aspect cognitif :</p> <p>Recevoir : Percevoir un signifiant et identifier un signifié.</p> <p>Émettre : Établir un message, faire comprendre, convaincre.</p> <p>Aspect affectif :</p> <p>Recevoir : Sentir, admettre, adopter (démarche centripète).</p> <p>Émettre : Attirer l'attention, faire admettre, persuader (démarche centrifuge).</p> <p>Apprendre à rédiger un essai critique dans une démarche soit centripète ou centrifuge.</p>	<p>Situation du M.E.Q.</p> <p>Apprécier la littérature québécoise actuelle dans la littérature du XX^e siècle; en rendre compte dans un essai critique.</p> <p>Aspect cognitif :</p> <p>Recevoir : Caractériser et situer la littérature québécoise actuelle dans la littérature francophone du XX^e siècle; se situer par rapport aux oeuvres québécoises.</p> <p>Émettre : Comparer une oeuvre de la littérature québécoise et une oeuvre de la littérature francophone sur le plan des langages et des représentations du monde; rédiger un essai critique.</p>
---	---

<p>B. Situation D'Hainaut : Traduire</p> <p>Aspect cognitif :</p> <p>Transcrire des messages.</p> <p>Aspect affectif :</p> <p>Traduire ses propres sentiments ou ceux des autres. Comprendre les autres en termes de ses propres valeurs.</p> <p>Traduire et comprendre de façon centripète et centrifuge 1) dans un essai critique littéraire; 2) dans un domaine trans-scolaire.</p>	<p>Situation du M.E.Q.</p> <p>Apprécier la littérature québécoise actuelle dans la littérature du XX^e siècle; en rendre compte dans un essai critique.</p> <p>Aspect cognitif :</p> <p>Comparer une oeuvre de la littérature québécoise et une oeuvre de la littérature francophone sur le plan des langages et des représentations du monde.</p> <p>Rédiger un essai critique.</p>
<p>C. Situation D'Hainaut : Chercher et donner des apports</p> <p>Aspect cognitif :</p> <p>Prendre et traiter l'information.</p> <p>Aspect affectif :</p> <p>Chercher des perceptions ou des sensations pour soi ou pour les autres.</p> <p>Apprendre à chercher dans une lecture littéraire des perceptions à la fois centripètes et centrifuges pour les utiliser par la suite dans un ou des domaines trans-scolaires.</p>	<p>Situation du M.E.Q.</p> <p>Apprécier la littérature québécoise actuelle dans la littérature du XX^e siècle; en rendre compte dans un essai critique.</p> <p>Aspect cognitif :</p> <p>Caractériser et situer la littérature québécoise actuelle dans la littérature francophone du XX^e siècle.</p> <p>Rédiger un essai critique.</p>

<p>Catégorie II : La décision et l'action</p> <p>A. Situation D'Hainaut : Juger</p> <p>Aspect cognitif :</p> <p>Évaluer selon un processus et des critères rationnels.</p> <p>Aspect affectif :</p> <p>Apprécier; juger selon ses sentiments, ses valeurs ou ceux/celles d'autrui.</p> <p style="text-align: center;">Juger soi autrui les choses les idées</p> <p>Selon ses valeurs : _____</p> <p>Selon celles d'autrui : _____</p> <p>Apprécier selon ses valeurs, sentiments, la littérature québécoise. Transposer cette appréciation dans d'autres lectures littéraires ou hors scolaires.</p>	<p>Situation du M.E.Q.</p> <p>Apprécier la littérature québécoise actuelle dans la littérature du XX^e siècle; en rendre compte dans un essai critique.</p> <p>Aspect cognitif :</p> <p>Se situer par rapport aux oeuvres québécoises. Comparer une oeuvre québécoise et francophone sur le plan des langages et des représentations du monde.</p>
---	---

<p>B. Situation D'Hainaut : Créer</p> <p>Aspect cognitif :</p> <p>Inventer, imaginer.</p> <p>Aspect affectif :</p> <p>Imaginer, rêver selon ses idées et ses valeurs.</p> <p>Créer ses propres langages et représentations du monde;</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) à l'aide d'oeuvres québécoises ou francophones littéraires; 2) dans un essai critique dans un domaine trans-scolaire. 	<p>Situation du M.E.Q.</p> <p>Apprécier la littérature québécoise actuelle dans la littérature du XX^e siècle; en rendre compte dans un essai critique.</p> <p>Aspect cognitif :</p> <p>Rédiger un essai critique en comparant une oeuvre de la littérature québécoise et francophone sur le plan des langages et des représentations du monde.</p>
<p>C. Situation D'Hainaut : Mettre en oeuvre; appliquer</p> <p>Aspect cognitif :</p> <p>Des modèles.</p> <p>Aspect affectif :</p> <p>Des principes; des règles de conduite; une idéologie pour soi ou les autres.</p> <p>Apprendre à travers la lecture littéraire à être capable de développer une idéologie des règles selon des démarches centripètes ou centrifuges.</p>	<p>Situation du M.E.Q.</p> <p>Apprécier la littérature québécoise actuelle dans la littérature du XX^e siècle; en rendre compte dans un essai critique.</p> <p>Aspect cognitif :</p> <p>Caractériser, situer, comparer la littérature québécoise et francophone.</p> <p>Rédiger un essai critique.</p>

<p>Catégorie III : La conception</p> <p>A. Situation D'Hainaut : Expliquer</p> <p>Aspect cognitif :</p> <p>Donner une explication, inventer ou appliquer un modèle explicatif ou descriptif du niveau des relations.</p> <p>Aspect affectif :</p> <p>Apprendre à attribuer, donner une explication affective, centripète ou centrifuge (une lecture littéraire).</p> <p>Apprendre aussi à expliquer de façon centripète ou centrifuge aussi dans des domaines trans-scolaires.</p>	<p>Situation du M.E.Q.</p> <p>Apprécier la littérature québécoise actuelle dans la littérature du XX^e siècle; en rendre compte dans un essai critique.</p> <p>Aspect cognitif :</p> <p>Caractériser et situer la littérature québécoise actuelle dans la littérature francophone du XX^e siècle.</p> <p>Se situer par rapport aux oeuvres québécoises.</p> <p>Rédiger un essai critique en comparant une oeuvre québécoise et francophone sur le plan langagier et des représentations du monde.</p>
---	--

À considérer ce modèle, on est frappé par la combinaison des deux types d'objectifs : le cognitif et l'affectif. De plus, les finalités éducatives du M.E.Q. se retrouvent améliorées pour ainsi répondre de façon «globale» à la politique éducative préconisée au collégial. Il va sans dire que notre modèle peut être affiné mais il porte en soi un potentiel pour son exploitation, sans pour autant nécessiter de changements en profondeur du programme actuel. D'autres chercheurs-es y verront des raisons pour l'améliorer ou l'utiliser différemment; nous voulions améliorer l'enseignement de la littérature au collégial dans une optique plus large et susciter des investigations plus profondes que ce que nous proposons. Il nous paraît, en particulier, qu'il serait utile de rechercher et d'éprouver expérimentalement toutes les conséquences de notre modèle. Encore, il serait aussi intéressant d'examiner les rapports de celui-ci avec d'autres théories cognitives (exemples : Festinger (1957); Weiner (1972)) en particulier en ce qui concerne les facteurs affectifs qui interviennent dans l'apprentissage et dans l'enseignement. Nous laissons le choix à la discrétion des chercheurs-es.

CONCLUSION

La plus importante finalité de l'enseignement est d'éduquer l'individu à une insertion active dans la vie sociale et à l'apprentissage continu. Malheureusement, beaucoup trop d'enseignants réduisent encore l'acte pédagogique à l'un de ses aspects : pour les uns, ce sera le dialogue, pour les autres, une bonne structuration du contenu, pour d'autres encore enseigner, c'est communiquer.

Mais il y a d'autres options qui peuvent être explorées sans pour autant délaisser celles qui sont en usage présentement. Alors, si l'on veut améliorer notre enseignement, il est possible de restructurer ou d'ajouter aux buts, aux objectifs et aux finalités établies d'autres éléments aussi essentiels pour l'apprentissage. C'est pourquoi, dans notre recherche, l'auteur pédagogue, Louis D'Hainaut, joue un rôle primordial, pour ce qui est de l'approche que nous avons choisie, l'approche transdisciplinaire comportementale. Louis D'Hainaut offre à chacun de nous l'occasion de se situer, d'assumer ses véritables pouvoirs de changement, de résister aux modes qui démultiplient l'importance de telle ou telle variable particulière (comme le renforcement, l'attitude ou la communication), en faisant «croire» qu'elle suffit à assurer le «salut universel».

C'est ainsi qu'au moyen de l'introduction de certains facteurs, un modèle d'apprentissage, puis un modèle d'enseignement, on peut assurer un système commun d'exigences éducatives, de valeurs d'efficacité et de valeurs de cohérence. Par conséquent, nous souhaitons dans notre recherche aider les enseignants-es en reconsidérant ce qui «est» tout en s'appuyant sur les mêmes lois pour enfin concevoir ce qui «doit être», selon la politique éducative.

Nous croyons ainsi avoir démontré que les deux hypothèses qui suivent notre question de recherche sont confirmées : l'approche par compétences peut et doit être complétée pour répondre, dans la pratique, aux buts et aux objectifs de l'enseignement de la littérature au collégial, et l'approche de D'Hainaut nous semble bien répondre à ce besoin.

BIBLIOGRAPHIE

- ALLAIRE, Hélène, 1996. *Précision sur le profil de sortie*, Pédagogie collégiale, vol. 10, no. 2 (décembre), p. 12-28.
- BERTRAND, Yves et Valois, Paul, 1982. *Les options en éducation*, Bibliothèque nationale du Québec, 2^e édition, revue et corrigée, 180 p.
- BERTRAND, Yves et Valois, Paul, 1980. *Les options en éducation*, Bibliothèque nationale du Québec, Gouvernement du Québec, secteurs de la planification, service de la recherche, 400 p.
- BLOUIN, Yves, 1992. *La formation fondamentale au collégial doit être essentiellement intellectuelle*, Pédagogie collégiale, vol. 6, no. 2 (décembre), p. 8-12.
- BRUCE, Joyce, Marsha, Weil, 1972. *Models of teaching*, Englewood Cliffs, Prentice-Hall, New Jersey, 499 p.
- CARPENTIER, René. 1992-1993. *Le curriculum, situation et développement*, Étude réalisée pour le Conseil supérieur de l'éducation dans le cadre de son rapport annuel 1992-1993, Québec, Octobre 1993.
- Conseil de l'Europe. 1971. *Éducation permanente, Synopsis de quinze études*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, (Doc. CCC/EES (70) 133).
- Conseil des collèges. 1992. *L'enseignement collégial : des priorités pour un renouveau de la formation. Rapport sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial*, Québec, Conseil des collèges, p. 85-87.
- Conseil supérieur de l'éducation, 1989. *La pédagogie, un défi majeur de l'enseignement supérieur*, Québec, p. 9-10.
- Conseil supérieur de l'éducation, 1971, *L'activité éducative*, Québec, Conseil supérieur de l'éducation, p. 25.
- Conseil supérieur de l'éducation, 1997. *Pour une formation générale bien enracinée dans les études techniques collégiales*, Québec, 86 p.
- D'HAINAUT, L. 1979 c. *Les besoins en éducation*, in L. D'Hainaut (EU). Programmes d'études et éducation permanente, Paris, Presse de l'Unesco.
- D'HAINAUT, L. 1979. *Programmes d'études et éducation permanente*, Publié par l'Organisation des Nations-Unies, 370 p.
- D'HAINAUT, L. 1980. *Des fins aux objectifs de l'éducation*, Éditions Labor, Paris, 445 p.
- D'HAINAUT, L. 1990. *Comment définir un curriculum axé sur la formation*, Pédagogie collégiale, vol. no. 3 (février), p. 33-42.

- DORAIS, Sophie, 1990. *Réflexion en six temps sur l'approche-programme*, Pédagogie collégiale, vol. 4, no. 1 (septembre), p. 38.
- DUMORTIER, J.L. et Plazanet, FR, 1990. *Pour lire le récit*, Ed. De Bueck-Duculot, 185 p.
- DUSSAULT, Jean Joseph, 1819. *De institutione oratoria + excerptai decem rhetorum minorum + de clamationes majores et minores + de omnibus*, Parisiis : N.e. Lemaire, 1821-1825. v. 6-7.
- FESTINGER, L., (1957). *A theory of cognitive dissonance*, Evanston (Ill), Row and Peterson.
- FORCIER, Paul et Goulet, Jean-Pierre, 1996. *Un problème et un mystère : le transfert des apprentissages*, Pédagogie collégiale, vol. 10, no. 2 (décembre), p. 30-32.
- GENETTE, Gérard, 1972. *Figures III*, éditions Du Seuil, 273 p.
- GOULET, Jean-Pierre, 1994. *Pour en finir avec la Réforme*, Pédagogie collégiale, vol. 8, no. 2 (décembre), p. 18-25.
- JOYCE, Bruce, Marsha Weil, 1972. *Models of Teaching*, New-Jersey, Prentice Hall.
- LALIBERTÉ, Jacques, 1989. Des programmes, *Alverno : une réforme pédagogique riche d'enseignements*, Pédagogie collégiale, vol. 2, no. 4 (mai), p. 38-42.
- MARCOTTE, Pierre, 1994. *La formation générale*, Québec français, no. 95 (automne), p. 78-79.
- MELANÇON, Joseph, 1989. *La littérature et son statut*, Québec français, , no. 74 (mai), p. 78-79.
- MELANÇON, Joseph et autres, 1993. *La littérature au cégep (1968-1978)*, Le statut de la littérature dans l'enseignement collégial, Nuit, 406 p..
- MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA SCIENCE, 1993. *Des collèges pour le Québec du XXI^e siècle*, Avril, Biblio Nationale du Québec.
- PARÉ, Claude, 1995. *Zéro*, Montréal, Les herbes rouges / poésie, 186 p.
- PERRENOUD, Philippe, 1995. *Des savoirs aux compétences. De quoi parle-t-on en parlant de compétences?*, Pédagogie collégiale, vol. 9, no. 1 (octobre), p. 20-24..
- POLAK, F.L., 1971. *Prognostics : A Science in the Making Surveys and Create the Future*, Amsterdam, Elsevier.
- ROKEACH, M. (1973). *The nature of human values*, New York, The Free Press, McMillan.
- SAVOIE-ZAJC, L., 1989. *Les critères de rigueur de la recherche qualitative*, Actes du Colloque, Avril, U.Q.A.T.

SOURIAU, Maurice, sans date. *La préface de Cromwell*, Paris-Poitiers, Société Française d'Imprimerie et de Librairie, 328 p.

SUBERVILLE, Jean (1966). *Théorie de l'art et des genres littéraires*, Éditions de l'école, Paris, 461 p.

TODOROV, Tzvetan, 1968. *Qu'est-ce que le structuralisme?*, Poétique, Éditions de Seuil, Paris, 112 p.

TREMBLAY, Gilles, 1995. *Quelques jalons de réflexion sur le profil de sortie*, Pédagogie collégiale, vol. 8, no. 4 (mai), p. 5-7.

UNESCO, 1975 b. *Réunion d'experts sur les contenus de l'enseignement dans la perspective de l'éducation permanente*, Paris, 20-25 octobre 1975, Rapport final, Paris, Unesco (Doc. ED. 75/Conf.609/Col.6).

WEINER, B. (1972). *Attribution theory achievement motivation and the educational process*, Review of Educational Research, 42, 2, pp. 203-216.

LISTE DES ANNEXES

Annexe A

A.1 Cégep de Val-d'Or, hiver 1995	90
Plan de cours	
Littérature et société québécoise	
A.2 Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue, 1994	92
Intentions éducatives en langue d'enseignement et littérature (français)	

Annexe B

B.1 Lettres; Cégep de Rimouski	95
Axe 1; Aspect transdisciplinaire	
Axe 2; Aspect disciplinaire	
B.2 Sciences de la nature; Cégep de Saint-Félicien	96

Annexe C

C.1 Plan de cours	97
Session hiver 1996	
Cours : Ensemble 1 (écriture et littérature)	
C.2 Plan de cours	103
Session hiver 1997	
Cours : Ensemble 2 (littérature et imaginaire)	
C.3 Plan de cours	110
Session automne 1995	
Cours : Ensemble 3 (littérature québécoise)	

Annexe D

D.1 Liste des démarches intellectuelles	115
D.2 Liste des démarches socio-affectives	129

Annexe E

E.1 Formation générale propre	140
Formation générale commune; langue d'enseignement et littérature; ensemble 1-2-3	

Cégep de l'Abitibi-témiscamingue
Pavillon de Val-d'Or
Littérature et société québécoise
601-935-85

Session: Hiver 1995
Prof.: Bernard Saint-Pierre

PLAN DE COURS

I.- OBJECTIFS GÉNÉRAUX:

- A.- Apprendre à l'étudiant-e à aimer la lecture et à élargir ses propres centres d'intérêt.
- B.- Rendre l'étudiant-e capable de réflexion, d'analyse, de compréhension et de jugement face à un texte écrit ou oral, quelle que soit sa forme.
- C.- Par les clés de la langue et de la littérature, favoriser l'enracinement culturel de l'étudiant-e et son ouverture sur le monde.
- D.- Développer la créativité chez l'étudiant-e, c'est-à-dire lui donner les moyens d'accéder aux diverses possibilités d'expression du français qui lui permettront d'exprimer des valeurs personnelles dans les diverses productions.
- E.- Apprendre à l'étudiant-e à aimer sa langue et à en acquérir une meilleure pratique.

II.- OBJECTIFS SPÉCIFIQUES:

- A.- Connaître les principales étapes et les diverses tendances de la littérature québécoise de 1948 à nos jours.
- B.- Analyser les différents aspects de la réalité québécoise à travers ses productions littéraires.
- C.- Saisir les relations entre la langue, les oeuvres littéraires et le contexte géographique, historique, social ou autre.
- D.- Identifier l'influence du discours littéraire sur l'élaboration de l'imaginaire collectif québécois.
- E.- Se situer par rapport aux représentations socio-culturelles que propose la littérature québécoise.
- F.- Produire des travaux d'analyse et de création.

III.- CONTENU:

A.- Général:

Principaux courants de la littérature québécoise,
Rôle de la langue et ses particularités dans les oeuvres littéraires. Idéologies et littérature. Types d'expression littéraire favorisés par la société québécoise. Les conditions matérielles de la production littéraire au Québec.

- perspective socio-historique
- histoire littéraire à travers les textes
- modernité et littérature
- approche thématique

B.- Détaillé:

- 1.- Brève histoire du Québec
 - a) Grandes dates de la Confédération (1948 à 1960)
 - b) Grandes dates du Québec contemporain (1960 à nos jours)
- 2.- Lecture et analyse du manifeste "Refus global".
- 3.- Théâtre québécois (évolution, auteurs, textes, spectacle théâtral)
- 4.- Poésie québécoise (évolution, auteurs, textes)
- 5.- Essai québécois (évolution, auteurs, textes)
- 6.- Nouvelle et roman québécois (évolution, auteurs, textes)

IV.- PARTICIPATION AUX COURS:

Présence active et régulière aux cours en vue d'une préparation adéquate pour la réalisation des ateliers, travaux, recherche.... Goût de la recherche dans les documents concernant la littérature québécoise. LECTURE ASSIDUE.

INTENTIONS ÉDUCATIVES EN
LANGUE D'ENSEIGNEMENT ET LITTÉRATURE
(FRANÇAIS)

L'ensemble en Français, *Langue d'enseignement et littérature*, se situe dans une perspective de formation générale. Il a été élaboré en continuité avec les trois ensembles de Français, *Langue d'enseignement et littérature*, de la composante de formation générale commune.

Cet ensemble est conçu et formulé de façon à pouvoir s'adapter et répondre significativement aux besoins de formation propres aux divers domaines d'activité professionnelle et aux divers champs de savoir. L'accent est mis sur la communication écrite et orale et le but ultime visé est le transfert des compétences dans des situations de communication particulières aux divers domaines d'activité professionnelle et aux divers champs de savoir.

Pour une bonne part, la réponse à ces besoins particuliers sera donnée par les activités d'apprentissage déterminées par le collège; ainsi, les exemples choisis, les textes étudiés et les situations d'apprentissage de la formation générale propre seront adaptés au domaine d'activité professionnelle ou au champ de savoir dans lequel se situe le programme de l'élève et à la clientèle-type inscrite aux programmes d'études.

**FORMATION GÉNÉRALE COMMUNE
INTENTIONS ÉDUCATIVES EN
LANGUE D'ENSEIGNEMENT ET LITTÉRATURE
(FRANÇAIS)**

Les trois ensembles de Français, *Langue d'enseignement et littérature* sont conçus en une séquence présentant une logique pédagogique de cheminement gradué et continu des apprentissages. Formellement, l'Ensemble n° 1 est préalable à tous les autres, y compris à l'ensemble de la composante de formation générale propre au programme.

Tant en lecture qu'en écriture, les compétences intellectuelles procurent graduellement à l'élève une autonomie de pensée, dont l'aboutissement est la capacité de retour sur ses propres productions.

La correction linguistique s'inspire aussi de ces visées en permettant à l'élève de prendre en charge ses propres erreurs de tous ordres. Cette préoccupation est constante et soutenue, et elle s'actualise dans des productions significatives : analyse littéraire, dissertation, essai. L'application rigoureuse du code en est le résultat ultimement recherché.

Les courants littéraires servent de toile de fond aux apprentissages langagiers et à l'acquisition des compétences intellectuelles.

Les ensembles ont été construits en tenant compte des objectifs terminaux de la cinquième secondaire.

La fréquentation de la littérature inscrite dans des courants et des tendances aide l'élève à prendre connaissance des possibilités des variantes linguistiques de la langue commune. De plus, l'insertion des œuvres marquantes dans les courants et les tendances littéraires ouvre sur le dialogue des œuvres et des époques; la nôtre actualise les sens de l'héritage culturel.

**FORMATION GÉNÉRALE COMMUNE
EN LANGUE D'ENSEIGNEMENT ET LITTÉRATURE
(FRANÇAIS)
AU CÉGEP DE L'ABITIBI-TÉMISCAMINGUE**

- Trois cours séquentiels dont le premier est préalable aux autres, y compris au cours de la formation générale propre.
- De façon générale, ces trois cours se retrouveront dans les trois premières sessions de chaque programme.
- Un cours d'appoint sera maintenu, à tout le moins jusqu'en 1997, année où la réforme du secondaire sera complétée. Ce cours sera donné aux étudiants ayant obtenu une note inférieure à 65 % pour leur français de cinquième secondaire et il sera préalable au premier cours de français.
- Là où le nombre le justifiera, les cours seront offerts aux deux sessions (voir annexe 3).
- Aucun cours ne sera donné en rencontres individuelles. Les périodes dites de laboratoire se donneront en classe sous la supervision directe du professeur.

Cours		Pondération	Unités	Préalable	Échéancier
Cours d'appoint	601-0	2-1-3	2	Sec. V 60 à 64 %	A-94
Ensemble 1	601-1	2-2-3	2 1/3	Sec. V 65 % et +, 601-0	A-94
Ensemble 2	601-2	3-1-3	2 1/3	601-1	H-95
Ensemble 3	601-3	3-1-4	2 2/3	601-1	A-95

Lettres
Cégep de RimouskiAxe 1 : aspect transdisciplinaire
Développement de la personne

BUTS DE FORMATION	ATTITUDES PERSONNELLES	TECHNIQUES ET MÉTHODES DE TRAVAIL	HABILITÉS ET PROCESSUS INTELLECTUELS	COMMUNICATION ORALE ET ÉCRITE
1.1 Fait preuve de créativité.	2.1 Manifeste un souci des nuances.	3.1 Sait analyser et énoncer des problématiques.	4.1 Hiérarchise et synthétise des informations.	5.1 Maîtrise la langue orale et écrite.
1.2 A conscience de l'importance de la langue comme objet et moyen d'identification culturelle et sociale.	2.2 Peut s'inscrire dans un processus collectif de travail ou de recherche.	3.2 Maîtrise les techniques du résumé.	4.2 Soulève et vérifie des hypothèses.	5.2 Respecte la grammaire fondamentale et l'orthographe.
1.3 Manifeste une curiosité intellectuelle et une ouverture d'esprit.	2.3 Sait exprimer sa perception des faits, des problèmes ou des objets qui influencent la vie de sa société.	3.3 Applique les règles formelles de la dissertation.	4.3 Saisit et articule des métalangages.	5.3 Discerne et utilise à bon escient les différents niveaux de la langue orale et écrite.
1.4 Se montre sensible aux diverses formes de l'expression artistique.			4.4 Met en relation des connaissances dans des domaines différents pour résoudre un problème spécifique.	5.4 Sait évaluer une situation et un contexte de communication.
1.5 Atteint à la relativisation des connaissances.			4.5 Manifeste l'intégration de ses connaissances en les appliquant à des objets divers en tout contexte.	5.5 Peut recourir à des sources documentaires en langue anglaise.
1.6 Se montre sensible à l'environnement physique, social et humain.				5.6 Procède efficacement au traitement informatique de ses productions textuelles.
1.7 Manifeste une conscience socio-politique.				

Axe 2 : aspect disciplinaire
Assises, concepts et méthodes

CONCEPTS, RÈGLES, PRINCIPES, LOIS, THÉORIES	CONNAISSANCES PROCÉDURALES
6.1 Connaît l'histoire de la culture française et des courants artistiques et littéraires qui l'ont marquée.	7.1 Analyse des discours de tous les types.
6.2 Connaît l'histoire de la culture québécoise et des courants littéraires et artistiques qui l'ont marquée.	7.2 Interprète des discours de tous les types.
6.3 A un aperçu des littératures étrangères.	7.3 Critique des discours de tous les types.
6.4 Distingue les différents genres littéraires.	7.4 Reconnaît et décrit les valeurs morales, sociales et esthétiques véhiculées par les œuvres littéraires et artistiques.
6.5 Distingue les différents types de discours.	7.5 Imagine et produit des textes à fonctions référentielle, expressive, conative et esthétique.
6.6 Maîtrise et applique la théorie de la communication.	7.6 Apprécie, interprète et critique des objets culturels divers dans leur contexte socio-historique.
6.7 Recourt à bon escient aux diverses fonctions du langage.	7.7 Discerne les éléments formels, structuraux et sémantiques interagissant dans toute production langagière.
6.8 Peut recourir aux concepts et éléments essentiels de la linguistique (signe, alphabet phonétique, morphologie, etc.).	7.8 S'affirme et déploie sa créativité à travers les contraintes contextuelles et d'apprentissage.
6.9 Peut recourir aux concepts et éléments essentiels de la sémantique (champ lexical, isotopie, dénotation, connotation, polysémie, etc.).	
6.10 Maîtrise les principes essentiels de la narratologie.	
6.11 Maîtrise les principes essentiels de la poétique.	
6.12 Maîtrise les principes essentiels de la dramaturgie.	
6.13 Maîtrise les règles de l'essai philosophique, de sociologie et d'économie.	

Sciences de la nature
Cégep de Saint-Félicien

FINALITÉ

Permettre à l'élève d'acquérir, en plus d'une *formation générale équilibrée*, une *formation scientifique de base rigoureuse* et l'autonomie nécessaire pour entreprendre des études universitaires dans tous les domaines des sciences de la santé et des sciences pures et appliquées.

Intentions éducatives de programme

Savoirs et savoir-faire

1. Améliorer la maîtrise de la langue maternelle, comme outil de communication.
2. Développer des habiletés méthodologiques (méthode de travail, démarche logique et rigoureuse).
3. Développer des habiletés d'analyse, de synthèse, de raisonnement, de jugement et de sens critique.
4. Acquérir les techniques modernes de l'information.
5. Développer la capacité de réfléchir de façon critique sur des questions morales et éthiques.

Savoir-être

1. Développer la capacité de travail en équipe.
2. Faire prendre conscience de l'orientation que la société impose à la science et vice versa.
3. Sensibiliser à une utilisation responsable des ressources de l'environnement, au point de pouvoir prendre part aux débats sur cette question.
4. Développer l'initiative, la rigueur, la créativité, la clarté, la précision, l'ordre et le goût de se valoriser par l'effort et le travail bien fait.
5. Inciter à la prise en charge autonome de la formation.

Intentions éducatives de la formation spécifique

Savoirs

1. Appliquer des méthodes et concepts fondamentaux des disciplines.
2. Reconnaître les liens entre les disciplines.
3. Connaître raisonnablement la construction d'une théorie scientifique, ses caractéristiques, son potentiel et ses limites.

Savoir-être

1. Acquérir une culture scientifique.
2. Acquérir des attitudes propres au milieu scientifique.
3. Acquérir des attitudes de citoyen responsable face à l'environnement.
4. Acquérir des attitudes de citoyen responsable face à l'éthique en sciences.

Savoir-faire

1. Développer la capacité de résoudre des problèmes.
2. Développer l'habileté à utiliser la méthode scientifique.
3. Développer l'habileté à communiquer sur des sujets scientifiques.
4. Développer la capacité d'intégrer des apprentissages.

Intentions éducatives de la formation générale

Philosophie

1. Reasonner et argumenter avec rigueur.
2. Développer une pensée rationnelle en mettant l'accent sur la réflexion critique.
3. Se situer de façon critique et autonome par rapport aux valeurs éthiques en général et dans le domaine des sciences de la nature.

Langue seconde

1. Parler et lire avec une certaine aisance dans une variété de contextes.
2. Consolider et compléter les compétences de la formation générale commune.
3. Enrichir cette dernière par des éléments de compétences liées aux sciences de la nature.

Langue d'enseignement et littérature

1. Développer la capacité de retour sur ses propres productions.
2. Développer la capacité de produire : analyse littéraire, dissertation et essai.
3. Appliquer rigoureusement le code.
4. Connaître les principaux courants et tendances littéraires.
5. Communiquer dans des contextes scientifiques.

Éducation physique

Prendre en charge sa condition physique de façon autonome et responsable.

CÉGEP DE L'ABITIBI-TÉMISCAMINGUE

PLAN DE COURS

SESSION : Hiver 1996

COURS : Ensemble 1 (Écriture et littérature)

601-101-04

Pondération : 2-2-3

DÉPARTEMENT : Français

CENTRE : Val-d'Or

PROFESSEUR : Bernard Saint-Pierre

CADRE GÉNÉRAL

L'étudiant-e verra différents aspects de la littérature française du Moyen Âge jusqu'au 19^e siècle. Il, elle touchera également certains traits relatifs à la littérature canadienne-française produite du 16^e au 19^e siècle. De plus, à partir de la littérature, il-elle pourra s'initier à la pratique de l'analyse littéraire.

Ce cours constitue le premier d'une séquence de trois ensembles portant sur la littérature francophone, et il s'avère le préalable indispensable pour accéder à l'Ensemble 2 (Littérature et imaginaire).

Pondération du cours : 2-2-3

- 2 : temps consacré à la théorie
- 2 : activités encadrées à la révision de la production écrite et à la consolidation des habiletés de lecture et d'écriture
- 3 : travail personnel : lecture des oeuvres, recherches, rédaction des travaux, corrections linguistiques.

OBJECTIFS ET STANDARDS

Énoncé de la compétence : L'étudiant-e analysera des textes littéraires appartenant aux courants littéraires et en rendra compte dans un texte cohérent et complet.

Contexte de réalisation : L'étudiant-e rédigera individuellement une analyse littéraire d'un minimum de 750 mots, à partir d'un extrait d'oeuvre appartenant à un courant littéraire, à l'aide d'une grammaire et d'un dictionnaire.

Pour atteindre les éléments de la compétence et réaliser les critères de performance :

1. , L'étudiant-e apprendra à reconnaître le propos du texte.
 - 1.1 Il, elle formulera personnellement des éléments importants concernant le propos du texte.

Comme activités d'apprentissage, le professeur :

 - enseignera des techniques de compréhension de textes.
2. L'étudiant-e repérera, dans des textes, des manifestations thématiques et stylistiques des courants littéraires.
 - 2.1 Il, elle inventoriara les manifestations thématiques et stylistiques pertinentes.

Comme activités d'apprentissage, le professeur :

- présentera des thématiques et des procédés stylistiques des courants littéraires.
- dévoilera les contextes sociohistoriques des oeuvres étudiées.

3. L'étudiant-e classifiera les manifestations repérées pour en faire ressortir les constantes.

3.1 Il, elle formulera personnellement des constantes thématiques et stylistiques.

3.2 Il, elle regroupera des constantes du texte autour des caractéristiques des courants littéraires.

Comme activités d'apprentissage, le professeur :

- démontrera des notions de constantes, d'idée directrice, de thème important, de noyau organisateur.
- illustrera des principes d'organisation de contenu.

4. L'étudiant-e dressera un plan d'analyse littéraire.

4.1 Il, elle organisera des idées principales autour d'une idée directrice ou d'un thème directeur.

4.2 Il, elle associera des idées secondaires (citations, exemples) appuyant les idées principales.

Comme activités d'apprentissage, le professeur :

- présentera des notions et des types de plans appropriés à l'analyse littéraire.

5. L'étudiant-e rédigera une analyse littéraire.

Il, elle écrira une introduction complète en trois parties : sujets amené, posé et divisé. Il, elle élaborera un développement avec organisation logique de la pensée et ordre justifié des paragraphes. Il, elle terminera son analyse par une conclusion pertinente incluant une synthèse et un élargissement. Cette rédaction devra respecter le protocole de présentation matérielle des travaux écrits.

Comme activités d'apprentissage, le professeur :

- enseignera la structure de l'introduction, du paragraphe, du développement et de la conclusion.
- précisera les exigences de présentation matérielle des travaux écrits.

6. L'étudiant-e révisera sa production écrite.
 - 6.1 Il, elle vérifiera la concordance du texte avec les buts poursuivis et avec la forme de l'analyse.
 - 6.2 Il, elle révisera la concordance entre l'intention et l'énoncé : précision, richesse et pertinence du vocabulaire.
 - 6.3 Il, elle diagnostiquera ses erreurs personnelles.
 - 6.4 Il, elle corrigera des fautes personnelles relatives au code linguistique.
 - 6.5 Il, elle respectera le registre de langue spécifique à la rédaction d'une analyse littéraire.

Comme activités d'apprentissage, le professeur :

- enseignera des stratégies de révision de textes : relectures axées chacune sur des aspects précis.
- stimulera l'étudiant-e à l'enrichissement du vocabulaire par la maîtrise de l'association : idées suggérées par les mots, famille de mots, grammaticalisation, processus de dérivation, analogie; tout cela en favorisant l'utilisation de dictionnaires.
- présentera des techniques d'autodiagnostic et de correction des erreurs fréquentes.
- incitera à la consolidation du code linguistique en orthographe d'usage (les fautes les plus fréquentes), en grammaire (les accords), en syntaxe (la phrase complète et la phrase complexe) et en ponctuation (l'utilisation de la virgule).
- précisera la révision du registre de langue notamment les marques de la langue parlée et de la langue écrite.

NOTE : L'étudiant-e expérimentera toutes ces activités d'apprentissage.

CONTENU GÉNÉRAL

1. Étude sociohistorique (le contexte historique, la langue, la littérature et l'histoire).
2. Étude théorique (les notions de littérature et d'idéologie).
3. Étude de l'évolution de la littérature (les courants et la production littéraire).
4. Étude théorique de l'analyse littéraire en vue des applications pratiques.

CONTENU DÉTAILLÉ

Nous étudierons au moins deux courants littéraires parmi les suivants. À ces deux courants, nous rattacherons au moins trois genres et deux oeuvres complètes.

1. La littérature médiévale (MOYEN ÂGE)
 - définition
 - les origines de la langue française
 - le contexte sociohistoriques (féodalité, religion)
 - la chanson de geste
 - la littérature courtoise, le roman, (Marie de France, Tristan et Iseut)
 - la satire, les fabliaux, Le Roman de Renard
 - le théâtre religieux (Jeux et Miracles), le théâtre comique (la farce)
 - la poésie lyrique : Christine de Pisan, Rutebeuf, Villon

2. La Renaissance (16e siècle)
 - définition
 - vue d'ensemble du siècle : Réforme, guerres de Religion, découvertes, Humanisme
 - l'évolution de la langue française (Défense et illustration de la langue française)
 - la poésie : Marot, Du Bellay, Labé, Ronsard, D'aubigné
 - la tragédie (les unités), la comédie
 - Rabelais
 - Montaigne

3. Le classicisme (17e siècle)
 - définition
 - le siècle classique : l'honnête homme, l'imitation des Anciens, la raison, les bienséances, les salons, l'Académie
 - les théoriciens de la poésie : Malherbe, Boileau
 - les Fables de la Fontaine
 - baroque, préciosité et burlesque, genres et styles
 - la tragédie, les règles, Corneille, Racine
 - la comédie, les procédés comiques et scéniques, Molière
 - les prosateurs : Pascal, Bossuet, La Rochefoucauld, La Bruyère, Mme de Sévigné, Fénelon, Mme de La Fayette
 - la querelle des Anciens et des Modernes

4. L'esprit philosophique (18e siècle)
- définition
 - le siècle des Lumières, l'esprit de contestation, le rationalisme
 - la comédie : Lesage, Marivaux, Beaumarchais
 - le roman : Lesage, Marivaux, Prévost
 - Montesquieu
 - Diderot
 - l'Encyclopédie
 - Voltaire : ironie, humour, nouvel humanisme moral, politique et social
 - conte philosophique et merveilleux, exotisme
 - Rousseau, Bernardin de Saint-Pierre : la sensibilité
 - le préromantisme : thématique et stylistique
 - roman épistolaire, libertinage, duel amoureux
 - répercussions de l'esprit philosophique au Canada français : les journaux, les discours
5. Le romantisme (19e siècle)
- définition
 - contexte sociohistorique (progrès, libéralisme, socialisme)
 - origines et principes de l'école romantique, les thèmes majeurs, éveil d'une sensibilité nouvelle
 - les préromantiques : Mme de Stael, Chateaubriand
 - la poésie : Lamartine, Hugo, Vigny, Musset, Gautier, Nerval
 - le théâtre, les théories du drame romantique, les dramaturges : Hugo, Musset, Vigny, Dumas père
 - le roman personnel et d'analyse (Senancour, Constant, Stendhal), le roman historique et d'aventures (Hugo, Vigny, Dumas père), le roman de moeurs (Sand), le conte et la nouvelle (Nodier, Mérimée)
 - le romantisme au Canada français
 - l'école littéraire et patriotique de Québec
 - les poètes : Crémazie, Fréchette, Le May...
 - les romanciers : De Gaspé fils et père...

NOTE : À partir des courants littéraires, des auteurs et des oeuvres, l'étudiant-e pourra atteindre les éléments de la compétence et réaliser les critères de performance.

MÉTHODES PÉDAGOGIQUES

1. Cours magistraux

Ces cours, de forme conventionnelle, permettront à l'étudiant-e d'acquérir les outils nécessaires à la réalisation des ateliers, des analyses littéraires et de l'examen final.

CÉGEP DE L'ABITIBI-TÉMISCAMINGUE

PLAN DE COURS

SESSION : Hiver 1997

COURS : Ensemble 2 (Littérature et imaginaire)

601-102-04

Pondération : 3-1-3

DÉPARTEMENT : Français

PROFESSEUR : Bernard Saint-Pierre

CADRE GÉNÉRAL

L'étudiant-e observera différents aspects de la littérature française de 1850 jusqu'au début du XX^e siècle. Les textes lus et étudiés dans les courants littéraires du réalisme, du naturalisme et du symbolisme, permettront de dégager des thèmes et des éléments du langage. De plus, l'étudiant-e pourra s'approprier les textes de la littérature québécoise de 1900 à 1960 en abordant le symbolisme, le terroir et la littérature de la ville. À partir de la littérature de ces courants français et québécois, il-elle pourra s'initier à la pratique de la dissertation littéraire explicative.

Ce cours constitue le deuxième d'une séquence de trois ensembles portant sur la littérature francophone. Il s'avère le préalable indispensable pour accéder à l'Ensemble 3 (littérature québécoise de 1960 à nos jours).

Pondération du cours : 3-1-3

3 : Temps consacré à la théorie

1 : Période de laboratoire consacrée à la consolidation des habiletés de lecture, d'analyse, de synthèse et de révision des productions écrites.

3 : Travail personnel : lecture des oeuvres, recherche et rédaction des travaux.

OBJECTIFS ET STANDARDS

Énoncé de la compétence : l'étudiant-e situera les représentations du monde proposées par des textes appartenant aux courants littéraires et en rendra compte dans une dissertation littéraire explicative.

Contexte de réalisation : il, elle rédigera individuellement une dissertation explicative d'un minimum de 800 mots, à partir d'un (des) extrait(s) d'oeuvre(s) ou d'une (des) oeuvre(s) complète(s) appartenant à un courant littéraire, à l'aide d'une grammaire, d'un dictionnaire et d'un conjugueur.

Pour atteindre les éléments de la compétence et réaliser les critères de performance :

1. L'étudiant-e analysera les représentations du monde proposées par les textes appartenant aux courants littéraires.

- 1.1 Il, elle inventoriara des manières de représenter le monde dans les textes : thème et langage.

Comme activités d'apprentissage, le professeur :

- présentera des notions de représentations du monde : rapports avec le réel, le langage et l'imaginaire;
- dévoilera les contextes historiques des oeuvres lues et étudiées.

2. L'étudiant-e déterminera la conformité et les écarts des représentations du monde des textes par rapport aux modèles des courants littéraires.

- 2.1 Il, elle établira un tableau synthèse comprenant les ressemblances et les différences des thèmes et du langage utilisé.

- 2.2 Il, elle apprendra à démontrer l'importance relative des thèmes et des éléments de langage.

3. L'étudiant-e élaborera un plan ajusté aux fins de sa démonstration.

- 3.1 Il, elle formulera personnellement le sujet choisi : signification et orientation.

- 3.2 Il, elle organisera les preuves et les arguments pertinents à la recherche.

Comme activités d'apprentissage, le professeur :

- fournira une liste de sujets de dissertation;
- montrera les principes et techniques de la dissertation littéraire explicative: plans analytique, démonstratif, progressif et discursif.

4. L'étudiant-e rédigera une dissertation littéraire explicative.

- 4.1. Il, elle écrira une introduction complète en trois parties : sujet amené, posé et divisé. Il, elle élaborera un développement avec organisation logique de la pensée et ordre justifié des paragraphes, en fonction du plan choisi. Il, elle terminera la dissertation par une conclusion pertinente comprenant une synthèse et un élargissement. Cette rédaction devra respecter la protocole de rédaction d'un travail écrit.

Comme activités d'apprentissage, le professeur :

- enseignera la structure de l'introduction d'une dissertation, d'un paragraphe, du développement complet et de la conclusion.

5. L'étudiant-e révisera sa dissertation.

- 5.1 Il, elle vérifiera la concordance du texte avec les buts poursuivis et avec la forme propre à la dissertation littéraire explicative.
- 5.2 Il, elle reverra la concordance entre l'intention et l'énoncé : précision, richesse et pertinence du vocabulaire.
- 5.3 Il, elle diagnostiquera ses erreurs personnelles.
- 5.4 Il, elle corrigera des fautes personnelles relatives au code linguistique.
- 5.5 Il, elle respectera le registre de langue approprié à la rédaction d'une dissertation littéraire explicative.

Comme activités d'apprentissage, le professeur :

- exposera des stratégies de révision de textes;
- stimulera l'étudiant-e à l'enrichissement du vocabulaire par la maîtrise de l'association : idée suggérée par les mots, famille de mots, grammaticalisation, processus de dérivation, analogie, composition; par le champ sémantique : synonymie, antonymie; par l'utilisation de dictionnaires;
- présentera des techniques d'autodiagnostic et de correction des erreurs;
- incitera à la consolidation du code linguistique en orthographe d'usage (fautes les plus fréquentes), en grammaire (accords), en syntaxe (phrase complète et phrase complexe) et en ponctuation (les principaux éléments);
- enseignera comment éliminer les verbes être et avoir des dissertations pour les rendre plus dynamiques;
- précisera le registre de langue, notamment les marques de la langue parlée et de la langue écrite.

N.B. Beau programme en perspective!

CONTENU GÉNÉRAL

1. Étude socio-historique (contexte historique, langue, littérature et histoire).

2. Étude théorique (notions de littérature et de langue).
3. Étude de l'évolution de la littérature (courants et production littéraire).
4. Étude théorique de la dissertation littéraire explicative en vue des applications pratiques.

CONTENU DÉTAILLÉ

Nous étudierons trois courants littéraires. À ces trois courants se rattacheront au moins deux genres et trois oeuvres complètes à lire.

1. Méthodologie générale de la dissertation littéraire explicative.
2. Le réalisme et le naturalisme en France.
 - Le mouvement réaliste, chapitre 2, page 45
 - Réalisme et naturalisme
 - L'illusion du vrai, chapitre 2, p.59
 - La théorie du déterminisme, chapitre 5, p.131
 - La préface de « L'Assommoir », chapitre 5, p. 133
 - Le Roman expérimental, chapitre 5, page 134
 - Les éléments constitutifs du roman et de la nouvelle
 - Le texte narratif
 - Le schéma actantiel
 - Le texte descriptif
 - Le conte
 - Auteurs : Stendhal, Flaubert, Balzac, Zola, Mérimée, Maupassant, Daudet, les Goncourt, Sand.

- Les genres privilégiés : le roman et la nouvelle.

3. Le terroir au Québec (littérature identitaire)

- Les origines : idéologie de conservation
- Caractéristiques de ce courant
- L'anti-terroir : idéologie libérale
- Auteurs :
 - célébration de la terre : Lacombe, Chauveau, Gérin-Lajoie, Hémon, Le Franc, Savard, Chapman, Beauchemin, Desrochers.
 - déchéance de la terre : Girard, Laberge, Grignon, Ringuet, Guèvremont, Desrosiers.
- Les genres privilégiés : le roman et la poésie.

4. Le symbolisme

- La poésie symboliste, chapitre 9, page 215
- Vêtir l'idée d'une forme sensible, chapitre 9, page 231
- Le symbole, chapitre 9, page 232
- Étude de la forme et des images
- Dégagement du thème et ses articulations
- Le poème en prose
- Auteurs : Les Parnassiens (l'art pour l'art) : Gautier, Leconte de Lisle, Banville, Heredia, Baudelaire, Verlaine, Rimbaud, Lautréamont, Mallarmé, Laforgue
- Les genres privilégiés : la poésie et le conte

5. Le symbolisme au Québec

- L'école littéraire de Montréal

- La poésie intimiste
 - La poésie artiste
 - Auteurs : Nelligan, Loranger, Lozeau, Garneau, Grandbois, Hébert, Lasnier, de Bussière, Morin, Delahaye, Chopin.
 - Le genre privilégié : la poésie
6. La ville au Québec (littérature identitaire)
- Contexte historique et social de l'entre-deux-guerres
 - Caractéristiques de ce courant
 - La poésie populiste
 - Auteurs : Lemelin, Roy, Viau, Harvey, La Bolduc, Narrache, Marchand.
 - Les genres privilégiés : le roman, la chanson et la poésie

Remarque : Par l'étude de ces courants, auteurs et oeuvres, l'étudiant-e pourra atteindre les éléments de la compétence et réaliser les critères de performance.

MÉTHODES PÉDAGOGIQUES

1. Cours magistraux

Ils fourniront à l'étudiant-e l'occasion d'acquérir les outils nécessaires à la réalisation des ateliers, des dissertations et de l'examen final.

2. Ateliers

L'étudiant-e mettra en pratique, en classe, les notions théoriques apprises. Les ateliers, réalisés en équipes, prendront des formes variées et entreront dans l'évaluation formative. L'étudiant-e devra se procurer un cahier de classe dans lequel il répondra aux questions et effectuera les exercices concernant les textes étudiés. Le professeur se réservera le droit de consulter ce cahier afin de vérifier et d'évaluer, le cas échéant, le travail accompli.

CÉGEP DE L'ABITIBI-TÉMISCAMINGUE

PLAN DE COURS

SESSION : Automne 1995

COURS : Ensemble 3 (Littérature québécoise)

601-103-04

Pondération : 3-1-4

DÉPARTEMENT : Français

CENTRE : Val-d'Or

**PROFESSEURS : Andrée Hamelin
Bernard Saint-Pierre**

CADRE GÉNÉRAL

L'étudiant-e effectuera un survol de la littérature québécoise de 1960 à nos jours. Il prendra également connaissance de la littérature francophone.

Ce cours fait suite aux deux premiers cours portant sur les littératures française et québécoise. De plus, l'étudiant-e devra avoir suivi et réussi ces deux cours avant d'entreprendre l'ensemble 3.

Pondération du cours : 3-1-4

3	:	temps consacré à la théorie
1	:	activités encadrées consacrées à la rédaction et à la révision des travaux
4	:	travail personnel : lecture des oeuvres, recherches, rédaction des travaux, corrections linguistiques.

OBJECTIFS

1. Énoncé de la compétence

L'étudiant-e pourra apprécier la littérature québécoise actuelle dans la littérature du XXe siècle et en rendra compte dans un essai critique.

2. Éléments de la compétence

- 2.1 L'étudiant-e caractérisera et situera la littérature québécoise actuelle dans la littérature francophone du XXe siècle.
- 2.2 Il, elle comparera une oeuvre de la littérature québécoise et une oeuvre de la littérature francophone sur le plan des langages et des représentations du monde.
- 2.3 Il, elle se situera par rapport aux oeuvres québécoises.
- 2.4 Finalement, l'étudiant-e rédigera et révisera un essai critique.

STANDARD

1. Contexte de réalisation

L'étudiant-e rédigera individuellement un essai critique d'un minimum de 1250 mots à partir d'un sujet déterminé, à l'aide d'une grammaire et d'un dictionnaire.

2. Critères de performance

2.1 L'étudiant-e repérera dans des textes, des caractéristiques des courants et des tendances littéraires de la littérature francophone du XXe siècle.

2.2 Il, elle fera de même dans des textes de la littérature québécoise actuelle.

Comme activités d'apprentissage, le professeur présentera :

- les caractéristiques d'au moins deux (2) courants ou tendances littéraires depuis 1960;
- les contextes socio-historiques des oeuvres marquantes étudiées (au minimum trois (3) oeuvres québécoises);

2.3 L'étudiant-e établira des points de convergence et de divergence entre une oeuvre québécoise et une oeuvre appartenant à la littérature francophone.

Comme activités d'apprentissage, le professeur :

- dégagera les critères de comparaison : thèmes, types de personnages, espaces privilégiés, rapports à l'histoire, vocabulaire, syntaxe, symboles, rapports aux genres;
- soulignera les particularités des imaginaires.

2.4 L'étudiant-e pourra justifier les critères d'appréciation objectifs et subjectifs.

2.5 Il, elle formulera précisément le sujet : buts poursuivis, angle de vision.

2.6 Il, elle choisira un plan adapté à l'essai critique.

Comme activités d'apprentissage, le professeur :

- montrera les critères d'appréciation d'une oeuvre : histoire, personnage, thématique, langage, valeurs;
- familiarisera l'étudiant-e aux techniques de la formulation;
- enseignera les trois (3) types de plans propres à l'essai critique : analogique, dialectique, syllogistique.

2.7 L'étudiant-e organisera clairement son texte et pourra argumenter vigoureusement.

2.8 Il, elle portera un jugement éclairé et pertinent.

2.9 Il, elle appliquera rigoureusement le code linguistique.

2.10 L'étudiant-e respectera le protocole de présentation d'un travail.

Comme activités d'apprentissage, le professeur :

- habituera l'étudiant-e aux rapports entre la rigueur, la démarche et le style personnels;
- verra à la consolidation du code linguistique, notamment durant la période dite de laboratoire.

CONTENU GÉNÉRAL

Nous verrons les principaux courants et tendances des littératures québécoise et francophone. Nous observerons le rôle de la langue et ses particularités dans les oeuvres littéraires. Nous étudierons également le rapport idéologies/littérature. Ce processus demande une connaissance du contexte socio-historique et culturel ainsi que la perception de l'histoire littéraire à travers les textes. Comme ce cours débute en 1960, nous traiterons de la modernité dans la littérature.

Tout en prenant connaissance de ces différents aspects, nous ferons l'apprentissage de diverses techniques de rédactions conduisant à la réalisation de l'essai critique.

CONTENU DÉTAILLÉ

1. Survol socio-historique et culturel.
2. De Crémazie à Victor-Lévy Beaulieu : langue, littérature, idéologie.
3. Nous étudierons au moins deux tendances ou courants parmi les suivants :
 - 3.1 L'existentialisme et l'absurde.
 - 3.2 La littérature engagée.
 - 3.3 Le formalisme en poésie.
 - 3.4 Le nouveau roman.
 - 3.5 Le nouveau théâtre.
 - 3.6 La littérature féminine.
 - 3.7 La littérature des grands espaces.

Pour ce courant et cette tendance choisis, nous verrons les éléments suivants se rapportant à la comparaison et à l'appréciation :

- les thèmes
 - les types de personnages
 - les espaces privilégiés
 - les temps privilégiés
 - les rapports à l'histoire
 - l'intrigue
 - le vocabulaire employé
 - la syntaxe
 - les symboles
 - les rapports aux genres
 - les particularités des imaginaires
 - les valeurs véhiculées.
4. En ce qui concerne l'apprentissage de la rédaction, nous aborderons les éléments suivants :
 - critères d'appréciation objectifs et subjectifs
 - formulation d'un sujet : buts poursuivis et angle de vision
 - choix d'un plan : analogique, dialectique, syllogistique
 - diverses techniques de formulation
 - amélioration du code linguistique
 - méthodes de présentation d'un travail.

(1) Prendre et traiter de l'information

Cette démarche consistera à :

- (1.1) connaître, identifier ou trouver les sources d'information adéquates,
- (1.2) chercher dans les sources d'information, l'information dont on a besoin ou identifier et sélectionner l'information pertinente dans celle dont on dispose,
- (1.3) analyser des données c'est-à-dire :
 - les réduire en éléments séparés de leur contexte,
 - éventuellement classer ces éléments en catégories,
 - déterminer les relations qui unissent ces éléments et/ou ces catégories d'éléments,
- (1.4) synthétiser des données c'est-à-dire :
 - sélectionner des données ou les groupes de données sur la base d'un critère fonctionnel,
 - éventuellement les ranger sur la base d'un critère hiérarchique,
 - éventuellement déterminer les points communs à des classes de données,
 - déterminer les relations entre les données ou entre les groupes de données,
 - rassembler les données et les présenter dans un tout cohérent aussi compact que possible et y faire apparaître les éléments importants ou leurs catégories et les relations qui les unissent.

(2) Trouver des relations dans l'environnement

Cette activité consiste à chercher et à extraire du milieu ou d'un ensemble de données des relations qui n'y sont pas nécessairement apparentes. Nous y reviendrons dans le modèle des actes intellectuels à propos de l'activité « d'exploration ».

(3) Communiquer

Cette relation fondamentale entre un individu ou un groupe d'individus et les autres comporte deux volets bien connus :

- (3.1) *la réception* des messages d'une part.
- (3.2) *leur émission* d'autre part.

On peut distinguer différents niveaux dans la communication selon la complexité et la rigueur du code mis en œuvre.

Communication :

- élémentaire non structurée (signes isolés),
- structurée simple (code rigoureux, phrases courtes et isolées),
- structurée complexe (code rigoureux, textes structurés),
- herméneutique (code large et sens second).

On peut encore subdiviser l'activité de communication selon le canal ou le système de codage qu'elle utilise : on peut recevoir et émettre des messages par :

- la parole
- l'écriture
- le geste
- le graphique
- l'image
- le mouvement
- la sculpture
- la musique.

D'autre part, le niveau de complexité et de généralité du contenu de la communication est aussi une variable importante dans cette démarche intellectuelle. On peut ainsi communiquer des particuliers (des faits par exemple), des classes (des idées), des relations, des opérateurs et des structures.

Nous proposerons plus loin (paragraphe 14.3) un modèle de la communication qui intègre ces différentes variables dans une structure taxonomique opérationnelle.

D'autre part, en prenant le terme de « communication » dans un sens très large, on peut distinguer différents « niveaux » de communication.

Emission	Réception
Niveaux cognitifs	
(1) Transmettre une information	Répéter un message dans une forme équivalente
Faire comprendre	Identifier, appliquer le contenu du message
Convaincre (démontrer)	Relier le message à une structure cognitive antérieure du sujet

Niveaux affectifs	
(2) Attirer l'attention	Prendre connaissance du message
Faire tolérer ou admettre	Considérer son contenu comme vrai, bon ou beau par rapport à des critères extérieurs
Faire sentir Persuader	Considérer son contenu comme vrai, bon ou beau par rapport à ses propres critères personnels

(4) Traduire

La traduction est la transcription d'un message d'un code dans un autre : c'est donc un processus complet de communication effectué par le même individu qui *reçoit d'abord et émet ensuite*.

La traduction comportera donc essentiellement les étapes suivantes (qui sont partiellement simultanées) :

(4.1) Exploration du message à traduire.

(4.2) Identification, dans ce message,

- des éléments particuliers
- des concepts (*idées*, options)
- des relations exprimées.

(4.3) Identification, dans le message

- des relations internes
- de l'organisation du message (structure).

L'identification s'effectue par application du code qui a servi à exprimer le message. Plus celui-ci est strict, plus les produits de l'identification sont précis et moins est complexe l'application.

(4.4) Transcription, par application d'un autre code,

- des éléments particuliers
- des concepts
- des relations extraites du message.

(4.5) Reconstruction d'une structure cohérente avec le code final.

Notons qu'il peut être utile, pour représenter une traduction, de pousser plus loin la division, en particulier il peut être nécessaire de distinguer dans les catégories « communication écrite et orale » des divisions relatives au langage (langue A, langue B ..., langage mathématique, etc...). Il faut encore remarquer que la traduction est sans doute de nature un processus de communication mais qu'elle est aussi une démarche de traitement de l'information : la résolution de certains problèmes exige, par exemple, une reformulation dans un langage plus propre à leur traitement.

(5) S'adapter

Il s'agit là d'une démarche importante dans les rapports de l'individu ou des groupes avec le milieu ; elle comporte des composantes cognitives et socio-affectives qui se mêlent étroitement jusqu'à se confondre.

(5.1) Perception claire et objective du milieu qui comprend surtout des identifications de classes et de relations par rapport à des critères conscients.

(5.2) Ajustement des attentes, des projets, des attitudes et des démarches à la réalité qui consiste, sur le plan cognitif, à appliquer des relations et des principes aux situations perçues pour en tirer des opérateurs de comportements (règles de conduite) adéquats.

(5.3) Perception et compréhension du changement qui se situe d'abord au niveau de l'attention pour les signes de changement et ensuite de l'identification des relations entre l'état présent et l'état ancien et de la nouvelle structure de relations dans l'état présent.

(5.4) Réajustement des projets, des attitudes, des démarches, des valeurs et des critères à la situation nouvelle. Ce réajustement exige sans doute des démarches cognitives mais c'est souvent sur le plan affectif qu'il se situe essentiellement.

Nous examinerons ensuite un groupe de démarches intellectuelles qu'on pourrait regrouper sous l'étiquette de « pensée en action » par opposition à la « pensée spéculative » sans qu'il faille y voir là, bien entendu, une catégorisation hermétique : il s'agit beaucoup plus d'essayer de regrouper les membres d'une famille que de diviser et une démarche comme « prévoir » appartient aussi bien à une catégorie qu'à l'autre ; le regroupement répond plus à un souci de présentation qu'à une nécessité logique.

(6) Mettre en œuvre des modèles

Cette démarche très générale et très importante peut comporter des activités intellectuelles simples comme l'application d'un raisonnement par récurrence mais aussi des démarches complexes comme la mise en œuvre de modèles statistiques ou économiques. C'est une activité très importante qui multiplie la puissance de raisonnement : alors que la résolution d'un système d'équations était un problème difficile pour les savants du Moyen Age, elle

est devenue une activité intellectuelle simple et banale pour un jeune lycéen. Notons bien que, dans cette activité, le modèle a été appris par celui qui l'applique.

La mise en œuvre de modèles comporte différents volets, en particulier :

- (6.1) *Choisir le modèle adéquat* à la situation, ce qui exige une identification de la situation par rapport à une classe (conceptualisation) et réclame la connaissance des conditions d'application du modèle.
- (6.2) *Appliquer le modèle choisi* à la situation particulière qu'il faut traiter.
- (6.3) *Evaluer le résultat* c'est-à-dire juger si le produit obtenu est bien conforme à certains critères qui permettent de juger de l'adéquation du modèle à la situation et de sa bonne application.
- (6.4) *Connaître les limites du modèle* et la valeur des solutions.

(7) Résoudre des problèmes

Cette activité, très générale, se distingue de la précédente par au moins un des caractères suivants :

- la situation initiale appartient à une classe de situations que le sujet qui doit résoudre le problème n'a jamais rencontrée,
- la situation finale appartient à une classe de situations que le sujet qui doit résoudre le problème n'a jamais rencontrée,
- le processus qui conduit de l'objet au produit ou de la situation initiale à la situation finale n'a jamais été appris ou rencontré par celui qui doit résoudre le problème.

Ce dernier cas est sans doute le plus fréquent.

Un grand nombre d'auteurs ont étudié le processus de résolution de problèmes et de ces recherches on peut, dans l'ensemble, dégager les étapes suivantes pour cette résolution :

- (7.1) Identifier le problème, c'est-à-dire percevoir son existence et éventuellement le rattacher à une classe de situations.
- (7.2) Identifier les données ou les variables pertinentes et en particulier, écarter les données inutiles et trouver les données ou les variables non explicites dans la situation mais nécessaires à la solution.
- (7.3) Poser le problème, ce qui revient souvent à exprimer la nature du résultat attendu (circonscrire la classe de la situation finale) et à traduire la situation initiale dans un langage plus économique ou dans une forme plus dépouillée ou plus synthétique (par exemple, de la langue parlée au langage mathématique ou bien du langage commun au langage de la logique).
- (7.4) Contrôler qu'on dispose de tous les éléments nécessaires à la solution et, le cas échéant, rechercher ceux qui manquent*.
- (7.5) Arrêter un plan, un projet ou une stratégie de recherche de la démarche qui devrait conduire à la solution*.
- (7.6) Mettre en œuvre le plan ou la stratégie de recherche de la méthode et, selon ce plan, formuler des hypothèses qui aboutissent à des combinaisons d'opérateurs constituant une méthode possible de solution.

* Ces deux étapes, généralement, ne sont pas mentionnées dans la littérature sur la résolution de problème ; nous les citons parce que leur importance est apparue de façon très nette dans des travaux expérimentaux effectués dans notre laboratoire pour différencier les démarches des élèves forts et faibles (Depover, D'Hainaut, Tourneur, à paraître).

- (7.7) Appliquer la méthode adoptée en contrôlant que chacune des étapes rapproche du résultat attendu.
- (7.8) Contrôler le résultat et, en cas d'échec, vérifier l'adéquation des étapes précédentes et modifier les étapes qui paraissent avoir entraîné l'échec.
- (7.9) Déterminer les limites éventuelles de validité ou de pertinence de la solution.

(8) Inventer, imaginer ou créer

Créer, au sens habituel, c'est tirer une œuvre du néant, c'est la construire de toutes pièces. Adopter ce sens pour définir une de nos démarches intellectuelles, c'est risquer l'ambiguïté car, d'une part, la création a sans nul doute d'autres origines que le néant et, d'autre part, on peut construire une œuvre de toutes pièces selon un plan qu'on n'a pas inventé ou selon une méthode apprise antérieurement et il ne s'agit plus là, à proprement parler, d'invention.

C'est sans doute la « pensée divergente » (et pas seulement la « production divergente ») de Guilford qui, dans ce domaine, est la notion la plus opératoire et qui permet de distinguer, dans une activité, la part propre de l'invention de celle de l'application de principes ou de procédures connus.

Cette part propre de l'invention dans une activité peut se jauger selon trois critères : l'originalité, l'abondance et la diversité.

La création peut se manifester dans une situation qui est seulement un prétexte et dont l'objet ne détermine pas le produit ou le processus ; lorsqu'on considérera la part propre de l'invention, on ne devra donc envisager que le processus et le produit. On sera ainsi amené à considérer différents modes possibles de création selon que celle-ci réside dans l'originalité, l'abondance ou la diversité des produits de l'activité, d'une part, ou des processus qui y mènent, d'autre part ; enfin, il peut encore se faire que le produit et le processus répondent tous deux à l'un ou l'autre de ces critères ou encore à plusieurs d'entre eux.

	A. Processus	B. Produit
1. Originalité		
2. Abondance		
3. Diversité		

Remarquons bien, à propos de ces critères, qu'ils ne sont pas tout à fait indépendants : ainsi, l'abondance n'a pas de valeur sans la diversité ; d'autre part, ces critères recouvrent des catégories plus ou moins voisines de qualités du processus ou du produit.

Par exemple, l'originalité peut provenir de la rareté des réponses, d'une remise en cause d'un processus habituel, du caractère inattendu ou insolite du produit ou encore des rapprochements insolites ou inhabituels contenus dans le processus ou le produit.

Enfin, il faut aussi noter que la résolution de problème et l'invention sont étroitement mêlées.

La situation de problème est un cas particulier d'une invention qui s'exerce dans une situation de départ souvent bien déterminée et qui exige un produit satisfaisant à un certain nombre de conditions plus ou moins contraignantes et l'invention se manifeste le plus souvent dans l'originalité — pour celui qui

résout le problème — du processus ou des produits ; il y a d'ailleurs des degrés dans l'invention en ce domaine : il peut y avoir au même problème des solutions « inventives » et originales et des solutions « laborieuses » et banales.

(9) Juger ou évaluer

Cette démarche essentielle peut avoir un caractère affectif aussi bien que cognitif : ce sont la situation de départ, les critères choisis et la situation finale (car elle définit le but du jugement) qui détermineront dans quel domaine se situera la démarche mais en fin de compte, celle-ci, pour autant qu'elle constitue réellement un jugement rationnel, ne sera pas différente dans son essence ou dans son schéma si on se situe dans l'un ou l'autre domaine.

On pourrait distinguer dans un jugement ou une évaluation rationnelle les étapes ou les opérations suivantes :

- (9.1) Déterminer le but du jugement ou de l'évaluation.
- (9.2) Réunir l'information sur la situation à juger ou à évaluer (selon la démarche décrite au paragraphe 1).
- (9.3) Réunir l'information sur les critères de jugement ou d'évaluation (selon la démarche décrite au paragraphe 1).
- (9.4) Choisir les critères adéquats au but du jugement ou de l'évaluation.
- (9.5) Hiérarchiser ces critères en fonction du but et des contraintes.
- (9.6) Appliquer une combinaison adéquate de ces critères.
- (9.7) Choisir et appliquer une méthode d'évaluation adéquate aux buts poursuivis et cohérente avec les critères.
- (9.8) Conclure c'est-à-dire exprimer le jugement ou le résultat de l'évaluation, en préciser les nuances et en circonscrire les limites de validité.

Remarquons que le jugement et l'évaluation sont des démarches qui peuvent avoir différents niveaux de difficulté ou de complexité.

Au niveau de l'application, on peut juger ou évaluer par :

- application d'un seul critère connu dans une situation de type connu ;
- application d'un ensemble connu de critères connus dans une situation de type connu.

Au niveau de la résolution de problèmes, on peut juger ou évaluer par application :

- d'une combinaison nouvelle de critères connus dans une situation de type connu ;
- d'une combinaison de critères non connus au départ dans une situation de type connu ;
- d'une combinaison nouvelle de critères connus dans une situation de type nouveau ;
- d'une combinaison de critères non connus au départ dans une situation de type nouveau.

(10) Choisir

Il s'agit là d'une démarche très proche de l'évaluation ou du jugement.

Elle consistera généralement à :

- (10.1) Réunir les éléments parmi lesquels on pourra choisir.

- (10.2) Réunir l'information sur les critères de choix (selon la démarche décrite au paragraphe 1).
- (10.3) Déterminer les variables, les facteurs, les traits ou les critères qui permettent de discriminer entre eux et par rapport aux critères de choix les éléments parmi lesquels le choix va s'opérer.
- (10.4) Déterminer les critères de choix optimal et éventuellement les hiérarchiser, en fonction des contraintes.
- (10.5) Appliquer la combinaison adéquate de critères pour sélectionner les éléments choisis parmi ceux dont on dispose.
- (10.6) Eventuellement, hiérarchiser les choix acceptables.
- (10.7) Eventuellement vérifier l'adéquation des éléments choisis aux critères adoptés.

Les démarches de choix peuvent se situer à différents niveaux de difficulté et de complexité tout à fait comparables à ceux que nous avons définis au paragraphe précédent pour l'évaluation. Notons que le critère de choix peut être un critère d'identité ou d'appartenance à une classe si bien que l'on retrouve le choix non seulement aux niveaux de la résolution de problèmes et de l'application mais aussi au niveau de la reproduction et de la conceptualisation. Ceci explique l'intérêt des questions à choix multiple qui peuvent se situer à tous les niveaux et mettre en œuvre des opérations intellectuelles très différentes. Il faut cependant bien noter que, dans certaines de ces questions, le choix est en réalité une activité secondaire : une question telle que $6 \times 7 = \dots 67, 47, 76, 42 ?$ exige qu'on effectue l'opération (activité principale) et le choix s'opère sur le critère de l'identité de la solution choisie et du résultat obtenu par l'opération.

Nous allons maintenant définir cinq démarches intellectuelles générales qui relèvent de ce qu'on pourrait appeler « la pensée spéculative » mais dont les deux dernières, prévoir et apprendre, se rapprochent du groupe précédent qui concernait « la pensée en action ».

(11) Abstraire

Cette démarche consiste essentiellement à extraire, d'une situation ou d'un système, ce qui est analogue, comparable ou applicable à d'autres situations. Dans sa forme la plus fruste, ce peut être une transduction et, dans son aspect consistant le plus élémentaire, ce sera simplement une conceptualisation. A un niveau un peu plus élevé, il peut s'agir de l'exploration d'une situation réelle ou même simplement possible pour en tirer un produit qui a un caractère de généralité tel qu'un concept, une relation ou une structure de concepts ou de relations. Dans son aspect le plus évolué, abstraire sera le plus souvent un cas particulier de résolution de problème où le produit à trouver (situation finale) possède un caractère de généralité c'est-à-dire qu'il est constitué de classes, de relations ou de systèmes de classes et de relations.

Par exemple, on peut demander à des élèves, qui ont étudié le calcul de l'aire du triangle, de trouver l'aire d'un trapèze particulier (sans que la méthode leur ait été apprise) ; quelques élèves trouveront sans doute l'aire du trapèze en question (par addition des aires des deux triangles en lesquels on peut décomposer le trapèze) et il est même possible qu'un élève trouve à cette occasion la relation entre les deux bases du trapèze et sa hauteur ; celui-ci aura « abstrait », alors que les autres auront simplement résolu un problème particulier ; dans le premier cas, le produit de la démarche est, en effet, une valeur particulière (l'aire du trapèze donné) alors que, dans le

second cas, le produit a un caractère de généralité, c'est une relation (entre les concepts de base et de hauteur d'un trapèze).

Abstraire peut aussi consister à traduire une situation ou un problème dans un langage plus général que celui où il se présente sans qu'il y ait résolution du problème.

Abstraire consistera donc le plus souvent dans une ou plusieurs des démarches suivantes :

- (11.1) Identifier, dans une situation, les classes ou les variables auxquelles appartiennent les objets, éléments ou données qui constituent cette situation.
- (11.2) Distinguer les classes ou les variables pertinentes au problème à résoudre ou à la question étudiée ; poser éventuellement des hypothèses relatives à l'intervention de ces variables.
- (11.3) Déterminer les relations entre ces classes ou ces variables ; poser éventuellement des hypothèses relatives à ces relations.
- (11.4) Traduire la situation dans un langage général qui exprime, sous la forme la plus complète et la plus condensée, la structure de la situation abstraite, c'est-à-dire l'ensemble des relations qui lient entre elles les classes, les variables ou les concepts pertinents. On a ainsi constitué un modèle descriptif de la situation.
- (11.5) Contrôler que le modèle met en œuvre toutes les variables pertinentes et tient compte de toutes les relations importantes ; le cas échéant, chercher les variables ou les relations manquantes.
- (11.6) Arrêter un plan de recherche de relations nouvelles ou de structures nouvelles qui devraient conduire à la solution du problème posé, de la question étudiée ou à la constitution du modèle opératoire qu'on veut construire.
- (11.7) Mettre en œuvre le plan ou la stratégie et contrôler que chacune des étapes rapproche de la solution.
- (11.8) Vérifier le modèle et en particulier contrôler :
 - qu'il est cohérent avec les hypothèses,
 - qu'il ne contient pas de contradiction interne,
 - qu'il conduit à des conséquences adéquates (conforme à ce qui est connu d'autre part, par exemple).
- 11.9) Déterminer les limites de la validité et de la pertinence du modèle.

(12) Expliquer

Expliquer est un cas particulier de la démarche d'abstraire qui consiste à fournir un modèle explicatif, c'est-à-dire un modèle descriptif au niveau des relations. En d'autres termes, expliquer consistera à découvrir, à faire apparaître ou à exprimer des relations « explicatives ». Ces dernières peuvent être des relations logiques telles, par exemple, que l'implication ou l'équivalence ; elles peuvent être aussi des relations analytiques (au sens kantien) qui se réfèrent à une définition (« c'est un mobile parce qu'il bouge »). Les relations explicatives sont souvent des relations de cause à effet, soit des relations causales vraies qui traduisent une condition nécessaire et suffisante, soit des relations causales incomplètes qui expriment une condition nécessaire ou bien une condition suffisante. Les relations explicatives peuvent encore être des relations analogiques ; elles peuvent aussi exprimer une « raison d'agir » ou peuvent encore être normatives c'est-à-dire exprimer la relation entre un état de choses et la règle qui le prescrit.

Expliquer consistera donc à exercer les trois ou quatre premières étapes de la démarche précédente en se centrant sur les types de relations qui

viennent d'être évoqués ainsi qu'à vérifier et à circonscrire l'explication selon les deux dernières étapes. Il arrive cependant souvent que l'explication ne soit pas strictement descriptive et que la situation traitée conduise à un modèle opératoire ou l'exige : on retrouvera alors l'ensemble des activités décrites à propos de la démarche précédente : abstraire.

(13) Démontrer

Cette activité intellectuelle est un aspect particulier de la résolution de problème où le produit est une structure formée d'un ensemble de règles et d'opérations logiques qui partent d'une relation ou d'un ensemble de relations (objet de la situation de départ), aboutissent à une autre relation ou un autre ensemble de relations (produit, situation finale) et obéissent à un certain nombre de contraintes (règles de démonstration, règles de logique). On peut ainsi proposer, pour la démarche de démonstration, un ensemble d'activités assez semblables aux étapes de la démarche de résolution de problème :

- (13.1) Identifier ce qui doit être démontré (« thèse ») et éventuellement le rattacher à une classe de situations.
- (13.2) Identifier, choisir et exprimer les axiomes, les hypothèses ou les variables qui constitueront le point de départ de la démonstration.
- (13.3) Traduire la thèse et les hypothèses dans une forme dépouillée et éventuellement dans le langage qui convient au type de situation.
- (13.4) Contrôler que le problème est bien posé et qu'on dispose des éléments nécessaires à la démonstration.
- (13.5) Arrêter un plan, un projet ou une stratégie de démonstration et rassembler ou circonscrire le matériel (relations, règles et opérateurs) nécessaires à sa mise en œuvre.
- (13.6) Appliquer la méthode adoptée en contrôlant que chaque étape est pertinente (qu'elle est valide par rapport aux règles et rapproche du résultat).
- (13.7) Contrôler que l'on arrive au résultat attendu en respectant les règles admises pour la démonstration (le plus souvent : cohérence interne, respect des hypothèses, absence d'hypothèses non explicites, absence de fautes de raisonnement...).
- (13.8) Déterminer les limites éventuelles de pertinence ou de validité de la démonstration.

(14) Prévoir, déduire

Prévoir, c'est trouver un particulier (un événement, une valeur...) ou une structure de particuliers (d'événements, de valeurs...) qui découle d'une situation faisant l'objet de l'activité de prévoir (les particuliers trouvés en étant le produit).

La démarche consistera généralement à appliquer une loi ou un modèle et pourra se situer à différents niveaux de difficulté selon le degré de complexité de l'opérateur (loi ou modèle), selon la familiarité de la situation ou du modèle, ou bien selon le degré de détermination de la relation ou des relations qui lient la situation à la valeur cherchée.

On pourra ainsi distinguer les cas suivants de prévision.

- (14.1) Application A d'une relation stricte (déterminisme)
B d'une relation de corrélation.
- (14.2) Application A d'un modèle déterministe
B d'un modèle probabiliste.

Dans chaque cas, la situation appartient à une classe connue du sujet et les relations ou les modèles à appliquer ont été appris antérieurement.

(14.3) Résolution de problème.

Lorsque la classe à laquelle appartient la situation est inconnue du sujet qui doit faire une prévision ou lorsque le processus qui conduit à la prévision n'est pas connu au départ, il n'y a plus application mais résolution de problème. La difficulté peut s'échelonner du cas simple de résolution d'un problème de prévision qui exige la découverte d'une seule relation stricte au cas compliqué où la prévision exige l'élaboration d'un modèle complexe constitué de relations probabilistes. Entre ces deux extrêmes, on trouvera la prévision à l'aide d'une combinaison simple d'un petit nombre de relations strictes ou stochastiques.

Enfin, la prévision peut concerner une action du sujet mais il s'agit plutôt alors de l'élaboration d'un plan ou d'un projet et nous traiterons de la question dans les démarches relatives à l'action.

(15) Apprendre

Nous n'envisagerons, dans ce processus fondamental, que les aspects qui constituent une démarche intellectuelle et non ceux qui relèvent du phénomène psychologique de l'apprentissage mais il est bien évident que les deux perspectives ne sont pas sans rapport et on pourra retrouver dans les activités citées différents traits des théories de l'apprentissage.

Pour apprendre, il faut :

- (15.1) Percevoir son ignorance (et vouloir lui substituer la connaissance).
- (15.2) Connaître, percevoir ou découvrir le but de l'apprentissage.
- (15.3) Chercher l'information nécessaire (voir plus haut).
- (15.4) Déceler quels sont les prérequis nécessaires à l'intégration de l'information et apprendre ces prérequis.
- (15.5) Etablir des relations de similitude et de discrimination ou bien des relations explicatives ou logiques entre l'acquis antérieur et le matériel appris.
- (15.6) Restructurer la matière apprise et y faire apparaître les relations (hiérarchiques, logiques, explicatives).
- (15.7) Fixer la matière apprise par des activités adéquates par rapport aux objectifs d'apprentissage (répétition, exercices...).
- (15.8) Mettre en œuvre le matériel appris dans des situations nouvelles.
- (15.9) Contrôler la valeur de son apprentissage.

Nous allons enfin examiner une série de démarches intellectuelles plus directement en rapport avec l'action. La première de celles-ci constitue la structure de base des démarches de l'action rationnelle et joue, vis-à-vis de l'action, un rôle un peu analogue à celui de la résolution de problème par rapport à la pensée.

(16) Agir (action rationnelle)

(16.1) Poser des objectifs à l'action

- déceler le besoin ou la nécessité de l'action
- établir les objectifs en termes de résultats attendus
- hiérarchiser les objectifs

- distinguer les objectifs des finalités
- distinguer les objectifs des méthodes et des moyens
- évaluer les objectifs et, le cas échéant, les réajuster.

(16.2) *Préparer l'action*

- identifier et réunir l'information nécessaire à l'action
- identifier les contraintes et les obstacles et déterminer les moyens ou les manières de les surmonter
- identifier les « catalyseurs » de l'action ou les moyens de la faciliter
- élaborer une stratégie et concevoir un plan d'action en termes d'objectifs partiels (étapes)
- identifier et réunir ou réaliser les moyens nécessaires à l'action (à la réalisation de chaque étape)
- élaborer un projet précis de l'action
- évaluer le plan d'action et, le cas échéant, le réajuster.

(16.3) *Réaliser l'action*

- réunir la situation ou les objets sur lesquels l'action doit porter
- réaliser les opérations prévues dans le projet
- évaluer le déroulement des opérations et l'adéquation des ressources
- ajuster le déroulement des opérations aux objectifs.

(16.4) *Evaluer les résultats*

- préciser les buts de l'évaluation et choisir les critères et les méthodes en fonction de ces buts
- identifier et réunir l'information nécessaire pour l'évaluation
- réunir ou réaliser les moyens d'évaluer
- appliquer les méthodes et mettre en œuvre les moyens d'évaluation
- réunir les résultats, les analyser et en faire la synthèse
- interpréter les résultats et tirer des conclusions en fonction du but de l'évaluation, en particulier les comparer aux résultats attendus
- apprécier la validité et les limites de l'évaluation.

(16.5) *Corriger l'action*

- identifier les causes probables des différences entre les résultats attendus et les résultats observés
- imaginer les moyens possibles de remédier à ces causes
- identifier les critères de choix de solution et les contraintes de leur mise en œuvre
- choisir les solutions adéquates
- appliquer ces solutions
- contrôler l'effet des solutions appliquées.

Toutes ces opérations constituent la démarche d'une action rationnelle complexe ; un certain nombre d'actions simples ne comprendront qu'une partie de ces opérations et même des actions complexes, menées dans des circonstances qui s'écartent de l'idéal, n'en comporteront que quelques-unes. Enfin, il ne faut pas perdre de vue que toutes les actions ne sont pas rationnelles et que nous nous limitons à celles-ci car nous n'envisageons ici que les démarches intellectuelles.

On remarquera que, dans le processus de l'action, nous n'avons pas inclus la phase de décision : c'est parce qu'elle constitue en elle-même une démarche que nous envisageons plus loin. Il est en effet utile de considérer séparément les deux processus car il arrive bien souvent, dans le cas d'actions complexes, qu'ils ne concernent pas les mêmes personnes.

Enfin, il faut remarquer que la démarche que nous proposons ici pour l'action rationnelle a été appliquée avec succès par l'auteur à l'analyse de cas très complexes (étude de la régulation dans les projets de l'Unesco pour la formation des personnels de l'éducation) et qu'elle est extrêmement générale :

on pourra constater que bon nombre des démarches décrites dans cet article ne sont que des cas particuliers de l'action rationnelle telle qu'elle vient d'être définie.

(17) Décider

La prise de décision est un processus qui accompagne l'action et peut se situer à différents niveaux par rapport à celle-ci : elle peut, en effet, concerner le choix des objectifs, le choix du plan et des moyens, la réalisation de l'action, son évaluation et la correction ou le réajustement de l'action.

D'autre part, la décision peut être intégrée dans le processus de l'action au point de n'en être pas toujours bien différenciée ou, au contraire, constituer un processus séparé possédant ses organes propres : par exemple, un maître qui enseigne prend des décisions dans le cours même des différentes phases de l'action et sans que le processus de décision soit séparable de celle-ci ; par contre, dans une institution ou une entreprise, il existe pour un certain niveau de décision des organes spécifiques dont le rôle n'est pas d'agir mais de faire agir.

Le modèle général d'action rationnelle exposé au paragraphe précédent peut être appliqué au cas particulier de la prise de décision ; il conduit aux phases suivantes :

(17.1) *Préciser les objectifs*

- Déceler le besoin ou la nécessité de la décision et de l'action concernée,
- Énoncer les objectifs en termes de résultats attendus de la décision,
- Hiérarchiser les objectifs (définir des priorités).

(17.2) *Préparer la décision*

- Identifier et réunir l'information nécessaire
- Identifier les contraintes et les obstacles à la prise de décision
- Identifier la marge de liberté dont on dispose pour décider
- Concevoir un plan pour la prise de décision
- Réunir les moyens nécessaires à la prise de décision.

(17.3) *Prendre la décision*

- Établir différentes hypothèses de décision
- Prévoir les résultats potentiels de ces hypothèses
- Comparer et choisir la meilleure décision
- Préciser pourquoi, par qui, quand et comment la décision sera exécutée.

(17.4) *Évaluer les résultats*

- Contrôler que la décision a été exécutée
- Évaluer dans quelle mesure elle a conduit aux résultats attendus.

(17.5) *Réajuster la décision*

- Modifier la décision pour se rapprocher des résultats attendus (voir « corriger l'action »)
- Adapter les décisions à des changements d'objectifs ou de circonstances.

(18) Concevoir un plan d'action ou une stratégie

(18.1) *Préciser les objectifs*

- Identifier le but de l'action planifiée
- Identifier le but du plan

- Déterminer la destination du plan
- Exprimer ces buts en termes de résultats attendus.

(18.2) Réunir les éléments nécessaires à l'élaboration du plan

- Identifier les facteurs dont dépendra le processus :
 - le contexte et les circonstances dans lesquelles s'exercera l'action
 - les contraintes et les obstacles
 - les catalyseurs de l'action et les ressources disponibles
- Identifier et réunir l'information nécessaire à la définition du processus ou du déroulement de l'action.

(18.3) Déterminer le déroulement de l'action

- Diviser les objectifs de l'action en sous-objectifs (si c'est possible)
- Déterminer les actions partielles qui devraient aboutir aux sous-objectifs et organiser ces actions
- Imaginer différentes voies susceptibles de conduire à la réalisation des objectifs (par exemple, différents chemins à travers les sous-objectifs) : on obtient ainsi des « structures d'actions orientées » vers le but du projet
- Choisir et hiérarchiser les critères qui détermineront le choix de la stratégie. Ces critères seront généralement les suivants :

● efficacité	● acceptabilité	● cohérence
● praticabilité	● rapidité	● souplesse
● facilité	● viabilité	
● économie	● divisibilité	

A ces critères rationnels viendront souvent s'en ajouter d'autres de nature affective tels que les préférences du planificateur ou son expérience antérieure.

- Choisir « la structure d'action orientée » qui remplit le mieux les critères
- Faire apparaître les relations et la hiérarchie entre les différentes actions qui conduisent au but
- Diviser l'action en étapes en fonction des ressources et des contraintes
- Préciser les résultats attendus de chaque étape et les moyens de vérifier qu'ils sont atteints
- Estimer les ressources et le temps nécessaire à chaque étape.

(18.4) Modifier le plan en fonction des changements de situation

- Percevoir les changements pertinents de situation
- Identifier les relations entre l'état nouveau et l'état ancien
- Déterminer les conséquences sur les objectifs à fixer à l'action et sur son déroulement
- Déterminer les modifications les plus adéquates (voir critères de choix des stratégies).

(18.5) Prévoir les modifications possibles dans la situation

et la manière de les anticiper ou les réajustements à effectuer.

(18.6) Evaluer le plan et le corriger

(19) Transformer

Il s'agit là encore d'un cas particulier de l'action rationnelle ; nous le citons à cause de son très grand champ d'application et parce que, dans une certaine mesure, il est complémentaire de la démarche d'invention.

Transformer consistera à effectuer les opérations suivantes.

(19.1) *Fixer des objectifs à la transformation*

- Percevoir la nécessité ou le besoin de la transformation
- Déterminer l'état final souhaité de l'objet de la transformation
- Déterminer les différences entre l'état final souhaité et l'état initial de l'objet de la transformation ; préciser ce qui doit être conservé et ce qui doit être modifié.

(19.2) *Préparer la transformation*

- Préciser les contraintes à respecter
- Définir des étapes en termes d'objectifs partiels
- Choisir les moyens et les méthodes de transformation pour chaque étape
- Réunir ou élaborer les moyens (et les méthodes) nécessaires
- Eventuellement, préparer un projet précis et l'évaluer.

(19.3) *Exécuter la transformation*

- Appliquer le plan de transformation
- Contrôler que les étapes de la transformation se déroulent selon le plan et rapprochent du but.

(19.4) *Evaluer les résultats*

- Réunir l'information et les instruments nécessaires au contrôle de l'état final
- Contrôler que l'état final réalisé est identique à l'état final souhaité et qu'on a respecté les contraintes
- Le cas échéant, déterminer les différences.

(19.5) *Corriger l'action.*

(20) Organiser

Cette activité peut concerner une action ou des objets. Dans le premier cas, il s'agit plutôt de la conception d'un plan ou d'une stratégie, ce qui nous ramène à la démarche qui vient d'être évoquée. Nous axerons donc surtout notre propos sur le second cas. L'organisation est alors un problème qui part d'une situation formée d'éléments non structurés ou dont la structure n'est pas apparente et a comme produit une situation où la structure des éléments est explicite. Celle-ci peut être une structure de particuliers (qui n'est pas applicable à d'autres cas) ou une structure générale (un modèle d'organisation).

(20.1) *Fixer les objectifs de l'organisation*

- Identifier le besoin ou la nécessité d'organiser
- Circonscrire ce qui doit être organisé
- Fixer les résultats attendus de l'organisation : soit les caractéristiques attendues de la structure de ce qui sera organisé, soit les conséquences de l'organisation (les différences entre l'état inorganisé et l'état organisé).

(20.2) *Préparer l'organisation*

- Réunir l'information nécessaire
- Réunir les éléments ou les concepts à organiser ou des exemples représentatifs
- Choisir un modèle d'organisation
ou
- Choisir les principes organisateurs
ou
- Inventer les principes organisateurs
- Hiérarchiser les principes organisateurs.

(1) La conception socio-affective**(1.1) La formation d'une conviction**

Il s'agit d'une opération affective simple qui consiste à croire ou à faire croire de façon durable que quelque chose existe, est vrai, beau, bon (ou juste).

- A. La formation centripète d'une conviction consiste à admettre, à croire, à se persuader de l'existence ou de la valeur morale ou esthétique de quelque chose.
- B. La formation centrifuge d'une conviction consiste à faire admettre, à faire croire, à persuader l(es) autre(s) que quelque chose existe, est vrai, beau, bon (ou juste).

La formation d'une conviction telle que nous venons de la définir est positive ; elle peut être négative et dans ce cas-là, il s'agira de refuser d'admettre, ne pas croire (centripète) ou faire croire, persuader les autres (centrifuge) que quelque chose n'existe pas, est faux, mauvais (ou injuste).

Formation d'une conviction

	Positive	Négative	
Centripète	Croire, admettre, se prouver que quelque chose est	Refuser d'admettre, ne pas croire que quelque chose est	
Centrifuge	Faire croire, persuader que quelque chose est	Persuader les autres que quelque chose n'est pas	vrai, beau, bon (ou juste)

La conviction existentielle est à mettre en rapport avec « prouver » dans le domaine cognitif.

La formation d'une conviction peut résulter de la répétition d'expériences affectives de même nature (ou éventuellement d'une seule expérience très prégnante) dont le résultat est de donner à l'impression ou à la position initiale un caractère permanent et un statut de généralité et de la transformer ainsi en une conviction. Ce processus que nous avons appelé « accumulation affective » est une autre opération affective simple que nous ne reprenons pas ici car c'est une étape intermédiaire qui n'est pas un but global de l'éducation mais plutôt une voie.

Ajoutons encore que la formation d'une conviction doit nécessairement commencer par une prise de conscience, une perception que nous avons classée dans les rapports socio-affectifs avec le milieu, ce qui constitue sa place logique. Rappelons à ce propos que l'ordre de la typologie présentée ici ne constitue pas un ordre chronologique ni une hiérarchie; nous nous préoccupons de cet aspect du problème lorsque nous envisagerons les objectifs opérationnels.

(1.2) L'attribution

Il s'agit de l'opération affective simple qui consiste à donner une explication à son propre comportement ou à celui des autres ou bien à ce qui vous arrive ou à ce qui arrive aux autres. C'est une démarche très proche du domaine cognitif (trouver une relation) mais qui est le plus souvent guidée par le socio-affectif.

L'attribution a fait l'objet de théories psychologiques (Schachter, 1964) dont une est particulièrement importante pour l'éducation (Weiner, 1972). Dans ces théories, le fait d'attribuer à des causes externes ou internes son propre comportement s'est révélé un facteur très important, en particulier dans la motivation. Ce facteur a été appelé « locus of control », ce qu'on peut traduire par « localisation du pouvoir d'action ».

C'est à cause de cette importance que nous réservons à l'attribution une catégorie propre.

Attribution

	Interne	Externe
Centripète	Expliquer son propre comportement, ce qui vous arrive par des raisons internes	Expliquer son propre comportement, ce qui vous arrive par des raisons externes
Centrifuge	Expliquer le comportement des autres, ce qui leur arrive par des raisons internes	Expliquer le comportement des autres, ce qui leur arrive par des raisons externes

L'éducation peut tendre à faire mieux percevoir les facteurs internes ou externes. Par exemple, un élève qui croit avoir échoué essentiellement par manque de chance (cause externe) pourrait être amené à se tourner vers lui-même (cause interne) ou un élève qui après un échec se croit « incapable » peut être poussé à chercher d'autres causes à son échec. Le caractère permanent ou accidentel de la cause admise est très important dans la formation des convictions et le comportement ultérieur.

L'attribution n'est pas dissociable de la formation d'une conviction; c'est un des mécanismes par lequel peut se former une conviction mais elle a, en elle-même, une importance particulière et mérite d'être considérée séparément en tant que but global d'une action éducative.

(1.3) L'anticipation ou formation d'une attente

C'est une démarche qui consiste à ressentir affectivement comment une situation pourrait évoluer; c'est une conviction non pas sur ce qui est mais sur ce qui sera, en un mot c'est la formation d'une attente. Elle peut être positive et il s'agit alors d'une espérance ou négative et il s'agit d'une crainte. Elle peut concerner la propre personne de celui qui anticipe ou celle des autres.

Anticipation

	Positive	Négative
Centripète	Espérer pour soi	Craindre pour soi
Centrifuge	Espérer pour les autres	Craindre pour les autres

Enfin, celui ou celle qui est concerné(e) peut penser que le contrôle de l'évolution de la situation est dans ses propres mains ou bien lui échappe; dans le premier cas l'anticipation sera « interne », dans le second elle sera « externe ».

(1.4) La responsabilité

Cette démarche est une forme particulière de l'anticipation interne; elle justifie une catégorie spéciale car elle implique un engagement plus important de la personne et elle a, dans l'éducation, une importance considérable. Elle comporte en outre une composante de « prise en charge » (3.6).

Elle consiste à prévoir les conséquences de ses propres actions ou des actions des autres, à en tenir compte et à les assumer. Si ce sont les actions du sujet lui-même qui sont en cause, elle est centripète, si ce sont celles des autres, elle est centrifuge.

(1.5) La rêverie

Il s'agit ici de la rêverie au sens habituel du terme, c'est-à-dire une démarche qui consiste à imaginer des événements ou des scènes qui ont un effet ou un retentissement affectif.

Elle peut être centripète si elle axe le rêve sur la personne qui l'accomplit ou centrifuge si l'imagination est dirigée vers les autres ou le milieu.

(2) La mise en œuvre et l'organisation de valeurs

(2.1) L'application de convictions et de valeurs

C'est une opération affective simple dans laquelle le sujet, placé dans une situation appartenant à une classe familière, fournit une réponse ou manifeste un comportement cohérent avec une conviction ou une valeur déterminée.

On peut considérer trois degrés dans l'application affective :

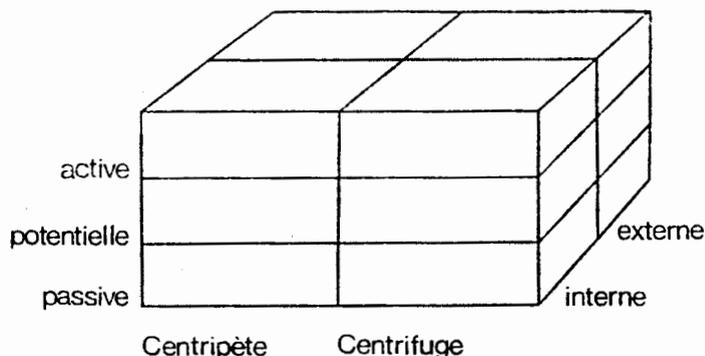
- **l'application passive** qui s'exprime par des opinions ou des déclarations;
- **l'application potentielle** qui se manifeste par des comportements ou des attitudes du sujet sans effet sur la situation elle-même mais susceptibles de faire changer la distance ou le rapport du sujet à la situation : par exemple, par le désir, la crainte, le rapprochement, l'évitement;
- **l'application active** qui s'exprime par des comportements du sujet qui tendent à modifier ou modifient effectivement la situation elle-même dans le sens de la valeur et pas seulement la distance du sujet ou le rapport à la situation.

L'application est centripète si elle conduit le sujet à agir selon une valeur ou une conviction déterminée; elle est centrifuge si elle amène le sujet à faire agir les autres selon une valeur ou une conviction.

Lorsque la valeur ou la conviction qui est appliquée n'est pas celle de celui qui l'applique (comportement imposé), on peut dire qu'elle est externe tandis que si l'application a pour origine une valeur propre du sujet, on dira qu'elle est interne.

La structure des catégories de l'application se présente donc de la manière suivante :

Application de convictions et de valeurs



(2.2) La combinaison et la hiérarchisation de valeurs compatibles

Dans une situation, il faut souvent agir en fonction de plusieurs valeurs. Ainsi, lorsqu'on choisit une profession, on est généralement guidé par plusieurs valeurs telles, par exemple, que le plaisir d'exercer les activités concernées, la sécurité, le bien commun, la richesse... Ces valeurs ne sont pas incompatibles : par exemple, on peut les trouver réunies dans la profession médicale. Souvent, des valeurs sans être incompatibles, ne sont pas satisfaites au même degré dans différents choix que peut faire une personne et elles doivent être hiérarchisées : un chien peut être à la fois beau et affectueux mais si l'on ne peut trouver une race de chiens à la fois très beaux et très affectueux il faut se décider entre un chien très beau et affectueux ou bien beau et très affectueux.

La combinaison et la hiérarchisation de valeurs compatibles est une application de plusieurs valeurs compatibles dans une situation qui réclame un choix optimal ou un compromis qui n'oblige pas à renoncer à une valeur mais à déterminer des degrés de satisfaction différents dans les valeurs.

On peut considérer, dans la hiérarchisation et la combinaison de valeurs les mêmes degrés et catégories que dans l'application. On peut ainsi envisager la combinaison passive, potentielle, active et la combinaison centripète ou centrifuge ainsi que la combinaison interne et externe.

(2.3) La résolution de conflits affectifs

C'est une démarche socio-affective qui consiste à prendre une position ou à manifester une conduite cohérente dans une situation où interviennent plusieurs valeurs incompatibles.

En mots plus simples résoudre un conflit affectif c'est pouvoir trancher entre des désirs, des sentiments ou des souhaits opposés. Rodrigue partagé entre son devoir filial et l'amour de Chimène se trouvait dans une situation de conflit affectif. L'euthanasie en est une autre où le bien-être d'autrui est en opposition avec le respect de la vie.

La résolution de conflits affectifs réclame une hiérarchisation de valeurs incompatibles qui implique un renoncement.

La psychologie des profondeurs nous a, depuis le début du siècle, largement montré que les conflits affectifs ne sont pas toujours résolus de manière explicite et complète, que l'impossibilité de trouver une solution entièrement satisfaisante pousse souvent vers une solution apparente ou vers une évaison, ou vers un déguisement de la situation. La résolution

de conflit, bien qu'elle puisse se définir assez simplement, est donc une démarche affective très complexe qui met en jeu non seulement la conscience mais aussi les mécanismes profonds de la personnalité.

Tous les hommes se trouvent à de multiples moments de leur histoire dans des situations de conflit affectif et l'éducation leur rendrait grand service si elle les préparait à mieux les résoudre. Comme dans la résolution de problèmes cognitifs, il ne s'agit pas de proposer des solutions toutes faites mais de donner à l'éduqué les ressources dans lesquelles il puisera sa propre solution.

(3) Les rapports socio-affectifs avec le milieu

(3.1) La réaction socio-affective

Cette démarche socio-affective consiste à rechercher (centripète) ou à manifester (centrifuge) des sensations ou des marques de sentiments. Elle peut être positive (sentiments agréables pour celui qui en reçoit les marques) ou négative (dans le cas contraire). La réaction centripète négative est une déviation de la personnalité que l'éducation n'encourage évidemment pas. Malheureusement, certaines éducations n'hésitent pas à promouvoir la réaction centrifuge négative : on a longtemps enseigné le mépris (parfois plus ou moins inconsciemment) et aujourd'hui encore la haine n'est pas exclue de toutes les éducations.

La « projection » est une réaction affective centripète.

(3.2) La communication socio-affective

Alors que la réaction est seulement une recherche ou une extériorisation, la communication est un processus destiné à assurer une réception soit par soi-même (centripète), soit par les autres (centrifuge).

La communication socio-affective centripète consiste à ressentir et comprendre les sentiments que les autres vous communiquent.

La communication socio-affective centrifuge consiste à exprimer et à faire ressentir aux autres ses propres sentiments. Elle peut aussi, dans certains cas, avoir pour but de faire ressentir aux uns les sentiments des autres; on pourra alors dire qu'elle est centrifuge externe.

La différence entre la réaction et la communication affective réside dans le fait que dans la première il y a seulement émission ou réception tandis que dans la seconde, il y a émission

en vue d'une réception. Si on aime en secret, il y a réaction; si on fait part ou si on témoigne de son amour, il s'agit d'une communication affective.

(3.3) L'acceptation

C'est une démarche socio-affective par laquelle on accepte ou respecte les valeurs et les comportements des autres.

Telle que nous venons de la définir elle est centripète. Elle peut être aussi centrifuge et consiste alors à réclamer des autres qu'ils acceptent et respectent nos propres valeurs.

(3.4) L'adaptation

L'adaptation socio-affective centripète consiste à changer ses manières d'être en fonction des autres ou du milieu. Dans ses excès, elle peut aboutir au conformisme et à l'aliénation.

L'adaptation socio-affective centrifuge consiste à modifier les autres ou le milieu en fonction de soi ou de ses propres valeurs. Dans ses excès, elle aboutit à la tyrannie.

(3.5) L'engagement

Ce terme doit être compris dans son sens habituel : il s'agit d'un comportement axé sur des valeurs prioritaires.

On peut résumer dans le tableau ci-dessous les principaux aspects de l'engagement.

Engagement		
	Positif	Négatif
Centripète	S'engager, servir (les autres ou une idée), participer, se passionner	S'opposer à, lutter contre...
Centrifuge	Entraîner les autres, faire participer	Engager les autres dans une action contre...

Si l'engagement concerne ses propres intérêts, il est interne, s'il concerne les intérêts et les valeurs des autres (servir), il est externe.

(3.6) La prise en charge

Il s'agit d'une démarche socio-affective complexe qui porte le sujet à agir de manière à gérer son propre destin (elle est alors centripète) ou celui des autres (dans ce cas, elle est centrifuge).

En d'autres mots, la prise en charge centripète consiste à s'affirmer, s'assumer, s'émanciper, s'épanouir tandis que la prise en charge centrifuge consiste à aider, protéger, diriger les autres.

La prise en charge centripète peut être interne ou externe selon qu'on s'assume par ses propres valeurs ou par les valeurs des autres. Ce dernier cas, qui est un peu plus complexe, consiste à assumer son propre destin dans un système de valeurs extérieur mais il est bien évident que, ce faisant, on change son propre système de valeurs qu'on remplace progressivement par celui qu'on adopte. Ainsi la prise en charge centripète externe ne peut être que transitoire, elle devient interne ou conduit à des conflits. Le changement de vie à la suite d'une révélation religieuse tardive est un exemple de prise en charge centripète externe.

La prise en charge centrifuge peut aussi être interne ou externe. Dans ce dernier cas, on dirige les autres ou on les protège ou on les aide en agissant en fonction de leurs propres valeurs ou selon un système de valeurs externes qu'on n'a pas soi-même adopté, on pourrait dire qu'il s'agit d'un comportement altruiste ou désintéressé. Lorsque la prise en charge centrifuge est interne, elle s'effectue selon les propres valeurs de celui qui agit; elle consiste donc à guider ou diriger les autres selon ses propres vues.

Prise en charge

	Interne	Externe
Centripète	S'affirmer, s'assumer, s'émanciper s'épanouir	S'affirmer dans un système de valeur extérieur
Centrifuge	Aider, protéger, diriger les autres selon ses valeurs personnelles	Aider, protéger, diriger les autres selon leurs propres valeurs ou un système de valeurs extérieur

(4) Les choix et jugements socio-affectifs

(4.1) La détermination

Elle consiste à « vouloir » au sens habituel du terme ou, dans le sens négatif, à rejeter.

La détermination comporte une composante d'application mais comprend en outre une composante de persévérance qui n'existe pas nécessairement dans l'application. Elle est importante à considérer de manière particulière dans les dé-

marches globales car elle constitue un des buts courants de l'éducation affective.

Comme l'application, elle peut être centripète ou centrifuge et positive ou négative.

		Détermination	
		Positive	Négative
Centripète	Vouloir pour soi	Rejeter pour soi	
Centrifuge	Vouloir pour les autres	Rejeter pour les autres	

On peut encore, comme dans l'application, distinguer le cas où ce qu'on veut est choisi librement par la personne (détermination interne) et le cas où ce qu'on veut est proposé ou imposé par les autres (détermination externe), par exemple, en fonction de valeurs ou de buts imposés par la société. La détermination externe est, dans sa forme imposée, l'obéissance.

(4.2) Le choix affectif

Il s'agit d'un choix qui s'opère par rapport à des critères non strictement rationnels, en particulier par rapport à des valeurs ou sous l'impulsion de sentiments.

Le choix peut être centripète s'il concerne la personne qui l'effectue et centrifuge s'il concerne d'autres personnes. Il est interne s'il s'effectue sur la base des sentiments et des valeurs de la personne qui choisit et il est externe s'il est guidé par les valeurs ou les sentiments d'autres personnes.

Par exemple, choisir un cadeau pour quelqu'un d'autre en fonction des goûts de cette personne constitue un choix affectif centrifuge externe.

		Choix affectif	
		Interne	Externe
Centripète	Choisir pour soi selon ses propres valeurs ou ses propres sentiments	Choisir pour soi selon les valeurs ou les sentiments des autres	
Centrifuge	Choisir pour les autres selon ses propres valeurs ou ses propres sentiments	Choisir pour les autres selon les valeurs ou les sentiments des autres	

Le choix affectif est évidemment à rapprocher du choix en tant que démarche intellectuelle et il est bien sûr qu'il n'y a pas de limite tranchée entre ces deux aspects de la démarche de choix.

(4.3) Le jugement affectif

Cette démarche socio-affective est à rapprocher de la démarche intellectuelle « juger ou évaluer » mais elle s'opère sur des critères non rationnels et selon un processus socio-affectif.

Le jugement peut être centripète s'il a pour objet la personne qui juge et centrifuge s'il concerne les autres ou des objets de l'environnement. Il est interne s'il s'effectue en fonction des valeurs de celui qui juge ou externe si la personne qui juge le fait en fonction de valeurs, d'idées ou de critères autres que les siens propres.

Se juger en fonction des critères de ses supérieurs est un jugement centripète externe. Juger ses élèves en fonction des critères qu'on a adoptés pour soi est un jugement centrifuge interne.

		Jugement	
		Interne	Externe
Centripète	Se juger selon ses propres valeurs, ses propres critères ou ses propres sentiments	Se juger selon les valeurs, les critères, les sentiments des autres	
Centrifuge	Juger les autres, les choses ou les idées selon ses propres valeurs, ses propres critères ou sentiments	Juger les autres, les choses ou les idées selon les valeurs, les critères ou les sentiments des autres	

(4.4) L'orientation

C'est l'adoption d'une ligne de conduite. Encore une fois, il ne s'agit pas d'une démarche spécifique car c'est un choix qui, cependant, est suivi d'un engagement et d'un comportement. C'est, en fait, l'application de plusieurs valeurs compatibles (application complexe) ou non (résolution de conflit). Nous signalons cette démarche socio-affective parce qu'il est utile du point de vue éducatif de la considérer de manière particulière.

Comme les choix, l'orientation peut être centripète ou centrifuge et interne ou externe. Par exemple, se choisir une ligne de conduite en fonction de valeurs des autres, c'est-à-dire faire acte de soumission, est une orientation centripète

externe. Adopter une ligne de conduite selon ses propres valeurs est une orientation centripète interne.

Orientation		
	Interne	Externe
Centripète	Adopter une ligne de conduite en fonction de ses propres valeurs	Adopter une ligne de conduite en fonction des valeurs des autres
Centrifuge	Faire adopter aux autres une ligne de conduite selon ses valeurs	Faire adopter aux autres une ligne de conduite selon les valeurs des autres

L'orientation centripète interne est un but important de l'éducation socio-affective : elle consiste en particulier à faire adopter aux élèves une ligne de conduite en fonction de leurs propres valeurs (ce qui exige, de la part de l'éducateur, une orientation centrifuge externe).

Telles sont les différentes démarches socio-affectives que nous proposons pour l'élaboration de profils de sortie des élèves. Répétons encore une fois qu'il s'agit d'une typologie destinée à aider la réflexion et, notamment par les trois variables introduites, à constituer un cadre conceptuel qui structure et ordonne notre connaissance. Ce n'est donc pas une classification en catégories mutuellement exclusives. Comme nous l'avons souligné à plusieurs reprises, c'est au contraire une classification comportant des redondances; celles-ci ont été acceptées parce qu'elles sont utiles en ce sens qu'elles concernent des aspects importants et parfois considérés comme différents de l'éducation socio-affective. Dans cette typologie, nous avons aussi essayé de reprendre des démarches familières aux enseignants (telles que « vouloir », « juger » ...) tout en gardant un certain caractère d'économie et de structure à l'ensemble. Si l'on voulait construire une taxonomie, il est vraisemblable que les opérations affectives simples que nous avons introduites et définies dans la typologie pourraient suffire; nous y reviendrons plus loin.

OBJECTIF

Énoncé de la compétence

Essayer des textes littéraires appartenant aux courants littéraires et en rendre compte dans un texte cohérent et correct.

Compétences de la compétence

Reconnaître le propos du texte.

Repérer, dans des textes, des manifestations thématiques et stylistiques des courants littéraires.

Classer les manifestations repérées pour en faire ressortir les constantes.

Dresser un plan d'analyse littéraire.

Rédiger une analyse littéraire.

STANDARD

Contexte de réalisation

- Individuellement.
- À l'occasion de la rédaction d'une analyse littéraire d'un minimum de 750 mots.
- À partir d'un extrait d'œuvre appartenant à un courant littéraire.
- À l'aide d'une grammaire et d'un dictionnaire.

Critères de performance

- 1.1 Formulation personnelle des éléments importants du propos du texte.
- 2.1 Inventaire des manifestations thématiques et stylistiques pertinentes.
- 3.1 Formulation des constantes thématiques et stylistiques.
- 3.2 Regroupement des constantes du texte autour des caractéristiques des courants littéraires.
- 4.1 Organisation des idées principales autour d'une idée directrice ou d'un thème directeur.
- 4.2 Association d'idées secondaires (citations, exemples) appuyant les idées principales.
- 5.1 Introduction complète en trois parties: sujet amené, posé et divisé.
- 5.2 Organisation logique de la pensée à l'intérieur du paragraphe.
- 5.3 Ordre justifié des paragraphes du développement en fonction du plan choisi.
- 5.4 Conclusion pertinente: synthèse et élargissement.
- 5.5 Respect du protocole de rédaction d'un travail: page de titre, citations, notes en bas de page, bibliographie, etc.

ACTIVITÉS D'APPRENTISSAGE

Discipline: 601-Français
Préalable:
Pondération: 2-2-3
Unités: 2 1/3

Précisions

Exploration des sens actuels des œuvres marquantes de l'héritage littéraire.

- Techniques de compréhension de texte.
- Thématiques et procédés stylistiques des courants littéraires.
- Contextes sociohistoriques des œuvres étudiées.
- Notions de constante, d'idée directrice, de thème important, de nouveau organisateur.
- Principes d'organisation de contenu.
- Notion de plans.
- Types de plans.
- Structure de l'introduction d'une analyse littéraire.
- Structure d'un paragraphe.
- Structure définitive du développement.
- Structure de la conclusion.
- Présentation matérielle de travaux écrits.

OBJECTIF

STANDARD

ACTIVITÉS D'APPRENTISSAGE

réviser la production écrite.

- 6.1 Concordance du texte avec les buts poursuivis et avec la forme de l'analyse.
- 6.2 Concordance entre l'intention et l'énoncé: précision, richesse et pertinence du vocabulaire.
- 6.3 Diagnostic des erreurs personnelles.
- 6.4 Correction des fautes personnelles relatives au code linguistique.
- 6.5 Respect du registre de langue approprié.

- Stratégies de révision de textes: relectures axées chacune sur des aspects précis.
- Enrichissement du vocabulaire par la maîtrise de l'association: idée suggérée par les mots, famille de mots, grammaticalisation, processus de dérivation, analogie, composition; par le champ sémantique: synonymie, antonymie; par l'utilisation de dictionnaires.
- Techniques d'autodiagnostic et de correction des erreurs fréquentes.
- Consolidation du code linguistique en orthographe d'usage (les fautes les plus fréquentes), en grammaire (les accords), en syntaxe (la phrase complète et la phrase complexe) et en ponctuation (l'utilisation de la virgule).
- Révision du registre de langue, notamment les marques de la langue parlée et de la langue écrite.

général de la formation

Orientations liées à la pondération: La période dite de laboratoire correspond à la proportion des activités encadrées consacrée à la révision de la production écrite et à la consolidation des habiletés de lecture et d'analyse. La période dite de travail personnel correspond au temps que l'élève devrait consacrer à la lecture des œuvres, à la recherche et à la rédaction de travaux.

JS

Anthologie: extraits d'œuvres de la littérature francophone représentant les courants littéraires étudiés. Ces extraits illustrent au moins trois genres littéraires différents.

Un minimum de deux œuvres marquantes appartenant à des courants littéraires différents. Le choix des courants littéraires et des œuvres marquantes doit être fait de manière à renforcer l'atteinte des éléments de la compétence. Les œuvres marquantes et les courants littéraires choisis sont différents de celles et de ceux vus par l'élève dans un et l'autre des ensembles du même domaine.

Langue d'enseignement et littérature

Ensemble 2

OBJECTIF

STANDARD

ACTIVITÉS D'APPRENTISSAGE

Discipline: 601-Français
Préalable: Ensemble n° 1 – F.G. commune
Pondération: 3-1-3
Unités: 2 1/3

Précisions

Exploration des sens actuels des œuvres marquantes de l'héritage littéraire.

- Notion de représentation du monde: rapports entre le réel, le langage et l'imaginaire.
- Contextes sociohistoriques des œuvres étudiées.
- Notion de synthèse.
- Notions de conformité, d'écart, d'originalité.
- Liste de sujets de dissertation.
- Principes et techniques de la dissertation explicative: plan analytique, démonstratif, progressif, discursif.
- Structure de l'introduction d'une dissertation.
- Structure d'un paragraphe.
- Structure définitive du développement.
- Structure de la conclusion.

Énoncé de la compétence

Identifier les représentations du monde proposées par des textes appartenant aux courants littéraires et en rendre compte dans une dissertation explicative.

Éléments de la compétence

Analyser la représentation du monde proposée par des textes appartenant aux courants littéraires.

Déterminer la conformité et les écarts des représentations du monde des textes par rapport aux modèles des courants littéraires.

Élaborer un plan ajusté aux fins de sa démonstration.

Rédiger une dissertation explicative.

Contexte de réalisation

- Individuellement.
- À l'occasion de la rédaction d'une dissertation explicative d'un minimum de 1 000 mots.
- À partir de textes issus de courants littéraires et de sujets déterminés.
- À l'aide d'une grammaire et d'un dictionnaire.

Critères de performance

- 1.1 Inventaire des manières de représenter le monde dans les textes: thème et langage.
- 2.1 Tableau synthèse: ressemblances et différences des thèmes et du langage utilisé.
- 2.2 Dédution de l'importance relative des thèmes et des éléments du langage.
- 3.1 Formulation personnelle du sujet choisi: signification et orientation.
- 3.2 Organisation des preuves et des arguments pertinents à la recherche.
- 4.1 Introduction complète en trois parties: sujet amené, posé et divisé.
- 4.2 Organisation logique de la pensée à l'intérieur du paragraphe.
- 4.3 Ordre justifié des paragraphes du développement en fonction du plan choisi.
- 4.4 Conclusion pertinente: synthèse et élargissement.
- 4.5 Respect du protocole de rédaction d'un travail.



dre général de la formation

Orientations liées à la pondération: la période dite de laboratoire correspond à la proportion des activités encadrées consacrée à la révision de la production écrite et à la consolidation des habiletés de lecture, d'analyse et de synthèse. La période dite de travail personnel correspond au temps consacré à la lecture, à la recherche, à la synthèse personnelle et à la rédaction des travaux.

rpus

Anthologie: *extraits d'œuvres de la littérature québécoise et de la littérature francophone représentant l'ensemble des courants et des tendances littéraires étudiés. Un minimum de trois œuvres marquantes de la littérature québécoise. Les trois œuvres sont choisies dans au moins deux genres littéraires. Un minimum de deux courants ou tendances littéraires du XX^e siècle sont étudiés. Le choix des courants ou des tendances littéraires et des œuvres marquantes du XX^e siècle doit être fait de manière à renforcer l'atteinte des éléments de la compétence.

Langue d'enseignement et littérature

Ensemble 3

OBJECTIF

STANDARD

ACTIVITÉS D'APPRENTISSAGE

Énoncé de la compétence

Apprécier la littérature québécoise actuelle dans la littérature du XX^e siècle et en rendre compte dans un essai critique.

Éléments de la compétence

1. Caractériser et situer la littérature québécoise actuelle dans la littérature francophone du XX^e siècle.
2. Comparer une œuvre* de la littérature québécoise et une œuvre* de la littérature francophone sur le plan des langages et des représentations du monde.
3. Se situer par rapport aux œuvres québécoises.
 - i. Rédiger et réviser un essai critique.

Contexte de réalisation

- Individuellement.
- À l'occasion de la rédaction d'un essai critique d'un minimum de 1 250 mots.
- À partir d'un sujet déterminé.
- À l'aide d'une grammaire et d'un dictionnaire.

Critères de performance

- 1.1 Repérage, dans des textes, des caractéristiques des courants et des tendances littéraires de la littérature francophone du XX^e siècle.
- 1.2 Repérage, dans des textes, des caractéristiques de la littérature québécoise actuelle.
- 2.1 Établissement des points de convergence et de divergence entre une œuvre québécoise et une œuvre appartenant à la littérature francophone.
 - 3.1 Justification des critères d'appréciation objectifs et subjectifs.
 - 3.2 Formulation précise du sujet: buts poursuivis, angle de vision.
 - 3.3 Choix d'un plan adapté à l'essai critique.
 - 4.1 Organisation claire du texte et argumentation rigoureuse.
 - 4.2 Jugement personnel éclairé et pertinent.
 - 4.3 Application rigoureuse du code linguistique.
 - 4.4 Respect du protocole de présentation d'un travail.

Discipline: 601-Français
Préalable: Ensemble n° 1 – F.G. commune
Pondération: 3-1-4
Unités: 2 2/3

Précisions

- La littérature québécoise actuelle.
- Caractéristiques des courants et des tendances littéraires du XX^e siècle.
- Caractéristiques de la littérature québécoise actuelle.
- Contextes sociohistoriques des œuvres marquantes étudiées.
- Critères de comparaison: thèmes, types de personnages, espaces privilégiés, rapports à l'histoire, vocabulaire, syntaxe, symboles, rapports aux genres.
- Particularités des imaginaires.
- Critères d'appréciation d'une œuvre: histoire, personnages, thématique, langage, valeurs, etc.
- Techniques de formulation.
- Plans propres à l'essai critique: analogique, dialectique, syllogistique.
- Rapports entre rigueur, démarche et style personnels.
- Consolidation du code linguistique.

OBJECTIF

STANDARD

ACTIVITÉS D'APPRENTISSAGE

Écrire la dissertation.

- 5.1 Concordance du texte avec les buts poursuivis et avec la forme de la dissertation explicative.
- 5.2 Concordance entre l'intention et l'énoncé: précision, richesse et pertinence du vocabulaire.
- 5.3 Diagnostic des erreurs personnelles.
- 5.4 Correction des fautes personnelles relatives au code linguistique.
- 5.5 Respect du registre de langue approprié.

- Stratégies de révision de textes.
- Enrichissement du vocabulaire par la maîtrise de l'association: idée suggérée par les mots, famille de mots, grammaticalisation, processus de dérivation, analogie, composition; par le champ sémantique: synonymie, antonymie; par l'utilisation de dictionnaires.
- Techniques d'autodiagnostic et de correction des erreurs.
- Consolidation du code linguistique en orthographe d'usage (les fautes les plus fréquentes), en grammaire (les accords), en syntaxe (la phrase complète et la phrase complexe) et en ponctuation (l'utilisation de la virgule).
- Révision du registre de langue, notamment les marques de la langue parlée et de la langue écrite.

Cadre général de la formation

Orientations liées à la pondération 3-1-3: la période dite de laboratoire correspond à la proportion des activités encadrées consacrée à la révision de la production écrite et à la consolidation des habiletés de lecture, d'analyse et de synthèse. La période dite de travail personnel correspond au temps consacré à la lecture des œuvres, à la recherche et à la rédaction des travaux.

Corpus

Anthologie: extraits d'œuvres de la littérature francophone représentant les courants littéraires étudiés. Un minimum de trois œuvres marquantes de la littérature francophone appartenant à des courants littéraires différents. Les trois œuvres sont choisies dans au moins deux genres littéraires. Les œuvres marquantes et les courants littéraires choisis sont différents de celles et de ceux vus par l'élève dans un et l'autre des ensembles du même domaine. Le choix des courants littéraires et des œuvres marquantes doit être fait de manière à renforcer l'atteinte des éléments de la compétence.