

**DE LA NECESSITE DE TOUCHER AUX TEXTES DITS
LITTERAIRES EN CLASSE DE LANGUE SECONDE OU
ETRANGERE**

Monique Lebrun

Université du Québec à Montréal, département de linguistique

Résumé : Nous mettons de l'avant l'idée que l'expérience de lecture dite littéraire devrait être vécue, en classe de langue seconde ou étrangère. Souvent, sous prétexte que les apprenants maîtrisent mal les codes langagiers, on leur sert des textes dont le "degré zéro d'écriture" affadit toute rencontre avec le monde de l'imaginaire. De plus, on adopte un mode de travail sur ces textes qui les assimile à des textes purement informatifs, remplis de données factuelles. Ce plaidoyer pour la lecture de textes littéraires en classe de langue seconde ou étrangère est illustré de quelques exemples pris dans les curricula américain et québécois. Nous mettons entre autres de l'avant quelques avenues prometteuses pour faire vivre les modalités de la lecture esthétique auprès de cette clientèle particulière que constituent les apprenants de langue seconde ou étrangère.

Mots clés : Texte littéraire; littérature; langue seconde; langue étrangère; enseignement; méthodes; curriculum; Canada; Québec; Etats-Unis.

INTRODUCTION: UNE PROBLÉMATIQUE

Dans plusieurs pays occidentaux, l'école accueille maintenant des jeunes dont la langue maternelle est une langue étrangère. Conurremment, l'enseignement des langues étrangères devient de plus en plus prisé, avec la mondialisation des échanges. Il n'est jusqu'aux USA, pourtant traditionnellement reconnus comme monolingues, puisque les curricula ne prévoient aucun enseignement de langue étrangère avant le "college level", qui ne s'ouvrent à cette problématique. Quant au Canada, le français et l'anglais y étant les deux langues officielles, les programmes prévoient l'enseignement de la langue seconde dès le primaire.

Mais de quel contenu d'enseignement s'agit-il? La perspective de l'enseignement de la langue seconde ou étrangère semble plus pragmatique ou fonctionnelle que proprement culturelle ou esthétique. Dans l'important ouvrage de Germain (1993), où l'on décrit par le menu l'évolution des méthodes d'enseignement des langues depuis 5000 ans, on retrouve peu mention de textes littéraires, si ce n'est dans la partie traitant de l'Antiquité et dans le développement du préceptorat aux XVI^e et XVII^e siècles. Avant les années soixante, les apprentissages en langue seconde recouraient volontiers à des textes dits littéraires, dans une perspective culturelle. Puis, en raison rapide du développement de la linguistique et de l'éclatement du concept de culture, on s'est davantage centré sur l'efficacité de la communication que sur une culture de type savant, donc, incluant la littérature.

Un survol des revues spécialisées américaines et canadiennes en enseignement des langues secondes ou étrangères nous montre que le texte littéraire, s'il est prévalant au niveau universitaire, trouve bien peu de place dans les niveaux d'études antérieurs, du moins si on en juge par le langage officiel. Bien plus, les enseignants et les chercheurs ne croient pas toujours à son utilité (Bourgain, 1982), certains étant freinés dans leur enthousiasme par les problèmes linguistiques ou par le manque de référents culturels de leurs élèves. Malgré tout, l'horizon commence à s'éclaircir.

Dans notre panorama sur la question, nous parlerons tout d'abord des curricula américain et canadien. Suivra ensuite un développement sur la nature du texte littéraire lui-même, où nous parlerons de sa définition, des buts dans lesquels on l'enseigne et des types de textes qu'on utilise pour ce faire. Une troisième et dernière partie mettra de l'avant quelques méthodes d'enseignement de la langue seconde (dorénavant LS) ou de la langue étrangère (dorénavant LE) au moyen du texte littéraire, avec une insistance particulière sur la pédagogie de la réponse.

1-CHANGEMENTS DANS LES CURRICULA

1.1 Aux Etats-Unis

Les USA disposent de deux types de curricula concernant l'enseignement des langues étrangères. Dans le premier cas, il s'agit d'étudiants de la "minorité", noirs, Indiens, Chicanos ou Asiatiques, dont l'anglais n'est pas toujours la langue maternelle: on les dit "language impaired", en situation de difficulté linguistique. On les nomme assez dédaigneusement les LEP ("limited English proficient"). On leur propose, dès le primaire, des programmes adaptés en anglais, où la littérature occupe une place variable. Quant au second cas de figure, il touche les étudiants de la majorité, qui peuvent apprendre, particulièrement à partir du "college level", donc de l'université, des langues étrangères, dont les plus prisées sont, dans l'ordre, l'espagnol, le français et l'allemand.

Les Américains ont tenté récemment d'étudier l'état de la question dans l'enseignement de la langue et de la littérature anglaise aux étudiants de la minorité dans dix états (cf Helmar-Salasoo, 1995): la Californie, le Texas, New-York, la Floride, l'Illinois, le Maryland, la Louisiane, la Caroline du nord, le Tennessee et le New-Hampshire. Il apparaît que dans la majorité de ces états, la lecture a des buts principalement fonctionnels et qu'on évite même d'employer le mot "littérature", en ne distinguant pas les types de textes et leur esthétisme. Le langage utilisé est plutôt celui de la psychologie cognitive, soit les habiletés et stratégies de lecture. Cependant, en transparence, se dégage un portrait du texte littéraire, soit celui d'un texte de fiction qui aurait un sens plein, culturellement parlant. Certains exercices sont même

de type littéraire: analyser les caractéristiques d'un héros ou d'un genre de texte, par exemple, quoique l'on insiste davantage sur le "quoi" que sur le "comment". Ainsi, l'enseignant, si l'on en croit les manuels, privilégie le recouvrement, par l'élève, d'un sens immanent au texte, prédéterminé, et non la découverte d'un sens donné, personnel. La Californie est l'état qui se démarque le plus des autres, le Texas le suivant de près, les concepteurs de programmes y ayant des préoccupations littéraires et parlant volontiers de la qualité des textes et de la créativité des démarches. Une constante: l'inscription, dans les programmes de tous ces états, de la nécessité d'enculturer les élèves à la réalité américaine. On insiste sur le fait que les minoritaires doivent comparer leur propre culture à celle de la majorité, à l'occasion des lectures.

On classe les élèves en trois niveaux de compétence, soit les niveaux débutant, intermédiaire et avancé. Le premier niveau recourt rarement aux exemples littéraires. Quant au dernier, il permet de lire des textes complets, mais qui peuvent être autres que littéraires. Règle générale, les étudiants de ces classes ont peu accès aux vrais livres (les œuvres intégrales). De plus, les textes qu'on leur propose, littéraires ou non, parlent rarement de leur culture. Il s'agit donc d'un curriculum étroit, traditionnel, qui débouche rarement sur une expérience littéraire véritable.

Freeman et Goodman (1993) opposent deux types de curricula touchant le littéraire, pour ces populations d'élèves. Selon le premier, le curriculum littéraire étroit, qui semble le plus répandu, les élèves devraient tous lire les mêmes textes et leur trouver le même sens. Les enseignants devraient disposer, pour ce faire, de manuels assez directs et d'anthologies accompagnées de guides, de résumés et de questionnaires de compréhension. Dans le curriculum littéraire élargi que prônent les deux auteurs, les apprenants choisissent parfois eux-mêmes leurs lectures, selon leurs intérêts, construisent le sens qu'ils donnent aux textes par la pédagogie de la réponse (voir plus loin dans notre texte). Quant aux enseignants, ils sont aussi plus actifs que dans les curricula traditionnels, se basant sur les intérêts des enfants, choisissant de vrais livres de lecture de préférence à des manuels, et bâtissant eux-mêmes leur propre démarche pédagogique.

Voyons maintenant ce qui relève du secondaire et du "college level" américain. Après une période de flottement à propos de la pertinence de l'intégration du texte littéraire dans les débuts du secondaire, on y revient, aux USA. On découvre ainsi que la littérature est un outil utile dans l'acquisition du langage (Schultz, 1996; ACTFL, 1986; Kramsch, 1985). On opte pour une sensibilisation précoce aux textes littéraires qui, en plus d'ouvrir sur l'imaginaire, permet d'enrichir le vocabulaire, sert de catalyseur dans les discussions orales et assure la promotion de la compréhension interculturelle (Kramsch, 1985).

C'est que l'on tente, actuellement, de revivifier l'approche traditionnelle des textes en lui préférant l'approche constructiviste: l'élève doit construire lui-même son savoir sur les textes, et non le recevoir tout fait de l'enseignant. Sous l'influence de la psychologie cognitive, la lecture de tout type de texte est d'ailleurs vue comme une façon de développer des habiletés de haut niveau (ex.: comprendre le message de l'auteur) ou de bas niveau (ex.: comprendre le vocabulaire), ces habiletés étant intégrées et formant un "programme" de lecture.

Dans les universités américaines, les professeurs de langue et de littérature donnent plusieurs cours de service. On les requiert principalement pour former des bilingues fonctionnels, ce qui en hérisse plus d'un. Ainsi, Devebec Henning (1993) et Kempf (1995), ne se gênent pas pour accuser, dans leurs écrits, la société américaine d'être isolationiste, antiintellectuelle, chauvine, xénophobe et ethnocentriste (sic). Les Américains préféreraient le développement d'habiletés langagières à l'éveil culturel, particulièrement en littérature étrangère. Les deux auteurs sus-

mentionnés insistent sur l'importance de développer un savoir culturel qui mise sur l'analyse des valeurs, des croyances, des comportements, des catégories conceptuelles et des structures économico-sociales, et ceci, tant en diachronie qu'en synchronie. Il faut que les élèves découvrent le familier au sein de l'étrange, qu'ils soient disponibles, émotionnellement, qu'ils développent leur pensée critique. Quant à Rivers (1993), professeure émérite à Harvard et grande spécialiste de l'enseignement des langues, elle ne se gêne pas non plus pour dire que leur ethnocentrisme empêchera ses compatriotes d'entrer de plain-pied dans le XXI^e siècle, à l'heure où la Communauté européenne promeut, par le programme de mobilité étudiante ERASME, la connaissance d'autres langues et cultures.

A ce sujet, se fait jour, depuis 10 ans, chez les spécialistes, une critique contre les principes directeurs de l'ACTFL à propos de l'enseignement littéraire. On reproche à l'ACTFL de miser trop sur les techniques (ex.: les habiletés et stratégies, qui sont mesurables, jusqu'à un certain point) aux dépens de l'interprétation littéraire, du développement des attitudes positives d'ouverture à l'autre. On n'élimine pas les buts fonctionnels du recours au littéraire, mais on veut un véritable programme où habiletés linguistiques, savoir culturel et sensibilité trouvent leur compte. On s'élève contre le pragmatisme touristique et folklorisant des manuels. On préfère une approche comparatiste et synchronique qui, par exemple, permet à l'étudiant de mettre en rapport, sur un même thème, des textes, littéraires ou non, issus tant de la langue cible que de la langue de départ. C'est l'ethno-relativisme de Kempf (1995). Avec les plus avancés, au cours universitaire, on ira jusqu'à l'approche diachronique, où l'étude des grands auteurs phares est intégrée à celle d'une civilisation, l'exemple clé restant celui de Voltaire et du Siècle des Lumières. Ainsi, les apprenants découvriront à la fois la voix personnelle d'un créateur et la voix culturelle de son époque.

1.2 Au Canada et au Québec

1.2.1. Le Québec. En ce qui regarde le Canada, nous traiterons particulièrement du curriculum québécois et la place qu'il fait à la littérature au secondaire, soit pour les 12 à 16 ans et au collégial, soit pour les 16 à 18 ans. Dans les programmes québécois du secondaire, le mot "littérature" n'est jamais écrit, sauf pour les cours à option de la fin du secondaire. On utilise plutôt la désignation par type de texte. L'important, c'est l'exploitation de documents "authentiques" (i.e. non conçus pour des fins pédagogiques, selon l'acception courante du terme en didactique). Si on peut considérer les textes publicitaires comme des documents "authentiques", il n'en reste pas moins que le fait d'accorder cette épithète connotée à des textes tels que la bande dessinée, et, plus encore, au poème, provoque un sursaut épistémologique chez le didacticien du texte littéraire.

Dans son guide pédagogique *Propositions en vue d'une pédagogie de la lecture*, le MEQ (1990) insiste sur l'enseignement stratégique et sur les trois étapes que sont la pré-lecture, la lecture proprement dite et la post-lecture. Le point de vue est d'obéissance cognitiviste: on parle de motivation, de grilles de contrôle, de stratégies locales ou globales de compréhension. On explique ces directives à l'aide de trois ouvrages de littérature de jeunesse. Ceux-ci sont analysés selon une démarche qui ne tient pas compte des spécificités du texte littéraire, mais insiste plutôt sur la langue. Une publication ministérielle plus récente (MEQ, 1994), *Propositions en vue d'une pédagogie d'une lecture collective et individualisée*, va légèrement plus loin en traitant de genres de textes (romans policier, d'aventures, sentimental) et en initiant à l'analyse de structures narratives minimales (ex.: retrouver l'ordre chronologique, découvrir l'élément déclencheur). Les pratiques d'écriture sont à l'avenant, guère créatives.

Elles tiennent plutôt de l'exercice scolaire et constituent un prétexte avoué pour réinvestir systématiquement les acquis d'une narratologie *ad usum delphini*..

Depuis quelques années, au Québec, se pose la question de la culture à enseigner, à travers la LS. Le Québec, minoritaire francophone en Amérique du Nord est en effet en situation de culture problématique. Laforgue (1992) s'est livré à une réflexion sur le sujet. Selon lui, avant les années soixante-dix, on avait, en didactique des LS, les "parallélistes" et les "prioritaristes". Les premiers insistaient sur les notions culturelles dès le début des apprentissages, alors que les seconds s'en tenaient aux éléments linguistiques, reléguant les autres éléments à un niveau plus avancé du curriculum.

Aujourd'hui, on concilie généralement les deux positions. L'approche communicative, la plus usitée de toutes en didactique des LS ou LE, tient compte d'objectifs socioculturels. Encore faut-il savoir comment on définit ces derniers, ou encore le concept de culture. On n'en retrouve mention que dans le guide ministériel pour les options de 4e et 5e secondaire (1984, pp. 3 et 4):

Le mot 'culture' désigne, d'abord, l'ensemble des connaissances acquises par une personne; en plus, pour beaucoup d'anthropologues, de sociologues, d'historiens et aussi pour les professeurs de langue, ce terme est synonyme de 'civilisation'. C'est à ce sens large du mot 'culture' que renvoie le plus souvent le programme du cours à option. Comme programme de civilisation ou de culture québécoise, le programme du cours à option pourrait, théoriquement, proposer comme sujet d'étude aux élèves tout phénomène social propre au Québec, qu'il soit religieux, moral, esthétique, technique, scientifique, historique ou linguistique ; pour cette raison, ce programme dépasse de loin la seule littérature québécoise même si la littérature constitue une expression privilégiée de la culture d'un peuple. Dans la pratique cependant, les objectifs terminaux orientent le choix des phénomènes retenus. On y propose, dans l'ordre décroissant, l'étude d'une oeuvre littéraire (11 fois), d'une oeuvre cinématographique (9 fois) ou d'un événement (9 fois), d'une personne (7 fois), d'un produit et d'un organisme (2 fois) et aussi celle d'un thème ou d'un problème contemporain ou d'un lieu (1 fois).

On remarque ici que l'étude proprement littéraire est reléguée à la fin du secondaire, qu'elle est optionnelle et qu'elle se confine à la littérature québécoise. La lecture d'une oeuvre complète est présentée dans le guide sous forme de projet. Les objectifs de compréhension sont clairs: identification de personnages, de valeurs, analyse de thèmes, évaluation de la "beauté" de l'oeuvre par le biais des personnages, des images, du style. Les objectifs de production écrite constituent des prolongement logiques des précédents. Le guide suggère des romans populaires auprès des jeunes francophones et recommande le travail d'équipe sur les lectures.

Les manuels de base approuvés par le MEQ insèrent peu de textes littéraires dans leurs parcours pédagogiques. La collection *Circuit* (1993) n'en comporte pour ainsi dire pas, même au niveau avancé. Lorsque l'on examine le *Vidéo Puce* (1991; première partie) pour la 3e secondaire, on trouve un extrait d'Yves Beauchemin et un d'Antonine Maillet, en tout et pour tout, sur 88 pages. La seule collection qui, à vrai dire, intègre la démarche littéraire dans ses objectifs est la collection *Via* (1992). Les auteurs, Boucher, Berrier, Ligier et Martel, y parlent volontiers de sélection de livres selon des critères littéraires, de jeux littéraires sur les auteurs et les oeuvres, de coutumes de groupes culturels diversifiés et de leurs traces dans les œuvres.

En ce qui regarde l'enseignement collégial, les programmes font une nette distinction entre les cours de langues et de littérature. Le choix de ceux-ci, pour les anglophones voulant se

perfectionner en français, est passablement éclaté: parcours sur les genres divers (roman, théâtre, poésie, nouvelles), cours d'introduction à la littérature française, à la littérature québécoise, ou à celle de la francophonie. Il faut souligner que les cégepiens francophones apprenant l'anglais comme langue seconde ont également accès à des cours spécifiques sur les littératures de l'Angleterre, du Commonwealth, du Québec et du Canada anglais, ou encore, à des parcours spécifiques sur un genre ou une époque données. La position ministérielle est sans équivoque: pour l'élève plus âgé, l'apprentissage linguistique est mis au service de la littérature. Voyons-en un exemple en anglais LS (MEQ, 1993-1994, p. 1-75):

Etant donné qu'il est plus facile d'étudier les subtilités de la langue par le moyen de la littérature, tous les cours d'anglais comprennent deux parties. En général, un tiers de chaque cours commun de littérature est consacré à l'acquisition des ressources de la langue, et les deux autres tiers, à l'étude de la littérature.

On prévoit même des cours de "composition et littérature" : (ibid, p 1-76):

Les cours de cette catégorie remplissent une double fonction: pour les élèves dont les habiletés langagières sont satisfaisantes mais plutôt faibles, ils servent d'introduction aux études littéraires de l'enseignement collégial en mettant plus l'accent sur l'interprétation de textes et sur la composition d'essais littéraires que ne le font les cours communs de littérature: ils servent également de transition entre les cours de niveau inférieur et les cours communs.

Mentionnons enfin que le cégep québécois offre également des cours d'espagnol, d'allemand d'italien, de chinois, de russe, d'hébreu et de yiddish (les deux premières langues étant les plus répandues) où langue et littérature s'entremêlent, et même des cours sur les langues autochtones (le micmac et le mohawk).

Avec l'émergence des préoccupations interculturelles, au Québec comme ailleurs, la classe de langues récupère des notions telles que le relativisme culturel, l'ouverture aux valeurs de l'Autre. Le programme québécois n'en est pas exempt, puisqu'il parle de la nécessité de présenter la réalité québécoise aux élèves, tout en l'insérant dans un contexte pluraliste. Selon nous, les socio-anthropologues ont ici pris la place que leur laissaient volontiers les littéraires: on s'est davantage intéressé à la définition des classes de langues multiethniques et aux caractéristiques ethnologiques d'une culture qu'à la façon dont les textes les véhiculaient. Les études spécifiques sur la didactique de l'interculturel en classe de langue commencent à peine (cf Lebrun 1995;1997).

1.2.2. Le Canada. La problématique québécoise relative à la place à faire à la culture est une problématique largement partagée par le reste du Canada. En 1983, Stern a publié son magistral *Fundamental Concepts of Language Teaching* où il fait une large place aux objectifs socioculturels dans les curricula de langues. En fait, les syllabi retenus par Stern ont quatre volets: linguistique, communicatif ou expérientiel, culturel, et de formation langagière générale. Stern a contribué à mettre de l'avant la notion de "curriculum multidimensionnel" où l'on parle de l'intégration d'une multitude de stratégies, de la nécessité de situer les apprentissages dans des contextes vérifiables, de considérer le code comme étant en amont des apprentissages sans qu'il les occupe tout entiers, de l'union consubstantielle de la langue et de la culture. Il demande de considérer l'apprenant comme un observateur de la culture seconde et de ses valeurs, en distinguant bien celle-ci de la culture étrangère.

Suite aux travaux de Stern et aux demandes de l'Association canadienne des professeurs de langues seconde, le gouvernement canadien a entrepris une étude nationale sur les

programmes de français de base ("National Core French Study"). LeBlanc (1990) a dirigé les travaux portant sur le volet culture. Dans son *Rapport synthèse* sur les programmes de français langue seconde au Canada, LeBlanc (1990) explique la conception de la culture qui a prévalu chez les concepteurs: une approche résolument socio-anthropologique, tenant compte du statut d'état bilingue du Canada. Pour lui, l'approche encyclopédique de la culture a vécu, et avec elle, le recours systématique à des productions culturelles telles que, par exemple, des poèmes de la grande littérature française. Le contact avec la culture seconde doit d'abord être local, puis régional, national, et enfin, international. Ainsi, dans l'ensemble canadien, il faut d'abord avoir recours aux productions culturelles des communautés francophones locales, de même qu'il faut décrire leurs particularismes linguistiques.

2-LE TEXTE LITTÉRAIRE

2.1 Définitions d'élèves et d'enseignants

Presque toutes les définitions insistent sur l'instabilité du sens du mot, position sartrienne s'il en est. En Occident, la littérature a longtemps été associée à la rhétorique, et, également, à la formation de la personne cultivée. En plus de faciliter l'écriture et d'assurer la fluidité dans l'argumentation, la littérature se fait pourvoyeuse de valeurs, sociales et autres. Alors que la valeur culturelle ou morale de la littérature n'est plus guère discutée de nos jours, on lui reconnaît toujours l'art de la philosophie digeste, de l'effet esthétique digne d'admiration, de l'hédonisme aisément accessible.

La définition du texte littéraire que donne Peytard dans son classique *Littérature et classe de langue* (1982a, p. 9) mérite qu'on s'y arrête. C'est "un document (titre, paragraphe, chapitre, volume) légitimé par l'institution littéraire et qui peut, sous forme d'échantillon, ou de prélèvement d'une oeuvre, être lu dans sa 'disponibilité polysémique' ". Besse (1982) insiste sur la disposition typographique particulière de certains textes littéraires, sur les phénomènes d'oralisation auxquels ils donnent lieu, sur les effets de style, et, finalement, sur l'esthétique de l'oeuvre ouverte aux interprétations, comportant ses ambiguïtés propres.

Rien de tel que de faire définir l'objet par les premiers intéressés, les étudiants eux-mêmes. C'est ce qu'ont fait Davis, Kline et Stoekl (1995), lors d'une enquête. Les 129 étudiants qu'ils ont rejoints ont donné des définitions de l'ordre de la sacralisation ou de la description. Dans l'ordre, leurs définitions sont basées sur le lecteur (15,6% des réponses), sur l'auteur (13,9%), sur l'acquisition de l'histoire et de la culture (13,6%), sur la qualité stylistique (12,7%), sur l'aspect communicationnel lecteur-auteur-texte (12,3%), sur les valeurs cultuelles (4,9%). Près de 15% des définitions n'ont rien de canonique, les étudiants ayant peine à définir l'objet: texte à idées, texte qui augmente la culture, etc. Les autres définitions de la littérature sont résiduaires, englobant les prescriptions scolaires, les visions romantiques et la typologie en genres. Il se dégage de ce tableau quelques conséquences: l'incertitude de l'étudiant quant au fait de la qualité inhérente du texte littéraire, la méconnaissance des possibilités d'interprétations diverses, la précarité du lien entre culture et textes littéraires. Le ton très relativiste des étudiants implique que l'enseignant doit justifier soigneusement ses choix. Qui plus est, il devrait demander clairement à ses étudiants, d'entrée de jeu, leur représentation de l'objet littéraire, afin de partir de là pour les motiver.

Que signifie, pour les enseignants, comprendre un texte littéraire? Suivant Davis (1992), nous pouvons dire qu'il suppose l'intrication, voire la hiérarchisation de quatre types d'habiletés:

- 1- le décodage du sens littéral, tant au plan lexical que syntaxique;
- 2- une attention aux référents culturels et au contexte spatio-temporel;
- 3- une connaissance des conventions littéraires;
- 4- l'habileté, personnelle à chaque lecteur, dans la recréation ou la reconstruction du texte.

L'enseignement explicite touche les trois premières habiletés. La quatrième suppose une attention particulière de l'enseignant "accoucheur" du savoir de l'élève et trouve son expression la plus complète dans la pédagogie de la réponse (voir *op. cit.* loin dans notre texte).

2.1 Buts et motivations en LS et en LE

Selon une enquête universitaire australienne (Martin et Laurie, 1993), les étudiants ont des buts principalement pragmatiques ou instrumentaux (ex.: voyage, travail, communication interpersonnelle), lorsqu'ils entreprennent l'étude d'une langue étrangère. Dès lors, il n'est pas étonnant que peu d'entre eux pensent spontanément à la littérature de la langue cible. Dans une liste des buts mentionnés spontanément par les étudiants, on retrouve le désir de mieux connaître la littérature française au 12e rang (62% des enquêtés le mentionnant, contre 100% qui avouent le désir d'augmenter ses connaissances à l'oral, en lecture et en grammaire). Toutefois, il est important pour 86% des apprenants de bien connaître la vie et les coutumes françaises. Presque tous les sujets perçoivent les relations très fortes existant entre la littérature et les habiletés en lecture. Peu, cependant, envisagent les liens entre culture et littérature. Ils parlent plus volontiers de la première que de la seconde. On peut en conclure que, pour les étudiants, la littérature contribue peu au développement des quatre habiletés de base (lire, écrire, parler, écouter). Bien plus, ils n'envisagent pas la lecture littéraire comme une occasion de développement culturel personnel. Derrière cette position se profile, selon les deux auteures, une insécurité linguistique qui focalise en premier lieu l'attention des étudiants sur les aspects purement linguistiques de leur apprentissage. Leur motivation semble bien extrinsèque et les prive d'un grand plaisir culturel. C'est sans doute, concluent les auteures, le propre des cultures hégémoniques et mandarinales, peu ouvertes à la diversité.

Quels buts peut-on reconnaître à la littérature dans les curricula. Sorin (1996) en distingue trois, pour la langue maternelle: le premier est d'ordre socio-affectif: c'est l'ouverture à soi et à l'autérité. Le second est esthétisco-culturel: c'est la référence à la dimension esthétique. Quant au troisième, plus intellectuel, il permet d'envisager la littérature dans une optique cognitive et langagière. Nous croyons que, *mutatis mutandis*, les mêmes trois buts peuvent se retrouver en LS ou LE, sans qu'il soit nécessaire de les hiérarchiser. C'est bien le même langage, en effet, que parlent Brumfit et Carter (1986), spécialistes de la LE. Selon eux, l'enseignement de la LE ou de la LS aide au développement des compétences langagières, permet d'enseigner une culture donnée et de faire vivre une expérience esthétique. Toutefois, soulignent-ils pertinemment, cette expérience ne saurait être vécue si le niveau linguistique de l'apprenant est trop bas. Pour Brumfit et Carter (1986), l'enseignement littéraire développe la lecture comme activité autonome et individuelle. Il permet également d'accéder à la grammaire du texte, ce fameux répertoire de conventions littéraires.

Besse (1982) distingue pour sa part trois buts, se concrétisant en autant d'approches.(1) On peut vouloir utiliser le texte littéraire comme un réservoir de belles phrases. C'est la perspective utilitariste, centrée sur la langue, récupérable en explication de texte. (2) On peut également

voir le texte littéraire comme un lieu discursif spécifique permettant de s'initier à une culture donnée. (3) Il est enfin possible d'y discerner un exercice basé sur une stylistique de l'écart et faisant une large place aux remarques lexicales. Selon Peytard (1982b), l'enseignant qui désire récupérer le texte littéraire pour des fins d'enseignement en LE se heurte à des obstacles majeurs, relatifs aux représentations du texte littéraire (i.e. un objet sacré parce que beau), aux modes d'exercices traditionnels réputés difficiles (i.e. l'explication de ~~texte~~ et la dissertation), à un paratexte important, dépendant du contexte socio-culturel et à un réseau de connotations très large.

Nous croyons personnellement que les chercheurs opposent trop les objectifs cognitifs et affectifs de l'enseignement littéraire: il s'agit là d'une fausse dichotomie. Les émotions littéraires sont occasionnées par la perception d'un monde construit, donc, ayant un noyau cognitif. Dufays (1991) insiste sur la conjonction des enjeux rationnels et des enjeux passionnels de toute lecture littéraire. Si la maîtrise de la langue, des types de discours et de l'univers des référents est de l'ordre du rationnel, le désir de décentrement/identification, de connaissance de soi et de déstabilisation se situent dans la sphère du passionnel.

2.3 *Les types de textes*

2.3.1. *La poésie.* De tous les genres littéraires, la poésie est celle où les règles langagières sont les plus bousculées. Certains enseignants de LS et LE se justifient parfois de ce fait pour mettre les poèmes au rancart, y voyant un genre délibérément ésotérique et déstabilisant pour l'élève. C'est faire peu de cas des jeux phonétiques qui pourraient séduire l'élève. La poésie est par essence oralisation et peut constituer un bon exercice de prononciation, une sensibilisation, par l'oreille, aux structures et aux rythmes de la langue cible. Pour Riffaterre (1979), la déstabilisation créée par le poème, ou encore l'effet de "défamiliarisation" est cependant une qualité qui tient à la "littérarité" du poème: "le propre de l'expérience littéraire, c'est d'être un dépassement, un exercice d'aliénation, un bouleversement de nos pensées, de nos perceptions, de nos expressions habituelles" (1979, p. 8). Plus que tout autre type de texte, le poème favorise une lecture "top down", ou descendante, c'est-à-dire menée par les concepts et les intuitions.

2.3.2. *Le théâtre.* Le texte de théâtre doit non seulement être lu, il doit également être "dit", afin que l'apprenant prenne conscience de ses caractéristiques *sui generis*. On a peu glosé sur les expériences de dramatisation en LS ou LE, car elles sont habituellement marginales. Comme le dit Fancy (1991), le jeu dramatique exploite l'énergie affective de l'apprenant, l'oblige à sortir de son silence et à exploiter en lui des capacités expressives imprévues, tant théâtrales que linguistiques et humaines. Sur scène, les différents "langages" sont mis à contribution: la musicalité de la langue cible transparaît plus clairement que dans la salle de classe, de même que son pouvoir d'évocation. C'est tout le corps et l'esprit qui s'investissent dans cette expérience langagièrre particulière. On va bien au-delà d'une conception classique de l'approche communicative. En s'exprimant, l'étudiant-artiste intègre des valeurs esthétiques et culturelles. Quant au corpus, il peut être très éclaté. Certes, certaines pièces de Molière constituent des valeurs sûres, mais on peut également recourir au théâtre moderne (Ionesco, Arrabal), sans oublier les auteurs du crû (ex.: Gélinas, Dubé et Tremblay, pour le Québec-Canada).

2.3.3. *Le récit.* Comme le fait remarquer Peytard (1982a), le récit est un discours dont la structure a été particulièrement bien étudiée par les sémioticiens et retranscrite en formules simples, entre autres récupérables pour la classe de langue (ex.: situation initiale, élément

déclencheur, héros et anti-héros, disposition des épisodes). Depuis les années soixante-dix, on retrouve de nombreuses traces, dans les revues spécialisées, de ces propositions didactiques qui font appel à des notions de sémiotique. Le terme de "littérature" disparaît même lorsque l'on parle de cette mécanique bien huilée qu'est le récit (roman, conte ou nouvelle) décorticable sous toutes ses facettes. L'exercice a un côté rationnel qui oblitère l'émotion esthétique que l'on peut éventuellement ressentir devant la beauté d'un texte: il oblige à UNE lecture prédéterminée, celle qui permet de récupérer le sens immanent, alors que la véritable lecture est plurielle. Nous ne sommes pas contre de tels exercices, cependant, à condition qu'ils ne constituent pas l'unique moyen de prendre connaissance des récits. Il faut également les approcher par d'autres méthodes, dont une explication de texte renouvelée (cf infra) qui allie étude du contexte, travail en ateliers divers (ex.: dramatisation d'une scène de roman) et exercices d'écriture conçus en prolongement de la lecture.

2.3.4. Un corpus particulier: la littérature de jeunesse. Ce corpus est polymorphe, et difficile à définir, puisqu'il va des albums au récit, en passant par la bande dessinée. Son premier destinataire est l'enfant où l'adolescent, soit un lecteur qui n'a pas encore atteint sa pleine maturité affective et intellectuelle (Soriano, 1993). Selon Blampain (1979), c'est une littérature téléologique, c'est-à-dire dont le but est de guider le jeune lecteur là où le veut l'auteur. Le mouvement d'insertion de la littérature de jeunesse (ou LJ) dans les curricula a commencé aux Etats-Unis, il y a au moins une vingtaine d'années. Au Québec, il est perceptible dans la langue maternelle depuis au moins une quinzaine d'années et, pour la langue seconde, bien que de façon plus mitigée, depuis la fin des années quatre-vingt. C'est que la littérature de jeunesse est un outil didactique naturel, permettant de ménager des avenues vers la lisibilité.

Le Québec est constitué une des terres d'élection de la littérature de jeunesse. Le jeune lectorat est avide des productions autochtones et les enseignants récupèrent cette attitude en proposant des cheminements pédagogiques qui en tiennent compte. Cela est vrai autant de la langue maternelle que de la langue seconde (Madore, 1992). Presque toutes les collections sont susceptibles d'être utilisées pour la LS. Accordons une mention particulière à la collection Plus de HMH, la seule qui est expressément destinée aux apprenants de la langue seconde (trois groupes d'âges, de 9 à 16 ans), puisque le vocabulaire y est calibré, et la syntaxe, étudiée; des mini-dossier d'activités, à la fin de chaque ouvrage, permettent à l'élève de poursuivre son bonheur de lecture ou d'ancrer ses apprentissages. On n'aurait garde d'oublier, également, les romans jeunesse (i.e. de 9 à 12 ans) de La Courte Échelle, des Editions Héritage, de Pierre Tisseyre et de Québec-Amérique, pour ne nommer que les plus connus.

Selon nous, les textes de littérature de jeunesse constituent une bonne initiation au littéraire pour de jeunes apprenants de LS ou LE. Non seulement incitent-ils à lire des œuvres complètes, accessibles, mais encore offrent-ils un cadre thématique et langagier récupérable pour l'écriture. Cependant, il convient d'en modérer l'usage au fil de la scolarité du secondaire, et de favoriser l'accès des étudiants à des textes littéraires dits "pour adultes".

3- QUELQUES MÉTHODES D'APPROCHE DU TEXTE LITTÉRAIRE EN LS ET EN LE

3.1 *Remise en question de l'approche communicative*

Il est actuellement de bon ton de critiquer l'approche communicative comme étant peu productive au plan culturel, et donc, par ricochet, au plan littéraire. L'approche communicative s'attache à la compréhensibilité du message en minimisant les questions de formes, canoniques

ou pas. Les apprenants doivent développer une attitude positive face à leurs capacités, en ayant la conviction qu'ils peuvent réussir une communication, même avec leur répertoire linguistique limité. La signification sociale du message est secondaire; la qualité même des textes est moins importante que l'échec ou la réussite de la communication.

C'est l'essor de la composante culturelle (ou interculturelle, comme on voudra) qui a entraîné une quasi contestation de l'approche communicative. Plus l'hétérogénéité culturelle augmente, plus augmentent les problèmes de communication. Collier et Thomas (1988) définissent la culture comme un système de transmission historique des symboles, des significations et des normes. Elle a trait au groupe ethnique, à la profession ou à certains autres systèmes symboliques. Les auteurs distinguent deux dimensions comportementales relatives à la culture: la dimension morale ou normative et la dimension constitutive de l'être humain. Lors du processus de communication, les caractéristiques culturelles se manifestent, entre autres, par les attitudes, les modèles de pensée, les attentes, le langage. Il est difficile d'isoler une caractéristique culturelle spécifique. L'approche communicative tient peu compte de ces subtilités, car elle a un but avant tout fonctionnel. Entre autres, elle considère que tous les apprenants sont égaux, qu'ils doivent apprendre la langue-cible aussi parfaitement que les autochtones. Elle se préoccupe plus de l'expressivité de la langue que de la transmission des contenus; du moins, elle n'incite pas à porter des jugements sur les contenus, ce qui ne sollicite guère le jugement des apprenants, non plus que leurs capacités créatives. Elle est aveugle aux variations de sens propres à une communauté linguistique donnée. Il apparaît, en dernier ressort, qu'on ne peut guère fonder une véritable pédagogie de l'interculturel sur l'approche communicative.

3.2 De quelques méthodes qui ont fait leurs preuves

On peut s'interroger sur la nécessité de reproduire en LS ou LE le modèle d'explication de texte qui a cours en langue maternelle. Cette méthode consiste en un commentaire systématique sur le texte sous tous ses angles. En fait, plusieurs enseignants utilisent cette méthode en insistant beaucoup sur son premier volet, soit les habiletés de bas niveau qui constituent la compréhension du vocabulaire et de la syntaxe. Lui succède l'analyse du contenu sémantique, qui devrait conduire au "message" du texte, inséré dans un contexte socioculturel que l'enseignant aura quelque peu précisé d'entrée de jeu et auquel l'élève sera à même, au terme de sa démarche, d'être plus sensibilisé.

L'étape terminale, dans une approche englobante du texte littéraire, peut consister en une écriture (ou réécriture) créative. Cet essai aura été précédé de quelques activités ponctuelles d'écriture, au fil des leçons, histoire de "réchauffer" l'apprenti scripteur. L'enseignant peut choisir, dans ses consignes, de mettre l'accent sur une thématique ou une forme grammaticale particulière. Le but est essentiellement de réinvestir les connaissances linguistiques et littéraires acquises dans des productions du crû de l'apprenant, où il met en branle son expressivité personnelle. Le poème constitue évidemment le summum de cette créativité. Suivons ici Lotman (1973, p. 108): "En créant pour l'homme une possibilité conventionnelle de parler avec lui-même dans différents langages, en codant différemment son propre 'moi', l'art aide l'homme à résoudre une des questions psychologiques les plus importantes: la détermination de son être propre."

Parmi les nouvelles méthodes, on peut en citer une, ayant cours aux États-Unis dès le primaire, et dont le succès est assuré par son aspect extra-scolaire et convivial. Il s'agit des "cercles littéraires" (literature circles"), groupes de discussion informels sur une œuvre donnée. En

prônant le plaisir comme valeur première, ils atteignent d'autres objectifs tels que la pensée critique, l'écoute d'autrui et l'auto-évaluation (MacGillivray, Tse et McQuillan, 1995). Le cercle littéraire privilégie les œuvres complètes, contrairement à ce qui se passe dans bien des classes de LE ou LS. En fait, on sait que l'extrait, en enlevant à l'œuvre sa densité, en scotomisant le plaisir de lecture, ne permet pas d'en étudier la cohésion interne (Cook, 1986). Les relations anaphoriques et cataphoriques perdent de leur sens. Le texte de l'extrait est généralement complet linguistiquement, mais il ne l'est pas sémantiquement. Neamen et Strong (1992) trouvent que la formule favorise l'apprentissage coopératif en créant une communauté d'apprenants. Ceux-ci choisissent un ouvrage dans un ensemble, selon certains critères donnés par l'enseignant. Dans la discussion, chacun remplit le rôle qui lui a été assigné, par tirage au sort, par exemple. Les activités du cercle de lecture sont généralement intégrées dans un projet plus vaste, ce qui rend les lectures d'autant plus significatives.

3.3 Une méthode à privilégier: la réponse de l'élève

Le modèle de la transmission a vécu. Doit lui succéder une véritable interaction enseignant-élève, ou encore texte-élève. Il s'agit d'une pollinisation croisée susceptible de porter les plus beaux fruits. C'est ce qu'à compris, dès 1938, Rosenblatt. Dans ses différentes ouvrages (1938, 1978), cette didacticienne du texte littéraire parle de l'émotion esthétique comme d'une expérience personnelle. Cette émotion naît d'une transaction personnelle entre le lecteur et le texte. Rosenblatt distingue la lecture efférente, purement informative, de la lecture esthétique, qui vise la matrice expériencielle, les références personnelles. Ce modèle de "réception pragmatique" du texte littéraire a été, au fil des décennies, revivifié par les théoriciens, principalement allemands, de l'esthétique de la réception (i.e. Jauss et Iser). Il a donné naissance à un puissant mouvement, la "reading response", dont les revues pédagogiques américaines nous démontrent qu'il s'applique largement à tous les niveaux de la scolarité. Au Québec même, des expériences de la sorte ont été tentées au primaire et au secondaire (Lebrun et Gagnon, 1996) et même en langue seconde (Maguire, 1988, Belzil, 1996).

Comme le remarque avec justesse Long (1986), il faut distinguer la réponse à l'enseignant de la réponse au texte. L'enseignant est ici un véritable animateur. Ses questions doivent aider l'élève à réagir, le guider vers des niveaux de réflexion qu'il ne pourrait atteindre seul. En fait, les questions qui incitent à la réponse doivent former un "programme" structuré selon les difficultés d'un texte. La discussion entre pairs fait également émerger des réactions qui permettent à l'élève de construire son interprétation du texte. Ce n'est pas tout de "répondre": encore faut-il que la réponse soit personnelle et créative, et non seulement individuelle.

Généralement, la pédagogie de la réponse se concrétise dans la tenue d'un "log journal", d'un "journal dialogué", où l'élève consigne, au fil de ses expériences de lecture, ses remarques, sous forme de lettres qu'il adresse à l'enseignant ou à ses pairs, qui lui répondent, à leur tour, de façon personnalisée. Les lettres de l'enseignant doivent tenir compte du cheminement personnel de l'élève, sans le comparer aux collègues de sa classe. Le journal ne fait partie d'aucune évaluation: c'est un espace privé d'échange entre locuteurs consentants, qui acceptent de partager une expérience esthétique, si mince soit-elle. Belzil (1996) fait remarquer que la formule peut s'utiliser même au primaire, dès que l'élève se sent un peu à l'aise, linguistiquement. On la complète alors de conférences individuelles, rencontres orales enseignant-élève, où le jeune lecteur est appelé à préciser ses réactions, en recourant, si besoin est, à sa langue maternelle.

Pour Ali (1994), la pédagogie de la réponse suppose l'empathie du lecteur avec une histoire où joue l'identification. Les processus d'analogie et d'interprétation fonctionnent à plein: le lecteur fait des relations constantes avec sa propre vie, découvre des interprétations d'événements et de comportements, remet en question ses propres valeurs, distingue entre fiction et réalité. En bout de course, non seulement comprend-il mieux le texte, mais encore se comprend-il mieux lui-même.

Les classes de LS et LE veulent réduire l'"anxiété linguistique" (Kempf, 1995) en leur proposant des cheminements signifiants. La méthode communicative ne tient pas compte du fait que l'apprenant de langue étrangère peut réagir nerveusement lorsqu'il lit, parle ou écrit, puisqu'il n'est pas assuré de son habileté. Il faut encourager l'élève, mais en le faisant agir, en lui démontrant que ses perceptions ont droit de cité et qu'il s'en servira pour construire ses apprentissages ultérieurs. Il deviendra ainsi linguophile et développera une motivation intrinsèque face à son apprentissage: réceptivité mentale et émotive, estime de soi, flexibilité cognitive, articulation intellectuelle, empathie envers autrui. La pédagogie de la réponse est donc une façon d'humaniser et de socialiser la classe.

CONCLUSION

Quoi de mieux, pour terminer ce parcours, que le plaidoyer de Oriol-Boyer (1990, p. 56). Oriol-Boyer parle d'écrire littéraire, suite à une lecture du même type. Son témoignage souligne la flexibilité d'un type de texte qui peut s'ajuster au langage didactique sur la communication, en n'oubliant ni les apprentissages linguistiques, ni les contextes culturels:

Le texte littéraire est une variation langagière unique. Pour chaque texte, un code spécifique est à découvrir. Et celui qui écrit un tel texte apprend sans cesse à décrypter les codes qu'il applique sans en être conscient. Il apprend ainsi à découvrir l'autre en lui, à accepter plus tard toutes les différences avec les autres, à [...] chercher la norme qui régit la parole de l'autre et accepter comme normales les différences langagières, accroissant ainsi ses possibilités communicationnelles.

Peytard (1982a) ne parlent pas un autre langage quand il octroie droit de cité au texte littéraire en salle de LE: le travail "maximal" sur la langue fait surgir la dynamique discursive, et, parallèlement, l'émotion esthétique. En classe de LS ou LE, le texte littéraire peut ainsi devenir un laboratoire langagier et humaniste unique.

BIBLIOGRAPHIE

a) ouvrages et articles théoriques

- ACTFL (1986) *Proficiency Guidelines*. Hastings-on-Hudson: ACTFL
- Ali, Soroya (1994) The Reader-Response Approach: An Alternative for Teaching Literature in a Second Language, *Journal of Reading*, vol 37, no 4, p. 288-296.
- Belzil, Suzanne (1996). Le journal en dialogue: pour une pédagogie de l'écrit axée sur le processus. *Revue de l'AQEFLS*, vol. 18, no 1-2. p. 56-64.
- Besse, Henri (1982) Eléments pour une didactique des documents littéraires. In Peytard, J. (dir.) (pp. 13-34) . *Littérature et classe de langue*. Paris: Hatier-CRÉDIF
- Blampain, Daniel (1979). *La littérature de jeunesse: pour un autre usage*.Paris: Nathan
- Bourgain, Dominique (1982).Enseigner la littérature? Des enseignants face au texte littéraire. In Peytard, J. (dir.) (pp. 77-93) . *Littérature et classe de langue*. Paris: Hatier-CRÉDIF
- Brumfit, C.J. et Carter, R.A. (1986). *Literature and language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Collier, M.J. et Thomas, M. (1988). Cultural Identity: An Interpretative Perspective. In Collier M.J. et Thomas, M. (dir.) *Theories in intercultural communication* (pp. 99-122), Newbury Park: Sage
- Cook, Guy (1988). Texts, extracts and stylistic texture. In C.J. Brumfit et R.A. Carter (Eds) (pp 150-168), *Literature and language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Davis, James (1992) . Reading Literature in the Foreign Language : The Comprehension/Response Connection. *The French Review*, vol 65, no 3, p. 359-370.
- Davis,James N. Kline, Rebecca R. et Stoekl, Allan I (1995). Ce que définir veut dire: Analyses of Undergraduates' Definitions of Literature. *The French Review*, vol. 68, no 4, mars, p. 652-667.
- Devebec Henning, Sylvie (1993). The integration of language, literature and culture: goals and curricular design, *ADFL Bulletin*, vol. 24, no 2, winter, p. 51-55
- Dufays, Jean-Louis (1991) Lire avec les stéréotypes. Les conditions de la lecture littéraire en classe de français. *Enjeux*, no 22, pp 5-18
- Fancy, Alex (1991). Didactique du français langue seconde, dramatisation et théâtre. *Revue canadienne des langues vivantes*, 47,2, janvier, pp 341-350.
- Freeman, Yvonne S. et Goodman, Yetta M. (1993). Revaluing the Bilingual Learner through a Literature Reading Program. *Reading and Writing Quarterly*, no 9, pp 163-182.
- Germain, Claude. (1993). *L'évolution de l'enseignement des langues: 5 000 ans d'histoire*. Montréal/Paris: HMH Hurtubise/Clé International.
- Helmar-Salasoo, Ester (1995).*A National Study of States' Roles in Choosing Reading and Literature for Second-Language Learning*. Albany: University of Albany, National Research Center for Literature teaching and Learning.
- Kempf, Franz R. (1995)Dialectic of Education: Foreign Language, Culture and Literature. *ADFL Bulletin*, vol. 27, no 1, p. 38-46.
- Kramsch, Claire (1985) Literary Texts in the Classroom: A Discourse. *Modern Language Journal*, vol 69, no 4 p. 356-366.
- Laforge, Lorne (1992). *Une langue/ une culture à enseigner, une langue/une culture à apprendre*. Communication présentée au congrès de l'AQEFLS, Montréal, mars
- Le Blanc, Raymond (1990). *Etude nationale sur les programmes de français de base. Rapport synthèse*. Ottawa: Association canadienne des professeurs de langue seconde.
- Lebrun, Monique (1995)Des chaperons de toutes les couleurs. In G. Adamson et J.-M. Gouanvic (Eds) (pp 187-198). *Francophonie plurielle*, Montréal: Hurtubise HMH.

- Lebrun, Monique et Gagnon, Martin (1996). La perception des valeurs dans la lecture de récits en milieu pluriethnique. In Zita de Koninck (dir.) (pp 135-150). *L'éducation multiculturelle; état de la question*. Tome III, *L'éducation multiculturelle:école et société*. Toronto: Associationb canadienne des professeurs de langue seconde.
- Lebrun, Monique (1997). La littérature migrante: un défi pour la didactique des langues. In R. Féger (dir.) (pp 308-313). *L'éducation face aux nouveaux défis*. Montréal: Logiques.
- Lotman, Iouri (1973). *La structure du texte artistique*. Paris: Gallimard
- Madore, Edith (1992). Intégration de la littérature francophone et québécoise pour la jeunesse au cours de français langue seconde et immersion. *Bulletin de l' AQEFLS (Association québécoise des enseignants de français langue seconde*, vol 14, no 1, pp 39-44.
- Maguire, Mary (1988). *An analysis of Dialogue Journal Writing*. Montréal: Conseil scolaire de l'Île de Montréal.
- Martin, Anne et Laurie, Ian (1993) Student views about the contribution of literary and cultural content to language learning at intermediate level. *Foreign Language Annals*, vol. 26, no 2, 188-207.
- MacGillivray, Laurie, Tse, Lucy et McQuillan, Jeff (1995). Second Language and Literacy. Teachers considering literature circles: a play. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, vol 39, no 1, p. 36-44.
- Ministère de l'éducation du Québec (MEQ) (1984) *Programme de français langue seconde. Options: 4e et 5e secondaire*. Québec: MEQ
- Ministère de l'éducation du Québec (1990). *Propositions en vue d'une pédagogie de la lecture. Français. Secondaire*. Québec: MEQ
- Ministère de l'éducation du Québec (1993) , *Cahiers de l'enseignement collégial* Québec: MEQ
- Ministère de l'éducation du Québec (1994). *Propositions en vue d'une pédagogie d'une lecture collective et individualisée. Secondaire. Français langue seconde*. Québec: MEQ
- Neamen, Mimi et Strong, Mary (1992). *Literature Circles. Cooperative Learning for Grades 3-8*. Englewood, Col. : Teacher Ideas Press.
- Riffaterre, Michaël (1979) *La production du texte*. Paris: Seuil.
- Oriol-Boyer, Claudette (1993). Pour une didactique du français langue et littérature étrangère, *Le français dans le monde*, no 237, nov.-déc., p. 56.
- Peytard, Jean (1982a). *Littérature et classe de langue*. Paris: Hatier-CRÉDIF
- Peytard, Jean (1982 b) Sémiotique du texte littéraire et didactique du FLE, *Etudes de linguistique appliquée*, no 45, janvier-mars. p. 91-103.
- Rivers, Wilga, M. (1993). Cultures, languages and the international smorgasbord: musings for a new millennium. *The Canadian Modern Language Review/La revue canadienne des langues vivantes*, vol 50, no 1, octobre, p. 150-157.
- Rosenblatt, Louisa Maria (1938). *Literature as exploration*. New-York: Modern Language Association.
- Rosenblatt, Louisa Maria (1978). *The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literature work*. Carbondale, Ill. : Southern Illinois University Press.
- Schultz, Jean-Marie (1996). The Uses of Poetry in the Foreign Language Curriculum. *The French Review*. vol 69, no 6. p. 920-932.
- Soriano, Marc (1993). Littérature de jeunesse. Dans Robert Estivals (dir). *Les sciences de l'écrit. Encyclopédie internationale de bibliologie* (pp 380-382). Paris: Retz
- Sorin, Noëlle (1996). *La lisibilité dans les romans pour enfants de 10-12 ans par une analyse sémiotique des textes*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université du Québec à Montréal
- Stern, H.H. (1983). *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press

b) matériel pédagogique

Arsenault, Rose-Hélène et Tardif, Cécile (1991). *Vidéo-puce*. Montréal: CEC, coll. Opus 2000.
Boucher, Anne-Marie, Berrier, Astrid, Ligier, Françoise et Martel, Angéline (1992). *VIA*, La Salle: Didier.

Caban, Edvige, Labrecque, Linda et Persechino, France (1993). *Circuit*. Montréal: Guérin Riffaterre, Mikhail (1979). *La production du texte*. Paris: Seuil