

Éclectisme et coopération : pour un enseignement non dogmatique (Australie)

Grahame C. Jones et Paul Nay-Brock

Volume 23, numéro 1-2, automne–hiver 1987

L'enseignement de la littérature dans le monde

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/035718ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/035718ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Les Presses de l'Université de Montréal

ISSN

0014-2085 (imprimé)

1492-1405 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Jones, G. C. & Nay-Brock, P. (1987). Éclectisme et coopération : pour un enseignement non dogmatique (Australie). *Études françaises*, 23(1-2), 267–274.
<https://doi.org/10.7202/035718ar>

Éclectisme et coopération: pour un enseignement non dogmatique (Australie)

GRAHAME C. JONES et PAUL NAY-BROCK

Cet article examinera l'enseignement de la littérature dans les lycées et les universités d'Australie. Notre attention portera sur l'anglais, la langue principale de l'enseignement en Australie, et le français, la langue étrangère la plus enseignée dans nos institutions pédagogiques.

ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

Nous nous bornerons à considérer les deux dernières années de l'enseignement secondaire, celles qui préparent l'accès au niveau universitaire. L'enseignement est obligatoire jusqu'à l'âge de 16 ans. 46,4 % des lycéens, en 1985, ont continué leurs études après cet âge pour terminer l'enseignement secondaire.

La base traditionnelle de l'enseignement de l'anglais au lycée surtout jusqu'en 1970 reflète une influence profondément

britannique. Le choix des textes littéraires était fondé sur une tradition provenant d'Oxford et de Cambridge. Avant 1960 surtout, une certaine tradition morale, inspirée par Mathew Arnold et embrassée ensuite par les auteurs du *Newbolt Report* de 1921, était fort significative. Il s'agissait de ce qui est, selon John Dixon, un modèle pour les études littéraires basé sur l'héritage culturel. «La grande littérature offre, selon l'expression d'Arnold, une critique de la vie : que pourraient lire les élèves de plus formateur que cela? [...] À travers la littérature tout ce qu'il y avait de mieux dans la pensée et le sentiment nationaux pouvait être transmis à la postérité¹.»

Dans ce cadre la littérature était l'objet d'examens publics. Le programme se composait de poésie, de romans et/ou de récits courts, de pièces y compris surtout de Shakespeare, texte obligatoire — et souvent d'essais (ceux d'auteurs «classiques», comme Lamb, Bacon, etc.). L'examen public exerçait une forte domination sur le programme.

La Nouvelle-Galles du Sud manifeste l'attitude la plus conservatrice de tous les États envers l'enseignement de la littérature. On y reconnaît des échos d'une convention s'inspirant de Leavis et du *New Criticism* américain, de ce que Docker a décrit comme «la domination des institutions par une critique formaliste centrée sur le texte²». Ce paradigme présuppose que la critique littéraire est une discipline «scientifiquement objective» et que les problèmes posés par la littérature se prêtent à des solutions «correctes», qu'il y a toujours une «bonne» réponse à chercher.

Les développements innovateurs peuvent être résumés en trois catégories inextricablement liées : la diversification des cours ; un accent plus marqué sur des programmes développés dans les écoles mêmes ; et une définition plus large du concept de littérature.

Pendant longtemps l'enseignement de la littérature anglaise au niveau secondaire a été déterminé par les universités. À présent les programmes secondaires deviennent de plus en plus la responsabilité des lycées eux-mêmes et ont pour but la préparation à la vie plutôt que la simple nécessité de donner accès à l'enseignement universitaire. En Tasmanie, par exemple, le système est décentralisé. L'enseignement, durant les deux dernières années du lycée, y est effectué dans des collèges individuels. Le contrôle exercé par les collèges joue un rôle significatif dans l'estimation de la note at-

1. J. Dixon, *Growth through English*, Londres, NATE/OUP, 1975 (3^e édit.), p. 3.

2. J. Docker, *In a Critical Condition*, Ringwood, Penguin, 1984, p. 210.

tribuée aux candidats. Ce qui est notable dans l'expérience tasmannienne, c'est que, parmi d'autres éléments, les candidats sont jugés d'après leur capacité de s'exprimer de façon créatrice (utilisant, entre autres, des méthodes orales et/ou audiovisuelles).

Le Queensland a été le premier État à introduire une méthode d'évaluation basée sur des notes attribuées par chaque lycée dans le cadre d'un processus contrôlé par le ministère de l'Éducation. Les programmes sont créés par chaque lycée et ne reflètent pas la tendance à insister sur l'analyse minutieuse d'un petit nombre de chefs-d'œuvre. La plus grande diversité de cours existe dans les collèges de l'*Australian Capital Territory*. Chacun de ceux-ci conçoit ses propres programmes, les fait accréditer par une autorité centrale et évalue le travail de ses propres élèves.

À Victoria il existe six programmes dans tous les lycées d'État. Il en résulte pour tous les élèves un choix varié. Certains cours aboutissent à des examens publics, d'autres sont examinés à partir d'une combinaison d'examens publics et de notes déterminées par l'école ; d'autres encore dépendent de résultats décidés exclusivement par le lycée en question. Il est évident que les programmes qui n'entraînent pas d'examen public sont les plus libéraux en ce qui concerne leur conception de la littérature.

Partout en Australie il y a eu, dans les premières années du lycée, une tendance fort significative à s'éloigner de l'étroite définition de la littérature décrite au début de cet article. Au Queensland ce mouvement a transformé tout le système de l'enseignement secondaire. On y trouve une idée plus large de la littérature et une conception plus flexible de la réponse du lecteur envers ce qu'il lit. La définition la plus nette de cette nouvelle approche (appelée souvent *New English*) se trouve dans le programme SAS d'Australie méridionale.

La littérature concerne fondamentalement l'exploration et la définition de la valeur et de la signification de l'expérience humaine. Ce qu'il y a d'unique dans la littérature, c'est sa manière d'accomplir cela à travers la re-crédation imaginative et la formation de l'expérience au moyen du langage³.

Le but du programme SAS est défini de la manière suivante:

Des approches académiques qui imposent aux élèves des exigences peu réalistes doivent être évitées. Des essais minutieux au sujet de certains textes prescrits (comme ceux prescrits pour les examens de littérature traditionnels) sont bien moins appropriés que des travaux écrits basés sur l'expé-

3. English 8-12 Curriculum Committee of the Education Department of South Australia: *A Single Impulse: Developing Responses to Literature*, Education Department of South Australia, 1983, p. 8.

ce et l'analyse de livres, de pièces de théâtre, des médias, et le fait de participer à des situations langagières bien réelles...⁴

Les stratégies proposées pour mettre en pratique les principes de ce programme comprennent la narration d'un texte d'un point de vue différent de celui du texte même ; la refonte d'un texte avec un dénouement différent de celui qu'il a ; la composition par l'élève, pendant la lecture d'un texte, d'un journal composé de ses réactions envers ce qu'il lit ; des narrations personnelles stimulées par quelque(s) aspect(s) d'un ouvrage (roman, nouvelle, poème, pièce ou film) ; la transformation d'un récit d'un genre en un autre ; l'exploration des influences qui auraient pu s'exercer sur l'écrivain.

Les théories poststructuralistes se font sentir dans l'enseignement de la littérature anglaise au niveau secondaire. Des attaques ont été entreprises contre les bastions d'une critique fondée sur les principes de Leavis et du *New Criticism*. Dans son essai, *The Making of Literature* le professeur Ian Reid de l'Université Deakin propose pour décrire les méthodes traditionnelles la métaphore de «la Galerie».

D'abord, elle semble spacieuse, mais un deuxième coup d'œil montre que ce n'est qu'une propreté extrême qui a donné cette impression. Tout occupe une place fixe, comme il faut. Les objets étalés sont disposés nettement sur les rayons ou rangés dans des vitrines. Chaque section a son étiquette ; on voit les petites cartes qui disent, par exemple, 'Roman', 'Poésie', 'Théâtre'. D'autres cartes défendent aux visiteurs de toucher aux objets... Personne n'a l'air animé ni profondément absorbé. Quelques-uns, peut-être par habitude plutôt qu'avec une réelle piété, font de petites révérences, de petites génuflexions devant certains des étalages... Il y en a d'autres qui se tiennent à l'écart de la foule ; des conservateurs et des gardiens sans aucun doute. L'un d'entre eux essaie d'intéresser un groupe de jeunes gens à quelque détail de l'étalage central. Aucune réponse n'est discernable à part certains tics révérencieux (ou ne sont-ce que des bâillements refoulés?)⁵.

Pour décrire l'approche qu'il favorise, lui, Reid emploie la métaphore de l'atelier. Le modèle de l'atelier, prétend Reid, est intégrateur et interactif, à la différence de la galerie qui isole et divise

4. Senior Secondary Assessment Board of South Australia, *Detailed Syllabus Statements for English... (and) English P*, Adelaide, SSABSA, 1985, p. 9.

5. I. Reid, *The Making of Literature : Texts, Contexts and Classroom Practices*, Adelaide, Australian Association for the Teaching of English, 1984, pp. 10-11.

les éléments de l'enseignement : « Dans l'atelier [...] la littérature est liée directement à la créativité des élèves, parce que lire ce qu'a écrit quelqu'un d'autre et écrire quelque chose soi-même sont toutes deux des activités d'une signification constructive. Lecteur et écrivain sont créateurs de signification...⁶ » Reid demande pourquoi il y a tant d'opposition à cette notion. Il soupçonne que c'est parce que la plupart des gens préfèrent que la littérature reste enfermée dans sa vitrine. Lui, au contraire, insiste pour que l'enseignement tienne compte de ses contextes, et cette importance du contexte a été reconnue dans le programme SAS d'Australie méridionale et dans certains programmes de Victoria et de *The Australian Capital Territory*. La même question a donné naissance, en Australie occidentale, à des controverses qui restent toujours à résoudre.

LITTÉRATURE FRANÇAISE

Sur l'enseignement de la littérature française au niveau secondaire, il y a moins à dire. Le but principal est de favoriser l'acquisition d'une langue seconde. Cela a abouti, avec la venue des méthodes directes, à mettre l'accent de plus en plus sur le français parlé. Autrefois, dans l'État que nous connaissons le mieux, la Nouvelle-Galles du Sud, les élèves complétant leurs études secondaires avaient un programme qui contenait une composante littéraire. La liste des textes incluait des classiques (souvent une pièce de Molière, des anthologies de poésie ou de nouvelles) et contenait des œuvres d'écrivains bien établis comme Camus, Sartre, Anouilh, Gide, Mauriac, Saint-Exupéry. L'étude de la littérature n'est plus obligatoire et on peut choisir d'autres options comme la chanson populaire (enseignée avec textes et disques) et le cinéma. Bien des élèves n'étudient plus la littérature française. D'ailleurs, le choix des textes pour l'option littéraire a changé pour inclure, en plus des noms familiers, des auteurs susceptibles d'ouvrir de nouvelles perspectives sur la littérature expérimentale (Marguerite Duras et Pinget, par exemple) et d'introduire la notion de francophonie (*Une Tempête* de Césaire).

ENSEIGNEMENT UNIVERSITAIRE

Ceux qui étudient la littérature à l'université le font en général dans le cadre d'un B.A. (*Bachelor of Arts Degree*) d'une durée de trois ans. Une quatrième année d'études aboutit au B.A. (*Honours*), avec une spécialisation complète dans une seule matière

6. *Ibid.*, p. 25.

choisie par l'étudiant⁷. La progression vers la quatrième année est accomplie dans une structure pyramidale de cours qui permet une concentration de plus en plus marquée sur la matière préférée par l'étudiant. Les programmes traditionnels reflétaient le désir que les étudiants prennent connaissance d'un panorama de périodes historiques et d'auteurs importants. Cette approche s'inspirait de la conviction qu'il y a un certain corpus d'ouvrages qui doivent être maîtrisés. Dans un modèle typique de bien des sections de français, la première année était consacrée surtout au dix-neuvième siècle. Les deuxième et troisième années concernaient les dix-septième et dix-huitième siècles. Les étudiants désirant faire le B.A. (*Honours*) suivaient aussi des cours sur le Moyen Âge et la Renaissance et une quatrième année consacrée au vingtième siècle. La méthode employée était fondée sur la lecture et souvent la traduction des textes. Elle adoptait des perspectives biographiques et historiques et faisait appel à des traditions empruntées à Taine, à Lanson et à Faguet.

Pendant la même période l'enseignement de la littérature anglaise suivait à peu près le même chemin. Il tentait, lui aussi, de fournir aux étudiants une vue d'ensemble de cette entité qui se nommait la littérature anglaise. La déférence ainsi accordée aux «grands auteurs» dérivait de Leavis et de ses disciples. La méthode employée insistait sur l'analyse minutieuse des textes et avait pour but d'approfondir les grandes questions philosophiques et morales soulevées par la lecture.

Les vestiges des structures du passé sont toujours perceptibles dans bien des universités. Elles sont illustrées par le commentaire suivant : «des perspectives moralistes, mythiques, théologiques sont utilisées selon l'auteur traité et les périodes examinées⁸». De façon analogue, un autre correspondant parle d'une optique qui «considère la littérature largement dans le contexte de son développement historique et social, comme dans celui de l'histoire des idées⁹».

Cependant, depuis bien des années, de nouvelles idées sont en train de se faire sentir. Le musée des grands auteurs n'est plus traité avec un respect quasi religieux. L'importance croissante du

7. En préparant nos observations sur l'enseignement universitaire nous avons pu disposer des réponses à un questionnaire que nous avons distribué aux sections de français et d'anglais des diverses universités. Elles nous ont apporté une aide très précieuse.

8. Tiré du questionnaire de la section d'anglais de l'Université de New England, Armidale, NSW.

9. Tiré du questionnaire de la section d'anglais de l'Université Monash, Melbourne.

vingtième siècle mettait une certaine pression sur le système (surtout en français). La littérature australienne et la production littéraire d'autres pays (comme ceux qui étaient englobés dans des cours de *Commonwealth Literature*) ont exigé une place, comme l'ont fait aussi ces ouvrages groupés sous la rubrique de *francophonie*. Beaucoup de chercheurs étaient attirés par des optiques qui tenaient compte des genres ou des thèmes plutôt que de la tradition des perspectives historiques. Des questions sociales imposaient aussi d'autres approches, de sorte que les universités ont souvent opté pour des cours sur le féminisme.

En réponse au désir de changement, certaines universités ont entrepris des révisions radicales de leurs cours de littérature. Cela a été le cas surtout d'universités relativement petites et nouvelles, conçues avec l'intention spécifique de produire une pédagogie différente de celle des institutions traditionnelles. La section d'anglais de l'Université Deakin, par exemple, traite un panorama de textes vraiment international (utilisant, si nécessaire, des traductions), propose des matières telles que la chanson folklorique, l'anecdote orale, le film, la littérature pour les enfants, et adopte une méthodologie qui met en question des concepts comme ceux de littérature, de critique et d'écriture créatrice. Pareillement l'Université Griffith aborde la littérature d'un point de vue interdisciplinaire combinant la littérature avec l'étude de l'histoire, de la sociologie, de la politique et des médias. Cependant, la plupart des universités ont opté pour des programmes contenant bien des éléments du passé combinés avec des développements nouveaux.

Plus récemment, les possibilités de changement se rapportent non seulement au choix des textes mais aussi à la méthodologie adoptée. Pour les littératures anglaise et française cette tendance est due dans une large mesure à des idées provenant de la France en particulier. Il est révélateur de noter comment les diverses institutions ont réagi à l'appel du nouveau.

Dans un petit nombre de cas la nouvelle critique a amené une révision fondamentale. C'est le cas des Universités Deakin et Griffith. La section de français de l'Université de Sydney aussi a «introduit des contributions structuralistes et sémiotiques¹⁰» dans ses cours à partir de la première année. De la section de français de l'Université du Queensland il est rapporté : «tous nos cours de littérature/civilisation sont enseignés d'un point de vue sémiotique à larges perspectives¹¹». De tels exemples sont pourtant l'exception

10. Tiré du questionnaire de la section de français de l'Université de Sydney.

11. Tiré du questionnaire de la section de français de l'Université du Queensland.

qui confirme la règle. En général, les cours de théorie littéraire ne sont qu'une option offerte pendant les dernières années du diplôme, très souvent durant la quatrième année. En de telles circonstances ils deviennent le domaine d'une élite douée. Plutôt que d'être quelque chose qui, de nécessité, sous-tend et caractérise une vue d'ensemble, c'est un dernier raffinement, un élément supplémentaire de sophistication.

On trouve dans un grand nombre de questionnaires l'observation que telle ou telle section a autant d'approches que de membres du personnel. Étant donné le respect des universités pour l'indépendance de leur personnel enseignant, cette variété est un facteur qui favorise l'introduction de nouvelles idées. D'ailleurs, dans un climat économique où presque toutes les universités ont des budgets restreints, il est vraisemblable que dans la plupart des cas on n'engagera plus de personnel pour dispenser de nouveaux cours. La diminution du nombre de professeurs semble plus probable. Dans de telles circonstances, le changement ne sera réalisé que dans la mesure où les professeurs seront disposés à accueillir et à enseigner de nouvelles idées.

Il en résulte que le changement se fait dans une atmosphère d'éclectisme et de coopération. On ne discerne aucun signe de guerre civile entre les défenseurs des idées établies et les disciples de ce qui est nouveau. Le correspondant de la section de français de l'Université de Sydney insiste sur le fait que dans sa section le structuralisme et la sémiotique sont enseignés d'une façon «non dogmatique¹²», tandis que le questionnaire de la section de français de l'Université du Queensland constate : «Un bon nombre des membres de cette section ne définissent pas leur intérêt pour les questions de théorie en fonction de l'opposition entre l'ancien et le moderne¹³.» La plupart des sections ont fait de nécessité vertu, en trouvant le moyen de faire en sorte que les perspectives traditionnelles et les points de vue modernes se complètent.

12. Tiré du questionnaire de la section de français de l'Université de Sydney.

13. Tiré du questionnaire de la section de français de l'Université du Queensland.