

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ À

L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR

CÉLINE LEBLANC

DÉVELOPPEMENT D'UN DISPOSITIF DIDACTIQUE PORTANT SUR LA
LECTURE LITTÉRAIRE D'UN ROMAN PAR LES ÉLÈVES DU DEUXIÈME
CYCLE DU SECONDAIRE INTÉGRANT UNE DIMENSION CULTURELLE EN
CLASSE DE FRANÇAIS

25 FÉVRIER 2008

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire ou de cette thèse a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire ou de sa thèse.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire ou cette thèse. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire ou de cette thèse requiert son autorisation.

REMERCIEMENTS

J'aimerais remercier ma directrice de maîtrise, madame Noëlle Sorin, pour ses conseils toujours judicieux et son œil avisé. Sa passion et son sourire sont pour moi source d'inspiration.

Merci également à mesdames Isabelle Lapierre et Julie Bourgeois, ainsi qu'à leurs élèves, qui ont généreusement accepté d'expérimenter le dispositif didactique en classe. De même, je tiens à souligner la participation des expertes en didactique du français, mesdames Manon Hébert et Monique Lebrun, qui m'ont prodigué d'excellentes recommandations.

Je souhaiterais dire merci à mes parents pour leur confiance en moi, leur support et leur présence. Pour papa, j'ajoute un gros merci pour son coup de main orthographique.

Finalement, un merci tout spécial va à mon amoureux, Philippe, sans qui je n'aurais sans doute même pas commencé ce cheminement à la maîtrise. Ses encouragements toujours à propos m'ont insufflé le goût de persévérer et de mener à bien ce projet.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	I
LISTE DES TABLEAUX.....	IV
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE 1 : LA PROBLÉMATIQUE.....	6
1.1 La culture à l'école	7
1.2 Entre culture, littérature et classe de français	11
1.3 Les problèmes de lecture chez les jeunes.....	15
1.4 La remise en question des pratiques pédagogiques	17
1.5 La lecture littéraire : une réponse possible	21
1.6 La question de recherche	24
1.7 La pertinence et les retombées de la recherche.....	24
1.7.1 Pertinence socio-éducative	24
1.7.2 Pertinence scientifique.....	26
CHAPITRE 2 : LE CADRE DE RÉFÉRENCE ET LES OBJECTIFS DE RECHERCHE.....	28
2.1 Le cadre de référence	29
2.1.1 La culture.....	29
2.1.2 L'intégration de la dimension culturelle ou l'approche culturelle de l'enseignement	34
2.1.3 L'enseignant comme passeur culturel.....	38
2.1.4 Les théories de la réception	40
2.1.5 La lecture littéraire.....	47
2.2 Les objectifs de recherche.....	54
2.2.1 Objectif général	54
2.2.2 Objectifs spécifiques.....	54
CHAPITRE 3 : LA MÉTHODOLOGIE	58
3.1 Le type de recherche	59
3.2 Le déroulement de la recherche	61
3.2.1 Première étape : le développement du dispositif didactique.....	61
3.2.2 Deuxième étape : la mise à l'essai du dispositif	62
3.2.3 Troisième étape : amélioration du dispositif didactique	62

3.3	Les critères de scientificité.....	63
3.3.1	La crédibilité.....	63
3.3.2	La transférabilité.....	64
3.3.3	La constance interne.....	65
3.3.4	La fiabilité.....	65
3.4	La collecte, le traitement et l'analyse des données.....	65
3.4.1	Échantillonnage.....	66
3.4.2	Outils de collecte de données.....	67
3.4.2.1	Synthèse critique.....	67
3.4.2.2	Entrevue semi-dirigée.....	68
3.4.2.3	Journal de bord de la chercheuse.....	70
3.4.3	Traitement et analyse des données.....	71

CHAPITRE 4 : LES RÉSULTATS DE LA RECHERCHE - L'EXPÉRIENCE DE DÉVELOPPEMENT..... 75

4.1	Le développement préliminaire du dispositif didactique.....	76
4.2	La mise à l'essai pratique.....	83
4.3	La validation théorique.....	90
4.4	La modification du dispositif didactique.....	96
4.4.1	Modifications apportées au dispositif didactique à la suite des commentaires des enseignantes	97
4.4.2	Modifications apportées au dispositif à la suite des commentaires des chercheurs en didactique du français.....	99

CHAPITRE 5 : PRÉSENTATION DU DISPOSITIF DIDACTIQUE – LA SECONDE VERSION..... 106

5.1	Des liens avec le Programme de formation de l'école québécoise.....	109
5.2	Le projet de lecture du roman : quelques précisions.....	110
5.2.1	Le choix du roman.....	111
5.2.2	Le journal de lecture.....	113
5.2.3	La particularité du roman et l'hypothèse d'interprétation.....	118
5.2.4	La seconde lecture.....	120
5.3	Description détaillée du dispositif didactique.....	122
5.3.1	L'organisation des activités du dispositif didactique.....	123
5.3.2	L'activité d'amorce au projet de lecture.....	124
5.3.3	Les modules d'enseignement-apprentissage.....	126
5.3.3.1	Premier module : introduction à l'intertextualité.....	127
5.3.3.2	Deuxième module : l'intrigue et les hypothèses de lecture.....	130
5.3.3.3	Troisième module : les stéréotypes et les genres.....	132
5.3.3.4	Quatrième module : l'univers narratif.....	135
5.3.3.5	Cinquième module : la narration et le point de vue.....	138
5.3.3.6	Sixième module : les faits de langue.....	139
5.3.4	Réinvestissement des connaissances par la lecture du roman.....	142
5.3.4.1	La manifestation de la compétence à lire et à apprécier des textes littéraires.....	144
5.3.4.2	L'autoévaluation.....	146
5.3.4.3	La fiche d'appréciation du roman.....	146

CHAPITRE SIX : DISCUSSION ET CONCLUSION.....	149
6.1 Discussion des résultats de recherche	150
6.2 Discussion des choix méthodologiques.....	157
RÉFÉRENCES.....	161

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1

Synthèse des modifications à apporter au dispositif didactique

Point de vue des enseignantes de français au secondaire 89

Tableau 2

Synthèse des modifications à apporter au dispositif didactique

Point de vue des chercheurs en didactique du français 95

INTRODUCTION

La culture est un art de vivre, une manière d'être, le fondement de notre identité. Elle s'inscrit dans l'histoire, l'ethnologie, la sociologie, la philosophie. Tous ces savoirs, tous ces questionnements, toute cette quête humaine sont portés à leur tour par les arts, à travers les destins des romans, les envolées de la musique, les drames du théâtre ou de l'opéra, l'expressionnisme de la danse, les couleurs des tableaux.

Pierre Curzi (2005)
« De la culture et de l'éducation »

La culture telle que définie par Pierre Curzi est un pan important de la structuration de l'identité personnelle et collective de toute société. Elle forme, transforme, instruit tout un chacun à des niveaux différents. La culture témoigne des spécificités du mode de vie et des coutumes d'un groupe et elle est marquée du sceau du patrimoine d'un peuple. La culture est en nous et extérieure à nous et contribue à établir des ponts entre nous-mêmes et les autres, nous-mêmes et le monde.

Culture et éducation sont de ces termes difficiles à dissocier. D'ailleurs, la culture se définit également comme héritage spirituel et intellectuel transmis par l'école. L'école n'est pas en marge de la culture mais bien au cœur de celle-ci puisqu'elle s'en alimente et l'alimente. En effet, l'école apparaît comme un lieu privilégié de savoirs, de questionnements et de quête humaine. La mission de l'école n'est-elle pas de contribuer à la formation, au sens large, des jeunes qui la fréquentent? Les savoirs que l'école a choisi de véhiculer ne sont-ils pas culturels en eux-mêmes? Ceci dit, le foisonnement de la culture à l'école dépend, entre autres choses, des enseignants qui y œuvrent. En tant

qu'enseignante de français au secondaire, nous nous questionnons quant aux manières concrètes de faire de notre classe un lieu culturel.

La littérature nous semble par définition porteuse de culture. Lire un roman, c'est entrer chez l'autre, c'est ouvrir la porte de son monde, de sa vision des choses, et c'est une incursion dans ce qui forme sa culture. Lire un roman aide à structurer l'identité du lecteur, lui apprend bon nombre de choses et lui offre la possibilité de se retrouver ou de se mettre à distance. Lire un roman, c'est donc, pour nous, parler de culture, mettre la culture au cœur de nos préoccupations, faire vivre la culture aux élèves. Mais la lecture pour certains élèves, pis encore la lecture d'un roman, peut sembler une tâche ardue, voire insurmontable. La littérature, bien que d'une richesse certaine, peut sembler repoussante, trop difficile ou sans intérêt pour les adolescents.

Dans le cadre de cette recherche de maîtrise, nous nous sommes interrogée sur les façons d'amener la littérature aux élèves et de les initier à une véritable lecture d'un roman tout en ayant en tête d'intégrer une dimension culturelle à l'enseignement. En outre, nous souhaitons que les élèves retirent quelque chose de leur lecture, y prennent plaisir et développent des habiletés à jouer avec le texte. Nous avons trouvé appui, pour ce projet stimulant, dans la lecture littéraire, une approche de la lecture en accord avec les théories de la réception et qui est de plus en plus suivie dans nos écoles, autant au primaire qu'au secondaire. La lecture littéraire nous semble propice à la structuration de l'identité de l'élève lecteur qui, en plus de se découvrir dans et par la lecture, développe le plaisir lié au travail cognitif sur un texte. En bref, lorsqu'il est question d'une lecture littéraire d'un texte, le lecteur a l'occasion de s'investir affectivement et cognitivement dans sa démarche pour en arriver, au final, à une lecture personnelle de l'œuvre, ce qui

nous apparaît fort intéressant pour notre propos. Approche de la lecture actuellement privilégiée, la lecture littéraire pourrait inspirer une approche d'enseignement du texte littéraire. C'est ce que nous nous proposons d'établir.

Pour répondre à nos préoccupations de recherche et contribuer à la science en demeurant ancrée dans la pratique, nous avons orienté nos réflexions sur le développement de matériel didactique utilisable par les enseignants de français du deuxième cycle du secondaire. Pour y arriver, nous avons choisi la recherche développement en tant que méthode de recherche en nous limitant toutefois à l'étape de développement du produit, c'est-à-dire au moment de la création du produit, de sa mise à l'essai suivie de l'apport des modifications nécessaires (Loiselle, 2001). Brièvement, notre recherche s'est déroulée comme suit : en nous appuyant sur notre cadre théorique, sur le matériel didactique existant ainsi que sur notre expérience de praticienne, nous avons développé un dispositif didactique portant sur la lecture littéraire d'un roman auprès des élèves du deuxième cycle du secondaire et intégrant une dimension culturelle. Une fois la version préliminaire du dispositif développée, nous nous sommes assurée de sa validité en le soumettant à une mise à l'essai auprès d'élèves du secondaire. Cette mise à l'essai a été suivie d'entrevues avec les enseignantes de français ayant accepté d'expérimenter le matériel avec leurs groupes respectifs. Nous avons recueilli alors leurs commentaires de manière à orienter l'étape de modification du dispositif didactique. Aux commentaires des enseignantes se sont ajoutés ceux de deux chercheurs en didactique du français qui ont aussi analysé le matériel développé et contribué à la deuxième version du dispositif.

Ce mémoire de maîtrise présente donc le dispositif didactique ainsi développé et espère répondre à notre objectif principal qui était de produire un matériel directement utilisable dans la pratique. Toutefois, avant de présenter le dispositif, notre mémoire fait état, au premier chapitre, de la problématique soulevée dans le cadre de cette recherche puis, au deuxième chapitre, du cadre de référence sur lequel nous nous sommes appuyée ainsi que des objectifs général et spécifiques de la recherche. Au troisième chapitre se trouvent les informations d'ordre méthodologique suivies d'un chapitre sur les résultats de la recherche qui correspondent essentiellement à la description de l'expérience de développement. Le chapitre cinq présente la seconde version du dispositif didactique développé dans le cadre de ce mémoire de maîtrise. Finalement, le sixième chapitre porte sur la discussion des résultats et les limites de la recherche.

CHAPITRE 1 : LA PROBLÉMATIQUE

Rares sont ceux qui n'ont pas eu vent de la réaffirmation de la mission culturelle de l'école. Aux prémices du second millénaire, le rôle d'acculturation de l'institution scolaire du Québec est en effet mis à l'avant-scène et participe des préoccupations des citoyens et, bien entendu, de celles des intervenants du milieu de l'éducation. Dans ce contexte, on demande aux enseignants d'être du mouvement et de se poser en pédagogues cultivés auprès de leurs élèves. Bien que la culture soit du ressort de tous les enseignants et que toutes les matières scolaires soient propices à l'intégration d'une dimension culturelle, il nous semble que la classe de français foisonne d'occasions pour l'enseignant de jouer son rôle de passeur culturel, suivant l'expression de Zakhartchouk, et est, pour l'élève, un lieu important de découvertes sur lui-même, les autres et le monde. Cependant, l'enseignement de la langue, de la lecture, de la littérature ne va pas sans difficultés.

Le premier chapitre de ce mémoire de maîtrise expose la problématique entourant la culture à l'école et dans la classe de français ainsi que celle de la lecture chez les jeunes. Un bref exposé des pratiques enseignantes en enseignement de la littérature sera également présenté pour en arriver à une proposition de réponse à cette grande problématique : le développement d'un dispositif didactique émanant d'une approche de la littérature qui apparaît culturelle en soi, la lecture littéraire.

1.1 La culture à l'école

Les États généraux sur l'éducation de 1996 ont permis de préciser les attentes de la société envers l'école québécoise. Parmi ces attentes et les grandes conclusions de *Réaffirmer l'école. Rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum* ou Rapport Inchauspé (1997), s'est affirmée la nécessité d'un rehaussement culturel. De ces

consultations, discussions et réflexions, est né le *Programme de formation de l'école québécoise* pour l'enseignement primaire (2001a). Aussi, d'entrée de jeu, le ministère de l'Éducation du Québec [à partir de ce point, nous utiliserons le sigle MEQ pour le désigner] souligne-t-il dans son programme de formation que la société demande à l'école « de continuer à transmettre les savoirs des générations précédentes, tout en aidant tous les élèves à développer les habiletés qui leur permettront d'être des individus instruits et cultivés, des citoyens engagés, des travailleurs compétents » (MEQ, 2004, p. 4).

Dans le même ordre d'idées, le MEQ attend de chaque futur enseignant qu'il soit en mesure « [d']agir en tant que professionnelle ou professionnel héritier, critique et interprète d'objets de savoir ou de culture dans l'exercice de ses fonctions » (MEQ, 2001b, p. 61). Il s'agit du libellé de la compétence numéro un de la profession enseignante. Ainsi, la formation à l'enseignement revue par le ministère de l'Éducation au tournant du XXI^e siècle exige en tête de liste des compétences professionnelles une compétence de type culturel. Il appert à la lecture de *La formation à l'enseignement* (MEQ, 2001b, p. 62) que l'intégration de la dimension culturelle à l'enseignement ainsi que la communication sont les fondements des compétences professionnelles que devraient maîtriser les futurs enseignants et touchent, par conséquent, « l'ensemble du référentiel de compétences professionnelles de la formation enseignante ». L'enseignant, pour exercer sa profession, doit donc être passeur culturel (Zakhartchouk, 1999), un rôle qu'il joue en intégrant une dimension culturelle à son enseignement. D'ailleurs, le Rapport Inchauspé (1997) proposait également de favoriser une approche culturelle de l'enseignement pour atteindre le rehaussement culturel souhaité.

Toujours selon le programme de formation à l'enseignement de 2001, parmi les tâches de l'enseignant qui intègre une dimension culturelle à son enseignement figure celle où il doit « créer, par la médiation des objets culturels, un rapport avec eux [les élèves] pour qu'un nouveau rapport au monde advienne et que se forment des êtres cultivés » (MEQ, 2001b, p. 37). Le but ici n'est pas de critiquer les fondements du programme de formation à l'enseignement ou de remettre en doute le bien-fondé de la préséance de la culture à l'école, mais plutôt de tenter de penser la culture dans une situation concrète de classe. Comment, en somme, créer un rapport neuf entre les élèves et les savoirs littéraires pour qu'ils se forment à leur tour un nouveau rapport au monde et deviennent ainsi des êtres cultivés?

Le paradigme dans lequel s'inscrit le système éducatif depuis les années 1990 est un paradigme culturel, tant au Québec qu'en France (Kerlan, 2005). Or, étant donné la nécessité soulevée, lors des États généraux sur l'éducation de 1996, d'un rehaussement culturel de l'éducation et la présence de l'expression *intégrer la dimension culturelle* dans plusieurs documents du MEQ, il incombe de se questionner sur ce que cela implique pour les enseignants, d'autant que, comme le souligne Gohier (2002, p. 232) : « le programme est peu disert sur les repères culturels et, plus largement, sur l'éducation culturelle ». Dans un document de référence à l'intention des enseignants intitulé *L'intégration de la dimension culturelle à l'école* (MEQ et ministère de la Culture et des Communications, 2003, p. 7), on définit l'intégration de la dimension culturelle dans l'apprentissage et l'enseignement comme une exploitation « des repères culturels¹

¹ Les repères culturels, selon les auteurs de *L'intégration de la dimension culturelle à l'école*, apparaissent comme « des objets d'apprentissage signifiants sur le plan culturel, dont l'exploitation en classe permet à l'élève d'enrichir son rapport à lui-même, aux autres ou au monde. Ils peuvent prendre diverses formes : un événement, un produit médiatique ou un objet de la vie courante, à condition que ces éléments permettent

signifiants puisés dans les sociétés d'hier et d'aujourd'hui, d'ici et d'ailleurs, de façon à en favoriser le réinvestissement dans les cinq domaines d'apprentissage, les cinq domaines généraux de formation et le développement des compétences transversales ». Ces repères culturels, joints aux éléments du *Programme de formation*, font l'objet de stratégies d'apprentissage et d'enseignement. Le document de référence soutient que cela « favorise le développement d'une approche culturelle et enrichit le processus de développement des compétences de l'élève » (p. 7). À cet égard, la tâche de l'enseignant est de jouer son rôle de passeur culturel, d'utiliser des ressources éducatives pertinentes culturellement parlant et de mettre en place des stratégies d'enseignement favorisant l'ancrage culturel.

Par surcroît, le document *La formation à l'enseignement* publié par le MEQ (2001b) met en lumière certaines habiletés que devrait posséder tout enseignant pour assurer un enseignement sous l'approche culturelle. En bref, une approche culturelle de l'enseignement nécessite en premier lieu, de la part de l'enseignant, une compréhension disciplinaire plus grande que celle nécessaire aux contenus à enseigner et une « intégration horizontale et verticale » (p. 64) des contenus. Également, l'enseignant, en tant que pédagogue cultivé, doit être au fait de la genèse et de l'épistémologie de sa discipline d'enseignement et faire preuve d'une ouverture aux autres disciplines. La troisième exigence quant à l'enseignement culturel consiste en la capacité de l'enseignant à établir des relations entre la culture seconde déterminée par le programme de formation et celle de ses élèves. Ainsi,

de porter un regard sur des phénomènes sociaux ou des tendances culturelles significatives. Ils peuvent aussi être un objet patrimonial, une référence territoriale, une réalisation artistique, une découverte scientifique, des modes de pensées, des valeurs qui conditionnent les comportements, une personnalité, etc., pourvu que ces formes revêtent une signification particulière sur le plan culturel » (MEQ et MCC, 2003, p. 9).

[...] tout en amenant les élèves à prendre du recul par rapport à leur culture d'origine et aux objets courants de consommation culturelle, l'enseignante ou l'enseignant en fait ressortir les points communs et les éléments de partage avec des productions disciplinaires ou des pratiques sociales valorisées dans le programme de formation (MEQ, 2001b, p. 65-66).

Enfin, toujours selon le MEQ (2001b, p. 66), l'approche culturelle de l'enseignement nécessite une transformation de « la classe en un lieu culturel ouvert à la pluralité des perspectives dans un espace de vie commun » ainsi qu'une prise de conscience, par le pédagogue cultivé, de ses propres origines, de ses pratiques culturelles et du rôle qu'il joue sur le plan social.

1.2 Entre culture, littérature et classe de français

Le *Programme de formation de l'école québécoise* se base sur trois visées éducatives, soit la construction d'une vision du monde, la structuration de l'identité et le développement du pouvoir d'action de l'élève (MEQ, 2004; ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2006 [à partir de ce point, nous utiliserons le sigle MELS pour le désigner]). Il appert que ces trois visées de formation sont liées étroitement à la langue et à la culture. En effet, le ministère de l'Éducation parle de la langue comme « premier outil de structuration et d'expression de la pensée, [...] qui joue un rôle de premier plan dans l'élaboration de la vision du monde et de l'identité personnelle de l'élève » (MEQ, 2004, p. 7) et de la culture comme étant également un appui essentiel à la réalisation des visées éducatives du programme. Il semble donc logique de conclure que langue et culture se retrouvent au cœur du nouveau programme de formation et s'avèrent, de fait, indissociables.

Ainsi, l'enseignant de français langue première détient, entre autres, une place privilégiée comme passeur culturel. Selon le MEQ (2004), c'est en exposant l'élève à la

découverte d'œuvres littéraires variées, en lui permettant de vivre des expériences culturelles et de reconnaître ce que la culture peut lui apporter dans sa vie personnelle que l'enseignant de français joue son rôle de passeur culturel.

Par ailleurs, les enseignants de français du primaire et du secondaire ont à intégrer davantage la littérature en classe². En effet, il s'avère que la littérature à l'école doit retrouver une place propre, elle doit être un objet d'étude en soi et non plus uniquement un outil au service de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture (Chartrand, 2005; Richard, 2004). Le Conseil de la langue française soulevait, dans son mémoire « La langue au cœur de l'éducation » présenté à la Commission des États généraux sur l'éducation, la nécessité de donner accès aux élèves à un plus large corpus d'œuvres de qualité puisque, « [p]our former les esprits originaux, il lui semble qu'il faille enseigner non seulement comment s'exprimer, mais encore comment utiliser les formes et s'inspirer de plus grand que soi » (Conseil de la langue française, 1995, point 4.1.4). Dans le même ordre d'idées, Inchauspé (1997) soulève, dans son rapport, que « le programme de français langue maternelle, tout au long du parcours scolaire ne fait pas assez de place à la littérature » (point 1.3) et que, bien que le programme de français de 1995 (MEQ) donne une importance accrue à la lecture d'œuvres littéraires, la place de la littérature doit être accentuée davantage. En concordance avec le Rapport Inchauspé, le *Programme de formation de l'école québécoise* (MEQ, 2001; 2004; MELS, 2006) accorde une place importante à la lecture d'œuvres littéraires allant jusqu'à libeller

² La littérature fait l'objet de multiples définitions auprès des théoriciens et des didacticiens. Pour notre part, nous retenons l'acception de Dufays, Gemenne et Ledur (1996, tiré de Dufays, 1999, p. 91), qui définissent la littérature « [...] comme un phénomène à la fois institutionnel, scriptural et lectural, c'est-à-dire comme un ensemble complexe constitué premièrement d'un corpus de textes légitimés par différentes institutions, deuxièmement de certains modes d'écritures qui visent, d'une manière différente à chaque époque et dans chaque genre textuel, à enrichir les ressources du langage, et troisièmement de certains modes de lecture ayant les mêmes visées mais pouvant s'appliquer à des textes de toute nature ».

clairement l'appréciation d'œuvres littéraires comme compétence à atteindre dans l'apprentissage du français, langue d'enseignement, à l'ordre du primaire (MEQ, 2001), compétence qui se trouve intégrée à la compétence à lire et à apprécier des textes variés dans le programme du secondaire (MEQ, 2004). Pour nourrir cette appréciation, l'œuvre complète ou intégrale³ s'avère un support didactique tout désigné (Dezutter, Larivière, Bergeron et Morissette, 2007).

Aussi existe-t-il un lien étroit et évident entre la littérature et la culture, bien que la littérature ne soit pas l'unique porte d'entrée de la culture à l'école. En fait, la littérature nous semble culturelle en soi puisque, entre autres, selon Richard (2004), une des finalités de l'enseignement de la littérature est d'ordre esthético-culturel⁴ et vise à former un lecteur lettré, c'est-à-dire un lecteur qui soit suffisamment connaisseur pour participer au monde littéraire, un lecteur capable d'une lecture savante. Cette finalité de l'enseignement de la littérature, « [e]n plus de soutenir le développement langagier et de favoriser l'ouverture sur le monde, [...] initie les élèves à de nouvelles pratiques sociales et culturelles en les amenant d'une *lecture ordinaire* à une *lecture lettrée* » (Richard, 2004, p. 11, souligné dans le texte). La littérature est source de compréhension du monde : les savoirs scientifiques à eux seuls ne peuvent expliquer comment les individus donnent du sens à leurs expériences humaines, c'est le recours à des récits qui permet d'avoir une véritable idée de ce que sont les rapports humains (Bruner, 1996). Il faut avoir une certaine expérience de la vie humaine pour écrire des récits; de même, ceux-ci

³ Par œuvre intégrale, on entend les romans, les recueils de poésie, de nouvelles ou de contes, les textes de pièces de théâtre, les ouvrages documentaires, les bandes dessinées et les albums illustrés exploités dans leur intégralité (Dezutter et al., 2007).

⁴ La finalité d'ordre esthético-culturel regroupe les modes de lecture et d'écriture littéraires, les formes d'écriture ainsi que « les objectifs liés au patrimoine culturel à transmettre à l'école pour construire la culture de l'élève » (Simard, 2001; Therrien, 1997, dans Richard, 2004, p. 9).

influencent nos expériences de vie. En définitive, « [n]ous peuplons notre monde de personnages tirés des genres narratifs, nous donnons sens à des événements en les assimilant à la forme de la comédie, de la tragédie, de l'ironie, de la romance » (Bruner, 1996, p. 170). Par conséquent, la lecture des textes diffère d'une époque à une autre, d'un milieu socioculturel à un autre. En outre, rapportant les propos d'écrivains et de critiques éminents⁵, Dufays, Gemenne et Ledur (2005, p. 152), dans leur ouvrage *Pour une lecture littéraire*, établissent comme objectif premier de l'enseignement de la littérature de « donner aux jeunes des savoirs, des outils [...] pour pouvoir mieux comprendre, évaluer et goûter non seulement les livres, mais aussi le monde ». Ils ajoutent que ce qu'il faut enseigner alors, en plus des savoir-faire (méthodes d'analyse), ce sont des connaissances en tous genres : la littérature, en plus d'être objet d'étude, initie à certains savoirs.

En somme, il apparaît clairement que l'enseignement de la littérature au secondaire consiste en une avenue prometteuse pour assurer une certaine intégration de la dimension culturelle en classe de français et il est clair que le texte littéraire s'avère fondamental dans le cadre d'une approche culturelle de l'éducation (Sorin, 2004a; Dufays et al., 2005). Le texte littéraire, de par sa nature, permet de « développer des esprits originaux » (Conseil de la langue française, 1995) et donne autant d'occasions à l'élève de « construire sa vision du monde et de structurer son identité » (MEQ, 2004).

En tant qu'enseignante de français au secondaire, la notion de culture nous interpelle particulièrement, en lien évidemment avec l'apprentissage du français, et plus spécifiquement avec la compétence langagière *Lire et apprécier des textes variés*. Par surcroît, notre expérience en enseignement se concentre davantage en quatrième et cinquième secondaire : moment privilégié par le programme de français de 1995 (MEQ,

⁵ Barthes, Sallenave, Slama, etc.

p. 17) pour l'étude et l'apprentissage systématique du roman⁶ comme œuvre intégrale appropriée pour l'enseignement du texte littéraire, et c'est pourquoi la présente recherche s'intéresse davantage à la lecture de roman auprès d'élèves du deuxième cycle du secondaire.

1.3 Les problèmes de lecture chez les jeunes

Il est fréquent d'entendre dire que les jeunes ne lisent pas, qu'ils n'ont pas d'intérêt pour les livres et que la télévision et autres médias occupent une trop grande portion de leur temps libre. Or, « [...] tout éducateur, qu'il soit enseignant ou parent, souhaite que les jeunes s'adonnent le plus possible à la lecture, qu'ils l'aiment pour la richesse de l'expérience qu'elle procure, sur le plan tant de l'affect que de l'intellect » (Lebrun, 2004, p. 94). Le problème réside dans la place que prend effectivement la lecture dans la vie des jeunes. En effet, l'enquête menée par le groupe LIS (Lecture interactive au secondaire) auprès de jeunes Québécois, sous la direction de Monique Lebrun, et constituant l'un des volets du projet de recherche « Devenir compétent en lecture au secondaire » révèle que près de 70% des adolescents consacrent moins de deux heures par semaine à la lecture de loisir, dont 26% ne consacrent jamais de temps à la lecture pour leur simple plaisir. Par surcroît, selon la même étude, on retrouve peu de « vraie littérature » parmi les œuvres fétiches des jeunes Québécois qui lisent, ceux-ci préférant plutôt les bandes dessinées, les policiers et les séries pour la jeunesse. D'ailleurs, la notion de valeur littéraire des auteurs est peu parlante pour les jeunes. L'ouvrage *Les pratiques de lecture des adolescents québécois* révèle en outre que

⁶ Le Grand Robert de la langue française définit le roman comme étant, depuis le XVI^e siècle, une « œuvre d'imagination en prose, assez longue, qui présente et fait vivre dans un milieu des personnages donnés comme réels, nous fait connaître leur psychologie, leur destin, leurs aventures » (2001, p. 2218).

plusieurs adolescents ont maille à partir avec le passage de la littérature pour la jeunesse vers la littérature générale ou la littérature adulte, ce qui expliquerait en partie une chute du nombre de lecteurs à l'adolescence (Lebrun, 2004). Il y a donc lieu de s'interroger sur la lecture chez les jeunes, en classe comme à la maison, d'autant que l'on sait que, et il s'agit-là d'un problème supplémentaire, lorsqu'en situation scolaire le projet de lecture ou le choix du texte vient de l'enseignant, les élèves sont peu motivés à la tâche (Dufays et al., 2005) alors qu'il est clair que les élèves motivés développent des stratégies de lecture plus sophistiquées et sans doute plus efficaces (Lebrun, 2004). De plus, à l'école, l'accès à la littérature par les élèves rencontre deux problèmes importants : le décalage culturel que ressentent les élèves entre eux et les textes littéraires ainsi que « l'absence d'intégration durable et de transfert des apprentissages dans les pratiques personnelles de lecture et d'écriture » (Dufays, 1999, p. 94). Mais alors, quelles sont les raisons qui expliquent ces problèmes de lecture chez les jeunes? Pourquoi les adolescents lisent-ils si peu? Par manque de temps, d'intérêt? Et pourquoi éprouvent-ils de la difficulté à dépasser la lecture anecdotique pour entrer dans des œuvres représentant un véritable défi de lecture? Est-ce parce qu'ils ne maîtrisent pas les stratégies de lecture adéquates telles que le décodage, la représentation mentale, la mémorisation et le traitement des informations et l'émission d'hypothèses (Dufays et al., 2005)?

Plusieurs recherches apportent quelques explications. Ainsi, les enseignants du dernier cycle du primaire et du premier cycle du secondaire questionnés dans le cadre d'une recherche portant sur les pratiques déclarées des enseignants québécois entourant la lecture d'œuvres complètes menée par Dezutter et al. (2007) ont identifié un certain nombre de difficultés liées au travail didactique à propos de la lecture d'œuvres par les

élèves. La principale difficulté éprouvée par les enseignants concerne « le manque de motivation des élèves qui, d'après les dires des enseignants, ne lisent pas complètement les œuvres ou sont peu participatifs lors des échanges et discussions » (Dezutter et al., 2007, p. 96-97). Les enseignants évoquent également les problèmes de compréhension des élèves liés aux stratégies de lecture.

Par ailleurs, selon les propos contenus dans l'*Étude longitudinale et transversale des conditions scolaires favorables au développement des habitudes et des compétences en lecture chez des élèves du secondaire* sous la direction de Nicole Van Grunderbeeck (2003), le contexte où les jeunes poursuivent leurs études secondaires, les pratiques pédagogiques qui leur sont proposées et les perceptions qu'ils entretiennent à l'égard de celles-ci influencent leur goût de lire, leur perception de l'utilité de la lecture, leurs compétences en lecture ainsi que leurs habitudes de lecteur. Il convient donc de se questionner sur les pratiques pédagogiques proposées en classe par les enseignants de français afin de soutenir et d'outiller les élèves lors de la lecture d'œuvres littéraires.

1.4 La remise en question des pratiques pédagogiques

Les pratiques pédagogiques diffèrent d'une école à l'autre, d'un milieu à l'autre. Toutefois, cela n'atténue en rien la nécessité de savoir de quelles manières les élèves sont mis en contact avec la littérature en classe de français. Dans les écoles, amène-t-on les élèves au plaisir de lire? Si oui, comment procède-t-on? Leur donne-t-on les outils nécessaires pour comprendre et interpréter un texte tout en leur permettant d'exprimer leurs émotions, leurs goûts, leur jugement esthétique ou éthique? Les enseignants sont-ils ouverts aux différentes interprétations des élèves ou se montrent-ils au contraire porteurs de la seule bonne interprétation? Fait-on suffisamment preuve d'innovation dans les

façons d'aborder la littérature ou la lecture d'œuvres littéraires en classe? À ce propos, Dezutter et al. (2007) rapportent que les types d'activités mises en place au sein de la classe de français sont en majorité des activités bien ancrées dans la tradition scolaire. Les enseignants optent en effet pour la rédaction ou la présentation orale d'un résumé de l'œuvre lue, la réponse à des questions visant à vérifier la compréhension du texte, la présentation orale d'informations sur l'auteur et parfois une critique du livre lu. Il est toutefois à noter que des pratiques créatives telles que la transposition du livre en tout ou en partie dans un autre médium ou encore l'organisation du procès d'un personnage se rencontrent de plus en plus en classe de français (Dezutter et al., 2007). Par ailleurs, Dufays, Gemenne et Ledur (2005) soulèvent l'idée d'un certain malaise chez les enseignants face à l'interprétation du texte littéraire et un questionnement quant aux stratégies didactiques à privilégier. En outre, Lebrun (2004) indique que les enseignants ayant participé à la recherche ont éprouvé de la difficulté et de la réticence à définir ce qu'est pour eux la littérature. Sont-ils démunis face à cet objet d'étude? Comment cela se répercute-t-il en classe? Les enseignants se sentent-ils suffisamment compétents et outillés en littérature pour transposer didactiquement les savoirs qui lui sont associés?

En somme, il y aurait peut-être lieu de revoir les pratiques d'enseignement de la littérature en classe de français au secondaire, de soutenir davantage les enseignants dans la préparation d'activités de lecture d'œuvres intégrales, d'accorder une place signifiante à la littérature pour favoriser le développement de ce que d'aucuns appellent la « compétence littéraire » (Sorin, 2004b) des élèves et offrir, en ce sens, aux enseignants de français une démarche didactique plus appropriée.

Un survol du matériel didactique destiné aux enseignants de français du deuxième cycle nous a révélé que relativement peu de projets de lecture de romans y sont proposés. C'est le cas par exemple du matériel didactique *Signatures* aux éditions ERPI (Pilote, Turcotte-Delisle et Lusignan, 2000), dédié aux classes de français de quatrième secondaire ainsi que celui réservé aux élèves de troisième secondaire (Bourdeau, Hould et Lusignan, 1999) qui n'offrent aucune activité en lien avec le roman. Dans ces manuels, les textes narratifs à l'étude sont essentiellement des nouvelles littéraires et des contes et légendes. Le matériel didactique *Répertoires*, publié aux éditions HRW et destiné aux classes de français de quatrième secondaire (Richard et Bourque, 2000), concentre également les activités autour de nouvelles littéraires. Ce matériel présente cependant une fiche d'analyse d'un roman qui amène l'élève à développer sa compétence en lecture d'une œuvre au choix suivant les étapes prescrites par le programme d'études de 1995, soit la planification de sa lecture par l'élève, la construction du sens du texte, la réaction au texte lu et l'évaluation de sa démarche de lecture. Cette fiche d'analyse s'avère à notre avis insuffisante puisqu'elle ne s'accompagne pas d'activités de modelage ou d'une quelconque préparation à la lecture d'un roman. Le matériel *Répertoires* prévu pour les classes de cinquième secondaire (Richard, Bourque, Brodeur, Diotte et Legault, 2001) s'avère davantage intéressant quant au développement de la compétence à lire des romans puisqu'il propose un chapitre exclusivement consacré à cette tâche. L'approche d'enseignement de la littérature préconisée est d'inspiration narratologique. Quatre des principaux thèmes sont retenus pour l'analyse du genre romanesque, soit le personnage, le cadre spatio-temporel et les valeurs véhiculées, la temporalité et l'intrigue et, finalement, les thèmes et le point de vue dans le roman. Chacune des fins de sections

consacrées à un des thèmes propose un projet en lecture ou en écriture qui reprend les éléments traités, mais toujours à partir de la lecture de romans différents. Selon nous, il y aurait lieu ici de suggérer aux élèves une activité de lecture d'un roman plus intégrative, qui mette à profit toutes les connaissances acquises et les compétences développées sous chaque thème travaillé. Enfin, le manuel *Unités d'apprentissage* destiné à la quatrième année du secondaire de CEC (Rousselle, Pouliot, Roy et Setticasi, 2000) suggère, dans sa section littérature, un projet de lecture de roman historique ainsi qu'une activité d'exploration d'un roman contemporain écrit à la première personne qui nous semblent certes intéressants, mais qui restreignent l'élève lecteur dans son choix d'œuvre intégrale à lire. Quant au matériel *Bilans* (Rousselle, Lazure, Pouliot, Roy et Setticasi, 2001), publié également chez CEC mais destiné aux classes de cinquième secondaire, il consacre davantage d'activités au roman, mais en le travaillant à partir d'extraits et non en lien avec une œuvre intégrale sauf à la toute fin du manuel de l'élève, où l'on propose une grille de lecture d'un roman et où l'on suggère, brièvement, des projets de lecture sans toutefois les baliser.

Quoique les diverses propositions observées dans le matériel didactique destiné aux élèves du deuxième cycle du secondaire en français langue d'enseignement s'avèrent intéressantes, il nous semble que trop peu de place est laissée à la lecture du roman comme tel ainsi qu'aux choix et aux intérêts des élèves quant aux œuvres à lire. Par ailleurs, l'approche dominante en enseignement de la littérature semble bien être d'ordre narratologique et les activités proposées dans le cadre de l'apprentissage s'articulent

généralement autour des principaux éléments liés au roman⁷, mais de manière segmentée, menant rarement à leur réinvestissement dans la lecture d'une œuvre complète, intégrée à un projet balisé. Enfin, dans le matériel analysé, si l'approche par compétences est parfois préconisée, le travail d'interprétation des élèves est peu sollicité. Or, la construction d'un répertoire d'œuvres littéraires par les élèves telle que prescrite par le *Programme de formation de l'école québécoise* (MELS, 2006) passe nécessairement par la lecture et l'interprétation de ces textes dans leur intégralité. Les activités proposées dans le matériel didactique doivent donc aller en ce sens et favoriser l'investissement autant psychoaffectif que cognitif des élèves dans leur lecture et privilégier une approche de la lecture qui soit plus englobante et non plus uniquement narratologique.

1.5 La lecture littéraire : une réponse possible

La littérature est porteuse de culture : culture du patrimoine québécois, mais aussi culture d'ailleurs. Le livre permet à l'élève lecteur de voyager, d'apprendre, de s'épanouir et de s'ouvrir à des réalités qui parfois le touchent, parfois s'éloignent de lui. Mais plus encore, la littérature est source de jeu, de travail cognitif menant à des découvertes aux plans historique, social, personnel, etc. Or, les œuvres littéraires, pour qu'elles aient une portée importante, nécessitent une lecture véritablement littéraire de la part de l'élève, une lecture qui va au-delà de la lecture anecdotique qui vise principalement à connaître la fin du texte. Cependant, l'élève devient rarement friand de littérature du jour au lendemain; le plaisir du jeu entre lui comme lecteur et l'œuvre s'alimente et se déploie à la fréquentation accrue des œuvres littéraires. Aussi,

⁷ Les principaux éléments liés au roman et travaillés habituellement par le truchement du matériel didactique sont le schéma narratif, l'univers narratif, les personnages, la narration, la cohérence textuelle, etc.

[...] un enseignement bien pensé ouvre les jeunes sur le plan culturel et leur fait découvrir des auteurs fascinants, des genres littéraires insoupçonnés et [...], sous la guidance de leur enseignant, ils s'initient à des œuvres de plus en plus exigeantes au fil de la scolarité. Graduellement s'abolit le hiatus entre lecture imposée et lecture de plaisir, ce qui exige un accompagnement pédagogique inventif, centré tant sur l'affect que sur l'intellect (Lebrun, 2004, p. 248).

La lecture littéraire, qui vise justement à rendre la littérature accessible aux élèves en insistant sur le va-et-vient entre les aspects affectifs et cognitifs de la lecture, serait-elle l'approche du texte à privilégier en classe de français langue d'enseignement assurant par le fait même une présence marquée de la culture? C'est ce que soutiennent plusieurs didacticiens du français, notamment Sorin, Dufays, Tauveron et Rouxel. Sorin (2001; 2003) promeut la lecture littéraire dans l'enseignement de la littérature au primaire et au secondaire puisque cette approche du texte littéraire s'inscrit dans une optique d'enrichissement de la culture et allie le plaisir de lire, une visée socioculturelle et le développement de compétences langagières et textuelles, ce qui implique plus qu'une simple lecture du texte. L'importance d'initier les élèves à la lecture littéraire dès leur entrée en lecture est soulevée notamment par Tauveron (1999, p. 12) en espérant alors « leur faire goûter ce plaisir particulier qui consiste à être le partenaire actif d'un jeu avec un texte qui a du jeu [...] » et éviter un pas trop grand à faire lors du passage vers la compréhension et l'interprétation autonome du texte littéraire. Selon Rouxel (1996) également, la lecture littéraire est à considérer dans la formation au savoir-lire puisqu'elle permet la construction chez l'élève d'un ensemble de compétences dont certaines pourront être réinvesties dans la lecture d'autres textes. Dans leur ouvrage *Pour une lecture littéraire*, Dufays et al. (2005, p. 161) prônent la lecture littéraire et la définissent, en tant que moyen de connaissance, comme premier levier de la culture, de la tolérance, de l'intelligence et de la liberté et, en tant qu'activité émotionnelle, pouvant « [...] tour à

tour distraire, plonger dans les délices de l'identification et de l'anamnèse et permettre une expérience de perte et d'altérité radicale ». Enfin, de par les enjeux passionnels et rationnels qu'elle soulève (Dufays et al., 2005), la lecture littéraire s'avère une avenue de choix pour rendre accessible aux élèves la richesse de la littérature et le plaisir qu'elle suppose.

En somme, le problème de recherche soulevé dans le cadre de la présente problématique est le suivant : selon le document *Formation à l'enseignement* (MEQ, 2001) ainsi que le *Programme de formation de l'école québécoise* (MEQ, 2004; MELS, 2006), il est exigé des enseignants du secondaire en français langue d'enseignement, entre autres, d'être des passeurs culturels dans l'exercice de leurs fonctions et d'amener les élèves à développer leur culture en intégrant une dimension culturelle à leur enseignement. L'enseignement de la lecture littéraire, qui devrait trouver une place importante dans la classe de français, s'avère une porte d'entrée intéressante pour l'intégration de la dimension culturelle en classe. En plus de sa mission d'acculturation, il viserait à mener les élèves vers une compréhension et une interprétation autonome du texte littéraire (Dufays et al., 2005). Cependant, la distance entre la littérature et les élèves est grande : ils lisent peu, ont de la difficulté à passer de la littérature pour la jeunesse à la littérature générale, sont peu sensibilisés à la notion de valeur littéraire de l'auteur et préfèrent les œuvres de la paralittérature. De plus, lorsque l'enseignant de français souhaite réellement faire lire et travailler une œuvre complète à ses élèves, les approches préconisées, notamment dans le matériel scolaire, qu'elles relèvent de la narratologie ou de l'approche par compétences, ne le soutiennent guère en ce sens.

1.6 La question de recherche

La question découlant du problème de recherche soulevé précédemment est la suivante : comment, concrètement, un enseignant qui veut amener ses élèves du 2^e cycle du secondaire à s'engager dans une lecture véritablement littéraire d'un roman peut-il s'y prendre tout en assurant son rôle de passeur culturel par l'intégration d'une dimension culturelle à son enseignement?

Dans le cadre de ce mémoire de maîtrise, nous avons développé un dispositif didactique⁸ qui privilégie la lecture littéraire en tant qu'approche de la lecture, et ce faisant, en tant qu'approche d'enseignement du texte littéraire. Notre dispositif propose un ensemble d'activités intégrées à un projet global de lecture de l'œuvre complète, qui mènerait les élèves à une démarche de lecture littéraire et permettrait à l'enseignant d'intégrer une dimension culturelle à son enseignement en établissant des liens entre la culture seconde, en l'occurrence celle offerte par la littérature, et l'élève, en lui procurant notamment des outils affectifs et cognitifs pour la rendre plus accessible.

1.7 La pertinence et les retombées de la recherche

1.7.1 Pertinence socio-éducative

La présente recherche ne prétend pas répondre à toutes les questions liant la culture et l'école, ni même à toutes celles touchant à la culture au sein de la classe de français. Cependant, notre travail nous apparaît pertinent socialement, d'une part, parce

⁸ Nous optons pour l'expression « dispositif didactique » dans le cadre de ce mémoire de maîtrise, ce qui pour nous équivaut à peu de choses près à l'expression séquence d'enseignement-apprentissage. Bien que l'expression dispositif didactique soit davantage utilisée en Europe qu'au Québec, nous la trouvons plus représentative de ce que nous avons développé : un ensemble d'activités s'insérant dans une séquence d'apprentissage plus globale, mais sans l'idée d'un ordre à respecter. Le dispositif peut également être utilisé en tout ou en partie selon le vouloir de l'enseignant. Il est un support à l'enseignement de la lecture littéraire en classe de français du secondaire et non une démarche à réaliser exhaustivement selon un ordre précis pour faire sens.

qu'il souscrit aux recommandations du Rapport Inschauspé (1997) en ce qui a trait au rehaussement culturel et une présence plus marquée de la littérature ainsi qu'aux orientations du *Programme de formation de l'école québécoise* (MEQ, 2001a; 2004; MELS, 2006) et, d'autre part, parce qu'il propose un outil didactique qui se veut directement utilisable dans la pratique enseignante. Ainsi, les enseignants pourront trouver dans cette recherche un éclairage sur une intégration de la dimension culturelle à l'enseignement, par le biais de la littérature notamment. En outre, étant donné que le matériel pédagogique développé à ce jour dans le cadre de la présente réforme de l'éducation au Québec est surtout destiné à l'enseignement au primaire et au 1^{er} cycle du secondaire, du moins en français, et que le matériel existant pour le second cycle et la cinquième année secondaire est très peu innovant en matière de lecture du texte littéraire, le besoin de support à l'enseignement est bien réel au 2^e cycle du secondaire. Nous souhaitons donc, par le biais de cette recherche, aider nos collègues enseignants de français dans l'accomplissement de leur tâche en leur fournissant un dispositif didactique transférable dans leur pratique tout en étant adaptable à leurs besoins.

Par surcroît, les élèves pourront bénéficier des fruits de cette recherche puisque le dispositif didactique vise, entre autres choses, à développer davantage leur identité culturelle et leurs connaissances en littérature. En outre, le dispositif didactique proposé vise non seulement le développement chez les élèves de la compétence à lire et à apprécier des œuvres littéraires, mais aussi celui du goût et du plaisir de lire ainsi que des habitudes durables de lecture. Finalement, ce sera peut-être l'occasion pour eux de démystifier le terme « culture » et de l'associer à la littérature, ce qui pourra représenter une motivation supplémentaire à leur participation aux activités se déroulant en classe de

français. Ainsi, la culture ne leur apparaîtra peut-être plus comme étrangère à eux ou réservée à l'élite, mais elle leur semblera plutôt accessible puisque en eux réside déjà une certaine culture, un vécu, duquel ils peuvent partir et qu'ils peuvent enrichir en s'ouvrant au monde, aux autres et à eux-mêmes par le biais, entre autres, des productions littéraires.

1.7.2 Pertinence scientifique

Notre recherche s'avère également pertinente sur le plan scientifique. Le questionnement sur la culture à l'école est bien réel et préoccupe plusieurs chercheurs et praticiens. Le groupe de recherche qui travaille sur le rapport à la culture des enseignants de français dans le développement d'une approche culturelle de l'enseignement sous la responsabilité de Denis Simard, et qui existe depuis 2005, en est un bon exemple. De surcroît, à l'heure actuelle, plusieurs publications scientifiques portent sur l'intégration de la dimension culturelle à l'école, en lien ou non avec l'enseignement du français, par exemple les Actes du colloque⁹ de l'Acfas 2005 intitulé *L'enseignement du français et l'approche culturelle : perspectives didactiques*, sous la responsabilité de Noëlle Sorin et Suzanne Pouliot. Par ailleurs, tel que le mentionnent Dufays, Gemenne et Ledur (2005), pour que la lecture soit enseignée efficacement, il faut avoir une bonne connaissance de son fonctionnement et des théories qui la sous-tendent, mais cette connaissance doit être en concordance avec des propositions de séquences d'enseignement-apprentissage envisageables en classe. Ainsi, le présent travail, élaboré dans une perspective pragmatique, tente d'allier la recherche théorique de chercheurs chevronnés et le développement d'un exemple concret permettant de mettre en pratique ce qui est avancé en théorie. Notre dispositif didactique se veut en concordance avec les récentes

⁹ Sorin, Noëlle et Pouliot, Suzanne (dir.) (2007). « L'enseignement du français et l'approche culturelle : perspectives didactiques », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 33, n° 2 (à paraître).

recherches scientifiques tout en étant transposable dans la pratique enseignante, ce qui confortera, nous l'espérons, la nécessaire collaboration entre chercheurs et praticiens.

CHAPITRE 2 : LE CADRE DE RÉFÉRENCE ET LES OBJECTIFS DE RECHERCHE

Développer du matériel didactique ne se fait pas intuitivement et nécessite de solides bases théoriques. Puisque dans notre dispositif didactique nous nous intéressons à la fois à l'intégration d'une dimension culturelle à la classe de français et à l'enseignement de la littérature par le biais de la lecture littéraire, notre cadre de référence s'appuie sur des concepts issus de ces deux domaines de recherche.

Pour mener à bien cette recherche scientifique, nous nous sommes penchée d'abord sur la culture, en choisissant parmi les nombreuses acceptions dont elle est l'objet celles qui nous semblaient complémentaires et en lien avec les documents ministériels, en définissant les concepts d'intégration d'une dimension culturelle en classe et d'approche culturelle et en apportant un éclairage sur le rôle de l'enseignant en contexte de rehaussement culturel. Les théories de la réception, celles d'Iser, Jauss et Eco, font partie également du cadre de référence puisque les théoriciens de la lecture littéraire qui nous ont inspirée se sont appuyés sur ces chercheurs pour élaborer leurs études. La lecture littéraire est objet d'une rubrique également puisque le dispositif didactique a été conçu en suivant ses grands principes. Le présent chapitre rend compte de ces concepts et expose, à la toute fin, les objectifs, général et spécifiques, de la recherche.

2.1 Le cadre de référence

2.1.1 La culture

Il est de bon ton en ce début du XXI^e siècle de discourir sur la culture, discours qui ne s'avère plus désormais réservé à l'élite. L'école participe aussi de cette discussion et se montre préoccupée par la place de la culture à l'école. Cependant, l'idée ici n'est pas tant de déterminer pourquoi les divers acteurs sociaux en sont arrivés à remettre au goût

du jour la portée culturelle de l'éducation, mais bien de s'entendre sur une définition de ce qu'est la culture, terme aux multiples acceptions s'il en est un. D'aucuns qualifieront la culture comme unique et universelle, comme étant l'apanage de l'homme qui sait et qui se nourrit de littérature, de musique et de science, alors que pour d'autres, la culture réfère à l'esprit du peuple ou de la communauté à laquelle appartient une personne. Forquin (1989) présente cinq acceptions (parmi d'autres selon lui) du terme culture. Les deux premières rejoignent celles mentionnées précédemment soit que la culture est un ensemble de dispositions et qualités propres à « l'esprit cultivé » et qu'elle apparaît comme « un ensemble de traits caractéristiques du mode de vie d'une société, d'une communauté ou d'un groupe, y compris les aspects que l'on peut considérer comme les plus quotidiens, les plus triviaux ou les plus « inavouables » (Forquin, 1989, p. 9, souligné dans le texte). En troisième lieu, Forquin (1989) définit la culture en contexte culturel scolaire comme étant l'héritage collectif d'une communauté humaine particulière transmis par l'école, un patrimoine intellectuel et spirituel qui fait office de « support de mémoire et œuvre de mémoire (p. 10) ». Cette définition de ce qu'est la culture pour l'école devrait être enrichie selon Forquin d'une « culture humaine », c'est-à-dire d'une culture qui transcende les frontières et relève d'un héritage commun à toute l'humanité. Finalement, Forquin (1989) avance que la culture est ce qui distingue l'homme de l'animalité et est liée au fait même d'être humain.

Il importe de faire un choix devant cette abondance d'acceptions du terme culture. Puisque nous sommes en éducation et que la troisième définition de Forquin semble correspondre au lien existant entre l'école et la culture, nous retenons cette troisième acception enrichie de la quatrième. De plus, pour ancrer davantage notre projet de

recherche et préciser ce que nous entendons par la culture, nos réflexions s'orientent vers la *culture première* et la *culture seconde* telles que définies par le sociologue Fernand Dumont.

Selon Dumont, la *culture première* est celle de notre milieu familial et social, ce que nous avons appris à l'enfance. Elle puise à la vie quotidienne et nos croyances, nos convictions, notre langue maternelle en font partie. En fait, la *culture première* façonne l'être dans son quotidien, dans son langage. À cette *culture première*, se greffe une *culture seconde*. Cette dernière prend forme lorsque l'on dégage un sens de notre *culture première* en en prenant conscience et en établissant une distanciation par rapport à elle. La *culture première* et la *culture seconde* sont en relation puisque la première modèle le développement de la seconde. Aussi, Dumont (1981, p. 27) parle-t-il en ces termes de la *culture seconde*:

[...] à certaines heures, la culture est ramassée devant moi, dans les œuvres, qui mettent en cause le sens accoutumé du monde, d'autrui. Le poème, le roman, le théâtre, la peinture, la musique, la liturgie, la science viennent au-devant de moi; ils interrogent les perceptions, les conduites, les paroles qui, elles, me paraissent provenir tout naturellement de moi.

La littérature, quoique n'étant pas l'unique vecteur de culture seconde, s'avère un espace idéal pour à la fois se reconnaître et observer à distance une autre représentation du monde. En prenant pour exemple le théâtre de Corneille, Dumont (1968, p. 37) parle des actions accomplies par les personnages qui sont « le prolongement impossible à atteindre dans l'ordinaire de chaque jour ». Ainsi, le théâtre représente une société proche de celle du spectateur sans pour autant être semblable, ce qui permet l'identification à l'œuvre.

Par surcroît, la culture, toujours selon Dumont, est en mouvance. Ainsi, ce qui est de la culture seconde d'un individu peut devenir partie intégrante de sa vie alors que

d'autres visions du monde continuent d'enrichir cette culture seconde. En bref, de façon générale, « la culture est, pour l'homme, distance de soi-même à soi-même. Elle est, à la fois, l'origine et l'objet de la parole » (Dumont, 1968, p. 13) et apparaît sans cesse en mouvement.

Dans le même ordre d'idées, Simard (1988) considère la culture d'un point de vue général et au sens des cultures particulières. Selon lui, la culture au sens large est « tout ce qui a trait à l'activité sociale symbolique, expressive, créatrice de sens, de valeurs et de normes, de conscience ou de sensibilité » (p. 31) alors que les cultures particulières sont les registres de signification, d'appartenance et d'identification qui influencent les individus qui s'y inscrivent. Les cultures particulières réfèrent par exemple à la culture inuit ou américaine. Ainsi, selon cette acception de la culture, il s'avère important de transmettre aux enfants les valeurs, coutumes et principes de notre milieu tout en leur inculquant la nécessité de « s'ouvrir au monde » et de « s'éveiller aux nouveautés ».

En continuité avec Dumont, Simard (2001; 2002; 2004a; 2004b; 2005) définit la culture comme *objet* et comme *rapport*. De la culture première et la culture seconde, il dégage la *culture objet*, qui est perçue, dans le contexte scolaire, comme un héritage collectif, culture qui correspond en fait à la troisième acception de Forquin (1989) dont nous avons parlé plus haut. Dans un deuxième temps, la culture apparaît comme « l'élaboration d'un triple rapport : rapport au monde, rapport à soi, rapport aux autres » (Simard, 2004a, p. 12). L'idée du triple rapport, empruntée à Charlot (1997), identifie tout rapport au savoir ou à l'apprendre comme étant d'abord une forme de rapport au monde (celui dans lequel vit l'apprenant) puisque ce sont les rapports sociaux qui forment l'homme. Tout rapport au savoir est également rapport à soi-même et rapport à l'autre,

soi-même étant l'apprenant et l'autre, celui qui gravite autour (Charlot, 1997). Dans le rapport qui s'établit avec l'être humain, le monde et les autres, la culture est outil de communication, elle est médiatrice. En effet, Simard (2004b) définit la *culture rapport* comme une médiation entre l'être et le monde, l'être et les autres et l'être et sa conscience. Simard (2001, p. 21) soulève ici le lien dynamique et bien présent entre l'être humain et la culture. Selon lui,

[t]oute culture, pour se transmettre et se renouveler, exige la participation d'un sujet qui l'interprète. Il n'existe pas de culture sans la compréhension qui en est le principe. En conséquence, la compréhension ne loge ni du côté de l'objet ni de celui du sujet, mais dans cet entre-deux où le dialogue se noue. Dans cette rencontre avec la culture, l'être humain est le partenaire d'un dialogue où l'un et l'autre se transforment. Cette brève analyse révèle un trait profond de la culture, à savoir qu'elle est, par essence, dynamique et correspond à l'activité de celui ou celle qui l'acquiert en interaction avec les autres et son milieu culturel.

En somme, la vision de Dumont et celle de Simard sur la culture se complètent et sont intimement liées. Ce que Simard appelle la culture objet est constitué de la culture première et de la culture seconde telles que définies par Dumont. La culture objet, en contexte scolaire, correspond à cet héritage collectif d'une communauté humaine particulière transmis par l'école et au patrimoine intellectuel et spirituel dont parle Forquin (1989). De plus, de même que pour Dumont, la culture seconde naît d'une prise de conscience de la culture première et est en ce sens une forme de dialogue intérieur, la culture rapport selon Simard doit être envisagée comme médiation, entre autres, entre l'être et sa conscience.

Il s'avère impossible de dissocier la culture et l'école. Aussi, selon Simard (2005, p. 55) : « [a]vec ses cheminements obligés et ses rites de passage, ses programmes, ses contenus et ses procédés d'apprentissage, l'école est un "cercle de culture seconde", c'est-à-dire une institution foncièrement culturelle vouée à la compréhension du monde ».

Ainsi, l'école est un lieu de culture et se doit de faire certains choix culturels, des choix qui assureront la formation de personnes cultivées, au sens général et à celui des cultures particulières considérés par Simard (1988). Ceci dit, il convient de se questionner sur la façon dont l'école prévoit l'intégration de la culture, sur la manière de s'assurer que sa mission d'acculturation soit l'affaire de tous et sur la tâche de l'enseignant soucieux d'intégrer la culture à son enseignement.

2.1.2 L'intégration de la dimension culturelle ou l'approche culturelle de l'enseignement

Tout enseignant se doit aujourd'hui d'accorder une attention particulière à la culture à l'école. Pour exercer sa profession, il doit intégrer une dimension culturelle à son enseignement ou utiliser une approche culturelle de l'enseignement. L'approche culturelle de l'enseignement touche à la fois les contenus enseignés et le rapport de l'apprenant à la culture (Simard, 2001, 2002, 2004a, 2005; Gauthier, 2001). Elle est en concordance avec l'idée d'intégration de la dimension culturelle à l'apprentissage et à l'enseignement telle que définie dans le document de référence à l'intention des enseignants intitulé *L'intégration de la dimension culturelle à l'école*, publié par le MEQ et le ministère de la Culture et des Communications (2003), puisqu'elle demande à l'enseignant de jouer son rôle de passeur culturel en procurant à l'élève les occasions et le support pour passer d'une rive (sa culture première) à l'autre (la culture seconde). Selon Gauthier (2001, p. 24), la tâche de l'enseignant

[...] consistera donc à entrer en relation avec eux [les élèves] pour qu'ils établissent un nouveau rapport au monde, à eux-mêmes et à autrui et deviennent des êtres cultivés. L'apprentissage deviendra significatif pour les élèves quand l'enseignant réussira à tisser des liens avec leur contexte, leurs préoccupations et leurs repères afin de les faire accéder à d'autres rivages.

Pour Simard (2004a), l'approche culturelle de l'enseignement consiste en la prise en compte des quatre continuités mentionnées précédemment soit la continuité entre les savoirs et la vie, la continuité entre les savoirs, la continuité entre les hommes et la continuité entre le passé et le présent. Pour restaurer une continuité entre les savoirs et la vie, l'enseignant doit voir à ce que l'apprentissage soit signifiant pour l'élève et touche à des questions qui le préoccupent. La continuité entre les savoirs est assurée essentiellement par l'établissement de liens entre les connaissances et par l'intégration des savoirs, c'est-à-dire la capacité de greffer de nouveaux savoirs aux savoirs antérieurs, de structurer ces savoirs, de les replacer dans leur contexte historique, de les transférer et de les mettre à jour, et la possibilité d'établir des relations entre les différents savoirs. La continuité entre les hommes présuppose « un effort soutenu pour porter à la conscience des individus le caractère dialogique de l'existence humaine » (Simard, 2004a, p. 16) alors que la continuité entre le passé et le présent est assurée, dans une approche culturelle de l'enseignement, par le développement de la conscience historique des élèves.

Simard (2004a) propose particulièrement une définition de l'approche culturelle en enseignement du français s'articulant autour de quatre pôles : le pôle linguistique, le pôle littéraire et esthétique, le pôle historique et le pôle sociologique. Brièvement, le pôle linguistique vise à la compréhension du fonctionnement de la langue alors que le pôle littéraire et esthétique invoque une culture littéraire de la langue. L'approche traditionnelle axée sur l'histoire des œuvres et des auteurs ainsi que l'approche esthétique, c'est-à-dire une approche centrée sur la socio-affectivité du lecteur et qui vise à révéler ce qu'il y a d'unique et de personnel dans le parcours de lecture (Hébert, 2004),

favorisent cette culture littéraire. Enseigner aux élèves l'histoire de la langue est une constituante de l'approche culturelle en enseignement du français et rejoint le pôle historique. Le pôle sociologique, quant à lui, sert à « montrer que la langue et la culture ne sont pas limitées à l'école ou au passé : elles sont omniprésentes, sous la forme de journaux, de bibliothèques ou de sites Internet » (Simard et Côté, 2005, p. 72). Finalement, à ces pôles s'ajoute une dimension herméneutique puisque l'interprétation que les élèves font des objets de langage leur permet de « se mettre à distance de leur quotidien et [de] le comprendre, [de] dialoguer avec lui à la lumière de la culture seconde » (Simard et Côté, 2005, p. 73).

Pour instaurer une véritable pédagogie de la culture, l'enseignant doit accepter les élèves tels qu'ils sont, c'est-à-dire avec leurs peurs, leurs projets, leurs espoirs et fournir un effort pour mieux les comprendre. Il doit aussi « accueillir la personnalité culturelle des élèves », ce qui implique qu'il s'intéresse à leur vision du monde, à ce qu'ils écoutent, regardent ou lisent tout en les amenant à prendre conscience de cette culture qui les habite (Simard et Martineau, 1999). De plus, Simard (2002) établit d'autres facteurs en faveur d'une approche culturelle en classe, comme être conscient du rôle de l'enseignant dans l'accession des élèves à la culture et partager, en tant qu'institution ou intervenant scolaire, une conception explicite et articulée de cette culture. Pour l'enseignant, adapter la culture aux élèves tout en les amenant à faire face aux exigences de ladite culture, maîtriser la discipline d'enseignement et en connaître l'histoire et l'épistémologie sont aussi des conditions d'instauration d'une approche culturelle en classe. Simard, toujours dans l'optique d'une approche culturelle, répertorie également des facteurs relatifs aux programmes d'études tels le maintien d'un équilibre entre les

disciplines retenues dans le curriculum et leur distribution dans la grille-matières ainsi qu'un renforcement de l'approche culturelle dans chaque matière enseignée. Finalement, pour que soit instaurée une approche culturelle en classe, l'école et l'enseignant doivent s'inscrire dans un rapport vivant à la culture : le rôle de l'école en tant qu'institution culturelle doit se préciser et s'affirmer et l'enseignant doit démontrer un intérêt marqué pour la culture, et ce, autant sur le plan professionnel que sur le plan personnel.

Parmi les obstacles possibles à l'intégration de la dimension culturelle en classe, Perrenoud (1990) soulève l'idée de la distance culturelle entre l'enseignant et ses élèves. Il introduit ainsi la nécessité d'une pédagogie différenciée pour l'intégration de la dimension culturelle à l'école. Il soutient aussi que la pédagogie différenciée est non seulement essentielle pour pallier cette distance entre l'enseignant et ses élèves mais également à l'élitisme des programmes scolaires. Pour lui, la pédagogie, en donnant le temps et les moyens aux élèves de s'approprier la culture scolaire, pallie à l'élitisme des programmes. Nous voyons des liens probants entre la pédagogie différenciée et l'idée, essentielle à l'intégration d'une dimension culturelle à l'enseignement, d'accueillir et d'accepter la personnalité culturelle des élèves telle qu'amenée, entre autres, par Simard et Martineau (1999). Il ne s'agit pas que de les amener vers une culture seconde, mais bien de les considérer dans leurs différences et être en mesure de les faire progresser à partir d'où ils se situent réellement.

Finalement, dans l'optique d'intégration d'une dimension culturelle en classe, et parce qu'il est clair qu'enseignants et élèves ne partagent pas une culture commune en tous points, ce qui crée parfois des fossés importants, l'enseignant ne peut ni ne doit occulter la culture première des jeunes, et a pour mandat d'accueillir et de tenir compte

de leur diversité culturelle s'il souhaite jouer pleinement son rôle de passeur culturel.

Comme l'écrit Simard (2002, p. 6),

[i]l faut tenir compte de la diversité des élèves, mettre au point des médiations pédagogiques appropriées, des stratégies et des dispositifs diversifiés afin de leur faire acquérir des contenus de culture, sans quoi plusieurs d'entre eux resteront à l'extérieur de l'enceinte culturelle qui leur paraîtra bien inutile et sans intérêt.

Ainsi, intégrer une dimension culturelle à la classe ne rime en aucun cas avec une revalorisation de l'élitisme. Au contraire, il s'agit particulièrement d'amener vers une culture seconde ceux pour qui la continuelle découverte de contenus de culture est rarement facile et spontanée. Pour ce faire, l'enseignant doit, entre autres, inclure la différenciation dans son enseignement et offrir de ce fait aux élèves différentes avenues dans leur cheminement culturel et scolaire.

Puisque le rôle de l'enseignant au sein de sa classe est primordial dans le cadre de l'intégration d'une dimension culturelle et dans la mise en place d'une pédagogie différenciée, il convient que l'on explique plus en détails ce que suppose son titre de passeur culturel en contexte scolaire actuel.

2.1.3 L'enseignant comme passeur culturel

Dans l'intégration de la dimension culturelle à l'école, l'enseignant a un rôle important à jouer, celui de *passeur culturel* (MEQ, 2001b; 2004; MEQ et ministère de la Culture et des Communications, 2003). Le concept de *passeur culturel*, emprunté à Zakhartchouk, réfère à son rôle de guide lors du voyage, auquel il invite ses élèves, vers une culture qui vaut la peine. La culture qui vaut la peine, pour Zakhartchouk (1999, p. 26, souligné dans le texte), concerne ce qui dans la culture « [...] va déstabiliser nos croyances, inciter aux remises en cause, nous laisser insatisfaits du monde tel qu'il est,

en nous faisant entrevoir d'autres horizons ». En ce sens, l'enseignant a à mettre les élèves en contact avec les œuvres qui soulèvent des questions fondamentales. Toujours suivant l'allégorie du voyage, Zakhartchouk insiste sur le fait que l'apprenant doit être convié à jouer un rôle actif dans ledit périple. La culture nécessite une construction personnelle pour ne pas demeurer superficielle, un investissement de la part de l'élève qui doit accepter de s'ouvrir et de l'explorer. Dans ce voyage, pour l'élève, « il ne s'agit pas de renoncer aux charmes de la rive de départ vers laquelle on revient continuellement, mais qui ne sera jamais tout à fait la même quand on aura goûté les fruits d'un monde plus vaste, plus riche » (Zakhartchouk, 1999, p. 20). Le rôle de l'enseignant suppose qu'il soutienne, encourage et stimule l'élève dans ses contacts avec les œuvres de la culture.

Par surcroît, Zakhartchouk (1999) indique qu'il faut proposer aux élèves des œuvres culturelles qui déstabilisent, qui questionnent, qui ouvrent, de façon à ce que s'installe chez les jeunes un nouveau rapport au monde et aux choses. Aussi, les élèves doivent être mis en contact avec les œuvres culturelles le plus tôt possible, être amenés à se questionner par rapport à elles et à s'y reconnaître. Zakhartchouk rejoint Perrenoud (1990) lorsqu'il propose de rendre accessible la culture aux élèves. Jouer son rôle de passeur culturel implique pour l'enseignant de se montrer à l'écoute de ses élèves : il doit partir de leurs réalités, de leurs représentations; « *partir de là et partir vers des ailleurs* » (Zakhartchouk, 1999, p. 67, souligné dans le texte). L'enseignant doit mettre en place des stratégies visant à rendre le défi de l'entrée dans l'inconnu attrayant et accessible. Comme possibilité pour l'enseignant de français de jouer son rôle de passeur culturel, Zakhartchouk (1999) propose de se servir de ce qui est commercial, donc connu des jeunes, comme adjuvant du culturel (par exemple comparer la version de Disney du

Bossu de Notre-Dame à l'œuvre originale) faisant ainsi le lien avec leur culture première. Dans un autre ordre d'idées, il suggère de travailler les mythes fondateurs, de faire intervenir les théories de la réception en lecture, de transformer la classe en un lieu culturel en favorisant les débats, en mettant en scène des pièces de théâtre, en misant sur le jeu, etc. Autant de propositions qui rejoignent les balises de la lecture littéraire.

Qu'il s'agisse de l'intégration d'une dimension culturelle, de l'approche culturelle ou du rôle de passeur culturel, il apparaît clairement que l'enseignant doit présenter aux élèves des œuvres qui les amènent à se questionner, mais aussi à se reconnaître. L'enseignant de français qui souhaite intégrer une dimension culturelle à son enseignement se doit de jeter des ponts entre la culture première des jeunes et la littérature.

2.1.4 Les théories de la réception

Il serait périlleux d'aspirer à réaliser une séquence didactique applicable à la lecture de romans sans connaître la portée des œuvres littéraires sur le lecteur. Les théories ou les approches du texte actuelles permettent de se préoccuper du lecteur, mais il n'en a pas toujours été ainsi. En effet, avant 1970, les théories du texte étaient caractérisées par la priorité accordée à l'auteur et au courant littéraire dans lequel il s'inscrivait dans l'interprétation. Aussi, des déclarations de l'auteur, de son histoire et de ses autres œuvres entre autres dépendaient l'interprétation du texte étudié. Il fallait alors tenter d'abord de déterminer les intentions de l'auteur pour aspirer à comprendre en profondeur son texte (Saint-Gelais, 2004). Le structuralisme littéraire est apparu par la suite en réaction aux approches privilégiant l'auteur et a contribué aux théories du texte en en faisant l'objet central de son interprétation. Cette approche a mis en lumière des

principes méthodologiques servant à l'analyse rigoureuse du texte, cherchant par le fait même à l'expliquer partant de l'œuvre proprement dite (Saint-Gelais, 2004). Ceci dit, les approches centrées sur l'auteur ou celles centrées sur le texte ne tiennent pas compte du lecteur, qui participe activement à l'interprétation de l'œuvre. Depuis le début des années 1970, les diverses approches du texte, s'articulent autour de la réception du texte par le lecteur. Bien sûr, les théories du texte influencent celles de l'enseignement de la lecture, que l'on ne peut considérer de nos jours sans égard à la réception de l'œuvre par le lecteur (Verrier, 1990). Donc, selon nous, pour que soit efficace notre dispositif didactique, il nous apparaît essentiel de connaître certaines théories de la réception de l'œuvre par le lecteur. La prochaine section tentera de brosser un bref portrait des principales théories de la réception selon Jauss, Iser et Eco.

Tout d'abord, Jauss (1978) traite d'une théorie de la réception qui s'articule autour de l'étude des multiples lectures d'une même œuvre. Selon lui, chaque œuvre et les lectures qui en sont faites s'inscrivent dans « un horizon d'attente » différent selon les époques et constitué d'un ensemble de connaissances sur les genres littéraires, les intertextes possibles et les courants esthétiques (Dufays et al., 2005). Ainsi, il appert que « [l]e lecteur ne peut “faire parler” un texte, c'est-à-dire concrétiser en une signification actuelle le sens potentiel de l'œuvre, qu'autant qu'il insère sa précompréhension du monde et de la vie dans le cadre de référence impliqué par le texte » (Jauss, 1978, p. 259). L'œuvre littéraire crée une attente. Tout texte nouveau évoque pour le lecteur un ensemble d'attentes et de règles du jeu avec lesquelles les textes antérieurs l'ont familiarisé et qui, au fil de la lecture, peuvent être modifiées, corrigées ou reproduites. De plus, Jauss (1978) souligne la nécessité, pour interpréter une œuvre, de reconstituer

l'horizon d'attente du premier lecteur, ce qui permet de mesurer l'*écart esthétique* entre l'univers du texte et celui de sa lecture et de retrouver les questions auxquelles l'œuvre répondait auprès de son premier public. La théorie d'une « esthétique de la réception » selon Jauss repose sur certaines thèses, s'ajoutant à ce qui précède, que nous exposons brièvement. D'abord, le texte seul ne définit pas l'œuvre littéraire : la perception qu'en ont les lecteurs y contribue aussi. On peut également reconstituer le système de références d'une œuvre à partir de facteurs présumés par l'œuvre : l'expérience préalable que le public a du genre dont elle relève, la forme et la thématique d'œuvres antérieures dont elle présuppose la connaissance, l'opposition entre la fiction et la réalité et entre la fonction pratique et la fonction poétique du langage qui permet au lecteur de procéder à des comparaisons lors de sa lecture. L'*écart esthétique*, qui représente la distance entre l'horizon d'attente et l'œuvre nouvelle, est également une condition de réception. En effet, si l'écart esthétique est inexistant par exemple, le plaisir et l'étonnement face à un texte nouveau s'amenuisent pour laisser place à la lecture d'une œuvre de simple divertissement. Jauss (1978) établit également que l'historicité de la littérature est à considérer lorsque l'on se questionne sur la réception. Par surcroît, il attribue à la littérature une fonction sociale qui se manifeste lorsque l'expérience littéraire du lecteur intervient dans l'horizon d'attente de sa vie quotidienne, oriente ou modifie sa vision du monde et par conséquent influence son comportement social. En somme, Jauss (1978) affirme que l'œuvre littéraire est reçue par le lecteur ayant en arrière-plan d'autres formes artistiques mais aussi son expérience de la vie quotidienne.

La théorie de l'effet esthétique d'Iser (1985) est complémentaire à ce que dit Jauss à propos de la réception: les deux théoriciens appartiennent d'ailleurs à ce qu'il est

convenu d'appeler l'École de Constance. Iser (1985) propose l'existence dans chaque texte d'un rôle du lecteur et s'intéresse également à l'acte de lecture proprement dit, c'est-à-dire aux conditions de constitution du sens de l'œuvre par le lecteur. Brièvement, selon Iser (1985, p. 49),

[...] dans le cas d'une œuvre littéraire, c'est une interaction qui se produit : le lecteur « reçoit » le sens du texte dans la mesure où il se constitue. Aucun code au contenu déterminé ne préexiste, il se forme autour de la constitution du sens, c'est-à-dire lorsque la réception du message s'accompagne de la constitution du sens.

Iser (1985) traite de l'*effet* esthétique. Il soutient que le sens du texte n'est pas à expliquer mais à vivre, qu'il faut en ressentir les *effets*. Le lecteur doit vivre le texte, être transformé et transporté ailleurs lors de sa lecture. Ceci dit, on peut synthétiser la théorie d'Iser dans *L'acte de lecture* en deux principaux points. En premier lieu, l'interprétation ne peut plus se contenter de communiquer aux lecteurs le sens du texte; elle repose sur le texte, sur le lecteur et sur l'interaction entre les deux. Cependant, selon Iser (1985, p. 49), « [...] on doit partir du fait que les conditions fondamentales d'une telle interaction résident dans les structures du texte ». En second lieu, le chercheur soutient qu'il existe, inscrit dans chaque texte, un rôle de lecteur, une structure textuelle d'immanence du récepteur qui constitue le lecteur implicite. Le concept de lecteur implicite est « un modèle transcendantal qui permet d'expliquer comment le texte de fiction produit un effet et acquiert un sens » (Iser, 1985, p. 75). En bref, il s'agit du rôle du lecteur imposé par le texte.

Toujours selon Iser (1985), la lecture est un acte, et non plus une activité passive au cours de laquelle le texte est immuable et dit tout à son lecteur. En fait, l'œuvre est un processus de constitution de la part du lecteur ou la constitution du texte dans la tête du lecteur. En lisant, le lecteur réagit à ce qu'il a lui-même produit; ce qui lui permet alors de

vivre le texte comme un événement réel. Chaque texte littéraire propose un répertoire, une vision du monde spécifique différente de la réalité. Ce répertoire renvoie à ce qui est extérieur au texte, aux normes sociales et historiques, au contexte socioculturel et à l'intertextualité¹⁰. De plus, les contenus du répertoire sont déployés selon une stratégie qui les structure les uns par rapport aux autres en termes de « thème » (premier plan) et d'« horizon » (arrière-plan). Or, Iser soutient que la lecture est un va-et-vient entre thème et horizon, ce qui permet la compréhension du texte. Le répertoire du lecteur étant forcément différent de celui de l'auteur et différent d'un lecteur à un autre, les interprétations possibles sont variables. Cependant, le lecteur se doit de construire le texte à l'aide de la multitude de points de vue qui y sont présents (du narrateur, des personnages, du développement de l'intrigue et du lecteur fictionnel) impliquant par le fait même une interprétation qui soit en lien avec l'œuvre. Pour construire le sens du texte, le lecteur fait advenir l'œuvre dans sa conscience en en remplissant les blancs. Aussi pour Iser (1985, p. 351-352), « [l]e blanc rend la structure dynamique dans la mesure où il marque certaines ouvertures qui ne peuvent être fermées que par le lecteur qui agit sur elle [la structure] ». En somme, l'interprétation apparaît comme l'image que se forge le lecteur qui remplit les blancs du texte et est nécessaire à la perception du texte dans son ensemble.

De même qu'Iser, Eco (1985) centre sa théorie de la lecture sur l'idée d'une lecture inscrite dans le texte; son approche cependant est davantage sémiotique. D'entrée de jeu, Eco (1985) parle de coopération interprétative entre le texte et le lecteur. C'est

¹⁰ Le *Nouveau Petit Robert* définit l'intertextualité comme étant l'« ensemble des relations existant entre un texte (notamment littéraire) et un ou plusieurs autres avec lesquels le lecteur établit des rapprochements » (1993, p. 1200). La référence à d'autres textes peut se présenter sous forme de citation ou encore d'allusion.

dire que l'interprétation du texte ne dépend pas uniquement de ce qu'il véhicule, mais davantage de la dialectique qui prend forme lors de l'acte de lecture. Le texte ne peut pas exister sans le lecteur. En fait, Eco soutient que la lecture est une « activité coopérative qui amène le destinataire à tirer du texte ce que le texte ne dit pas mais qu'il présuppose, promet, implique ou implicite, à remplir les espaces vides, à relier ce qu'il y a dans ce texte au reste de l'intertextualité d'où il naît et où il ira se fondre » (p. 5). Pour arriver à comprendre le texte, le lecteur utilise différents moyens : il fait des hypothèses, il infère, il a recours à ce que lui dit le texte et il compare avec ce qu'il a déjà lu et aussi à ce qu'il sait du monde. L'interprétation du texte nécessite de la part du lecteur d'aller puiser dans son encyclopédie, lui permettant ainsi de reconstruire les mondes possibles¹¹ du texte et d'émettre les hypothèses de lecture nécessaires à la coopération interprétative. L'encyclopédie du lecteur est formée d'un dictionnaire de base, qui permet de qualifier les mots rencontrés par le lecteur, de règles de co-référence, ou règles du système de reprise de l'information, de sélections contextuelles et circonstancielle qui orientent la définition accolée à un mot selon les emplois que l'on en fait habituellement. De plus, l'encyclopédie permet l'hypercodage rhétorique et stylistique, c'est-à-dire la reconnaissance par le lecteur de certaines formules et expressions figées, ainsi que l'inférence de scénarios communs et intertextuels. Finalement, les idéologies du lecteur font partie de son encyclopédie et viennent colorer sa compréhension du texte. En somme, selon Eco, face au texte, le lecteur émet des hypothèses, décide de garder en

¹¹ Un monde possible, selon Eco (1985), est un ensemble plein ou meublé dont il est possible de connaître les individus et les propriétés. Comme certaines de ces propriétés sont des actions, un monde possible peut être vu comme un cours d'événements qui dépend des attitudes propositionnelles de quelqu'un qui l'affirme, le croit, le rêve, le désire, le prévoit, etc.

Un monde possible consiste en une construction culturelle. Il est indispensable au lecteur dans l'élaboration de ses prévisions. Au départ, le lecteur interprète selon le monde dans lequel il vit jusqu'à ce que le texte lui expose le contraire. Alors le lecteur se prépare à d'autres mondes possibles.

mémoire certaines informations qu'il juge importantes selon son encyclopédie et met temporairement de côté ce qui lui apparaît superflu.

De surcroît, selon Eco (1985), le texte, dans ses structures, prévoit un Lecteur Modèle, virtuel et capable de l'actualiser. Le Lecteur Modèle apparaît comme un ensemble de conditions de succès établies textuellement qui doivent être satisfaites pour que le texte soit pleinement actualisé de son contenu potentiel. Lors de l'écriture de son texte, l'auteur réfère à une série de compétences nécessaires à sa lecture. Il choisit alors une langue, un type d'encyclopédie, un patrimoine lexical et stylistique, des signaux de genre, etc. Le Lecteur Modèle prévu par le texte possède les compétences nécessaires à son interprétation. En fait, son profil intellectuel est déterminé par le type d'opérations interprétatives qu'il est censé accomplir. Enfin, le Lecteur Modèle est appelé à collaborer au développement de la trame du texte en élaborant des prévisions quant à son déroulement. Pour ce faire, il sort du texte et a recours à des scénarios communs ou intertextuels pour avancer ses hypothèses. Il procède alors à des promenades inférentielles. Ainsi donc, Eco (1985) centre son approche sémiotique de la lecture sur les théories de l'effet qui préconisent l'idée d'une lecture inscrite dans le texte.

En terminant, Jauss (1978), Iser (1985) et Eco (1985) le démontrent clairement : la réception du texte dépend du bagage du lecteur, bagage formé autant des connaissances littéraires que de son expérience de la vie quotidienne. Le lecteur participe vraiment à la reconstitution du sens du texte s'il a des attentes par rapport à ce dernier, s'il utilise ses lectures antérieures et ses connaissances littéraires pour mieux le comprendre et en faire une lecture personnelle et interprétative.

Plus le lecteur fréquentera des œuvres littéraires, des œuvres stimulantes et dérangementes, plus il sera habilité à les comprendre, à se les approprier et à les interpréter et, par conséquent, il sera en voie de devenir un lecteur capable d'une lecture tour à tour psychoaffective et cognitive du texte, capable d'une lecture littéraire.

2.1.5 La lecture littéraire

Les théories de la réception ont eu et ont une incidence importante sur la recherche en lecture au sens général ainsi que sur les théories de la lecture littéraire. Globalement, il appert que la lecture littéraire est « une situation d'apprentissage, [...] un mandat de lecture, une approche du texte » (Gervais, 1992, p. 9) qui contribue, de par tout ce qu'elle implique, à la construction de l'identité culturelle de qui la pratique. La compétence « apprécier des œuvres littéraires » (MEQ, 2001a), qui incite l'élève à exercer son jugement critique et esthétique, à développer sa culture littéraire, à forger son identité culturelle et à s'ouvrir au monde (Sorin, 2003), est fortement suscitée par la lecture littéraire, conférant ainsi à cette pratique la légitimité et la place qui lui reviennent. Sorin (2003, p. 98) indique que « [l]a lecture littéraire s'inscrit notamment dans une optique d'enrichissement de la culture et des horizons idéologiques des élèves, tout en ouvrant cette culture à l'intertextualité et au plaisir esthétique ». De façon générale, la lecture littéraire met à profit l'affectivité du lecteur ainsi que son travail de compréhension et d'interprétation de l'œuvre. Ceci dit, selon les auteurs consultés, la lecture littéraire se définit différemment, mais souvent dans un rapport de complémentarité puisque ces chercheurs s'appuient essentiellement sur des théories de la lecture qui se recoupent. De plus, pour ces chercheurs, la lecture littéraire se situe au-delà

de la simple progression au travers du texte et implique une relation personnelle et singulière entre ce dernier et le lecteur.

Tout d'abord, selon Gervais (1992), il y a présence d'une lecture littéraire lorsque le lecteur passe de l'économie de progression à l'économie de compréhension, c'est-à-dire au moment où il travaille véritablement à comprendre l'œuvre. Gervais nomme cette activité de lecture plus intense une « lecture-en-compréhension », lecture de laquelle peut découler une analyse textuelle ou un travail sur le texte (Gervais, 1992). Dans ce contexte, la « lecture-en-progression » sert de point de départ à l'activité de compréhension qui suit. La lecture littéraire, selon Gervais (1998), est une lecture singulière du texte qui nécessite un investissement accru de la part du lecteur. La présence d'une métaphore fondatrice, issue de la situation de lecture et de ce que le texte représente pour le lecteur, est un indicateur de la singularité de la lecture. La métaphore fondatrice, qui apparaît comme une hypothèse émise par le lecteur sur la façon dont le texte peut être lu, est instigatrice de la lecture puisqu'elle permet de l'orienter lors de l'exploration du texte et consiste en ce que Gervais (1998) appelle le moteur de la lecture littéraire. Gervais (1992, p.14) expose également que la lecture littéraire est « un réajustement de l'attention » et que « [c]'est l'attitude, la volonté de questionner le texte, de le comprendre mieux, quel que soit le niveau du lecteur ou même le type de texte, qui rend littéraire la lecture » et la situe dans ce passage de l'économie de progression à l'économie de compréhension.

Falardeau (2003), pour sa part, identifie la lecture littéraire comme le fruit du processus d'interaction entre la compréhension et l'interprétation du texte littéraire. Selon lui, comprendre implique de dégager une structure globale du texte de façon à en extraire

les éléments essentiels à sa compréhension. Le sens ainsi dégagé doit faire consensus au sein du groupe concerné par l'activité de lecture mais, contrairement à l'interprétation, « ne requiert pas une mise en discours, une confrontation sociale pour être reconnu » (Falardeau, 2003, p. 675). L'interprétation nécessite une exploration attentive du texte de façon à dégager une signification des composantes interprétées. Bien qu'elle corresponde à la vision que le lecteur se fait du texte, l'interprétation doit être justifiée par le biais d'une mise en discours, tel que mentionné précédemment. De plus, l'interprétation exige des compétences plus fines que la compréhension puisqu'elle fait appel, entre autres, « à la culture du lecteur, à ses connaissances, ses habitus, certaines notions d'histoire ou encore, en littérature, aux théories littéraires » (Falardeau, 2003, p. 685).

Dufays (1996) et Dufays et al., (2005) entrevoient la lecture littéraire comme un va-et-vient constant entre une posture de distanciation et une de participation, c'est-à-dire un processus qui permet à la fois une lecture « ordinaire » du texte et une lecture « savante »¹². La lecture littéraire se trouve dans la tension existant entre les deux postures. Les questions, les hypothèses, les émotions suscitées chez le lecteur alimentent et orientent le travail en posture de distanciation et vice-versa. En tant que va-et-vient dialectique, la lecture littéraire

oblige à penser ensemble, de manière systématique, le rapport entre l'ancrage et le désancrage du sens, la fonction référentielle et la fonction poétique, les rapports passionnel et rationnel, la subjectivité et l'intersubjectivité, la centration sur un corpus restreint et l'accueil d'un corpus ouvert, le privilège accordé aux valeurs « modernes » et celui accordé aux valeurs « classiques », qui sont perçues comme deux pôles au sein d'un continuum et deux composantes à l'œuvre dans toute lecture (Dufays et al., 2005, p. 94).

¹² De façon simpliste, il est possible de rapprocher la *lecture savante* de l'interprétation du texte littéraire et la *lecture ordinaire* d'une lecture qui vise avant toute chose le développement du goût de lire, l'identification du lecteur au texte.

Dufays (1996) introduit également trois dimensions à la lecture littéraire, qui apportent un éclairage sur ce processus de lecture et sur ce qu'il implique chez le lecteur. Ces dimensions qualifiées d'approches sont : l'approche culturelle, qui touche à la culture littéraire du lecteur, l'approche interprétative, qui correspond à l'interprétation du texte, et l'approche axiologique et fantasmatique, qui relève du plaisir du texte et de l'évaluation esthétique et éthique que le lecteur fait du texte et des valeurs qui y sont véhiculées. En outre, Dufays et al. (2005) émettent l'hypothèse que la lecture littéraire se doit de *séparer* et *combiner* la recherche dans l'œuvre des sens voulus par l'auteur, des sens inconscients (inhérents au texte) et celle des sens projetés par le lecteur. Leur conception didactique de la lecture littéraire trouve son origine chez Picard, qui définit la lecture littéraire comme jeu. Selon ce dernier, la lecture, au même titre que le jeu, suppose un enjeu inconscient. Ainsi, la lecture implique la mise en jeu de ce qu'il appelle le contenu latent du texte (Picard, 1986). De plus, Dufays et al. (2005) adhèrent à la conception de Picard qui identifie la lecture comme étant littéraire quand elle réside « *dans le rapport en acte, de nature ludique, du lecteur avec le texte* » (Picard, 1986, p. 265, souligné dans le texte). Le jeu permet alors la subversion dans la conformité, l'élection du sens dans la polysémie et la modélisation par une expérience de réalité fictive (Picard, 1986). Pour Picard (1986), la lecture est triple, c'est-à-dire qu'elle met à contribution le *liseur*, l'instance physique, le *lu*, l'instance psychoaffective, et le *lectant*, l'instance intellectuelle. La lecture littéraire met en tension le *lectant* et le *lu* au sens où, tel que mentionné précédemment, elle participe d'une dialectique entre une lecture distanciée et une lecture participative.

La lecture littéraire s'avère être de surcroît une approche à privilégier pour l'enseignement de la littérature, tant au primaire qu'au secondaire (Sorin, 2001; 2003; Dufays et al., 2005; Tauveron, 1999; Rouxel, 1996). Selon Dufays et al. (2005), la lecture littéraire soulève d'importants enjeux didactiques relevant de deux sphères complémentaires, celle des enjeux rationnels, ou les enjeux liés au *lectant* (Picard, 1986), et celle des enjeux passionnels, ou ceux liés au *lu* (Picard, 1986). En ce qui concerne les enjeux rationnels, une posture plus distanciée dans le cadre d'une lecture littéraire devrait permettre à l'élève lecteur d'apprendre à tirer du texte un maximum d'enseignements quant aux informations véhiculées, aux codes et aux stéréotypes présents dans le texte. La lecture donne également au lecteur accès à une réserve d'images, de figures et d'histoires qui lui permettent de mieux évaluer les textes lus par la suite en plus de servir de préalable à l'écriture. En outre, toujours selon Dufays et al. (2005, p. 130), la lecture littéraire et les codes qu'elle enseigne aident « à mieux comprendre et évaluer le monde en nous ouvrant à d'autres points de vue, d'autres cultures, d'autres époques » développant ainsi notre sens de l'altérité. Puisque la participation du lecteur est essentielle à toute lecture littéraire, des enjeux passionnels sont aussi liés à sa pratique. Dufays et al. (2005) en mentionnent trois principaux, qui sont : (1) l'expérience de décentrement, d'évasion, que permet la lecture par le truchement, entre autres, de l'identification aux personnages; (2) le centrement au sens où la participation au texte permet parfois de retrouver chez soi des sensations préalablement enfouies; et (3) l'expérience de déstabilisation face à un texte que les repères habituels du lecteur ne peuvent expliquer.

De son côté, s'inspirant du même cadre théorique évoqué ci-dessus, Rouxel (2004) apporte une dimension opérationnelle à la lecture littéraire en posant d'entrée de jeu l'élève comme sujet-lecteur et en en dégageant cinq caractéristiques principales pouvant contribuer à l'élaboration de propositions didactiques par l'enseignant de littérature qui privilégie la lecture littéraire en tant qu'approche. Tout d'abord, pour Rouxel (2004), la lecture littéraire engage le lecteur dans une démarche interprétative en mettant à contribution sa culture et son activité cognitive (1) et est une lecture sensible à la forme, c'est-à-dire attentive au fonctionnement du texte et à sa dimension esthétique (2). La lecture littéraire apparaît également comme une lecture à régime lent qui nécessite des pauses et des relectures favorisées et stimulées par les échanges en classe (3). La quatrième caractéristique de la lecture littéraire présentée par Rouxel traite d'un rapport distancié au texte, mais cependant nourri par l'investissement psychoaffectif du lecteur (4). Comme dernière caractéristique, Rouxel affirme que la lecture littéraire inclut le plaisir esthétique présent dans la rencontre entre le lecteur et le texte, soit le plaisir de la découverte et le plaisir de la reconnaissance, émanant de cette distanciation (5). Rouxel avance aussi que la lecture littéraire suppose et développe des compétences d'ordres linguistique, encyclopédique, logique, rhétorique et idéologique et est le lieu d'un apprentissage.

Dans le même ordre d'idées, selon Tauveron (1999), cinq conditions doivent être mises en place pour assurer une didactique de la lecture littéraire à l'école. D'abord, il faut proposer aux élèves des textes résistants, c'est-à-dire « des textes qui ne se laissent pas résumer aisément et / ou des textes qui ne livrent par leur sens symbolique aisément » (Tauveron, 1999, p. 18). Parmi ces textes résistants, se trouvent les textes qui conduisent

délibérément le lecteur à une compréhension erronée, ceux qui empêchent de par leur construction et leur propos la compréhension immédiate ainsi que les textes polysémiques. Favoriser un protocole de lecture singulier en recourant à l'intertextualité, à d'autres textes du même auteur, à la transdisciplinarité, etc., est également une condition essentielle pour une didactique de la lecture littéraire à l'école. En troisième lieu, Tauveron (1999) parle de la nécessité d'accueillir et de nourrir la culture de l'élève afin que cette dernière nourrisse aussi sa lecture. Cette condition est favorisée selon la chercheuse par la lecture en réseaux, qui consistent en des regroupements de textes autour de problèmes de lecture qu'ils soulèvent. La lecture en réseaux permet la mise en relation des textes et permet l'alimentation de cette mise en relation. À titre d'exemples de réseaux de lecture, Tauveron (1999) évoque le réseau intertextuel, constitué du texte citant et des textes cités, le réseau architextuel ou réseau générique, qui regroupe des textes appartenant à un même genre, etc. La quatrième condition à respecter est de penser des dispositifs didactiques qui permettent de découvrir et d'interroger des textes ainsi que d'utiliser l'écriture au service de l'interprétation. Ces dispositifs didactiques favorisent les échanges entre pairs et avec l'enseignant en privilégiant des activités comme le cercle de lecture, le journal dialogué, etc. La dernière condition à respecter selon Tauveron (1999) est que l'enseignant soit attentif aux interprétations des élèves, sache anticiper les difficultés qu'ils sont susceptibles de rencontrer dans un texte et qu'il se montre capable d'inciter les élèves à se livrer, à parler de leur lecture du texte.

Ces acceptions de la lecture littéraire se rencontrent sur plusieurs points, notamment celui du va-et-vient dialectique qu'elle présuppose entre le lecteur et l'œuvre, celui d'une alternance entre une posture de distanciation et une posture de participation,

héritée des théories de la réception. C'est cependant la définition de Dufays (1996) et de Dufays et al. (2005) qui a particulièrement orienté notre démarche de recherche. L'idée d'un processus de lecture qui permet à l'élève lecteur, d'une part, de s'identifier aux personnages et de se divertir et, d'autre part, de travailler à interpréter le texte en puisant à la fois à l'œuvre et à ses réactions à l'œuvre nous paraît porteuse d'avenues didactiques intéressantes. Par ailleurs, d'un point de vue pratique, les caractéristiques principales de la lecture littéraire dégagées par Rouxel (2004) ainsi que les conditions à mettre en place selon Tauveron (1999) pour une didactique de la lecture littéraire en classe de français semblent très pertinentes à l'élaboration d'un dispositif didactique portant sur la lecture littéraire.

2.2 Les objectifs de recherche

2.2.1 Objectif général

L'objectif général découlant de la question de recherche soulevée précédemment et de la recension des écrits est de réaliser un dispositif didactique proposant une démarche de lecture littéraire d'un roman réalisable auprès d'élèves du 2^e cycle du secondaire en classe de français langue d'enseignement et permettant à l'enseignant d'intégrer une dimension culturelle à son enseignement.

2.2.2 Objectifs spécifiques

- Développer une première version du dispositif didactique qui:
 - a comme trame de fond les grands principes de la lecture littéraire;
 - comprend des activités qui tiennent compte de la culture première des élèves et favorisent le développement de leur culture seconde;

- Assurer la validité du dispositif didactique en le soumettant à des chercheurs didacticiens et à une mise à l'essai en classe du secondaire;
- Réviser le dispositif didactique à la lumière des données recueillies lors du processus de validation et en développer une seconde version.

Dans le cadre de cette recherche, lors du développement du dispositif didactique, nous avons eu particulièrement en tête les concepts de culture première et culture seconde de Dumont puisqu'il est aisé d'établir des liens entre ces termes et la lecture littéraire. Partir de la culture première des élèves pour l'enseignement de la littérature est l'une des conditions à respecter pour former un lecteur lettré (Richard, 2004). De plus, la lecture littéraire étant un va-et-vient constant entre distanciation et participation, c'est-à-dire entre les aspects cognitifs et affectifs de la lecture, il semble impossible d'occulter la culture première des élèves, qui influence l'affect lors de la lecture, pour ne laisser place qu'aux savoirs liés à la littérature émanant principalement de la culture seconde. De manière générale, l'enseignant qui souhaite intégrer une dimension culturelle à son enseignement doit considérer la culture première de ses élèves pour les guider ensuite, pas à pas, dans des activités favorisant le développement de la culture seconde et c'est ce que la lecture littéraire préconise en laissant une certaine place à une lecture personnelle de l'œuvre et en légitimant l'identification du lecteur aux personnages.

Aussi, notre dispositif didactique vise-t-il à rendre accessible la littérature aux élèves pour qui elle n'est habituellement pas familière et hors de leur culture première. En fait, et c'est dans ce même sens que va l'approche culturelle, nous souhaitons amener les jeunes vers une chose à laquelle ils auraient peu de chance d'accéder. Pour ce faire, la

différenciation. c'est-à-dire une prise de conscience et une acceptation des différences entre les élèves, est essentielle. L'enseignant devrait être en mesure de connaître et d'être sensible à la relation qu'entretient chacun des élèves avec la littérature avant l'utilisation du dispositif didactique ainsi que d'apprécier l'évolution de cette relation une fois le projet de lecture du roman terminé. En outre, le dispositif développé laisse beaucoup de liberté aux élèves dans leur démarche de lecture littéraire : le roman ainsi que l'entrée par laquelle les jeunes souhaitent l'aborder sont au choix et ils élaborent leur propre interprétation.

Nous souhaitons donc que le dispositif didactique développé devienne un outil permettant aux enseignants d'offrir aux élèves une place active comme lecteur tant du point de vue affectif que cognitif et d'allier aux savoirs littéraires leur propre vision du monde afin qu'ils rendent compte personnellement de l'œuvre. Pour comprendre le roman, émettre des hypothèses au fil de leur lecture, le comparer à d'autres œuvres lues, les élèves font appel à ce qu'ils connaissent déjà, à ce qu'ils ressentent face au texte, à leur expérience de vie, en somme à leur culture première. Ces liens avec leurs repères et leurs préoccupations permettent aux élèves lecteurs de cheminer vers l'inconnu, vers des textes qui leur semblaient au départ hors de leur portée, et au bout du compte vers une véritable démarche de lecture littéraire. Dans ce contexte, l'enseignant sera à même de jouer pleinement son rôle de passeur culturel en soutenant et en outillant les élèves dans leur démarche de lecture du roman suivant leur rythme, leurs besoins et en suscitant chez eux une lecture personnelle de l'œuvre. En somme, notre dispositif didactique offre aux enseignants une façon d'amener les élèves à toucher un peu à cette *culture qui vaut la peine* et à en éprouver du plaisir.

Tel que mentionné précédemment, instinctivement, les jeunes sont portés à puiser dans leur culture première pour tenter des rapprochements entre l'œuvre et leur vie. Une lecture affective est essentielle pour aller plus loin dans l'interprétation, mais ne doit pas demeurer la seule lecture de l'œuvre si l'on souhaite qu'elle ait véritablement une portée et que la lecture soit littéraire. Mais le jeu de l'interprétation est difficile pour les lecteurs peu enclins à fréquenter des œuvres littéraires; leur horizon d'attente est faible et peu élaboré. Ils ont peu de référents, peu de points de comparaison et connaissent peu les genres. Les modules prévus au dispositif ont, entre autres, pour objectif de donner aux élèves des pistes théoriques pour les soutenir dans leur lecture du roman et enrichir leur encyclopédie de lecteur.

Finalement, nous avons orienté la construction de notre dispositif didactique sur les principes de la lecture littéraire puisque ce mode de lecture accessible aux élèves nous semble établir un pont entre la culture au sein de la classe de français et l'accession à la littérature par les élèves.

CHAPITRE 3 : LA MÉTHODOLOGIE

Les résultats obtenus dans une recherche scientifique sont tributaires, il va sans dire, de la méthodologie retenue. Pour notre part, puisque nous avons à cœur dans le cadre de ce mémoire de maîtrise de demeurer ancrée dans la pratique et de développer un outil didactique qui puisse être utile aux enseignants de français du deuxième cycle du secondaire, une méthode de recherche s'est imposée : la recherche développement.

Notre troisième chapitre porte sur la méthodologie choisie et s'articule d'abord autour du type de recherche retenu. Bien que la recherche développement en éducation soit peu documentée, nous avons tenté d'en cibler les principales caractéristiques qui seront présentées d'entrée de jeu. Par la suite, il sera question du déroulement général de la recherche et des critères de scientificité inhérents à la recherche développement. Enfin, la dernière partie du chapitre rendra compte de la collecte de données, de l'analyse et du traitement des données cueillies.

3.1 Le type de recherche

Puisque, tel que précisé ci-dessus, le développement de matériel didactique utilisable dans la pratique enseignante est l'objet principal de cette recherche et pour éviter de basculer dans un développement artisanal du dispositif didactique, la méthode de recherche développement a été retenue. Cette méthode de recherche, au même titre que la recherche-action, vise la résolution de problèmes pratiques et peut avoir un impact sur le travail des enseignants : ce que nous espérons dans le cadre de cette maîtrise. Au départ, nous avons retenu essentiellement la définition de Loisel (2001, p. 82), qui traite de « la recherche développement d'objets réels (matériel pédagogique et guides) et de prescriptions guidant l'action (procédés, stratégies, méthodes) » dans le cas où le chercheur est à la fois chercheur et concepteur du produit. Loisel (2001) différencie la

simple démarche de développement de produit de la démarche de recherche développement qui pose des exigences supplémentaires. Pour ce faire, il dégage six caractéristiques essentielles à la recherche développement : le caractère novateur du produit, la présence de descriptions détaillées du contexte et du déroulement de l'expérience, la collecte et l'analyse de données sur le processus de développement, l'établissement de liens entre l'expérience de développement et les connaissances scientifiques, la mise à jour des caractéristiques essentielles du produit et, enfin, une ouverture vers des pistes de recherche.

Nous nous sommes appuyée également sur Loisel (2001) quant aux étapes à suivre lors d'une démarche de recherche développement, qui consistent d'abord en une analyse des besoins, une étape de développement du produit, l'évaluation du produit et, finalement, l'étape de diffusion et d'implantation du produit. Chacune de ces étapes peut, selon l'auteur, être l'objet d'une recherche en soi : la première étant une recherche de type analyse des besoins, la deuxième étape, une étude de cas, l'étape d'évaluation du produit, une recherche évaluative et la dernière étape, une recherche-action. La démarche intégrale telle que proposée par Loisel (2001) ainsi que par d'autres auteurs s'étant penchés sur la question (Van der Maren, 1999; Borg, 1987; Borg et Gall, 1989) est complexe et longue et convient davantage à des équipes de chercheurs. Puisque notre recherche est menée dans le cadre d'un mémoire de maîtrise, en l'occurrence par un seul chercheur, nous nous sommes limitée à la seconde étape de la recherche développement selon Loisel (2001), soit celle qui touche au développement proprement dit du produit, incluant des mises à l'essai et l'apport des modifications nécessaires. En ce sens, Loisel (2001, p. 87) affirme « qu'une recherche développement peut [...] se limiter à l'étude du

processus de création et d'amélioration du produit en laissant à des recherches ultérieures le soin de faire la preuve scientifique de l'efficacité du produit ou de faciliter son implantation dans le milieu [...] ». Il ajoute également que :

[l]a recherche développement prend alors la forme d'une étude de cas où le chercheur analyse l'expérience de développement du produit en mettant en évidence les décisions prises par le ou les concepteurs, les fondements de ces décisions et l'évolution du produit à la suite des diverses mises à l'essai (p. 87).

Notre recherche s'est donc orientée vers le développement de produit, soit un dispositif didactique, qui a été mis à l'essai par la suite auprès d'élèves en situation réelle de classe et qui a été validé par des chercheurs en didactique du français. À la suite de la validation pratique et théorique, des modifications et précisions y ont été apportées.

3.2 Le déroulement de la recherche

Dans cette recherche, nous avons revêtu à la fois le rôle de chercheur et celui de concepteur. Ainsi, nous avons assumé les étapes de développement du dispositif didactique, de la collecte de données à la suite de la mise à l'essai et de l'adaptation à la suite des résultats obtenus lors de la collecte de données. Le présent chapitre dresse un portrait général de chacune des étapes suivies lors de cette recherche développement. Le chapitre quatre, portant sur les résultats de la recherche, étudiera plus en profondeur ces étapes.

3.2.1 Première étape : le développement du dispositif didactique

La phase de développement du dispositif didactique a été réalisée à la suite d'une recension d'écrits scientifiques concernant l'intégration de la dimension culturelle en classe, les théories de la réception et la lecture littéraire. Nous avons également consulté plusieurs manuels destinés à l'enseignement du français au secondaire utilisés dans la

pratique ainsi que des ouvrages scientifiques offrant des propositions didactiques destinées aux enseignants. En outre, le *Programme de formation de l'école québécoise* pour le premier cycle du secondaire (MEQ, 2004) ainsi que le programme pour le second cycle du secondaire (MELS, 2006) ont été consultés dans le cadre du développement du dispositif. Les informations ainsi recensées nous ont permis de développer le dispositif dans une version suffisamment détaillée et complète pour être validée.

3.2.2 Deuxième étape : la mise à l'essai du dispositif

Pour assurer la viabilité du dispositif didactique, nous avons procédé à une mise à l'essai pratique, auprès d'enseignantes de cinquième secondaire qui ont accepté d'expérimenter en classe les différentes activités proposées dans le cadre dudit dispositif. À la suite de la mise à l'essai en classe, les enseignantes ont été appelées à commenter le dispositif à la lumière de leur expérience en situation réelle d'enseignement. Nous nous sommes également assurée d'une validation théorique du dispositif en faisant appel à deux chercheurs didacticiens afin qu'ils jettent un regard critique sur le matériel développé et nous communiquent par écrit leurs commentaires.

3.2.3 Troisième étape : amélioration du dispositif didactique

La collecte des données auprès des enseignantes à la suite de la mise à l'essai et des chercheurs en didactique nous a permis de cibler certaines améliorations à apporter au dispositif didactique. Le dispositif tel qu'il sera décrit au chapitre cinq est le résultat de modifications, ajouts et retranchements apportés à la suite des commentaires des enseignantes et des chercheurs didacticiens. Ainsi, le produit développé présente une certaine validité et l'assurance de sa faisabilité en contexte réel de classe.

3.3 Les critères de scientificité

La démarche de recherche développement, pour aspirer à relever du domaine de la recherche scientifique et non se limiter à la création d'un produit didactique simplement utilisable, doit répondre à des critères de scientificité. Loisel (2001), s'appuyant sur les critères décrits par Lincoln et Guba (1985, tiré de Loisel, 2001) et Pourtois et Desmet (1988, tiré de Loisel, 2001), estime que la recherche développement doit répondre aux exigences propres aux approches qualitatives, soit aux critères de crédibilité, de transférabilité, de constance interne et de fiabilité. Pour Loisel (2001, p. 91),

[l]a crédibilité a trait à la quantité et à la qualité des données recueillies. La transférabilité correspond à la possibilité pour une autre personne de juger si les résultats obtenus s'étendent à d'autres contextes. [...] La constance interne fait référence à la stabilité des données recueillies à des temps différents et par des observations différentes. Finalement, la fiabilité renvoie à l'indépendance des analyses.

Tout au long du processus de recherche, nous avons eu en tête ces critères de scientificité; les points suivants situent notre démarche par rapport auxdits critères.

3.3.1 La crédibilité

Tel qu'évoqué ci-dessus, la crédibilité concerne la qualité et la quantité de données recueillies (Loisel, 2001). Ce critère de scientificité est assuré, entre autres, par le recours à diverses stratégies de triangulation. Bien qu'elle soit exigeante pour le chercheur, la triangulation s'avère un outil de rigueur scientifique de choix puisqu'elle est « une stratégie de recherche au cours de laquelle le chercheur superpose et combine plusieurs perspectives, qu'elles soient d'ordre théorique ou qu'elles relèvent des méthodes et des personnes (Denzin, 1978; Savoie-Zajc, 1993; 1996) » (tiré de Savoie-Zajc, 2004, p. 146). Dans le cadre de la présente recherche, nous avons eu recours à la

triangulation des observateurs qui « engage plus d'un observateur (correcteur) dans le plan de recherche » (Cohen et Manion, 1980, cités dans Pourtois et Desmets, 1988, p. 53) : le dispositif didactique a été examiné et évalué par des chercheurs didacticiens et par des praticiens, apportant alors des regards différents sur le même objet. De plus, nous avons utilisé la triangulation des méthodes, c'est-à-dire que nous avons démontré un souci de variation des méthodes de collecte de données portant sur le dispositif didactique. En effet, les données ont été obtenues par écrit de la part des chercheurs didacticiens, à l'aide d'entrevues semi-dirigées auprès des enseignantes de français et par le biais du journal de bord de la chercheuse tout au long de la recherche.

3.3.2 La transférabilité

Selon Loisel (2001, p. 91), « [l]a pertinence théorique de l'échantillonnage des sujets et une description détaillée du contexte contribue à la transférabilité d'une recherche ». En ce sens, le chapitre suivant propose une description du déroulement de la mise à l'essai, expose les caractéristiques des classes dans lesquelles les activités du dispositif ont été expérimentées et dresse un portrait général des enseignantes qui ont participé à la recherche. La présentation détaillée de la version finale du dispositif didactique permet également aux personnes souhaitant utiliser le produit développé de le faire en sachant qu'il a également été soumis à une validation théorique. Ainsi, il deviendra possible, nous le souhaitons, de transférer au moins en partie ladite recherche à d'autres contextes.

3.3.3 La constance interne

Le critère de constance interne, qui concerne la stabilité des données, est assuré dans cette recherche développement par le triple regard jeté sur le dispositif didactique : celui de la chercheure, celui des enseignantes et celui des chercheurs didacticiens. Dans tous les cas, le dispositif a été étudié et a fait l'objet de commentaires. D'ailleurs, plusieurs recommandations et remarques similaires ont été émises à la fois du côté de la pratique et du côté de la science.

3.3.4 La fiabilité

Pour favoriser l'atteinte du critère de fiabilité, « le chercheur devra analyser et mettre en évidence les éléments (présupposés, valeurs ou croyances personnelles) influençant l'interprétation des résultats » (Loiselle, 2001, p. 92). Les décisions prises lors du développement du dispositif et à l'ajout de modifications à la suite de la mise à l'essai et à la validation théorique sont justifiées dans cette recherche et ont été pour la plupart consignées dans le journal de bord de la chercheure. Comme nous l'avons déjà dit, le chapitre suivant traitera de l'étape de développement du dispositif et des remaniements apportés à la suite de la double validation, remaniements qui seront alors décrits en détails et justifiés, assurant ainsi une certaine fiabilité à la recherche.

3.4 La collecte, le traitement et l'analyse des données

Dans le cadre de cette recherche développement, la collecte de données s'est effectuée après la mise à l'essai par les enseignantes et est également la résultante de la validation théorique par les chercheurs didacticiens. Les données recherchées touchaient principalement à la viabilité du dispositif didactique et à sa faisabilité en contexte réel de

classe et elles ont été traitées à partir de synthèses dégagées de leur analyse. Le jugement critique porté par les chercheurs didacticiens consultés, nous a permis d'obtenir des pistes d'amélioration afin d'offrir un dispositif plus complet, pertinent, valide et actualisé, c'est-à-dire en lien avec la recherche actuelle en didactique du français. De plus, les données recueillies auprès des enseignantes, sur le déroulement de la mise à l'essai en classe, l'utilisation qu'elles ont faite du dispositif, les changements apportés, les apprentissages et les réactions suscités par le dispositif chez les élèves, ont grandement alimenté l'étape de révision du dispositif didactique.

3.4.1 Échantillonnage

Nous l'avons déjà mentionné : dans cette recherche, nous assumons les tâches du chercheur et celles liées au développement du produit. Le regard d'autres participants sur le dispositif développé était donc nécessaire pour éviter les biais de chercheur et assurer davantage de rigueur scientifique à la démarche. Les participants étaient deux chercheurs en didactique du français ainsi que deux enseignantes de français de cinquième secondaire et, puisque la mise à l'essai a été réalisée en situation réelle de classe, leurs élèves. Les chercheurs en didactique du français provenaient d'autres universités et ont été sollicités par notre directrice de maîtrise. Quant aux enseignantes, elles ont été sélectionnées dans notre propre milieu de travail pour une question de convenance. Sachant que, dans l'école secondaire dont il est question ici, l'apprentissage systématique du roman est depuis plusieurs années au programme de la cinquième secondaire, le choix de ces deux enseignantes s'est imposé à nous. En outre, tous les élèves de cinquième secondaire de l'école sans exception ont expérimenté les activités du dispositif puisque

les deux enseignantes ayant participé à notre recherche rencontraient à elles deux tous les élèves de ce niveau scolaire; il s'agit donc d'un échantillonnage aléatoire.

3.4.2 Outils de collecte de données

Afin de satisfaire aux critères de scientificité de la présente recherche en assurant, entre autres, une certaine triangulation des données, nous avons utilisé plusieurs outils de collecte de données de façon à en recueillir de diverses sources (les chercheurs didacticiens, les enseignantes, la chercheure). Cependant, comme l'affirme Loisel (2001, p. 93) :

[l]e fait que le chercheur bâtit lui-même l'objet de sa recherche a des conséquences sur les instruments de collecte de données. [...] La particularité de l'objet de recherche amènera généralement le chercheur à développer ses propres outils d'analyse (questionnaire, grille d'observation), puisqu'il n'est pas évident que des outils développés pour d'autres produits pourraient être utilisés intégralement dans le contexte particulier de l'expérience de développement.

Donc, les outils de collecte de données utilisés dans le cadre de cette recherche ont été sélectionnés ou élaborés par la chercheure en regard du type de recherche et de la nature des informations visées par cette collecte. Tout d'abord, afin d'obtenir validation de la part des chercheurs didacticiens, nous avons décidé de leur soumettre notre dispositif afin qu'ils émettent leurs commentaires et suggestions par écrit, sans contrainte. Les entrevues semi-dirigées ont servi à recueillir des données auprès des enseignantes et, finalement, le journal de bord de la chercheure a servi comme outil de collecte de données.

3.4.2.1 Synthèse critique

Tel que mentionné précédemment, afin de valider notre dispositif d'un point de vue théorique auprès des deux chercheurs didacticiens participant à la recherche, nous

leur avons envoyé un document de présentation de notre recherche en général et de notre dispositif en particulier (Annexe B) ainsi que l'ensemble des activités et informations faisant partie intégrante de ce dispositif afin qu'ils l'étudient et nous fassent part de leur critique. Pour laisser pleine liberté aux chercheurs, nous leur avons demandé de rédiger un document faisant suite à leur lecture du dispositif, sans canevas précis, selon ce qui leur semblait important de signaler. C'est sous forme de synthèse des commentaires et d'annotations à même le dispositif que les chercheurs ont communiqué leurs remarques. Moyennant certains ajustements, transformations et éclaircissements qui seront présentés au chapitre suivant, le dispositif didactique a reçu l'aval des chercheurs consultés.

3.4.2.2 Entrevue semi-dirigée

La mise à l'essai en classe a été réalisée par deux enseignantes de français de cinquième secondaire. En préparation à cette mise à l'essai, les enseignantes ont eu l'occasion de lire une première fois le contenu du dispositif didactique et de formuler informellement des questions auxquelles nous avons répondu lors d'une rencontre avec elles peu de temps avant le début des activités prévues au dispositif. Ensuite s'est déroulée la mise à l'essai pendant laquelle nous étions disponible pour répondre aux interrogations des enseignantes. Nous avons également demandé aux enseignantes de tenir un journal de bord pendant cette période afin de garder des traces écrites du déroulement des activités en préparation de l'entrevue à venir. Donc, une fois la mise à l'essai terminée, nous avons procédé aux entrevues avec les enseignantes. Les données recueillies auprès d'elles concernent le déroulement en contexte réel de classe de la mise à l'essai du dispositif et leur avis sur l'utilisation potentielle de l'ensemble des activités par d'autres enseignants.

Pour connaître leur point de vue, l'entrevue s'est imposée comme outil de collecte de données. La définition de l'entrevue à laquelle nous adhérons est celle de Savoie-Zajc (2003, citée dans Savoie-Zajc, 2004, p. 133) qui l'identifie comme étant « une interaction verbale entre des personnes qui s'engagent volontairement dans pareille relation afin de partager un savoir d'expérience, et ce, pour mieux dégager conjointement une compréhension d'un phénomène d'intérêt pour les personnes en présence ». Plus précisément, c'est l'entrevue semi-dirigée que nous avons retenue qui, suivant la typologie de Savoie-Zajc (2004), est une entrevue utilisant un canevas, préparé à l'avance par le chercheur, portant sur une série de thèmes pertinents à la recherche.

Étant donné que les enseignantes ont expérimenté en contexte réel le dispositif didactique, les questions posées lors de l'entrevue étaient davantage axées sur le déroulement, les réactions des élèves, la faisabilité, etc., plutôt que sur les fondements théoriques sous-jacents au dispositif didactique en question. Les thèmes retenus pour l'élaboration du canevas d'entrevue étaient : le dispositif didactique en général, les retombées liées au dispositif, la planification de l'enseignement par rapport à l'utilisation du dispositif ainsi que le déroulement de la mise à l'essai en général. Chaque enseignante a eu à répondre aux questions en lien avec ces thèmes dans le cadre d'une entrevue téléphonique qui a duré environ 50 minutes. Le canevas d'entrevue est présenté à l'Annexe A.

Avant de procéder à la mise à l'essai et aux entrevues, nous avons dû entamer des démarches pour l'obtention d'un certificat de déontologie, qui nous a été accordé par le comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières (Annexe A). Nous avons ainsi pu intervenir auprès des enseignantes et obtenir leur consentement à

participer à la recherche en procédant à la mise à l'essai, en tenant un journal de bord et en répondant à nos questions lors de l'entrevue semi-dirigée. De plus, étant donné leur groupe d'âge, nous avons pu obtenir le consentement des élèves de cinquième secondaire à participer à la recherche en accomplissant les activités menées en classe par leur enseignante. Ils ont consenti également à nous laisser observer certains travaux produits lors des activités prévues au dispositif. Une lettre a tout de même été envoyée aux parents les informant du projet de recherche en cours dans la classe de leur enfant. L'Annexe A contient les formulaires de consentement qui ont été présentés aux enseignantes et aux élèves ainsi que la lettre envoyée aux parents.

3.4.2.3 Journal de bord de la chercheure

Les décisions prises lors du déroulement de la recherche développement dans son ensemble et les raisons les justifiant ont été consignées dans le journal de bord de la chercheure, qui, selon Savoie-Zajc (2004), détient les trois fonctions suivantes : garde le chercheur réflexif pendant sa recherche, fournit un espace au chercheur pour exprimer ses interrogations et ses prises de conscience et lui permet de consigner les informations importantes. Bien que, dans le cadre de notre recherche, notre journal de bord ait gardé une forme spontanée, il est possible d'en dégager trois principales parties : les notes consignées avant le développement du dispositif (1), celles écrites pendant le développement de la première version du dispositif (2) et les notes concernant l'étape suivant la mise à l'essai et la validation théorique (3), soit celle de révision du dispositif.

Tout d'abord, le journal de bord de la chercheure a servi à consigner les informations, les questionnements, les réflexions liés à l'étape précédant le développement de notre dispositif. Nous y avons inscrit en vrac des propositions

d'activités, les objectifs visés par notre dispositif, des synthèses des principaux concepts de référence à la base de notre dispositif ainsi que les compétences à développer chez les élèves lors du déroulement des activités prévues. Les notes prises alors nous ont permis d'arriver à dresser un plan du matériel à développer.

Dans un deuxième temps, le journal de bord a été consacré au développement proprement dit du dispositif, alliant les choix faits en ce sens et les justifications appropriées ainsi que les liens entre ces choix et la théorie. Ces notes, en plus du dispositif développé, constituent l'ensemble des traces laissées par la chercheuse lors de l'étape de développement de la première version du dispositif et ont servi d'appui à la description détaillée du dispositif didactique.

Finalement, ce sont les notes recueillies pendant et après la mise à l'essai et la validation théorique, nos réflexions et les modifications apportées au dispositif didactique accompagnées des justifications appropriées qui constituent la troisième partie du journal de bord de la chercheuse. Les données recueillies lors de discussions informelles avec les enseignantes chargées de la mise à l'essai s'y trouvent également. Ainsi, les données recueillies dans le journal de bord ont servi principalement à exposer et à justifier les caractéristiques principales du dispositif didactique développé et modifié à la suite des validations pratiques et théoriques.

3.4.3 Traitement et analyse des données

Les données recueillies pour notre recherche développement sont de nature qualitative et ont été l'objet d'un traitement global, c'est-à-dire qu'elles ont été considérées dans leur ensemble plutôt qu'analysées en profondeur comme le permettent certains logiciels spécialisés dans l'analyse de données qualitatives. Aussi, les données

présentes dans les synthèses critiques provenant des deux chercheurs en didactique ont été observées, synthétisées et systématiquement prises en compte lors de la révision du dispositif. Le chapitre suivant, portant sur les résultats de la recherche, apporte, entre autres, davantage de précisions quant aux données recueillies auprès des chercheurs didacticiens.

En outre, le traitement et l'analyse des données recueillies auprès des enseignantes par le biais des entrevues semi-dirigées se sont déroulés comme suit : les données ont été regroupées sous forme d'un tableau récapitulatif, elles ont été étudiées par la chercheure et, pour la plupart, elles ont été prises en considération pour l'étape d'amélioration du dispositif didactique. En fait, le traitement et l'analyse des données recueillies à l'aide des entrevues semi-dirigées s'apparentent à ceux des synthèses critiques et des annotations remises par les chercheurs didacticiens. Plus précisément, le traitement des données s'est effectué de la même façon pour les deux entrevues : lors de l'entrevue téléphonique, nous avons pris des notes que nous avons par la suite complétées de mémoire. Le compte rendu de l'entrevue ainsi dégagé a été soumis aux enseignantes concernées pour validation et corrections. Vu la nature des informations à recueillir, nous n'avons pas jugé nécessaire de capter sur bande audio les entrevues pour fins de transcription verbatim. Le retour aux enseignantes pour validation du compte rendu de l'entrevue a permis de certifier la justesse des propos rapportés. Ensuite, le compte rendu a été analysé globalement par la chercheure afin de procéder au remaniement des données sous forme de synthèse des modifications à apporter au dispositif. Tout comme dans le cas des synthèses critiques des chercheurs didacticiens, bon nombre de données provenant des entrevues ont été prises en considération lors de l'étape d'amélioration du dispositif

didactique. De même, le chapitre suivant éclaire notre propos en élaborant davantage sur les données recueillies.

L'analyse du journal de bord de la chercheuse a consisté à synthétiser et à situer dans la chronologie du développement du dispositif les données recueillies grâce à cet outil au fil du processus de recherche. En fait, toutes les données ont été reprises une à une à des fins d'analyse et de regroupement en vue de leur utilisation dans la rédaction du quatrième chapitre de ce mémoire qui présente les résultats de la recherche. L'analyse des données retenues a permis d'identifier plusieurs recoupements entre les commentaires des enseignantes, ceux des chercheurs didacticiens et les notes de la chercheuse, mettant ainsi en lumière des points importants du dispositif didactique. En somme, le journal de bord a servi d'instrument de validation de la recherche, assurant ainsi, en partie, la rigueur et la cohérence du processus de développement. Les données recueillies sont de nature qualitative et ont permis la mise à jour des caractéristiques essentielles du produit.

En bref, l'apport de commentaires sur le dispositif didactique développé, qu'ils proviennent des enseignantes ou des didacticiens, a favorisé la distanciation entre la conceptrice, en l'occurrence la chercheuse, et son dispositif et lui a permis de se montrer davantage critique vis-à-vis de son produit, évitant ainsi la partialité : une difficulté liée à la recherche développement (Loiselle, 2001). Par contre, la validité du dispositif didactique aurait pu être effectuée directement auprès des élèves en termes de motivation dans l'accomplissement des tâches demandées et de satisfaction en regard des apprentissages réalisés. Cependant, notre intérêt, dans le cadre de cette recherche, étant le rôle de l'enseignant, plus spécifiquement une manière concrète pour lui d'intégrer une

dimension culturelle à son enseignement du français, nous ne sommes pas allée interroger les élèves sur ces points.

CHAPITRE 4 : LES RÉSULTATS DE LA RECHERCHE - L'EXPÉRIENCE DE DÉVELOPPEMENT

La méthode de recherche retenue dans le cadre de ce mémoire de maîtrise, la recherche développement, nous a amenée à travailler véritablement sur le développement et l'amélioration du produit, en l'occurrence un dispositif didactique. Tel que déjà mentionné, selon Loisel (2001), la recherche développement peut se limiter à cette seule étape et prendre alors la forme d'une étude de cas. C'est donc l'expérience de développement qui est analysée et de laquelle découlent les résultats de la recherche.

Le présent chapitre est consacré aux résultats de notre recherche, formés essentiellement du développement du produit et des justifications s'y rattachant. Aussi, avant de procéder à la présentation de la seconde version du dispositif didactique développé, est-il question d'entrée de jeu de l'étape de développement préliminaire du produit puis de sa mise à l'essai en classe par des enseignantes. La validation théorique qu'a subie le dispositif didactique et, par la suite, les modifications y ayant été apportées sont discutées également.

4.1 Le développement préliminaire du dispositif didactique

Développer du matériel didactique dans le cadre d'une recherche scientifique exige du chercheur un travail préalable important. Donc, avant de travailler au développement proprement dit du dispositif didactique, il a fallu déterminer un fil conducteur, une approche de l'enseignement de la littérature à privilégier, des compétences ainsi que des familles de situation à travailler, etc. Il a fallu chercher plus loin encore, dans les théories de la réception, pour comprendre comment le lecteur réagit au texte, pour saisir l'acte de lire et en arriver à développer et à cibler des activités qui favorisent l'interaction entre l'élève lecteur et l'œuvre. Les lignes suivantes exposent la

démarche de développement adoptée par la chercheuse et présentent de façon générale la version préliminaire du dispositif didactique.

Au départ était présent le désir d'articuler un dispositif didactique autour d'une œuvre intégrale, plus particulièrement autour du roman. Cependant, initier les élèves à la littérature mérite réflexion et ne peut se faire n'importe comment. La culture au sein de la classe de français était une préoccupation importante également. La question concernant la façon dont l'enseignant de français au secondaire peut jouer son rôle de passeur culturel en travaillant la littérature s'est donc rapidement imposée. Les lectures portant sur la culture, le rôle de passeur culturel et l'intégration d'une dimension culturelle à l'école nous ont, entre autres, confirmé la nécessité pour l'enseignant de partir du connu chez l'élève pour qu'il se lance vers l'inconnu. Pour que les jeunes cheminent vers et dans la littérature et lisent de plus en plus des œuvres littéraires qui leur apparaissent difficiles de prime abord, il importe de leur montrer qu'ils connaissent déjà des choses, qu'ils ont une expérience vécue, un bagage de connaissances, une vision du monde et une identité propre qui leur permettent de comprendre, même partiellement, des œuvres littéraires. Dans le même ordre d'idées, les théories de la réception de Jauss (1978), Iser (1985) et Eco (1985) démontrent que le lecteur prend part à l'acte de lecture en se référant à ce qu'il connaît de la vie et du monde. Le lecteur interprète selon les connaissances qu'il a de la littérature, mais également en faisant intervenir sa personnalité. L'interprétation étant un jeu entre les droits du texte et ceux du lecteur, la rencontre entre les deux s'en trouvera favorisée si on laisse à l'élève lecteur une certaine latitude dans son choix d'œuvre, dans sa lecture et sa façon d'interpréter le texte.

Les lectures sur la culture et celles concernant les théories de la réception ont mené tout naturellement à la lecture littéraire. Ce mode de lecture, culturel en soi puisqu'il contribue à la structuration de l'identité du lecteur tout en ouvrant ce dernier aux plaisirs du texte, permet l'investissement psychoaffectif et cognitif du lecteur. La lecture littéraire offre l'occasion au lecteur de tenir compte de ce qu'il sait déjà, légitime l'affectivité dans la lecture tout en le familiarisant avec l'univers de la littérature. Ce mode de lecture particulier lui fournit également des outils pour interpréter l'œuvre et adjoindre à une lecture plus subjective un travail cognitif. Le dispositif didactique a donc trouvé en la lecture littéraire son socle.

Concrètement, afin de joindre les théories autour de la culture, celles de la réception et les principales caractéristiques de la lecture littéraire, il s'agissait de développer un dispositif didactique qui conviait les élèves à un investissement maximal dans la lecture. En fin de parcours, les élèves devaient être en mesure de témoigner d'une lecture personnelle de l'œuvre en l'interprétant de façon originale, sans toutefois trahir ce que dit le texte. Pour ce faire, ils avaient bien sûr à tenir compte du texte, mais aussi de l'effet du texte sur eux et des connaissances qu'ils avaient avant le début du projet et celles développées par l'intermédiaire des diverses activités du dispositif. Celui-ci a donc été élaboré à partir de cette proposition générale. Nécessairement, la compétence disciplinaire privilégiée alors, et qui est demeurée, était « Lire et apprécier des textes variés » incluant les familles de situation *Découvrir des univers littéraires en explorant des textes narratifs* (principalement le roman) et *Se construire des repères culturels en établissant des liens entre les œuvres littéraires* (MELS, 2006). Au début de l'étape de développement préliminaire du dispositif, nous souhaitions laisser davantage de liberté

aux élèves quant à la façon dont ils souhaitaient présenter oralement le fruit de leur travail sur le roman. Par exemple, pour témoigner de leur compréhension du roman, les élèves auraient pu en écrire la suite à la manière d'une pièce de théâtre pour ensuite la jouer devant les autres élèves. En raison des compétences à évaluer prévues par les enseignantes pendant la mise à l'essai du dispositif, la communication orale s'est avérée moins centrale et a laissé place à la communication écrite. Donc, il était prévu dans la version préliminaire du dispositif didactique ainsi que dans la seconde version que l'évaluation de la compétence « Lire et apprécier des textes variés » se faisait par le biais d'une manifestation de la compétence « Écrire des textes variés », et ce, par l'écriture d'un texte argumentatif appuyant l'interprétation du roman par les élèves. La compétence « Communiquer oralement selon des modalités variées » n'a pas été complètement occultée puisque des échanges entre les élèves étaient prévus tout au long du processus de lecture, mais n'a pas été évaluée. Ces réflexions, ces choix nous ont amenée à développer un dispositif didactique que nous avons ensuite soumis à une validation pratique et théorique. Les paragraphes suivants présentent de façon générale la version préliminaire dudit dispositif.

Au départ, le dispositif didactique développé était un projet de lecture à partir d'un roman au choix, projet qui se déroulait en équipe de quatre personnes. À titre indicatif, une liste de romans était jointe au dispositif. Une fois le roman choisi, les membres de l'équipe avaient à se fixer un échéancier de lecture pour favoriser l'émission en commun d'hypothèses de lecture ainsi que pour alimenter efficacement les discussions. Afin d'inciter les élèves à s'investir émotionnellement dans leur lecture, le dispositif suggérait la tenue d'un journal de lecture par chacun des élèves, à utiliser sur

une base régulière, dans lequel ils inscrivaient leurs réflexions, questions, émotions, hypothèses de lecture, résumés de chapitres et hypothèses d'interprétation de l'œuvre. Ils pouvaient y noter aussi des questions suggérées par l'enseignant ou émanant d'eux lors des diverses activités du dispositif didactique. Ces questions devaient faire office de pistes de réflexion qui pouvaient les inspirer et les guider dans leur travail d'interprétation du roman. Une grille de lecture comportant des questions visant à faire ressortir les principales caractéristiques du roman lu était également suggérée en tant que support à l'interprétation et devait amener les élèves à effectuer un travail plus cognitif sur le texte. Le journal de lecture pouvait servir également à consigner des informations quant aux éléments de la grille de lecture.

Le principal objectif lié au projet de lecture du roman était la production par les élèves d'un texte argumentatif d'environ cinq pages dont l'interprétation du roman faisait office de thèse et les preuves liées au texte, au contexte de son écriture ou encore à l'auteur formaient les systèmes d'argumentation. Les élèves du deuxième cycle du secondaire connaissent, en principe, les rouages du texte argumentatif de sorte que l'organisation de leur écrit n'était pas susceptible de poser problème. Au moment de l'écriture du texte argumentatif, pour soutenir leur interprétation, il était suggéré que les membres des équipes se séparent la tâche de sorte que chaque coéquipier soit responsable d'une preuve ou d'un argument soutenant leur interprétation commune. Donc, au terme d'une première lecture, les élèves devaient être en mesure de saisir le sens global du roman, de statuer sur ce qui fait sa particularité et ainsi choisir leur entrée, c'est-à-dire l'élément sur lequel ils se concentreraient davantage pour en arriver à une interprétation cohérente et viable. Ainsi, les équipes devaient chercher davantage du côté de l'entrée

choisie plutôt que survoler toutes les composantes du roman sans jamais approfondir ce qui fait sa particularité. Une fois l'entrée choisie, les membres de l'équipe avaient à se séparer la tâche selon les aspects du roman qu'ils souhaitaient explorer et entamer la seconde lecture du roman en ayant en tête leur porte d'entrée et en tentant de découvrir ce que l'auteur a réellement souhaité communiquer dans son texte ou ce que le roman livre au lecteur. Le dispositif suggérait de leur soumettre la question « Que veut dire le roman lu? » ou « De quoi le roman parle-t-il? » ou « Qu'a voulu dire l'auteur? » aux élèves afin de les aiguiller quant au travail subséquent à la lecture.

De plus, afin de leur donner des outils pour mener à bien leur interprétation du roman ou les aider dans le choix de l'entrée à privilégier, des capsules¹³ ou sorte de mini-cours étaient prévus au dispositif. Ces capsules, au nombre de cinq, portaient sur des thèmes généraux ou regroupement de thèmes ayant été ciblés comme devant faire l'objet d'un enseignement explicite. Les capsules d'enseignement, d'une durée d'environ deux périodes chacune, n'avaient pas à être abordées suivant un ordre prédéterminé. De même, lors de la mise à l'essai, les enseignantes n'avaient pas à réaliser toutes les activités pour que le projet puisse voir le jour. C'était à elles de juger de la pertinence des contenus et du temps dont elles disposaient pour la réalisation de l'ensemble des activités du dispositif didactique. Les thèmes des capsules avaient été choisis, d'une part, parce que nous les considérons comme étant accessibles aux élèves du deuxième cycle du secondaire et, d'autre part, parce qu'ils permettaient de regarder une œuvre sous différents angles tout en favorisant une lecture littéraire. Les cinq thèmes retenus ou regroupement de thèmes étaient : les stéréotypes et les genres littéraires, les composantes

¹³ Dans la seconde version du dispositif didactique, il n'est plus question de « capsules », mais plutôt de « modules ». Nous retenons donc le terme « capsule » pour parler de la version préliminaire du dispositif et « module » pour traiter de la seconde version.

de l'univers narratif (temporalité, spatialité, thème et personnage), la narration et le point de vue, l'intrigue et les hypothèses de lecture et, finalement, les faits de langue dans le roman. Pour ces capsules, des éléments théoriques ainsi que des propositions didactiques de notre cru ou inspirées de divers auteurs étaient suggérés aux enseignantes. Le contenu de chacune des capsules était organisé selon une séquence en trois temps : amorce – volet informatif – réinvestissement. Toutes les activités des capsules étaient accompagnées du matériel nécessaire à leur réalisation, c'est-à-dire principalement les textes ou extraits sélectionnés ainsi que des propositions de réponses à l'usage des enseignantes. Le but de ces activités était de mener les élèves vers une lecture littéraire, de les soutenir dans leur travail sur le roman choisi, de les inciter à faire diverses lectures de nouvelles littéraires et d'extraits de romans et comparer des œuvres ou des extraits d'œuvres et de leur offrir des occasions de communiquer oralement et d'écrire selon des modalités variées.

Sur le plan de l'évaluation, la version préliminaire du dispositif didactique proposait une grille de correction du texte argumentatif visant à vérifier la lecture chez les élèves selon leur capacité à atteindre les critères suivants: compréhension des éléments significatifs du roman, interprétation fondée et personnelle du roman, justifications pertinentes de l'interprétation du roman et recours à des stratégies de lecture appropriées. Par surcroît, dans le dispositif, les élèves avaient à compléter individuellement une autoévaluation de leur travail dans le projet de lecture du roman dans son ensemble de façon à ce qu'ils évaluent l'efficacité de leur démarche. Ils avaient de plus à réagir au texte par une fiche d'appréciation à rédiger en lien avec le travail accompli sur l'œuvre choisie. Bien qu'il ne s'agissait pas d'une prescription, il nous apparaissait intéressant d'évaluer en bout de course le journal de lecture ou à tout le moins d'y jeter un œil. Ainsi,

cet outil pouvait permettre aux enseignantes d'évaluer le cheminement des élèves dans leurs lectures du roman et de voir leur progression. De plus, les réponses aux questions de la grille de lecture complétée par chacune des équipes nous semblaient un outil potentiellement utile pour l'évaluation puisqu'elles permettaient de savoir si les élèves étaient en mesure de cibler les informations importantes et de repérer dans une œuvre les différentes composantes du texte narratif.

Brièvement, la mise à l'essai pratique ainsi que la validation théorique nous ont inspirée quant aux améliorations, aux ajouts et aux retranchements à apporter au dispositif didactique. La majorité des éléments de la version préliminaire de ce dispositif ont été conservés dans la deuxième version développée qui sera explicitée au chapitre cinq.

4.2 La mise à l'essai pratique

Une fois la version préliminaire du dispositif didactique développée, nous avons procédé à sa validation. Pour ce faire, il nous a semblé pertinent de la mettre à l'essai en classe, et ainsi d'en assurer une validation pratique, de même que de la soumettre à l'évaluation de chercheurs didacticiens de français en ce qui a trait à la partie davantage théorique. La présente section porte sur la mise à l'essai en contexte réel de classe.

Deux enseignantes de français du secondaire ont participé à la mise à l'essai. Tel que déjà mentionné, ce sont deux enseignantes de notre milieu de travail qui ont été recrutées et qui ont généreusement accepté de mettre à l'essai l'ensemble du dispositif auprès de leurs groupes d'élèves de cinquième secondaire. Ce niveau du secondaire a été ciblé puisque le roman y est spécifiquement au programme, du moins dans notre école secondaire. En tout, 143 élèves de cinquième secondaire répartis en cinq groupes ont

participé à la mise à l'essai. Les cinq groupes étaient assez hétérogènes et ne présentaient pas de caractéristiques particulières, c'est-à-dire de différences majeures pouvant considérablement modifier la mise à l'essai d'une classe à une autre.

Préalablement à la mise à l'essai du dispositif en classe, les enseignantes ont reçu l'ensemble des documents en question suffisamment tôt pour en prendre connaissance et pour noter les questions que son utilisation soulevait. En plus des documents du dispositif didactique, les enseignantes ont reçu un texte situant la recherche en général et expliquant le fonctionnement global des activités (Annexe B). Une rencontre d'une journée complète entre les enseignantes et nous s'est déroulée tout juste avant la présentation du projet de lecture aux élèves en classe, rencontre au cours de laquelle nous avons répondu aux interrogations des participantes et où nous avons fait le point sur les dernières choses à mettre en place pour assurer le meilleur déroulement possible des diverses activités prévues au dispositif. À titre d'exemple, les enseignantes ont éprouvé le besoin d'explications complémentaires concernant certaines notions théoriques présentes au dispositif telles que la focalisation, les figures génériques, etc. Nous avons également regardé toutes les activités suggérées en nous assurant que la façon de procéder était adéquate. Au cours de cette rencontre, les enseignantes nous ont fait part des quelques changements qu'elles avaient déjà prévu apporter au dispositif. Elles avaient construit, entre autres, des fiches de lecture accompagnant des extraits de texte dans le cadre de la capsule sur les stéréotypes et les genres littéraires ainsi que d'autres extraits en lien avec la capsule sur la narration et le point de vue servant de guide pour le travail des élèves. La grille d'évaluation du texte argumentatif, la fiche d'appréciation du roman à remplir par les membres de chacune des équipes ainsi que la grille d'autoévaluation ont été discutées

avec les enseignantes et développées à la suite de cette rencontre. Les deux enseignantes ont travaillé en étroite collaboration, ce qui a facilité la synthèse des informations qui ont émergé pendant et après la mise à l'essai.

La mise à l'essai du dispositif didactique s'est étalée principalement sur sept semaines. Pendant ce laps de temps, toutes les périodes de cours, soit huit fois soixante-quinze minutes par cycle de neuf jours, ont été consacrées aux activités du dispositif, c'est-à-dire à la lecture du roman, au travail sur le roman et aux activités, et à l'enseignement liés aux capsules. C'est plutôt au cours du mois de novembre que les capsules ont été travaillées alors que le mois de décembre a été presque entièrement consacré au travail en classe sur le roman. Deux ou trois périodes de soixante-quinze minutes ont été nécessaires pour chacune des capsules aux dires des enseignantes.

Quelque temps après que les élèves aient remis à leur enseignante respective leur travail d'équipe sur le roman choisi, nous avons procédé à une entrevue téléphonique d'une durée d'environ cinquante minutes avec chacune des enseignantes. Afin de nous assurer de la justesse des notes prises lors de cette entrevue, les synthèses ont été envoyées par courriel aux participantes concernées pour approbation et/ou modifications le cas échéant. Ces entrevues nous ont permis de rassembler des informations sur le déroulement général de la mise à l'essai, sur la validité du dispositif didactique en rapport avec la planification de l'enseignement, sur les retombées du dispositif et, finalement, sur les points positifs et négatifs du dispositif en général. De ces informations ont découlé certaines modifications à apporter au dispositif dont nous avons tenu compte lors du développement de sa seconde version.

De manière générale, parmi les aspects positifs soulevés par les enseignantes lors de l'entrevue téléphonique, figure le caractère plaisant et aidant des activités du dispositif. Les élèves semblent avoir éprouvé du plaisir lors de la réalisation des activités prévues et avoir véritablement profité des discussions en équipe. Les enseignantes ont également affirmé que le dispositif était réalisable dans l'ensemble en deux mois et qu'il était très agréable d'avoir en main un matériel déjà prêt à l'utilisation. Les élèves ont manifesté un grand intérêt face au roman de leur choix, chose étonnante selon elles. D'ailleurs, il semble qu'ils aient fourni beaucoup d'efforts dans l'accomplissement de leurs tâches en cours de projet. Les enseignantes ont également témoigné de la concordance entre le dispositif didactique et le programme de formation ainsi qu'entre le dispositif et leurs préoccupations d'enseignement. De même, elles ont jugé suffisantes et pertinentes les informations présentes dans les capsules. Elles ont confirmé que le travail des élèves sur leur roman a permis de réinvestir leurs connaissances immédiatement et que, de façon générale, avec de l'aide, ils ont réussi à interpréter leur roman de façon satisfaisante.

Certains aspects plus négatifs ou ayant posé problème lors de la mise à l'essai ont cependant été soulevés lors de l'entrevue avec les enseignantes. La principale difficulté rencontrée par les élèves a été de rédiger un texte argumentatif témoignant de leur interprétation du roman. En fait, selon les enseignantes, le problème concernait la particularité du roman. Certaines équipes ont eu maille à partir quand est venu le temps d'identifier ce que leur roman avait de particulier et d'en proposer une interprétation. Dans certains cas, la particularité identifiée n'a pas permis aux élèves d'interpréter de façon substantielle leur œuvre. Par conséquent, certaines interprétations sont demeurées

superficielles. Une enseignante a soulevé la possibilité que le choix d'un roman trop « ordinaire » ne conduisait pas à l'interpréter alors que l'autre a plutôt évoqué la difficulté ou le manque de motivation que les élèves ont éprouvé face à une deuxième lecture de leur œuvre. Les enseignantes interviewées ont également mentionné des difficultés liées à la gestion du journal de lecture. Puisqu'il a été présenté comme étant non obligatoire, certains élèves s'en sont servis abondamment alors que d'autres ne l'ont pas utilisé du tout. Au moment où s'est déroulée l'entrevue, les enseignantes n'avaient pas terminé la correction des travaux et n'avaient pas utilisé ni la grille de correction prévue à cet effet, ni la grille d'autoévaluation, ni la fiche d'appréciation. Cependant, l'une des deux enseignantes a dit avoir parcouru ces outils et a affirmé les trouver pertinents et appropriés. Toutefois, en ce qui a trait à la grille de correction du texte argumentatif, l'un des critères, soit celui jugeant de l'interprétation personnelle et originale du roman, a semblé plus problématique pour cette enseignante en raison de l'aide soutenue qu'elle a dû apporter à ses élèves dans l'élaboration de leur interprétation.

Lorsque nous avons présenté le dispositif didactique aux enseignantes, nous les avons rassurées quant à leur liberté d'action vis-à-vis du matériel à mettre à l'essai, c'est-à-dire que nous leur avons affirmé qu'elles pouvaient modifier certaines activités, en ajouter d'autres ou en laisser tomber certaines. Elles ont donc, pour des questions de temps, de contexte d'évaluation ou de cheminement des élèves, modifié quelque peu le dispositif. D'abord, lors de l'entrevue téléphonique, les enseignantes ont affirmé que la majorité des activités prévues au dispositif avaient été réalisées, mais que le temps avait manqué pour certains éléments de la capsule sur l'intrigue et les hypothèses de lecture, capsule qui aurait dû être traitée au tout début du travail sur le roman selon elles. La

capsule sur les faits de langue a également été amputée de quelques notions théoriques et activités. Les enseignantes ont mentionné que les capsules ont fait l'objet d'enseignement dans l'ordre de leur présentation dans le dispositif et qu'elles ont opté pour une prise de notes à l'aide de textes troués pour transmettre à leurs élèves les informations d'ordre théorique qui y figuraient. Certaines notions trop obscures pour les élèves ont été abandonnées. De plus, les enseignantes ont produit des fiches de lecture accompagnant des extraits de texte dans le cadre de la capsule sur les stéréotypes et les genres littéraires ainsi que pour la capsule sur la narration et le point de vue dans le but d'orienter les élèves lors du travail sur ces extraits. Les enseignantes ont pensé alors qu'il était important de donner aux élèves des balises et des consignes claires quant au travail à réaliser. Elles ont également précisé aux élèves le contenu attendu dans le journal de lecture. En fait, elles leur ont demandé de compléter le journal avec les questions de la grille de lecture. Ainsi, ils avaient à écrire au fur et à mesure de leur lecture sur toutes les composantes du roman.

Lors de l'entrevue, les enseignantes ont mentionné qu'elles avaient réduit la longueur du texte argumentatif à rédiger à 400 mots et demandé aux élèves un travail supplémentaire, sous forme de questions, qui touchait aux éléments des capsules du dispositif vus en classe, éléments qu'ils avaient à associer à leur roman. Chaque membre de l'équipe était responsable d'un thème se référant à ces capsules. Par exemple, un élève devait rendre compte des caractéristiques des personnages, un autre avait à retracer le schéma actantiel, etc. Les enseignantes ont affirmé que le but de ce travail supplémentaire était de s'assurer que le roman dans son ensemble avait été lu avant d'en faire ressortir

une particularité et que tous les membres de l'équipe y travaillaient. Il semble que cette partie du projet de lecture ait été ardue à réaliser.

Des entrevues réalisées avec les enseignantes portant sur l'expérience de mise à l'essai, nous avons été en mesure de dégager et de regrouper certaines modifications à apporter au dispositif sous forme de tableau présenté ci-dessous. Pour ce faire, nous avons privilégié les commentaires communs aux deux entrevues. Les modifications suggérées par les enseignantes seront discutées au point 4.4 où il sera question des changements effectivement apportés à la version préliminaire du dispositif didactique.

Tableau 1
Synthèse des modifications à apporter au dispositif didactique
Point de vue des enseignantes de français au secondaire

-
- Le travail demandé à la fin du projet (texte argumentatif) :
 - Trop long. Un texte de 400 mots suffirait.
 - Fournir des consignes plus claires pour le travail.
 - Permettre aux élèves de traiter plusieurs particularités plutôt qu'une seule.
 - Ajouter un travail supplémentaire qui touche systématiquement aux éléments des capsules, mais en lien avec le roman à lire;
 - Le journal de lecture est difficile à gérer. Préciser ce que les élèves devraient y inscrire; insister sur son utilité (par exemple, ils pourraient y inscrire les éléments de la grille de lecture); y intégrer l'aspect affectif de la lecture;
 - Prévoir une prise de notes par les élèves : simplifier et élaguer certains contenus et préparer un outil de prise de notes (feuille à remplir);
 - Préciser davantage la tâche des élèves lors des activités des capsules :
 - Leur fournir, par exemple, des grilles de lecture pour les différents extraits selon ce que l'on souhaite qu'ils trouvent;
 - Revoir la grille d'évaluation du texte argumentatif : le critère concernant l'originalité de l'interprétation est difficile à juger puisque

la majorité des élèves n'ont réussi que grâce à l'aide des enseignantes;

- Prévoir un retour sur les romans lus avec les élèves (par une fiche d'appréciation ou à l'oral);
- Quatrième capsule : l'intrigue et les hypothèses de lecture
 - À déplacer au début du projet pour que les élèves puissent être sensibilisés aux hypothèses dès leur premier contact avec le roman.
- Cinquième capsule : les faits de langue
 - Simplifier les figures de style qui sont complexes et pas nécessairement toutes utiles dans ce contexte.

En somme, selon les propos des enseignantes, le projet de lecture du roman ainsi que les activités des différentes capsules sont pertinents et réalisables en classe. Cette mise à l'essai nous a permis de nous assurer de la validité pratique de notre dispositif didactique, validité importante puisque nous souhaitons que le matériel développé soit utilisé en classe de français du deuxième cycle du secondaire et nous a fourni un point de départ quant aux modifications à apporter à la seconde version du dispositif. De plus, d'après les deux enseignantes, notre dispositif s'adresserait aussi bien aux élèves de quatrième que de cinquième années du secondaire. Pour des élèves plus jeunes, cibler une des particularités du roman poserait sans doute des difficultés.

4.3 La validation théorique

Parallèlement à la mise à l'essai du dispositif didactique en classe, nous avons procédé à sa validation théorique en le soumettant à deux chercheurs en didactique du français. La façon dont nous avons procédé pour recueillir ces données est assez simple,

mais le résultat correspond à ce que nous souhaitions vérifier auprès de ces experts en didactique du français.

Afin de faciliter leur travail, le dispositif didactique était accompagné d'un court texte explicatif portant sur notre projet de recherche en général et sur notre dispositif en particulier afin qu'ils sachent dans quel esprit s'inscrivait notre travail et qu'ils en comprennent le fonctionnement général (Annexe B). Leur tâche était de prendre connaissance de l'ensemble des activités et des informations associées au dispositif et de nous communiquer leur critique. Nous leur avons demandé pour ce faire de nous fournir un document écrit à la suite de leur analyse sans toutefois leur imposer un canevas précis, selon ce qu'il leur semblait important de porter à notre attention. C'est sous forme de synthèse critique et d'annotations à même le dispositif que les chercheurs ont communiqué leurs remarques.

Tout comme les enseignantes lors des entrevues, les chercheurs en didactique du français ont soulevé des points positifs, certains problèmes et des commentaires ou questions en regard du dispositif didactique. Entre autres, parmi les aspects positifs de cette version issue de l'étape de développement préliminaire, les chercheurs ont mentionné la qualité didactique du dispositif et le fait qu'il réponde adéquatement aux objectifs de recherche, en ce sens que le dispositif développé s'adresse bien aux enseignants de français du deuxième cycle du secondaire, qu'il porte sur le processus de lecture littéraire et intègre une dimension culturelle. L'idée des deux lectures du roman comme passage obligé a été mentionnée par les deux chercheurs en didactique du français comme étant un point positif. Le choix des thèmes des capsules, le déroulement en trois étapes, le choix des extraits dans le cadre des activités ainsi que la fiche d'appréciation du

roman ont été mentionnés par l'un des deux chercheurs comme étant de bons éléments du dispositif didactique. Les principaux avantages du dispositif didactique soulevés par le deuxième chercheur touchent à l'intégration des compétences langagières (l'écriture au service de la lecture et vice versa) et le lien entre l'argumentation et la lecture littéraire que permet le dispositif. Le fait que le dispositif autorise le choix par les élèves de l'œuvre intégrale à travailler, qu'il permette d'articuler l'enseignement des concepts en lien avec un projet de lecture individuelle, qu'il soit transférable et souple et qu'il suscite des modalités de travail variées figurent également parmi les avantages de notre dispositif didactique selon ce chercheur participant.

Les synthèses critiques soulèvent également plusieurs problèmes inhérents à la version préliminaire du dispositif. Entre autres, les deux évaluateurs ont noté que la durée prévue pour la réalisation des activités des capsules (deux ou trois cours) était peut-être insuffisante et que l'utilisation du journal de lecture gagnait à être précisée. D'autres remarques générales ont été émises à propos du dispositif didactique, notamment la question de l'intégration de la dimension culturelle qui n'apparaissait pas clairement dans le dispositif, le manque de modelage quant à la rédaction du travail final, le flou autour du critère « originalité de l'interprétation » présent dans la grille d'évaluation et la manière dont l'enseignant peut préparer ses élèves à cerner cette originalité, l'enjeu final (l'écriture d'un texte argumentatif) qui peut paraître peu motivant pour des élèves. De plus, le peu de place accordée aux savoirs historiques et sociologiques et à l'affectivité des élèves ainsi que l'absence de liens à l'intertextualité ont été mentionnés dans l'une des synthèses critiques.

De surcroît, les chercheurs en didactique du français ont inscrit dans leur synthèse critique respective des commentaires ou questions à propos des capsules. D'abord, l'un des deux chercheurs a suggéré de changer l'appellation « capsule » pour « module », suggestion à laquelle nous adhérons, d'où le changement de terminologie dans les écrits concernant la deuxième version du dispositif didactique. Voici, brièvement, les principaux commentaires émis par les chercheurs en didactique du français selon les capsules observées.

Tout d'abord, au sujet de la première capsule, soit celle portant sur les stéréotypes et les genres littéraires, les chercheurs ont dit qu'elle embrassait trop de notions, du moins trop pour être accomplie en deux périodes de cours. Il semble également que quelques exemples quant aux genres présentés ainsi que davantage d'explications sur les types de texte étaient souhaitables. L'activité d'amorce de la capsule, qui consistait en trois activités de reconnaissance des genres et de certains stéréotypes, est apparue comme pouvant poser problème à certains élèves puisqu'elle n'était pas l'objet d'une démonstration au préalable. Finalement, l'un des deux chercheurs a mentionné une probable perte d'intérêt des garçons quant à l'activité de réinvestissement puisqu'elle portait sur le roman sentimental.

En ce qui a trait à la capsule sur l'univers narratif, la deuxième capsule, les chercheurs ont mentionné le flou de certaines consignes et l'absence de modélisation à fournir aux élèves quant à la réalisation des activités. L'un des chercheurs a également souligné l'absence d'explications portant sur le schéma actantiel alors que l'autre a mentionné le caractère trop vaste des activités d'amorce et du volet informatif de la

capsule. La troisième capsule, celle sur la narration et le point de vue, par contre, n'a fait l'objet d'aucun commentaire si ce n'est sur le choix judicieux des textes à l'étude.

De plus, à propos de la capsule sur l'intrigue et les hypothèses de lecture, les chercheurs ont souligné la difficulté pour les élèves de l'activité de réinvestissement sur « Masques » d'Henri de Régnier ainsi qu'une trop grande dépendance de notre part à l'ouvrage de Dufays et al. (2005). Il a été question également de la possibilité de lier davantage les hypothèses de lecture à la grammaire de la phrase et du texte.

Finalement, la dernière capsule, soit celle sur les faits de langue, a été commentée. Entre autres, un des chercheurs a déploré l'absence d'une activité sur le discours rapporté ainsi que le manque d'exemples de figures de style. Quant à l'autre chercheur, il a mentionné les difficultés liées à l'activité d'écriture en amorce à la capsule qui semblait trop abrupte et celles concernant l'exercice de réinvestissement sur *Exercices de style* de Raymond Queneau, qui demandait, d'une part, de remplacer le titre de certaines histoires de Queneau et, d'autre part, de réécrire une partie choisie du roman à l'étude.

La majorité des remarques notées ci-dessus sont présentées dans le tableau suivant sous la forme de modifications à apporter au dispositif selon les chercheurs en didactique du français ayant participé à notre projet de recherche. Ce tableau, de même que le Tableau 1 issu des entrevues avec les enseignantes, a servi à l'élaboration de la seconde version du dispositif didactique. Ces éléments seront repris à la section suivante, où il sera question de la modification de la version préliminaire du dispositif.

Tableau 2

**Synthèse des modifications à apporter au dispositif didactique
Point de vue des chercheurs en didactique du français**

-
- Intégrer la dimension culturelle au dispositif;
 - Détacher davantage le dispositif de l'ouvrage de Dufays;
 - Revoir le nombre d'activités dans les capsules par rapport au temps prévu;
 - Trouver une façon pour communiquer l'information des capsules aux élèves;
 - Accorder davantage de place aux savoirs historiques et sociologiques dans le dispositif;
 - Laisser plus de place à l'affectivité des lecteurs dans les activités du dispositif;
 - Traiter de l'intertextualité;
 - Ajouter des activités de modelage en préparation au travail final (le texte argumentatif);
 - Trouver un enjeu final plus motivant que la rédaction d'un texte argumentatif;
 - Préciser la place et le rôle du journal de lecture;
 - Repenser l'utilisation du mot « capsule ». Parler plutôt de « module »;
 - Première capsule : les stéréotypes et les genres
 - limiter les notions. Peut-être se concentrer sur quelques genres plutôt que de tout englober;
 - Ajouter la référence pour le tableau de la typologie des sous-genres;
 - Dossier sur le roman sentimental plus approprié aux filles qu'aux garçons.
 - Deuxième capsule : l'univers narratif

- Revoir l'amorce et le volet informatif et veiller à ce qu'ils soient plus concis;
 - Expliquer le schéma actantiel;
 - Quatrième capsule : l'intrigue et les hypothèses de lecture
 - Relier davantage les hypothèses de lecture à la grammaire de la phrase et du texte;
 - Définir le mot « récit »;
 - L'activité sur le texte de Régnier est à revoir parce que trop difficile;
 - Cinquième capsule : les faits de langue
 - Revoir le travail d'écriture en amorce;
 - Revoir l'activité portant sur *Exercices de style* de Queneau;
 - Resserrer le dernier sujet d'écriture (dans l'activité sur Queneau);
 - Penser à l'évaluation de ces activités d'écriture;
 - Ajouter une activité sur le discours rapporté;
 - Ajouter des exemples de figures de style.
-

De manière générale, il convient de dire que les chercheurs en didactique du français qui ont analysé la version préliminaire du dispositif didactique développé dans le cadre de cette recherche de maîtrise ont contribué à en confirmer la validé théorique. Ceci dit, la majorité de leurs remarques et suggestions ont été prises en considération afin de bonifier le dispositif. Au point suivant, seront mentionnées les modifications apportées à la version préliminaire du dispositif didactique.

4.4 La modification du dispositif didactique

L'objectif visé par les entrevues menées auprès des enseignantes et par la présentation du dispositif didactique à des chercheurs didacticiens du français était d'obtenir une validation du dispositif ainsi que des suggestions de modifications à y apporter. Les tableaux 1 et 2 présentés précédemment forment une synthèse des

modifications suggérées par les participants à la recherche et, tel que déjà mentionné, ont servi à l'élaboration de la deuxième version du dispositif didactique. En outre, plusieurs suggestions de modifications sont communes aux enseignantes et aux chercheurs; nous les présentons à la fin de la section 4.4.2. Globalement, plusieurs précisions ont été apportées et quelques retraits et ajouts ont été faits de la version préliminaire à la seconde version du dispositif, mais il n'est pas question de changements majeurs. Cette section présente brièvement les principaux changements apportés au dispositif en lien avec les tableaux 1 et 2. Cependant, la description proprement dite des éléments de la seconde version du dispositif didactique constituera l'essentiel du chapitre suivant.

4.4.1 Modifications apportées au dispositif didactique à la suite des commentaires des enseignantes

Comme les enseignantes ont mis à l'essai le dispositif auprès d'élèves, leurs commentaires nous ont été précieux et nous avons tenté d'en tenir compte le plus possible. Tout d'abord, à propos du travail final demandé aux élèves, soit l'écriture d'un texte argumentatif visant à appuyer leur interprétation, les enseignantes suggéraient de le réduire à environ 400 mots et d'en préciser les consignes, ce que nous avons fait dans la deuxième version du dispositif. En redéfinissant les consignes de ce travail écrit, nous avons pris soin de préciser la notion d'interprétation et de la mettre en parallèle avec la particularité attribuée au roman afin que l'enseignant et ses élèves aient une meilleure vision du résultat attendu. En outre, suivant l'expérience de mise à l'essai, nous avons ajouté un travail supplémentaire à l'écriture du texte argumentatif, c'est-à-dire une production des élèves dans laquelle ils ont à couvrir systématiquement les éléments des

modules en lien avec leur roman afin de s'assurer du réinvestissement de leurs apprentissages.

Les enseignantes ayant participé à la recherche suggéraient également de préciser la tâche à accomplir par les élèves lors de certaines activités des capsules en leur fournissant, par exemple, des grilles de lecture des différents extraits présentés afin de les orienter quant au travail à réaliser sur ces extraits. Aussi, la deuxième version du dispositif didactique est-elle plus complète en ce sens que nous avons ajouté des documents accompagnant les extraits choisis s'ils faisaient défaut dans la version préliminaire, nous avons précisé certaines consignes et simplifié certaines activités. Toujours concernant les capsules, la suggestion de placer celle qui porte sur l'intrigue et les hypothèses de lecture en début de parcours a été prise en compte. Ceci dit, autant pour la première version du dispositif que pour la seconde, l'ordre dans lequel les capsules ou les modules sont travaillés importe peu, et ce, malgré la numérotation présentée. Il revient en effet à l'enseignant de déterminer le déroulement des activités prévues au dispositif suivant les apprentissages des élèves. Tout de même, nous avons placé le module sur l'intrigue et les hypothèses de lecture en deuxième lieu dans la seconde version du dispositif afin que l'enseignant qui souhaite l'utiliser y trouve une progression logique. Enfin, de la première à la deuxième version du dispositif, dans le cadre du module sur les faits de langue, nous avons simplifié le tableau sur les figures de style et y avons ajouté des exemples rejoignant ainsi une préoccupation des enseignantes.

Les suggestions en liens avec la grille d'évaluation du texte argumentatif, plus particulièrement celles liées au critère jugeant de l'originalité de l'interprétation ont également été considérées. Afin d'éviter toute ambiguïté dans l'utilisation de ladite grille,

nous avons simplement passé outre ce critère, qui complexifiait davantage la correction puisqu'il semble que les élèves aient éprouvé certaines difficultés à cheminer sans l'aide de leur enseignante de français. De plus, il serait ardu selon nous pour l'enseignant de prétendre connaître les critiques et interprétations existantes de tous les romans choisis par les élèves pour arriver à juger de l'originalité du travail des jeunes lecteurs, donc nous avons cru bon d'éliminer ce critère. Finalement, et c'est ce qui clos les modifications apportées au dispositif émanant des commentaires des enseignantes, nous avons davantage valorisé l'appréciation du roman par les élèves qu'ils communiqueront à l'aide d'une fiche à remplir. Ce changement rejoint à la fois la préoccupation des enseignantes concernant la nécessité d'un retour sur le roman lu et celle des chercheurs en didactique du français puisque la fiche d'appréciation du roman à remplir par les élèves constituera la base d'un catalogue servant à faciliter leurs futurs choix de lecture : une finalité du projet de lecture du roman sans doute plus motivante que la seule rédaction d'un texte argumentatif.

4.4.2 Modifications apportées au dispositif à la suite des commentaires des chercheurs en didactique du français

Les suggestions de modifications émanant des deux chercheurs en didactique et colligées au Tableau 2, ont pour la plupart été intégrées au nouveau dispositif. Les suggestions communes à celles des deux enseignantes sont discutées à la fin de cette section.

En premier lieu, un des chercheurs a soulevé la nécessité d'intégrer davantage la dimension culturelle au dispositif alors que l'autre, se référant à l'approche culturelle selon Simard (2004a), a suggéré d'accorder davantage de place aux savoirs historiques et

sociologiques. Les liens entre le dispositif didactique et la dimension culturelle sont présents au fil des diverses activités, dans le travail des élèves dans leur journal de lecture, au travers des réflexions qu'ils sont amenés à faire en cours de projet de lecture du roman. etc., et sont explicités au chapitre suivant. Lors de l'analyse du dispositif, les chercheurs en didactique du français avaient en leur possession un document situant le dispositif en général et en expliquant brièvement le fonctionnement, mais ils n'avaient pas accès aux théories sous-jacentes, ce qui explique peut-être la perception par le chercheur du manque de liens entre le dispositif et la dimension culturelle. En ce qui a trait à une place plus grande à accorder aux savoirs historiques et sociologiques, nous en avons tenu compte en ajoutant au module portant sur les stéréotypes et les genres davantage d'informations sur les principaux courants littéraires, sur l'histoire du roman et sur l'évolution de ses principaux sous-genres. De plus, les questions de réflexion liées à ce module amènent les élèves à situer l'époque et le contexte social d'écriture de l'œuvre et à réfléchir sur son auteur.

En outre, il nous a été suggéré de nous détacher davantage de l'ouvrage de Dufays et al. (2005), duquel nous nous sommes inspirée pour la réalisation du dispositif didactique. Pour répondre à cette attente, nous avons remplacé certaines activités tirées directement de l'ouvrage par d'autres de notre cru, c'est le cas notamment de celle portant sur la nouvelle « Masques » d'Henri de Régnier, qui semblait d'ailleurs trop difficile pour les élèves du secondaire, par une activité portant sur la nouvelle « Les transports en commun » de Monique Proulx. Nous sommes également allée puiser à d'autres auteurs pour compléter la seconde version du dispositif didactique. De manière générale, il nous a été suggéré également de laisser davantage de place à l'affectivité des

élèves dans les diverses activités liées au dispositif. En fait, les élèves ont la possibilité, par le biais des activités du dispositif didactique, de vivre une lecture personnelle tout en y mettant à contribution un aspect cognitif suscité, entre autres, par le contenu des modules. Le journal de lecture particulièrement est un lieu d'expression de l'élève puisqu'il lui permet de se questionner, de se reconnaître dans les personnages, de réfléchir à ce qu'il lit et de noter le tout sans pour autant qu'il soit évalué sur le contenu proprement dit du journal par la suite. Ce sont ces réflexions et questions qui amorcent le travail davantage cognitif de l'élève sur le roman choisi. Par ailleurs, les rencontres d'équipe et les discussions qui ont lieu alors sont autant d'occasions pour l'élève de partager ses réflexions avec des pairs et de comprendre peut-être davantage les effets qu'a la lecture sur lui. De plus, la fiche d'appréciation du roman permet à l'élève lecteur de s'exprimer de manière personnelle sur ce qu'il a lu. Plusieurs activités prévues dans les modules abondent aussi en ce sens. C'est le cas par exemple des activités sur les hypothèses de lecture, qui demandent au jeune d'élaborer des prédictions partant de sa propre expérience de vie ou de la connaissance qu'il a du monde. Il en va de même pour les activités d'identification des stéréotypes qui peuvent mener à des discussions de groupe sur la perception des jeunes quant à diverses thématiques. Enfin, il ne s'agit là que de quelques exemples, mais nous soutenons que l'ensemble du dispositif didactique est pensé de manière à favoriser une dialectique entre lecture participative et lecture cognitive.

Pour les chercheurs en didactique du français, il incombait d'inclure l'intertextualité de façon plus systématique dans notre dispositif didactique. C'était aussi notre avis, c'est pourquoi nous avons ajouté un module supplémentaire au dispositif

portant exclusivement sur l'intertextualité et cherchant à initier les élèves à cette notion. Par surcroît, toujours selon les chercheurs ayant participé à la recherche, des activités de modelage en préparation au travail final manquaient dans la version préliminaire du dispositif didactique. Pour y remédier, nous avons orienté davantage le travail sur la nouvelle « Toute la vie » de Claire Martin, dans le cadre du module sur l'univers narratif, de manière à ce qu'une interprétation assez semblable à celle demandée dans le cadre du projet de lecture du roman en ressorte. Nous avons en outre joint à cette activité une proposition d'interprétation de la nouvelle à utiliser ou non par les enseignants pour modeler ce qui est attendu des élèves. Nous joignons également en annexe (Annexe C) un texte argumentatif appuyant notre interprétation du roman *Le souffle de l'harmattan* de Sylvain Trudel pouvant également servir de modelage pour les élèves. De cette manière, ils pourront prendre connaissance d'un exemple illustrant dans une certaine mesure le travail à réaliser. Dans le même ordre d'idées, plusieurs activités, à partir des extraits ou textes choisis, invitent les élèves à cerner une particularité des textes et saisir ce qu'elle leur apporte ainsi qu'à fournir une interprétation du texte ou d'une partie du texte présenté(e).

Les suggestions et commentaires concernant les modules des chercheurs en didactique du français ont été également pris en considération. Cependant, la suggestion de revoir le nombre d'activités prévues dans les modules en raison de la limite du temps alloué au dispositif didactique en classe n'a pas été retenue puisque les enseignantes ont affirmé avoir eu le temps, à peu de choses près, de les réaliser. De plus, il n'est pas nécessaire de compléter toutes les activités prévues dans chacun des modules pour que le projet de lecture du roman puisse s'accomplir: un enseignant pourrait en effet

cibler quelques activités plutôt que de toutes les réaliser systématiquement. De même, certaines activités mises de côté pourraient être exploitées ultérieurement si l'enseignant continue à se préoccuper de lecture littéraire. Nous préférons offrir un éventail de possibilités à l'enseignant de français.

À propos du module portant sur les stéréotypes et les genres, nous avons éprouvé des difficultés à en limiter les notions. En effet, tout ce que contient le module nous semble pertinent et potentiellement utile à l'élève, non seulement lors de l'interprétation du roman choisi, mais également dans ses lectures futures. De plus, certaines notions sont déjà familières aux élèves, par exemple les types de textes ainsi que plusieurs sous-genres, alors l'enseignant pourra les traiter plus rapidement. Quant au dossier sur le roman sentimental, questionné par l'un des deux chercheurs vis-à-vis de son intérêt pour les garçons, nous l'avons gardé puisque nous le considérons assez représentatif de plusieurs stéréotypes véhiculés en littérature.

Dans le module sur l'univers narratif, nous avons tenté de préciser et de baliser davantage les activités de l'amorce et du volet informatif et avons ajouté quelques informations au sujet du schéma actantiel. Pour ce qui est du module sur l'intrigue et les hypothèses de lecture, nous avons réduit la portée du terme « récit » puisque nous l'employons au sens de texte narratif. L'activité sur « Masques » a été remplacée par celle sur « Les transports en commun ». Par contre, la suggestion de relier davantage les hypothèses de lecture à la grammaire de la phrase et du texte nous a semblé moins pertinente à notre projet de lecture littéraire. Nous la laissons donc à la discrétion des enseignants.

Au module portant sur les faits de langue, nous avons ajouté des exemples au tableau sur les figures de style et avons revu le travail en amorce sur *C'est pas moi, je le jure!* de Bruno Hébert. Nous avons en outre remplacé l'activité portant sur *Exercices de style* de Raymond Queneau par une activité élaborée à partir de *Ding, dong!* de Robert Soulières, pastiche de l'ouvrage de Queneau, mais à notre avis plus accessible pour les élèves lecteurs. L'activité autour de *Ding, dong!* se clôt par un exercice d'écriture beaucoup plus précis que celui proposé dans la version préliminaire, tel que suggéré par les chercheurs en didactique du français. Concernant l'évaluation des activités d'écriture dans le cadre particulier de ce module, nous considérons que l'enseignant n'a pas à toutes les évaluer. Nous proposons de regrouper les élèves en petites équipes de sorte qu'ils se lisent mutuellement leurs textes, les comparent et en choisissent afin de les lire à haute voix au groupe-classe. Finalement, dans la première version du dispositif didactique, la capsule sur les faits de langue traitait du discours rapporté, mais ne présentait pas d'activité s'y rapportant. Nous avons remédié à la situation en ajoutant une brève activité sur le discours rapporté à partir d'un extrait de *La main dans le sac* d'André Marois.

En terminant, certains éléments ont été mentionnés à la fois par les enseignantes et par les chercheurs. C'est le cas notamment du journal de lecture, qui nécessitait clarification quant à son utilisation et à son contenu potentiel. Nous avons tenu compte de cette suggestion en précisant dans la seconde version du dispositif le caractère obligatoire du journal de lecture en en précisant le contenu attendu. Un exemple d'une page d'un journal de lecture à présenter aux élèves a été produit et est joint à la seconde version du dispositif. En outre, les enseignantes et les chercheurs ont questionné le dispositif en ce qui a trait à la façon de communiquer les informations d'ordre théorique aux élèves. Lors

de la mise à l'essai, les enseignantes l'ont fait à l'aide de notes de cours à compléter et ont préparé un outil en ce sens. Pour notre part, nous préférons laisser à l'enseignant qui utilisera le dispositif le soin de gérer ces informations. Dans la deuxième version du dispositif didactique, nous suggérons simplement une prise de notes des contenus propres aux modules et susceptibles d'aider les élèves dans le réinvestissement de leurs connaissances lors de leur travail sur le roman. Nous avons également choisi d'ajouter, puisqu'il s'agissait d'une lacune à notre avis, une activité d'amorce au projet de lecture du roman, c'est-à-dire une activité préalable à leur première lecture, afin de susciter chez les élèves le goût d'être attentifs à l'effet de la lecture et des livres sur eux.

En bref, la validation théorique par les chercheurs en didactique du français ainsi que la validation pratique par le biais de la mise à l'essai du dispositif par des enseignantes auprès de leurs élèves ont grandement contribué à l'amélioration de notre dispositif. Afin d'exposer clairement le contenu de ce dispositif didactique dans sa version améliorée, le prochain chapitre présente cette version et expose les justifications se rapportant aux décisions prises lors de son développement.

CHAPITRE 5 : PRÉSENTATION DU DISPOSITIF DIDACTIQUE – LA SECONDE VERSION

Utiliser le dispositif didactique développé dans le cadre de la présente recherche et, par le fait même, la mise en place d'activités de lecture littéraire permet à l'enseignant de jouer son rôle de passeur culturel. Pour amener les élèves à s'investir dans la lecture d'un roman, pour les intéresser à la littérature, l'enseignant se doit d'abord d'être un passionné et de manifester clairement son propre goût pour la lecture et le plaisir qu'il a à jouer au jeu qu'elle propose. D'ailleurs, selon Zakhartchouk (1999, p. 118), l'une des conditions nécessaires pour tenir son rôle de passeur culturel est d'« être, en tant qu'enseignant, conscient de son propre cheminement culturel » et d'« [o]ser affirmer sa culture ». D'exposer aux élèves les effets que la lecture exerce sur lui est aussi une manière pour l'enseignant de jouer son rôle de passeur culturel et en même temps une stratégie visant à amener les élèves à se questionner sur leurs propres réactions face aux textes. De plus, les informations et activités suggérées dans le dispositif permettent à l'enseignant de préparer la mise en relation entre les œuvres et les élèves et de favoriser un contact direct entre eux : une autre condition nécessaire pour intégrer une dimension culturelle à l'enseignement (Zakhartchouk, 1999).

De manière générale, le dispositif didactique développé touche, tel que mentionné précédemment, à la lecture littéraire d'un roman. En fait, il s'agit d'amener les élèves à réaliser une lecture et une relecture d'un roman de leur choix afin qu'ils puissent en produire une interprétation personnelle (une interprétation d'équipe dans le présent cas) et plausible. Nous adoptons la position de Dufays et al. (2005) quant à la définition de l'interprétation, à savoir qu'elle nécessite une certaine déception du lecteur par rapport à la compréhension qu'il a du texte, de sorte qu'une nouvelle hypothèse de lecture vienne se greffer à la compréhension de départ. L'interprétation cherche à questionner le texte, à

en produire une explication teintée des réactions psychoaffectives que suscite le texte sur le lecteur et appuyée par le travail cognitif sur l'œuvre. Selon Dufays et al. (2005), l'interprétation peut faire appel à divers codes: elle peut être psychobiographique, lorsqu'elle découle de la vie ou de la psychologie de l'écrivain; intertextuelle ou littéraire, lorsqu'elle est liée à des textes antérieurs ou au contexte littéraire; elle peut être idéologique également si elle est davantage en lien avec les valeurs sous-jacentes au texte, etc. Cela dit, peu importe le code ou le domaine dont elle relève, l'interprétation nécessite un véritable travail sur le texte et exige des élèves lecteurs de jouer un rôle actif dans leur exploration du roman choisi.

Au terme du projet de lecture, les élèves devraient être en mesure de présenter par écrit le fruit de leur travail. Essentiellement, ils ont à produire un texte suivi dans lequel ils présentent et justifient une hypothèse d'interprétation du roman choisi. Selon nous, l'écriture d'un texte suivi permet une meilleure réflexion sur le roman et atténue un peu le travail plus technique qui consiste à répertorier dans le roman des informations sur la narration, les personnages, les lieux, etc. Chaque équipe a tout de même à présenter également un travail systématique sur les composantes du roman, travail qui doit être fait de toute façon pour en arriver à une interprétation juste et viable. Les élèves ont à fournir en outre une appréciation du roman liée à leur interprétation en vue de constituer une banque de suggestions de lectures qu'ils consulteront lors de leurs futurs choix de romans.

Afin de guider les élèves dans leur interprétation, leur fournir une modélisation et leur offrir autant d'occasions de se doter de connaissances nécessaires à la lecture littéraire de leur roman, le dispositif didactique est ponctué de modules d'enseignement-

apprentissage portant sur certains éléments ciblés comme étant des outils ou codes de lecture aidants pour les élèves. Pour assurer le réinvestissement du contenu des modules, un travail systématique sur les composantes du roman est ensuite exigé des élèves. Le dispositif leur propose la tenue d'un journal de lecture devant contribuer également au réinvestissement des connaissances acquises lors des modules. Comme soutien au retour sur le projet de lecture, le dispositif propose une grille d'autoévaluation ainsi qu'une fiche d'appréciation à remplir par les élèves. Pour les enseignants, le dispositif inclut une grille de correction pour évaluer le texte argumentatif produit par les élèves.

Selon nous, il faut compter au moins deux mois à huit périodes de 75 minutes par cycle de neuf jours pour réaliser toutes les activités du dispositif didactique et laisser aux élèves des moments de lecture en classe. Tel que mentionné précédemment, lors de la mise à l'essai en classe, les enseignantes ont consacré une période de temps en classe équivalente pour le travail en lien avec les activités du dispositif et nous ont confirmé en entrevue que le temps alloué était suffisant bien que certaines activités à l'intérieur des modules n'aient pas été réalisées.

5.1 Des liens avec le Programme de formation de l'école québécoise

Puisque nous souhaitons que notre dispositif soit utilisé par les enseignants de français du secondaire, il nous semble inévitable d'établir des ponts entre celui-là et le programme de formation du MELS. Ceci dit, bien que la version disponible actuellement du *Programme de formation de l'école québécoise* du MELS (2006) pour le deuxième cycle du secondaire soit incomplète, il est possible de dégager les grandes lignes des compétences spécifiquement travaillées ou mises à contribution dans le cadre des activités du dispositif didactique. D'abord, la principale compétence disciplinaire

travaillée est « Lire et apprécier des textes variés » incluant les familles de situation *Découvrir des univers littéraires en explorant des textes narratifs* (principalement le roman) et *Se construire des repères culturels en établissant des liens entre les œuvres littéraires*. Pour construire le sens du roman lu, les élèves ont à planifier leur lecture, comprendre et interpréter le texte, réagir au texte et évaluer l'efficacité de leur démarche. Nos modules d'enseignement-apprentissage portant sur divers aspects du roman viennent enrichir leurs connaissances et les soutenir dans la construction du sens de l'œuvre choisie. L'évaluation de la compétence « Lire et apprécier des textes variés » est assurée essentiellement par le biais d'une manifestation de la compétence « Écrire des textes variés » puisque le dispositif prévoit en bout de ligne l'écriture d'un texte par les élèves appuyant leur interprétation. La compétence « Communiquer oralement selon des modalités variées » est également sollicitée puisque les élèves ont à échanger et à prendre la parole tout au long du processus de lecture, mais est non évaluée systématiquement dans le cadre de ce dispositif. Enfin, bien que la compétence ciblée soit la lecture de textes variés, l'enseignant peut décider d'évaluer l'écriture ou la communication orale : la lecture devient alors prétexte à la production orale ou écrite faite ultérieurement par l'élève. Cependant, le dispositif didactique ne prévoit pas d'outils en ce sens.

5.2 Le projet de lecture du roman : quelques précisions

Les élèves du secondaire, qui forment un bassin de lecteurs habituellement assez hétérogène, sont pour la plupart peu à l'aise face à l'interprétation de romans. Ils connaissent le genre et en ont sans doute lu quelques-uns, mais ils ne sont pas familiers avec le plaisir que peut susciter la découverte en profondeur d'un texte. Aussi, dans le cadre de ce dispositif didactique, les activités sont construites de sorte que les élèves

établissent des liens entre ce qu'ils connaissent déjà et les textes lus, soient conscients de leur pouvoir d'interaction avec l'œuvre en tant que lecteurs, se questionnent par rapport aux textes et prennent plaisir, peu à peu, à se lancer dans une démarche interprétative. Les lignes suivantes présentent les principaux éléments du projet de lecture proposé dans le dispositif didactique.

5.2.1 Le choix du roman

C'est par le biais d'un projet d'équipe formée de quatre participants – un regroupement qui peut se faire selon le roman qu'ont choisi les élèves ou selon une autre manière décidée par l'enseignant –, que les élèves travaillent leur lecture. Il pourrait être intéressant d'amener les élèves à choisir leur roman à partir de l'incipit de chaque œuvre ou des première et quatrième de couverture de romans sélectionnés au préalable. Toutefois, ce ne sont là que des suggestions et non des contraintes pour l'enseignant. Une liste non exhaustive de romans susceptibles d'intéresser les élèves est jointe en annexe (Annexe C). Il apparaît important que les élèves choisissent, d'une manière ou d'une autre, leur roman puisque cela leur donnera sans doute une motivation supplémentaire à s'investir dans la tâche. En outre, le choix du roman permet en partie la différenciation nécessaire à l'intégration de la dimension culturelle en classe (Perrenoud, 1990) puisqu'il limite le fossé entre la culture de l'école ou de l'enseignant et celle des élèves et est davantage représentatif des jeunes. Par exemple, les élèves qui optent pour un roman d'apparence plus facile à lire (nombre de pages, grosseur des caractères, etc.) le font peut-être parce qu'ils se considèrent mauvais lecteurs et ont peu confiance en leurs capacités. L'enseignant soucieux de différenciation se doit de respecter le choix des élèves et de

considérer leur évolution au moment de l'évaluation tout en les sensibilisant au travail à faire et à la nécessité de se donner des défis de lecture.

Les élèves, en choisissant un roman, puisent à leur culture première en ce sens qu'ils connaissent l'auteur, ont déjà entendu parler du roman ou en ont lu un du même genre, etc., et il semble alors plus aisé de les faire cheminer vers l'inconnu, dans une démarche qui permet de lire l'œuvre autrement. En choisissant leur roman, les jeunes sont alors à même de se forger un horizon d'attente face à leur lecture, ce qui facilite de beaucoup leur investissement dans la tâche. De plus, en choisissant ce qu'ils veulent lire, les jeunes lecteurs pourront peut-être s'éloigner de l'idée qu'il n'existe qu'une seule interprétation, que l'enseignant connaît bien entendu, et qu'ils doivent la découvrir dans le texte.

La lecture littéraire nécessite l'implication affective du lecteur. Or, il nous semble que cela commence par le choix de l'œuvre à lire. Toutefois, tel que mentionné plus haut, le choix d'une œuvre représente un défi de lecture important : un texte plat et sans substance est difficile à interpréter et peu stimulant pour les élèves, car tout y est souvent déjà donné. Il est du ressort de l'enseignant de les sensibiliser au fait que leur roman, même s'il s'agit de leur propre choix, doit être polysémique et singulier, et offrir des possibilités interprétatives.

Une fois le roman choisi et les équipes formées, l'enseignant présente le projet de lecture dans son ensemble et fournit aux élèves le calendrier des rencontres d'équipe afin que les jeunes puissent se donner un horaire de première lecture. Il importe que les élèves se fixent en équipe un calendrier de lecture et le respectent puisque les chapitres lus alimentent les discussions et le fait de cheminer au même rythme facilite les hypothèses

de lecture. Donc, après le choix du roman, les équipes ont à déterminer leur calendrier de lecture et à le respecter.

5.2.2 Le journal de lecture

Le journal de lecture est une activité d'apprentissage qui permet à celui qui l'utilise de garder des traces de sa lecture, d'exprimer ses réactions spontanées et les questionnements que soulève le texte. Il offre une occasion d'observer son propre processus de compréhension et sert de moteur lors des discussions sur et autour de l'œuvre. Selon Hébert (2002, p. 97), « [l]e journal de lecture est une activité d'écriture qui permet à l'élève de construire son interprétation par l'observation progressive et par la verbalisation de ses processus ». Ainsi donc, pour mener à bien le projet de lecture, les élèves doivent tous tenir un journal de lecture dans lequel ils notent leurs réflexions, questions, émotions, hypothèses de lecture, hypothèses d'interprétation, etc., découlant essentiellement de leur première lecture. Les élèves sont invités à y noter également les questions générales suggérées par l'enseignant ou émanant d'eux lors du déroulement des modules et à y répondre ainsi que les informations liées aux questions de la grille de lecture suggérée (Annexe C). Les éléments contenus dans le journal de lecture deviennent autant de pistes de réflexion qui peuvent inspirer et guider les élèves dans leur travail de compréhension et d'interprétation. Lors des rencontres d'équipe prévues au calendrier, ils ont à échanger sur ce qui a été noté dans leur journal de lecture et à se donner une compréhension commune du roman lu. Il s'agit aussi d'un moment privilégié pour apporter entre pairs des réponses aux questions laissées en blanc et pour partager des réflexions personnelles au sujet du roman.

Les objectifs liés à l'utilisation du journal de lecture dans le cadre de notre dispositif didactique sont d'abord de permettre à l'élève de s'exprimer librement sur sa lecture. Le journal de lecture constitue selon nous un lieu privilégié pour laisser libre cours aux réactions et aux interprétations spontanées et naïves que l'élève n'exprimerait probablement pas autrement et qui lui permettent de progresser activement dans la lecture et de demeurer attentif aux effets du texte sur lui en tant que lecteur. Deuxièmement, le journal de lecture et son contenu alimentent les discussions des élèves entre eux lors des rencontres d'équipe et stimulent les élèves dans la production d'une ou de plusieurs hypothèses interprétatives. Le dernier objectif visé par la tenue d'un journal de lecture est de permettre à l'enseignant de repérer les stratégies de lecture utilisées et d'être à même de situer l'élève dans son cheminement quant à l'apprentissage de la lecture littéraire.

Plus précisément, le journal de lecture que nous proposons dans notre dispositif didactique s'apparente au journal dialogué tel que décrit par Lebrun (1996) au sens où il consiste en un exercice régulier d'écriture et sert à l'élève de cahier personnel où il consigne ses réactions au fil de la lecture. Tel que mentionné précédemment, les réactions notées sont utilisées par la suite pour alimenter et orienter les discussions et le travail avec les pairs, mais ni ces derniers ni l'enseignant n'ont à répondre systématiquement par écrit au journal de lecture tel que suggéré par Lebrun (1996) lorsqu'elle définit le journal dialogué. Dans le cas présent, le journal de lecture sert également à consigner les informations d'ordre plus cognitif issues de la mise en parallèle de la lecture du roman avec la grille de lecture suggérée. Il devient en quelque sorte le témoin de la lecture du roman par l'élève de même qu'un outil de travail lors des discussions en équipe.

Afin qu'il n'y ait pas d'ambiguïtés pour les élèves quant à l'utilisation de leur journal de lecture, nous suggérons de lui prédéfinir une structure simple mais claire à respecter. Globalement, le journal de lecture pourrait être organisé dans l'ordre de progression de la lecture des chapitres. Il serait intéressant aussi d'y inscrire la date et l'heure de la lecture des chapitres discutés puisque le moment de la lecture peut être révélateur de l'état d'esprit du lecteur lors des réflexions inscrites. Le journal devrait être utilisé le plus régulièrement possible, assurant de fait un suivi rigoureux (non dans le sens de la rigueur des informations recueillies, mais davantage dans l'implication soutenue de l'élève dans sa lecture) de la progression de l'élève dans l'œuvre choisie.

Le journal de lecture tel que nous l'entrevoyons contient deux groupements d'informations, soit des informations d'ordre psychoaffectif et d'autres d'ordre cognitif. Ainsi, sur la page de gauche (ou sur la moitié gauche de chaque page), devraient apparaître les informations liées à l'affect du lecteur, c'est-à-dire ses réactions spontanées au texte, les questions qu'il soulève, les réflexions liées à l'identification du lecteur au texte, les hypothèses de lecture, etc. Nous supposons que cette section du journal de lecture sera plus dense et exploitée que la seconde section qui vise des informations qui seront en majeure partie colligées plus tard, c'est-à-dire au fil de la seconde lecture du roman. D'ailleurs, le journal de lecture doit témoigner de la lecture personnelle de l'élève et non d'une simple collecte d'informations tirées du roman. La page de droite (ou la moitié droite de la page) devrait donc être utilisée pour consigner les informations relevant d'un travail plus cognitif sur le texte. La grille de lecture (Annexe C), qui propose des questions sur les personnages, l'intrigue, l'espace, le temps, la narration, l'écriture (séquences textuelles, vocabulaire, stéréotypes langagiers, etc.), le genre du

récit, les thèmes abordés, etc., se rapproche des éléments qui sont présentés au travers des différents modules et devrait encadrer les élèves quant aux informations à relever dans le roman. En fait, la grille de lecture est pensée comme un outil au service de l'élève lecteur, une sorte d'aide-mémoire l'amenant à se questionner sur les diverses composantes du roman et doit être utilisée en ce sens et non dans un but évaluatif. Les informations recueillies dans la partie de droite du journal de lecture doivent être utilisées dans cette optique également. Finalement, la frontière entre les deux pages peut paraître floue dans le cas de certaines réflexions ou informations, cependant le but n'est pas de vérifier si l'élève lecteur est en mesure de séparer ce qui appartient à la participation et ce qui relève de la distanciation, mais plutôt de se doter d'un certain cadre plus ou moins commun pour la réalisation du journal de lecture de sorte que les échanges et la démarche interprétative soient favorisés par l'utilisation de cet outil.

Dufays et al. (2005) relèvent deux avantages à l'utilisation du journal de lecture; avantages non négligeables dans le cadre de notre dispositif didactique. D'abord, il s'avère impossible pour l'élève de tenir son journal de lecture s'il ne lit pas le roman. En ce sens, le journal lui permet de rendre compte de sa lecture sans toutefois être confronté au stress lié aux évaluations telles les sempiternelles questions de compréhension. De surcroît, le journal n'étant pas associé à une évaluation formelle, l'élève se sent plus à l'aise d'y exprimer sa relation personnelle à l'œuvre et est sans aucun doute davantage porté à comprendre et à interpréter le roman de manière singulière. Le deuxième avantage soulevé par Dufays et al. (2005) concerne l'enseignant, qui est en mesure, par observation du journal de lecture, de prendre conscience de ce qui intéresse l'élève, de ce qui suscite chez lui un questionnement et de la manière dont il interprète ce qu'il lit. Il s'agit donc

pour l'enseignant d'une excellente occasion de suivre l'évolution de l'élève lecteur et son investissement dans sa lecture.

Nous l'avons maintes fois soulevé, la lecture littéraire est un va-et-vient entre participation et distanciation. Aussi, le journal de lecture nous semble-t-il le lieu privilégié pour permettre à l'élève de vivre légitimement sa participation au roman choisi. La lecture comme participation correspond, entre autres, à la « lecture-en-progression » de Gervais (1992), qui consiste en une lecture dont le but n'est pas de tout comprendre, mais de prendre connaissance du texte. Selon Gervais (1992), les lectures naïves, initiales ou premières d'un texte correspondent à l'économie de progression où l'intérêt vis-à-vis de ce qui va se passer prime. La participation en lecture a pour enjeux didactiques l'utilisation des ressources de l'émotion, de l'imagination, de la passion, de la subjectivité et le travail sur des objets non propres à la littérature légitimée (Dufays et al., 2005). Dans ce contexte, il est permis à l'élève d'établir des liens entre ce qu'il lit et ce qu'il connaît du monde à travers les films vus, une musique écoutée ou encore des stéréotypes propres à la jeune génération. D'ailleurs, c'est en contexte de lecture participative que l'élève lecteur s'identifie au texte, le compare à ses valeurs, le met en rapport avec sa réalité propre, etc. Le journal de lecture et les discussions en équipe constituent donc des occasions privilégiées pour l'élève de mettre en valeur ses réactions spontanées.

En terminant, nous suggérons à l'enseignant d'observer et d'évaluer le journal de lecture. Aussi, il serait peut-être souhaitable de le consulter dès la fin de la première lecture afin de s'assurer que les élèves en font une utilisation adéquate. L'évaluation du journal est possible à partir de critères tels le respect des consignes, la variété des réactions, leur cohérence, la pertinence des citations, des questions et des réflexions

présentées, etc. Tout en sachant que la prise de notes pendant la première lecture et les lectures subséquentes n'est pas une stratégie de lecture appréciée par tous les élèves, nous pensons, étant donné le rôle important qu'il joue dans le projet de lecture, que le journal de lecture doit être obligatoire et qu'il mérite que l'on insiste sur son utilisation régulière. Afin de faciliter la présentation du journal de lecture aux élèves et les préparer à sa tenue, nous joignons au dispositif didactique un exemple fictif d'une page de journal de lecture tel que décrit ci-dessus ainsi qu'une proposition de grille d'évaluation élaborée autour des critères suivants : qualité des hypothèses et des questionnements, réflexion axée sur plusieurs éléments du roman, implication personnelle dans la lecture et qualité de la langue (Annexe C).

5.2.3 La particularité du roman et l'hypothèse d'interprétation

Après une première lecture, les élèves devraient être en mesure de saisir le sens global du roman et de statuer en équipe sur ce qui fait sa particularité selon l'expérience qu'ils ont en tant que lecteur de littérature et ainsi choisir leur entrée ou l'élément sur lequel ils se concentreront davantage pour émettre une hypothèse d'interprétation cohérente et viable de l'œuvre choisie. Idéalement, une hypothèse d'interprétation, qui pourrait éventuellement être modifiée ou complètement écartée par la suite, devrait déjà être déterminée en équipe après la première lecture orientant alors la seconde lecture du texte. Les modules d'enseignement-apprentissage supportent les élèves dans l'identification de la particularité du roman et leur choix d'entrée à privilégier. D'ailleurs, au fil des activités suggérées dans les modules, les élèves sont en contact avec des œuvres ou des extraits desquels ils peuvent, en équipe ou en groupe-classe, extraire des particularités potentiellement intéressantes et pouvant mener à un travail d'interprétation.

À titre d'exemple de particularité ou d'entrée à privilégier, après avoir lu et compris dans son ensemble *L'écume des jours* de Boris Vian, il serait possible d'aspirer à l'interpréter en se questionnant sur l'univers narratif (entrée) choisi par l'auteur, qui diffère – le mot est faible – de l'univers narratif exposé dans plusieurs œuvres plus près du réel, du monde de l'élève. L'équipe ayant choisi l'œuvre de Vian devrait alors tenter une hypothèse d'interprétation du roman et le lire une deuxième fois en cherchant à confirmer ou infirmer l'hypothèse et ainsi véritablement déceler ce que cette particularité apporte à l'œuvre, ce qu'elle permet d'exprimer, ce qu'elle ajoute au message du roman selon eux. Le but de la seconde lecture est d'interpréter le roman, d'une manière originale, en répondant à la question: qu'a voulu dire l'auteur dans son œuvre? Un exemple d'un texte présentant une interprétation possible du roman *Le souffle de l'harmattan* de Sylvain Trudel (Annexe C) sera présenté aux élèves afin de modéliser le travail à réaliser.

L'intention derrière l'idée de déterminer une particularité du roman en parallèle avec une hypothèse d'interprétation est d'amener les équipes à choisir une porte d'entrée dans le roman (la particularité identifiée). La particularité ou ce qui apparaît particulier aux yeux des élèves lecteurs permet d'orienter la seconde lecture et de fixer leur attention sur ce qui fait qu'il s'agit-là d'un roman différent des autres lus précédemment. Pour ce faire, les élèves doivent puiser à même leur culture première, ce qu'ils ont lu, vu ou entendu auparavant, et comparer avec le roman retenu. Cette étape participe aussi de la différenciation pédagogique puisqu'elle offre une certaine liberté aux élèves quant à leur travail sur le roman et permet à l'enseignant de voir où les membres de l'équipe se situent par rapport à la littérature et les œuvres et de véritablement observer leur passage d'une lecture anecdotique à un travail sur le texte qui leur était, au départ, inconnu.

L'idée de l'hypothèse d'interprétation originale vient en partie de ce que Gervais (1998) appelle la métaphore fondatrice qui est une hypothèse sur la façon dont le texte peut être lu. Selon l'auteur, la lecture littéraire a, entre autres, pour trait la singularité du rapport entre le texte et son lecteur et c'est la rencontre entre ces deux instances qui rend possible la production de la métaphore fondatrice. Il ajoute en outre que « [c]ette hypothèse possède une direction, au sens où elle doit permettre de continuer l'exploration du texte en orientant sa lecture, mais surtout une force ou une dimension incitative, puisqu'elle doit être l'origine d'un investissement subséquent » (Gervais, 1998, p. 41). Ainsi, l'hypothèse d'interprétation produite par les membres d'une équipe devrait constituer une motivation à la relecture du roman tout en orientant cette seconde lecture.

5.2.4 La seconde lecture

Une fois l'entrée choisie et peut-être même une hypothèse d'interprétation soumise, les membres de l'équipe se séparent la tâche selon les aspects du roman qu'ils souhaitent explorer et entament sa seconde lecture en ayant en tête leur porte d'entrée et en tentant de découvrir ce que l'auteur a souhaité communiquer dans son texte ou ce que le roman livre au lecteur. Il serait intéressant de leur soumettre une des questions : « que veut dire le roman lu? », « de quoi parle le roman? », « qu'a voulu dire l'auteur? », « en quoi la particularité retenue ajoute-t-elle au message du roman? » afin de les aiguiller quant au travail subséquent à la lecture. Il est important de rappeler aux jeunes qu'il n'existe pas une seule interprétation qui soit bonne et qu'ils peuvent puiser dans leur expérience de lecteur pour se forger leur propre explication du roman. Cependant, toute interprétation devra s'accompagner de preuves provenant du texte, du contexte social, historique, économique, etc., de l'écriture de l'œuvre ou encore de la vie de son auteur

afin d'assurer une certaine rigueur au travail effectué et de ne pas sombrer dans une interprétation tout à fait farfelue. De plus, lors de la seconde lecture, les élèves ont à traiter des composantes du roman, c'est-à-dire celles ressorties dans les modules. D'avoir, entre autres, des composantes précises à vérifier dans le roman permet aux élèves de se séparer plus facilement la tâche entre eux et sans doute également de toucher à des éléments qui sont restés en plan lors de la première lecture. Ce travail, tout comme la partie de droite du journal de lecture, là où les élèves consignent les informations d'ordre cognitif, sert de base à l'interprétation et permet d'observer le roman sous divers angles pour en livrer une interprétation davantage fondée.

La seconde lecture est nécessaire à l'interprétation du roman. Exception faite des textes sans difficultés majeures écrits pour répondre parfaitement aux attentes du lecteur et laisser à ce dernier l'illusion qu'il a tout compris dès sa première lecture, une relecture est nécessaire pour bien comprendre et interpréter un texte. Lors de son premier contact avec le roman, le lecteur souhaite généralement savoir ce qui va se passer, ce qu'est la fin, en quoi le personnage lui ressemble ou non, s'il rejoint ses valeurs, etc., et cherche à se donner une compréhension globale de l'œuvre. Une fois cette étape accomplie, le lecteur peut entamer un travail cognitif sur le texte et tenter de l'interpréter à la lumière de ce qui est ressorti de sa première lecture et des interrogations qui en découlent. Empruntant à Barthes, Gervais (1998, p. 81) écrit que la seconde lecture libère des entraves de la première et « ouvre la porte [...] à une lecture plurielle, une lecture affranchie de la progression et de la consommation, une lecture libre de vaquer à ses jeux multiples sur le texte ». Gervais (1998) propose également que pour interpréter le texte, le lecteur doit le connaître et être en mesure de s'en éloigner afin de le saisir comme totalité.

Il s'avère donc essentiel que les élèves soient préparés à lire et relire et relire encore s'il le faut leur roman, même s'il ne s'agit pas là d'une habitude de lecture bien ancrée chez eux.

Bref, les diverses activités prévues à notre dispositif didactique sont pensées de sorte à favoriser à la fois une lecture participative et un travail cognitif de la part de l'élève. Laisser les élèves choisir leur roman, les inciter à tenir un journal de lecture, leur demander de réfléchir à une hypothèse d'interprétation du roman et exiger d'eux une seconde lecture nous semblent autant de moyens pour s'assurer qu'ils s'investissent réellement dans leur lecture et sont les artisans de leur formation en littérature.

5.3 Description détaillée du dispositif didactique

Cette section-ci présente, de manière détaillée, les différentes informations et activités proposées dans le dispositif didactique. Il sera question tout d'abord de l'organisation des activités puis d'une description des parties qui composent le dispositif. Cette description est structurée selon les principales étapes qu'il comprend, c'est-à-dire tout d'abord l'activité d'amorce au projet de lecture, chacun des modules d'enseignement-apprentissage et, finalement, la section évaluation dudit dispositif. La version présentée comprend les modifications apportées à la suite des commentaires recueillis auprès des enseignantes et des chercheurs didacticiens. L'Annexe D présente les documents relatifs au dispositif didactique contenant les informations théoriques et le déroulement de l'activité d'amorce et de chacun des modules d'enseignement-apprentissage, les propositions de réponses aux activités, certains textes et extraits de textes exploités lors de la réalisation des activités du dispositif et les grilles, questionnaires ou fiches de lecture à remplir par les élèves le cas échéant.

5.3.1 L'organisation des activités du dispositif didactique

Dans son organisation globale, le dispositif didactique est articulé selon une séquence en trois temps : amorce - information et pratique - réinvestissement. Le temps d'amorce agit à titre de déclencheur et a pour but d'activer les connaissances antérieures des élèves. En second lieu, le temps d'information et de pratique présente un ensemble de savoirs avec lesquels les élèves devraient être mis en contact dans le cadre d'un processus de lecture littéraire et suggère des activités pour mettre en pratique lesdits savoirs afin que les élèves développent leurs compétences en littérature. Finalement, le temps de réinvestissement consiste en de multiples occasions pour les élèves d'exercer les compétences développées ou les connaissances acquises dans différents contextes. La séquence privilégiée est présente dans le déroulement général du projet de lecture ainsi qu'à l'intérieur même des modules. Globalement, cette séquence en trois temps correspond à la démarche méthodologique adoptée par Dufays, Gemenne et Ledur (2005): pratiquer, analyser et exercer, et réinvestir. Selon la démarche de Dufays et al. (2005, p. 171), le premier temps permet de « mettre à jour les préconceptions, d'observer les processus de lecture et de repérer les besoins » alors que la phase d'analyse et d'exercice comprend des exercices ciblés et gradués portant sur des savoir-faire particuliers. Le dernier temps permet d'assurer le réinvestissement des compétences dans de nouvelles activités globales.

D'abord, le projet de lecture proposé aux élèves est introduit au moyen d'une activité qui consiste en la lecture de deux extraits de romans et de questions de réflexion à partir de ces extraits. Cette activité d'amorce est décrite au point suivant. Le temps information et pratique est assuré par les modules d'enseignement-apprentissage prévus

au dispositif. C'est en effet lors des activités des modules que les élèves ont l'occasion d'acquérir des savoirs et des savoir-faire les préparant à la lecture et à l'interprétation du roman qu'ils ont choisi. Finalement, la phase de réinvestissement est assurée par le travail que les élèves ont à faire sur le roman. Ce qu'ils ont expérimenté lors des activités des modules et lors de l'activité d'amorce leur permet de lire, de réagir, de comprendre et d'interpréter, donc de faire une lecture littéraire de leur roman. Chaque module respecte également la séquence amorce – information et pratique – réinvestissement et offre des activités pour chacune des phases. Dans la description des modules et activités du dispositif didactique qui suit, ces trois temps sont repris et servent à organiser nos informations.

5.3.2 L'activité d'amorce au projet de lecture

Avant de lancer les élèves dans la lecture de leur roman, l'activité proposée en guise d'amorce les sensibilise aux effets potentiels du texte sur le lecteur et aux stratégies utilisées en lecture. Pour atteindre ces objectifs, il s'agit de présenter aux élèves deux extraits de roman, soit un extrait d'*Un ange cornu avec des ailes de tôle* de Michel Tremblay et un extrait d'*Index* de Camille Laurens. Ces deux extraits offrent des scènes de lecture susceptibles de rejoindre l'expérience vécue des élèves. L'extrait du roman de Tremblay, soit le chapitre traitant de la lecture de *L'Auberge de l'Ange-Gardien* de la Comtesse de Ségur par le narrateur (en l'occurrence Michel Tremblay), a été retenu étant donné les discussions et réactions des personnages autour du roman et de son contenu qui s'avèrent fort intéressantes et propices aux discussions avec les élèves. L'extrait expose les questions qu'un lecteur peut se poser face à une nouvelle œuvre, à un nouvel auteur, à un vocabulaire différent de celui de tous les jours, etc. Dans l'extrait, le jeune Michel

participe véritablement de l'identification au personnage et de l'illusion référentielle : son monde de référence est fort différent de celui de *l'Auberge de l'Ange-Gardien*, mais il réussit tout de même à établir des parallèles entre les personnages et lui. Enfin, il s'agit là d'un exemple de déclencheur invitant au goût et au plaisir de lire. Quant à l'extrait d'*Index*, il est utilisé afin de faire réfléchir les élèves sur leurs attentes en tant que lecteurs avant la lecture puisqu'il évoque la réaction de l'héroïne vis-à-vis d'un livre qu'elle croit être un roman policier. D'ailleurs, l'extrait est également intéressant du fait qu'il traite du roman policier et des stéréotypes qui lui sont habituellement attribués : peut-être est-ce une première occasion d'introduire les notions de genre et de stéréotype.

Le déroulement de l'activité d'amorce est assez simple et consiste d'abord en la lecture de l'extrait du roman de Michel Tremblay suivie de questions ayant pour principal but de faire ressortir chez les élèves l'importance que prennent ou que pourraient prendre les livres dans leur vie, l'effet des livres sur eux et les stratégies de lecture qu'ils utilisent. Par la suite, les élèves ont à lire l'extrait du roman de Camille Laurens et répondent en grand groupe à des questions sur leur horizon d'attente avant la lecture d'un livre, sur les genres littéraires et leurs caractéristiques, etc. L'extrait d'*Index* se termine sur une note de suspense, laissant ainsi le loisir aux lecteurs d'imaginer bon nombre de suites possibles. L'enseignant propose ensuite le projet de lecture à ses élèves ainsi que le travail attendu d'eux pour lequel ils auront, entre autres à émettre et vérifier diverses hypothèses de lecture par rapport au roman qu'ils auront choisi. Pour faciliter la présentation du travail aux élèves, un document multimédia est joint au dispositif didactique (Annexe C).

5.3.3 Les modules d'enseignement-apprentissage

Tel que mentionné dans ce mémoire, la littérature peut sembler pour certains élèves loin de leurs préoccupations, voire inaccessible. De plus, interpréter une œuvre n'est pas chose facile pour des lecteurs peu expérimentés ou qui ont un bagage de connaissances littéraires embryonnaire. Aussi faut-il enseigner aux élèves la littérature, dont l'objectif premier est de « donner aux jeunes des savoirs, des outils (des codes, des concepts, des scénarios, des modèles, des mythes, etc.) pour pouvoir mieux comprendre, évaluer et goûter non seulement les livres, mais aussi le monde » (Dufays et al., 2005, p. 152). L'enseignant doit donc fournir aux élèves lecteurs des outils de lecture, leur offrir maintes occasions d'acquérir certaines connaissances en littérature, leur proposer des activités susceptibles d'éveiller en eux le goût de jouer avec le texte, d'essayer de l'interpréter, etc. Si l'apprentissage de la littérature est nécessaire à la lecture littéraire d'un texte, elle l'est aussi à l'approche culturelle en enseignement du français. En effet, l'élève doit être outillé pour être en mesure de puiser à sa culture première pour développer une culture seconde. En fait, plus il sera équipé, plus l'horizon d'attente qu'il construira face au texte sera porteur de sens (Simard et Falardeau, 2005). Pour servir l'élève dans le cadre d'une approche culturelle en classe de français, plus précisément en classe de littérature, « l'enseignant ne doit pas chercher à imposer le sens d'un texte, mais plutôt préparer les élèves en leur fournissant des connaissances historiques, culturelles, factuelles ou conceptuelles qui leur permettront de faire une lecture plus culturelle » (Simard et Falardeau, 2005, p. 514). Ainsi, les savoirs et les savoir-faire que l'élève acquiert contribuent à la réussite de sa démarche de lecture littéraire.

Les modules d'enseignement-apprentissage du dispositif offrent en ce sens des notions de littérature essentielles à une lecture littéraire, notions regroupées en six thématiques principales permettant de brosser un portrait assez complet de tout roman. Les thématiques retenues proviennent des divers ouvrages de références contenant des propositions didactiques consultés et la majorité des concepts présentés dans les modules font partie intégrante du programme de français du deuxième cycle du secondaire. Voici les six thématiques comme autant de modules : l'intertextualité (1), l'intrigue et les hypothèses de lecture (2), les stéréotypes et les genres littéraires (3), les composantes de l'univers narratif (temporalité, spatialité, thème et personnage) (4), la narration et le point de vue (5) et, finalement, les faits de langue dans le roman (6). Pour ces modules, de la théorie ainsi que des propositions didactiques inspirées de divers auteurs et de notre cru sont suggérées à l'enseignant. Le but de ces activités est de mener les élèves vers une lecture littéraire, de les soutenir dans leur travail sur le roman choisi, de les inciter à faire diverses lectures de nouvelles littéraires et d'extraits de romans et de leur offrir des occasions d'échanger entre pairs et d'écrire selon des modalités variées. Les points suivants présentent chacun de ces six modules. Les activités ainsi que la marche à suivre dans chacun des cas se trouvent en annexe en version complète (Annexe D).

5.3.3.1 Premier module : introduction à l'intertextualité

Les références, explicites ou non, à d'autres productions littéraires font partie intégrante des œuvres. Il en va de même dans le roman. Aussi avons-nous cru essentiel, dans le cadre du dispositif didactique, d'initier les élèves à la notion d'intertextualité. Le premier module d'enseignement-apprentissage a pour objectif principal d'aider les élèves à prendre conscience du phénomène et de prendre plaisir à tenter de débusquer les

références aux textes et autres allusions présentes dans leur roman. Leur culture cinématographique, entre autres, peut les soutenir dans leur quête de liens intertextuels; il s'agit d'identifier le procédé et de développer leur sens critique à cet égard de manière à juger de l'originalité d'une œuvre.

Comme activité d'amorce, les élèves reçoivent un ensemble de textes et d'extraits de texte autour du poème « Le lac » de Lamartine, ensemble composé du poème de Lamartine, du poème « Imitateur » d'Alain Bosquet, d'un extrait de *Julie ou la Nouvelle Héloïse* de Jean-Jacques Rousseau, de « Lettre à Lamartine » d'Alfred de Musset et d'un extrait de *Madame Bovary* de Gustave Flaubert. Les élèves ont à lire ces textes et à répertorier les ressemblances et les différences entre eux. Une fiche de lecture à remplir complète l'activité. Les textes choisis dans le cadre de cette activité font référence assez explicitement au poème de Lamartine : en fait, soit que l'auteur y est nommé, soit qu'un extrait du poème y est présenté, exception faite de *Julie ou la Nouvelle Héloïse* de Rousseau dont on dit plutôt que celui-ci a pu inspirer Lamartine lors de l'écriture de son célèbre poème. Il s'agit également d'une occasion pour les élèves de constater l'influence de certains textes sur la littérature.

Le volet « information et pratique » du module consiste d'abord en un retour sur l'activité précédente portant sur l'ensemble de textes et d'extraits par un échange en grand groupe sur le contenu de leur fiche de lecture. L'enseignant cherche également à savoir si les élèves ont par le passé remarqué pareille situation au cours de leurs lectures. À travers cette animation, il les sensibilise aux notions d'intertextualité et d'hypertextualité¹⁴ au sujet desquelles il dispose de quelques informations à l'intérieur du

¹⁴ L'hypertextualité consiste en l'utilisation par l'auteur d'une histoire déjà existante. Il peut s'agir d'une variante d'un même texte, par exemple les versions orales du *Petit Chaperon rouge*, ou d'une reformulation

module. Ensuite, l'enseignant présente aux élèves un enregistrement de la pièce *Les Belles-Sœurs* de Michel Tremblay ou encore une lecture de la pièce suivie du visionnement d'un épisode de la troisième saison de l'émission de télévision *Les Bougon, c'est aussi ça la vie!*. L'épisode proposé est celui intitulé « Arts et laites » au cours duquel Rita reçoit ses amies pour qu'elles l'aident à remplir des formulaires afin que sa fille gagne un prix littéraire. Tout comme la Germaine de la pièce de Tremblay, Rita découvre l'envie et la convoitise des femmes de son milieu. Lors de cette activité, les élèves sont amenés à faire ressortir d'autres ressemblances entre les deux œuvres, notamment le « party de collage », la détresse exprimée par les femmes sur lesquelles se braque le projecteur alors que les autres sont dans le noir, le registre de langue utilisé, etc. Bien que cette activité exige de se procurer les enregistrements en question, elle permet aux élèves de partir de ce qu'ils connaissent déjà ou de ce dont ils ont entendu parler (*Les Bougon, c'est aussi ça la vie!*) et de mettre cette connaissance en parallèle avec une œuvre qui leur est peut-être inconnue (*Les Belles-Sœurs*). Ainsi, une réflexion à partir d'éléments de leur culture première les mène vers une culture seconde et il s'agit d'une occasion de constater que les auteurs, même d'émissions de télévision, s'inspirent des œuvres de littérature qui les ont précédés.

Les activités visant au réinvestissement des connaissances par les élèves présentent d'autres exemples d'intertextualité et d'hypertextualité. La première activité de cette phase propose un croisement entre le mythe d'Ulysse, c'est-à-dire le récit de son retour à Ithaque après un long voyage depuis Troie, et le conte *Ulysse* de Jacques Ferron,

du texte. Parmi les reformulations, on retrouve les adaptations (pour un public plus jeune entre autres), les transpositions (d'un livre à un film par exemple), les réécritures (réappropriation personnelle d'un texte), les variations (réécriture sur un thème imposé comme *Les exercices de style* de Raymond Queneau), etc. (Tauveron, 1999).

une réécriture très personnelle du mythe. Les élèves ont à émettre des hypothèses sur le texte de Ferron, à établir des parallèles entre les deux œuvres et à s'exprimer quant à la part d'originalité du conte par rapport au mythe grec. Cette activité s'avère de surcroît une excellente occasion de revenir sur la mythologie grecque et son influence en littérature.

5.3.3.2 Deuxième module : l'intrigue et les hypothèses de lecture

Fréquemment au cours de notre carrière d'enseignante, nous avons entendu des élèves exprimer leur désarroi face à un roman dont ils n'arrivaient pas à suivre l'histoire. Pour ces élèves, reconstituer le schéma narratif aurait peut-être pu les aider à clarifier l'intrigue et à faciliter leur compréhension. Aussi, nous semble-t-il important de traiter de l'intrigue en parallèle avec le schéma narratif, d'autant que cette notion est susceptible d'aider les élèves à mieux lire tout texte narratif, pas seulement le roman. De plus, mieux comprendre l'intrigue d'un roman permet d'élaborer plus aisément des hypothèses de lecture. Or, l'élaboration d'hypothèses de lecture a ceci d'intéressant qu'elle oblige l'élève lecteur à demeurer attentif aux indices et vigilant quant au contenu du roman, et ce, tout au long de sa lecture. Construire des hypothèses de lecture suppose en outre de se poser des questions à propos du texte et d'établir des relations entre ce dernier, ses connaissances antérieures et ce qui relève de son expérience en tant que lecteur. Le deuxième module d'enseignement-apprentissage du dispositif didactique porte donc sur l'intrigue et les hypothèses de lecture.

L'activité d'amorce consiste en un dévoilement progressif du poème de Théodore Koenig « Ils étaient dix ». Les activités de dévoilement progressif d'un texte à énigme ou à chute inattendue laissent le temps aux lecteurs d'élaborer des hypothèses de lecture

qui sont infirmées ou confirmées au fur et à mesure de la lecture. Le poème de Koenig se prête bien aux hypothèses de lecture puisque l'identité des « dix » demeure cachée jusqu'à la toute fin du poème et la longueur du texte permet de réaliser l'activité dans un laps de temps relativement court.

Au cours de la phase d'information et de pratique, l'enseignant questionne les élèves sur le fondement de leurs hypothèses de lecture au cours de l'activité précédente. Il revient ensuite sur les hypothèses de lecture et l'importance d'être attentif aux indices semés dans le texte pour en inférer la suite. Les élèves sont prêts alors à réaliser l'activité sur le poème « Les lésions dangereuses » de Boris Vian. Il s'agit d'une activité impliquant le dévoilement progressif du texte au cours de laquelle les élèves tentent de savoir de qui on parle et ce qui va arriver. La tâche est légèrement plus complexe que celle exigée lors de l'activité précédente car le texte présente davantage de subtilités, mais les élèves devraient être en mesure d'élaborer des hypothèses puisque le thème principal du poème est la relation amoureuse, un sujet qui leur est familier. L'enseignant active ensuite les connaissances antérieures des élèves sur ce qu'est une intrigue en général, sur le schéma narratif et sur les façons dont un auteur peut en jouer dans ses récits.

Deux activités sont proposées pour la phase de réinvestissement. La première consiste bien sûr en une activité de dévoilement progressif d'un texte. Les élèves ont d'abord à lire une première partie de la nouvelle « Les transports en commun » de Monique Proulx puis à répondre à des questions suscitant l'émission d'hypothèses quant à la suite de l'histoire. Après la lecture de la seconde partie du texte, les élèves effectuent un retour sur leurs prédictions et ajustent le tir s'il y a lieu. À la lumière de la lecture de la

troisième et dernière partie de la nouvelle de Monique Proulx, les élèves ont à proposer une interprétation du texte selon ce qu'ils ont perçu. Cette dernière tâche participe de la préparation au travail final au sens où ils ont à élaborer une interprétation personnelle. La seconde activité proposée nécessite la lecture de la première partie de la nouvelle à énigme « Mensonges dans le brouillard » d'Alain Demouzon. Après cette lecture, les élèves sont appelés à identifier les quatre mensonges qui ont permis au commissaire Bouclard de démasquer les coupables et de déterminer qui sont les responsables du vol commis. Les élèves lecteurs ont en outre pour mandat de retracer le schéma narratif comme stratégie de lecture à utiliser pour résoudre l'énigme. Avant de mettre au jour la solution en lisant aux élèves la fin de la nouvelle, une mise en commun des hypothèses quant aux mensonges et aux coupables est menée en grand groupe. Un glossaire peut toutefois s'avérer nécessaire. D'autres titres de nouvelles à énigme ou à chute inattendue sont proposés dans le dispositif didactique.

5.3.3.3 Troisième module : les stéréotypes et les genres

Connaître les principaux genres et sous-genres littéraires aide à la formulation d'hypothèses de lecture, oriente les attentes du lecteur et facilite l'interprétation du texte. En sachant auquel genre appartient le texte lu, il est plus aisé d'orienter ses prédictions quant à l'évolution des personnages, des actions, etc., et le repérage de traits formels propres au genre peut contribuer à la compréhension de l'histoire et à son explication par le lecteur. Plus encore, de reconnaître les codes génériques permet d'apprécier davantage un texte qui en dévoile une utilisation plus subtile, permet d'observer l'évolution des courants littéraires et contribue à l'enrichissement de l'horizon d'attente du lecteur. Ceci dit, selon Dufays et al. (2005, p. 258), le genre textuel apparaît « comme un système de

stéréotypes, c'est-à-dire un ensemble de traits formels, thématiques et/ou narratifs particuliers susceptibles d'être actualisés de manières diverses dans un texte ». Les stéréotypes forment un code de lecture par lequel il est possible d'identifier à quel genre appartient un texte. La notion de stéréotypes semble donc indissociable de celle de genres. Cependant, ce qui permet de reconnaître et d'identifier les stéréotypes relève de l'expérience de lecteur. En effet, plus le bagage en lecture est important, plus le lecteur est à même de reconnaître certains stéréotypes et d'être sensible à l'utilisation qui en est faite. Nous pensons, à la suite de Dufays et al. (2005), qu'il est nécessaire d'inclure la notion de genres, et par ricochet celle de stéréotypes, dans l'apprentissage de la lecture littéraire. Le troisième module de notre dispositif didactique s'articule donc autour des stéréotypes et des genres littéraires.

Généralement, les auteurs de textes de paralittérature utilisent assez clairement les stéréotypes génériques et s'en servent souvent comme canevas. Les stéréotypes utilisés se retrouvent aussi parfois dans les films grand public, notamment ceux destinés aux jeunes. C'est pourquoi, dans le cadre de ce module d'enseignement-apprentissage, plusieurs textes ou extraits de textes proviennent de la paralittérature. Ainsi, les élèves lecteurs perçoivent-ils plus facilement les stéréotypes et prennent-ils davantage de plaisir à réaliser les activités. La première activité en amorce consiste en la présentation de premières de couverture de romans de sous-genres différents en demandant aux élèves d'identifier à quel sous-genre renvoie chaque couverture à partir de critères établis par eux, d'abord en sous-groupes puis en grand groupe. Par la suite, à partir de la bande dessinée « Sachez ce qu'est la fin » de Gotlib, les élèves rédigent une phrase résumant ce que pourrait être la fin de chaque histoire illustrée par une scène courante au cinéma ainsi

que le genre ou le sous-genre auquel elle se rattache. Dans le cadre de cette activité, les élèves se servent de ce qu'ils connaissent déjà, de ce qu'ils ont vu ou lu auparavant. C'est une occasion de réinvestir certaines connaissances acquises lors du module sur l'intrigue et les hypothèses de lecture et, peut-être, de créer des liens intertextuels. Finalement, un ensemble de textes de type et de genre différents, contenant divers stéréotypes est proposé aux élèves. Ils ont à compléter une fiche d'identification pour chacun, comprenant le type et le genre de texte ainsi que les stéréotypes décelés tout en justifiant leurs affirmations. L'ensemble en question est constitué d'un extrait *Des voisins* de Claude Meunier et Louis Saia, d'un extrait du roman *Le Collectionneur* de Chrystine Brouillet, d'un extrait de *L'Éducation sentimentale* de Gustave Flaubert, d'une publicité d'Invisalign, de l'article « Du macho au *baba cool* : quatre types d'hommes, quatre hommes types... »¹⁵ et d'un extrait du roman-photo *Notre constellation*.

Le retour en grand groupe sur l'ensemble de textes entame la phase d'information et de pratique. Après vérification des connaissances antérieures sur les types et genres textuels et synthèse des caractéristiques des divers types et genres de texte avec les indices qui permettent de les identifier, l'enseignant fait un retour sur la dernière partie de la fiche d'identification, soit celle portant sur les éléments observés ailleurs (dans d'autres textes, au cinéma, dans la vie de tous les jours, etc.) présents dans le texte pour conduire les élèves à la notion de stéréotype. De fil en aiguille, l'enseignant introduit plus spécifiquement le roman et les sous-genres qui lui sont associés dans un bref portrait historique. Ces informations aideront les élèves à mieux situer le roman de leur choix en le mettant en parallèle avec d'autres productions de la même époque par exemple ou d'un

¹⁵ Tiré de Dufays, J.-L., Gemenne, L. et Ledur, D. (2005). *Pour une lecture littéraire 2^e édition. Histoire, théories, pistes pour la classe*. Bruxelles : De Boeck-Duculot (p. 263).

même sous-genre; ultérieurement, cette activité sera également profitable à leur démarche interprétative.

L'activité de la phase de réinvestissement porte sur un dossier de textes et d'extraits de textes lié au roman sentimental, avec la première et quatrième de couverture de deux romans Harlequin, un extrait du roman Harlequin *Un étrange voisin*, un extrait du roman-photo *Notre constellation* et l'article de Myriam Katz « Harlequin, multinationale du roman rose? ». Ce sous-genre a été choisi puisqu'il est, à notre avis, propice à un travail sur les stéréotypes et qu'il réfère à bon nombre d'éléments que les élèves ont sans doute vus ou lus à plusieurs reprises. À partir de cet ensemble de textes et d'extraits, ils ont à dégager les principales caractéristiques du sous-genre et à justifier leurs réponses. Une telle activité aurait également pu se dérouler autour du roman policier par exemple, mais le roman sentimental, riche en stéréotypes, nous a semblé amusant et accessible aux élèves.

5.3.3.4 Quatrième module : l'univers narratif

Il semble illusoire d'aspirer à interpréter un roman en faisant fi de l'univers dans lequel ses péripéties se déroulent. La temporalité, la spatialité, les personnages et les thèmes abordés sont des éléments constitutifs de tout roman bien qu'ils puissent être utilisés de manières diverses. L'observation de l'univers narratif du roman choisi permet aux élèves de le comprendre et de déceler, s'il y a lieu, le traitement particulier de l'auteur par rapport au lieu où se déroule l'histoire, au temps, aux personnages qui y évoluent, etc. Tel que mentionné auparavant, les composantes de l'univers dans lequel s'inscrit l'histoire du roman peuvent constituer une particularité de l'œuvre et mener à son interprétation par le lecteur. Les concepts liés à l'univers narratif ne sont

probablement pas nouveaux pour les élèves du deuxième cycle du secondaire, mais méritent sans doute de faire l'objet d'un rappel systématique et d'être mis en parallèle avec le roman spécifiquement. Le quatrième module d'enseignement-apprentissage comprend donc des informations et des activités sur l'univers narratif du roman.

En amorce, le module propose une activation des connaissances antérieures des élèves en les questionnant sur ce qu'ils savent de l'univers narratif de façon à faire émerger les composantes essentielles, soit la temporalité, la spatialité, les personnages et les thèmes abordés. Par la suite, les élèves observent ces composantes dans la nouvelle « Ce qu'on s'amuseait! » d'Isaac Asimov. Nous avons retenu ce texte car l'auteur campe son récit dans un univers de science-fiction tout en référant au monde dans lequel nous vivons actuellement, ce qui facilite les comparaisons entre les deux univers et, par là même, l'illusion référentielle.

Quant à la phase d'information et de pratique, les élèves y reçoivent un document qui reprend les composantes et quelques points de repère facilitant la réflexion sur l'univers narratif. Le groupe-classe complète ensemble, s'il y a lieu, le document qui pourra servir, le cas échéant, de notes de cours. La documentation accompagnant le module comprend des informations générales sur le sujet permettant à l'enseignant d'orienter le travail des élèves et d'y puiser les informations principales liées à cette thématique.

La dernière activité prévue a été élaborée à partir de la nouvelle « Toute la vie » de Claire Martin. C'est une activité de coopération au cours de laquelle les élèves, en groupes de base, se divisent la responsabilité d'observer les composantes de l'univers narratif dans la nouvelle de Claire Martin. Puis, en groupes d'experts, ils vont lire et

annoter le texte de façon à faire ressortir les informations sur la composante de l'univers narratif qu'ils se sont attribuée. Ils complètent en ce sens la feuille correspondant à la composante travaillée. Par la suite, les élèves réintègrent leur groupe de base et chaque membre fait alors un compte rendu de ce qui a été identifié en groupe d'experts aux autres membres de son groupe de base afin de dégager une vue d'ensemble de l'univers narratif du texte. L'équipe doit ensuite, à la lumière de ces informations, tenter de cerner ce qui fait la particularité de la nouvelle de Claire Martin à partir d'une utilisation originale à leurs yeux d'une des composantes de l'univers narratif. À partir de cette particularité identifiée, les membres de l'équipe proposent une interprétation de la nouvelle, qui sera par la suite exposée au reste de la classe. L'enseignant orchestre la présentation de ces interprétations qui pourraient faire l'objet de mini-débats. Bien entendu, il s'agit d'un exercice formatif dont le résultat dépend de l'expérience de lecture des membres de l'équipe et de leur capacité à échanger sur un texte, mais il les prépare en quelque sorte au travail final du projet de lecture. De plus, il permet de constater qu'un même texte peut donner naissance à plusieurs interprétations. Les documents en annexe concernant le quatrième module proposent notre propre interprétation de la nouvelle « Toute la vie » susceptible d'aider l'enseignant dans son rôle de guide auprès des élèves en lui fournissant un modèle du résultat attendu. Éventuellement, notre interprétation pourrait servir de modelage si l'enseignant, lors du retour sur l'activité, décide de lire de nouveau la nouvelle à haute voix, d'en identifier une particularité, de faire ressortir une hypothèse d'interprétation et de la vérifier, puis de tracer les grandes lignes d'un texte argumentatif en lien avec ladite interprétation en se basant sur le document en annexe.

Les élèves pourraient ainsi vivre avec leur enseignant le processus de lecture littéraire tel que demandé dans le cadre du projet de lecture du roman.

5.3.3.5 Cinquième module : la narration et le point de vue

La narration dans tout roman joue un rôle de premier plan et influence la réception de l'œuvre par le lecteur. En effet, ce dernier doit être sensible à la façon dont l'histoire lui est racontée, à ce qu'il connaît des personnages par le biais du point de vue du narrateur et de la focalisation adoptée. Une démarche de lecture littéraire exige du lecteur d'être à même de reconnaître les procédés de narration utilisés par l'auteur et de juger de ce qu'ils apportent au texte, c'est pourquoi il nous a semblé important d'en faire l'objet d'un module.

Tout d'abord, en guise d'activité d'amorce, les élèves reçoivent différents courts extraits de romans, soit *L'Amant* de Marguerite Duras, *Le Parfum* de Patrick Süskind, *Le souffle de l'harmattan* de Sylvain Trudel et *Novecento : pianiste* d'Alessandro Baricco. Ces extraits révèlent différentes façons de narrer une histoire, c'est pourquoi nous les avons retenus. La tâche des élèves est de lire individuellement chacun des extraits afin d'en dégager les ressemblances et les différences quant à la manière de raconter. Pour ce faire, ils remplissent une fiche d'identification correspondant à chaque extrait. Un retour sur l'activité en groupe-classe permet ensuite de faire émerger les principales caractéristiques liées à la narration.

La phase d'information et de pratique consiste essentiellement à compléter les caractéristiques dégagées lors de l'activité précédente. Pour ce faire, l'enseignant reprend un ou plusieurs des extraits analysés afin d'observer systématiquement le statut du narrateur, les relais de narration s'il y a lieu, la focalisation, le point de vue et le ton

employé tout en établissant des liens avec l'œuvre complète afin de voir ce que les procédés de narration utilisés par l'auteur apportent au texte et les raisons sous-jacentes à ces choix. Les informations présentées dans les documents liés au module ainsi que les commentaires sur chacun des extraits de romans servent de support à l'enseignant lors de la réalisation de la phase d'information avec les élèves. Par la suite, afin de mettre en pratique ces savoirs, les élèves réalisent une activité à partir de la nouvelle « Un vendredi soir sur la terre » de Danielle Roy où ils doivent répondre à des questions portant sur le narrateur, la focalisation, le point de vue et la tonalité adoptée dans le texte.

Pour ce module, le réinvestissement se fait par le biais du travail sur le roman choisi dans chaque équipe. Les élèves ont à établir un parallèle entre les éléments théoriques portant sur la narration et le point de vue discutés auparavant et leur roman. Ils doivent déterminer le statut du narrateur, identifier les relais de narration, le ton employé par le narrateur, etc., et voir ce que cela apporte à l'œuvre. À partir de ces éléments, ils sont alors en mesure de juger la part d'originalité de l'œuvre et ainsi nourrir leur interprétation.

5.3.3.6 Sixième module : les faits de langue

Il va sans dire que la qualité du roman et le plaisir que le lecteur prend à le lire ne tiennent pas qu'à ce qui y est raconté, mais également à la façon dont l'auteur écrit son histoire. Lorsqu'il écrit, l'auteur privilégie un registre de langue pour le narrateur et les personnages et adopte un style d'écriture qui lui est propre. Pour apprécier véritablement leur roman et en faire une lecture littéraire, les élèves seront sensibilisés à certains faits de langue ou à diverses manières d'utiliser le langage : le discours rapporté des personnages, les registres de langue ainsi que certaines figures de style les plus courantes. Le sixième

et dernier module du dispositif didactique porte sur ces faits de langue et est orienté de façon à fournir aux élèves des clés de lecture, des pistes d'analyse du roman sous l'angle de son écriture.

La phase d'amorce implique la réalisation d'une activité d'écriture en lien avec le prologue du roman *C'est pas moi, je le jure!* de Bruno Hébert. Dans le cadre de cette activité, les élèves ont d'abord à raconter leur naissance telle qu'on le leur a sans doute déjà contée puis, une fois leur court texte écrit, ils le comparent à celui d'un pair. Le but de cet exercice d'écriture est de comparer par la suite leurs versions à celle de Bruno Hébert où le narrateur raconte, de façon très imagée, l'histoire de sa naissance et d'attirer ainsi leur attention sur l'écriture de l'auteur afin qu'ils constatent, si ce n'est déjà fait, que la façon dont une histoire est racontée en influence la réception.

Au cours de la phase d'information et de pratique, l'enseignant effectue avec ses élèves un retour sur l'activité précédente et discute avec eux des choix des auteurs concernant l'écriture de leurs romans de manière générale. Par la suite, les élèves travaillent le discours rapporté et le registre de langue à partir d'un extrait du roman *La main dans le sac* d'André Marois. Ensuite, de façon informelle, l'enseignant demande aux élèves de vérifier dans leur roman la manière dont l'auteur rapporte les paroles des personnages et d'identifier le registre de langue utilisé, puis d'en lire des passages exemplaires. Avec les élèves, l'enseignant complète les informations fournies par eux quant aux registres de langue et les façons de rapporter le discours, puis détermine les raisons pour lesquelles l'auteur privilégie certains procédés plutôt que d'autres.

Pour introduire et discuter des figures de style, l'enseignant écrit une phrase provenant de l'extrait du roman de Bruno Hébert dans laquelle l'auteur utilise une figure

de style. la répétition, et discute avec les élèves de ce que ce procédé stylistique apporte au texte. Par la suite, l'enseignant demande à la classe les figures de style connues illustrées par des exemples ou des explications. Le groupe trie alors les figures de style nommées selon leur classification (figures de mots, de sens, de construction ou de pensée). Ces informations sont complétées par la présentation d'un tableau récapitulatif sur les principales figures de style prévu à cet effet. Afin de s'assurer de la participation des élèves, le dispositif comprend également une activité sur les figures de style qui consiste à associer à des phrases le nom de la figure de style qui y correspond.

L'activité de réinvestissement porte sur les faits de langue dans certains textes du livre *Ding, dong!* de Robert Soulières, qui, à la manière de Raymond Queneau avec ses *Exercices de style*, raconte 77 fois la même histoire de 77 façons différentes. Nous avons ciblé trois textes pour lesquels les élèves doivent trouver et justifier un titre en se basant sur son contenu et, bien sûr, sur les procédés d'écriture retenus par l'auteur. Par exemple, l'un des textes s'intitule « À l'imparfait » puisque la majorité des verbes est conjuguée à l'aide de ce temps. Ils ont en outre à répondre à des questions sur les figures de style présentes dans les textes ainsi que sur le registre de langue utilisé par l'auteur. Puis, les élèves ont à réécrire un fait divers tiré d'un journal quotidien en variant le registre de langue, le discours rapporté et en introduisant deux ou trois figures de style. Les élèves se regroupent ensuite en petites équipes et se lisent mutuellement leur texte. De retour en groupe-classe, des porte-parole lisent à haute voix les textes de leur équipe qui leur semblaient les plus représentatifs du travail demandé. Finalement, l'enseignant convie les élèves à retracer dans leur roman les différentes façons dont l'auteur rapporte le discours,

les registres de langue et les figures de style utilisés. Ils inscrivent ces informations dans leur journal de lecture.

En conclusion, les thématiques retenues pour l'élaboration des six modules d'enseignement-apprentissage sont susceptibles d'aider les élèves lecteurs à mieux cerner l'œuvre qu'ils ont choisie et à en rendre une interprétation fondée et viable. L'intertextualité, l'intrigue et les hypothèses de lecture, les stéréotypes et les genres littéraires, les composantes de l'univers narratif, la narration et le point de vue, ainsi que les faits de langue constituent une banque d'éléments à utiliser conjointement à la lecture d'une œuvre intégrale, comme autant de portes d'entrée, orientent le travail des élèves et contribuent à une véritable démarche de lecture littéraire.

5.3.4 Réinvestissement des connaissances par la lecture du roman

Le projet de lecture de roman prévu au dispositif didactique implique pour les élèves qu'ils doivent faire de l'œuvre choisie une lecture littéraire et l'interpréter à la lumière de ce qu'ils en auront compris. Ainsi les élèves profitent-ils d'une occasion pour développer leur compétence à lire et à apprécier des textes narratifs étant donné que la tâche, comme le suggère le MELS, exige que des relations étroites soient établies entre plusieurs textes et entre les éléments constitutifs d'un même texte (MELS, 2006). En effet, pour interpréter leur roman, les élèves doivent tenir compte des éléments théoriques contenus dans les modules d'enseignement-apprentissage et s'inspirer du travail accompli lors des activités sur différents textes ou extraits. Le fait de lire et d'analyser divers textes permet aux élèves lecteurs de poursuivre leur exploration de la littérature et de continuer à construire leur vision du monde tout en leur offrant des occasions d'établir des ponts entre les divers écrits de la littérature. Le projet de lecture du roman au choix prévu par le

dispositif didactique exige des élèves qu'ils travaillent à construire le sens du texte, essentiellement en en produisant une interprétation, qu'ils portent un jugement critique sur l'œuvre, en en faisant ressortir le caractère particulier, qu'ils réfléchissent à leur pratique de lecteur dans leur journal de lecture et au moment de l'autoévaluation et, finalement, qu'ils mettent à profit et acquièrent des connaissances sur la langue, les textes et la culture (MELS, 2006).

Donc, tel que mentionné, les élèves ont à choisir un roman, le lire et l'interpréter. Le travail à faire est progressif et suppose que les élèves sont actifs tout au long du processus de lecture littéraire. Dès la première lecture, ils ont à décider de l'entrée à privilégier en tant que piste d'interprétation du roman. Idéalement, les membres de l'équipe doivent statuer sur une hypothèse d'interprétation à confirmer ou à infirmer lors de la seconde lecture. Une fois l'hypothèse vérifiée, les élèves cherchent des preuves appuyant leur interprétation : ces preuves serviront de système d'argumentation dans le texte qui leur est demandé en bout de ligne. En bref, au terme du dispositif didactique, l'interprétation du roman et les preuves l'appuyant deviendront matière à l'écriture d'un texte argumentatif visant à prouver la pertinence de l'interprétation retenue. Ce travail prendra la forme d'un texte suivi rédigé en équipe ou un texte suivi dont les parties seront rédigées séparément par les élèves, mais toujours de façon à produire un tout cohérent. L'interprétation retenue par l'équipe fera office de thèse et les preuves l'appuyant, de systèmes d'argumentation. Les élèves du deuxième cycle du secondaire devraient déjà connaître les rouages du texte argumentatif de sorte que l'organisation de leur écrit ne devrait pas poser problème.

Le dispositif didactique prévoit une occasion de modelage par l'enseignant lors de l'activité sur la nouvelle « Toute la vie » de Claire Martin présentée dans le module portant sur l'univers narratif. Par ailleurs, l'interprétation du roman *Le souffle de l'harmattan* de Sylvain Trudel jointe au dispositif peut servir de modelage à l'écriture du texte argumentatif. L'enseignant pourrait, lorsque les élèves auront déterminé leur porte d'entrée et élaboré une ou plusieurs interprétations de leur roman, verbaliser devant eux l'étape subséquente à partir du texte argumentatif portant sur le roman de Trudel. Par surcroît, travailler en petites équipes favorise les échanges d'idées et est sans doute facilitant pour les élèves dans leur démarche de lecture et dans l'élaboration de l'interprétation du roman choisi.

5.3.4.1 La manifestation de la compétence à lire et à apprécier des textes littéraires

Bien que les élèves aient à remettre un travail écrit sous forme de texte argumentatif, l'évaluation portera sur la manifestation de la compétence « Lire et apprécier des textes variés » (MELS, 2006). Afin de supporter le travail des enseignants lors de l'évaluation, nous joignons au dispositif didactique une grille d'évaluation du texte argumentatif (Annexe E), grille qui s'attarde peu à l'écriture proprement dite, mais plutôt au contenu du texte indiquant la profondeur de la lecture et de l'interprétation du roman par les élèves. La grille d'évaluation du texte argumentatif proposée peut être utilisée de façon à mettre en évidence une appréciation du travail des élèves en choisissant la lettre correspondant à l'atteinte ou non des critères d'évaluation ou encore de manière à en faire ressortir un score précis. Les critères d'évaluation retenus sont l'organisation du texte (1), c'est-à-dire la présentation de l'interprétation sous forme de

thèse et des justifications en systèmes d'argumentation et la cohérence textuelle, la présence de la particularité identifiée par l'équipe (2) ainsi que la présence et la pertinence de liens entre le roman, les connaissances littéraires des élèves et les caractéristiques du contexte lié à l'œuvre (auteur, époque, etc.) (3). Ce dernier critère d'évaluation est important puisqu'il témoigne du travail continu des élèves lors des modules et du réinvestissement des connaissances acquises dans la lecture de leur propre roman. Ainsi, les notions de littérature qui leur étaient inconnues au départ deviennent partie intégrante de leur culture et servent dans la pratique. En outre, aux éléments théoriques s'ajoutent les lectures d'œuvres et d'extraits de divers ordres pour contribuer à l'enrichissement de la culture littéraire des jeunes, multipliant les repères. Le travail d'écriture demandé aux élèves doit refléter ces apprentissages et démontrer une lecture dépassant le premier degré. D'ailleurs, l'appréciation générale du texte écrit quant à la profondeur de la lecture constitue également un critère d'évaluation retenu dans la grille présentée en annexe (4). Le respect du code linguistique est le cinquième et dernier critère de la grille (5). La grille d'évaluation du texte argumentatif peut être modifiée par l'enseignant selon ce qu'il lui apparaît pertinent d'évaluer.

Les élèves doivent en outre effectuer un travail systématique sur les composantes du roman pour lequel ils doivent répondre à des questions correspondant aux éléments théoriques présentés dans les modules (Annexe C). Bien que le dispositif didactique ne prévoit pas d'outil spécifique pour évaluer ce travail, il pourrait être pris en compte dans la notation puisqu'il est préalable à l'interprétation de l'œuvre. Nous laissons toutefois le soin à l'enseignant de l'évaluer selon ses propres critères.

5.3.4.2 *L'autoévaluation*

En plus du texte argumentatif à remettre et du travail systématique sur les composantes du roman, les élèves ont à compléter individuellement une grille d'autoévaluation de leur démarche et de leur implication dans le projet de lecture du roman (Annexe E). Cette grille sert à évaluer l'efficacité que les élèves octroient à leur démarche en posant un regard critique sur leur participation au sein de l'équipe, sur leur implication et sur le résultat de la tâche. Ils ont alors à s'évaluer en regard de leur participation aux discussions lors du travail en équipe, sur leur travail au sein du groupe, sur leur utilisation dans le travail des connaissances vues au cours des modules, sur leur utilisation du journal de lecture, sur leur niveau de lecture du roman. Ils doivent déterminer s'ils ont suivi la démarche proposée par l'enseignant (plusieurs lectures, utilisation du journal de lecture, entrée dans le roman, hypothèse d'interprétation et vérification de l'hypothèse, élaboration de l'argumentation) pour comprendre et interpréter le roman choisi. Bien que l'autoévaluation que nous suggérons soit assez conventionnelle, elle est une occasion pour les élèves de réfléchir à leur implication personnelle dans le projet et de participer davantage à l'observation critique du travail accompli.

5.3.4.3 *La fiche d'appréciation du roman*

En dernier lieu, et il s'agit de l'une des finalités du projet de lecture du roman, les élèves ont à réagir au texte par la voie d'une fiche d'appréciation à compléter individuellement en fin de projet. L'appréciation doit reposer sur l'interprétation proposée par l'équipe ainsi que sur les particularités dégagées qui confèrent à l'œuvre sa part d'originalité. De plus, la fiche d'appréciation facilite le partage entre les élèves de la

classe ou même d'autres classes des fruits de leur lecture servant par le fait même de suggestions. Une fois les fiches d'appréciation complétées, elles peuvent être regroupées de façon à former un catalogue d'appréciations pour consultation en classe ou encore produites en version électronique à afficher dans le site Internet de l'école.

Enfin, il pourrait être intéressant pour l'enseignant de tenir compte du journal de lecture, lui permettant ainsi de juger du cheminement de l'élève dans sa lecture du roman, tant dans son application affective que dans son travail d'analyse de l'œuvre. Le journal constitue en effet un outil pertinent et intéressant afin de jauger la lecture de l'élève puisqu'il dévoile, de par les questions, les hypothèses et réflexions qu'il contient, le degré d'investissement du lecteur dans son activité de lecture. De plus, le travail effectué lors des modules d'enseignement, comme témoignage de l'implication des élèves tout au long du processus d'apprentissage, pourrait y être consigné par eux et, dès lors, accessible à l'enseignant. Ainsi, autant pour l'élève que pour l'enseignant, le journal de lecture deviendrait un moyen privilégié de sauvegarde des traces du projet de lecture dès le début des activités.

En conclusion, nous avons tenté dans le présent chapitre de mettre à jour les caractéristiques essentielles du dispositif didactique développé dans le cadre de ce mémoire de maîtrise. L'organisation en trois temps (amorce – information et pratique – réinvestissement) de ses diverses activités est garante d'un cheminement progressif des élèves et contribue à leur réussite dans la lecture de romans. Les modules d'enseignement-apprentissage, le travail sur le roman choisi ainsi que les activités d'évaluation prévues au dispositif mettent en place, nous semble-t-il, les conditions favorisant une démarche de lecture littéraire chez les élèves du deuxième cycle du

secondaire et leur permet une meilleure intégration de la culture seconde. Le dispositif favorise une démarche de lecture littéraire chez les élèves puisqu'il leur offre la possibilité d'osciller entre une lecture participative et une lecture distanciée de l'œuvre, et ce, tout au long du travail sur le roman et des activités prévues aux modules. En outre, il participe de l'intégration d'une dimension culturelle à la classe de français du deuxième cycle du secondaire étant donné, entre autres, qu'il leur rend la littérature plus accessible. Ainsi les élèves peuvent-ils cheminer de leur culture première vers la culture seconde en lisant leur roman à la lumière des connaissances acquises tout au long du projet, créant chez eux de nouveaux repères culturels et multipliant les liens entre les œuvres. Les activités du dispositif didactique sont pensées de manière à laisser beaucoup de place aux élèves et à leur culture première: un bon nombre d'entre elles leur permettent de se servir de ce qu'ils connaissent, de ce qui fait partie intégrante de leur quotidien, de leur vision du monde. Le choix du roman et de l'entrée à privilégier ainsi que de leur interprétation leur revient et contribue à leur octroyer la place qui est la leur en contexte d'intégration d'une dimension culturelle en classe.

Le dispositif offre de plus à l'enseignant une occasion d'exercer son rôle de passeur culturel : par le biais des activités prévues et du projet de lecture, il guide et soutient les élèves vers l'inconnu, la littérature, les stimule et les encourage dans leurs contacts avec de nouveaux repères culturels, particulièrement ceux issus du littéraire. Ceci dit, la seconde version du dispositif didactique présentée dans ce chapitre n'est certes pas définitive et sans lacune. Le chapitre suivant porte sur les résultats de l'expérience de développement menée dans cette recherche et expose les limites de la recherche ainsi que celles du dispositif didactique.

CHAPITRE SIX : DISCUSSION ET CONCLUSION

Au terme de la présente recherche, un recul s'impose : il convient d'effectuer une synthèse de l'expérience de développement, d'en faire ressortir les limites et de dégager un portrait général de nos travaux. Notre cheminement de recherche nous a permis de réaliser une version préliminaire d'un dispositif didactique qui a par la suite été mis à l'essai en classe et analysé par des experts en didactique du français. Les commentaires des participants ont servi à élaborer la seconde version du matériel développé qui a fait l'objet d'une présentation au chapitre précédent. Le sixième chapitre de notre mémoire porte sur la discussion de ces résultats : d'une part, nous traiterons des validations pratique et théorique du dispositif et, d'autre part, nous discuterons des choix méthodologiques concernant principalement les outils de collecte de données de la présente recherche.

6.1 Discussion des résultats de recherche

Le dispositif didactique développé dans le cadre de notre maîtrise a pour objectif général de proposer une démarche de lecture littéraire d'un roman réalisable auprès des élèves du 2^e cycle du secondaire en classe de français langue d'enseignement, qui permettrait notamment à l'enseignant d'intégrer une dimension culturelle à son enseignement. Afin, entre autres, d'assurer une certaine distance critique entre le dispositif didactique développé et la chercheure, nous avons validé notre travail dans la pratique et dans la théorie. Pour la validation pratique, nous avons fait appel à deux enseignantes de français de cinquième secondaire qui ont mis à l'essai le dispositif didactique auprès de leurs élèves. Quant à la validation théorique, deux experts en didactique du français ont critiqué le matériel développé. De cette mise à l'essai et de cette analyse critique ont découlé des suggestions de modifications à apporter au

dispositif didactique, suggestions dont nous avons tenu compte le plus possible pour le développement de la seconde version. Rappelons que les commentaires ainsi obtenus étaient émis et reçus dans une perspective d'amélioration du matériel didactique et non dans le but d'en prouver scientifiquement l'efficacité. Les résultats de la recherche consistent donc en l'expérience de développement dans son ensemble, comprenant le développement préliminaire du dispositif didactique, la validation et la modification subséquente.

Considérant de façon générale les commentaires suscités par le dispositif didactique, il est possible d'affirmer que les modifications proposées par les enseignantes ont été plutôt d'ordre pédagogique, davantage liées à l'accompagnement des élèves dans leur tâche. Par exemple, elles ont jugé important de leur fournir des consignes claires et un encadrement constant alors que nous avions souhaité au départ leur laisser davantage de liberté. Les enseignantes nous ont confié, par exemple, que le fait de demander aux élèves de compléter leur journal de lecture sur une base volontaire a eu pour effet d'en démobiliser plusieurs. De même, le fait d'exiger d'eux de travailler le roman à partir d'une seule entrée a fourni un prétexte à certains pour négliger leur analyse de l'œuvre, avec comme résultat une lecture demeurée superficielle et une interprétation en fin de parcours devenue presque irréalisable. Donc, de manière générale, les commentaires des enseignantes nous ont menée à un resserrement des consignes existantes et à l'ajout d'un travail portant sur l'étude systématique des composantes du roman dans l'œuvre choisie, pour mieux encadrer les élèves. La seconde version du dispositif insiste davantage à notre avis sur l'implication des élèves dans leur lecture les conviant ainsi à un réel processus de lecture littéraire. En somme, les propos judicieux des enseignantes qui ont expérimenté

le matériel et les changements apportés au dispositif en lien avec leurs commentaires ont contribué à rendre notre matériel didactique plus rigoureux et plus axé sur la lecture littéraire par les élèves.

Toujours de façon générale, les critiques des chercheurs en didactique du français vis-à-vis du dispositif didactique ont été de divers ordres. Les chercheurs ont soulevé des interrogations d'ordre théorique, particulièrement en ce qui a trait à la place de la dimension culturelle dans la démarche d'enseignement-apprentissage proposée. Pour nous, la lecture littéraire est culturelle en soi puisqu'elle implique à la fois l'affectivité du lecteur, en lien avec sa culture première, ainsi qu'un travail cognitif et symbolique sur le texte, qui touche à la culture seconde en construction chez l'élève et contribue à l'enrichir. La place de la culture dans le dispositif nous paraissait donc évidente de prime abord. Ceci dit, ces interrogations de leur part nous ont amenée à préciser et à expliquer la place que prend effectivement la dimension culturelle dans notre dispositif didactique, notamment en précisant davantage les savoirs disciplinaires et littéraires en jeu, et en mettant les œuvres en relation. D'un point de vue plus didactique, les chercheurs ont également soulevé la nécessité d'activités de modelage à prévoir au dispositif, ce que nous avions peu envisagé lors du développement préliminaire, mais dont nous avons tenu compte par la suite. Il nous semble en effet important d'offrir aux élèves en situation d'apprentissage des modèles, des démonstrations du travail de lecture et d'interprétation que l'on attend d'eux, de sorte qu'ils puissent aspirer à cheminer seuls dans une démarche de lecture véritablement littéraire. Finalement, d'un point de vue pratique, les experts se sont interrogés sur la faisabilité du projet en regard du nombre d'activités et d'informations proposées, questionnant la durée estimée pour la réalisation de

l'ensemble. À ce sujet, toutefois, la réponse est venue des enseignantes qui ont confirmé le réalisme du temps estimé pour l'accomplissement des activités, de sorte que nous n'avons pratiquement rien retranché de la version préliminaire. Au contraire, nous nous sommes permis d'ajouter des activités au dispositif, ce qui, à notre avis, n'alourdit en rien l'exploitation du matériel didactique puisque, tel que déjà mentionné, toutes les activités suggérées ne sont pas obligatoirement à réaliser pour assurer un bon fonctionnement du projet de lecture dont il est question ici. Il revient à l'utilisateur de décider ce qu'il convient de faire en classe.

Riche de ces commentaires et suggestions, nous avons donc peaufiné une seconde version du dispositif didactique. Toutefois, malgré la double validation, pratique et théorique, cette seconde version présentée au chapitre cinq de ce mémoire comporte des limites qui ne peuvent être occultées. Tout d'abord, limite apparente s'il en est une, le dispositif didactique a été pensé pour les élèves du deuxième cycle du secondaire et mis à l'essai auprès d'élèves de cinquième secondaire uniquement. C'est le fonctionnement de l'école où a eu lieu la mise à l'essai qui a déterminé le niveau approprié pour l'essai du dispositif didactique puisque le roman y faisait encore l'objet d'un apprentissage systématique. Le programme de 1995 (MEQ) désignait effectivement la cinquième secondaire en tant qu'année dédiée, entre autres, au roman. Or, le nouveau programme de formation (MEQ, 2001; MELS, 2006) décroïsonne les genres, laissant ainsi le soin aux équipes d'enseignants de déterminer les genres de textes sur lesquels ils souhaitent travailler davantage. Au départ, nous avons ciblé le second cycle du secondaire parce que le programme de formation dans le cadre de la réforme était imminent, parce que nous souhaitions travailler avec des élèves de cet âge et que ces niveaux du secondaire nous

semblaient davantage oubliés dans le matériel scolaire développé récemment. En outre, nous nous intéressions à la littérature générale, en l'occurrence celle lue par les élèves du secondaire plus âgés que les autres. Ce choix quant à l'année du secondaire des élèves ayant participé à la mise à l'essai n'est pas complètement représentatif du niveau ciblé au départ par le dispositif didactique. À notre avis, pour pallier à ce problème, il faudrait examiner le dispositif à la lumière de la version finale du programme de formation du deuxième cycle du secondaire ainsi que du programme de la cinquième secondaire une fois qu'ils seront disponibles et vérifier ainsi s'il relève d'une année précise du cycle. De même, il conviendrait de mettre à l'essai l'ensemble des activités de ce matériel didactique développé auprès d'élèves plus jeunes et déterminer ainsi si son utilisation est possible à d'autres niveaux du secondaire. Toutefois, il s'avère essentiel que les élèves qui participent au projet de lecture littéraire tel que présenté dans le dispositif didactique connaissent les rouages du texte argumentatif, actuellement du ressort de la quatrième et cinquième secondaire.

Une autre limite importante réside dans le nombre d'enseignants ayant contribué à la mise à l'essai du dispositif didactique. Seules deux participantes provenant d'une même école et travaillant en étroite collaboration ont expérimenté le dispositif en situation réelle de classe. Cela a eu pour effet l'émergence de commentaires assez semblables sur le dispositif didactique et un fonctionnement lors des activités équivalent d'une classe à l'autre. Des enseignantes provenant d'écoles et de milieux autres auraient sans doute expérimenté de façons différentes les activités prévues et souligné, par le fait même, d'autres modifications à y apporter. Nous soutenons donc que notre dispositif

didactique gagnerait à être mis à l'essai en classe sur une plus grande échelle, dans un milieu multiethnique par exemple, ou simplement un milieu plus urbain.

De surcroît, les chercheurs en didactique du français l'ont souligné, notre dispositif didactique se révèle dense et contient un nombre considérable d'activités de divers ordres. Ceci implique qu'une assez longue période de temps est à envisager pour le déroulement du projet de lecture au sens large. L'enseignant qui souhaite utiliser le dispositif dans son intégralité doit en effet prévoir au moins deux mois pour y parvenir, ce qui représente un investissement considérable de sa part et de celle des élèves dans l'exploration du roman. Nous préférons toutefois offrir davantage de possibilités à l'enseignant de façon à lui permettre des choix plutôt que de l'obliger à enrichir lui-même une démarche trop restreinte, et par là, alourdir sa tâche.

La dernière limite liée à la validation pratique du dispositif didactique que nous soulevons concerne les apprentissages réalisés par les élèves. Bien que nous ayons posé la question à savoir si les élèves avaient réalisé des apprentissages dans le cadre de ce projet de lecture lors de l'entrevue avec les enseignantes et qu'elles nous aient répondu affirmativement en confiant que les élèves semblaient après coup être plus à l'aise avec l'interprétation et étaient devenus des « spécialistes » du roman qu'ils avaient choisi, une évaluation de la progression des apprentissages manque à notre démarche. Nous ne sommes pas allée vérifier systématiquement si le dispositif didactique avait été bénéfique à la formation littéraire des élèves, à la construction de leur culture seconde. À notre avis, notre dispositif didactique devrait être enrichi d'un mécanisme de vérification du développement de la compétence des élèves en lecture de texte littéraire et de l'enrichissement de leurs connaissances disciplinaires et littéraires intimement liées à

cette compétence, et ce. avant et après le projet de lecture afin d'en vérifier la portée cognitive et culturelle.

Par ailleurs, nous regrettons de ne pas avoir questionné les élèves sur leur intérêt vis-à-vis des activités du dispositif et leur perception de la tâche à accomplir, mais étant donné que nous souhaitions dans un premier temps nous consacrer à l'avis des enseignantes, nous avons mis de côté les élèves en ne les questionnant pas directement. Nous sommes consciente qu'avant de diffuser publiquement notre dispositif didactique, les élèves l'ayant expérimenté devraient être questionnés et leurs commentaires pris en compte en vue de son amélioration.

En ce qui a trait à la validation théorique, il est possible également d'y déceler des limites. D'abord, l'échantillon des chercheurs en didactique du français ayant analysé le dispositif aurait avantage à être élargi. En effet, si deux avis nous semblaient suffisants dans le cadre de la présente recherche, il en faudrait davantage en prévision d'une diffusion du matériel développé. Il nous semblerait pertinent d'élargir le bassin d'experts chargés d'analyser le dispositif à des chercheurs plus spécialisés en études littéraires. Ainsi, la validation théorique porterait non seulement sur le point de vue didactique du dispositif, mais également sur les aspects touchant plus spécifiquement les savoirs littéraires de nos modules.

En somme, la collecte de données visant à recueillir les commentaires des enseignantes et des chercheurs dans le domaine nous semble suffisante dans le cadre de notre mémoire de maîtrise. Cependant, si nous souhaitions mener plus loin notre dispositif didactique et en arriver à sa diffusion et à son implantation dans le milieu scolaire québécois, il devrait être l'objet d'une seconde validation auprès d'un plus grand

nombre de participants et les élèves devraient occuper une place plus importante dans ce processus.

6.2 Discussion des choix méthodologiques

Toute recherche implique certains choix d'ordre méthodologique. Notre décision est allée tout naturellement vers la recherche développement. Toutefois, comme cette recherche s'est effectuée dans le cadre d'un mémoire de maîtrise par une seule chercheure, nous nous sommes limitée, tel que le suggère Loisel (2001), à l'étude du processus de création et d'amélioration du matériel didactique produit. Aussi, notre recherche représente une partie de ce qu'est une recherche développement complète et notre dispositif didactique ne pourrait aspirer à être diffusé et implanté tel quel dans le milieu considérant les démarches menées jusqu'à présent. Bien que notre dispositif didactique puisse à notre avis être utilisé dans la pratique, la seconde version présentée au chapitre cinq n'est pas définitive et mériterait des mises à l'essai à plus grande échelle ainsi que d'autres adaptations afin d'en produire une version propice à une recherche évaluative. Par la suite, une recherche-action permettrait d'assurer la diffusion et l'implantation d'un dispositif didactique efficace et complet. Mais nous laissons le soin à des recherches ultérieures de compléter cette démarche de recherche développement entamée.

Les outils de collecte de données ont également leurs limites à notre avis. D'abord, pour obtenir des commentaires sur le dispositif didactique de la part des enseignantes, nous avons procédé à des entrevues semi-dirigées. Pour ce faire, nous avons créé notre propre canevas d'entrevue à la lumière des thématiques composant le dispositif. Or, le fait que la conceptrice d'un tel outil de collecte de données se confonde

avec la chercheuse est susceptible de biaiser quelque peu l'entrevue. En effet, bien que nous ayons tenté de demeurer objective et non directive lors de l'entrevue, il se peut que notre canevas n'ait pas vraiment conduit les enseignantes à s'exprimer sur des questions plus problématiques. Ceci dit, elles ont eu toute liberté de nous communiquer les points positifs aussi bien que négatifs qu'elles entrevoyaient au dispositif.

En outre, pour pallier à ce biais possible, nous avons demandé aux enseignantes de tenir un journal de bord, pendant le déroulement de la mise à l'essai. Sans insister sur cet outil, nous n'avons pas donné de consignes claires quant à son utilisation. Par conséquent, les enseignantes n'ont pas tenu de journal de bord, du moins, elles n'ont pas noté systématiquement les commentaires et autres suggestions leur venant en tête au moment de la mise à l'essai. Un tel outil de collecte de données aurait permis de cumuler des commentaires plus ponctuels et précis, liés davantage au déroulement des activités en classe. Nous pensons en effet que des éléments ont pu être oubliés entre la mise à l'essai, qui a duré au bas mots sept semaines, et le moment de l'entrevue qui s'est tenue environ un mois après la fin du projet de lecture.

Par surcroît, nous aurions pu augmenter le nombre d'outils de collecte de données notamment auprès des chercheurs didacticiens puisque notre seul moyen de recueillir leurs commentaires a été la synthèse critique. Des entrevues menées auprès de ces experts en didactique, après la remise de leur synthèse critique, auraient sans doute eu pour effet de permettre l'émergence d'autres questions pertinentes à notre démarche. Cela aurait également pu fournir une occasion aux experts d'expliquer et d'appuyer les points soulevés dans leur synthèse critique afin que nous comprenions davantage leur point de vue. Par ailleurs, la création et l'utilisation d'un questionnaire nous auraient permis

d'aller chercher l'appréciation des élèves quant aux activités, appréciation que nous avons obtenue en partie par le truchement des enseignantes qui ont pu témoigner de leurs réactions. Mais cela aurait constitué une recherche en soi.

En conclusion, malgré ces limites, nous considérons que notre recherche développement offre un bon point de départ à des recherches dans le domaine. Nos outils de collecte de données nous ont permis de récolter des commentaires formatifs et formateurs et de parvenir ainsi à développer une seconde version susceptible d'être utilisée en classe par des enseignants de français du deuxième cycle du secondaire. De plus, la démarche méthodologique utilisée, puisqu'elle est à la portée de chercheurs travaillant seuls tout en offrant une occasion de regards multiples sur l'objet développé, pourrait être reprise par d'autres chercheurs qui souhaitent également produire, dans le cadre de leur recherche, du matériel directement utilisable dans la pratique enseignante.

La version améliorée de notre dispositif pourrait convenir à des enseignants préoccupés par un renouvellement des pratiques en matière de lecture et par l'intégration d'une dimension culturelle à leur enseignement. Le dispositif didactique que nous avons développé contribuerait à l'enrichissement du matériel pédagogique disponible actuellement en enseignement du français destiné au deuxième cycle du secondaire. Il représenterait en effet un projet intéressant puisqu'il traite de littérature par le biais de la lecture littéraire et permet, de par son contenu et le travail qu'il propose, d'intégrer en classe une dimension culturelle. Cependant, l'enseignant qui décidera de s'en servir intégralement ou de s'en inspirer devra être conscient que son efficacité sur le plan des apprentissages n'a pas été prouvée par cette recherche-ci, puisque nous avons limité notre démarche de recherche développement à la mise à l'essai et à la validation théorique et

pratiques de notre dispositif, avec pour principal objectif de cerner les améliorations à y apporter.

Au terme de cette recherche, nous demeurons convaincue de la nécessité d'accorder une place toute spéciale à la littérature en classe de français au secondaire. Par elle, notamment, la culture seconde est bien présente en classe. Plus spécifiquement, la lecture littéraire permet, en plus d'ouvrir les élèves lecteurs à d'autres visions du monde, une structuration de leur identité à la fois personnelle et collective, une connaissance de soi et des autres accrue. Lire un roman peut changer une vie. Pourquoi alors ne pas tenter d'initier les élèves aux richesses que la littérature leur réserve? Le matériel que nous avons développé présente une façon parmi d'autres d'intégrer lecture littéraire et culture au sein de la classe de français.

RÉFÉRENCES

- Bourdeau, M., Hould, R. et Lusignan, G. (coll. dirigée par) (1999). *Signatures. Français, troisième secondaire*. Saint-Laurent : ERPI.
- Borg, W.R. (1987, Summer). The Educational R & D Process : Some Insights. *The Journal of Experimental Education*, vol. 55, no 4, 181-189.
- Borg, W.R. et Gall, M.D. (1989). *Educational Research. 5th edition*. New York : Longman.
- Bruner, J. (1996). *L'éducation, entrée dans la culture. Les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*. Paris : Retz [traduit de l'anglais par Yves Bonin].
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*. Paris : Économica.
- Chartrand, S. (2005). Pour une culture de la langue à l'école. Dans D. Simard et M. Mellouki. *L'enseignement. Profession intellectuelle* (pp. 153-182). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Conseil de la langue française (1995). *La langue au cœur de l'éducation*. Mémoire soumis à la Commission des États généraux sur l'éducation. Québec : Gouvernement du Québec, [version électronique]. Récupéré le 2 février 2007 de <http://www.cslf.gouv.qc.ca/publications/PubF150/F150.html>.
- Curzi, Pierre (2005, novembre). De la culture et de l'éducation. Discours d'ouverture du congrès de l'Association québécoise des enseignants de français (AQPF). Trois-Rivières, Québec.
- Dezutter, O., Larivière, I., Bergeron, M.-D. et Morissette, C. (2007). Les pratiques déclarées des enseignants québécois dans la sélection et l'exploitation des œuvres complètes inscrites au programme de lecture des élèves. Dans É. Falardeau, C. Fisher, C. Simard et N. Sorin (sous la direction de). *La didactique du français. Les voies actuelles de la recherche* (pp 83-100). Sainte-Foy : Les Presses de l'Université Laval.
- Dufays, J.-L. (1996). Culture/compétence/plaisir : la nécessaire alchimie de la lecture littéraire. Dans J.-L. Dufays, L. Gemenne et D. Ledur. *Pour une lecture littéraire 2* (pp 167-175). Bruxelles : De Boeck-Duculot.
- Dufays, J.-L. (1999). Les nouvelles approches didactiques facilitent-elles l'accès à la littérature? *Le Français aujourd'hui, hors série*, 89-102 [Actes du XI^e congrès de l'AFEf].

- Dufays, J.-L. (2001). Les compétences littéraires en français langue maternelle ou première. Dans L. Collès, J.-L. Dufays, G. Fabry et C. Maedur (sous la direction de). *Didactique des langues romanes. Le développement des compétences chez l'apprenant* (pp 245-251). Bruxelles : De Boeck-Duculot.
- Dufays, J.-L., Gemenne, L. et Ledur, D. (2005). *Pour une lecture littéraire 2^e édition. Histoire, théories, pistes pour la classe*. Bruxelles : De Boeck-Duculot.
- Dumont, F. (1968). *Le lieu de l'homme. La culture comme distance et mémoire*. Montréal : HMH.
- Dumont, F. (1981). La culture savante : reconnaissance du terrain. *Questions de culture 1. Cette culture que l'on appelle savante*. IQRC / Leméac, 17-34.
- Eco, U. (1985). *Lector in Fabula ou la Coopération interprétative dans les textes narratifs*. Traduit de l'italien par Myriem Bouzaher, Paris : Bernard Grasset. (Éd. origin.:1979).
- Falardeau, E. (2003). Compréhension et interprétation : deux composantes complémentaires de la lecture littéraire. *Revue des sciences de l'éducation, Vol. XXIX, 3*, 673-694.
- Forquin, J.-C. (1989). *École et culture. Le point de vue des sociologues britanniques*. Bruxelles : De Boeck-Wesmael.
- Gauthier, C. (2001). Former des pédagogues cultivés [la formation des futurs enseignants]. *Vie pédagogique, 118*, 23-25.
- Gervais, B. (1992). Les régies de la lecture littéraire. *Tangence, 36*, 8-18.
- Gervais, B. (1998). *Lecture littéraire et explorations en littérature américaine*. Montréal : XYZ éditeur.
- Gohier, C. (2002). La polyphonie des registres culturels, une question de rapports à la culture. L'enseignant comme passeur, médiateur, lieu. *Revue des sciences de l'éducation, Vol. XXVIII, no 1*, (215-236).
- Gorp, H. et al. (2001). *Dictionnaire des termes littéraires*. Paris : H. Champion.
- Hébert, M. (2002). *Co-élaboration du sens dans les cercles littéraires entre pairs en première secondaire : étude des relations entre les modalités de lecture et de collaboration*. Thèse de doctorat, Université de Montréal.
- Hébert, M. (2004). Pour une intégration des familles de situation en lecture littéraire. Principes d'une approche transactionnelle. *Québec français, 135*, 82-84.

- Inschauspé, P. (1997). *Réaffirmer l'école. Rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum*. Québec : Gouvernement du Québec, [version électronique]. Récupéré le 13 novembre 2005 de <http://www.meq.gouv.qc.ca/reforme/curricu/ecole02.htm>.
- Iser, W. (1985). *L'acte de lecture. Théorie de l'effet esthétique*. Traduit de l'allemand par Evelyn Sznycer. Bruxelles : Pierre Mardaga éditeur. (Éd. origin.: 1976).
- Jauss, H.R. (1978). *Pour une esthétique de la réception*. Traduit de l'allemand par Claude Maillard. Paris : Gallimard. (Éd. origin.: 1972).
- Kerlan, A. (2005). De l'école des savoirs à l'école de la culture : vers un modèle esthétique de l'éducation scolaire. Dans D. Simard et M. Mellouki. *L'enseignement. Profession intellectuelle* (pp. 261-299). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Lebrun, M. (1996). Un outil d'appropriation du texte littéraire : le journal dialogué. Dans J.-L. Dufays, L. Gemenne et D. Ledur, *Pour une lecture littéraire 2. Bilans et confrontations* (pp. 272-281). Actes du colloque Louvain-la-Neuve du 3 au 5 mai 1995. Bruxelles : De Boeck/Duculot.
- Lebrun, M. (sous la direction de) (2004). *Les pratiques de lecture des adolescents québécois*. Sainte-Foy : Éditions MultiMondes.
- Loiselle, J. (2001). La recherche développement en éducation : sa nature et ses caractéristiques. Dans M. Anadon et M. L'Hostie, *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation* (pp. 77-97). Saint-Nicolas : Les Presses de l'Université Laval.
- Ministère de l'Éducation (MEQ) (1995). *Programme d'études. Le français enseignement secondaire*. Québec : Gouvernement du Québec. Direction de la formation générale des jeunes.
- Ministère de l'Éducation (MEQ) (2001a). *Programme de formation de l'école québécoise*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation (MEQ) (2001b). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation (MEQ) (2004). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, premier cycle*. Québec : Gouvernement du Québec.

- Ministère de l'éducation (MEQ) et ministère de la Culture et des Communications (MCC) (2003). *L'intégration de la dimension culturelle à l'école. Document de référence à l'intention du personnel enseignant*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, des Loisirs et des Sports (MELS) (2006). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, deuxième cycle*. Québec : Gouvernement du Québec, [version approuvée mais non corrigée, à l'usage du milieu scolaire et universitaire].
- Perrenoud, P. (1990). Culture scolaire, culture élitiste? Faculté de psychologie et des sciences, Université de Genève. Document téléaccessible à l'adresse http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1990/1990_03.html
- Picard, M. (1986). *La lecture comme jeu*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- Pilote, A., Turcotte-Delisle, M. et Lusignan, G. (coll. dirigée par) (2000). *Signatures. Français, quatrième secondaire*. Saint-Laurent : ERPI.
- Pourtois, J.-P. et Desmets, H. (1988). *Épistémologie et instrumentation en sciences humaines*. Liège : Pierre Mardaga éditeur.
- Ray-Debove, J. et Rey, A. (sous la direction de) (1993). *Le Nouveau Petit Robert*. Paris : Dictionnaires Le Robert.
- Richard, S. (2004). Analyse des discours didactiques concernant les finalités de l'enseignement de la littérature au secondaire de 1970 à 2004. *Actes du 9^e colloque de l'AIRDF*, Québec, 26 au 28 août 2004.
- Richard, S. et Bourque, F. (2000). *Répertoires. Français, quatrième secondaire*. Laval : HRW.
- Richard, S. et Bourque, F., Brodeur, N., Diotte, C., Legault, M.-S. (2001). *Répertoires. Français, cinquième secondaire*. Laval : HRW.
- Robert, P. (2001). *Le grand Robert de la langue française*. 2^e édition dirigée par A. Rey. Paris : Dictionnaires Le Robert – VUEF.
- Rousselle, J., Lazure, R., Pouliot, K. Roy, L. et Setticasi, E. (2001). *Bilans. Français, cinquième secondaire*. Anjou : Les éditions CEC.
- Rousselle, J., Pouliot, K., Roy, L. et Setticasi, E. (2000). *Unités d'apprentissage. Français, quatrième secondaire*. Anjou : Les éditions CEC.

- Rouxel, A. (1996). *Enseigner la lecture littéraire*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Rouxel, A. (2004). Qu'entend-on par lecture littéraire. Récupéré le 15 mai 2006 de http://eduscol.education.fr/D0126/lecture_culture_litteraires.pdf, 12-22.
- Saint-Gelais, R. (2004). Les théories de la lecture. *Québec français*, 135, 28-30.
- Savoie-Zajc, L. (2004). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc. *La recherche en éducation : étapes et approches* (pp. 123-150). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Simard, D. (2001). L'approche par compétences marque-t-elle le naufrage de l'approche culturelle dans l'enseignement? *Vie pédagogique*, 118, 19-23.
- Simard, D. (2002). Comment favoriser une approche culturelle de l'enseignement? *Vie pédagogique*, 124, 5-8.
- Simard, D. (2004a). Une approche culturelle dans l'enseignement du français, langue première. *L'ECHO*, 4, 10-20.
- Simard, D. (2004b). *Éducation et herméneutique. Contribution à une pédagogie de la culture*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Simard, D. (2005). Comment penser aujourd'hui la nature et le rôle de l'école à l'égard de la formation culturelle des élèves? Dans D. Simard et M. Mellouki, *L'enseignement. Profession intellectuelle* (pp. 49-74). Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Simard, D. et Côté, H. (2005). L'approche culturelle dans l'enseignement du français. Dimensions et pistes pédagogiques. *Québec français*, 139, 72-74.
- Simard, D. et Falardeau, E. (2005). D'une approche culturelle de l'enseignement à une pédagogie de la culture. Dans D. Biron, M. Cividini et J.-F. Desbiens, *La profession enseignante au temps des réformes*, (pp. 509-524). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Simard, D. et Martineau, S. (1999). Quelle culture à l'école : Goethe ou Herder? *Pédagogie collégiale*, 4, 8-12.
- Simard, J.-J. (1988). La révolution pluraliste : une mutation du rapport de l'homme au monde. Dans F. Ouellet (sous la direction de), *Pluralisme et école. Jalons pour une approche critique de la formation interculturelle des éducateurs* (pp. 23-55). Saint-Laurent : IQRC.

- Sorin, N. (2001). Compétence culturelle et lecture littéraire. Dans L. Collès, J.-L. Dufays, G. Fabry et C. Maeder (sous la direction de), *Didactique des langues romanes. Le développement des compétences chez l'apprenant* (pp. 235-241). Bruxelles : De Boeck-Duculot.
- Sorin, N. (2003). Le récit de vie en classe de littérature : regards sur l'autre et images de soi. *Tangence*, 71, 93-106.
- Sorin, N. (2004a). *L'interaction entre la lecture et l'écriture littéraires au primaire : leur dimension interprétative*. Actes du 9^e colloque de l'AIRDF, Québec, 26 au 28 août 2004 [source électronique], 1-19.
- Sorin, N. (2004b). La compétence langagière et les savoirs en jeu. Dans R. Toussaint et X. Constantin, *La notion de compétence en éducation et en formation. Fonctions et enjeux* (pp. 175-188). Paris : L'Harmattan.
- Tauveron, C. (1999). Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant. *Repères*, vol. 19, 9-38.
- Van der Maren, J.-M. (1999). *La recherche appliquée en pédagogie. Des modèles pour l'enseignement*. Bruxelles : De Boeck.
- Van Grunderbeeck, N. (2003) (responsable du projet). *Étude longitudinale et transversale des conditions scolaires favorables au développement des habitudes et des compétences en lecture chez des élèves du secondaire*. Rapport final dans le cadre de *Action concertée Fonds FCAR-CQRS-MCC-MEQ-MFE. Programme pour le soutien de la recherche en lecture*. Université de Montréal.
- Verrier, J. (1990). L'oeuvre intégrale entre lecture méthodique et réception. *Le français aujourd'hui*, 90, 23-30.
- Zakhartchouk, J.-M. (1999). *L'enseignant, un passeur culturel*. Paris : ESF.

Corpus des œuvres à l'étude

- Asimov, I. (1980). Ce qu'on s'amusait. Dans Doubleday, *Isaac Asimov*, anthologie réunie et présentée par Demètre Ioakimidis. Paris : Presses Pocket.
- Baricco, A. (1997). *Novecento : pianiste*. (Folio) Paris : Fayard.
- Bosquet, A. (1980). *Sonnets pour une fin de siècle*. Paris : Éditions Gallimard.
- Brouillet, C. (2006). *Le Collectionneur*. Montréal : La courte échelle.

- Collectif (2003). « *Leurs yeux se rencontrèrent...* » *Les plus belles premières rencontres de la littérature*. Paris : Gallimard.
- Demouzon, A. (1984). *Le complot du Café rouge et autres nouvelles*. Paris : Ramsay.
- Duras, M. (1984). *L'amant*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- Ferron, J. (1998). *Contes*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Flaubert, G. (1976). *Madame Bovary*. Paris : Éditions Gallimard.
- Goscinnny, R. et Gotlib, M. (1967). *Les dingodossiers*. Paris : Dargaud.
- Hergé (1947). *Les aventures de Tintin. Le trésor de Rackham le Rouge*. Paris-Tournai : Casterman.
- Jordan, P. (1997). *Un étrange voisin*. Paris : Harlequin.
- Katz, M. (1987). Harlequin, multinationale du roman rose? *Le Ligueur*, 6 mars 1987.
- Lamartine, A. *Méditations poétiques*. Récupéré de <http://poesie.webnet.fr/poemes/France/lamartin/1.html> le 21 juin 2007.
- Laurens, C. (1991). *Index*. Paris : POL éditeur.
- Martin, C. (1999). *Toute la vie*. Montréal : Les Éditions de l'Instant même.
- Meunier, C. et Saia, L. (1982). *Les voisins*. Ottawa : Les Éditions Leméac.
- Morini, G. (1990). *Notre constellation. XXIX, no 294*. Lancio film.
- Musset, A. de (1985). « Lettre à Lamartine ». Dans A. Lagarde et L. Michard, *XIX^e siècle. Les grands auteurs français du programme*. Paris : Bordas.
- Proulx, M. (1996). *Les aurores montréalaises*. Montréal : Les éditions du Boréal.
- Rousseau, J.-J. (1960). *Julie ou la Nouvelle Héloïse*. Paris : Éditions Garnier Frères.
- Roy, D. (2000). Un vendredi soir sur la terre. Dans L. D. Blackman (sous la direction de), *Nouvelles d'écrivains québécois* (pp. 181-187). Éditions Québec Loisirs.
- Servi, K. (2001). *Mythologie Grecque*. Athènes : Ekdotike Athenon S.A.
- Süskind, P. (1986). *Le Parfum*. (Le Livre de Poche) Paris : Fayard.

Tremblay, M. (1994). *Un ange cornu avec des ailes de tôles*. Montréal : Leméac/Actes Sud.

Trudel, S. (1996). *Le souffle de l'harmattan*. 2^e édition. Montréal : Typo.

ANNEXE A
DOCUMENTS RELATIFS À L'ÉTHIQUE



CERTIFICAT D'ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE

RAPPORT DU COMITÉ D'ÉTHIQUE :

Le comité d'éthique de la recherche, mandaté à cette fin par l'Université, certifie avoir étudié le protocole de recherche :

Titre du projet : Vers un dispositif didactique portant sur la lecture littéraire d'un roman par les élèves du deuxième cycle du secondaire, intégrant une dimension culturelle

Chercheur : Céline Leblanc, Étudiante à la maîtrise

Département : Département des sciences de l'éducation

Organisme : Aucun

et a convenu que la proposition de cette recherche avec des êtres humains est conforme aux normes éthiques.

PÉRIODE DE VALIDITÉ DU PRÉSENT CERTIFICAT :

Date de début : 8 novembre 2006

Date de fin : 30 avril 2007

COMPOSITION DU COMITÉ :

Le comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières est composé des catégories de personnes suivantes, nommées par la commission des études :

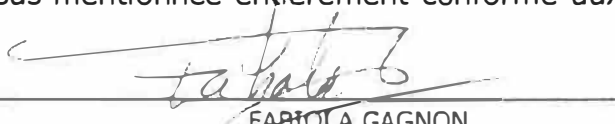
- six professeurs actifs ou ayant été actifs en recherche, dont le président et le vice-président;
- le doyen des études de cycles supérieurs et de la recherche (membre d'office);
- un(e) étudiant(e) de deuxième ou de troisième cycle;
- un technicien de laboratoire;
- une personne ayant une formation en droit et appelée à siéger lorsque les dossiers le requièrent;
- une personne extérieure à l'Université;
- un secrétaire provenant du Décanat des études de cycles supérieurs et de la recherche ou un substitut suggéré par le doyen des études de cycles supérieurs et de la recherche.

SIGNATURES :

L'Université du Québec à Trois-Rivières confirme, par la présente, que le comité d'éthique de la recherche a déclaré la recherche ci-dessus mentionnée entièrement conforme aux normes éthiques.



GILLES BRONCHTI
Président du comité



FABIOLA GAGNON
Secrétaire du comité

Date d'émission : 07 novembre 2006

N° du certificat : CER-06-116-06.02

CONSENTEMENT DES ENSEIGNANTS À PARTICIPER À UNE RECHERCHE PORTANT SUR LA LECTURE LITTÉRAIRE D'UN ROMAN PAR LES ÉLÈVES DU DEUXIÈME CYCLE DU SECONDAIRE

Titre du projet : Vers un dispositif didactique portant sur la lecture littéraire d'un roman par les élèves du deuxième cycle du secondaire, intégrant une dimension culturelle

Résumé du projet -

Cette recherche, menée dans le cadre d'un mémoire de maîtrise, vise à développer un dispositif didactique (une séquence d'enseignement-apprentissage), qui s'adressera aux enseignants de français langue première du deuxième cycle du secondaire, permettant de mettre en pratique ce qui est avancé en théorie. Dans le cadre de ce dispositif didactique, les élèves auront à faire une lecture littéraire d'un roman, une analyse subséquente et une communication orale en lien avec leur interprétation du roman. La séquence didactique entend également intégrer la dimension culturelle à la classe de français : entre autres en raison de la place importante que prend la littérature dans l'ensemble des activités du dispositif. Le dispositif didactique sera composé de la démarche du projet de lecture dans l'ensemble ainsi que de capsules (ou mini-séquences d'enseignement-apprentissage), qui mettront en évidence les principaux thèmes liés à la lecture littéraire d'un roman. Ces capsules constitueront un temps pour les élèves pour s'exercer à la lecture littéraire à partir de textes plus courts ainsi que des pistes d'exploration à appliquer au roman choisi par ces derniers. Ainsi, les enseignants pourront trouver dans cette recherche un éclairage sur le sujet et une façon d'intégrer la dimension culturelle au sein de la classe de français langue d'enseignement et d'amener les élèves à une lecture littéraire d'un roman. Donc, une fois la recherche terminée, les enseignants trouveront en elle un outil qui se veut directement utilisable dans la pratique.

Consentement -

Par la présente, je consens à participer à la recherche expliquée ci-dessus menée par la chercheure Céline Leblanc (Université du Québec à Trois-Rivières, (819) 532-2498 ou)

Dans le cadre de cette recherche, j'aurai à mettre à l'essai en classe le dispositif didactique développé par la chercheure tout en gardant des traces écrites dans un journal de bord du déroulement des activités et à participer par la suite à une entrevue qui aura lieu en janvier 2007. Cette entrevue se fera en un seul moment à mon lieu de travail (aucun déplacement supplémentaire n'est requis pour moi). Aussi, l'entrevue sera enregistrée (enregistrement audio) et les traces écrites dans mon journal de bord seront consultées afin de faciliter la prise en considération par la chercheure des commentaires que j'apporterai au dispositif didactique. Par surcroît, avant et pendant la mise à l'essai du dispositif didactique, je m'entretiendrai par téléphone ou par courriel avec Céline Leblanc afin d'obtenir les informations nécessaires au déroulement de la recherche.

Je comprends aussi que je pourrai en tout temps me retirer de cette recherche, sans aucun préjudice. Il n'y a pas de risque associé à cette participation. Je pourrai profiter de ce projet pour poursuivre ma réflexion sur mes pratiques d'enseignement de la littérature en classe de français et élargir ma banque d'activités sur la lecture du roman.

Afin de préserver l'anonymat, un code remplacera mon nom sur tout document contenant des données me concernant. Seule la chercheure et sa directrice de maîtrise auront accès aux données. Les données seront gardées en lieu sûr et seront conservées sous clé, pour être ensuite détruites deux ans après la fin de la recherche, soit en 2009. Toutes les données qui ne feront pas l'objet d'une entente particulière

seront ensuite détruites. De plus, les publications relatives à cette recherche ne permettront pas l'identification spécifique des participants. Un résumé du rapport de recherche me sera communiqué au terme de la recherche.

Éthique –

Cette recherche est approuvée par le comité d'éthique de l'Université du Québec à Trois-Rivières et un certificat portant le numéro CER-06-116-06-02 a été émis le 8 novembre 2006. Pour toute question ou plainte d'ordre éthique concernant cette recherche, vous devez communiquer avec la secrétaire du comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières, Mme Fabiola Gagnon, par téléphone (819)376-5011 poste 2136 ou par courrier électronique

Nom du participant : _____

Signature : _____

Date : _____

Je désire recevoir le résumé du rapport de recherche à l'adresse suivante :

CONSENTEMENT DES ÉLÈVES À PARTICIPER À UNE RECHERCHE PORTANT SUR LA LECTURE LITTÉRAIRE D'UN ROMAN PAR LES ÉLÈVES DU DEUXIÈME CYCLE DU SECONDAIRE

Nous sollicitons votre participation dans le cadre d'un projet de recherche dont voici la description.

Titre du projet - Vers un dispositif didactique portant sur la lecture littéraire d'un roman par les élèves du deuxième cycle du secondaire, intégrant une dimension culturelle

But de l'étude - Le but de cette recherche est de développer un dispositif didactique (séquence d'enseignement-apprentissage) portant sur la lecture littéraire d'un roman par les élèves du deuxième cycle du secondaire et intégrant une dimension culturelle. Cette recherche, menée dans le cadre d'un mémoire de maîtrise, vise le développement d'une activité concrète qui permet d'amener les élèves à une lecture littéraire d'un roman. Éventuellement, cet outil sera utile à l'enseignement du roman au deuxième cycle du secondaire.

Votre participation - Pour mener à bien cette recherche, nous avons besoin de mettre à l'essai le dispositif didactique développé par la chercheuse, Céline Leblanc. Votre enseignante de français a accepté, en accord avec la directrice des services éducatifs de la commission scolaire, de participer à cette recherche. Vos parents seront également mis au courant. Pour vous, le projet de recherche implique la réalisation des activités suggérées par votre enseignante de français qui se chargera de la planification de l'enseignement et qui s'assurera que le dispositif didactique s'insère sans heurts dans votre cheminement scolaire. La chercheuse n'interviendra donc pas dans votre classe; nous nous limiterons à interviewer votre enseignante de français une fois la mise à l'essai terminée et à observer les travaux que vous aurez réalisés lors des activités. La mise à l'essai est prévue de novembre 2006 à janvier 2007. Vous pourrez en tout temps vous retirer de cette recherche, sans aucun préjudice. Il n'y a pas de risque associé à votre participation et votre choix de participer ou non à la recherche n'influencera en aucune façon votre évaluation scolaire.

Protection de la vie privée - Seules la chercheuse, sa directrice de maîtrise et l'enseignante participant à cette recherche auront accès aux renseignements recueillis lors de cette collecte de données. Si vos travaux sont utilisés, votre nom sera remplacé par un code pour préserver la confidentialité et votre anonymat. Toutes les données seront gardées en lieu sûr et conservées sous clé, pour être ensuite détruites deux ans après la fin de la recherche, soit en 2009. De plus, les publications relatives à cette recherche ne permettront pas l'identification spécifique des élèves ou des enseignantes. Un résumé du rapport de recherche pourra vous être envoyé sur demande.

Responsable - Vous pouvez adresser toute question relative à cette recherche à l'étudiante responsable de la recherche Céline Leblanc (Université du Québec à Trois-Rivières, (819) 532-2498 ou celine.leblanc@univ-quebec.ca).

Éthique - Cette recherche est approuvée par le comité d'éthique de l'Université du Québec à Trois-Rivières et un certificat portant le numéro CER-06-116-06-02 a été émis le 8 novembre

2006. Pour toute question ou plainte d'ordre éthique concernant cette recherche, vous devez communiquer avec la secrétaire du comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières, Mme Fabiola Gagnon, par téléphone (819)376-5011 poste 2136 ou par courrier électronique

Consentement – Sachant que le projet de recherche aura lieu dans ma classe de français, par la présente, je consens à y participer et à ce que certains de mes travaux puissent être utilisés de façon anonyme.

Votre nom : _____

Signature : _____

Date : _____

Je désire recevoir un résumé du rapport de recherche : oui non.....

À l'adresse suivante :

Nous vous remercions de retourner ce formulaire avant le 10 novembre 2006.

Le 30 octobre 2006
Saint-Mathieu-du-Parc

Aux parents des élèves de cinquième secondaire

Objet : Projet de recherche dans la classe de français

Bonjour,

Le présent écrit a pour but de vous informer du déroulement d'un projet de recherche dans la classe de français de cinquième secondaire de votre enfant.

Le but de la recherche menée dans le cadre de ma maîtrise en éducation à l'Université du Québec à Trois-Rivières est de développer un dispositif didactique (séquence d'enseignement-apprentissage) portant sur la lecture littéraire d'un roman par les élèves du deuxième cycle du secondaire, intégrant une dimension culturelle. Ainsi, une fois la recherche terminée, les enseignants pourront y trouver un éclairage sur cette nouvelle conception de la lecture et une façon concrète d'intégrer une dimension culturelle au sein de la classe de français langue d'enseignement et d'amener les élèves vers une lecture littéraire d'un roman. Donc, les enseignants du deuxième cycle du secondaire trouveront dans mon mémoire de maîtrise un outil qui se veut directement utilisable dans la pratique.

Ma recherche nécessite, afin de répondre aux critères de rigueur scientifique, une mise à l'essai en classe du dispositif développé. Les deux enseignantes de français de cinquième secondaire ont accepté de prendre part à la recherche et de mettre à l'essai en classe le dispositif didactique qui prendra la forme d'un projet de lecture de roman entrecoupé de capsules d'information et d'activités sur les principales composantes du roman. Le rôle des élèves consiste en la réalisation des activités du dispositif didactique suivant les directives de leur enseignante. Il est à noter que les enseignantes de cinquième secondaire ont été ciblées parce l'étude approfondie du roman se fait présentement lors de cette année d'études, ce qui fait que le dispositif ne perturbera en rien le cheminement scolaire des élèves et leur décision de participer ou non à la recherche n'influencera aucunement leur évaluation scolaire. De plus, la participation au projet de recherche ne constitue pas une charge de travail supplémentaire pour les élèves. À titre informatif, la mise à l'essai devrait se réaliser en novembre et en décembre 2006, et les entrevues avec les enseignantes suite à cette réalisation, en janvier 2007.

En terminant, soyez assurés que toutes les règles d'éthique pour une recherche seront respectées et qu'aucun tort ne sera causé à votre enfant. D'ailleurs, cette recherche est approuvée par le comité d'éthique de l'Université du Québec à Trois-Rivières et un certificat portant le numéro CER-06-116-06-02 a été émis le 8 novembre 2006. Pour toute question ou plainte d'ordre éthique concernant cette recherche, vous pouvez

communiquer avec la secrétaire du comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières, Mme Fabiola Gagnon, par téléphone (819)376-5011 poste 2136 ou par courrier électronique

Pour toute autre question, n'hésitez pas à me joindre par téléphone au (819)532-2498 ou par courriel à l'adresse suivante :

En terminant, veuillez accepter, Madame, Monsieur, l'expression de mes sentiments les meilleurs.

Céline Leblanc
Étudiante à la maîtrise en éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières
770 chemin du Lac Goulet
Saint-Mathieu-du-Parc (Québec)
G0X 1N0

Canevas d'entrevue

Rencontre avec les enseignantes de français au secondaire

Généralités

- ☐ Les caractéristiques de la classe et des élèves auprès desquels le dispositif a été mis à l'essai;
- ☐ La réalisation et la durée de la mise à l'essai;
- ☐ Ce qui a été réalisé avec les élèves parmi les activités du dispositif;

Le déroulement de la mise à l'essai

- ☐ Le déroulement de la mise à l'essai du dispositif didactique en classe (difficultés rencontrées, réussites);
- ☐ Le dispositif didactique en situation réelle de classe. Est-il réaliste en termes de temps? Au plan du matériel nécessaire?
- ☐ Le dispositif didactique en situation réelle de classe. Est-il réaliste au plan théorique par rapport aux connaissances et compétences des élèves?
- ☐ L'intérêt des élèves, leur motivation, leurs efforts vis-à-vis de l'activité et de la lecture du roman choisi (leurs réactions, leurs perceptions, etc.).

La planification de l'enseignement

- ☐ Correspondances entre le dispositif didactique et le programme de formation;
- ☐ Correspondances entre le dispositif didactique et les préoccupations d'enseignement;
- ☐ Les capsules présentées dans le dispositif didactique (pertinence, clarté, suffisance des informations);
- ☐ Les activités suggérées dans le cadre de chaque capsule (pertinence, clarté, intérêt, niveau de difficulté – temps, espace, faisabilité –, etc.).
- ☐ La présentation matérielle du dispositif didactique (clarté, détails, etc.);
- ☐ Logique dans le déroulement de la séquence;

Les retombées

- ☐ L'évaluation (grille d'autoévaluation, évaluation du travail écrit, autres évaluations);
- ☐ Les apprentissages réalisés par les élèves dans le cadre de l'activité complète;
- ☐ Possibilités d'utiliser de nouveau le dispositif (année du secondaire autre, avec les mêmes élèves, avec des œuvres d'un autre genre littéraire, etc.).

Le dispositif didactique en général

- ☐ Points positifs du dispositif didactique;
- ☐ Points négatifs du dispositif didactique;
- ☐ Suggestions afin d'améliorer le dispositif didactique;
- ☐ Autres.

ANNEXE B
**DOCUMENTS DE PRÉSENTATION DE LA VERSION
PRÉLIMINAIRE DU DISPOSITIF DIDACTIQUE**

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

DISPOSITIF DIDACTIQUE
PRÉSENTÉ À
MADAME NOELLE SORIN

DANS LE CADRE DU MÉMOIRE DE MAÎTRISE EN ÉDUCATION
(VALIDATION DE LA VERSION PREMIÈRE DU MATÉRIEL DÉVELOPPÉ)

PAR
CÉLINE LEBLANC

*Vers un dispositif didactique portant sur la lecture littéraire d'un roman par les élèves
du deuxième cycle du secondaire, intégrant une dimension culturelle*

JANVIER 2007

TABLE DES MATIÈRES

1	Le projet de maîtrise en bref	3
2	Le dispositif didactique	4
2.1	Les grandes lignes	4
2.2	Les capsules d'enseignement	7
2.3	L'évaluation ou l'après lecture	7

ANNEXES

- Présentation Power Point du projet de lecture à proposer aux élèves;
- Suggestions de romans;
- Grille de lecture du roman;
- Première capsule d'enseignement : les stéréotypes et les genres textuels;
 - Premières de couverture de roman (copie vierge et copie commentée);
 - Bande dessinée « Sachez ce qu'est la fin » de Gotlib;
 - Ensemble de textes sur les types et genres textuels;
 - Commentaires sur l'ensemble de textes sur les types et les genres textuels;
 - Tableau troué sur les genres textuels;
 - Dossier sur le roman sentimental;
 - Commentaires sur le dossier sur le roman sentimental.
- Deuxième capsule d'enseignement : l'univers narratif;
 - Document à compléter (*L'univers narratif en bref*);
 - Nouvelle littéraire « Toute la vie » de Claire Martin (copie vierge et copie annotée);
 - Feuilles de prise de notes (*Les composantes de l'univers narratif*).
- Troisième capsule d'enseignement : la narration;
 - Ensemble de courts extraits de romans;
 - Commentaires sur les extraits de romans.
- Quatrième capsule d'enseignement : l'intrigue et les hypothèses de lecture;
 - Activité sur « Ils étaient dix » de Théodore Koenig;
 - Activité sur « Les lésions dangereuses » de Boris Vian;
 - Activité sur « Masques » d'Henri de Régnier;
 - Nouvelle « Mensonges dans le brouillard » d'Alain Demouzon.
- Cinquième capsule : Les faits de langue;
 - Activité en lien avec *C'est pas moi, je le jure!* de Bruno Hébert;
 - Tableau troué sur les figures de style;
 - Activité portant sur *Exercices de style* de Raymond Queneau.
- Grille d'autoévaluation du projet de lecture;
- Fiche d'appréciation du roman;
- Grille d'évaluation du texte argumentatif.

1 Le projet de maîtrise en bref

Notre projet de maîtrise en éducation a pour but le développement d'un dispositif didactique (séquence d'enseignement-apprentissage), qui s'adressera aux enseignants de français langue première du deuxième cycle du secondaire, portant sur le processus de lecture littéraire d'un roman par les élèves, intégrant une dimension culturelle à la classe de français. Dans le cadre de ce dispositif didactique, les élèves auront à faire une lecture littéraire d'un roman, une analyse subséquente et une communication écrite en lien avec leur interprétation du roman. Une communication orale découlant de leur travail sur le roman pourrait également être envisagée dans le cadre de ce projet de lecture, mais nous avons décidé (en raison des activités prévues initialement par les enseignantes qui ont procédé à la mise à l'essai du dispositif) de nous en tenir à une communication écrite. La séquence didactique entend intégrer la dimension culturelle à la classe de français : la lecture littéraire, de par sa nature, s'inscrit dans l'optique de l'intégration culturelle à l'école puisqu'elle nécessite de la part de l'élève une mobilisation de savoirs historiques, sociologiques, littéraires, linguistiques, etc. Elle est donc foncièrement culturelle étant donné qu'elle ouvre le lecteur à d'autres visons du monde et contribue à faire du jeune un être cultivé. La lecture littéraire est un mode de lecture, une façon de lire le texte, qui met à profit l'affectivité du lecteur, le plaisir immédiat qu'il retire de la première lecture, nécessairement en lien avec sa culture première, et son travail d'interprétation et de compréhension du texte, touchant davantage à la culture seconde du jeune, culture que l'école se doit d'enrichir sans cesse.

L'une des particularités du dispositif est qu'il pourra s'appliquer à la lecture de n'importe quel roman, pourvu qu'il soit suffisamment résistant et qu'il présente un défi de lecture intéressant, et sera transférable d'une année du secondaire à une autre. À notre avis, c'est davantage le résultat et les réflexions des élèves qui différeront selon que le dispositif est utilisé en troisième ou en cinquième secondaire par exemple. Aussi, l'enseignant qui souhaitera l'utiliser n'aura pas à suivre les activités proposées dans un ordre précis ni à expérimenter avec les élèves tout le contenu du dispositif : il pourra y aller selon ses désirs et les compétences des jeunes.

2 Le dispositif didactique

2.1 Les grandes lignes

Le dispositif didactique dont il est question ici touche, tel que mentionné précédemment, à la lecture littéraire d'un roman. Il s'agit d'un projet de lecture ponctué de capsules d'enseignement portant sur les principaux éléments pouvant guider les élèves dans leur interprétation. En fait, pour faire court, il s'agit d'amener les élèves à réaliser une lecture et une relecture d'un roman au choix afin qu'ils puissent en produire une interprétation personnelle (une interprétation d'équipe dans le présent cas) et plausible. Au terme du projet de lecture, les élèves devraient être en mesure de présenter par écrit le fruit de leur travail et peut-être même de confronter leur interprétation avec celle d'autres élèves ayant travaillé sur le même roman (s'il est possible de le faire techniquement parlant bien entendu). Si l'on optait pour une communication orale, elle pourrait alors prendre la forme d'un débat entre équipes de classes différentes ou encore, si cela s'avérait impossible, les élèves pourraient présenter oralement au groupe classe leur interprétation, avec justifications il va sans dire, ou mettre en valeur leur travail sur le roman d'une autre façon qui pourrait convenir à l'enseignant.

Bien que la version disponible actuellement du *Programme de formation de l'école québécoise* du MELS pour le deuxième cycle du secondaire soit incomplète, il est possible de dégager les grandes lignes des compétences spécifiquement travaillées ou mises à contribution dans le cadre de ce projet de lecture. D'abord, la principale compétence disciplinaire travaillée est « Lire et apprécier des textes variés » incluant les familles de situation *Découvrir des univers littéraires en explorant des textes narratifs* (principalement le roman) et *Se construire des repères culturels en établissant des liens entre les œuvres littéraires*. Pour construire le sens du roman lu, les élèves devront planifier leur lecture, comprendre et interpréter le texte, réagir au texte et évaluer l'efficacité de leur démarche. Les capsules ou sorte de mini-cours portant sur divers aspects du roman viendront enrichir leurs connaissances et les soutenir dans la construction du sens de l'œuvre choisie. L'évaluation de la compétence « Lire et apprécier des textes variés » se fera par le biais d'une manifestation de la compétence « Écrire des textes variés » puisque le dispositif prévoit en bout de ligne l'écriture d'un texte argumentatif appuyant l'interprétation des élèves de leur roman. La compétence

« Communiquer oralement selon des modalités variées » sera également sollicitée puisque les élèves auront à échanger et à prendre la parole tout au long du processus de lecture. Enfin, bien que la compétence ciblée soit la lecture de textes variés, l'enseignant pourrait décider d'évaluer l'écriture ou la communication orale : la lecture deviendrait alors prétexte à la production orale ou écrite faite ultérieurement par l'élève.

C'est par le biais d'un projet d'équipe formée de quatre participants, un regroupement qui se fera selon le roman qu'auront choisi les élèves ou selon une autre manière décidée par l'enseignant, que les élèves travailleront leur lecture. Il pourrait être intéressant d'amener les élèves à choisir leur roman à partir de l'incipit de chaque œuvre ou des première et quatrième de couverture de romans sélectionnés au préalable. Enfin, ce sont là des possibilités et non des contraintes pour l'enseignant puisqu'il pourrait s'avérer ardu de prélever suffisamment de débuts de romans. D'ailleurs, est jointe au dispositif didactique une liste sommaire de romans susceptibles d'être intéressants pour les élèves, liste que l'enseignant pourra utiliser ou non. Une fois le choix du roman fait et les équipes formées, il s'agira pour l'enseignant de présenter le projet de lecture dans son ensemble et de fournir aux élèves le calendrier des rencontres d'équipe afin que les jeunes puissent se donner un horaire de première lecture du roman. Il sera important pour les élèves de se fixer en équipe des objectifs de lecture et de les respecter puisque les chapitres lus alimenteront les discussions et le fait d'en être tous au même endroit dans le roman facilitera les hypothèses de lecture. Donc, après le choix du roman, les équipes auront à déterminer leurs objectifs de lecture et à les respecter. Les élèves devront tous tenir un journal de lecture dans lequel ils noteront leurs réflexions, questions, émotions, hypothèses de lecture, résumés de chapitres et interprétations possibles de l'œuvre. Ils y noteront aussi des questions suggérées par l'enseignant ou émanant d'eux lors des capsules. Ces questions deviendront alors des pistes de réflexion qui, jointes aux réponses de leur grille de lecture, pourront les inspirer et les guider dans leur travail sur le roman. Lors des rencontres d'équipe, ils auront à discuter de ce qui aura été noté au journal de lecture et à se donner une compréhension commune du roman choisi. Ce sera aussi le moment d'apporter des réponses à leurs questions visant la compréhension du roman et de partager leurs réflexions. Parallèlement au journal de lecture, ils auront en leur possession une grille de lecture du roman, tel que mentionné précédemment, visant à

faire ressortir de l'œuvre les principales caractéristiques (narration, personnage, lieu, temps, intrigue, etc.). Au terme d'une première lecture, les élèves devraient être en mesure de saisir le sens global du roman et de statuer sur ce qui fait sa particularité et ainsi choisir leur entrée ou l'élément sur lequel ils se concentreront davantage pour en arriver à une interprétation cohérente et viable. Aussi, les capsules d'enseignement devraient les supporter dans leur choix d'entrée à privilégier. À titre d'exemple, après avoir lu et compris dans son ensemble *L'écume des jours* de Boris Vian, il serait possible d'aspirer à l'interpréter en se questionnant sur l'univers narratif (entrée) privilégié par l'auteur, qui diffère – le mot est faible – de l'univers narratif exposé dans plusieurs œuvres plus près du réel, du monde de l'élève. Dans le même ordre d'idées, on pourrait dire du roman *Le souffle de l'harmattan* de Sylvain Trudel que le langage poétique (entrée) du narrateur accentue la thématique de l'abandon présentée dans le roman. Ainsi, les équipes chercheront davantage du côté de l'entrée choisie pour en arriver à une interprétation plutôt que survoler toutes les composantes du roman sans jamais approfondir ce qui fait sa particularité. Donc, une fois l'entrée choisie, les membres de l'équipe se sépareront la tâche selon les aspects du roman qu'ils souhaitent explorer et entameront la seconde lecture du roman en ayant en tête leur porte d'entrée et en tentant de découvrir ce que l'auteur a réellement souhaité communiquer dans son récit ou ce que le récit livre au lecteur. Il serait intéressant de leur soumettre la question « Que veut dire le roman lu? » ou « De quoi parle le roman? » ou « Qu'a voulu dire l'auteur? » (et il ne s'agit pas ici de résumer le texte) aux élèves afin de les aiguillonner quant au travail subséquent à la lecture. Il sera important de rappeler aux jeunes qu'il n'existe pas une seule interprétation qui soit bonne et qu'ils peuvent puiser dans leur expérience de lecteur pour se forger leur propre explication du roman. Cependant, toute interprétation devra s'accompagner de preuves provenant soit du texte, du contexte social, historique, économique, etc. de l'écriture de l'œuvre ou encore de la vie de son auteur. Au moment de l'écriture du texte argumentatif pour soutenir leur interprétation ou lors de la préparation à l'oral, les membres des équipes pourraient se séparer la tâche de sorte que chaque coéquipier soit responsable d'une preuve ou d'un argument soutenant leur interprétation. À noter que le choix de l'œuvre est important : un texte plat et sans

substance sera difficile à interpréter et peu amusant pour les élèves. Leur roman doit représenter un défi de lecture, doit être polysémique et particulier.

2.2 Les capsules d'enseignement

Jusqu'à présent, cinq thèmes généraux ou regroupement de thèmes ont été ciblés comme devant être abordés dans les capsules d'enseignement d'une durée d'environ deux périodes chacune. Ces thèmes généraux ont été choisis d'une part parce que nous les considérons comme étant accessibles aux élèves du deuxième cycle du secondaire et, d'autre part, parce qu'ils permettent de regarder une œuvre sous différents angles tout en favorisant une lecture littéraire. Les stéréotypes et les genres littéraires, les composantes de l'univers narratif (temporalité, spatialité, thème et personnage), la narration et le point de vue, l'intrigue et les hypothèses de lecture et, finalement, les faits de langue dans le roman sont les cinq thèmes ciblés ou les cinq appellations des capsules. Pour ces capsules, de la théorie ainsi que des propositions didactiques inspirées de divers auteurs seront suggérées à l'enseignant. Le but de ces activités est de mener les élèves vers une lecture littéraire, de les soutenir dans leur travail sur le roman choisi, de les inciter à faire diverses lectures de nouvelles littéraires et d'extraits de romans et de leur offrir des occasions de communiquer oralement et d'écrire selon des modalités variées.

2.3 L'évaluation ou l'après lecture

Le projet de lecture de roman implique pour les élèves qu'ils doivent en faire une lecture littéraire et en arriver à l'interpréter à la lumière de ce qu'ils en auront compris. Donc, tel que déjà mentionné, la compétence à travailler est la lecture de textes variés, dans le cas présent, de textes narratifs. Le fait de travailler en petites équipes favorisera les échanges d'idées et sera sans doute facilitant pour les élèves dans leur démarche de lecture. Le projet de lecture mènera à la production d'un travail écrit, ce qui permettra d'évaluer chez les élèves l'atteinte ou non des critères suivants: compréhension des éléments significatifs du texte, interprétation fondée et personnelle du texte, justifications pertinentes de l'interprétation du roman et recours à des stratégies de lecture appropriées. L'interprétation du roman et les preuves l'appuyant deviendront matière à l'écriture d'un texte argumentatif visant à prouver la pertinence de l'interprétation retenue qui prendra la forme d'un texte suivi rédigé en équipe ou un texte suivi dont les parties seront rédigées

séparément par les élèves, mais toujours de façon à produire un tout cohérent. L'interprétation retenue par l'équipe fera office de thèse et les preuves l'appuyant, de systèmes d'argumentation. Les élèves du deuxième cycle du secondaire devraient déjà connaître les rouages du texte argumentatif de sorte que l'organisation de leur écrit ne devrait pas poser problème.

Par surcroît, les élèves auront à compléter individuellement une autoévaluation du projet de lecture du roman dans son ensemble de façon à ce qu'ils évaluent l'efficacité de leur démarche en posant en regard critique sur leur travail et sur le résultat de la tâche. Aussi, ils auront à réagir au texte par la voie de la fiche d'appréciation à travailler suite au travail accompli sur l'œuvre choisie.

Que l'on opte pour une communication orale ou un texte écrit ou les deux comme aboutissement ultime du projet de lecture, il serait intéressant d'évaluer le journal de lecture à l'aide d'une grille de correction, ou à tout le moins d'y jeter un œil. Ainsi, cet outil pourrait permettre à l'enseignant d'évaluer le cheminement de l'élève dans ses lectures du roman et de voir les stratégies utilisées. Par surcroît, la grille de lecture complétée par chacune des équipes s'avère un outil potentiellement utile pour l'évaluation puisqu'elle permettrait de savoir si les élèves sont en mesure de cibler les informations importantes et de repérer dans une œuvre les différentes composantes du texte narratif. Le travail effectué lors des capsules d'enseignement pourrait être consulté également puisqu'il témoignera de l'implication des élèves tout au long du processus d'apprentissage.

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

DESCRIPTION DU DISPOSITIF DIDACTIQUE
PRÉSENTÉ AUX
ENSEIGNANTES DE FRANÇAIS AU SECONDAIRE

DANS LE CADRE DE LA MISE À L'ESSAI
(COLLECTE DE DONNÉES)

PAR
CÉLINE LEBLANC

*Vers un dispositif didactique portant sur la lecture littéraire d'un roman par les élèves
du deuxième cycle du secondaire, intégrant une dimension culturelle*

23 OCTOBRE 2006

TABLE DES MATIÈRES

1	Le projet de maîtrise en bref	3
2	Le dispositif didactique	4
2.1	Les grandes lignes	4
2.2	Les capsules d'enseignement	7
2.3	L'évaluation ou l'après lecture	7
2.3.1	Communiquer oralement selon des modalités variées	8
2.3.2	Écrire des textes variés	8

ANNEXES FORMAT PAPIER

-  Grille de lecture du roman;
-  Nouvelle littéraire « Toute la vie » de Claire Martin (copie vierge et copie annotée);
-  Bande dessinée « Sachez ce qu'est la fin » de Gotlib;
-  Ensemble de textes sur les types et genres textuels;
-  Dossier sur le roman sentimental;
-  Ensemble de courts extraits de romans;
-  Nouvelles littéraires pour travailler les hypothèses de lecture.

ANNEXES FORMAT ÉLECTRONIQUE

- 
- 
- 
- 
-  (copie vierge et copie commentée);
- 
- 
- 
- 
-  Document à compléter (),
-  Feuilles de prise de notes (),
- 
- 
-  Autres capsules à suivre.

1 Le projet de maîtrise en bref

Mon projet de maîtrise en éducation a pour but le développement d'un dispositif didactique (séquence d'enseignement-apprentissage), qui s'adressera aux enseignants de français langue première du deuxième cycle du secondaire, portant sur le processus de lecture littéraire d'un roman par les élèves, intégrant une dimension culturelle. Dans le cadre de ce dispositif didactique, les élèves auront à faire une lecture littéraire d'un roman, une analyse subséquente et une communication orale en lien avec leur interprétation du roman et / ou un travail écrit découlant de leur travail sur le roman. La séquence didactique entend également intégrer la dimension culturelle à la classe de français : la lecture littéraire, de par sa nature, s'inscrit dans l'optique de l'intégration culturelle à l'école puisqu'elle nécessite de la part de l'élève une mobilisation de savoirs historiques, sociologiques, littéraires, linguistiques, etc. Elle est donc foncièrement culturelle étant donné qu'elle ouvre le lecteur à d'autres visions du monde et contribue à faire du jeune un être cultivé.

Il apparaît primordial de définir brièvement ce qu'est la lecture littéraire. La lecture littéraire est un mode de lecture, une façon de lire le texte, qui met à profit l'affectivité du lecteur, le plaisir immédiat qu'il retire de la première lecture, et son travail d'interprétation et de compréhension du texte. Ce processus de lecture est un va-et-vient constant entre la participation (affectivité) et la distanciation (intellect) du lecteur au texte. Il s'agit ici de donner au lecteur, à l'élève en l'occurrence, la latitude qui lui revient en matière de lecture, de le rassurer quand aux possibilités d'interprétation qui s'offrent à lui et le dissuader qu'il existe quelque part l'interprétation juste et unique de l'œuvre. La réception de l'œuvre dépend bien entendu du texte, mais aussi de celui qui le reçoit. Il faut sensibiliser l'élève au fait que la lecture d'une œuvre littéraire varie forcément selon l'époque, la société et la situation dans lesquelles elle est accomplie. En somme, la lecture littéraire est un processus qui nécessite la lecture et la relecture d'œuvres complètes et engage le lecteur dans une démarche interprétative. Puisqu'elle vise à une compréhension et à une interprétation de l'œuvre, la lecture littéraire est sensible à la dimension esthétique du texte, mais n'évacue pas pour autant le plaisir de lire et l'investissement psychoaffectif dans la lecture. En bref, c'est un mode de lecture qui se distingue de l'analyse méthodique puisque, justement, il laisse place au plaisir et à l'identification du

lecteur au texte. Il diffère aussi de l'analyse traditionnelle puisqu'il ne prétend pas chercher la bonne interprétation, mais bien une interprétation plausible et personnelle du texte lu.

L'une des particularités du dispositif est qu'il pourra s'appliquer à la lecture de n'importe quel roman, pourvu qu'il soit suffisamment résistant et qu'il présente un défi de lecture intéressant, et sera transférable d'une année du secondaire à une autre. À mon avis, c'est davantage le résultat, les réflexions des élèves qui différeront selon que le dispositif est utilisé en troisième ou en cinquième secondaire par exemple. Aussi, l'enseignant qui souhaitera l'utiliser n'aura pas à suivre les activités proposées dans un ordre précis ni à expérimenter avec les élèves les cinq capsules : il pourra y aller selon ses désirs et les compétences des jeunes.

2 Le dispositif didactique

2.1 Les grandes lignes

Le dispositif didactique dont il est question ici touche, tel que mentionné précédemment, à la lecture littéraire d'un roman. Il s'agit d'un projet de lecture ponctué de capsules d'enseignement portant sur les principaux éléments pouvant guider les élèves dans leur interprétation. En fait, pour faire court, il s'agit d'amener les élèves à réaliser une lecture et une relecture d'un roman afin qu'ils puissent en produire une interprétation personnelle (une interprétation d'équipe dans le présent cas) et plausible. Au terme du projet global de lecture, les élèves devraient être en mesure de présenter par écrit ou oralement le fruit de leur travail et peut-être même de confronter leur interprétation avec celle d'autres élèves ayant travaillé sur le même roman (s'il est possible de le faire techniquement parlant bien entendu). La communication orale pourrait alors prendre la forme d'un débat entre équipes de classes différentes ou encore, si cela s'avère impossible, les élèves pourraient présenter au groupe classe leur interprétation, avec justifications il va sans dire, ou mettre en valeur leur travail sur le roman d'une autre façon qui pourrait convenir à l'enseignant. Il sera question de l'évaluation plus avant dans ce texte.

Il s'avère risqué de cibler les compétences disciplinaires qui seront touchées lors de la mise en branle du dispositif didactique puisque le programme de formation du

deuxième cycle du secondaire n'est pas encore disponible. Cependant, partant du *Programme de formation de l'école québécoise* du MELS pour le premier cycle du secondaire, il est possible de supposer que la principale compétence disciplinaire travaillée se libellera sensiblement comme suit : « Lire et apprécier des textes variés » incluant les familles de situation *Découvrir des univers littéraires en explorant des textes narratifs* et *Se construire des repères culturels en établissant des liens entre les œuvres littéraires*. L'évaluation de cette compétence se fera soit par le biais d'une manifestation de la compétence « Communiquer oralement selon des modalités variées » en *Défendant une idée en interagissant oralement* ou de la compétence « Écrire des textes variés » en *Appuyant ses propos en élaborant des justifications (pour soutenir une interprétation)*. Cela dit, les compétences seront à préciser ou à modifier dès la parution du programme de formation de français langue d'enseignement pour le deuxième cycle du secondaire. Aussi, bien que la compétence ciblée soit la lecture de textes variés, l'enseignant pourrait décider d'évaluer l'écriture ou la communication orale : la lecture deviendrait alors prétexte à la production orale ou écrite faite ultérieurement par l'élève.

Ces compétences seront développées chez les élèves par le biais d'un projet d'équipe formée de quatre participants, un regroupement qui se fera selon le roman qu'auront choisi les élèves ou selon une autre manière décidée par l'enseignant. Il pourrait être intéressant d'amener les élèves à choisir leur roman à partir de l'incipit de chaque œuvre ou des première et quatrième de couverture de romans sélectionnés au préalable. Enfin, ce sont là des possibilités et non des contraintes pour l'enseignant puisqu'il pourrait s'avérer ardu de prélever chaque début de roman provenant de la liste suggérée. D'ailleurs, sera jointe au dispositif didactique une liste sommaire de romans susceptibles d'être intéressants pour les élèves, liste que l'enseignant pourra utiliser ou non. Une fois le choix de roman fait et les équipes formées, il s'agira pour l'enseignant de présenter le projet global et de fournir aux élèves le calendrier des rencontres d'équipe afin que les jeunes puissent se donner un horaire de première lecture du roman. Il sera important pour les élèves de se fixer en équipe des objectifs de lecture et de les respecter puisque les chapitres lus alimenteront la discussion et le fait d'en être tous au même endroit dans le roman facilitera les hypothèses de lecture. Donc, lors de la présentation du projet ou après le choix du roman, les équipes auront à déterminer leurs objectifs de

lecture et à les respecter. Les élèves devront tous tenir un journal de lecture dans lequel ils noteront leurs réflexions, questions, émotions, hypothèses de lecture, résumés de chapitres et interprétations possibles de l'œuvre. Ils y noteront aussi des questions suggérées par l'enseignant ou émanant d'eux lors des capsules. Ces questions deviendront alors des pistes de réflexion qui, jointes aux réponses de leur grille de lecture, pourront les inspirer et les guider dans leur travail sur le roman. Lors des rencontres d'équipe, ils auront à discuter de ce qui aura été noté au journal de lecture et à se donner une compréhension commune du roman choisi. Ce sera aussi le moment d'apporter des réponses à leurs questions visant la compréhension du roman et de partager leurs réflexions. Parallèlement au journal de lecture, ils auront en leur possession une grille de lecture du roman, tel que mentionné précédemment, visant à en faire ressortir les principales caractéristiques (narration, personnage, lieu, temps, intrigue, etc.). Au terme d'une première lecture, les élèves devraient être en mesure de saisir le sens global du roman et de statuer sur ce qui fait sa particularité et ainsi choisir leur entrée ou l'élément sur lequel ils se concentreront davantage pour en arriver à une interprétation cohérente et viable. Aussi, les capsules d'enseignement devraient les supporter dans leur choix d'entrée à privilégier. À titre d'exemple, après avoir lu et compris dans son ensemble *L'écume des jours* de Boris Vian, il serait possible d'aspirer à l'interpréter en se questionnant sur l'univers narratif (entrée) privilégié par l'auteur, qui diffère – le mot est faible – de l'univers narratif exposé dans plusieurs œuvres plus près du réel, du monde de l'élève. Dans le même ordre d'idées, on pourrait dire du roman *Le souffle de l'harmattan* de Sylvain Trudel que le langage poétique (entrée) du narrateur accentue la thématique de l'abandon présentée dans le roman. Ainsi, les équipes chercheront davantage du côté de l'entrée choisie pour en arriver à une interprétation plutôt que survoler toutes les composantes du roman sans jamais approfondir ce qui fait sa particularité. Donc, une fois l'entrée choisie, les membres de l'équipe se sépareront la tâche selon les aspects touchant au roman qu'ils souhaitent explorer et entameront la seconde lecture du roman en ayant en tête leur porte d'entrée et en tentant de découvrir ce que l'auteur a réellement souhaité communiquer dans son récit ou ce que le récit livre au lecteur. Il serait intéressant de leur soumettre la question « Que veut dire le roman lu? » ou « De quoi parle le roman? » (et il ne s'agit pas ici de résumer le texte) aux élèves afin de les aiguillonner quant au travail

subséquent à la lecture. Il sera important de rappeler aux jeunes qu'il n'existe pas une seule interprétation qui soit bonne et qu'ils peuvent puiser dans leur expérience de lecteur pour se forger leur propre explication du roman. Cependant, toute interprétation devra s'accompagner de preuves provenant soit du texte, du contexte social, historique, économique, etc. de l'écriture de l'œuvre ou encore de la vie de son auteur. Au moment de l'écriture du texte argumentatif pour soutenir leur interprétation ou lors de la préparation à l'oral, les membres des équipes pourraient se séparer la tâche de sorte que chaque coéquipier soit responsable d'une preuve ou d'un argument soutenant leur interprétation. À noter que le choix de l'œuvre est important : un texte plat et sans substance sera difficile à interpréter et peu amusant pour les élèves. Leur roman doit représenter un défi de lecture, doit être polysémique et particulier.

2.2 Les capsules d'enseignement

Jusqu'à présent, cinq thèmes généraux ou regroupement de thèmes ont été ciblés comme devant être abordés dans les capsules d'enseignement d'une durée d'environ deux périodes chacune. Ces thèmes généraux ont été choisis d'une part parce que je les considère comme étant accessibles aux élèves du deuxième cycle du secondaire et, d'autre part, parce qu'ils permettent de regarder une œuvre sous différents angles tout en favorisant une lecture littéraire. Les stéréotypes et les genres littéraires, les composantes de l'univers narratif (temporalité, spatialité, thème et personnage), la narration et le point de vue, l'intrigue et les hypothèses de lecture et, finalement, l'écriture du roman sont les cinq thèmes ciblés jusqu'à présent ou les cinq appellations des capsules. Pour ces capsules, de la théorie ainsi que des propositions didactiques inspirées de divers auteurs seront suggérées à l'enseignant. Le but de ces activités est de mener les élèves vers une lecture littéraire, de les soutenir dans leur travail sur le roman choisi et de les inciter à faire diverses lectures, entre autres, de nouvelles littéraires et d'extraits de romans.

2.3 L'évaluation ou l'après lecture

Le projet de lecture de roman implique pour les élèves qu'ils doivent en faire une lecture littéraire et en arriver à l'interpréter à la lumière de ce qu'ils en auront compris. Donc, la compétence à travailler est la lecture de textes variés, dans le cas présent, de textes narratifs. Le fait de travailler en petites équipes favorisera les échanges d'idées et

sera sans doute facilitant pour les élèves dans leur démarche de lecture. Le projet de lecture mènera à une prestation orale des équipes ou à la production d'un travail écrit, ce qui permettra d'évaluer chez les élèves l'atteinte ou non des critères suivants (critères d'évaluation liée à la compétence « Lire des textes variés »): compréhension des éléments significatifs du texte, interprétation fondée du texte, justifications pertinentes des réactions au texte et recours à des stratégies de lecture appropriées.

2.3.1 Communiquer oralement selon des modalités variées

Tel que mentionné ci-dessus, il est possible de laisser les jeunes décider de ce qu'ils souhaitent présenter oralement, en autant que cela prouve qu'ils ont procédé à une lecture et à une analyse du roman choisi ou déterminer à l'avance ce que l'on souhaite que les jeunes présentent. À titre d'exemple, les jeunes pourraient mettre en scène une entrevue réalisée avec l'auteur dans laquelle celui-ci explique son roman et met à l'avant-plan le message qu'il a voulu y inscrire. De même, il pourrait s'agir d'une saynète où le personnage principal du roman parle de ses motivations profondes, de son cheminement personnel ou autres en lien évidemment avec le récit. Aussi, une équipe pourrait simuler un débat mettant en opposition deux interprétations possibles d'un roman. Je le mentionnais plus tôt, il serait fort enrichissant également que des équipes de classes différentes ayant travaillé sur le même roman confrontent leur interprétation respective au cours d'un débat. La présentation orale pourrait également être menée de façon plus conventionnelle et prendre la forme d'un exposé argumentatif ou les membres de l'équipe démontrent la viabilité et la validité de leur interprétation.

2.3.2 Écrire des textes variés

Ce travail de lecture et d'interprétation pourrait très bien servir de tremplin à l'écriture également. L'interprétation du roman et les preuves l'appuyant pourraient devenir matière à l'écriture d'un texte argumentatif visant à prouver la pertinence de l'interprétation retenue. Ainsi, le travail écrit prendrait la forme d'un texte suivi rédigé en équipe ou un texte suivi dont les parties seraient rédigées séparément par les élèves, mais toujours de façon à produire un tout cohérent. Également, le travail d'interprétation du roman par les élèves pourrait servir de base à l'écriture d'une nouvelle littéraire, par exemple en utilisant le personnage principal du roman lu comme acteur d'une histoire de

leur cru. Les élèves pourraient également être appelés à écrire une publicité pour promouvoir le roman lu, écrire un épilogue au roman ou encore une lettre destinée aux futurs lecteurs du même roman. Enfin, les possibilités sont nombreuses et dépendent de l'imagination des élèves, du temps que l'on souhaite y consacrer et des buts poursuivis par l'enseignant.

Que l'on opte pour une communication orale ou un texte écrit ou les deux comme aboutissement ultime du projet de lecture, il serait intéressant d'évaluer à l'aide d'une grille de correction ou à tout le moins de jeter un œil au journal de lecture. Ainsi, cet outil pourrait permettre à l'enseignant d'évaluer le cheminement de l'élève dans ses lectures du roman et de voir les stratégies utilisées. Par surcroît, la grille de lecture complétée par chacune des équipes s'avère un outil potentiellement utile pour l'évaluation puisqu'elle permettrait de savoir si les élèves sont en mesure de cibler les informations importantes et de repérer dans une œuvre les différentes composantes du texte narratif. Le travail effectué lors des capsules d'enseignement pourrait être consulté également puisqu'il témoignera de l'implication des élèves tout au long du processus d'apprentissage.

ANNEXE C
DOCUMENTS RELATIFS À LA SECONDE VERSION DU
DISPOSITIF DIDACTIQUE
(activité d’amorce et présentation du dispositif)

AMORCE AU PROJET DE LECTURE – DES SCÈNES DE LECTURE

Présentation

Avant de présenter le projet de lecture aux élèves, il convient de mettre en place une activité qui agira à titre de déclencheur. Le but est, en plus d'amorcer le projet de lecture, que les élèves prennent conscience qu'ils ont ou qu'il est possible d'avoir des réactions personnelles vis-à-vis d'une oeuvre et que plusieurs stratégies de lecture peuvent être utilisées lors de la lecture d'un texte quel qu'il soit. Deux oeuvres sont ici proposées : un extrait d'*Un ange cornu avec des ailes de tôle* de Michel Tremblay et un extrait d'*Index* de Camille Laurens.

***Un ange cornu avec des ailes de tôle* de Michel Tremblay:**

Un ange cornu avec des ailes de tôle consiste en un portrait de l'évolution de Michel Tremblay en tant que lecteur. L'extrait du roman choisi traite de la lecture de *L'Auberge de l'Ange-Gardien* de la comtesse de Ségur par le jeune Michel. Les discussions et réactions des personnages autour de *L'Auberge de l'Ange-Gardien* sont fort intéressantes. L'extrait expose les questions qu'un lecteur peut se poser face à une nouvelle oeuvre, à un nouvel auteur, à un vocabulaire différent de celui que l'on utilise tous les jours, etc. Dans l'extrait, le jeune Michel participe véritablement de l'identification au personnage et de l'illusion référentielle : son monde de référence est fort différent de celui de *L'Auberge de l'Ange Gardien*, mais il réussit tout de même à établir des parallèles entre les personnages et lui. Enfin, il s'agit-là d'un exemple de déclencheur au goût et au plaisir de lire...

***Index* de Camille Laurens :**

L'extrait du roman de Camille Laurens est utilisé afin de faire réfléchir les élèves sur leurs attentes et réactions en tant que lecteurs avant la lecture. On veut savoir quels livres apprécient-ils, pourquoi, de quelle façon choisissent-ils leurs lectures, etc. L'extrait est d'autant plus intéressant qu'il traite du genre policier et en dresse une liste de stéréotypes qui y sont associés. Faire un retour sur cette liste serait intéressant. C'est une occasion d'introduire subtilement les notions de genre et de stéréotype qui seront développées ultérieurement. La fin de l'extrait ouvre la voie à de multiples hypothèses de lecture également. Pourquoi ne pas inviter les élèves à en émettre quelques-unes et les inviter à lire le roman...

Déroulement de l'activité

1. Distribution puis lecture d'un extrait d'*Un ange cornu avec des ailes de tôle* de Michel Tremblay¹.
2. En groupe classe, retour sur la lecture de l'extrait. L'enseignant suscite la discussion par des questions :
 - ⇒ De quoi traite l'extrait?
 - ⇒ Quelle est la place des livres dans la vie du narrateur?
 - ⇒ Connaissez-vous quelqu'un qui « dévore » les livres? Quelles sont ses caractéristiques?
 - ⇒ Que représentent les livres pour vous?
 - ⇒ Quels effets ont les livres et la lecture sur vous?
 - ⇒ Quelles questions vous posez-vous lorsque vous lisez?
 - ⇒ Existe-t-il un livre qui vous a particulièrement marqué? Lequel et pourquoi?
 - ⇒ Que peut vous apporter la lecture selon vous?
 - ⇒ Etc.
3. Distribution et lecture d'un extrait d'*Index* de Camille Laurens².
4. Un peu à l'image de ce qui s'est fait précédemment, discuter en grand groupe de l'extrait lu en posant aux élèves les questions suivantes :
 - ⇒ De quoi parle l'extrait?
 - ⇒ Quel genre de livre aimez-vous? Pourquoi?
 - ⇒ Comment faites-vous pour savoir de quoi parle un livre?
 - ⇒ De quel genre de roman la narratrice parle-t-elle particulièrement dans l'extrait?
 - ⇒ Que dit-elle de ce genre de roman?
 - ⇒ Êtes-vous en accord avec sa perception de ce genre de roman? Pourquoi?
 - ⇒ Connaissez-vous d'autres genres de roman? Lesquels?
 - ⇒ Pouvez-vous nommer leurs caractéristiques?
5. À mesure que les élèves fournissent des caractéristiques du roman policier ou des autres genres répertoriés, inscrire ces informations au tableau.
6. Revenir avec eux sur la fin de l'extrait et leur demander d'émettre des hypothèses sur le genre auquel appartient ce roman et sur les suites potentielles de l'histoire...
7. Leur annoncer que le projet de lecture de roman qui s'amorce impliquera qu'ils s'expriment sur les réactions que suscite l'œuvre en eux, sur les hypothèses de lecture possibles en regard de l'œuvre et qu'ils devront, entre autres choses, déterminer à quel genre (ou sous-genre) appartient le roman choisi.

¹ Tremblay, M. (1994). *Un ange cornu avec des ailes de tôles*. Montréal : Leméac/Actes Sud (p. 34 à 45).

² Laurens, C. (1991). *Index*. Paris : POL éditeur (p. 18 à 21 – jusqu'à « [...] disponible dans sa conscience »).

8. Présenter aux élèves le projet de lecture. La présentation power point jointe au document se veut une façon simple d'expliquer aux élèves ce qu'ils auront à accomplir et de leur communiquer le calendrier du déroulement général du projet de lecture.

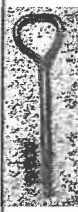
Suggestions de romans (à titre indicatif)

- *Le passager* – Patrick Sénécal
- *Le vieux qui lisait des romans d'amour* – Luis Sepulveda
- *Le pari* – Dominique Demers
- *Marie-Tempête* – Dominique Demers
- *On finit toujours par payer* – Jean Lemieux
- *Le portrait de Dorian Gray* – Oscar Wilde
- *Quelques adieux* – Marie Laberge
- *Annabelle* – Marie Laberge
- *Le petit sauvage* – Alexandre Jardin
- *Le zèbre* – Alexandre Jardin
- *L'alchimiste* – Poelho Cohelo
- *Volkswagen blues* – Jacques Poulin
- *La tournée d'automne* – Jacques Poulin
- *L'enfant cigarier* – Marie-Paule Villeneuve
- *Les neuf vies d'Édward* – Chrystine Brouillet
- *Sans pardon* - Chrystine Brouillet
- *Le rouge idéal* - Jacques Côté
- *L'homme trafiqué* - Jean-Jacques Pelletier
- *La grosse femme d'à côté est enceinte* - Michel Tremblay
- *Lettres chinoises* – Ying Cheng
- *L'avalée des avalés* – Réjean Ducharme
- *Le survenant* – Germaine Guèvremont
- *Terre des hommes* - St-Exupéry
- *Vol de nuit* - St-Exupéry
- *L'écume des jours* - Boris Vian
- *Maria Chapdelaine* - Louis Hémon
- *La dame dans l'auto avec des lunettes et un fusil* – Sébastien Japrisot
- *Novecento pianiste* – Alessandro Baricco
- *Soie* - Alessandro Baricco
- *L'étranger* – Albert Camus
- *Oscar et la dame rose* – Éric-Emmanuel Schmitt
- *Ibrahim et les fleurs du Coran* - Éric-Emmanuel Schmitt
- *Le Parfum* – Patrick Süskind
- *Alice court avec René* – Bruno Hébert
- *Saga* – Tonino Benacquista
- *Cent ans de solitude* – Gabriel García Márquez
- *L'empreinte de l'ange* – Nancy Huston
- *Hygiène de l'assassin* – Amélie Nothomb
- *La petite fille qui aimait trop les allumettes* – Gaétan Soucy
- *Le vieil homme et la mer* – Ernest Hemingway
- *Carnets de naufrage* – Guillaume Vigneault
- *Kamouraska* – Anne Hébert
- *Agaguk* – Yves Thériault
- *Des souris et des hommes* – John Steinbeck
- *L'aveur de sable* – Stéphan Bourguignon
- *Homme invisible à la fenêtre* – Monique Proulx
- ...



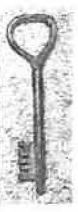
La lecture littéraire d'un roman

Projet de français, deuxième cycle du secondaire

Plan de la présentation

- ◆ Le projet en général;
 - Introduction;
 - La lecture littéraire;
 - L'interprétation;
 - Les compétences en jeu;
 - L'évaluation.
- ◆ Le déroulement des activités;
- ◆ L'échéancier
- ◆ Technicités.



Le projet en général

- ◆ Projet de lecture d'un roman au choix
- ◆ Travail en équipe de 4 personnes;
- ◆ Nécessite plusieurs lectures pour analyser le roman de manière à en faire ressortir une interprétation, de répondre à la question *Que dit le roman?* ou *Que veut dire l'auteur?*
- ◆ Vise une lecture littéraire du roman:

Mode de lecture qui oscille entre l'implication personnelle dans la lecture et le travail cognitif sur l'oeuvre. Sorte de jeu entre le lecteur et le roman lu, jeu dans lequel le lecteur tente d'expliquer le sens ou le message qui est, selon sa propre lecture, présenté dans le texte. C'est lire de manière à interpréter le texte d'une façon personnelle et originale. Cette interprétation nécessite de prendre en compte ce que dit le texte, les conditions dans lesquelles il a été écrit, son auteur, et sera marquée de la culture du lecteur. Contrairement à l'analyse littéraire traditionnelle, il ne s'agit pas de trouver l'interprétation, mais bien de fournir une interprétation personnelle et originale du roman et d'apporter les justifications nécessaires.



Le projet en général... suite

- ◆ Une interprétation du roman choisi est demandée:
 - L'interprétation est une explication du texte nécessaire lorsque le lecteur a l'impression que certaines informations lui échappent, quand le texte n'est pas complètement clair pour lui.
 - Dans le cadre de ce travail, il faut répondre à la question « Qu'a voulu dire l'auteur? », ou « Que veut dire le roman? » ou, « Que vous dit le roman? », ou « Qu'est-ce qui vous semble particulier dans ce roman? » et « Qu'est-ce que cette particularité ajoute au roman ou permet d'exprimer selon vous? ».
- ◆ Finalités du travail
 - o Manifester votre compétence en lecture par l'écriture d'un texte dans lequel l'interprétation deviendra en quelque sorte la thèse et les preuves et explications en lien avec le roman, les arguments;
 - o Constituer un catalogue de classe formé des fiches d'appréciation des divers romans lus ayant pour objectif de faciliter vos futurs choix de lecture.



Le projet en général... suite

◆ Les compétences...

- La compétence disciplinaire qui sera développée et évaluée en fin de parcours est «lire et apprécier des textes variés»;
- La compétence «communiquer oralement selon des modalités variées» ainsi qu'«écrire des textes variés» seront mises à contribution lors du projet;
- Le travail d'équipe suppose que la coopération soit également travaillée.

5



Le projet en général... suite

◆ L'évaluation:

- Au terme du projet, chaque équipe aura à remettre un travail écrit d'environ 400 mots sous la forme d'un texte suivi défendant, à l'aide de preuves, l'interprétation du roman faite par l'équipe.
Le journal de lecture sera pris en compte dans l'évaluation.
Le travail systématique sur les composantes du roman servira également de point de repère pour l'évaluation de la lecture.
- Chaque équipe devra également remplir une fiche d'appréciation du roman qui constituera les bases du catalogue de classe.
- L'évaluation permettra de vérifier l'atteinte des critères suivants: la compréhension des éléments significatifs du texte, une interprétation fondée du texte et des justifications pertinentes aux réactions face au texte.

6



Le déroulement des activités

- Formation des équipes;
- Choix du roman à lire:
 - Le choix du roman est important. Si le roman est trop simple, trop facile, il sera difficile de trouver des choses intéressantes à travailler...
- Planification des rencontres d'équipe (échéancier de lecture):
- Lecture du roman en parallèle avec les rencontres d'équipe et respectant l'échéancier;
- Travail dans le journal de lecture tout au long du projet:
 - Le journal de lecture est un endroit où seront consignées, au jour le jour, les impressions, les hypothèses de lecture, les questions qui viennent en tête, les citations marquantes, les informations recueillies quant aux composantes du roman, etc. Il est un outil important qui témoigne de la progression dans le travail et qui sera nécessaire aux discussions en équipe.
 - Des explications précises sur son organisation seront communiquées plus tard.

7



Le déroulement des activités... suite

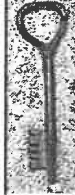
- Chaque rencontre d'équipe sera le moment de faire le point sur ce qui a été lu, de vérifier les hypothèses de lecture, de répondre aux questions survenues lors de la lecture et de comparer les informations recueillies sur les différentes composantes du roman. La grille de lecture devrait vous servir de balises quant aux composantes à regarder;
- La grille de lecture qui vous sera remise se présente sous la forme de questions et servira principalement à vous faire réfléchir sur le roman choisi. Cet outil pourrait aussi s'avérer aidant dans la recherche de l'entrée à privilégier pour interpréter le roman ou dans l'identification de ce qui y est particulier.
 - À la fin de la première lecture du roman, les membres de l'équipe devront statuer sur l'entrée à privilégier pour interpréter le roman. Pour y arriver, vous devrez vous questionner sur ce qui est particulier dans le roman, trouver ce qui diffère dans ce roman par rapport aux autres que vous avez lus auparavant, ce qui rend sa lecture plus difficile selon vous, etc. Ce sera également le temps de commencer à réfléchir à une ou des interprétation(s) potentielle(s).
 - L'entrée est le point principal sur lequel vous vous pencherez pour analyser le roman. Par exemple, vous pourriez décider d'interpréter le roman par le biais de ses personnages, ou des thèmes abordés, ou de la narration, ou de son statut par rapport aux autres œuvres de la même époque, etc.

8



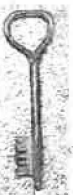
Le déroulement des activités... suite

- Une fois l'entrée choisie, il s'agira de lire de nouveau le roman ayant spécialement en tête cette entrée et l'hypothèse d'interprétation déterminée par l'équipe tout en restant attentif aux diverses composantes du roman.
- Au fur et à mesure des rencontres et de la relecture, vous devriez être en mesure de préciser l'interprétation du roman, d'y trouver des preuves de ce que vous avancez et de compléter les informations sur les composantes du roman.
- **Attention :** au moins une seconde lecture du roman est **nécessaire** pour l'interpréter. Si vous ne connaissez pas bien le roman, vous ne pourrez pas vous le mettre à distance de manière à en dégager une explication symbolique.



Le déroulement des activités... suite

- Le journal de lecture servira à consigner les preuves et les réflexions, de façon à faire émerger une interprétation viable et cohérente du texte.
- À la fin du parcours, vous aurez à remettre un travail écrit composé d'un texte suivi présentant votre interprétation ainsi qu'un travail sur les composantes du roman (par points) et une fiche d'appréciation du roman.
- Tout au long du projet, des *modules* portant sur différentes composantes du roman (stéréotypes et genres, univers narratif, narration, intrigue et hypothèse de lecture, langage) et des activités s'y rattachant seront travaillés. Ces modules devraient éclairer des concepts nouveaux pour vous ou vous remettre en tête des éléments que vous connaissez déjà.



Exemple d'une interprétation...

Le langage poétique (entrée) du narrateur du Souffle de l'harmattan de Sylvain Trudel dissimule la souffrance qui provoque la fuite présente dans le roman. En fait, le langage même est une fuite. (thèse)

- Dans l'exemple, les preuves appuyant l'interprétation qui dit que le thème de la fuite est présent dans le roman de Trudel s'orienteraient autour du narrateur et du langage qu'il utilise:
- Le regard de l'enfant sur le monde est à lui seul une fuite constante de la réalité et lui permet de demeurer dans son monde imaginaire (argument)
 - Tout au long du roman, le narrateur et son ami fuient leur famille respective en quête de liberté et de paix. Encore une fois, le langage coloré est porteur d'espoir et donne à penser au lecteur que les héros réussiront peut-être à s'éloigner suffisamment. (argument)
 - Le langage poétique du narrateur se veut le reflet du langage et des images d'un enfant. Or, ce langage exprime souvent des propos difficiles, liés au monde adulte. Il s'agit-là d'une fuite en marge de la progression vers un monde adulte, « l'adultère ». (argument)



L'échéancier

- ✓ Le projet de lecture dans son ensemble devrait s'échelonner sur deux mois (novembre et décembre):
- ✓ Il y a quatre rencontres d'équipe prévues au calendrier pour la première lecture du roman:
- ✓ Il y aura une rencontre d'équipe où il faudra faire le bilan (après la première lecture) et décider de l'entrée et d'une ébauche d'interprétation ainsi que de la séparation du travail en vue de la deuxième lecture:
- ✓ Lors de cette relecture, il y aura au moins deux rencontres d'équipe pour évaluer la situation et procéder aux ajustements s'il y a lieu:
- ✓ Il y aura également une rencontre après la deuxième lecture pour faire le bilan, vérifier si les preuves amassées tiennent la route, faire le plan de rédaction et se séparer le travail de rédaction:
- ✓ Des périodes d'utilisation du local informatique pour présenter le travail adéquatement seront aussi accordées (à déterminer plus tard):



L'échéancier (novembre)

lundi	mardi	mercredi	jeudi	vendredi
		1 Exemple Présentation du projet	2	3
6	7	8	9	10
13	14	15	16	17
20	21	22	23	24
27	28	29	30	1



L'échéancier (décembre)

lundi	mardi	mercredi	jeudi	vendredi
4	5	6	7	8
11	12	13	14	15
18	19	20	21	22
Vacances	Vacances	Vacances	Vacances	Vacances
Vacances	Vacances	Vacances	Vacances	Vacances



Technicités

- Au travers du projet, vous aurez à réaliser des activités dans le cadre de *modules* portant sur diverses composantes du roman. Ces *modules* devraient vous fournir des pistes d'exploration du roman que vous aurez choisi.
- Vous devrez être autonomes et responsables dans votre travail. Un membre de l'équipe qui ne lit pas ou qui ne fait pas ce qui lui est demandé nuira à ses coéquipiers. La coopération nécessite que tous fassent leur bout de chemin et que vous soyez capables de gérer votre équipe et de vous autodiscipliner.
- Attention au choix du roman.
- Vous devrez vous procurer un cahier de notes (canada ou spirale) qui vous servira de journal de lecture.



BON SUCRÉS



TRAVAIL SUR LES COMPOSANTES DU ROMAN

PROPOSITION DE QUESTIONS

Avant d'en arriver à l'interprétation du roman, vous devez l'avoir lu, compris et en avoir fait ressortir les particularités. Les questions suivantes servent à orienter votre seconde lecture du roman et à en observer un maximum de composantes. Pour vous aider à y répondre, référez-vous aux modules vus en classe.

L'INTERTEXTUALITÉ

- ☐ Y a-t-il dans le roman des traces d'un ou de plusieurs textes antérieurs ?
- ☐ Si oui, quelles sont-elles et comment ces traces sont-elles traitées? S'agit-il de citation(s) ou d'allusion(s) plus ou moins claire(s)? Ces traces sont-elles réinventées, parodiées, etc. ?
- ☐ À votre avis, quel est l'apport de ces traces dans le roman ?

L'INTRIGUE ET LES HYPOTHÈSES DE LECTURE

L'intrigue :

- ☐ Retracer le schéma narratif général de votre roman;
- ☐ De quelle façon sont présentées les péripéties? Dans l'ordre chronologique? Qu'est-ce que cela apporte à l'histoire?
- ☐ Y a-t-il plusieurs intrigues qui se croisent dans le roman? Lesquelles? Quel est l'effet produit sur le lecteur par ce procédé d'écriture?

Les hypothèses de lecture :

- ☐ Les hypothèses de lecture émises lors de la première lecture du roman s'avèrent-elles justes?
- ☐ Était-il possible de prévoir la fin du roman avant que se déroule la dernière action?
- ☐ L'auteur tentait-il de vous amener sur de fausses pistes (justifiez votre réponse)? Si oui, pourquoi l'auteur a-t-il choisi d'écrire son texte ainsi selon vous?

LES STÉRÉOTYPES ET LES GENRES LITTÉRAIRES

Les stéréotypes :

- ☐ L'auteur utilise-t-il des stéréotypes dans son roman? Lesquels? De quelle façon?
- ☐ Que permettent, de façon générale, les stéréotypes utilisés?

Les types et genres :

- ☐ Y a-t-il un type de séquence autre que narratif qui revient fréquemment dans le roman? Quelle est sa fonction? Son intérêt dans le roman?
- ☐ Dans quel courant littéraire s'inscrit le roman?
- ☐ Le roman est-il représentatif ou non des autres écrits de son époque?
- ☐ Dans quel contexte socio-historique le roman a-t-il été écrit?
- ☐ À quel sous-genre appartient le roman choisi? Quels indices permettent de l'identifier?
- ☐ Y a-t-il des figures génériques dans le roman lu? Jouent-elles un rôle différent de celui joué dans les romans du même genre?
- ☐ Le roman se démarque-t-il d'une quelconque façon du sous-genre auquel il s'identifie de prime abord? Au contraire, suit-il fidèlement les lois du genre?

L'UNIVERS NARRATIF

La temporalité :

- ☐ Tenter de discerner ce que la temporalité apporte au texte : les renseignements qu'elle fournit, ses particularités, etc.
- ☐ Voir si l'auteur utilise des procédés récurrents dans le roman et ce que cela apporte au texte;
- ☐ Voir également si des pans de l'histoire sont occultés et pourquoi.
- ☐ Si votre roman est un roman historique : la temporalité est-elle importante? Comment l'auteur traite-t-il les événements? Mélange-t-il sciemment les dates ou fait-il arrimer les événements historiques et le moment où ils se sont effectivement produits?

La spatialité :

- ☐ Dans quels lieux se déroule l'action dans le roman? Qu'ont-ils de particuliers? Comment sont-ils décrits? Ont-ils une fonction symbolique?

- ☐ Les lieux évoqués dans le roman sont-ils réels, inventés ou suggérés? Quel effet cela produit-il?

Les thèmes :

- ☐ Le roman traite-t-il de thèmes originaux?
- ☐ Le roman traite-t-il de thèmes répandus en littérature, mais de façon originale?
- ☐ De quelle façon les thèmes sont-ils exploités?

Les personnages :

- ☐ S'agit-il de personnages stéréotypés dans le roman? Pourquoi? De personnages réels? Réalistes? Comment sont-ils nommés?
- ☐ Le personnage principal plaît-il? Déplaît-il? À quoi attribuer cela?
- ☐ A-t-on accès aux pensées, aux désirs, aux peurs du personnage? Quel effet cela produit-il?
- ☐ Quelle a été votre perception du personnage à la première lecture du texte? Explicitez votre réponse?
- ☐ Y a-t-il des personnages symboliques dans le roman?

LA NARRATION ET LE POINT DE VUE

La narration :

- ☐ Quel est le statut du narrateur dans le roman?
- ☐ Pourquoi l'auteur en a-t-il décidé ainsi?
- ☐ Y a-t-il des changements de narrateurs dans le roman? Que cela apporte-t-il au roman? Qu'est-ce que ce changement nous permet de voir?

La focalisation :

- ☐ Quelle focalisation a principalement choisi l'auteur dans son roman?
- ☐ Y a-t-il des variations de focalisation? Pourquoi? Qu'est-ce que cela apporte au texte? Qu'est-ce que l'auteur souhaite mettre en valeur?
- ☐ Quel est l'effet créé par le choix de l'auteur quant à la focalisation dans son texte sur la perception du personnage? Sur l'atmosphère? Sur le déroulement du récit?

LES FAITS DE LANGUE

Le discours rapporté et le registre de langue:

- ☐ De quelle façon les paroles des personnages sont-elles principalement rapportées dans le roman?
- ☐ Y a-t-il une importante présence du discours rapporté dans le roman lu? Qu'est-ce que cela apporte au récit?
- ☐ Quel est le ou les registre(s) de langue des personnages du récit? Du narrateur?
- ☐ Pourquoi l'auteur a-t-il privilégié ce ou ces registre(s) de langue dans son récit?

Les figures de style :

- ☐ Y a-t-il une présence marquée des figures de style dans le roman? Si oui, y a-t-il une ou des figure(s) de style dominante(s)?
- ☐ Quel est l'apport des figures de style au récit?
- ☐ Le roman aurait-il été plus ou moins intéressant si le style d'écriture employé par l'auteur avait été différent?

Le texte suivant est un exemple d'une interprétation possible, et non unique, du roman de Sylvain Trudel, *Le souffle de l'harmattan*. Il peut servir de modelage auprès de vos élèves ou d'exemple à votre propre travail d'interprétation de n'importe quel roman.

Interprétation du roman *Le souffle de l'harmattan* de Sylvain Trudel Par Céline Leblanc

Le style de Sylvain Trudel adopté dans son premier roman *Le souffle de l'harmattan*, dont l'histoire se déroule autour des liens d'amitié étroitement tissés qui unissent Habéké Axoum et Hugues Francœur, ne va pas sans influencer la réception du texte par les lecteurs. Le langage employé par l'auteur contribue à l'idée de fuite présente dans l'œuvre et permet de peser réellement le désir profond des deux personnages principaux. Pour les deux amis, l'échappatoire à la souffrance humaine, la leur et celle des autres, réside dans la fuite. Fuir le monde réel et demeurer dans l'imaginaire, fuir l'évolution inexorable vers le monde des adultes et arrêter le vieillissement avant qu'il ne soit trop tard, voilà ce qu'entendent faire Habéké et Hugues.

Tout d'abord, il incombe de dire que, dans le roman *Le souffle de l'harmattan*, le regard que jette le narrateur enfant, Hugues Francœur, sur le monde est à lui seul une fuite constante de la réalité. Pour lui, les patates pilées se transforment aisément en château et la carotte marinée en princesse. En outre, selon Habéké et Hugues, un anévrisme au cerveau est comme une sécheresse en Afrique et se guérit en rétablissant l'irrigation, c'est lorsque la voie maritime de monsieur rencontre les grands lacs de madame que se conçoit un bébé et rouler sur la voie ferrée avec des pneus gonflés à l'hélium permet de se rendre en Afrique... Bref, Hugues et son ami Habéké vivent en marge du monde réel et le langage utilisé par l'auteur colore les épopées des jeunes d'une naïveté et d'une vision toute neuve sur les choses de la vie.

Finalement, le langage poétique présent dans *Le souffle de l'harmattan* permet d'évoquer une réalité difficile liée au monde des adultes par la voie des

images des enfants. Sans cette écriture colorée, certains passages du roman auraient sans doute des allures des plus tragiques. Les thèmes présentés dans le roman, c'est-à-dire la mort, la condition de fille mère, la drogue, les génocides, etc., sont particulièrement difficiles, mais la manière qu'a l'auteur de les aborder permet au lecteur d'y faire face en les effleurant du bout des yeux sans pour autant demeurer insensible. Le narrateur enfant reste donc dans son monde où il trouve du réconfort et une certaine protection face aux aléas de la vie adulte : « [...] l'ère adulte avec ses mensonges, ses trahisons, ses carnivals d'aveugles, ses cerfs-volants perdus, et tout ce qui ne va pas dans le sens de l'écoumène ¹ ». Affronter la vie avec un regard et des mots d'enfant permet ainsi au narrateur et à son ami de retarder leur arrivée dans « l'adultère ».

En conclusion, le fait que le narrateur utilise un ton tantôt comique tantôt tragique et toujours poétique pour exprimer une réalité dramatique rend captivante la lecture du *Souffle de l'harmattan*. C'est la façon de voir le monde des deux protagonistes et de caractériser ce qu'ils voient qui leur permet de vivre et de garder espoir en un ailleurs et un avenir meilleurs. Et c'est dans leur langage, donc dans l'écriture même de l'auteur, que s'inscrit la principale thématique du roman : la fuite.

¹ *Idem.* p. 100.

Exemple d'une page d'un journal de lecture élaboré à partir du début de la première lecture du roman
La main dans le sac d'André Marois



21 mars 2007 – début du roman, lecture des chapitres un, deux et trois

4^e de couverture :

Extrait de texte : Atmosphère d'horreur, mise en situation qui plonge le lecteur tout de suite dans la noirceur, l'étrangeté. Le résumé du roman y contribue aussi.

Écrit sans doute pour donner au lecteur le goût de résoudre le mystère autour de l'enfant à qui appartient la main.

Importance du noir pour l'auteur... le genre? L'horreur liée au noir?

Titre : *La main dans le sac*, la main de l'enfant? Du coupable pris au piège parce que démasqué?

Couverture : Couteau de boucher, restes de peau et de sang : tout est mis en place pour une histoire de crime ou d'énigme à résoudre.

Incipit : « C'est un agneau » : établit un parallèle entre le personnage et l'abattoir où il travaille... Le surnom du personnage est nounours : représentatif de son caractère doux mais en opposition avec sa carrure.

Au début : Pourquoi Nounours ramasse-t-il la main dans les poubelles : il est clair qu'il va s'attirer des ennuis. C'est un non sens. À sa place, je ne prendrais pas de risque, j'appellerais les autorités. J'ai l'impression qu'il veut « protéger la main ». Pourquoi?

Hypothèse : Il ne semble pas se préoccuper de qui a fait ça. Il tentera par tous les moyens de « protéger » la main qui deviendra son amie.



21 mars 2007 – début du roman, lecture des chapitres un, deux et trois

Genre : roman noir, de suspense, d'horreur?

Lieu : abattoirs Darfeuille et Fils

Personnage principal : Nounours, physique grand et imposant. Il occupe un emploi à l'abattoir dans l'entretien ménager. Il s'occupe de vider les immenses poubelles pleines de déchets de boucherie. Vit seul et a un penchant pour l'alcool. Il se déplace à vélo. Il n'aime pas les conversations intimes.

Narration : Narrateur externe.

Le discours rapporté est particulier. Il n'y a aucune marque du discours rapporté direct (aucun tiret, deux-points ou guillemets).

Grille de correction du journal de lecture
Lire et apprécier des textes variés (Réfléchir à sa pratique de lecteur)

Critères d'évaluation	Compétence insuffisante	Compétence peu satisfaisante	Compétence satisfaisante	Compétence assurée	Compétence marquée
	E	D	C	B	A
1. Qualité des hypothèses et questionnements	8.4 - 10.8	13.2 - 15.6	18 - 20.4	22.8 - 25.2	27.6 - 30
2. Réflexion portée sur plusieurs éléments du roman.	8.4 - 10.8	13.2 - 15.6	18 - 20.4	22.8 - 25.2	27.6 - 30
3. Implication personnelle dans la lecture	8.4 - 10.8	13.2 - 15.6	18 - 20.4	22.8 - 25.2	27.6 - 30
4. Qualité de la langue	2.8 - 3.6	4.4 - 5.2	6 - 6.8	7.6 - 8.4	9.2 - 10
					/100

Commentaires :

Grille de lecture du récit¹

Pour lire le récit (roman, nouvelle, conte...)

1. Les structures du texte

a) Les personnages

- i. Individus. Caractérisez les personnages principaux en évoquant leurs particularités physiques, psychologiques et morales, et en situant leur rôle par rapport aux autres personnages (à qui s'opposent-ils et comment? appartiennent-ils à un ou des groupe(s)?) et dans la progression de l'intrigue (jouent-ils le rôle du héros, de l'adjuvant, de l'opposant, du donateur, du personnage recherché?).
- ii. Groupes. Citez et caractérisez les principaux groupes de personnages, au sens restreint (groupes d'amis, d'alliés, familles, collègues) et au sens large (classes sociales, groupes ethniques), en situant leurs particularités et leur statut les uns par rapport aux autres ainsi que dans la progression de l'intrigue.

b) L'intrigue

- i. Crise(s). Quelle est la crise (manque, méfait, désir d'accomplir une quête) qui fait démarrer le roman? D'autres crises se superposent-elles ensuite ou d'emblée à la première? Les quelles?
- ii. Évolution(s). Comment la (les) quête(s) initiale(s) évolue(n)t-elle(s)? Évoquez les principaux obstacles rencontrés et les rebondissements les plus marquants.
- iii. Dénouement(s). Comment la (les) crise(s) se conclu(en)t-elle(s)?

c) L'espace

- i. Lieux. Où se passe l'action, en général (pays, région, ville) et en particulier (maison, pièce...)? Si l'espace évolue, précisez comment et pourquoi.
- ii. Oppositions. Caractérisez l'espace ou les espaces de ce récit : y a-t-il des oppositions clos/ouvert, intérieur/extérieur, restreint/vaste, haut/bas, ici/là-bas? Si oui, quelles fonctions ces oppositions ont-elles dans le récit?

¹ Dufays, J.-L., Gemenne, L. et Ledur, D. (2005). *Pour une lecture littéraire 2^e édition. Histoire, théories, pistes pour la classe*. Bruxelles : De Boeck-Duculot (p. 328-330).

d) *Le temps*

- i. Temps historique. Quelle est la situation historique du récit et comment est-elle précisée? Par des dates précises, des allusions? Citez-les.
- ii. Temps de la fiction. Quelle est la durée du récit et comment est-elle précisée?
- iii. Rapport entre temps de la fiction et temps de la narration : la progression du récit. La chronologie est-elle toujours respectée? Sinon, citez les principales anticipations et/ou rétropections (flash-backs) et expliquez leur fonction.
- iv. Rapports entre temps de la fiction et temps de la narration : les mouvements de la narration. Caractérisez le rythme de la narration dans l'ensemble du récit (plutôt rapide, résumé, elliptique ou plutôt lent, descriptif, explicatif?), puis relevez les principaux moments où l'action est a) étirée (analyses) ou interrompue par des réflexions ou des descriptions (pauses), b) exposée en « temps réel » (scènes), c) accélérée (résumés) ou éludée (ellipses), et interprétez ces phénomènes.

e) *La narration et le point de vue*

- i. Caractérisez le narrateur. Si c'est un personnage du récit (narrateur interne), quel rôle joue-t-il? S'il est extérieur au récit, intervient-il pour poser des jugements? S'adresse-t-il à des personnages du récit ou au(x) lecteur(s)?
- ii. Quel est le point de vue porté sur l'action : omniscient (vision illimitée, qui plonge dans les pensées de chacun), interne (vision illimitée à la perspective d'un personnage) ou externe (sans plongée dans les pensées des personnages)?

f) *L'écriture*

- i. Dans quelles proportions l'auteur recourt-il aux différentes techniques de composition (narration, description, dialogue, réflexion générale)?
- ii. Caractérisez le vocabulaire (mots familiers, courants, recherchés, spécialisés, expressions figurées...?) et la syntaxe (phrases longues, détaillées, courtes, sèches, elliptiques, allusives...?).
- iii. Repérez-vous des stéréotypes langagiers? Le cas échéant, dans quelles proportions? Et comment sont-ils énoncés? Citez quelques exemples.
- iv. Caractérisez le(s) registre(s) langagier(s) dominant(s). Y a-t-il des registres de parole différenciés dans les dialogues?

2. Genre, thème(s), message(s), mode(s) d'énonciation

- A) À quel(s) genre(s) rattachez-vous ce récit? Pourquoi?
- B) Que ls thèmes principaux repérez-vous dans ce récit?
- C) Repérez-vous des stéréotypes thématiques, narratifs ou idéologiques? Le cas échéant, dans quelles proportions? Et sur quel ton sont-ils énoncés? De manière sérieuse, de manière ironique ou parodique, ou de manière ambivalente ou ludique? Citez quelques exemples.
- D) Quel(s) aspect(s) du récit le titre met-il en exergue?
- E) Quel(s) message(s) dégagez-vous de ce récit? Quelles valeurs, quelles attitudes y sont-elles prônées et dévalorisées? Comment perçoit-on cela?
- F) Le sens est-il toujours clair, tranché, univoque? S'il y a des éléments incertains, quels sont-ils?

3. L'auteur et le contexte d'énonciation

- A) Après vous être renseigné sur la vie de l'auteur, voyez-vous des rapports entre celle-ci et le contenu du récit? Précisez.
- B) Après vous être renseigné sur le contexte historique et idéologique dans lequel l'œuvre a été produite, voyez-vous des rapports entre celui-ci et le contenu du récit?
- C) Après vous être renseigné sur le contexte littéraire dans lequel l'œuvre a été produite, pourriez-vous rattacher celle-ci à un courant, à une tradition, à une esthétique littéraire précise? Laquelle? Pourquoi? Confrontez vos observations avec ce qui est dit dans les sources que vous avez utilisées.

4. Le lecteur et sa réception

- A) De quelle manière avez-vous lu ce récit: lentement, vite, passionnément, difficilement, avec ou sans plaisir? Précisez, et citez les éventuelles difficultés que vous auriez rencontrées.
- B) Que lle est votre appréciation d'ensemble à propos des structures du récit d'une part, et de ses messages d'autre part? Ce récit vous a-t-il interpellé? A-t-il changé votre manière de voir sur certains points? Que vous a-t-il apporté?

ANNEXE D
DOCUMENTS RELATIFS À LA SECONDE VERSION DU
DISPOSITIF DIDACTIQUE
(modules)

PREMIER MODULE : INTRODUCTION À L'INTERTEXTUALITÉ

Informations

L'intertextualité

Un texte n'est jamais tout à fait neuf. Les références, explicites ou non, aux autres productions littéraires font partie intégrante des œuvres. Être sensible à l'intertextualité permet de mettre en relation le texte lu avec d'autres textes. Une fois la reconnaissance de la référence à d'autres textes effectuée, le lecteur doit comprendre ce que cette référence signifie puis l'interpréter.

L'intertextualité n'est pas que l'affaire des textes. Il est fréquent que des films empruntent à la littérature, que la littérature établisse des ponts avec la peinture, etc. Reconnaître la présence d'éléments tirés d'autres œuvres permet d'interpréter autrement ce qu'on lit, voit ou entend.

Le *Nouveau Petit Robert* définit l'intertextualité comme étant l'« ensemble des relations existant entre un texte (notamment littéraire) et un ou plusieurs autres avec lesquels le lecteur établit des rapprochements » (1996, p. 1200). La référence à d'autres textes peut se présenter sous forme de citation ou encore d'allusion, c'est-à-dire que l'auteur se sert d'autres œuvres sans toutefois les nommer.

L'hypertextualité

Un texte peut également s'inspirer de manière globale d'une histoire déjà existante. On parle alors d'hypertextualité. Il peut s'agir d'une variante d'un même texte, par exemple les versions orales du *Petit Chaperon rouge*, ou d'une reformulation du texte. Parmi les reformulations, on retrouve les adaptations (pour un public plus jeune entre autres), les transpositions (d'un livre à un film par exemple), les réécritures (réappropriation personnelle d'un texte), les variations (réécriture sur un thème imposé comme *Les exercices de style* de Raymond Queneau), etc. (Tauveron, 1999).

Lorsque l'auteur reprend des textes écrits par lui auparavant ou des parties de ses propres textes dans des œuvres nouvelles, on parle d'intratextualité ou d'auto-hypertextualité. C'est le cas par exemple de Michel Tournier réécrivant *Vendredi ou les limbes du Pacifique* dans la perspective d'une publication destinée à un jeune public : *Vendredi ou la vie sauvage* et qui avait auparavant emprunté à Daniel Defoe.

- ✓ Y a-t-il dans le roman des traces d'un ou de plusieurs textes antérieurs ?
- ✓ Si oui, quelles sont-elles et comment ces traces sont-elles traitées? S'agit-il de citation(s) ou d'allusion(s) plus ou moins claire(s)? Ces traces sont-elles réinventées, parodiées, etc. ?
- ✓ À votre avis, quel est l'apport de ces traces dans le roman ?

Déroulement du module

Activité d'amorce :

- ☐ Remettre aux élèves un ensemble de textes et d'extraits autour du « Lac » de Lamartine. L'ensemble est formé du poème « Le lac » de Lamartine¹, du poème « Imitateur » d'Alain Bosquet², d'un extrait du *Trésor de Rackham le Rouge* de Hergé³, d'un extrait de *Julie ou la Nouvelle Héloïse* de Rousseau⁴, de « Lettre à Lamartine » d'Alfred de Musset⁵ et d'un extrait de *Madame Bovary* de Flaubert⁶.
- ☐ Les élèves ont ensuite à lire et à répertorier les ressemblances dans chacun des textes et les éléments récurrents dans l'ensemble distribué. Pour ce faire, ils complètent la fiche de lecture en lien avec les textes.

Volet informatif :

- ☐ Retour sur l'exercice précédent par des questions posées aux élèves :
 - Qu'y a-t-il de commun dans ces textes?
 - De quoi est-il question dans ces textes?
 - Puisque les textes évoquent plus ou moins le même sujet, sont-ils des textes originaux?
 - Comment expliquez-vous ces coïncidences entre les textes?
 - Quel texte semble avoir inspiré les autres?
 - Ce phénomène vous est-il déjà arrivé (reconnaître dans un texte ou un livre un élément lu ou entendu ailleurs)? Si oui, pouvez-vous en donner des exemples?
- ☐ Amener les élèves sur la piste de l'intertextualité;
- ☐ Différencier avec eux ce que sont l'intertextualité et l'hypertextualité;
- ☐ Revenir sur ces deux notions en en proposant une synthèse;
- ☐ Les élèves prennent en note ces informations.
- ☐ Présenter aux élèves un enregistrement de la pièce *Les Belles-Sœurs* de Michel Tremblay ou leur faire lire la pièce ou encore, si le temps presse, leur donner à lire le premier acte. Voir la pièce jouée est souhaitable puisque les passages où les femmes monologuent sur leur vie respective est plus marquant ainsi:
- ☐ Présenter par la suite aux élèves l'épisode du 3 avril 2006 de la troisième saison de *Les Bougon, c'est aussi ça la vie!*, épisode intitulé « Arts et laïtes ». Dans cet épisode, Rita reçoit ses amies pour qu'elles l'aident à remplir des formulaires afin que Dodo

¹ Lamartine, A. *Méditations poétiques*. Récupéré de <http://poesie.webnet.fr/poemes/France/lamartin/l.html> le 21 juin 2007.

² Bosquet, A. (1980). *Sonnets pour une fin de siècle*. Paris : Éditions Gallimard.

³ Hergé (1947). *Les aventures de Tintin. Le trésor de Rackham le Rouge*. Paris-Tournai : Casterman (p. 32).

⁴ Rousseau, J.-J. (1960). *Julie ou la Nouvelle Héloïse*. Paris : Éditions Garnier Frères (p. 501 – à partir de « Quand nous eûmes atteint ce réduit » - à p. 503 - « j'aurais quitté Julie elle-même. » -).

⁵ Musset, A. de (1985). « Lettre à Lamartine ». Dans A. Lagarde et L. Michard, *XIX^e siècle. Les grands auteurs français du programme*. Paris : Bordas (p. 219-220).

⁶ Flaubert, G. (1976). *Madame Bovary*. Paris : Éditions Gallimard (p. 335 à 337 – jusqu'à « dans la lumière de la lune »).

gagne un prix littéraire. Elle découvre alors la jalousie et l'envie des femmes de son milieu;

- ☐ Pendant la projection de l'épisode des *Bougon...*, demander aux élèves d'être attentifs à l'intertextualité;
- ☐ Retour par la suite sur les parallèles à établir entre l'émission et *Les Belles-Sœurs* (party de collage, détresse des femmes, langage utilisé, critique sociale, etc.).

Réinvestissement :

- ☐ Activer leurs connaissances antérieures sur l'Odyssée d'Ulysse;
- ☐ Lecture en groupe classe d'un extrait de l'Odyssée d'Ulysse⁷ dans lequel il est question de son retour à Ithaque;
- ☐ Discuter avec les élèves de l'Odyssée, des récits de la mythologie de façon générale et du pourquoi de ces récits (le texte *L'Odyssée*⁸ fournit quelques pistes de réflexion à ce propos);
- ☐ En petites équipes, les élèves répondent aux questions en lien avec le texte *Ulysse* de Jacques Ferron⁹.
- ☐ Retour sur l'activité.

⁷ Servi, K. (2001). *Mythologie Grecque*. Athènes : Ekdotike Athenon S.A. (p. 174-175).

⁸ Servi, K. (2001). *Mythologie Grecque*. Athènes : Ekdotike Athenon S.A. (p. 162-163).

⁹ Ferron, J. (1998). *Contes*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal (p. 305 à 307).

RÉFÉRENCES

Ray-Débove, J. et Rey, A. (sous la direction de) (1993). *Le Nouveau Petit Robert*. Paris : Dictionnaires Le Robert.

Tauveron, C. (1999). Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant. *Repères*, vol. 19, 9-38.

Le lac

*Ainsi, toujours poussés vers de nouveaux rivages,
Dans la nuit éternelle emportés sans retour,
Ne pourrons-nous jamais sur l'océan des âges
Jeter l'ancre un seul jour ?*

*Ô lac ! l'année à peine a fini sa carrière,
Et près des flots chéris qu'elle devait revoir,
Regarde ! je viens seul m'asseoir sur cette pierre
Où tu la vis s'asseoir !*

*Tu mugissais ainsi sous ces roches profondes,
Ainsi tu te brisais sur leurs flancs déchirés,
Ainsi le vent jetait l'écume de tes ondes
Sur ses pieds adorés.*

*Un soir, t'en souvient-il ? nous voguions en silence ;
On n'entendait au loin, sur l'onde et sous les cieux,
Que le bruit des rameurs qui frappaient en cadence
Tes flots harmonieux.*

*Tout à coup des accents inconnus à la terre
Du rivage charmé frappèrent les échos ;
Le flot fut attentif, et la voix qui m'est chère
Laissa tomber ces mots :*

*" Ô temps ! suspends ton vol, et vous, heures propices !
Suspendez votre cours :
Laissez-nous savourer les rapides délices
Des plus beaux de nos jours !*

*" Assez de malheureux ici-bas vous implorent,
Coulez, coulez pour eux ;
Prenez avec leurs jours les soins qui les dévorent ;
Oubliez les heureux.*

*" Mais je demande en vain quelques moments encore,
Le temps m'échappe et fuit ;
Je dis à cette nuit : Sois plus lente ; et l'aurore
Va dissiper la nuit.*

" Aimons donc, aimons donc ! de l'heure fugitive,

*Hâtons-nous, jouissons !
L'homme n'a point de port, le temps n'a point de rive ;
Il coule, et nous passons ! "*

*Temps jaloux, se peut-il que ces moments d'ivresse,
Où l'amour à longs flots nous verse le bonheur,
S'envolent loin de nous de la même vitesse
Que les jours de malheur ?*

*Eh quoi ! n'en pourrions-nous fixer au moins la trace ?
Quoi ! passés pour jamais ! quoi ! tout entiers perdus !
Ce temps qui les donna, ce temps qui les efface,
Ne nous les rendra plus !*

*Éternité, néant, passé, sombres abîmes,
Que faites-vous des jours que vous engloutissez ?
Parlez : nous rendrez-vous ces extases sublimes
Que vous nous ravissez ?*

*Ô lac ! rochers muets ! grottes ! forêt obscure !
Vous, que le temps épargne ou qu'il peut rajeunir,
Gardez de cette nuit, gardez, belle nature,
Au moins le souvenir !*

*Qu'il soit dans ton repos, qu'il soit dans tes orages,
Beau lac, et dans l'aspect de tes riants coteaux,
Et dans ces noirs sapins, et dans ces rocs sauvages
Qui pendent sur tes eaux,*

*Qu'il soit dans le zéphyr qui frémit et qui passe,
Dans les bruits de tes bords par tes bords répétés,
Dans l'astre au front d'argent qui blanchit ta surface
De ses molles clartés.*

*Que le vent qui gémit, le roseau qui soupire,
Que les parfums légers de ton air embaumé,
Que tout ce qu'on entend, l'on voit ou l'on respire,
Tout dise : Ils ont aimé !*

*Alphonse de LAMARTINE (1790-1869)
(Recueil : Méditations poétiques)*

*Récupéré sur Internet de <http://poesie.webnet.fr/poemes/France/lamartin/1.html>
le 21 juin 2007*

Dans le cadre de ce travail, vous devez d'abord lire les textes ou extraits de texte suivants puis répondre aux questions s'y rattachant:

- ✓ « Imitateur » d'Alain Bosquet;
- ✓ « Le lac » de Lamartine;
- ✓ Un extrait du *Trésor de Rackham le Rouge* de Hergé;
- ✓ Un extrait de *Julie ou la Nouvelle Héloïse* de Jean-Jacques Rousseau;
- ✓ « Lettre à Lamartine » d'Alfred de Musset;
- ✓ Un extrait de *Madame Bovary* de Gustave Flaubert.

1. Quels sont les points communs entre ces textes? Ou qu'est-ce qui semble unir ces textes? Explicitiez votre réponse.

[illegible]

2. À votre avis, un texte parmi ceux lus a-t-il influencé les autres? Si oui, lequel? Justifiez votre réponse.

3. Vous est-il déjà arrivé de lire un texte et d'y reconnaître un passage, une idée, un titre ou une référence à un autre texte déjà lu? Donnez-en des exemples.

Proposition de réponses

Dans le cadre de ce travail, vous devez d'abord lire les textes ou extraits de texte suivants puis répondre aux questions s'y rattachant:

- ✓ « Imitateur » d'Alain Bosquet;
- ✓ « Le lac » de Lamartine;
- ✓ Un extrait du *Trésor de Rackham le Rouge* de Hergé;
- ✓ Un extrait de *Julie ou la Nouvelle Héloïse* de Jean-Jacques Rousseau;
- ✓ « Lettre à Lamartine » d'Alfred de Musset;
- ✓ Un extrait de *Madame Bovary* de Gustave Flaubert.

1. Quels sont les points communs entre ces textes? Ou qu'est-ce qui semble unir ces textes? Explicitiez votre réponse.

Ces textes traitent plus ou moins de l'idée de l'amoureux attristé au bord de l'eau. À l'exception de l'extrait de Rousseau, tous les textes réfèrent plus ou moins explicitement au « Lac » de Lamartine.

- Dans le poème « Imitateur », la deuxième strophe fait référence assez explicitement au poème de Lamartine. Il serait intéressant de tenter d'établir avec les élèves à quels autres textes Alain Bosquet fait allusion.
- Dans l'extrait du *Trésor de Rackham le Rouge*, le capitaine Haddock récite la deuxième strophe du « Lac ».
- Dans « Lettre à Lamartine », Alfred de Musset exprime son admiration pour le poète et parle du « Lac », que tous connaissent par cœur, et de l'émotion ressentie à sa lecture. « Le lac » est réellement identifié comme œuvre marquante qui continuera d'influencer la production littéraire par la suite.
- Dans l'extrait de *Madame Bovary*, Emma et Léon se promènent en barque sur un cours d'eau et Emma chante le poème de Lamartine qui s'insère dans le discours romantique d'Emma.

2. À votre avis, un texte parmi ceux lus a-t-il influencé les autres? Si oui, lequel? Justifiez votre réponse.

Bien entendu, c'est le poème de Lamartine qui se retrouve dans les autres textes. Quant au passage de *Julie ou la Nouvelle Héloïse*, il a manifestement inspiré Lamartine puisqu'il fait état du souvenir d'une relation amoureuse et parle d'une pierre où le narrateur revient s'asseoir, mélancolique, et d'une promenade en barque, etc. En fait, le début de la « Lettre XVII à Milord Edouard » d'où provient l'extrait raconte la quasi noyade du narrateur participant et de Julie. C'est donc dire que même

les textes qui ont inspiré bon nombre de productions subséquentes ont aussi puisé leur inspiration quelque part...

3. Vous est-il déjà arrivé de lire un texte et d'y reconnaître un passage, une idée, un titre ou une référence à un autre texte déjà lu? Donnez-en des exemples.

Réponses personnelles. Peut-être que les élèves évoqueront des productions cinématographiques. Nous pensons entre autres aux films bien connus des adolescents qui évoquent et parodient bon nombre d'autres films pour adolescents. C'est le cas par exemple de *Film de peur* (version française de *Scary Movie*), qui parodie des films d'horreur, ou de *Pas encore un film d'ados* (version française de *Not Another Teen Movie*), qui reprend les principaux stéréotypes liés aux films pour adolescents et réfère à certains autres films.

Avant la lecture

1. Avant même de lire le conte de Ferron, à partir du titre, *Ulysse*, selon vous, de quoi sera-t-il question dans ce texte (personnages, histoires, lieux, temps, etc.)? Justifiez votre réponse.

This image shows a single page of white paper with horizontal blue or grey ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There is no handwriting or other markings on the paper.

*** C'est le moment de lire le texte de Ferron...**

Après la lecture

2. Votre hypothèse quant au contenu du texte de Ferron s'est-elle confirmée ou infirmée? Expliquez brièvement votre réponse.

3. Quels rapprochements pouvez-vous faire entre l'Odyssée d'Homère et le conte de Ferron?

This image shows a single sheet of white paper with horizontal blue or grey ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

4. Quelles différences y a-t-il entre le récit du retour d'Ulysse à Ithaque tiré de l'Odyssée d'Homère et le texte de Ferron?

5. Le texte de Ferron fait-il appel à l'intertextualité ou à l'hypertextualité selon vous? Expliquez votre réponse.

6. Considérez-vous « Ulysse » de Jacques Ferron comme un texte original? Justifiez votre réponse.

Questions autour d' « Ulysse » de Jacques Ferron

Proposition de réponses

Avant la lecture

1. Avant même de lire le conte de Ferron, à partir du titre, selon vous, de quoi sera-t-il question dans ce texte (personnages, histoires, lieux, temps, etc.)? Justifiez votre réponse.

Les jeunes parleront sans doute du personnage principal, Ulysse, et feront déjà des parallèles avec le récit tiré de la mythologie grecque, l'Odyssée d'Homère et avec la mer, le voyage, l'Antiquité, etc.

*** C'est le moment de lire le texte de Ferron maintenant...**

Après la lecture

2. Votre hypothèse quant au contenu du texte de Ferron s'est-elle confirmée ou infirmée? Expliquez brièvement votre réponse.

Ils auront sûrement infirmé leur hypothèse de départ puisqu'ils ne possédaient que le titre pour se figurer l'histoire. Ceux qui connaissent la parodie que Ferron a écrit du « Petit Chaperon Rouge » auront peut-être une hypothèse à propos d' « Ulysse » tout à fait différente du mythe grec.

3. Quels rapprochements pouvez-vous faire entre l'Odyssée d'Homère et le conte de Ferron?

Réponses variables.

- Nomenclature des personnages (Ulysse et Pénélope) et quelques-unes de leurs caractéristiques;
- Retour d'Ulysse à Ithaque;
- Pénélope brodant sans arrêt;
- Sa rêverie évoque des éléments du périple d'Ulysse entre Troie et Ithaque;
- Citation de l'Odyssée avec explication en note de bas de page;
- Ithaque corner en tant qu'île perdue;
- Référence aux Centaures;
- Références aux jalousies;
- Etc.

4. Quelles différences y a-t-il entre le récit du retour d'Ulysse à Ithaque tiré de l'*Odyssée* d'Homère et le texte de Ferron?

- L'histoire de Ferron se déroule en Ontario;
- Il parle des provinces orientales et barbares (les Maritimes et le Québec);
- Il s'agit dans le cas de Ferron d'une suite au retour d'Ulysse et non de l'histoire du retour d'Ulysse à Ithaque quoique le périple d'Ulysse est quand même présenté;
- Ulysse est un Canadien Anglais de l'Ontario;
- Pénélope continue de broder dans le conte de Ferron;
- Le conte est plus actuel et réfère à des éléments d'une époque moins éloignée que l'Antiquité;
- Etc.

5. Le texte de Ferron fait-il appel à l'intertextualité ou à l'hypertextualité selon vous? Expliquez votre réponse.

Le conte de Ferron s'inspire globalement du récit mythologique d'Ulysse. Il s'agit donc d'un cas d'hypertextualité. C'est en fait une réécriture personnelle d'une partie du mythe bien que le texte de Ferron paraisse assez éloigné de prime abord de l'extrait qu'ont à lire les élèves. Selon nous, ce procédé ajoute une touche humoristique au récit et en permet une interprétation autre que si Ferron avait appelé ses personnages différemment...

6. Considérez-vous « Ulysse » de Jacques Ferron comme un texte original? Justifiez votre réponse.

Le but ici est que les élèves réfléchissent à l'intertextualité et à l'hypertextualité et voit ce que ces procédés peuvent apporter au texte. Le texte de Ferron n'est par une pâle copie du récit tiré de l'*Odyssée* d'Homère, mais bien un texte complet qui se lit en parallèle avec l'histoire d'Ulysse ou à la rigueur sans le parallèle pour qui ne connaît pas les récits mythologiques, mais le lecteur y perd alors le plaisir d'établir des liens entre les œuvres et de comprendre davantage ce qu'il lit.

DEUXIÈME MODULE – L'INTRIGUE ET LES HYPOTHÈSES DE LECTURE

Informations

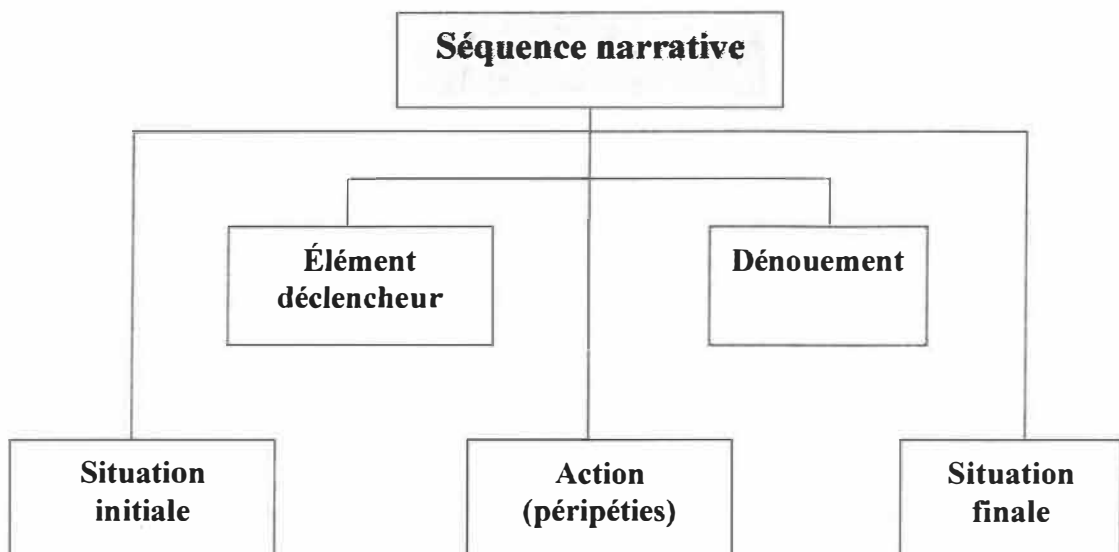
L'intrigue

L'intrigue est l'enchaînement des événements d'une histoire qui mène à un dénouement. L'intrigue est propre au texte narratif.

Le schéma narratif

La séquence narrative, que ce soit le texte au complet ou dans une partie du texte, s'articule dans un ensemble constant d'éléments liés entre eux.

- ⇒ **La situation initiale** qui présente un état d'équilibre;
- ⇒ **L'élément déclencheur**, qui rompt cet état d'équilibre, suivi d'une complication;
- ⇒ **L'action ou suite de péripéties** qui découlent de l'élément déclencheur et qui viennent transformer les personnages;
- ⇒ **Le dénouement** qui est la dernière péripétie, la résolution de la complication grâce à l'action;
- ⇒ **La situation finale** qui présente un nouvel état d'équilibre;



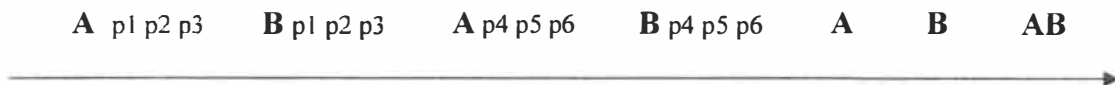
Le développement de l'intrigue

Il existe plusieurs façons de développer une intrigue dans un roman.

- **L'intrigue linéaire** : Enchaînement des péripéties l'une à la suite de l'autre, habituellement dans un ordre chronologique (la façon la plus fréquente). Cependant, un roman peut parfois commencer par le dénouement ou la situation finale et présenter par la suite les principales péripéties de l'histoire.

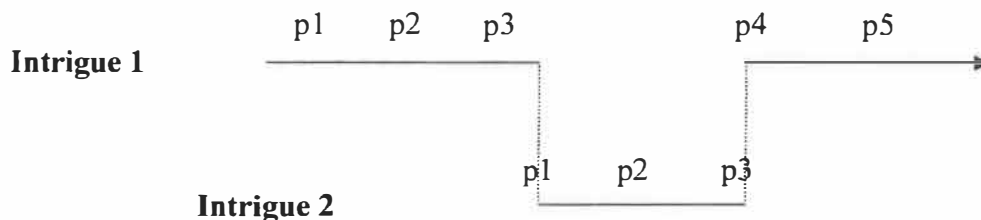


- **L'intrigue en alternance** : Présentation en alternance de péripéties concernant différents personnages. Par exemple, les chapitres 1, 3 et 5 sont consacrés au personnage A et racontent son histoire alors que les chapitres 2, 4 et 6 exposent l'histoire de B.



Exemple : Le roman Changement de décor de David Lodge

- **L'intrigue par enchâssement** : Une histoire est enchâssée dans une autre histoire, donc une intrigue est enchâssée dans une autre intrigue.



Exemple : Le roman Là où la mer commence de Dominique Demers

- ✓ Retracer le schéma narratif général de votre roman;
- ✓ De quelle façon sont présentées les péripéties? Dans l'ordre chronologique? Qu'est-ce que cela apporte à l'histoire?
- ✓ Y a-t-il plusieurs intrigues qui se croisent dans le roman? Lesquelles? Quel est l'effet produit sur le lecteur par ce procédé d'écriture?

Les hypothèses de lecture

Lors de la lecture d'un texte narratif, on a recours à des hypothèses de lecture. Aussi, construire des hypothèses permet de se poser des questions par rapport au texte et d'établir des relations avec ses connaissances antérieures. Cela dit, le développement d'hypothèses de lecture n'enlève rien au simple plaisir de lire.

Les hypothèses de lecture peuvent concerner tous les niveaux de signification, autant le sens d'une phrase ou d'un paragraphe que celui du texte dans son ensemble. Le lecteur puise dans sa culture, c'est-à-dire principalement dans sa vie personnelle et dans son expérience en littérature, lorsqu'il émet des hypothèses. La poursuite de sa lecture lui permet d'évaluer sa capacité à émettre des suppositions.

De plus, les auteurs peuvent se jouer de ce phénomène d'inférence et amener le lecteur sur de fausses pistes alors que d'autres s'appliquent au contraire à ce que se réalisent les prévisions du lecteur potentiel afin qu'il ne soit pas désorienté lors de la lecture. C'est le cas notamment de la paralittérature. Il serait en effet surprenant de lire un roman de la collection Harlequin qui finit mal ou dans lequel la femme tombe enceinte et se fait abandonner par l'homme...

Les récits de science fiction, dans lesquels le lecteur s'interroge à savoir ce qui est « vrai » et ce qui ne l'est pas, et les récits d'énigme, qui cherchent à expliquer un mystère initial, sont particulièrement propices aux hypothèses de lecture.

Le désir de trouver la solution, de résoudre une énigme, de percer le mystère du récit contribue à rendre actif le lecteur et l'oblige à demeurer vigilant face aux indices que l'auteur a semés dans son texte.

- ✓ Les hypothèses de lecture émises lors de votre première lecture du roman s'avèrent-elles justes?
- ✓ Était-il possible de prévoir la fin du roman avant que se déroule la dernière action?
- ✓ L'auteur tentait-il de vous amener sur de fausses pistes (justifiez votre réponse)? Si oui, pourquoi l'auteur a-t-il choisi d'écrire son texte ainsi selon vous?

Déroulement du module

Activité d'amorce¹ :

- ☐ Les élèves, en équipes, reçoivent les trois premiers vers d'un poème de Théodore Koenig, « Ils étaient dix »;
- ☐ Ils en prennent connaissance et tentent d'émettre des hypothèses quant à l'identité de ces « dix ». Ils prennent des notes;
- ☐ Un deuxième morceau du texte est ensuite distribué aux équipes qui refont le même processus. Les nouveaux indices devraient leur permettre d'évincer des hypothèses ou d'en produire d'autres;
- ☐ Au troisième morceau du poème, les élèves choisissent les identités possibles du « ils » en justifiant leurs hypothèses;
- ☐ Mise en commun des hypothèses des équipes. Les hypothèses qui subsistent à la toute fin, celles abandonnées en cours de route ainsi que les justifications appropriées sont exposées par chaque porte-parole;
- ☐ Lecture des derniers vers du poème aux élèves, résolvant ainsi l'énigme.

Volet informatif :

- ☐ Faire un retour avec les élèves sur l'activité réalisée;
- ☐ Les questionner sur la stratégie de lecture utilisée pour émettre leurs hypothèses, leurs suppositions, et en éliminer;
- ☐ Parler des hypothèses de lecture et de l'importance d'être attentif aux indices semés dans le texte pour en inférer la suite;
- ☐ Réaliser en groupe classe (ou seul ou en petites équipes) l'activité sur « Les lésions dangereuses » de Boris Vian²;
- ☐ Les questionner ensuite sur l'intrigue d'un texte narratif : activer leurs connaissances antérieures en leur demandant quels sont les éléments de la séquence narrative et en les invitant à tracer le schéma narratif en général;
- ☐ Compléter leurs informations s'il y a lieu;
- ☐ Leur demander ensuite comment peut s'organiser l'intrigue dans un texte, en exposant des exemples de nouvelles, de romans ou de poèmes à l'appui si possible, afin de faire ressortir les différentes façons dont un auteur peut raconter son ou ses histoire(s).
- ☐ Les élèves prennent des notes sur l'organisation du texte et sur le schéma narratif.

¹ Activité tirée de J.-L. Dufays, L. Gemenne et D. Ledur, (2005) *Pour une lecture littéraire. Histoire, théorie et pistes pour la classe*. Bruxelles : De Boeck.

² *Idem*

Réinvestissement :

- ☐ Activité de dévoilement progressif de « Les transports en commun » de Monique Proulx³;
- ☐ Ils répondent aux questions liées à chacun des extraits sans toutefois aller voir plus loin pour découvrir la fin de l'histoire;
- ☐ Ils devraient être en mesure de réaliser cette activité individuellement : il ne s'agit pas de trouver la bonne réponse, mais bien d'élaborer des hypothèses et d'être actif dans la lecture;
- ☐ À la rigueur, la dernière étape de l'activité pourrait être menée en groupe classe. Ce serait l'occasion de faire un retour sur l'activité, de retracer le schéma narratif du texte et son organisation;

- ☐ Lecture de la première partie de « Mensonges dans le brouillard » d'Alain Demouzon⁴;
- ☐ Leur demander, à la suite de cette lecture, d'identifier les quatre mensonges qui ont permis au commissaire de trouver les coupables et de les identifier. Ils doivent prendre des notes et justifier leur raisonnement;
- ☐ Ils doivent également retracer le schéma narratif de la nouvelle (cela constitue l'une des stratégies de lecture à utiliser par les élèves pour résoudre l'énigme);
- ☐ Discussion en groupe classe sur leurs hypothèses et sur le déroulement des péripéties dans le texte puis lecture à voix haute de la fin de la nouvelle (deuxième partie)⁵ mettant ainsi au jour la solution.

Suggestions d'autres nouvelles à énigme ou à chute inattendue :

- ⇒ « Le Dragon » de Ray Bradbury, du recueil *Un remède à la mélancolie*;
- ⇒ « La belle partie » de Jean Ray, du recueil *Les contes noirs du golf*;
- ⇒ « Trois fois sept : vingt et un! » d'Alain Demouzon, du recueil *Le crime de la porte jaune*. À la fin de la première partie, le lecteur devrait être en mesure de trouver le nom de famille de la victime, la date du crime et le nom de la rue où Bouclard pourra coïncider le suspect – Beau défi!;
- ⇒ « Un homme comme les autres » de Boileau-Narcejac, du recueil *Manigances*.

³ Proulx, M. (1996). *Les aurores montréalaises*. Montréal : Les éditions du Boréal (p. 63 à 65).

⁴ Demouzon, A. (1984). « Mensonges dans le brouillard ». Dans *Le complot du Café rouge et autres nouvelles*. Paris : Ramsay (p. 51 à 60).

⁵ *Idem.* (p. 213 à 216).

RÉFÉRENCES

- Dufays, J.-L., Gemenne, L. et Ledur, D. (2005). *Pour une lecture littéraire 2^e édition. Histoire, théories, pistes pour la classe*. Bruxelles : De Boeck-Duculot.
- Rousselle, J., Lazure, R., Pouliot, K., Roy, L., Setticasi, E. (2001). *Bilans. Cinquième secondaire*. Anjou : Les éditions CEC.

« Ils étaient dix » de Théodore Koenig

Ils étaient dix
Et marchaient très vite
En rang serré



Ils étaient dix
Et couraient fort
Ils sentaient le roquefort



Ils étaient dix
Ils étaient longs
Ils étaient ronds et polissons
Ils étaient dix
Quelque fois roses
Étaient graciles
Et préhensibles



Ils étaient dix
Et marchaient vite
En rangs serrés

Mes doigts de pieds

« Les lésions dangereuses » de Boris Vian

Tu l'as donc rencontré
Dans un pauvre bistrot
Où tu vas le matin très tôt
Prendre un petit café
Il venait tous les jours
Et toi tu as fini
Le voyant si triste toujours
Par le trouver gentil
Et hier soir dans ta maison
Tu étais gaie comme un pinson

Il avait des beaux yeux
Il avait des mains fines
Une bouche bien dessinée
Il était seul et digne
Tu pensais à son cœur
Tu voulais l'éveiller
Imaginant sa pauvre vie
Tu voulais l'égayer
Mais hier soir dans sa maison
Il était gai comme un pinson

[...]



Ses yeux
Qui te plaisaient tant
T'avaient caressée
D'un regard si tendre
Sa bouche
Qui te plaisait tant
T'avait dit des mots
Pleins de sentiments

Son coeur
Qui te plaisait tant
Battait doucement
Au rythme des rêves
Ses mains
Qui te plaisaient tant
Étreignaient tes mains
D'un geste enivrant

[...]

✂ -----

Ses yeux
Qui te plaisaient tant
Regardaient le sang
Couler sur la table
Son coeur
Qui te plaisait tant
Sonnait à coups sourds
Le glas des amants
Sa bouche
Qui te plaisait tant
Murmurait des mots
Qui te rendaient folle
Ses mains
Qui te plaisaient tant
Poussaient un couteau
Dans un ventre blanc

[...]

✂ -----

Il préparait des merlans

Déroulement de l'activité

1. Les élèves sont répartis en équipes et reçoivent la première partie des paroles de la chanson de Vian.

Tu l'as donc rencontré
Dans un pauvre bistrot
Où tu vas le matin très tôt
Prendre un petit café
Il venait tous les jours
Et toi tu as fini
Le voyant si triste toujours
Par le trouver gentil
Et hier soir dans ta maison
Tu étais gaie comme un pinson

Il avait des beaux yeux
Il avait des mains fines
Une bouche bien dessinée
Il était seul et digne
Tu pensais à son coeur
Tu voulais l'éveiller
Imaginant sa pauvre vie
Tu voulais l'égayer
Mais hier soir dans sa maison
Il était gai comme un pinson

2. Ils sont invités à se poser les questions suivantes :

- ✓ Qui sont les personnages?
- ✓ Quelle relation semblent-ils entretenir?
- ✓ Où sont-ils?
- ✓ Que font-ils?
- ✓ Vers quel genre de récit s'oriente-t-on?

3. Mise en commun.

La présence du narrateur qui s'adresse à l'un des personnages peut confondre un peu certains élèves. De plus, certains ne remarqueront peut être pas les marques du féminin

et du masculin. Le lien d'amour-amitié qui va sans doute unir les deux personnages devrait cependant leur apparaître clairement.

4. Les élèves reçoivent ensuite la seconde partie du poème.

Ses yeux
Qui te plaisaient tant
T'avaient caressée
D'un regard si tendre
Sa bouche
Qui te plaisait tant
T'avait dit des mots
Pleins de sentiments
Son coeur
Qui te plaisait tant
Battait doucement
Au rythme des rêves
Ses mains
Qui te plaisaient tant
Étreignaient tes mains
D'un geste enivrant

5. Les deux questions suivantes leur sont posées :

- ✓ Qu'est-ce qui évolue?
- ✓ Le genre de récit est-il confirmé?

6. Mise en commun.

Les élèves devraient supposer qu'il s'agit d'une histoire d'amour, semblable à tant d'autres, qui a commencé par des rencontres quotidiennes dans un café. Ils remarqueront peut-être l'emploi du passé, pouvant signifier que l'histoire est terminée...

7. Les élèves reçoivent la dernière strophe, excluant le dernier vers.

Ses yeux
Qui te plaisaient tant
Regardaient le sang
Couler sur la table
Son coeur
Qui te plaisait tant
Sonnait à coups sourds

Le glas des amants
Sa bouche
Qui te plaisait tant
Murmurait des mots
Qui te rendaient folle
Ses mains
Qui te plaisaient tant
Poussaient un couteau
Dans un ventre blanc

8. Ils doivent faire des prédictions sur la fin de l'histoire :

✓ Comment l'histoire va-t-elle se terminer?

9. Mise en commun ou discussion autour de la question.

Le sang coule sur la table, l'homme pousse un couteau dans un ventre blanc, son cœur sonne le glas des amants... Mais, qui tue quoi? L'homme n'est pas la victime, la femme non plus puisque le narrateur s'adresse à elle. Or, le récit ne comprend que ces deux personnages...

10. Découverte du dernier vers.

Il préparait des merlans.

11. Retour en arrière en groupe classe. Pour stimuler la discussion, les questions suivantes peuvent être posées aux élèves :

- ✓ Quels éléments du texte et du paratexte aurait pu vous mettre sur la voie? Le titre? L'ironie de l'écriture? La connaissance d'autres textes de Vian? Qu'est-ce qui aurait dû éveiller nos soupçons?
- ✓ Quelles sont les stratégies de lecture que vous avez utilisées au cours de l'activité?
- ✓ Quels sont les stéréotypes soulevés dans le texte? (*la rencontre amoureuse, les parties du corps qui plaisent*)
- ✓ Qu'en est-il de l'intertextualité dans le texte de Vian? (*Lien avec Les liaisons dangereuses, structure du « blason¹ » un genre issu du Moyen-Âge*)

¹ Le *blason* est la forme du poème qui présente une description élogieuse de la personne aimée.

Les hypothèses de lecture
« Les transports en commun » de Monique Proulx¹

Étape 1

★ Vous devez lire la première partie de la nouvelle « Les transports en commun » de Monique Proulx² avant de répondre aux questions 1 à 5.

1. Quel(s) effet(s) provoque la première partie de la nouvelle? Quelles informations donne-t-elle? Quelles questions soulève-t-elle?

2. Où et quand cela se passe-t-il? Justifiez votre réponse.

3. Que signifie le titre selon vous? À quoi réfère-t-il?

4. Quelles prédictions pouvez-vous faire quant à la suite du texte? Justifiez votre réponse.

¹ Proulx, M. (1996). *Les Aurores montréalaises*. Montréal : Les Éditions du Boréal (p. 63-65).

² *Idem.* (p. 63 – jusqu’à « très manifestement »).

5. Que signifie la dernière phrase de l'extrait : « Elle fait comme les autres, elle attend le métro – mais pas pour y monter manifestement. »?

Étape 2

- ★ **Lisez maintenant la deuxième partie de la nouvelle de Monique Proulx³ puis répondez aux questions.**

6. Quelles prédictions émises à l'étape 1 se confirment ou s'infirmement?

7. Selon vous, pourquoi Conrad réagit-il alors que les autres semblent vouloir demeurer spectateur du drame?

³ *Idem.* (p. 63-64 – de « Ça se répand comme une grippe » jusqu'à « l'émotion décuple les forces »).

8. Quelles hypothèses pouvez-vous émettre quant à la suite et fin de la nouvelle? Justifiez votre réponse.

Étape 3

- ★ Pour répondre aux dernières questions, vous devez lire la fin de la nouvelle «*Les transports en commun* »⁴.

9. Quels indices présents dans le texte pouvaient laisser entrevoir la fin de la nouvelle? Justifiez votre réponse.

10. Qu'est-ce que « l'héroïsme ordinaire » selon vous?

11. À la lumière du texte complet, proposez une interprétation du titre différente de celle du numéro 3. À quoi fait-il allusion? Justifiez votre réponse.

⁴ *Idem.* (p. 64-65 – de « Et soudain » jusqu'à « se casse la gueule »).

12. Proposez une interprétation de la nouvelle « Les transports en commun ». Qu'a voulu dire l'auteur dans sa nouvelle selon vous? Quel message y est véhiculé? Justifiez votre réponse par des liens avec le texte.

Les hypothèses de lecture
« Les transports en commun » de Monique Proulx
Proposition de réponses

Étape 1

★ **Vous devez lire la première partie de la nouvelle « Les transports en commun » de Monique Proulx avant de répondre aux questions 1 à 5.**

1. Quel(s) effet(s) provoque la première partie de la nouvelle? Quelles informations donne-t-elle? Quelles questions soulève-t-elle?

Réponses variables. On peut par exemple se questionner sur à qui fait référence le « elle ». Qui est-elle? Pourquoi saute-t-elle sur les rails? Que fait-elle là, tranquille, son sac sur l'épaule? Que se passera-t-il pour elle? Veut-elle se suicider? Si oui, pourquoi saute-t-elle à l'avance sur les rails et non pas seulement au dernier moment, quand arrive le métro?

2. Où et quand cela se passe-t-il? Justifiez votre réponse.

L'action se déroule dans une station de métro : il est question de transports en commun, de rails, on dit qu'elle attend le métro. Sachant que la nouvelle provient du recueil *Les Aurores montréalaises*, on peut en déduire qu'il s'agit d'une station de métro de Montréal. Le temps mis en scène dans la nouvelle correspond à l'époque actuelle. Il n'y a pas d'indications contraires.

3. Que signifie le titre selon vous? À quoi réfère-t-il?

Le titre réfère de prime abord à la ville, à la foule anonyme, au mouvement, à la promiscuité... On pense bien sûr au métro, mais aussi aux autobus.

4. Quelles prédictions pouvez-vous faire quant à la suite du texte? Justifiez votre réponse.

Réponses diverses. Dépendent du lecteur.

5. Que signifie la dernière phrase de l'extrait : « Elle fait comme les autres, elle attend le métro – mais pas pour y monter manifestement. »?

C'est l'évidence même, les gens qui se trouvent dans une station de métro attendent le métro. Dans le cas de ce personnage, il est assez clair qu'il n'attend pas le métro pour y monter, mais bien pour mettre fin à ses jours. *L'idée du suicide devrait être claire dans la tête des élèves ici.*

Étape 2

★ **Lisez maintenant la deuxième partie de la nouvelle de Monique Proulx puis répondez aux questions.**

6. Quelles prédictions émises à l'étape 1 se confirment ou s'infirment?

Réponses diverses. Dépendent de la réponse du numéro 4.

7. Selon vous, pourquoi Conrad réagit-il alors que les autres semblent vouloir demeurer spectateur du drame?

Réponses variables. Conrad ne présente pas de caractéristiques particulières laissant croire à son désir de sauver la femme. Au contraire, il semble un homme tout à fait ordinaire au sens où il se fond dans la masse et ne présente pas un charisme hors du commun. On apprend cependant dans la suite du texte qu'il se préoccupe des autres et est généralement serviable et attentionné (du moins avant l'incident du métro). Sa réaction dans le métro n'est pas réfléchie. Conrad est plutôt mû par son instinct.

8. Quelles hypothèses pouvez-vous émettre quant à la suite et fin de la nouvelle? Justifiez votre réponse.

Réponses diverses. Dépendent du lecteur.

Étape 3

★ **Pour répondre aux dernières questions, vous devez lire la fin de la nouvelle «Les transports en commun».**

9. Quels indices présents dans le texte pouvaient laisser entrevoir la fin de la nouvelle? Justifiez votre réponse.

L'attitude détachée de la femme : elle est tranquille, son sac à l'épaule, l'air d'affirmer que cette histoire ne la concerne pas. Elle marche lentement vers le tunnel et elle ne semble pas avoir vécu quoi que ce soit d'exceptionnel dans sa vie. Également, le fait qu'elle se soit jetée sur les rails bien avant l'arrivée du métro est étrange. Si elle avait véritablement voulu mettre fin à ses jours, elle aurait sans doute attendu au dernier moment pour se jeter devant le métro.

10. Qu'est-ce que « l'héroïsme ordinaire » selon vous?

Selon la nouvelle, « l'héroïsme ordinaire » réfère à ces gens ordinaires qui accomplissent des actions héroïques, à l'instar de ce qu'a fait Conrad. On peut se questionner sur ce qu'est l'héroïsme aussi. Est-ce uniquement sauver une vie? N'est-ce pas au quotidien, dans de petites actions qui font du bien? Conrad est-il réellement un héros? Alors, pourquoi n'aide-t-il plus les gens aujourd'hui?

11. À la lumière du texte complet, proposez une interprétation du titre différente de celle du numéro 3. À quoi fait-il allusion? Justifiez votre réponse.

Réponses variables. Peut-être peut-on établir un parallèle entre le titre et le fait que tout ce que les gens de la station de métro avaient en commun était d'attendre ensemble,

mais séparément, le même moyen de transport. La réaction face à la présence de la femme sur les rails semblait commune aux gens présents : tous voulaient voir, mais sans, bien entendu, intervenir. Tous savaient que la femme « voulait » mettre fin à ses jours et adoptaient un air fataliste face à la situation. Le « commun » du titre peut également référer à la personnalité de Conrad, qui est présenté comme un type ordinaire et qui aurait souhaité le demeurer.

12. Proposez une interprétation de la nouvelle « Les transports en commun ». Qu'a voulu dire l'auteur dans sa nouvelle selon vous? Quel message y est véhiculé? Justifiez votre réponse par des liens avec le texte.

Réponse personnelle. Pour notre part, une interprétation sociale du texte nous paraît pertinente. À notre avis, la nouvelle « Les transports en commun » est un regard ironique jeté sur la société actuelle des villes nord-américaines. D'un côté, les gens sont seuls bien qu'ils se retrouvent dans une foule. Tous se disent impuissants face au malheur de l'autre et interviennent rarement. De l'autre côté, les médias se jouent du public en tendant quelques pièges pour connaître ces héros ordinaires qui se dissimulent dans la foule. On traite du suicide comme d'une curiosité, d'un attrait, de quelque chose de banal à la limite. Les suicides dans les métros existent. Les spectateurs n'ont pas de raison de penser à un canular : ils croient donc que la femme sera inévitablement écrasée par le train, mais manifestent peu (pour ne pas dire pas) d'empressement à la sortir de là. Le ton de la narration est ironique et traite de ce sujet plus que sérieux avec détachement, permettant ainsi la critique de notre monde d'individualistes : les gens « marmottent entre eux », on parle d'un « métro homicide », du Premier ministre qui offre une cravate, du pape qui « télécopie des indulgences », etc. Comble de l'ironie, cette mise en scène puéril et ridicule a fait du héros ordinaire, de celui qui était serviable et attentif aux autres, quelqu'un de mesquin et de révolté qui n'hésite pas à bousculer un aveugle « pour qu'il se casse la gueule ».

TROISIÈME MODULE – LES STÉRÉOTYPES ET LES GENRES LITTÉRAIRES

Informations

La notion de genre

Selon Kibédi Varga, le genre est une « [...] catégorie qui permet de réunir, selon des critères divers, un certain nombre de textes » (cité dans Canvat, 1999, p. 83). La classification selon le genre est donc une façon de regrouper les textes. Dufays, Gemenne et Ledur (2005, p. 258) définissent le genre textuel « comme un système de *stéréotypes*, c'est-à-dire un ensemble de traits formels, thématiques et/ou narratifs particuliers susceptibles d'être actualisés de manières diverses dans un texte (le fantastique, la biographie, le récit de voyage) ».

Bien qu'il soit impossible d'en dresser une liste exhaustive, connaître les principaux genres et sous-genres littéraires facilite l'interprétation du roman, aide à la formulation d'hypothèses de lecture et oriente les attentes du lecteur. La lecture des classiques littéraires aide les élèves à découvrir les prototypes du genre (ou du sous-genre) puisque, souvent, ces classiques ont ouvert la voie à de nombreuses œuvres.

Les types de texte

Il est possible également de classer les textes selon le type auquel ils se rattachent. J.-M. Adam identifie cinq formes d'organisation textuelle globale :

- Le type narratif, où une histoire est racontée par un narrateur;
- Le type descriptif, qui offre une description sous plusieurs aspects d'un sujet;
- Le type explicatif, qui répond à une question en y apportant une explication;
- Le type dialogal, qui se développe par des dialogues;
- Le type argumentatif, qui sert à défendre une thèse et à fournir des arguments l'appuyant.

Les types peuvent correspondre au texte dans son ensemble ou à des séquences présentées dans celui-ci, avec un type dominant.

À titre d'exemple, on pourrait dire du roman policier qu'il est de **type narratif**, qu'il est souvent ponctué de séquences descriptives ou dialogales, que son **genre est le roman** et son **sous-genre, policier**.

Les stéréotypes¹

Les stéréotypes sont des lieux communs en littérature. Autant d'impressions de déjà vu. Le stéréotype apparaît comme une structure, une association d'éléments, utilisée fréquemment dans le discours social, figée ou semi-figée, dont l'origine n'est pas repérable, mais ancrée dans la mémoire collective et présentant un caractère abstrait. Par surcroît, la notion de stéréotype est arbitraire et ambivalente puisque les stéréotypes perçus et utilisés diffèrent d'une culture à une autre, d'une époque à une autre et leur valeur ne fait pas l'unanimité. L'œuvre littéraire est une manipulation de stéréotypes : pour que le texte soit lisible, il se conforme à certains modèles et pour qu'il soit original, il tente de s'en éloigner. Chaque courant littéraire est en fait une adhésion ou un rejet des stéréotypes précédents.

C'est la compétence culturelle qui permet de les identifier : plus le bagage en lecture est important, plus on est à même de reconnaître certains stéréotypes. Les stéréotypes forment un code de lecture et c'est par eux que le lecteur peut cerner à quel genre appartient le texte lu. L'auteur peut avoir recours ouvertement aux stéréotypes et même s'en servir comme canevas à son histoire (dans la paralittérature par exemple, le roman Harlequin traite de la rencontre amoureuse sous un angle toujours stéréotypé) ou en faire une utilisation plus subtile, pour s'en éloigner ou pour les utiliser ironiquement, etc.

Les stéréotypes en littérature peuvent être de différents niveaux :

- **Langagiers** : syntagmes figés (locutions) ou semi-figés (clichés) ou phrase semi-figées (lieux communs) comme les proverbes, les dictons, etc.;
- **Thématiques et narratifs** : clichés descriptifs (portraits, décors, situations) ou clichés narratifs (actions, scènes, séquences, scénarios) qui permettent d'identifier un texte en termes de type, de genre ou de sous-genre. Par exemple, le découpage en actes et en scènes du texte théâtral, la présence du château, de la sorcière et du prince dans un conte, etc.;
- **Actantiels et idéologiques** : actants, rôles et relations stéréotypées ou représentations et propositions à prétention universelle. Par exemple, la présence des rôles liés au schéma actantiel ou de schémas idéologiques (lieux communs et valeurs philosophiques, politiques, religieux, symboliques, esthétiques).

¹ Informations tirées principalement de Dufays, Gemenne et Ledur (2005) et Dufays (1991).

Le roman

Le Grand Robert de la langue française (2001, p. 2218) définit le roman comme étant, depuis le XVI^e siècle, une « œuvre d'imagination en prose, assez longue, qui présente et fait vivre dans un milieu des personnages donnés comme réels, nous fait connaître leur psychologie, leur destin, leurs aventures ».

Un peu d'histoire :

- œ C'est l'*Alexandre* d'Alberic de Pisançon, écrit autour de 1130, qui est considéré comme le premier roman.
- œ Par la suite, Chrétien de Troyes et son histoire du roi Arthur, marque l'époque des romans de la chevalerie.
- œ Au XIII^e siècle apparaissent les romans écrits en prose.
- œ De la fin du XV^e siècle jusqu'à 1660, on retrouve des romans pastoraux et sentimentaux puis héroïques et précieux, des romans-fleuves qui traitent d'attitude chevaleresque et de valeurs courtoises.
- œ Au XVI^e siècle, on retrouve le roman rabelaisien qui présente une écriture populaire et ludique ainsi que des personnages caricaturaux (*Pantagruel* de Rabelais).
- œ Ensuite, la narration romanesque se concentre sur un personnage et produit des romans bourgeois, picaresques (d'aventures comiques) dans lesquels l'accent est mis sur l'évolution religieuse du héros.
- œ En 1678, *La Princesse de Clèves* de Mme de Lafayette marque véritablement les débuts du roman dont le récit se concentre sur la biographie d'un personnage qui tente de résoudre une crise existentielle ou sentimentale. Dès lors, les romanciers cultivent au maximum l'effet de réel et l'illusion d'authenticité. Début du roman « classique ».
- œ L'unité de la production romanesque du XVIII^e siècle réside dans cette volonté d'imitation du réel. C'est également à ce moment que sont prisés les récits de voyage.
- œ Au XIX^e siècle, le roman, genre autrefois boudé et considéré comme mineur, gagne en prestige avec Balzac qui utilise, entre autres, le retour des personnages d'un roman à l'autre.
- œ Autour de 1820, en Écosse, le roman historique entre dans la tradition littéraire.
- œ C'est également l'époque des romans réalistes et naturalistes, sentimentaux et personnels et, à la fin du XIX^e siècle, des romans fantastiques.

cs Au XX^e siècle, le roman occupe la majeure partie de l'horizon littéraire et forme un ensemble protéiforme dont les sous-genres se multiplient. On peut toutefois dégager quelques grandes orientations du genre romanesque:

Le roman aux XIX^e et XX^e siècles²		
Courants	Particularités	Auteurs importants
Le roman réaliste	Observation objective du réel. Tout est montré, même les aspects les moins reluisants de la société.	Stendhal, <i>Le Rouge et le Noir</i> ; Balzac, <i>La Comédie humaine</i> ; Flaubert, <i>Madame Bovary</i> .
Le roman naturaliste	Vise aussi à décrire la réalité sociale. Le roman est le récit d'une expérience scientifique qui démontre l'influence du milieu et de l'hérédité sur l'individu.	Zola, <i>Germinal</i> ; <i>Les Rougon-Macquart</i> .
Le roman de la Belle Époque, la modernité (1890 à 1920)	Quête esthétique et morale. Introduction dans l'écriture du mouvement et de la vitesse. Les idées sont toujours en métamorphose et les transformations ne suivent aucune règle. Exprime le flux de la pensée.	Gide; Jarry; Proust; Valéry.
Le roman existentialiste (années 1940)	Écrit philosophique. Le personnage est un être en devenir : les actes accomplis déterminent sa nature et non l'inverse. Place à l'absurdité : de la vie, de la conscience. Liberté de l'être.	Sartre; Camus, <i>L'Étranger</i> ; Beauvoir.
Le Nouveau Roman (seconde moitié du XX ^e siècle)	Intrigue classique abolie. Contestation de la narration traditionnelle.	Robbe-Grillet, <i>Pour un Nouveau Roman</i> ; Duras;

² Informations tirées essentiellement de A. Turcotte (2005).

	Descriptions importantes et avec beaucoup de détails. Personnage est souvent un être sans identité, désœuvré.	Sarraute; Butor.
Le roman contemporain	Marqué du multiculturalisme. Apparition de l'image de l'étranger qui pose un regard extérieur sur la société d'accueil. Questionnement sur l'identité. Récits autobiographiques.	Gary, <i>La vie devant soi</i> ; Kristof, <i>Le Grand Cahier</i> ; Tournier; Le Clézio, Modiano.

œ Au Québec, le roman centré sur les valeurs traditionnelles et sur l'identité nationale n'est plus aujourd'hui l'unique littérature. Ici comme ailleurs, la littérature est plurielle.

Le roman au Québec du XX ^e siècle ³		
Courants	Particularités	Auteurs importants
Le roman du terroir	Écriture vouée à l'illustration de la vie rurale. Attachement au sol, aux coutumes et aux traditions des pionniers québécois.	Hémon, <i>Maria Chapdelaine</i> ; Grignon, <i>Un homme et son péché</i> ; Guèvremont, <i>Le Survenant</i> .
Le roman de moeurs	Sensible à la nouvelle réalité sociale (détresse morale, misère des ruraux démenagés en ville).	Roy, <i>Bonheur d'occasion</i> ; Lemelin, <i>Les Plouffe</i> ; Langevin, <i>Poussière sur la ville</i> .
Le roman de révolte et de rupture (à partir de 1960)	Écrits appelant une nouvelle vision du monde basée sur une identité retrouvée. Focalisation sur l'individu. Quête de l'identité nationale. Écriture et structure du	Bessette, <i>Le Libraire</i> ; Aquin, <i>Prochain épisode</i> ; Ducharme, <i>L'Avalée des avalés</i> ; Godbout; Blais.

³ Informations puisées essentiellement dans M. Laurin (2000).

	roman éclatées.	
Roman de la modernité (années 1970)	Éclatement des frontières du roman. Naissance de la science-fiction québécoise, du roman policier et du récit parodique. La langue emprunte beaucoup à l'oralité. On abandonne le thème de la quête du pays.	Tremblay; Beaulieu.
Le roman actuel (1980 – 2000)	Réduction de l'intrigue au profit du héros et de sa quête. Écrits psychologiques. Roman du désarroi et du mal de vivre. Exploration du territoire américain.	Poulin, <i>Volkswagen blues</i> ; Beauchemin; Larue; Rioux; Proulx; Hébert; Soucy; Mistral;
Le roman migrant	Parle des difficultés et des malentendus identitaires liés au processus migratoire. Démarche d'appropriation de la terre d'accueil par les écrivains néo-québécois.	Kokis; Laferrière; Chen.

Quoi observer pour identifier le genre ou le sous-genre? Ou les fondements du cadrage générique.

- Le paratexte : Entre autres la collection à laquelle appartient le roman, l'illustration de la première de couverture, le résumé de quatrième de couverture, le titre;
- La disposition spatiale : Par exemple, dans une pièce de théâtre, le changement de locuteur, le découpage en actes et en scènes, les didascalies, etc.;
- Les incipit : Le tout début du roman. Par exemple, le « Il était une fois » typique du conte merveilleux;
- La structure globale du texte : L'articulation interne globale du texte. Son topic, c'est-à-dire une hypothèse de lecture qui guide la construction du sens du texte;

e. Le métatexte : Ce qui a été dit et écrit sur le texte;

f. Structure thématique-narrative :

- Les personnages : Le personnage permet de distinguer le type narratif des autres types de textes et permet de distinguer le genre de récit auquel le texte appartient. Leurs noms, leurs caractéristiques, leurs actions contribuent à identifier le genre. Les figures génériques sont les types de personnages prédéterminés par le genre auquel le texte appartient. Un répertoire des personnages.

Exemples de figures génériques	
Sous-genre	Figures génériques
Roman sentimental	Homme Femme
Roman à suspense	Enquêteur (pas un professionnel) Victime (personne « faible ») Agresseur (personnage solitaire)
Roman policier	Victime (au début) Coupable (à la fin) Enquêteur (occupe toute l'histoire) Suspect

- Les scènes : Scénarios communs de la vie quotidienne ou de l'intertexte littéraire et culturel. Par exemple dans le roman sentimental, le séducteur et la jeune fille sur une plage de rêve, puis la séduction ou la conquête, etc.
- Connaissance du monde : Monde de référence construit par le lecteur selon le genre.

Quelques sous-genres

Il serait ardu d'aspirer à dresser une liste exhaustive des sous-genres existants. Cependant, voici un tableau⁴ qui offre une classification des principaux sous-genres accompagnés de quelques caractéristiques.

Sous-genres	Explications
• Roman d'aventures	Comporte de nombreux rebondissements. Le héros y rencontre des obstacles qui l'obligent à se montrer audacieux et rusé.

⁴ Informations tirées essentiellement de C. Klein, N. Albou, C. Billault et M. Fdida. (2000).

• Roman par lettres ou épistolaire	Se compose d'une succession d'échanges par lettres entre les personnages. La lettre favorise la multiplicité des points de vue et l'expression des émotions.
• Roman autobiographique	Écrit à la première personne, le narrateur y relate son expérience passée et tire de ses actes des conclusions morales. Différent de l'autobiographie puisque l'auteur ne s'y confond pas avec le narrateur.
• Roman historique	Joint les personnages de la fiction aux événements et personnages historiques.
• Roman de science-fiction	Se passe dans le futur. Projections futuristes des écrivains sur les transformations et dangers d'une société dominée par les progrès scientifiques et techniques.
• Roman policier ou de suspense	Repose sur une énigme à résoudre. Le héros mène l'enquête, tente de trouver des mobiles et indices pouvant le mener au coupable.
• Roman noir	Met en scène le personnage du privé, désabusé. L'atmosphère y est sombre, violente.
• Roman de mœurs	Dépeint les manières de vivre, les comportements d'un milieu.
• Roman à l'eau-de-rose ou sentimental	Fait état des bons sentiments.
• Roman psychologique	Centré sur l'évolution psychologique du personnage.
• Anti-roman	Ludique ou parodique. Utilise avec humour les procédés du langage pour traiter de l'angoisse de l'existence.

- ✓ Y a-t-il un type de séquence autre que narratif qui revient fréquemment dans le roman? Quelle est sa fonction? Son intérêt dans le roman?
- ✓ L'auteur utilise-t-il des stéréotypes dans son roman? Lesquels? De quelle façon?
- ✓ Que permettent les stéréotypes utilisés?
- ✓ Dans quel courant littéraire s'inscrit le roman?
- ✓ Dans quel contexte socio-historique le roman a-t-il été écrit?
- ✓ Le roman est-il représentatif ou non des autres écrits de son époque?
- ✓ À quel sous-genre appartient le roman choisi? Quels indices permettent de l'identifier?

- ✓ Y a-t-il des figures génériques dans le roman lu? Jouent-elles un rôle différent de celui joué dans les romans du même genre?
- ✓ Le roman se démarque-t-il d'une quelconque façon du sous-genre auquel il s'identifie de prime abord? Au contraire, suit-il fidèlement les lois du genre?

Déroulement du module

Activité d'amorce :

- ☐ En groupe classe, présenter aux élèves des premières de couverture de roman (*Quelle couverture pour quel genre?*) de différents sous-genres. On demande alors aux jeunes d'identifier à quel sous-genre appartient chaque couverture et d'expliquer leurs réponses. Discussion informelle.
- ☐ Ensuite, leur présenter la bande dessinée « Sachez ce qu'est la fin » de Gotlib⁵ et leur demander d'écrire une phrase résumant la fin de l'histoire et le sous-genre dans lequel elle s'inscrit (dans la bulle du haut).
- ☐ Retour en groupe classe sur la bande dessinée.
- ☐ Présenter aux élèves, en petites équipes, un ensemble de textes de types et genres différents qui contient des stéréotypes. L'ensemble de textes comprend un extrait des *Voisins* de Saia et Meunier⁶, un extrait du *Collectionneur* de Chrystine Brouillet⁷, un extrait de *L'Éducation sentimentale* de Flaubert⁸, une publicité d'Invisalign pour un traitement d'orthodontie, un article intitulé « Du macho au *baba cool* : quatre types d'homme, quatre hommes types... »⁹ et un extrait du roman-photo *Notre constellation*¹⁰.
- ☐ Leur demander de :
 - Lire les textes et identifier à quels type et genre ils appartiennent en justifiant leurs hypothèses par des indices trouvés dans les textes;
 - Identifier dans ces textes des phénomènes récurrents observés ailleurs (dans les films, dans la littérature, dans la vie de tous les jours, etc.);
 - Pour ce faire, ils complètent une fiche d'identification pour chacun des textes ou extraits.

Volet informatif :

- ☐ Faire un retour en groupe classe sur l'ensemble de textes et identifier les différents types de texte. *Les élèves devraient déjà connaître la notion de types de texte. Bref rappel.*
- ☐ Voir avec eux la notion de genre et sous-genre ainsi que leurs caractéristiques. Identifier les indices qui permettent d'indiquer le genre. Revoir l'ensemble de textes à la lumière de ces informations.

⁵ Goscinny, R. et Gotlib, M. (1967). *Les dingodossiers*. Paris : Dargaud (p. 80-81).

⁶ Meunier, C. et Saia, L. (1982). *Les voisins*. Ottawa : Les Éditions Leméac (p. 95 à 98).

⁷ Brouillet, C. (2006). *Le Collectionneur*. Montréal : La courte échelle (p. 9-10).

⁸ Tiré de « *Leurs yeux se rencontrèrent...* » *Les plus belles premières rencontres de la littérature*. Paris : Gallimard, 2003, p. 112-113.

⁹ Tiré de Dufays, J.-L., Gemenne, L. et Ledur, D. (2005). *Pour une lecture littéraire*. Bruxelles : De Boeck (p. 263).

¹⁰ Morini, G. (1990). *Notre constellation*. XXIX, no 294. Lancio film (p. 66).

- ☐ Faire un retour sur les éléments récurrents dans l'ensemble de textes (dernière partie de la fiche d'identification). Leur demander s'ils savent de quel phénomène il s'agit. Leur expliquer ensuite la notion de stéréotypes. Les élèves notent ces informations.
- ☐ Demander aux élèves de nommer d'autres stéréotypes qui leur viennent en tête et tenter de les classer selon qu'ils sont des stéréotypes langagiers, thématiques ou narratifs, actantiels ou idéologiques.
- ☐ Parler ensuite du roman dans son ensemble : sa définition, un bref tour historique, quelques sous-genres s'y rattachant.

Ils peuvent noter les informations importantes discutées lors du volet informatif et/ou encore l'enseignant pourrait leur remettre les tableaux récapitulatifs sur le roman dans l'histoire et celui sur les sous-genres. Leur rappeler toutefois qu'il ne s'agit pas là de tableaux exhaustifs et qu'ils auront à effectuer d'autres recherches entre autres pour situer adéquatement leur roman par rapport au contexte historique, sociologique, politique et littéraire de l'époque de son écriture.

Réinvestissement :

- ☐ À partir de l'observation des documents du dossier sur le roman sentimental, demander aux élèves de dégager les principales lois du sous-genre ainsi que les indices sur lesquels ils s'appuient. Le dossier sur le roman sentimental est formé des première et quatrième de couverture du roman *Un étrange voisin* de Penny Jordan, d'un extrait du roman *Un étrange voisin*¹¹, des première et quatrième de couverture du roman *Une trop jolie gouvernante* de Barbara Cartland, d'un extrait du roman-photo *Notre constellation* de Gianna Morini¹² et de l'article « Harlequin, multinationale du roman rose? » de Myriam Katz¹³.
- ☐ Faire un retour avec eux par la suite.
- ☐ Leur laisser un temps individuel pour se questionner sur le sous-genre auquel appartient leur roman, sur les stéréotypes présents, sur l'utilisation plus ou moins évidente des stéréotypes. Prévoir un moment pendant lequel les élèves pourront prendre des informations (à la bibliothèque ou au local informatique) sur le contexte de création de l'œuvre, sur la vie de l'auteur, etc.

¹¹ Jordan, P. (1997). *Un étrange voisin*. Paris : Harlequin (p. 15 – à partir de « De nouveau » - à p. 17 – jusqu'à « languissante à la fois » -).

¹² Morini, G. (1990). *Notre constellation*. XXIX, no 294. Lancio film (p. 60 à 62).

¹³ Katz, M. (1987). Harlequin, multinationale du roman rose? *Le Ligueur*, 6 mars 1987.

RÉFÉRENCES

- Canvat, K. (1999). *Enseigner la littérature par les genres. Pour une approche théorique et didactique de la notion de genre littéraire*. Bruxelles : De Boeck-Duculot.
- Dufays, J.-L. (1991). Dictionnaires, clichés et doxa : voyage en stéréotypie. *Le français aujourd'hui*, 94, 27-35.
- Dufays, J.-L., Gemenne, L. et Ledur, D. (2005). *Pour une lecture littéraire 2^e édition. Histoire, théories, pistes pour la classe*. Bruxelles : De Boeck-Duculot.
- Klein, C., Albou, N., Billault, C. et Fdida, M. (2000). *Littérature et langages*. Dans J. Rousselle, R. Lazure, K. Pouliot, L. Roy, E. Setticasi (2001). *Bilans. Cinquième secondaire*. Anjou : Les éditions CEC.
- Laurin, M. (2000). *Anthologie de la littérature québécoise*. Anjou : Les éditions CEC [2^e édition].
- Narvaez, M. (2000). *À la découverte des genres littéraires*. Paris : Ellipse.
- Mortier, D. (études recueillies et présentées par) (2001). *Les grands genres littéraires. Coll. Réseau*. Dirigée par Étienne Callais. Paris : Honoré Champion éditeur.
- Robert, P. (2001). *Le grand Robert de la langue française*. 2^e édition dirigée par A. Rey. Paris : Dictionnaires Le Robert – VUEF.
- Turcotte, A. (2005). *Anthologie. Confrontation des écrivains d'hier à aujourd'hui*. Mont-Royal : Groupe Modulo.

Quelle couverture pour quel genre?



Quelle couverture pour quel genre?

Couvertures commentées



- ☐ La collection Azur correspond à la collection Harlequin;
- ☐ Le titre, *Escapade au paradis*, laisse entrevoir l'idylle amoureuse, la rencontre, dans un lieu paradisiaque;
- ☐ L'illustration du couple enlacé, de l'Homme beau et viril et de la Femme qui semble plus fragile que lui complète le titre et ne laisse aucune équivoque;
- ☐ Roman sentimental.

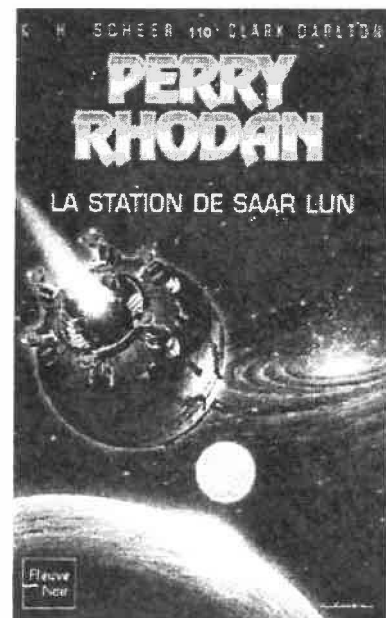
- ☐ La collection SAS correspond aux romans d'espionnage ou de suspense;
- ☐ Le titre suppose une histoire de meurtre dans une grande ville Grecque;
- ☐ L'arme, la femme pulpeuse et la table de billard contribuent à l'atmosphère d'action, d'aventures et de mystère;
- ☐ Le noir de la couverture peut laisser supposer aussi une histoire plutôt tordue;
- ☐ Roman d'espionnage ou de suspense.





- ☐ Le titre *Frères sous la mitraille* est assez évocateur. La notion de frères laisse supposer un combat mené en groupe, entre gens de même appartenance. La mitraille est une décharge d'artillerie.
- ☐ L'image est tout aussi claire : On y voit deux soldats en tenue de camouflage, mitraille à la main, derrière lesquels se trouve un homme d'une autre religion, peut-être bien l'ennemi.
- ☐ Roman de guerre.

- ☐ Il est question dans le titre de station : spatiale? Balnéaire?
- ☐ Le nom de la station *Saar lun* ne correspond pas à une réalité précise ou un déjà vu dans la tête du lecteur : il évoque plutôt un lieu futuriste, inconnu.
- ☐ L'image confirme le titre, ou vice-versa. Y sont représentés des planètes, la voie lactée et une sorte d'objet volant non identifié. Le véhicule ne correspond pas à la représentation que l'on se fait d'une fusée. Peut-être s'agit-il de notre prochain moyen pour nous rendre dans l'espace?
- ☐ Roman de science fiction.



★ Pour chaque texte ou extrait présenté, vous devez remplir la fiche d'identification suivante.

Identification du texte : _____

Type de texte ? Justifiez votre réponse. _____

Genre littéraire? Justifiez votre réponse. _____

Stéréotypes ou idées, langage ou actions couramment présents en littérature, dans les films ou dans la vie de tous les jours? Expliquez votre réponse. _____

Les extraits retenus pour l'activité d'amorce lors du module Les stéréotypes et les genres littéraires sont :

- ✓ Un extrait des *Voisins* de Claude Meunier et Louis Saia;
- ✓ L'incipit du *Collectionneur* de Chrystine Brouillet;
- ✓ Un extrait de *L'éducation sentimentale* de Gustave Flaubert;
- ✓ Une publicité pour des dents blanches par Invisalign;
- ✓ Un texte décrivant quatre types d'homme (*Du macho au baba cool*);
- ✓ Un extrait du roman-photo *Notre constellation*.

Voici quelques pistes d'exploitation des extraits :

a) Extrait des *Voisins* de Claude Meunier et Louis Saia

- Type de texte : dialogal (changement d'interlocuteur, disposition spatiale du texte);
- Genre littéraire : Théâtre (scènes, dialogues, didascalies, personnages toujours identifiés par leur nom lors des changements d'interlocuteur, etc.);
- Stéréotypes :
 - L'extrait met en scène un couple ordinaire, dans une cuisine ordinaire qui entretient une conversation ordinaire, donc des scènes de la vie de tous les jours. Le couple, à l'instar de vieux mariés, ne s'écoute pas : en fait, c'est surtout le mari qui n'écoute pas, ce qui finit par déplaire à Jeanine, sa femme.
 - Leurs propos portent sur ce que lit Bernard dans le journal, sur la visite de Jeanine au centre d'achats puis sur la confection de sandwiches... Autant de sujets de conversation vides et corroborant l'image du couple québécois blasé et pris dans sa petite vie.
 - Les échanges entre les deux caricaturent les conversations insipides et les remarques échangées révèlent le caractère niais de Bernard et Jeanine.
 - Les élèves iront peut-être d'un parallèle avec *La petite vie*, de Claude Meunier.

b) L'incipit du *Collectionneur* de Chrystine Brouillet

- Type de texte : narratif (on raconte une histoire, écrit en prose, les noms sont vraisemblables mais ne réfèrent pas à des personnes

connues par le lecteur, il s'agit d'un roman peut-être déjà connu des élèves);

- Genre littéraire : roman policier (division par chapitres, cultive l'effet de réel – le Québec, la Floride, le téléviseur, etc. -, s'ouvre sur la découverte d'un cadavre, ce qui permet de supposer que le roman s'attachera à élucider le mystère de ce meurtre, met en scène le personnage de Maud Graham, récurrent dans d'autres romans de Brouillet, etc.
- Stéréotypes :
 - L'incipit du roman prépare le terrain pour l'intrigue propre aux romans policiers : une découverte macabre et peu ordinaire, peu d'indices, la supposition d'un tueur en série particulièrement dérangé, etc.
 - Le personnage du détective est une figure générique du roman policier ainsi que les victimes et le coupable.

c) Extrait de *L'éducation sentimentale* de Gustave Flaubert

- Type de texte : narratif (on raconte une histoire, l'histoire d'une première rencontre, écrit en prose, l'effet de réel est accentué par la description de la femme et les réactions du jeune homme);
- Genre littéraire : roman d'éducation (le roman dans son ensemble relate l'histoire de l'amour avorté de Frédéric Moreau pour une femme mariée et plus âgée que lui, écrit en 1869, est en partie autobiographique – Flaubert y règle ses comptes avec le jeune homme qu'il a été -, traite également de la révolution de 1848 en France et s'inscrit dans le courant naturaliste);
- Stéréotypes :
 - L'extrait traite d'un thème stéréotypé parce qu'abondamment utilisé en littérature : le coup de foudre. La scène de la dame assise seule sur un banc et l'amoureux qui l'observe à la dérobée n'est pas nouvelle.
 - La description que Flaubert fait du personnage féminin est stéréotypée également : elle est assise seule, elle porte un large chapeau et une longue robe de mousseline claire, ses rubans flottent au vent, elle s'affaire à broder, elle est magnifique aux yeux de Frédéric. Bien que stéréotypée dans son contenu, la description est efficace et est présentée avec une poésie particulière.
 - Le fait qu'elle échappe son châle et que le jeune homme le ramasse laisse également cette impression de déjà vu.

d) Une publicité pour un nouveau sourire par Invisalign

- Type de texte : argumentatif (on souhaite convaincre le destinataire d'opter pour Invisalign comme traitement pour redresser les dents);
- Genre : il s'agit d'une publicité (slogan, photos accrocheuses, passages en caractères gras, adresses où trouver le traitement, etc.);
- Stéréotypes :
 - L'image de la jolie femme souriante est utilisée fréquemment en publicité. De même, le sourire de la femme est souvent un atout et charme les hommes;
 - La femme est comparée à la rose dans cette publicité. La rose éclose représentant l'épanouissement, un gage d'amour et de beauté. La femme qui ne sourit pas (parce qu'elle n'a pas une dentition parfaite) est mise en parallèle avec le bouton de rose, tandis qu'après le traitement d'orthodontie, elle sourit et s'apparente alors à la rose éclose, parfaite et magnifique.

e) Le texte décrivant quatre types d'homme (*Du macho au baba cool*)

- Type de texte : descriptif (on décrit quatre types d'homme ou quatre hommes types chez les Belges : le macho ambitieux, le solitaire crispé, le créatif serein et le réaliste traditionnel);
- Genre : il s'agit d'un article de revue (texte bref qui traite d'un sujet amusant et n'aspirant pas à la scientificité). On peut peut-être supposer qu'il s'agit d'un article paru dans une revue destinée aux femmes belges en raison du sujet traité et de la façon dont il l'est.
- Stéréotypes :
 - Le texte dans son essence est stéréotypé. Il présente un portrait stéréotypé des hommes que l'on rencontre dans la vie de tous les jours. Ces portraits pourraient être des descriptions de personnages de film ou de roman et sont très caricaturaux.
 - Le premier type d'homme cultive ses muscles et les conquêtes (le macho), le second, le solitaire, est seul dans la vie et manque de confiance en lui. Le créatif serein, quant à lui, s'affiche indépendant, libre, aventurier et féministe alors que le dernier type d'homme, le réaliste traditionnel, correspond au père de famille, à l'homme rigoureux et pourvoyeur de sa femme et de ses enfants. On pourrait facilement établir ici un pont entre les types d'homme belge de l'article et les hommes québécois interprétés par Michel Côté dans *Cruising Bar*...

f) L'extrait du roman-photo *Notre constellation*

- Type de texte : dialogal (on met en scène des personnages qui entretiennent un dialogue, changements d'interlocuteurs, disposition spatiale);
- Genre littéraire : roman-photo (de même que la bande dessinée, il s'agit d'images – de photos – surmontées de bulles contenant les dialogues).
- Stéréotypes :
 - Le roman-photo a été fort populaire il y a plusieurs années auprès des femmes. La paralittérature foisonne de roman-photo du type de celui dont l'extrait est issu. Il met en scène des personnages qui tombent amoureux, traversent diverses épreuves pour terminer ensemble... et pour la vie. Les stéréotypes abondent et sont clairement utilisés dans ce type de roman-photo.
 - En bref, ce roman-photo raconte l'histoire d'une jeune demoiselle qui rencontre un homme qui vient d'Irlande et qui est seul au monde. Il a été invité chez elle par le père de cette dernière. Leur première rencontre a lieu lorsqu'un ami du personnage féminin heurte en automobile le mystérieux Irlandais en question. Il a été déçu en amour autrefois et craint d'aimer encore... Au fil de l'histoire, ils se rapprocheront, se disputeront et se rapprocheront de nouveau...
 - Le roman-photo *Notre constellation* se termine par un quiproquo entre les deux amoureux et la cousine de Violette, amoureuse de l'Irlandais et « fatiguée de n'être qu'une amie ». Une scène typique de triangle amoureux.
 - La thématique des étoiles, de la constellation, et des amoureux qui compteront ensemble les astres pour le reste de leur vie est du domaine du déjà lu aussi.
 - Le roman-photo va droit au but et ne se perd pas en descriptions, en tergiversations et dans de longues réflexions des personnages.

Le dossier sur le roman sentimental se compose de plusieurs extraits et textes contribuant à établir quelques traits récurrents dans ce genre de roman. Le but ici n'est pas de savoir ce qu'est un bon roman sentimental, mais plutôt de tenter d'établir certaines caractéristiques et certains stéréotypes du genre.

Le fait de présenter aux élèves un genre appartenant à la paralittérature permet de faire ressortir plus facilement les caractéristiques qui y sont liées puisque, habituellement, ces romans sont écrits en série et obéissent à des règles assez strictes. Pour que les élèves identifient les caractéristiques des romans sentimentaux, ils auront en main les documents suivants :

- ✓ Les première et quatrième de couverture du roman *Un étrange voisin* de Penny Jordan;
- ✓ Un extrait du roman *Un étrange voisin*;
- ✓ Les première et quatrième de couverture du roman *Une trop jolie gouvernante* de Barbara Cartland;
- ✓ Un extrait du photo-roman *Notre constellation* de Gianna Morini;
- ✓ L'article « Harlequin, multinationale du roman rose? » de Myriam Katz.

Après avoir observé et lu les documents du dossier, les élèves devraient être en mesure de mettre au jour quelques caractéristiques en émanant. L'enseignant complètera au besoin. Voici, en vrac, quelques suggestions de pistes à explorer¹.

- ⇒ Les premières de couverture des romans sentimentaux sont assez explicites et représentent souvent le couple enlacé ou, à tout le moins, le personnage féminin et le personnage masculin du roman;
- ⇒ Les résumés des quatrième de couverture sont explicites également et soulève un certain mystère concernant l'amoureux potentiel;
- ⇒ La superstructure narrative du roman sentimental est assez claire : l'état initial présente la solitude de l'homme et de la femme. La situation se complique lors de la rencontre qui sera suivie d'une prise de conscience et de l'acceptation mutuelle au travers du conflit apparent. Viennent ensuite les aveux afin que le récit se termine par une vie commune (à venir) dans l'amour-fusion. La quête est de type amoureux; chacun cherche l'amour de l'autre et se cherche;
- ⇒ Les figures génériques sont l'homme et la femme qui sont tous les deux insatisfaits. Ils cherchent le ou la partenaire et ont connu diverses déceptions. Une relation de passion s'établit entre eux malgré les

¹ Tiré de K. Canvat (1999). *Enseigner la littérature par les genres*. Bruxelles : De Boeck/Duculot.

obstacles. Les personnages qui gravitent autour de l'homme et la femme sont les rivaux, les parents et amis;

- ⇒ Le point de vue adopté dans les romans sentimentaux est habituellement celui de la femme;
- ⇒ La narration est à la troisième personne;
- ⇒ Diverses scènes ponctuent le récit : la première rencontre, le premier baiser souvent volé, l'homme qui vient au secours de la femme, etc.;
- ⇒ Le thème est la naissance du sentiment amoureux entre un homme et une femme;
- ⇒ Les fonctions sociales des héros peuvent changer, mais, bien souvent, l'homme est présenté comme viril, à l'aise financièrement et la femme est davantage fragilisée;
- ⇒ Le lecteur se projette dans le héros et vit par procuration des situations rêvées.

QUATRIÈME MODULE – L'UNIVERS NARRATIF

Informations

Il est possible d'identifier l'univers narratif dans lequel se situe le roman en observant, entre autres, la temporalité, la spatialité, les personnages et les thèmes abordés. Aussi, l'auteur peut-il camper son histoire dans un univers vraisemblable, fantastique, de science fiction ou encore dans un univers poétique.

** Un élément parmi ceux présentés ici pourrait constituer à lui seul une entrée dans le roman, de même que l'univers narratif dans son ensemble.*

La temporalité

Fonctions de la temporalité dans le roman

- Situer les événements les uns par rapport aux autres et assurer la cohérence textuelle;
- Marquer les étapes de l'intrigue et de l'évolution des personnages;
- Donner un rythme au texte;
- Être un thème important du roman.

Concerne

- La durée des événements racontés dans le texte;
- L'époque à laquelle se déroulent les événements racontés;
- L'événement le plus important dans le texte.

Champs lexicaux

- ⇒ La temporalité peut être identifiée par le biais de repères de temps directs, par exemple une date, un moment de la journée, l'âge d'un personnage, une saison, une période historique, etc. Des indices de temps indirects permettent également de bien situer l'histoire racontée dans le temps. Parmi ces indices, on retrouve les repères liés à un moment de la vie d'un personnage, par exemple son entrée à l'école, la mention d'objets liés au passé, l'utilisation d'archaïsmes, de néologismes, etc.

Moment de la narration

- Après les événements. Situation la plus fréquente dans les textes narratifs. Les verbes sont habituellement conjugués au passé simple, au passé composé ou, parfois, au présent;
- En même temps que se déroulent les événements. Les verbes utilisés alors sont habituellement conjugués au présent;
- Avant les événements. Anticipation des événements. Situation exceptionnelle. Dans ces cas, les verbes sont conjugués au futur.

Ordre des événements

Les événements peuvent être présentés suivant l'ordre chronologique ou encore le texte peut contenir des retours en arrière ou des projections dans le futur.

Durée des événements

Le rythme du texte est essentiellement créé par la vitesse de narration, qui correspond à la façon de raconter les événements par rapport à la durée réelle de ces événements dans l'histoire. Ainsi, l'auteur peut décider de :

- Rapporter des événements comme s'ils se déroulaient en temps réel (par exemple les dialogues);
 - Interrompre le compte rendu des événements (lors d'une description);
 - Résumer en peu de mots des événements (*Ils se marièrent et eurent beaucoup d'enfants*);
 - Développer un événement très court dans l'histoire de façon à lui accorder beaucoup de place dans le texte. Ralentissement de l'action;
 - Passer sous silence certains événements et les reporter dans le texte. On appelle ce procédé l'ellipse.
-
- ✓ Dans quel contexte socio-historique le roman s'inscrit-il?
 - ✓ Combien de temps dure l'histoire racontée?
 - ✓ Tenter de discerner ce que la temporalité apporte au texte : les renseignements qu'elle fournit, ses particularités, etc.
 - ✓ Voir si l'auteur utilise des procédés récurrents dans le roman et ce que cela apporte au texte;
 - ✓ Voir également si des pans de l'histoire sont occultés et pourquoi.
 - ✓ Parmi les romans historiques, où la temporalité est habituellement présente et importante, y a-t-il des exceptions? Existe-t-il des œuvres dans lesquelles les auteurs mélangent sciemment les dates ou ne font

pas arrimer les événements historiques et le moment où ils se sont effectivement produits?

La spatialité

Fonctions de la spatialité dans le roman

- Référentielle. Indique où se déroule l'action. Crée l'illusion du réel et permet l'identification du lecteur dans le roman;
- Symbolique. Peut révéler des caractéristiques du personnage, être liée aux thèmes et au sens de l'œuvre. Peut être caractérisée par un ensemble d'opposition (ouvert/fermé, sombre/éclairé, froid/chaleureux, etc.).
- Narrative. Peut fournir des indices concernant l'intrigue (sur une scène de crime par exemple) ou influencer l'action.

Champs lexicaux

- ⇒ La spatialité peut être identifiée à l'aide de repères directs, par exemple des repères géographiques précis, des noms de villes, de régions, de cours d'eau, etc. ainsi que par des repères indirects : des noms et des adjectifs liés aux habitants d'une région, mention de langues ou de religions, de systèmes monétaires propres à des pays, etc.

Où se déroulent les événements?

Les lieux où se déroule l'action du texte peuvent être réels, inventés ou suggérés, c'est-à-dire correspondant à une réalité, mais sans être nommés selon des appellations connues.

- ✓ Dans quels lieux se déroule l'action dans le roman? Qu'ont-ils de particuliers? Comment sont-ils décrits? Ont-ils une fonction symbolique?
- ✓ Les lieux évoqués dans le roman sont-ils réels, inventés ou suggérés? Quel effet cela produit-il?

Les thèmes

L'univers narratif reflète la vision du monde de l'auteur. Les thèmes exploités dans le roman consistent en les sujets de l'œuvre teintés de la vision personnelle de l'auteur.

Les thèmes sont nécessaires à la compréhension du roman. Les indices présents dans le texte permettant au lecteur de les dégager sont, entre autres :

- Le comportement des personnages;
- Les paroles des personnages;
- Les valeurs des personnages;
- Les commentaires du narrateur.

Également, les champs lexicaux autour de certains éléments récurrents (objets, lieux ou sentiments) peuvent aider à identifier les thèmes. Par exemple, la montre peut symboliser le temps, la chambre peut référer à la solitude ou à l'intimité, la peur peut symboliser la mort, etc.

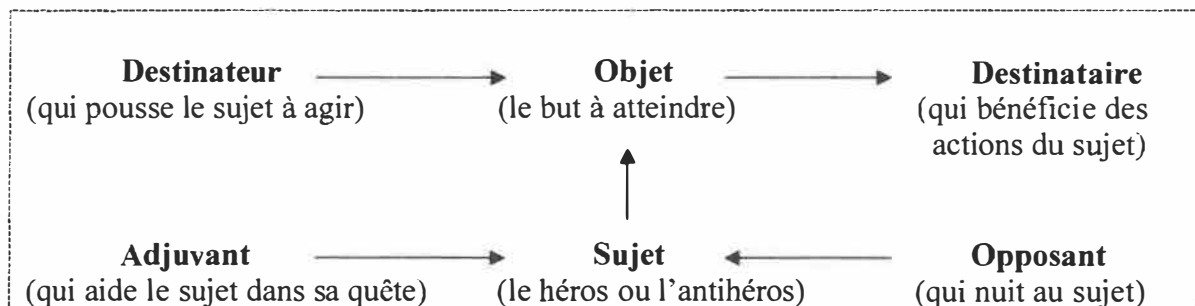
- ✓ Le roman traite-t-il de thèmes originaux?
- ✓ Le roman traite-t-il de thèmes répandus en littérature, mais de façon originale?
- ✓ De quelle façon les thèmes sont-ils exploités?

Le personnage

Le personnage est l'élément central du roman. Il est intéressant de regarder comment l'auteur en fait la construction, comment il est caractérisé dans le roman. Selon les choix faits par l'auteur et selon le genre dans lequel il souhaite inscrire le roman, le personnage pourra être stéréotypé ou non.

Fonctions du personnage

- Narrative : Le personnage participe ou subit les événements. Il peut jouer différents rôles dans le récit. Le **schéma actantiel** de Greimas permet de représenter les rôles des personnages et les relations qu'ils entretiennent entre eux :



- Symbolique : Le personnage apparaît selon un type déterminé ou est stéréotypé;
- Porte-parole : Le personnage est porte-parole de l'auteur par ses valeurs, les idées qu'il défend, etc.

Catégories de personnages

- Personnage principal : Celui autour duquel gravitent les autres personnages. Donne un sens aux événements;
- Personnage important : Intervient de façon indispensable dans le déroulement des événements et a une influence sur le sort du personnage principal;
- Personnage secondaire : Intervient de façon accessoire dans le déroulement des événements et met en valeur les personnages importants ou principaux.

Renseignements sur les personnages

Le personnage évolue et se transforme au fil de l'action. Aussi, de nombreux éléments permettent de caractériser le personnage, notamment :

- ⇒ Son nom, son prénom, son surnom, son titre, etc.
 - ⇒ Ses traits physiques et son apparence;
 - ⇒ Ses traits psychologiques;
 - ⇒ Son milieu familial, socioculturel et économique;
 - ⇒ Ses comportements (actions et gestes révélateurs de sa psychologie).
- On connaît les personnages grâce aux propos du narrateur et des autres personnages sur eux et par le biais de leurs actions et propos.
 - Le personnage emprunte des propriétés au monde de référence du lecteur, ce qui permet à ce dernier de s'y identifier.
 - L'accessibilité aux pensées, aux angoisses, aux envies du personnage rend ce dernier plus vivant, plus près du lecteur.
 - Les *blancs* laissés dans le texte à propos des personnages sont voulus par l'auteur dans une visée stratégique (garder le suspense), pour que le lecteur en complète la représentation ou par souci d'économie.
 - Le lecteur se fabrique une *image mentale* des personnages et leur attribue, en l'absence de prescriptions contraires, les propriétés qu'ils auraient dans le monde de son expérience. Ainsi, puisque chaque lecteur se construit sa propre image d'un même personnage, il peut être déroutant et décevant de voir un roman porté à l'écran...

Perception du personnage¹

Le lecteur peut percevoir de différentes façons le personnage. Cette perception qui dépend de l'investissement affectif du lecteur dans l'œuvre orientera la lecture du roman. Le lecteur peut :

- Voir le personnage comme pion (effet-personnel) dans le récit et en observer l'évolution. Le personnage est alors perçu comme étant un personnage construit et façonné par un auteur. Ce peut être le cas dans les romans contemporains, les romans à thèse, où le développement de l'esprit critique du lecteur est visé;
 - Voir le personnage comme personne et entrer en contact avec lui. Suppose un investissement affectif du lecteur. Cette réception du personnage est difficile si celui-ci a peu ou pas de liens avec le monde de référence du lecteur. Les romans réalistes offrent cette possibilité de contact entre le lecteur et le personnage;
 - Voir le personnage comme prétexte et vivre alors par procuration ses pulsions dans les actions du personnage. Le personnage ouvre la porte au lecteur à un monde qui ne lui est pas accessible autrement. Implique un investissement inconscient de la part du lecteur. La littérature de gare, la littérature érotique et les romans noirs peuvent favoriser cette perception du personnage.
-
- ✓ S'agit-il de personnages stéréotypés dans le roman? Pourquoi? De personnages réels? Réalistes? Comment sont-ils nommés?
 - ✓ Le personnage principal plaît-il? Déplaît-il? À quoi attribuer cela?
 - ✓ A-t-on accès aux pensées, aux désirs, aux peurs du personnage? Quel effet cela produit-il?
 - ✓ Quelle a été votre perception du personnage à la première lecture du texte? Explicitez votre réponse?
 - ✓ Y a-t-il des personnages symboliques dans le roman et en quoi le sont-ils? Quel est leur apport à l'histoire?

¹ Tiré de *L'effet-personnage dans le roman* de Vincent Jouve.

Déroulement du module

Activité d'amorce :

- ☐ En groupe classe, l'enseignant questionne les élèves sur ce qu'ils connaissent de l'univers narratif de façon à faire émerger les composantes présentes dans ce module, soit la temporalité, la spatialité, les personnages et les thèmes abordés. Il peut y aller de questions comme :
 - Quels sont les éléments présents dans les textes narratifs?
 - Lorsque vous écrivez une histoire, quels sont les éléments que vous déterminez au préalable?
 - Qu'est-ce qui vous permet de déterminer l'univers narratif dans lequel s'inscrit récit?
- ☐ Les élèves identifient ensuite l'univers narratif dans lequel s'inscrit la nouvelle « Ce qu'on s'amusait! » d'Isaac Asimov² en répondant aux questions qui y sont associées.
- ☐ Retour sur la nouvelle en groupe classe.

Volet informatif :

- ☐ Remettre aux élèves le document l'univers narratif en bref, qui reprend les composantes et quelques points de repère afin que les élèves réfléchissent à l'univers narratif;
- ☐ Le groupe classe complète le document ensemble. Il leur servira alors de notes de cours.

Réinvestissement :

- ☐ Les élèves lisent la nouvelle littéraire *Toute la vie* de Claire Martin³ ;
- ☐ En équipe de base (4 personnes), les élèves se divisent la responsabilité d'observer les composantes de l'univers narratif dans la nouvelle;
- ☐ Les élèves se regroupent par la suite en équipe d'experts (4 personnes) selon la composante qu'ils ont décidé d'observer lors de la première rencontre en équipe de base. Ils annotent le texte de façon à faire ressortir les principales caractéristiques de son univers narratif et prennent des notes sur les feuilles appropriées (Les composantes de l'univers narratif). Chaque équipe d'experts travaille sur une composante différente : une équipe tente de cibler les informations sur la temporalité, une autre sur la spatialité, une autre sur les personnages et une autre sur les thèmes du récit⁴.

² Asimov, I. (1980). Ce qu'on s'amusait. Dans Doubleday, *Isaac Asimov*, anthologie réunie et présentée par Demètre Ioakimidis. Paris : Presses Pocket (p. 268 à 272).

³ Martin, C. (1999). *Toute la vie*. Montréal : Les Éditions de l'Instant même.

⁴ Selon le nombre d'élèves du groupe, deux équipes pourraient travailler sur une même composante.

- ☐ Les élèves retournent par la suite en équipe de base, de sorte qu'au moins un expert par composante s'y retrouve;
- ☐ Chaque participant fait alors un résumé aux autres membres de l'équipe pour que tous puissent se forger une vue d'ensemble de l'univers narratif de la nouvelle une fois que chaque participant aura partagé avec les autres le fruit de son travail en groupe d'experts;
- ☐ L'équipe tente ensuite de distinguer ce qui fait la particularité de cette nouvelle. Qu'est-ce qui diffère dans cette nouvelle par rapport à d'autres lues auparavant? Qu'y a-t-il d'original dans ce récit? Qu'est-ce qui fait son intérêt?
- ☐ La particularité identifiée doit mener à une interprétation du texte. Les élèves doivent trouver ce que dit le texte (selon eux), ce qu'il signifie. Bien entendu, les membres de l'équipe doivent trouver les arguments pour soutenir leurs affirmations;
- ☐ Un membre porte-parole de l'équipe expose ensuite à la classe ce qui apparaît particulier selon eux dans la nouvelle, l'interprétation qui en découle et les raisons qui sous-tendent ce choix;
- ☐ Les équipes confrontent leur interprétation sous forme de mini-débat, orchestré par l'enseignant.

Les élèves ont à faire un travail assez semblable sur leur roman. C'est le moment de modéliser un travail d'interprétation en leur présentant suite à l'activité l'interprétation de l'enseignant, qui n'est ni la meilleure ni la seule, de façon à ce qu'ils voient où la réflexion sur un texte peut les mener. Nous proposons une brève interprétation personnelle de la nouvelle de Claire Martin.

RÉFÉRENCES

Document de travail produit par Lapiere, I. et Leblanc, C. dans le cadre du volet roman en enseignement du français, cinquième secondaire, 2004-2005.

Jouve, V. (1992). *L'effet-personnage dans le roman*. Paris : Presses Universitaires de France.

Rousselle, J., Lazure, R., Pouliot, K., Roy, L., Setticasi, E. (2001). *Bilans. Cinquième secondaire*. Anjou : Les éditions CEC.

Rousselle, J., Pouliot, K., Roy, L., Setticasi, E. (2000). *Unités d'apprentissage. Quatrième secondaire*. Anjou : Les éditions CEC.

« Ce qu'on s'amusait! » d'Isaac Asimov

★ Vous devez d'abord lire la nouvelle « Ce qu'on s'amuseait! » d'Isaac Asimov.

1. Dans quel univers narratif s'inscrit la nouvelle d'Isaac Asimov? Afin de justifier votre réponse, parlez des personnages, de la temporalité, de la spatialité et des thèmes abordés dans la nouvelle.

This image shows a single sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

L'univers narratif
« Ce qu'on s'amusait! » d'Isaac Asimov
Proposition de réponses

★ **Vous devez d'abord lire la nouvelle « Ce qu'on s'amusait! » d'Isaac Asimov.**

1. Dans quel univers narratif s'inscrit la nouvelle d'Isaac Asimov? Afin de justifier votre réponse, parlez des personnages, de la temporalité, de la spatialité et des thèmes abordés dans la nouvelle.

La nouvelle s'inscrit dans un univers de science-fiction. L'auteur y fait des projections sur ce que pourrait être la vie humaine en 2155. Les personnages sont vraisemblables et assez en accord avec les jeunes d'aujourd'hui : ils n'aiment pas l'école, ils ont treize et onze ans, ils ont une mère, la jeune fille tient un journal, etc.

L'époque dans laquelle se déroule le récit se situe en 2155, cela est mentionné au tout début du texte. En outre, il est question d'un livre papier trouvé : objet rarissime à cette époque puisqu'au temps du récit, les livres sont sur écran et les mots se déplacent. La façon dont se fait la scolarisation est particulière également : un maître mécanique s'occupe de la leçon, à la maison, et un inspecteur régional (comme au temps des écoles de rang) est responsable de l'entretien du robot. Les écoles du XX^e et du XXI^e siècles semblent appartenir au passé.

Peu d'éléments de la nouvelle nous renseignent sur la spatialité. Il est question d'un grenier, de la maison, de l'écran du maître mécanique, etc.

Finalement, le thème central est l'école d'il y a longtemps, c'est-à-dire l'école telle que nous la connaissons aujourd'hui en comparaison avec l'école de 2155, où la scolarité est dispensée par un robot réparé par un inspecteur régional. Il serait intéressant de rétablir avec les élèves les parallèles entre l'univers narratif dessiné par Asimov et celui qui caractérise ce début de XXI^e siècle.

L'univers narratif en bref

La temporalité	Questions pertinentes
Fonctions :	
Moment de la narration :	
Ordre et durée des événements :	
Champs lexicaux :	

<u>La spatialité</u>	Questions pertinentes
Fonctions : Lieux : Champs lexicaux :	
<u>Les thèmes</u>	Questions pertinentes
Indices : Symboles : Champs lexicaux :	

<u>Le personnage</u>	Questions pertinentes
Fonctions : Catégories : Perception du personnage : Renseignements :	

Noms des coéquipiers :

Composante A : La temporalité

- ✓ Identifier les indices de temps (indices directs et indirects);
- ✓ Tenter de discerner ce que la temporalité apporte au récit;
- ✓ Voir si l'auteur utilise des procédés récurrents dans la nouvelle et ce que cela apporte au récit;
- ✓ Voir également si des pans de l'histoire sont occultés et pourquoi.
- ✓ Noter ce qui vous semble particulier, intéressant et qui vous vient spontanément à l'esprit en lien avec la temporalité dans cette nouvelle.

Noms des coéquipiers :

Composante B : La spatialité

- ✓ Relever les indices de lieu dans la nouvelle (indices directs et indirects);
- ✓ Dans quels lieux se déroule l'action dans la nouvelle? Qu'ont-ils de particuliers? Comment sont-ils décrits? Ont-ils une fonction symbolique?
- ✓ Les lieux évoqués dans la nouvelle sont-ils réels, inventés ou suggérés? Quel effet cela produit-il?
- ✓ Noter ce qui vous semble particulier, intéressant et qui vous vient spontanément à l'esprit en lien avec la spatialité dans cette nouvelle.

Noms des coéquipiers :

Composante C : Le personnage

- ✓ Qui sont les personnages principaux du récit? Comment sont-ils caractérisés?
- ✓ Retracer le schéma actantiel des personnages de la nouvelle;
- ✓ S'agit-il de personnages stéréotypés? Pourquoi? De personnages réels? Réalistes? Comment sont-ils nommés?
- ✓ Le personnage principal plaît-il? Déplaît-il? À quoi attribuer cela?
- ✓ A-t-on accès aux pensées, aux désirs, aux peurs du personnage? Quel effet cela produit-il?
- ✓ Quelle est votre perception du personnage? Pourquoi?
- ✓ Y a-t-il des personnages symboliques dans cette nouvelle? Expliquez votre réponse.

Noms des coéquipiers :

Composante D : Les thèmes

- ✓ Identifier le ou les thème(s) abordé(s) dans la nouvelle;
- ✓ En retracer les champs lexicaux;
- ✓ La nouvelle traite-t-elle de thèmes originaux? Justifiez votre réponse.
- ✓ La nouvelle traite-t-elle de thèmes répandus en littérature, mais de façon originale? Justifiez votre réponse.
- ✓ De quelle façon les thèmes sont-ils exploités?

Toute la vie

(Suggestion d'annotation de la nouvelle)

Cela prend quelques heures pour traverser l'Atlantique en avion. Cela en prend moins pour devenir amoureux. J'ai vu de grandes amours s'édifier en dix minutes. Je sais qu'on peut être insouciant, sans projet, sans pressentiment, et délirer doucement trente secondes plus tard. Il suffit de deux mains qui se referment sur vos épaules et d'une bouche sur votre visage. De libre et paisible que vous étiez, vous voilà avec une grande passion sur les bras. Elle s'immisce entre le sommeil et vous, entre la faim et vous, entre la pensée et vous. Elle vous rend le reste du monde nébuleux, inexistant. En quelques heures, elle vous élargit les yeux, vous creuse les joues, vous enfièvre les mains. C'est la période du sortilège. Vivez-la bien. Si longtemps que dure votre amour et si loin qu'il aille, jamais vous ne retrouverez l'émol, le doux étouffement, la joie poignante de ces débuts brûlants.

On n'en était qu'à la moitié du voyage que déjà il était là, le sortilège. Rien n'aurait pu l'exorciser. Il battait son rappel dans leurs deux poitrines. Ils n'avaient pas essayé de se débattre. À quoi bon? Pour être plus durement vaincus à la fin? D'ailleurs, c'est la victoire dont personne ne veut. Déjà, ils avaient échangés les mots qui enchaînent : éternité, fidélité, toujours, toute la vie. Ils étaient enfermés. Car c'est cela aussi, le sortilège. Les femmes n'y pensent jamais.

Mais c'est à quoi ■ pensait, ■, en la regardant dormir. Son visage, qu'avait quitté la volonté d'être belle, montrait toutes ses failles, sans méfiance. Et cela ne ■ émouvait pas. Les paupières étaient un peu fripées, les ailes du nez luisaient. Son maquillage s'était mis à la trahir et à tourner dès le sommeil venu. Ses doigts, si fragiles, si inoffensifs tantôt, froissaient sa robe d'un geste griffu. Avec un malaise extrême, ■ vit tout à

coup l'avenir asservi par ces griffes-là. En choisissant cet amour, il allait renoncer à tout le reste, la liberté, la solitude, la disponibilité. Une femme, la même, toute la vie. Jusqu'après l'ennui, la satiété, le prévu, le quotidien. Les liens s'accumuleraient, s'agglutineraient autour de lui : la femme, la famille, les enfants, une maison. Travailler pour tout cela, quand on a envie de muser. Produire, tous les jours, sans arrêt, du bon et du mauvais, pour toutes ces bouches, toutes ces mains, toute cette avidité, ce gouffre. Ne pouvoir plus jamais s'arrêter. Ne pouvoir plus jamais, la conscience légère, rebrousser chemin, partir sur une route nouvelle, les yeux fixés sur une nuque inconnue. La vie venait de le coincer et, pourtant, il sentait que pour garder cet amour il aurait donné sa vie. Mais c'était l'avenir qu'elle demandait.

Il la regardait dormir. Sur ses joues blanches, il vit soudain une lueur danser. Il releva la tête. Une flamme énorme jaillissait des moteurs. L'hôtesse, très pâle, dit quelque chose qui se perdit dans les hurlements. Elle s'éveilla, comprit, et se jeta sur lui sans crier, elle. Les amants qui vont mourir ne crient pas. L'amour sait bien que la mort est son alliée. Au milieu du bruit infernal qui les entourait, elle entendit qu'il lui disait à l'oreille : « Toute la vie, tu vois, toute la vie. » Elle fit oui de la tête et, sans fermer les yeux, ils attendirent le choc, l'explosion qui allait mêler leurs deux corps étrangers, leurs os, leur sang, comme l'amour jamais n'aurait pu le faire.

Claire Martin (1999). *Toute la vie*,
Les Éditions de l'Instant même.

Légende :

Temporalité

Spatialité

Thème : le sentiment amoureux : le coup de foudre (le feu, la passion); l'amour dans la durée, le quotidien (les contraintes, la captivité)

Personnages : Le narrateur (je), le destinataire (vous), le couple de l'avion (ils, il et elle) et la passion (elle).

Analyse :

La temporalité est l'une des particularités de cette nouvelle. D'ailleurs, les indices de temps sont nombreux. Le titre Toute la vie réfère à la fois à la relation amoureuse, que l'on souhaite habituellement voir durer la vie entière et à la chute de la nouvelle où il apparaît qu'effectivement les amoureux passeront leur vie ensemble. Aussi, toute la vie s'oppose à la rapidité du coup de foudre, à la rapidité et la brièveté de leur relation. Après le coup de foudre, ce qui devrait durer toute la vie est exposé dans la nouvelle comme une chose non désirée et contraignante. On peut supposer que le couple, s'il n'y avait pas eu l'accident, n'aurait pas survécu (l'ennui, le quotidien, liens qui s'agglutinent, un gouffre). La temporalité évoque ici un amour ambivalent : toute la vie vs quelques minutes / le quotidien vs le coup de foudre.

Proposition d'une interprétation Nouvelle « Toute la vie » de Claire Martin

La nouvelle « Toute la vie » de Claire Martin raconte l'histoire d'un couple qui voyage en avion au-dessus de l'Atlantique, quelques minutes avant l'écrasement de leur avion. La temporalité est une particularité dans la nouvelle de Claire Martin au sens où, bien que la durée du récit soit assez courte, elle occupe une partie importante du récit. Les indices de temps parsèment abondamment le texte. Selon nous, la temporalité permet à l'auteur de traiter de la relation amoureuse comme étant toujours éphémère et empreinte d'une certaine fatalité. Qu'est-ce que l'amour si ce n'est une flamme bien vite consumée?

Le titre de la nouvelle d'abord. « Toute la vie » évoque une longue durée, le serment prononcé devant l'autel, l'espoir de voir perdurer une relation. Et c'est bien ce dont il est question dans la nouvelle. Les amoureux s'imaginent ensemble, mais l'espace d'un moment, le personnage masculin se sent déjà pris au piège, coincé. Est-ce possible de s'imaginer toute une vie avec une même personne et ne pas éprouver la sensation d'être un animal traqué? Fatalement, la fin de la nouvelle prouvera que le couple peut durer toute la vie : au prix d'une mort soudaine et précoce. La chute de l'avion annonce la chute de la nouvelle : le couple demeurera effectivement ensemble pour la vie.

La temporalité désignée par « toute la vie » s'oppose à la rapidité du coup de foudre, à la rapidité et à la brièveté de leur relation. En effet, après le coup de foudre, l'éclair, ce qui devait durer pour toujours est exposé dans la nouvelle comme une chose non désirée et contraignante. On peut supposer que le couple, s'il n'y avait eu l'accident, n'aurait pas survécu. À preuve, il est question de l'ennui, du quotidien, des liens qui s'agglutinent, d'un gouffre, etc.

En somme, l'éphémère du sentiment amoureux ressort de la nouvelle de Claire Martin et est accentué par le traitement de la temporalité dans le texte. « Toute la vie » tient en quelques minutes, les dernières à être vécues et le quotidien lié à un amour à long terme s'oppose à la rapidité du coup de foudre et y semble incompatible.

CINQUIÈME MODULE – LA NARRATION ET LE POINT DE VUE

Informations

La narration

Le narrateur

Celui qui raconte l'histoire est le narrateur. Il peut occuper des fonctions différentes d'un texte narratif à l'autre.

- **Narrateur externe :**

Ne participe pas à l'histoire. Désigne les personnages par des pronoms de la troisième personne ou en les nommant par leur nom ou leur surnom. Peut émettre des commentaires sur les personnages ou interpeller le narrataire (le lecteur).

- **Narrateur participant :**

Raconte sa propre histoire. En est le personnage principal. Utilise des pronoms de la première personne du singulier et du pluriel le cas échéant.

- **Narrateur témoin :**

Il est témoin de l'histoire de quelqu'un d'autre et la raconte. Le narrateur témoin est également un personnage de l'histoire.

Les relais de narration

Dans certains récits, il peut y avoir plusieurs narrateurs, c'est ce qu'on appelle des relais de narration. Les relais de narration permettent de faire connaître plusieurs versions d'une même histoire ou encore de connaître une autre suite d'événements par le biais d'un autre personnage.

- ✓ Quel est le statut du narrateur dans le roman?
- ✓ Pourquoi l'auteur en a-t-il décidé ainsi?
- ✓ Y a-t-il des changements de narrateurs dans le roman? Que cela apporte-t-il au roman? Qu'est-ce que ce changement nous permet de voir?

La focalisation

L'auteur, par le biais du narrateur, peut se situer de trois façons par rapport au personnage, peut adopter trois positions pour parler du personnage. C'est ce qu'on appelle la focalisation. Cette place du narrateur par rapport au personnage peut varier à plusieurs reprises dans le roman et les trois focalisations peuvent coexister dans un même roman voire dans un même passage.

⇒ Focalisation interne :

Le narrateur connaît le personnage (souvent le personnage principal) de l'intérieur. Il est dans le personnage, voit tout par lui. Il ne livre pas d'indication qui ne soit passée par la vision du personnage. La focalisation interne est en général introduite par des verbes d'opinion ou de sentiment, de sensation.

⇒ Focalisation externe :

Le narrateur décrit et montre le personnage de l'extérieur. Il le connaît et le montre au narrataire à travers ses apparences, ses gestes, ses actions et ses paroles. L'histoire prend alors la forme d'un compte rendu objectif des événements. La focalisation externe est souvent marquée par des indicateurs d'incertitude.

⇒ Focalisation zéro :

Position du narrateur omniscient. Il est au courant de tout : des émotions du personnage, émotions qu'il ignore parfois lui-même, de ses pensées profondes, des actions qu'il pose, etc. Le narrateur connaît alors tous les personnages aussi bien de l'intérieur que de l'extérieur.

- ✓ Quelle focalisation a principalement choisi l'auteur dans son roman?
- ✓ Y a-t-il des variations de focalisation? Pourquoi? Qu'est-ce que cela apporte au texte? Qu'est-ce que l'auteur souhaite mettre en valeur?
- ✓ Quel est l'effet créé par le choix de l'auteur quant à la focalisation dans son texte sur la perception du personnage? Sur l'atmosphère? Sur le déroulement du récit?

Le point de vue du narrateur

▪ Engagé :

Le narrateur manifeste sa présence dans le texte en utilisant la première personne du singulier ou du pluriel, en faisant part au destinataire de ses valeurs, de ses opinions et en émettant des jugements. Le narrateur manifeste un point de vue engagé également en utilisant un vocabulaire connotatif et en interpellant le destinataire.

▪ Distancié :

Le narrateur raconte l'histoire objectivement et utilise un ton assez neutre.

Le ton de la narration¹

Le ton employé dans un roman peut révéler le point de vue du narrateur ou de l'auteur. La tonalité d'un texte peut être détectée par des traits d'écriture spécifiques utilisés par l'auteur. Le ton peut être entre autres :

Tonalité	Traits d'écriture
Mythique	- Narration simple; - Répétition systématique d'un certain nombre d'éléments (indicateurs temporels, noms de personnages, figures de style marquant la répétition); - Référence fréquente aux forces de la nature dans le champ lexical.
Merveilleuse	- Narration centrée autour d'une succession d'actions; - Temporalité imprécise; - Dialogues; - Personnages stéréotypés; - Champ lexical du prodige.
Fantastique	- Modalisateurs de l'incertitude; - Champ lexical du mystère, de l'épouvante, de l'étrange, de la frayeur; - Gradation dans la découverte des faits ou des situations.
Épique	- Gradations, hyperboles, procédés de grossissement et d'amplification; - Accumulations, énumérations, rapidité de l'action; - Antithèse, champ lexical manichéen (bien ou mal), référence aux forces de la nature; - Comparaisons grandioses, personnifications.
Tragique	- Registre de langue soutenu; - Champ lexical du destin, de l'impuissance, de l'aveuglement; - Figures rhétoriques.

¹ Tableau tiré essentiellement de M. Narvaez (2000), p. 29-57.

Pathétique	- Style affectif (exclamations, interrogations, interjections); - Rythme syntaxique haché, allitérations, mélange de style écrit et parlé; - Champ lexical de la douleur.
Dramatique	- Narration rapide, verbes d'action; - Exclamations, interrogations; - Champ lexical de l'émotion forte (peur, colère), du suspense.
Comique / ironique	- Procédés de déformation, de grossissement (hyperboles, exagérations); - Caricature, parodie, mise en relief de l'absurdité; - Répétitions, jeux de mots, quiproquos; - Registre de langue populaire ou familier, style souvent oral; - L'esprit, l'ironie, l'humour, le burlesque, la parodie et l'absurde sont de la tonalité comique.
Lyrique	- Pronoms personnels de la première et de la deuxième personne; - Champ lexical des sentiments; - Figures de style analogiques (comparaisons, métaphores); - Travail sur les sonorités et le rythme.
Polémique	- Ironie, emphase, antithèse; - Exclamations, questions oratoires, apostrophes, insultes; - Répétitions, anaphores.
Didactique	- Textes explicatifs, informatifs; - Présentation claire, progression logique, tableaux; - Utilisation de données précises.

Déroulement du module

Activité d'amorce :

☐ Les élèves ont entre les mains différents courts extraits de romans :

- *L'Amant* de Marguerite Duras²;
- *Le Parfum* de Patrick Süskind³;
- *Le souffle de l'harmattan* de Sylvain Trudel⁴;
- *Novecento : pianiste* d'Alessandro Baricco⁵.

D'autres extraits pourraient être utilisés ici, mais le but est d'offrir aux élèves différents exemples de narration.

- ☐ Leur tâche est de lire et d'observer attentivement chacun des extraits (seul ou en équipe) afin d'en dégager les ressemblances et les différences au plan de la façon dont est racontée chacune des histoires. Pour se faire, ils remplissent une fiche d'identification pour chaque extrait;
- ☐ Un retour est fait par la suite en groupe classe pour dégager les informations touchant à la narration que les élèves connaissent à ce stade (extraits de romans commentés).

Volet informatif :

- ☐ L'enseignant complète par la suite ces informations et reprend un extrait afin d'y observer systématiquement avec les élèves le statut du narrateur, les relais de narration, la focalisation, le point de vue et le ton employé, et ce, en lien avec l'œuvre complète. Pour chaque élément mis en évidence, l'enseignant tente de découvrir avec les élèves la raison de ces choix faits par l'auteur au moment de l'écriture.
- ☐ Les élèves prennent des notes de manière à en retenir l'essentiel.
- ☐ Les élèves réalisent l'activité portant sur la narration et le point de vue dans la nouvelle « Un vendredi soir sur la terre » de Danielle Roy⁶;
- ☐ Bref retour sur l'activité.

² Duras, M. (1984). *L'amant*. Paris : Les Éditions de Minuit (p. 33 – à partir de « L'homme élégant est descendu de la limousine » - à p. 35 – jusqu'à « son silence génial » -).

³ Süskind, P. (1986). *Le Parfum*. (Le Livre de Poche) Paris : Fayard (p. 34 – à partir de « Puisqu'à cet endroit » - à p. 36 – jusqu'à « qu'elle trouvait à la vie » -).

⁴ Trudel, S. (1996). *Le souffle de l'harmattan*. 2^e édition. Montréal : Typo (p. 13 à 15).

⁵ Baricco, A. (1997). *Novecento : pianiste*. (Folio) Paris : Fayard (p. 21 – à partir de « Il l'était vraiment » - à p. 22 – jusqu'à « T.D. Lemon Novecento » -).

⁶ Roy, D. (2000). Un vendredi soir sur la terre. Dans L. D. Blackman (sous la direction de), *Nouvelles d'écrivains québécois* (pp. 181-187). Éditions Québec Loisirs.

Réinvestissement :

- ☐ L'enseignant demande aux élèves d'établir un parallèle entre la théorie portant sur la narration et le point de vue et leur roman.
- ☐ Il les incite à se poser des questions et à noter les réponses, qui pourraient constituer des pistes d'interprétation, dans leur journal de lecture.

RÉFÉRENCES

Document de travail produit par Lapierre, I. et Leblanc, C. dans le cadre du volet roman en enseignement du français en cinquième secondaire. Année scolaire 2004-2005.

Hongre, B. (1994). *25 modèles d'explication de texte et de lecture méthodique*. Belgique : Marabout.

Narvaez, M. (2000). *À la découverte des genres littéraires*. Paris : Ellipse.

Rousselle, J., Lazure, R., Pouliot, K., Roy, L., Setticasi, E. (2001). *Bilans. Cinquième secondaire*. Anjou : Les éditions CEC.

Rousselle, J., Pouliot, K., Roy, L., Setticasi, E. (2000). *Unités d'apprentissage. Quatrième secondaire*. Anjou : Les éditions CEC.

★ Pour chaque extrait de roman présenté, vous devez remplir la fiche d'identification suivante.

Titre du roman : _____

De quoi est-il question dans l'extrait? _____

Qui raconte l'histoire (le narrateur)? Justifiez votre réponse. _____

Le narrateur change-t-il dans l'extrait? _____

Le vocabulaire utilisé est-il connotatif ou dénotatif? Donnez des exemples. _____

Titre du roman : _____

De quoi est-il question dans l'extrait? _____

Qui raconte l'histoire (le narrateur)? Justifiez votre réponse. _____

Le narrateur change-t-il dans l'extrait? _____

Le vocabulaire utilisé est-il connotatif ou dénotatif? Donnez des exemples. _____

Titre du roman : _____

De quoi est-il question dans l'extrait? _____

Qui raconte l'histoire (le narrateur)? Justifiez votre réponse. _____

Le narrateur change-t-il dans l'extrait? _____

Le vocabulaire utilisé est-il connotatif ou dénotatif? Donnez des exemples. _____

Titre du roman : _____

De quoi est-il question dans l'extrait? _____

Qui raconte l'histoire (le narrateur)? Justifiez votre réponse. _____

Le narrateur change-t-il dans l'extrait? _____

Le vocabulaire utilisé est-il connotatif ou dénotatif? Donnez des exemples. _____

Dans le cadre de la capsule d'enseignement portant sur la narration, les élèves auront à examiner quelques courts extraits de romans. Ces extraits sont :

- ✓ *L'Amant* de Marguerite Duras;
- ✓ *Le Parfum* de Patrick Süskind;
- ✓ *Le souffle de l'harmattan* de Sylvain Trudel;
- ✓ *Novecento : pianiste* d'Alessandro Baricco.

L'Amant de Marguerite Duras

- L'extrait choisi raconte la rencontre entre la jeune fille et son amant, un riche chinois de la Chine du Nord. Ce livre est un récit autobiographique qui raconte l'histoire d'amour vouée à l'échec de Marguerite Duras, alors qu'elle avait près de seize ans, et son amant deux fois plus âgé qu'elle.
- Il y a un relais de narration dans l'extrait. En effet, l'auteure raconte la rencontre de la jeune fille et de l'homme via un narrateur externe. La jeune fille, qui devient le « je » du dernier paragraphe est désignée par des pronoms de la troisième personne jusqu'à la ligne 27.
- La focalisation est externe dans cette première partie puisque la façon dont la rencontre est racontée s'apparente au compte rendu. Le narrateur rapporte les événements, à la manière d'un film.
- Les répétitions, les phrases courtes et elliptiques, et l'utilisation du présent alors que les événements se sont déroulés il y a longtemps au moment de l'écriture du texte accentuent l'impression que la scène se déroule devant nos yeux, que nous, lecteurs, en sommes témoins.
- La façon dont sont introduits les dialogues est particulière aussi.
- Le changement de narration et de temps de verbes à partir de la ligne 28 donnent du poids à la séquence précédente. À partir de cette première rencontre, tout a changé. Le cours de la vie de Marguerite Duras a été considérablement modifié.
- La focalisation est interne dans le dernier paragraphe de l'extrait. La narration au « je » la permet aisément. On a accès aux sentiments de la jeune fille, à ses regrets.

Le Parfum de Patrick Süskind

- Le narrateur du roman de Süskind en est un externe. Il désigne les personnages par leur nom propre ou par des pronoms de la troisième personne.
- La focalisation, dans cet extrait, est une focalisation externe par rapport au personnage de Mme Gaillard. Le narrateur raconte sa vie en accéléré, comme s'il voulait boucler la boucle de la destinée d'un personnage que l'on ne reverra plus. C'est un compte rendu de la fin de sa vie et, en même temps, un portrait bref de la société française d'après 1782.
- La particularité de l'extrait réside dans l'interpellation du destinataire (narrataire) que fait le narrateur. Il invite clairement le lecteur à être partie prenante du roman et l'inclut dans le « nous » de la première ligne. Il dit « notre histoire » en parlant de ce qui est raconté dans le roman, comme si le lecteur sollicitait le narrateur pour entendre la suite, comme si le récit lui était raconté oralement...
- Le narrateur adopte un point de vue engagé dans cet extrait. Il utilise un vocabulaire connotatif (prix dérisoire, stupides petits papiers, on la fourra dans un lit commun, son aigre, etc.); le détachement et la rapidité avec lesquels il raconte la fin de la vie de Mme Gaillard ne fait qu'amplifier le pathétique de sa situation.
- Le fait que le narrateur émette des jugements (« avec dix ans, avec vingt ans de retard », « Dieu merci », etc.) révèle également un point de vue engagé.

Le souffle de l'harmattan de Sylvain Trudel

- Le narrateur de l'extrait du *Souffle de l'harmattan* est participant. Il est le personnage principal du récit, Hugues, un jeune garçon qui tente de trouver l'exil en fabriquant à l'aide de son ami Habéké divers moyens de transport aussi farfelus les uns que les autres.
- À la lecture du texte, le lecteur connaît les pensées du personnage principal, voit le monde par les yeux de l'enfant. Il s'agit donc d'une focalisation interne.
- Le style d'écriture de l'extrait est poétique et les nombreuses métaphores, les allégories, les néologismes (« mère adaptative ») et les jeux de mots (« en plongeant dans le mer à boire ») contribuent à illustrer l'univers du narrateur et à accentuer le décalage entre le monde adulte et celui de l'enfance. Extrait ou roman intéressant à travailler en ce qui a trait à l'écriture.

- La culture québécoise rencontre la culture africaine dans ce roman. Habéké partage tout au long du roman des éléments de son Afrique natale avec son meilleur ami.

Novecento : pianiste d'Alessandro Baricco

- Le roman de Baricco est un texte hybride, chevauchant le roman et le théâtre, qui raconte l'histoire de Novecento, un pianiste qui a passé sa vie entière sur l'océan.
- Le narrateur y est témoin : il est un personnage de l'histoire, mais secondaire. Dans l'extrait, il parle de Novecento en le nommant et en utilisant le « il » tout en s'incluant dans l'histoire (« Nous, on jouait de la musique, lui... »). Le rôle du narrateur est de rapporter l'histoire de Novecento.
- La focalisation du narrateur par rapport au personnage principal est externe. D'ailleurs, plusieurs marques d'incertitude s'y retrouvent. Les points de suspension indiquent une hésitation, une recherche de mots pour raconter adéquatement les événements.
- Le narrateur adopte aussi un point de vue engagé dans l'extrait puisqu'il interpelle le destinataire (« okay? », « sans blague », etc.); il utilise un vocabulaire plutôt connotatif.

« Un vendredi soir sur la terre » de Danielle Roy

Avant de répondre aux questions suivantes, vous devez lire la nouvelle « Un vendredi soir sur la terre » de Danielle Roy. Accordez une attention toute particulière lors de votre lecture au point de vue et à la narration dans la nouvelle.

1. Quelle est la fonction du narrateur dans la nouvelle? Justifiez votre réponse.

2. Quelle focalisation a le narrateur par rapport au personnage masculin de la nouvelle? Par rapport au personnage féminin? Justifiez vos réponses.

3. Quel effet sur le lecteur crée ce choix de l'auteur concernant la focalisation?

4. Quel est le point de vue manifesté par le narrateur dans la nouvelle (engagé ou distancié) et quelle tonalité adopte-t-il pour raconter l'histoire? Justifiez vos réponses.

« Un vendredi soir sur la terre » de Danielle Roy

Proposition de réponses

1. Quelle est la fonction du narrateur dans la nouvelle? Justifiez votre réponse.

Le narrateur dans la nouvelle en est un externe. En effet, il utilise des pronoms des troisièmes personnes du singulier et du pluriel et ne fait pas partie de l'histoire. Il n'y a aucun relais de narration dans la nouvelle. Somme toute, la narration est assez conventionnelle.

2. Quelle focalisation a le narrateur par rapport au personnage masculin de la nouvelle? Par rapport au personnage féminin? Justifiez vos réponses.

Le narrateur adopte une focalisation zéro par rapport aux personnages principaux (Elle et Lui). Il sait le malaise de deux anciens amants et peut lire dans leurs pensées, raconter leur passé auquel le lecteur n'aurait pas accès autrement. Ceci dit, la focalisation s'apparente à certains moments à la focalisation externe au sens où l'histoire prend parfois les allures d'un compte rendu : le compte rendu d'une rencontre de quelques instants entre deux anciens amants. Aussi décrit-il les réactions physiques, les actions et les paroles des personnages (ou l'absence de paroles dans le cas de l'homme).

3. Quel effet sur le lecteur crée ce choix de l'auteur concernant la focalisation?

La focalisation zéro donne au lecteur un accès aux pensées et sentiments des deux personnages principaux donc à deux points de vue différents à propos d'une même rupture. Cette entrée dans les deux personnages permet en effet d'expliquer leurs réactions et de mettre en évidence leur perception propre de leur rupture. Ils resteront tous deux dans l'ignorance des pensées de l'autre, reprendront leur chemin respectif, accentuant le pathétique de l'histoire.

4. Quel est le point de vue manifesté par le narrateur dans la nouvelle (engagé ou distancié) et quelle tonalité adopte-t-il pour raconter l'histoire? Justifiez vos réponses.

Bien que le narrateur soit externe, il manifeste un point de vue assez engagé dans l'histoire qu'il raconte. Le vocabulaire qu'il utilise est tantôt neutre, souvent connotatif. À titre d'exemple, en parlant de personnage masculin qui aperçoit la femme il dit : « Des souvenirs enfouis fusent en un bouquet désordonné, épines à profusion. ». De plus, l'écriture elliptique contribue à l'atmosphère lourde de la scène. La tonalité, en raison du propos du texte, des figures de style utilisées et du travail sur le rythme, penche du côté du lyrique bien que le texte ne soit pas un poème.

SIXIÈME MODULE – LES FAITS DE LANGUE

Informations

La qualité du roman et le plaisir que le lecteur prend à le lire ne tient pas qu'à ce qui y est raconté, mais également à la façon dont l'auteur raconte les événements. Lorsqu'il écrit, l'auteur choisit le ton avec lequel il racontera l'histoire, s'il utilisera des figures de style ou non, le registre de langue qu'adopteront le narrateur et les personnages de l'histoire, le vocabulaire plus ou moins connotatif, etc. Tous ces éléments apportent une couleur au récit et contribuent à l'interprétation de l'œuvre par le lecteur.

Le discours rapporté

Habituellement, on retrouve dans le roman les paroles des personnages. Le discours rapporté le permet, et ce, de quatre principales façons :

1. Le discours direct :

Citation de propos émis dans un autre contexte, dans une autre situation, que l'on rapporte dans les termes exacts. Reconnaisable à la ponctuation particulière (deux-points, guillemets, tiret).

2. Le discours indirect :

Habituellement intégré dans une phrase à la suite d'un verbe introducteur. Permet la reformulation, la traduction, l'adaptation des paroles rapportées. Peut être utilisé pour résumer les propos à rapporter par soucis d'économie ou pour rapporter des paroles qui pourraient être choquantes pour le lecteur si elles étaient rapportées à l'état brut.

3. Le discours direct libre :

Il s'agit du discours direct, mais sans les marques qui lui sont habituellement liées. On le reconnaît aux marques de l'oral qu'il préserve (précisions de temps et de lieux) et qui renvoient à une autre situation de communication.

Il lui dit que le chapeau lui va bien, très bien même, que c'est... original... un chapeau d'homme, pourquoi pas? elle est si jolie, elle peut tout se permettre.

Marguerite Duras, L'amant

4. Le discours indirect libre :

Rapporte les propos d'un autre émetteur sans marque particulière. Son repérage relève de l'interprétation. Souvent amené par le contexte.

François Paradis regarda Maria à la dérobée, puis détourna de nouveau les yeux en serrant très fort ses mains l'une contre l'autre. Qu'elle était donc plaisante à contempler!

Louis Hémon, Maria Chapdelaine

Les registres de langue

L'auteur peut attribuer à ses personnages et à son narrateur des registres de langue différents selon les caractéristiques qu'il leur attribue ou selon l'effet qu'il souhaite créer sur le lecteur.

Registres populaire et familier	Registre standard	Registre soigné
Utilisés à l'écrit pour donner de la crédibilité aux personnages dans un dialogue ou dans un discours rapporté direct; pour interpeller un destinataire en particulier; pour créer un certain réalisme; pour appuyer certains traits culturels; etc.	Utilisé à l'écrit pour être compris dans l'ensemble de la francophonie; respecte le code établi.	Utilisé à l'écrit par souci d'esthétisme, de style ou de poésie.

- ✓ De quelle façon les paroles des personnages sont-elles principalement rapportées dans le roman?
- ✓ Y a-t-il une importante présence du discours rapporté? Qu'est-ce que cela apporte au récit?
- ✓ Quel est le ou les registre(s) de langue des personnages du récit? Du narrateur?

- ✓ Pourquoi l'auteur a-t-il privilégié ce ou ces registre(s) de langue dans son récit?

Les figures de style

L'auteur du récit peut recourir à un style d'écriture poétique pour raconter son histoire. Pour ce faire, il utilisera un registre de langue soigné, choisira un vocabulaire évocateur et ponctuera son texte de figures de style. Les figures de style peuvent être classées selon quatre catégories : les figures de mots, les figures de sens, les figures de construction et les figures de pensée.

Les figures de mots : portent sur la matière sonore de la langue.	
• Allitération • Assonance • Rime	Répétition d'une même consonne. <i>Les sanglots longs des violons de l'automne</i> (Verlaine, « Chanson d'automne »). Répétition d'une voyelle. Répétition régulière d'une syllabe. <i>Dans le frais clair-obscur du soir charmant qui tombe, l'une pareille au cygne et l'autre à la colombe</i> (V. Hugo, « Mes deux filles »).
Les figures de sens : jouent sur le sens des mots. Consistent à employer un terme avec une signification qu'il n'a pas d'habitude d'avoir.	
• Métonymie • Métaphore • Hyperbole • Litote • Oxymore	Consiste à désigner un objet par le nom d'un autre objet, les deux ayant entre eux un lien habituel. <i>Prendre un verre</i>. Une comparaison sans le terme comparatif. On peut y insérer « comme » ou « semblable à » sans en changer le sens. <i>L'homme est un loup pour l'homme</i>. Consiste en une exagération sous forme de métaphore ou de synecdoque. Elle substitue au signifiant attendu un signifiant qui en dit trop par rapport au contexte. <i>Je suis mort de fatigue</i>. Est le contraire de l'hyperbole. <i>Des bavures policières. Des remous dans l'assistance</i>. Consiste à associer des termes incompatibles. <i>Cette obscure clarté qui tombe des étoiles</i> (Le Cid, Corneille).
Les figures de construction : concernent l'ordre de la phrase et du discours.	
• Ellipse • Répétition • Antithèse	Figure de soustraction. L'énoncé se limite au minimum de signifiants pour faire du sens. <i>Acheter québécois</i>. Addition de signifiants ayant le même sens. La répétition apporte une information d'ordre connotatif qui manquerait sans elle. <i>Le temps s'en va, le temps s'en va, Madame. Las! Le temps non, mais nous nous en allons...</i> (Ronsard). Opposition fondée sur une répétition soit de mots, soit de syllabes, soit de rythmes. <i>La seule chose qui nous console de nos misères est le divertissement, et cependant c'est la plus grosse de nos misères</i> (Pascal).

• Gradation	Consiste à disposer les mots par ordre croissant de longueur ou d'importance. <i>Je m'en suis séparé : je l'ai fui, renoncé, crucifié (Pascal).</i>
Les figures de pensée : Figures qui dépendent des idées. Elles ont un double langage puisque leur message garde un sens qu'on l'entende littéralement ou selon l'esprit.	
• Allégorie	Suite cohérente de métaphores qui sert à communiquer une vérité abstraite. L'allégorie ne comprend que des métaphores. <i>Il n'est point ici bas de moisson sans culture.</i>
• Ironie	Consiste à dire le contraire de ce que l'on pense dans le but de railler, de faire rire par le contraste entre les deux sens. <i>Hitler, ce grand pacifiste, disait...</i>

- ✓ Y a-t-il une présence marquée des figures de style dans le roman? Si oui, y a-t-il une ou des figure(s) de style dominante(s)?
- ✓ Quel est l'apport des figures de style au récit?
- ✓ Le roman aurait-il été plus ou moins intéressant si le style d'écriture employé par l'auteur avait été différent?

Déroulement de la capsule

Activité d'amorce :

- ☐ Les élèves réalisent individuellement l'exercice d'écriture en lien avec l'extrait de *C'est pas moi, je le jure!* De Bruno Hébert;
- ☐ Les élèves comparent leur texte à celui d'un pair puis à celui de Bruno Hébert.

Volet informatif :

- ☐ Retour sur l'activité en grand groupe. Des élèves volontaires lisent leur texte racontant leur naissance;
- ☐ Discussion avec les élèves autour des choix des auteurs concernant l'écriture de leur roman.
- ☐ Les élèves observent l'extrait de *La main dans le sac* d'André Marois. Ils doivent tenter d'y relever ce qui est particulier (le discours rapporté) puis d'identifier de quelle façon l'auteur s'y prend pour rapporter les paroles des personnages ainsi qu'à quels registres de langue il s'associe dans l'extrait;
- ☐ De façon informelle, demander aux élèves de regarder dans leur roman la manière dont l'auteur rapporte les paroles des personnages et d'identifier le registre de langue utilisé alors;
- ☐ Leur demander de lire des passages exemplaires;
- ☐ Dégager avec eux les différentes façons de rapporter le discours et faire un retour sur les registres de langue et les raisons pour lesquelles l'auteur en privilégie un plutôt qu'un autre;
- ☐ Les élèves prennent en note les informations qui leur sont communiquées.
- ☐ Écrire au tableau la phrase suivante, tirée de l'extrait du roman de Bruno Hébert :

« Le docteur l'aime, ça dit à ma mère que tout s'est très bien passé. J'étais un enfant parfaitement conforme, tout était normal, ça se voit normal. »

- ☐ Leur demander ce qu'il y a de particulier dans la phrase (la répétition). Leur demander ce que la répétition apporte au texte (effet d'insistance sur le fait que physiquement le nouveau né était normal, mais que pour le reste... Effet connotatif sur le lecteur : il peut tout de suite sentir que l'enfant ne sera pas « normal » dans la suite du récit). Leur signifier que la répétition est une figure de style;
- ☐ Demander aux élèves les figures de style qu'ils connaissent illustrées d'un exemple si possible et les classer selon s'il s'agit de figures de mots, de sens, de construction ou de pensée;
- ☐ Compléter leurs informations en distribuant aux élèves le tableau récapitulatif des principales figures de style et le regardant avec eux.

On pourrait décider de leur distribuer le tableau récapitulatif déjà complété ou de leur distribuer avec des espaces vides à remplir.

- ☐ Distribuer aux élèves les documents liés à l'activité sur les figures de style. Pour cette activité, les élèves ont à associer le nom de la figure de style à l'exemple qui y réfère;
- ☐ Retour en grand groupe.

Réinvestissement :

- ☐ Distribuer aux élèves regroupés en petites équipes l'exercice sur *Ding, dong!* de Robert Soulières;
- ☐ Les élèves se regroupent en petites équipes et mettent en commun leurs réponses et leur réécriture du fait divers;
- ☐ Faire un bref retour avec eux en groupe classe sur le travail accompli et lecture à voix haute de certaines réécritures par des élèves volontaires.
- ☐ Demander aux élèves de retracer dans leur roman des passages qu'ils trouvent originaux ou agréables à lire au plan de l'écriture ou encore des passages contenant des figures de style et de les transposer dans leur journal de lecture. Ils doivent expliquer pourquoi ils ont relevé tel ou tel passage. En fait, ce travail devrait être accompli tout au long de la lecture du roman...

RÉFÉRENCES

Narvaez, M. (2000). *À la découverte des genres littéraires*. Paris : Ellipse.

Reboul, O. (1984). *La rhétorique*. Coll. « Que sais-je? » Paris : Presses Universitaires de France.

Rousselle, J., Lazure, R., Pouliot, K., Roy, L., Setticasi, E. (2001). *Bilans. Cinquième secondaire*. Anjou : Les éditions CEC.

Rousselle, J., Pouliot, K., Roy, L., Setticasi, E. (2000). *Unités d'apprentissage. Quatrième secondaire*. Anjou : Les éditions CEC.

La langue dans *C'est pas moi, je le jure!* de Bruno Hébert

Exercice d'écriture

1. En environ 150 mots, racontez l'histoire de votre naissance:

This image shows a single sheet of white paper with horizontal blue or grey ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

⇒ Quelles sont les principales différences entre votre récit et celui de Bruno Hébert?

- ⇒ Qu'est-ce qui rend intéressant le récit de Bruno Hébert selon vous? L'histoire racontée ou la façon dont l'histoire est racontée? Justifiez votre réponse.

- ⇒ Avant que le narrateur dise « J'étais né » dans l'extrait lu, il était déjà possible de dire qu'il s'agissait de la venue au monde d'un enfant. Quels autres indices du texte vous ont permis d'identifier ainsi ce qui y est raconté?

Le texte suivant est un extrait du roman d'André Marois, *La main dans le sac*. Il s'agit de l'histoire de Nounours, un homme qui travaille de nuit dans un abattoir, qui trouve au milieu des restes d'animaux de boucherie une main d'enfant...

1. Lisez attentivement l'extrait.

Son interlocuteur affiche une moue, il lui conseille de ne pas s'approcher de ce gaillard. Celui-ci vide les poches. Tout le monde connaît Fred par ici. On s'en méfie. On n'a pas envie de se faire plumer.

Nounours se raidit. De quoi parle-t-on exactement?

C'est un pickpocket de métier. Un très bon, à ce qu'il paraît. Il s'est déjà fait coincer au centre-ville, on lui a cassé la gueule, on l'avait pris la main dans le sac, mais il s'en balance, il récidive. C'est son gagne-pain : il ne connaît rien d'autre. Chacun son habileté, hein! Du moment qu'il vole ceux qui ont du blé, ça ne gêne pas, mais qu'il ne s'avise pas de tenter un sale coup sur nos terres. On ne le ratera pas, c'est certain.

Marois, A. (2006). *La main dans le sac*. Montréal :
Les éditions de la courte échelle inc.

2. En soulignant à même l'extrait, identifiez ce qui, dans le texte, fait partie du discours rapporté et ce qui appartient à la narration.
3. La façon dont les paroles des personnages sont rapportées dans cet extrait est originale. En quoi cette façon de faire est-elle originale selon vous? Quelles sont les marques qui indiquent qu'il s'agit de discours rapporté?

4. Quel est le ou les registre(s) de langue employé(s) par l'auteur dans cet extrait? Justifiez votre réponse.

Proposition de réponses

1. Lisez attentivement l'extrait.

Son interlocuteur affiche une moue, il lui conseille de ne pas s'approcher de ce gaillard. Celui-ci vide les poches. Tout le monde connaît Fred par ici. On s'en méfie. On n'a pas envie de se faire plumer.

Nounours se raidit. De quoi parle-t-on exactement?

C'est un pickpocket de métier. Un très bon, à ce qu'il paraît. Il s'est déjà fait coincer au centre-ville, on lui a cassé la gueule, on l'avait pris la main dans le sac, mais il s'en balance, il récidive. C'est son gagne-pain : il ne connaît rien d'autre. Chacun son habileté, hein! Du moment qu'il vole ceux qui ont du blé, ça ne gêne pas, mais qu'il ne s'avise pas de tenter un sale coup sur nos terres. On ne le ratera pas, c'est certain.

Marois, A. (2006). *La main dans le sac*. Montréal :
Les éditions de la courte échelle inc.

2. La façon dont les paroles des personnages sont rapportées dans cet extrait est particulière. En quoi cette façon de faire est-elle particulière selon vous? Quelles sont les marques qui indiquent qu'il s'agit de discours rapporté?

Les marques que l'on retrouve habituellement dans le discours rapporté direct, c'est-à-dire les guillemets, les deux-points, le tiret, sont absentes. Il n'y a pas non plus de verbe introducteur sauf peut-être « conseiller » au début de l'extrait.

Le lecteur remarque toutefois qu'il s'agit de paroles de personnages à cause entre autres des marques de l'oralité présentes : l'emploi du « on » plutôt que du nous, le « hein! » vers la fin de l'extrait, le registre de langue familier (« il s'en balance », « du blé »), etc. Il s'agit donc de discours direct libre.

3. En soulignant à même l'extrait, identifiez ce qui, dans le texte, fait partie du discours rapporté et ce qui appartient à la narration.

Discours rapporté

Narration

4. Quel est le ou les registre(s) de langue employé(s) par l'auteur dans cet extrait? Justifiez votre réponse.

La narration relève du registre de langue standard. Le discours rapporté, se rapproche quant à lui du registre familier. D'ailleurs, le changement de

La langue

Extrait de *La main dans le sac* d'André Marois

C. Leblanc

registre est un indice du discours rapporté et est en ce sens essentiel à la compréhension de l'extrait.

Tableau récapitulatif des principales figures de style

Les figures de mots : portent sur la matière sonore de la langue.	
• Allitération • Assonance • Rime	Répétition d'une même consonne. <i>Les sanglots longs des violons de l'automne</i> (Verlaine, « Chanson d'automne »). Répétition d'une voyelle. Répétition régulière d'une syllabe. <i>Dans le frais clair-obscur du soir charmant qui tombe, l'une pareille au cygne et l'autre à la colombe</i> (V. Hugo, « Mes deux filles »).
Les figures de sens : jouent sur le sens des mots. Consistent à employer un terme avec une signification qu'il n'a pas d'habitude d'avoir.	
• Métonymie • Métaphore • Hyperbole • Litote • Oxymore	Consiste à désigner un objet par le nom d'un autre objet, les deux ayant entre eux un lien habituel. <i>Prendre un verre</i>. Une comparaison sans le terme comparatif. On peut y insérer «comme» ou «semblable à» sans en changer le sens. <i>L'homme est un loup pour l'homme</i>. Consiste en une exagération sous forme de métaphore ou de synecdoque. Elle substitue au signifiant attendu un signifiant qui en dit trop par rapport au contexte. <i>Je suis mort de fatigue</i>. Est le contraire de l'hyperbole. <i>Des bavures policières. Des remous dans l'assistance</i>. Consiste à associer des termes incompatibles. <i>Cette obscure clarté qui tombe des étoiles</i> (Le Cid).
Les figures de construction : concernent l'ordre de la phrase et du discours.	
• Ellipse • Répétition • Antithèse • Gradation	Figure de soustraction. L'énoncé se limite au minimum de signifiants pour faire du sens. <i>Acheter québécois</i>. Addition de signifiants ayant le même sens. La répétition apporte une information d'ordre connotatif qui manquerait sans elle. <i>Le temps s'en va, le temps s'en va, Madame. Las! Le temps non, mais nous nous en allons...</i> (Ronsard). Opposition fondée sur une répétition soit de mots, soit de syllabes, soit de rythmes. <i>La seule chose qui nous console de nos misères est le divertissement, et cependant c'est la plus grosse de nos misères</i> (Pascal). Consiste à disposer les mots par ordre croissant de longueur ou d'importance. <i>Je m'en suis séparé : je l'ai fui, renoncé, crucifié</i> (Pascal).
Les figures de pensée : Figures qui dépendent des idées. Elles ont un double langage puisque leur message garde un sens qu'on l'entende	

littéralement ou selon l'esprit.

- | | |
|-------------|---|
| • Allégorie | Suite cohérente de métaphores qui sert à communiquer une vérité abstraite. L'allégorie ne comprend que des métaphores. <i>Il n'est point ici bas de moisson sans culture.</i> |
| • Ironie | Consiste à dire le contraire de ce que l'on pense dans le but de railler, de faire rire par le contraste entre les deux sens. <i>Hitler, ce grand pacifiste, disait...</i> |



Allitération

Métonymie

Métaphore

Ironie

Hyperbole

Litote

Oxymore

Ellipse

Répétition

Antithèse

Gradation

Allégorie

Vous devez, pour chacune des phrases suivantes, coller le nom de la figure de style correspondante.

œ _____

Elle hurla sa colère, cria des insultes, puis, épuisée, elle se calma et marmonna des paroles inintelligibles.

œ _____

*Mon bras qu'avec respect toute l'Espagne admire,
Mon bras, qui tant de fois a sauvé cet empire*
Corneille, *Le Cid*

œ _____

*Je suis une cage d'oiseau
Une cage d'os
Avec un oiseau
[...]*
Saint-Denys Garneau, « Cage d'oiseau »

œ _____

J'ai mille choses à vous dire.

œ _____

*Sois sage, ô ma Douleur, et tiens-toi plus tranquille.
Tu réclamais le Soir; il descend; le voici :*
[...]
Baudelaire, « Recueillement »

œ _____

Le soleil noir de la mélancolie.
Nerval

œ _____

Un troupeau de petits nuages moutonneux galopait dans le ciel azuré.

œ _____

Qu'est-ce que le capitalisme? L'exploitation de l'homme par l'homme. Et le socialisme? L'inverse.

œ _____

Foudroyés aujourd'hui par la force mécanique, nous pourrons vaincre dans l'avenir par une force mécanique supérieure.
De Gaulle, Appel du 18 juin 1940

œ _____

Dans la vie, chacun mène sa barque à sa façon. Mais tous doivent affronter les creux de vagues, les mers houleuses, contourner les récifs, éviter les écueils pour enfin voguer en eaux calmes et rentrer tranquillement au port.

œ _____

À vingt ans, deuil et solitude
Hugo



La nature ne les a pas gâtés.

Proposition de réponses

Vous devez, pour chacune des phrases suivantes, coller le nom de la figure de style correspondante.

Gradation

Elle hurla sa colère, cria des insultes, puis, épuisée, elle se calma et marmonna des paroles inintelligibles.

Métonymie

*Mon bras qu'avec respect toute l'Espagne admire,
Mon bras, qui tant de fois a sauvé cet empire*
Corneille, *Le Cid*

Répétition

*Je suis une cage d'oiseau
Une cage d'os
Avec un oiseau
[...]*
Saint-Denys Garneau, « Cage d'oiseau »

Hyperbole

J'ai mille choses à vous dire.

Allitération

*Sois sage, ô ma Douleur, et tiens-toi plus tranquille.
Tu réclamais le Soir; il descend; le voici :*
[...]
Baudelaire, « Recueillement »

Oxymore

Le soleil noir de la mélancolie.
Nerval

Métaphore

Un troupeau de petits nuages moutonneux galopait dans le ciel azuré.

Ironie

Qu'est-ce que le capitalisme? L'exploitation de l'homme par l'homme. Et le socialisme? L'inverse.

Antithèse

Foudroyés aujourd'hui par la force mécanique, nous pourrions vaincre dans l'avenir par une force mécanique supérieure.
De Gaulle, Appel du 18 juin 1940

Allégorie

Dans la vie, chacun mène sa barque à sa façon. Mais tous doivent affronter les creux de vagues, les mers houleuses, contourner les récifs, éviter les écueils pour enfin voguer en eaux calmes et rentrer tranquillement au port.

Ellipse

À vingt ans, deuil et solitude
Hugo

Litote

La nature ne les a pas gâtés.

Les faits de langue dans *Ding, dong!* de Robert Soulières

À la manière de Raymond Queneau dans *Exercices de style*, Robert Soulières raconte dans *Ding, dong!* 77 fois la même histoire de 77 fois différentes. Chacune des histoires apparaît comme autant de variations sur un thème imposé autour de jeunes qui font du porte à porte pour vendre du chocolat comme moyen de financement pour un voyage à New York.

Le texte suivant est un exemple du récit raconté par Soulières. Lisez-le :

Je sonnais, je sonnais, je sonnais. Et il ne répondait pas, il ne répondait pas, il ne répondait pas. J'étais découragée.

Il pleuvait à boire debout. Je dégoulinais de partout. Je n'avais pas apporté de parapluie. Quelle gourde j'étais et c'était le cas de le dire! J'étais loin de chez moi. Pas de cellulaire pour téléphoner à mon père pour qu'il vienne me chercher. J'appelais toujours mon père dans ces occasions-là. C'était une façon pour moi de l'aider à se déculpabiliser de son divorce. Ma mère m'attendait à la maison. Elle se faisait sûrement du sang de punaise et, moi, je restais là à sonner en espérant qu'on me réponde.

Il me restait encore une dizaine de tablettes de chocolat à vendre et je m'étais mis en tête de les vendre ce soir pour en finir avec cette foutue vente de chocolat pour ce satané voyage à New York.

Bon, la soirée était fichue. Il ne servait à rien de s'obstiner comme je le faisais. Je marchais donc vers chez moi. Au cours de la soirée, je n'avais vendu qu'une seule petite tablette de chocolat de rien du tout. J'étais trempée jusqu'aux os. Une vraie fontaine ambulante.

Je transportais mes tablettes invendues dans un sac brun d'épicerie, je n'avais rien d'autre pour les transporter. Et, ce qui devait arriver arriva. Le sac n'avait pas résisté à la pluie. Les tablettes de chocolat tombaient, tombaient et tombaient et n'arrêtaient pas de tomber, sur le trottoir, puis dans le caniveau. C'était bien mon soir de chance! Sur mon visage, des larmes coulaient, mais ça ne paraissait pas, car la pluie n'arrêtait pas de tomber.

Après la pluie venait le beau temps... oui, mais dans combien de temps? Ça, personne ne le savait et surtout pas ce ciel complètement défait... et toujours aussi imparfait.

La langue

Autour de *Ding, dong!* de Robert Soulières

C. Leblanc

1. Quel titre pourrait-on donner à ce texte sachant que l'auteur a intitulé ses courts récits selon le procédé stylistique employé pour raconter l'histoire? Justifiez votre réponse.

2. Quelle figure de style est utilisée par l'auteur au début du texte? Quel est l'effet produit par son utilisation?

3. Refaites le même exercice pour les deux textes suivants qui sont également tirés de *Ding, dong!* de Robert Soulières.

Drelingue drelongue

Ça sonne à la porte, il faudrait que je réponde!

- Bonjour charmante madame Borduas!
Je viens vous vendre du chocolat.
Pour un voyage à New York, en groupe.
Nous n'y allons pas en chaloupe,
mais bien en autobus,
car nos moyens sont minuscules.
Le coût n'est que de trois dollars.
À peine trois huards,
Si vous voyez ce que je veux dire,
à quatre dollars ça serait vous mentir
et je n'abuse jamais des gens,
même si je sais qu'ils ont de l'argent.
Mais je remarque votre air dubitatif :
aurais-je un non affirmatif?
- Je t'en achèterais bien une caisse,
mais rien que d'y penser, j'engraisse,
de plus, il y a un gros hic,
au chocolat, ma belle enfant, je suis très allergique!

Soulières, R. (2005). *Ding, dong!* Saint-Lambert : Soulières éditeur (p. 31-32)

Le jeune Michel Corboz, le doigt sur la sonnette appuyé, tenait dans ses mains plusieurs tablettes de chocolat. Monsieur Goupil par le dring dring entendu et par l'odeur alléché lui ouvrit la porte et lui dit à peu près ceci :

- Hé, mon jeune, que vous avez là un beau costume!
- En effet, c'est le costume officiel de mon école, dit Michel en bombant un peu le torse pour montrer son bel écusson.
- Pardi! ajouta monsieur Goupil, si votre chocolat à trois dollars est aussi bon que votre costume est beau, vous serez consacré le vendeur de chocolat du mois, ça c'est sûr.

Le jeune Corboz rougit comme une pivoine et laissa tomber quatre ou cinq tablettes de chocolat, ou même plus, sur la galerie de monsieur Goupil. Ce dernier, ne faisant ni une ni deux, se pencha à la vitesse de l'éclair, les ramassa et claqua la porte en riant aux éclats.

- Chocolat tombé, chocolat donné! clama-t-il.

Et il verrouilla la porte et à travers la moustiquaire murmura :

- Cette leçon vaut bien quelques tablettes de chocolat n'est-ce pas?

Le jeune Corboz s'en alla honteux et confus. Il jura, mais un peu tard, qu'il n'en échapperait plus.

Soulières, R. (2005). *Ding, dong!* Saint-Lambert : Soulières éditeur (p. 85-86)

4. Quel est le registre de langue utilisé dans le texte précédent? Pourquoi l'auteur a-t-il fait ce choix à votre avis?

Exercice d'écriture

Associated Press (2007, 15 mai). « Le mandat d'arrêt de Richard Gere est suspendu en Inde ».
Version électronique récupérée le 15 mai 2007 à l'adresse: www.cyberpresse.ca.

This image shows a single sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are approximately 20 lines visible. The paper has a slight shadow on the right side, suggesting it's part of a bound notebook or folder.

[illegible]

Proposition de réponses

**Le texte suivant est un exemple du récit raconté par Soulières.
Lisez-le :**

À l'imparfait

Je sonnais, je sonnais, je sonnais. Et il ne répondait pas, il ne répondait pas, il ne répondait pas. J'étais découragée.

Il pleuvait à boire debout. Je dégoulinais de partout. Je n'avais pas apporté de parapluie. Quelle gourde j'étais et c'était le cas de le dire! J'étais loin de chez moi. Pas de cellulaire pour téléphoner à mon père pour qu'il vienne me chercher. J'appelais toujours mon père dans ces occasions-là. C'était une façon pour moi de l'aider à se déculpabiliser de son divorce. Ma mère m'attendait à la maison. Elle se faisait sûrement du sang de punaise et, moi, je restais là à sonner en espérant qu'on me réponde.

Il me restait encore une dizaine de tablettes de chocolat à vendre et je m'étais mis en tête de les vendre ce soir pour en finir avec cette foutue vente de chocolat pour ce satané voyage à New York.

Bon, la soirée était fichue. Il ne servait à rien de s'obstiner comme je le faisais. Je marchais donc vers chez moi. Au cours de la soirée, je n'avais vendu qu'une seule petite tablette de chocolat de rien du tout. J'étais trempée jusqu'aux os. Une vraie fontaine ambulante.

Je transportais mes tablettes invendues dans un sac brun d'épicerie, je n'avais rien d'autre pour les transporter. Et, ce qui devait arriver arriva. Le sac n'avait pas résisté à la pluie. Les tablettes de chocolat tombaient, tombaient et tombaient et n'arrêtaient pas de tomber, sur le trottoir, puis dans le caniveau. C'était bien mon soir de chance! Sur mon visage, des larmes coulaient, mais ça ne paraissait pas, car la pluie n'arrêtait pas de tomber.

Après la pluie venait le beau temps... oui, mais dans combien de temps? Ça, personne ne le savait et surtout pas ce ciel complètement défait... et toujours aussi imparfait.

Soulières, R. (2005). *Ding, dong!* Saint-Lambert : Soulières éditeur (p. 168-169)

1. Quel titre pourrait-on donner à ce texte sachant que l'auteur a intitulé ses courts récits selon le procédé stylistique employé pour raconter l'histoire? Justifiez votre réponse.

La majorité des verbes du texte sont conjugués à l'imparfait de l'indicatif alors qu'il est évident qu'à certains endroits, le passé simple ou le passé composé aurait été de mise. Ceci crée un effet de lenteur, de ralentissement de l'action...

2. Quelle figure de style est utilisée par l'auteur au début du texte? Quel est l'effet produit par son utilisation?

La langue
Autour de *Ding, dong!* de Robert Soulières
C. Leblanc

La répétition est utilisée au début du texte. Elle crée une impression d'insistance, de longueur. Le temps semble long. D'ailleurs la narratrice avoue être bien découragée...

3. Refaites le même exercice pour les deux textes suivants qui sont également tirés de *Ding, dong!* de Robert Soulières.

Des fois, ça ne rime à rien

Drelingue drelongue

Ça sonne à la porte, il faudrait que je réponde!

- Bonjour charmante madame Borduas!
Je viens vous vendre du chocolat.
Pour un voyage à New York, en groupe.
Nous n'y allons pas en chaloupe,
mais bien en autobus,
car nos moyens sont minuscules.
Le coût n'est que de trois dollars.
À peine trois huards,
Si vous voyez ce que je veux dire,
à quatre dollars ça serait vous mentir
et je n'abuse jamais des gens,
même si je sais qu'ils ont de l'argent.
Mais je remarque votre air dubitatif :
aurais-je un non affirmatif?
- Je t'en achèterais bien une caisse,
mais rien que d'y penser, j'engraisse,
de plus, il y a un gros hic,
au chocolat, ma belle enfant, je suis très allergique!

Soulières, R. (2005). *Ding, dong!* Saint-Lambert : Soulières éditeur (p. 31-32)

Sorte de poème. Sa thématique imposée était la rime.

Le jeune Corboz et la tablette de chocolat

Le jeune Michel Corboz, le doigt sur la sonnette appuyé, tenait dans ses mains plusieurs tablettes de chocolat. Monsieur Goupil par le dring dring entendu et par l'odeur alléché lui ouvrit la porte et lui dit à peu près ceci :

- Hé, mon jeune, que vous avez là un beau costume!
- En effet, c'est le costume officiel de mon école, dit Michel en bombant un peu le torse pour montrer son bel écusson.
- Pardi! ajouta monsieur Goupil, si votre chocolat à trois dollars est aussi bon que votre costume est beau, vous serez consacré le vendeur de chocolat du mois, ça c'est sûr.

Le jeune Corboz rougit comme une pivoine et laissa tomber quatre ou cinq tablettes de chocolat, ou même plus, sur la galerie de monsieur Goupil. Ce dernier, ne faisant ni une ni deux, se pencha à la vitesse de l'éclair, les ramassa et claqua la porte en riant aux éclats.

- Chocolat tombé, chocolat donné! clama-t-il.

Et il verrouilla la porte et à travers la moustiquaire murmura :

- Cette leçon vaut bien quelques tablettes de chocolat n'est-ce pas?

Le jeune Corboz s'en alla honteux et confus. Il jura, mais un peu tard, qu'il n'en échapperait plus.

Soulières, R. (2005). *Ding, dong!* Saint-Lambert : Soulières éditeur (p. 85-86)

Texte écrit à la manière des fables de Jean de La Fontaine, plus précisément suivant la fable « Le Corbeau et le Renard ». L'histoire présente de nombreuses ressemblances avec la fable : celui qui détient quelque chose d'alléchant se laisse prendre au jeu de celui qui convoite le morceau de fromage ou le chocolat dans ce cas-ci. La vanité du jeune Corboz le perd, tout comme la vanité du corbeau de la fable de La Fontaine lui fait lâcher le fromage au grand bonheur du renard. La morale dans les deux cas renvoie sensiblement le même message.

4. Quel est le registre de langue utilisé dans le texte précédent? Pourquoi l'auteur a-t-il fait ce choix à votre avis?

La langue est utilisée dans ce texte dans un registre soigné. L'utilisation de ce registre accorde davantage de prestance au récit et la rapproche de la fable de Lafontaine, également écrite avec un registre de langue soigné.

ANNEXE E
DOCUMENTS RELATIFS À LA SECONDE VERSION DU
DISPOSITIF DIDACTIQUE
(évaluation)

GRILLE D'ÉVALUATION DU TEXTE ARGUMENTATIF PORTANT SUR L'INTERPRÉTATION DU ROMAN
(Évaluation de la compétence « **Lire et apprécier des textes variés** »)

Quelques notes explicatives destinées aux enseignants :

Bien que la production résultant de la lecture du roman faite par les élèves soit un texte argumentatif écrit, la compétence à évaluer est la lecture de textes littéraires. C'est pourquoi la grille de correction s'attarde peu aux procédés d'écriture du texte argumentatif et davantage au contenu du texte indiquant la profondeur de la lecture et de l'interprétation du roman par les élèves. C'est également parce que l'on cherche à évaluer la lecture et non l'écriture que les erreurs de langue sont peu prises en compte.

La grille peut être utilisée de façon à en dégager une appréciation du travail des élèves, en choisissant la lettre correspondant à l'atteinte ou non des critères d'évaluation, ou encore en y inscrivant plus précisément les scores correspondant à l'évaluation du texte des élèves et en leur attribuant par la suite un résultat en pourcentage.

La distribution des points peut également être modifiée si l'enseignant souhaite accorder davantage d'importance à un critère plutôt qu'à un autre.

GRILLE D'ÉVALUATION DU TEXTE ARGUMENTATIF PORTANT SUR L'INTERPRÉTATION DU ROMAN
(Évaluation de la compétence « **Lire et apprécier des textes variés** »)

CRITÈRES D'ÉVALUATION	ÉVALUATION				
	E Inacceptable (moins de 60%)	D Acceptable (entre 60 et 69%)	C Bien (entre 70 et 79%)	B Très bien (entre 80 et 89%)	A Excellent (plus de 90%)
1. L'organisation du texte est adéquate puisqu'il : - Présente l'interprétation sous forme de thèse de façon claire et précise. - Soutient l'interprétation par des arguments et des procédés d'étayage pertinents et en quantité suffisante. - Est cohérent dans son ensemble.	≤ 14	15 – 17	18 – 19	20 – 22	23 - 25
2. Le texte présente une interprétation basée sur une ou des particularité(s) de l'œuvre.	≤ 8	9 – 10	11 – 12	12 – 13	14 - 15
3. Le texte démontre clairement la présence et la pertinence de liens entre le roman, les connaissances littéraires (entre autres le contenu des modules) et les caractéristiques du contexte lié à l'œuvre (auteur, époque, etc.).	≤ 11	12 – 13	14 – 15	16 – 17	18 - 20

4. Dans l'ensemble, le texte est convainquant et rend compte d'une lecture qui dépasse le premier niveau.	≤ 14		15 – 17		18 – 19		20 – 22		23 - 25	
5. Le texte respecte le code linguistique (syntaxe, ponctuation, orthographe d'usage et grammaticale, vocabulaire approprié et varié).										
	≥ 19	18-17	16-15	14-13	12-11	10-9	8-7	6-5	4-3	2-0
	4	8	9	10	10.5	11.5	12	13	14	15
TOTAL :										

Nom : _____

Groupe : _____

Titre du roman lu : _____

AUTOÉVALUATION DE MA DÉMARCHE

Pour chacune des affirmations suivantes, cochez la case correspondant à l'évaluation que vous faites de votre travail.

<u>Énoncés</u>	<u>Insuffisant</u>	<u>Acceptable</u>	<u>Bien</u>	<u>Très bien</u>
1. J'ai participé aux différentes prises de décision et aux discussions lors du travail en équipe.				
2. J'ai accompli les tâches qui m'ont été confiées au sein de l'équipe.				
3. J'ai appliqué lors de la ou des lecture(s) du roman les notions vues en classe (genres, hypothèses de lecture, etc.).				
4. J'ai utilisé mon journal de lecture lors de la ou des lecture(s) du roman.				
5. J'ai fait preuve d'esprit critique, j'ai cherché à comprendre et ne suis pas demeuré à un premier niveau de lecture du roman.				
6. J'ai suivi la démarche proposée par l'enseignant (plusieurs lectures, utilisation du journal de lecture, entrée dans le roman, hypothèse d'interprétation et vérification de l'hypothèse, élaboration de l'argumentation) pour comprendre et interpréter le roman choisi.				
7. Dans l'ensemble, mon travail dans le cadre de ce projet de lecture du roman a été ...				

FICHE D'APPRÉCIATION
(notes pour l'enseignant)

- La fiche d'appréciation est à remplir par chacun des élèves à la toute fin des activités du dispositif;
 - L'appréciation doit être appuyée par l'interprétation faite du roman ainsi que les particularités qu'ils auront dégagées précédemment lors du travail en équipe. Il serait intéressant qu'ils comparent leur roman à d'autres romans lus;
 - Cette activité consiste en un retour sur le roman lu, une synthèse des particularités du roman permettant aux élèves de fournir une appréciation du texte;
 - C'est également une façon de partager entre élèves de la classe ou même des classes de cinquième secondaire les fruits de leur lecture;
 - En plus de constituer une occasion pour les élèves de retour sur leur lecture, la fiche d'appréciation pourrait être consultée par les autres élèves et servir ainsi de suggestion de lecture...
-
- 📎 La fiche d'appréciation pourrait être produite en version électronique pour constituer ensuite un catalogue d'appréciations consultable en classe ou à afficher dans le site Internet de l'école;
 - 📎 Pour faciliter la tâche de l'enseignant de français, pourquoi ne pas faire appel à l'enseignant d'informatique et à ses élèves?

- ★ Dans le but de constituer un répertoire d'œuvres lues par les élèves de cinquième secondaire et de vous aider à faire des choix pour vos futures lectures, vous devez compléter la fiche d'appréciation suivante :

Titre du roman : _____

Auteur : _____

Sous-genre auquel appartient le roman : _____

Résumé du roman (une phrase) : _____

Appréciation (commentaires appuyés par l'interprétation faite du roman et par les particularités que vous avez dégagées du roman et qui en font son originalité, indications quant à ce qui vous a plu ou déplu, etc.) :

This image shows a single sheet of white paper with horizontal blue or grey ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are approximately 20 lines visible. The paper appears to be a standard notebook page or a sheet of stationery.

Cote en ★ (★★★★★ était une cote parfaite) :

Par: _____