

**Université de Montréal**

**Élaboration, mise à l'essai et analyse  
d'une démarche d'intervention en lecture littéraire,  
pour des élèves de 3<sup>e</sup> secondaire en Haïti**

**par**

**Zita Ruben-Charles**

**Département de didactique  
Faculté des sciences de l'éducation**

**Thèse présentée à la Faculté des études supérieures  
en vue de l'obtention du grade de  
Philosophiæ Doctor (Ph.D.)  
en  
Sciences de l'éducation  
option didactique**

**Septembre 2001**

**© Zita Ruben-Charles, 2001**



L.B  
5  
U57  
2002  
v. 014

8/15/10

**Université de Montréal**  
**Faculté des études supérieures**

**Cette thèse intitulée:**

**Élaboration, mise à l'essai et analyse  
d'une démarche d'intervention en lecture littéraire  
pour des élèves de 3<sup>e</sup> secondaire en Haïti**

**présentée par:**

**Zita Ruben-Charles**

**a été évaluée par un jury composé des personnes suivantes:**

LAROCHE, Maximilien (Québec)	:	<b>examineur externe</b>
THERIEN, Michel	:	<b>président du jury</b>
LAMARRE, Patricia	:	<b>membre du jury</b>
NOEL-GAUDREAU, Monique	:	<b>directrice de recherche</b>
LAFLECHE, Guy Professeur titulaire Département d'études françaises	:	<b>représentant du doyen de la FES</b>

**Thèse acceptée le:**

## **SOMMAIRE**

## Sommaire

L'enseignement du français en Haïti connaît une crise profonde. L'enquête que nous avons menée en janvier 1997 en témoigne et révèle un enseignement de la littérature en péril. Cette crise est organiquement liée au contexte social haïtien et à la conception même de l'enseignement du français. L'apprenant haïtien, diglossique, n'arrive pas à atteindre un niveau de compétence satisfaisant en français parce que, entre autres raisons, dans les activités pédagogiques, on lui propose des thèmes de travail sans rapport avec son vécu, dans une langue figée, à l'aide de théories et de méthodes dépassées. Tout se passe comme si l'on ignorait que le français est pour lui une langue seconde.

Notre recherche-action s'appuie sur les fondements théoriques suivants: d'une part, les théories de la réception (texte littéraire, lecture, langue maternelle, langue seconde, etc.); d'autre part, la théorie bakhtinienne du roman (dialogisme, plurilinguisme, chronotope); nous avons également accordé une place significative à la réflexion didactique et l'avons située dans la double démarche des savoirs et de l'enseignement.

L'objectif principal de cette thèse est d'élaborer, de mettre à l'essai et d'analyser une démarche d'intervention didactique en lecture littéraire qui vise à amener des apprenants haïtiens créolophones de 3<sup>e</sup> secondaire à comprendre un roman en français langue seconde.

À partir du roman d'Edwidge Danticat, **Le Cri de l'oiseau rouge**, traduit de l'anglais au français, nous avons présenté une démarche d'enseignement/apprentissage de lecture et un ensemble de projets de lecture basés sur la communication orale, le travail en coopération,

la lecture à voix haute. Nos instruments de collectes de données sont essentiellement 1) le journal de bord de la chercheuse qui rend compte de ses observations en classe et de ses observations issues du questionnaire d'enquête sur les habitudes de lecture, ce qui nous a permis d'esquisser un portrait des apprenants; 2) l'entrevue sur la compréhension en lecture, et 3) deux questionnaires d'évaluation écrite de la compréhension. Nos stratégies d'enseignement/apprentissage comprennent les activités suivantes: le cercle de lecture, le questionnement réciproque, le débat, le jeu de rôle et la lecture à voix haute.

La séquence didactique élaborée a permis de faire avancer la réflexion sur les composantes d'une démarche d'enseignement/apprentissage, à la fois sous l'angle cognitif et affectif (savoir-faire et savoir-être). Les résultats les plus tangibles concernent en effet les objets d'étude, les apprenants et l'enseignant. Pour chacune de ces trois catégories: 1) nous avons identifié des difficultés; 2) nous avons décrit le but recherché; 3) nous avons proposé comme solutions des stratégies didactiques.

En conclusion, nos résultats devraient pouvoir apporter un changement dans l'enseignement/apprentissage de la lecture littéraire en Haïti et nourrir la didactique en général.

## Table des matières

	<b>Pages</b>
SOMMAIRE .....	i
LISTE DES TABLEAUX .....	x
LISTE DES FIGURES .....	xii
LISTE DES ANNEXES .....	xiv
LISTE DES SIGLES ET ABRÉVIATIONS .....	xvi
REMERCIEMENTS .....	xviii
<b>Chapitre 1 : Problématique du système éducatif haïtien</b>	
<b>Introduction</b> .....	2
<b>1.1 Vers l'éclatement d'un modèle élitiste</b> .....	4
1.1.1 L'héritage colonial .....	4
1.1.2 L'expansion quantitative des écoles .....	4
1.1.3 L'enseignement privé au secours de l'éducation .....	6
<b>1.2 Les faiblesses et les atouts d'une démocratisation tronquée</b> .....	7
1.2.1 Les faiblesses .....	7
1.2.1.1 <i>Jeunesse des enseignants</i> .....	8
1.2.1.2 <i>Sous-qualification des enseignants</i> .....	8
1.2.1.3 <i>Incapacité à atteindre les objectifs de l'éducation</i> .....	9
1.2.1.4 <i>Le redoublement et les surâgés</i> .....	11
1.2.1.5 <i>Le taux d'abandon</i> .....	12
1.2.2 Les quatre atouts pour le système éducatif haïtien .....	14
1.2.2.1 <i>Une participation financière des parents</i> .....	14
1.2.2.2 <i>L'aide internationale pour le système éducatif haïtien</i> .....	14
1.2.2.3 <i>La Fondation haïtienne de l'Enseignement privé</i> .....	15
1.2.2.4 <i>Un effort public régulateur et le dynamisme des acteurs privés</i> .....	15
<b>1.3 La Réforme Bernard (1970) : innovation et déceptions</b> .....	16
1.3.1 Les six objectifs novateurs .....	16
1.3.2 Des résultats finalement décevants .....	17
1.3.3 Conclusion à la première partie du chapitre .....	18
<b>1.4 Une comparaison entre quelques systèmes éducatifs africains et le système haïtien</b> .....	19
1.4.1 L'école comme frein au changement .....	19
1.4.2 Conclusion à cette section .....	21
<b>1.5 Les problèmes de langues en Haïti</b> .....	21
1.5.1 Le bilinguisme .....	22
1.5.2 La diglossie .....	22
1.5.3 Le nombre de parlants français .....	23
1.5.4 Le créole contre le français .....	24
1.5.5 Un bref survol sur le développement du créole en Haïti .....	25

1.5.6	Le créole haïtien : son introduction en salle de classe .....	26
1.5.7	Conclusion à cette section .....	27
<b>1.6</b>	<b>Les problèmes d'enseignement de la littérature .....</b>	<b>28</b>
1.6.1	Le colloque de l'Alliance française (1982) .....	28
1.6.2	L'analyse du problème par Maule, Chassagne, Pompilus et Carrénard .....	28
1.6.3	L'analyse du problème par Carrénard .....	29
1.6.4	Notre questionnaire de 1997 sur l'enseignement du français .....	30
1.6.5	Conclusion à cette section .....	33
<b>1.7</b>	<b>La question générale de recherche .....</b>	<b>34</b>

## Chapitre 2 : Cadre conceptuel, première partie

<b>2</b>	<b>Introduction .....</b>	<b>36</b>
<b>2.1</b>	<b>La théorie de Bakhtine, un modèle du texte littéraire .....</b>	<b>38</b>
2.1.1	La sociocritique .....	38
2.1.2	Le plurilinguisme .....	39
2.1.3	Le chronotope .....	40
2.1.4	La représentation .....	41
2.1.5	L'intertextualité .....	42
2.1.6	Les genres intercalaires .....	43
2.1.7	Conclusion à cette section .....	44
<b>2.2</b>	<b>Les théories de la réception .....</b>	<b>44</b>
2.2.1	L'esthétique de l'effet et l'horizon d'attente .....	45
2.2.2	L'acte de lecture et l'effet esthétique .....	45
2.2.3	Le Lecteur Modèle .....	46
<b>2.3</b>	<b>Le texte et le discours .....</b>	<b>47</b>
2.3.1	Le texte selon quelques auteurs .....	47
2.3.2	Le concept de discours .....	48
<b>2.4</b>	<b>La littérature, la langue, le vocabulaire .....</b>	<b>50</b>
2.4.1	Les différentes facettes de la littérature .....	50
2.4.2	La langue selon différentes perceptions .....	52
2.4.3	Le couple littérature/langue .....	54
2.4.4	Le vocabulaire comme moyen privilégié d'appropriation de la langue .....	55
<b>2.5</b>	<b>Le texte littéraire, le roman .....</b>	<b>57</b>
2.5.1	La reconnaissance du littéraire dans le texte .....	57
2.5.2	Le roman comme forme littéraire .....	60
<b>2.6</b>	<b>Le lecteur et la lecture littéraire .....</b>	<b>61</b>
2.6.1	Les différentes notions du lecteur dans la communication .....	62
2.6.2	La lecture : une activité à plusieurs facettes .....	63
2.6.3	Les différentes conceptions de la lecture littéraire .....	66
2.6.4	L'habileté à lire .....	69
2.6.5	Les habitudes de lecture .....	71
2.6.6	Le rôle du lecteur .....	73
2.6.7	Les liens entre le lecteur et la lecture littéraire .....	75



<b>2.7 Les facteurs contraignants : primauté de la langue seconde</b>	
sur la langue première comme outil de communication .....	78
2.7.1 Le concept de langue maternelle .....	79
2.7.2 Le concept de langue seconde .....	81
<b>2.8 Conclusion à cette section .....</b>	<b>84</b>

## Chapitre 2 : Cadre conceptuel, deuxième partie

<b>2.9 Les composantes d'une démarche d'enseignement/apprentissage de la lecture littéraire .....</b>	<b>86</b>
2.9.1 L'évolution et le lien entre les deux concepts «enseigner» et «apprendre» .....	86
2.9.2 Les différents sens du terme «enseignement» .....	88
2.9.3 L'apprentissage selon quelques chercheurs et pédagogues .....	90
2.9.4 Conclusion à cette section .....	93
<b>2.10 La didactique</b>	
2.10.1 La distinction entre didactique et pédagogie .....	94
2.10.2 Les différents sens du concept de didactique .....	95
2.10.3 Vers une didactique praxéologique .....	98
2.10.4 Vers une didactique du FLS : diverses conceptions de chercheurs ....	101
2.10.4.1 <i>Liens entre didactique FLM et FLS</i> .....	101
2.10.4.2 <i>De l'autonomie et de la spécificité de la didactique du français</i> ...	102
2.10.5 Le cas d'Haïti .....	103
2.10.5.1 <i>Le français langue seconde au contact du créole</i> .....	104
2.10.5.2 <i>Pour une didactique intégrée du FLS</i> .....	104
2.10.6 Conclusion à cette section .....	105
<b>2.11 Les moyens didactiques pour la lecture littéraire .....</b>	<b>105</b>
2.11.1 La communication orale à l'école: diverses conceptions .....	105
2.11.1.1 <i>Les liens entre la lecture et la communication orale</i> .....	107
2.11.2 Le travail en coopération.....	108
2.11.2.1 <i>Les modalités du travail coopératif</i> .....	109
2.11.2.2 <i>Les fonctions du travail coopératif</i> .....	110
2.11.2.3 <i>Le rôle de l'enseignant</i> .....	111
2.11.3 Le cercle de lecture .....	111
2.11.3.1 <i>La description d'un cercle de lecture</i> .....	112
2.11.4 La lecture à voix haute .....	115
2.11.4.1 <i>Avantages de la lecture à voix haute</i> .....	116
2.11.4.2 <i>Une ou plusieurs voix: enseignant, apprenant</i> .....	116
2.11.4.3 <i>De la langue aux langages: pratique du dire</i> .....	117
2.11.5 Le débat .....	118
2.11.5.1 <i>Conditions fondamentales</i> .....	119
2.11.5.2 <i>Quatre outils langagiers pour argumenter</i> .....	120
2.11.5.3 <i>Les fonctions du débat en didactique</i> .....	121
2.11.5.4 <i>Le déroulement global d'un débat: trois étapes</i> .....	121

2.11.5.5	<i>L'évaluation</i>	123
2.11.5.6	<i>Le modérateur: un principe de régulation</i>	123
2.11.6	Le questionnement réciproque	123
2.11.6.1	<i>Objectifs et méthode</i>	123
2.11.6.2	<i>Avantages pour les apprenants</i>	124
2.11.7	Le jeu de rôle	125
2.11.7.1	<i>Définition, buts et étapes</i>	125
<b>2.12</b>	<b>Justification de l'utilisation des moyens didactiques choisis pour la lecture littéraire</b>	<b>127</b>
2.12.1	La communication orale	127
2.12.2	Les interactions verbales	127
2.12.3	Le cercle de lecture	128
2.12.4	La lecture à voix haute	129
2.12.5	Le débat	129
2.12.6	Le questionnement réciproque	130
2.12.7	Le jeu de rôle	130
<b>2.13</b>	<b>L'enseignement/apprentissage du vocabulaire</b>	<b>131</b>
2.13.1	L'atelier de vocabulaire	132
2.13.2	La carte d'exploration	133
2.13.3	La structure sémantique d'un mot	133
2.13.4	Le chantier lexical et le roman	134
<b>2.14</b>	<b>Justification de l'utilisation d'un modèle d'enseignement/apprentissage du vocabulaire</b>	<b>136</b>
<b>2.15</b>	<b>Un modèle de l'approche théorique de Bakhtine, à partir du roman <i>Les Plouffe</i> de Lemelin (1987)</b>	<b>137</b>
2.15.1	La structure du roman	138
2.15.2	Les personnages	139
2.15.3	Le temps et l'espace romanesque	139
2.15.4	L'intertextualité	140
<b>2.16</b>	<b>La justification de l'utilisation du modèle bakhtinien</b>	<b>140</b>
<b>2.17</b>	<b>La pertinence de la recherche</b>	<b>141</b>
<b>2.18</b>	<b>Les limites de la recherche</b>	<b>142</b>
<b>2.19</b>	<b>Les objectifs de la recherche</b>	<b>144</b>
<b>2.20</b>	<b>La question spécifique de la recherche</b>	<b>144</b>

### Chapitre 3 : La démarche méthodologique

<b>3.1</b>	<b>La démarche méthodologique</b>	<b>146</b>
3.1.1	Le type de recherche	146
3.1.2	La démarche d'ensemble pour la recherche	148
3.1.3	Les modes d'investigation : échantillonnage	149
<b>3.2</b>	<b>Le choix des textes : principes et critères de sélection</b>	<b>150</b>
3.2.1	Une décision de l'enseignant?	150
3.2.2	Nos critères de sélection	151

3.2.3	Le Cri de l'oiseau rouge d'Edwidge Danticat .....	151
3.2.3.1	<i>Le texte principal</i> .....	151
3.2.3.2	<i>Les textes secondaires</i> .....	152
3.2.4	L'intervention didactique .....	152
3.2.4.1	<i>Le lecteur comme sujet: activités qui portent sur la réception du roman</i> .....	152
3.2.4.2	<i>La langue comme objet: activités d'enseignement/ apprentissage sur le vocabulaire</i> .....	154
3.2.5	Le plan de l'intervention .....	155
<b>3.3</b>	<b>Les moyens d'observation ou de collecte des données: le journal de bord</b>	<b>156</b>
3.3.1	Pourquoi le journal de bord? .....	156
3.3.2	Le journal de bord enseignant .....	158
<b>3.4</b>	<b>La crédibilité de la recherche.....</b>	<b>161</b>

## Chapitre 4 : La démarche d'intervention didactique

<b>4.</b>	<b>Description de la démarche d'intervention didactique.....</b>	<b>163</b>
-----------	--	------------

## Chapitre 5 : Les résultats de la recherche

<b>5</b>	<b>Les résultats de la recherche .....</b>	<b>191</b>
<b>5.1</b>	<b>Analyse et discussion des résultats tirés du journal de bord à propos du questionnaire et des contrôles .....</b>	<b>191</b>
<b>5.2</b>	<b>Analyse du déroulement de l'intervention d'après le journal de bord des apprenants.....</b>	<b>195</b>
5.2.1	Du côté des apprenants .....	195
5.2.1.1	<i>Points positifs par rapport à la démarche d'enseignement/apprentissage</i> .....	195
5.2.1.1	<i>Points à améliorer par rapport à la démarche d'enseignement/apprentissage</i> .....	196
5.2.2	Du côté des enseignants .....	198
5.2.2.1	<i>Points positifs par rapport à la démarche d'enseignement/apprentissage</i> .....	199
5.2.2.2	<i>Points à améliorer par rapport à la démarche d'enseignement/apprentissage</i> .....	200
<b>5.3</b>	<b>Analyse et discussion de la démarche d'intervention .....</b>	<b>201</b>
5.3.1	Les objets d'étude : difficultés observées, but recherché et stratégies souhaitées.....	202
5.3.2	Les apprenants : difficultés observées, buts recherchés et stratégies souhaitées.....	212
5.3.3	L'enseignant : difficultés observées, buts recherchés et stratégies souhaitées.....	215
<b>5.4</b>	<b>Éléments de réponses à la question de recherche .....</b>	<b>220</b>
<b>5.5</b>	<b>Question pour des recherches ultérieures.....</b>	<b>222</b>

<b>Conclusion générale</b> .....	227
<b>Bibliographie</b> .....	238
<b>Annexes</b> .....	xi

**LISTE DES TABLEAUX**

## LISTE DES TABLEAUX

I	L'enseignement primaire. Évolution du nombre d'écoles et d'élèves (1960-1995).....	5
II	Évolution des effectifs étudiants de l'enseignement secondaire par secteur (1987-88/1991-92) .....	7
III	Évolution du nombre d'établissements secondaires (1987-88/1994-95) .....	7
IV	Répartition globale des professeurs du réseau des écoles catholiques, par sexe et niveau d'études.....	9
V	Efficacité interne dans les écoles primaires (1979-80/1990-91).....	10
VI	Analyse de l'efficacité interne dans les écoles secondaires (Premier cycle, 6e - 3e) (1979-80/1990-91) .....	10
VII	Analyse de l'efficacité interne dans les écoles secondaires (Deuxième cycle, (1979-80/1990-91) .....	11
VIII	Répartition du taux de redoublement par niveau et par année .....	11
IX	Les suragés par classe dans les écoles préscolaires et primaires privées, 1993-94 .....	12
X	Tableau comparatif des systèmes éducatifs haïtiens et québécois sur 1 000 apprenants admis en 1 <sup>re</sup> année du primaire.....	12
XI	Comparaison des problèmes inhérents aux systèmes éducatifs hérités de l'époque coloniale (problématique).....	xxii
XII	Tableau des objectifs .....	30
XIII	Les étapes clés de l'organisation et de l'exécution du jeu de rôle.....	126
XIV	Structure du roman <b>Les Plouffe</b> .....	138
XV	Les personnages du roman <b>Les Plouffe</b> .....	139
XVI	L'intertextualité dans <b>Les Plouffe</b> .....	140
XVII	Stratégies d'enseignement/apprentissage de la lecture littéraire du roman et modalités .....	153
XVIII	Stratégies d'enseignement/apprentissage du vocabulaire du roman et modalités .....	154
XIX	Plan de l'intervention .....	155
XX	Il n'y a pas de tableau XX .....	
XXI	L'entrevue: tableau de compilation des résultats: première partie - la lecture.....	lxxv
XXII	L'entrevue: tableau de compilation des résultats: deuxième partie - la langue .....	lxxvi
XXIII	L'évaluation de la compréhension en lecture – contrôle 1 .....	lxxxviii
XXIV	L'évaluation de la compréhension en lecture – contrôle 2 .....	lxxxix
XXV	Démarche d'intervention .....	164
XXVI	Analyse et discussion de la démarche: objet d'étude .....	203
XXVII	Discussion de la démarche: les apprenants .....	213
XXVIII	Analyse et discussion de la démarche: l'enseignant .....	216

## **LISTE DES FIGURES**

## LISTE DES FIGURES

Figure 1	Le texte selon quelques auteurs .....	47
Figure 2	Le discours .....	49
Figure 3	Différentes facettes de la littérature .....	50
Figure 4	La langue selon différentes perceptions .....	52
Figure 5	Le vocabulaire .....	55
Figure 6	Le texte littéraire .....	58
Figure 7	Le roman .....	60
Figure 8	Le lecteur .....	62
Figure 9	La lecture .....	64
Figure 10	Lecture littéraire .....	67
Figure 11	Habilité à lire .....	69
Figure 12	Les habitudes de lecture .....	71
Figure 13	La langue maternelle .....	79
Figure 14	La langue seconde .....	82
Figure 15	Évolution des concepts «enseigner» et «apprendre» .....	87
Figure 16	Les différents sens du terme «enseignement» .....	89
Figure 17	L'apprentissage selon quelques chercheurs et pédagogues.....	91
Figure 18	La distinction entre didactique et pédagogie.....	96
Figure 19	Les différents sens du concept de didactique.....	97
Figure 19 a	Le triangle didactique selon Chevallard .....	98
Figure 19 b	Le Triangle didactique selon Simard .....	100
Figure 20	La langue maternelle, langue seconde (E) : une didactique unifiée?.....	102
Figure 21	La communication orale à l'école : diverses conceptions .....	106
Figure 22	Les cercles de lecture: marche à suivre .....	114
Figure 23	La lecture à voix haute .....	115
Figure 24	Le débat: quelques acceptions .....	119
Figure 25	La structure sémantique d'un mot .....	133
Figure 26	Le chantier lexical selon Petiot .....	135



**LISTE DES ANNEXES**

## LISTE DES ANNEXES

1	Comparaison des problèmes inhérents aux systèmes éducatifs hérités de l'époque coloniale (problématique) . . . . .	xxi
2	Questionnaire d'enquête menée auprès des enseignants et portant sur leur enseignement du français et de la littérature et analyse des résultats . . . . .	xxiii
3	Atelier de vocabulaire . . . . .	xli
4	La carte d'exploration pour enseigner le vocabulaire . . . . .	xliii
5	Le questionnement réciproque: un modèle pour l'enseignement . . . . .	xliv
6	Lettre à un personnage du roman: consignes pour la tâche de production écrite . . . . .	xlvi
7	Contrôle de lecture 1 du roman <b>Le Cri de l'oiseau rouge</b> . . . . .	xlix
8	Contrôle de lecture 2 du roman <b>Le Cri de l'oiseau rouge</b> . . . . .	li
9	Questionnaire sur les habitudes de lecture pour dresser un portrait des apprenants et résultats . . . . .	liii
10	Description et résultats de l'entrevue individuelle pour évaluer la compréhension en lecture et la compréhension linguistique des annotations de l'enseignant . . . . .	lxxii
11	Résultats du contrôle de lecture 1 . . . . .	lxxxiii
12	Résultats du contrôle de lecture 2 . . . . .	xciii
13	Mini-dictionnaire à l'usage des apprenants . . . . .	xcvii
14	Résumé du livre <b>Le Cri de l'oiseau rouge</b> . . . . .	xcix
15	Notice biographique de l'auteure (document d'accompagnement destiné aux apprenants) . . . . .	ci
16	Histoire d'Haïti . . . . .	ciii
17	Dossier de l'apprenant – textes secondaires pour l'étude de l'intertextualité: quelques extraits de romans . . . . .	cvii
18	Dossier de l'apprenant – couleurs et croyances . . . . .	cxix
19	Différents lieux du roman : textes . . . . .	cxvi
20	Dossier-photos pour illustrations au cours de l'expérimentation . . . . .	cxxii

## **LISTE DES SIGLES ET ABRÉVIATIONS**

## Liste des Sigles et Abréviations

<b>ACDI</b>	:	Agence Canadienne de Développement International
<b>BID</b>	:	Banque Interaméricaine pour le Développement
<b>BM</b>	:	Banque Mondiale
<b>CAP</b>	:	Certificat d'Aptitude Pédagogique
<b>CEEC</b>	:	Commission Épiscopale pour l'Éducation Catholique
<b>CE 1</b>	:	Cours Élémentaire 1
<b>CIAP</b>	:	Comité Interaméricain de l'Alliance pour le Progrès
<b>CM 2</b>	:	Cours Moyen 2 <sup>e</sup> année
<b>CP 1</b>	:	Cours Primaire 1 <sup>re</sup> année
<b>DFLE</b>	:	Didactique du Français Langue Étrangère
<b>DFLM</b>	:	Didactique du Français Langue Maternelle
<b>DFLS</b>	:	Didactique du Français Langue Seconde
<b>ELEM</b>	:	Élémentaire, c'est-à-dire tout le primaire, certificat d'études primaires compris)
<b>FEP</b>	:	Fédération des Écoles Protestantes
<b>FONHEP</b>	:	Fondation Haïtienne de l'Enseignement Privé
<b>GRC</b>	:	Groupe de Réflexion Stratégique
<b>IPN</b>	:	Institut Pédagogique National
<b>LE</b>	:	Langue Étrangère
<b>LM</b>	:	Langue Maternelle
<b>LS</b>	:	Langue Seconde
<b>MENJS</b>	:	Ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports
<b>PAZ</b>	:	Assemblée de Coopération pour la Paix
<b>PIB</b>	:	Produit Intérieur Brut
<b>PNE</b>	:	Plan National d'Éducation
<b>PNUD</b>	:	Programme des Nations Unies pour le Développement
<b>RTI</b>	:	Research Triangle Institute
<b>SEC.A</b>	:	Le CAP et le 1 <sup>er</sup> Cycle du Secondaire jusqu'en 4 <sup>e</sup> année
<b>SEC.B</b>	:	Le 2 <sup>e</sup> Cycle du Secondaire, Baccalauréat compris
<b>UNESCO</b>	:	Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture
<b>UNICEF</b>	:	United Nations Children's Fund
<b>USAID</b>	:	U.S. Agency for International Development

*Traduction libre: L'Agence Américaine pour le Développement International*

## **REMERCIEMENTS**

Cette thèse est le fruit d'une longue expérience intellectuelle, riche en réflexion, en questionnements, en travail constant.

Elle a été réalisée grâce à l'appui de ma directrice de recherche, la professeure Monique Noël-Gaudreault, du Département de didactique, à la Faculté des Sciences de l'Éducation de l'Université de Montréal. Je lui dis merci pour son patronage attentif: disponibilité, entrevues enrichissantes, sens critique, encouragement, etc. Elle a été une accompagnatrice précieuse dont les remarques, les interrogations et les exigences m'ont permis un effort soutenu et la rigueur requise.

Je remercie également sa collègue, la professeure Flore Gervais pour ses remarques judicieuses. Ma gratitude va également au professeur Nathan Ménard, du Département de linguistique et de traduction de l'Université de Montréal, qui, par ses lectures et ses commentaires judicieux, m'a aidée dans l'orientation et l'avancement de cette recherche.

J'exprime ma reconnaissance à madame Gisèle Gaudette pour sa contribution exceptionnelle à la réalisation de mon enquête auprès des enseignants de français, en Haïti.

Je veux remercier très sincèrement les apprenantes des deux classes de 3<sup>e</sup> secondaire d'un collège privé d'Haïti, auprès de qui j'ai mis à l'essai la séquence didactique de la lecture littéraire. J'ai apprécié chez elles: disponibilité, spontanéité, motivation et cela, malgré les heures supplémentaires et combien difficiles (6<sup>e</sup> et dernière heure de la journée de cours), ajoutées à leur horaire pour l'expérimentation. J'ai admiré leur courage et leur intérêt pour accueillir le neuf de l'expérience.

J'ai apprécié également l'aide généreuse que m'a apportée madame Rollande Bastien, qui a procédé au traitement de texte en entier, malgré ses multiples occupations. Je lui dis merci pour sa disponibilité et son professionnalisme. Sa collaboration a constitué pour moi un apport très appréciable.

Je remercie la Congrégation des Sœurs de Sainte-Croix qui m'a accordé plusieurs années d'études et m'a soutenue durant cette expérience.

Enfin, à tous ceux et celles qui m'ont appuyée, encouragée de quelque façon que ce soit durant ces années de recherches, un merci sincère.

**Lire, voilà la difficulté,  
j'entends lire aisément, vivement, sans effort,  
de façon que l'esprit se détache de la lettre,  
et puisse faire attention au sens.**

Alain  
*Propos sur l'éducation, XLII*

Afin d'éviter la lourdeur qu'entraînerait la répétition systématique des termes féminins et masculins, la présente thèse a été rédigée en utilisant le masculin pour désigner les personnes. Les lecteurs et lectrices sont invités à en tenir compte au cours de la lecture de la thèse.



## **Chapitre 1**

# **PROBLÉMATIQUE DU SYSTÈME ÉDUCATIF HAÏTIEN**

## Chapitre 1 : Problématique du système éducatif haïtien

Introduction .....	2
1.1 Vers l'éclatement d'un modèle élitiste .....	4
1.1.1 L'héritage colonial .....	4
1.1.2 L'expansion quantitative des écoles .....	4
1.1.3 L'enseignement privé au secours de l'éducation .....	6
1.2 Les faiblesses et les atouts d'une démocratisation tronquée .....	7
1.2.1 Les faiblesses .....	7
1.2.1.1 Jeunesse des enseignants .....	8
1.2.1.2 Sous-qualification des enseignants .....	8
1.2.1.3 Incapacité à atteindre les objectifs de l'éducation .....	9
1.2.1.4 Le redoublement et les surâgés .....	11
1.2.1.5 Le taux d'abandon .....	12
1.2.2 Les quatre atouts pour le système éducatif haïtien .....	14
1.2.2.1 Une participation financière des parents .....	14
1.2.2.2 L'aide internationale pour le système éducatif haïtien.. ..	14
1.2.2.3 La Fondation haïtienne de l'Enseignement privé .....	15
1.2.2.4 Un effort public régulateur et le dynamisme des acteurs privés .....	16
1.3 La Réforme Bernard (1970) : innovation et déceptions .....	16
1.3.1 Les six objectifs novateurs .....	16
1.3.2 Des résultats finalement décevants .....	17
1.3.3 Conclusion à la première partie du chapitre .....	18
1.4 Une comparaison entre quelques systèmes éducatifs africains et le système haïtien .....	19
1.4.1 L'école comme frein au changement .....	19
1.4.2 Conclusion à cette section .....	21
1.5 Les problèmes de langues en Haïti .....	21
1.5.1 Le bilinguisme .....	22
1.5.2 La diglossie .....	22
1.5.3 Le nombre de parlants français .....	23
1.5.4 Le créole contre le français .....	24
1.5.5 Un bref survol sur le développement du créole en Haïti .....	25
1.5.6 Le créole haïtien : son introduction en salle de classe .....	26
1.5.7 Conclusion à cette section .....	27
1.6 Les problèmes d'enseignement de la littérature .....	28
1.6.1 Le colloque de l'Alliance française (1982) .....	28
1.6.2 L'analyse du problème par Maule, Chassagne, Pompilus et Carrénard .....	28
1.6.3 L'analyse du problème par Carrénard .....	29
1.6.4 Notre questionnaire de 1997 sur l'enseignement du français .....	30
1.6.5 Conclusion à cette section .....	33
1.7 La question générale de recherche .....	34

## Introduction

L'enseignement de la littérature en Haïti est un défi de taille. Les apprenants doivent pouvoir maîtriser le français, langue d'enseignement et voie d'accès aux savoirs disciplinaires. Certes, la maîtrise du français est essentielle dans l'acte d'apprentissage; cependant, la problématique ne se situe-t-elle pas également dans une langue d'enseignement souvent différente du français dit standard? En effet, la langue parlée à l'école devrait permettre à l'apprenant de s'exprimer avec aisance, pour argumenter, discuter, nuancer ses opinions, et cela devrait faire l'objet d'un apprentissage au cours des années du primaire et du secondaire.

La recherche-action que nous menons est de type expérimental. Elle se veut un schéma didactique, c'est-à-dire «*un ensemble de finalités éducatives, de référents d'ordre théorique et pratique, de contenus d'enseignement/apprentissage et de principes d'action selon lesquels ces contenus se réalisent (s'actualisent) en actes didactiques*» (Romian 1989, p.229).

La démarche d'enseignement/apprentissage du roman haïtien **Le Cri de l'oiseau rouge** (1995) que nous proposons, vise d'une part, à susciter chez l'apprenant de l'intérêt et de la curiosité pour la langue, à le sensibiliser à l'importance des stratégies d'apprentissage; et d'autre part, à proposer à l'enseignant de nouvelles formules pédagogiques pour améliorer chez l'apprenant, la compétence, entre autres, littéraire, et lexicale, ainsi que le niveau de langue pertinent.

Cette recherche-action contribuera ainsi, nous l'espérons, à susciter des questionnements, à provoquer des remises en question, pour aboutir ensuite à une nouvelle conceptualisation de l'enseignement et de l'apprentissage de la lecture littéraire en Haïti.

## **1. Problématique du système éducatif**

### **1.1 Vers l'éclatement d'un modèle élitiste**

#### **1.1.1 *L'héritage colonial***

Depuis l'indépendance de 1804, le système éducatif haïtien n'est qu'un aménagement du système colonial français. Du 19<sup>e</sup> siècle jusqu'à la fin du 20<sup>e</sup> siècle, ce système s'est fait élitiste en privilégiant la scolarisation d'une minorité, bien nantie et surtout urbaine, de la population. En 1935, l'effectif des écoles primaires ne se situait qu'à 98,000 apprenants pour un total scolarisable (6-13 ans) de 575,000 jeunes, soit un taux de fréquentation scolaire de 17%. Les efforts déployés pendant et après l'Occupation américaine (1915-1935) pour promouvoir l'éducation sont restés vains. La croissance des effectifs s'est révélée faible et lente (USAID, MENJS, AMESED, 1987).

Dès le début des années 1970, les sévères critiques de fond en provenance des milieux proches du pouvoir, l'action éducative de plus en plus décentralisée et rurale de l'Église catholique et des missions protestantes, et un contexte international «développementiste» vont faire éclater ce modèle élitiste (Tardieu, 1989, pp.266-267).

#### **1.1.2 *L'expansion quantitative des écoles***

À partir du début des années 70, le système éducatif haïtien entre dans une phase d'expansion continue. Les effectifs de l'enseignement primaire, soit les sept premières années d'éducation de base, doublent entre 1973-74 et 1984-85, passant de 431,607 à 872,500 élèves. Une estimation réaliste situe les effectifs pour 1994-95 à 1,156,937 élèves, ainsi qu'en témoigne le tableau ci-dessous.

TABLEAU I : L'enseignement primaire  
Évolution du nombre d'écoles et d'élèves (1960-1995)

Année	Nombre d'écoles	Nombre d'élèves
1960-61	1,793	231,849
1970-71	2,191	332,725
1980-81	3,271	642,391
1989-90	5,412	808,712
1990-91	5,747	865,415
1991-92	6,111	926,095
1992-93		1,002,409
1993-94		1,073,916
1994-95		1,156,937

Source : Annuaire Statistique, Direction de la Planification, MENJS, (1987)

La croissance de l'enseignement secondaire a été encore plus forte. Entre 1973-74 et 1991-92, les effectifs ont plus que triplé, passant de 51,174 à 181,230 élèves.

Cette expansion est intervenue dans le contexte politique et économique des premières années du gouvernement de Jean-Claude Duvalier, qui succède à son père, François Duvalier. Pour tenter de marquer ses distances par rapport au précédent régime répressif à l'extrême, Jean-Claude Duvalier va amorcer une forme de libéralisation et de démocratisation «contrôlées» en prenant appui sur le financement international qui avait fait défaut à son père. La «révolution économique» de Jean-Claude Duvalier prend la relève de la révolution politique de François Duvalier (De Wind et Kinley, 1988). Les rapports de la Banque mondiale (1982, p.4) nous informent en ces termes à propos du système éducatif:

De juin 1972 à juin 1974, la Banque Internationale de Développement, en coopération avec l'UNESCO et d'autres agences telles que: la BID, l'ACDI, l'AID, a entrepris, par l'intermédiaire de plusieurs missions déléguées en Haïti, des investigations sur le système éducatif. Les informations recueillies ont conduit à des conclusions et recommandations qui sont réunies dans un rapport rédigé par l'UNESCO en 1974 sur la demande du Gouvernement Haïtien. De ce rapport découle le diagnostic

d'une situation mettant en évidence les déficiences tant quantitatives que qualitatives du système éducatif. (Banque mondiale, 1982, p.4).

L'éclatement du modèle élitiste issu du système colonial français a permis une expansion quantitative du nombre d'apprenants. Cette scolarisation s'est faite grâce au secteur privé.

### ***1.1.3 L'enseignement privé au secours de l'éducation***

Contrairement à la plupart des autres pays en voie de développement, l'État n'a pas été à l'origine de cette augmentation de l'offre d'éducation. Celle-ci va prendre appui essentiellement sur l'émergence et le renforcement d'un secteur privé éducatif constitué de trois composantes: le secteur congréganiste catholique, le nouveau secteur des missions protestantes et le secteur laïc communautaire ou privé.

En 1973-74, les effectifs totaux de l'enseignement primaire étaient de 431,607 élèves dont 252,996 dans le secteur public et 178,611 dans le secteur privé (USAID, MENJS, AMESED, 1987, t.II, p. 5-14). Mais entre 1973-74 et 1982-83, le revirement est total. Alors que l'enseignement primaire privé a connu une croissance de 140,5%, l'augmentation des effectifs de l'enseignement primaire public n'a été que de 15,9%. La part du secteur privé passe de 54,5% en 1982-83 à 63,3% en 1987-88. D'après les résultats d'une enquête réalisée par la FONHEP en 1994, les effectifs de l'enseignement primaire privé s'élevaient en 1993-94 à 1,002,730 élèves. On estime qu'aujourd'hui ce secteur accueille actuellement près de 90% des effectifs totaux. Le tableau ci-dessous donne une représentation du secteur secondaire de 1987 à 1992.

Tableau II : Évolution des effectifs étudiants  
de l'enseignement secondaire par secteur (1987-88 / 1991-92)

Écoles	1987-88	1988-89	1989-90	1990-91	1991-92
Public	28.22	30.655	31.632	32.476	33.372
Privé	132.38	135.819	140.154	143.892	147.859
TOTAL	160.60	166.474	171.786	176.368	181.231
% Privé	82,4%	81,6%	81,6%	81,6%	81,6%

Source : RTI *et al.*, 1995

La primauté du secteur privé ne diminue pas au niveau de l'enseignement secondaire. De 79,1% en 1979-80, la part de ce secteur passe à 82,4% en 1987-88, pour se stabiliser à 81,6% dans les années 1988-89/1991-92 (FONHEP, Doc. N° 2, 1994). (cf. Tableau II).

TABLEAU III : Évolution du nombre  
d'établissements secondaires, (1987-88/1994-95)

Année	Public	Privé	TOTAL
1987-88	33	509	542
1988-89	40	522	562
1989-90	49	535	584
1990-91	58	549	607
1991-92	67	563	630
1994-95	111	606	717

Source : RTI *et al.*, 1995

## 1.2 Les faiblesses et les atouts d'une démocratisation tronquée

### 1.2.1 Les faiblesses

Au regard de ce qu'était le système éducatif haïtien, il y a à peine un demi-siècle, il est difficile de ne pas faire le constat d'une démocratisation constante et réelle. Cependant, il est tout aussi difficile d'en nier les faiblesses évidentes. L'expansion du système éducatif s'est réalisée au moment même où les ressources humaines qualifiées s'expatriaient, soit vers les États-Unis, soit vers l'Afrique noire francophone, soit vers le Canada, en particulier vers la Province de Québec. Les problèmes de sous-qualification et la relative jeunesse du corps enseignant, maillon essentiel de la réforme éducative, ne peuvent se comprendre que dans ce contexte.



### 1.2.1.1 *Jeunesse des enseignants*

Un recensement réalisé en 1981-82, par la Direction de la Planification du ministère de l'Éducation Nationale, indiquait un âge moyen de 34,4 ans, avec une concentration entre 17 et 40 ans. Une enquête plus récente menée en 1993 sur 8,500 écoles, dans le sous-secteur de l'enseignement privé, confirme cette tendance avec une plage de concentration située entre 21 et 40 ans, soit 81 à 92% de l'ensemble. Cette tendance ne s'explique pas seulement par la trouée provoquée au sein du corps enseignant dans les années 60-70, mais aussi par la faible capacité du système à retenir pendant longtemps les ressources humaines qualifiées.

### 1.2.1.2 *Sous-qualification des enseignants*

Une étude menée par PNUD/UNESCO/ Haïti (1990), sur la période de 1982-83 et 1987-88 et qui portait sur la qualification de l'ensemble du corps enseignant des secteurs public et privé de l'enseignement primaire, montrait une augmentation du pourcentage d'enseignants non qualifiés (se situant au-dessous du niveau de 3<sup>e</sup> secondaire), de 50,5% à 59,7%. Cette détérioration est encore plus accentuée dans le secteur privé avec 56,7% en 1982-83 et 69,7% en 1987-88 (Bourdon et Perrot, 1990).

Une étude récente, réalisée par la Commission épiscopale pour l'éducation catholique (CEEC) en 1991 montre que, sur une majorité d'écoles du réseau catholique d'éducation, soit 2,105 écoles, 17% des enseignants ne possèdent que le certificat d'études primaires, 36% ont complété le 1<sup>er</sup> cycle du secondaire, 35% ont complété le 2<sup>e</sup> cycle du secondaire, y compris le baccalauréat, 5% ont fait des études post-secondaires et seulement 6% ont fait des études d'école normale (cf. Tableau IV).

Tableau IV : Répartition globale des professeurs du réseau des écoles catholiques par sexe et niveau d'études

SEXE/NIVEAU D'ÉTUDES	ÉLÉM.	SEC.A	SEC.B	PROF.E	NORM.	TOTAL
Femme	477	1.400	1.168	141	410	3.596
%	5%	16%	13%	2%	5%	40%
Homme	1.052	1.863	1.975	306	156	5.352
%	12%	21%	22%	3%	2%	60%
TOTAL	1.529	3.263	3.143	447	568	8.950
%	17%	36%	35%	5%	6%	100%

Source: Verdieu, *Résultats de l'enquête sur les écoles catholiques d'Haïti*, Port-au-Prince: (CEEC), 1991.

En outre, les résultats d'un test diagnostic, administré par la Commission Épiscopale (CEEC) en 1991 à un échantillon de 2,000 instituteurs d'écoles défavorisées du secteur privé et centré sur les objectifs des trois premiers cycles de l'enseignement fondamental, sont encore plus alarmants. Ces résultats indiquent que plus de 2/3 des enseignants, soit 88%, ont obtenu une moyenne générale inférieure à 50 sur 100, tandis qu'une infime proportion (3,7%) d'entre eux ont dépassé la barre de 70 sur 100. En d'autres termes, la grande majorité de ces enseignants n'atteint pas le niveau de performance correspondant au 2<sup>e</sup> cycle de l'école fondamentale. Cette tendance se vérifie pour la plupart des matières de base, sauf en créole où 34,6% dépassent la moyenne de 50 sur 100 (Bourdon et Perrot, 1990). Peu ou pas formés, ces enseignants ne maîtrisent pas la matière à enseigner, ce qui a des répercussions graves, à la fois sur la motivation des apprenants et sur leurs performances.

### 1.2.1.3 Incapacité à atteindre les objectifs d'éducation

Outre la jeunesse et la sous-qualification des enseignants, une deuxième faiblesse du système éducatif réside dans son degré d'efficacité interne minime, tant au niveau de l'enseignement primaire que secondaire. Le ratio admis/diplômés pour le primaire est de 2,68. Pour le premier et le deuxième cycles du secondaire, il se situe respectivement à 1,90 et 4,49. Les taux de déperdition sont donc

relativement élevés. Sur une cohorte de 1,000 élèves du primaire, près de 70%, soit 696, abandonnent leurs études avec une scolarité moyenne de 3,83 années et 288 arrivent à entrer au secondaire. Le deuxième cycle du secondaire affiche une efficacité interne encore moindre. Sur les 164 élèves entrant en 2<sup>e</sup> année, seulement 53 seront reçus au baccalauréat. Trois autres modalités permettent de mesurer l'incapacité ou la difficulté du système éducatif à réaliser les objectifs qui lui ont été assignés. Il s'agit du redoublement, de l'abandon et de la présence d'élèves surâgés par rapport à l'âge moyen d'une classe donnée (cf. Tableaux V, VI).

TABLEAU V : Efficacité interne dans les écoles primaires  
(1979-80 / 1990-91)

<i>Entrants au CPI/IEA</i>	1.000
Nombre d'élèves atteignant le CM2	434
Entrants dans le secondaire	288
Entrants dans le secondaire sans redoublement	131
Élèves ayant abandonné	696
Nombre d'années-élèves	4.633
Nombre d'années-élèves pour les élèves qui entrent dans le secondaire	1.970
Durée moyenne de la scolarité pour les élèves qui atteignent le secondaire	6.83
Durée moyenne de la scolarité pour les élèves ayant abandonné	3.83
Nombre d'années-élèves par élève qui entre dans le secondaire	16.07
<b>INPUT/OUTPUT RATIO</b>	2.68

Source : RTI *et al.*, 1995.

TABLEAU VI : Analyse de l'efficacité interne dans les écoles secondaires  
(Premier cycle, 6e - 3e) (1979-80 / 1990-91)

<i>Entrants en 6<sup>e</sup></i>	288
Nombre d'élèves atteignant la 3 <sup>e</sup>	193
Entrants en 2e (Sec. V)	164
Entrants en 2e sans redoublement	54
Élèves ayant abandonné	124
Nombre d'années-élèves	1.249
Nombre d'années-élèves pour les élèves entrant en 2e	847
Durée moyenne de la scolarité pour les élèves qui atteignent la 2e	6,16
Durée moyenne de la scolarité pour les élèves ayant abandonné	3,24
Nombre d'années-élèves pour un élève qui entre en 2e (Sec. V)	7,61
<b>INPUT/OUTPUT RATIO</b>	1.90

Source : RTI *et al.*, 1995.

### 1.2.1.4 Le redoublement et les surâgés

Une étude de Bourdon et Perrot (1990) signale que les taux de redoublement, qui étaient de l'ordre de 15 à 20% il y a 10 ans, sont tombés à 10-15%, soit 5 points de moins en moyenne, à partir du milieu des années 80. Par contre, au niveau des taux d'abandon, poursuivent Bourdon et Perrot (1990, p.20), «*On est parti d'un niveau acceptable de l'ordre de 5% pour atteindre des niveaux exceptionnellement élevés en fin de période, de l'ordre du quart des effectifs.*» (cf. Tableaux VII et VIII). De toute manière, on constate une quantité massive d'apprenants surâgés par rapport à l'âge moyen d'une classe donnée (cf. Tableau IX). Cette particularité du système éducatif haïtien, les surâgés, atteint des proportions inégalées. Selon Bourdon et Perrot (1990, p.20), l'âge normal pour le primaire débute à 6 ans pour atteindre le Cours Moyen II (CM2) à 11 ans; or, en Haïti, l'âge moyen en (CM2) est de 15,3 ans, soit 3-4 ans de plus que l'âge théorique.

TABLEAU VII : Analyse de l'efficacité interne dans les écoles secondaires  
(2ème cycle - 1979-80 / 1990-91)

<i>Enfants dans la 2<sup>e</sup></i>	164
Nombre d'élèves atteignant la Philo	56
Nombre d'élèves reçus au Bacc.	53
Reçus au Bacc. sans redoublement	10
Élèves ayant abandonné	126
Nombre d'années-élèves	710
Nombre d'années-élèves pour les élèves reçus au Bacc.	266
Durée moyenne de la scolarité pour les élèves reçus au Bacc.	5,05
Durée moyenne de la scolarité pour les élèves ayant abandonné	3,53
Nombre d'années-élèves pour un élève reçu au Bacc.	13,47
<b>INPUT/OUTPUT RATIO</b>	4,49

Source: RTI *et al.*, 1995.

TABLEAU VIII : Répartition des taux de redoublement  
par niveau et par année

ANNÉE / NIVEAU	CP 2	CE 2
87-88	28,27	22,83
88-89	21,02	11,45
89-90	21,65	10,61
90-91	17,84	17,35
91-92	22,62	17,15

Source : RTI *et al.*, 1995.

TABLEAU IX : Les surâgés par classe  
dans les écoles préscolaires et primaires privées, 1993-94

CLASSES	SURÂGÉS	EFFECTIFS	%
Préscolaire 1	16.780	39.374	42,62
Préscolaire 2	23.738	54.227	43,78
Préscolaire 3	79.313	154.146	51,45
Préscolaire 4	80.640	154.336	52,24
1re année	101.179	178.329	56,74
2e année	82.225	138.691	59,31
3e année	63.568	105.087	60,49
4e année	47.291	78.445	60,29
5e année	33.379	54.491	61,26
6e année	28.011	45.574	61,46

Source : FONHEP, 1994.

### 1.2.1.5 Le taux d'abandon

Le tableau qui suit permet de comparer le taux d'abandon dans le système éducatif haïtien et dans le système éducatif québécois.

TABLEAU X : Tableau comparatif des systèmes éducatifs haïtien et québécois  
sur 1,000 apprenants admis en 1re année du primaire

	Cycle primaire obligatoire	Cycle secondaire obligatoire	Accèdent au Secondaire	Abandon au Primaire	Admis au Collégial	Terminent au Collégial	Abandon sur les 1,000 en cours de route
<i>Système éducatif québécois</i>	· 6 ans vérifié dans la pratique	· 5 ans vérifié dans la pratique	· 1,000	· 0 (0%)	· 530	· 230	· 770 : soit (77%)
<i>Système éducatif haïtien</i>	· 6 ans en principe seulement	· 7 ans en principe, mais non vérifié dans la pratique	· 434 en principe, mais non vérifié dans la pratique	· 696 (69,6%)	· 164 (fin 2e Secondaire) 5e du Secondaire au Québec	· 53 (Bacc. 2e partie)	· 947 : soit (94,7%)

Sources : Pour les données québécoises, Thérien, (1990, p. 212). Le total a été ramené à 1,000.  
Pour les données haïtiennes, cf RTI et al., (1995).

L'examen du tableau ci-dessus nous permet de faire les remarques suivantes. Nous avons constaté que les 1,000 élèves québécois admis en première année du Primaire accèdent tous au Secondaire (Thérien, 1990, p.212). Aucun abandon n'est relevé. L'étude ne fait pas mention de redoublements ni de cas fortuits d'abandon: ils doivent être exceptionnels ou non significatifs. Du côté des élèves haïtiens, le tiers seulement accèdent au Secondaire

(Source: RTI *et al.*, 1995). De ceux qui restent, plus de la moitié doublent au moins une classe avant de réussir les examens du Certificat d'étude primaire (CEP). Certaines recherches de l'United States Agency for International Development (USAID/HAÏTI, 1999-2004) révèlent qu'en moyenne, il faut seize années de scolarité au lieu des six ans prévus pour produire un diplômé haïtien du primaire.

Au niveau du Secondaire, la moitié des élèves québécois est admise au Collégial, soit 530 (Thérien, 1990, p.212). Du côté des élèves haïtiens, seulement 164 terminent leur classe de 2e Secondaire (5e année du Secondaire québécois) (Source: RTI *et al.*, 1995). Quant aux élèves québécois, 230 terminent leur Collégial; le taux d'abandon à partir du Secondaire est de 77% (Thérien, 1990, p. 212), tandis que 53 élèves haïtiens obtiennent leur baccalauréat 2e partie (classe terminale), ce qui signifie au total 94,7% d'abandon (Source: RTI *et al.*, 1995).

De part et d'autre, l'abandon aux études est alarmant; mais pour les Québécois, le problème ne se pose qu'à partir du secondaire. En effet, les deux systèmes éducatifs évoluent dans des contextes fort différents. Il faut toutefois souligner que celui de l'Haïtien patauge dans un milieu social bouleversé où les problèmes se posent en termes dramatiques, à l'instar de ceux du développement économique du pays. Si l'on compare les deux systèmes, celui de l'Haïtien est précaire et continue de se dégrader, et c'est ce qui explique le taux important de jeunes non scolarisés. Cependant, en dépit de cette précarité, le système éducatif haïtien bénéficie de quatre atouts.

## **1.2.2 *Les quatre atouts pour le système éducatif haïtien***

### **1.2.2.1 *Une participation financière des parents***

Dans la mesure où l'enseignement privé, tant aux niveaux primaire que secondaire, couvre près de 90% de la demande d'éducation, il ne faut pas s'étonner si les dépenses des ménages pour l'éducation sont importantes. La plus récente étude disponible donne, pour l'année 1990-91, des indications intéressantes sur les dépenses annuelles des familles par élève et par objet de dépense pour chacun des niveaux préscolaire, primaire et secondaire (Fass, 1995).

Quant à l'État haïtien, il consacre 12% de son budget à l'éducation. Une forte proportion de ce budget, soit 96%, va aux salaires des enseignants. L'importance relative de cette masse salariale inhibe toute initiative de développement. Dans un tel contexte, comment pourrait-on penser à la création de nouvelles écoles ou à la formation initiale et permanente d'enseignants, de directeurs et d'inspecteurs?

### **1.2.2.2 *L'aide internationale pour le système éducatif haïtien***

Par ailleurs, le financement du système éducatif est comblé par certains organismes internationaux, tels que: la Banque Interaméricaine pour le Développement (BID), l'US Agency for International Development (USAID), le Programme des Nations Unies pour le Développement (PNUD), l'Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture (UNESCO), l'Agence Canadienne de Développement International (ACDI), etc. À ce propos, cette aide n'est pas toujours désintéressée, souligne Tardieu (1989, pp.179-194).

### 1.2.2.3 *La Fondation haïtienne de l'Enseignement Privé*

Une organisation nationale, la FONHEP, regroupe plus de 80% des écoles privées; elle est largement financée par l'USAID et par d'autres organismes tels que l'United Nations Children's Fund (UNICEF), le PNUD, l'UNESCO, la Mission Française de Coopération, la BID; par des organismes locaux et toutes les autres personnes intéressées au développement.

L'aide financière se montre donc très présente en Haïti, car à travers tout le pays, c'est grâce à des ONG internationales que certaines écoles privées peuvent fonctionner. Comme le gouvernement haïtien n'a aucune politique pour contrôler l'argent qui finance l'éducation dans le pays, on peut avancer que cet argent circule de façon anarchique (Association des enseignants haïtiens du Québec (AEHQ), 1998, p. 29).

### 1.2.2.4 *Un effort public régulateur et le dynamisme des acteurs privés*

La dynamique de l'expansion quantitative depuis une vingtaine d'années devrait tendre vers la scolarisation universelle dans le courant de la prochaine décennie. Le récent et actuel effort public prend appui sur deux mouvements convergents: d'abord le souci de donner un contenu concret à la décentralisation des services offerts par l'administration centrale du ministère de l'Éducation, par le canal des directions départementales; ensuite la volonté de contribuer à sortir la politique éducative des couloirs du ministère et à favoriser l'émergence et la structuration des acteurs privés du monde de l'éducation (associations d'enseignants, de parents d'élèves, etc.). Le Plan National d'Éducation 2004 prévoit une implication très grande d'intervenants de la société civile dans la définition de la politique éducative du pays.



Cette implication se manifeste par des congrès régionaux organisés dans chacun des départements, des phases de consultation d'élaboration de ce plan, des États généraux de l'Éducation tenus en janvier 1997, etc.

### **1.3 La Réforme Bernard (1970) : innovation et déceptions**

L'idée d'une réforme en profondeur du système éducatif haïtien circule depuis les années 70. Cependant, nous allons montrer que, malgré des objectifs novateurs, cette réforme n'a pas répondu aux attentes.

#### **1.3.1 *Les six objectifs novateurs***

Des études techniques préliminaires ont été réalisées avec le concours de l'UNESCO, ayant pour thème majeur: *L'Éducation pour le développement*. En voici les points forts proposés par la Réforme Bernard (1970), du nom du ministre de l'Éducation de l'époque.

1. Mise en place de l'école fondamentale pour remplacer l'école primaire et les premières années du secondaire.
2. Introduction du créole comme langue d'enseignement (langue objet et langue outil).
3. Changement dans les méthodes d'enseignement par le choix d'un apprentissage fondé sur le raisonnement et l'étude du milieu plutôt que sur la mémorisation.
4. Généralisation de nouveaux curricula mieux adaptés à la réalité haïtienne et aux besoins du développement social et économique.
5. Formation et perfectionnement des enseignants.
6. Production et diffusion de nouveaux manuels scolaires (Jadotte 1996, pp. 8-12).

### 1.3.2 *Des résultats finalement décevants*

La Réforme Bernard (1970) a été implantée en 1982. Deux rapports, celui de la FONHEP et celui des Consultants de la Banque Mondiale, permettent de dénoncer son inefficacité relative.

Une évaluation faite par la FONHEP sur le rendement pédagogique de la réforme, à la fin de la quatrième année, montre que les apprenants ont appris à lire et à écrire en créole. Par contre, les résultats en français et en mathématiques n'étaient pas satisfaisants et seraient fortement liés à la lourdeur des programmes. Le rapport conclut que certaines matières, notamment le français oral, sont mal adaptées au contexte rural. Les enseignants les moins qualifiés et les suppléants reviennent souvent aux méthodes pédagogiques traditionnelles.

L'étendue du programme de chaque classe n'est pas réaliste: l'année scolaire compte 125 jours environ, au lieu des 160 officiellement prévus. Le rapport souligne que les meilleurs résultats s'observent dans les écoles où les enseignants sont encadrés, les horaires respectés, les absences des maîtres et des apprenants contrôlées. Les capacités linguistiques des enseignants ont été testées et les résultats indiquent que la formation des maîtres devrait comporter une forte dose de connaissances linguistiques de base, notamment en français (RTI *et al.*, 1995, p.31).

De plus, une évaluation externe, menée en 1987 par un groupe de consultants de la Banque Mondiale, vient confirmer le constat formulé par la FONHEP. Ce groupe de consultants a comparé la performance des apprenants du système traditionnel avec celle des apprenants des classes de Réforme. Selon ces chercheurs, il y a un écart significatif entre ces deux

groupes; malheureusement, cet écart joue en défaveur des apprenants des classes de Réforme (RTI *et al.*, 1995, p.32).

### **1.3.3 Conclusion à la première partie du chapitre**

Notre première partie, **Problématique du système éducatif haïtien**, montre que, quoique négatifs, les résultats ne remettent pas en question le caractère incontournable de la réforme: le système scolaire, traditionnellement élitiste, a éclaté. Sous la dictature de Jean-Claude Duvalier, l'éducation semblait plus un prétexte à s'enrichir qu'un enjeu social important. L'afflux d'argent a permis l'émergence d'un système éducatif privé florissant. Malgré de rares exceptions, le système d'éducation, même privé, réussit mal à retenir et à former les apprenants.

Avec la Réforme Bernard (1970), les finalités de l'école ont été remaniées sans que pour autant les structures aient été revues en conséquence. Elle a quand même provoqué des ajustements dans le système traditionnel, sur la formation des enseignants, les méthodes didactiques, les manuels scolaires, etc. Elle a ouvert le monde de l'éducation en Haïti à des idées nouvelles, à un système pédagogique moderne. La Réforme constitue donc un facteur, à la fois dérangeant et stimulant, pour les écoles en quête d'une nouvelle vision pédagogique (Rapport de synthèse. Diagnostic technique du système éducatif haïtien. (RTI *et al.*, 1995, p.32). Cette situation ressemble à celle vécue par les pays africains après l'époque coloniale.

#### **1.4 Une comparaison entre quelques systèmes éducatifs africains et le système haïtien**

La comparaison des systèmes éducatifs de trois pays d'Afrique: Burkina Faso, Cameroun et Congo, avec celui d'Haïti, met en lumière les grands maux sociologiques et psychologiques qui assaillent les écoles africaines et haïtiennes. Elle permet de toucher à la grande misère, à la marginalisation des apprenants sacrifiés par un système éducatif aliénant et inopérant.

##### ***1.4.1 L'école comme frein au changement***

Le lecteur trouvera à l'annexe 1 (page xxi), un tableau comparatif des problèmes inhérents aux systèmes éducatifs hérités de l'époque coloniale. L'examen de ce tableau nous permet de faire les remarques suivantes:

À l'instar de celui d'Haïti, les systèmes éducatifs des trois pays d'Afrique (Burkina Faso, Cameroun, Congo) ne sont qu'un aménagement des systèmes éducatifs coloniaux. De façon générale, l'école comme système organisé de transmission des savoirs et de la culture, est entrée dans les mœurs sans pour autant s'africaniser ou s'haïtianiser.

Elle représente un corps étranger qui freine le changement et l'évolution. Elle est édifiée selon des modèles peu adaptés. L'aspect importé de la pédagogie apparaît avec une évidence particulière au plan linguistique. Les langues premières des apprenants ne sont (n'étaient pas) prises en compte. De plus, les contraintes liées au financement extérieur des écoles par les organismes étrangers rendent impossible toute réforme librement planifiée.

La formation des professeurs laisse à désirer. Les plus qualifiés et même surqualifiés laissent le pays pour gagner leur vie dans des pays étrangers ou dans des organisations internationales établies en dehors du pays d'Haïti. La profession d'enseignant est peu valorisée. Les enseignants, pour la plupart, enseignent en Haïti en attendant de faire autre chose ou de quitter le pays. Comme l'État ne peut les rémunérer au taux qu'ils souhaitent, ces enseignants ne sont guère motivés pour travailler dans les conditions qu'on leur propose. L'État dépense de l'argent pour organiser des systèmes éducatifs qui ne produisent que du gaspillage, tandis que le personnel enseignant forme un corps social statique, peu ouvert à l'innovation.

Du côté des apprenants, le taux de déperdition et de redoublement est considérable. Ceux qui abandonnent l'école assez jeunes perdent le bénéfice qu'ils auraient pu tirer du milieu éducatif. Cela est dû à l'inadéquation des programmes, des méthodes, d'un enseignement livresque comme véhicule du savoir, d'une langue étrangère/seconde qu'il leur faut apprendre en même temps qu'ils assimilent le contenu des cours. L'école, en Haïti comme dans certains pays d'Afrique, n'est pas conçue pour répondre aux besoins de la société. C'est un lieu de compétition, un moyen pour gravir les échelons de la réussite sociale. Les sciences de l'éducation dans ces pays, même là où existent des modèles embryonnaires comme les premières écoles normales, perdent de leur valeur scientifique. Il n'existe à peu près aucune recherche; aucune méthode d'enseignement n'est proposée et il n'y a aucune remise en question de la finalité ni des objectifs visés.

### **1.4.2 Conclusion à cette section**

La crise du système éducatif des pays du Tiers-Monde, et plus spécifiquement des anciennes colonies de pays de l'Europe telle que décrite ici, demeure complexe. Toutefois, ce rapide tour d'horizon de la situation des systèmes éducatifs permet de situer les problèmes cruciaux et de mesurer l'enjeu de toutes les tentatives de réforme. Les causes profondes de cette crise, souvent cachées dans les choix politiques et économiques, ne peuvent disparaître sans une véritable révolution des mentalités; sans une détermination de se débarrasser des facteurs de régression dans les mœurs. Seule la venue d'une «École nouvelle» adaptée, apprivoisée, purgée de ses aspects aliénants, enrichie de la culture de ces pays et de pratiques pédagogiques créatives et inventives, pourrait engendrer un type d'homme nouveau, de femme nouvelle, pour une société nouvelle.

### **1.5 Les problèmes de langues en Haïti**

Le fait que le français est une langue seconde dans le système éducatif haïtien n'a pas toujours été une préoccupation du milieu éducatif. Les difficultés du système social n'ont pas permis une bonne compréhension des problèmes qui en découlaient. Pourtant, il est important de tenter de faire la lumière sur l'ambiguïté des termes «bilinguisme» et «diglossie» dans la société haïtienne. Sans entrer dans un débat linguistique qui dépasserait le cadre de cette recherche, nous ferons une distinction entre ces deux concepts, pour arriver à mieux saisir les enjeux de la Réforme éducative en Haïti (Réforme Bernard de 1970).

### 1.5.1 *Le bilinguisme*

Certains chercheurs proposent de restreindre l'emploi de la notion de bilinguisme aux situations où deux langues sont autant valorisées l'une que l'autre et où elles peuvent être employées dans toute situation (Philippe, 1975, p.73). Dans le cas d'Haïti, selon Saint-Germain (1997, p.61), le terme de bilinguisme est inapproprié. Être bilingue, selon le chercheur, c'est être capable de maîtriser parfaitement deux langues, qu'elles soient acquises simultanément ou non.

### 1.5.2 *La diglossie*

Ferguson propose le terme de diglossie pour les sociétés où l'on parle deux langues et où chacune de ces deux langues est utilisée pour remplir des fonctions spécialisées. La diglossie apparaît donc comme une situation relativement stable, c'est-à-dire qui dure tant que les conditions sociales et politiques ne changent pas (Ferguson, 1971, pp.429-437).

Saint-Germain (1988, p.25), pour sa part, explique la situation linguistique en Haïti par l'existence de couples d'opposition: maître-esclaves, culture européenne-culture africaine et créole, colonisateurs-colonisés, classe dominante-classe dominée, instruits-analphabètes. Les premiers termes de ces dichotomies sont associés à la compétence linguistique en français, en plus de l'usage du créole dans la plupart des cas; les deuxièmes traduisent la maîtrise de la seule langue créole, avec parfois, tout au plus, une compétence très limitée en français. À notre avis, le cas d'Haïti s'apparente plus à une situation de diglossie qu'au bilinguisme.

### 1.5.3 *Le nombre de parlants français*

En Haïti, le créole et le français cohabitent, mais le créole demeure la langue maternelle de l'Haïtien. Déjean (1983, p.5), plus nuancé, estime que «le français est une langue maternelle acquise à partir de vingt mois, à la maison, pour quelques milliers d'Haïtiens du groupe social qualifié «d'élites».

Lors d'un recensement, Pompilus (1983, p.7) estime qu'il y a entre 3 et 7% d'Haïtiens qui sont capables de parler le français. Pour sa part, Valdman (1964, pp.85-86, et 1978, p.360) considère qu'il y a en moyenne 10% de bilingues en Haïti. Enfin, la loi du 28 septembre 1979, qui autorise l'usage du créole dans les écoles en Haïti, reconnaît l'existence de 90% d'unilingues créolophones (Saint-Germain, 1997, p.613).

Comme on peut le constater, le bilinguisme en Haïti ne concerne qu'une infime partie de la population, c'est-à-dire un petit nombre de parlants français capables de choisir leur langue d'expression. «*La diglossie est (...) un des rouages de la domination idéologique et politique créolophone unilingue; domination institutionnalisée*» nous dit Lofficial (1979, p.45). En effet, sur le plan social, seul le français est valorisé en Haïti. Les deux langues en présence remplissent inégalement des fonctions précises, situation acceptée par la communauté. Ferguson (1971) fait remarquer que le français en Haïti est la langue du pouvoir, la langue dominante. Le français est la clé qui donne accès à la vie en société et cela même si tout récemment, le créole est devenu la langue officielle d'Haïti.

En bref, le créole est victime de discrimination linguistique, culturelle et socio-économique, de la part d'une petite élite intellectuelle. C'est pourquoi Saint-Germain (1997, p.616)



affirme que la majorité des Haïtiens se trouve dans une situation de diglossie mentale: «Même si les Haïtiens ne peuvent utiliser la langue française, ils considèrent normal que certains domaines d'utilisation lui soient réservés pour des raisons historiques et culturelles.»

#### **1.5.4 *Le créole contre le français***

C'est dans un contexte de controverse que le créole arrive en salle de classe, dans les quatre premières années de la scolarité. Cette langue opprimée et méprisée est rejetée: l'une des premières difficultés, c'est le refus du créole par la majorité des parents, comme langue d'enseignement pour leurs enfants, à cause du statut social inférieur de cette langue. La maîtrise du français constitue pour leurs enfants une sorte d'avancement, de promotion sociale. Les parents, en effet, sont convaincus que l'enseignement du créole ou en créole est un obstacle, une régression, car ils envoient leurs enfants à l'école précisément pour qu'ils y apprennent le français.

Le créole, langue maternelle de l'apprenant, a été longtemps ignoré comme s'il s'agissait d'un acquis négligeable ou d'une problématique sans importance. Ayant de tout temps été peu considéré dans la société, il ne peut se tailler une place en salle de classe sans difficulté.

C'est ce qui explique aujourd'hui les résultats décevants de la Réforme Bernard (1970) qui semble loin d'avoir les effets bénéfiques escomptés par les décideurs de l'Éducation Nationale.

### 1.5.5 *Un bref survol d'une tradition littéraire créole en Haïti*

La langue créole a longtemps fait figure de parent pauvre en Haïti et cela, depuis le début de la colonie jusque dans les années cinquante, explique Hoffmann (1995, p. 23). Il a existé une littérature de collecte, c'est-à-dire une transcription de proverbes, de contes, de devinettes et d'anecdotes traditionnels traduits en français.

Le premier texte créole relève d'avant 1791, du colon Duvivier de la Mahautière: «*Lizet quitte la plaine*» (Lisette quitte la plaine); ce texte a été transmis par Moreau de Saint-Mery (Hoffmann, 1995, p.232). Dans le **Dictionnaire de Bibliographie haïtienne**, Bissainthe (1951) relève à peine une trentaine de titres d'auteurs haïtiens, des origines à 1949. Dans ces titres, on retrouve quelques manuels de catéchisme et de conversation pour étrangers.

En 1877, Audain a publié un recueil de proverbes créoles de quarante pages. Puis en 1901, Sylvain publia **Cric! Crac!**, une traduction créole des fables de La Fontaine. Un autre recueil de mille cinq cents proverbes créoles est apparu en 1905, écrit par Chenêt. Plus tard, en 1918, Wolff a publié un recueil de fables locales, composées à partir des proverbes créoles (Hoffmann, 1995, pp.232-233).

Il a fallu attendre la fin du siècle pour que certains poètes composent en créole quelques textes dont le plus célèbre est **Choucounè**, de Durand (1883, *in* Berrou et Pompilus, 1975, p.358).

La liste de romans créoles est encore courte, mais plus près de nous, il y a **Dézafi** (1968) de Frankétienne (**Les Affres d'un défi**: traduction française en 1972); **Diacoute** (1) et **Diacoute** (2) (1972) de Morisseau-Leroy (Regis, 1992, pp.143;145).

La diaspora haïtienne installée aux quatre coins du monde, de l'Europe, de l'Amérique du Nord, de New York, de Montréal, a contribué à une reconnaissance de la langue créole; cependant, cette ouverture demeure encore timide et souvent incomprise auprès de la majorité des Haïtiens.

Pendant longtemps, les textes créoles n'ont été publiés que dans les revues et les journaux; ils n'ont pas toujours trouvé auprès des colons et, plus tard, auprès des bien-nantis, honneur, impression; pas plus que de volonté de recherche étymologique, d'étude de grammaire, de syntaxe, de variations régionales. C'est ce qui explique encore les controverses sur la valeur de la langue créole, sur son éventuelle place à l'école et sur sa contribution (ou sur l'obstacle qu'elle constitue) au développement de l'économie du pays (Hoffmann, 1995, p.234). Cette situation nous permet de comprendre les difficultés dont il est l'objet dans une salle de classe.

#### ***1.5.6 Le créole haïtien : son introduction en salle de classe***

L'entrée du créole en salle de classe en 1982 se heurte à de graves problèmes; il est refusé par la grande majorité de la population. L'écueil majeur dans son contexte d'actualisation immédiate, la salle de classe, vient de la formation des enseignants, une formation axée sur l'acquisition de la langue, indépendamment du reste, (Vernet, 1981, p.45). Les enseignants se mobilisent tous au niveau linguistique. Ils ont une attitude de non-dialogue et réclament

de l'apprenant une mémorisation à outrance, faute de pouvoir lui donner des explications.

L'utilisation du français est souvent confondue avec la compétence; les schèmes de valeur et de pensée des enseignants deviennent de plus en plus francisants. Le créole est donc rejeté ou, du moins, ils ont tendance à le franciser.

Une évaluation menée dès 1987 par une équipe de la Banque Mondiale a comparé les performances des élèves du système traditionnel et ceux de la «Réforme Bernard» (1982).

Selon les chercheurs, il est possible de constater un écart significatif entre ces deux groupes d'apprenants et ceci, en défaveur de ceux des classes de la Réforme (RTI *et al.*, 1995, p.31), ce qui signifie donc un recul. Une enquête réalisée par la Commission sur le rendement pédagogique de la «Réforme Bernard» (1982), à la fin de la quatrième année du secondaire, révèle que la majorité des apprenants ont appris à lire et écrire le créole; par contre, les résultats en français et en mathématiques n'étaient pas satisfaisants et seraient fortement liés à l'étendue excessive des programmes (*idem*, p.31).

### **1.5.7 Conclusion à cette section**

Quand on étudie la compétence, en français, des apprenants haïtiens, il importe de considérer le fait que le français est une langue seconde. La tendance générale chez les enseignants comme chez les apprenants est de franciser le créole, ce qui n'aide pas à différencier les deux langues et entraîne beaucoup de confusion et d'incompréhension.

## 1.6 Les problèmes d'enseignement de la littérature

### 1.6.1 *Le colloque de l'Alliance française (1982)*

L'état des recherches en didactique du français en Haïti ne permet pas de faire le point selon les modalités habituelles, compte tenu du nombre limité des recherches et du caractère lacunaire de l'information disponible. Cependant, un colloque mérite d'être signalé.

L'Alliance française en Haïti a organisé un colloque du 1<sup>er</sup> au 6 mars 1982: «À propos de la littérature». Les chercheurs y révèlent une prise de conscience des problèmes par les enseignants eux-mêmes.

### 1.6.2 *L'analyse du problème par Maule, Chassagne, Pompilus et Carrénard*

Les actes du colloque tenu par l'Alliance française représentent la source d'information la plus sérieuse sur la réflexion que les Haïtiens ont eux-mêmes «menée» sur la question. On y trouve exposés ainsi des problèmes d'ordre théorique et pédagogique comme la communication de Maule: «Critique traditionnelle, nouvelle critique». Dans cette même veine, en ciblant le corpus antillais, Chassagne aborde le problème des «Seuils de rupture de la littérature antillaise». Dans une perspective plus pédagogique, Pompilus fait état des problèmes affrontés et de son expérience personnelle dans son article: «Une expérience critique de l'enseignement de la littérature». Mais l'article le plus important pour notre propos est celui de Carrénard: «Objectifs de l'enseignement de la littérature (Enseignement de la littérature, enseignement de la langue)». Nous allons le présenter plus en détail.

### 1.6.3 *L'analyse du problème par Carrénard*

Carrénard (1982, pp.32-34) se positionne contre une certaine vision utilitariste qui remet en cause la nécessité d'enseigner la littérature et déplore que cet enseignement ne s'articule pas sur celui de la langue. La littérature, dit la chercheuse, «est avant tout travail par et sur la langue». Elle déplore aussi que la progression du cours de littérature soit calquée sur l'histoire des courants littéraires; que les objectifs soient centrés sur un savoir encyclopédique et non sur le fonctionnement de la littérature. De plus, Carrénard constate que c'est seulement au moment de l'examen qu'on communique aux apprenants les objectifs d'enseignement en littérature. Ces objectifs se présentent sous deux formes: d'une part, des énoncés de sujets d'examens (justifier, discuter, commenter, etc.); d'autre part, des types d'erreurs sanctionnées par l'enseignant.

Les principales erreurs retracent «l'écart constaté entre un objectif supposé atteint et la performance effectivement réalisée». Regroupés par champs d'application, ces objectifs permettent, en principe, d'arriver à trois grands objectifs qui sous-tendent actuellement l'enseignement de la littérature. C'est ce que montre le tableau XII qui suit.

TABLEAU XII: Tableau des objectifs

Formulations d'Objectifs	Erreurs sanctionnées	Objectifs généraux sous-tendus
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Justifiez</li> <li>- Expliquez</li> <li>- Discutez</li> <li>- Dites ce que vous pensez</li> <li>- Commentez</li> <li>- Analysez</li> <li>- Dans quelle mesure peut-on dire que..?</li> <li>- Établissez un parallèle entre ...</li> <li>- Que faut-il penser de... ?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- omission de faits littéraires éclairant l'idée principale</li> <li>- apport d'informations inutiles</li> <li>- argumentation faible</li> <li>- mauvais agencement des idées</li> <li>- manque de citations</li> <li>- surabondance de citations</li> <li>- opinion erronée (mauvaise synthèse, mauvaise déduction).</li> <li>- impropreté de termes</li> <li>- erreurs de syntaxe</li> <li>- erreurs typographiques</li> <li>- manque d'informations sur la vie d'un auteur</li> <li>- manque d'informations sur une époque</li> <li>- manque d'informations sur une œuvre</li> <li>- manque d'informations sur l'histoire de la littérature concernée</li> </ul>	<p>(1) être capable de conduire un jugement, de développer une argumentation cohérente, en respectant l'ordre logique proposé par l'enseignant pour l'agencement et l'exposition des idées.</p> <p>(2) être capable d'utiliser le code écrit de la langue française en respectant toutes les normes.</p> <p>(3) être capable de donner des informations précises sur l'activité littéraire en France ou en Haïti, dans les limites des données fournies par l'enseignant lui-même et le(s) manuel(s) de référence.</p>

Source : Carrénard, 1982, p. 33.

#### 1.6.4 Notre questionnaire de 1997 sur l'enseignement du français

Dans le cadre de cette recherche, nous avons mené une enquête en 1997 auprès des professeurs de français de la sixième à la troisième secondaire, venant de dix-sept collèges et lycées différents.

Quarante-deux enseignants ont répondu à quarante-deux questions, dont vingt et une ouvertes. Ce questionnaire (voir Annexe 2, page xxiii et ss.) avait pour but d'amener les enseignants à se prononcer sur les objectifs et les méthodes de l'enseignement des textes, sur l'analyse des obstacles et des difficultés rencontrées par les apprenants sur les textes dits «classiques» ou «littéraires» et sur le rôle de la littérature jeunesse dans l'enseignement.

Nous avons également voulu dresser un inventaire des textes lus et étudiés dans les classes

de sixième à troisième; tout cela pour nous permettre, non seulement de tracer un profil du contenu des programmes de français, mais aussi de décrire le problème de l'enseignement littéraire dans sa globalité. Voici quelques exemples concernant les enseignants, les apprenants et l'enseignement-apprentissage de la langue.

### *La formation des professeurs*

La question 6 était formulée comme suit: *Quelles études avez-vous faites (les quatre dernières années seulement)? Diplômes et, le cas échéant, travaux de recherche achevés ou en cours (formation professionnelle, stages longs)?*

En réponse à cette question, sur 42 professeurs, seulement 4 ont reçu une formation pédagogique pour enseigner au niveau secondaire, soit 9,5% contre 71,4% qui ont reçu une formation en droit. Aucun des professeurs de lettres n'a une formation dans cette spécialité.

Il leur manque donc certaines connaissances de base pour être professeurs de lettres ou professeurs tout court.

La question 21 visait à sonder leurs connaissances du domaine de l'enseignement de la littérature: *Qu'est-ce qu'un texte classique? Qu'est-ce qu'un texte littéraire?* Cette double question demeure sans réponse, faute d'une compréhension du sens des questions ou à cause de l'incapacité d'y répondre. En effet, les textes que les enseignants haïtiens enseignent aux élèves du secondaire sont, pour la plupart, incompréhensibles parce qu'ils ne possèdent pas le sujet traité, celui-ci relevant d'un contexte socio-culturel qu'ils ignorent (la France à d'autres époques). Le système auquel se réfèrent ces textes est trop éloigné de leur vécu, de leur monde de référence et de leur formation. Les enseignants lisent peu



ou pas. Possédant peu de culture, ils contribuent difficilement à la diffusion de la culture littéraire et à l'éveil, chez l'apprenant, du goût de la lecture. Ils ne peuvent donc ni motiver celui-ci, ni l'inciter à trouver des moyens d'apprentissage pour développer ses connaissances personnelles ou pour contribuer à une certaine ouverture d'esprit de sa part.

### *Les apprenants vus par les enseignants*

La question 21 se formulait comme suit:

*Quels sont, selon vous, les obstacles les plus fréquents que rencontrent nos élèves dans l'étude des textes? (Cochez 4 cases).*

- Ils manquent de références historiques, littéraires.*
- Les textes les ennuiant, n'évoquent rien pour eux.*
- Ils sont rebutés par le travail.*
- Ils ne comprennent pas le texte.*
- Difficultés de vocabulaire.*
- Difficultés à saisir la structure, les enchaînements, etc.*
- Ils plaquent des représentations toutes faites.*
- Difficultés techniques de lecture.*
- Ils considèrent que les textes n'ont pas été écrits pour eux.*
- Difficultés de syntaxe.*
- Difficultés à dégager l'implicite, l'ironie, le second degré.*
- Autres (préciser).*

Voici, par ordre d'importance décroissante, la perception que les enseignants ont des difficultés de leurs apprenants.

### Perceptions des enseignants des difficultés de leurs apprenants

- |   |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>· Des problèmes de vocabulaire</li> <li>· Difficultés à exprimer des idées sur les textes lus</li> <li>· Manque de livres de référence</li> <li>· Pensent en créole, et transposent en français</li> <li>· Emploient des réponses toutes faites</li> <li>· Ont peu d'intérêt pour les textes d'étude</li> <li>· Ne comprennent pas les textes lus</li> </ul> |
|---|

*Du côté de la langue et de son enseignement*

Les réponses au questionnaire révèlent aussi des difficultés concernant la langue d'enseignement. On peut donc se demander si, dans sa forme traditionnelle, en Haïti, l'enseignement de la littérature en français ne fait pas obstacle à l'apprentissage de la langue et n'enlève pas le goût de lire des textes. Est-ce pour ces raisons que la compétence linguistique des apprenants ne se développe pas? Le degré de lisibilité des textes proposés rend ceux-ci difficilement accessibles. Par ailleurs, ces textes ne répondent pas aux besoins des apprenants. Par exemple, aucune place n'est réservée à la littérature jeunesse; aucune étude n'est faite sur des œuvres complètes, ni sur la syntaxe, ni sur le vocabulaire, ni sur la conjugaison des verbes. Seuls sont présentés quelques extraits de textes d'auteurs qui n'ont aucun lien logique entre eux. Le patrimoine national des écrivains haïtiens qui écrivent en français est peu prisé. Quant au programme, il n'est pas adapté à la population d'aujourd'hui. Il ne propose aucune méthode de recherche, aucune structure de travail en bibliothèque et ne prévoit aucune formation pédagogique pour les enseignants. En résumé, les apprenants étudient dans une langue seconde à travers des textes littéraires qui les renvoient à une culture étrangère. Ils n'apprennent pas à parler cette langue seconde. Ils apprennent tout de suite à lire et ces textes ne sont pas adaptés à leurs capacités, à leurs intérêts. Comme les textes ne parlent pas de leur réalité, ils ne touchent pas leur sensibilité. (Pour le questionnaire au complet, voir annexe 2, p.xxiii).

**1.6.5 Conclusion à cette section**

Les résultats de ce questionnaire ont mis au jour les difficultés auxquelles se butent l'enseignement de la langue et son apprentissage. Telle qu'elle est enseignée, c'est-à-dire de manière traditionnelle, la littérature ne facilite ni la connaissance de la langue, ni ne donne

le goût de lire. La compétence linguistique des apprenants ne se développe pas et les textes qu'on leur propose demeurent inaccessibles. Dans la présente thèse, nous allons proposer une démarche non traditionnelle pour enseigner la lecture littéraire, à l'aide d'un roman haïtien susceptible de motiver les apprenants à parler et à lire en français. Ces différentes constatations nous amènent à nous poser la question suivante:

### **1.7 La question générale de recherche**

Compte tenu de la désuétude des méthodes d'enseignement du français en Haïti et du fait qu'actuellement la littérature sert à enseigner la langue seconde, quelles seraient les caractéristiques d'un enseignement rénové de la lecture littéraire?

Notre problématique étant précisée, nous allons l'éclairer par un cadre théorique qui nous permettra, à l'aide de données issues de différentes recherches, de comprendre les concepts en jeu et de choisir des modèles d'enseignement qui répondent aux besoins et aux préoccupations des apprenants; bref, d'élaborer une démarche didactique à partir des principes théoriques de la lecture littéraire.

**Chapitre 2**

**CADRE CONCEPTUEL**

## Chapitre 2 : Cadre conceptuel, première partie

2	Introduction .....	36
2.1	La théorie de Bakhtine, un modèle du texte littéraire .....	38
2.1.1	La sociocritique .....	38
2.1.2	Le plurilinguisme .....	39
2.1.3	Le chronotope .....	40
2.1.4	La représentation .....	41
2.1.5	L'intertextualité .....	42
2.1.6	Les genres intercalaires .....	43
2.1.7	Conclusion à cette section .....	44
2.2	Les théories de la réception .....	44
2.2.1	L'esthétique de l'effet et l'horizon d'attente .....	45
2.2.2	L'acte de lecture et l'effet esthétique .....	45
2.2.3	Le Lecteur Modèle .....	46
2.3	Le texte et le discours .....	47
2.3.1	Le texte selon quelques auteurs .....	47
2.3.2	Le concept de discours .....	48
2.4	La littérature, la langue, le vocabulaire .....	50
2.4.1	Les différentes facettes de la littérature .....	50
2.4.2	La langue selon différentes perceptions .....	52
2.4.3	Le couple littérature/langue .....	54
2.4.4	Le vocabulaire comme moyen privilégié d'appropriation de la langue .....	55
2.5	Le texte littéraire, le roman .....	57
2.5.1	La reconnaissance du littéraire dans le texte .....	57
2.5.2	Le roman comme forme littéraire .....	60
2.6	Le lecteur et la lecture littéraire .....	61
2.6.1	Les différentes notions du lecteur dans la communication .....	62
2.6.2	La lecture : une activité à plusieurs facettes .....	63
2.6.3	Les différentes conceptions de la lecture littéraire .....	66
2.6.4	L'habileté à lire .....	69
2.6.5	Les habitudes de lecture .....	71
2.6.6	Le rôle du lecteur .....	73
2.6.7	Les liens entre le lecteur et la lecture littéraire .....	75
2.7	Les facteurs contraignants : primauté de la langue seconde sur la langue première comme outil de communication .....	78
2.7.1	Le concept de langue maternelle .....	79
2.7.2	Le concept de langue seconde .....	81
2.8	Conclusion à cette section .....	84

## 2. Cadre conceptuel

### Introduction

Pour justifier la nécessité de définir les principaux concepts qui vont nous aider à analyser les problèmes et à trouver les solutions, nous aurons recours aussi, du moins en partie, à des théories littéraires qui expriment un certain consensus autour de notions-clefs, telles que le texte littéraire, le lecteur, le texte narratif, etc.

Or, pour peu que l'on essaie d'avoir une idée précise du sens des termes qui expriment ces notions et ces concepts, on se rend compte de la multiplicité, des différences de points de vue et des acceptions particulières que chaque école de pensée ou même chaque chercheur peut donner à ces termes, à ces notions et à ces concepts. Voilà pourquoi, fortement encouragée par les suggestions qui nous ont été faites, nous avons effectué un relevé des définitions complètes ou partielles des termes et concepts qui ont une certaine pertinence pour notre étude. Une synthèse à la fin de chaque série de définitions nous permettra, autant que possible, de discuter des définitions les plus intéressantes et de retenir celles qui conviennent le mieux à notre propos.

Notre projet s'articule autour de trois grandes composantes: les théories de la littérature, la langue et la didactique. Nous traiterons des théories de la littérature, de sa finalité, de son objet, c'est-à-dire le texte littéraire. Et quand on parle de texte littéraire, cela implique par extension, un sous-ensemble d'œuvres ou d'extraits d'œuvres retenus à des fins d'enseignement.

Une deuxième composante s'articule autour de la problématique de la langue, non seulement en tant que véhicule du texte littéraire, mais aussi en tant que moyen et outil qui doit être maîtrisé par le lecteur. Dans le cas particulier de notre recherche, il s'agit d'un lecteur en devenir, qui est l'apprenant. Une troisième composante déjà convoquée par les deux premières, concerne les concepts didactiques eux-mêmes. Ces concepts nous permettront de mieux comprendre et présenter les modèles théoriques auxquels nous aurons recours.

Dans la première partie de notre cadre conceptuel, nous exposerons d'abord la théorie de Bakhtine et les théories de la réception, parce qu'elles constituent les fondements des études littéraires actuelles. Une fois posés ces fondements, nous tenterons de définir les principaux concepts de base utiles à notre démarche d'enseignement/apprentissage de la lecture littéraire. Ces concepts sont les suivants: littérature, langue, vocabulaire, texte littéraire, roman, lecture littéraire. À ces concepts fondamentaux, nous ajouterons celui de lecteur, qui intégrera toutes les composantes mentionnées au préalable. Puis nous évoquerons brièvement la distinction langue maternelle/langue seconde, parce que cela nous aidera à proposer ultérieurement des pistes pour l'élaboration d'une didactique spécifique qui tienne compte du système et de la culture scolaires existants, ainsi que de la langue des apprenants.

## Première partie

### 2. La théorie du roman selon Bakhtine

#### 2.1 La Théorie de Bakhtine, un modèle du texte littéraire

##### 2.1.1 *La sociocritique*

Le concept de sociocritique a été créé et développé par Duchet (1971) dans un article fondateur. Il était aidé de ses collaborateurs de la revue **Littérature**. La sociocritique se veut une étude de l'aspect social du texte littéraire, de sa transformation en un objet social, ainsi que des rôles qu'il occupe dans l'univers du discours social. Certains critiques et théoriciens inspirés de Bakhtine et intéressés par l'analyse du roman, réfléchissent dans la même perspective que celle prônée par la sociocritique; ils fondent le cercle bakhtinien. Les membres de ce cercle ont eu une grande influence sur les études littéraires (Barsky, 1997, pp.197-198). Ces théoriciens cherchent à découvrir le rapport du texte à la société; ils examinent les relations entre différents textes issus d'un même contexte et précisent l'impact que la littérature a sur le lecteur. La sociocritique s'intéresse aux thèmes dominants dans la société et emprunte certaines notions à la sociologie de la littérature. Nous allons maintenant présenter quelques notions bakhtiniennes, les plus importantes, celles dont les théoriciens sociocritiques se sont inspirés et dont nous nous inspirerons.



### 2.1.2 *Le plurilinguisme*

Selon la théorie bakhtinienne appliquée au roman, un dialogue complexe s'établit entre l'auteur et ses personnages, et, par l'entremise des personnages, entre l'auteur et le lecteur.

Le roman est peuplé de souvenirs, de voix qui s'expriment dans des mots, des énoncés, des discours, donnant ainsi lieu à un véritable concert polyphonique. Les personnages, nombreux, sont tous porteurs d'une voix distincte. En ce sens, dans l'acte de lecture, le lecteur devient lui aussi «personnage» parce qu'il interagit avec le texte, donne son point de vue pour éclairer l'œuvre, laquelle se situe dans un contexte donné. Après la lecture d'une œuvre, l'interaction pour le lecteur demeure vivante longtemps parce que le dialogue renaît avec chaque nouvelle relecture. Dans cette perspective, le roman apparaît comme «un système de dialogues, d'images, de langues, de styles, de consciences concrètes et inséparables du langage.» (Bakhtine, cité par Todorov, 1981, p.103).

Le discours se retrouve donc au cœur du genre romanesque bakhtinien. L'écriture est plurielle. En effet, elle véhicule des idées et des valeurs insérées dans l'Histoire, dans la Société: il y a ainsi pluralité de voix, pluralité de discours; pluralité de points de vue où sans cesse répondent d'autres voix qui s'ajoutent, s'entremêlent, sans qu'aucune ne parvienne à dominer ou à contrôler la polyphonie. Cette polyphonie s'inscrit, se fait entendre dans des lieux et des espaces précis.

### 2.1.3 *Le chronotope*

Le chronotope est une catégorie de la forme et du contenu qui peut se définir comme la corrélation des rapports spatio-temporels (Thérien, 1985, p.228). La conjugaison du temps et de l'espace organise figurativement le roman. Le chronotope construit le personnage, l'image spatio-temporelle de l'être humain contribue à l'unité artistique de l'œuvre; il fait ressortir la vision du héros et l'idéologie qui sous-tend la représentation du monde dans l'œuvre littéraire.

Le temps, chez Bakhtine (1978, pp.351-354), est profondément spatial et concret; «totalement un»; «tourné vers le futur», il est «productif et fécond»; il reflète «le langage collectif», se différencie, «se mesure aux épisodes de la vie collective (...)», «tout ce qui existe en lui, n'existe que pour la communauté». Le chronotope détermine ainsi la philosophie de la vie, le sujet de son développement, les changements du héros, leur sens symbolique, métaphorique. Chaque énoncé est orienté vers un horizon social délimité de manière spatio-temporelle (*idem* pp.360-361).

À partir d'exemples tirés de la littérature européenne, de la littérature antique grecque et surtout, de l'œuvre de Rabelais, Bakhtine, (1978, pp.384-390) fait ressortir l'importance du chronotope dans l'évolution du roman et dans la relation au monde, à différentes époques qu'il a représentées.

Les chronotopes bakhtiniens se présentent comme le cœur par où passent les principaux événements contenus dans le roman; c'est là que se nouent et se dénouent les nœuds de l'action. Ils peuvent être nombreux dans un même texte, parfois ils interfèrent entre eux; quelques-uns peuvent dominer; auteur, auditeurs et lecteurs se situent dans le temps et

l'espace, même s'ils peuvent être séparés par des distances très grandes. Voyons plus précisément le cas de l'auteur.

#### 2.1.4 *La représentation*

Pour Bakhtine, l'auteur du roman est un personnage social et sa parole constitue une représentation verbale et littéraire d'un langage social. L'auteur dialogue avec le langage qu'il représente. Il se trouve au centre du système langagier fait de paroles, de styles, du langage de l'époque. Il évolue à la lisière des cultures et des langues par le biais de ses personnages.

Les personnages comme les locuteurs sont des individus sociaux; ils sont toujours des idéologues, ils sont le produit de leur milieu. «*L'homme qui parle*», souligne Bakhtine (1978, pp.152-153), «*et sa parole sont l'objet d'une représentation verbale littéraire.*»

Dans la même foulée, Thérien (1998, p.234) explique que ce n'est pas l'image de l'homme en soi qui caractérise le personnage, mais c'est l'image de son langage qui le représente; l'image du langage «*révèle au-delà de sa réalité, ses virtualités, à la fois ses richesses et ses limites.*»

Le personnage du roman, dans une perspective bakhtinienne, est un idéologue; son langage est un point de vue sur le monde qu'il représente; ce langage a une signification sociale; le discours qu'il tient spécifie le roman; l'être humain dans le roman n'est pas seul représenté et pas uniquement comme locuteur. Le personnage du roman, son comportement, ses actions, dévoilent sa position idéologique; ses actions, ses agirs reflètent sa conception du monde; ses actes et son discours en sont imprégnés.

Dans le roman se retrouvent également les langages, les genres, les mondes démodés qui parlent le langage de leur époque, dans un style qui leur est propre. L'auteur entretient avec eux des relations et y trouve un terrain d'entente grâce au dialogue.

Il investit, nous dit Bakhtine (1978, pp.221-222), sa propre pensée dans la représentation du langage d'autrui sans en violer la volonté, ni l'originalité. (...) Cette dialogisation interne des représentations est liée à la dialogisation générale de tout le plurilinguisme des modèles classiques du roman de la seconde ligne stylistique.

Avec la représentation, nous sommes au cœur du dialogisme et du plurilinguisme bakhtiniens: «*Les langages se correspondent les uns les autres et s'éclairent mutuellement*» (*idem*, p.222). Il en va de même pour les textes.

### 2.1.5 *L'intertextualité*

Le concept d'intertextualité a été introduit en France par Kristeva (1969). Nous devons également cette notion à Bakhtine pour qui l'Histoire et la Société sont deux sortes de textes qui se donnent à lire et que l'écrivain interprète et intègre dans son texte (Maisonneuve, 1996, p.1). L'intertextualité se définit par «*l'ensemble des relations qu'un texte entretient avec un ou d'autres textes*» (Bergez, Géraud et Robrieux, 1994, p.123).

Pour Bakhtine, les mots que nous employons sont toujours habités par des voix autres; c'est ce qu'il appelle «dialogisme», c'est-à-dire le rapport qu'un énoncé entretient toujours avec d'autres énoncés. Le principe dialogique est le fondement de la recherche de Bakhtine. Pour lui, l'œuvre littéraire est le lieu d'interactions de langages entre les personnages. Tout discours en répète un autre et toute lecture se construit elle-même comme discours. De même, pour Kristeva (1969, p.85), le texte littéraire a un caractère citationnel: «*Tout texte se construit comme une mosaïque de citations; tout texte est absorption et transformation d'un autre texte.*»

Bakhtine a eu une grande influence sur les recherches littéraires. À sa suite, d'autres chercheurs ont reconnu la présence effective d'un texte dans un autre, sous diverses formes. Par exemple, Riffaterre (1979) situe l'intertextualité dans l'acte de lecture. Pour lui, c'est la perception, par le lecteur, de rapports entre une œuvre et d'autres qui l'ont précédée ou suivie. Genette (1982, pp.7-14), de son côté, propose plusieurs types de relations transtextuelles qu'il traduit par intertextualité, paratextualité, métatextualité, architextualité, hypertextualité. Ces différentes catégories initient à une conception nouvelle du texte littéraire.

Eco (1985, p.25) se rapproche beaucoup de Bakhtine quand il dit que l'élaboration de l'œuvre est d'abord un dialogue entre le texte et les autres textes écrits auparavant. *Les livres, explique-t-il, parlent toujours à d'autres livres et chaque histoire raconte une histoire déjà racontée;* et Sollers (1980, p.75) d'ajouter: *Tout texte se situe donc à la jonction de plusieurs textes dont il est à la fois la relecture, l'accentuation, la condensation et la profondeur.* Enfin, selon Barthes (1970, p.217), *l'intertexte n'a d'autre loi que l'infinitude de ses reprises.*

### **2.1.6 Les genres intercalaires**

Les genres intercalaires constituent une des formes fondamentales du plurilinguisme. Tout auteur de roman insère différentes formes de discours dans son œuvre: lettre, journal intime, poème, confession, récit de voyage, etc. Chacun de ces divers genres, intercalés dans l'œuvre, introduit son langage propre.

Pour Bakhtine (1978, p.144), le genre intercalaire est *«un jeu humoristique avec des langages, une narration qui ne vient pas de l'auteur (du narrateur, de l'auteur convenu du personnage), discours et zones des héros, genres intercalaires ou enchâsse-ments.»*

C'est de cette façon que l'auteur de l'œuvre introduit et organise les multiples voix du genre intercalaire que Bakhtine appelle le polylinguisme. *«C'est le discours d'autrui dans le langage d'autrui» (ibidem, p.144).*

### **2.1.7 Conclusion à cette section**

Les travaux de Bakhtine ont élargi le champ des analyses, éclairci *«tout un paysage épistémologique: une problématique de l'interdiscursivité.»* (Peytard et Moirand, 1992, p.20). Les concepts de «polyphonie», de «discours carnavalesque», de dialogue dans le roman jusque-là inconnus, ont attiré l'attention des chercheurs en sciences du langage. La mise en perspective de ces concepts théoriques du «discours», leur utilisation dans l'enseignement des langues et plus spécifiquement du français, vont jeter les bases d'une *«linguistique du discours»* (Peytard et Moirand, 1992).

## **2.2 Les théories de la réception**

Alors que la critique du XIXe siècle était préoccupée par les «intentions de l'auteur», avec les nouvelles théories de la réception, le lecteur est réhabilité. On lui attribue le pouvoir de transformer le texte, il en est responsable. Le texte lui appartient dans son acte de lecture.

Deux Allemands: Hans Robert Jauss (1978) et Wolfgang Iser (1985) élaborent une théorie qui évoque à la fois la réception et l'esthétique, et qui s'inspire de quelques systèmes philosophiques contemporains de Gadamer (1960, 1972), Husserl (1976) et Ingarden (1931, 1983).

### **2.2.1 *L'esthétique de l'effet et l'horizon d'attente***

L'esthétique de la réception dont Jauss (1978) est le propagateur, constitue une réaction à la conception de l'histoire littéraire de l'époque qui mettait l'auteur en lumière. Selon lui, il faut renouveler la conception de l'histoire littéraire, parce qu'elle se trouve dans une impasse: *«L'historicité (dit-il) ne consiste pas dans un rapport de cohérence établi entre les «faits littéraires», mais repose sur l'expérience que les lecteurs font d'abord des œuvres»* (Jauss, 1978, p.51).

Cette conception du travail du lecteur repose sur ce que Jauss (1978) appelle «l'horizon d'attente». Pour lui, la lecture de l'œuvre s'insère dans le système de références fournies au lecteur par sa culture, notamment ses lectures antérieures (Schuerewegen, 1993, pp.323-324).

### **2.2.2 *L'acte de lecture et l'effet esthétique***

À l'instar de Jauss, Iser (1985) constate que l'analyse littéraire ne doit pas limiter son champ d'application à l'œuvre et à l'auteur. C'est le lecteur, le destinataire, qui actualise l'œuvre et lui donne sens. Dans son *Acte de lecture*, Iser développe notamment un concept majeur pour la théorie de la réception, c'est le «répertoire» de l'œuvre (contenu du texte: normes sociales, contexte socio-culturel, intertextualité, etc.). Dans leur théorie, Iser

(1976) et Jauss (1978) prêtent une attention spéciale à la façon dont les individus et les groupes sociaux accueillent les textes littéraires. Ils s'interrogent particulièrement sur les différentes manières dont les lecteurs réagissent à un même texte.

### 2.2.3 *Le Lecteur Modèle*

Eco (1979, pp.62-63) s'intéresse également à la réception du texte, mais d'un point de vue sémiotique. Selon lui, le texte requiert des mouvements coopératifs actifs et conscients de la part du lecteur: *«Le lecteur seul peut le faire fonctionner en actualisant ce qui n'est pas explicitement exprimé.»* Le texte requiert donc un lecteur compétent ayant des connaissances et qui peut s'enrichir en en acquérant d'autres.

Pour Eco, il y a, au cœur de chaque texte, un trésor caché que son «Lecteur Modèle» peut mettre à jour à l'aide de dictionnaires et d'encyclopédies, pour bien saisir les nuances et les subtilités du texte. Le «Lecteur Modèle» devient ainsi un chercheur de trésors, capable de relever des défis que lui lance le texte. Ainsi, le «Lecteur Modèle», prévu par l'auteur, est capable de coopérer à actualiser le texte comme l'auteur le pense et *«capable aussi d'agir interprétativement comme lui a agi générativement»*. En effet, selon Gengembre (1996, p.59), le «Lecteur Modèle» d'Eco

mobilise (...) une sorte de mémoire collective où sont rassemblés les 'on dit' et les 'on sait' opérant et circulant dans un certain contexte socio-culturel. C'est ce que Eco appelle le «thésaurus» ou «l'encyclopédie». Il s'agit d'un savoir implicite présumé par le texte et actualisé par le lecteur.

Mais qu'est-ce qu'un texte?



## 2.3 Le texte et le discours

### 2.3.1 Le texte selon quelques auteurs

Le texte est une notion difficile à cerner. C'est un concept abstrait qui fait souvent l'objet d'analyses et de remises en question. Certains linguistes s'aventurent jusqu'à le confronter au concept de discours. Il sert cependant de base à divers types de discours.

Des chercheurs et linguistes tentent de définir le concept de texte. C'est ce que nous pouvons lire à travers le tableau qui suit.

**FIGURE 1**  
**Le texte selon quelques auteurs**

<ul style="list-style-type: none"> <li>· Au sens courant: série de mots dont l'agencement produit un sens.</li> <li>· Sens plus étendu: désigne toute sorte d'ensemble de signes, de quelque langage qu'ils relèvent.</li> <li>· Discours au sens scientifique du terme, c'est-à-dire la mise en œuvre d'un langage pour communiquer un sens.</li> </ul>	Schmitt et Viala, 1982, p.10
<ul style="list-style-type: none"> <li>· Ensemble de réalisations scripturaires présentes et passées, littéraires et non littéraires.</li> </ul>	Bessière, 1990, p.204
<ul style="list-style-type: none"> <li>· Un texte répond aux exigences de cohésion si toutes les phrases qu'il comporte y sont acceptées comme des suites possibles du contexte antécédent.</li> </ul>	Martin, 1983, p.205
<ul style="list-style-type: none"> <li>· Discours écrit (...) synonyme de discours (...) chaîne linguistique parlée ou écrite, formant une unité communicationnelle (...)</li> </ul>	Ducrot et Schaeffer, 1995, p.494
<ul style="list-style-type: none"> <li>· Hjelmslev prend le mot texte au sens le plus large et désigne par là un énoncé quel qu'il soit, parlé ou écrit, long ou bref. (...) Tout matériel linguistique étudié forme également un texte, qu'il relève d'une ou de plusieurs langues.</li> </ul>	Dubois <i>et al.</i> , 1994, p.482
<ul style="list-style-type: none"> <li>· Ensemble des énoncés linguistiques soumis à l'analyse: le texte est donc un échantillon de comportement linguistique qui peut être écrit ou parlé (syn. corpus).</li> </ul>	Dubois <i>et al.</i> , 1994, p.482
<ul style="list-style-type: none"> <li>· Fragment de langage placé lui-même dans une perspective de langages. Communiquer quelque savoir ou réflexion théorique sur le texte suppose qu'on rejoigne soi-même d'une façon ou d'une autre, la pratique textuelle.</li> </ul>	Encyclopedia Universalis, 1993, p.371, Corpus 22
<ul style="list-style-type: none"> <li>· Terme qui tend à se substituer à «œuvre littéraire», en même temps que l'on rejette les notions de «création individuelle», «signification», représentation du réel»: le texte est la trace d'une écriture.</li> </ul>	Angenot, 1979, p.205
<ul style="list-style-type: none"> <li>· Le texte est (...) un interprète de la société tout comme le sont l'auteur et le lecteur (...). Il sera intéressant de saisir le texte comme un objet cathétique lui-même sujet en tant qu'agent social à la fois comme objet produit, mais aussi comme acteur produisant de la signification (non seulement esthétique, mais sociologique) et de l'interprétation, c'est-à-dire contenant un jugement social et donc une valorisation (au sens de Durkeim).</li> </ul>	Gaudez, 1997, p.31
<ul style="list-style-type: none"> <li>· Le texte est (...) un tissu d'espaces blancs, d'interstices à remplir et celui qui l'a émis prévoyait qu'ils seraient remplis et les a laissés en blanc, (...) Un texte veut que quelqu'un l'aide à fonctionner.</li> </ul>	Eco, 1979, pp.63-64

Quatre éléments ressortent de l'analyse de ces définitions.

- Le texte, c'est la trace d'une écriture, c'est-à-dire un ensemble de mots, de phrases formant un tout cohérent.
- Certains auteurs l'opposent ou le confrontent au terme discours; d'autres le confondent avec le discours en tant qu'énoncé.
- Le texte est incomplet. Il a besoin d'être activé par le lecteur; sans ce dernier, le texte n'existe pas.
- Pour les sociologues, le texte est un lieu de références et de communication. Il est à la fois un produit social et un acteur de la production du social.

Le texte est à la fois fini, car une limite le sépare du non-texte; et illimité, parce qu'il renvoie à tout l'univers (Lotman, 1973, p.42). Qu'en est-il du discours?

### ***2.3.2 Le concept de discours***

Le discours, c'est tout acte destiné à dire ou à écrire; c'est une fonction du langage. La figure qui suit cherche à mieux circonscrire cette notion.

**FIGURE 2**  
**Le discours**

· Le concept de discours renvoie (...) à une entité plus large, celle de la formation discursive à l'œuvre dans le texte, entité qui n'est appréhendable qu'en prenant en compte un ensemble de paramètres de nature sociale.	Bronckart, 1985, p.11
· Fonction du langage, énonciation, acte de parole, cohésion ou cohérence, approche communicative, (...) argumentation (...)	Peytard et Moirand, 1992, p.38
· Discours social: totalité qu'une société donnée dit, écrit ou représente de quelque manière que ce soit à un moment précis.	Barsky, 1997, pp. 199-200
· Désigne, au sens large, tout acte d'énonciation, toute action de dire ou d'écrire quelque chose. C'est aussi tout texte ou fragment de texte qui met en avant l'acte d'énonciation lui-même pour influencer le destinataire.	Schmitt et Viala, 1982, p.76
· L'ensemble des circonstances au milieu desquelles se déroule l'acte d'énonciation (qu'il soit écrit ou oral).	Ducrot et Todorov, 1972, p.417
· Par discours, il faut entendre la forme générale d'un ensemble histori-quement repérable de textes en même temps qu'un jeu de présuppositions régissant la production de ces textes particuliers et garantissant leur cohérence.	Dubois <i>et al.</i> , 1973, p.152
· Unité de base de la communication. Production orale ou écrite, porteuse d'un message comportant un certain nombre de mots et émise avec une intention de communication, (...) énoncé ou groupe d'énoncés organisés en séquence cohérente (...)	Legendre, 1993, p.380
· Le discours a une double fonction: il est à la fois un procès de communication et un procès de signification.	Melançon <i>et al.</i> , 1988, p.74
· Le discours est le langage mis en action (...) et nécessairement entre partenaires.	Benveniste, 1966, pp.156; 258
· Le discours naît dans le dialogue comme vivante réplique et se forme dans une action dialogique mutuelle avec le mot d'autrui à l'intérieur de l'objet. Le discours conceptualise son objet grâce au dialogue.	Bakhtine, 1978, pp.99-100; 103

De l'analyse des définitions ci-dessus, ressortent quatre éléments.

- Le discours, c'est une fonction du langage, un acte d'énonciation, un énoncé en situation qui implique un sujet parlant.
- Le discours, c'est un processus de communication, de signification dans lequel s'établit un lien entre des interlocuteurs qui communiquent entre eux pour dire quelque chose.
- Le discours, c'est un acte social: il n'est jamais isolé. Discourir, c'est non seulement communiquer, mais dialoguer, argumenter. Le discours transmet des connaissances et aussi un certain nombre de valeurs, d'opinions et d'attitudes.

Le concept de discours se situe dans la prise en charge de l'énonciation de l'interlocuteur par le locuteur; il y a là transmission et réception de messages, interactions verbales, paraphrases, jugements.

Le concept de discours joue donc un rôle-clé dans la didactique du français, qu'il s'agisse de celle de la littérature ou de la didactique des langues vivantes (seconde, étrangère, maternelle).

## 2.4 La littérature, la langue, le vocabulaire

### 2.4.1 *Les différentes facettes de la littérature*

La littérature, pour la plupart des gens, est un ensemble de textes que la société s'approprie et qu'elle reconnaît comme littéraires parce qu'ils sont mieux écrits, avec des mots plus recherchés que ceux du langage courant. Qu'en disent les spécialistes?

La figure qui suit permet de voir différentes facettes du concept de littérature.

**FIGURE 3**  
**Différentes facettes de la littérature**

· Les classiques, les belles-lettres contemporaines.	Bourdieu, 1971, p.1977
· La littérature est, et ne peut pas être autre chose qu'une sorte d'extension et d'application de certaines propriétés du langage.	Valéry, cité par Adam, 1991, pp. 5-6
· Il est temps de ne plus considérer la langue littéraire comme une chose à part, une sorte de création ex nihilo; elle est avant tout une transposition spéciale de la langue de tous.	Bally, 1952, pp.61-62
· Textes de fiction de qualité supérieure. · Tout texte fictionnel, dont le roman de gare. · Texte fictionnel de qualité standard.	Noël-Gaudreault, 1997, p.11
· Une discipline ayant pour objet le texte et dont l'activité réfère à des pratiques (lecture, écriture) elles-mêmes réglées de manière à dispenser des effets (fiction).	Bourque, 1997, p.94
· (La littérature, c'est une) histoire de textes, histoire de thèmes et lieu d'usage de la rhétorique, mais c'est aussi un monument langagier: (...) elle s'articule dans et sur la langue et elle est langage singulier, c'est-à-dire construction, mise en œuvre des mots et de la syntaxe de la langue, non pas avec une visée ornementale, ce qu'indique la rhétorique, mais avec une finalité d'explorer les ressources de la langue.	Peytard et Moirand, 1992 p.59

**FIGURE 3**  
**Différentes facettes de la littérature (suite)**

· La littérature est à la fois une culture à investir, un texte à interpréter et un support de projection psycho-affective ; elle est un phénomène pluridimensionnel qui requiert une approche diversifiée.	Dufays <i>et al.</i> , 1995, p.74
· Se définit par sa bipolarité qui met en relation le texte (le pôle artistique) et le lecteur (pôle esthétique) selon une dynamique qui n'est pas entièrement régie par le texte: le hiatus fonde la créativité de la réception.	Iser, 1985, pp.48-49
· La littérature est cet ensemble d'objet et de règles, de techniques et d'œuvres dont la fonction dans l'économie générale de notre société est (...) d'institutionnaliser la subjectivité. · La littérature c'est ce qu'on enseigne (...) c'est un espace de langage. · La littérature n'est qu'un langage, c'est un système de signes: son être n'est pas dans son message, mais dans ce système.	Barthes, 1969, p.166  <i>Idem</i> , 1964, p.257
· La littérature en tant que discours autonome comportant en lui-même ses propres lois et sa spécificité intrinsèque est presque unanimement contestée.	Greimas, 1972, p.6
· Le mot «littérature» comporte deux familles de sens. D'une part, il renvoie simplement à l'ensemble des écrits sur tel sujet ou destiné à tel public (par exemple, la littérature de piano). D'autre part, il désigne tout usage – particulièrement des œuvres écrites qui portent la marque de préoccupation esthétique (par exemple, la littérature danoise, la littérature du XVIII <sup>e</sup> s.).	Gervais, 1997, p.33
· La littérature ne sait plus où elle commence et où elle finit [...] (elle) semble se dissoudre dans l'infini du discours, que les autres discours qui l'enserrent et l'entourent reviennent à la littérature pour y puiser ce «paradigme de la complexité» et de la singularité que les sciences humaines n'arrivent pas à penser ni à formuler.	Robin, 1989, p.49

Trois éléments ressortent de l'analyse des définitions.

- La littérature, c'est une mise en forme sans contraintes d'idées, de mots et de phrases; elle est une production langagière originale et unique.
- C'est le résultat d'un travail au niveau de la langue et de l'écriture, qui donne lieu à un jugement esthétique qui varie suivant l'époque. La littérature est en perpétuel mouvement; l'écrivain remet en question les modèles culturels laissés par ses prédécesseurs. Il cherche à rendre autrement le monde visible, ou à créer du neuf pour répondre à l'horizon d'attente de ses lecteurs.
- La littérature est un produit de l'écriture lu et transformé dans et par l'idéologie. Elle est un reflet du social. L'histoire et les découvertes scientifiques modifient la conception de l'être humain et de la société.

Toutes ces données influent sur les moyens d'expression, sur le contenu et la forme des écrits choisis par l'écrivain.

### 2.4.2 La langue selon différentes perceptions

Pour la plupart des gens, la langue, c'est ce qui nous permet de dire notre façon de penser, de nous exprimer, de communiquer avec les gens de notre entourage, de nous faire comprendre et d'exprimer nos besoins. Comment les linguistes et les didacticiens la définissent-ils?

La figure ci-dessous regroupe quelques réponses à cette interrogation.

**FIGURE 4**  
**La langue selon différentes perceptions**

<ul style="list-style-type: none"> <li>La langue se définit comme un code, en entendant par là la mise en correspondance entre des images auditives et des concepts. La parole est l'utilisation, la mise en œuvre de ce mode par les sujets parlants.</li> </ul>	Ducrot et Todorov, 1972, p.156
<ul style="list-style-type: none"> <li>Qu'une langue ait pour base un système de règles déterminant l'interprétation d'un nombre infini de phrases, c'est là une idée qui n'a rien d'une nouveauté. Il y a plus d'un siècle, elle avait été énoncée avec assez de clarté par W. De Humboldt (...)</li> </ul>	Chomsky, 1971, p.283
<ul style="list-style-type: none"> <li>Une langue est un code dans la mesure où elle utilise (...) des symboles en nombre limité. Mais ces symboles ont la possibilité d'entrer dans un nombre de combinaisons proprement infini, et c'est cette riche et complexe combinatoire des signes linguistiques qui caractérise avant tout le langage humain, qui mérite seule le nom de langage au sens strict.</li> </ul>	Girard, 1974, p.12
<ul style="list-style-type: none"> <li>«La langue est un bruit organisé». Un «bruit» c'est-à-dire des sons (...) «organisé» c'est-à-dire possédant une forme particulière, les syllabes, les mots, les phrases, selon un contexte social précis et concret.</li> </ul>	Bibeau, 1966, p.17 (citant M.A.K. Halliday)
<ul style="list-style-type: none"> <li>«La langue est nécessaire pour que la parole soit intelligible et produise tous ses effets; mais celle-ci est nécessaire pour que la langue s'établisse; historiquement, le fait de parole précède toujours (...) il y a (...) interdépendance de la langue et de la parole; celle-ci est à la fois l'instrument et le produit de celle-ci.»</li> </ul>	Saussure, 1960, p.37
<ul style="list-style-type: none"> <li>Pour nous, la langue ne se confond pas avec le langage; elle n'en est qu'une partie déterminée, essentielle, il est vrai. C'est à la fois un produit social de la faculté du langage et un ensemble de conventions nécessaires, adoptées par le corps social pour permettre l'exercice de cette faculté chez les individus.</li> </ul>	Saussure, 1960, p.25
<ul style="list-style-type: none"> <li>La langue est un instrument de communication, un système de signes vocaux spécifiques aux membres d'une même communauté (...) C'est un produit social (...) un acte de volonté et d'intelligence (...) un contrat collectif auquel tous les membres de la communauté doivent se soumettre en bloc s'ils veulent communiquer.</li> </ul>	Dubois <i>et al.</i> , 1973, pp.276-277

**FIGURE 4**  
**La langue selon différentes perceptions (suite)**

· La langue, dans la mesure où elle est créatrice de concepts et de théories, est par définition une activité métalinguistique; elle produit des mots, des phrases ou des discours qui servent à décrire des mots, des phrases ou des discours.	Bronckart, 1977(b), p.8
· Une langue est un instrument de communication selon lequel l'expérience humaine s'analyse différemment dans chaque communauté en unités dotées d'un contenu sémantique et d'une expression phonique, les monèmes.	Martinet, 1967, p.16
· La langue: composante langagière centrée sur l'utilisation du langage (en production ou en réception) comme moyen de développement et d'apprentissage d'autres matières (par ex: rôle et efficacité du langage dans une situation de résolution de problème).	Gagné et al, 1989, Tome 1, p.153
· «Système de signes vocaux propre à une même communauté» (sous-entendu linguistique) alors que cette dernière y est considérée comme l'ensemble des personnes parlant la même langue». Ainsi la langue est définie par la communauté et réciproquement...»	Besse, 1987, pp.9-15
· Une langue est un ensemble hiérarchisé. Aux niveaux supérieurs (autrement dit, au niveau du contenu du message), des plans d'action sont probablement mis en place consciemment, selon ce que l'on veut dire. Cependant, aux niveaux inférieurs (au niveau de la forme du message), nous avons à notre disposition toute une grammaire emmagasinée dans notre mémoire à long terme.	Littlewood, in Lightbown et al., 1989, p.102

Quatre éléments ressortent de l'analyse de ces définitions.

- Le terme «langue» est souvent mis en relation avec «langage» et «parole».
- Langue et parole

la langue est opposée à la parole qui est une suite de sons émis lorsque l'on parle, un acte individuel. Le concept de parole est plus large, il recouvre toute la production langagière et les textes écrits. Les ensembles de paroles écrits ou oraux véhiculent un contenu ou sens (Saussure, 1960).

- Langue et langage

Il ne faut pas confondre la langue avec le langage; elle n'en est qu'une partie. Le langage appartient à un individu situé dans un groupe social donné. La langue, par contre, est commune à tous les hommes. Elle est un instrument de communication, un outil d'expression, d'interaction sociale; c'est elle qui assure la compréhension mutuelle entre les individus d'un même groupe social.

- Langue, parole et langage

La langue est une partie essentielle du langage, les deux sont connexes: la langue est importante pour que la parole soit intelligible et produise des effets; mais la parole est également nécessaire pour que la langue se développe.

### ***2.4.3 Le couple littérature/langue***

La littérature apparaît à la fois comme un modèle et comme un moyen.

#### ***La littérature comme modèle d'utilisation de la langue (un exemple d'utilisation de la langue)***

En donnant à observer des modèles d'utilisation de la langue, les textes littéraires offrent à leurs lecteurs des occasions d'apprendre à bien s'exprimer, que ce soit oralement ou par écrit. Leurs effets peuvent se faire sentir sur le vocabulaire, sur la syntaxe et même les figures de style. Le texte littéraire se distingue aussi par le degré de qualité de la langue qu'il présente: comme moyen de penser, de communiquer, de comprendre, la langue proposée se caractérise par sa richesse, sa précision, sa logique et sa clarté.

Si l'on accepte que la lecture soit vue comme une communication entre le texte et le lecteur, la langue n'est pas un simple outil de communication. À travers la littérature, la langue est objet de connaissance, de culture, d'ouverture à l'histoire (Roy, 1994, pp.110-111).

#### ***La littérature comme moyen d'apprentissage de la langue (échanges verbaux)***

En présentant des modèles d'utilisation de la langue, les textes littéraires donnent à leurs lecteurs une occasion d'utiliser la langue et de réfléchir en même temps sur divers aspects du texte lu. Ce premier travail peut être complété par des échanges verbaux où l'on partage les observations et les impressions avec d'autres lecteurs.



Le texte littéraire est un lieu où le lecteur explore tous les possibles de la langue: acoustique, graphique, sémantique, morphosyntaxique, etc.). «*Si le texte littéraire, à sa manière, éduque le lecteur, ce dernier, lui, interprète le texte, l'institue en tant que fait littéraire*» (Besse, 1980, pp.42-43).

À la fois modèle d'utilisation de la langue et moyen d'apprentissage de la langue, la lecture littéraire permet au lecteur d'enrichir ses connaissances linguistiques et, progressivement, de s'approprier la langue.

#### 2.4.4 *Le vocabulaire comme moyen privilégié d'appropriation de la langue*

Pour la plupart des gens, le vocabulaire, c'est l'ensemble des mots que possède un individu pour pouvoir s'exprimer. Qu'en disent les spécialistes?

**FIGURE 5**  
**Le vocabulaire**

· «L'apprentissage du lexique est donc un processus de changement graduel et à long terme, portant sur la quantité, la profondeur et la structuration en mémoire des connaissances lexicales et sémantiques correspondantes, ainsi que sur le comportement (...)»	Lataille, 1994, p.69
· Un terme utilisé concurremment avec «lexique», le terme «vocabulaire» se définit ainsi: l'aspect du code linguistique qui concerne l'actualisation dans le langage écrit ou (et) oral, des unités lexicales de la langue.	Gagné et al, 1989, p.197
· Genouvrier (1978) considère le vocabulaire comme une actualisation du lexique. On oppose parfois le vocabulaire qui serait une liste exhaustive des unités lexicales.	Legendre, 1993, p.792
· Ensemble des mots que connaît un individu et dont il peut disposer pour entrer en communication avec autrui; bagage lexical d'un individu; partie de l'enseignement et de l'apprentissage des langues traitant des relations de sens entre les mots constitués (did. lang).	Legendre, 1993, p.1422
· Ensemble des mots dont dispose une personne et ceux qui sont effectivement employés par quelqu'un dans un texte (XVIII <sup>e</sup> ).	Rey, 1994 v, II, p.2272

**FIGURE 5**  
**Le vocabulaire (suite)**

· Un ensemble structuré, mais il montre effectivement moins de régularité que la grammaire (...) même si les structures du vocabulaire manquent d'uniformité et de régularité, leur existence est indéniable et apparaît même indispensable au fonctionnement de la langue.	Gosselin et Simard, 1982, p.3
· Dans un sens commun, attesté dès le XVIII <sup>e</sup> siècle, un vocabulaire est une liste de mots (...). Dans la terminologie linguistique, un vocabulaire est une liste exhaustive des occurrences figurant dans un corpus.	Dubois et <i>al.</i> , 1994, pp.507-508
· L'opposition entre lexique et vocabulaire n'est pas toujours faite: dans des expressions comme vocabulaire de base, vocabulaire général, etc. (...) rien n'indique si les mots figurant dans la liste figurent en tant qu'occurrences relevées dans un corpus, ou en tant qu'unités de la langue. Tous les linguistes structura-listes ne font d'ailleurs pas cette opposition, (ils emploient) indifféremment les termes de lexique ou de vocabulaire.	Dubois et <i>al.</i> , 1994, p.508
· C'est l'ensemble des mots d'une langue donnée, la banque des mots existant dans cette langue, en quelque sorte (...) il est en perpétuelle évolution.	Clamageran et <i>al.</i> , 1994, p.335
· Le vocabulaire actif c'est «celui qu'on utilise régulièrement et qu'on maîtrise donc bien. Tout le monde possède un vocabulaire passif, c'est-à-dire des mots qu'on connaît, qu'on reconnaît lorsqu'on les voit écrits et dont on peut définir le sens mais qu'on n'utilise pas forcément.»	Clamageran et <i>al.</i> , 1994, p.335
· Quand l'étendue (du) vocabulaire est trop restreinte, le lecteur ne peut interpréter le contexte environnant et se rabat beaucoup sur la forme du mot pour en deviner le sens, ce qui s'avère être une stratégie de lecture très peu efficace.	Pichette, 1998, p.22
· Plusieurs chercheurs considèrent la lecture comme le principal responsable de l'acquisition du vocabulaire; il existe d'autre part des chercheurs qui imputent l'acquisition surtout à l'autre forme d'apprentissage implicite qui survient avec l'écoute de l'oral.	Pichette, 1998, p.22

De l'analyse de cette figure se dégagent quatre éléments que voici.

· Le vocabulaire n'est pas le lexique. On oppose souvent le terme «lexique», comme concernant les unités de la langue, à celui de «vocabulaire», comme liste des unités de la parole. Pour nous, le lexique, c'est l'ensemble de mots d'une langue donnée, la banque des mots qui constituent cette langue. Le vocabulaire, c'est l'ensemble de mots dont dispose un individu pour dire ce qu'il pense, ressent ou imagine.

· Le vocabulaire apparaît ici comme un outil nécessaire à l'enrichissement de la langue, à l'étude des textes et à la résolution des problèmes posés par la communication orale. En effet, chacun de nous dispose de mots pour s'exprimer. Ces mots que nous possédons attirent d'autres mots avec lesquels ils forment des réseaux.

· Le vocabulaire est en perpétuel mouvement. Notre vocabulaire a besoin d'être renouvelé et enrichi si nous voulons exprimer des idées nouvelles ou décrire de nouvelles réalités; les mots changent de sens: certains passent du concret à l'abstrait; d'autres s'enrichissent ou s'alourdissent. Plus nous avons un vocabulaire restreint, moins nous pouvons interpréter les textes, découvrir leur sens et appliquer des stratégies de lecture, qu'il s'agisse d'un texte courant ou d'un texte littéraire.

· Le vocabulaire s'acquiert par la lecture ou l'écoute. Cependant, il existe un désaccord entre les chercheurs. Si la plupart d'entre eux considèrent la lecture comme la source principale pour acquérir du vocabulaire, d'autres, par contre, mettent l'accent sur l'écoute de l'oral.

## **2.5 Le texte littéraire, le roman**

### ***2.5.1 La reconnaissance du littéraire dans le texte***

Qu'est-ce qu'un texte littéraire? Cette question simple en apparence est complexe et appelle des réponses divergentes selon l'auteur ou l'époque. Au XIX<sup>e</sup> siècle, dans la lignée des grands écrivains, le texte littéraire se définit par sa valeur artistique, par l'amour exclusif du beau, son esthétique, sa forme parfaite. La figure ci-dessous montrera-t-elle que cet aspect du texte littéraire est quelque peu dépassé avec le développement des sciences du langage?

**FIGURE 6**  
**Le texte littéraire**

· Le texte littéraire [est] pris comme «instrument» pour le développement des compétences en «français» et comme «objet» pour développer des compétences en «littérature». [...] Cet effort d'enseignement ne peut être que perpétuellement «difficile» et conflictuel dans la mesure où ce travail scolaire est constamment remis en cause aussi bien par les résistances de certains élèves qui emportent leur mode de lecture que par les théories de lecture ou par la logique même du champ littéraire dans sa recherche d'autonomie.	Reuter, 1995, p.70
· (Le texte littéraire est) un patchwork, ou un amalgame plus ou moins homogénéisé, d'éléments hétéroclites, empruntés pour la plupart à la réalité.	Genette, 1991, p.60
· On voit le littéraire moins comme une qualité intrinsèque ou comme un ensemble de qualités relevées par certains types d'écriture (...) on le voit comme une série de manières qu'ont les gens d'entrer en relation avec l'écriture.	Eagleton, 1994, p.10
· L'intertextualité entre écrits littéraires a pour effet premier de manifester leur commune littérarité (...). Elle a pour fonction de sacraliser les discours littéraires comme textes.	Saint-Jacques, 1991, p.68
· La production littéraire doit être envisagée autant dans la relative clôture de sa cohésion et de sa cohérence que dans le feu des relations intertextuelles que la lecture parvient à construire.	Adam, 1991, p.121
· L'oeuvre littéraire se présente comme une expression verbale; elle utilise beaucoup de procédés formels mais on ignore la quantité qu'elle doit utiliser pour être qualifiée de «littéraire». La liste des genres admis s'allonge continuellement (conte pour enfants, roman policier, roman d'amour, bande dessinée, etc.). Enfin, la fiction n'est pas un caractère exclusif à la littérature, mais on ignore si elle en est un caractère essentiel.	Gaudreault, 1990, p.121
· Genre de discours (...) discours parce qu'il assemble des ensembles de phrases, des ensembles d'énoncés et qu'il se réalise par une composition étendue de ces ensembles.	Peytard et Moirand, 1992, pp.59-60
· Le contexte pertinent, pour la critique littéraire, d'un texte littéraire, ce n'est pas le contexte d'origine de ce texte mais la société qui en fait un usage littéraire en le séparant de son contexte d'origine.	Compagnon, 1995, pp.45-46
· Le phénomène littéraire n'est pas seulement le texte mais aussi son lecteur et l'ensemble des réactions possibles du lecteur au texte – énoncé et énonciation.	Riffaterre, 1979, pp.7 ss
· Le texte littéraire est reconnaissable à sa polysémie, à sa régularité de forme, à son intertextualité et à son ouverture sur l'imaginaire.	Thérien, 1997, p.22
· Le texte littéraire est régularité de forme, même si cette régularité de forme se fonde sur la conjoncture.	Saint-Jacques, 1991, p.64
· Le texte littéraire, c'est un genre de discours: on ne le pratique qu'en s'obligeant aux dimensions de la discursivité, en quittant la limite de la phrase pour analyser dans sa durée, un enchaînement de mots, et c'est le principe recteur de cette successivité que l'étude, quelle qu'elle soit, cherche à découvrir et à formuler.	Peytard et Moirand, 1992, pp.58-59
· De nos jours, la plupart des oeuvres littéraires relèvent de la fiction, mais il s'en faut qu'elles soient toutes des oeuvres de fiction (...) c'est aux lecteurs de décider si une oeuvre est ou non de la littérature, alors que c'est à l'auteur de décider si c'est ou non de la fiction (...). Le littéraire est en continuité avec le non-littéraire, il n'y a entre eux ni frontière stricte ni même l'ombre d'une frontière.	Searle, 1984, pp.102-103
· Le langage littéraire lui-même parlé et écrit étant unique non plus seulement d'après ses indices généraux, abstraitement linguistiques, mais d'après les formes de leur interprétation, est stratifié et plurilingue par son aspect concret, objectivement sémantique et expressif.	Bakhtine, 1978, p.110

Cinq éléments se dégagent de l'analyse des définitions ci-dessus.

- Le texte littéraire se définit par sa littérarité. C'est la société qui décide de la littérarité d'un texte selon qu'elle le consacre «littéraire» ou refuse de l'accepter comme tel.

- Lire un texte, c'est le réécrire, d'où la polysémie du texte littéraire, car il y a autant d'interprétations du texte qu'il y a de lecteurs.

- Il y a dans le texte littéraire «régularité de forme fondée sur la conjoncture»; ces formes évoluent mais demeurent; c'est pourquoi, même un enfant peut reconnaître par exemple, le schéma d'un récit.

- Le texte littéraire est aussi une forme de discours, un lieu de dialogue inscrit dans une situation sociale. Différentes sortes de discours peuvent se retrouver dans un même texte.

- Le texte littéraire est associé à l'apprentissage des compétences linguistique et littéraire des apprenants. Cependant, fait remarquer Reuter (1995, p.70), il n'existe pas de lien obligé entre le texte socialement posé comme littéraire et la ou les lecture(s) littéraire(s). En d'autres termes, on peut lire littérairement un texte non littéraire et non littérairement un texte littéraire.

En conclusion, le littéraire ne cesse d'évoluer. La linguistique s'est développée aussi, mais l'idée de langage, de communication au sens jakobsonien, fait place au discours entendu comme énoncé, comme instance énonciative, d'où l'intérêt de plus en plus grand pour des travaux comme ceux de Bakhtine. Avec les notions de dialogisme, de plurilinguisme, d'intertextualité, il est difficile de ne pas prendre en compte sa théorie de lecture du texte littéraire, pour le roman.

### 2.5.2 *Le roman comme forme littéraire*

Pour la plupart des gens, le roman est une œuvre longue qui raconte l'histoire de plusieurs personnages. Qu'en disent les chercheurs?

**FIGURE 7**  
**Le roman**

· [Étymologiquement], récit en prose ou en vers en langue vulgaire (roman) et non en latin (...) Récit en prose d'aventures, imaginaire qui se distingue de la nouvelle, du conte (...) de formes variées.	Bénac et Réauté, 1993, p.205
· On désigne par roman tous les récits qui décrivent les péripéties que connaît un héros dans son apprentissage du monde et qui montrent les leçons qui en sont tirées.	Encyclopedia Universalis, Thésaurus - Index, 1989, v,II, p.3167
· L'œuvre romanesque y est donnée comme la transposition littéraire de la vie quotidienne dans la société individualiste née de la production pour le marché.	Goldman, 1964, p.33
· Être un roman (...) cela signifie réaliser une fonction culturelle déterminée et transmettre une signification achevée.	Lotman, 1973, p.92
· Le roman est un outil d'investigation privilégié de l'articulation du psychisme et du social (...) (dans le roman, l'auteur) trouve les mots qui expriment au mieux les liens entre les sentiments, les situations, les représentations (...) que sa subjectivité nous éclaire sur sa propre existence.	Gaulejac, 1987, pp.36-37
· La fiction, c'est le roman (...); j'ai affirmé l'utilité de la science-fiction et du roman interactif (...) comme outils de formation.	Noël-Gaudreault, 1997, pp.109-116
· Observer qu'un roman est une «histoire racontée par quelqu'un» présente déjà sous l'apparente simplicité des termes deux notions essentielles qu'il ne faut pas confondre: «un roman est la narration d'une fiction». On entendra par fiction ce qui est conté dans le roman, l'«histoire» si l'on veut et par narration la manière de conter, ce que certains appellent aussi le «discours».	Goldenstein, 1989, p.29
· C'est une analyse des «données» du social, une interprétation de celles-ci. Le romancier «s'efforce d'en déterminer les aspects essentiels pour les transformer ensuite en écriture.»	Zérafra, 1971, p.12
· Texte ou document de fiction essentiellement de type narratif, généralement en prose ou ayant une certaine dimension (par opposition à la nouvelle).	Gagné <i>et al.</i> , 1989, p.182
· Le roman, c'est la diversité sociale des langages (...) un système dans lequel les discours de l'auteur représentent et enchâssent le discours d'autrui.	Bakhtine, 1978, p.88
· Roman de l'absence du sujet. Par rapport au roman classique, le roman contemporain est défini comme roman de l'absence du sujet et de la non-existence de toute recherche qui progresse.	Angenot, 1979, p.174

De l'analyse de ces définitions se dégagent quatre éléments.

- Le roman est une œuvre narrative spécifique. Il diffère des autres genres (conte, nouvelle, etc.) par sa structure, l'intrigue, le nombre de personnages, le contexte social dans lequel il évolue. Cette œuvre imaginaire et longue est écrite en prose.

- Le roman n'est pas un simple produit d'interprétation de l'auteur; ce qu'il écrit est une analyse sociale préexistante de sa lecture. Le roman représente ainsi un miroir, un guide de la société; c'est une véritable documentation.

- Le roman se caractérise également par son style pluridimensionnel, en relation avec la conscience plurilingue qui se réalise en lui, son mode de représentation littéraire, sa dimension spatio-temporelle, ses relations interlinguistiques, sa pluriformité des langues et des cultures.

- Le roman est un genre qui évolue. Du point de vue de la structure (organisation, chronologie des événements et des épisodes, rôle ou fonction des personnages, cohérence dans l'écriture), on peut constater historiquement une certaine évolution dans le roman. C'est ainsi que l'apparition de différentes formes de roman dans la littérature française comme le roman social, le roman naturaliste et plus récemment le Nouveau Roman (NR) et le roman polyphonique témoignent d'une telle évolution ; mais le fond demeure le même: un récit situé dans le monde de l'imaginaire ou de la fiction qui s'adresse à un lecteur.

## **2.6 Le lecteur et la lecture littéraire**

Pour la plupart des gens, le lecteur de roman peut être n'importe qui. Qu'en disent les auteurs?

### 2.6.1 Les différentes notions du lecteur dans la communication

**FIGURE 8**  
**Le lecteur**

<ul style="list-style-type: none"> <li>Personne qui lit et interagit avec le texte en intégrant ce qu'elle lit à des connaissances antérieures déjà en mémoire, en mobilisant et en modifiant au besoin ses connaissances et l'organisation de celles-ci.</li> </ul>	Legendre, 1993, p.786
<ul style="list-style-type: none"> <li>Le lecteur réel, loin d'être désincarné, est une personne à part entière qui, comme telle, réagit pleinement aux sollicitations psychologiques et à l'emprise idéologique du texte.</li> </ul>	Jouve, 1993, p.34
<ul style="list-style-type: none"> <li>[Le terme lecteur] s'applique aussi (1379) à la personne qui lit pour elle-même et a développé au XIX<sup>e</sup> siècle une autre spécialisation dans les métiers de l'édition: il concerne alors la personne qui lit et corrige les épreuves typographiques (1867) et celle qui lit les manuscrits.</li> </ul>	Rey, 1994, p.1115
<ul style="list-style-type: none"> <li>Le lecteur implicite est une notion qui situe le lecteur face au texte en termes d'effets textuels par rapport auxquels la compréhension devient un acte.</li> </ul>	Iser, 1985, p.70
<ul style="list-style-type: none"> <li>C'est celui qui incorpore l'ensemble des orientations internes du texte de fiction pour que ce dernier soit tout simplement reçu.</li> </ul>	Iser, 1985, p.70
<ul style="list-style-type: none"> <li>Instance de la réception du message ou du discours.</li> </ul>	Greimas et Courtès, 1993, p.206
<ul style="list-style-type: none"> <li>Un «lecteur modèle» capable de coopérer à l'actualisation textuelle de la façon dont (...) l'auteur le pensait et capable aussi d'agir interprétativement comme lui a agi générativement.</li> </ul>	Eco, 1979, p.68
<ul style="list-style-type: none"> <li>Un ensemble de conditions de succès ou de bonheur, établies textuellement, qui doivent être satisfaites pour qu'un texte soit pleinement actualisé dans son contenu potentiel.</li> </ul>	Eco, 1979, p.80
<ul style="list-style-type: none"> <li>Le lecteur est donc tout ensemble où (tour à tour) celui qui occupe le rôle du récepteur, du discriminateur (fonction critique fondamentale, qui consiste à retenir ou à rejeter) et, dans certains cas, du producteur, imitant ou réinterprétant, de façon polémique, une œuvre antécédente.</li> </ul>	Jauss, 1978, p.13 (dans la préface de Starobinski)
<ul style="list-style-type: none"> <li>Le lecteur (...) c'est celui qui a intérêt à ce que la vérité soit à la fois nommée et esquissée (...) il prête sa voix par procuration au discours: le discours parle selon les intérêts du lecteur (...) Dans le texte, seul parle le lecteur.</li> </ul>	Barthes, 1970, pp.144-145
<ul style="list-style-type: none"> <li>Chaque fois que la lecture débouche, comme il est souhaitable, sur l'écriture de ce type de récit en arbre, cette dernière s'en voit facilitée: tel quel, chaque roman interactif illustre quelques possibles narratifs ou, contrairement au texte linéaire, ce n'est apparemment pas le scripteur qui choisit et combine, c'est le lecteur. (...) le lecteur n'est plus un simple consommateur, mais un producteur du texte, au sens métaphorique.</li> </ul>	Noël-Gaudreault, 1997, p.111
<ul style="list-style-type: none"> <li>Un livre n'est pas un auteur mais un nombre indéfini d'auteurs (...) car à celui qui l'a écrit s'ajoutent de plein droit, dans l'acte créateur, l'ensemble de ceux qui l'ont lu, le lisent ou le liront.</li> </ul>	Nyssen, 1997, pp.18-19
<ul style="list-style-type: none"> <li>(Pour le lecteur stratège) lire signifie: choisir, questionner et exprimer (...) le lecteur efficace c'est celui qui, décidé à lire globalement et à jouer des possibilités de l'anticipation, adapte son comportement, sa vitesse et sa compréhension aux objectifs qu'il s'est lui-même fixés (...) il est tout aussi capable de trouver rapidement les informations essentielles dont il a besoin que de se laisser aller, suivant son humeur, au plaisir du texte.</li> </ul>	Figallet, 1996, p.100

De l'analyse de ces définitions, cinq observations se dégagent. Les voici:



- Le lecteur, c'est le récepteur de la communication littéraire. Il est à la fois un être réel ayant des caractéristiques physiques, psychologiques, culturelles. C'est aussi un être virtuel créé par le narrateur parce que tout texte s'adresse à quelqu'un.

- Pas de lecteur sans auteur. Dans la réception du texte littéraire, il y a deux instances indissociables: celle qui assume la réception, c'est le lecteur; l'autre est productrice, c'est l'auteur.

- À l'intérieur de chaque texte, il y a un Lecteur Modèle, décidé par l'auteur qui coopère avec lui et donne du sens au texte.

- Le lecteur «virtuel» est un lecteur implicite qui correspond à l'image que se fait l'écrivain de son destinataire. Ce dernier doit pouvoir saisir les effets textuels et comprendre le sens du texte.

- Le lecteur réel: le texte est un pur artefact; le lecteur réel, grâce à ses compétences, peut manipuler celui-ci selon ses désirs: ainsi, il se caractérise par sa liberté: le texte ne lui impose rien; c'est au contraire lui qui est le maître du jeu.

Cependant, avec l'esthétique de la réception de Jauss et les recherches sociologiques des années soixante, le texte est considéré comme un processus inachevé dont le sens est infini ; le lecteur, comme celui qui analyse le texte, construit sa compréhension, dégage la pensée de l'auteur et reconstruit le fonctionnement profond du texte. Dans ce contexte, la lecture apparaît comme un processus autonome. Qu'en est-il exactement?

### ***2.6.2 La lecture : une activité à plusieurs facettes***

Pour la plupart des gens, la lecture est une évasion, une ouverture. Qu'en disent les chercheurs?

**FIGURE 9**  
**La lecture**

· Composante langagière portant sur les différentes caractéristiques liées à la réception des messages écrits.	Gagné <i>et al.</i> , 1989, p.153
· Action de déchiffrer un texte écrit (...) observer un ensemble de signes de quelque nature qu'il soit, pour en connaître le sens.	Schmitt et Viala, 1982, p.10
· C'est le rythme même de ce qu'on lit et de ce qu'on ne lit pas qui fait le plaisir des grands récits (...) d'une lecture à l'autre, on ne saute jamais les mêmes passages.	Barthes, 1973, pp.19-20
· La lecture (...): forme alternative du langage (...) La langue écrite (...) peut transmettre toutes les informations requises à un lecteur (...) qui donne du sens au texte.	Goodman, 1985, p.17
· Activité perceptivo-visuelle et intellectuelle qui permet de décoder le sens d'un texte par la reconstruction d'un message encodé sous forme d'informations graphiques.	Legendre, 1993, p.787
· Activité de construction, de signification et non un enregistrement passif des perceptions visuelles (...)	Charmeux, 1982, p.56
· La lecture est un processus interactif incluant trois variables: un lecteur, un texte et un contexte.	Irwin, 1986, pp.31-34
· Lire, c'est activer des processus, c'est-à-dire des opérations qui permettent d'élaborer une idée (histoire) (...) le lecteur est celui qui comprend l'information contenue dans une phrase (micro processus), qui fait des liens (intégration), saisit le sens global (macro processus).	Irwin, 1986 pp.31-34
· Lire, d'une certaine manière, c'est renouer avec les croyances et donc les sensations de l'enfance. La lecture qui a offert jadis, à notre imaginaire, un univers sans fin, ressuscite ce passé chaque fois que, nostalgiques, nous lisons une histoire.	Jouve, 1993, p.87
· La lecture est partie prenante de la culture (...) elle est prise dans un ensemble de pratiques culturelles.	Schmitt et Viala, 1982, p.14
· L'interaction qui se produit dans la lecture est (...) chaque fois inédite. Le sens, loin d'être immanent, se présente comme le résultat d'une rencontre: celle du livre et du lecteur [...] Si certains niveaux de sens (déterminés par l'œuvre) sont, en principe perceptibles par tous, il n'en reste pas moins que chaque individu apporte, par sa lecture, un supplément de sens. L'analyse, si elle peut dégager ce que tout le monde lit, ne saurait rendre compte de tout ce qui est lu.	Jouve, 1993, p.75
· Avec les livres, c'est le monde qui nous est offert: don que font les morts à ceux qui viennent après eux.	Sallenave, 1991, p.65
· Lire [...] est un travail de langage. Lire, c'est trouver des sens, et trouver des sens, c'est les nommer [...] Des sens peuvent bien être oubliés, mais seulement si l'on a choisi de porter sur le texte un regard singulier. La lecture [...] ne consiste pas à arrêter la chaîne des systèmes, à fonder une vérité, une légalité du texte et par conséquent à provoquer les «fautes» de son lecteur; elle consiste à embrayer ces systèmes non selon leur quantité finie, mais selon leur pluralité (qui est un être, non un décompte).	Barthes, 1970, p.16
· La lecture, en amenant le lecteur à intégrer la vision du texte, n'est donc en rien une attitude passive. Le lecteur va retirer de son rapport à l'œuvre, non seulement un «sens» mais aussi une «signification».	Jouve, 1993, p.94
· [Toutes les lectures ne sont pas légitimes.] Nous devons faire une distinction entre l'utilisation d'un texte (utilisation aberrante) et l'interprétation d'un texte (constitutif de sa propre interprétation).	Eco, 1979, p.71

De l'analyse des définitions ci-dessus se dégagent neuf éléments.

· La lecture est un concept riche en définitions. Il existe autant de définitions du concept de lecture qu'il y a de façons de la concevoir. Dans l'acte de lecture, dont il est question ici, nous sommes loin du balayage visuel qui consiste à parcourir un texte rapidement, en quête de symboles graphiques particuliers ou de repérer certains éléments d'un texte pour en avoir une impression globale. En effet, traditionnellement, la lecture était perçue comme un acte mécanique et passif. Aujourd'hui, elle est vue sous des angles différents.

· La lecture est un processus actif et interactif où le lecteur utilise ses connaissances antérieures. Le sujet lisant apporte ses connaissances du monde, ses connaissances procédurales, ses capacités linguistiques aux composantes d'un texte pour se construire une représentation mentale de l'information.

· La lecture est à la fois un processus réceptif et un acte de création. Le lecteur, dans son acte de lire, retire du texte des informations à traiter. Cependant, la lecture est aussi un processus de création de sens et ce dernier est pluriel. Un texte n'a pas un seul sens mais plusieurs sens possibles qui varient selon la performance du lecteur et la situation de lecture.

· La lecture est une réécriture. Lire un texte, c'est le réécrire en le pénétrant subtilement dans son contenu. L'approche du texte est variable et spécifique à chaque lecteur; c'est lui qui donne sens aux textes; ils sont lus, enseignés, transformés par lui. La lecture est une activité plurielle, c'est au lecteur de décider de sa manière de lire.

· La lecture est une redécouverte de soi. Par la lecture, le lecteur rentre en lui-même, prend contact avec un autre monde et devient «autre». Les textes lus les plus enrichissants sont ceux qui le confrontent à la différence et lui permettent de se découvrir autre. Dans l'acte de lire, le lecteur s'oublie, se compare, s'absorbe. Cette connivence entre

le texte et lui se traduit par ce que Marguerite Duras (1997, p.32) appelle «*la part du livre à faire par le lecteur*».

- La lecture est une réminiscence. La lecture nous permet de renouer avec le passé. La lecture nous invite à effectuer un voyage intérieur, à descendre à la surface avec des souvenirs, des images dont nous ignorons souvent la provenance.

- La lecture est une expérience du vécu émotionnel. L'expérience de lecture évoque, chez le lecteur, la richesse de son vécu émotionnel; la relation qui l'unit intimement aux personnages le renvoie à son passé, lui fait revivre les souvenirs de l'enfance, une image, un décor, l'arrivée inattendue d'un personnage, lui permet de vivre des émotions dont il ignore la provenance.

- La lecture, c'est un départ, une démarche vers un ailleurs, une ouverture sur le monde intellectuel, un saut vers l'inconnu, un voyage. C'est aussi une manière de lire le texte, une entrée imprévue dans une dimension nouvelle. C'est un processus libre, autonome, dynamique, toujours en marche, jamais achevé, toujours à poursuivre.

- Bien qu'il existe des textes «ouverts aux mille lectures», toutes les lectures ne sont pas pour autant légitimes; il y a une différence essentielle entre «utiliser» un texte (lui faire violence) et «interpréter» un texte (accepter le type de lecture qu'il programme); quand il y a violence, la coopération est impossible et encore moins les jouissances subtiles qu'on pourrait en tirer.

### ***2.6.3 Les différentes conceptions de la lecture littéraire***

Pour la plupart des gens, la lecture littéraire est une notion plus ou moins inconnue. Ils ont tendance à lire tous les textes de la même manière. La figure qui suit permet de présenter différentes conceptions de la lecture littéraire.

**FIGURE 10**  
**Lecture littéraire**

·	La lecture littéraire est un acte ritualisé transmis dans son rite par la culture, surtout la culture des textes de fiction (...) la lecture est toujours en phase avec la culture.	Melançon <i>et al.</i> , 1994, p.11
·	Chaque lecture s'inscrit dans un «horizon d'attente» littéraire, c'est-à-dire dans un ensemble de connaissances relatives aux genres littéraires, aux «intertextes» possibles (sources) et aux courants esthétiques.	Jauss, 1978, p.56
·	Dire le littéraire, proposer une poétique: dire le discours commun, discriminer sans venir jusqu'à l'identité ineffaçable, désigner un objet spécifique sans le dissocier ultimement des autres objets linguistiques.	Bessière, 1990, p.17
·	Le plaisir du texte peut se définir par une pratique (sans aucun risque de répression): lieu et temps de lecture: maison (...) famille là où il faut, c'est-à-dire au loin et non loin, etc. Extraordinaire renforcement du moi (par le fantasme); (...) le plaisir peut être dit: de là vient la critique.	Barthes, 1973, p.70
·	La lecture littéraire est la combinaison heureuse de (...) deux régies: (...) celles de la progression et de la compréhension.	Gervais, 1993, p.16
·	Une abstraction, un pré-concept (...) cela ne l'empêche pas de remplir des fonctions précises. Ex: universaliser, intemporaliser la littérature et la lecture littéraire; poser la lecture de la littérature comme une évidence partagée et non interrogeable (...).	Reuter, 1995, p.65
·	(Critère de l'originalité): la lecture littéraire se fait à la fois dans et contre une culture, elle apprécie le jeu d'une partition connue en même temps que sa remise en cause: si elle célèbre le conforme, c'est dans la mesure où il l'accompagne d'une certaine dose de subversion.	Picard, 1984, p.241
·	(Critère de la polysémie): la lecture littéraire est une «élection de sens dans la polysémie», un maintien du game dans le <i>playing</i> , et partant, une mise en exergue de la connotation, de la densité, de la condensation.	<i>Idem</i> , p.241
·	(Critère de vérité): la lecture littéraire est une «modélisation par une expérience de la réalité fictive», et elle exerce par là une fonction sociale indirecte car elle ne produit pas seulement un nouveau texte, mais aussi un nouveau lecteur et un nouveau citoyen, capable de poser sur le monde un double regard.	<i>Idem</i> , p.241
·	La lecture littéraire est un lieu de formation à l'esprit critique (...) (...) aux cultures scientifiques et technologiques.	Veck <i>et al.</i> , 1994, pp.181-184
·	Sans dire que toutes les lectures se valent et sont égales (...), une telle activité permet de montrer la richesse des interprétations et de faire comprendre à quel point la lecture littéraire est liée aux connaissances sur le monde, aux connaissances littéraires et culturelles, à l'expérience.	Thérien, 1997, p.28
·	La lecture littéraire permet de progresser dans la maîtrise de la langue écrite, qu'il s'agisse du vocabulaire, des constructions grammaticales ou des subtilités des différents styles et registres d'écriture [...] elle assure la maîtrise des codes et des stéréotypes propres aux différents genres littéraires et non littéraires; elle communique des informations, des systèmes de références et des valeurs qui permettent au lecteur d'enrichir et de diversifier ses connaissances et ses jugements sur le monde, sur ses semblables et sur lui-même.	Dufays <i>et al.</i> , 1996, p.100
·	La lecture des textes pour l'acquisition de compétences linguistiques dans une langue étrangère [...] suppose un choix de textes fait en fonction de la compétence réelle de lecture des élèves d'une part, et de celle qu'ils devront acquérir d'autre part.	Carrénard, 1982, p.34

De l'analyse des définitions ci-dessus se dégagent cinq éléments. Les voici.

- La lecture du texte littéraire est liée à un certain plaisir: plaisir des mots, plaisir d'entrer dans la pensée de l'auteur, plaisir de se retrouver dans l'autre.

- La lecture littéraire est indissociable de la langue et de la culture. Sans une certaine connaissance du patrimoine littéraire, il est difficile d'accéder à une langue riche; et sans un travail sur la langue, une véritable compréhension des œuvres est impossible.

- Il ne suffit pas de savoir lire un texte pour être habile à lire une fiction. La lecture littéraire est un apprentissage. La lecture des textes culturels se présente comme des communications différées; elle sollicite divers degrés de savoir: événements, interprétation, connaissances antérieures, etc.

- La lecture littéraire est un moyen de s'instruire; elle permet d'accéder au savoir, en favorisant la maîtrise de la langue, du vocabulaire, des constructions grammaticales, des styles, etc. Non seulement elle forme le jugement du lecteur, mais elle lui apprend aussi à lire des textes littéraires et non littéraires; à extraire des informations véhiculées par différents textes. Pour l'apprenant de FL2, le choix de texte devrait être fait en fonction d'un entraînement à des pratiques ou techniques de lecture.

- La lecture littéraire forme le lecteur à la conscience critique et l'aide à devenir autonome; il peut gérer son travail personnel, s'orienter, penser par lui-même, devenir plus ouvert. Cette ouverture d'esprit élargit sa vision des choses, ainsi que sa propre expérience, favorise sa réflexion aux savoirs utiles et lui permet de faire face aux problèmes rencontrés au cours de son existence individuelle et sociale.

### 2.6.4 L'habileté à lire

Pour la plupart des gens, l'habileté à lire désigne la qualité de celui ou de celle qui est capable de saisir le sens. Qu'en disent les didacticiens?

**FIGURE 11**  
**Habileté à lire**

· Le mot habileté est sorti de l'usage de sens de capacité (1539) et de rapidité, promptitude (XVIIe s.). Il s'emploie (1549) pour adresse.	Rey, 1994, p.935, T.1
· Adroit, agile, leste, compétent, expérimenté.	Bertaud et Du Chazaud, 1996, p.371
· Une habileté est maintenant perçue comme un savoir-faire qui a été automatisé par la répétition ou les expériences.	Cornaire, 1991, p.37
· [Parler de l'habileté chez un lecteur, c'est parler] de balayage visuel, de fixation, de sélection, de repérage (mémoirel) de choix hypothétique, de vérification (sémantique et syntaxique), de vérification (grapho-phonique), de régression, de décodage.	Goodman, cité par Lusignan, 1985, pp.21-23
· Le bon lecteur a en mains un atout majeur: son habileté à reconnaître les mots. Celle-ci est très poussée et se manifeste de façon presque automatique.	Cornaire, 1991, p.38)
· Le terme habileté est plus spécifique que le terme capacité. Il est centré sur une tâche et facilement observable. Habileté réfère à l'application, à la pratique; capacité, à l'étendue des aptitudes et des connaissances.	Legendre, 1993, p.681
· Caractéristique de l'élève qui concerne une capacité acquise qui permet d'agir et d'atteindre les meilleurs résultats avec un minimum d'effort.	Gagné, 1989, p.148
· Habileté de lecture: c'est une disposition à lire, plus ou moins stable, développée grâce aux nombreuses expériences où le processus de la lecture du texte lui-même procure du plaisir. Cette habitude de lecture est plus facilement acquise dans un milieu familial favorisant la lecture.	Legendre, 1993, p.788
· Capacité acquise de pouvoir se livrer à une activité avec adresse, dextérité, savoir-faire, maîtrise, intelligence, facilité. Habileté langagière, habileté en lecture.	Legendre, 1993, p.788
· Le lecteur majeur, c'est celui qui devient habile lecteur, en développant chez lui des habitudes de lecture, en entretenant un rapport responsable et serein avec les différentes catégories qui requièrent son attention.	Pigallet, 1996, pp.26-27
· [Les lecteurs habiles] sont davantage capables de contrôler leur compréhension que les lecteurs faibles, sont plus conscients des stratégies de lecture qu'ils utilisent, et se montrent plus flexibles dans la façon dont ils utilisent leurs stratégies de lecture.	Pichette, 1998, p.127

De la figure ci-dessus se dégagent quatre observations.

- L'habileté à lire est double: décodage et interprétation. Parler d'habileté revient à parler de capacité, d'adresse, d'aptitude. Ce sont les attitudes requises d'un sujet qui exécute une tâche quelconque avec maîtrise, performance et dextérité. Mais parler d'habileté chez un lecteur, c'est parler de balayage visuel, de fixations, de sélection, de prédictions, de décodage, etc. En effet, être habile en lecture, c'est pouvoir reconnaître la configuration morphologique d'un mot, l'identifier et être capable de l'utiliser à bon escient (décodage); le segmenter (lire par groupe de mots); interpréter les références; les sélectionner, interpréter en désignant la relation entre le référent et le (ou les) groupe(s) de mots; et, ultimement, porter un jugement sur le texte, à l'aide de critiques explicites.

- L'habileté à lire nécessite des ressources cognitives. Le lecteur habile est aussi capable d'utiliser ses ressources cognitives, telle que l'attention pour aller chercher de l'information difficile et importante. Certaines recherches laissent supposer que c'est l'automatisme dans la reconnaissance des mots, chez le lecteur habile, qui lui permet de libérer ses ressources cognitives au moment de la lecture.

- L'habileté à lire suppose un réglage. Le bon lecteur peut déterminer sa propre manière de lire: en survol, modéré, rapide, lente, etc., en fonction de son intention de lecture. Il peut à la toute fin évaluer et gérer sa compréhension. L'habileté du lecteur détermine aussi son degré de flexibilité dans son acte de lire.

- L'habileté à lire du lecteur détermine sa réception de l'œuvre. En effet, lorsqu'il aborde le texte, il le fait avec ses valeurs personnelles, sa culture, sa vision du monde. Il peut ne pas accepter la vision de l'auteur si sa compétence idéologique contredit le projet de ce dernier. Le bon lecteur est sans aucun doute celui qui est libre devant un



texte à lire, qui a une certaine maîtrise de la lecture et qui est capable de découvrir d'autres horizons dans son acte de lire.

### 2.6.5 Les habitudes de lecture

Pour la plupart des gens, parler d'habitudes de lecture chez une personne signifie que cette personne lit régulièrement. Qu'en disent les didacticiens?

**FIGURE 12**  
**Les habitudes de lecture**

·	Habitude: acclimatation, accoutumance, aspect habituel, attitude familière, disposition, entraînement, pratique, seconde nature, tradition, usage.	Bertaud et Du Chazaud, 1996, p.370
·	L'habitude est un comportement ou ensemble de conduites apprises, répété de façon plus ou moins constante et régulière.	Mainguy et Daudelin, 1992, p.325
·	Habitude: manière d'être, disposition acquise par la répétition (...), relation de tous les jours avec quelqu'un.	Rey, 1994, T 1, p.936
·	La psychologie définit les habitudes comme des modifications acquises du comportement, présentant une certaine habileté.	Hould, 1981, p.21
·	Les habitudes de lecture ne sont pas des comportements innés, prédéterminés; elles résultent d'un apprentissage réalisé à la suite d'une intervention extérieure.	Hould, 1981, p.27
·	La pratique régulière est la condition préalable de la formation de l'habitude (...) L'habitude est l'un des résultats essentiels de la socialisation.	Bamberger, 1975, p.35
·	Aspect de la lecture centré sur les comportements habituels d'un sujet ou d'une catégorie de sujets face au lire et à la lecture.	Gagné <i>et al.</i> , 1989, p.148
·	Les habitudes ne peuvent se former que grâce à une activité régulière (...). On doit poser en principe qu'il vaut mieux lire quinze minutes chaque jour qu'une demi-heure tous les deux jours, qu'une heure une fois par semaine, et ainsi de suite.	Bamberger, 1975, p.35
·	Les habitudes de lecture sont considérées comme des attitudes et des comportements récurrents à l'égard du livre ou de l'imprimé en général.	Gervais, 1997, p.7
·	L'habitude de lecture est «une disposition à lire, plus ou moins stable, développée grâce aux nombreuses expériences où le processus de la lecture du texte lui-même procure du plaisir».	Legendre, 1993, p.788
·	[Contrairement au terme] «habitude de lecture», il eut été plus juste de parler de «pratique de lecture», selon le chercheur.	Gervais, 1997, p.7
·	La formation des habitudes de lecture [...] dépend de la volonté du lecteur d'accéder à cette pratique, et de son aptitude à la réaliser avec succès. [Elle devient aussi]: un <u>vouloir lire</u> (désir de se cultiver, de découvrir les richesses du livre); un <u>pouvoir lire</u> (développement suffisant, maturité, savoir, attitudes); un <u>savoir lire</u> (acquisition de connaissances, de techniques qui fondent l'autonomie même du lecteur).	Hould, 1981, pp.27-29

Initier des apprenants faibles lecteurs à la lecture du texte littéraire, les intéresser à l'acte de lire, à être de connivence avec les livres, à participer au «*pacte qui lie un texte à ses récepteurs*» (Rosier et Pollet, 1994, p.66), ne va pas de soi. De cette analyse découlent six éléments.

- L'habitude de lire se traduit par une disposition, une tendance qui est le résultat d'un apprentissage. Elle est acquise à la suite de motivations qui l'ont fait naître et aussi à cause des aptitudes et des habiletés qui en ont permis le développement. Cette habitude acquise peut disparaître si elle n'est pas cultivée, soutenue, ou si les forces qui la soutiennent disparaissent.

- Les habitudes de lecture sont des comportements acquis, permanents, actifs, qui résultent de l'expérience personnelle du lecteur. Elles se manifestent par la capacité de développer des comportements face à un texte (le survoler, l'isoler, extraire des mots, etc.), de manipuler les liens, les objets de lecture, se référer aux livres comme source d'informations, créer des horizons d'attente, lier les informations entre elles, effectuer les inférences, rétablir l'implicite, etc.

- Les habitudes de lecture permettent une maîtrise du texte où le lecteur atteint une certaine stabilité qui lui donne la possibilité de goûter au plaisir de lire.

- Pour que s'installent des habitudes de lecture, il faut que le lecteur éprouve certains besoins de culture, de découvertes.

- Les habitudes de lecture permettent au lecteur d'acquérir de la maturité, un certain nombre de savoirs, d'efficacités, d'attitudes sur lesquels peut s'édifier une lecture de plus en plus efficace.

- Grâce aux stratégies, aux techniques, aux connaissances acquises, le lecteur devient un lecteur autonome.

### 2.6.6 *Le rôle du lecteur*

Fini le temps de considérer le lecteur comme un être passif, embarqué au gré des pages, dans un mouvement continu et monotone du premier au dernier mot de la lecture! Les livres, selon Pigallet (1996, p.59) sont «des réservoirs de potentialité que chacun doit savoir exploiter à son profit; (...) si lire c'est lier (...) les liens du texte, c'est le lecteur qui les noue». Le lecteur a un rôle primordial; il est celui qui anticipe et simplifie; qui coopère avec le texte; qui valide ses hypothèses.

#### Le lecteur anticipe et simplifie

Les réflexes du lecteur lui permettent, au cours de sa lecture, d'anticiper la suite du récit, de questionner le texte, de construire des hypothèses, d'en dégager les grandes lignes de l'intrigue. Eco qualifie le texte de «machine paresseuse»; le texte a besoin, en effet, de quelqu'un pour le faire fonctionner. C'est au lecteur qu'il revient de simplifier le contenu du texte à lire.

Le lecteur simplifie le texte parce qu'il a besoin de comprendre le contenu et de savoir où il va, dans son acte de lire. Lotman (1973, p.406) écrit à ce sujet: «*Si l'auteur tend à augmenter le nombre de systèmes codés et à complexifier leur structure, le lecteur est enclin à les réduire, les ramenant à un minimum suffisant d'après lui.*» La complexification est donc une tendance de l'auteur, tandis que le lecteur a tendance à simplifier; et si le texte s'avère difficile, le lecteur est porté à l'interpréter de façon symbolique (Jouve, 1993, p.54).

### Le lecteur coopère avec le texte

Dans l'acte de lire, le rôle du lecteur est très important, car généralement, le texte à lire est complexe et reste un véritable tissu de «non-dit» tant que son contenu n'a pas été actualisé.

Le texte requiert de la part du lecteur un processus actif et conscient de coopération. *Un texte repose (...) sur une compétence, mais de plus, le lecteur contribue à le produire.*

Autrement dit, *l'auteur présuppose la compétence de son «Lecteur Modèle», en même temps qu'il l'institue.* Et ce, en faisant en sorte que *chaque terme, chaque tournure, chaque référence soient ce que le lecteur est, selon toute probabilité, capable de comprendre* (Eco, 1979, pp.68-70).

### Le lecteur fait des hypothèses

En lisant, fait remarquer Sartre (1948, p. 92), *on prévoit la fin de la phrase, la phrase suivante, la page d'après.* On attend que ces phrases, ces pages infirment ou confirment les prévisions. Dans l'acte de lecture, le lecteur fait des hypothèses, rêve, se réveille, espère, désespère; il est toujours en avance sur la phrase qu'il lit «dans un avenir seulement probable qui s'écroule en partie et se consolide en partie à mesure qu'il progresse».

Dynamisé par sa lecture, le lecteur est tourné vers l'avant; il se comporte en véritable passionné, capable de chercher, questionner, trouver la solution posée par le texte.

### Le lecteur valide ses hypothèses

Parce que le lecteur est appelé à anticiper, à hasarder des hypothèses, il essaie non seulement de saisir le sens du texte, de le questionner, mais aussi de construire sa réception.

Pour cela, il s'appuie sur des indices fournis par le texte lui-même. Eco (1979, p.148) soutient que l'effort du «Lecteur Modèle» est réel. Son anticipation «*constitue une portion*

*de la fabula qui devrait correspondre à celle qu'il va lire. Une fois qu'il aura lu, il se rendra compte si le texte a confirmé ou non sa prévision.»*

Jouve (1993, p.55), reprenant les termes d'Iser, définit la lecture comme une dialectique entre «protention» (attente de ce qui va arriver) et «rétention» (mémoire de ce qui s'est passé). Il y a, dit Jouve, anticipation du lecteur, puis validation ou invalidation par le texte des hypothèses émises. Cela permet donc au lecteur de reformuler ce qu'il avait anticipé au début. En d'autres termes, Adam (1994, p.29) explique que dans la lecture, *«le processus cognitif est un va-et-vient de l'antécédent au conséquent envisagé et du conséquent à l'antécédent reconstruit.»*

En conclusion, nous admettons donc avec Charmeux (1982, p.75) que lire, c'est construire du sens sur un message écrit, (...) que la lecture est *«une activité mettant en jeu le raisonnement, l'analyse, le prélèvement d'indices et la disponibilité du vécu.»*

### **2.6.7 Les liens entre le lecteur et la lecture littéraire**

Traditionnellement, dans l'acte de lecture, la priorité était accordée au repérage de phénomènes dits objectifs; peu de place était réservé au sujet lisant. Aujourd'hui, le rapport texte/lecteur devient la préoccupation de plusieurs chercheurs. Qu'en est-il de ce lien existant entre le lecteur et l'œuvre? Selon les théoriciens, nous pouvons retenir trois types de points de vue: psychologique, sémiotique et sociologique.

### Le point de vue psychologique

Le roman apporte au lecteur une détente. Le texte influence le lecteur. Les composantes psychiques (ça, moi, surmoi) produisent dans le texte une tension qui provoque de la détente chez le lecteur. Celui-ci retrouve dans les personnages mis en scène, un imaginaire inconscient qui se transforme en signification consciente (Lesser, 1962; Orlando, 1972).

L'œuvre littéraire apporte des solutions aux problèmes que rencontre le lecteur dans sa vie personnelle. Dans l'œuvre littéraire, certains mots expriment des sentiments, des représentations, des liens qui éclairent la subjectivité du lecteur sur sa propre existence.

Le roman informe le lecteur sur la réalité. Le lecteur sait reconnaître des amis, des connaissances, à travers des personnages; élucider la conduite de ceux-ci, en se basant sur les aventures de ceux-là. Le lecteur retrouve ainsi en eux, comme dans les situations fictives, une contraction de la réalité. Les personnages imaginaires, nous dit Butor (1960, pp.89-90) comblent des vides de la réalité et nous renseignent sur celle-ci.

### Le point de vue sémiotique

La lecture relève plus du défi que de l'approche psychologique. Quel rôle exerce le lecteur dans la construction du sens et des valeurs textuelles?

Pour Barthes (1973, p.70), c'est au lecteur qu'il revient de faire de sa lecture un plaisir fondé sur la culture. Il oppose les «textes de plaisir» aux «textes de jouissance». Pour lui, le lecteur peut trouver du plaisir à la lecture d'œuvres littéraires hermétiques dans lesquelles il recrée.

Rutten (1980, pp.67-83) met l'accent sur l'activité du lecteur et l'influence qu'il exerce sur le texte. C'est le lecteur et non le texte qui produit des significations, en recourant aux compétences qu'il a des structures sémantiques. Rutten ne croit pas au pouvoir du texte, mais à celui du lecteur qui seul peut transformer l'illisibilité du texte en un «objet sémantique», c'est-à-dire porteur de sens.

Gervais (1993, p.19; 91) distingue, à son tour, dans l'acte de lecture, deux régies fondamentales: la progression et la compréhension. Entre les deux régies de lecture, une tension s'établit: la lecture en progression et la lecture en compréhension. Ainsi la lecture littéraire se définit comme une combinaison heureuse entre ces deux régies. Gervais met l'accent sur la relation étroite existant entre le texte et le lecteur; cependant, il faut distinguer entre ce que le lecteur fait et ce que le lecteur dit au texte de faire.

#### Le point de vue sociologique

La lecture du roman renvoie au lecteur l'image de son monde. Certains chercheurs sociologues, Adorno (1984) par exemple, estiment que toute œuvre lue exerce sur le lecteur une certaine influence sur le plan idéologique, tandis que chez Goldman (1964), le processus de réception est intimement lié au processus de production décidé par l'auteur. Il se distingue ainsi de Jauss et Iser. Enfin, selon Caillois (1942, pp.13 et 19), le roman est le miroir et le guide de la société; il est porteur d'un savoir qui influence le lecteur.

La lecture du roman transforme la mentalité du lecteur. Le roman, selon Perrot et de Saudière (1994, pp.11-12), évoque des descriptions du monde, des attitudes culturelles, les caractéristiques de certains mouvements sociaux, un contexte socio-historique. Ainsi, il traduit une manière de penser et d'agir de la société. Pour rendre compte des faits sociaux,

le romancier dans son écriture fait appel à l'effet de réel, à l'effet de vérité pour traduire le vécu social. L'œuvre permet aussi au lecteur de connaître la situation sociale, de suivre son évolution et sa transformation.

En conclusion, ces trois types de points de vue apportent une contribution significative à la recherche du lien existant entre le lecteur et le roman qu'il lit. La lecture d'un roman n'est pas une simple rencontre lecteur/texte. Elle constitue un lieu dynamique où le lecteur explore toutes les possibilités de la langue (acoustique, sémantique, morpho-logique); un lieu où il se familiarise avec l'univers culturel de l'auteur; un lieu où la rencontre des personnages, des actions, des situations, permet l'appropriation personnelle du roman. Le lecteur peut ainsi se situer par rapport à ce qu'il lit, prendre position, se questionner. Encore faut-il, pour cela, avoir une certaine maîtrise de la langue dans laquelle on lit.

### **2.7 Les facteurs contraignants: primauté de la langue seconde sur la langue première comme outil de communication**

Parler du français langue seconde (FLS), c'est faire référence à une autre langue présente dans l'environnement linguistique de l'apprenant; c'est également admettre que cette autre langue est appelée classiquement langue maternelle (LM) et qu'elle occupe une place primordiale dans le contexte personnel et social.

En effet, la mise en évidence de la problématique linguistique de l'apprenant (cf. chapitre 1, problématique), nous amène à prendre en compte la nécessité du FLS et à observer qu'une didactique de la lecture littéraire n'a de sens que si on tient compte des situations et des capacités langagières des apprenants.



### 2.7.1 Le concept de langue maternelle

Pour la plupart des gens, la langue maternelle est la langue parlée à la maison, transmise par la mère. Qu'en disent les chercheurs?

**FIGURE 13**  
**La langue maternelle**

· Langue d'origine, langue de départ, langue source, langue vernaculaire.	Legendre, 1993, pp.784-785
· Langue parlée dans la famille; aspect du milieu familial qui concerne le fait qu'une autre langue que le français y soit la langue première de communication interne.	Gagné <i>et al.</i> , 1989, p.153
· La langue maternelle représente la langue de la mère, de la nourrice, de la maison, de la terre d'origine, donc de la langue commune dévalorisée socialement, soit le degré zéro de la communication humaine. Elle désigne ce qui, depuis le XIV <sup>e</sup> siècle, s'oppose à la langue du Père, celle de la grammaire générale, bref, celle de la Raison.	Urbain, 1982, pp.8-9
· Langue apprise en premier, chronologiquement au moment du développement de sa capacité de langage, sans référence à l'importance de cette langue dans la société où il vit.	Martinez, 1988, Fiche VII
· Tout enfant apprend normalement en quelques années une langue, sa première langue: sa langue maternelle (...) cette acquisition de la première langue, ou acquisition initiale, est doublement première: (...) la première dans le temps et c'est une acquisition fondamentale.	Klein, 1989, p.2
· La langue maternelle est celle dans laquelle se produit pour l'être humain au-delà de l'apprentissage d'une langue, l'accès au langage qui permettra (ou qui ne permettra pas) toutes les spécifications ultérieures du fonctionnement langagier.	Bautier-Castaing et Hébrard, 1980, p.81
· On appelle langue maternelle la langue en usage dans le pays d'origine du locuteur et que le locuteur a acquise dès l'enfance, au cours de son apprentissage du langage.	Dubois <i>et al.</i> , 1999, p.266
· On appelle langue maternelle la première langue apprise par un sujet parlant (celle dont il est le locuteur natif) au contact de l'environnement familial immédiat.	Dubois <i>et al.</i> , 1999, p.296
· On entend par langue maternelle, une langue acquise dès le plus jeune âge par simple interaction avec la mère et plus largement avec l'environnement familial, langue qui est censée être mieux maîtrisée que toute autre acquise ou apprise ultérieurement, d'où les dénominations synonymes de langue première ou langue native.	Besse, 1985, p.13
· Quand on parle de langue maternelle, on se réfère à la langue parlée par la mère, la première langue avec laquelle un enfant prend contact. Mais celle-ci est-elle toujours la langue de la mère? Une autre langue que celle de la mère peut être la première pour un enfant: cela dépend des circonstances et du lieu de son apprentissage langagier. Dans certains cas, la langue maternelle correspond à une expérience réelle.	Pairault, 1982, p.92

De l'analyse des définitions qui précèdent, nous pouvons dégager les quatre observations suivantes:

· La notion de langue maternelle n'est ni claire, ni stable. La plupart des linguistes et chercheurs la requalifient en employant, pour la désigner, d'autres locutions équivalentes: langue «locale nationale», «langue native», «langue première», etc. Certains

considèrent la langue maternelle comme un patois, une langue basse, une langue spéciale parmi d'autres.

- La notion de langue maternelle désigne la langue des origines. La plupart des dictionnaires définissent la langue maternelle comme langue du lieu où l'on est né, langue de la terre-mère, langue des origines, etc. Peu de ces définitions font référence à un individu social: la mère; c'est ce que fait ressortir Urbain (1982, p.7) dans son article intitulé: «La langue maternelle, part maudite de la linguistique».

- La langue maternelle, c'est la première apprise (Besse, 1987; Dubois, 1999; Legendre, 1993; Martinez, 1988). C'est elle qui donne accès au langage et qui facilite la communication au sein de la famille, entre les locuteurs membres d'une même communauté de parole, lesquels partagent la même compréhension de la situation, les mêmes valeurs, la même culture.

- La langue maternelle n'est pas toujours la mieux maîtrisée. Cependant, lorsque Besse (1985, p.13) avance que la langue maternelle est sensée être mieux maîtrisée que toute autre acquise, il faut nuancer. Ce n'est pas toujours le cas dans des situations d'immigration, par exemple lorsqu'une personne change de milieu très jeune.

Cette situation entraîne souvent ce que les linguistes appellent des interférences; cependant, nous ne discuterons pas ici de ces notions, car cela dépasserait le cadre de cette recherche.

En d'autres circonstances, la langue apprise par l'enfant avec la mère, n'est pas nécessairement la langue maternelle de cette dernière. Par exemple, l'enfant haïtien qui arrive très jeune au Canada, peut dès le départ apprendre le français, s'il vit dans un milieu lettré francophone. La langue maternelle de l'enfant, c'est la langue du lieu d'apprentissage et non la langue maternelle de la mère. Le français est pour l'enfant sa langue d'expérience réelle. Doit-on parler de langues maternelles ?

En conclusion, la notion de langue maternelle ne correspond pas, du point de vue linguistique, à un concept rigoureux parce qu'elle ne convient pas toujours à ce qu'elle veut désigner; l'expression «langue première» semble plus adaptée à notre point de vue (Pairault, 1982, pp.91-92).

### ***2.7.2 Le concept de langue seconde***

Pour le commun des mortels, la langue seconde est la langue qui s'ajoute à la langue maternelle. Quelles définitions en donnent les chercheurs?

**FIGURE 14**  
**La langue seconde**

· Langue ayant un statut officiel dans le pays des apprenants qui, par ailleurs, sont susceptibles de la parler de façon significative, de la pratiquer authentiquement.	Besse, 1985, pp.7-27
· La L2 se définit nécessairement et exclusivement par rapport à un individu au moins bilingue. Elle s'oppose aux autres langues dans une hiérarchie fondée sur un ordre à la fois chronologique (succession dans le processus d'acquisition) et logique (degré de maîtrise).	Ngalasso, 1992, p.36
· Langue (français ou anglais) qui, sans être la langue d'enseignement d'un établissement, fait l'objet d'un enseignement obligatoire.	Legendre, 1993, C.T.E.Q.: rec. (04.88); pp.784-785
· La langue seconde est la langue dont l'usage est acquis à une étape de la vie ultérieure à l'apprentissage de la langue première ou maternelle.	Dubois <i>et al.</i> , 1999, p.417
· La langue seconde est une discipline d'éducation au même titre que d'autres disciplines enseignées à l'école comme les mathématiques ou l'histoire (...) c'est la langue de la scolarisation. C'est le cas en pays diglotte (...) la langue d'acquisition des connaissances «utiles» ou prestigieuses (mathématiques, sciences, économie...)	Bautier-Castaing et Hébrard, 1980, p.56
· Une langue seconde/étrangère peut être caractérisée comme langue acquise (naturellement) ou apprise (institutionnellement) après qu'on a acquis au moins une langue maternelle et, souvent, après avoir été scolarisé dans celle-ci. L'acquisition et l'apprentissage d'une langue seconde/étrangère sont toujours plus ou moins marqués par la ou les langues apprises antérieurement.	Besse, 1987, p.14
· Le français est considéré comme une langue seconde partout où, bien que langue étrangère, il est langue officielle et utilisé à ce titre, de façon privilégiée, au parlement, dans l'administration, la justice, l'enseignement et les mass media.	Cuq, 1991, pp.132-133
· La première langue qu'apprend un enfant est sa langue maternelle et toute autre, apprise par la suite, est une langue seconde.	Picoche et Marchello-Nizia; 1991, p.7
· Une langue seconde, (c'est celle qui) a des fonctions sociales au sein de la communauté où on l'apprend.	Littlewood, 1984, p.2
· (Parlant de locuteurs non anglais qui résident en Grande-Bretagne, il est dit ceci:) «Pour les gens qui vivent, qui travaillent et qui élèvent leur famille dans ce pays, (...) l'anglais est pris au sens de langue seconde quand une minorité de locuteurs non natifs vivent dans une situation d'anglais langue maternelle.»	Kennedy, 1986, pp.307-314

L'analyse des définitions de la notion de langue seconde, dans la figure ci-dessus, permet de dégager les quatre observations suivantes:

· Parler du français langue seconde (FLS) n'est pas évident. Le concept a souvent été utilisé comme synonyme du français langue étrangère (FLE) puis, comme «FLE privilégiée»; «langue de culture», de «la technique», etc. Aujourd'hui, le FLS se veut une discipline distincte du FLM et du FLE; qui s'enseigne selon une méthodologie qui peut varier en fonction du contexte (Ngalasso, 1992, p. 37).

· Le FLS se définit comme tel lorsqu'il a un statut spécial, par exemple, celui de langue officielle dans un pays où bien des fonctions sont socialement reconnues dans la communauté; l'accent est alors mis sur le statut de la langue et sur ses utilisations sociales. Pour sa part, Besse (1987) souligne le statut de la langue conférée par l'État, et sa nature pour l'enseignant et l'apprenant.

· La langue seconde reconnue officiellement n'est pas nécessairement acquise par tous les ressortissants. Sur le plan de l'enseignement/apprentissage, le FLS est une langue étrangère pour les apprenants même si le français a un statut de langue officielle seconde privilégiée. Bref, le FLS est une langue apprise et pratiquée dans le pays. Selon Cuq (1991, pp.132-133), il faut retrouver la spécificité du FLS à l'intérieur même du domaine du FLE; il écrit à ce sujet: «*le français est langue seconde partout où, langue étrangère, son usage est socialement indéniable*».

· Pour les apprenants haïtiens qui nous intéressent, le FLS est la langue de scolarisation, la langue de l'acquisition culturelle. Le français joue un rôle primordial dans le processus des savoirs scolaires et dans la pratique littéraire. Cependant, certains facteurs d'ordre politique, culturel et affectif empêchent souvent l'apprenant de s'exprimer de manière convenable dans cette langue (Besse, 1985). Ainsi, il est important de tenir compte de ces réalités socio-affectives attachées au FLS, dans son apprentissage.

L'acquisition du FLS devient donc pour l'apprenant un atout qui facilite chez lui une meilleure compréhension dans son acte de communiquer en général et de lire en particulier; il est un véhicule exclusif à la transmission du savoir. Certes, la discipline «français» est une «discipline carrefour»; elle est une base de départ pour réussir le cursus collège. Elle fournit à l'apprenant des méthodologies qui peuvent servir pour d'autres matières et pour des objectifs transdisciplinaires (prises de notes, tenue du cahier de textes, dissertation,

etc.). La discipline «français» constitue un pilier du secondaire indispensable, à la fois comme langage et comme objet d'étude qui touche à toutes les autres disciplines.

Outre le développement de l'intelligence, de l'esprit critique, du jugement, de la culture, la maîtrise du français ouvre l'esprit, élargit notre vision des choses, facilite la réflexion au savoir utile pour une lecture lucide des textes littéraires (Veck, 1994, pp.180-182). Certes, la maîtrise du français offre à l'apprenant diglossique toutes les chances d'une promotion personnelle; elle lui ouvre les pistes d'un progrès collectif et constitue pour lui un avantage social indéniable dans sa formation. En conclusion, la maîtrise du français permet à l'apprenant de participer aux avantages du développement économique et social de son milieu. Il ne s'agit pas ici, de notre part, d'une idéalisation de la langue et de la culture française, mais de la description de la réalité haïtienne.

## **2.8 Conclusion à cette section**

Dans cette première partie du cadre conceptuel, nous retenons d'une part la souplesse et l'ouverture du modèle théorique de Bakhtine; l'utilité des théories de la réception qui contribuent à développer l'habileté à lire et qui accordent au lecteur une grande place, en mettant en relief la diversité des points de vue et des interprétations possibles sur l'œuvre. D'autre part, les définitions des différents termes nous amènent à percevoir les multiples circuits de significations qui peuvent parcourir un concept et à le situer dans un espace qui permet de l'observer, de l'interroger, d'explorer son fonctionnement. Ces analyses et réflexions faciliteront la construction de notre démarche en didactique de la lecture littéraire.

**CADRE CONCEPTUEL**

**Deuxième partie:**

**LES COMPOSANTES D'UNE DÉMARCHE  
D'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE  
DE LA LECTURE LITTÉRAIRE**

## Chapitre 2 : Cadre conceptuel, deuxième partie

2.9	Les composantes d'une démarche d'enseignement/apprentissage de la lecture littéraire .....	86
2.9.1	L'évolution et le lien entre les deux concepts «enseigner» et «apprendre» .....	86
2.9.2	Les différents sens du terme «enseignement» .....	88
2.9.3	L'apprentissage selon quelques chercheurs et pédagogues .....	90
2.9.4	Conclusion à cette section .....	93
2.10	La didactique .....	
2.10.1	La distinction entre didactique et pédagogie .....	94
2.10.2	Les différents sens du concept de didactique .....	95
2.10.3	Vers une didactique praxéologique .....	98
2.10.4	Vers une didactique du FLS : diverses conceptions de chercheurs ...	101
2.10.4.1	Liens entre didactique FLM et FLS .....	101
2.10.4.2	De l'autonomie et de la spécificité de la didactique du français ...	102
2.10.5	Le cas d'Haïti .....	103
2.10.5.1	Le français langue seconde au contact du créole .....	104
2.10.5.2	Pour une didactique intégrée du FLS .....	104
2.10.6	Conclusion à cette section .....	105
2.11	Les moyens didactiques pour la lecture littéraire .....	105
2.11.1	La communication orale à l'école: diverses conceptions .....	105
2.11.1.1	Les liens entre la lecture et la communication orale.....	107
2.11.2	Le travail en coopération .....	108
2.11.2.1	Les modalités du travail coopératif .....	109
2.11.2.2	Les fonctions du travail coopératif .....	110
2.11.2.3	Le rôle de l'enseignant .....	111
2.11.3	Le cercle de lecture .....	111
2.11.3.1	La description d'un cercle de lecture .....	112
2.11.4	La lecture à voix haute .....	115
2.11.4.1	Avantages de la lecture à voix haute .....	116
2.11.4.2	Une ou plusieurs voix: enseignant, apprenant .....	116
2.11.4.3	De la langue aux langages: pratique du dire .....	117
2.11.5	Le débat .....	118
2.11.5.1	Conditions fondamentales .....	119
2.11.5.2	Quatre outils langagiers pour argumenter .....	120
2.11.5.3	Les fonctions du débat en didactique .....	121
2.11.5.4	Le déroulement global d'un débat: trois étapes .....	121
2.11.5.5	L'évaluation .....	123
2.11.5.6	Le modérateur: un principe de régulation .....	123
2.11.6	Le questionnement réciproque .....	123
2.11.6.1	Objectifs et méthode .....	123
2.11.6.2	Avantages pour les apprenants .....	124
2.11.7	Le jeu de rôle .....	125
2.11.7.1	Définition, buts et étapes .....	125



2.12	Justification de l'utilisation des moyens didactiques choisis pour la lecture littéraire .....	127
2.12.1	La communication orale .....	127
2.12.2	Les interactions verbales .....	127
2.12.3	Le cercle de lecture .....	128
2.12.4	La lecture à voix haute .....	129
2.12.5	Le débat .....	129
2.12.6	Le questionnement réciproque .....	130
2.12.7	Le jeu de rôle .....	130
2.13	L'enseignement/apprentissage du vocabulaire .....	131
2.13.1	L'atelier de vocabulaire .....	132
2.13.2	La carte d'exploration .....	133
2.13.3	La structure sémantique d'un mot .....	133
2.13.4	Le chantier lexical et le roman .....	134
2.14	Justification de l'utilisation d'un modèle d'enseignement/apprentissage du vocabulaire .....	136
2.15	Un modèle de l'approche théorique de Bakhtine, à partir du roman Les Plouffe de Lemelin (1987).....	137
2.15.1	La structure du roman .....	138
2.15.2	Les personnages .....	139
2.15.3	Le temps et l'espace romanesque .....	139
2.15.4	L'intertextualité .....	140
2.16	La justification de l'utilisation du modèle bakhtinien .....	140
2.17	La pertinence de la recherche .....	141
2.18	Les limites de la recherche .....	142
2.19	Les objectifs de la recherche .....	144
2.20	La question spécifique de la recherche .....	144

## 2.9 Les composantes d'une démarche d'enseignement/apprentissage de la lecture littéraire

Dans la deuxième partie de ce chapitre 2, nous expliciterons, dans un premier temps, les concepts d'«enseigner» et d'«apprendre», ainsi que celui de «didactique»; ensuite, nous présenterons et justifierons certains moyens didactiques pour la lecture littéraire, puis pour le vocabulaire; en outre, nous appliquerons un modèle de l'approche bakhtinienne en guise d'exemple et nous en justifierons le choix; enfin, après avoir évoqué la pertinence et les limites de la présente recherche, nous formulerons les objectifs et les questions spécifiques de la recherche.

### 2.9.1 *L'évolution et le lien entre les deux concepts «enseigner» et «apprendre»*

Enseigner, est-ce nécessairement apprendre? Transmettre des connaissances, cela signifie-t-il pour autant que l'apprenant acquiert ces connaissances? Autant de questions que soulèvent les acteurs de l'éducation, aussi bien les praticiens que les théoriciens.

Dans l'enseignement/apprentissage, trois éléments entrent en interaction: le savoir-l'apprenant-l'enseignant. Pour clarifier notre étude, nous allons définir les deux verbes qui retiennent notre attention: «enseigner» et «apprendre» et cela, afin de mieux saisir le sens de ces mots et de fournir des éléments d'explication sur la controverse existant sur les deux concepts enseignement/apprentissage: en effet, pour certains chercheurs et pédagogues, comme Goupil et Lusignan (1993, p.167), par exemple, *«L'enseignement et l'apprentissage sont intimement liés, voire difficilement dissociables dans la salle de classe.»*

La figure qui suit permet de voir la progression des concepts «enseigner» et «apprendre».

**FIGURE 15**  
**Évolution des concepts «enseigner» et «apprendre»**

<u>Enseigner</u> du latin	insignare (1050); puis Insignire : indiquer, désigner Insignus (adjectif) signum (enseigne, signe)	Rey, 1994, pp.695-696
:	faire connaître par un signe	(1050)
:	renseigner	
:	instruire	(1165-1170)
:	instruire quelqu'un	(XIXe s.)
:	apprendre à quelqu'un	(1200)
:	enseigner que	1690
:	transmettre des connaissances à un élève	XVIIe s., XXe s.
:	être enseignant	fin XVIIIe s.
<u>Apprendre</u> du latin populaire: apprendere		Rey, 1994, p.95-96
Sens absolu ou avec c.o.d.	latin classique → apprehendere: saisir par l'esprit acquérir pour soi des connaissances	vers (450)
Sens avec c.o. ind. apprendre à quelqu'un	donner à autrui des connaissances, apprendre à quelqu'un à; Apprendre quelqu'un à (emploi équivalent au sens d'enseignement) · instruire quelqu'un · apprendre quelqu'un à faire · apprendre quelqu'un, l'obliger, le contraindre	vers 1190  XIIIe s. XVIIe s. XVIIe s. Edon, 1908
du latin	descere: acquérir une connaissance ediscere: retenir dans sa mémoire condiscere: s'accoutumer à faire quelque chose	

Après l'analyse des définitions des deux verbes, nous remarquons que le concept «enseigner» a un sens très large : il signifie «instruire quelqu'un», «transmettre des connaissances»; son emploi est plutôt global. «Apprendre», pour sa part, désigne le temps où l'on apprend. Plus tard, il est décrit comme un processus d'acquisition.

En d'autres temps, le sens de ces deux notions «enseigner et apprendre» semble se confondre: l'enseignant enseigne; dès qu'il enseigne, il croit que l'apprentissage va de soi pour l'apprenant. Or, dans la réalité, il peut y avoir transmission de connaissances sans qu'il y ait apprentissage et l'apprentissage de connaissances peut être fait sans qu'il y ait enseignement. Huot (1993, p.54) fait remarquer que le verbe apprendre

comporte plusieurs sens et si enseigner n'est pas «apprendre», c'est peut-être une question de langue, chaque fois qu'on confond les deux concepts. Aujourd'hui, nous retenons seulement un mot pour exprimer chacun des concepts: «enseignement» et «apprentissage». À travers les tableaux de définitions de ces deux concepts, nous retrouvons ces mêmes chevauchements entre les deux.

### 2.9.2 *Les différents sens du terme «enseignement»*

#### Enseignement

L'enseignement, c'est l'application d'une démarche:

- rationnelle: c'est-à-dire qui ne laisse pas de place à l'improvisation ni au hasard. Elle est méthodique et basée sur la raison.
- efficace: elle ne vise qu'un but – le succès des apprenants. Les techniques et méthodes utilisées servent de support pour conduire à cette réussite attendue (Davies, 1976, p.102).
- systemique: l'enseignement est considéré comme un système dans lequel les différents éléments sont reliés entre eux. Il y a interaction entre enseignant, apprenants, tâches, instruments (Davies, 1976, p.220).
- professionnelle: «Si l'on procède de façon systématique, les étudiants apprendront ce qu'ils doivent apprendre» (Pascal, 1977, p.79), mais s'ils dépassent l'ordinaire et «atteignent les objectifs de 90% et plus» (Davies, 1976, p.220), on peut à ce point parler d'enseignement à caractère professionnel (Gage, 1978, p.111).

Plus tard, d'autres idées sur l'enseignement ont émergé; c'est ce que nous permettra de visualiser la figure ci-dessous.

**FIGURE 16**  
**Les différents sens du terme «enseignement»**

Définitions	Auteurs
· Processus par lequel enseignants et apprenants créent et partagent un environnement comprenant un ensemble de valeurs, de croyances qui conditionnent leur perception de la vie.	Joyce et Weil, 1972, p.507
· Processus de communication en vue de susciter l'apprentissage; ensemble des actes de communication et de prises de décision, mis en œuvre intentionnellement par une personne ou un groupe de personnes qui interagit en tant qu'agent dans une situation pédagogique.	Legendre, 1993, p.507
· Tout ce qui se rapporte à cette action prise au sens large (...): conceptions, démarches pédagogiques, rôle de l'enseignant, méthodes, etc.	Gagné, 1989, p.137
· Mobilisation des moyens propres à assurer la transmission et l'appropriation des contenus d'enseignement.	Halté, 1992, p.3
· Processus interpersonnel intentionnel qui utilise essentiellement la communication, la situation pédagogique menée par l'enseignant comme moyen pour provoquer, favoriser, faire réussir l'apprentissage d'un savoir ou savoir-faire.	Altet, 1997, p.8
· Réponse aux besoins d'apprentissage (enseignement intégré), articulation enseignement/apprentissage.	Not, 1987
· Fonction de médiation dans les apprentissages, d'organisation de situations d'apprentissage actives.	Altet, 1997, p.10
· Créer des situations-problèmes à la fois mobilisatrices et orientées vers des apprentissages spécifiques.	Perrenoud, 1998
· «Enseigner, c'est transmettre ses connaissances.» Voilà une définition courante de l'enseignement qui limite considérablement la compréhension qu'on peut avoir de cette activité professionnelle.	Saint-Onge, 1992, p. V
· L'enseignement, selon la pensée de Bloom, consiste, pour l'enseignant, à clarifier sa pratique éducative, en précisant les objectifs à atteindre par les apprenants, à les définir, à choisir les méthodes appropriées, à prévoir l'évaluation pertinente. Une analyse systématique et d'efficacité de sa pratique lui permettra d'articuler objectif-méthodes-évaluation-objectif, dans une optique de rationalisation.	Bloom et al., 1969, pp.24-27

De l'analyse des définitions ci-dessus, nous retenons trois éléments:

· La pédagogie traditionnelle sous-estime le rôle de l'apprenant dans son apprentissage. L'enseignement, pour les tenants de cette pédagogie, consiste à transmettre un savoir structuré par l'enseignant. L'apprenant, à son tour, le transforme en réponses,

en performances. Il ne construit pas lui-même. C'est ce que Not (1987) appelle pédagogie de la connaissance ou de l'enseignement.

· La mise en place des situations d'apprentissage: quelques courants contemporains regroupent des pédagogies centrées sur l'apprenant et son apprentissage: les enseignants proposent aux apprenants des moyens pour apprendre par eux-mêmes et construire leur savoir, dans un champ déterminé. Avec le développement de la psychologie cognitive, de nouvelles théories de l'apprentissage et de l'apport des sciences humaines, l'apprenant est considéré comme une personne en relation avec l'enseignant. L'enseignement étant conçu de manières différentes, l'enseignant a pour rôle de mettre en place des situations d'apprentissage.

· Un processus interpersonnel: l'enseignement devient alors un processus interpersonnel, intentionnel, qui utilise le dialogue, la communication. La situation pédagogique est menée par l'enseignant comme un moyen pour provoquer, favoriser, faire réussir l'apprentissage d'un savoir en savoir-faire.

### ***2.9.3 L'apprentissage selon quelques chercheurs et pédagogues***

La figure suivante nous donne quelques conceptions du terme appren-tissage.

**FIGURE 17**  
**L'apprentissage selon quelques chercheurs et pédagogues**

·	Acte de perception, d'interaction et d'intégration d'un objet par un sujet. Acquisition de connaissances ou développement d'habiletés ou d'attitudes.	Legendre, 1993, p.67
·	L'apprentissage implique notamment la réorganisation de cet aspect de la structure cognitive qui constitue le résumé de notre expérience passée, et qu'on appelle la mémoire.	Smith, 1979, p.36
·	L'apprentissage est un processus de changement interne: «Ce changement se réalise au moment où on acquiert une représentation mentale d'une notion sous forme de connaissance, ou lorsqu'on développe une nouvelle façon de faire sous forme d'habileté, enfin lorsqu'on adopte une nouvelle attitude envers des objets, des personnes ou des événements.»	Côté, 1987, p.140
·	Processus systémique*, dynamique impliquant un processus de communication, d'interaction, de rétro-action et d'ajustements successifs.	Gagné (1975), cité par Altet, 1997, p.16
·	L'apprentissage est un processus d'acquisition, un processus de changement.	Altet, 1997, p.6
·	La taxonomie* de Bloom traduit le cheminement de l'esprit qui découvre. Il regroupe les différents apprentissages en trois domaines: cognitif, affectif et psychomoteur. La taxonomie des objectifs de Bloom amène l'apprenant à préciser les finalités qu'il poursuit, à analyser ses pratiques réelles et les conséquences de ce qu'il fait sur les catégories mentales mises en œuvre par l'apprenant.	Bloom et al., 1969, pp.48-54
·	On acquiert une langue quand on l'utilise comme un outil de communication véritable. On apprend une langue en l'étudiant, en faisant attention à la forme et aux corrections.	Krashen, 1982, p. 35
·	L'enfant apprend à l'école non pas ce qu'il sait faire, mais ce qu'il ne sait pas encore faire, ce qui lui est accessible en collaboration avec le maître et sous sa direction.	Vygotsky, 1993, p.273
·	La pensée de l'enfant passe nécessairement par un certain nombre de phases et de stades que cet enfant reçoive ou non un enseignement.	Piaget, 1967, p.50
·	Apprentissage et développement sont confondus, les deux processus sont considérés comme identiques.	Piaget, 1967, p.51
·	L'apprentissage est (...) le résultat d'un effort conscient, (...) un continuum dans lequel processus conscients et inconscients seraient plus ou moins confondus. Ce continuum aurait comme extrêmes, d'une part, les processus les plus inconscients de l'acquisition et d'autre part, ceux les plus conscients de l'apprentissage.	Lightbown et al., 1989, p.103
·	L'apprentissage d'une langue seconde (...) est un processus de «construction créative» au cours duquel l'apprenant élabore une grammaire mentale de la langue qu'il acquiert. Cette grammaire est le résultat de l'interaction entre les mécanismes internes mis en jeu par l'apprenant et le contact avec la langue seconde.	Lightbown et al., 1989, p.97

De la figure ci-dessus se dégagent trois séries de remarques.

- Une notion complexe: il est difficile de définir l'apprentissage. Cette notion varie selon les chercheurs, le mode de classification, les catégories de connaissances, etc.
- Certains auteurs mettent l'accent sur la modification des comportements par

l'environnement (perspective behavioriste); d'autres, sur les activités mentales, touchant l'information, la résolution de problèmes, l'acquisition de connaissances (perspective cognitive). L'apprentissage est un processus de changement de comportement, d'attitudes, d'interaction, de rétroaction.

· Des principes fondamentaux: dans ses découvertes, Piaget (1993, p.548) explique le développement de l'intelligence de l'enfant par son évolution, la façon dont il pense et se représente le monde. Il accorde une place importante à l'enfant dans son apprentissage. Pour sa part, la théorie de Vygotsky (1993, p.550) rejoint celle de Piaget, mais le sens diffère. Vygotsky fait une place prépondérante au facteur social dans l'apprentissage; il voit l'importance de l'interaction entre l'enseignant et l'apprenant, de la communication, de la compréhension de la pensée de l'autre. Enfin, d'autres chercheurs et pédagogues prônent une pédagogie axée sur la liberté de l'enfant: Freinet (1935), Decroly (1929), Cousinet (1991), cités par Chalvin, (1996, pp.49-78). Ces courants d'idées vont avoir un impact sur l'apprentissage selon qu'on appartient à telle école de pensée donnée.

· Un processus systémique: à cause de ses habiletés, l'apprenant peut exécuter certaines opérations mentales, utiliser des informations verbales pour se représenter la réalité et communiquer avec elle. Les stratégies cognitives lui permettent ainsi de résoudre des problèmes, de découvrir le sens des choses, d'analyser logiquement des idées, de planifier systématiquement, de comprendre un problème. Quant aux habiletés motrices, elles lui facilitent l'exécution de certaines activités physiques et la manifestation de certaines attitudes. L'apprenant, à partir d'expériences concrètes, peut apprendre, influencer les autres et les événements. L'apprentissage est donc un processus systémique: les tâches, les apprenants, les instruments, réagissent les uns par rapport aux autres.



#### **2.9.4 Conclusion à cette section**

Avec le développement des sciences humaines et les recherches en éducation, les attentes sociales, sur le plan éducatif, ont changé. Le processus enseignement/apprentissage a connu un nouvel essor. Les courants pédagogiques, les pédagogies de l'apprentissage varient en fonction des critères tels que: la place du savoir, la finalité de l'éducatif, le rôle joué par l'enseignant ou l'apprenant. La classe devient alors un lieu chargé de transmettre, de faire acquérir des connaissances, des méthodes de travail.

L'enseignant cesse d'être celui qui détient tous les savoirs et les dicte. Il est perçu plutôt comme un médiateur, un organisateur dans les apprentissages. L'enseignement se caractérise comme un processus vécu entre enseignant et apprenant; un processus que, dans les situations pédagogiques, l'enseignant provoque, favorise, fait réussir l'apprentissage d'un savoir ou savoir-faire.

L'apprenant n'enregistre plus les informations qu'il doit comprendre et intégrer. Son rôle est de bâtir, de construire son propre savoir. La classification des objectifs d'apprentissage lui permet de saisir où il va, de créer des liens avec ses connaissances antérieures. Son apprentissage devient dès lors un processus d'acquisition et de changement.

Ce processus d'acquisition et de changement peut être activé par la didactique.

## 2.10 La didactique

### 2.10.1 La distinction entre didactique et pédagogie

FIGURE 18  
La distinction entre didactique et pédagogie

Didactique	Pédagogie
· Transfert des savoirs.	· Motivation des récepteurs.
· Concerne l'objet-valeur.	· Concerne le sujet-désir.
· Recherche les voies d'accès à un savoir.	· Invente les moyens de persuader l'élève et d'y accéder.
· Pas de didactique générale mais des didactiques spécifiques.	· Une même pédagogie peut véhiculer toutes les didactiques.
· Se règle, pour sa part, sur son objet qu'elle décompose, programme et articule en processus d'accessibilité selon sa spécificité.	· Quand elle doit se modifier, elle se règle sur le sujet (âge, milieu, seuil de tolérance, antécédents, etc.)
· Le rapport maître/élève lui fournit ses conditions d'exercices; en dehors des situations réelles de communication pédagogique, elle demeure inefficace.	· Elle ne peut être reconstituée par la didactique bien que celle-ci lui doive existence.
· Elle n'apparaît pas isolément. Elle est liée à la situation pédagogique; mais elle perdure en elle-même par son objet.	· La didactique la motive, la manifeste.

Melançon J., Moisan et Roy, 1988, pp.80-81

Quatre observations se dégagent de la figure ci-dessus.

· La notion de «pédagogie» est une notion traditionnelle dans l'univers scolaire. Elle impliquait: méthodes d'enseignement, démarches, discipline, organisation en vue d'un enseignement adéquat. Néanmoins, les contenus, les savoirs, relevaient du niveau universitaire, donc de la didactique. La pédagogie était plutôt associée aux apprenants du cours primaire et la didactique, aux collégiens ou étudiants universitaires (Halté, 1992, pp.4-5).

· Les deux concepts, didactique et pédagogie, évoluent: Halté (1992, p.5) explique cette mouvance de termes par «une réaction contre la dominance du pôle pédagogique dans la période précédente.» Un rapport de force s'établit, nous dit Legrand

(1988, p.24) dans la conception même du système éducatif, l'accent est mis sur le savoir, la connaissance intellectuelle, la compétence, la promotion sociale. La classe moyenne en présence réclame les mêmes acquis pour tous.

· La notion de didactique est relativement récente. Elle fait l'objet de recherches chez les enseignants, les chercheurs et dans les centres universitaires. Cet engouement pour la didactique n'affaiblit pas pour autant la pédagogie. Il permet plutôt d'établir les liens qui existent entre l'objet d'enseignement et les contenus d'apprentissage; entre les savoirs à enseigner et la dynamique de l'apprentissage; entre ce qui s'enseigne et celui qui apprend; de trouver la relation qui est établie entre les deux concepts «*car, fait remarquer Halté (1992, p.9), si la pédagogie provoque la didactique, la didactique impose tout autant ses contraintes à la pédagogie.*»

· Aujourd'hui, le terme didactique est omniprésent dans les discours sur l'éducation. Ce qu'il désigne est à la fois multiple et controversé. Tantôt, il est confondu avec le concept de pédagogie, tantôt il lui est substitué. Ces deux termes sont pourtant distincts et voisins. Le tableau qui suit permet de mettre en parallèle les deux notions, de clarifier les interrogations qu'elles suscitent et d'apprécier les points de vue de la démarche didactique qui suivra.

### ***2.10.2 Les différents sens du concept de didactique***

La notion de didactique est complexe. Il est difficile de dresser un tableau complet sur ce concept ou d'en proposer une synthèse. Les définitions qui suivent tenteront de faire le point sur certaines questions encore mouvantes.

Dans un premier temps, nous présenterons les définitions d'une dizaine de chercheurs du domaine. Ensuite, nous tenterons d'en dégager les traits communs.

**FIGURE 19**  
**Les différents sens du concept de didactique**

· Un champ de savoirs et de savoir-faire en tant qu'ils s'enseignent et s'apprennent; discipline charnière.	Halté, 1995, Reuter, 1995, Gagné et <i>al.</i> , 1989
· Discipline contributoire centrée sur l'étude des méthodes.	Gagné et <i>al.</i> , 1989
· Ensemble de discours portant directement ou indirectement sur l'enseignement des langues (pourquoi, quoi, comment enseigner à qui, en vue de quoi).	Coste, 1989, p.20
· Une réflexion sur les objets d'enseignement (tendance épistémologique).	Halté, 1992, p.16
· Ensemble de connaissances, d'activités auxquelles on a recours pour concevoir, élaborer, expérimenter, évaluer la logistique pédagogique (interface, démarche charnière, discipline carrefour).	Legendre, 1993; Halté, 1992
· La didactique concerne essentiellement la transmission des connaissances et des capacités; elle constitue le noyau cognitif des recherches sur l'enseignement.	Lacombe, 1985, p.394
· Un vaste territoire d'investigations permettant de penser l'articulation entre des savoirs et des pratiques jusque-là cloisonnées.	Biard et Denis, 1993, p.11
· Une didactique praxéologique dont le point d'aboutissement est la pratique de la classe (combinaison des approches dont le champ est interactif).	Bronckart, 1989; Ropé, 1990
· La didactique serait centrée sur des savoirs et des savoir-faire propres à la discipline (ce qui la distinguerait de la pédagogie (...)). Elle se caractériserait par une «matrice disciplinaire» articulant ses objets et ses objectifs principaux (spécifiée à l'heure actuelle par la production/réception des discours oraux et écrits). Elle se construirait dans un réseau de relations et d'interactions entre trois «plans»: celui des pratiques d'enseignement/apprentissage; celui – central en ce qui nous concerne – des théories et des recherches; celui des métathéories (de l'histoire et de l'épistémologie de la discipline).	Reuter, 1995, p.244
· L'objet essentiel de la didactique au sein des sciences humaines est (...) le traitement du savoir dans le système d'éducation, ce qui inclut les processus d'élaboration des savoirs enseignés, leurs modes de représentation en classe et leur intégration par les apprenants.	Simard, 1997, p.2
· La didactique s'intéresse à ce qui se passe entre un enseignant, des élèves et des savoirs particuliers. Ces trois éléments de base peuvent être représentés à l'aide d'une figure appelée «le triangle didactique». (Les didacticiens envisagent les trois sommets du triangle) afin de décrire et de comprendre les phénomènes d'enseignement/apprentissage des savoirs, leur but ultime étant d'éclairer et d'améliorer l'aide que l'enseignant apporte à l'élève.	Simard, 1997, p.3

**FIGURE 19**  
**Les différents sens du concept de didactique (suite)**

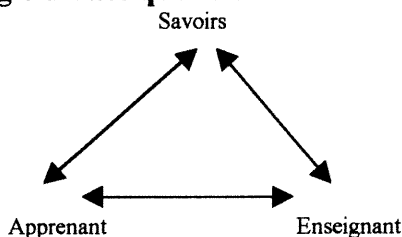
· (...) Un enseignant ne peut être efficace que s'il prend en considération l'ensemble de la situation didactique, c'est-à-dire non seulement la dimension cognitive, mais aussi la dimension relationnelle et affective de cette situation.	Dufays <i>et al.</i> , 1996, p.131
· La transmission des connaissances en milieu didactique, passe massivement par le discours. Qu'il soit oral ou écrit, le discours est un médiateur didactique du savoir dont il faut bien évaluer le rôle pour en apprécier la portée; (...) il est à la fois un procès de communication et un procès de signification.	Melançon, <i>et al.</i> , 1988, p.74
· La didactique «moderne» s'appuie (...) sur l'idée reprise de S.S. Vygotsky qu'on n'enseigne pas le langage et ses formes culturelles, mais qu'on donne la possibilité à l'élève de se les «approprier», de les «reconstruire» en les «réinventant» ou les «réinterprétant» à sa manière.	Bucheton, 1995, p.229
· Les enseignants sont d'abord des acteurs sociaux, profondément inscrits dans leur réalité sociale; enseignant la langue et les textes, ils sont des porteurs de la culture hégémonique officiellement associée à la langue française, plus encore que les enseignants des autres disciplines (...); enseigner le FLM à Dakar, à Marseille ou à Montréal, comme d'ailleurs enseigner le FLS à Montréal, à Berne ou à Anvers, devrait imposer des «interventions didactiques» différentes, compte tenu des différences énormes dans «l'appropriation didactique» par les élèves.	Chartrand et Paret, 1995, p.205
· En allant de l'acception la plus restreinte à la plus large: la didactique se définit par: a) une réflexion sur les objets d'enseignement (...); b) des recherches sur les conditions d'appropriation des savoirs (...); des recherches sur l'intervention didactique (...). Le point commun de ces trois tendances, au demeurant non exclusives les unes des autres, est l'attention aux savoirs scolaires disciplinaires.	Halté, 1992, pp.16-17
· La didactique est un ensemble de discours portant (directement ou indirectement) sur l'enseignement des langues (pourquoi, quoi, comment enseigner à qui, en vue de quoi?) et produit sur des supports généralement spécifiques (par exemple, des revues s'adressant aux enseignants de langues) par des producteurs eux-mêmes le plus souvent professionnellement particularisés (enseignants, formateurs d'enseignants, chercheurs).	Coste, 1989 (b), p.20
· Qui prépare les enseignements dans leurs interventions immédiates: <input type="checkbox"/> Objectifs et contenus des programmes, le quoi <input type="checkbox"/> En fonction des niveaux, le qui <input type="checkbox"/> Méthode, le comment <input type="checkbox"/> Techniques pédagogiques, le comment <input type="checkbox"/> Moyens pratiques d'évaluation <input type="checkbox"/> Gestion de classe <input type="checkbox"/> Facteurs d'apprentissage <input type="checkbox"/> Utilisation de la technologie <input type="checkbox"/> Problèmes d'enseignement et d'apprentissage de matières scolaires spécifiques <input type="checkbox"/> Finalités, le pourquoi <input type="checkbox"/> En aval et en amont de la situation pédagogique	Ropé, 1990 Simard, 1993, Halté, 1995 Halté, 1995 Simard, 1993  Halté <i>et al.</i> , 1990, Ropé, 1990, Legendre, 1993

De l'analyse de la figure ci-dessus, nous pouvons dégager les éléments d'information qui suivent.

· Nous définissons la didactique comme l'étude du processus d'enseignement/apprentissage en rapport avec des contenus à enseigner. L'objectif en est l'appropriation des savoirs d'une discipline nettement constituée dans son objet et ses méthodes. La didactique est un ensemble de discours portant directement ou indirectement sur l'enseignement (pourquoi, quoi, comment enseigner, à qui, en vue de quoi?).

· Processus d'enseignement/apprentissage, ensemble de discours, appropriation de savoirs, représentations des apprenants, anticipation de ses manières de faire, connaissance des savoirs à maîtriser, perception des conditions d'émergence historique, établissement de liens entre la situation d'apprentissage et son projet personnel, sont autant de termes qui permettent de déceler dans ce concept une «*étude de relations entre les partenaires directs de la situation didactique de l'enseignement/apprentissage*» (Simon, 1997, p.8). C'est ce que Chevallard (1984) appelle le triangle didactique avec les trois pôles du Savoir, de l'Apprenant et de l'Enseignant.

**Figure 19a**  
**Le Triangle didactique selon Chevallard (1984)**



### 2.10.3 *Vers une didactique praxéologique*

Chacun des pôles de la triade est en relation avec les deux autres et ils sont interdépendants.

L'apprenant apprend en interaction avec l'enseignant. Cette interprétation du triangle didactique permet de considérer les relations comme suit: savoir/enseignant; savoir/apprenant; enseignant/apprenant.

Toutefois, l'image du triangle didactique est insuffisante pour définir la didactique, d'après Simard (1992, p.13); les trois pôles: savoirs, apprenant, enseignant, ne satisfont pas, selon le chercheur, à toutes les conditions des situations didactiques. Par exemple, on ne peut enseigner de la même façon le français dans un collège, dans un lycée de ville ou à la campagne. Il en va de même dans un contexte où existent deux langues en présence avec un statut inégal, c'est-à-dire dans une situation de diglossie, où c'est la possession de la langue dominante qui permet seule l'accès aux positions sociales élevées (cf. Problématique).

L'image de la constellation didactique serait plus appropriée. En effet, il est important de prendre en compte la situation langagière des apprenants ainsi que leurs connaissances de l'étude des textes. La transposition des connaissances nous conduit, selon Simon (1997, p.8), vers l'éclatement du triangle didactique tout en tenant compte de l'ensemble des partenaires éducatifs. Le chercheur fait la remarque suivante: «*On doit aller vers une représentation éclatée du triangle originel en une constellation didactique.*» Celle-ci comprendrait le milieu éducationnel, le milieu scientifique, le milieu social et leurs interrelations (Simard, 1992, p.15).

Le milieu éducationnel englobe plusieurs composantes: système scolaire, programme d'études, conditions de travail des enseignants, traditions pédagogiques de l'institution; tous ces facteurs ont une influence sur la triade (Simard, 1992, p. 15).

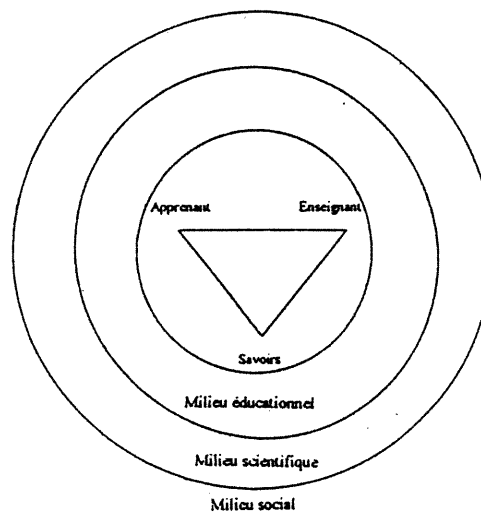
Le milieu scientifique est le lieu où s'élaborent les savoirs savants: c'est là que se situent les disciplines contributives (par exemple, pour l'enseignement des langues: linguistique,

sociolinguistique, psychologie cognitive, etc.). La didactique assure «*l'articulation entre la logique de production du savoir et celle de l'acquisition en contexte scolaire.*»

(Simard, 1992, p. 15)

Le milieu social, c'est la société en général. Cette zone a une très grande influence sur l'enseignement : on n'a qu'à penser à la controverse sur l'entrée du créole en salle de classe, en Haïti (cf. Problématique).

**Figure 19 b**  
**Le Triangle didactique, selon Simard**



Source: Simard, 1992, p.15

Le modèle proposé par Simard (1992, pp.15-16) est pluri-dimensionnel. Il prend en compte le QUOI et le COMMENT enseigner, mais surtout le QUI, le QUAND, le OÙ et surtout, le POURQUOI enseigner. Le schéma didactique de Simard tient compte des disciplines de recherche, des matières d'enseignement, des relations: savoir et apprenant, savoir et enseignant, enseignant et apprenant, de la planification des programmes. La didactique conçoit également des stratégies d'enseignement et détermine les buts à atteindre. C'est donc dans cette perspective que nous utiliserons le terme didactique tout au long de cette recherche.



#### **2.10.4 *Vers une didactique du FLS: diverses conceptions de chercheurs***

Notre objectif de recherche se situe dans l'ordre de l'activité didactique de la lecture littéraire. Le questionnement, l'observation des problèmes liés à la diglossie concernant, à la fois, les rapports de domination entre le français et le créole, les conditions de production/réception du discours en général, du texte littéraire en particulier et l'analyse des effets produits sur le comportement langagier des apprenants, n'ont de sens que s'ils sont rapportés à des faits didactiques dûment cernés (cf. Problématique).

En effet, la didactique du français ne peut faire l'économie d'une réflexion épistémologique, philosophique sur le langage. Ainsi, le domaine de l'enseignement/ apprentissage de la lecture littéraire nous amène à soulever la question de la didactique du français langue maternelle (DFLM) et de la didactique du français langue seconde (DFLS). Nous nous demanderons s'il existe un lien entre les deux didactiques d'une part, et d'autre part, si dans le cas d'Haïti, le français est une langue seconde comme une autre.

##### **2.10.4.1 *Liens entre les didactiques du français langue maternelle et du français langue seconde***

Selon certains chercheurs, il existe un lien entre les deux didactiques. Les recherches et les acquisitions du FLM ont une influence sur le développement des études en langue seconde.

Les chercheurs qui œuvrent dans le domaine de la langue seconde, se réfèrent souvent aux modèles théoriques des langues premières pour élaborer leurs propres modèles d'enseignement/apprentissage de la langue seconde (Krashen, 1985; Cummins, 1990).

De plus, De Koninck (1993, pp.3-4) signale que les travaux de certains spécialistes de la lecture/écriture du FLS, tels que: Littlewood (1984), Barnett (1989), Cumming (1990), dans leurs recherches sur la DFL1 et la DFL2 marquent l'ouverture d'un nouveau champ d'études, un changement de perspective et de méthode : le « Second language acquisition theory ».

#### 2.10.4.2 *De l'autonomie et de la spécificité de la didactique du français*

Si De Koninck voit un lien entre les recherches en DFL1 et DFL2, il n'en va pas toujours ainsi chez d'autres chercheurs. Un groupe de spécialistes de différentes écoles de pensée réunis à Paris, pour le colloque organisé par le CREDIF (1987), portaient leur réflexion sur la spécificité, la transversalité de l'enseignement des langues. La figure qui suit permet de visualiser les diverses positions de quelques chercheurs.

**FIGURE 20: Langue maternelle, langue seconde : une didactique unifiée?  
Conceptions de différents chercheurs**

Chercheurs	Opposition	Ressemblance différence	Emprunts échanges entre DFLM/DFLS	Spécificité Autonomie	Absence de liens	Unité
Littlewood 1984			Influence du FL1 sur FLS			
Dabène 1986					Aucun lien entre eux	
Galisson 1989			Resserrer les liens, articuler, harmoniser			
Richterich 1989						Penser l'unité; chacune des langues est spécifique
Bronckart 1989				Garder l'autonomie du FLM		

**FIGURE 20: Langue maternelle, langue seconde : une didactique unifiée?  
Conceptions de différents chercheurs (suite)**

Chercheurs	Opposition	Ressemblance différence	Emprunts échanges entre DFLM/DFLS	Spécificité Autonomie	Absence de liens	Unité
Marchand 1989		Rapprocher les ressemblances				
Roulet 1989	Deux situa- tions Totalement opposées					
DeKoninck 1993		L1 joue un rôle en L2				

Source: Galisson R., E. Roulet, 1989, pp.3-117

En conclusion, étant donné que la langue première influence la langue seconde, il importe en didactique, d'établir des ponts entre les deux et même de construire une progression à partir des caractéristiques de la langue maternelle tout en montrant la spécificité de la langue seconde.

### 2.10.5 *Le cas d'Haïti*

Né dans les colonies françaises entre le XVI<sup>e</sup> et le XVIII<sup>e</sup> s., le créole est une langue dérivée du français (Chaudenson, 1979). Pour des raisons socio-économiques, le français est devenu la langue officielle en Haïti; elle est utilisée par les avocats, même pour défendre les intérêts des créolophones illettrés. Avec la Constitution de 1979, le créole a acquis droit de cité à l'école et, en 1987, avec la chute du régime duvaliériste, il a accédé au statut de langue officielle (Cuq, 1991, p.87). Le créole et le français sont donc les deux langues officielles d'Haïti. Le créole parlé par les intellectuels haïtiens, souligne Valdman (1989), «contient de nombreux traits qui le rapprochent du français, dont les voyelles antérieures arrondies». Exemple: «suk» pour «sik» (sucre); «zeu» pour «ze» (œuf), etc.

#### 2.10.5.1 *Le français langue seconde au contact du créole*

La tradition pédagogique en Haïti est française. On retrouve du français dans le corpus littéraire, la culture, la littérature haïtienne (elle est surtout d'expression française), la langue d'enseignement, etc. Cependant, l'environnement premier de l'enfant haïtien est le créole: ses premiers mots (manman, au lieu de maman); ses premières phrases sont en créole, etc. Le créole est la langue dans laquelle l'enfant se sent à l'aise. Lorsqu'il arrive à l'école, en première année du primaire, il ne parle ni ne comprend le français, mais il s'exprime aisément en créole.

#### 2.10.5.2 *Pour une didactique intégrée du FLS*

La didactique du français doit donc tenir compte des conditions dans lesquelles s'opère le contact des deux langues (français-créole). De même qu'on ne peut traiter de l'approche communicative, même brièvement, sans aborder la question de LM et de LS et sans examiner également la place que doit occuper la LS dans l'apprentissage de la lecture littéraire.

Parmi les moyens pédagogiques proposés, il nous faudra non seulement choisir des types d'activités pour développer des compétences communicatives, mais, idéalement, chercher à dépasser les objectifs de compétence fonctionnelle pour atteindre des niveaux de compétence comparables à ceux des locuteurs natifs. D'une certaine mesure, à notre avis, la lecture des textes littéraires peut nous y aider.

### **2.10.6 Conclusion à cette section**

Un consensus s'établit parmi les chercheurs à propos de la nécessité d'offrir des occasions de discuter, de travailler en groupe pour faciliter la compréhension d'un texte, tout en améliorant les compétences communicatives en langue seconde.

## **2.11 Les moyens didactiques pour la lecture littéraire**

### **2.11.1 La communication orale à l'école : diverses conceptions**

Apparemment, une certaine confusion règne dans les objectifs d'appren-tissage par le fait que, d'un côté, la lecture relève des objectifs de compréhension de la langue écrite et que, d'un autre côté, la mise en œuvre des activités pédagogiques sollicite, au plus haut point, les modalités de la communication verbale. Nous sentons le besoin de préciser aussi par quelques définitions, au moins quelques aspects des notions reliées à la communication orale et de leurs modalités d'utilisation. Qu'on le veuille ou non, les échanges sur un texte, la vérification du sens des mots en contexte, les discussions sur le sens profond d'un texte, sur la portée des idées, tout cela donne lieu à des formes de vérification, à des échanges de type questions-réponses, à l'expression de points de vue divergents ou convergents entre tous les participants, à une activité pédagogique découlant de la lecture d'un même texte. La communication orale devient donc un moyen privilégié pour faire apprendre. La figure qui suit permet de présenter, ne serait-ce que brièvement, diverses conceptions des interactions verbales en classe.

**FIGURE 21**  
**La communication orale à l'école : diverses conceptions**

· C'est l'accroissement de l'habileté à communiquer verbalement dans des situations où l'apprenant est alternativement locuteur et interlocuteur (destinataire).	Asselin et Ciesielski, 1982, p.22
· (C'est) d'amener l'élève à pouvoir exprimer sa personne dans le cadre d'un discours signifiant, c'est-à-dire en tenant compte des divers éléments qui composent une situation de communication (...) dont il est le centre.	Bourret, 1980, pp.7-8
· Le développement de l'écrit est fréquemment opéré en passant de l'oral à l'oral standard ou à la lecture (...) Les linguistes ont longtemps postulé que l'oral précède l'écrit et a ainsi une priorité dans l'apprentissage.	Tochon, 1997, p.17
· L'oral est pluriel, l'élève peut saisir les normes propres à différentes langues orales en observant des interactions orales authentiques.	Roulet, 1991, pp.53-54
· Tout fait du monde extérieur ou intérieur, dès qu'il est perçu, peut être exprimé ou interprété par le langage.	Moirand, 1982, p.10
· La didactique de l'oral s'inscrit au sein d'une pédagogie de la communication, elle vise le développement de la compétence à communiquer par la parole et l'écoute. (...) Les activités orales visent (...) un savoir-faire langagier pour le futur enseignant.	Tochon, 1997, p.21
· Laisser parler les élèves (...) parvenir à ce que le groupe-classe soit un lieu de «parole libérée» (...) La classe est un lieu de réception, un lieu d'écoute ouverte, c'est-à-dire, où l'on apprend à écouter (...) L'oral, tout l'oral, ça se déchiffre, ça s'observe, ça s'analyse.	Peytard, 1977, p.16
· L'oral «pur» totalement indépendant de l'écrit est, d'une part, celui où l'élève parle spontanément, celui où il exprime ses sentiments face au monde et, d'autre part, celui de chaque jour, grâce auquel maître et élèves communiquent dans leur quotidien scolaire.	Dolz et Schneuwly, 1998, p.18
· Philippe Perrenoud situe l'école entre deux pédagogies de l'oral, l'une traditionnelle privilégiant la norme, l'autre plus récente visant la communication (...) Communication, conversation, argumentation deviennent les maîtres-mots du nouvel enseignement.	Perrenoud, 1997, p.10
· D'un point de vue historique à l'école, «l'oral» est d'abord un mode d'évaluation des savoirs: l'oral d'examens ou de concours, opposé aux épreuves écrites. Il s'agit pour l'apprenant de montrer ce qu'il sait dans les formes attendues.	Gadet, 1998, p.11
· (...) Lors d'un acte de parole interviennent les différentes composantes suivantes: les participants et leur personnalité, les réseaux de communication (conversation, cours, etc.), le lieu et le moment, ainsi que les fonctions du discours (référentielle, expressive, conative, etc.).	Préfontaine et al., 1998, p.21
· La compétence communicative consiste en l'utilisation de la langue et du geste appropriés au contexte situationnel.	Germain, 1986, p. 31
· La communication ne se limite pas à une transmission de sens; le sens du message est interprété et négocié durant l'interaction. Germain (1986) conçoit la communication selon un modèle orchestral, basé sur la relation entre des phénomènes linguistiques et kinésiques. Il s'agit d'un processus faisant appel à de nombreux codes du comportement (parole, geste, regard, mimique, espace individuel), se rapportant à des choix d'ordre culturel.	Préfontaine et al., 1998, p.21

Des définitions ci-dessus, nous retiendrons quatre éléments:

- La communication orale à l'école est une activité motivante et concrète. Son apprentissage se réalise par des entraînements et par la création de situations variées de communication.

- La communication orale à l'école est une activité interactive qui instaure une nouvelle relation entre enseignant et apprenants engagés dans une même recherche. La classe devient un lieu créateur et critique; un lieu de parole libérée, d'écoute réceptive qui favorise le dire et le faire dans des situations où le plaisir de dire et d'agir est accueilli favorablement.

- La communication orale à l'école permet à l'apprenant de se découvrir, de se retrouver, d'affirmer son plaisir d'être, d'agir et de comprendre, dans une relation avec soi-même, avec autrui et avec l'enseignant.

- La communication orale à l'école est une activité créatrice et structurante. Elle permet une prise de conscience par l'enseignant et par lui-même des potentialités d'expression de l'apprenant. Elle favorise l'appropriation des discours et du sens; elle est un instrument important pour accéder à la maîtrise du langage, celui-ci étant pluriel.

#### 2.11.1.1 *Les liens entre la lecture et la communication orale*

Il y a interdépendance entre la lecture et la communication orale, que ce soit dans une même activité langagière ou en tant qu'activités propres. En effet, certaines situations orales ne peuvent exister que soutenues par la lecture; certains échanges verbaux trouvent leur source dans la lecture de textes: cercle de lecture, questionnement réciproque, partage autour d'un texte littéraire, etc.

L'expression orale prolonge la lecture. Certaines émissions radiophoniques où l'on parle de livres, donnent le goût de faire l'acquisition de ces livres pour la lecture.

La lecture du texte littéraire peut devenir texte ou prétexte pour soutenir des activités de communication orale. Même si l'objectif n'est pas, dans notre recherche, de développer ou d'approfondir la maîtrise de la langue orale, il faut reconnaître que les interactions verbales sont indispensables aux échanges et aux dialogues sur les textes littéraires écrits. De plus, elles vont améliorer les compétences communicatives dans la langue seconde des apprenants.

### **2.11.2 *Le travail en coopération***

*«Des élèves travaillent ensemble dans un groupe suffisamment petit pour que chacun puisse participer à la tâche qui lui a été clairement assignée.»* (Cohen, 1994, p.1). Qu'il s'agisse de groupes homogènes ou hétérogènes, les apprenants peuvent se réunir pour une tâche sans la supervision de l'enseignant. Cela leur permet de faire des erreurs, de se débrouiller par eux-mêmes; il leur délègue ainsi son autorité. Cependant, les apprenants doivent rendre compte de la tâche accomplie.

Selon le principe traditionnel, l'enseignant supervise directement le travail de groupe, il ne délègue pas son autorité; il demeure la personne de référence, supervisant étroitement pour empêcher les apprenants de commettre des erreurs ou pour corriger à mesure les fautes commises. Dans un travail de groupe, chacun a un rôle important à jouer, chacun a besoin de l'autre pour mener à bien sa tâche. C'est à l'intérieur même du groupe qu'ensemble les



apprenants se responsabilisent et apprennent à prendre entre eux des décisions (Aylwin, 1994, pp.28-29).

#### 2.11.2.1 *Les modalités du travail coopératif*

Dans le travail de groupe, il y a moins de perte de temps, l'apprenant étant engagé dans une tâche pour laquelle il est motivé et responsable avec les autres. Des recherches ont démontré que dans un enseignement magistral, le plus souvent, l'apprenant est laissé à lui-même; il risque donc de faire tout, sauf ce qu'on lui a donné à faire!

Dans le travail coopératif, l'apprenant est actif; s'il est en difficulté, son interaction avec le groupe va l'aider à aller plus loin. Le groupe étant responsable de la tâche, la pression du groupe pousse chacun à vouloir performer.

Selon Cohen (1994), les groupes de plus de cinq apprenants ne sont pas favorables à l'interaction. Dans les groupes dépassant quatre ou cinq apprenants, il y a risque que l'un ou l'autre des membres ne participe pas au travail de coopération. De même qu'un groupe de trois apprenants court également le risque qu'un de ses membres soit mis de côté. Pour certaines tâches, le groupe de deux est idéal. Cependant, si la tâche est exigeante et requiert certaines habiletés, il se pourrait qu'il ne dispose pas de toutes les ressources nécessaires pour entreprendre la tâche requise.

### 2.11.2.2 *Les fonctions du travail coopératif*

· Les apprenants sont obligés de s'engager. Ils apprennent à résoudre entre eux des problèmes; ils deviennent inventifs, créatifs. Les apprenants apprennent les uns des autres, ce qui suscite un haut niveau de conceptualisation, et ils ressentent une authentique fierté intellectuelle lorsque le produit de leur travail est supérieur à ce que chaque membre du groupe aurait pu obtenir seul (Cohen, 1994, pp.13-14).

· D'un point de vue cognitif, les apprenants bénéficient tous du travail fait en coopération: le plus faible est soutenu par le groupe; loin de se retirer dans un coin, il se sent responsable du groupe au même titre que les autres; il profite des explications des plus forts. Ces derniers, souvent obligés de donner des explications aux plus faibles, deviennent plus performants en consolidant leur propre apprentissage.

· D'un point de vue communicationnel, les apprenants deviennent plus habiles à parler. Dans l'enseignement traditionnel, l'enseignant s'appuie sur les règles et les structures; dans un travail coopératif, les apprenants apprennent davantage des autres: ils écoutent, expliquent, font des suggestions, posent des questions. Si le groupe doit comprendre ce que chaque membre a à faire pour atteindre son objectif, celui qui parle se fera poser des questions et sera porté à devenir un communicateur clair.

· D'un point de vue social, les apprenants formés à un travail de coopération sont plus présents aux autres, plus coopérants en dehors d'une tâche de classe. Ils deviennent moins compétitifs, moins négatifs face aux autres, que les apprenants formés à la pédagogie traditionnelle.

Lorsque le groupe s'engage dans des tâches de coopération, les membres sont plus susceptibles de former des liens d'amitié et de s'influencer les uns les autres que lorsque la tâche stimule la compétition entre les participants. (*ibidem*, p.17).

### 2.11.2.3 *Le rôle de l'enseignant*

Quand les groupes de tâche semblent bien fonctionner et que l'enseignant a délégué son autorité, il lui faut demeurer vigilant et se montrer plus exigeant. Il peut poser des questions-clefs pour permettre d'aller plus loin, stimuler les élèves dans leur réflexion. S'il doit intervenir, il le fait pour traiter des problèmes extérieurs à la tâche elle-même. L'intervention de l'enseignant doit être judicieuse et non excessive. Il y a des circonstances où il est obligé d'intervenir: si la tâche n'est pas bien comprise, si des conflits interpersonnels éclatent, si le groupe n'arrive pas à s'organiser pour se lancer dans la tâche, s'il ne progresse pas, ou si le travail dépasse la capacité du groupe, etc.

En conclusion à cette section, finalement, ce travail en coopération ne permet pas de réaliser des miracles; cependant, l'apprenant faible pourra améliorer ses performances et devenir, lui aussi, important aux yeux du groupe.

L'entraînement au travail en coopération prépare aussi l'apprenant à participer activement au cercle de lecture.

### 2.11.3 *Le cercle de lecture*

C'est un groupe de discussion dans lequel les apprenants se rencontrent régulièrement pour parler de leur lecture (Harste et *al.*, 1988). D'autres chercheurs, comme McMahon et *al.*, (1991), en font une stratégie utile pour favoriser la lecture chez les apprenants, leur donner des occasions de lire, leur permettre d'interpréter les textes, de les commenter pour favoriser chez eux des interactions, des discussions en petits groupes, au lieu de répondre

à des questions-réponses. Le principal objectif du cercle de lecture est de susciter chez les apprenants des réactions aux textes littéraires, de favoriser entre eux le dialogue, le partage, la discussion, plutôt que la réalisation d'une tâche. Il existe différentes formes de cercles de lecture. Nous en décrivons une situation typique.

### 2.11.3.1 *La description d'un cercle de lecture*

Les apprenants réunis en petits groupes de quatre à six, ayant un même livre, discutent entre eux durant deux à trois semaines. Voici les caractéristiques décrites par Daniels (1996) pour le cercle de lecture ou cercle littéraire.

- Choix d'un livre : les apprenants choisissent, à partir de plusieurs livres proposés, celui qui les attire. Cela permet à l'enseignant de former des équipes à partir de leur choix.

- Période de lecture : différents groupes peuvent lire différents livres; s'ils ont un choix, ils ne liront pas tous le même livre. Les groupes se rencontrent régulièrement. Le cercle de lecture est une activité à long terme. Si les apprenants se rencontrent de façon occasionnelle, ils n'auront pas le temps d'apprendre à discuter entre eux.

- Période d'écriture : Pour se préparer à rencontrer leur cercle de lecture, les apprenants écrivent dans un «carnet de lecture» leurs réactions au cours de leur lecture; ils indiquent des pages sur lesquelles ils veulent discuter, passer leurs commentaires, ou poser des questions. Ils peuvent également dessiner. Pour faciliter la rédaction dans le «carnet de lecture», l'enseignant note au tableau, en guise de suggestions, quelques points de repères (exemple: comparaison entre deux personnages, décrire un problème de tel personnage, etc.). Le carnet de lecture constitue une source d'idées lors

de la discussion.

· Période de discussion : Les sujets de discussion viennent des apprenants; ils choisissent eux-mêmes leurs thèmes, car ils ne parlent pas de n'importe quoi.

Le cercle littéraire est très exigeant; les apprenants ont une responsabilité face au groupe en choisissant eux-mêmes leurs sujets à discuter. Un va-et-vient continu s'établit entre la lecture et la discussion qui peut durer jusqu'à 20 minutes. Ils peuvent même nommer un animateur du groupe.

· Rôle de l'enseignant : L'enseignant joue un rôle déterminant dans l'attitude des apprenants vis-à-vis du projet. Les suggestions notées au tableau sont orientées vers les réactions, les réflexions critiques; elles ne peuvent aboutir à un résumé de texte (Kelly et Farnan, 1991; Martinez et *al.*, 1992). L'enseignant a trois fonctions dans le cercle de lecture: il est démonstrateur, facilitateur et accompagnateur.

*Démonstrateur*: L'enseignant réagit au texte pour apprendre aux apprenants à réagir. Il se donne en exemple, sert de modèle. Il s'engage dans la discussion, manifeste ses réactions au texte, sa participation contribue au développement du sentiment de communauté du groupe (Martinez et *al.*, 1992).

*Facilitateur*: L'enseignant facilite l'expression orale en aidant les apprenants à expliciter leurs propres réponses personnelles durant les discussions. Il rencontre les groupes où les apprenants ont plus de difficulté, les soutient, prend des notes, observe, analyse, fait des rencontres individuelles, évalue et facilite l'auto-évaluation et l'évaluation du groupe (Goldenberg, 1993; Langer, 1994).

*Accompagnateur*: L'enseignant accompagne les apprenants en leur donnant des procédures, des techniques pour faire avancer leurs discussions.

Le cercle de lecture peut prendre différentes formes. Le tableau ci-dessous présente une marche à suivre et indique les conditions qui suscitent la motivation chez les apprenants.

**FIGURE 22**  
**Les cercles de lecture: marche à suivre**

Objectif du projet et activités	Conditions de motivation satisfaites
Un cercle de lecture est un groupe de discussion organisée dans lequel les élèves sont amenés à lire au complet et à analyser plusieurs romans différents.	Projet permettant à l'élève d'interagir et de collaborer avec les autres.
Le projet débute par une activité d'initiation dans laquelle l'enseignant explique aux élèves les différentes tâches qui les attendent et modélise les divers rôles qu'ils devront assumer: l'animateur, l'éclaireur, l'illustrateur, le metteur en scène, le chercheur, le relationniste, le magicien des mots, le navigateur, le synthétiseur. Un premier essai servant d'exemple doit concrétiser ces explications.	Activité comportant des consignes claires. Activité interdisciplinaire.
La deuxième activité consiste à présenter aux élèves les différents romans proposés et à demander à chacun d'eux de faire un choix de lecture en fonction de ses intérêts.	Activité permettant à l'élève de faire des choix. Activité signifiante.
Les élèves sont regroupés en équipes en fonction des romans choisis; ensuite, il leur est demandé de se choisir un rôle et de l'inscrire sur une feuille intitulée «distribution des rôles».	Activité offrant un défi à l'élève. Activité diversifiée et intégrée aux autres activités.
Lors de la lecture d'une partie du roman, chaque élève prépare la discussion en remplissant la fiche de son carnet de lecture correspondant au rôle qu'il a choisi.	Activité exigeant un engagement cognitif.
Les élèves sont ensuite invités à discuter entre eux durant une période de temps de 20 minutes.	Activité se déroulant sur une période de temps suffisante.
Après la discussion, l'élève écrit un court texte qui rend compte de sa compréhension du passage qui vient d'être discuté.	Activité exigeant un engagement cognitif.
Pour la lecture de la partie suivante, les élèves changent de rôle et accomplissent les tâches qui s'y rattachent.	Activité exigeant un engagement cognitif. Activité diversifiée et intégrée aux autres activités.
On passe à une activité de synthèse: les membres de l'équipe qui a lu le roman communiquent à toute la classe ce qu'ils en ont compris. À la fin, chaque équipe produit une activité de synthèse qui vise à faire la promotion de ce livre.	Activité permettant à l'élève d'interagir et de collaborer avec les autres. Activité productive.

Source: Viau, 1997, pp.121-122

Le cercle de lecture capte l'attention des apprenants et les prépare à l'écoute pour la lecture à voix haute.

### 2.11.4 La lecture à voix haute

La lecture à voix haute dépasse largement le simple fait de lire à haute voix. Les différentes définitions de la figure ci-dessous en témoignent.

**FIGURE 23**  
**La lecture à voix haute**

·	Activité personnelle et privée fondée sur un rapport réciproque entre le lecteur et le texte (...) Cette activité prend un caractère public, chaque fois que le lecteur dit à haute voix un texte à l'intention d'un public destinataire du message.	Weiss, 1991, p.166
·	L'intelligence du texte par le son d'où fuse tout le sens (...) le sens, ça se prononce (...) nos mots ont besoin de vie (...) dès que la voix s'en mêle, le livre en dit long sur son lecteur ... le livre dit tout.	Pennac, 1992, pp.196-197
·	Les enjeux que comporte la «réception vocale» intéressent directement les premiers apprentissages de la lecture littéraire. Écouter une lecture à haute voix peut aider à comprendre le sens de certains mots, à percevoir l'organisation de certains passages, à mieux saisir telle ou telle intention.	Dufays et al., 1996, p.164
·	Quant aux enjeux de la «production vocale», ils sont aussi de première importance. En faisant passer le texte par sa voix et/ou par sa mémoire, le lecteur se l'incorpore véritablement pour le déployer dans le temps de la lecture.	Dufays et al., 1996, p.164
·	Il est possible que la mise en voix «excite sourdement le désir» de parler du ou au texte.	Yerlès, 1996, T.1, p.164
·	Quand je parle de voix (...) de la voix du côté du lecteur ou du côté de l'auditeur de lecture vocale, étant entendu bien sûr que le lecteur à voix haute est en même temps auditeur – situation spectaculaire de sa propre voix, de sa propre lecture vocale.	Yerlès, 1996, T.2, p.103
·	La lecture vocale des textes est non seulement pour nous un fait de mémoire (...) elle reste, à des degrés divers, bien présente à l'école, en classe de français.	Legouvé, 1897
·	La mise en bouche proche de l'ancienne «ruminant», la lecture vocale murmurée, la lecture ralentie, la lecture accélérée, la lecture criée ou tout simplement la lecture «à la table», comme disent les comédiens, ne sont-elles pas autant de leviers, de levées possibles de l'accomplissement littéraire global d'un texte?	Yerlès, 1996, T.2, p.106
·	La lecture à haute voix: mode normal d'appréhension d'un texte littéraire, ne s'efface pas avec le développement de la culture de l'imprimé.	Chartier, 1990, p.144
·	La lecture à voix haute est, en effet, à la différence de la lecture ordinaire, une partie qui se joue à trois, le lecteur assurant la médiation entre un texte et ses destinataires effectifs.	Foucambert, 1976, p.101
·	La lecture à voix haute peut être décrite comme l'ensemble des opérations linguistiques permettant de passer du texte écrit au texte oralisé. La lecture à haute voix est alors le modèle fondamental de lecture (...) (c'est une pratique) de transcodification des signes alphabétiques.	Bajard, 1994, p.47
·	La lecture à voix haute est un message pluricodé. D'autres langages sont mis en jeu: langage des yeux, des mimiques, des gestes, de l'espace, de l'image, etc.	Bajard, 1994, p.48

#### 2.11.4.1 *Avantages de la lecture à voix haute*

Pour les apprenants, d'un point de vue affectif, la lecture de fiction à voix haute éveille chez eux de l'enthousiasme; elle leur donne le goût de lire et le plaisir du texte. D'un point de vue cognitif, le fait d'entendre dire le texte permet de mieux saisir le sens des mots, de nourrir l'imaginaire, d'enrichir le vocabulaire; de goûter aux richesses de la langue; de comprendre les données essentielles du sujet traité, les informations, la logique rigoureuse du texte, au rythme de la lecture. De plus, la lecture à haute voix facilite la mémorisation de certains passages de textes littéraires; celui qui écoute se les approprie mieux. «Les formes répétitives de la fiction permettent d'anticiper, de noter les enclencheurs et les connecteurs, les structures syntaxiques et les expressions qui reviennent souvent.» (Roy-Duguay, 1999, p.35).

Pour l'enseignant, d'un point de vue social, la réception des paroles qu'il émet comme le lecteur exige, de sa part, un engagement personnel parce qu'il doit entraîner ses auditeurs. La voix qui porte le texte possède également, au-delà de la fonction linguistique, une fonction expressive: un même mot, en fonction de l'intonation, peut transmettre des messages multiples (Bajard, 1994, pp.48-49).

#### 2.11.4.2 *Une ou plusieurs voix: enseignant, apprenant*

La lecture à haute voix se fait, dans la classe, soit par l'enseignant, soit par l'apprenant. L'enseignant peut varier les effets de réel de la lecture en substituant, par la magie du jeu, la relation univoque qui existe entre acteur et personnages du texte: un apprenant peut dire les paroles d'un personnage; plusieurs apprenants peuvent se partager les paroles; celui qui lit peut être distinct de celui qui accomplit les gestes; parfois, les apprenants, en chœur,



peuvent prendre en charge la parole d'un personnage ou du narrateur, etc.

#### 2.11.4.3 *De la langue aux langages: pratique du dire*

Au cours de la lecture à voix haute, l'enseignant peut inviter l'apprenant à partager ses idées, ses sentiments, à poser des questions suscitées par le texte; en un mot, à partager le bonheur que lui apporte la lecture, à interagir. L'apprenant livre ainsi une part de son expérience personnelle de lecture et expérimente en même temps sa capacité d'écoute. Ce temps d'échange, nous disent Dufays et *al.*, (1996, pp.140-141), permet également aux apprenants de parler entre eux sur un point commun qui les intéresse et de partager la découverte du plaisir des autres. De plus, découvrir le sens du texte les aide à mieux comprendre.

La lecture à haute voix permet donc d'équilibrer le poids des langages que l'on veut mêler à la langue. Le texte littéraire écrit reste matière, alors que celui qui vit par la voix participe à l'art du dire. S'exprimer davantage permet de mieux lire: le fait de raconter ou de lire à haute voix des histoires aux enfants, assure, chez certains, la réussite en lecture. Lire davantage permet de mieux dire; la lecture reste un moyen privilégié de formation, d'acquisition de savoirs, de culture; elle est source d'enrichissement personnel. Symétriquement, l'oral exprime ce qu'est le locuteur et ce qu'il sait (Weiss, 1991, p.170).  
Qu'en est-il du débat?

### 2.11.5 *Le débat*

Dans le débat, l'argumentation orale joue un rôle important. Certaines images sociales se construisent au cours de la conversation entre les débatteurs. Ce sont également des marques linguistiques de l'interaction qui se révèlent dans cette communication orale.

Le concept d'interaction, utilisé spécifiquement dans le domaine de la sociologie jusque dans les années cinquante par l'école interactionniste, a vu sa réapparition en linguistique vers 1929, avec les travaux de Bakhtine. Traduit en français en 1977, le chercheur fait remarquer que

L'énonciation est le produit de l'interaction de deux individus socialement organisés et même s'il n'y a pas un interlocuteur réel, on peut substituer à celui-ci le représentant moyen du groupe social auquel appartient le locuteur (...). Tout mot constitue justement le produit de l'interaction du locuteur et de l'auditeur. (Bakhtine, 1977, p.123)

Dans le cadre de la classe, le débat constitue un des moyens qui permettent à l'apprenant de comprendre les positions de l'autre, de défendre ses propres opinions, et de travailler en coopération. C'est un outil privilégié de recherche d'informations, de partage entre les interlocuteurs. La figure qui suit présente les différentes acceptions du terme.

**FIGURE 24**  
**Le débat : quelques acceptions**

· Le débat, c'est une sorte de modèle de conversation.	Kerbrat-Orecchioni, 1990, p.119
· Une discussion sur une question controversée entre plusieurs partenaires qui expriment leurs opinions ou attitudes, essaient de modifier celles des autres, tout en ajustant les leurs, en vue idéalement de construire une réponse commune à la question initiale.	DePietro et al., 1996-1997, p.109
· Une technique pédagogique opposant deux élèves ou deux groupes d'élèves ne partageant pas le même avis par rapport aux avantages et aux inconvénients d'une solution envisagée pour résoudre un problème.	Goupil et Lusignan, 1993, p.263
· Le débat est une forme de discussion. Il s'agit de diviser le groupe en deux «clans», chacun ayant à défendre un point de vue opposé; typiquement, le problème est présenté de façon à ce que les apprenants puissent défendre la position «pour» ou la position «contre».	Chamberland et al., 1999, p.132
· Dans un débat, une personne ou un groupe de personnes doit influencer la prise de décisions d'auditeurs indécis.	Hoover, 1976, pp.111-24
· Débattre une question, c'est échanger à son sujet des arguments opposés. Coulombe et al., insistent sur cet aspect du débat qui consiste à défendre des positions divergentes.	Jones et al., 1979, p.46 Coulombe et al., 1976, p.93
· Le débat apparaît comme un genre conventionnel et formel largement répandu dans les sociétés de type démocratique, et fréquemment abordé dans la littérature.	Habermas, 1987; Kerbrat-Orecchioni, 1990, p.65
· Le débat se caractérise par une discussion sur une question controversée entre plusieurs partenaires qui essaient de modifier les opinions ou les attitudes d'un auditoire.	Dolz et Schneuwly, 1998, p.163

Trois conditions fondamentales se dégagent de la figure ci-dessus.

#### 2.11.5.1 Conditions fondamentales

Pour qu'il y ait débat, il faut une situation sociale de communication, un certain désaccord entre les débatteurs et une question initiale controversée.

- Une situation sociale de communication: le débat peut se dérouler dans une salle de classe, dans un temps donné, soit une vingtaine de minutes. Cette activité réunit des interlocuteurs ayant des statuts, des rôles sociaux, et qui sont concernés par la question à débattre (DePietro et al., 1996-1997, p.109).

- Un certain désaccord entre les débatteurs: Le débat suppose un certain désaccord entre les débatteurs; leurs positions ne doivent pas être identiques, car

le débat serait inutile; ni trop différentes parce que le débat serait difficile, voire impossible. Les deux camps ont des positions qu'ils sont prêts à mettre en jeu, à modifier selon l'évolution de la discussion (DePietro et *al.*, 1996-1997, pp.109-111).

- Le débat repose sur une question initiale controversée: Il faut d'abord une question qui suscite des réponses, des opinions divergentes. Il faut également que le débat soit public et qu'il y ait des prises de position, des discussions entre les débatteurs.

#### 2.11.5.2 *Quatre outils langagiers pour argumenter*

Selon Dolz et Schneuwly (1998, pp.168-169), dans le débat, la construction des interventions met en jeu des opérations langagières telles que: la réfutation, la modélisation des interventions, la reformulation pour marquer et assurer l'inter-compréhension, divers marqueurs.

- La réfutation: c'est le mécanisme-clé du débat. Ce procédé prend des formes diverses: le débatteur peut d'abord exprimer un certain accord avec le groupe opposé pour mieux marquer ensuite son désaccord.

- La modélisation des interventions: tout en tenant sa position, par une attaque verbale envers l'interlocuteur, chacun peut atténuer cette atteinte sans pour autant renoncer à ce qu'il dit, en modélisant son intervention.

- La reformulation pour marquer et assurer l'inter-compréhension: souvent dans un débat, le débatteur reformule la pensée de l'autre pour faire sentir à l'autre qu'il est bien compris et parfois, il y ajoute un peu de sa pensée pour compléter.

- Divers marqueurs structurent le débat: certains marqueurs peuvent déjà indiquer l'orientation des arguments que l'on avance. Ces marqueurs structurent les principales interventions entre les intervenants.

### 2.11.5.3 *Les fonctions du débat en didactique*

Avec le débat, l'apprenant apprend à pratiquer la langue oralement, à mieux saisir ce qu'est l'argumentation et à approfondir ses connaissances en ce domaine. Selon DePietro et al., (1996-1997, pp.102-103), les apprenants s'entraînent à développer leur

capacité à débattre, qui met en jeu des opérations aussi différentes que la perception des rôles sociaux des débatteurs, la régulation des échanges, le respect des tours de parole, l'écoute d'autrui, la compréhension des positions des divers débatteurs, l'intégration de la parole de l'autre dans son propre discours et l'expression de sa propre opinion.

### 2.11.5.4 *Le déroulement global d'un débat: trois étapes*

Recherche d'informations, présentation des points de vue et objectivation constituent les trois étapes successives d'un débat.

- Étape 1: Recherche d'informations. Les apprenants qui préparent un débat se réunissent en sous-groupes pour structurer leurs arguments. Ils écartent toute information neutre. Cette recherche ensemble développe chez eux la conscience critique, *«l'habileté à discriminer et évaluer l'information disponible»* (Goupil et Lusignan, 1993, p.263). La construction conjointe d'une réponse commune à une question devient un *«outil de réflexion qui permet à chacun de préciser, de modifier sa position initiale»* (DePietro et al., 1996-1997, p.110).

- Étape 2: Présentation des points de vue. Pour atteindre les objectifs visés par le débat, Hoover (1976, pp.111-20-29) propose la démarche qui suit: le sous-groupe s'étant exprimé en faveur d'une solution, articule son argumentation autour de trois questions: La solution trouvée est-elle importante? Va-t-elle apporter un changement? Est-elle réalisable ou souhaitable?

Ce sous-groupe a le fardeau de la preuve et doit préparer son argumentation de façon rigoureuse. Quant au groupe opposé à la solution défendue, il se prépare sans avoir une idée des stratégies ni des arguments de l'autre groupe; il se trouve ainsi désavantagé. Il doit être disposé à réagir en essayant de trouver des informations et des exemples appropriés. Au moment du débat, il doit se concentrer sur les points faibles de l'autre groupe (Goupil et Lusignan, 1993, p.264).

Les positions des deux groupes de débatteurs *«du début à la fin du débat, ne sont jamais tout à fait les mêmes; ces positions, dans l'interaction, ont été enrichies des apports des autres.»* Et pour qu'il y ait évolution, enrichissement, remise en question, il faut au départ que la question du débat soit *«bien délimitée, bien analysée et examinée sous différents angles, sous différentes facettes»*. Un débat *«évolue par étapes, il est structuré.»* D'où l'importance de synthétiser, de résumer les passages d'une étape à l'autre, de façon provisoire (DePietro et al., 1996-1997, p.11).

· Étape 3: Objectivation. Après le débat, l'enseignant questionne le groupe-classe pour aider et obliger les apprenants à porter un jugement sur le déroulement de l'activité: Qu'avons-nous fait? Comment l'avons-nous fait? Pourquoi l'avons-nous fait?

Enfin, en ce qui concerne la durée prévue pour le débat, le nombre de minutes est identique pour chacun des groupes. Selon Hoover (1976), le temps du débat est de 10 minutes au primaire et 20 minutes au secondaire.

### 2.11.5.5 *L'évaluation*

En interaction avec la classe, l'accent est mis par l'enseignant sur la qualité des arguments avancés par chacun des groupes. La discussion qui suit le débat doit faire ressortir «*ce qui peut être généralisé et démontrer dans quelle mesure d'autres solutions moins radicales pourraient convenir à la majorité*» (Goupil et Lusignan, 1993, p.265). L'évaluation clôt, en quelque sorte, l'objectivation après l'activité.

### 2.11.5.6 *Le modérateur: un principe de régulation*

Que ce soit l'enseignant ou un élève qui ait cette responsabilité, le modérateur dans un débat est important; il assume différentes fonctions: il ouvre le débat, présente les participants, précise la question à débattre; clôt le débat, redonne la parole à chaque débattre. Au cours de l'activité, il structure le débat, synthétise, résume les acquis, recentre, recadre le débat s'il y a lieu, le relance. Il sert de lien entre les débatteurs et l'auditoire. Le modérateur, en un mot, «*représente (...) le principe actif de structuration, d'autorégulation, de contrôle de débat*» (De Pietro et al., 1996-1997, p.117). Chaque élève est-il, tôt ou tard, un modérateur dans le questionnement réciproque?

## 2.11.6 *Le questionnement réciproque*

### 2.11.6.1 *Objectifs et méthode*

Le questionnement réciproque vise trois objectifs: améliorer la compréhension en lecture, enseigner aux apprenants à formuler leurs propres questions, et les inciter à se donner constamment des intentions de lecture (Manzo, 1969; Fortier, 1983, p.57). Le choix de ce moyen didactique implique que l'enseignant et les apprenants fassent en même temps une

lecture silencieuse d'un premier fragment de texte et que l'enseignant réponde aux questions posées par ses apprenants sans relire son texte. Puis, après la lecture silencieuse du fragment suivant du même texte, les apprenants sont questionnés à leur tour par l'enseignant. Ils ne doivent pas non plus relire le texte pour répondre aux questions (Fortier, 1983, p.57). Fortier (1983, p.59) nous donne en exemple le découpage d'un texte en plusieurs séquences (cf. Annexe 5, page xlv, et il indique la nature des questions que les apprenants peuvent arriver à formuler.

#### 2.11.6.2 *Avantages pour les apprenants*

Le questionnement réciproque incite les apprenants à devenir des lecteurs autonomes et actifs, et les habilite à poser eux-mêmes des questions sur le texte. De plus, ils s'impliquent activement dans leur processus d'évaluation. Dans cette approche, l'enseignant devient un guide, un modèle, et l'apprenant, le principal agent de son développement (Bourneuf et Paré, 1975, p.40).

Même si le questionnement réciproque peut aussi se faire entre pairs, dans cette approche, *«L'attitude de l'enseignant est décisive; il doit absolument montrer qu'il est lui aussi à la recherche du sens, en plus de susciter chez ses élèves le désir de poser des questions difficiles et personnelles.»* (Lebrun et al., 1993, p.192). Qu'en est-il du jeu de rôle?



## 2.11.7 *Le jeu de rôle*

### 2.11.7.1 *Définition, buts et étapes*

Le jeu de rôle est une stratégie visant à représenter, à simuler des situations, le plus souvent semblables à celles de la vie réelle, grâce à une scène improvisée entre deux ou plusieurs acteurs étudiants; chacun de ces derniers est sensé interpréter le rôle d'un personnage de la situation simulée, sans avoir appris un texte auparavant comme c'est le cas au théâtre: ses paroles et ses actions sont spontanées (Tournier, 1981, p.253). Cette définition du jeu de rôle synthétise les différents points sur lesquels insistent d'autres auteurs comme Villeneuve, (1994, p.143), Chamberland et *al.*, (1999, p.71), Weiss (1983, p.15).

#### À quoi sert le jeu de rôle?

Il prépare les apprenants à participer à d'autres activités qui exigent plus de spontanéité et de la fluidité verbale; il projette les apprenants dans une situation imaginaire pour y jouer leur propre rôle ou celui d'un personnage; il leur permet de créer le rôle à leur gré et les amène à s'impliquer davantage; il élargit leur champ de discours utile, mais limité parce qu'il naît de l'interaction de la classe; les apprenants se projettent avec plus d'autonomie expressive et créative; l'atmosphère coopérative de la classe permet aux plus timides d'être moins perturbés par la tension que peuvent provoquer des activités centrées sur le «je» (Conseil de l'Europe, 1991, pp.167-168).

Les étapes-clefs de l'organisation et de l'exécution d'un jeu de rôle sont indiquées dans la colonne de gauche du tableau qui suit. Celles qui figurent dans la colonne de droite ne sont pas toutes nécessaires; cela dépend du but et du type d'activité.

**TABLEAU XIII**  
**Les étapes-clefs de l'organisation et de l'exécution du jeu de rôle**

1.	Présentation / explication du contexte, des rôles, de la tâche.	1.a	Anticipation des besoins linguistiques.
		1.b	Démonstration (brève).
		1.c	Préparation des rôles par les apprenants réunis en équipes.
2.	Exécution (paires / groupes) Intervention de l'enseignant réduite au minimum (rôle d'animateur).	2.a	Suivi de l'exécution. observateurs / enregistrements
		2.b	Activité supplémentaire pour ceux qui ont fini avant les autres.
		2.c	Exécution «public» (plénière) par un(e) ou deux groupe(s) paire(s).
3.	Analyse des exécutions (plénière) – auto-évaluation – observations aux apprenants		
4.	Évaluation de l'activité par les apprenants	5.	Activité d'exploitation, par exemple: – création de nouveaux textes – travail linguistique à partir des erreurs

(Source: Capelle, 1991, p.169).

## **2.12 Justification de l'utilisation des moyens didactiques choisis pour la lecture littéraire**

### **2.12.1 *La communication orale***

La classe de lecture est le lieu privilégié de la communication orale. L'enseignant prévoit du temps pour que les apprenants partagent leurs sentiments avec d'autres par rapport à l'œuvre en question. L'apprenant lit, partage sa lecture pour mieux comprendre et apprécier. Il explique sa compréhension et confronte ses idées à celles des autres. Ce partage privilégie les moyens organisationnels, tels que la plénière, les interactions verbales en petits groupes, etc.

L'entraînement en vue de l'apprentissage de la communication orale passe par la création de situations de communication: l'apprenant est invité à remplir, dans les discussions de groupes, des fonctions de production, de régulation, d'observation. Cela lui permet de prendre conscience du fonctionnement de sa pratique de communication orale et de l'efficacité de sa production. L'entraînement à la communication orale, en classe, le rend confiant sur son aptitude à s'exprimer, augmente sa compétence à communiquer dans des situations d'échange ou de conflit, de prise de décisions, d'initiation à la vie de groupe.

### **2.12.2 *Les interactions verbales***

Les interactions verbales en petits groupes favorisent l'interdépendance positive des apprenants entre eux. Ceux-ci ont un but commun qui ne peut être atteint que par l'apport et le succès de chacun du groupe; cela exige le partage des responsabilités individuelles: chaque apprenant est obligé de faire sa part pour atteindre le but fixé par le groupe (Cohen, 1994).

Le groupe interactif encourage et stimule la participation de l'apprenant: il s'implique davantage dans la résolution de la tâche, acquiert plus d'autonomie avec ses pairs. L'interaction le pousse à activer ses connaissances antérieures. Ce procédé place l'apprenant dans un climat de sécurité affective; il est motivé. L'interaction avec ses pairs lui permet d'obtenir l'information pour la transformer, la valider, l'utiliser et la transmettre aux autres. Le dialogue, la confrontation des points de vue l'aident à renouveler sa motivation. Les interactions verbales en petits groupes amènent l'apprenant à exprimer les différentes facettes de sa personnalité, à associer sa vie affective et intellectuelle, ce qui est une condition essentielle de sa motivation. Les interactions verbales en petits groupes permettent l'intégration socio-culturelle des apprenants issus de groupes minoritaires, le soutien affectif et pédagogique des apprenants faibles, l'amélioration des habiletés communicatives, le développement d'un système personnel de valeurs et la réalisation d'une évaluation formative continue.

### ***2.12.3 Le cercle de lecture***

Le cercle de lecture développe, lui aussi, chez l'apprenant, des attitudes positives envers la lecture; il suscite chez lui des discussions naturelles qui le poussent à la recherche et à la pensée critique. Celui-ci acquiert ainsi le sens des responsabilités face au groupe, de l'autonomie. Il apprend à mener une discussion, à écouter l'autre, à clarifier ses idées et à partager ses expériences. L'écriture dans le journal lui permet de garder des traces de sa lecture, d'approfondir le sens qu'il a saisi dans l'histoire et de se l'approprier.

#### **2.12.4 *La lecture à voix haute***

Plusieurs enseignants, comme Pennac (1992), encouragent la lecture à voix haute devant les apprenants. Ils agissent ainsi comme modèles. Ce procédé permet à l'enseignant de partager avec les apprenants sa passion pour la lecture. Ces derniers écoutent avec attention, sont motivés; ils rentrent dans un univers fictif, s'intéressent à l'histoire et continuent à rêver même après la classe de lecture (Viau, 1997, p.132).

Cette façon de «modéliser» la lecture est importante pour l'anticipation. L'enseignant qui lit à voix haute devant ses apprenants peut s'interrompre pour se poser des questions, réfléchir tout haut, dire ce qu'il pense du roman, faire des hypothèses. Il donne ainsi aux apprenants une «intention de lecture»: celle de vérifier ses hypothèses. Au cours de la lecture, il peut aussi demander aux apprenants leur opinion sur différents aspects du texte lu: personnages, époque, lieux, etc. Enfin, en équipe ou en cercle de lecture, l'enseignant peut encourager chaque apprenant à lire un extrait en présence de l'équipe de tâche.

La lecture à voix haute vise à pousser les apprenants à entreprendre eux-mêmes la lecture, leur donner le goût de lire et développer chez eux des habitudes de lecture.

#### **2.12.5 *Le débat***

L'activité du débat est liée au fonctionnement de la langue; il constitue un défi pour l'apprenant. Le débat forme à l'argumentation. La construction des arguments suppose la maîtrise des outils langagiers, comme la réfutation, la reformulation, la modélisation. Au

cours de la discussion, l'apprenant est appelé à trouver les formulations justes, claires et précises.

Par la lecture des textes, l'apprenant apprend à préparer les contenus, à donner du sens au travail à venir, à identifier la question du débat, à poser de nouvelles questions, à comprendre et bien cerner la question du débat, à analyser, soutenir l'opinion de l'autre, s'opposer à l'autre.

Dans le débat, une bonne écoute permet la compréhension entre les débatteurs, la reconstitution des raisonnements, l'anticipation pour mieux préparer sa propre intervention.

#### ***2.12.6 Le questionnement réciproque***

Le questionnement réciproque donne à l'apprenant le goût de poursuivre plus loin sa lecture pour mieux comprendre le texte; le comportement des personnages lui fait découvrir le point de vue de l'auteur. Le fait de questionner ses pairs amène l'apprenant à faire une lecture plus poussée de l'œuvre, à se montrer plus attentif aux échanges. Le découpage des segments de texte entre l'acte de lecture permet aux plus faibles de prendre une pause et de poursuivre l'exercice à leur rythme. Les questions et réponses de l'enseignant assurent à chacun une meilleure compréhension de la lecture.

#### ***2.12.7 Le jeu de rôle***

C'est un moyen d'élargir le champ du discours de l'apprenant. Celui-ci se projette dans une situation imaginaire pour y jouer son propre rôle ou celui d'un personnage; il le fait avec le plus d'autonomie expressive et créative possible. La discussion préparatoire au jeu de

rôle est une activité pleine d'intérêt pour l'apprenant, peu importe son niveau scolaire, car la communication s'établit à propos de besoins réels et immédiats.

Le jeu de rôle permet d'acquérir plusieurs compétences: celles de poser des questions pertinentes, de reformuler les propos de la personne interrogée. Cette activité exige une excellente écoute: *«Écouter cela peut signifier (...) éviter d'être impulsif ou intolérant, mais aussi d'être suggestionnable et apathique»* (Tochon, 1997, p.99).

L'enseignant peut demander aux apprenants de lire des extraits de texte littéraire, en se mettant dans la peau d'un personnage. Il peut également leur suggérer de jouer le rôle d'acteurs de télévision ou de cinéma, répétant leur texte avant le tournage (Viau, 1999, p.124).

Le jeu de rôle peut occuper une place importante comme stratégie d'acquisition du vocabulaire.

### **2.13 L'enseignement/apprentissage du vocabulaire**

Dans certains cas, la pertinence de certaines modalités d'interactions verbales, comme l'argumentation ou le débat, semble aller de soi; un débat à l'oral peut servir à préparer un commentaire critique sur un texte. De même, les activités ayant pour objet les structures linguistiques de l'appropriation du vocabulaire, d'approfondissement du sens des mots, bénéficient, grâce au texte littéraire, d'un riche contexte qui permet non seulement de faire ressortir le sens littéral d'un mot, mais les multiples acceptions et interprétations, y compris

les sens métaphoriques que peuvent apporter les références à l'environnement sociologique et à l'intertextualité.

À l'intérieur de la didactique de la lecture littéraire, il y a lieu de développer une didactique du vocabulaire afin d'aider les apprenants pour qui le français n'est pas une langue maternelle. Les quatre modèles qui suivent permettent une approche dynamique de l'enseignement/apprentissage du vocabulaire. L'atelier de vocabulaire, la carte d'exploration, la structure sémantique d'un mot et le chantier lexical mettent en relief différents types d'activités et leur utilisation dans des contextes réels de communication.

## **Les modèles d'enseignement/apprentissage du vocabulaire**

### **2.13.1 *L'atelier de vocabulaire***

Ce modèle d'enseignement exploite des thèmes puisés dans un environnement quotidien.

Il vise, à la fois, à aider l'apprenant à produire des mots et à comprendre le sens exact des mots. Chaque atelier est accompagné d'un texte théorique qui explique l'objectif à atteindre sur le sujet traité.

Cette approche propose des jeux. Elle fournit des occasions de travailler en équipe, ce qui va faciliter l'apprentissage. Les différentes activités sont accompagnées d'un matériel nécessaire à leur déroulement (illustrations, listes de mots suggérés, papier, feuille de réponses, carton avec languettes mobiles, etc.), selon le vocabulaire visé (Gosselin et Simard, 1982). Nous fournissons en Annexe 3 (page xxv), un exemple d'atelier qui exploite l'image.



### 2.13.2 *La carte d'exploration*

Elle se construit à l'intérieur de projets thématiques interdisciplinaires. Le français est important dans la démarche à cause des lectures et des discussions faites en classe, mais les autres disciplines, telles que la géographie, l'hygiène, etc., interviennent de façon naturelle. À partir d'un thème donné, par exemple le mot «Atlas», les apprenants relèvent tous les mots auxquels leur fait penser le mot «Atlas». Ensuite, les enseignants se succèdent, selon leur discipline, et complètent la carte d'exploration (Annexe 4, page xxvii et Lataille, 1994, pp.110-113 et 244).

### 2.13.3 *La structure sémantique d'un mot*

Ce modèle consiste à montrer aux élèves que la polysémie d'un mot n'est pas due au hasard, mais qu'elle relève d'une cohérence. Ce mode d'approche de la structure du lexique d'une langue vise une meilleure compréhension du système linguistique par les apprenants étrangers. À partir d'un mot, par exemple le mot «loup», il s'agit de développer chez l'apprenant une certaine théorie du lexique (Honeste, 1995).

La figure qui suit donne une vue d'ensemble de la structure sémantique d'un mot.

**FIGURE 25**  
**La structure sémantique d'un mot**

Constellation des traits descriptifs: apparence physique, trait mode de déplacement; trait: froid; trait nocturne: solitaire; expérimenté; affectivité; mâchoire; voracité.

Constellation symbolique de la peur: traits: avidité, prédateur, mauvais; dangereux; indésirable.

La constellation des traits descriptifs

Le cinétisme symbolique de la peur du loup

Définitions du mot loup: les confronter.

– les composés avec loup – les métonymies – la connotation – les expressions figurées – les structures syntaxiques.

Source: Honeste, 1995, pp.79-90

#### 2.13.4 *Le chantier lexical et le roman*

Si, dans l'enseignement du français, on se préoccupe de la compétence syntaxique des apprenants, la compétence lexicale n'est visée que rarement. Les enseignants font étudier les mots ou familles de mots et les champs sémantiques, sans se préoccuper de la compétence lexicale des apprenants en compréhension et en production (Petiot, 1997).

Ce que cet auteur propose, c'est un décloisonnement entre la langue (grammaire) et le texte à partir de la lecture d'un roman «Croc-Blanc». La figure ci-dessous en témoigne.

**FIGURE 26**  
**Le chantier lexical selon Petiot (1997)**

**COMPOSITION NOMINALE ET DÉSIGNATION**

1. Désignation discursive:  
 Croc-Blanc : un loup (ennemi meurtrier)  
 Croc-Blanc : un chien, chien de garde  
 Croc-Blanc : chien-loup (mammifère carnivore, etc.)
2. Construction référentielle  
 Croc-Blanc : chien et loup (vocabulaire spécifique)

**COMPOSITION NOMINALE ET GRAMMAIRE**

1. Chien-loup : mot composé :  
 chien qui ressemble à un loup (Petit Robert)  
 chien d'une race ressemblant à celle d'un loup (Lexis)
2. Transfert sémantique  
 Croc-Blanc : nom de baptême d'un héros de roman  
 mot composé : NOM + ADJECTIF
3. Relation d'ordre  
 Deux noms composés traduits de l'anglais :  
 chien [...] chien-loup n.m. sur l'anglais Wolf-dog; 1975 [...]
 Les deux suivent l'ordre du français  
 (Nom) + nom (ou adjectif) chien-loup  
 Croc-Blanc

**CO-DÉSIGNATIONS**

1. Dérivation nominale  
 sur base adjectivale
2. Mot et terme  
 Définition du dictionnaire encyclopédique Larousse:  
 chien-loup : berger allemand; chien de berger, berger des Pyrénées.
3. Définition naturelle (par locuteurs)  
 Chien, loup, croc, chien de traîneau, animal, bête:  
 comparaison avec les définitions spécialisées de zoologie, d'encyclopédies, de dictionnaires, etc.

**DÉCLOISONNEMENT**

1. Interne à la discipline  
 chien, loup, chien-loup: trois unités lexicales définies par des traits spécifiques distincts et construisant chacun un référent différent.
2. Interdisciplinaire  
 fonctionnement distinct des mots, dénominations/termes. En étendant à d'autres mots, on peut opposer: tendance à la monosémie/synonyme discursive par co-référence. Ex: opposer un texte juridique, (par exemple, droits et devoirs des élèves) et un essai littéraire.
3. Métalangage et composition lexicale  
 Le paradigme désignationnel de Croc-Blanc peut s'enrichir de nominalisations, telles que gardien des biens de son maître, défenseur de son dieu.

Ces propositions nous intéressent parce qu'elles sont fondées sur la prise en compte des relations entre la langue et le discours. Le chantier lexical proposé nous paraît vaste et stimulant à la fois pour l'enseignant et pour ses apprenants.

#### **2.14 Justification de l'utilisation d'un modèle d'enseignement/apprentissage du vocabulaire**

Le vocabulaire est en évolution constante. Des mots nouveaux sont souvent inventés par les sociétés pour décrire des réalités nouvelles. L'être humain en grandissant acquiert de nouvelles expériences et enrichit en même temps son bagage lexical, qui se développe tout au long de sa vie. L'apprentissage du vocabulaire est indispensable à l'apprentissage de la langue. (Gosselin et Simard, 1982, p.40).

Chez l'apprenant, l'incapacité à communiquer est souvent due à la pauvreté du vocabulaire.

*«La capacité de produire des messages augmente avec le développement du bagage lexical. Plus la connaissance de la langue s'accroît, plus la capacité de penser se structure.»* (Gosselin et Simard, 1982, p.40).

Certains auteurs évoquent souvent l'acquisition du vocabulaire pour expliquer la performance en lecture chez le lecteur habile. Les chercheurs en langue première et en langue seconde considèrent qu'un vocabulaire pauvre, chez un sujet lisant, est une des causes de son inhabileté en lecture (Barnett, 1989, Carrel, 1988, Clarke, 1979). Selon Sternberg (1987), plus on possède de mots de vocabulaire, plus notre niveau de compréhension en lecture est élevé. Il ajoute qu'un même texte, lu par deux lecteurs, risque d'être moins bien compris par celui qui possède peu de vocabulaire.

L'acquisition du vocabulaire contribue à développer chez l'apprenant un esprit critique, une attitude de recherche, de réflexion sur le fonctionnement du vocabulaire. L'enseignement/apprentissage du vocabulaire fournit donc à l'apprenant un ensemble d'outils qui lui permettent de mieux maîtriser le phénomène du vocabulaire et d'augmenter chez lui son pouvoir sur les mots (Gosselin et Simard, 1982, pp.6-7). Ce pouvoir sur les mots donne aussi un pouvoir sur le monde dans la mesure où nommer les choses permet de les classer.

Sans vocabulaire, pas d'expression; sans expression, pas d'intérêt possible pour les mots; sans intérêt pour les mots, pas de goût pour la lecture. La théorie de Bakhtine, une approche dialogique, interactive, offre un cadre où peut s'exercer la langue, où peuvent émerger les mots et où peut se développer le goût de lire.

### **2.15 Un modèle de l'approche théorique de Bakhtine, à partir du roman *Les Plouffe* (1987) de Lemelin**

*Les Plouffe*, une famille canadienne-française typique, habitent un quartier ouvrier. Ils vivent au rythme des événements qui transforment le Québec des années 1930-40.

L'analyse du roman *Les Plouffe* (1987) de Roger Lemelin, à la lumière de la théorie de Bakhtine, nous offre un modèle qui servira de base à l'étude du roman *Le Cri de l'oiseau rouge* (Danticat, 1995) au niveau de la structure du roman, des personnages, du temps et de l'espace romanesque.

La structure du roman permet d'évaluer l'impact du temps et de l'espace. Comme nous l'avons présenté au chapitre 2, le chronotope acquiert une dimension socio-historique, il

reflète l'image de l'homme dans le roman et devient un espace idéologique qui s'inscrit dans le temps et l'espace.

*Les Plouffe* sont une illustration du tissu social. Chacun des personnages exprime les travers d'un type social; ils sont simples, aux profils presque caricaturaux; ils évoluent dans un contexte de vie de gens ordinaires.

La représentation permet de voir, dans le roman, la réalité d'images différentes, à travers l'idéologie, la culture, le social vécus par les personnages. *Les Plouffe* met en relief tout un jeu de relations intertextuelles que seule l'habitude de lire permet de construire.

Ces différentes notions bakhtiniennes rendent compte du caractère inachevé du genre romanesque et illustrent la nécessité, pour le lecteur, de contribuer par sa lecture à son achèvement. Les tableaux qui suivent font ressortir quelques notions de la théorie de Bakhtine.

### 2.15.1 *La structure du roman*

**TABLEAU XIV**  
**Structure du roman *Les Plouffe***

1re partie juillet 1938	L'action dure quelques jours. Soirée de Paillasse Le sportif l'emporte sur l'intellectuel.
2e partie printemps 1939	Il y a un trou de 10 mois (ellipse). On se retrouve en juillet. Il y a 60 jours de grève. Denis se retrouve à l'Action chrétienne: idéologie nationaliste.
3e partie septembre 1939	Il y a un trou de 2 mois (ellipse). La guerre. Elle ramène Ovide au cœur du roman. L'intellectuel autodidacte, maigre, n'est pas bon pour la guerre.
4e partie mai-juin 1940	Ellipse de quelques mois. Enrôlement de Guillaume, mariage de Napoléon et d'Ovide, mort de Théophile. La guerre défait la famille.
Épilogue, 1945	Ellipse de 5 ans. Guillaume tue les hommes.

Source: Thérien, 1998.

### 2.15.2 *Les personnages*

Chez Bakhtine, les personnages sont regroupés en ensembles socio-culturels. Le tableau ci-dessous nous informe sur ceux des *Plouffe*.

**TABLEAU XV**  
**Les personnages du roman *Les Plouffe***

·	Ovide	:	amour de l'opéra
·	Guillaume	:	caricatural simplifié, idéologique
·	Napoléon	:	sport
·	Cécile	:	tradition
·	Denis Boucher	:	intellectuel, arriviste
·	Folbèche	:	curé
·	Brown	:	sport, tradition, religieux

Source: Thérien, 1998.

### 2.15.3 *Le temps et l'espace romanesque*

#### · Le temps

Le temps dans *Les Plouffe* est historique; il est important et court (3e, 4e parties). Avec l'ellipse presque totale de la guerre, le roman se termine cinq ans après la fin de celle-ci.

Le temps n'est pas réversible, il construit le personnage; l'action romanesque, selon Bakhtine, permet aussi de construire les personnages.

#### · L'espace romanesque

Dans *Les Plouffe*, l'écrivain donne des références; il décrit les quartiers bien identifiés par des référents réels: les gens de la basse ville et de la haute ville (Lemelin, 1987, pp.47-57).

La cuisine est importante : les gens y passent la majeure partie de leur temps. *Les Plouffe* ... des personnes à vie dans la cuisine (Thérien, 1998, p.276). La cuisine est le chronotope, dans ce roman.

### 2.15.4 L'intertextualité

Dans le tableau qui suit, Maisonneuve (1996) relève différents types d'intertextes dans *Les Plouffe* (1987) de Lemelin: les filiations, les allusions, le mythe de la caverne, l'influence de la culture américaine.

**TABLEAU XVI**  
**L'intertextualité dans *Les Plouffe***

	· <b>Les filiations</b>
<i>Les Plouffe</i> Napoléon «tenait mordicus à son droit d'aïnesse: la chaise du bout de la table». Lemelin, 1987, p.17	<i>Le Survenant</i> «Pas rien que le père Didace et Amable qui auront leur chaise dans la maison. Moi aussi j'aurai la mienne à c't'heure.» Guévremont, 1968, p.101
	· <b>Les allusions</b>
<i>Les Plouffe</i> Rita Toulouse «allait connaître son chemin de Damas.» Lemelin, 1987, p.79	<i>La Bible</i> Référence biblique
	· <b>Le mythe de la caverne</b>
<i>Les Plouffe</i> «Tiens, je vous vois tous comme sur un écran de cinéma.» <i>Idem</i> , p.125. Parole dite par Ovide, blessé par Rita. Décide d'entrer au couvent. Il boit. Son état d'ivresse lui procure des moments de vision.	La philosophie Cette scène renvoie à «l'Allégorie de la Caverne de Platon, où le sage ne peut plus se contenter d'une illusion de la réalité.» Maisonneuve, 1995, p.6
	· <b>Influence de la culture américaine</b>
<i>Les Plouffe</i> «Le pasteur protestant (...) ce n'est pas les âmes qu'il sauve, c'est des lanceurs qu'il découvre.» <i>Idem</i> , p.263. Paroles du curé Folbèche.	L'américanité Influence américaine

Maisonneuve, 1996 dans Thérien, 1998, pp.1-3.

### 2.16 La justification de l'utilisation du modèle bakhtinien

La théorie de Bakhtine resitue le texte dans son contexte social. Elle permet d'aborder l'aspect culturel, sociologique et historique du roman.



Pour Bakhtine, le langage de l'auteur est multiple, ce qui demande au lecteur une attitude soutenue et guidée pour le comprendre. Le lecteur peut envisager à la fois le rire, le danger, le désir, la vitalité qui sont au cœur du roman. L'approche bakhtinienne fait ressortir non seulement l'interaction verbale, mais aussi l'interaction sociale inhérente au discours romanesque.

L'intertextualité favorise le processus d'échange, de confrontation de discours, de genres, d'époques, etc. La théorie de Bakhtine accorde la première place au lecteur dans son acte de lire et dans les différents aspects du discours romanesque. Utiliser l'approche bakhtinienne permet donc de transposer dans la classe ces échanges, confrontations et dialogues, qui feront écho à ceux du roman.

### **2.17 La pertinence de la recherche**

L'originalité de cette recherche consiste à aborder la lecture littéraire dans une perspective moderne centrée à la fois sur l'œuvre et sur le lecteur. Elle vise à mettre au point une démarche d'enseignement susceptible d'introduire un changement dans les pratiques scolaires, en tenant compte des avancées des recherches sur les théories de la réception et sur la dimension sociale du texte, ainsi que sur les difficultés de lire un texte en langue seconde.

Cette recherche vise à apporter du neuf, tant au niveau des contenus d'enseignement qu'à celui des stratégies d'apprentissage: la lecture littéraire n'a jamais été étudiée et utilisée pour développer l'habileté à communiquer en français, surtout chez les apprenants de langue seconde, en Haïti.

Les stratégies retenues: le cercle de lecture, le questionnement réciproque, le débat, le jeu de rôle, placent l'apprenant au centre de son apprentissage. De plus, ces modèles tiennent compte de ses réalités et le sensibilisent à la fois à la question de la langue seconde, de la lecture littéraire et de la culture.

Pour l'enseignement du français, cette recherche pourrait être, nous l'espérons, un outil efficace; elle devrait permettre, en effet, de clarifier certains référents théoriques pour les didactiser ensuite. Notre thèse pourrait peut-être même constituer un ouvrage de référence, un lieu de formation permanent, une incitation à l'innovation.

De plus, pour diffuser nos résultats, nous publierons des articles dans des revues savantes et de vulgarisation nationales et internationales.

### **2.18 Les limites et obstacles de la recherche**

- La chercheuse est l'expérimentatrice. La formation ne sera pas transférable directement à d'autres enseignants qui voudraient expérimenter cette séquence didactique dans leur classe.
- Par manque de ressources matérielles, la simple question d'avoir un roman par élève pose problème, en Haïti.
- Les livres, en Haïti sont importés en grande partie de l'étranger, donc ils sont trop dispendieux pour qu'on puisse s'en procurer.
- Pas de maisons d'édition sauf une (Deschamps)
- Les livres d'auteurs haïtiens ne sont pas édités au pays, faute de budget alloué à cet effet.

- Il n'existe pas en Haïti, de cercle du livre, ni de Bibliothèque municipale ou scolaire, sauf dans les écoles congréganistes.
- Il n'y a pas de concours littéraires pour encourager, faciliter ou susciter le goût de lire et d'écrire, faire connaître des auteurs, sensibiliser et finalement favoriser un public lecteur.
- Par rapport au programme de l'Éducation Nationale, l'étude d'un roman apparaît comme une entorse au règlement qui stipule que l'on étudie des extraits, des morceaux choisis.
- Cette recherche n'aurait pu être menée dans le secteur public, à cause du nombre important d'élèves (le double par rapport à l'école privée).
- Les enseignants ne disposent pas suffisamment de temps. Commissaires de l'éducation, ils passent d'une école à l'autre pour gagner leur vie: pas le temps de se préparer, de s'ajuster, de corriger, etc.
- Si les résultats de cette recherche indiquent que cette démarche est opératoire, on pourra l'affirmer seulement à propos d'une salle de classe du Collège où à lieu la mise à l'essai, en attendant que soient sensibilisés d'autres professeurs de collèges et de lycées, en Haïti et ailleurs.
- Les enseignants de français eux-mêmes ignorent actuellement comment amener l'apprenant à découvrir, à explorer, à utiliser les richesses d'une langue et d'une culture.

Malgré l'impossibilité de contrer ces limites, notre objectif de recherche se lit comme suit.

### **2.19 L'objectif de la recherche**

Élaborer, mettre à l'essai et analyser les composantes d'une démarche d'intervention didactique en lecture littéraire qui vise à amener des apprenants haïtiens créolophones de 3<sup>e</sup> secondaire à comprendre un roman en français langue seconde.

### **2.20 La question spécifique de la recherche**

Quelles sont les composantes d'une démarche d'intervention didactique en lecture littéraire qui vise à amener les apprenants haïtiens créolophones de 3<sup>e</sup> secondaire à comprendre un roman en français langue seconde?

## **Chapitre 3**

# **LA DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE**

## Chapitre 3 : La démarche méthodologique

3.1	La démarche méthodologique .....	146
3.1.1	Le type de recherche .....	146
3.1.2	La démarche d'ensemble pour la recherche .....	148
3.1.3	Les modes d'investigation : échantillonnage .....	149
3.2	Le choix des textes : principes et critères de sélection .....	150
3.2.1	Une décision de l'enseignant? .....	150
3.2.2	Nos critères de sélection .....	151
3.2.3	Le Cri de l'oiseau rouge d'Edwidge Danticat .....	151
3.2.3.1	Le texte principal .....	151
3.2.3.2	Les textes secondaires .....	152
3.2.4	L'intervention didactique .....	152
3.2.4.1	Le lecteur comme sujet: activités qui portent sur la réception du roman .....	152
3.2.4.2	La langue comme objet: activités d'enseignement/ apprentissage sur le vocabulaire .....	154
3.2.5	Le plan de l'intervention .....	155
3.3	Les moyens d'observation ou de collecte des données: le journal de bord .....	156
3.3.1	Pourquoi le journal de bord?.....	156
3.3.2	Le journal de bord enseignant.....	158
3.4	La crédibilité de la recherche .....	161

### **3. La démarche méthodologique**

#### **3.1 La démarche méthodologique**

##### **Introduction**

La présente recherche vise à élaborer, mettre à l'essai et analyser les composantes d'une démarche d'intervention didactique qui a pour but d'aider les apprenants haïtiens créolophones de troisième secondaire à comprendre un roman en français langue seconde.

Les objectifs didactiques visent à stimuler le goût de lire de l'apprenant et à l'amener à connaître des expériences positives dans un contexte réel de communication. L'apprenant sera ainsi appelé à développer, nous l'espérons, une meilleure compréhension de la lecture à travers un ensemble de stratégies d'enseignement que nous présenterons plus loin.

##### **3.1.1 *Le type de recherche***

C'est une recherche-action de type innovation structurée (Gagné et *al.*, 1989), qui sera conduite dans une classe de troisième secondaire en Haïti. Cela suppose une observation systématique du milieu. La démarche se situe dans une perspective de recherche qualitative, orientée vers un changement. La recherche-action s'oppose à la recherche expérimentale, à la recherche descriptive et à la recherche théorique. De façon générale, la recherche-action vise un changement social particulier (De Landsheere, 1966). On l'utilise pour résoudre un ou des problèmes pratiques. Au plan épistémologique, elle vise à dégager des connaissances sur le fonctionnement

psychopédagogique de l'apprentissage et de l'enseignement (Weiss, 1981). Ainsi la recherche-action vise la transformation de la réalité pédagogique (Gagné et *al.*, 1989, p.54).

Dans la majorité des cas, le chercheur s'implique directement sur le terrain avec ou sans la participation de l'enseignant qui lui ouvre sa classe. L'intervention pédagogique constitue la démarche centrale de la recherche-action. Elle comprend des étapes spécifiques: identification d'un problème à régler, formulation d'objectifs, élaboration d'une démarche, mise à l'épreuve de celle-ci et évaluation (De Landsheere, 1986).

L'innovation recherchée vise une modification de la forme ou du contenu de l'enseignement. S'il s'agit, comme ici, d'une innovation structurée, celle-ci débouche sur une évaluation qualitative.

Une recherche-action peut avoir des visées quantitatives ou qualitatives. Une démarche qualitative est inductive, exploratoire (Van der Maren, 1990, p.94). À partir des données recueillies, le chercheur essaie de les organiser, de les classer et de construire progressivement des explications qui débouchent sur des stratégies. Le but est d'évaluer pour changer, modifier une situation et aussi pour comprendre. Signalons que dans les pratiques méthodologiques, il arrive que l'on croise entre elles des données quantitatives et qualitatives, les unes enrichissant les autres.

L'approche qualitative est nécessairement empreinte de subjectivité, comme le signale Saint-Jacques, (1991, p.123). Après une phase de description soignée des données,



où l'expérience naïve est réfléchié fidèlement et avec sensibilité, une seconde phase permet de dégager les thèmes et les significations; enfin, la troisième phase vise une compréhension essentielle entre les thèmes (Laferrière, 1995, p.118). Après une présentation d'ensemble, nous aborderons plus en détail les caractéristiques de notre recherche.

### 3.1.2 *Démarche d'ensemble pour la recherche*

L'objectif de la recherche est d'élaborer, de mettre à l'essai et d'analyser une démarche d'intervention en lecture littéraire qui vise à amener l'apprenant haïtien de 3<sup>e</sup> secondaire à comprendre un roman.

Les activités d'apprentissage portent sur l'histoire littéraire d'Haïti, la biographie de l'écrivaine Edwidge Danticat, le contexte géo-socio-historique du roman **Le Cri de l'oiseau rouge**, le contexte sociocritique, l'histoire d'Haïti dans la fiction, les axes sémantiques des personnages principaux, le vocabulaire, la symbolique des couleurs, la vision du monde, le vaudou et l'intertextualité.

Le travail en équipe est sollicité, ainsi que l'enseignement direct. Ce dernier est soutenu par la projection de deux films: *Gouverneurs de la rosée* et *La Rue Case-Nègres*.

La démarche d'investigation retenue se fait essentiellement à l'aide du journal de bord et porte sur les faits observés en classe, les attitudes, les comportements, le degré de réussite lors des activités des apprenants.

### ***3.1.3 Les modes d'investigation: échantillonnage***

L'expérimentation se limitera à un groupe d'apprenantes d'un collège privé en Haïti; elles sont âgées de 14-15 ans. Ces apprenantes, pour la grande majorité, viennent d'un milieu rural défavorisé. Si elles fréquentent un collège privé, c'est grâce aux parents qui se sacrifient pour qu'elles aient un statut social meilleur qu'eux, en leur assurant une formation intelligente. Les parents, eux-mêmes exclus du lectorat national, pour la plupart, travaillent sur des parcelles de terre et vivent d'une économie de subsistance. Les apprenantes lisent peu et sont peu ouvertes au texte écrit. Peu motivées pour la lecture, elles n'éprouvent aucun plaisir au contact des livres. Elles n'ont aucune culture littéraire. Trois facteurs les éloignent de la lecture: le manque de bibliothèques dans les milieux, la question de langue (français-créole) qui rend les textes difficiles à lire et le manque de professeurs de lettres qualifiés.

#### **Portrait d'après le questionnaire d'enquête**

Un questionnaire d'enquête nous a permis de dresser, pour la classe où nous sommes intervenue, le portrait suivant. Les apprenantes pensent que la lecture leur permet de mieux s'exprimer, d'enrichir leurs connaissances et notamment, leur vocabulaire, de se distraire et de développer leur imaginaire. Elles expriment une préférence pour les romans d'amour (les «Harlequin», les romans psychologiques et les histoires en général). Les apprenantes sont capables de citer quelques maisons d'édition et les principales librairies du Cap-Haïtien. Pour ce qui est de prêter un livre qu'elles aiment à un ami, les avis sont partagés, malgré 60% de «oui». À leur avis, le meilleur endroit

pour lire est leur chambre, et le meilleur moment, quand elles se sentent bien (voir Annexe 9, p.lxv).

Le groupe-classe compte une cinquantaine d'apprenantes; cependant, en raison du trop grand nombre, nous n'en retiendrons que vingt pour l'intervention (dix de chacune des deux classes): celles que leur performance scolaire permet de classer dans les moyens et les faibles. La raison du choix d'un nombre restreint d'apprenants permettra au chercheur de mieux observer, au cours de l'intervention, et d'être disponible pour le groupe observé. Leur choix a été fait à partir des notes obtenues en français, au cours de l'année qui précède l'expérimentation. Le fait de choisir des apprenants moyens et faibles nous aidera à réfléchir sur les composantes de la démarche didactique, à juger de leur pertinence et cela, à partir des progrès éventuels réalisés par le groupe sélectionné.

### **3.2 Le choix des textes: principes et critères de sélection**

#### **3.2.1 *Une décision de l'enseignant?***

L'enseignant en exercice est le plus en mesure de cibler le type de texte qui convient pour sa classe. Pour cela, idéalement, il doit être lui-même un bon lecteur et ne pas perdre de vue les capacités réelles de ses apprenants et leur degré de maturité.

Quant au choix retenu, le texte narratif, actualisé dans les romans, nous paraît le type de texte le plus approprié. En effet, comme individus, nous passons notre vie à raconter.

Dans le contexte de cette recherche, nous ne pouvons pas être juge et partie. Par conséquent, le chercheur ne fera pas d'observation sur sa qualification d'enseignant.

### 3.2.2 *Nos critères de sélection*

L'œuvre choisie a été déterminée notamment en fonction de son degré de lisibilité, de son degré de difficulté linguistique, de sa longueur, de son caractère polyphonique, de sa coïncidence avec les intérêts et les préoccupations des apprenantes. Pour réaliser avec les apprenantes les activités prévues (en lecture), nous sélectionnerons les passages les plus appropriés à l'intérieur du roman.

### 3.2.3 *Le Cri de l'oiseau rouge d'Edwige Danticat*

#### 3.2.3.1 *Le texte principal*

Le roman choisi, **Le Cri de l'oiseau rouge**, est susceptible d'intéresser les apprenantes parce qu'il fait appel à beaucoup de connaissances culturelles reliées aux réalités haïtiennes: la culture, les valeurs, la langue, les lieux, etc. C'est une œuvre de grande qualité littéraire à cause de la richesse de sa langue et la variété des interprétations qu'elle permet; une œuvre assez dense qui parle à la fois à l'affectif et au cognitif. La narratrice pose les problèmes du statut de la femme et, de façon plus générale, de la liberté individuelle. De plus, le sujet traité est tabou sur le plan sexuel. Il s'agit donc de faire reculer les interdits (Danticat 1995).

En choisissant ce roman, nous espérons développer l'habitude et le goût de la lecture chez l'apprenant, l'aider à surmonter les difficultés dues au fait que le français, pour lui, est une langue seconde, et l'amener à devenir un lecteur plus compétent. **Le Cri de l'oiseau rouge** a été écrit en anglais par Edwidge Danticat en 1994, à New York, et

publié par Soho Press Inc. Cette œuvre a été traduite en français par Nicole Tisserand en 1995, aux Éditions Pygmalion/Gérard Watelet, à Paris.

### 3.2.3.2 *Les textes secondaires*

Pour faire écho au texte principal, notamment dans la perspective de l'intertextualité, nous avons aussi retenu des extraits de romans bien connus, des classiques haïtiens qui seront distribués sous forme d'extraits photocopiés: *Gouverneurs de la rosée* (1946), roman social de Jacques Roumain traduit en plusieurs langues; *Compère Général Soleil* (1955), roman engagé et politique de Jacques Stephen Alexis; *Les Urnes scellées* (1995), roman contemporain où «*la fatalité, la passion et la violence ont leurs motifs entrelacés*», d'Émile Ollivier; un *best-seller* martiniquais, *La Rue Cases-Nègres* (1975), où l'auteur, Joseph Zobel, relate son expérience personnelle de la pauvreté; et *New York* (1929-1988), où des auteurs, notamment Paul Morand, nous livrent leur vision de la ville de New York.

### 3.2.4 *L'intervention didactique*

L'intervention proprement dite comporte trente activités regroupées en deux catégories comme en témoigne le *Tableau XVIII* présenté à la page suivante. Ces deux catégories d'activités que nous allons maintenant décrire, concernent successivement le lecteur comme sujet et la langue comme objet.

#### 3.2.4.1 *Le lecteur comme sujet: activités qui portent sur la réception du roman*

Les activités vont porter sur quatre objets d'étude: l'espace, les valeurs, la culture, l'intertextualité. L'étude de l'espace du roman portera sur deux lieux

géographiquement éloignés, que nous opposerons: le village de Dame-Marie en Haïti et la ville de New York. L'étude des valeurs concernera l'amour, la vieillesse, la mort, la vie matérielle, la justice sociale, l'autorité parentale, les différences d'âge dans le couple. L'étude de la culture portera sur l'organisation sociale en Haïti (le combite), les habitudes de vie, les croyances (le vaudou), les tabous (la sexualité), les préjugés (les classes sociales). L'intertextualité sera étudiée en lien avec les extraits de textes déjà mentionnés et selon les thèmes présents dans les extraits: solidarité et entraide, classes sociales, lieux.

Voici les stratégies d'enseignement mises en œuvre pour favoriser l'apprentissage de la lecture littéraire du roman.

**TABLEAU XVII**  
**Stratégies d'enseignement/apprentissage de la lecture littéraire du roman et modalités**

Stratégies	Modalités
· La communication orale (écoute et prise de parole)	· enseignant – grand groupe apprenant – grand groupe dyades
· Le travail en coopération	· dyades, équipes de 6
· Le cercle de lecture	· équipe de 6; enseignant – équipe de 6
· La lecture à voix haute	· enseignant – grand groupe apprenant – grand groupe apprenant – groupe de 6
· Le débat	· apprenant – apprenant apprenant apprenant – équipe de 6
· Le questionnement réciproque	· apprenant – enseignant enseignant – apprenant groupe de 6 – enseignant
· Le jeu de rôle	· apprenant – grand groupe apprenant – équipe de 6

### 3.2.4.2 *La langue comme objet : activités d'enseignement/ apprentissage sur le vocabulaire*

L'analyse du roman choisi peut constituer une source importante d'apprentissage du vocabulaire. Il s'agit d'un roman très imagé, avec différents types de textes (narratif, descriptif, prière, chant, conte, proverbes, etc.), et psychologique, d'où un vocabulaire relativement riche et varié; les interactions verbales aussi. Ces deux sources conjuguées créeront, selon nous, des conditions favorables pour atteindre notre objectif, qui vise à amener des apprenants haïtiens à comprendre un roman.

Les stratégies d'enseignement mises en œuvre pour favoriser l'apprentissage du vocabulaire du roman sont les suivantes:

**TABLEAU XVIII**  
**Stratégies d'enseignement/apprentissage du vocabulaire du roman et modalités**

Stratégies	Modalités
· Le chantier lexical	· enseignant – grand groupe; équipes de 6
· L'atelier de vocabulaire	· équipes de 6
· La structure sémantique des mots	· enseignant – grand groupe; équipes de 6
· La carte d'exploration	· enseignant – grand groupe; équipes de 6

**N.B. - Chaque séance de travail intègre une ou deux activités sur la langue.**

Après avoir situé les deux secteurs d'intervention en classe: le lecteur comme sujet et la langue comme objet, spécifions que notre planification s'inspire des séries «Itinéraires didactiques» et plus précisément, de l'itinéraire élaboré par Thérien, De Serres et Jean (1996) pour l'étude de l'œuvre d'Émile Ajar: *La vie devant soi* (1975), ainsi que de

celui (1998) élaboré pour l'étude de l'œuvre de Jacques Romain, *Gouverneurs de la rosée* (1946).

### 3.2.5 Le plan de l'intervention

**TABLEAU XIX**  
**Plan de l'intervention**

	Dates de rencontres	Contenu traité	Activités
1	2 heures 1 <sup>re</sup> 4 - 6 octobre 2 <sup>e</sup> 5 - 6 octobre	Pré-lecture	Activités 1 2
2	1 heure 3 <sup>e</sup> 11 octobre 4 <sup>e</sup> 12 octobre	Enseignement direct · Biographie de l'auteur · Les grands courants de la littérature haïtienne	Activité 3
3	1 heure 5 <sup>e</sup> 13 octobre 6 <sup>e</sup> 14 octobre	· Contrôle de lecture 1 · Évaluation / autoévaluation	Activité 4
4	1 heure 7 <sup>e</sup> 14 octobre 8 <sup>e</sup> 15 octobre	· Les chapitres et les sous-chapitres	Activité 5
5	2 heures 9 <sup>e</sup> 18 - 20 octobre 10 <sup>e</sup> 19 - 21 octobre	· Contexte géo-socio-historique	Activités 6 7
6	2 heures 11 <sup>e</sup> 21 - 25 octobre 12 <sup>e</sup> 22 - 26 octobre	· Contexte socio-critique Vocabulaire	Activités 8 9 10
7	2 heures 13 <sup>e</sup> 27 - 28 octobre 14 <sup>e</sup> 28 - 29 octobre	· Histoire d'Haïti dans la fiction Vocabulaire	Activités 11 12 13
8	1 heure 15 <sup>e</sup> 3 novembre 16 <sup>e</sup> 4 novembre	· Axes sémantiques des personnages	Activité 14
9	2 heures 17 <sup>e</sup> 4 - 8 novembre 18 <sup>e</sup> 5 - 9 novembre	· Les personnages principaux et secondaires Vocabulaire	Activités 15 16 17
10	½ heure 19 <sup>e</sup> 11 novembre 20 <sup>e</sup> 11 novembre	Contrôle de lecture 2	Activité 18



**TABLEAU XIX**  
**Plan de l'intervention (suite)**

11	2 heures ½ 21 <sup>e</sup> 10 - 11 - 15 novembre 22 <sup>e</sup> 11 - 12 - 16 novembre	· La symbolique des couleurs Vocabulaire	Activités 19 20 21
12	1 heure 23 <sup>e</sup> 17 novembre 24 <sup>e</sup> 19 novembre	· Vision du monde Vocabulaire	Activités 22 23
13	2 heures 25 <sup>e</sup> 22 - 24 novembre 26 <sup>e</sup> 23 - 25 novembre	· Le Vaudou Vocabulaire	Activités 24 25
14	1 heure 27 <sup>e</sup> 25 novembre 28 <sup>e</sup> 26 novembre	· Synthèse	Activité 26
15	3 heures 29 <sup>e</sup> 29 nov. 1 <sup>e</sup> - 2 déc. 30 <sup>e</sup> 30 nov. 2 - 3 déc.	· Intertextualité Vocabulaire	Activités 27 28 29, 30

N.B. - L'expérimentation sera menée dans deux classes de 3<sup>e</sup> secondaire.

N.B. - L'entrevue semi-structurée se déroulera entre la 8<sup>e</sup> et la 15<sup>e</sup> semaines.

### 3.3 Les moyens de collecte de données: le journal de bord

Dans le but de consigner ses activités et réflexions personnelles ainsi que celles des groupes-classe étudiés durant l'expérimentation, le chercheur a privilégié le journal de bord.

#### 3.3.1 Pourquoi le journal de bord?

Cet instrument présente plusieurs avantages. 1) Il est utile au moment de l'analyse des matériaux récoltés et de la rédaction du rapport de stage ; 2) il permet à l'expérimentatrice de faire un retour sur les divers moments de l'expérimentation, et de saisir avec un certain recul, sa position particulière, en tant qu'observatrice ; 3) le journal de bord fait découvrir la routine quotidienne à travers les activités qui se répètent avec une certaine régularité ; et 4) il aide à identifier les événements exceptionnels et les fluctuations dans le travail (Tremblay, 1968, p.260).

C'est dans le journal de bord que nous inscrivons nos convictions profondes, nos sentiments, nos analyses et l'évolution de notre pensée.

- Comment décrire cet instrument?

Le journal de bord peut être de dimensions variées: objective, subjective, intuitive, scientifique et même technique; par exemple, il peut être tenu pour répondre à un besoin personnel (subjectif). Le journal de bord constitue un instrument de croissance, d'intégration personnelle, un guide qui donne accès à notre langage intérieur.

- Le journal comme moyen d'analyse

La relation avec la réalité est très complexe, le journal de bord donne accès à une meilleure compréhension; il facilite notre exploration au-delà des événements pour mieux saisir la réalité. Plus nous sommes conscients de nos actes, de nos gestes, de ce qui se passe autour de nous, plus nous sommes en mesure de transformer la réalité : «L'introspection, le retour systématique sur le quotidien est susceptible d'apporter des transformations importantes chez soi, comme dans sa pratique et dans la compréhension théorique que l'on en a.» (Paré, 1984, p.11).

- Les effets de l'écriture

Certains chercheurs comme Paré (1984), Britton et *al.*, (1975), Bruner (1971), Emig (1977) et Vygotsky (1934), soulignent que l'écriture est un outil d'apprentissage qui révèle, informe sur ce qui existe en soi, nous garde en contact avec nous-même. L'écriture dans un journal est un matériau précieux; elle nous permet de nous relire,

d'analyser, d'associer de nouvelles idées, de faire des choix. Elle est comme un miroir qui nous reflète la réalité. Toutefois, les dimensions subjective et intuitive sont également présentes et importantes.

### ***3.3.2 Le journal de bord enseignant***

La tenue d'un journal de bord dans une recherche-action s'impose. L'enseignant s'engage dans une observation; il devient participant. Il note, dans son journal de bord, des données telles que ses réflexions personnelles, les faits saillants du déroulement quotidien de l'intervention, ses habiletés, ses attitudes, son intégration sociale dans le milieu observé, ses expériences, ses réactions et impressions subjectives sur la recherche pour des fins de distanciation, ses peurs, ses «bons coups», ses erreurs et ses confusions, ses relations positives ou négatives, face aux participants, à la situation et à leur idéologie (Gauthier et Poulin., 1985, p.266).

Ces notes prises sur le terrain constituent des instruments privilégiés pour la cueillette des données parce les informations y sont consignées à mesure. L'enseignant y explore les événements intérieurs et extérieurs, développe une observation réflexive sur les actions de façon à les «*mettre en relation avec les aspects subjectifs et objectifs de l'environnement*» (Villeneuve, 1994, p.170). Autre avantage non moins important apporté par le journal de bord, cet instrument nous aide à prendre conscience de nos points forts, de nos failles et des biais qui peuvent intervenir au cours de l'intervention. L'expérience du journal de bord requiert de nous une observation minutieuse ainsi qu'une compétence théorique et méthodologique sur le plan social et psychologique.

### Que peut contenir un journal de bord enseignant?

Pour bien suivre la progression de la recherche et y disposer du matériel nécessaire, Lavoie et *al.*, (1996, pp.188-189) proposent de noter dans le journal les points suivants:

- Les connaissances relatives au sujet à l'étude: revue, documents, littérature (ce qui se dit). Les activités et les pratiques mises en place, en tenant compte de leur justification, leur cohérence, les circonstances dans lesquelles elles sont effectuées, sans oublier les contraintes qui peuvent surgir (ce qui se fait).
- Les changements qui peuvent s'opérer dans les structures de l'organisation (ce qui se vit).
- Le degré de participation des apprenants (ciblés) au processus de la recherche-action, la qualité de leur participation et celle des autres membres du groupe-classe impliqués dans le même processus.

Ce modèle peut servir de base pour la tenue d'un journal; cependant, il nous paraît important d'y inscrire également nos tentatives de solution et leur efficacité, les nouvelles expériences que nous avons tentées; de décrire le contexte particulier de nos observations, les facteurs qui influencent notre expérimentation; en un mot, de manifester notre créativité.

### Aspects techniques d'un journal de bord

Les données du journal de bord peuvent être enregistrées dans un simple carnet de notes ou cartable. Peu importe son format, le journal de bord mettra en évidence les points suivants: «la date, les personnes présentes, l'objet et la durée de la rencontre; bref, toutes les informations relatives au déroulement de la recherche et susceptibles d'en expliquer, à un moment ou à un autre, l'orientation et le déroulement» (Lavoie et *al.*, 1996, p.189).

En conclusion, le journal de bord nous apparaît comme la façon par excellence pour suivre la progression dans une recherche-action; il met à notre disposition les matériaux requis pour l'analyse des résultats et la rédaction finale de notre projet de recherche. Cet instrument nous aide à être plus réflexive, plus objective et moins protectrice dans notre attitude envers les apprenants. Il sauvegarde l'objectivité des données observées et le sens personnel que nous conférons aux réflexions que nous avons notées; parce que, dans le journal de bord, nous notons ce qui se passe en classe, mais notre réalité intérieure est aussi importante pour comprendre ce qui se vit en nous et autour de nous.

Il est à noter que d'autres moyens d'observation ont servi à alimenter la rédaction du journal de bord. Ce sont les résultats du questionnaire d'enquête, de l'entrevue semi-structurée sur la compréhension en lecture, de l'évaluation de la compréhension en lecture et des contrôles. Le lecteur pourra se référer aux annexes 9, 10, 11 et 12 pour la présentation de ces moyens et au chapitre 5 pour les résultats de l'analyse de ces moyens.

### **3.4 La crédibilité de la recherche**

Ce qui rend crédible une méthodologie qualitative, c'est que la recherche repose sur une immersion dans le terrain (Saint-Jacques, 1991, p.160). Nous connaissons bien le contexte de l'école secondaire haïtienne où nous travaillons depuis de nombreuses années. Cette immersion n'exclut pas un certain détachement, une certaine distance.

Autre facteur de crédibilité, la consultation, à différentes phases de l'analyse, de professeurs d'université qui nous ont aidée à repérer les failles de notre travail initial. En effet, il s'agit d'une recherche complexe. Nous en parlerons plus loin.

## Chapitre 4

### LA DÉMARCHE D'INTERVENTION DIDACTIQUE

Chapitre 4 : La démarche d'intervention didactique

4. Description de la démarche d'intervention didactique ..... 163



#### 4. Description de la démarche d'intervention didactique

Notre démarche d'intervention comprend deux parties : d'abord des activités d'enseignement/apprentissage qui portent sur la réception du roman *Le Cri de l'oiseau rouge*; ensuite, des activités d'enseignement/apprentissage qui portent sur la langue (le vocabulaire).

Le tableau ci-dessous comporte quatre colonnes verticales: dans la première, nous présentons l'activité en y incluant le matériel requis pour le réaliser. Dans la deuxième colonne, nous décrivons les phases de la démarche pour chaque activité, d'abord les phases initiales, puis les phases de la démarche proprement dite. À chacune de ces phases correspondent, pour l'enseignant-chercheur, un certain nombre de tâches spécifiées dans la troisième colonne. Enfin, dans la dernière colonne, figure la justification de nos choix didactiques en fonction des avancées du cadre conceptuel.

Ce tableau (XXV) présente donc un schéma didactique pensé en tenant compte des concepts théoriques du cadre conceptuel, et qui ont semblé les plus féconds tant aux yeux des théoriciens du texte littéraire qu'à ceux des pédagogues et des didacticiens.

**TABEAU XXV Démarche d'intervention**

Activité : 1	Phases initiales	Tâches de l'enseignant	Justification
<p>1. Présentation de l'expérimentation.</p>	<p>1. Lecture du questionnaire d'enquête avec les apprenants; leur donner du temps pour comprendre, questionner, réagir, etc.</p>	<p>1. Rencontrer les apprenants pour faire ressortir leurs intérêts, leur profil de lecteur.</p>	<p>1. Il est important de réinvestir le pédagogique dans le réel, d'où la nécessité de connaître quelque peu les lectures et les représentations des apprenants en leur soumettant un questionnaire et en les invitant à y répondre individuellement, et les encourageant à le faire sincèrement.</p>
<p>2. <u>Matériel requis</u> : Questionnaire de l'enquête sur les habitudes de lecture des apprenants. Temps : + ou - 30 minutes.</p>	<p>2. Réponse au questionnaire de sondage par les apprenants.</p>	<p>2. • Présenter l'auteur du roman. • Faire ressortir les discours tenus sur le texte, sur l'auteur, dans les médias.</p>	<p>2. Une première façon de les préparer à la lecture du roman, c'est de les aider à faire des hypothèses de lecture, à faire appel à leurs connaissances antérieures, à anticiper, à les motiver.</p>
<p>3. Présentation du roman (livre) à l'étude. 4. <u>Matériel requis</u> : 1 exemplaire du roman de l'élève : édition Folio 1 exemplaire du roman de l'élève pour l'enseignant 1 exemplaire, édition originale, pour l'enseignant</p>	<p>3. Dépouillement de l'enquête pour établir le profil de la classe et mettre en évidence les grandes tendances qui se dessinent.</p>	<p>3. Présenter le roman • Découverte de l'objet-livre • Effets suscités par le nom de l'auteur. • Comparaison des couvertures de l'édition originale et de l'édition Folio. • Prise en compte des méta-textes • Paratextes • La 4e de couverture est-elle en rapport avec le texte?</p>	

Activité : 2	Phases initiales	Tâches de l'enseignant	Justification
<p>1. Lecture du roman.</p>	<p>1. Lecture à voix haute par l'enseignant du premier chapitre, pages 13 à 31.</p>	<p>1. Faire identifier des mots inconnus.</p>	<p>1. La lecture à voix haute par l'enseignant aide à comprendre le sens des mots, à mieux saisir l'intention de l'auteur, capte l'attention de l'apprenant et répond davantage à l'élaboration progressive du sens.</p>
<p>2. <u>Matériel requis</u> :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· Le roman édition Folio pour les apprenants.</li> <li>· Mini-dictionnaire à l'usage des apprenants.</li> <li>· Fiche de travail apprenant</li> </ul>	<p>2. Lecture du roman en entier pendant deux semaines.</p>	<p>2. Aider les apprenants à trouver le sens par le contexte du mot inconnu et par l'utilisation du mini-dictionnaire à l'usage des apprenants.</p>	<p>2. L'approche lexicale du texte permet d'engager une réflexion sur la spécificité linguistique et culturelle du roman.</p>
		<p>3. Faire travailler en équipe de coopération pour répertorier les termes de sens inconnu, en chercher un équivalent ou une définition d'après le contexte.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· Faire anticiper la suite du roman, grâce à un questionnement.</li> <li>· Remettre la fiche de travail 2 pour un travail en équipe, et la faire compléter (titre du roman).</li> </ul>	<p>3. L'auteur, dans le roman, écrit en français, met des termes créoles dans la bouche du paysan non instruit, pour faire ressortir l'ambiguïté linguistique qui sévit dans le milieu.</p>
		<p>4. Bref aperçu de la vie de l'auteur.</p>	

Activité : 3 (a)	Phases de la démarche proprement dite	Tâches de l'enseignant	Justification
<p>1. Biographie de l'auteur.</p> <p>2. <u>Matériel requis</u> :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· Mini dossier de presse sur Edwige Danticat.</li> <li>· Roman à l'étude à partir d'extraits photocopiés.</li> <li>· Carte d'Haïti pour situer Dame-Marie</li> <li>· Carte des États-Unis.</li> </ul>	<p>1. Présentation par l'enseignant, de l'auteur et de sa vie.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· Image des femmes à faire ressortir et qui sont proposées dans le roman.</li> <li>· Le rôle de la parole dans les romans de Danticat: sa dimension dans la vie des femmes et dans les quelques écrits de l'auteur.</li> </ul>	<p>1. Questionner les apprenants au sujet de leurs connaissances des femmes haïtiennes écrivaines.</p> <p>2. Parler de la difficulté des écrivains qui évoluent dans un milieu non démocratique.</p> <p>3. Citer des exemples d'auteurs qui ont été victimes de violence, d'exil, à cause de leurs écrits.</p> <p>4. Situer les lieux d'Haïti cités dans le roman, de même que ceux de New York.</p>	<p>1. Situer l'auteur dans la catégorie de jeunes femmes haïtiennes émigrées en Amérique et qui restent attachées à leurs racines:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· Devenue écrivaine aux États-Unis, où elle vit, elle a le courage de dénoncer des images et des tabous sur lesquels reposent certaines valeurs haïtiennes.</li> <li>· Elle a osé faire jaillir du silence, certains schèmes de pensée, dont la femme haïtienne est l'objet.</li> <li>· Elle a fait ressortir dans son roman des moments d'écriture qui illuminent des aspects de la réalité du pays.</li> </ul> <p>Son roman <b>Le Cri de l'oiseau rouge</b> est un long poème féministe; c'est un cri de douleur lancé par une femme au nom de toutes les femmes en quête de nouvelles voies, de nouvelles avenues.</p> <p>L'étude d'une œuvre est plus complète si le lecteur connaît le contexte de production de cette œuvre; la com-préhension et l'interprétation de l'œuvre en dépendent.</p>

*Remarque : Les activités 1 et 2 sont liées à la mise en place de la recherche. L'activité 3 constitue l'amorce proprement dite de la démarche didactique.*

Activité : 3 (b)	Phases de la démarche	Tâches de l'enseignant	Justification
<p>1. Les grands courants de la littérature haïtienne</p>	<p>1. Bref rappel historique de la littérature haïtienne.</p>	<p>1. Faire remarquer la pénurie de manuels de littérature haïtienne.</p>	<p>1. Il est important de motiver les apprenants pour susciter en eux le plaisir de lire le roman. D'où l'importance de le situer, de montrer que la littérature haïtienne est toujours en quête de nouvelles voies.</p>
<p>2. <u>Matériel requis</u> : Dossier sur les événements historiques et littéraires d'Haïti. (Sources : Hoffman, 1995; Corzani <i>et al.</i>, 1998, pp.9-85; Laroche, 1980, pp.255-261; Thérien, 1998, pp.139-143).</p>	<p>2. Rappel historique sur le peuple haïtien.</p>	<p>2. Montrer aux apprenants les quelques manuels existants; motiver les apprenants pour qu'ils aillent les consulter à la bibliothèque.</p>	<p>2. Parler de l'existence de la diaspora haïtienne à travers le monde et plus particulièrement en Amérique du Nord (Montréal, New York). Cela nous oblige à considérer la littérature haïtienne sous d'autres perspectives. Nous y reviendrons dans l'activité 13.</p>
<p>3. Fiche de travail-apprenant sur la littérature haïtienne. 4. Documents</p>	<p>3. L'illettrisme bat son plein, effort de quelques lettrés qui ont fait des études en France.</p>	<p>3. Parler de la nécessité de réédition du seul manuel existant à l'usage des étudiants. Tendance à photocopier des livres de littérature. Les droits d'auteurs: ce que c'est?</p>	
<p>4. Épiscopes</p>		<p>4. Remettre aux apprenants la fiche de travail (3 b) pour une recherche en équipe à la bibliothèque, sur la littérature haïtienne.</p>	

<b>Activité : 4</b>	<b>Phases de la démarche</b>	<b>Tâches de l'enseignant</b>	<b>Justification</b>
<p>1. Vérification de la compréhension du texte lu par le <u>Contrôle de lecture</u> (1), qui porte sur le roman lu.</p>	<p>1. Présentation du questionnaire; leur fournir les explications nécessaires.</p>	<p>1. Remettre la fiche de travail 4 à chacun, et vérifier, par des questions, que les consignes sont bien comprises.</p>	<p>1. Le questionnaire de Contrôle de lecture (1) vise à vérifier s'il y a cohésion dans ce que les apprenants lisent; s'ils mettent les bons noms sur les bons personnages; s'ils retiennent les lieux; s'il y a cohérence dans ce qu'ils retiennent de leur lecture.</p>
<p>2. <u>Matériel requis</u> :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· Texte de questionnaire (fiche 4)</li> <li>· Grille de correction.</li> </ul>	<p>2. Conditions requises pour l'acceptation des réponses à donner; ainsi que les points alloués à chaque bonne réponse.</p>	<p>2. Le Contrôle de lecture (1) est fait individuellement et par écrit.</p>	
<p>· Temps alloué : 45 minutes</p>	<p>3. Leur laisser du temps pour les questions de compréhension.</p>	<p>3. Corriger par l'enseignant, en dehors du cours.</p>	
		<p>4. Faire corriger par les apprenants en dyade, en équipe avec le livre (voir Grille).</p>	
		<p>5. Plénière avec le groupe-classe.</p>	

Activité : 5	Phases de la démarche	Tâches de l'enseignant	Justification
<p>1. Les chapitres et les sous-chapitres.</p>	<p>1. Lecture individuelle sur un chapitre et sous-chapitre choisis en équipe.</p>	<p>1. Expliquer ce qu'est un chapitre, un sous-chapitre (structure du roman).</p>	<p>1. Les apprenants, en prenant conscience de la façon dont l'auteur s'y prend pour diviser son texte en chapitres et sous-chapitres, deviendront des lecteurs plus habiles.</p>
<p>2. <u>Matériel requis</u> :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· Fiche de travail-apprenant 5</li> </ul>	<p>2. Chaque équipe de coopération est responsable d'un personnage du roman; elle fait des recherches sur ce personnage et devient personne-ressource quand il s'agit de lui.</p>	<p>2. Faire observer par les apprenants qu'il existe d'autres façons de procéder dans le découpage d'un roman par les auteurs (Ex. «<i>Les Plouffe</i>», 1987)</p>	<p>2. Trouver l'idée principale aide à mémoriser l'histoire et à pouvoir la raconter.</p>
		<p>3. Définir ce qu'est une idée principale d'un texte; les conditions requises pour parvenir à la trouver.</p>	
		<p>4. Les amener à dire en peu de mots l'idée principale d'un sous-chapitre, et lui trouver un titre.</p>	
		<p>5. Remettre la fiche de travail-apprenant 5, pour le travail en coopération.</p>	

Activités : 6 et 7	Phases de la démarche	Tâches de l'enseignant	Justification
<p>1. Le contexte géo-socio-historique du roman.</p>	<p>1. Illustration des lieux évoqués.</p>	<p>1. Questionner sur ce qu'est un lieu d'action, un lieu évoqué, les environs.</p>	<p>1. Connaître les composantes d'un texte permet aux apprenants de le relire avec plus d'attention; ils sont motivés parce que cela leur donne l'occasion de participer activement à la leçon et facilite la mémorisation.</p>
<p>2. <u>Matériel requis</u> :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Image illustrant les lieux du roman.</li> <li>• Cartes géographiques.</li> <li>• Atlas d'Haïti.</li> <li>• Épiscope</li> </ul>		<p>2. Chercher les lieux sur les cartes géographiques.</p>	<p>2. Cela permet aussi à l'enseignant de dépister les apprenants qui ont plus de difficulté à lire une carte ou une grille d'analyse.</p>
		<p>3. Inviter les apprenants à parler des lieux familiers (Port-au-Prince, Dame-Marie, New York, pour en avoir entendu parler).</p>	<p>3. Lire une carte est une habileté transférable.</p>
		<p>4. Remettre la fiche de travail-apprenant 6 (à faire oralement) et la 7, et les faire travailler en équipe.</p>	
		<p>5. Vérifier la compréhension des consignes.</p>	



Activité : 8 (a - c)	Phases de la démarche	Tâches de l'enseignant	Justification
<p>1. Le contexte géo-socio-critique du roman.</p>	<p>1. Présentation aux apprenants de l'aspect social du roman.</p>	<p>1. Questionner les apprenants sur la vie paysanne, les opérations agricoles: le combite</p>	<p>1. Dans le but de faire mieux comprendre le roman, il est important de faire ressortir la dimension socio-critique du roman (Bakhtine): certaines valeurs vécues par les personnages, à certains moments du calendrier agricole; la nécessité d'avoir une main-d'œuvre plus nombreuse pour effectuer les travaux en un minimum de temps. D'où le combite auquel recourt le paysan haïtien.</p> <p>Il s'agit d'élargir et d'approfondir les connaissances que les apprenants ont de leur propre culture.</p>
<p>2. Sondage auprès de paysans ou enseignants, ou apprenants du Collège.</p>	<p>2. Explication de la plénière, les conditions pour la réussir.</p>	<p>2. Faire ressortir les valeurs de la solidarité du combite.</p>	
<p>3. <u>Matériel requis</u> :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Questionnaire de sondage</li> <li>• Images de paysans travaillant dans des champs de canne pour le combite.</li> <li>• Mini-dictionnaire à l'usage des apprenants.</li> </ul>	<p>3. Présentation du sondage, ce qu'on peut retirer d'une telle activité.</p>	<p>3. Expliquer le questionnaire-sondage à passer à quelques paysans et(ou) enseignants et apprenants (venant de la campagne), pour s'informer de l'organisation d'un combite.</p>	
		<p>4. Remettre le questionnaire pour le sondage, intitulé : fiche de travail-apprenant 8, à faire en équipe de coopération.</p>	
		<p>5. Plénière sur les résultats deux jours plus tard.</p>	

Activité : 9	Phases de la démarche	Tâches de l'enseignant	Justification
<p>1. Le contexte socio-critique du roman.</p>	<p>1. Discussion sur les questions soulevées par les apprenants, à l'occasion de la lecture du roman.</p>	<p>1. Accueillir le psychothérapeute du collège, qui a pris connaissance des questions et vient discuter avec les apprenants.</p>	<p>1. Le roman pose certains problèmes psychologiques touchant la sexualité; l'invitation du psychothérapeute du collège permet de répondre aux questions posées pour faciliter la suite de la lecture et éviter que l'enseignant-chercheur ait à passer son temps à répondre à des questions d'ordre psychologique.</p>
<p>2. Discussion en groupe-classe.</p>		<p>2. Faire ressortir quelques questions posées par la lecture: relation mère/fille; non-liberté face aux filles; virginité, etc.</p>	
<p>3. <u>Matériel requis</u> :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Inviter le psychothérapeute de l'école pour un éclairage psychologique sur les problèmes soulevés par le roman.</li> <li>• Placer les chaises en cercle pour faciliter la discussion.</li> <li>• Fiche de travail-apprenant 9.</li> <li>• Temps alloué : 45 minutes</li> </ul>		<p>3. Faire réfléchir individuellement à partir de la fiche de travail-apprenant 9.</p>	

<b>Activité : 10 (a, b)</b>	<b>Phases de la démarche</b>	<b>Tâches de l'enseignant</b>	<b>Justification</b>
<p>1. Contexte socio-critique du roman.</p>	<p>1. Explication de l'activité : cercle de lecture</p>	<p>1. Lecture orale par l'enseignant du premier sous-chapitre.</p>	<p>1. Les apprenants s'intéressent particulièrement aux activités où ils travaillent en atelier, où ils ont une participation active.</p>
<p>2. Cercle de lecture</p>	<p>2. Présentation du chapitre 2 : pages 31 à 113, du roman à l'étude.</p>	<p>2. Lecture silencieuse en cercle de lecture, du reste du chapitre. Mise en commun et discussion à l'intérieur du groupe.</p>	<p>2. Le cercle de lecture, à cause de ses dimensions restreintes, les responsabilise, leur donne confiance en eux-mêmes, particulièrement les plus timides et les plus faibles. Les thèmes de discussion sont significatifs aux yeux des apprenants.</p>
<p>3. <u>Matériel requis</u> :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Papier pour affiche</li> <li>• Crayon feutre</li> <li>• Texte du roman</li> <li>• Carnet de lecture pour chacun des apprenants.</li> <li>• Fiche de travail-apprenant 10(b)</li> <li>• Extraits du roman, pages 31 à 113.</li> </ul>		<p>3. Exploration de plusieurs interprétations, toujours en cercle de lecture.</p> <p>4. Intervention systématique et clarifications éventuelles de l'enseignant dans les différents groupes.</p> <p>5. Période d'écriture dans le carnet.</p> <p>6. Retour en groupe-classe pour discussion.</p> <p>7. Remise de fiche de travail-apprenant 10(b)</p>	

Activité : 11 (a, b)	Phases de la démarche	Tâches de l'enseignant	Justification
1. L'histoire d'Haïti dans la fiction.	1. Proposition du thème à débattre.	1. Poser une question pour lancer le débat.	1. Cette activité permet aux apprenants de prendre position dans un sens ou dans un autre, et d'y adhérer.
2. Débat	2. Organisation matérielle de l'activité.	2. Ajuster le déroulement de l'ensemble.	2. Faire découvrir aux apprenants la nécessité d'être attentifs pour argumenter, poser des questions, reformuler certaines idées.
3. Matériel requis : <ul style="list-style-type: none"> <li>• Questionnaire thématique en vue de la préparation au débat.</li> <li>• Le roman à l'étude.</li> <li>• Bulletin de vote.</li> <li>• Fiche de travail-apprenant 11(a)</li> </ul>	3. Explication de l'activité. 4. Regroupement en ateliers et explication des règles du jeu à chaque atelier de travail. Ex. Atelier A / Atelier B, et ainsi de suite. 5. Travail de recherche en ateliers à la bibliothèque, pour préparer l'activité avec la fiche 11 (a).	3. Relancer, s'il y a lieu, le débat. 4. Garder un bon rythme.	3. L'équipe de travail se soude; la confiance s'établit entre les apprenants.
		5. Changement d'équipes de débatteurs.	
		6. Faire voter à la fin, l'équipe la plus performante.	
		7. Retour sur l'activité avec le groupe-classe.	
		8. La question à débattre: Êtes-vous pour une discipline punitive au Collège, (à l'image du pays), ou contre?	

Activité : 12	Phases de la démarche	Tâches de l'enseignant	Justification
1. L'histoire d'Haïti dans la fiction.	1. Textes sur des faits historiques collés à la réalité du roman: dictature; Tontons macoutes; l'idéologie noiriste de Duvalier père; divisions de classes sociales. 2. Préparation du cercle par un retour sur la fiche de travail-apprenant 11.	1. Présenter l'activité en rappelant les consignes. 2. Faire discuter en cercle de lecture.	1. Développer l'autonomie chez les apprenants.
2. Cercle de lecture			2. Aborder cette activité de façon objective pour que les apprenants puissent se faire leur propre opinion et l'exprimer ensuite.
3. <u>Matériel requis</u> : • Choix d'extraits à lire par les apprenants: pages 145-146; 150; 170; 175. • Craie • Tableau • Fiche de travail-apprenant 12		3. Rencontrer les équipes; relever les points saillants de la discussion pour éclaircissement de données historiques.	3. La motivation est soutenue en impliquant davantage les apprenants dans l'activité.
		4. Faire écrire, dans le carnet de lecture.	
		5. Inviter les équipes à écrire sur le tableau ce qu'elles retiennent de leur discussion: un mot, une phrase, un fait, etc.	

<b>Activité : 13 (a)</b>	<b>Phases de la démarche</b>	<b>Tâches de l'enseignant</b>	<b>Justification</b>
1. L'histoire d'Haiti dans la fiction.	1. Sélection de quelques extraits dans le roman que tous les apprenants doivent lire.	1. Questionner les apprenants sur les personnages rencontrés dans les extraits.	1. Il y a dans le jeu de rôle, la dimension ludique qui intéresse les apprenants.
2. Jeu de rôle	2. Explication du rôle de personnage principal, et secondaire.	2. Les faire parler sur le motif de voyage d'un des personnages en lien avec la situation d'Haiti.	2. Cette activité a pour but de les aider à approfondir la lecture et à vérifier leur compréhension.
3. <u>Matériel requis</u> : · Magnétophone · Extraits des pages 123-126 · Temps alloué : 45 minutes	3. Ce qu'est le jeu de rôle et comment le réussir.	3. Choisir en atelier à partir de l'extrait, le personnage que l'on veut jouer.  4. Temps du jeu, enregistrement des équipes.	3. L'autre motif est de les préparer à une activité d'écriture qui exige que les apprenants connaissent bien les personnages du roman.

Activité : 13 (b)	Phases de la démarche	Tâches de l'enseignant	Justification
<p>1. Écriture d'une lettre à un des personnages. (activité en lien avec l'activité N°3.</p>	<p>1. Lecture à voix haute par l'enseignant, de l'extrait sélectionné.</p>	<p>1. Faire écrire une lettre à un des personnages de l'extrait: Louise. Elle veut s'en aller en Amérique pour y chercher fortune. Pour effectuer ce voyage, elle prend une embarcation de fortune.</p>	<p>1. Le texte écrit permet à l'enseignant de vérifier si les apprenants ont bien saisi la lecture; s'il n'y a pas confusion entre les personnages.</p>
<p>2. <u>Matériel requis</u> :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· Extrait du roman, pages 123-126</li> <li>· Dictionnaire</li> <li>· Mini-dictionnaire à l'usage des apprenants.</li> <li>· Fiche de travail-apprenant 13(b)</li> <li>· Temps alloué : 45 minutes.</li> </ul>	<p>2. Reprendre les explications du contenu pour expliquer le but de la lettre.</p>	<p>2. Faire trouver à Louise des motifs pour la convaincre de ne pas partir.</p> <p>3. Lui donner des conseils convaincants qui l'empêchent de partir.</p>	<p>2. C'est aussi l'occasion de vérifier leurs connaissances syntaxiques et linguistiques et s'il y a des liens logiques; s'il y a cohésion dans leurs écrits, si le français est maîtrisé ou s'il y a diglossie.</p>

Activité : 13 (c)	Phases de la démarche	Tâches de l'enseignant	Justification
<p>1. Les pluralités de discours dans le roman (plurilinguisme).</p> <p>2. <u>Matériel requis</u> :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· Le roman <b>Le Cri de l'Oiseau rouge</b>.</li> <li>· Fiche de travail apprenant</li> <li>· Dictionnaire</li> <li>· Mini-dictionnaire à l'usage des apprenants.</li> <li>· Crayons feutre.</li> <li>· Grandes feuilles blanches pour écrire.</li> </ul>	<p>1. Montrer aux apprenants que les personnages du roman se construisent d'avantage par les discours qu'ils tiennent dans le texte que par leurs actions.</p>	<p>1. Expliquer ce qu'est le genre inter-calaire, le plurilinguisme. (ex. Aïe illettrée apprend à lire, elle compose une poésie inscrite dans le roman, etc.)</p> <p>2. Faire ressortir d'autres types de discours retrouvés dans le roman (ex. conte, histoire, prière, lettre, etc.).</p> <p>3. Remettre aux apprenants une fiche de travail dans laquelle ils auront à relever différentes sortes de voix narratives.</p> <p>4. Travail en équipe.</p> <p>5. Plénière.</p>	<p>1. Faire prendre conscience de l'apport des différents types de discours et montrer comment ces voix s'entremêlent, se répondent.</p> <p>2. Ces voix sont jeunes et vieilles, vivantes et mortes. Elles contribuent à construire le roman.</p> <p>3. L'auteur s'appuie sur des éléments soit spirituels, soit historiques ou politiques, pour susciter l'intérêt de ses lecteurs.</p> <p>4. Ouvrir l'horizon d'attente des apprenants aux différentes voix qui s'apparentent aux genres inter-calaire.</p>



Activité : 14	Phases de la démarche	Tâches de l'enseignant	Justification
<p>1. Axes sémantiques des personnages (4).</p> <p>2. <u>Matériel requis</u> :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· Le roman à l'étude</li> <li>· Fiche de travail-apprenant 14 pour Sophie, Atie, Ifé, Martine, Louise, Eliab</li> </ul>	<p>1. Parcours de l'axe sémantique des personnages principaux, selon trois axes:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· spatio-temporel</li> <li>· social</li> <li>· personnel.</li> </ul> <p>2. Explication de la démarche.</p> <p>3. Lecture en survol des chapitres où les personnages sont mentionnés.</p>	<p>1. Faire répertorier les personnages principaux, par rapport aux lieux, époques, événements auxquels ils sont liés.</p> <p>2. Faire approfondir l'analyse de ces personnages.</p> <p>3. Faire établir pour chacun d'eux un portrait physique, moral détaillé.</p> <p>4. Établir avec le groupe-classe, les axes sémantiques d'un personnage (Sophie) en modèle.</p> <p>5. Remettre aux apprenants une fiche de travail-apprenant 14 pour une recherche en atelier.</p> <p>6. Chaque équipe est responsable d'un personnage.</p>	<p>1. La connaissance de l'être humain en Haïti est liée à trois aspects: son origine familiale, la couleur de sa peau, ses possibilités économiques. L'activité proposée permet d'élargir l'horizon de l'apprenant en lui faisant parcourir les axes sémantiques des personnages, selon les trois axes sémantiques mentionnés:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· spatio-temporel</li> <li>· social</li> <li>· personnel.</li> </ul>

Activités : 15 - 16 - 17	Phases de la démarche	Tâches de l'enseignant	Justification
<p>1. Les personnages principaux et secondaires.</p>	<p>1. Réflexion avec les apprenants sur les rôles, l'occupation de différents personnages, et sur celui qui est, pour chacun, le plus sympathique.</p>	<p>1. Expliquer les activités.</p>	<p>1. Cette approche permet d'avoir une analyse plus complète des personnages du roman. Il ne suffit pas de les classer en riches ou pauvres, bons ou méchants, mais de découvrir leurs principales qualifications et de prendre conscience de leur rôle dans l'action du récit.</p>
<p>2. <u>Matériel requis</u> :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· Crayon feutre</li> <li>· Grandes feuilles de papier</li> <li>· Fiches de travail-apprenant 15 - 16 - 17.</li> <li>· Temps alloué : 30 minutes pour le travail en atelier</li> </ul>	<p>2. Choix d'une des trois activités proposées à faire en atelier.</p>	<p>2. Laisser aux ateliers 5 minutes pour le choix de l'activité.</p> <p>3. Remettre les fiches de travail-apprenant selon leur choix.</p> <p>4. Laisser aux équipes 30 minutes pour le travail en atelier.</p> <p>5. Faire des affiches pour illustrer le travail sur de grandes feuilles.</p> <p>6. Plénière.</p>	<p>2. Élargir à la fois leurs connaissances psychologiques, sociales et littéraires.</p>

Activité : 18	Phases de la démarche	Tâches de l'enseignant	Justification
<p>1. Questionnaire pour le contrôle (2) de la lecture.</p>	<p>2. Expliquer le but du deuxième contrôle : voir le degré de maîtrise de la lecture.</p>	<p>1. Remettre le questionnaire de contrôle 2 préparé à cet effet.</p>	<p>1. Une deuxième évaluation va pousser les apprenants (plus lents) à terminer la lecture du roman.</p>
<p>2. <u>Matériel requis</u> :</p> <p>Pour la correction en atelier :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Le roman</li> <li>• Dictionnaire</li> <li>• Mini-dictionnaire à l'usage des apprenants</li> <li>• Grille de correction</li> <li>• Fiche de travail-apprenant 18</li> <li>• Temps alloué : 30 minutes</li> </ul>	<p>3. Les entraîner à relire le roman en diagonale, en les invitant à corriger leurs erreurs à partir du roman.</p>	<p>2. Faire connaître les conditions requises.</p>	<p>2. Elle vise également à évaluer la compréhension, les connaissances et le jugement des apprenants.</p>
		<p>3. Corriger le contrôle en dehors de la classe.</p>	<p>3. Leur donner une occasion supplémentaire de chercher dans le roman (un bon lecteur est quelqu'un qui relit) et de mieux en comprendre l'histoire.</p>
		<p>4. Faire corriger en dyade, en atelier, après la correction de l'enseignant, à l'aide du livre.</p>	
		<p>5. Remettre la grille de correction.</p>	

Activités : 19 - 20 - 21	Phases de la démarche	Tâches de l'enseignant	Justification
<p>1. La symbolique des couleurs dans le roman.</p> <p>2. <u>Matériel requis</u> :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· Tableau des couleurs avec leurs interprétations.</li> <li>· Schéma d'une sphère de la couleur.</li> <li>· Extraits de textes tirés du roman et de livres de psychologie.</li> <li>· Document de travail.</li> <li>· Fiches de travail.</li> <li>· Texte : Le discours haïtien sur les couleurs, pp.279-288 (Annexe 18)</li> </ul>	<p>1. Enseignement direct. Initiation des apprenants à la symbolique des couleurs.</p> <p>2. Lecture d'extraits du roman, tantôt par l'apprenant, tantôt par quelques apprenants.</p>	<p>1. Présenter les couleurs avec leurs symboles en relation avec les personnages du roman.</p> <p>2. Faire identifier les personnages à partir des couleurs qu'ils représentent.</p> <p>3. Faire travailler en atelier avec les personnages de leur choix.</p> <p>4. Enrichir leur vocabulaire sur les couleurs en atelier avec la carte d'exploration, l'atelier de vocabulaire.</p>	<p>1. Occasion d'étudier la façon dont le symbolisme fait partie intégrante dans la vie quotidienne de l'univers haïtien évoqué dans le roman.</p> <p>2. L'initiation à la symbolique des couleurs leur permet de prendre conscience d'une autre caractéristique de l'œuvre littéraire: le poids des symboles et leurs fonctions dans l'histoire.</p>

Activités : 22 - 23	Phases de la démarche	Tâches de l'enseignant	Justification
1. Vision du monde	1. Diverses conceptions de réalités de la vie à faire découvrir, à travers les personnages et à travers des personnages de générations différentes.	1. Questionner les apprenants sur la culture et les différences culturelles entre apprenants eux-mêmes; entre parents et enfants; entre garçons et filles.	1. Ces activités devraient permettre que les apprenants maîtrisent davantage le contenu du roman à mesure que l'expérimentation avance.
2. <u>Matériel requis</u> : • Fiche de travail-apprenant (22) (oral). • Fiche de travail-apprenant (23) en atelier.	2. Occasions pour réfléchir individuellement sur certains tabous touchant: • vérification de la virginité de la femme • les hommes face à la virginité de la femme • ce que pensent les femmes de la virginité.	2. Faire travailler en atelier (fiche 23).	2. Qu'ils comprennent mieux; qu'ils rentrent plus en profondeur dans l'analyse; qu'ils se forment une vision du monde.
		3. Faire le tour des ateliers pour voir où ils en sont dans les discussions.  4. Faire partager les découvertes de chaque équipe.	3. Qu'ils soient de plus en plus motivés; qu'ils fassent des hypothèses, les vérifient, qu'ils soient capables d'anticiper (donc de développer leur habileté en lecture littéraire).

Activités : 24 (oral) - 25	Phases de la démarche	Tâches de l'enseignant	Justification
1. Le vaudou haïtien	1. Étude de croyances chez l'Haïtien, dans le roman; du syncrétisme religieux (mélange de vaudou et de catholicisme).	1. Présenter l'image de la Guinée et d'autres symboles de loas.	1. Faire découvrir aux apprenants qu'en Haïti, le peuple est souvent confronté à une logique qui échappe à la rationalité et à l'explication cartésienne, qu'il s'agisse de la vie ou de la mort.
2. <u>Matériel requis</u> : • Image de la Guinée (haut-lieu du vaudou). • Textes sur le symbole des loas, le syncrétisme religieux (polycopie). • Fiche de travail-apprenant (24) (oral). • Fiche de travail-apprenant (25)		2. Questionner sur les croyances du peuple haïtien.  3. Donner quelques références bibliographiques à consulter à la bibliothèque.  4. Faire travailler en équipe de coopération sur le vaudou, avec la fiche de travail-apprenant (25).	2. Enrichir les connaissances et élargir les points de vue.

Activité : 26	Phases de la démarche	Tâches de l'enseignant	Justification
1. Synthèse de l'étude du roman.	1. Initiation au questionnement réciproque; explication de la démarche.	1. Lire le premier segment et le faire lire aux apprenants.	1. Le questionnement réciproque favorise la communication orale entre enseignant et apprenants, entre apprenants...
2. Questionnement réciproque	2. Apprendre à questionner : l'enseignant y participe activement; se donne en modèle; se donner des intentions de lecture.	2. Questionner les apprenants sans relire son texte.	2. Améliore leur habileté à poser des questions, donne des intentions de lecture et permet à l'enseignant d'évaluer leur compréhension de lecture du texte.
3. <u>Matériel requis</u> : · Extraits des pages : 215 - 234 235 - 249 250 - 267 268 - 283  Temps alloué : 45 minutes	3. Lecture silencieuse des fragments de texte, à mesure que se vit l'expérience.	3. Répondre à son tour aux questions des apprenants et ainsi de suite.	3. Le questionnement réciproque tient les apprenants en éveil, durant toute l'activité: on comprend mieux si on est motivé.

Activité : 27	Phases de la démarche	Tâches de l'enseignant	Justification
1. Révision générale de l'étude du roman.	1. Bilan sur l'étude des personnages, des thèmes, de questions soulevées.	1. Par le questionnement, clarifier le sens de vocabulaire difficile.	1. Vérifier comment les apprenants peuvent traiter des informations écrites: certains s'intéressent à des faits concrets; d'autres sont capables de faire appel à des connaissances antérieures pour parler d'un sujet.
2. Questionnement réciproque.	2. Lecture à voix haute du sous-chapitre 34 par l'enseignant.	2. Questionner sur le contenu de l'extrait choisi.	2. Certains apprenants font appel à leur culture, à leur compréhension pour questionner le contenu; pour comparer et critiquer.
3. <u>Matériel requis</u> : • Extraits des pages 264 - 283 • Temps alloué : 45 minutes	3. Lecture à voix haute par des apprenants à l'intérieur des ateliers, pour d'autres sous-chapitres.	3. Questionner sur la situation de la femme dans le roman, la comparer avec celle de la femme actuelle en Haïti.  4. Mentionner quelques thèmes qui n'ont pas été touchés dans l'étude du roman.	3. Faire des liens entre le livre et la vie réelle.



Activité : 28	Phases de la démarche	Tâches de l'enseignant	Justification
1. Intertextualité 1	1. Explication sur le déroulement de la démarche; sur le groupement de textes.	1. Enseignement direct. Définir ce qu'est l'intertextualité.	1. Travailler sur l'intertextualité permet de proposer des extraits de textes dans lesquels se concentrent de façon remarquable les traits reconnus comme significatifs pour le thème et le problème retenus. C'est un élargissement.
2. Thème : solidarité	2. Dire pourquoi on groupe des textes différents; les avantages d'un tel procédé.	2. Montrer comment se structure le corpus proposé.	2. Le corpus proposé vise à développer des compétences requises pour la lecture : compétence culturelle; interprétation des textes à la lumière d'autres textes; facilite la comparaison des textes entre eux.
3. <u>Matériel requis</u> : <ul style="list-style-type: none"> <li>· Extraits de textes ayant un même thème : la solidarité chez <ul style="list-style-type: none"> <li>-Dantiat</li> <li>-Roumain</li> <li>-Alexis</li> </ul> </li> <li>· Fiche de travail-apprenant (28)</li> <li>· Temps alloué : 45 minutes</li> </ul>		3. Expliquer le rôle fondamental que joue l'intertextualité dans les études littéraires. 4. Remettre la fiche de travail-apprenant 28 à travailler en atelier. 5. Réagir en équipe dans les différents ateliers.	

Activité : 29	Phases de la démarche	Tâches de l'enseignant	Justification
1. Intertextualité 2	( voir Activité 28 )	( voir Activité 28 )	( voir Activité 28 )
2. Thème : les classes sociales			
<p>3. <u>Matériel requis</u> :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· Extraits de textes ayant un même thème : les classes sociales chez <ul style="list-style-type: none"> <li>-Danticat</li> <li>-Alexis</li> <li>-Olivier</li> </ul> </li> <li>· Fiche de travail-apprenant 29</li> <li>· Temps alloué : 45 minutes</li> </ul>			

Activité : 30	Phases de la démarche	Tâches de l'enseignant	Justification
1. Intertextualité 3	1. Visionnement de films en dehors des heures de cours.	( voir Activité 28 )	( voir Activité 28 )
2. Thème : les lieux			
<p>3. <u>Matériel requis</u> :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· Extraits de textes ayant un même thème : les lieux chez <ul style="list-style-type: none"> <li>-Dantecat</li> <li>-Morand</li> <li>-Olivier</li> </ul> </li> <li>– Film : Gouverneurs de la rosée</li> <li>– Film : La rue Case-nègres</li> <li>· Fiche de travail-apprenant 30</li> <li>· Temps alloué : 23 minutes</li> </ul>		<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin: 0 auto;"> <p>Questionnaire 2 : 20 minutes Fin de l'expérimentation.</p> </div>	

## Chapitre 5

### LES RÉSULTATS DE LA RECHERCHE

## Chapitre 5 : Les résultats de la recherche

5	Les résultats de la recherche .....	191
5.1	Analyse et discussion des résultats tirés du journal de bord à propos du questionnaire et des contrôles .....	191
5.2	Analyse du déroulement de l'intervention d'après le journal de bord des apprenants.....	195
5.2.1	Du côté des apprenants .....	195
5.2.1.1	Points positifs par rapport à la démarche d'enseignement/apprentissage .....	195
5.2.1.1	Points à améliorer par rapport à la démarche d'enseignement/apprentissage .....	196
5.2.2	Du côté des enseignants .....	198
5.2.2.1	Points positifs par rapport à la démarche d'enseignement/apprentissage .....	199
5.2.2.2	Points à améliorer par rapport à la démarche d'enseignement/apprentissage .....	200
5.3	Analyse et discussion de la démarche d'intervention .....	201
5.3.1	Les objets d'étude : difficultés observées, but recherché et stratégies souhaitées. ....	202
5.3.2	Les apprenants : difficultés observées, buts recherchés et stratégies souhaitées.....	212
5.3.3	L'enseignant : difficultés observées, buts recherchés et stratégies souhaitées .....	215
5.4	Éléments de réponses à la question de recherche .....	220
5.5	Question pour des recherches ultérieures .....	222

## 5. Les résultats de la recherche

Le chapitre précédent présentait la démarche d'intervention didactique en lecture littéraire d'un roman, démarche menée auprès d'apprenants haïtiens créolophones de 3<sup>e</sup> secondaire. Le présent chapitre sera consacré à l'analyse et à la discussion des résultats tirés du journal de bord et qui portent, d'une part, sur le questionnaire, l'entrevue et les contrôles et, d'autre part, sur l'intervention didactique.

Du premier au dernier jour de l'intervention, les notes prises dans le journal de bord par l'enseignant-chercheur découlent à la fois des observations faites en classe, et des observations issues du questionnaire d'enquête sur les habitudes de lecture (Annexe 9, p.liii), sur l'entrevue (Annexe 10, p.lxxii) et des contrôles de lecture (Annexes 11, p.lxxxiii et 12, p.xciii). Le contenu quotidien du journal de bord varie suivant l'activité et les réactions des apprenants. Cependant, certaines observations, relevant davantage des jugements de valeur de l'enseignant-chercheur, n'ont pas été retenues ici. Voici nos observations.

### 5.1 Analyse et discussion des résultats tirés du journal de bord à propos du questionnaire, de l'entrevue et des contrôles.

De l'analyse des observations consignées dans le journal de bord se dégagent six difficultés majeures parmi celles que nous avons rencontrées.

- Faire plaisir. Les apprenantes sont centrés sur les personnes et non sur la tâche. Comment les amener à prendre conscience que c'est pour elles-mêmes qu'elles travaillent et non pour l'enseignant? La relation pédagogique entre l'enseignante et l'apprenante reste verticale et privilégie le modèle de l'enseignant transmissif. Celui-ci

communique son savoir comme le fait un artisan à son apprenti (Leclercq, 1999, p. 42). De plus, la pédagogie des conditions doit succéder à la pédagogie des causes. Avec la pédagogie des conditions, l'éducateur crée des conditions pour que l'apprentissage s'effectue (Agbeh, 2001, p. 169).

- Difficulté avec un texte long. Les apprenantes ne sont pas habituées à la complexité. Quant aux liens (inférence), il y en a trop à faire, car le roman comporte beaucoup de personnages et cela crée un handicap. Comment donner aux apprenantes confiance en elles? Quels outils, quelles stratégies les rendraient habiles à tous les niveaux de compréhension?

Pour la première fois, les apprenantes avaient à étudier un vrai livre. L'anxiété les étouffait, même si le roman avait été choisi avec soin et était proche de leurs intérêts et de leurs connaissances. En même temps, ce texte long créait beaucoup d'attentes et la venue en classe d'un psychothérapeute a suscité beaucoup d'excitation,

- Difficulté à exprimer leur opinion. Cela s'explique par un manque d'habitude dû à leur éducation : en Haïti, on ne consulte pas les enfants. De plus, les garçons ont plus de place que les filles. Or nos apprenants sont des filles. Comment renverser cette tendance et les faire passer de la crainte de se tromper et de susciter la moquerie, à l'affirmation de soi et à la prise de conscience de leur droit à exprimer leur opinion? Comme ce changement souhaité va à l'encontre de la pédagogie traditionnelle de la bonne réponse, il heurte leurs représentations actuelles de l'école. De plus, la réflexion critique n'a pas été développée chez les apprenantes habituées à stocker des connaissances apprises par cœur. Saisir les non-dits du texte ne va pas de soi, non plus, que de participer activement à sa construction, lors de l'acte de lecture.

La difficulté à exprimer leur opinion s'explique par leurs lacunes en langue française. Or, la littérature est une forme particulière de la communication et la lecture du roman devrait permettre de développer la compétence linguistique.

· Interférences avec le créole. C'est un problème normal chez un apprenant débutant ou intermédiaire en langue seconde. La langue orale se caractérise en général par une interférence avec le créole (langue maternelle), qui va jusqu'à une traduction, avec les risques que cela comporte. Cependant, les apprenantes sont capables de se faire comprendre.

Utilisé pour la première fois par Selinker en 1972, et toujours d'actualité vingt ans plus tard (Selinker, 1992), le terme d'interlangue renvoie aux systèmes approximatifs que l'apprenant élabore à chaque étape du développement de sa compétence langagière en langue seconde. Perméable, dynamique et systématique, tels sont les trois attributs qui qualifient l'interlangue de l'apprenant. La perméabilité signifie que les règles qui constituent la connaissance de l'apprenant ne sont pas fixes, mais ouvertes au changement. Le dynamisme vient de ce que l'interlangue se modifie constamment pour la mise au point de nouvelles hypothèses et leur intégration dans le système de la langue seconde. Quant à la systématisation, l'apprenant construit systématiquement de nouvelles règles à partir de celle de son interlangue. Les erreurs observées dans l'interlangue s'expliquent, entre autres, par la surgénéralisation, l'ignorance des exceptions grammaticales ou des hypothèses erronées (Ellis, 1986, p. 42).



En bref, les erreurs peuvent être considérées comme un dispositif d'apprentissage à l'aide duquel l'apprenant peut tester ses hypothèses sur le système de la langue qu'il apprend (Corder, 1980).

- Non-utilisation du dictionnaire. Elles n'ont jamais appris à s'en servir, bien qu'elles en aient à leur disposition. Il faudrait prévoir des activités d'appropriation de cet outil. En effet, les apprenantes qui recevaient la suggestion de regarder dans le dictionnaire le sens de certains mots n'arrivaient pas à les trouver, faute de stratégies de recherche, et allaient jusqu'à dire que ces mots n'étaient pas dans le dictionnaire! En réalité, en s'aidant du contexte (stratégie qu'elles ne maîtrisaient pas), elles auraient pu réussir à comprendre le sens de ce qu'elles lisaient. Il faudrait donc veiller aussi à les y entraîner.

- Le manque de temps généralisé pour revenir sur les activités. Cette insuffisance d'objectivation n'a pas permis aux apprenantes de revenir sur leurs apprentissages. De combien de temps l'enseignante aurait-elle besoin pour les y aider? Selon quelles modalités devraient se faire les retours métacognitifs? Oralement et collectivement? En entrevue individuelle? Grâce à un questionnaire écrit individuel? En équipes de quatre? Ou plus?

Rappelons ici que l'objectivation guidée par l'enseignant désigne des moments, avant ou après la tâche qui permettent aux apprenants de mettre en rapport les moyens utilisés avec les résultats obtenus (Meirieu, 1993, p. 187).

À la suite de la mise à l'essai de la démarche, diverses difficultés sont apparues. Elles sont d'ordre affectif, cognitif, langagier et stratégique. Voyons ce qui est à conserver et à modifier dans la démarche d'intervention proposée.

## **5.2 Analyse et discussion du déroulement de l'intervention d'après le journal de bord.**

À la suite de la mise à l'essai de la démarche d'intervention, de l'analyse des données, et grâce au journal de bord enseignant, nous avons pu identifier des points forts et des points à améliorer, soit du côté de l'apprenant, soit du côté de l'enseignant.

### 5.2.1 Du côté des apprenantes :

#### 5.2.1.1 *Points positifs par rapport à la démarche d'enseignement/apprentissage.*

- Nous avons constaté, et noté dans le journal de bord au long de l'expérimentation, une influence positive de l'intervention chez les apprenantes: leur motivation grandissait à mesure que nous avançons. De façon générale, elles apprécient des activités où elles ont une part active, où elles prennent la parole, des activités où les thèmes touchent leurs réalités propres.

La motivation des apprenants à apprendre le français langue seconde augmente chaque fois que l'activité suscite un besoin immédiat de s'exprimer ou le plaisir de l'avoir fait (Lightbown, 1989, p. 26). Par ailleurs, le travail en groupe produit une plus grande quantité d'échanges verbaux, comparativement à des activités centrées sur l'enseignant. Les échanges sont de nature plus variée : expression du désaccord, formulation d'hypothèses, demande de clarification, etc. (Lightbown et Spada, 1999, p. 124).

- Cette démarche exigeante mise en place par l'enseignant a demandé, de la part des apprenantes, un certain investissement personnel, une attention continue à laquelle elles ne sont pas entraînées, une certaine autonomie et de la coopération active face aux groupes de tâches. De plus, un environnement langagier riche et de nombreuses situations d'apprentissage naturel en français langue seconde offraient beaucoup d'occasions de négocier l'intercompréhension (Ellis, 1986; Littlewood, 1984).

#### 5.2.1.2 *Points à améliorer par rapport à la démarche d'enseignement/apprentissage*

- Le début de l'expérimentation a été lent : parce que l'approche était nouvelle, il y a eu de l'inconfort pour entrer dans cette nouvelle dynamique; du déroutement, de l'insécurité face à une tâche où ils doivent fournir un effort personnel, de façon continue, pour comprendre et se responsabiliser face à leur apprentissage.

- L'activité d'écriture (lettre à un personnage du roman, voir annexe xiii) a été moins bien réussie; les objectifs ont été plus ou moins atteints à cause de la maîtrise insuffisante du français. Il en va de même pour certaines activités, par exemple le questionnement réciproque. Les apprenantes se sont montrées peu habiles à poser de bonnes questions; leur participation a été laborieuse. Placées en situation de questionner l'enseignant, elles essayaient de trouver des questions sur le texte en faisant en sorte que les réponses se trouvent dans le texte. Elles n'allaient pas plus loin que la reconnaissance littéraire.

- Dans le débat, les apprenantes ne peuvent argumenter parce qu'elles n'ont pas appris à le faire; elles précisent difficilement leur pensée.

La question à débattre se formulait comme suit : « Êtes-vous pour ou contre une discipline punitive au collège? »

Cette question fait suite à la lecture du roman qui pose le problème de la liberté, et à l'étude de la dictature de François Duvalier. Le débat avait donc été préparé et elles avaient acquis quelques connaissances. Cependant, écouter l'opinion de l'autre et y réagir causent de grandes difficultés : en effet, la personne qui participe à un débat doit, d'abord, saisir globalement le message de l'autre, puis ajuster sa réponse en fonction de ce message. La complexité de la tâche et sa nouveauté expliquent l'échec relatif de cette activité.

- Pour les équipes de travail, hétérogènes, certaines apprenantes se sont montrées récalcitrantes; elles ont exprimé le désir de travailler seules; d'autres ont préféré des équipes d'amies; plusieurs étaient hésitantes pour faire face à des groupes qu'elles n'avaient pas choisis. L'enseignant a entrepris un travail de motivation sur le travail en coopération, pour enfin arriver à susciter au sein des ateliers, un courant d'adhésion à un objectif commun.

Les difficultés vécues lors des activités de travail en coopération, témoignent de la nécessité, pour l'enseignant, de travailler la dynamique de groupe. En effet, les interactions verbales entre pairs, comme nous l'avons vu plus haut, facilitent et permettent les apprentissages significatifs; ont un effet positif sur le développement de la compréhension, ainsi que sur celui de la langue seconde (Lightbown et Spada, 1999, p. 124).

• Les apprenantes gèrent difficilement des travaux de recherche, à moyen et long terme. Elles perdent leurs fiches de travail, les froissent, les salissent, en réclament d'autres. Il importe donc de leur donner des méthodes de travail personnel (voir dans le tableau XXVI nos propositions). Malgré l'existence d'une bibliothèque au Collège, les apprenantes sont peu entraînées à la recherche personnelle; elles y voient une corvée. Elles utilisent peu leurs dictionnaires, bien qu'il y en ait un exemplaire à la disposition de chacune, situation exceptionnelle en Haïti. Toutefois, il n'y a pas eu d'initiation systématique du dictionnaire, ou de recherche en bibliothèque. Cela reste à faire.

Dans les pages suivantes, après avoir analysé le déroulement de l'intervention du côté de l'enseignante-chercheure, nous discuterons des composantes de la démarche et proposerons une série de stratégies pour chacun des problèmes identifiés.

### *5.2.2 Du côté de l'enseignante-chercheure*

Dans la section qui suit, nous identifions les points positifs par rapport à la démarche, puis les points à améliorer.

#### *5.2.2.1 Points positifs par rapport à la démarche d'enseignement/apprentissage*

- La mise en marche de l'intervention a exigé, de la part de l'enseignante-chercheure, beaucoup de patience pour laisser aux apprenantes un temps d'apprivoisement, de l'énergie pour éviter le dérapage, au moment des discussions, avec des classes de presque 50 apprenantes. En plus, il ne lui fallait pas perdre de vue les apprenantes ciblées (les 20 moyens et faibles).

- L'enseignante-chercheure a été appelée à diversifier le style d'apprentissage, pour répondre aux besoins des apprenantes, ce qui exigeait chez elle une attention soutenue à l'égard des groupes.

D'après Meirieu (1993, p. 112) l'enseignant a la double tâche de penser l'apprentissage et de gérer celui-ci. La relation pédagogique revêt une importance toute particulière dans cette entreprise. Une planification assez rigoureuse de son intervention va lui permettre de se montrer plus attentif aux apprenants, à leurs attitudes et à leurs besoins..

- Une large place a été accordée à la réflexion, à l'expression spontanée. L'enseignante-chercheure a évité toute dissection de mots, tout apprentissage excessif de termes de vocabulaire. elle a favorisé l'apprentissage de la grammaire, à mesure que

les apprenantes avançaient dans la connaissance de la langue et que le besoin s'en faisait sentir. Encore une fois, la recherche en langue seconde souligne l'importance du vocabulaire chez les apprenants débutants et intermédiaires, comme nous le mentionnons dans le cadre conceptuel. Toutefois, Scarcella et al (1990), pour maintenir la motivation des apprenants, suggèrent de présenter comme normales les difficultés de communication et de ne pas attendre qu'ils soient compétents pour les placer dans des situations de communication. Nous sommes d'accord avec cette position.

#### 5.2.2.2 *Points à améliorer par rapport à la démarche d'enseignement/apprentissage*

- L'intervention s'est déroulée au milieu d'un chantier de construction. Le bruit continu des machines a certainement empêché les apprenantes d'accorder une attention soutenue à leur tâche, en plus de leur occasionner un certain stress qui s'ajoutait à celui causé par l'expérience en cours.

- Le début de l'intervention a été laborieux et lent : la non-connaissance des apprenantes, le nombre très élevé des groupes/classes (48 et 49), l'approche didactique qui sort du cadre habituel et qui fait appel à la collaboration des apprenantes, dans la construction de leurs savoirs, etc., sont des éléments dérangeants pour les groupes/classe; cette situation inconfortable a éveillé chez l'enseignante-chercheure, dans un premier temps, des moments de doute, et de sérieuses remises en question d'une telle démarche. Néanmoins, ces difficultés étaient prévisibles.

La durée relativement courte (24 heures) de l'intervention a empêché des retours métacognitifs sur des activités moins bien réussies, telle que la réécriture de la lettre à

un personnage du roman. Temps forts du dialogue pédagogique, ces objectivations sont partie intégrante de toute intervention didactique.

- La démarche d'intervention didactique a nécessité à chaque rencontre une heure supplémentaire pour les apprenantes (la 6<sup>e</sup> heure de cours de la journée), au lieu d'être intégrée dans le programme de français, comme cela avait été demandé par l'enseignant-chercheur. Sans aucun doute, l'accumulation de fatigue a joué défavorablement dans la performance des apprenantes.

- Au cours de l'intervention, l'enseignante-chercheure a proposé des extraits de texte trop longs. De plus, elle a accordé trop peu d'importance au carnet de lecture des apprenantes, ce qui aurait été un stimulant pour elles. N'ont également pas été enregistrées sur cassettes les entrevues individuelles pour la cueillette des données; cet instrument aurait permis d'analyser les traces qu'il aurait gardées. L'enseignante-chercheure a choisi plutôt de prendre des notes au cours de l'entrevue et après, avec les risques que cela comporte.

### **5.3 Analyse et discussion de la démarche d'intervention didactique**

L'analyse et la discussion de la démarche se feront sous trois aspects successifs: l'objet d'étude, les apprenants et l'enseignant. En effet, à la suite de l'analyse du journal de bord, nous avons dégagé des mots-clés et nous les avons regroupés selon ces trois catégories. Dans un premier temps, nous allons présenter un tableau qui met en relief, d'une part, certaines difficultés observées et, d'autres part, des buts recherchés et des stratégies. Dans un deuxième temps, nous dégagerons l'essentiel de nos observations;



nous tenterons de répondre, de façon concise, à notre question de recherche, et d'établir des liens avec les résultats de recherche actuelles, à la fois en langue seconde et en enseignement d'apprentissage.

### ***5.3.1 Les objets d'étude : difficultés observées, but recherché et stratégies souhaitées***

Par «objets d'étude», nous entendons les savoirs : le savoir-lire, le savoir-écouter, le savoir-communiquer oralement, le savoir-écrire et le savoir-gérer le travail personnel.

Dans le tableau XXVI qui suit, nous indiquons, pour chacun des objets d'étude, les difficultés observées, le but recherché et les stratégies souhaitées.

TABLEAU XXVI – Analyse et discussion de la démarche : objet d'étude

Difficultés observées	Buts recherchés	Stratégies souhaitées
Pas de connaissances axiologiques	Connaître les valeurs morales (Wolfs, 1998, pp.84-85)	Créer des situations-problèmes à partir du roman en explorant les caractéristiques de différents personnages. Par exemple, si vous étiez la grand-mère Ifé et que vous détestiez Louise, l'amie de votre fille Atie : est-ce que vous feriez ce que la grand-mère fait pour lui nuire? Pourquoi? Justifiez votre réponse.
Pas de connaissances sur la coopération	Connaître la nature de la coopération	Créer des situations-problèmes où les apprenants auront à négocier pour accepter des compromis. Autrement dit, à oublier leurs choix personnels pour se centrer sur la tâche commune. Par exemple, si la tâche exige que chaque équipe se choisisse un personnage du roman, il est impossible que plusieurs équipes aient le même personnage.
Peu de connaissances sur la langue	Connaître la langue française : les mots (lexique ou vocabulaire); les phrases (syntaxe et grammaire); le texte : trois niveaux étroitement liés au cours de la lecture.	Utiliser la méthode des mots-clés. Par exemple, inviter les apprenants à élaborer soit une image, soit une phrase, permettant de relier le mot nouveau à un ou plusieurs mots familiers (Fayol <i>et al.</i> , 2000, p.121). Mettre en place des situations de communication (et de lectures) variées pour augmenter le lexique actif des apprenants (Fayol <i>et al.</i> , 2000, p.125). La relecture des mêmes textes améliore la reconnaissance des mots et la compréhension chez les apprenants les plus âgés (Levy <i>et al.</i> , 1993, pp.303-324).

Difficultés observées liées à l'objet d'étude : SAVOIR-LIRE	Buts recherchés	Stratégies didactiques
Pas de connaissances des stratégies de lecture.	Connaître les fonctions de la lecture (Fayol <i>et al.</i> , 2000, pp. 47-106).	Faire lire pour agir pour apprendre pour se faire plaisir pour mieux écrire pour mieux lire. Faire ensuite parler les apprenants sur leurs pratiques de lecture.
Ni des fonctions de la lecture.	Développer des habiletés variées en lecture littéraire ( <i>idem</i> , 2000).	À différents niveaux, faire établir des liens avec ses connaissances antérieures. Consulter des ouvrages.
Ni de différents types de textes.	Développer une connaissance et une pratique variées quant aux types de textes. ( <i>idem</i> , 2000)	Faire lire régulièrement une gamme variée de textes.
Pas de réflexion sur les textes lus.	Analyser les textes lus et modéliser la formulation des stratégies de lecture, des réactions au texte, et les justifier.	Avant, faire formuler des hypothèses. Après, essayer de se remémorer l'essentiel du texte lu, afin d'être capable de le partager avec quelqu'un.

Difficultés observées liées à l'objet d'étude : SAVOIR-ÉCOUTER	Buts recherchés	Stratégies didactiques
Pas de connaissances des stratégies d'écoute.	Écouter pour anticiper, inférer, reconstituer des raisonnements implicites.	Organiser des activités d'écoute exigeant des apprenants qu'ils fassent des inférences. Cela pourrait être présenté sous forme de devinette. Exemple: Je suis vieux, je joue de la musique, ma belle-mère me déteste. Qui suis-je? (La réponse est dans le roman). Les apprenants peuvent en fabriquer aussi. (Situations ludiques).
Peu de connaissances des modalités d'intervention dans un débat (argumenter, exprimer son opinion).	Mieux se préparer à sa propre intervention.	Intensifier la pratique du débat en réduisant la quantité de participants : 2 à 2. Chaque apprenant est obligé d'écouter pour répondre à l'autre.
Peu de connaissances des types de discours.	Écouter pour analyser, pour se sensibiliser à la notion d'argument, distinguer argument et opinion (De Pietro <i>et al.</i> , 1997, p.112)	Instaurer la pratique du jeu de rôle. Un apprenant joue le rôle d'un personnage et l'autre lui répond. Pour distinguer opinions orales et écrites, proposer des exercices à corriger en équipe.
Peu de connaissances des stratégies argumentatives.	Écouter pour appuyer, réfuter, répondre à une prise de position, reformuler, s'opposer, résumer, etc. (Dolz et Schneuwly, 1998, p.28).	Fournir une liste écrite de mots-clés pour exprimer dans un débat l'accord, le désaccord, etc. Selon la situation, entraîner les apprenants à exprimer leur opinion en s'appuyant sur les mots-clés. Exemplifier.

<b>Difficultés observées liées à l'objet d'étude : SAVOIR-COMMUNIQUER ORALEMENT</b>	<b>Buts recherchés</b>	<b>Stratégies didactiques</b>
<p>Connaître l'effet des éléments prosodiques liés à la lecture orale.</p>	<p>Savoir lire à voix haute un texte qu'autrui n'a pas sous les yeux (Dufays, 1996, pp.166-167). Par la lecture à voix haute, faciliter la relation dialogique autour d'un texte. Mettre en commun les interprétations individuelles qui auraient pu être oubliées. Obliger toutes les personnes à avoir un avis et à l'exprimer (idem)</p>	<p>Oraliser un texte écrit sans ponctuation pour le comparer aux choix opérés pour la lecture originale par l'auteur. Comparer plusieurs interprétations vocales d'un même texte lu par l'auteur lui-même, par des comédiens, par l'enseignant ou par des apprenants, à une ou à plusieurs voix (voir les nombreuses cassettes qui sont aujourd'hui disponibles).</p>
<p>Connaître des stratégies de correction et d'extension à un discours oral.</p>	<p>Les amener à commenter mutuellement leurs performances, en reprenant, pour le développer, ce qui a déjà été dit par l'un d'eux (Yerles, 1996, p.101).</p>	<p>Variar l'oralisation d'un texte, d'une lecture neutre à une lecture expressive, voire expressionniste, à une ou plusieurs voix quand il s'agit, par exemple, d'une nouvelle où des dialogues peuvent être interprétés. Faire découvrir aux apprenants la diversité des interprétations.</p>

<b>Difficultés observées liées à l'objet d'étude : SAVOIR-ÉCRIRE</b>	<b>Buts recherchés</b>	<b>Stratégies didactiques</b>
<p>Connaître les éléments déclencheurs potentiels du processus d'écriture.</p>	<p>Concevoir l'écriture comme moyen d'expression important, qui a besoin d'une phase préparatoire (Simard, 1997, p.66).</p>	<p>Organiser des activités d'équipes leur permettant de rédiger de courts textes sur une période de temps relativement réduite. Leur laisser la décision du thème de l'atelier, leur proposer éventuellement des pistes d'exploration, en leur offrant des exemples ainsi qu'une banque de mots.</p> <p>Ils discutent entre eux et ont à leur disposition tout le matériel requis: dictionnaire, guide de conjugaison, notes de cours, etc. À ce matériel, s'ajoute une feuille d'auto-correction préparée à cette fin.</p> <p>Exemple d'activité : composer un texte à partir de l'audition d'une pièce musicale ou de l'examen d'une affiche, en lien avec le roman.</p>

(suite)

<b>Difficultés observées liées à l'objet d'étude : SAVOIR-ÉCRIRE</b>	<b>Buts recherchés</b>	<b>Stratégies didactiques</b>
Connaître les caractéristiques des types de textes.	Aimer écrire et écrire régulièrement différents types de textes (Simard, 1997, pp. 66, 71, 104). Rédiger volontiers diverses sortes de textes, à partir de ses lectures ( <i>idem</i> , p.66).	Inciter les apprenants à entreprendre un projet d'écriture de longue haleine. Par exemple, la création d'un recueil de poèmes en vue de leur publication ou l'élaboration d'une mini-encyclopédie ou encore, la création d'un journal scolaire ou d'un dossier de presse sur une vedette qui chante des chansons sur des thèmes reliés au roman (Viau, 1997, p.118). Amener les apprenants à se documenter sur une ou plusieurs autres disciplines, tout en se familiarisant avec les textes de types explicatifs (manuels, articles de vulgarisation scientifique, fiches encyclopédiques, etc.). Demander aux apprenants de 3 <sup>e</sup> secondaire de produire un recueil de textes destinés aux apprenants de 1 <sup>re</sup> secondaire qui suivent des cours de géographie physique, afin de les aider à comprendre des phénomènes climatiques (Chartrand, 1996, p.29).

(suite)

<b>Difficultés observées liées à l'objet d'étude : SAVOIR-ÉCRIRE</b>	<b>Buts recherchés</b>	<b>Stratégies didactiques</b>
Connaître l'importance et la diversité du destinataire dans l'acte d'écrire	Écrire et se sentir valorisé par ses productions écrites (Simard, 1997, p.66).	Faire circuler leurs écrits en dehors de la classe. Par exemple, leur demander de choisir, parmi une douzaine de nouvelles haïtiennes, celles qu'ils préfèrent. Après avoir sélectionné une nouvelle, les inviter en équipe à rédiger un texte argumentatif destiné aux autres apprenants de l'école, pour les inciter à lire la nouvelle. Ou encore, lancer un concours d'illustrations pour chacune des nouvelles retenues. Ce long processus peut donner lieu à la publication, par une maison d'édition, d'un recueil de nouvelles illustrées et présentées par les apprenants.



Difficultés observées liées à l'objet d'étude : SAVOIR-GÉRER LE TRAVAIL PERSONNEL	Buts recherchés	Stratégies didactiques
<p>Connaître l'importance relative des tâches à accomplir.</p>	<p>Inventorier les tâches à accomplir dans le cadre de chaque cours (devoirs, études, travaux à moyens termes); estimer le temps à y consacrer (Wolfs, 1998, p.271).</p>	<p>Leur demander de découvrir comment ils occupent habituellement leur temps. Leur proposer d'indiquer sur des fiches prévues à cet effet, les plages horaires consacrées au travail scolaire, et autres activités (obligatoires, semi-obligatoires, libres). Pour le travail scolaire, leur faire préciser chaque fois, s'il s'agit d'une activité d'organisation (ex. Classer documents, aménager son horaire), de traitement de l'information (ex. Résumer, chercher des informations complémentaires, des exemples), ou de mémorisation. Ensuite, faire analyser les fiches quantitativement et qualitativement d'abord et, par la suite, susciter un échange en classe.</p>
<p>Connaître l'importance de la planification dans la réussite scolaire.</p>	<p>Établir un plan de travail à moyen terme (une semaine ou 2); journalier (Wolfs, 1998, p.272).</p>	<p>Aider les apprenants à établir une liste de toutes les tâches à accomplir pendant une ou deux semaines (devoirs, leçons prévues); à estimer le temps nécessaire pour accomplir chacune de ces tâches; à établir un horaire reprenant toutes les activités et la durée prévue; susciter un échange sur ces horaires (réalisme). Après deux semaines, proposer à chacun de vérifier dans quelle mesure la planification a été respectée, et pourquoi. Puis leur demander comment, la fois suivante, organiser son horaire, en tenant compte de l'expérience passée.</p>

(suite)

<b>Difficultés observées liées à l'objet d'étude : SAVOIR-GÉRER LE TRAVAIL PERSONNEL</b>	<b>Buts recherchés</b>	<b>Stratégies didactiques</b>
<p>Connaître la procédure à suivre en situation d'examen.</p>	<p>En situation d'examen : lire attentivement les consignes générales (renseignements administratifs, modalités de présentation des réponses). Analyser chaque question, cibler son objet et l'activité attendue du répondant (Wolfs, 1998, p.273).</p>	<p><u>Avant l'examen</u> :</p> <p>Leur montrer quelques extraits de réponses fournies par des apprenants des années passées (ne pas les identifier), à des questions de nature diverse; les inviter à analyser ces réponses (points forts, points faibles); leur communiquer les points alloués par l'enseignant et les critères qui le fondent, et en dégager les règles d'action. Cette procédure permet aux apprenants de prendre conscience du niveau d'exigence attendu et de réviser en partie la matière.</p> <p><u>Pendant l'examen</u> :</p> <p>Faire partager, selon la durée de l'examen, le temps alloué à chaque question. Ne pas insister si on ne connaît pas la réponse, passer à la question suivante. Faire élaborer un plan de la réponse. Faire répondre à la question posée, sans déborder; éviter les interférences, les réponses de remplissage.</p> <p><u>Après l'examen</u> :</p> <p>Pour finir, (2 minutes avant la fin), auto-évaluer la qualité des réponses fournies.</p>

### 5.3.2 *Les apprenants : difficultés observées, buts recherchés et stratégies souhaitées*

Dans cette section, nous présenterons les difficultés observées liées aux apprenants et à leurs interactions. Il s'agira de la motivation et de la coopération.

En ce qui concerne la motivation, nous évoquerons le problème du choix et des responsabilités. À propos de la coopération, nous traiterons de trois points : la répartition des tâches dans le travail d'équipe, l'entraide au lieu de la compétition, et les problèmes de reformulation verbale.

Dans le tableau XXVII qui suit, nous indiquerons, pour chacune des difficultés liées aux apprenants et à leurs interactions, le but recherché et les stratégies souhaitées.

**TABLEAU XXVII**  
**Discussion de la démarche : les apprenants**

Difficultés observées liées aux apprenants et à leurs interactions: <b>MOTIVATION</b>	Buts recherchés	Stratégies didactiques
1. Peu habitués à exercer leur libre-arbitre.	Intérêt (le susciter et le maintenir).	Offrir aux apprenants des choix parmi les activités en fonction de leurs intérêts personnels, pour lire, écrire, en parler; leur proposer des défis raisonnables qui leur permettent de réussir. Les outiller, les guider, les accompagner; baliser le travail : les aider à planifier, à revenir sur leur planification, pour l'évaluer et y apporter des modifications éventuelles : ajouts d'informations, déplacements, substitutions, retraites.
2. Peu habitués à prendre des responsabilités en lien avec leurs apprentissages (passivité).	Responsabilité (dévolution)	Les responsabiliser, leur permettre de décider. À la suite de la lecture, dans le but de faire la promotion d'un livre, les apprenants, en équipe, peuvent décider du livre lu, illustrer soit certains personnages, soit différentes scènes du récit, ou bien penser une nouvelle page couverture, créer une illustration qui fait ressortir un élément important du roman ou de l'auteur, etc. L'équipe, ensuite, décide du choix d'illustrations à afficher en classe, en indiquant l'auteur, le livre, qui l'a inspirée.

<b>Difficultés observées liées aux apprenants et à leurs interactions : COOPÉRATION</b>	<b>Buts recherchés</b>	<b>Stratégies didactiques</b>
1. Peu habitués au travail d'équipe (répartition des tâches complémentaires).	Solidarité (Goupil et Lusignan, 1993, pp.237-242).	Organiser le travail de telle manière que chaque équipe ait une tâche à réaliser collectivement, et que chaque coéquipier soit responsable d'une partie de la tâche. L'évaluation sera partagée : l'enseignant évaluera la performance globale de l'équipe et chaque membre de l'équipe évaluera ses coéquipiers. La note finale sera individuelle et résultera de la moyenne des évaluations.
2. Peu habitués à s'entraider (compétition)	Entraide (Goupil et Lusignan, 1993; Cohen, 1994).	Jumeler les apprenants en fonction de leurs aptitudes : niveau supérieur, moyen, inférieur. Puis former des sous-groupes de façon que chaque équipe comprenne des apprenants de tous les niveaux de compétence. La moyenne des aptitudes des sous-groupes est sensiblement la même. Les forces et les faiblesses sont complémentaires.
3. Peu habitués à reformuler, dans le but de clarifier pour d'autres.	Enseigner à d'autres; apprendre à clarifier.	Favoriser l'apprentissage coopératif par la présence des pairs et celle de l'enseignant qui sert de modèle. Par exemple, dans la lecture du roman où l'auteur divise le récit en chapitres, les numérote, mais ne donne aucun titre. Les apprenants en difficulté ont avantage à travailler en coopération avec leurs pairs, pour une activité comme suit:  Faire créer un titre qui décrit l'essentiel du chapitre et qui comporte 5 ou 6 mots au maximum; respecter le style d'écriture de l'œuvre (science-fiction, historique, tragique, etc.), et qui pique la curiosité du lecteur. Faire réviser ensuite l'ensemble des titres pour s'assurer qu'il y a cohérence et que leur seule lecture transmet une idée assez juste du récit. Le rôle des pairs : faire clarifier des notions, faire expliquer, etc. (Chartrand., 1990, pp. 17-18).

### ***5.3.3 L'enseignant : difficultés observées, buts recherchés et stratégies souhaitées***

Dans cette section, nous présentons les difficultés observées liées à l'enseignant. Elles touchent essentiellement : la gestion des divers lieux de parole, la gestion de la communication, la gestion de la formation à l'autonomie, ainsi que la gestion de la modélisation dans un but d'objectivation.

Dans le tableau XXVIII qui suit, nous indiquerons, pour chacune des difficultés observées chez l'enseignant, des éléments de solutions proposées, c'est-à-dire le but recherché et les stratégies souhaitées.

**TABLEAU XXVIII**  
**Analyse et discussion de la démarche : l'enseignant**

<b>Difficultés observées liées à l'enseignant : GESTION DE DIVERS LIEUX DE PAROLE</b>	<b>Buts recherchés</b>	<b>Stratégies didactiques</b>
1. Peu habitué à rendre son enseignement interactif.	Gestion de lieux de parole diversifiés (lieux de prise de parole des apprenants suivant les apprentissages visés (CRESAS, 1987; Vellas, 1999, p.13).	Placer les apprenants dans des situations d'interaction, d'échange, de confrontation. Favoriser la création de conseil : lieu où apprenants et enseignant coopèrent pour gérer les productions de groupes (matérielle, intellectuelle); négocier les règles de vie et du travail. Lieu où apprenants et enseignant partagent leurs découvertes sur les savoirs construits, leurs méthodes de recherches, leurs difficultés, leurs joies.
2. Peu habitué à gérer des ateliers didactiques.	Gestion des ateliers (Ardouin, 1995).	Offrir aux apprenants des ateliers où s'exercent certaines techniques, certains savoir-faire. Par exemple dans la lecture d'un roman, pour comprendre celui-ci, il s'agit de mettre les apprenants à la recherche des trouvailles, des idées, des démarches de l'auteur. L'enseignant organise, en conséquence, le matériel nécessaire qui facilite cette recherche en atelier, pense l'animation des moments de confrontation des découvertes de chacun.
3. Pas habitué à considérer les sorties parascolaires comme lieux d'apprentissage et de communication.	Gestion des sorties (Vellas, 1999, p.14).	<p><u>Avant</u> Mettre tout en œuvre pour que les apprenants, en dehors des murs de l'école, bénéficient des sorties : visites de musée, de cirque, imprimerie, etc. Qu'ils s'étonnent des choses rencontrées; les préparer en leur fournissant des documents pour qu'ils puissent se renseigner, susciter leur curiosité; donner des consignes.</p> <p><u>Pendant</u> Assurer une visite guidée pour bénéficier des explications, susciter des questions.</p> <p><u>Après</u> Obliger les apprenants à apporter une rétroaction critique sur l'activité individuellement ou collectivement. Cette réflexion portera sur les objectifs visés, le déroulement de l'activité, les apprentissages réalisés.</p>

Difficultés observées liées à l'enseignant : GESTION DE LA COMMUNICATION	Buts recherchés	Stratégies didactiques
1. Peu habitué à bâtir à partir des apprentissages déjà faits.	Savoir écouter les apprenants, savoir partir de ce qu'ils savent (Dufays <i>et al.</i> , 1996, pp.164-165).	Communiquer, déléguer mais pas trop, bien s'interroger sur la meilleure façon de faire comprendre.
2. Peu habitué à utiliser une approche constructive.	Permettre aux apprenants de se confronter à la socialisation de leur pensée; à penser par eux-mêmes (Vellas, 1999, p.153).	Impliquer les apprenants dans la vie du Collège, les amener à réfléchir sur les problèmes qui surgissent ou qui peuvent surgir, leur donner accès à la pensée des autres, tant sur l'objet en construction que sur leur propre pensée au sujet du même objet.
3. Peu habitué à donner la parole aux apprenants.	Instaurer en classe une véritable culture de la parole publique (Dolz et Schneuwly, 1998, p.114).	Mettre en rapport les textes oraux des apprenants avec les textes oraux publics provenant de l'extérieur de la classe, les aider à improviser en public, à argumenter; favoriser la réflexion aux problèmes de communication dans leur groupe, et faire exprimer les divergences et les antagonismes, toujours dans le respect des autres.



Difficultés observées liées à l'enseignant : GESTION DE LA FORMATION À L'AUTONOMIE	Buts recherchés	Stratégies didactiques
1. Peu habitué à accepter les divergences d'opinion ou autres différences.	Instituer le droit à un «parler vrai» permettant aux apprenants de prendre du pouvoir sur leur vie d'écolier (Tourraine, 1994, 1997).	Reconnaître les apprenants comme sujets, les respecter, les traiter en sujets responsables de leurs actes dans un lieu où ils se retrouvent par obligation; créer avec eux des espaces leur permettant de parler, de se réaliser socialement, de dénoncer une socialisation de coercition, la contrainte, l'endoctrinement.
2. Peu habitué à partager son pouvoir avec les apprenants.	Permettre aux apprenants de créer eux-mêmes les règlements dont ils ont besoin (Baillon, 1998, Perrenoud, 1998a).	Amener les apprenants à bâtir des règles de vie commune et, le cas échéant, à les refaire; les aider à développer, à partir de la communication, une conscience des droits et devoirs de chacun.
3. Peu habitué à la dévolution des tâches.	Les amener à construire eux-mêmes leurs savoirs, à mieux contrôler la façon dont ils apprennent (Dufays <i>et al.</i> , 1996, pp.134-135, Brousseau, 1996).	Les initier à l'évaluation formative qui intègre des critères diversifiés d'évaluation dans la démarche même de l'apprentissage et de la métacognition, qui consiste à réfléchir avec les apprenants sur la façon dont l'enseignement/apprentissage s'est déroulé, pour tirer partie des réussites comme des échecs.

Difficultés observées liées à l'enseignant : <b>MODÉLISATION/OBJECTIVATION</b>	Buts recherchés	Stratégies didactiques
1. Peu habitué à servir de modèle en lecture ou ailleurs.	Constituer un modèle représentant un but à atteindre atteignable (De Pietro <i>et al.</i> , 1996, p.104; Boudreau, 1991; Viau, 1994, pp.32-35).	Formuler à voix haute, en tant qu'enseignant, les pensées qui lui viennent à l'esprit lors de l'exécution d'une tâche proposée et ce, dans le but de montrer aux apprenants les stratégies mises en œuvre.
2. Peu habitué à montrer ses propres limites.	Les amener à améliorer, par la modélisation, la perception qu'ils ont de leur propre compétence (Viau, 1999, p.131).	Exprimer en présence des apprenants les doutes qu'il peut avoir sur ce qu'il écrit au tableau, retravailler certaines phrases, corriger ses erreurs, réviser son texte; finalement, faire un retour sur la modélisation, leur faire découvrir et leur faire formuler que la compréhension de textes, la communication orale, ce n'est pas une question de talent, mais bien de travail.
3. Connaît peu les stratégies de modélisation d'enseignement de la lecture.	Utiliser la modélisation pour leur faire montrer comment se poser des questions lors d'une activité de compréhension en lecture (Viola, 1998, p.45).	À la suite d'un enseignement sur l'auto-questionnement et après avoir fait faire aux apprenants une première activité, l'enseignant utilise la modélisation pour leur montrer quand et comment s'interroger au cours de la lecture. À ce moment, l'enseignant se met dans la peau d'un lecteur en se posant des questions à haute voix et en y répondant immédiatement. Cette modélisation, pour être efficace, sera suivie d'un retour en grand groupe : Qu'avez-vous observé? Qu'avez-vous appris?

#### 5.4 Éléments de réponse à la question de recherche

Notre question de recherche était la suivante : Quelles sont les composantes d'une démarche d'intervention didactique en lecture littéraire qui vise à amener des apprenants haïtiens créolophones à comprendre un roman en français langue seconde?

Pour répondre à cette question, nous avons élaboré, mis à l'essai et analysé une démarche d'intervention en lecture littéraire auprès d'apprenantes haïtiennes créolophones de 3<sup>e</sup> secondaire. Le roman étudié avait pour titre : « Le cri de l'oiseau rouge » d'Édwidge Danticat.

Lors de la mise à l'essai, notre journal de bord nous a permis de noter nos observations. Ensuite, nous avons identifié, parmi ces observations, des mots-clés que nous avons utilisés pour classer les diverses difficultés rencontrées touchant les objets d'étude, les apprenants et l'enseignant. Ensuite, sur trois tableaux, nous avons pu proposer successivement des éléments de solutions. Remarquons que cette démarche d'intervention a permis une réflexion critique : les stratégies proposées sont autant de tentatives de faire avancer le domaine de la didactique de la lecture du texte littéraire et de la didactique en général. Notre recherche a mis en relief l'importance de l'oral, de la coopération et de l'acquisition systématique du vocabulaire.

- Notre recherche a mis en relief l'importance de l'oral : qu'il s'agisse d'écoute ou d'expression, le lien de l'oral avec les autres compétences langagières doit être constamment sollicité. L'enseignant planifie et gère de nombreuses situations de communication orale dans sa classe. Il sert de modèle pour le vocabulaire, pour la syntaxe, à l'occasion de la lecture à voix haute. Certes, il pose beaucoup de questions, lesquelles

- visent à vérifier la compréhension des apprenants. Cette médiation par la parole s'actualise particulièrement lors d'étapes de modélisation où, non seulement il se donne en exemple, mais aussi il explicite les stratégies. Outre la modélisation, il faut aussi parler d'étayage, occasions où il soutient l'apprenant tout en se dégageant progressivement à mesure que celui-ci devient plus compétent (Palincsar et Brown, 1984).
- Notre recherche a également mis en relief l'importance de la coopération. Le mode de fonctionnement oblige l'apprenant à s'engager dans la tâche et développe chez lui le sens des responsabilités, l'autonomie et une certaine fierté intellectuelle. De plus, on observe chez les apprenants qui travaillent en coopération, un plus haut niveau de conceptualisation et une plus grande clarté de la communication : pour mener à bien leur tâche, ils sont obligés de clarifier leur pensée, de la justifier et d'apprendre à convaincre (Cohen, 1994; Aylwin, 1994).

De plus, notre recherche a mis en relief l'importance de l'acquisition du vocabulaire pour des apprenants du français langue seconde. Enrichir son bagage lexical augmente la capacité de penser dans cette langue (Gosselin et Simard, 1982). C'est pourquoi les projets interdisciplinaires constituent un excellent entraînement à la communication (Lataille, 1994). Plus il y aura d'interactions verbales, plus le bagage lexical s'enrichira et se consolidera (Ellis, 1990). Ces interactions verbales se multiplient dans un travail de groupe où l'intercompréhension doit être négociée pour la réussite de la tâche commune.

En résumé, les composantes d'une démarche d'intervention didactique en lecture littéraire qui vise à amener des apprenants haïtiens créolophones à comprendre un roman en français langue seconde devraient être les suivantes : en plus de fournir des informations sur le contexte géo-socio-historique, sur la culture et sur la théorie des personnages, l'enseignant devra impérativement prendre en compte, dans sa planification et dans sa gestion de classe,

les trois composantes dégagées et décrites ci-dessus : l'écoute et l'expression orale, le travail en coopération et l'enseignement/apprentissage du vocabulaire.

### **5.5 Questions pour des recherches ultérieures**

Nous sommes bien consciente que l'enseignement/apprentissage de la lecture littéraire ne peut se réaliser simplement en confiant aux seuls enseignants le soin de tout concevoir, même si une partie de la tâche leur incombe. Ainsi, voyons-nous la nécessité de susciter chez eux des réflexions, des questionnements; de mener des recherches sur les modalités de conduite des activités de lecture dans les classes, et sur la mise en relation de ces activités et des performances des apprenants. Les questions de recherche qui suivent en témoignent.

1. Quelles sont les connaissances conceptuelles socio-historique requises et quelles activités mettre en place pour faire acquérir ces connaissances nécessaires à une lecture littéraire efficace?
2. Quel(s) rôle(s) peut jouer la lecture littéraire de textes longs dans le développement de l'habileté à communiquer en langue seconde?
3. Quelles orientations didactiques afin de rendre les apprenants capables d'utiliser la lecture pour agir, apprendre, se cultiver ou se distraire et leur apprendre à adapter leurs conduites de lecture aux types de textes et aux objectifs poursuivis, et aussi leur apprendre à contrôler, à moduler le déroulement de leurs conduites?
4. Quelles composantes d'une séquence didactiques qui permettraient d'assurer de plus en plus, chez l'apprenant, d'une part la maîtrise du code et, d'autre part, de susciter la

mise en place de stratégies de compréhension adaptées aux différents objectifs de lecture?

5. Quelles seraient les composantes des activités d'écoute à mettre en place pour permettre aux apprenants a) de se rappeler ce qui a été dit; b) d'anticiper ce qui n'a pas encore été dit; c) d'inférer ce qui est resté implicite; d) de reconstituer des raisonnements implicites?
6. Dans le jeu de rôle, dans quelle mesure faut-il donner aux apprenants des réponses pour économiser du temps? Ou bien est-il préférable de leur demander de trouver par eux-mêmes la solution du problème? Dans l'un ou l'autre cas, quels seront les rôles respectifs de l'enseignant et des apprenants? Jusqu'à quel point l'enseignant doit-il intervenir?
7. Comment opérationnaliser les capacités fondamentales que le débat met en jeu, tant d'un point de vue linguistique (technique de reprise du discours de l'autre, marque de réfutation, etc.), cognitif (capacité critique) et social (écoute et respect de l'autre), qu'individuel (capacité de se situer, de prendre position, construction de l'identité)?
8. Dans quelles conditions et selon quelles modalités un enseignant peut-il susciter, ou renforce-t-il l'amour de la lecture, le goût de la recherche et de la découverte?
9. Quelles situations didactiques, quels types d'activités, quels modes d'intervention de l'enseignant seraient les plus stimulants pour inciter les apprenants à voir dans l'écriture un moyen d'intervention et d'épanouissement; à satisfaire différents besoins

par l'écriture (explorer les ressources expressives du langage, inventer des mondes, se projeter dans des univers fictifs)?

10. Comment susciter chez les apprenants le goût de la recherche et de la découverte? Quelles composantes didactiques pourraient contribuer à l'élargissement de la compétence littéraire et surtout, de la culture des apprenants?
11. Comment décider quels types de travail les apprenants effectueront ensemble? Comment les groupes seront-ils constitués pour favoriser l'entraide parmi eux? Comment procéder pour assigner certains apprenants à des groupes particuliers? (Goupil et Lusignan, 1993; Cohen, 1994).
12. Comment gérer le travail des ateliers pour les amener à penser, à réfléchir, à montrer leur esprit critique, à développer leur créativité, et comment créer des situations favorisant des «rencontres percutantes avec le monde de la culture»? (Ardouin, 1995).
13. Dans le champ didactique qui s'ouvre à la lecture littéraire, comment et dans quelle mesure, en situation d'écoute et de parole, le magnétophone, les cassettes audio permettent-ils de développer des compétences et des valeurs, au cours de français, de diversifier et d'apprécier les diverses mises en voix? (Dufays, 1996).
14. Comment aider les apprenants à acquérir une véritable culture de la parole publique? Quels sont les dispositifs d'apprentissage à mettre en place pour développer chez eux des capacités langagières et métalangagières, liées à la confrontation de leurs textes

oraux avec ceux de l'extérieur de la classe, à l'argumentation, à l'improvisation en public?

15. Quelles stratégies pédagogiques se donner pour développer l'autonomie chez l'apprenant, au cœur de l'acte d'apprendre? Quels types d'activités permettent de créer des espaces où peut se construire une autonomie responsable, en prenant du pouvoir sur son métier d'apprenant? Comment l'amener à demeurer présent dans les actes qu'il pose et avoir ainsi de l'influence sur sa propre vie et celle des autres?
16. Quelles sont les composantes d'un modèle de motivation en contexte scolaire? Comment décrire les interactions existant entre les différentes composantes, par lesquelles l'enseignant a le plus de chance d'améliorer la motivation des apprenants? (Viau, 1994, pp.32-35).
17. Comment, dans la modélisation, réussir à rendre transparent le processus cognitif, afin d'aider les apprenants à comprendre ce qu'ils apprennent et pourquoi ils l'apprennent? (Pressley et Harris, 1990).



## **CONCLUSION GÉNÉRALE**

## Conclusion générale

### Les grandes lignes de la recherche

Au terme de cette recherche, est-il besoin de rappeler que l'enseignement de la littérature en Haïti n'a pas d'existence propre; ni comme activité intellectuelle consistante, ni comme lieu de réflexion pédagogique; que son objectif vise à atteindre une culture encyclopédique plutôt superficielle, nourrie de certitudes et dépourvue de questionnement critique; que l'apprenant, en classe de littérature, maintenu dans la passivité, ne peut, ni ne sait argumenter avec cohérence, ni porter un jugement de façon rigoureuse, ni donner des informations précises dans une activité littéraire. C'est dans ce contexte que notre travail veut inscrire sa rupture avec un système inadapté, archaïque et dysfonctionnel.

Rappelons l'objectif principal de cette thèse : élaborer, mettre à l'essai et analyser une démarche d'intervention didactique en lecture littéraire qui vise à amener des apprenants haïtiens créolophones de 3<sup>e</sup> secondaire à comprendre un roman en français langue seconde.

Pour ce faire, nous avons analysé méthodiquement le système éducatif sur la base des données statistiques de rapports d'enquêtes réalisées à divers niveaux de l'appareil éducatif. Une démarche de diagnostic participatif nous a permis de recueillir d'un groupe d'enseignants de français, des données diverses sur l'enseignement de la littérature. Cela nous a permis de mieux circonscrire le problème de l'enseignement des textes littéraires en Haïti.

Par souci de rigueur et par nécessité, nous avons explicité quelques grands concepts, dans le cadre théorique, afin de questionner, de clarifier certaines notions jusqu'ici ambiguës, sinon totalement inconnues dans le contexte haïtien : «littérature», «lecture littéraire», «texte littéraire», etc., avant d'arriver à des hypothèses spécifiques qui ont orienté notre démarche de recherche. Nous avons exposé des enjeux théoriques, des finalités qui semblent pouvoir fonder l'enseignement/apprentissage de la lecture littéraire; et proposé quelques outils concrets (cercle de lecture, jeu de rôle, questionnement réciproque, débat, etc.) pour atteindre ces finalités.

Les théories de la réception, l'approche bakhtinienne du roman, le projet de lecture fondé sur la communication, la coopération, la lecture à voix haute, etc., nous apparaissent comme de nouvelles voies, pour un enseignement et un apprentissage plus dynamiques et positifs entre enseignant et apprenants. L'élaboration de notre séquence didactique s'appuie donc sur un réseau conceptuel qui se dégage de ce cadre théorique et consiste en activités de lecture, à partir du roman haïtien *Le Cri de l'oiseau rouge*, d'Edwidge Danticat.

### **Choix didactiques et instrumentation**

Nous avons exploité principalement trois stratégies d'enseignement: la communication orale, le travail en équipe, la construction du savoir lexical. Ces stratégies viennent bouleverser les règles du jeu attendues. En effet, l'apprenant devient actif, construit par lui-même son savoir; ses connaissances antérieures, ses habiletés personnelles sont mises à profit. L'enseignant, quant à lui, loin d'être un détenteur absolu du savoir, est alors considéré comme une personne-ressource qui s'adapte aux besoins de l'apprenant, un médiateur qui co-construit avec lui, un modèle-lecteur et un modèle-scripteur qui

sert de déclencheur aux productions des apprenants; un animateur qui permet à chacun de chercher et d'inventer, de créer seul et avec d'autres.

De plus, autre innovation, c'est un roman et un roman haïtien qui a été étudié et les notions bakhtiniennes ont permis de prendre en compte les dimensions subjectives aussi bien qu'objectives de celui-ci; d'élargir le champ des analyses, de découvrir le contexte socio-culturel et de connaître les différents types de discours romanesque.

Pour recueillir les données, nous avons eu recours à des outils dont le principal est notre journal de bord. Ces moyens nous ont permis d'identifier des faits avec précision, d'établir des liens entre les objectifs visés et le contenu de l'intervention; ils nous ont fourni des informations qui nous aident à comprendre, non seulement les difficultés de l'enseignement, mais aussi les failles des apprenants, tant en français LS que dans leur rôle traditionnel d'apprenants; et cela pour nous permettre de formuler des recommandations afin que les futures interventions soient mieux ciblées et donc, plus efficaces, si possible.

L'application des cadres théorique et méthodologique a révélé, d'une part, la complexité de l'entreprise, et la justesse de nos choix didactiques et pédagogiques. D'autre part, l'étude du roman a permis, pour la première fois en classe, la lecture d'une œuvre intégrale, au lieu de courts extraits ou de simples résumés auxquels on se limite habituellement; d'autre part, cette œuvre, écrite par une femme, offre aux apprenants une nouvelle représentation de la lecture littéraire. La nouveauté de cette approche mérite d'être signalée. Il reste à savoir dans quelle mesure cette expérience peut changer durablement leur vision de la lecture.

Toutes les activités étaient centrées sur le même roman, « **Le Cri de l'oiseau rouge** ». Ce qui nous a guidée dans le choix de cette œuvre, c'est d'abord qu'elle est écrite par une femme. Les apprenantes sont toutes de sexe féminin. Nous avons voulu faire ressortir l'œuvre d'une femme haïtienne dans un contexte où la femme n'a pas encore sa place. Ensuite, le contenu du roman : il soulève de multiples problèmes propres à la femme haïtienne. Il est donc proche de la réalité des apprenantes. La plupart de ces problèmes sont des tabous. Cela donne aux apprenantes l'occasion de tenir ouvertement des propos réservés habituellement à la sphère privée parce qu'interdits dans le contexte haïtien. Les mots du livre font tomber les barrières. Les apprenantes peuvent s'évader sans être jugées ou punies. La curiosité des apprenantes étant éveillée, un tel roman peut les amener à développer le goût de lire et le plaisir de parler de leurs lectures. Le roman donne aux apprenantes accès à des émotions, à des atmosphères, à des parfums, les ouvre à une multitude de vies possibles. Ce livre leur a plu, il leur parle, c'est même un livre coup de cœur.

Il est vrai qu'il s'agit d'une traduction. Cependant, le texte est traduit dans un français standard et la traductrice reste fidèle à la pensée de l'auteure. Elle a su transposer le roman dans une langue littéraire. Nous faisons remarquer que les mots du vocabulaire traduisent bien le milieu représenté dans le roman. Grâce à la qualité de la traduction, les apprenantes ont été ébahies par le pouvoir fabuleux des mots. Avec ce roman, elles ont pu voyager sans contrainte, sans limites, sans frontières, sur les ailes des mots.

En outre, le fait de traduire une œuvre n'entraîne pas nécessairement une perte de sa valeur intrinsèque. Dans l'histoire des grandes œuvres littéraires, philosophiques ou autres, la traduction a permis de les faire connaître, de découvrir les auteurs, et de les

rendre accessibles à un public plus large. Sans la traduction, les œuvres de Shakespeare, de Platon ou de Heidegger seraient restées inconnues. La société universelle aurait été privée des œuvres de ces grands génies.

### **Résultats**

L'élaboration et la mise à l'essai de notre séquence didactique a soulevé un certain nombre de problèmes auxquels nous avons proposé des éléments de solutions. Notre analyse des composantes a permis de mettre en relief l'importance de trois facteurs : la communication orale, la coopération, et le travail sur le vocabulaire.

De plus, les activités portant sur le roman d'Edwidge Danticat ont éveillé chez les apprenants des émotions, des questions, des remises en question, en plus de les inciter à aller jusqu'au bout de leur lecture. C'était une de nos attentes, perçue de façon positive. La dynamique provoquée par la lecture littéraire du roman, au sein du groupe-classe, permet de déceler une incidence positive sur la relation pédagogique enseignant/apprenant, apprenants/apprenants. De l'insécurité du début, nous sommes passées à une certaine confiance mutuelle, même si d'autres expériences seraient nécessaires pour confirmer cet élément de conclusion.

Nous avons vécu (enseignant/apprenants) un processus de socialisation de lecture, une condition importante dans le développement des comportements des lecteurs. Cette socialisation est intervenue à un double point de vue. D'une part, le travail en coopération agit comme facteur provocateur d'échanges verbaux enseignant/apprenants; d'autre part, la classe devient un lieu de lecture, de recherche coopérative, un espace de partage, de complicité autour du livre. De plus, cette expérience socialisante a permis

aux apprenants de faire des choix, d'émettre des jugements, de les justifier par le développement de leur argumentation, de découvrir les autres à travers leurs réflexions personnelles, émises dans le grand groupe. L'enseignant devient lui-même, aux yeux des apprenants, un autre enseignant : un enseignant «modèle-lecteur», ayant partagé avec eux l'acte de lire.

Quoique nous ayons soulevé succinctement la question du FLS, de l'apprentissage du vocabulaire, nous avons largement privilégié, tout au long de l'intervention, la dimension communicative et l'y avons associée au culturel. Puis nous avons formulé à l'intention des enseignants quelques questions de recherche dans le but de créer un outil de réflexion qui permet de faire progresser la recherche pédagogique et de stimuler les échanges et les remises en questions entre enseignants.

Notre recherche sur la didactique de la lecture littéraire en français langue seconde ouvre la voie à des orientations nouvelles, à des stratégies prometteuses, stimulantes, qui exigent, aussi bien chez les apprenants que chez les enseignants, des changements de comportement pour l'avenir de cette discipline. Ces nouveaux défis peuvent se traduire chez les apprenants par des stratégies cognitives et métacognitives telles que, par exemple : chercher à atteindre des objectifs fixés, verbaliser, commenter à voix haute la façon dont ils s'y prennent pour exécuter leur tâche, adapter leurs stratégies à la tâche, utiliser des connaissances antérieures, s'entraîner à l'objectivation, planifier, gérer, réaliser la tâche, anticiper, etc.

Malgré leurs difficultés à s'exprimer dans la langue cible, les apprenants conscients du contexte entourant la prise de parole, s'exercent à parler pour découvrir la signification

d'un message. Pour mettre en pratique la langue, ils profitent des occasions qui s'offrent à eux, soit comme auditeurs, soit comme locuteurs, telles que: émissions de radio, de télévision., conversations, débats, etc.

Dans leur acte de lecture, les apprenants peuvent exploiter des occasions d'apprentissage, en utilisant la langue de plusieurs façons : la recherche d'informations à partir de diverses sources, l'écoute simultanée à la lecture, l'utilisation du dictionnaire pour les acquisitions lexicales, par exemple.

Toutes ces approches sont autant de mises en œuvre de stratégies d'apprentissage de lecture pour arriver à lire efficacement. Le grand défi pour l'enseignant reste celui de créer un contexte d'apprentissage suffisamment interactif pour favoriser une communication orale efficace entre enseignant/apprenants et apprenants/apprenants.

Pour que les apprenants arrivent à une maîtrise de la langue d'enseignement, l'enseignant, formé à la différenciation et à l'étude comparative du créole et du français, travaille le français dans le milieu haïtien, sans souci normatif excessif qui focaliserait l'activité sur la langue. Cela implique, non seulement, qu'il tolère les erreurs des apprenants, mais encore, qu'il les utilise pour l'observation et l'analyse des productions langagières.

Le rôle de l'enseignant consiste à repérer les difficultés linguistiques des apprenants diglossiques et de mettre en œuvre un rattrapage efficace; qu'il favorise une pédagogie de prise de parole, de lecture/écriture; qu'il fasse place au ludique et à la créativité de l'apprenant. Les erreurs systématiques peuvent être notées et analysées à des moments



précis en fin d'activité, au bénéfice de toute la classe, sans pointer et encore moins ridiculiser et humilier tel ou tel apprenant, comme cela arrive souvent dans nos écoles. Nous reconnaissons toutefois que le défi à propos de la correction des fautes de français est énorme. C'est toute une mentalité et un ensemble d'attitudes qu'il faudrait essayer de faire changer en misant sur la formation des maîtres et sur des discussions à l'échelle nationale.

Nous éprouvons de la fierté à avoir malgré tout réussi à placer les apprenants dans une situation authentique de lecture, en présence d'une œuvre complète et au contact de l'objet-livre. Nous avons développé chez eux le goût de lire et les avons acheminés vers une pratique plus régulière.

### **Limites de la recherche**

Du point de vue de la validité externe les résultats de notre recherche n'ont pas un caractère généralisable. En effet, issue d'une école privée, la population n'a pas été choisie au hasard ; elle n'est donc pas représentative des élèves haïtiens en général. De plus, aucune comparaison avec un groupe contrôle n'a été effectuée.

En ce qui concerne la validité interne, nous avons un seul instrument de collecte des données : le journal de bord. Faute de triangulation des données, c'est notre seul point de vue qui a prévalu à l'analyse des données.

Quant aux biais reliés aux élèves, il faut reconnaître que notre protocole ne nous a pas permis de contrôler la désirabilité sociale : nous ignorons dans quelle mesure ceux-ci se sont conformés aux attentes. En outre, les conditions de la mise à l'essai leur ont occasionné un surcroît de tâche qui s'est manifesté par une fatigue extrême qui a pu influencer le regard de la chercheuse.

Nous croyons cependant avoir contribué, bien que modestement, à l'avancement de la recherche en didactique de la lecture littéraire : notre séquence didactique et les ajouts que nous proposons en font foi. Ces derniers témoignent notamment de l'importance de la communication orale entre les apprenants, ainsi qu'entre l'enseignant et les apprenants. La formulation verbale s'avère donc un instrument indispensable à la réflexion et à l'apprentissage à l'aide du travail en coopération dans une perspective de développement des habiletés lexicales des élèves en FLS.

Au moins trois questions demeurent sous-jacentes au débat actuel sur l'enseignement en Haïti, questions que notre recherche vient nourrir ou relancer :

1) Comment élaborer des propositions didactiques véritablement adaptées à la compétence linguistique des apprenants haïtiens, elle-même difficile à circonscrire?

2) Comment mener une expérience novatrice complète, et comment en évaluer les résultats, si l'on considère que les propositions de changement formulées et reformulées depuis trente ans sont restées lettre morte en Haïti?

3) Comment réhabiliter le créole pour permettre aux apprenants d'être fiers de leur langue maternelle, de construire leur langue seconde sur leur langue première; de libérer leur parole et de voir faciliter leurs divers apprentissages?

Pour terminer, le chemin à parcourir vers une nouvelle forme d'enseignement/apprentissage en lecture littéraire est long, tant pour approfondir les idées novatrices présentées dans notre recherche que pour en tirer les conséquences de portée

générale. Cependant, nous croyons indispensable d'engager une action sans attendre. Nous pouvons dès maintenant dans notre classe, changer nos attitudes en enseignement de la lecture littéraire, car c'est aussi en progressant sur le terrain que nous contribuerons à renforcer les idées nouvelles et à en faire avancer la pratique.

Le défi est grand, les moyens mis à notre disposition paraissent souvent modestes devant l'ampleur de la tâche. Cependant, notre seule chance de succès, c'est de travailler ensemble: Éducation nationale, pédagogues, chercheurs, enseignants. Mais le véritable agent de changement, le moteur principal de l'action, doit évidemment être l'enseignant dans sa classe.

## **RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES**

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Adam, J.-M.**, *Langue et littérature, Analyses pragmatiques et textuelles*, Paris, Hachette, 1991.
- Adam, J. M.**, *Le texte narratif*, Tours, Nathan Université, nouvelle édition, 1994.
- Adorno, T.**, *Notes sur la littérature*, Paris, Flammarion, 1984.
- Agbeh, A.**, « Les défis posés aux professeurs de français en contexte anglophone dans le prochain millénaire : l'exemple du Ghana », *Dialogues et cultures*, n° 45, pp 168-169, 2001.
- Alexis, J.S.**, *Compère Général Soleil*, Paris, Éditions L'Imaginaire, Gallimard, 1955.
- Altet, M.**, *Les pédagogies de l'apprentissage*, Paris, P.U.F., 1997.
- Angenot, M.**, *Glossaire pratique de la critique contemporaine*, Montréal, Éditions Hurtubise HMH, 1979.
- Ardouin, J.**, « Du dessin aux arts plastiques », dans M. Develay (dir.), *Savoirs scolaires et didactiques des disciplines, une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris, ESF, 1995.
- Asselin, C. et R. Ciesielski**, «Les outils de communication orale», Montréal, PPMF-UQAM, 1982.
- Aylwin, U.**, «Le travail en équipe: pourquoi et comment?», *Pédagogie collégiale*, vol. 7, n° 3, pp.26-30, 1994.
- Association des Enseignants Haïtiens du Québec (AEHQ)**, *L'État de l'Éducation en Haïti*. Rapport de mission, Juin 1998, (Texte photocopié).
- Baillon, R.**, *La démocratie au lycée*, Paris, ESF, 1998.
- Bajard, E.**, «De la lecture à la voix haute», *Le Français dans le monde*, n° 269, pp.47-50, 1994.
- Bakhtine, M.**, *Le Marxisme et la philosophie du langage, essai d'application de la méthode sociologique en linguistique*, Paris, pour la traduction, Les Éditions de Minuit, 1977.
- Bakhtine, M.**, *Esthétique et Théorie du roman*, Paris, Éditions Gallimard, 1978.
- Bakhtine, M.**, (1975) cité par Todorov, T., 1981, *Le principe dialogique* suivi des *Écrits du Cercle de Bakhtine*, Paris, Seuil, 1981.
- Bally, C.**, *Le langage et la vie*, Genève, Droz, 1952.

- Bamberger, R.**, «Développer l'habitude de lecture», *Études et documents d'information*, n° 72, Paris, UNESCO, 1975.
- Banque Mondiale, Haïti. Premier Projet d'éducation: Rapport d'achèvement de projet**, Port-au-Prince, Miméo, 1982.
- Banque Mondiale, Haïti. Memorandum sur le sous-secteur de l'enseignement fondamental**, Port-au-Prince, Miméo, 1987.
- Barnett, M.A.**, « Syntactic and lexical semantic skill in foreign language reading: Importance and interaction », *The Modern Language Journal*, n° 70, pp. 343-349, 1989.
- Barnett, M.A.**, *More than meets the eye: Foreign language reading: theory and practice*, Englewood Cliffs, J.J., Prentice Hall Regents, 1989.
- Barsky, R.F.**, *Introduction à la Théorie littéraire*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, 1997.
- Barthes, R.**, *Essais critiques*, Paris, Seuil, 1964.
- Barthes, R.**, «Réflexions sur un manuel», *Enseignement de la littérature*, Actes du colloque de Cerisy-la-Salle, Paris, Seuil, 1969.
- Barthes, R.**, «S/Z», Paris, Seuil, réédition, coll. «Points», 1970.
- Barthes, R.**, *Le Plaisir du texte*, Paris, Seuil, 1973.
- Barthes, R., L. Bersani, Ph. Hamon, M. Riffaterre et L. Watt**, *Littérature et réalité*, coll. «Points», Paris, Seuil, 1982.
- Barthes, R.**, *Roland Barthes*, 2e éd., coll. Écrivains de toujours, Paris, Seuil, 1995.
- Bautier-Castaing, E.**, «Pratiques linguistiques, discursives, pédagogiques: cause ou conséquence de l'échec scolaire?», *Langages*, vol. 59, pp.9-24, 1980.
- Bautier-Castaing, E., et J. Hébrard**, «Quelques processus d'appropriation langagière, facteurs d'analogie entre L1 et L2», dans B. Elizabeth, D. Coste, R. Galisson, J. Hébrard, L. Porcher et E. Roulet, *Lignes de forces du renouveau actuel en DLE, CLÉ international*, pp.69-81, 1980.
- Béland, J. P.**, «Niveaux de compréhension, faut-il s'y fier?», dans M. Thérien et G. Fortier, *Didactique de la lecture au secondaire*, Montréal, Les éditions Ville-Marie, pp.95-120, 1985.
- Bénac, H. et B. Réauté**, *Vocabulaire des études littéraires*, Paris, Hachette Éducation, 1993.

- Benvéniste, E.**, *Problèmes de linguistique générale*, (1), Paris, Gallimard, 1966.
- Bergez, D., V. Géraud et J.-J. Robrieux**, *Vocabulaire de l'analyse littéraire*, Paris, Dunod, 1994.
- Berrou, F. R., et P. Pompilus**, *Histoire de la littérature Haïtienne illustrée par les textes*, tome I, Port-au-Prince, Éditions Caraïbes, 1975.
- Bertaud, H. et H. Du Chazaud**, *Dictionnaire de Synonymes et contraires*, Paris, Le Robert, 1996.
- Besse, H.**, «Langue maternelle, seconde et étrangère». Table ronde avec d'autres chercheurs, *Le Français aujourd'hui*, n° 78, pp.9-15, 1978.
- Besse, H.**, «Enseigner la compétence communicative», *Le français dans le Monde*, n° 153, pp.41-47, 1980.
- Besse, H.**, «Remarques sur le statut de la didactique des langues étrangères dans le champ des sciences humaines et sociales», *Bulletin de l'ACLA*, n° 7, pp.7-27, 1985.
- Besse, H.**, «Les langues et leur enseignement/apprentissage». *Travaux de didactique du FLE*, n° 17, Montpellier III, Université Paul Valéry, pp.35-56, 1987.
- Bessière, J.**, «Écriture et lecture, Idéologies contemporaines du littéraire et hyperthélie», *Revue des sciences humaines*, n° 196, pp.137-153, 1984.
- Bessière, J.**, *Dire le littéraire: points de vue théoriques*, Liège, P. Mardaga, 1990.
- Biard, J. et F. Denis**, *Didactique du texte littéraire*, Tours, Nathan, coll. Perspectives didactiques, 1993.
- Bibeau, G.**, *Nos enfants parleront-ils français?*, Montréal, Les Éditions Actualité, 1966.
- Bissainthe, M.**, *Dictionnaire de bibliographie haïtienne*, Washington, D.C., The Scarecrow Press, 1951.
- Bloom S. B., M. D. Engelhart, E. Y. Furet, W. H. Hell et D. Krathwohl**, *Taxonomie des objectifs pédagogiques, tome I, Domaine cognitif*, traduit de l'américain par M. Lavallée, Montréal, Éducation Nouvelle Inc. (Original 1956), 1969.
- Bloomfield, L.**, *Le langage*, Paris, Payot, 1933.
- Boudreau, G.**, «Écrire devant les élèves ou l'enseignante, modèle-scripteur», *Vie pédagogique*, n° 63, 44-47, 1991.
- Bourdieu, P.**, «Le marché des biens symboliques», *L'Année sociologique*, n° 22, pp.49-126, 1971.

- Bourdon, J. et Y. Perrot**, « Analyse économique et financière du secteur de l'éducation en République d'Haïti », Port-au-Prince, (PNUD/UNESCO), *Éducation pour le développement*, 1990.
- Bourneuf et A. Paré**, *Pédagogie et lecture: animation d'un coin de lecture*, Montréal, Éditions Québec-Amérique, 1975.
- Bourque, G.**, «L'articulation lecture/écriture», Québec, dans C. Préfontaine et M. Lebrun, *Enseignement et apprentissage*, Montréal, Logiques écoles, pp.19-29, 1992.
- Bourque, G.**, «La retrempe du littéraire», dans M. Noël-Gaudreault, *Didactique de la littérature, Bilan et perspectives*, Québec, Nuit Blanche Éditeur, pp.93-106, 1997.
- Bourret, P.**, *Situation de communication orale (communication orale). Didactique du français au primaire. Applications PPMF-UQ*, dans T. Fortin (dir.), Hull, Éditions Ville-Marie, 1980.
- Britton, G., T. Burgess, T. Martin, A. McLeod, et H. Rosen**, *The Development of writing abilities*, 11-18, London, MacMillan, 1975.
- Bronckart, J.-P.**, «Acquisition du langage et Développement cognitif», dans *La Genèse de la parole*, Paris, P.U.F., pp.137-159, 1977.
- Bronckart, J.-P.**, *Théories du langage, Une introduction critique*, Bruxelles, Mardaga, 1977(b).
- Bronckart, J.-P.** (dir.), *Le fonctionnement du discours*, Paris, Delachaux et Niestlé, 1985.
- Bronckart, J.-P.**, «Du statut des didactiques des matières scolaires», *Langue Française*, n° 82, pp.53-66, 1989.
- Bronckart, J.-P.** (dir.), *Le fonctionnement des discours*, Paris, Delachaux et Niestlé, 1995.
- Brousseau, M.**, « Quelques innovations à l'école secondaire la Canardière », *Vie pédagogique* n° 101, p.16, 1996.
- Bruner, J.**, *The relevance of education*, New York, N.Y., Norton, 1971.
- Bucheton, D.**, «Au carrefour des métiers d'enseignant, de formateur, de chercheur», dans J.-L. Chiss, J. David, Y. Reuter, *Didactique d'une discipline*, Paris, Éditions Nathan, Pédagogie, pp. 221-241, 1995.
- Butor, M.**, *Répertoire, Études et conférences, 1948-1959*, *Le roman comme recherche*, Paris, Éditions de Minuit, 1960.
- Caillois, R.**, *Puissances du roman*, Marseille, Éd. du Sagittaire, pp.21-22, 1942.



- Capelle, G.**, *La communication dans la classe de langue, Making Sense*, Paris, Les Éditions du Conseil de l'Europe, Hachette, 1991.
- Carrel, P.L.**, «Some causes of text-boundedness and schema interference», dans P.L. Carrell, J. Devine et D.E. Eskey (éd.), *Interactive Approaches to Second Language Reading*, Cambridge, Cambridge University Press, pp.101-113, 1988.
- Carrel, P.L.**, «Second Language Reading: Reading ability or language proficiency?» *Applied Linguistics*, 12, pp.159-179, 1991.
- Carrénard, E.D.**, «Objectifs de l'Enseignement de la Littérature, Enseignement de la littérature, Enseignement de la langue », *Conjonction* n° 155, pp.31-39, 1982.
- CEEC, (Commission Épiscopale pour l'Éducation catholique)**, E. Verdieu, *Résultats de l'enquête sur les écoles catholiques d'Haïti*, Port-au-Prince, 1991.
- Chalvin, D.**, *Encyclopédie des pédagogies de formation: connaissance du problème*, Paris, ESF Éditeur, coll. Formation permanente en science humaine, 1996.
- Chamberland, G., L. Lavoie et D. Marquis**, *Formules pédagogiques*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 1999.
- Charmeux, E.**, « L'oral à Limoges », *Le Français aujourd'hui*, n° 41, pp.44-47, 1978.
- Charmeux, E.**, «Mais oui! la méthode de lecture a de l'importance», *Pratiques*, n° 35, p.75, 1982.
- Chartier, R.**, «Loisir et sociabilité: lire à haute voix dans l'Europe moderne», *Littératures classiques*, n° 12, p. 144, 1990.
- Chartrand L., S. Laporte**, *Guide pédagogique*, Ottawa, Éditions Pierre Tisseyre, (2<sup>e</sup> éd.), coll. Conquête. Deux solitudes (jeunesse), 1990.
- Chartrand, S.-G. et M. C. Paret**, «Langue maternelle, étrangère, seconde: une didactique unifiée?», dans J.-L. Chiss, J. David, Y. Reuter, *Didactique du français, État d'une discipline*, Paris, Éditions Nathan, Pédagogie, pp. 198-206, 1995.
- Chartrand, S.-G.**, « La maîtrise de l'écrit par les élèves, une priorité », *Québec français*, n° 99, pp. 32-99, 1996.
- Chaudenson, R.**, *Les créoles français*, Paris, Nathan, 1979.
- Chevallard, Y.**, *La transposition didactique*, Grenoble, La Pensée Sauvage, 1984.
- Chevalier, J. et A. Gheerbrant**, *Dictionnaire des symboles*, Paris, Éditions Robert Laffont S.A. et Éditions Jupiter, 1982.

- Chiss, J.-L.**, «Revendication d'autonomie et horizon de scientificité en didactique du français», *Langue française*, n° 82, pp.44-126, 1989.
- Chomsky, N.**, *Aspects of the Theory of Syntax*, Cambridge, M.I.T. Press, 1965. Trad: *Aspects de la Théorie syntaxique*, Paris, Seuil, 1971.
- Clamageran, S., I. Clere, M. Grenier et L.-R. Roy**, *Le Français apprivoisé*, Sainte-Foy, Les Éditions de la Faculté des lettres, Université Laval, 1994.
- Clarke, M.A.**, «Reading in Spanish and English: Evidence from adult ESL students», *Language Learning*, n° 29, pp.121-150, 1979.
- Cohen, E. G.**, *Le travail en groupe*, Stratégies d'enseignement pour la classe hétérogène. Traduction de F. Ouellet, Montréal, Les Éditions de la Chenelière, 1994.
- Compagnon, A.**, *Encyclopedia Universalis*, Paris. Corpus 13, pp. 45-46 et 899, 1995.
- Conseil de l'Europe**, « La Communication dans la classe de langue », *Langues vivantes*, Les Éditions du Conseil de l'Europe, 1991.
- Cornaire, C.**, *Le Point sur ... la lecture en didactique des langues*, Anjou, CEC, 1991.
- Corder, S.P.**, « Que signifient les erreurs des apprenants ? » *Langage* N° 57, mars 1980.
- Corzani, J., L.-F. Hoffmann, et M.-L. Piccone**, *Les Amériques: Haïti, Antilles, Guyane, Québec*, Paris, Éditions Belin, 1998.
- Coste, D.**, «Débats à propos des langues étrangères à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle et didactique du français langue étrangère depuis 1950 », *Langue française* n° 82, pp. 20-43, 1989.
- Coste, D., D. Moore et G. Zarale**, *Compétence plurilingue et pluriculturelle*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1994.
- Coste, D.**, «Diversification, compétence plurilingue et didactique des langues», DFLM, *La lettre de l'Association*, no 1, pp.5-6, 1997.
- Côté, R.L.**, *Psychologie de l'apprentissage et enseignement*. Chicoutimi, Gaétan Morin, éditeur, 1987.
- Coulet, H.**, *Le Roman jusqu'à la Révolution*, Paris, Armand Colin, 1967.
- Coulombe, P., G. Delmar, C. Gignac, J. Hébert, S. Lépine, D. Michaud, G. Vaillancourt et R. Gauthier**, *Inventaire descriptif des activités d'apprentissage*, Montréal, Association des institutions d'enseignement secondaire, 1976.
- Cousinet, R.**, *Une méthode de travail libre par groupe*, Paris, Armand Colin, 1991.

- CRESAS**, *On apprend seul, mais pas tout seul !* » Interactions sociales et construction de connaissances , Paris, ESF, 1987.
- Cummins, A.**, «Metalinguistic and ideational thinking in second language composing», *Written Communication*, no 4, pp.482-511, 1990.
- Cuq, J.-P.**, *Le français langue seconde, origines d'une notion et implications didactiques*, Paris, Hachette, 1991.
- Dabène, M.**, «Ralentir... Travaux! Sur quelques évidences en didactique du français, langue étrangère», *Études de linguistique appliquée*, n° 64, pp.31-38, 1986.
- Dabène, M.**, «Compétences scripturales et pratiques d'écriture», in Besse, J.-M., M.-M. Gaulmyn, M.-M de G., Dominique et al., (ed.) *L'«illettrisme» en questions*. Lyon, Presses universitaires de Lyon, pp. 101-107, 1992. (Communication présentée au Colloque international et pluridisciplinaire de Lyon, décembre 1990).
- Daniels, H.**, «Literature Circles: Voice and Choice», *The Student-Centered Classroom*, York, MA, Stenhouse, 1996.
- Danticat, E.**, *Le cri de l'oiseau rouge*, Paris, Éditions Pygmalion/Gérard Watelet, pour l'édition en langue française; traduit de l'anglais par N. Tisserand, 1995.
- Davies, Y. K.**, *L'art d'instruire*, Paris, Éditions Hommes et techniques, Librairie Arts, Lettres et techniques, 1976.
- Decroly, O.**, *La fonction de globalisation*, Bruxelles, Lamertin, 1929.
- Déjean, Y.**, «Haïti, l'enfant terrible de la Diglossie», *Laurentian University Review*, vol. 16-17, pp. 3-12, Département de l'Éducation nationale (1963). Code de l'instituteur, Port-au-Prince, Imprimerie de l'État, 1983.
- De Koninck, Z.**, «Didactique de la langue maternelle et didactique des langues secondes ou étrangères: deux mondes?», *La lettre de l'Association*, DLFM, n° 13, pp.3-5, 1993.
- De Landsheere, G.**, *Introduction à la recherche pédagogique*, Paris, Colin, 1966.
- De Landsheere, G.**, *La recherche en éducation dans le monde*, Paris, Presses universitaires de France, 1986.
- Delaporte, M.**, *Lectures en Archipel, Littératures des Antilles en cours de français au lycée* , Rouen, CRDP, 1996.
- De Pietro, F., S. Erard, M. Kaneman-Pougatch**, , « Un modèle didactique du débat. De l'objet social vers la pratique scolaire », *Enjeux*, n° 39/40, pp. 100-129, 1996/1997.

- Desmarais, J. et H. Trifiro**, «Comment travailler en équipe sans perdre ses amis?» *Vies à Vies*, Bulletin du Service d'orientation et de consultation psychologique, vol. 3, numéro 4, pp.31-35, 1991.
- De Serres, M., J. Jean et M. Thérien**, *Gouverneurs de la rosée* de Jacques Roumain, Laval (Québec), Itinéraires didactiques, Beauchemin, 1998.
- DeWind, J. et Kinley III, D.**, *Aide à la migration: l'impact de l'assistance internationale à Haïti*, Montréal, Les Éditions du Cidihea, 1988.
- Dolz, J. et A. Pasquier**, «Argumenter pour convaincre. Initiation aux textes argumentatifs», dans Auguste Pasquier, *Séquence didactique, une activité de français*, cahier n° 31, Pinchat, 1993.
- Dolz, J. et B. Schneuwly**, *Pour un enseignement de l'oral, initiation aux genres formels à l'école*, Paris, ESF Éditeur, 1998.
- Dubois, J. et al.**, *Dictionnaire de linguistique*, Paris, Larousse, 1973.
- Dubois, J. et al.**, *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*, Paris, Larousse, 1994.
- Dubois, J. et al.**, *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*, (1re édition 1994), Paris, Larousse, 1999.
- Duchet, C.**, « Pour une sociocritique », *Littérature*, N°1, pp.18-26, Tours, Nathan, 1971.
- Ducrot, O. et T. Todorov**, *Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*, Paris, Seuil, 1972.
- Ducrot, O. et J.-Y. Schaeffer**, *Nouveau dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*, Paris, Éditions du Seuil, 1995.
- Dufays, J.-L., et L. Gemenne**, «Une mise en jeu didactique de la lecture littéraire: lire (avec) Christian Robin», *Enjeux*, n° 37, pp.102-117, 1994.
- Dufays, J.-L., L. Gemenne, D. Ledur**, *Pour une lecture littéraire. Bilan et confrontations, Actes du Colloque de Louvain-la-Neuve*, Tome 2, Bruxelles, De Boeck, Duculot, 1996.
- Dufays, J.-L., L. Gemenne, D. Ledur**, *Pour une lecture littéraire, Approches historique et théorique, Propositions pour la classe de français*, Tome 1, Bruxelles, De Boeck, Duculot, 1996.
- Durand, O.**, «Choucounè», dans F.R. Berrou. et P. Pompilus, *Histoire de la littérature haïtienne illustrée par les textes*, Tome 1, Port-au-Prince, Éditions Caraïbes, pp.358-359, 1975.

- Duras, M.**, dans Nyssen, F., *Éloge de la lecture*, suivi de *Lecture d'Albert Cohen*, Montréal, Fides, p.32, 1997.
- Eagleton, T.**, *Critique et Théorie littéraire, Une introduction*, Paris, P.U.F., 1994.
- Eco, U.**, *Lector in Fabula ou la coopération interprétative dans les textes narratifs*, Paris, Grasset, éd. originale, 1979.
- Eco, U.**, *Apostille Au nom de la rose*, Paris, Grasset, 1985 (traduction française) (texte original italien 1983).
- Edon, G.**, *Dictionnaire français-latin*, rédigé spécialement à l'usage des classes, Librairie classique, Paris, Eugène Belin, 1908.
- Ellis, R.**, *Understanding second language acquisition*, Oxford, Oxford University Press, 1986.
- Emig, J.**, «Writing as a Mode of Learning», *College composition and communication*, vol. 28, n° 2, pp. 122-128, 1977.
- Encyclopédie Microsoft (R) Encarta (R) 98.** (c)1993-1997, Microsoft Corporation.
- Encyclopedia Universalis, Corpus 22**, Paris, Nouvelle Édition Encyclopedia Universalis, 1993.
- Encyclopedia Universalis, Thesaurus-Index 1989**, vol. 2, Paris, Encyclopedia Universalis Éditeur, Ex.4, 1989
- Étienne, A.**, «Un des outils de l'apprentissage expérientiel: le journal intime», *Santé mentale au Québec*, vol. 13, n° 2, pp. 165-169, 1988.
- Étienne, F.**, *Dézafi*, (traduit en français en 1972: *Les Affres d'un défi*), Port-au-Prince, Fardin, 1968.
- Fagnol, D.**, dans M. Delaporte, *Lectures en Archipel, Littératures des Antilles en cours de français au lycée*, CRDP de Rouen, p45, 1996.
- Fass, M. Simon**, *The Cost of Schooling, Overview of the Findings from the Survey of Household Education Expenditure*, Port-au-Prince: Research Triangle Institute, 1995.
- Fayol, M., J. David, D. Dubois, et M. Remond** (dir.), *Maîtriser la lecture*, Mesnil-sur-l'Estrée, Centre National de documentation pédagogique, Éditions Odile Jacob, 2000.
- Ferguson, C.**, «Diglossia», dans P.P. Giglioli, *Language and Social Context*, Middlesex, England: Penguin, pp.232-251, 1971.

- Fillol, F., et F. Mouchon**, «L'oral», *Pratiques*, n° 17, pp. 1-8, 1977.
- Fishman, J.**, *Sociolinguistique*, Tours, Labor Nathan, 1971.
- FONHEP (Fondation Haïtienne de l'Enseignement Privé)**, *Annuaire statistique des écoles primaires privées*, 1993-1994, Document n° 2, Port-au-Prince, août 1994.
- Fortier, G.**, «La méthode du questionnement réciproque», *Québec Français*, n° 52, pp.57-59, 1983.
- Fossion, A., J. P. Laurent**, *Pour comprendre les lectures nouvelles*, Bruxelles, De Boeck Duculot, 1981.
- Foucambert, J.**, *La manière d'être lecteur: apprentissage et enseignement de la lecture de la maternelle au CM2*, Paris, O.C.D.L. Sermap, 1976.
- Freinet, C.**, *Essai de psychologie sensible*, Paris, ré-édition Seuil, pp.506-509, 1935, 1994.
- Fulwiler, T.**, «Writing: an act of cognition», dans Griffin, C. W., *New direction for teaching and learning*, pp. 15-26, Jossey-Bass, California, 1982.
- Gadamer, H.G.**, *Vérité et méthode. Les grandes lignes d'une herméneutique philosophique*, Paris, Seuil, 1960, 1972.
- Gadet, F.** *Analyse linguistique et approche de l'oral: recueil d'études offert en hommage à Claire B. Benvéniste*, Bruxelles, Belger Mireille, coll. Orbis/supplément, 1998.
- Gage, N.L.**, *The Scientific Basis of the Art of Teaching*, New York, N.Y., New York Teachers' College Press, 1978.
- Gagné, G., R. Lazure, L. Sprenger-Charolles et F. Ropé**, *Recherche en didactique et acquisition du français langue maternelle, Tome I, Cadre conceptuel, Thesaurus et Lexique des mots-clés*, Bruxelles, De Boeck Université, Éditions universitaires, 1989.
- Gagné, G., G.-R. Roy**, «Aperçu des recherches québécoises en didactique du français langue maternelle», dans G. Gagné, G.-R. Roy, (ed.) *Didactique du français langue maternelle, Bilan des recherches québécoises*, Sherbrooke, Montréal, Éditions du CRP/Centre de diffusion du PPMF primaire, pp.13-40, bibliogr., 1989.
- Gagné, G., M. Pagé et E. Tarrab**, *Didactique des langues maternelles, Questions actuelles dans différentes régions du monde*, Bruxelles, De Boeck Université, Éditions universitaires, pp. 211-220, 1990.
- Galisson, R.**, «Problématique de l'autonomie en didactique des langues (contexte français)», *Langue française*, n° 82, pp.95-115, 1989.

- Galisson, R.**, « La pragmatique lexiculturelle, pour accéder autrement à une autre culture par un autre lexique », *Études de linguistique appliquée*, n° 116, pp.477-496, 1999.
- Gary, R./E. Ajar**, *La vie devant soi*, Paris, Mercure de France, 1975.
- Gaudez, F.**, *Pour une socio-anthropologie du texte littéraire, Approche sociologique du texte-acteur chez Julio Cortazar*, Paris, L'Harmattan, Logiques sociales, 1997.
- Gaudreault, R.**, «Un article de presse traitant d'une affaire d'espionnage fictive est-il une oeuvre littéraire?» *Protée*, vol.18, n° 1, pp.121-129, 1990.
- Gaulejac, V. de**, *La névrose de classe*, Paris, Hommes et groupes éditeurs, 1987.
- Gauthier, L.**, et **N. Poulin**, *Savoir apprendre*, Sherbrooke, Ed. De l'Université de Sherbrooke, 1985.
- Genette G.**, *Palimpsestes, La littérature au second degré*, Paris, Seuil, 1982.
- Genette, G.**, *Fiction et diction*, Paris, Seuil, 1991.
- Gengembre, G.**, «Les grands courants de la critique littéraire», *Mémo*, n° 19, Paris, Éditions du Seuil, 1996.
- Germain, C.**, «Approche communicative et enseignement du sens», dans A.M. Boucher, M. Duplantie et R. Leblanc, *Propos sur la pédagogie de la communication en langues secondes*, pp.31-40, Montréal, Centre Éducatif et Culturel et Centre d'étude sur la pédagogie de la communication en langue seconde, 1986.
- Germain, C.**, *Évolution de l'enseignement des langues: 5 000 ans d'histoire*. Paris, Nathan, CLÉ international, 1993.
- Germain, C.**, *Le point sur l'approche communicative en didactique des langues*, Montréal, Centre Éducatif et Culturel, 1993.
- Germain, C.**, « Le Communicatif et le culturel » dans C. Cornaire et P.M. Raymond, *Regards sur la didactique des langues secondes*, Montréal, Les Éditions Logiques, 2001.
- Gervais, B.**, *À l'écoute de la lecture*, Montréal, VLB éditeur, 1993.
- Gervais, F.**, *École et habitudes de lecture, Études sur les perceptions d'élèves québécois de 9 à 12 ans*, Montréal, Chenelière/McGraw-Hill, 1997.
- Girard, D.**, *Les langues vivantes, Enseignement et pédagogie*, Paris, Larousse, 1974.
- Giraud, M., L. Gani et D. Manesse**, *L'école aux Antilles: Langue et échec scolaire*, Paris, Éditions Karthala, 1992.

- Girault C. et Godard, H.**, « Port-au-Prince: dix ans de croissance (1970-1980). La métropole comme reflet de la crise haïtienne », dans Birckel M. et *al.*, *Villes et nations en Amérique latine*, Paris, Éditions du CNRS, pp.155-179, 1 fig., tabl., 1983.
- Girault, A.C.**, *Atlas d'Haïti*, Bordeaux, Université de Bordeaux 3, Centre d'études de Géographie Tropicale, 1985.
- Godefroid, J.**, *Les fondements de la psychologie, science humaine et science cognitive*, Vigot, Montréal, Les Éditions de la Chenelière inc., 1993.
- Goldenberg, C.**, «Instructional Conversation: Promoting Comprehension through Discussion», *The Reading Teacher*, vol. 45, n° 4, pp.316-326, 1993.
- Goldenstein, J.P.**, *Pour lire le roman*, Bruxelles, De Boeck, Duculot, 1989.
- Goldman, L.**, *Pour une sociologie du roman*, Paris, Gallimard, 1964.
- Goodman, J.**, «Field-based experience: a study of social control and student teacher's response to institutional constraints», *Journal of Education for Teaching*, vol. n° 1, pp.26-49, 1985.
- Gosselin, M. et C. Simard**, *Ateliers de vocabulaire*, Montréal, Publications PPMF, Laval, Éditions Ville-Marie, 1982.
- Goupil, G. et G. Lusignan**, *Apprentissage et enseignement en milieu scolaire*, Montréal, Paris, Casablanca, Gaëtan Morin éditeur, 1993.
- Greimas, J.**, *Essai de Sémiotique poétique*, Paris, Larousse, 1972.
- Greimas, A.J. et J. Courtés**, *Sémiotique, Dictionnaire raisonné de la théorie du Langage*, Paris, Hachette, 1993.
- Grellet, F.**, «*Developing Reading Skills: a Practical Guide to Reading Comprehension Exercises*», Cambridge, Cambridge University Press, 1981.
- Habermas, J.**, *Théorie de l'agir communicationnel*, Paris, Fayard, (2 vol., traduction de l'allemand), 1987.
- Halté, J.-F.**, «Didactique et enseignement du français», dans D.-G. Brassart, C. Garcia-Debanc, M. Lebrun, A. Petitjean, G. Legros, F. Ropé, *Perspectives didactiques en français*, Actes du Colloque de Cerisy 1989, Didactique et pédagogie du français, recherches actuelles, Metz, Centre d'analyse syntaxique de l'Université de Metz, pp.11-40, 1990.
- Halté, J.-F.**, *La Didactique du Français*, Paris, P.U.F., 1992.



- Halté, J.-F.**, «Interaction: une problématique à la frontière», dans J.L. Chiss, J. David et Y. Reuter, *Didactique du français, état d'une discipline*, pp.63-68, Tours, Nathan, 1995.
- Hamburger, K.**, «*Logique des genres littéraires*», Paris, coll. Poétique, (traduit de l'allemand par Pierre Cadio), Seuil, 1986.
- Harste, J.C., K. Short, G. Kathy et C. Burke**, *Creating Classrooms for Authors: the Reading-Writing Connexion*, Portsmouth, N.H., Heinemann, 1988.
- Hoffman, L.-F.**, *Haïti: couleurs, croyances, créole*, Montréal et Port-au-Prince, CIDIHCA, Henri Deschamps, 1990.
- Hoffman, L.-F.**, *Bibliographie des études littéraires haïtiennes 1804-1984*, Paris, EDICEF/AUPELF, 1992.
- Hoffman, L.-F.**, *Littérature d'Haïti*, Paris, EDICEF/AUPELF, Hachette, 1995.
- Honeste, M.L.**, «Quelques propositions pour l'apprentissage en Français langue seconde», *Enjeux*, n° 36, décembre 1995, pp. 79-95, 1995.
- Hoover, K.H.**, *The Professional Teacher's Handbook*, New York, Allyn and Bacon, 1976.
- Hould, R.**, «*Les habitudes de lecture des élèves du secondaire*», Québec, Gouvernement du Québec, Service de recherche et expérimentation pédagogique, (2e partie), 1981.
- Huot, D.**, «Enseigner n'est pas apprendre des propos impromptus ... Des constatations empiriques», *La Revue de l'AQEFLS*, Stratégies d'apprentissage, vol. 14, n° 2-3, pp.51-63, 1993.
- Husserl, E.**, *La crise des sciences européennes et la phénoménologie transcendentale*, Paris, Gallimard, 1976.
- Ingarden R.**, *L'œuvre d'art littéraire*, Lausanne, L'Âge d'Homme, 1983 (1re Ed. Allemande, 1931).
- Irwin, J.**, *Teaching Reading Comprehension Processus*, Englewood Cliffs, N.J., Prentice-Hall, 1986.
- Iser, W.**, *L'Acte de lecture: théorie de l'effet esthétique*, Bruxelles, P. Mardaga, 1985.
- Jadotte, H.**, *Sociologie historique du système éducatif haïtien*, Cap-Haïtien, texte d'appoint, 1996.
- Jauss, H.R.**, *Pour une esthétique de la réception*, Paris, Éditions Gallimard, pour la traduction française et la préface, 1978.

- Jones, A.S., L.W. Bagford et E.A. Wallen**, *Strategies for teaching*, Methuen, N.J, The Scarecrow Press, 1979.
- Jouve, V.**, *La lecture*, Paris, Hachette, 1993.
- Joyce, B. et M. Weil**, *Models of Teaching*, Englewood Cliffs, N.J., Prentice-Hall, 1972.
- Julien, N.**, *Dictionnaire des symboles*, Belgique, Marabout, Allier, 1989.
- Kelly, P.R. et N. Farnan**, «Promoting Critical Thinking through Response Logs: A Reader-Response Approach with Fourth Graders», dans J. Zutell et S. McCormick, *Learner Factors/Teacher Factors: Issues in Literacy Research and Instruction*, Fortieth Yearbook of the National Reading Conference, National Reading Conference, Chicago, pp.177-285, 1991.
- Kennedy, C.**, «The Future of English Language Teaching», *Système*, n°14, pp. 307-314, 1986.
- Kerbrat-Orecchioni, C.**, *L'énonciation de la subjectivité dans le langage*, Paris, Armand Colin, 1980.
- Kerbrat-Orecchioni, C.**, *Les interactions verbales*, Tome 2, Paris, Armand Colin, 1990.
- Kerloch, J.P.**, «L'expression personnelle» dans H. Romian, *Et l'oral, alors?*, Paris, Nathan/INRP, pp.14-45, 1985.
- Klein, W.**, *L'organisation d'une langue étrangère*, Paris, Armand Colin, 1989.
- Krashen, S.**, *Principles and Practice in second language acquisition*, Oxford, Pergamon, 1982.
- Krashen, S.**, *The input hypothesis : issues and implication*, London, Longman, 1985
- Kristeva, J.**, *Sémeiotikè. Recherches pour une sémanalyse*, Paris, Ed. du Seuil, 1969, lignes datées de 1966.
- Kristeva, J.**, «Le mot, le dialogue et le roman», *Simeiotikè*, Paris, Le Seuil, coll. Points n° 96, 1969.
- Kristeva, J.**, *Encyclopedia Universalis*, Corpus 22, Paris, 1995.
- Lacombe, D.**, art. «Didactique» dans *Encyclopedia Universalis*, Paris, corpus 7, pp. 399-401, 1985.
- Laferrière, T.**, «Et pourquoi pas de la recherche sans hypothèse? L'alternative existentielle-phénoménologique». *Repères, Essais en Éducation*, n° 5, pp.111-119, 1985.

- Lafontant, J.**, «Éléments d'une problématique de la scolarisation dans une perspective de développement autonome», *Conjonction*, Port-au-Prince, 1979.
- Landriault, B.**, «L'interaction dans la classe de langue», dans F. Ligier et L. Savoie, *Didactique en questions. Le point de vue de 22 spécialistes en français langue seconde*, pp. 114-141, Beloeil, Éditions La Lignée, 1986.
- Langer, J.A.**, «A Response-Based Approach to Reading Litterature», *Language Arts*, vol. 71, n° 3, pp.203-211, 1994.
- Lanson, G.**, *La littérature et la science*, Paris, Hommes et livres, Slatkine Reprints, 1979, pp.346-347, 1985.
- Laroche, M.**, «La littérature haïtienne, nouvelle problématique», *Études littéraires*, vol. 13, n° 1, pp.255-261, 1980.
- Laroche, M.**, «La diglossie littéraire dans Gouverneurs de la rosée: termes de couleur et conflit de langues», *Littérature haïtienne, Nouvelle problématique*, pp. 262-288, Québec, Les Presses de l'Université Laval, 1980.
- Lataille, D.**, *Étude de l'effet d'analyse sur l'apprentissage du lexique dans une démarche d'interdisciplinarité à l'élémentaire*, Montréal, Université de Montréal, thèse de doctorat, 1994.
- Lavoie, L., D. Marquis et P. Laurin**, *La Recherche-Action: Théorie et Pratique*, Manuel d'autoformation, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, 1996.
- Les Cahiers du Groupe de réflexion stratégique (GRS)**, Port-au-Prince, Plan National d'Éducation 2004, n° 1, août 1995.
- Lebrun, M., V. Guérette et P. Achim**, «L'expérience esthétique des textes au primaire», *Québec Français*, n° 89, pp.40-42, 1993.
- Leclerc, G.**, « Une troisième voie : l'enseignant passeur et interprète », *Cahiers pédagogiques*, N° 370, p. 8-9, Janvier 1999.
- Legendre, R.**, *Dictionnaire actuel de l'Éducation*, 2e éd., Montréal, Guérin, Paris, Eskor, 1993.
- Legouvé, E.**, *L'Art de la lecture*, Paris, Bibliothèque d'éducation et de récréation, 1897.
- Legrand, L.**, *Les politiques de l'éducation*, Paris, P.U.F., «Que sais-je?», n° 2396, 1988.
- Lemelin, R.**, *Les Plouffe*, Québec, Stanké, 1987.
- Lessart-Hébert, M.**, *Recherche-Action en milieu éducatif, Guide méthodologique de projets individuels*, Montréal, Éditions de l'Homme, 1997.

- Lesser, G.**, *Fiction and the Unconscious*, New York, Vintage Books, 1962.
- Lévesque, R.**, *Les effets d'un cours universitaire non magistral sur les perceptions et les attitudes des étudiants en didactique du français*, Montréal, Université de Montréal, thèse de doctorat, 1997.
- Lévy, B.A., A. Nicholls et D. Kohen**, «Repeated readings: Process benefits for good and poor readers», *Journal of Experimental Child Psychology*, 56, pp.303-327, 1993.
- Lhérisson, J.**, *La famille des Pitite-Caille*, Port-au-Prince, Imprimerie des Antilles, 1963, (1905).
- Lightbown, P., J. Rand, N. Spada et H. Conan**, *Apprentissage d'une langue seconde*, Montréal, Cahier de l'animateur et de l'animatrice, Édition électronique Multi-services Traduction, avril 1989.
- Lightbown, P., et Spada, N.**, *How languages are learned*, Oxford, University Press, 1999.
- Littlewood, W.**, *Foreign and Second Language Learning*, Cambridge, Cambridge University Press, 1984.
- Lofficial, F.**, *Créole, français: une fausse querelle*, Ville La Salle, Collectif Paroles, 1979.
- Lotman, I.**, *La structure du texte artistique*, Paris, Gallimard, 1973.
- Lusignan, G.**, «L'apport de Goodman en lecture », dans M. Thérien et G. Fortier, *Didactique de la lecture au secondaire*, Montréal, Les Éditions Ville-Marie, 1985.
- Mainguy E. et C. Daudelin**, «Enseignement des stratégies de lecture aux débutants» dans C. Préfontaine et M. Lebrun, *La lecture et l'écriture, Enseignement et apprentissage*, Montréal, Logiques Écoles, 1992.
- Maisonneuve, L.**, «L'intertextualité», dans M. Thérien, *Didactique de la littérature*, Montréal, Textes d'appoint, Les Plouffe de Lemelin (1987), Dossier intertextualité, pp.1-9, 1996.
- Malcuit G., et A. Pomerleau**, *Terminologie en conditionnement et apprentissage*, Montréal, Les Presses de l'Université du Québec, (1986, 1977).
- Manesse, D., J. Grellet et B. Friot**, *La littérature au Collège*, Paris, Coll. «Perspectives didactiques, Editions Nathan, 1994.
- Manzo, A.**, «Request Procedure», *Journal of Reading*, vol. 13, n° 2, pp.123-126, 1969.
- Marchand, F.**, «Français langue maternelle et français langue étrangère: facteurs de différenciation et proximités», *Langue française*, n° 82, pp.67-81, 1989.

- Martin, R.**, *Pour une logique du sens*, Paris, P.U.F., 1983.
- Martinet, A.**, *Éléments de linguistique générale*, Paris, Armand Colin, 1967.
- Martinez, P.**, « Fiche didactique », *Le Français dans le monde*, n° 220, Paris, École Notre-Dame-de-la-Guadeloupe, 1988.
- Martinez, M., N.L. Roser, J.V. Hoffmann, et Y. Battle**, « Fostering Better Book, Discussions through Response Logs and a Response Framework: A Case Description », dans C.K. Kinger et D.Y. Leu (dir.), *Literacy Research, Theory and Practice: views from many perspectives, National Reading Conference*, pp.303-311, Chicago, 1992.
- McMahon, S.I., L.S. Prado et T.E. Raphaël**, « Bart: A Case Study of Discourse about Text », dans J. Zutell et S. McCormick (dir.), *Learner Factors/Teacher Factors: issues in Literacy Research and Instruction*, Fortieth Yearbook of the National Reading Conference, Chicago, NRC, pp.59-76, 1991.
- Meirieu, P.** *Apprendre... oui mais comment ?*, Paris, ESF éditeur, 1993.
- Melançon, J., C. Moisan et M. Roy**, *Le discours d'une didactique, la formation littéraire dans l'enseignement classique au Québec*, Québec, CRELIQ, coll. Recherche, Nuit Blanche éditeur, 1988.
- Melançon, J.**, « La problématique de la lecture et de ses traditions », dans J. Melançon, N. Fortin et G. Desmeules (dir.), *La lecture et ses traditions*, Québec, Les Cahiers du CRELIQ, Nuit Blanche Éditeur, pp.9-22, 1994.
- Ménard, S.**, *Type de supervision du journal de stage et rétroaction écrite favorisant l'apprentissage*, Montréal, Université de Montréal, thèse de doctorat, 1997.
- Milot, L. et F. Roy (dir.)**, *La littérarité*, Actes du Colloque de Québec, des 1-3 novembre 1989, Sainte-Foy, Les Presses de l'Université Laval, 1991.
- Ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports (MENJS)**, *Direction de la planification*, Port-au-Prince, 1987.
- Ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports (MENJS)**, *Annuaire statistique 1960-1995*, Port-au-Prince, 1995.
- Moirand, S.**, *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Paris, Hachette, 1982.
- Monrose, J. P.**, *Pour une réforme de l'éducation en Haïti*, Fribourg, Université de Fribourg, thèse de doctorat, 1970.
- Morand, P.**, *New York*, Paris, Garnier-Flammarion, 1929, 1988.

- Moreau de Saint-Merry, M.L.E.**, *Description topographique, physique, politique et historique de la partie française de l'isle Saint-Domingue*, Paris, Société de l'Histoire des colonies françaises et Larose, Tome 3, 1958.
- Morisseau Leroy F.**, «Diacoute» cité par A. Regis, *La littérature franco antillaise, Haïti, Guadeloupe et Martinique*, Paris, Karthalo, 1992.
- Nault, T.**, *L'enseignement et la gestion de classe*, Québec, Les Éditions Logiques, 1998.
- Ngalasso, M.M.**, « Dossier écriture », dans H. Besse, M.M. Ngalasso et G. Vigner, *Études de linguistique appliquée*, n° 88, Paris, Didier Érudition, pp. 27-38, 1992.
- Noël-Gaudreault, M.**, *Construire le fictif, Théorie et Pratique didactique de lecture et d'écriture du roman*, Québec, Université Laval, thèse de doctorat, 1988.
- Noël-Gaudreault, M.**, «Lire et écrire des romans interactifs de science-fiction», *Éducation et Francophonie*, vol. XXIV, n° 1, pp. 35-41, 1996.
- Noël-Gaudreault, M.**, «Savoirs, savoir-faire et savoir-être, dans la formation des maîtres de français», *Dialogues et cultures*, n° 40, pp. 58-61, 1997.
- Noël-Gaudreault, M.** (dir.), *Didactique de la littérature, Bilan et perspectives*, Québec, Nuit Blanche Éditeur, 1997.
- Not, L.**, *Les pédagogies de la connaissance*, Toulouse, Privat, 1987.
- Nyssen, H.**, «Éloge de la lecture», suivi de *Lecture* d'Albert Cohen, Les grandes conférences, Montréal, Fides, 1997.
- Ollivier, É.**, *Les Urnes scellées*, Paris, Albin Michel, 1995.
- Organisation des États Américains (OEA) Haïti: Mission d'assistance technique intégrée**, 2 volumes, Washington, D.C., Secrétariat général, OEA, 1971.
- Orlando, Fr.**, *Per una teoria freudiana della letteratura*, Turin, Einaudi, 1972.
- Ouédraogo, J.**, *L'enseignement du roman au 2<sup>e</sup> cycle, aux grands groupes burkinabés*, Montréal, Université de Montréal, mémoire de maîtrise, 1995.
- Ouellette, A.**, *Processus de recherche. Une approche systémique*, Sillery, Les Presses de l'Université du Québec, 1991.
- Pairault, C.**, «À propos de la langue maternelle en Afrique Noire», dans E. Genouvrier, N. Guenier, *La langue maternelle et la communauté linguistique, Langue française*, n° 54, pp.85-92, 1982.

- Palincsar, A. et Brown, A.L.**, « Reciprocal teaching of comprehension. Fostering and comprehension monitoring activities », *Cognition and Instruction*, vol. 1 n°2, pp. 117-175, 1984.
- Paré, A.**, *Le journal, instrument d'intégrité personnelle et professionnelle*, Québec, Centre d'intégration de la personne inc., 1984.
- Pascal, C. E.**, *Introduction to the Basic Principles of Systematic Instruction, Module 1, Teaching and Learning*, Montréal, McGill University, 1977.
- Pavis, Y.**, « Le Carnet de bord », *Le Français dans le monde*, n° 77, pp. 54-57, 1969.
- Pelchat, R.**, «Trois façons d'être lecteur», *Québec français*, n° 36, pp.48-48, 1979.
- Pennac, D.**, *Comme un roman*, Paris, Gallimard, coll. Idées, 1992.
- Perrenoud, P.**, *Construire des compétences dès l'école*, Paris, ESF Éditeur, 1997.
- Perrenoud, P.**, «Le débat et la raison. Pour une vision moins naïve et moins marginale de l'éducation à la citoyenneté.» *Cahiers pédagogiques*, supplément n° 4, pp.4-7, et *Éducateur*, n° 12, pp.22-26, 1998a.
- Perrenoud, P.**, «De l'alternance à l'articulation entre théories et pratiques dans la formation des enseignants », dans M. Tardif, C. Lessard et C. Gauthier (dir.), *Formation des maîtres et contextes sociaux*. Paris, Perspectives internationales, pp.153-199, Presses universitaires de France, 1998.
- Perrot M., et M. de Saudière**, «L'écriture des sciences sociales: enjeux», *L'écriture des sciences de l'homme*, n° 58, pp.5-22, 1994.
- Petiot, G.**, «Lexique, vocabulaire et objectifs d'enseignement», *Le Français aujourd'hui*, n° 117, pp.26-38, 1997.
- Petit, P.**, dans D. Sallenave, *À quoi sert la littérature? Conversations avec Danielle Sallenave*, Paris, Les Éditions Textuel, 1997.
- Peytard, J.**, «Entretien avec Jean Peytard: L'oral», *Pratiques*, n° 17, pp.14-24, 1977.
- Peytard, J., et S. Moirand**, *Discours et enseignement du français*, Paris, Hachette, 1992.
- Philippe, J.**, *Classes sociales et maladies mentales en Haïti*, Port-au-Prince, Presses Nationales, 1975.
- Piaget, J.**, *Six études de psychologie*, Genève, Éditions Gonthier S.A., 1964.
- Piaget, J.**, *La psychologie de l'intelligence*, Paris, Armand Colin, 1967.
- Piaget, J.**, *Réussir et comprendre*, Paris, Presses Universitaires de France, 1974.

- Piaget, J.**, « Les fondements de la psychologie », dans J. Godefroid, *Les fondements de la psychologie, science humaine et science cognitive*, Montréal, Vigot, Études savantes, 1993.
- Picard, M.**, « La lecture comme jeu », Paris, *Poétique* n°58, pp.253-263, 1984.
- Pichette, F.**, *La littéracie en langue maternelle et la lecture en langue seconde*, Montréal, Université de Montréal, thèse de doctorat, 1998.
- Picoche, J. et C. Marchello-Nizia**, *Histoire de la langue française*, Paris, Hatier, 1991.
- Pigallet, P.**, *Méthodes et Stratégies de lecture*, Paris, ESF éditeur, 1996.
- PNUD/UNESCO/Haïti**, «*Projet d'éducation pour le développement*», Port-au-Prince, 1990.
- Pompilus, P.**, *Destin de la langue française en Haïti*, Port-au-Prince, Conférence prononcée à l'Institut français de Port-au-Prince, le 19 février 1952. (Texte non publié).
- Pompilus, P.**, *Contribution à l'étude comparée du créole et du français à partir du créole haïtien, morphologie et syntaxe*, Port-au-Prince, Éditions Caraïbes, 1973.
- Pompilus, P.**, *La langue française en Haïti*, Port-au-Prince, Les Éditions Fardin, 1981.
- Pompilus, P.**, *Manuel d'initiation à l'étude du créole*, Port-Au-Prince, Impressions magiques, 1983.
- Préfontaine, C., M. Lebrun et M. Nachbauer**, *Pour une expression orale de qualité*, Montréal, Les Éditions Logiques, 1998.
- Pressley, M. et K.R. Harris**, «What we really know about strategy instruction». *Educational Leadership*, 48(1), pp. 31-35, 1990.
- Pronovost, L.**, «Le journal comme outil d'apprentissage», *Pédagogiques*, vol. 10, n°2, pp. 107-127, 1992.
- Regis, A.**, *La littérature franco-antillaise: Haïti, Guadeloupe et Martinique*, Paris, Karlhala, 1992.
- Reuter, Y.**, «Vers une synthèse: réflexions et propositions», dans J.L. Chiss, J. David, Y. Reuter (dir.), *Didactique du français. État d'une discipline*, Tours, Nathan Pédagogie, pp. 243-261, Nathan, 1995.
- Reuter, Y.**, «*Enseigner et apprendre à écrire : construire une didactique de l'écriture*», Paris, ESF, 1996.



- Rey, A.**, *Le Robert, Dictionnaire Historique de la langue française*, Paris, Tome I: 1156 pages et Tome II: 2379 pages, 1994.
- Richterich, R.**, «De la Transversalité et des spécificités: pour une didactique à imaginer», *Langue française*, Lausanne, Université de Lausanne, pp.82-94, 1989.
- Riffaterre, M.**, *La Production du texte*, Paris, Seuil, 1979.
- Robin, R.**, «Extension et incertitude de la notion de littérature», dans M. Angenot, J. Bessière, D. Fokkema et E. Kushner, *Théorie littéraire, Problèmes et perspectives*, Paris, Presses Universitaires de France, 1989.
- Romain, J.B.**, *Étude ethnosociopsychologique et linguistique du milieu haïtien en vue d'une réforme à l'Université d'État*, Washington, D.C., O.E.A., 1978.
- Romain, J.B.**, «Quelques mœurs et coutumes des paysans haïtiens», *Revue de la Faculté d'Ethnologie*, n° 2, Port-au-Prince, Imprimerie de l'État, 1959.
- Romian, H.**, *Communication pour le colloque Recherche-Action*, Paris, Institut national de recherche pédagogique, octobre 1986.
- Romian, H., G. Ducancel, C. Garcia-Debane, M. Mas, Y. Treignier, et M. Yziquel**, *Didactique du français et Recherche-Action, Rapports de recherche*, Tours, INRP, 1989.
- Ropé, F.**, *Enseigner le français, didactique de la langue maternelle*, Paris, Éditions Universitaires, 1990.
- Rosier, J.M. et M.C. Pollet**, «Lire le littéraire aujourd'hui », *Enjeux*, n° 2, p.66, 1994.
- Roulet, E.**, «Des didactiques du français à la didactique des langues», *Langue française*, 82, pp.3-7, 1989.
- Roulet, E.**, «La pédagogie de l'Oral en question(s) », dans M. Wirthner, D. Martin et P. Perrenoud, *Parole étouffée, parole libérée*, Paris, Delachaux et Niestlé, pp.41-54, 1991.
- Roumain, J.**, *Gouverneurs de la Rosée*, Paris, Les Éditeurs Réunis, 1946.
- Roy, B.**, *Enseigner la littérature au Québec*, Montréal, XYZ Éditeur, coll. Documents, 1994.
- Roy-Duguay, R.-M.**, *L'élaboration, la mise à l'essai et l'évaluation d'une séquence didactique en lecture-écriture de fiction en deuxième année du primaire*, Montréal, Université de Montréal, thèse de doctorat, 1999.

- RTI et al.**, *Diagnostic Technique du système éducatif haïtien*, Rapport de synthèse, Port-au-Prince, MENJS et Plan National d'Éducation, 1995.
- Rutten, Fr.**, «Sur les notions de texte et de lecture en critique littéraire», *Revue des sciences humaines*, n°177, pp.67-83, 1980
- Saint-Germain, M.**, *La situation linguistique en Haïti: bilan et prospective*, Québec, Conseil de la langue française, 1988.
- Saint-Germain, M.**, «Problématique linguistique en Haïti et réforme éducative: quelques constats», *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XXIII, n° 3, pp.611-642, 1997.
- Saint-Jacques, D.**, «La reconnaissance du littéraire dans le texte», dans L. Milot et F. Roy (dir.), *La littérarité*, Sainte-Foy, Les Presses de l'Université Laval, pp.59-69, 1991.
- Saint-Jacques, D.**, *L'attitude créative en activités dramatiques et description d'une pratique de recherche qualitative*, Montréal, Université de Montréal, Faculté des sciences de l'Éducation, 1991.
- Saint-Onge, M.**, «Moi j'enseigne, mais eux apprennent-ils?», Laval, Beauchemin, 1992.
- Sallenave, D.**, *Le don des morts*, Paris, Gallimard, 1991.
- Sallenave, D.**, *À quoi sert la littérature? Conversations avec Philippe Petit*, Paris, Les Éditions Textuel, 1994.
- Sartre, J.-P.**, *Qu'est-ce que la littérature?* Paris, Coll. Idées n° 16, Gallimard, 1948.
- Saussure, F.**, «*Cours de linguistique générale*», Paris, Librairie Payot, 1960.
- Scarcella, R. C., Andersen, E. S. et Krashen, S. D.**, *Developping communicative competence in a second language*, New-York, Newbury House Publishers, 1990.
- Schmitt, M.P. et A. Viala**, *Savoir-lire. Précis de lecture critique*, Paris, Didier, 1982.
- Schuerewegen, F.**, «Théories de la réception», dans Delcroix M., F. Hallyn, *Introduction aux études littéraires, méthodes du texte*, Paris, Éditions Duculot, pp.323-339, 1993.
- Searle, J.R.**, *Sens et expression, étude de la théorie des actes de langage*, Paris, Les Éditions de Minuit, 1984.
- Selinker, Rediscovering Interlanguage**, Londres, Longman, 1992.

- Sikoumo, H.**, *L'École du Sous-Développement, gros plan sur l'enseignement secondaire, en Afrique*, Paris, L'Harmattan, 1992 .
- Simard, C.**, «La DFLM, discipline de l'hétérogénéité?» dans DFLM, *La lettre de l'Association*, n° 11, pp.14-19, 199, 1997.
- Simard, C.**, «Prolégomènes à la didactique», *Revue de l'ACLA*, vol. 15, n° 1, pp.59-73, 1992.
- Simard, C.**, *Éléments de Didactique du français langue première*, Saint-Laurent, Éditions du Renouveau, 1997.
- Simard, C.**, «Fondements d'une didactique rénovée de l'écriture», dans L. Saint-Laurent, J. Giasson, C. Simard, J.J. Dionne, E. Royer et al. (dir.), *Programme d'intervention auprès des élèves à risque. Une nouvelle option éducative*, Montréal, pp.1251-154., 1995.
- Simon, J.P.**, «Grammaire, institution scolaire et formation des maîtres», *LIDIL*, no 9, pp.143-159, 1993.
- Simon, J.P.**, «Ne dites pas à ma mère que je fais de la didactique: elle croit que je travaille dans l'enseignement supérieur», *Lettre de l'Association*, n° 10, pp. 7-10, 1997.
- Simon, M.**, et **RTI Fass**, *The Cost of Schooling: Overview of findings from the Survey of Household Education Expenditure*, Port-au-Prince, Research Triangle Institute, 1995.
- Smith, S.**, «Strategies, language transfer and the simulation of the second language learner's mental operations», *Language Learning*, 29, pp.345-361, 1979.
- Sollers, P.**, *Théorie d'ensemble*, Paris, Seuil, coll. «Points», 1968, 1980.
- Sternberg, R.J.**, «Most Vocabulary is learned from context», dans M.G. McKeown et M.G. Curtis (dir.), *The Nature of Vocabulary Acquisition*, pp.89-105, Hillsdale, NJ, Erlbaum, 1987.
- Tardieu, C.**, *L'Éducation en Haïti, de la période coloniale à nos jours*, Port-au-Prince, Imprimerie Henri Deschamps, 1989.
- Thérien, G.**, «Pour une sémantique de la lecture», *Protée*, n° 2-3, pp.1-4, 1990.
- Thérien, M.**, «La lecture du roman», dans M.Thérien et G. Fortier, *Didactique de la lecture au Secondaire*, pp.221-242, Montréal, Les Éditions Ville-Marie, 1985.
- Thérien, M.**, et **G. Fortier** (dir.), *Didactique de la lecture au Secondaire*, Montréal, Les Éditions Ville-Marie, 1985.

- Thérien, M.**, «Développement des programmes, besoins des apprenants ou demandes sociales: Quels choix faire? », dans G. Gagné et al., *Didactique des langues maternelles, Questions actuelles dans différentes régions du monde*, Bruxelles, De Boeck, Éditions Universitaires, pp.211-220, 1990.
- Thérien, M., M. De Serres et J. Jean**, *La vie devant soi, Romain Gary/Émile Ajar, Itinéraires didactiques*, Laval, Beauchemin, 1996.
- Thérien, M.**, «De la définition du littéraire et des œuvres à proposer aux jeunes», dans M. Noël-Gaudreault, *Didactique de la littérature: Bilan et perspectives*, pp.19-43, Québec, Nuit Blanche Éditeur, 1997.
- Thérien, M.**, *Didactique de la littérature*, (texte photocopié), Université de Montréal, Texte d'appoint, 1998.
- Tochon, F.V.**, « Didactique du français: des objectifs au projet pédagogique », Genève, Université de Genève, *Cahiers de la section des sciences de l'éducation*, n° 51, 1988.
- Tochon, F.V.**, *Organiser des activités de communication orale*, Sherbrooke, Université de Sherbrooke, Éditions du CRP, 1997.
- Todorov, T.**, *Mikhaël Bakhtine, le principe dialogique*, suivi des *Écrits du cercle de Bakhtine*, Paris, Seuil, 1981.
- Todorov, T.**, *La notion de littérature et autres essais*, Paris, Seuil, coll. «Points», 1987.
- Touraine, A.**, «Penser autrement la démocratie», *Éducation et management*, n° 14, Paris, novembre 1994.
- Touraine, A.**, *Pouvons-nous vivre ensemble?*, Paris, Fayard, 1997.
- Tournier, M.**, *Typologie des formules pédagogiques*, Québec, Les Éditions Le Griffon d'Argile, 1981.
- Tremblay, M.-A.**, *Initiation à la recherche dans les sciences humaines*, Montréal, McGraw-Hill Éditeurs, 1968.
- Urbain, J.-D.**, «La langue maternelle, part maudite de la linguistique?», dans E. Genouvrier, N. Guenier et al., *La langue maternelle et la communauté linguistique*, pp.7-28, *Langue française*, n° 54, Paris, Larousse, 1982.
- USAID, MENJS et AMESED**, « *Education and Human Resources, Sector Assessment* ». *Rapport*, t.II, Tallahassee, Florida: AMESED (Consortium pour l'Amélioration de l'Efficacité des systèmes éducatifs), 1987.
- USAID/HAITI**, *Plan stratégique EF 1999-2004*.

- Valdman, A.**, « Du créole au français en Haïti », *Linguistics*, n°8, pp.84-94, 1964.
- Valdman, A.**, *Le créole: Structure, statut et origine*, Paris, Klincksieck, 1978.
- Valdman, A.**, «Use of creole and decreolization in Haïti», dans E.Z. Sonino (dir.), *Literacy in school and society*, New York, N.Y., Plenum Press, pp. 55-75, 1989.
- Valéry, P.**, dans J. M. Adam, *Langue et littérature*, Paris, Hachette, 1991.
- Van der Maren, J.-M.**, *Méthodes de recherche en éducation*, Montréal, Université de Montréal, notes pour le Cours EDU 6650, pratique éducative et recherche en éducation, 1990.
- Veck, B.** (dir.), *La culture littéraire au lycée: des humanités aux méthodes*, Didactiques des disciplines, Paris, Institut National de recherche pédagogique, 1994.
- Veck, B.**, *L'œuvre intégrale au lycée*, Paris, INRP, 1997.
- Vellas, E.**, «Une gestion du travail scolaire orientée par une conception 'auto-socio-constructiviste de l'apprentissage», texte présenté au REF dans le cadre du *Symposium sur l'organisation de la classe*, resp. T. Naut et J. Fijalkow, 1998, Toulouse, 1999.
- Verdieu, E.**, *Résultats de l'enquête sur les écoles catholiques d'Haïti*, Port-au-Prince, Commission Épiscopale pour l'éducation catholique (CEEC), 1991.
- Vernet, P.**, « Le créole haïtien face à son introduction en salle de classe: le champ sémantique du corps humain», *Études créoles*, AUPELF/ACCT, p.45, 1981.
- Vernet, P.**, «Réflexions sur l'enseignement du français en Haïti», *Conjonction*, Revue Franco-Haïtienne, n° 155, pp.29-57, 1985.
- Verrier, J.**, «L'œuvre intégrale entre lecture méthodique et réception», *Le français aujourd'hui*, n° 90, pp.23-30, 1990.
- Viau, R.**, *La motivation en contexte scolaire*, Paris, De Boeck et Larcier, 1997.
- Viau, R.**, *La motivation dans l'apprentissage du français*, Québec, Éditions du Renouveau Pédagogique, Inc., coll. L'École en mouvement, 1999.
- Villeneuve, L.**, *L'encadrement du stage supervisé*, Montréal, Éditions Saint-Martin, Boréal, 1994.
- Viola, S.**, «Dis-moi quelles questions tu poses et je te dirai qui tu es...», *Québec français*, n° 108, pp.40-46, 1998.

- Vygotsky, L.S.**, «La pensée et le mot», dans Schneuwly, B. et J.-P. Bronckart, *Vygotsky aujourd'hui*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, pp.95-117, 1985(a).
- Vygotsky, L.S.**, «Le problème de l'enseignement et du développement mental à l'âge scolaire», dans Schneuwly, B. et J.-P. Bronckart, *Vygotsky aujourd'hui*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, pp.95-117, 1985(b).
- Vygotsky, L.S.**, *Les fondements de la psychologie, science humaine et science cognitive*, Montréal, Vigot, Éditions Études vivantes, 1993.
- Vygotsky, L.G.**, *Pensée et langage*, Paris, Édition de la Dispute, réédition de la traduction française, revue et modifiée, 1997.
- Wade, S.E., G. Schraw, W.M. Buxton et M.T. Hayes**, «Seduction of the Strategic Reader: Effects of Interest of Strategies and Recall», *Reading Research Quarterly*, vol. 28, n° 1, pp. 93-111, 1993.
- Weiss, Fr.**, «Les trois fonctions de l'observation interactive: pratiques et théories», *Cahiers de la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université de Genève*, n° 26, pp.117-128, 1981.
- Weiss, Fr.**, *Jeux et activités communicatives dans la classe de langue*, Paris, Hachette, 1983.
- Weiss, J.**, «Lecture et Expression orale, des rapports souvent ignorés», dans M. Wirthner, D. Martin, et C. Perrenoud, *Parole étouffée, parole libérée, fondements et limites d'une pédagogie de l'oral*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, pp.165-170, 1991.
- Widdowson, H.G.**, *Stylistics and the Teaching of Literature*, Longman, 1978.
- Withney, D.**, *La vie du langage*, Paris, 4e édition, chapitre II, p.7, Alcan, 1892.
- Wolf, L.**, *Les Trois cultures, Entre science et littérature, l'avènement de la sociologie*, Paris, Ed. de la Maison des sciences de l'Homme, 1990.
- Wolfs, J.-L.**, *Méthodes de travail et stratégies d'apprentissage, du secondaire à l'université*, Paris-Bruxelles, De Boeck Université, Pédagogie en développement, 1998.
- Wolfs, J.-L.**, *Méthodes de travail et stratégies d'apprentissage, du secondaire à l'université*. Paris-Bruxelles, De Boeck Université, Pédagogie en développement, 1998.
- Wolf, V.**, *L'art du roman*, Paris, Seuil, 1963.

**Yerlès, P.**, «La lecture littéraire et le grain de la voix», dans J.L. Dufays, L. Gemenne et D. Ledur, *Pour une lecture littéraire, Bilan et confrontations. Actes du Colloque de Louvain-la-Neuve* (3-5 mai 1995), tome 2, pp.101-108, Bruxelles, De Boeck, Duculot, 1996.

**Yerlès, P.**, dans L. Gemenne, D. Ledur, *Pour une lecture littéraire, Approches historique et théorique, Propositions pour la classe de français*, tome 1, pp. 164-165, Bruxelles, De Boeck, Duculot, 1996.

**Zeraffa, M.**, *Roman et société*, Paris, P.U.F.,1971.

**Zobel, J.**, *La Rue Cases-Nègres*, Paris, Éditions Présence Africaine, 1975.

**Annexe 1 : *Tableau XI***  
**Comparaison des problèmes inhérents aux systèmes éducatifs**  
**hérités de l'époque coloniale**  
**(problématique)**



**TABLEAU XI: Comparaison des problèmes inhérents  
aux systèmes éducatifs hérités de l'époque coloniale**

Comparaison	Légende	Burkina Faso	Cameroun	Congo	Haïti
Langue	Diglossie	-	-	-	+
	Français : langue nationale	+	+	+	+
École et société	Système d'enseignement actuel : un héritage des systèmes coloniaux	+	+	+	+
	Assistance extérieure dans le domaine scolaire : financement, ressources humaines, matérielles...	+	+	+	+
	Système scolaire : bureaucratie tentaculaire	-	+	-	-
	L'État ne peut assumer financièrement la charge des écoles au moment où il veut les généraliser	+	+	+	+
	Fuite des cervaux : personnel qualifié et surqualifié	+	+	+	+
	École: conçue pour répondre aux besoins de la société locale	-	-	-	-
Enseignants	Profession : peu prisée, ne représente qu'un pis-aller provisoire	+	+	+	+
	Enseignants sous-qualifiés et peu ouverts à l'innovation	+	+	+	+
	Abus de pouvoir des enseignants	-	+	-	+
	Alcoolisme chez les enseignants	-	+	-	-
	Harcèlement sexuel chez les enseignants	-	-	-	-
Apprenants	Scolarisation insuffisante : laissés pour compte	+	+	+	+
	Taux de déperdition et de redoublement considérable	+	+	+	+
	École : lieu de compétition sociale	+	+	+	+
	Chez les apprenants, absence de réflexion, mémorisation, récitation	-	+	+	+
L'enseignement du français	L'enseignement du français: programme plus axé sur l'écriture que sur l'expression orale	+	+	+	+
	L'écriture elle-même est plus enseignée sous forme de notions grammaticales que comme habileté langagière	+	+	+	+
Littérature	Lecture d'extraits classiques	+	+	+	+

Sources :

Pour l'Afrique : Si Koumo, 1992, p. 114-133; 141-144; 179-190.

Pour Burkina Faso : Ouédraogo, 1995, p.9-34.

Pour Haïti : Monrose, 1970, p.47 et ss.

**Légende :**      + = *Atteint*  
                     - = *Non atteint*

**Annexe 2**

**Questionnaire d'enquête  
menée auprès des enseignants et portant sur  
leur enseignement du français et de la littérature  
et analyse des résultats**

## Questionnaire : quels textes au collège ?

1) Nom et lieu de l'établissement :  
 .....  
 .....

2) Homme  Femme  3) Âge : .....

4) Le questionnaire va porter sur vos classes de l'année 1996-1997, et celles de l'année en cours. En quelles classes enseignez-vous en :  
 1996-1997 ? .....  
 1997-1998 ? .....

6) Enseignez-vous d'autres matières que le français ? Si OUI, lesquelles ?  
 (Soulignez votre matière dominante.)  
 .....  
 .....

6) Quelles études avez-vous faites ? (les quatre dernières années seulement)  
 .....  
 .....

Diplômes et, le cas échéant, travaux de recherche (achetés, par exemple, par MIT course), formation professionnelle, stages longs...

Intitulé	Année

7) Travaillez-vous en équipe  
 Régulièrement  Occasionnellement  Jamais

8) Combien de temps, en moyenne, consacrez-vous à l'étude des textes (explication de texte, lecture suivie, etc.) sur l'horaire hebdomadaire de français ?

moins d'1 heure     de 1 à 2 heures     de 2 à 3 heures     la totalité

L'évolution actuelle de l'enseignement de la littérature semble donner la priorité à l'étude des œuvres complètes, au détriment de celle de morceaux choisis. Quelle est votre opinion sur cette évolution ?

.....  
 .....  
 .....

Lecture suivie

9) Avez-vous fait étudier des œuvres en lecture suivie en 1996-97, dans chacune de vos classes? Si oui,  répondez aux questions 10 - 11 et 12. Si non,  passez à la question 13.

10) Quelles œuvres avez-vous fait étudier en lecture suivie en 1996-97 dans chacune de vos classes?

- Classe de 6<sup>e</sup> : .....
- Classe de 5<sup>e</sup> : .....
- Classe de 4<sup>e</sup> : .....
- Classe de 3<sup>e</sup> : .....

11) En fonction de quel avez-vous choisi ces œuvres? (Cochez trois cases pour chacune des classes.)

	6 <sup>e</sup>	5 <sup>e</sup>	4 <sup>e</sup>	3 <sup>e</sup>
Les listes des I.O.				
Vos goûts				
Un objectif pédagogique dans lequel elles s'inscrivent				
Les goûts des élèves				
L'analyse de l'œuvre publiée dans une revue pédagogique				
Le niveau de la classe				
La liste établie par les professeurs du collège				
Les exigences du travail d'équipe				
L'édifice, le prix (etc.)				
La qualité littéraire				
Autres (préciser)				

12) Pourriez-vous classer de 1 à 6 les références qu'il conviendrait de donner aux élèves pour éclairer l'étude d'une œuvre suivie, en partant de la plus importante?

	Histoire politique et sociale	Histoire littéraire (courants, genres, sources)	Biographie de l'auteur	Histoire de l'art	Rattachement à un thème
6 <sup>e</sup>					
5 <sup>e</sup>					
4 <sup>e</sup>					
3 <sup>e</sup>					

13) Combien de temps consacrez-vous à l'étude des textes longs sur l'histoire de français?

moins d'1 heure  de 1 à 2 heures  de 2 à 3 heures  la totalité

Combien de temps pouvez-vous étudier une œuvre sans laisser les élèves?

2 semaines  3 à 4 semaines  6 semaines  2 mois ou plus

14) Demandez-vous aux élèves de faire des fiches de lecture? OUI  NON

15) Dans quel but proposez-vous cet exercice aux élèves?

.....  
 .....

16) Faites-vous travailler aux élèves la lecture à haute voix? OUI  NON

Pouvez-vous expliquer votre réponse?

.....  
 .....

17) Donnez-vous des ré citations à apprendre ?

	Jamais	Rarement	1 fois par mois	1 fois par semaine
6*				
5*				
4*				
3*				

Étude de textes courts

18) Quels sont les trois derniers textes courts ou documents sur lesquels vous avez travaillé dans chaque niveau où vous enseignez cette année ?

	6*	5*	4*	3*
Auteur	1			
	2			
	3			
Œuvre	1			
	2			
	3			
Genre	1			
	2			
	3			

19)

	6*	5*	4*	3*
Raison du choix	1			
	2			
	3			

20) Quand vous étudiez un texte, quelles sont généralement les quatre premières démarches que vous effectuez en classe ? (Pouvez-vous les numéroter dans l'ordre.)

- Recherche d'un découpage (plan, structure).....
- Étude du vocabulaire.....
- Appel aux impressions des élèves.....
- Étude détaillée.....
- Lecture à haute voix.....
- Classification dans un genre.....
- Étude de thèmes.....
- Lecture silencieuse.....
- Situer le texte (contexte, période historique, éléments de biographie, etc.).....
- Recherche de l'idée principale.....
- Repérage des Indications de lieu et de temps.....
- Questions de compréhension.....
- Discussion, débat.....
- Autres (préciser).....

21) Quels sont, selon vous, les obstacles les plus fréquents que rencontrent vos élèves dans l'étude des textes ? (Cochez quatre cases)

- Ils manquent de références historiques, littéraires.....
- Les textes les ennulent, n'évoquent rien pour eux.....
- Ils sont rebutés par le travail scolaire sur les textes.....
- Ils ne comprennent pas le texte.....
- Difficultés de vocabulaire.....
- Absence de méthode.....
- Difficulté à saisir la structure, les enchaînements, etc.....
- Ils plaquent des représentations toutes faites.....
- Difficultés techniques de lecture.....
- Ils considèrent que les textes n'ont pas été écrits pour eux.....
- Difficultés de syntaxe.....
- Difficultés à dégager l'implicite, l'ironie, le second degré, etc.....
- Difficulté à exprimer des idées sur les textes (paraphrase, etc.).....
- Autres (préciser).....

22) Y a-t-il des œuvres qui vous semblent inaccessibles aux adolescents aujourd'hui à cause de la langue ? OUI NON

SI OUI, lesquelles ? .....

.....

.....

.....

23) Êtes-vous satisfait de la manière dont on vous a enseigné la littérature dans l'enseignement secondaire ?

OUI  NON

Pouvez-vous expliquer votre réponse ?

.....  
.....  
.....

24) Les études de textes que vous faites faire à vos élèves sont-elles semblables à celles que vous faisiez quand vous étiez élève ? OUI  NON

SI NON, sur quels points différent-elles ?

Aujourd'hui les études de textes :

- Sont plus formelles
- Sont plus souvent associées à un travail sur la voix, le corps, une recherche artistique
- Sont moins rigoureuses, moins exhaustives, moins précises
- Utilisent de nouveaux outils (analyses textuelles, structures narratives, etc.)
- Sont moins « psychologiques »
- Sont moins intégrées à l'histoire littéraire
- Se font plus souvent autour de thèmes
- Portent davantage sur des œuvres contemporaines, moins sur des classiques
- Reposent sur des échanges avec les élèves, moins sur des cours magistraux
- Portent sur des textes variés (documents, images, etc.)
- Font moins appel au sens esthétique, aux réactions personnelles
- Sont plus souvent associées à un travail de réécriture
- Autres (préciser)

25) Si NON pourquoi ne proposez-vous pas la même approche que celle qu'on vous a enseignée ?

.....  
.....  
.....

Quelles sont pour vous les définitions de :

26) Texte classique :

.....  
.....  
.....

27) Texte littéraire :

.....  
.....  
.....

28) Citez dix œuvres qui pour vous font partie du patrimoine littéraire :

- 1 ..... 2 .....
- 3 ..... 4 .....
- 5 ..... 6 .....
- 7 ..... 8 .....
- 9 ..... 10 .....

29) La transmission de ce patrimoine littéraire est-elle pour vous une des tâches prioritaires de l'enseignement du français au collège ?

OUI  NON

Pourriez-vous expliquer votre réponse ?

.....  
.....  
.....

30) Connaissez-vous le programme officiel? OUI  NON

31) Si vous le connaissez, comment le jugez-vous? (Cochez 3 cases)

- inléressant  efficace  novateur
- irréaliste  hypocrite  sécurisant
- flou  précis  traditionnel
- autre (précisez)  .....

32) Pourriez-vous remplir le tableau suivant avec des croix:

TITRES	Pour moi, c'est une oeuvre littéraire	Il est intéressant de l'étudier en classe	Je ne connais pas cette oeuvre
Le Tour du monde en 80 jours (Jules Verne)			
Le Chien jaune (Georges Simenon)			
Vie et mort d'un cochon (R.N. Peck)			
La mort coupée sur mesure (René Dejeante)			
Mère-Solitude (Famille Olivier)			
Chroniques martiniquaises (R. Bradburn)			
Tintin au Tibet (Hergé)			
Les Contes du chat perché (M. Aimé)			
Contes de boulevard d'Héli (M. Bachelard)			
Les Contes de la rue Broca (G.P. Orican)			
Les Enfants de Noël (L. Poubert)			
Dix petits nègres (Agatha Christie)			
Les Arbreaux maudits (J.S. Aïsch)			
Mon beau roman (J.M. de Vasconcelos)			
Monde et autres histoires (J.M. Le Clézio)			
La Guerre des boutons (L. Perrault)			
Huysmans (M. de la Roche)			
Gouvernement de la Roche (J. Remplin)			
Trafic (Patrick Chamblain)			
Le Jour de la Guerre (E. Ahr)			
Le Vieil homme (E. Ahr)			
Sur une famille (M. Aïsch)			

33) Étudiez-vous des oeuvres de la « littérature de jeunesse » en classe? OUI  NON

Pourriez-vous dire pourquoi? .....

34) D'une façon générale, si vous faites étudier des oeuvres non littéraires à vos élèves (« roman de gare », roman policier, roman-photo, bandes dessinées), quels buts poursuivez-vous? .....

36) Avez-vous l'impression que la part de la littérature dans l'enseignement du français? Tend à diminuer  Tend à augmenter  Reste stable

36) Si vous pensez qu'elle a diminué, c'est au profit de : .....

37) Pour étudier un texte en classe avec vos élèves, jugez-vous utile de l'aimer? OUI  NON

Pourriez-vous expliquer votre réponse? .....

38) Vous sentez-vous soutenu, déstabilisé ou contraint par :

	Soutenu	Déstabilisé	Contraint
L'équipe de collègues	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vos élèves	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La formation que vous avez reçue	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Une formation en cours	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Les instructions officielles	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Les parents d'élèves	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
L'administration locale	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
L'inspection	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

39) Pensez-vous que l'étude systématique en classe  
 • rende les textes plus intéressants aux yeux des élèves   
 • ou au contraire risque de détruire le plaisir du texte

Pouvez-vous expliquer votre réponse ?

.....  
.....  
.....

40) À quel moment du cursus devrait-on introduire, à votre avis, des éléments d'histoire littéraire ?

.....  
.....  
.....

Sous quelle forme ?

.....  
.....  
.....

41) L'enseignement de la littérature en classe, tel que vous le pratiquez, vous donne-t-il :

• des satisfactions ? Lesquelles, pourquoi ?

.....  
.....  
.....

• des regrets ? Lesquels, pourquoi ?

.....  
.....  
.....

• des inquiétudes ? Lesquelles, pourquoi ?

.....  
.....  
.....

Ce questionnaire, légèrement adapté, est tiré de Danièle Marnesse et Isabelle Grellet, 1994, La Littérature du Collège, Paris, Collection « Perspectives didactiques », Éditions Nathan, 127 pages.



## Questionnaire

## Quels textes au Collège?

1. *Établissements* : 17
2. *Sexes* : (42) hommes (0) femmes
3. *Âge* :
 

20-30 ans	(5)
30-40 ans	(19)
40-50 ans	(6)
50 et +	(12)

4. *Le questionnaire va porter sur vos classes de l'année 1996-97 et celles de l'année en cours. En quelle classe enseignez-vous en:*

1996-1997 :	6e (10)	5e (13)	4e (14)	3e (20)	2e (18)
1997-1998 :	6e (8)	5e (13)	4e (15)	3e (18)	2e (17)

*Question 5 – Enseignez-vous d'autres matières que le français? Si oui, lesquelles?*

Français seulement	22
Français et plusieurs autres	20
Français et 1 matière	15
Français et 2 matières	5
Français et 3 matières	4
Français et anglais	4
Français et espagnol	3
Français et créole	1
Français et latin	1

Les enseignants multiplient leurs nombres de matières et d'heures de cours par semaine et cela, à cause de leurs conditions précaires d'existence. À l'instar des commis-voyageurs, ils courent d'une école à l'autre, distribuant des cours dans différentes disciplines.

*Question 6 – Quelles études avez-vous faites?*

• Droit	19
• École normale supérieure	4 (secondaire)
• École normale primaire	3
• Gestion	3
• Informatique	3
• Comptabilité	2
• Théologie	2
• Administration scolaire	1
• Philosophie	1

*Question 7 – Travaillez-vous en équipe?*

• Régulièrement	5
• Occasionnellement	34
• Jamais	1

Le travail en équipe, l'interaction des apprenants entre eux, apprenants/enseignants, la communication en classe, etc., sont des méthodes inexistantes.

*Question 8 – L'évolution actuelle de l'enseignement de la littérature semble donner la priorité à l'étude des œuvres complètes, au détriment de celle de morceaux choisis. Quelle est votre opinion sur cette évolution?*

En accord avec l'évolution	14
En désaccord avec l'évolution	10
Sans réponse	16

Le programme de littérature en Haïti ne prévoit l'étude d'aucune œuvre complète. Il favorise plutôt l'étude d'extraits de classiques français du 17<sup>e</sup> et 18<sup>e</sup> siècles, et une partie du 19<sup>e</sup> siècle. Les 14 enseignants en accord voient dans l'étude d'une œuvre complète une meilleure compréhension de l'auteur, de son œuvre, de sa pensée et d'une époque; et une meilleure formation des apprenants. Ceux qui sont en désaccord ne donnent aucune raison.

*Question 9 – Lecture suivie – Avez-vous fait étudier des œuvres en lecture suivie, en 1996-1997, dans chacune de vos classes? Si oui, répondez aux questions 10, 11 et 12. Si non, passez à la question 13.*

Aucun des enseignants n'a répondu à cette question. Ce qui confirme l'analyse de la question 8.

*Question 10 – Quelles œuvres avez-vous fait étudier en lecture suivie en 1996-1997 dans chacune de vos classes?*

*Question 11 – En fonction de quoi avez-vous choisi ces œuvres?*

*Question 12 – Pourriez-vous classer de 1 à 5 les références qu'il convient de donner aux élèves pour éclairer l'étude d'une œuvre suivie, en partant de la plus importante?*

Les questions 10, 11 et 12 n'ont eu aucune réponse. La chercheuse savait pertinemment qu'il n'existe pas de lecture suivie dans le programme. Elle voulait cependant faire prendre conscience aux enseignants qu'il existe d'autres approches dans l'enseignement du français, dont l'étude de l'œuvre intégrale.

*Question 13 – Combien de temps consacrez-vous à l'étude des textes longs, sur l'horaire du français?*

Non compréhension de la question.

*Combien de temps pouvez-vous étudier un texte sans laisser les élèves?*

Non compréhension de la question.

*Question 14 – Demandez-vous aux élèves de faire des fiches de lecture?*

Oui	15
Non	25

*Question 15 – Dans quel but proposez-vous cet exercice aux élèves?*

• Acquisition du vocabulaire	3
• Progrès dans les études	1
• Enrichir des connaissances	1
• Bien rédiger	1
• Développer le sens critique	1

Les réponses aux questions 14 et 15 peuvent expliquer que la recherche personnelle chez les apprenants, leur confrontation avec la réalité environnante, la formation du jugement sont

totallement absentes de notre méthode d'éducation.

Sept professeurs ont tenté timidement de répondre à la question 15. Les 35 autres n'ont rien dit.

*Question 16 – Faites-vous travailler aux élèves la lecture à haute voix? Pouvez-vous expliquer votre réponse?*

Oui	4
Non	5
• Contrôler la diction	9
• Compréhension de textes	6
• Lecture expressive	5
• Cours plus vivant	6
• Prise de parole	4
• Orthographe	1

N.B. Bien que 9 seulement aient répondu à la question, plusieurs ont essayé d'y trouver une explication.

*Question 17 – Donnez-vous des récitations à apprendre?*

	Jamais	Rarement	1 fois/semaine	2 fois/semaine
6e		6	2	7
5e	1	7	2	7
4e	3	6	2	4
3e	1	13	1	3

- 6 enseignants n'ont pas répondu à cette question.
- Les 36 qui ont répondu ne font pas l'unanimité sur la question.
- Les 5 qui ne donnent jamais de récitations à apprendre viennent-ils d'établissements privilégiés, car il en existe? Les chercheurs et critiques s'entendent pour dire qu'il y a deux mots pour résumer la méthode de notre enseignement : la mémorisation et la récitation.

#### *Étude de textes courts*

*Question 18 – Quels sont les trois derniers textes courts ou documents sur lesquels vous avez travaillé dans chaque niveau où vous enseignez cette année?*

Tableau 1 (Classe de 3e)

#### Étude de textes courts

Auteurs	Œuvres	Genre	
Villon	La Balade des Pendus	Poésie	3 fois
Ronsard	Ode à Cassandre	Non identifié	2 fois
Corneille	Le Cid	Drame	2 fois
A. Dupré	* Hymne à la liberté	Poésie	2 fois
V. Voiture	Belle Mignonne	Non identifié	2 fois
Racine	Andromaque	Non identifié	1 fois
Rabelais	Gargantua	Non identifié	1 fois
Milocent	* Le Serpent et l'homme	Fable	1 fois
Villon	Le Testament	Poésie	1 fois

\* Littérature haïtienne

Tableau 2 (Classe de 4e)

Étude de textes courts		
Auteurs	Œuvres	Genre
Félix Courtois	Deux pauvres petites filles	Narratif
Anatole France	Le Jongleur	Narratif
Corneille	Le Cid	Non identifié
Jn-Jacques Rousseau	L'enfant dans la nuit	Tragi-comédie
Racine	Andromaque	Non identifié

Tableau 3 (Classe de 6e)

Étude de textes courts		
Auteurs	Œuvres	Genre
La Fontaine	Le loup et l'agneau	Fable
Tourqneuf	Le mendiant	Non identifié
Tourqneuf	Trois amis	Non identifié
Eric Kastner	Mère et enfant	Non identifié

N.B. Aucune réponse pour les textes de la classe de 5e année.

### Remarques

- Le Tableau 1 révèle que les textes sont puisés dans le programme officiel de la littérature française, sauf deux textes (voir \*).
- Les Œuvres sont essentiellement françaises; il n'y a aucune littérature jeunesse.
- Les textes étudiés ne sont ni de la société, ni de la culture de notre siècle.
- On peut se demander comment, dans le contexte actuel, les enseignants peuvent-ils gérer des textes d'une autre époque, dans leur enseignement? Comment les élèves accueillent-ils ces textes?
- L'enseignement du français est en définitive campé sur des valeurs purement traditionnelles. Les œuvres sont inchangées, immuables, malgré la nouvelle démographie des collèges et des lycées.
- La question majeure, c'est de se demander : comment l'étude des textes permet-elle d'enseigner la langue écrite et orale? de transmettre une culture littéraire à la société de notre temps? Comment le jeune apprenant diglossique accueille-t-il des textes écrits dans une langue littéraire qu'il ne maîtrise pas?

### Question 19 – Les raisons du choix des textes?

Incompréhension de la question	19
Sans réponse	21

Question 20 – Quand vous étudiez un texte, quelles sont généralement les quatre premières démarches que vous effectuez en classe? (Pouvez-vous les numéroter dans l'ordre?)

Tableau 4

	1re démarche	2e démarche	3e démarche	4e démarche
Recherche d'un découpage (plan structure)			3	3
Étude du vocabulaire		2	6	8
Appel aux impressions des élèves		3	1	3
Étude détaillée			3	1
Lecture à haute voix	13	13		1
Classification dans un genre			6	
Étude de thèmes				1
Lecture silencieuse	15	2		

Situer le texte (contexte, période historique, etc)	4	5	3	3
Recherche de l'idée principale	1	4	9	1
Repérage des indications de lieu et de temps				
Questions de compréhension		3	2	7
Discussion, débat			1	4
Autres (préciser)		Thèse de l'auteur		

- Dans la réponse à cette question, on peut dire que la discussion avec l'enseignant, la recherche personnelle de documents, la confrontation des apprenants avec la réalité environnante sont quasi inexistantes des méthodes d'éducation.
- Pour les apprenants diglossiques, il y a très peu de recherche du sens des mots, des questions de compréhension, de recherche de thèmes exploités par l'auteur. La structure du texte n'est pas analysée.
- Les apprenants participent peu, ils ne sont pas invités à donner leur impression.

*Question 21 – Quels sont, selon vous, les obstacles les plus fréquents que rencontrent vos élèves dans l'étude des textes?*

• Difficultés de vocabulaire	35
• Difficultés à exprimer des idées sur les textes	25
• Manque de références historiques littéraires	20
• Emploi de réponses toutes faites	17
• Peu d'intérêt pour les textes, parce que, disent-ils, les textes ne sont pas écrits pour eux	16
• Incompréhension des textes	12
• Penser en créole et transposer en français	18
• Autres : Problème de livres	10
Absence de méthodes	9

N.B. cf dans "La Problématique"

*Question 22 – Y a-t-il des œuvres qui vous semblent inaccessibles aux adolescents aujourd'hui, à cause de la langue?*

Oui (17)                      Non (9)                      Sans réponse (16)

**Œuvres inaccessibles:**

Œuvres classiques	(2)
Pièces de théâtre	(4)
Œuvres du 16e siècle	(2)
Œuvres du Moyen Âge	(2)
Certains textes du 17e siècle	(1)
Œuvres à caractère psychologique	(1)
Textes philosophiques, métaphysiques	(1)
Œuvres écrites dans un langage littéraire soutenu	(1)
Œuvres écrites dans un style "ampoulé"	(1)
Œuvres d'auteurs étrangers	(1)

Les enseignants distinguent difficilement les œuvres selon leur valeur littéraire ou classique. La question 27, qui visait leurs connaissances du domaine littéraire, le confirmera.

*Question 23 – Êtes-vous satisfaits de la manière dont on vous a enseigné la littérature dans l'enseignement secondaire?*

Oui : 4  
Raisons : Bons professeurs

Non : 35  
 Sans réponse : 3

Raisons :

• enseignement axé sur l'histoire littéraire	13
• pas d'étude de textes	12
• manque de bibliothèque	4
• méthode du professeur : exposés seulement	3
• obligation d'apprendre par cœur des citations ou extraits de pièces	1
• mauvais choix des auteurs du programme	1
• peu d'explication, de dissertation	1
• analyse littéraire négligée	1

La majorité des professeurs ne sont pas satisfaits de la manière dont on leur a enseigné la littérature. Cet enseignement se résumait à l'histoire littéraire, disent-ils. Aucune étude systématique de texte. Les méthodes d'approche désuètes et le manque de bibliothèque ne contribuent pas à faire aimer les cours.

*Question 24 – Les études de textes que vous faites faire à vos élèves sont-elles semblables à celles que vous faisiez quand vous étiez élève?*

Oui 9  
 Non 33

Les points qui diffèrent :

• textes plus variés	20
• étude de thèmes	10
• nouveaux outils d'analyse	12

*Question 25 – Si non, pourquoi ne proposez-vous pas la même approche que celle qu'on vous a enseignée?*

Avant :

- trop traditionnel
- pas d'étude de textes
- appel à la mémorisation
- pas de recherches
- études passives

Aujourd'hui :

- L'enseignement doit être en lien avec le milieu social.
- La méthode doit être en lien avec le monde technologique.

Les enseignants sont conscients de la désuétude de l'enseignement du français. Ils disent ce que cet enseignement devrait être, mais le contexte scolaire ne favorise pas le changement rêvé.

*Question 26 – Quelles sont pour vous les définitions de "texte classique" ?*

Aucune réponse à cette question.

*Question 27 – Quelles sont pour vous les définitions de "texte littéraire" ?*

Aucune réponse à cette question.

Les professeurs n'ont pas l'habitude de faire de distinction entre un texte classique et un texte

littéraire. Ils enseignent le texte qui leur est donné sans poser de question. En plus, ils n'ont pas de formation pour être professeurs de lettres.

*Question 28 – Citez dix œuvres qui pour vous font partie du patrimoine littéraire haïtien.*

ont répondu	31
sans réponse	11

Les œuvres du patrimoine littéraire :

1. Gouverneur de la Rosée	18
2. Les dix hommes noirs	10
3. Ainsi parla l'Oncle	6
4. Compère Général Soleil	6
5. De l'Égalité des Races Humaines	5
6. Rires et pleurs	4
7. Zoune chez sa Mère	3
8. La Famille de Petite Caille	2
9. Les Thazard	2
10. Mère Solitude	2
11. Les arbres musiciens	1

N.B. Les autres titres retenus (35), ne sont que des extraits d'œuvres.

*Question 29 – La transmission de ce patrimoine littéraire est-elle pour vous une des tâches prioritaires de l'enseignement du français au collège?*

Oui (24)	Non (2)	Sans réponse (16)
----------	---------	-------------------

**Non**, parce que :

- le professeur doit avoir une liberté dans le choix de textes qui soient plus appropriés au programme;
- il faut tenir compte du programme officiel.

**Oui**, parce que :

- les élèves doivent connaître ces œuvres 3
- cela fait partie de la culture, de la formation des élèves 2
- les élèves doivent être informés sur leur héritage littéraire pour mieux s'orienter
- c'est ainsi que se transmet la culture
- ce sont des œuvres très riches au plan littéraire 2
- il faut conserver intact ce patrimoine.

*Question 30 – Connaissez-vous le programme officiel?*

Oui 42	Non 0
--------	-------

*Question 31 – Si vous le connaissez, comment le jugez-vous?*

– intéressant	9	– irréaliste	22
– flou	12	– efficace	7
– hypocrite	6	– précis	2
– traditionnel	22	– inadapté	3
– sécurisant	1	– novateur	7

*Question 32 – Pourriez-vous remplir le tableau suivant avec des croix.*

Réponse	32	Sans réponse	10
---------	----	--------------	----

TITRES	Pour moi, c'est une œuvre littéraire.	Il est intéressant de l'étudier en classe.	Je ne connais pas cette œuvre.
Le Tour du monde en 80 jours (Jules Verne)	6	6	16
Le Chien jaune (Georges Simenon)	1	0	23
Vie et mort d'un cochon (R.N. Peck)	1	2	21
* La mort coupée sur mesure (René Depestre)	10	6	11
Mère-Solitude (Émile Olivier)	2	3	19
Chroniques martiennes (R. Bradbury)	2	2	18
Tintin au Tibet (Hergé)	2	2	16
Les Contes du chat perché (M. Aymé)	2	1	17
* Contes diaboliques d'Haïti (M. Barthélémy)	3	6	13
Les Contes de la rue Broca (C.P. Gripan)	1	1	20
Les Enfants de Noé (J. Joubert)	2	5	16
Dix petits nègres (Agatha Christie)	7	7	16
* Les Arbres musiciens (J.S. Alexis)	15	14	14
Mon bel oranger (J.M. de Vasconcelos)	1	1	11
Mondo, et autres histoires (J.M. Le Clézio)	1	0	20
La Guerre des boutons (L. Pergaud)	0	0	17
Hugo le Terrible (Maryse Condé)	4	6	10
* Gouverneurs de la Rosée (J. Roumain)	24	25	0
Texaco (Patrick Chamoiseau)	1	1	19
L'odeur de Café (Dany Laferrière)	6	7	13
La vie devant soi (E. Ajar)	2	4	18
Sans famille (M. Malot)	4	2	19

\* Textes haïtiens

En considérant la colonne "Je ne connais pas cette œuvre", on peut confirmer que les enseignants lisent peu, ils connaissent peu les œuvres, sauf "Gouverneurs de la Rosée".

Question 33 – Étudiez-vous des œuvres de la "littérature jeunesse" en classe?

Oui (1) Non (24) Sans réponse (17)

Pouvez-vous dire pourquoi?

**Oui :**

- permet un enseignement plus adapté et intéressant pour les élèves.

**Non :**

- ignorance des œuvres 6
- le programme trop traditionnel ne fait pas de place à cette littérature 4
- nous ne possédons pas les livres 2

Question 34 – D'une façon générale, si vous faites étudier des œuvres non littéraires à vos élèves ("roman de gare", roman policier, roman-photo, bandes dessinées), quels buts poursuivez-vous?

Ne le font pas : 36 Sans réponse : 6

Le ferait pour :

- donner le goût de la lecture 8
- développer l'imagination 3
- développer le sens de l'observation 4
- éveiller la curiosité 2
- développer la sensibilité 1
- 1



*Question 35 – Avez-vous l'impression que la part de la littérature dans l'enseignement du français,*

<i>tend à diminuer?</i>	21	<i>tend à augmenter?</i>	6
<i>reste stable?</i>	2	Sans réponse	13

*Question 36 – C'est au profit de:*

Science-mathématiques	16	Mathématiques	21
Sans réponse		5	

*Question 37 – Pour étudier un texte en classe avec vos élèves, jugez-vous utile de l'aimer?*

Oui	25	Non	11	Sans réponse	6
-----	----	-----	----	--------------	---

*Pouvez-vous expliquer votre réponse?*

**Oui, il faut l'aimer parce que:**

- le professeur a plus d'intérêt, peut mieux communiquer le goût à l'apprenant 11
- c'est plus clair pour le professeur 4
- le professeur peut mieux capter l'imagination des élèves 1
- le professeur est plus enthousiaste 1
- le professeur est plus à l'aise 1
- le professeur partage mieux son goût de lire 1

**Non, parce que:**

- l'étude doit se faire en fonction de l'importance du texte 2
- on doit respecter les objectifs du programme 1

*Question 38 – Vous sentez-vous soutenu, déstabilisé ou contraint par :*

Sans réponse 6

	Soutenu	Déstabilisé	Contraint
L'équipe des collègues	27	1	3
Vos élèves	24	2	2
La formation que vous avez reçue	29	1	4
Une formation en cours	17	0	1
Les instructions officielles	11	2	13
Les parents d'élèves	18	3	2
L'administration locale	13	4	4
L'inspection	17	5	6

*Question 39 – Pensez-vous que l'étude systématique en classe*

- *rende les textes plus intéressants aux yeux des élèves?* 18
- *ou au contraire risque de détruire le plaisir du texte?* 8
- sans réponse 16

*Pouvez-vous expliquer votre réponse?*

**Rend les textes plus intéressants, parce que :**

- cela facilite la méthode 1
- cela facilite la compréhension 1
- l'élève haïtien ne travaille que dans les salles de classe 1
- cela prépare mieux à l'examen 2
- suscite la curiosité 1
- elle assure une meilleure compréhension 1
- elle favorise la participation de l'élève 2
- elle suscite l'intérêt de l'élève 5
- donne plus de vie à l'enseignement 1



- situation économique des élèves
- niveau de l'enseignement baisse

Ce questionnaire, légèrement adapté, est tiré de :  
Manesse et Grellet, 1994, La littérature du Collège, Paris, coll. "Perspectives didactiques",  
Éditions Nathan, 127 pages.

### Conclusion

Au terme de notre analyse, nous avons soulevé une diversité de problèmes théoriques et pédagogiques de l'enseignement de la littérature en Haïti.

Nous avons constaté que l'on ne peut s'improviser professeur de lettres. Car une des tâches de l'enseignant, c'est non seulement d'amener l'apprenant à réfléchir sur les textes, mais aussi à découvrir la langue, à distinguer la langue du parler quotidien de la langue littéraire: celle des textes, et lui apprendre à lire tous les textes. Danièle Manesse nous dit à ce sujet: "Enseigner la langue et enseigner les textes se concurrencent ainsi dans le collège d'aujourd'hui." (Manelle et al; 1994, p.55)

La question du patrimoine littéraire mérite également qu'on y prête attention, car le collège devient pour l'apprenant le seul lieu de sa transmission. Et enfin, une nouvelle définition de l'enseignement de la littérature permettrait de mettre l'accent sur la lecture, les nouvelles approches de textes et non sur le "savoir citer". (Verrier, 1990, p.17)

**Annexe 3 :**  
**Atelier de vocabulaire**

## Modèle 1

## Atelier de vocabulaire

## LE MOT QUE PERSONNE D'AUTRE N'A TROUVÉ

## Résumé

Les participants nomment, pendant le temps alloué, ce qu'ils voient sur une illustration. Chaque mot écrit par un seul des participants lui mérite un point.

## But

Cette activité vise à faire surgir des mots qui souvent demeurent au niveau du langage passif sans franchir le seuil de la parole spontanée. De plus, lors de l'échange qui a lieu au comptage des points, il arrive que les participants s'enseignent mutuellement de nouveaux termes ou s'apportent des précisions sur le sens de certains mots.

## Groupe d'âge

S'adresse aux enfants qui savent déjà écrire sans trop de peine.

## Matériel

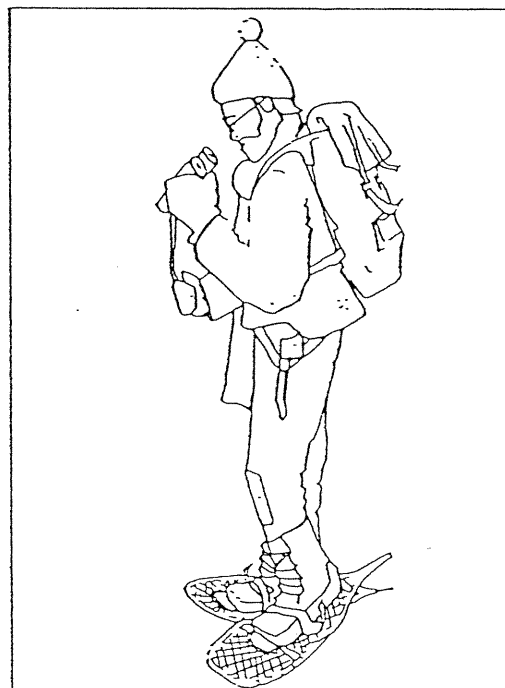
Illustrations diverses collées sur une fiche ou sur un carton. Des illustrations choisies par les enfants seraient probablement plus significatives pour eux que celles apportées par le professeur. Si on ne désire pas travailler les couleurs, une illustration en noir et blanc, qui peut être une simple photocopie, conviendra très bien à cette activité.

## Déroulement

Le maître fournira aux élèves des illustrations et une fiche sur laquelle sera décrit le déroulement de l'activité.

## LE MOT QUE PERSONNE D'AUTRE N'A TROUVÉ

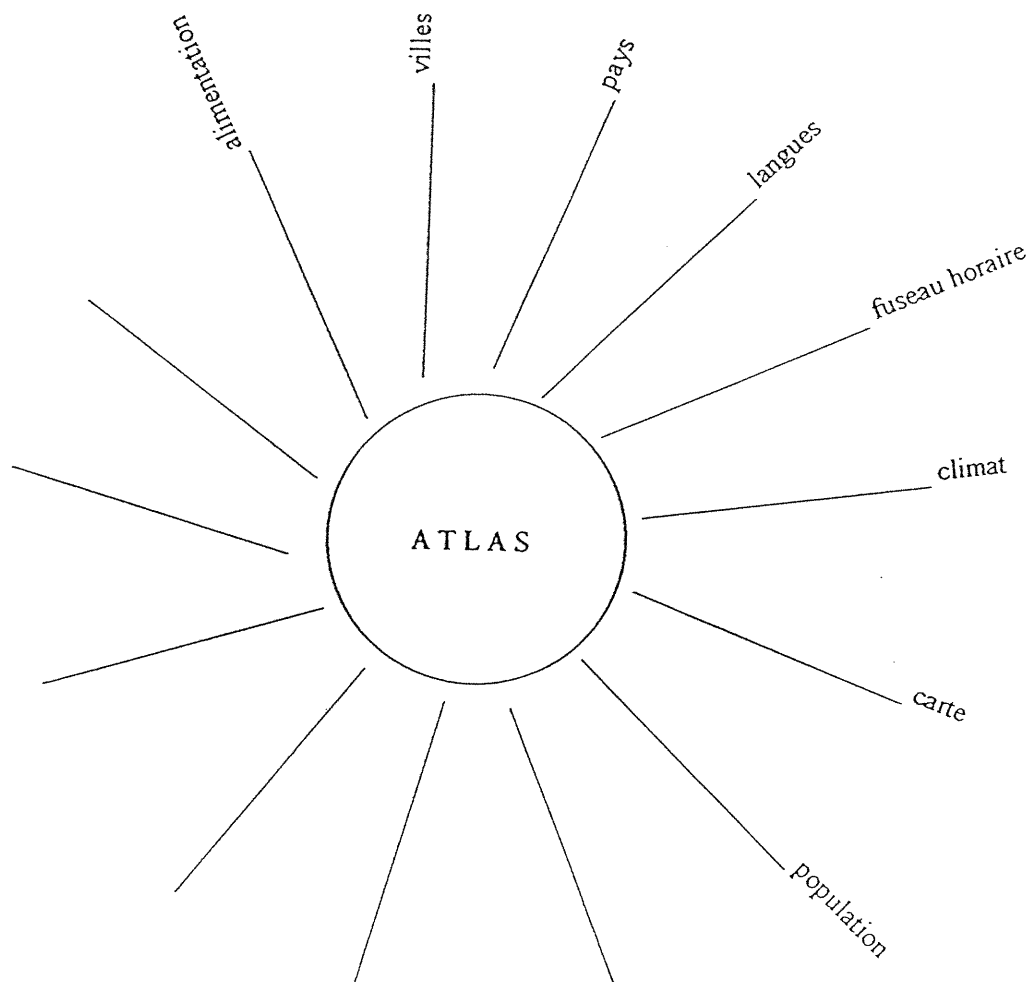
- Équipe de trois ou quatre.
- Préparez vos crayons et vos papiers à l'avance.
- Au signal, l'un des membres de l'équipe retourne la fiche sur laquelle est collée une illustration.
- Chacun écrit alors le plus de mots possible représentant quelque chose qu'il voit sur l'image. Ça peut être un geste, une qualité, un objet, etc.
- Lorsque le temps est écoulé (de deux à quatre minutes), les participants lisent tour à tour leurs mots et comptent un point pour chaque mot que personne d'autre n'a trouvé.
- L'orthographe ne compte pas.
- En cas de doute sur le sens d'un mot, le dictionnaire peut vous aider.



**Annexe 4**

**La carte d'exploration  
pour enseigner le vocabulaire**

### La carte d'exploration



**Annexe 5**

**Le questionnement réciproque:  
un modèle pour l'enseignement**



## Le questionnement réciproque à partir d'un conte

Méthode de questionnement réciproque exemple de découpage d'un texte et déroulement			
1. Lecture silencieuse Fragment 1	Une fois, je ne pourrais pas vous nommer de nom, – c'était une histoire de pacte avec le démon. C'était un homme à qui on faisait un gros procès; il était ruiné; il lui aurait resté seulement le chemin. Il avait une grosse famille, puis il était bien en peine.	8. Questions par le professeur sur F4	
2. Questions par les élèves sur F1		9. Lecture silencieuse Fragment 5	“Tu vas aller chercher le curé.” Il devait venir à telle heure, un soir, chercher l'enfant. Ça fait qu'il conte ça au curé, et le curé dit: “Vous avez vendu l'âme de votre enfant au diable. Je vais bénir votre enfant.” Puis il dit: “Quand le démon arrivera, soyez hardis, parce qu'il va se passer quelque chose qui ne sera pas beau à voir.” Comme de fait la porte s'ouvre, cet homme-là entre. Il ne dit pas bonjour ni rien; il dit: “Je viens chercher mes biens.” Le curé avait une médaille, un collier. Il jette ça dans le cou du petit garçon. Là, le démon, la rage le prend: il ne passe par la porte; il sort par un châssis, puis il amène le châssis avec lui. Puis une botucane, ça sentait le soufre. Ils sont partis dehors, deux ou trois heures de temps; ça empestait le soufre. Le curé dit: “Vous avez été chanceux que je sois ici. Le démon l'aurait emmené; vous aviez vendu l'âme de votre enfant.”
3. Lecture silencieuse Fragment 2	Toujours qu'un bon soir, il rencontre un jeune homme sur son chemin. Ils se mettent à mettre à parler. Le jeune homme était habillé en noir, et il parlait très bien. Puis ce gars-là, il se met à parler, à ra-conter son histoire; puis il raconta qu'il perdait son procès, et qu'il serait complètement ruiné. Ce jeune homme-là l'écoutait. Il dit: “Monsieur, je peux vous sauver de cela, moi. Je vous garantis que vous allez gagner votre procès et que vous n'aurez pas un sou à déboursier.”	10. Discussion maître-élèves sur le texte; projet de lecture de contes sur les interventions du démon; projet d'enregistrer des contes narrés par des grands-parents...	
4. Questions par le professeur sur F2		<b>1. Conte raconté par M. Henry Lessard, 74 ans, Saint-René. In DUPONT, J.-Cl. <i>Le légendaire de la Beauce</i>. Québec. Éditions Garneau, 1974, pp. 92-93.</b>	
5. Lecture silencieuse Fragment 3	Ça fait que là, le vieux se plante, et dit: “Comment vais-je m'y prendre pour gagner ce procès? – Eh bien, il dit, je vais faire un pacte avec vous. Votre premier enfant qui viendra au monde, on va signer un papier, et c'est moi qui serai maître de son corps et de son âme. Si vous voulez consentir à cela, on va faire un papier, puis votre procès va passer, et ça ne vous coûtera pas un sou.” Ça fait que là, bien, mon Dieu, le vieux accepte, puis il signe. Puis il vend à ce jeune homme-là son premier enfant qui viendra au monde.	<b>Types de questions générées par la méthode du questionnement réciproque</b>	
6. Questions par les élèves sur F3		Types de questions	Définitions
7. Lecture silencieuse Fragment 4	Ça fait que la date du procès est arrivée; puis ils vont paraître en cour; puis le vieux gagne son procès. Quinze ou vingt jours après le procès, tout d'un coup, le jeune homme avec qui il avait fait le pacte arrive à la maison. Puis là, il parle, il demande s'il avait gagné. “Oui, j'ai gagné, puis ça m'a pas coûté un sou. – Bon, maintenant, votre premier enfant votre premier enfant qui va venir au monde, c'est à moi. Je viendrai le chercher quand il aura cinq ou six ans. Il conte ça à sa femme... la femme dit:	Objets	
		Littérales	Questions dont la réponse est <i>explicitement</i> repérable dans le texte.
		Inférentielles	Questions dont la réponse est <i>implicitement</i> déductible du texte.
		Critiques/ Évaluatives	Questions dont la réponse est <i>largement</i> fondée sur le vécu du lecteur.
			Fonctionnement de la langue et du discours; valeurs socio-culturelles;
			Fonctionnement de la langue et du discours; valeurs socio-culturelles.
			Fonctionnement de la langue et du discours; valeurs socio-culturelles.

**Annexe 6**

**Lettre à un personnage du roman:  
consignes pour la tâche de production écrite**

**Lettre à un personnage du roman****Fiche de travail de l'apprenant****Thème : La quête du bonheur : lecture de l'extrait du roman (pp.123-124)***La perspective d'un grand voyage***Activité 13 (b)**

*Écrire une lettre à Louise pour lui dire ce que tu penses du voyage en bateau. Faire ressortir les difficultés qu'elle peut rencontrer, les dangers et les risques d'une telle décision.*

**Annexe 7**

**Contrôle de lecture 1 du roman:  
Le Cri de l'oiseau rouge**

## Contrôle de Lecture 1

Fiche de travail – Apprenant

Nom \_\_\_\_\_

### Le cri de l'oiseau rouge

#### Activité 4

Questionnaire ouvert : Il s'agit de répondre ponctuellement par un nom (de personnage, d'objet, de lieu, etc.). Ne pas revenir sur une réponse déjà écrite.

Répondre à toutes les questions, même s'il y a un doute.

- 1- Nom et lieu où débute l'action \_\_\_\_\_
- 2- Nom du professeur d'école \_\_\_\_\_
- 3- Nom de la femme de Monsieur Augustin \_\_\_\_\_
- 4- Nom de la tante de Sophie \_\_\_\_\_
- 5- Nom du prêtre par lequel grand-mère Ifé veut que ses funérailles soient chantées  
\_\_\_\_\_
- 6- Nom du vendeur de borlette \_\_\_\_\_
- 7- Nom de la bonne amie de Tante Atie \_\_\_\_\_
- 8- Nom du marchand de charbon tué par les tontons macoutes \_\_\_\_\_
- 9- Nom de la mère de Sophie \_\_\_\_\_
- 10- Nom de l'amant de Martine \_\_\_\_\_
- 11- Nom du mari de Sophie \_\_\_\_\_
- 12- Nom de l'enfant de Sophie \_\_\_\_\_
- 13- Nom du lieu habité par Sophie et Joseph \_\_\_\_\_
- 14- Nom de l'ancien amoureux de tante Atie \_\_\_\_\_
- 15- Nom de la pédiatre de Brigitte \_\_\_\_\_
- 16- Nom de la psychologue \_\_\_\_\_
- 17- Nom de la mère de Louise \_\_\_\_\_
- 18- Nom du garçon qui s'amuse avec le cerf-volant \_\_\_\_\_
- 19- Nom de l'étudiante éthiopienne qui avait subi dans son enfance l'excision  
du clitoris et l'infibulation des grandes lèvres \_\_\_\_\_
- 20- Nom de la femme mexicano-américaine qui avait été violée par son grand-père  
pendant dix ans \_\_\_\_\_

**Annexe 8**

**Contrôle de lecture 2 du roman:  
Le Cri de l'oiseau rouge**

## Contrôle de Lecture 2

**Fiche de travail – apprenant**  
**Activité 18**

Nom \_\_\_\_\_  
Troisième

### Le cri de l'oiseau rouge

**Questionnaire à choix multiples : Encercler la bonne lettre**

- 1- Le nom de la grand-mère de Sophie
  - a) Atie
  - b) Louise
  - c) Ifé
- 2- Sophie atteignant ses 12 ans, va trouver sa mère à:
  - a) Dame-Marie
  - b) Providence
  - c) New York
- 3- Sophie est confiée à sa tante lorsque:
  - a) sa mère meurt
  - b) sa mère travaille comme restavek dans une famille
  - c) sa mère est partie à New York
- 4- Sophie et Atie demeuraient ensemble à:
  - a) Dame-Marie
  - b) Croix des Rosets
  - c) Brooklyn
- 5- Atie vit:
  - a) des travaux des champs et de la coupe de la canne
  - b) des travaux de couture
  - c) de ce qu'elle reçoit de sa soeur de l'étranger
- 6- Atie quitte Croix des Rosets
  - a) parce qu'elle s'ennuie de sa mère Ifé
  - b) parce que Sophie est partie pour retrouver sa mère
  - c) parce que Ifé ne peut plus vivre seule
- 7- L'enfant qu'Atie a élevé se nomme
  - a) Stéphane
  - b) Lotus
  - c) Sophie
- 8- Les habitants de Croix de Rosets se réunissent pour:
  - a) célébrer la fête des mères
  - b) prendre des repas à la fortune du pot
  - c) apprendre un métier
- 9- Les habitants de Croix des Rosets étaient pour la plupart des:
  - a) maîtres d'école
  - b) des employés d'usines
  - c) des joueurs de baseball
- 10- Sophie et son mari habitent dans une veuille appelée:
  - a) Brooklyn
  - b) Providence
  - c) Coney-Island
- 11- Le nom de l'ami de Sophie est:
  - a) Henry Napoléon
  - b) Joseph Wood
  - c) Marc Jolibois
- 12- L'ami(e) de Tante Atie s'appelle:
  - a) Dessalines
  - b) Louise
  - c) Man grace
- 13- Martine meurt un jour
  - a) en présence de Marc
  - b) seule en provoquant son avortement
  - c) entourée par les gens de Dame-Marie
- 14- Martine dans sa jeunesse, avant de laisser Haïti, aimait:
  - a) les hibiscus
  - b) les jonquilles
  - c) les bougainvillées
- 15- Lors de la veillée mortuaire, la famille
  - a) pleure la mort de Martine et se lamente à grands cris
  - b) partage, avec Liab et les autres gamins errants, un grand pot de thé
  - c) discute et fait l'éloge de Martine
- 16- En arrivant en Haïti, Marc
  - a) était heureux de se retrouver au pays
  - b) semblait avoir peur des Macoutes
  - c) parlait sans s'arrêter
- 17- Après les funérailles de Martine, Sophie
  - a) s'installe définitivement à Dame-Marie
  - b) revient sur les lieux du viol de Martine pour se libérer du fantôme de son père
  - c) rentre aux États-Unis avec Tante Atie
- 18- Martine, dans son cercueil,
  - a) portait une belle robe mauve
  - b) avait ses gants rouges
  - c) n'avait pas de souliers
- 19- Pour les funérailles de Martine, la famille
  - a) portait la couleur rouge
  - b) portait la couleur jaune
  - c) leurs couleurs étaient variées
- 20- Martine était enterrée
  - a) dans une fosse
  - b) était incinérée
  - c) était dans un caveau

**Annexe 9**

**Questionnaire sur les habitudes de lecture  
pour dresser un portrait des apprenants  
et résultats**



### **Le questionnaire d'enquête**

Cette enquête présentée sous forme de questionnaire (12 questions) a pour but de tenter d'appréhender les goûts des apprenants (questions 1-2-5), leurs pratiques (questions 6-7-8), leurs représentations en matière de lecture (questions 9-10-11-12), et leurs systèmes de valeurs (questions 3-4) (Dufays *et al.*; 1996, p.140).

Le dépouillement des réponses permettra d'établir le profil des apprenants et de relever les principales tendances qui les caractérisent. Le partage autour du résultat du questionnaire d'enquête n° 1, sera l'occasion de discussion, de confrontation, d'avis divergents et de justification de réponses laconiques, et permettra également d'introduire l'intervention.

## *Le questionnaire d'enquête sur les habitudes de lecture*

Nom \_\_\_\_\_ Prénom \_\_\_\_\_  
 Répondre individuellement à ce questionnaire. Le faire sincèrement, sans concession.  
 Nous y reviendrons à la fin du trimestre.

- 1 - Aimes-tu la lecture? Pourquoi? \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_
- 2 - Quels genres de livres aimes-tu lire?  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_
- 3 - Que penses-tu de la bande dessinée? Est-ce un genre mineur?  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_
- 4 - La littérature est-elle plus importante que le cinéma?  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_
- 5 - Combien de livres as-tu lus pendant les dernières vacances?  
 Peux-tu citer leurs titres et leurs auteurs?  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_
- 6 - En dehors du travail scolaire, combien de temps consacres-tu par jour à la lecture?  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_
- 7 - Quand tu aimes un livre, le prêtes-tu à des amis?  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_
- 8 - Selon toi, quel est le meilleur endroit pour lire?  
 Quel est le meilleur moment pour lire?  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_
- 9 - Peux-tu citer des noms de quelques librairies?  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_
- 10 - Peux-tu citer quelques maisons d'édition?  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_
- 11 - D'après toi, est-il possible de vivre dans un monde sans livres?  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_
- 12 - Complète par quelques lignes le début de la phrase suivante: Lire pour moi, c'est .... \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

Pourquoi ?

1 - Aimes-tu la lecture ?

Résultats Q E A V		Résultats Q E A P		Q E A V →	combien	combien	← Q E A P
OUI	Sans réponse	OUI	Sans réponse				
20		20		Mieux s'exprimer	9 (45 %)	8 (40 %)	Mieux s'exprimer
				Acquisition de mots nouveaux	8 (40 %)	4 (20 %)	Enrichir le vocabulaire
				Mieux écrire	5 (25 %)	6 (30 %)	Mieux écrire
				Enrichir ses connaissances	4 (20 %)	15 (65 %)	Enrichir ses connaissances
				Se distraire	2 (10 %)	-	
				Tenir sa mémoire en éveil	1 (5 %)	-	
						3 (15 %)	Ouvrir son intelligence
						2 (10 %)	Développer son imaginaire
N.B: Certains apprenants ont donné plus d'une réponse							

Les résultats de la 2<sup>e</sup> enquête avant / après restent en général stables par rapport à ceux de la 1<sup>re</sup>. Signalons, toutefois, que quatre fois plus de répondants ont reconnu la lecture comme source d'enrichissement des connaissances, lors de la seconde enquête.

Signalons aussi que la fonction mnémotechnique ou la dimension d'évasion liée à la lecture a été remplacée par le développement de l'imaginaire et par l'ouverture de l'intelligence comme effets de la lecture.

Le fait que la fonction d'enrichissement du vocabulaire a été moins mentionnée au profit de l'enrichissement des connaissances, pourrait-il nous permettre d'inférer que leur regard sur la lecture s'est nuancé sinon approfondi ?

#### Commentaires:

Malgré le petit nombre de sujets, nous avons choisi de discuter de nos résultats en terme de pourcentage et ce pour en faciliter la lecture. Avant et après l'expérimentation, les 20 apprenants disent qu'ils aiment la lecture. Cette unanimité pourrait nous porter à nous demander s'il s'agissait là d'un moyen de se conformer aux attentes de la chercheuse? La recherche ne permet pas de répondre à cette question.

Au début de l'expérimentation, la lecture leur apparaissait, à 45%, comme un moyen pour mieux s'exprimer. Ils ont découvert à la fin de l'expérimentation, à 65%, que la lecture est une source d'enrichissement alors qu'avant, ils n'y croyaient qu'à 20%. De toute évidence, ils ont cheminé au cours de l'expérimentation; ils croient davantage à l'utilisation de la lecture.

2 – Quels genres de livres aimes-tu lire ?

Réponses aux questions Q E A V		Réponses aux questions Q E A P	
	combien	sans réponse	combien
Romans d'amour	9 (45 %)	-	11 (55 %)
Harlequin	8 (40 %)		7 (35 %)
Psychologie	8 (40 %)		6 (30 %)
Comique	3 (15 %)		3 (15 %)
Histoires	3 (15 %)		6 (30 %)
Séjour	2 (10 %)		-
B D	1 (5 %)		-
Scientifique, encyclopédie	2 (10 %)		-
Poésie	1 (5 %)		-
		-	2 (10%)
		-	2 (10%)
		-	1 (5 %)
		-	1 (5 %)

## Question 2 : Commentaire

Parmi les genres littéraires cités, les romans d'amour semblent le genre le plus apprécié chez les adolescents de 15 – 16 ans: 45% avant; 55% après.

Comme pour la question 1, les résultats demeurent sensiblement les mêmes à la seconde enquête. On remarque que certains élèves mélangent genre (roman d'amour) et format (roman photo), ainsi que genre et auteur (Séguir).

Cependant, certaines réponses pourraient être regroupées: roman d'amour, Harlequin et psychologie et qui sait "histoires". De la même manière, scientifique et encyclopédie pourraient être regroupés sous le genre documentaire. Si nous les avons distingués, c'est pour que le lecteur ait accès aux représentations mentales des répondantes (Gervais, 1997, p 32).

## 3 – Que penses-tu de la B. D ?

Réponses aux questions Q E A V			Réponses aux question Q E A P
Fait pour rire, amusant comique	13 (46%)	3 (23 %)	
Genre mineur, fait pour les petits, pas intéressant	12 (43 %)	8 (61 %)	
Dessins aident à mieux comprendre l'histoire	3 ( 1 %)	-	
Livres d'images	-	1 ( 8 %)	
Je n'en sais rien		1 ( 8 %)	
Total des réponses	28 (100%)	13 (100%)	

N.B: Certains apprenants ont donné plus d'une réponse.

Commentaire:

Alors que nous avons obtenu 28 réponses lors de la première enquête, nous n'obtenons que 13, lors de la seconde. Se pourrait-il qu'encore sous l'effet du roman étudié, les apprenants n'aient pas jugé la question suffisamment digne d'intérêt.

Les apprenants semblent avoir peu d'intérêt pour la BD. Plus de 6% des réponses, au début de l'expérimentation, décrivent ce genre comme comique, fait pour rire, amusant, contre 23% après. Toutefois, rien ne nous permet d'inférer non plus qu'ils l'aiment ou ne l'aiment pas. 43% des réponses indiquent que, pour les apprenants, la BD est un genre mineur contre 61% après. Rien ne nous permet d'affirmer que ces réponses sont stéréotypées, ni qu'elles veulent répondre aux attentes des adultes. L'étude du roman a joué, compte tenu du peu de réponses obtenues lors du deuxième questionnaire d'enquête.

## 4 – La littérature est-elle plus importante que le cinéma ?

	Q E A V		Q E A P	
Littérature	20		15	
Raisons +	Nous fournit plus de connaissances	6 (30 %)	Sans littérature pas de cinéma	1 (5 %)
	Fait connaître les sociétés	1 (5 %)		
	Touche le réel	1 (5 %)		
	Fournit les documents	1 (5 %)		
Littérature -		-		1 (5 %)
Littérature =		-		3 (15 %)
Aucune réponse		-		-
Total	20		20	

## Commentaire

Après l'expérimentation, 5 apprenants nuancent davantage leur pensée: un croit que la littérature est plus importante que le cinéma (5%); trois la trouvent d'égale importance (15%); un va même ajouter que sans littérature il n'y a pas de cinéma (5%).

Comment expliquer cette variation entre le 1<sup>er</sup> questionnaire d'enquête et le second ? Se pourrait-il que la démarche didactique, en plus d'avoir un effet sur les connaissances, en ait eu aussi une sur les attitudes ?



5 – Combien de livres as-tu pendant les derniers vacances ? Peux-tu citer leurs titres et leurs auteurs ?

Nombre de livres lus par répondants								Sans mention		Mention de			
0		1 - 5		6 - 10		11 - 15		Beaucoup		titres		auteurs	
AV	AP	AV	AP	AV	AP	AV	AP	AV	AP	AV	AP	AV	AP
4	2	6	10	2	4	2	-	4	-	7	10	0	10
25 %	13 %	38 %	63 %	13 %	25 %	13 %	0 %	25 %	-	44 %	63 %	0 %	63 %

N.B: Les chiffres de la 4<sup>e</sup> rangée représentent le nombre de répondants  
6 apprenants n'ont fourni aucune réponse ni avant 4 (20%); ni après 2 (10%).

Commentaire:

La répartition des réponses "avant – après" nous laisse perplexe. On se serait attendu à une réponse identique à une question identique d'autant plus qu'elle référerait aux mêmes vacances. Dans quelle mesure pouvons-nous accorder foi à ces réponses? Quoi qu'il en soit, d'après nos propres observations, les réponses au 2<sup>e</sup> questionnaire semblent correspondre davantage à la réalité.

6 – En dehors du travail scolaire, combien de temps consacres-tu par jour à la lecture?

Durée: nombre d'heures															
1/2		1		2		3		4		5		6		7	
AV	AP	AV	AP	AV	AP	AV	AP	AV	AP	AV	AP	AV	AP	AV	AP
1	1	4	4	5	7	3	4	1	1	2	1	0	1	1	0
5	5	20	20	25	35	15	20	5	5	10	5	0	5	5	0
%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%

N. B: Les chiffres au dessous de AV et AP, représentent le nombre d'apprenants.

Ne lit pas		Aucune Réponse	
AV	AP	AV	AP
1	0	2	1
5	0	10	5
%	%	%	%

Commentaire:

En observant les chiffres de ce tableau, il est possible de remarquer une augmentation du nombre de répondants qui disent lire 2 ou 3 heures par jour. Toutefois, comme les apprenants suivent, chaque jour, 5 heures de cours, les réponses qui excèdent 3 heures semblent excessives. Ces réponses seraient-elles données pour répondre aux attentes de l'enseignant-chercheur?.



7 – Quand tu aimes un livre, le prêtes-tu à des amis ?

QEAV		QEAP	
OUI	NON	OUI	NON
12 (60 %)	8 (40 %)	14 (70 %)	6 (30 %)

Commentaire:

60% avant et 70% après disent qu'ils acceptent de prêter un livre qu'ils aiment contre 40% avant contre 30% après. Les apprenants ont donné plusieurs réponses, chacun, à cette question. Nous comptons ici le nombre de mentions. Ils semblent avoir davantage le goût de communiquer ou de partager leur plaisir de lire. Cette légère augmentation de 10% est de bon augure.

8 a – Selon toi quel est le meilleur endroit pour lire ?

	Q E A V 	 Q E A P	
Chambre	14 (70 %)	13 (65 %)	
Lieu calme	5 (25 %)	5 (25 %)	
Salon devant la TV	1 (5 %)		-
Sur la plage	-	1 (5 %)	
Bibliothèque	-	1 (5 %)	
Total	20	20	

8 b - Quel est le meilleur moment pour lire ?

Quand on est bien disposé	6 (65 %)	4 (20 %)	
Quand on est libre	4 (20 %)	2 (10 %)	
Les soirs	3 (15 %)	6 (30 %)	
Le matin	2 (10 %)	2 (10 %)	
Week - end	2 (10 %)	( 0 %)	
Quand on est triste	2 (10 %)	1 (5 %)	
Quand on est seul	( 0 %)	1 (5 %)	
A la campagne	( 0 %)	1 (5 %)	
Je ne lis pas par plaisir	1 (5 %)	( 0 %)	
Total	20	20	

Commentaire:

Les 20 répondants ont répondu aux 2 questions (a et b). 70% des apprenants contre 65% trouvent que la chambre est le lieu idéal pour lire. 25% recherchent un lieu calme. 1% préfère le salon et 1% la bibliothèque. L'apprenant qui lit dans le salon, devant la TV, peut être compté comme celui qui ne lit pas, à moins d'avoir une forte capacité de concentration.

Quant au meilleur moment, 65% contre 20% lisent, disent-ils, quand ils sont bien disposés; 20% contre 10%, quand ils sont libres; 10% contre 5%, quand ils sont tristes; la lecture semble être pour ces derniers, une réponse à la solitude.

Ils lisent le soir d'abord (30% QEAP) et cette information remplace "quand on est bien disposé" (QEAV). On note donc un léger changement.

L'accent est mis sur l'état physique et psychologique, ce qui sous-tend que la lecture constitue un effort. De plus, les moments cités sont très variés.

## 9 - Peux -tu citer des noms de quelques librairies ?

Noms des librairies	Q E A V	Q E A P
Des jeunes	16 (80 %)	17 (85 %)
La Lumière	10 (50 %)	10 (50 %)
Le Flambeau	9 (45 %)	11 (55 %)
L'Etoile	5 (25 %)	5 (25 %)
Melissa	3 (15 %)	6 (30 %)
C.R.A (La librairie du Collège)	2 (10 %)	2 (10 %)
Je n'en connais pas	1 ( 5 %)	- ( 0 %)
Aucune réponse	( 0 %)	2 (10 %)

## Commentaire:

Entre le temps 1 et le temps 2 de la recherche, on reconnaît qu'il y a 6 librairies connues et que le nombre de répondants qui les connaissent augmente légèrement (30%) dans les réponses au 2<sup>e</sup> questionnaire d'enquête. Il s'agit des librairies: des jeunes, Flambeau, et Mélissa. Seulement 10% d'apprenants ont cité la librairie du Collège (CRA).

## 10 – Peux-tu citer quelques maisons d'édition ?

Maisons d'édition	Q E A V	Q E A P
Des champs	15 (75 %)	14 (70 %)
Hachette	10 (50 %)	13 (65 %)
Hatier	2 (10 %)	4 (20 %)
Seuil	0 (0 %)	2 (10 %)
Pygmalion	0 (0 %)	2 (10 %)

## Commentaire:

70 à 75% des apprenants connaissent les deux éditeurs les plus connus, 50 à 65% en connaissent un 3<sup>e</sup>. A la fin de l'expérimentation 10 à 20% en ont découvert un 4<sup>e</sup>. Seulement 10% ont cité la maison d'édition du livre d'étude, à la fin de l'expérimentation (Pygmalion).

11 – D’après toi: est-il possible de vivre dans un monde sans livre ? Pourquoi ?

Q E A V → NON (20)		OUI (0)		Q E A P → NON (20)		OUI (0)	
Raisons données		Nombre apprenants		Raisons données		Nombre apprenants	
Ces documents écrits sont importants		2 (10 %)		Le livre, c’est la mémoire du temps		4 (20 %)	
Pas de livres ? pas de lecture		2 (10 %)		Sans lecture, nous sommes voués à la médiocrité		3 (15 %)	
Le français serait en péril		2 (10 %)		Sans livre, que serions-nous sur le plan social, culturel, littéraire ?		3 (15 %)	
Le livre est une source de connaissance		2 (10 %)					
Les livres nous enrichissent		2 (10 %)					
Avec les livres, on connaît les histoires		1 (5 %)		Ce serait le vide, le désert		1 (5 %)	
Nous serions des illettrés sans livre		1 (5 %)					
Sans justification		10 (50 %)		Sans justification		9 (45 %)	

N.B: Les apprenants ont donné plus d’une réponse



### 11 - Commentaire:

Tous les apprenants, soit avant ou après, disent qu'on ne peut pas vivre dans un monde sans livre. Leurs justifications à cette question vont à peu près dans le même sens. 50 contre 45% ne donnent aucune justification.

Les apprenants ont invoqué légèrement plus de raisons avant qu'après. 50% justifient leur réponse (QEAV) contre 55% (QEAP).

La moitié des répondants ne donnent pas de justifications. Est-ce parce qu'ils étaient fatigués, l'écriture en français n'étant pas pour eux, une pratique facile?

Est-ce parce qu'en répondant "non" ils avaient l'impression d'avoir tout dit?

12 - Complète par quelques lignes la phrase suivante: “ Lire pour moi, c’est...”

		QEAV	QEAP
Volet affectif	ma façon d’être libre	1 ( 5%)	0 ( 0 %)
	me faire plaisir	2 (10%)	1 ( 5 %)
	sortir de ma solitude	4 (20%)	1 ( 5 %)
	m’ouvrir à moi-même	0 ( 0%)	2 (10 %)
Volet cognitif	m’instruire, enrichir mes connaissances, me cultiver	16 (80%)	13 (65%)
	maîtriser mon français, enrichir mon vocabulaire, améliorer mon style	6 (30 %)	17 (85%)
	connaître des auteurs	1 ( 5 %)	0 ( 0%)
	me développer l’esprit, développer mon intelligence mieux comprendre	1 ( 5%)	1 ( 5 %)
Volet stratégique	chercher des pistes de solutions aux problèmes posés.	0 ( 0 %)	1 ( 5 %)
	utiliser mon dictionnaire	0 ( 0 %)	1 ( 5 %)

Commentaire:

Les apprenants avaient à compléter une phrase pour dire ce que la lecture représente pour eux . Les réponses sont diversifiées surtout dans le deuxième questionnaire. Les phrases ne sont pas stéréotypées; on peut avancer qu’il y a un début de prise de conscience sur les bienfaits de la lecture, une ouverture plus grande, une meilleure compréhension de la nature de l’acte de lire.

Les réponses à cette 12<sup>e</sup> question du questionnaire d’enquête montrent que les apprenants sont sensibilisés aux aspects cognitifs de la lecture. Lire, c’est se cultiver (80%, 65%); c’est aussi un moyen de maîtriser davantage le français.(30%, 85%).

**Annexe 10**

**Description et résultats de l'entrevue individuelle  
pour évaluer la compréhension en lecture  
et la compréhension linguistique  
des annotations de l'enseignant**

### ***L'entrevue semi-structurée sur la compréhension en lecture***

L'entrevue, comme le questionnaire, est nécessaire pour explorer. C'est un procédé flexible. Elle peut être soit non structurée, semi-structurée ou structurée. Dans l'entrevue non structurée, l'enseignant recueille des idées et des opinions sur un thème donné. Par exemple, il pose des questions de ce genre: "*Que pensez-vous de la sortie de classe d'hier?*" Avec l'entrevue semi-structurée, l'enseignant oriente les réponses de l'apprenant en ajoutant des sous-questions pour permettre à l'apprenant de clarifier sa pensée. L'entrevue structurée soumet une série de questions à l'apprenant, lesquelles contrôlent les réponses. Dans cette forme d'entrevue, les formes d'égarement sont limitées (Lavoie *et al.*, 1996, p.190).

#### **Nous avons utilisé l'entrevue semi-structurée pour notre recherche.**

Pour l'entrevue, nous avons fixé deux objectifs

- *Premier objectif*

Évaluer la compréhension des apprenants en lecture, à partir d'un extrait du roman (pp.123-126). Comment? À partir de l'extrait déjà lu en classe, l'apprenant doit produire oralement un message clair, en faisant des liens entre les informations. Voici les critères d'évaluation fixés:

- Identification des idées principales
- Enchaînement logique des idées
- Interférence avec la langue première
- Compréhension juste (cf. *Tableau XXI*)

- *Deuxième objectif*

Évaluer de façon formative la compréhension de la correction du français langue d'enseignement, à partir d'une activité de production écrite, corrigée par la chercheure. Comment? L'apprenant choisit et recopie une phrase de son choix dont la formulation écrite a fait l'objet d'une correction de la part de la chercheure. L'apprenant explique oralement comment il comprend la correction, puis il modifie la phrase (recopiée) de façon à ce que celle-ci soit correcte. Chaque fois que l'apprenant éprouve des difficultés ou se trouve dans l'erreur, la chercheure pose des questions de clarification dans le but d'aider l'apprenant. Voici les critères d'évaluation fixés:

- Construction du sens de la phrase
- Structure grammaticale logique
- Choix des mots
- Phrases ambiguës inhérentes à la langue
- Ordre des mots (cf. *Tableau XXII*).

Remarquons que, pour le premier objectif, nous avons choisi un extrait du roman, pages 123-126. Pour le deuxième objectif, les apprenants, à partir de ce même extrait, ont à écrire une lettre à un personnage, c'est ce qui fera l'objet de l'activité 13(b) (voir Annexe 6, Lettre à un personnage, et *Tableau XXII*).

**TABLEAU XXI**

*L'entrevue  
Tableau de Compilation des Résultats – Ire partie : la Lecture*

Objectif : Comment? Observations	Évaluer la compréhension en lecture d'un extrait de roman, pp. 123-126. L'apprenant produit un message clair en faisant des liens entre les informations.		Total 1	Total 2	Total 3
	Nombre des apprenants				
1.1 Identification des idées principales					
1.2 Reconnaissance de liens entre les idées					
1.3 Compréhension globale du texte					
1.4 Intelligibilité du message					
1.5 Non interférence avec la L1					

Cote : 1 = objectif atteint      2 = en cours d'apprentissage      3 = très loin d'être atteint

## TABLEAU XXII

*L'entrevue*  
*Tableau de Compilation des Résultats – 2e partie : la Langue*

Objectif :	Évaluer la compréhension de la correction du français langue d'enseignement, à partir d'une activité corrigée (n° 13b) : lettre à un personnage du roman		Total 1	Total 2	Total 3
	Comment?	L'apprenant réécrit une phrase de son choix dont la formulation a fait l'objet d'une correction de nature syntaxique ou grammaticale.			
Observations	Nombre des apprenants		1	2	3
2.1 Construction correcte de la phrase			20		
2.2 Choix approprié des mots					
2.3 Phrases non ambiguës					
2.4 Respect de l'ordre des mots (syntaxe)					

Cote : 1 = objectif atteint      2 = en cours d'apprentissage      3 = très loin d'être atteint

### *L'entrevue proprement dite*

Tout au long de l'entrevue qui dure entre 7 à 10 minutes, l'enseignant note ses remarques selon les critères d'observation fixés.

La série d'entrevues individuelles semi-structurées se déroule sur trois semaines, à raison de deux apprenants par jour (1 apprenant de chacune des classes). Elle se passe dans la classe, au moment où les apprenants travaillent en équipe.



Pour décrire et analyser la performance des apprenants, nous examinerons les données issues:

- 1) de l'entrevue,
- 2) des contrôles,
- 3) du journal de bord.

Résultats de l'entrevue sur la compréhension en lecture et commentaires.

L'entrevue semi-structurée sur la compréhension en lecture visait deux objectifs: d'une part, évaluer la compréhension des apprenants au moyen d'un extrait de roman. Ils devaient le lire et redire dans leurs propres mots le contenu de cet extrait. La chercheuse, à l'aide de questions, les amenait à clarifier leur message.

L'entrevue semi-structurée visait d'autre part, à évaluer la compréhension de la correction d'une lettre à un personnage du roman, lettre rédigée par les apprenants. Ils devaient réécrire une phrase de la lettre dont la formulation avait fait l'objet d'une correction de nature syntaxique ou grammaticale.

Evaluation de la compréhension des apprenants.

Le tableau XXI-a, présente les cinq degrés de compréhension en lecture suivants: identification des idées principales, reconnaissance des liens entre les idées, compréhension globale du texte, intelligibilité du message produit et non-interférence avec la langue première.

TABLEAU XXI-b — *Compilation des résultats de l'entrevue : 1re partie*

**Objectifs :** Évaluer la compréhension en lecture, d'un extrait de roman (pp.123-126)

**Comment :** L'apprenant produit un message clair en faisant des liens entre les informations.

Observation	No des apprenants	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	Moyenne par question
1.1 Identification des idées principales	3	3	2	2	1	2	2	2	2	3	3	3	2	2	2	2	2	1	2	3	3	2,35
1.2 Reconnaissance des liens entre les idées	3	2	2	1	2	2	2	2	2	3	3	3	2	2	2	2	1	1	1	3	3	2,1
1.3 Compréhension globale du texte	2	3	2	2	2	2	2	2	2	3	2	3	2	2	2	2	1	2	2	3	2	2,15
1.4 Intelligibilité du message produit	2	2	2	1	2	2	2	2	2	3	2	3	2	2	2	2	1	1	1	2	2	1,9
1.5 Non-interférence avec la L1	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	1	2	2	3	3	2,75
<b>Moyenne par apprenant</b>		2,6	2,6	2,4	1,4	2,2	2,2	2,2	2,2	3	2,6	3	2,2	2,2	2,2	2,2	1,2	1,4	1,6	2,8	2,6	

Légende : 1 = objectif atteint

2 = en voie d'être atteint

3 = loin d'être atteint

Les résultats chiffrés dans le tableau XXI-b permettent de dégager les constats suivants:

- Pour la section "identification des idées principales" 11 apprenants sur 20 sont en cours d'apprentissage contre 7 qui ne réussissent pas du tout.
- En ce qui concerne "la reconnaissance des liens" entre les idées, 5 y parviennent contre 10 qui sont en cours d'apprentissage et 5 pas du tout.
- En ce qui concerne la "compréhension globale du texte", un seul atteint les objectifs, 15 sont en voie de les atteindre et 4 pas du tout.
- Pour le critère "intelligibilité du message produit", 4 atteignent l'objectif; 14 apprenants obtiennent la cote 2 (en voie d'atteinte) et 2 seulement sont très loin de l'atteindre.
- Enfin, pour la "non-interférence avec la langue première", 16 apprenants sur 20 interfèrent (cote 3); 3 apprenants obtiennent la cote 2 et seulement 1 atteint l'objectif.

A la lumière de ces résultats, nous nous interrogeons: l'extrait choisi était-il trop difficile? Trop long? Les apprenants n'étant pas habitués à ce genre d'exercice, un entraînement préalable à l'évaluation aurait-il été souhaitable?

Un travail supplémentaire portant sur les liens entre les idées aurait sans doute permis une meilleure compréhension ainsi qu'une aisance plus grande à s'exprimer. Même s'il est certain que le facteur temps a joué, leurs difficultés à communiquer en français ne les a pas favorisés. Rappelons ici que nous avons choisi à dessein les apprenants les plus faibles. En ce sens, les résultats obtenus peuvent être qualifiés d'encourageants.

Evaluation de la compréhension de la correction.

Le tableau XXIIa présente les quatre critères suivants: Construction correcte de la phrase reformulée, choix approprié des mots à l'intérieur de la phrase, phrase non ambiguë, respect de l'ordre des mots.

TABLEAU XXII-b — *Compilation des résultats de l'entrevue : 2e partie*

**Objectifs :** Évaluer la compréhension de la correction du français langue d'enseignement, à partir d'une activité corrigée (No 13 b) : lettre à un personnage de roman.

**Comment :** L'apprenant ré-écrit une phrase de son choix dont la formulation a fait l'objet d'une correction de nature syntaxique ou grammaticale.

Observation	No des apprenants	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	Résultat par question
2.1 Construction correcte de la phrase reformulée	3	3	3	2	2	3	2	2	2	3	2	3	2	2	2	3	2	1	2	3	3	2,35
2.2 Choix approprié des mots	3	3	3	3	2	3	2	2	2	3	3	3	2	2	3	2	2	2	2	3	3	2,55
2.3 Phrases non ambiguës	3	3	2	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	2	3	3	2,7
2.4 Respect de l'ordre des mots (syntaxe)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	3	2	2
<b>Moyenne par apprenant</b>		2,75	2,5	2,25	2,25	2,75	2,25	2,25	2,25	2,75	2,5	2,75	2,25	2,25	2,5	2,5	2	1,5	2	3	2,75	

Légende : 1 = objectif atteint      2 = en voie d'être atteint      3 = loin d'être atteint

Les résultats chiffrés dans le tableau XXII-b permettent de dégager les observations qui suivent:

- Un seul apprenant réussit l'objectif qui est la "construction correcte de la phrase; 11 sont en voie de; et 8 pas du tout.
- Pour le choix approprié des mots, 9 sont en voie de... contre 11 qui ne l'atteignent pas.
- En ce qui concerne les phrases non ambiguës, aucune ne l'atteint; 6 sont en voie de... et 14 pas du tout.
- Quant au respect de la syntaxe, 1 apprenant l'atteint, 18 sont en voie de... et 1 pas du tout.

A la lumière de ces résultats, nous constatons une grande faiblesse au niveau du français: (expression orale, compréhension de la correction de la lettre qu'ils avaient écrite). Encore une fois, c'est une question de temps.

Cependant, mentionnons que l'écrit est plus difficile que l'oral.; ils traduisent le créole, ils le francisent. On le voit surtout quand ils écrivent. Cette difficulté majeure, nous l'avons soulevée dans la problématique. La compréhension d'un texte est tributaire du degré de compréhension de la langue. C'est pourquoi, en tentant, comme le montre le tableau XXII-b, d'évaluer la compréhension de la correction d'un texte écrit, nous avons sans doute placé la base trop haute: la production dans une langue seconde est reconnue comme plus difficile à réussir que la compréhension.

A notre décharge, nous signalons toutefois que la production (écriture) est un moyen parmi d'autres de développer la compréhension (Reuter, 1996).

Certes, la mesure que nous avons prise de leur compréhension trace un portrait pour lequel nous n'avons pas d'éléments de comparaison, ni avant ni après l'intervention. Cela constitue une limite de notre recherche.

#### Résultats des contrôles et commentaires.

Les contrôles 1 et 2 réalisés aux 3<sup>e</sup> et 10<sup>e</sup> semaines de l'intervention visaient deux habiletés de compréhension en lecture: la reconnaissance littérale et l'inférence. Ces contrôles se présentaient sous la forme de questionnaire. Chaque contrôle comporte 20 questions. Le contrôle 1 porte sur la reconnaissance littérale. Le contrôle 2 touche aussi, en plus, l'habileté d'inférence. Nous ne pouvons donc les comparer de ce point de vue.

**Annexe 11 :**  
**Résultats du contrôle de lecture 1**

### **Résultats des contrôles et commentaires**

Les contrôles 1 et 2 réalisés aux 3e et 10e semaines de l'intervention visaient deux habiletés de compréhension en lecture: la reconnaissance littérale et l'inférence. Ces contrôles se présentaient sous la forme de questionnaire. Chaque contrôle comporte 20 questions. Le contrôle 1 porte sur la reconnaissance littérale. Le contrôle 2 touche aussi, en plus, l'habileté d'inférence. Nous ne pouvons donc les comparer de ce point de vue.

Pour expliciter la compréhension en lecture des apprenants, nous avons illustré les résultats comme suit:

□ Contrôle 1:

Tableau XXIII-a moyenne des apprenants par question.

Tableau XXIII-b moyenne des bonnes réponses et des erreurs par apprenant.

□ Contrôle 2:

Tableau XXIV-a moyenne des bonnes réponses et des erreurs par apprenant.

Tableau XXIV-b moyenne de la classe pour les questions de reconnaissance littérale et les questions inférentielles.



## **L'évaluation de la compréhension en lecture : les contrôles**

### *Le premier contrôle*

Pour vérifier la compréhension du texte lu, un premier contrôle de lecture est prévu (activité 4, 3<sup>e</sup> semaine). Un questionnaire, remis à chacun des apprenants, vise à vérifier s'il y a cohésion dans ce que les apprenants lisent; s'ils attribuent les bons noms aux bons personnages; s'ils retiennent les lieux, le temps d'action. Pour répondre à ce questionnaire, l'apprenant n'a qu'à ajouter le mot qui convient.

Il s'agit de répondre ponctuellement aux questions posées. Le premier choix d'une réponse doit demeurer; il est interdit de revenir là-dessus. Il est obligatoire de répondre à toutes les questions, même s'il y a un doute sur la réponse. Un point est alloué à chaque bonne réponse; une réponse fautive est notée 0. Chaque faute d'orthographe compte pour moins ½ point (cf. Annexe 7, p.xxxiii). Le temps alloué pour le contrôle est d'une demi-heure.

### *Le deuxième contrôle*

Le deuxième contrôle (activité 18, 10<sup>e</sup> semaine) a également pour but de vérifier la compréhension globale du texte lu. Ce deuxième questionnaire est à choix multiples; l'apprenant est appelé à encercler la bonne réponse (cf. Annexe 8, p.xxxv).

Les conditions de passation du deuxième questionnaire sont

identiques à celles du premier; il en va de même pour les exigences, la notation, le temps alloué.

### *L'évaluation des contrôles*

Les contrôles visent à évaluer deux aspects de la compréhension en lecture. Dans le premier contrôle, toutes les questions relèvent de la reconnaissance littérale (Thérien et Fortier, 1985, pp.99-100), c'est-à-dire que le lecteur reconnaît ce que dit le texte de façon explicite (Béland, 1982; Hould, 1981; Pelchat, 1979). Ce type de lecture fait appel à la mémoire de l'apprenant. Elle permet de "*discriminer l'essentiel de l'accessoire, d'appréhender la spécificité, l'individualité du texte, d'identifier les structures générales et les relations essentielles*" (Hould, 1981, p.18) (Tableau XXV).

Dans le deuxième contrôle, les questions 1-2-4-7-8-9-10-11-12-14- 15-16-18, relèvent de la reconnaissance littérale, et les questions 3-5-6-13-17-19-20, relèvent de l'inférence (Thérien et Fortier, 1985, pp.101-102). Le niveau de compréhension inférentielle permet au lecteur de lire entre les lignes (Pelchat, 1979, p.48), c'est-à-dire *de tirer par induction ou déduction une information qui n'est pas ouvertement exprimée dans le texte*. Ainsi, le lecteur actif dialogue de façon constante avec le texte. Cela suppose qu'il devienne capable de comparer, d'analyser, d'opposer, etc. En un mot, la lecture inférentielle peut conduire le lecteur à l'interprétation des textes (Pelchat, 1979, p.48) (Tableau XXVI).

**TABLEAU XXIII**  
*Évaluation de la Compréhension en Lecture – Contrôle 1*

Numéros des apprenants	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	Total	Total		
																					+	-		
Numéros des questions	1																							
	2																							
	3																							
	4																							
	5																							
	6																							
	7																							
	8																							
	9																							
	10																							
	11																							
	12																							
	13																							
	14																							
	15																							
	16																							
	17																							
	18																							
	19																							
	20																							
Reconnaissance																								
littérale																								

Cote: + = atteint  
- = non atteint

**TABLEAU XXIV**  
*Évaluation de la Compréhension en Lecture -- Contrôle 2*

Numéros des apprenants	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
Numéros des questions																				
1																				
2																				
4																				
7																				
8																				
9																				
10																				
11																				
12																				
14																				
15																				
16																				
18																				
3																				
5																				
6																				
13																				
17																				
19																				
20																				

Cote : + = atteint  
 - = non atteint

Tableau des résultats, par apprenant,  
de la compréhension en lecture

Contrôle 1: Toutes les questions sont de la catégorie "Reconnaissance littérale"

*Tableau XXIII-a*

Apprenants	Bonnes réponses	Erreurs
1	15 +	5 -
2	15 +	5 -
3	15 +	5 -
4	14 +	6 -
5	16 +	4 -
6	15 +	5 -
7	16 +	4 -
8	13 +	7 -
9	13 +	7 -
10	15 +	5 -
11	14 +	6 -
12	15 +	5 -
13	12 +	8 -
14	14 +	6 -
15	16 +	4 -
16	17 +	3 -
17	12 +	8 -
18	14 +	6 -
19	14 +	6 -
20	13 +	7 -
Total	----- 273	----- 112
	13, 65	5, 6

N. B : Moyenne de bonnes réponses ou d'erreurs par apprenant

Commentaires: Toutes les questions exigeaient une bonne mémoire. Les apprenants ont bien performé.

Contrôle 1 : Tableau des résultats par question, de la compréhension en lecture.

*Tableau XXIII-b*

Questions			
1	15 +	5 -	
2	18 +	2 -	
3	6 +	14 -	
4	19 +	1 -	
5	19 +	1 -	
6	10 +	1 -	
7	19 +	1 -	
8	17 +	3 -	
9	19 +	1 -	
10	17 +	3 -	
11	18 +	2 -	
12	17 +	3 -	
13	15 +	5 -	
14	19 +	1 -	
15	5 +	15 -	
16	12 +	8 -	
17	4 +	16 -	
18	11 +	9 -	
19	11 +	9 -	
20	18 +	2 -	
	-----	-----	
Total	289	102	
	14,4	5,1	

N.B: Nombre moyen d'apprenants par question

Commentaires: Le nombre moyen d'apprenants qui ont échoué par question est de 5 sur 20, c'est à dire, 25%. Comment expliquer ces difficultés ?

## Commentaires et questions

 La lenteur des apprenants

Cet exercice qui, selon l'expérimentateure, pouvait être fait en 25 ou 30 minutes a duré une heure. Il a fallu prendre du temps pour expliquer l'exercice, aider les apprenants à lire les questions et à les comprendre.

 Leur besoin d'être rassurés.

Les apprenants ont paniqué, il fallait les mettre en confiance et leur montrer que finalement, cet exercice avait pour but de les aider à mieux lire. Les contrôles, comme d'autres types d'activités, ont mis en relief l'importance de l'affectivité dans l'apprentissage et le rôle de l'enseignante comme médiatrice d'une part, entre le roman et les lectrices; et d'autre part, entre les apprenants et leur perception de la contrôlabilité de la tâche.

 Leurs difficultés langagières

Le questionnaire de ce contrôle est simple; pourtant, nous remarquons une maîtrise insuffisante de la L2, pauvreté de vocabulaire spécifique à la discipline, confusion du sens commun / sens propre des mots.

 Les difficultés d'un texte long.

Difficulté devant la lecture d'un texte long. Les apprenants sont portés à confondre les personnages du roman entre eux; surtout si ces personnages ne vivent pas une situation affective qui les motive.

Dans le texte, les personnages sont nombreux. Les apprenants éprouvent des difficultés à les situer par rapport aux lieux, époques et événements auxquels ils sont liés.

Difficulté également à suivre le développement d'une idée, d'un thème à travers une œuvre longue, à en repérer les occurrences.

**Annexe 12 :**  
**Résultats du contrôle de lecture 2**



Tableau XXIV-a

## Contrôle 2 Tableau des résultats par apprenant

1<sup>e</sup> partie: Questions de reconnaissance littérale ou mémorisation2<sup>e</sup> partie: Questions d'inférence

Apprenants	Reconnaissance littérale		Inférence	
	19+	1-	+	0-
1	19+	1-		1-
2	20+	0-		0-
3	19+	1-		0-
4	18+	2-		1-
5	19+	1-		1-
6	19+	1-		1-
7	19+	1-		1-
8	19+	1-		0-
9	18+	2-		0-
10	20+	0-		1-
11	19+	1-		0-
12	19+	1-		0-
13	19+	1-		0-
14	18+	2-		0-
15	19+	1-		0-
16	17+	0-		0-
17	20+	0-		0-
18	18+	2-		0-
19	19+	1-		2-
20	-----	-----		-----
	380+	20 -		8 -
	19	1 -		0,4 -

N.B: Moyenne de bonnes réponses ou d'erreurs par apprenant

## Contrôle 2: Tableau des résultats

Tableau XXIV-b

Questions de reconnaissance littéraire			
N° des questions R.L.	Nombre par question réussie	Nombre par question Non réussie	Moyenne de la Classe
1	20		
2	19	1	
4	20		
7	20		
8	17	3	
9	16	4	
10	10	10	
11	19	1	
12	20		
14	20		
15	18	2	
16	15	5	
18	15	5	
Total (13)	Total 239 +	Total 17 -	91,5 %

N° des questions inférentielles	Nombre par questions réussie	Nombre par question non réussie	Moyenne de la Classe
3	19	1	
5	17	3	
6	19	1	
13	13	1	
17	19	1	
19	19	1	
20	20		
Total (7)	132 +		94 %

## Légende

+ équivaut à: ont réussi ; - équivaut à: ont échoué

## Commentaires

En ce qui concerne les questions de reconnaissance littérale, le nombre moyen d'apprenants qui ont échoué par question est de 1,3. Il s'agit de résultats élevés pour la reconnaissance littérale. Quant aux questions d'inférence, le nombre moyen d'apprenants qui ont échoué par question est de 1,1. Il s'agit grosso modo de résultats similaires.

Comment expliquer ces bons résultats?

Les apprenants sont entrés dans la démarche, (entre la 4<sup>e</sup> et la 16<sup>e</sup> semaines), ont compris la démarche d'enseignement et se sont habitués à celle-ci et à l'expérimentation. Aussi, globalement, ils ont compris le roman dans la mesure où les questions demandaient de la réflexion et de la mémoire. Par ailleurs, leur intérêt était aiguisé: ils se sont retrouvés dans le texte parce que celui-ci parlait de réalités connues.

Cependant, il s'agissait de choix multiples, leur tâche en était facilitée, mais il faut considérer que ces apprenants travaillaient en français, langue seconde.

Les tests étaient-ils trop faciles? La préparation était-elle adéquate? Le chercheur a-t-il sous-estimé ou mal évalué les forces des apprenants en lecture? Le test permettait-il une divergence dans les réponses (plus qu'une réponse possible)? L'inférence est-elle plus difficile que la reconnaissance littérale? Oui.

Commentaires: Le deuxième contrôle montre que les apprenants réussissent très bien en reconnaissance littérale avec une moyenne d'une erreur par apprenant. En ce qui concerne l'inférence, les résultats sont encore supérieurs.

**Annexe 13 :**  
**Mini-dictionnaire à l'usage des apprenants**

- Arbre à pain: Nom populaire d'une espèce végétale, dont le fruit est largement consommé (artocarpus)
- Adéfy: nom donné à sa dernière fille ou à celle que l'on désire être la dernière. p.3
- Cacos n.m.: A l'origine, paysan du Nord en rébellion contre le pouvoir établi: il rappelle par association d'idées le mot piquets qui désigne les paysans du Sud révoltés et armés de piquets. p.173
- Chabin: mot courant, un mulâtre à la chevelure blonde ou rousse. p.146\*
- Combite: de l'espagnol convite: sorte de coopération agricole sans statut écrit, pour les semailles, la récolte et d'autres travaux ruraux. Il sonne le rassemblement à l'aide du lambi.
- Cassave: n.f. sorte de galette préparée à partir de la farine de manioc, de l'espagnol cazabe. p.152\*
- Gourde: monnaie haïtienne, elle équivaut au 1/5 du dollar ou valant environ 100 francs.
- Honneur ! Respect !: Deux termes qui équivalent dans certaines circonstances à des interjections. Le premier est celui par lequel un visiteur annonce sa présence s'il ne veut pas frapper à la porte. Le second est la réponse au premier. Il signifie que le visiteur peut entrer ou qu'on va lui ouvrir.
- Lambi : Terme d'origine caraïbe: conque marine.
- Lavalas: avalasse inondation causée par les torrents; au sens figuré: redoutable, terrible.
- Lwoa: définit un concept de force surnaturelle que traduit le terme vodou au Dahomey. p.248
- Marassa: Les jumeaux sont désignés par le terme spécial marassa. Si on veut préciser leur nombre, on dit marassa deux, marassa trois et ainsi de suite. p.12
- Meringué: Danse typiquement haïtienne à deux temps et de cadence langoureuse; origine probable anglais (merry ring) la danse joyeuse. p. 176
- Pitit soyet: enfant d'une femme pauvre et sans considération sociale. p.15
- Samba: terme d'origine caraïbe: auteur de chansons populaires qui ont eu une très grande vogue à l'époque du gouvernement du président Boyer. p.139
- Tap tap: camionnette de capacité réduite que la langue populaire a baptisé de tap tap, onomatopée qui traduit sans doute la rapidité avec laquelle s'effectue le voyage. p.166
- Tchatcha: nom populaire de la albizzia lebbeeq L. C'est une onomatopée imitant le bruit des graines à l'intérieur des gousses de l'arbre, quand celui-ci est secoué par le vent.p.143
- Ville-au camp: Cette ville mystique s'élève au sommet d'une montagne de Port-de-Paix dans le département du Nord-Ouest. Elle a été créée par les membres du haut clergé africain lorsqu'ils débarquèrent à Saint-Domingue au début du XVIIe s. Elle constitue un camp de ralliement des dieux africains et locaux, un vaste sanctuaire où tout vodou (loa) à quelque rite qu'il appartienne peut toujours trouver un autel et recevoir les hommages des fidèles.
- Vodou ou vaudou: mot d'origine dahoméenne et qui désigne le culte des esprits et diverses sortes de danses dont l'exécution fait partie du culte en question. p.161

Sources: Pompilius, 1981.  
Romain, 1959.

**Annexe 14 :**  
**Résumé du livre *Le Cri de l'oiseau rouge***

## RÉSUMÉ DU LIVRE

**Le Cri de l'oiseau rouge** : c'est l'histoire d'une jeune Haïtienne, à travers laquelle se dessinent quatre générations de femmes où affleure la mémoire de tout un peuple.

Vivant, jusqu'à l'âge de douze ans, dans une Haïti bouleversée par l'injustice, la misère, la tyrannie des Tontons macoutes, elle partira pour trouver sa mère, à New York, où elle connaîtra des difficultés inhérentes à une jeune adolescente, transplantée dans un milieu étranger.

**Le Cri de l'oiseau rouge** : c'est un long poème féministe (en prose), plein de tendresse et de violence, d'amour et de haine, de bonheur et de désespérance.

C'est un cri du cœur, c'est le chant lyrique d'un peuple malmené qui nous entraîne au cœur d'une culture riche, controversée et pleine de dualité.

**Annexe 15**

**Notice biographique de l'auteur  
(document d'accompagnement destiné aux apprenants)**



## NOTICE BIOGRAPHIQUE DE L'AUTEURE

Edwidge Danticat est née en Haïti en 1969, elle y a demeuré jusqu'à l'âge de douze ans, où elle a été élevée par une tante. Partie aux États-Unis pour y retrouver sa mère, elle publia ses premiers textes deux ans après son arrivée. Son premier roman, **Le Cri de l'oiseau rouge**, paru en anglais en 1994 (Soho Press Inc., New York), a été traduit en français en 1995 (Pygmalion, Gérard Watelet, Paris), puis a suivi un recueil de nouvelles **Krik ? Krak?** (Pygmalion, 1996). Puis un autre roman, **La récolte douce des larmes** (publié par Soho Press Inc., New York), traduit de l'américain en 1999; (publié chez Grasset, Paris).

Lors de la parution du **Cri de l'oiseau rouge**, l'auteure a été comparée, par la critique américaine, à Toni Morrison ou à Alice Walker, auteur de **La couleur pourpre**.

Edwidge Danticat a été citée parmi les vingt meilleurs jeunes écrivains, aux États-Unis, par la revue américaine «Granta». Présentement, Edwidge Danticat vit à New York.

**Annexe 16 :**  
**Histoire d'Haïti**

## HISTOIRE D'HAÏTI

La république d'Haïti occupe le tiers occidental de l'île. Elle a une superficie de 28 000Km<sup>2</sup>. C'est un pays montagneux. Les plaines occupent seulement 17% du territoire. Dans son histoire, à la fois grandiose et tragique, nous retiendrons les grandes périodes qui ont marqué ce pays.

- **Période précolombienne** (du début, à l'arrivée de Christophe Colomb). L'île alors nommée Haïti, Bohio, Quisqueya, était habitée par des tribus indiennes: Ciboneys, Boyo, Caraïbes. Le 6 décembre 1492, découverte de l'île par Christophe Colomb, un Génois.
- **Période française** (1697-1802)  
La France occupe, grâce au traité de Ryswick, la partie occidentale de l'île, qui devient la colonie de Saint Dominique.
- **Période haïtienne** (1804-1915)  
Proclamation de l'indépendance (1804), l'ex-colonie française reprend le nom indien d'Haïti.
- **Occupation américaine** (1915-1934)  
400 navires américains débarquent les marines qui occupent le pays sans aucune résistance. En 1934, retrait des troupes américaines, sous la présidence de F.D. Roosevelt (États-Unis) et Stenio Vincent (Haïti).
- Suit une période de développement économique: présidence de Stenio Vincent (1930), Elie Lescot (1934), Dumarais Estimé (1946), Paul Magloire (1950).
- **L'ère duvaliériste** (1957-1986)  
En 1964, François Duvalier se fait proclamer président à vie. Il meurt en 1971; son fils Jean-Claude lui succède à la présidence à vie. Il fut expulsé en 1986 et s'est exilé sur la Côte d'Azur, en France. Le règne des Duvalier a été marqué par une dictature féroce et sanglante.
- **Conseil national de gouvernement** (1986): gouvernement militaire. Au départ de Jean-Claude Duvalier, un conseil national de gouvernement, composé de militaires, le remplace. Le groupe nomme le général de l'armée, Henri Namphy, président provisoire.
- **Vers la démocratie** (1987 ...)  
En 1987, le pays se donne une nouvelle constitution, publiée, pour la première fois, en français et en créole.

- 1990, Jean Bertrand Aristide, un prêtre, un leader charismatique, est élu président, démocratiquement. Renversé du pouvoir en 1991 par les anciens duvaliéristes, il se réfugie aux États-Unis.
- 1993, les États-Unis veulent le retour d'Aristide au pouvoir: cet ordre ne sera pas respecté par les militaires. Les assassinats, les tensions se multiplient. L'opinion internationale impose un embargo en Haïti.
- 1994, une expédition militaire américaine arrive en Haïti sans aucune résistance; le chef de l'armée, Raoul Cedras, part pour l'exil, accompagné de militaires récalcitrants. Aristide regagne le pouvoir et le palais présidentiel à Port-au-Prince.
- 1995, l'ONU envoie des troupes pour remplacer les forces américaines et assurer le maintien de la paix.
- 1996, fin du mandat d'Aristide. René Préval est élu président. Période pleine de remous politiques.
- 2001, Aristide est de nouveau élu président. Un compromis entre Aristide et l'opposition semble difficile.

Source: Hoffmann, 1995, pp.11-20.

### **Les courants de la littérature haïtienne située dans son contexte socio-culturel et économique**

- **Les pionniers** (1804-1836) de la littérature chantent la beauté de l'île et célèbrent le passé glorieux d'Haïti.
- **L'école de 1836** (1836-1860) marque le début du romantisme haïtien qui atteint son plein épanouissement.
- **La génération de la Ronde** (1898-1915). La littérature oscille entre deux tendances:
  - a) l'une, celle des poètes qui s'attache à l'universel, au général. Les poètes empruntent leurs thèmes à la Grèce, à l'Italie; ils imitent Shakespeare, Hugo, La Fontaine, les Parnassiens.
  - b) l'autre tendance, celle des romanciers. Ces derniers puisent leur inspiration dans l'histoire nationale, ils excellent dans la peinture des mœurs, des traditions familiales, de la vie politique.
- **L'indigénisme** (1915-1946) 27 juillet 1915: occupation américaine. Une résistance culturelle s'organise et marque le point de départ d'une nouvelle idéologie. L'Indigénisme, c'est l'expression d'une réaction nationaliste des intellectuels contre l'occupation américaine.

- François Duvalier arrive au pouvoir en 1957. L'Indigénisme dégénère en mouvement politique totalitaire. Son gouvernement est marqué par une lutte des classes entre mulâtre et classe moyenne noire. De là est né le «Noirisme», qui est une expression culturelle agressive et raciste. Ce mouvement veut également attirer la masse envers laquelle les «Noiristes» manifestent, une fois au pouvoir, une indifférence totale, aussi égoïste que leurs prédécesseurs. Les menaces, l'incertitude, la terreur règnent. La majorité des intellectuels émigrent vers le Canada (Québec), les États-Unis, la France, l'Afrique, etc. Les événements politiques, la situation économique font que même les jeunes, y compris les écrivains, sont acculés à laisser le pays. C'est ce qui explique que depuis plus de trente ans, les œuvres des écrivains haïtiens sont publiées à l'étranger. Le fait de vivre en dehors du pays, élargit le champ de vision des écrivains. La plupart gardent le cadre haïtien dans leurs écrits, tels que les personnages. Cependant, leurs œuvres reflètent leurs pérégrinations, leurs expériences, leurs aventures. D'autres ont opté pour le réalisme merveilleux. Cette libération de l'imaginaire se traduit, souligne Corzanie (1998, pp.61-62), dans un style poétique d'une grande richesse. Nous pouvons citer par exemple Les arbres musiciens (1959), de J.S. Alexis, Romancero aux étroiles (1960). La vie de l'exil a été bénéfique pour les écrivains haïtiens, cela leur a permis d'être en contact avec de nouvelles techniques d'écriture, de traditions littéraires, de recherches formelles, de théories du Nouveau Roman, de côtoyer d'autres cultures. Par exemple, le roman paysan est rajeuni avec **Les Possédés de la pleine lune** (1987), de Jean Claude Fignolé.
- La didacture duvaliériste a inspiré un des meilleurs romans haïtiens: **Mère Solitude** (1969), d'Émile Ollivier; l'auteur a écrit également **La Discorde aux cent voix** (1986), **Les Urnes scellées** (1995). D'autres écrivains, établis à New York, écrivent des romans en anglais: **Breath, Eyes, Memory** (1994) d'Edwidge Danticat; cette œuvre, traduite en français, devient **Le Cri de l'oiseau rouge** (1995); toujours du même auteur, **The Farming of Bones** (1998), traduit en français **La récolte douce de larmes** (1999). Nous retrouvons dans la littérature haïtienne des œuvres écrites en créole: **Dézafi** (1975), de Frank Étienne, certains écrivains concilient dans leurs œuvres les deux langues du pays (français – créole), **Gouverneurs de la Rosée** (1946, de Jacques Roumain). Ce caractère diglottique explique Laroche (1980, p.257), permet de comprendre la spécificité de la littérature haïtienne, de voir en quoi elle est un processus d'acculturation, une entreprise de transformation de l'être collectif par son mode d'insertion dans le monde extérieur.
- La littérature haïtienne, aujourd'hui, se redéfinit, se développe et se transforme. Son nouveau mode d'expression nous oblige à la considérer selon de nouvelles perspectives (Laroche, 1980, p.255).

Sources : Hoffmann, 1995, pp.9-20

Corzani, Hoffmann et Piccone, 1998

Laroche, 1980, pp.255-288.

**Annexe 17**

**Dossier de l'apprenant**

**Textes secondaires  
pour l'étude de l'intertextualité:**

**quatre extraits de roman**

### Thème : Les lieux

#### Le Cri de l'Oiseau rouge, (E. Danticat)

Nous sommes passées devant une ferme entourée d'une palissade de bambous. Elle appartenait à Man Grace, une grande femme au menton orné de bouffe de poils. (Danticat, 1995, p.37).

Nous sommes passées devant une ferme entourée d'une palissade de bambous. La maison était décrépite et battue par le vent. De larges planches de bois condamnaient les fenêtres. (*Idem*, p.129).

Une vieille dame bossue s'approcha pour payer son voyage. Le chauffeur étala dans sa main les pièces crasseuses et les compta rapidement.

La vieille se dirigea vers l'arrière du camion et désigna un ballot de sorgho à un adolescent trempé de sueur. Le garçon possédait une bourèr, une sorte de brouette composée de deux pneus et d'une plaque de contreplaqué. Il y avait plusieurs aides, des gamins plus jeunes aux pieds marbrés de poussière. (*Idem*, p.120).

Nous sommes arrivés devant une cabane badigeonné de chaux. Sur la natte de sisal qu'elle partageait avec son mari, une jeune femme vendait du riz et des haricots noirs. (*Idem*, p.184).

#### New York, (P. Morand)

Devant moi s'ouvre une avenue qui serait large si elle était bordée de maisons européennes; dominée par des édifices de trente et quarante étages, elle ne semble plus qu'une ruelle. Le soleil ne la pénètre qu'un moment, lorsqu'il se trouve dans son axe et l'on aperçoit mieux alors, au fond de ce défilé géométrique, un fleuve humain qu'une fonte instantanée des sommets ira gonfler trois ou quatre fois par jour. La masse de ces constructions pèse sur le passant et, si elle ne l'écrase pas, il s'en faut de peu. Ces gratte-ciel, liés par une sympathie de géants, se soutiennent pour s'aider à monter, s'arc-boutent, se prolongent jusqu'à l'épuisement des perspectives. On essaie d'en compter les étages un par un, puis, lassé, l'œil se met à les gravir par dizaines; on lève la tête, à se scier le cou, et le dernier étage qu'on aperçoit n'est en réalité que le premier d'une série de terrasses en retrait, qu'une vue de profil seule ou un vol d'oiseau pourraient révéler.

Les gratte-ciel! Il y en a qui sont des femmes et d'autres des hommes; les uns semblent des temples au Soleil, les autres rappellent la pyramide aztèque de la Lune. Toute la folie de croissance qui aplatit sur les plaines de l'Ouest les villes américaines et fait

bourgeonner à l'infini les banlieues vivipares s'exprime ici par une poussée verticale. Ces in-folios donnent à New York sa grandeur, sa force, son aspect de demain. Sans toits, couronnés de terrasses, ils semblent attendre des ballons rigides, des hélicoptères, les hommes ailés de l'avenir. Ils s'affirment verticalement, comme des nombres, et leurs fenêtres les suivent horizontalement comme des zéros carrés, et les multiplient. Ancrés dans la chair vive du roc descendant sous terre de quatre ou cinq étages, portant au plus profond d'eux-mêmes leurs organes essentiels, dynamos, chauffage central, rivetés au fer rouge, amarrés par des câbles souterrains, des poutrelles à grande hauteur d'âme, des pylônes d'acier, ils s'élèvent, tout vibrants du ballant formidable des étages supérieurs; la rage des tempêtes atlantiques en tord souvent le cadre d'acier, mais par la flexibilité de leur armature, par leur maigreur ascétique, ils résistent. Les murs ont disparu, ne jouant plus aucun rôle de soutien; ces briques creuses dont la construction est si rapide qu'on peut monter d'un étage par jour, ne sont qu'un abri contre le vent et ces granits, ces marbres qui garnissent la base des édifices n'ont que quelques millimètres d'épaisseur et constituent plus qu'un ornement; les plafonds en lattis sont simplement agrafés aux charpentes, le toit est fait de feuilles d'acier. Tout bois est interdit, même en décoration; tout l'effort, accru par l'habitude, est troué par ces cages ignifugées que traversent une vingtaine d'ascenseurs et tant de faisceaux de fils électriques qu'on dirait des chevelures... Lorsque j'écris ces lignes, ayant depuis longtemps quitté New York, j'ai encore dans les oreilles les bruits de la perceuse qui, dans le fer, perfore le trou du boulon, maniée par un ouvrier ganté, à cheval sur l'échafaud aérien, sans autre outil qu'un fil électrique. (Morand, 1929-1988, pp.45-47)

#### Rue Cases-Nègres (J. Zobel)

Ma prédilection allait aux quartiers populeux: le bord du Canal, les Terre Scintille, le Pont Démosthène. Tous ces conglomérats de baraques noires, figées de guingois dans des terrains marécageux, des enfants en guenilles, des femmes criardes, toujours en éruption de querelles ou en verve de chansons, des hommes au torse nu, à l'air oisif et indolent et que je trouvais – que j'ai toujours trouvés sans pouvoir le justifier – plus admirables que toute la partie présentable et honorable de la population. (Zobel, 1975, p.245)

Le bord de mer n'offrait pourtant aucune séduction en son aspect. C'était d'abord un long bourrelet de débris vomis par la mer sur le sable noir et vaseux, mélangés aux ordures ménagères de presque toute la ville. (*Idem*, pp. 245-246)

#### Les Urnes scellées (Emile Ollivier)

Toute une horde fait escorte: enfant des rues, mendiants, voleurs, fouilleurs de détritrus, faux vendeurs de Bibles, chanteurs de cantiques, fossoyeurs, va-nu-pieds, nègres de la boue des chemins, danseurs de meringue, buveurs d'alcool de canne, mangeurs de griots et de harengs fumés, orgueil marié au déhanchement fleuri. Admirable, cette liesse criarde, ce bonheur des survivants malgré les plaines ravagées, les villes



incendiées, les églises profanées, les couvents mis à sac, les vols, les viols, les tueries.  
(...) (Ollivier, 1995, p.239)

Voyez-vous ces figures difformes, cette animalité enchevêtrée à l'humanité. Léopold Leurat, mine rébarbative, regarde défiler les faces grimaçantes, les lèvres gonflées, protubérantes, marquées par une irrémédiable maladie, rongées par une fièvre maligne.  
(*idem*, p.239)

**Annexe 18**  
**Dossier de l'apprenant**  
**Couleurs et Croyances**

## Fiche de travail de l'apprenant

**Les dieux et leurs couleurs dans le vodou haïtien**

Dans le vodou, les loas sont répartis soit d'après l'élément de la nature qui leur sert de domaine, soit d'après le culte qu'on leur rend, soit d'après leur origine africaine ou haïtienne. On y distingue: Esprits des eaux – Esprits du feu – Esprits de l'air – Esprits de la terre.

Cette répartition donne à chacun de ces esprits sa correspondance dans le catholicisme, le symbole qui le représente, sa couleur préférée et mentionne le pouvoir qui lui est attribué.

<b>Esprits des eaux</b>				
<b>Loas</b>	<b>Correspondance catholique</b>	<b>Couleur préférée</b>	<b>Symbole</b>	<b>Pouvoir</b>
Dan - Bala		Blanc	Arc-en-ciel	Dieu des Sources
Erzulie	Vierge Marie	multicolore	Cœur quadrillé avec initiale "m"	Déesse de l'amour
Mama Buku	Sainte Anne	Bleu pastel Ceinture en pitre		Déesse des mambo

<b>Esprits du Feu</b>				
Ogu baléjo	Saint Jacques le majeur	Rouge	Sabre planté en terre ou une forge en miniature	Dieu des guerriers, des forgerons, des travailleurs de fer

<b>Esprits de l'air</b>				
Shango	Christ du calvaire	Rouge et blanc	Bélier dont la gueule vomit des éclairs	Dieu de la foudre
Agom tonè	Saint Jean Baptiste		Lézard	Dieu du tonnerre et de l'ouragan

<b>Esprits de la terre</b>				
Legba	Saint Antoine	Bleu, chapeau de paille tressée, pipe en terre à long tuyau	Pénis	Dieu des habitations, des carrefours
Loko			Arbre	Dieu de la fertilité

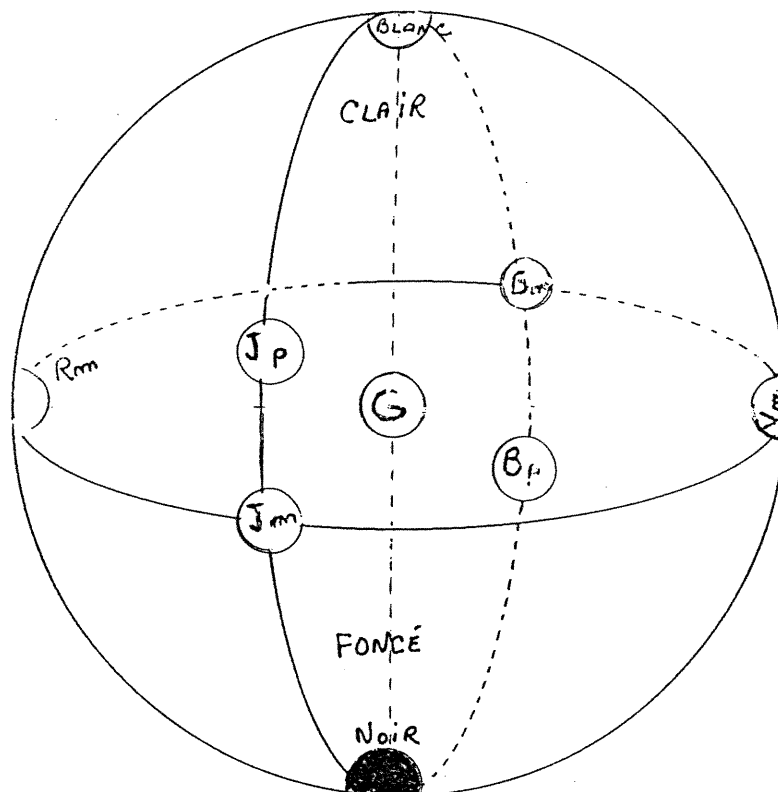
(Source: Romain, 1959, pp.151-203)

### Tableau des couleurs

<p>Les couleurs, en plus de leur caractère universel, peuvent avoir des interprétations variées selon la culture; mais elles demeurent toujours des supports de la pensée symbolique.</p> <p>À l'aide du dictionnaire, d'une encyclopédie, trouver des interprétations diverses des couleurs données:</p>	
<i>Cosmique</i>	<i>Biologique, éthique dans les œuvres d'art</i>
Jaune Maïs = Nord Bleu = Ouest Rouge = Sud Blanc = Est Noir = Au-dessous	Noir = Renaissance Vert = vie végétale Jaune = or Blanc = joyeux Rouge = violence, méchanceté
<i>Tradition chrétienne</i>	<i>Croyances islamiques</i>
Blanc = attribué au Père Bleu = Fils Rouge = Esprit Vert = espérance Blanc = foi Rouge = amour Noir = pénitence Blanc = chasteté	Noir = néfaste Blanc = lumière Vert = végétation Jaune = or, soleil Couleurs mystiques Blanc = couleur de l'Islam Jaune = couleur du croyant Bleu foncé = couleur du bienfait Vert = couleur de paix Rouge = couleur de gnose Noir = existence divine
<i>Afrique noire</i>	<i>Symbole religieux</i>
Blanc Jaune ocre Rouge Noir Vert	mort neutre sang, vie nuit, épreuve, mystère, souffrance parures d'initiés, victoire sur la vie

Source: Chevalier *et al.*, 1982, pp.294-299

Julien, 1989, pp.86-92



**COULEUR: schéma d'une sphère idéale  
de la couleur**

*Tons nets de valeur moyenne*

**Rm : rouge; Jm : jaune; Vm : vert;**

**Bm : bleu; Tons purs : Jp : jaune**

**Bp : bleu; Valeurs pures : Blanc, Gris, Noir**

(Source : Chevalier, 1982, p.294)

## Le Vodou

### Les loas et les éléments de la nature

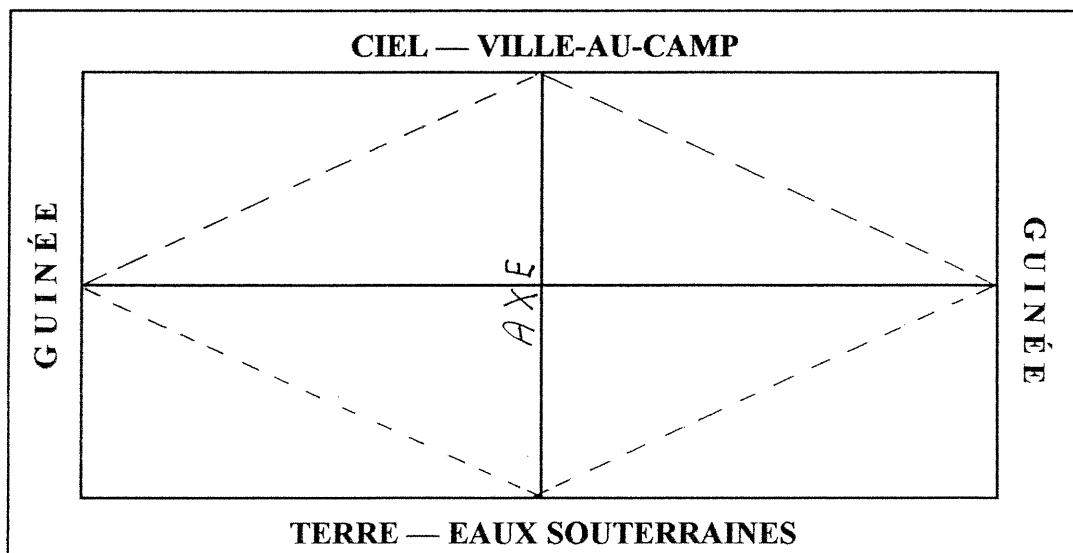
Le paysan haïtien croit aux forces spirituelles des dieux. Souvent sur ses lèvres se retrouvent les expressions: Grand-Maître, Papa Bondié.

Aux heures difficiles, il implore son dieu en lui donnant des attributs féminins : O! bon dié manman mwen (O! bon Dieu ma mère).

Selon lui, le Grand-Maître crée le monde d'en Haut et celui d'en Bas. La création de Dieu se situe à l'origine des temps. Depuis, il se retire dans son empire, jusqu'au 7<sup>e</sup> ciel d'où il regarde avec une totale indifférence le monde qu'il a créé. Son univers a pour centre la Guinée.

La Guinée symbolise l'Afrique noire dans sa totalité. Elle est placée de part et d'autre des projections de l'axe ciel-terre. Le ciel, c'est la Ville-au-Camp et la terre, ce sont les eaux souterraines. Les esprits peuplant Haïti viennent de la Guinée; ils font le circuit: Guinée – Eaux souterraines – Ville-au-Camp – Guinée, en l'adaptant à leur convenance quand aucun culte ne les retient à la surface de la terre (voir tableau de la Guinée).

## La Guinée



Romain, J.B., 1959, p.213

**Annexe 19**  
**Différents lieux du roman:**  
**(Textes)**

## Les lieux

### New York

La ville de New York est le cœur économique des États-Unis, dont elle est à la fois le centre commercial financier, industriel et culturel. On y trouve des gratte-ciel, symboles d'une architecture moderne. Encyclopédie Microsoft (R) 1993-1997, *Encarta* (R), 98 (c).

### Brooklyn

Il est un des cinq districts de la ville de New York, dans l'État de New York, aux États-Unis. Situé à l'extrémité sud-ouest de Long Island, le district de Brooklyn maintient des activités portuaires et industrielles. La population est très dense; il est relié à Manhattan par trois ponts enjambant l'East River (dont le pont de Brooklyn, inauguré en 1883), par un tunnel routier et par plusieurs tunnels de métro.

Brooklyn a été fondée en 1645 par des colons hollandais. Brooklyn devient un district de la ville de New York en 1898 et dans les années 1980-90, il y eut à Brooklyn des tensions raciales qui ont occasionné des émeutes et des manifestations. En 1990, la population était de 2.300.664 habitants.

Encyclopédie Microsoft (R) 1993-1997, *Encarta* (R), 98 (c).

### Providence

#### Providence (Rhode Island)

Capitale de l'État de Rhode Island. C'est un port maritime actif, dans la baie de Narragansett (océan Atlantique), et un centre industriel dynamique.

Elle a été fondée en 1636 par Roger Williams, elle conserve de nombreux édifices datant de l'époque coloniale.

Encyclopédie Microsoft (R) 1993-1997, *Encarta* (R), 98 (c).

### Croix des rosets

C'est un lieu imaginaire inventé par l'auteure, qui ressemble à une campagne paisible d'Haïti.



## Contexte géo-socio-historique

### Dame-Marie

Autrefois appelée Dalmarie, non indien de l'endroit. Depuis quelque temps, a changé et devient Dame-Marie.

Dame-Marie est située à l'extrémité ouest de la côte septentrionale de la Presqu'île du Sud.

Bornée au sud par Tiburon, à l'ouest et au nord par la mer des Caraïbes et à l'est par Jérémie. Le littoral baigné par le golfe de la Gônave a un développement de 485 Km entre le Cap à Foux et le Cap Dame-Marie.

En 1971, Dame-Marie avait 4038 habitants. Dans les années 1737, son port pouvait recevoir le plus gros vaisseau. C'est le long de la côte de Dalmarie que passait le grand chemin royal qui la fait communiquer avec Tiburon et Jérémie. Il y avait une sucrerie d'abricots, 10 indigoteries, 200 cafétéries, du coton, des vivres et quelques cacaoyers. Aujourd'hui, Dame-Marie est une ville secondaire, l'accès y est difficile. Les côtes généralement rugueuses sont presque partout hérissées de falaises.

On voit se succéder rapidement des éperons de récifs entre lesquels se trouvent des anses terminées par des plages de gravier et de sable; plus loin, ce sont des lignes continues de falaises ou de lambeaux de terrasses séparés par de petites plaines d'alluvions.

À Dame-Marie, il existe des sources chaudes et des sources froides, mais elles sont situées dans des lieux inaccessibles; à travers des rochers impraticables, des montagnes escarpées séparées par des falaises profondes, surtout le long des bords des deux bras de la Grande Rivière. Dans ces lieux, on trouve du marbre blanc, du jaspe, du bleu verni, des mines, des géodes, des pierres d'aigle.

La mer à Dame-Marie est houleuse et clapoteuse, il y a des variations continues: vents très forts, temps d'accalmie, courants, etc.

Aujourd'hui, Dame-Marie n'est pas ouverte au commerce extérieur et demeure un des endroits très isolés en Haïti. (Moreau de Saint-Merry, Tome 3, 1958, pp.1362-1380)

### Port-au-Prince

Port-au-Prince, c'est la capitale d'Haïti. En 1971, la population s'élève à 493.932 habitants; le pourcentage d'accroissement, depuis 1971, est de 244%. Aujourd'hui, la population est de plusieurs millions d'habitants. C'est un lieu complet de services, de marchés, de commerce. Il y a un phénomène de déséquilibre entre la capitale et les autres villes secondaires du pays; elles sont dépendantes de la capitale; cette dernière enregistre une migration de 4% par année.

Port-au-Prince est un port ouvert au commerce extérieur. Il reçoit 97% des importations et expédie 50% des exportations.

Après l'occupation américaine, la croissance de la capitale s'est accélérée. La ville attire des ruraux et des habitants de villes de province. (Girault et Godard, 1983, planches 11 et 12)

La fin de l'occupation a entraîné la détérioration des infrastructures par manque d'entretien. Il n'existe à Port-au-Prince aucune politique de logement. Les classes sociales aisées, très aisées, s'établissent sur les hauteurs et fuient les parties basses de la ville. Les conditions d'habitat, pour plus de la moitié de la population, reflètent les inégalités sociales. Le système d'égouts pluviaux est insuffisant. Le service d'électricité, assuré par "Électricité d'Haïti" (EDH) est déficient. La croissance urbaine est mal contrôlée, les problèmes d'agglomération s'aggravent de plus en plus. (Girault et Godard, 1983, planche 10)

## La solidarité

Quelques extraits d'auteurs différents ont été groupés par thèmes, lesquels se retrouvent dans le roman à l'étude.

L'intertextualité, selon Bakhtine, se veut un élargissement des connaissances textuelles et culturelles. Elle favorise la création de liens entre les textes; permet de mettre l'accent sur des savoirs transférables et non sur l'originalité des textes.

L'intertextualité peut développer chez l'apprenant des compétences requises pour la lecture: la compétence culturelle, l'interprétation de texte à la lumière d'un autre texte, et facilite la comparaison des textes entre eux (Dufays *et al*; 1995, p.337).

### Le Cri de l'oiseau rouge (E. Danticat)

D'après Tante Atie, ces dîners communs à la fortune du pot avaient commencé il y a bien longtemps dans les collines. En ce temps-là, un village entier s'unissait pour défricher un champ avant de le planter. Le groupe s'occupait du terrain de chaque villageois, jusqu'à ce que tous les champs soient nettoyés et ensemencés. Les femmes préparaient de grands repas pendant que les hommes travaillaient. Ensuite, au coucher du soleil, une fois le labeur achevé, tous se réunissaient pour manger et faire la fête au milieu des danses et des rires (Danticat, 1995, p.23).

### Gouverneur de la rosée (J. Roumain)

Tous les habitants sont pareils, dit Manuel, tous forment une seule famille. C'est pourquoi ils s'appellent entre eux: frère, compère, cousin, beau-frère – l'un a besoin de l'autre. L'un périt sans le secours de l'autre. C'est la vérité du combite. Cette source que j'ai trouvée demande le concours de tous les habitants de Fonds Rouge. Ne dites pas non. C'est la vie qui commande et quand la vie commande, faut répondre présent (Roumain, 1946, pp.104-105).

### Compère Général Soleil (J.S. Alexis)

La solidarité pour une libération commune. Mais (...) la seule force géante qui était maîtresse de la plaine, invincible, remuant tout de son souffle puissant et vivifiant, était la grande et vieille fraternité des travailleurs et des malheureux, reconstructrice de toutes les ruines, rédemptrice de toutes les détresses (Alexis, 1955, p.104).

## Les classes sociales

### Le Cri de l'oiseau rouge (E. Danticat)

Ma mère sonna et un Haïtien râblé vint ouvrir la porte. Il avait la peau très cuivrée et était fort bien habillé.

En Haïti, quelqu'un comme Marc ne pouvait jamais aimer quelqu'un comme moi. Il vient d'une famille très distinguée. Son grand-père était français (Danticat, 1995, pp. 71-80).

(...) Le marchand de bolet apparut sur la route. Il était grand et jaune comme une blatte ambrée (...) Cet albinos, qui s'appelait Chabin, était le plus important vendeur de loterie du village. On lui prêtait certains dons qui n'avaient rien à voir avec la loterie, mais qui, selon Tante Atie, lui assuraient l'aide des esprits. Si quelqu'un le poursuivait par exemple, il pouvait se changer en serpent d'un seul claquement de la langue (Danticat, 1995, p.15)

### Compère Général Soleil (J.S. Alexis)

Voilà qu'un type (Romel) était venu, un mulâtre, un grand nègre, de ces gens qui parlent bien français, de ces gens qui ne connaissent pas la misère dans leur chair. Il était venu lui parler, descendant de son rang, oublieux de sa situation, s'occupant, pour je ne sais quelle raison, de nègres aux pieds sales, de sans aveux, de voleurs (Alexis, 1955, p.52).

### Les urnes scellées (E. Ollivier)

Fils de juge, une belle gueule de macho, une importante surface financière, candidat obligé de hautes fonctions, célébrité en éternelle représentation, ce conquérant était, en plus, doté d'une faconde et d'une inépuisable énergie. Impossible de faire un pas sans tomber sur Carvalho, à croire qu'il avait le don d'ubiquité. Que l'on parcoure les rues, qu'on allume la radio, qu'on lise les journaux, qu'on aille au café, Carvalho partout. Un véritable maître et seigneur, propriétaire des lieux. Tout concourait à ce qu'il se hisse haut, très haut, sur le toit du monde (Ollivier, 1995, p.199).

**Annexe 20**  
**Dossier-photos**  
**pour illustrations au cours de l'expérimentation**



Ruby Washington / NYT Pictures

*Edwidge Danticat est née en 1969 en Haïti, où elle a été élevée par sa tante. A l'âge de douze ans, elle a rejoint ses parents aux Etats-Unis. Deux ans plus tard, elle publiait ses premiers textes. Edwidge Danticat est diplômée de littérature française du Barnard College (Columbia University) et possède une maîtrise en création littéraire de Brown University (Providence). Certains de ses écrits, plusieurs fois primés, ont paru dans une vingtaine de revues.*

# Le Cri de l'oiseau rouge

Roman

Comparée par la critique américaine à Toni Morrison ou à Alice Walker, l'auteur de « La Couleur Pourpre », Edwidge Danticat raconte ici, d'une voix inoubliable, bouleversante de pueur et de réalisme, de tendresse et de cruauté, l'histoire d'une jeune Haïtienne à travers quatre générations de femmes où affleure la mémoire de tout un peuple.

Vivant bonheurs et malheurs dans son île luxuriante accablée par la pauvreté et la tyrannie des Tontons Macoutes, elle connaîtra aussi l'exil dans un New York âpre et hostile. Un cri d'amour, véritable poème en prose, très dur, très cru, très chaleureux et coloré à la fois, mélodie simple et subtile empreinte de toutes les nuances de la désespérance et de la joie de vivre.

Couverture : Pierre Duclos  
Illustration : D.R.

Le flamboyant (Fagnol, *in* Delaporte, 1996, p.225)



Je me suis assise à l'ombre d'un flamboyant écarlate, au tournant de la route en zigzag (Danticat, 1995, p.121).

Arbre à pain (Fagnol, *in* Delaporte, 1996, p.231)



Le chauffeur (...) arrêtant son camion sous un arbre à pain, au milieu des huttes, des étals et des groupes de femmes dans le marché en plein air. (Danticat, 1995, p.117)

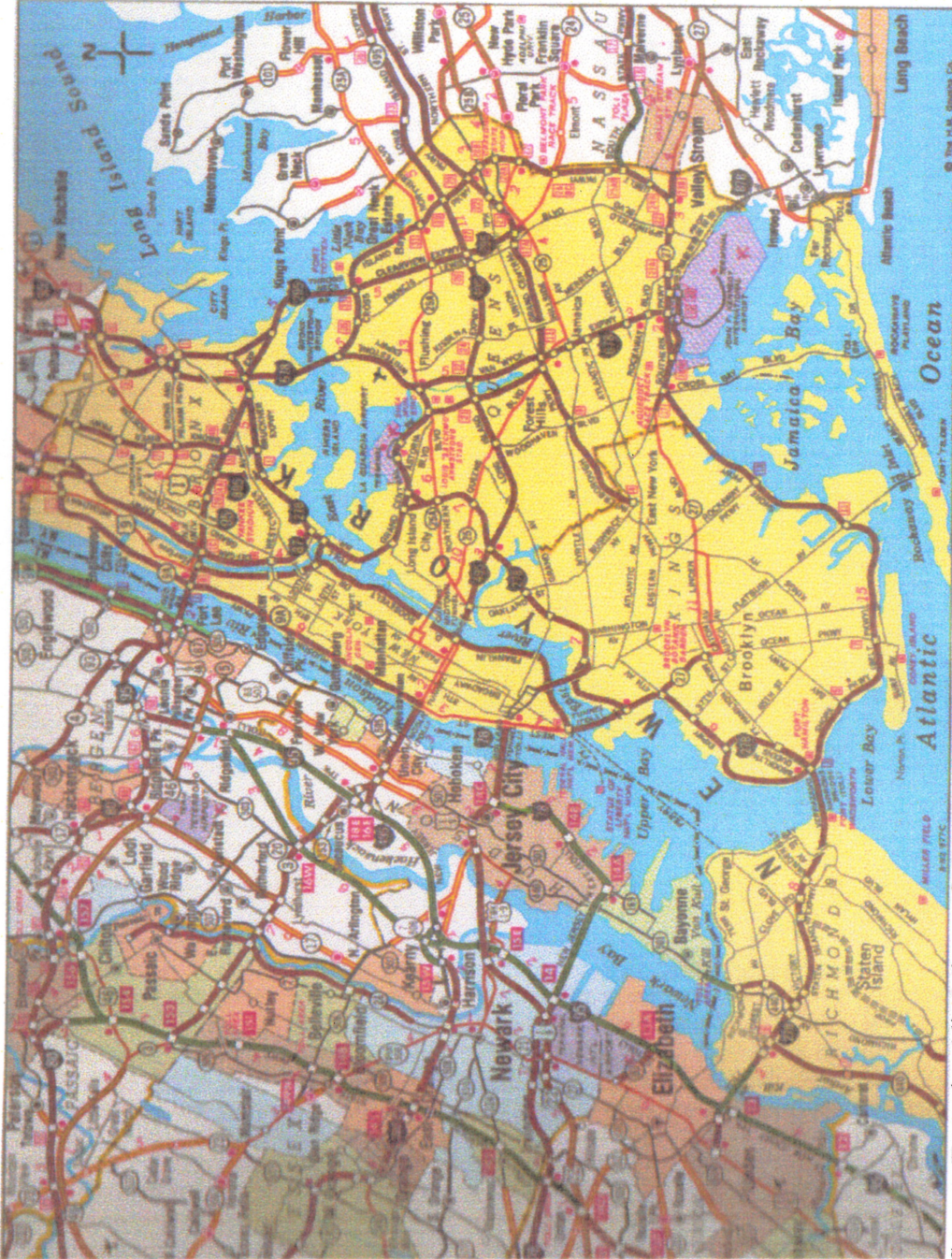


Champ de cannes à sucre (Delaporte, 1996, p.187)



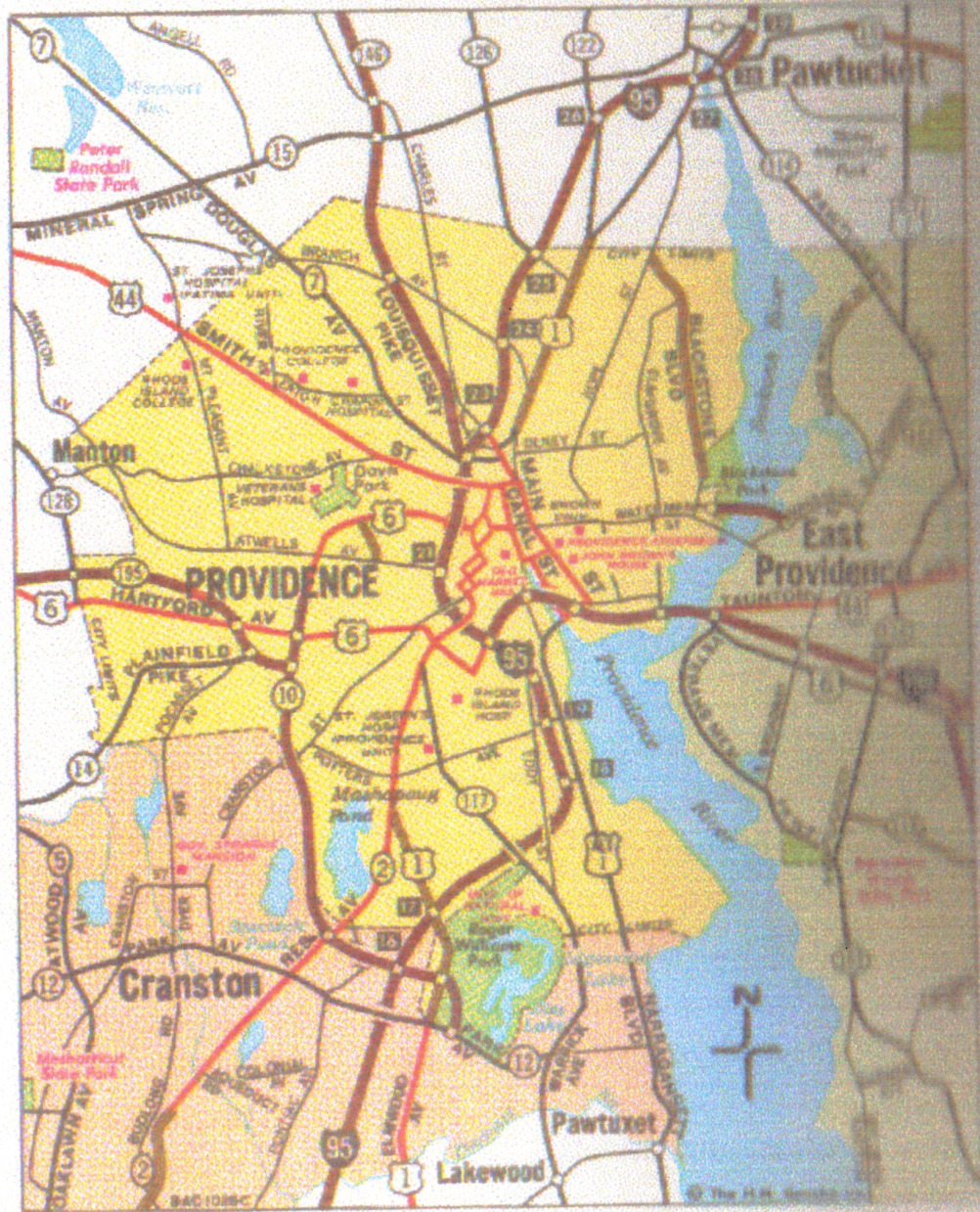
Dans les champs de cannes à sucre, les hommes chantaient les chansons qu'on braillait naguère pendant les combites. (Danticat, 1995, pp. 142-143)

New York



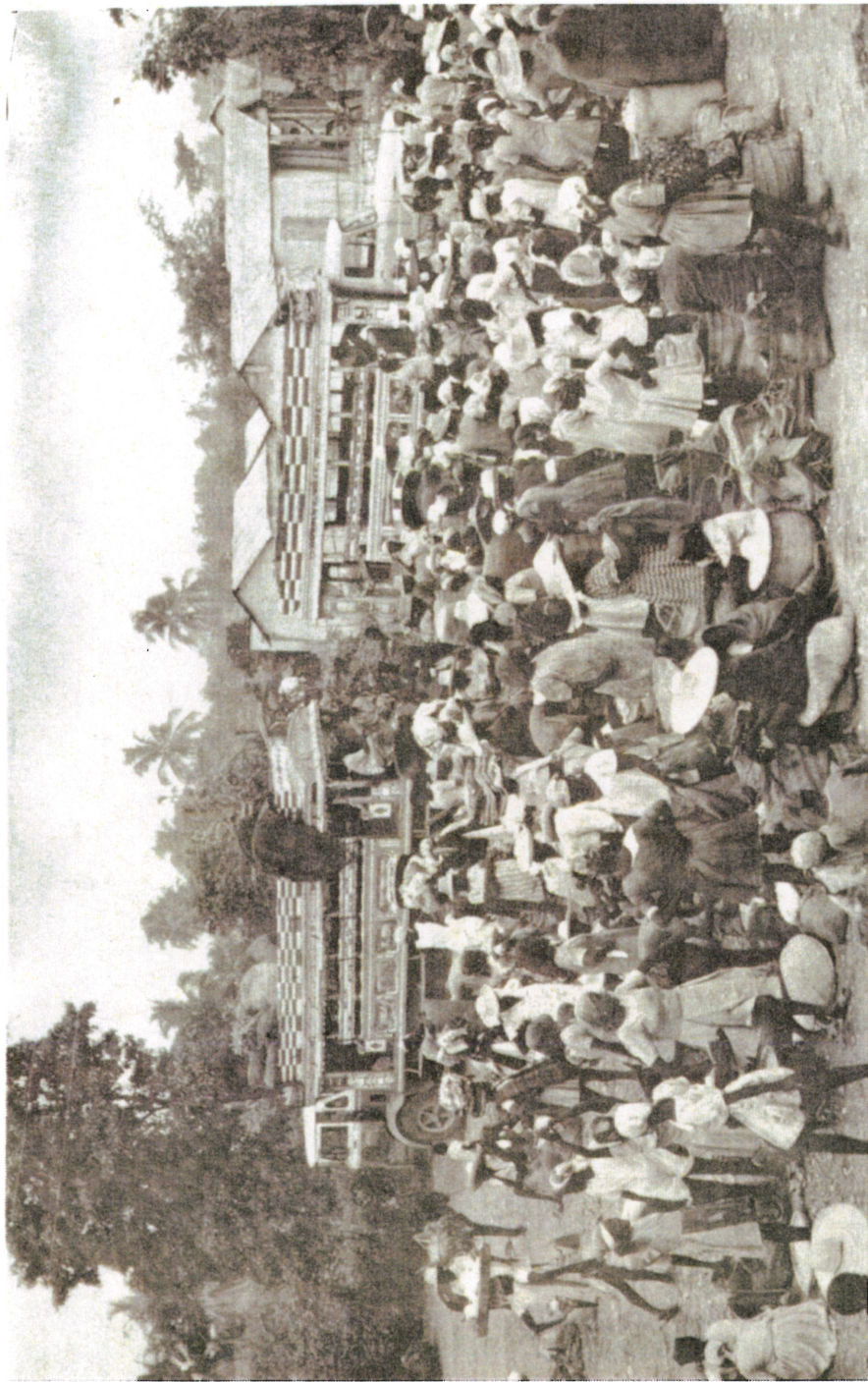
Source: Encyclopédie Microsoft (R) Encarta (R) 98.  
(C) 1997 Microsoft Corporation

# Providence



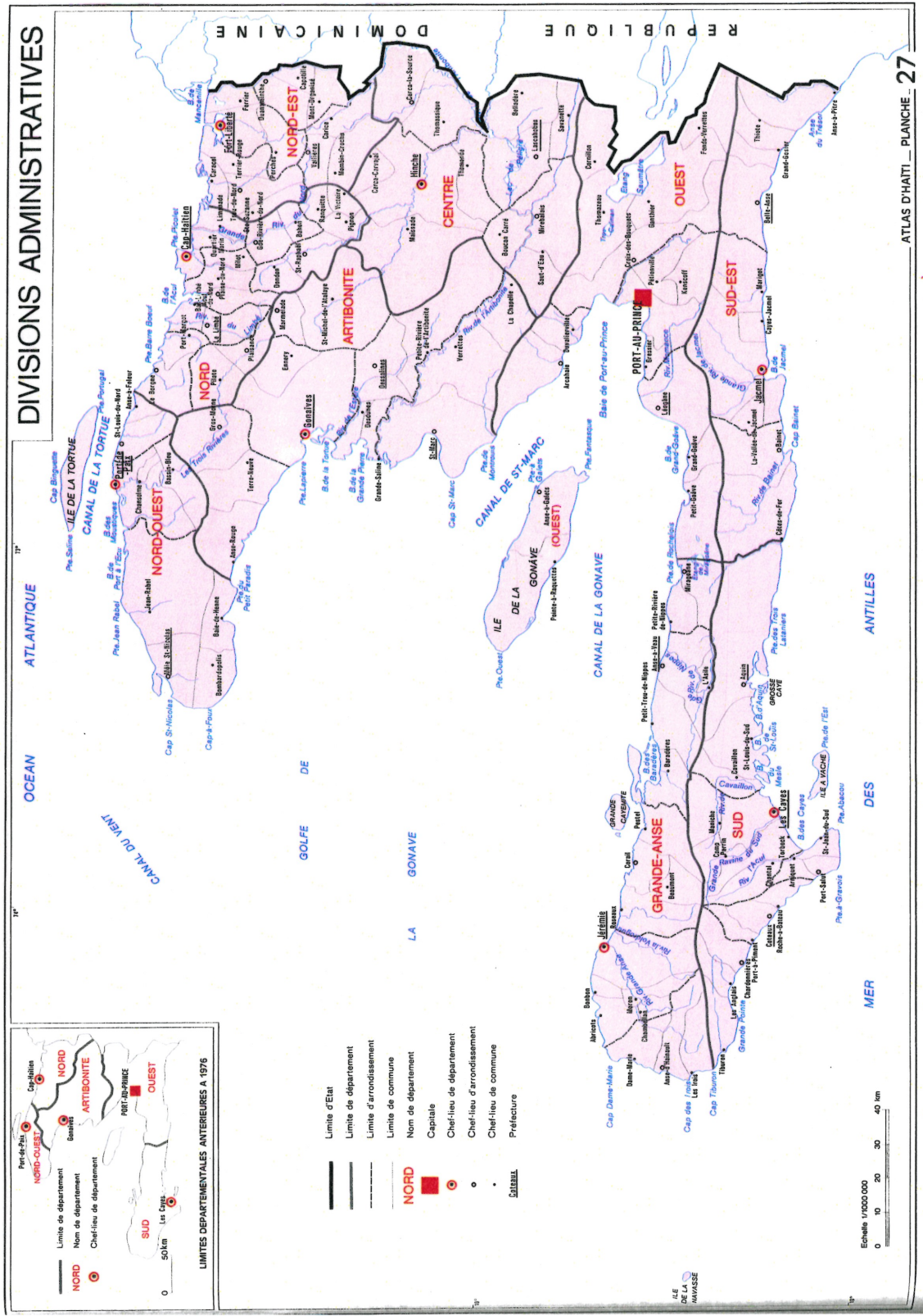
Source: Encyclopédie Microsoft (R) Encarta(R) 98.  
(C) 1993-1997 Microsoft Corporation

Jour de marché (cliché Girault, 1985, planche 19)



De l'endroit où elle se tenait, ma grand-mère me cria comme les femmes du marché: "Ou libéré? Tu es libre?" (Danticat, 1995, p.282)

# Carte d'Haïti



Source : Girault, 1985, planche 27

Coumbite  
▼



© Michèle Gardère  
© Photo : Daniel Roussel

Nous avons marché sans parler jusqu'au moment où nous avons entendu le chant de la combite s'élever dans le champ. (Danticat, 1995, p.146)