

Université de Montréal

Construction d'un dispositif didactique pour faire lire un roman
libanais écrit en français à des élèves arabophones
de 15 à 18 ans

Par

Iman Cheaib-Jaffal

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 didactique

août, 2006

© Iman Cheaib-Jaffal, 2006



AVIS

L'auteur a autorisé l'Université de Montréal à reproduire et diffuser, en totalité ou en partie, par quelque moyen que ce soit et sur quelque support que ce soit, et exclusivement à des fins non lucratives d'enseignement et de recherche, des copies de ce mémoire ou de cette thèse.

L'auteur et les coauteurs le cas échéant conservent la propriété du droit d'auteur et des droits moraux qui protègent ce document. Ni la thèse ou le mémoire, ni des extraits substantiels de ce document, ne doivent être imprimés ou autrement reproduits sans l'autorisation de l'auteur.

Afin de se conformer à la Loi canadienne sur la protection des renseignements personnels, quelques formulaires secondaires, coordonnées ou signatures intégrées au texte ont pu être enlevés de ce document. Bien que cela ait pu affecter la pagination, il n'y a aucun contenu manquant.

NOTICE

The author of this thesis or dissertation has granted a nonexclusive license allowing Université de Montréal to reproduce and publish the document, in part or in whole, and in any format, solely for noncommercial educational and research purposes.

The author and co-authors if applicable retain copyright ownership and moral rights in this document. Neither the whole thesis or dissertation, nor substantial extracts from it, may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

In compliance with the Canadian Privacy Act some supporting forms, contact information or signatures may have been removed from the document. While this may affect the document page count, it does not represent any loss of content from the document.

Université de Montréal
Faculté des études supérieures

Cette thèse intitulée :

Construction d'un dispositif didactique pour faire lire un roman
libanais écrit en français à des élèves arabophones
de 15 à 18 ans

présentée par :
Iman Cheaib-Jaffal

a été évaluée par un jury composé des personnes suivantes :

Pascale Lefrançois
présidente du jury

Monique Noël-Gaudreault
directrice de recherche

Flore Gervais
membre du jury

Noëlle Sorin
examinatrice externe

Christiane Ndiaye
représentante du doyen

Thèse acceptée le : ... 26.03.2007

Sommaire

Notre recherche-développement, sans mise à l'essai, vise à proposer une solution au double problème rencontré par les élèves libanais arabophones de niveau secondaire: d'une part, un problème de motivation à lire en français langue seconde et, d'autre part, un manque de stratégies d'apprentissage. La recherche débouche sur l'élaboration d'un dispositif didactique à partir d'un roman francophone libanais d'Amin Maalouf, *Le rocher de Tanios*.

Dans la problématique, nous décrivons la situation actuelle du français dans les écoles publiques libanaises. Dans le cadre conceptuel, nous mettons en lumière les fondements théorico-didactiques sur lesquels s'appuie le modèle d'intervention. Ces fondements touchent l'enseignement stratégique, la motivation, la lecture littéraire, le roman et ses composantes, la didactique du français langue seconde ainsi que la didactique de la lecture de textes littéraires. Dans la méthodologie, nous décrivons le contexte libanais (le public-cible et ses besoins), la démarche et les moyens pédagogiques adoptés, la recherche-développement avec consultation d'experts et le prototype dans sa version initiale.

L'objet du dernier chapitre est de présenter les grandes lignes de la première version du prototype. Celui-ci a été amélioré en fonction des remarques et suggestions des experts, qui en ont fait une lecture critique. La recherche a permis de mettre au jour une démarche d'enseignement-apprentissage axée sur l'apprenant. Le dispositif didactique comporte trois séries de séquences didactiques: des séquences préparatoires à l'étude du roman qui permettent d'aider l'élève à mieux lire et de stimuler son envie de lire; des séquences réalisées pendant la lecture, susceptibles

de cibler les éléments essentiels du roman (les personnages, l'intertextualité, les voix narratives); des séquences qui suivent la lecture de l'œuvre, une mise au point permettant à l'élève d'analyser la structure du récit et de pratiquer une lecture plurielle.

Le succès des activités sur le plan motivationnel réside dans le fait qu'elles remplissent plusieurs des conditions décrites dans le cadre théorique. Nous nous sommes mobilisée sur les aspects techniques de la compétence de lecture, sur la construction des capacités de base du lecteur. Ce qui distingue chacune de ces séquences, c'est la volonté d'ébranler les représentations des élèves et de mettre en évidence les stratégies typiques d'une lecture de textes littéraires.

Mots clés : Recherche-développement; lecture de textes littéraires; motivation; stratégies d'apprentissage; séquences didactiques.

Abstract

The purpose of my research and development, not yet tested, is to offer a solution to the twofold problem that high-school level Arabic speaking Lebanese students are faced with: on the one hand, there is a motivation problem reading French as a second language and, on the other hand, there is a lack of learning strategies. From this research emerges the development of an educational intervention using the French Lebanese novel *Le rocher de Tanios* by Amin Maalouf.

In stating this problem, I describe the current situation of French in the Lebanese public school system. In the conceptual framework, I expose the foundations of the teaching theories on which the model of intervention is based. These foundations touch on strategic teaching, motivation, literary reading, the novel and its components, secondary French language didactics as well as literary reading didactics. I describe in the methodology the Lebanese context (the targeted public and its needs), the process and the pedagogical tools used, research and development with the consultation of experts as well as the prototype in its initial version.

The focus of the last chapter seeks to present the main outlines of the first version of the prototype, which has been improved following comments and suggestions made by the experts after their critical reading of this prototype. The research has produced an update to the learner-oriented teaching/learning approach. The educational intervention consist of three series of learning sequences: preparatory sequences at the study stage of the novel, which helps the student increase his reading skills and stimulate his desire to read; sequences developed during the reading stage

that are likely to target the essential elements of the novel (the characters, the narrative voices, and the intertextuality); sequences following the reading of the work, a clarification that encourages the student to do a pluralistic reading and to analyze the structure of the work.

In meeting the many conditions laid out in the theoretical framework, the activities on the motivational level have been successful. I have focused my attention on the technical aspects of the successful reading skills, and on building the reader's basic abilities. What distinguishes each of these sequences is the will to break down the student's perception and to illustrate the typical strategies in reading of the literary text.

Key words: research and development; reading of the literary text; motivation; learning strategies; learning sequences.

TABLE DES MATIÈRES

Introduction.....	1
Chapitre 1 : LA PROBLÉMATIQUE.....	4
1.1 Le contexte libanais de l'après-guerre.....	5
1.1.1 Les conditions politiques.....	5
1.1.2 Les conditions linguistiques	6
1.2 Les effets de la guerre.....	6
1.2.1 Les aspects pratiques.....	7
1.2.2 Formation professionnelle lacunaire.....	8
1.2.3 Pratiques éducatives inadaptées.....	10
1.2.4 Problèmes scolaires d'ordre social et identitaire.....	11
1.3 Problèmes d'apprentissage en L2.....	12
1.3.1 Les difficultés des élèves à l'écrit.....	13
1.3.1.1 Le choix du corpus	13
1.3.1.2 Les difficultés générées par l'interaction arabe/français	16
1.3.2 Les difficultés des élèves à l'oral.....	17
1.3.3 Des activités pédagogiques peu motivantes pour les élèves...	19
1.4 La réforme (1994-2001).....	21
1.4.1 Les objectifs généraux du curriculum.....	21
1.4.2 Les objectifs des programmes du FL2	22
1.4.3 Problèmes soulevés par les nouveaux programmes	25
1.5 Question de recherche	28
Chapitre 2 : LES FONDEMENTS THÉORIQUES.....	29
2.1 L'enseignement et l'apprentissage dans une conception cognitive	31
2.1.1 La psychologie cognitive.....	31
2.1.2 L'enseignement et l'apprentissage : processus de traitement de l'information	32
2.1.3 Les principes de base de l'apprentissage	34
2.1.3.1 Un processus d'apprentissage actif.....	34

2.1.3.2	Le rôle crucial des connaissances antérieures.....	35
2.1.3.3	Des connaissances organisées sous forme de schémas	36
2.1.3.4	Un ensemble de connaissances et de stratégies	37
2.1.3.5	Trois types de connaissances	38
2.1.4	La métacognition	41
2.2	La motivation.....	43
2.2.1	La motivation scolaire	43
2.2.2	La motivation intrinsèque.....	45
2.2.3	La motivation extrinsèque	47
2.2.4	Les déterminants motivationnels en milieu scolaire	48
2.2.4.1	La perception de sa compétence	49
2.2.4.2	La perception de la valeur d'une tâche.....	50
2.2.4.3	La perception de la contrôlabilité d'une tâche.....	51
2.3	La lecture : un ensemble de processus cognitifs	53
2.3.1	Un processus de reconnaissance littérale	53
2.3.2	Un processus de progression à travers un texte.....	53
2.3.3	Un processus de construction de sens	54
2.3.4	Un processus de raisonnement par inférences.....	55
2.3.5	Un processus de jugement	55
2.4	La lecture d'un point de vue littéraire	56
2.4.1	Le texte littéraire.....	57
2.4.2	Les dimensions de la lecture littéraire	60
2.4.3	Les fonctions de la lecture littéraire	65
2.4.3.1	Apprendre à mieux lire	65
2.4.3.2	Mieux se connaître et connaître le monde	66
2.4.3.3	Se décentrer.....	67
2.4.3.4	Développer son esprit critique	68
2.4.3.5	S'émanciper	69
2.5	L'enseignement-apprentissage d'une L2.....	70
2.5.1	Des approches en didactique d'une langue seconde	70
2.5.2	La compétence de communication	73
2.5.2.1	Les composantes de la compétence de communication	74
2.5.2.2	Matériel didactique de nature communicative.....	75
2.5.3	Pistes pour l'enseignement de la lecture en L2	76
2.6	Les apports de la narratologie et de la sémiotique	80

2.6.1	Le paratexte	81
2.6.2	La structure du récit.....	82
2.6.3	Le personnage.....	84
2.6.3.1	Définition du personnage.....	84
2.6.3.2	Les désignateurs.....	85
2.6.3.3	Les procédés de caractérisation.....	86
2.6.4	Les voix narratives.....	90
Chapitre 3 : LES FONDEMENTS DIDACTIQUES.....		95
3.1	Pratiques de l'enseignement stratégique	97
3.1.1	Le rôle de l'enseignant stratégique.....	98
3.1.2	Les différentes phases de l'enseignement stratégique.....	102
3.1.2.1	La préparation à la tâche.....	103
3.1.2.2	La tâche.....	105
3.1.2.3	L'application des connaissances dans un nouveau contexte	107
3.2	Stratégies didactiques pour motiver l'apprenant	111
3.2.1	Les stratégies qui influencent les perceptions de l'élève	112
3.2.1.1	Les stratégies qui influencent la perception de la matière par l'élève 112	
3.2.1.2	Les stratégies qui influencent la perception de la contrôlabilité....	114
3.2.1.3	Les stratégies qui influencent la perception de l'habileté.....	116
3.2.2	Les stratégies d'apprentissage qui favorisent la motivation..	117
3.2.2.1	Les stratégies d'apprentissage ou cognitives	118
3.2.2.2	Les stratégies d'autorégulation ou métacognitives	119
3.2.2.3	Les stratégies de gestion.....	121
3.2.2.4	Les stratégies affectives.....	121
3.3	Comment faire lire ?	122
3.3.1	Les stratégies de lecture.....	123
3.3.1.1	Se préparer à lire le texte	123
3.3.1.2	Frôler le texte	124
3.3.1.3	Entrer dans le texte.....	124
3.3.1.4	Remettre ses représentations en question	125
3.3.1.5	S'interroger sur le fonctionnement du texte	125
3.3.2	Critères pour choisir le corpus.....	126
3.3.3	Principes didactiques pour mieux lire	128
3.4	Fondements de la lecture en L2	133
3.4.1	Apprendre à lire en L2, une tâche complexe.....	134

3.4.2	Le transfert des stratégies de lecture de la L1 à la L2	135
3.4.2.1	Le transfert des stratégies de bas niveau	136
3.4.2.2	Le transfert des stratégies de haut niveau	140
3.4.3	Les éléments linguistiques et extralinguistiques qui favorisent le transfert des stratégies de la L1 vers la L2	143
3.4.3.1	Les capacités métalinguistiques en L2	144
3.4.3.2	Une bonne compétence linguistique en L2.....	144
3.4.3.3	L'exposition à la langue cible	145
3.4.3.4	Les habiletés de lecture en L1	146
3.4.3.5	Les connaissances socioculturelles	147
3.4.3.6	Les variables socioaffectives	148
3.5	Des pistes pour aborder le roman.....	150
3.5.1	La lecture du paratexte	151
3.5.2	La préparation à la lecture du roman	152
3.5.3	Activités centrées sur la structure du récit	154
3.5.4	Activités centrées sur les personnages.....	157
3.5.5	Exploration des voix narratives dans le roman	161
3.5.6	Exploration de l'intertextualité dans le roman	163
3.6	L'objectif de recherche.....	166
Chapitre 4 : LA MÉTHODOLOGIE		170
4.1	La recherche-développement.....	172
4.1.1	Nature de la recherche-développement.....	172
4.1.2	Les modèles de la recherche-développement.....	173
4.1.3	La démarche de la recherche-développement	174
4.2	Le modèle de Stolovitch et La Roque (1983).....	176
4.3	La démarche d'ensemble	178
4.3.1	Le public ciblé.....	179
4.3.2	Les besoins.....	180
4.3.3	L'analyse contextuelle.....	182
4.3.4	L'analyse des objectifs pédagogiques.....	182
4.3.5	L'esquisse du prototype	183
4.3.5.1	Le choix de la méthode et des moyens pédagogiques.....	184
4.3.5.2	Le choix du matériau de base <i>Le rocher de Tanios</i>	186

4.3.6	La vérification auprès d'experts	188
4.3.6.1	Les décisions.....	189
Chapitre 5 : LE DISPOSITIF DIDACTIQUE.....		193
5.1	Quelques principes pour susciter l'intérêt pour la lecture.	195
5.2	Deux étapes trans-séquentielles	198
5.2.1	L'enseignement des stratégies de lecture.....	199
5.2.2	Retour de l'élève sur ses apprentissages.....	202
5.3	Le dispositif didactique dans sa version finale.....	203
5.3.1	Deux séquences didactiques préparatoires à la lecture du roman	203
5.3.1.1	Analyser le paratexte	204
5.3.1.2	Construire le référent de l'œuvre à l'aide du contexte historique..	210
5.3.2	Trois séquences didactiques réalisées pendant la lecture du roman.....	215
5.3.2.1	Analyser les personnages.....	215
5.3.2.2	Se sensibiliser à l'intertextualité	226
5.3.2.3	Identifier les voix narratives	231
5.3.3	Deux séquences didactiques réalisées après la lecture du roman	237
5.3.3.1	Décrire la structure du récit	237
5.3.3.2	Mettre en lumière les ambiguïtés de sens du texte.....	245
5.4	Les avantages et les limites du dispositif didactique.....	252
5.4.1	Les avantages du dispositif didactique	252
5.4.2	Les limites du dispositif didactique	255
Chapitre 6 : CONCLUSION.....		259
RÉFÉRENCES		272

Tome II

Annexe I	Le questionnaire adressé aux enseignants	iii
Annexe II	Les objectifs de l'enseignement du FL2 au Liban.....	vi
Annexe III	Le prototype dans sa version initiale.....	xi
Annexe IV	Les commentaires des experts.....	xcvi
Annexe V	Le résumé du texte de Fouad Albustani.....	.cx
Annexe VI	Le poème de Ronsard suivi de celui Bembo.....	cxiii

LISTE DES TABLEAUX

Tableau I	Objectifs de l'enseignement du français au secondaire (compréhension et expression orales)23
Tableau II	Objectifs de l'enseignement du français au secondaire (compréhension et expression écrites)24
Tableau III	Les procédés de caractérisation du personnage87
Tableau IV	Les stratégies d'apprentissage ou cognitives119
Tableau V	Les stratégies métacognitives120
Tableau VI	La vérification auprès d'experts178
Tableau VII	Comparaison entre la 1 ^e version et la 2 ^e version du dispositif didactique191
Tableau VIII	La grille inspirée de Morissette203
Tableau IX	Stimuler l'intérêt pour le sujet de l'œuvre (les consignes)206
Tableau X	Stimuler l'intérêt pour le sujet de l'œuvre (les modalités d'exécution)207
Tableau XI	Construire l'univers de l'histoire208
Tableau XII	Construire des connaissances historiques sur le référent du texte213
Tableau XIII	S'interroger sur les savoirs développés214
Tableau XIV	Évaluer l'habileté à construire le référent de l'œuvre214
Tableau XV	Repérer les caractéristiques des personnages218
Tableau XVI	Étudier les relations entre les personnages219

Tableau XVII	Reconnaître les substituts des prénoms des personnages	220
Tableau XVIII	Les substituts des personnages	221
Tableau XIX	Étudier les ressemblances et les oppositions entre les personnages	221
Tableau XX	La grille inspirée d’Ajame et Brucker (1981).....	222
Tableau XXI	Réécrire un texte en utilisant des substituts qui désignent les personnages	223
Tableau XXII	Expressions qui désignent les personnages	224
Tableau XXIII	Étudier le personnage principal dans les débuts des romans de Maalouf.....	225
Tableau XXIV	Reconstituer les relations intertextuelles entre le texte de Maalouf et celui d’Albustani	228
Tableau XXV	Reconstituer quelques relations intertextuelles entre le texte de Maalouf et celui de Gibran.....	229
Tableau XXVI	Comparer le vocabulaire de chacun des personnages.....	233
Tableau XXVII	Identifier les voix narratives	234
Tableau XXVIII	Identifier le narrateur principal et le narrateur secondaire.....	235
Tableau XXIX	Évaluer l’habileté des élèves à identifier les narrateurs dans un texte	236
Tableau XXX	Dégager la structure de l’intrigue	240
Tableau XXXI	Identifier les cinq étapes du schéma narratif	244
Tableau XXXII	Construire le sens premier du texte.....	247

Tableau XXXIII	Identifier les différents niveaux de signification dans un texte.....	248
Tableau XXXIV	Le partage des interprétations comme modalité d'apprentissage	249
Tableau XXXV	La grille inspirée des travaux de de Dufays et <i>al</i> , 1996.....	250
Tableau XXXVI	Aider les élèves à évaluer l'itinéraire interprétatif parcouru	251

LISTE DES FIGURES

Figure 1	Le schéma de Larivaille (1974).....	83
Figure 2	Cadre de récit (Source : Larivaille, 1974).....	156

LES ABRÉVIATIONS

Les principales abréviations utilisées dans ce texte sont :

- L1 : langue maternelle
- L2 : langue seconde
- FL2 : français langue seconde
- FLE : français langue étrangère
- GN : groupe nominal
- É : étape
- É1 : première étape
- É2 : deuxième étape
- ÉTS : étape trans-séquentielle

*À ma mère,
Dalal*

REMERCIEMENTS

Je tiens à exprimer ma gratitude envers ma directrice de recherche, Madame Monique Noël-Gaudreault, professeure au département de didactique de l'Université de Montréal, dont la bienveillance a été inestimable, et qui a généreusement contribué à l'élaboration de cette recherche, par des lectures critiques et des commentaires éclairés.

Mes remerciements vont aussi aux professeures en didactique du français, Madame Monique Lebrun, Madame Manon Hébert et Madame Wafa Berry, qui ont lu et commenté cette recherche, et dont les commentaires et les suggestions m'ont été des plus précieux.

J'adresse également mes remerciements à Madame Flore Gervais et Madame Pascale Lefrançois, professeures au Département de didactique de la faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal, qui ont été membres du jury d'approbation du devis de recherche et qui ont pris le temps d'évaluer cette thèse.

Je remercie sincèrement Madame Noëlle Sorin, l'examinatrice externe, professeure à l'Université du Québec à Trois-Rivières, de m'avoir fait bénéficier de ses connaissances et compétences. Je lui suis particulièrement reconnaissante pour ses conseils et pour la lecture critique de cette thèse.

Je ne saurais, par ailleurs, passer sous silence le travail de la bibliothécaire, Madame Line Guérin, sans qui je n'aurais pas trouvé assez de références bibliographiques pertinentes pour la réalisation de cette recherche.

Je tiens à souligner la précieuse collaboration des enseignantes et des élèves libanais qui ont contribué à mener à bien cette recherche.

Mes remerciements à mes parents, Hassan et Dalal, qui m'ont soutenue tout le long de mes études, malgré la distance géographique qui nous sépare.

Un merci tout particulier aussi à mes sœurs, Amale et Manale, enseignantes d'expérience, et dont les suggestions m'ont aidée à y voir plus clair sur plusieurs éléments importants.

Comment surtout ne pas remercier mon frère, Houssam, qui a fait part de son expertise en traitement de textes lorsqu'il a fait la table des matières de la recherche.

Un merci très vif à ma belle-sœur Sanaa et ses filles, Ghina et Rana, qui m'ont constamment soutenue par leurs encouragements.

Mon dernier merci - et non le moindre - sera pour mon mari, Ghazi, et mes filles, Hiba, Lara et Farah qui ont eu à subir les exigences de cette recherche. Qu'ils veuillent bien trouver ici l'expression de mon entier dévouement.

Introduction

Il y a environ trois décennies, dans une enquête sur l'attitude des jeunes face à la lecture, Mareuil (1971, p. 232) soutient déjà que l'école « n'inculque ni le goût de lire, ni l'amour des livres ». Depuis lors, et en réponse à cette constatation, des recherches se sont succédé pour améliorer les pratiques pédagogiques et stimuler, chez les élèves, le plaisir de lire. Notre propos est d'apporter une modeste contribution à ces tentatives d'amélioration des performances face au texte littéraire. Développer un dispositif didactique qui, tout en tenant compte des résultats de recherche les plus récents, soit propice à stimuler le plaisir de lire chez des jeunes libanais de niveau secondaire (âgés d'entre 15 et 18 ans) et à les aider à faire une lecture-compréhension du texte littéraire, tel est l'objectif que nous cherchons à atteindre dans cette recherche.

Au Liban, le phénomène de l'échec en français est fort complexe. De même qu'on entend dire que les élèves ne savent pas parler le français, le lire ni l'écrire, de même les enseignants, tout en déclarant que leurs élèves ne sont pas motivés, déplorent le manque de matériel pédagogique, le manque de bibliothèques, le manque de soutien à l'implantation des nouveaux programmes, et quoi encore? Tous ces problèmes qui préoccupent l'enseignant de langue libanais seront présentés en détail dans le premier chapitre de cette recherche.

Le deuxième chapitre permet de jeter un regard renouvelé sur des aspects théoriques, reliés à l'enseignement de la lecture du texte littéraire : nous mettons en lumière l'arrière-fond théorique auquel se rattache le dispositif didactique que nous proposons. Nous irons droit à l'essentiel, mettant

l'accent sur les fondements théoriques de l'enseignement stratégique, la motivation et les déterminants motivationnels en milieu scolaire. Il est évident que nous ne pouvons parler de l'enseignement du français au Liban, sans nous soucier des méthodes de FL2. Nous décrirons donc certains principes didactiques qui visent à développer la compétence communicative chez les apprenants de FL2. Et puisque c'est de la lecture d'un roman qu'il va être question, nous nous attacherons à réfléchir sur la lecture littéraire à partir d'une synthèse des écrits de recherche, à décrire le rôle qu'elle joue dans le processus de formation de la personnalité des lecteurs et à analyser les composantes du roman, à savoir le paratexte, la structure du récit, les personnages et les voix narratives.

Dans le 3^e chapitre, nous présenterons les fondements didactiques. Nous aborderons l'enseignement stratégique et nous nous arrêterons à réfléchir sur le processus de lecture et sur toutes les stratégies qui, loin de contrarier le goût d'apprendre, le reconduisent et le stimulent. Ensuite, nous décrirons les stratégies qui aident le lecteur à mieux lire un texte littéraire. Et puisqu'il s'agit bel et bien de la lecture d'un roman en français dans un contexte de FL2, nous nous attacherons à décrire le transfert des stratégies de lecture de la L1 à la L2. À la fin du chapitre, nous tenterons de développer des pistes didactiques pour l'enseignement du roman. Avant de conclure le cadre conceptuel, nous identifierons les objectifs de notre recherche qui visent à élaborer et à valider auprès d'experts un dispositif didactique.

Le 4^e chapitre traite de l'aspect méthodologique de la recherche. Dans un premier temps, nous définirons la recherche-développement et nous

tenterons d'esquisser le portrait le plus complet des élèves auxquels est destiné le dispositif didactique. Dans cette recherche, nous nous intéressons aux élèves de niveau secondaire (élèves âgés d'entre 15 et 18 ans), parce que nous avons eu la chance de les côtoyer de près dans les écoles publiques libanaises. Dans un deuxième temps, nous identifierons les besoins des élèves ciblés, la démarche et les moyens pédagogiques adoptés et nous décrirons les apprentissages visés par les unités d'apprentissage effectuées à partir d'un roman francophone libanais d'Amin Maalouf, *Le rocher de Tanios*. La première version du dispositif didactique sera modifiée en fonction des recommandations des experts.

Dans le dernier chapitre, nous présenterons le dispositif didactique dans sa version finale. Ce dernier, composé de séquences d'apprentissage, vise à développer les habiletés de compréhension écrite des élèves et à stimuler leur motivation pour la lecture d'un texte littéraire en français. Avant de conclure, nous décrirons les avantages et les limites de notre recherche. En conclusion, nous rappellerons les grandes lignes de notre travail et nous identifierons de nouvelles pistes à explorer. Puisse nos résultats assister les enseignants pour améliorer le rendement scolaire des élèves!

Chapitre 1 : LA PROBLÉMATIQUE

1.1 Le contexte libanais de l'après-guerre

Depuis longtemps, comme tout système éducatif, le système éducatif libanais est tributaire de conditions politiques et linguistiques. Il serait utile de décrire ces deux aspects, compte tenu de leur impact direct sur l'éducation au Liban.

1.1.1 Les conditions politiques

Placé sous mandat français depuis 1920, le Liban obtient son indépendance en 1943, jouit de la paix pendant plus de vingt ans et connaît une grande prospérité. Multiconfessionnel, le Liban est le pays qui connaît la plus grande diversité religieuse au Proche-Orient. Le confessionnalisme est pris en compte par la constitution et le pouvoir est distribué entre les différentes communautés. Vers 1970, le nombre des musulmans qui augmente rapidement a poussé ces derniers à revendiquer une plus grande participation au pouvoir. En outre, l'arrivée des Palestiniens en 1948 provoque l'intervention armée des pays voisins et entraîne le pays dans une guerre civile en 1975 (Sleiman, 1982; Tueni, 1985; Noujaïm, 1987; Lecerf, 1988; Pinta, 1995).

Pendant quinze ans, le Liban a été déchiré par cette guerre civile qui a fait de nombreuses victimes. La fin de la guerre est arrivée en 1990, à la suite de l'accord de Taëf qui propose une représentation égale des chrétiens et des musulmans à l'Assemblée Nationale (Randal, 1984; Alem et Bourrat, 2000; Kassir, 2003). Cependant, « le pays s'est enfoncé dans une morosité économique qui ne le quittera plus » (Corm, 2003, p. 256). La guerre a

également été très néfaste pour le système éducatif comme nous le verrons plus loin.

1.1.2 Les conditions linguistiques

Le Liban est toujours considéré comme « l'îlot de la francophonie au Moyen-Orient, même si le français est souvent jugé sur la défensive, face à l'anglais » (Druart, 2002, p. 94). L'arabe est la langue officielle du pays et le français se maintient comme seconde langue, sur un pied d'égalité avec l'anglais qui est de plus en plus en vogue. La place du français comme L2 est assez variable suivant les lieux, le statut socio-économique et l'appartenance communautaire (Druart, 2002; Corm, 2003).

Le Liban, pays arabe colonisé par les Français pendant plus de vingt ans, a adopté la langue du gouvernement colonial comme l'une des langues d'enseignement, avec l'arabe, la langue maternelle. La loi impose dans les écoles publiques une répartition égale entre les heures accordées à l'arabe et à la L2, environ six à sept heures par semaine pendant douze ans, dès les premières années du primaire (Beydoun, 1993; Centre de Recherche et de Développement Pédagogiques, 1994; Haddad, 1998).

1.2 Les effets de la guerre

Sur le plan éducatif, la guerre a eu pour effets la réduction du temps passé à l'école ainsi que l'absence de ressources matérielles nécessaires au maintien d'une qualité minimale de l'enseignement (Sarner, 1985; Corm, 2003). À cela, il faut ajouter une formation professionnelle lacunaire, des

pratiques éducatives inadaptées et des problèmes d'ordre social et identitaire.

1.2.1 Les aspects pratiques

Pendant la guerre, beaucoup d'écoles sont détruites et leurs élèves sont ajoutés à ceux des autres écoles. Certaines écoles s'adaptent : elles reçoivent les élèves du primaire (élèves âgés d'entre 6 et 11 ans) l'avant-midi, et les élèves du complémentaire (élèves âgés d'entre 11 et 15 ans) ou du secondaire (élèves âgés d'entre 15 et 18 ans) l'après-midi. En outre, parce que le courant électrique est souvent coupé ou en panne, les élèves qui suivent leurs cours l'après-midi ne peuvent fréquenter l'école que trois heures par jour. Cependant, ils ont plus de chance d'étudier au printemps, parce que les journées sont plus longues et que la lumière du soleil éclaire les salles de cours jusqu'aux dernières heures de l'après-midi. Au début du millénaire, le Ministère fournit à certaines écoles urbaines des génératrices, pour faire face à ce problème qui n'est pas encore réglé (Corm, 2003).

Par ailleurs, les bibliothèques scolaires ou municipales, les laboratoires, les gymnases, les fontaines d'eau potable, les téléviseurs et les rétroprojecteurs pour visualisation de transparents sont considérés comme des choses superflues (El-Chaarani, 1982; Beydoun, 1993; Delors, 1996). Les livres, non plus, ne sont pas disponibles pour les élèves. Le manuel scolaire est le seul document qui permette à l'enseignant non seulement de se tenir au courant des savoirs et des notions qu'il doit enseigner à son élève mais aussi de planifier la leçon. Pas de programmes, peu ou pas de matériel didactique, pas d'encyclopédies, pas de dictionnaires! Presque rien! Bref, les ressources matérielles dont disposent les enseignants dans les écoles libanaises publiques sont minimes. Ce n'est que vers la fin du millénaire

que de petites bibliothèques ou plutôt des salles de lecture commencent à apparaître dans certaines écoles urbaines. Nombreux sont, en effet, les parents démunis obligés d'envoyer leurs enfants à l'école publique. Or, peu onéreuse, cette catégorie d'école offre un enseignement médiocre (El-Chaarani, 1982; Beydoun, 1993; Delors, 1996).

En 2003, lors d'une émission télévisée diffusée par la chaîne LBCI, le ministre de l'Éducation de l'époque a dit : « On n'a pas d'écoles, on a quelques abris souterrains ». Pour sa part, le sociologue et professeur Ahmad Beydoun (1993, p. 106) dénigre les écoles publiques libanaises en les qualifiant de « poulaillers ». Le pédagogue Armand Paraskevas (2005, p. 8), formateur dans une école normale libanaise, décrit l'absence d'une ligne de conduite stable :

Le système éducatif au Liban est en crise, parce qu'il n'existe pas, vu la diversité des options éducatives des établissements scolaires officiels ou privés (...). Nous trouvons dommage et dommageable le fait que l'École, au Liban ne s'est pas tracée une ligne de conduite stable – quitte à l'améliorer – et à la faire évoluer en fonction des transformations sociales et des réalités du terrain.

Les effets économiques de la guerre se traduisent aussi par une formation professionnelle lacunaire.

1.2.2 Formation professionnelle lacunaire

En principe, pendant la guerre, la fermeture de l'École Normale et de la Faculté de Pédagogie engendre un déficit en main-d'œuvre. Les pénuries d'enseignants dûment formés sont telles que l'on fait appel à des personnes sous-qualifiées, surtout au primaire et au complémentaire, où les

connaissances spécialisées sont jugées moins nécessaires. La compétence du corps enseignant s'affaiblit, par manque de stages de perfectionnement qui lui permettraient de s'adapter à l'évolution de son secteur d'activité (Delors, 1996).

Après avoir terminé le secondaire, toute personne qui se destine à l'enseignement, devrait suivre une formation pédagogique à l'École Normale d'une durée d'un an pour enseigner dans les écoles primaires (élèves âgés d'entre 6 et 11 ans) et complémentaires (élèves âgés d'entre 11 et 15 ans). Quant à celle qui désire enseigner au secondaire (élèves âgés d'entre 15 et 18 ans), elle devrait détenir une licence dans une discipline donnée, au terme de quatre années d'études universitaires à la suite desquelles s'ajoute une formation pédagogique. Or, cette formation est devenue facultative pendant et après la guerre (Delors, 1996).

Il en résulte, à l'heure actuelle, que 62% des enseignants libanais n'ont suivi aucune session de formation au cours de leur histoire professionnelle, alors que 44% manquent de qualifications scientifiques et pédagogiques, c'est-à-dire qu'ils détiennent un diplôme d'études secondaires ou moins. Dans une telle situation, le système éducatif libanais se trouve dans l'impossibilité d'assurer un enseignement de qualité (Centre de Recherche et de Développement Pédagogiques, 1997). Au début du XXI^e siècle, des centres de formation professionnelle ont été créés afin d'améliorer les compétences des enseignants libanais, non seulement en FL2, à l'oral comme à l'écrit, mais aussi en enseignement du FL2 (Husseini-Mazraani, 2003). Ces carences dans la formation des enseignants ont des conséquences sur les pratiques éducatives.

1.2.3 Pratiques éducatives inadaptées

Qu'est-ce que les élèves apprennent en français L2? Comment le leur apprend-on? Voici les deux questions sur lesquelles nous nous concentrons pour décrire les pratiques éducatives au secondaire (élèves âgés d'entre 15 et 18 ans) au Liban.

À ce stade, l'élève est jugé apte à lire et à comprendre les œuvres littéraires en L2. La grammaire et l'orthographe, enseignées au primaire et au complémentaire, cèdent la place à la lecture des œuvres littéraires et des textes courants (Centre de Recherche et de Développement Pédagogiques, 1994). Jusqu'au début des années 90, l'enseignement de la littérature française au Liban, comme dans d'autres pays arabes colonisés (la Tunisie), repose sur trois éléments : le cours magistral, le commentaire composé et la dissertation (Séoud, 1996).

Après avoir identifié l'écrivain et précisé les étapes importantes de sa vie, l'enseignant passe au contenu de l'œuvre, analyse l'intrigue et les thèmes, présente les personnages principaux et leurs caractéristiques psychologiques ainsi que les caractéristiques formelles de l'œuvre (le style, les figures, la versification, etc.). L'exposé magistral est une activité très répandue dans les écoles libanaises publiques. Il se fait au détriment des activités d'apprentissage qui exigent engagement et participation de la part de l'élève (Berry-Hajj, 2003). Les élèves reçoivent les connaissances, les mémorisent et les récitent sans avoir lu l'œuvre. Peu d'enseignants exigent de leurs élèves la lecture de l'œuvre. Que de lectures de romans n'ont pas dépassé les trois ou quatre pages commentées par l'enseignant!

Aux pratiques éducatives inadaptées s'ajoutent des problèmes d'ordre social et identitaire. Le milieu social auquel appartient l'élève de l'école publique et dans lequel il se développe influence le cheminement et la réussite scolaires de celui-ci (Beydoun, 1993; Saint-Jacques, 2003).

1.2.4 Problèmes scolaires d'ordre social et identitaire

Certains déterminants sociaux, relationnels, identitaires et culturels ont un impact important sur la réussite scolaire des élèves : la pauvreté, le niveau de scolarité des parents et l'école (Saint-Jacques, 2003).

En effet, de façon générale, au Liban comme ailleurs, le milieu social où l'élève a évolué exerce une influence indéniable sur sa trajectoire scolaire (Côté, 1996). Une société qui valorise la culture et cultive l'intérêt des jeunes pour les œuvres littéraires contribue à susciter la motivation des élèves pour la lecture. « Un jeune issu d'un milieu où les valeurs liées au livre ne sont jamais valorisées accèdera beaucoup plus difficilement au plaisir de lire que les héritiers de la classe cultivée » (Dufays, Gemenne et Ledur, 1996, p. 110). Au Liban, la majorité des jeunes qui fréquentent les écoles publiques sont issus de milieux défavorisés (Beydoun, 1993). L'accès des élèves au plaisir de lire n'est donc pas assuré en raison de leur entourage socioculturel (Lahire, 1995).

En outre, il existe une relation étroite entre la scolarité des parents et le rendement scolaire des enfants. Plus le niveau de scolarité des parents est élevé, mieux ils seront aptes à engager leurs enfants sur la voie de la réussite scolaire (Saint-Jacques, 2003; Duru-Bellat, 2003). Or, au Liban,

les élèves des écoles publiques sont issus de la classe ouvrière et les antécédents scolaires de leurs parents sont modestes. Il arrive même que certains parents incitent leurs enfants à quitter l'école et à travailler pour les aider à subvenir aux besoins de la famille. Ils ne valorisent non plus l'apprentissage du français ni celui de la lecture comme loisir (Beydoun, 1993). Il va de soi que les jeunes qui lisent ont des parents lecteurs qui s'intéressent aux lectures de leurs enfants (Lebrun, 2004).

Non seulement la réussite scolaire de l'élève est liée au statut socio-économique de la profession des parents, mais aussi et surtout à l'école qui contribue à motiver l'élève (Lebrun, 2004). Certaines écoles libanaises ne tentent pas de responsabiliser l'élève ni de le sensibiliser à l'importance de la langue seconde (Beydoun, 1993). Le but de certains enseignants est de finir le programme et de préparer les élèves aux examens du Ministère. Cela pousse l'élève à ne pas s'investir dans la connaissance de la langue et réduit, par conséquent, sa volonté de s'engager dans ses études. Or, la motivation joue un rôle prépondérant dans l'apprentissage (Proulx, 1990; Duru-Bellat, 2003). Cette question de la motivation concorde avec celle « des médiations culturelles » à mettre en place pour qu'une telle motivation puisse apparaître (Dufays et *al*, 1996). Avant de développer cette idée, décrivons les problèmes d'apprentissage en L2.

1.3 Problèmes d'apprentissage en L2

En raison de la rareté des données scientifiques sur le sujet, nous avons mené personnellement une enquête (annexe I), dans deux écoles secondaires publiques : l'une située à la Banlieue Sud de Beyrouth et l'autre au Sud-Liban, deux régions à prédominance chiite. Afin de

déterminer les difficultés des élèves de niveau secondaire (élèves âgés d'entre 15 et 18 ans), nous avons interviewé dix enseignants et enseignantes (les résultats de cette enquête ont été publiés). Selon la conception que les enseignants ont des élèves, les difficultés relèvent de la compétence communicative sur laquelle nous reviendrons plus loin et se manifestent autant à l'écrit qu'à l'oral. En bref, la compétence communicative consiste à maîtriser les principaux fonctionnements linguistiques et à faire appel à des savoirs et des savoir-faire spécifiques. Cependant, les difficultés des élèves sont dues aussi au choix des œuvres littéraires et à celui des activités pédagogiques.

1.3.1 Les difficultés des élèves à l'écrit

Selon les dix enseignants interrogés lors de notre enquête-maison, deux types de défaillances expliquent les difficultés des élèves à l'écrit : le choix du corpus, les erreurs générées par l'interaction arabe/français.

1.3.1.1 Le choix du corpus

Les romans francophones d'auteurs libanais ont actuellement peu de place dans la classe de français, au Liban. Or, l'exploration des œuvres francophones libanaises aurait le mérite d'alimenter les élèves dans le travail de construction de leur identité arabe et de leur appartenance nationale (Collès, 1994a). Même si les textes littéraires français bénéficient d'une place privilégiée dans les programmes, en langue seconde, les élèves ne voient pas leur utilité. En effet, les textes qu'on leur propose de lire ne se rattachent pas à leur culture et ils ne s'y reconnaissent pas (Cheaib, 2004).

L'objectif premier de l'enseignement de la littérature est de fournir aux élèves des savoirs pour mieux lire et comprendre les livres. Les savoirs littéraires présentent donc deux faces : ils sont nécessaires à la lecture des textes littéraires et s'acquièrent par la lecture des textes littéraires. Ces savoirs combinent des éléments littéraires, historiques, philosophiques et religieux : des codes culturels, des représentations figées relatives à des personnages et des décors, des références mythiques ou religieuses, des concepts culturels et idéologiques, des systèmes philosophiques et esthétiques, des textes littéraires anciens et contemporains valorisés par l'institution culturelle et qui donnent lieu à des discours dans les médias, etc. Ce n'est donc pas au seul cours de littérature française à assurer l'enseignement de ces savoirs (Slama, 1991).

En résumé, l'élève libanais manque de ces références culturelles (références géographiques, historiques, sociales), quand le corpus est en français, et ses besoins et ses attentes culturelles sont en partie d'un autre ordre que ceux des élèves français ou québécois. Il serait insensé de ne pas tenir compte de cette distance culturelle et de la réduire à une lecture forcée. C'est donc en priorité la perspective culturelle qui devrait motiver le choix de notre corpus littéraire.

Au moment d'aborder un texte littéraire, il faudrait commencer par se demander quelles sont les références supposément communes entre l'œuvre et les élèves et qui pourraient assurer la compréhension du texte, lever les ambiguïtés ou faire des prédictions (Dufays et *al*, 1996). Au contact des œuvres littéraires libanaises, les élèves s'initieraient aux

richesses culturelles du patrimoine littéraire de leur pays et y trouveraient aisément des repères identitaires. Dans cette optique, Thérien (1991, p. 457) soutient que « les élèves de nos écoles ont plus besoin que jamais d'assises culturelles pour construire leur identité ». Il n'en reste pas moins vrai que les œuvres littéraires constituent « une voie d'accès à des codes sociaux et à des modèles culturels » (Collès, 1994a, p. 17).

C'est donc en vertu des recommandations des chercheurs formulées ci-dessus que nous retenons la lecture des romans libanais comme objet de lecture en classe de langue. Le lecteur libanais dispose à des degrés divers d'un stock de connaissances émanant de son expérience individuelle, littéraire et culturelle et qui lui permet de reconstituer l'univers socioculturel de l'œuvre libanaise. Les voix que les personnages font entendre ressemblent à celles des jeunes Libanais et facilitent leur identification. Ainsi, les élèves en s'identifiant plus facilement aux personnages, « entrent » dans l'histoire; ils partagent, par le biais de l'identification, leurs conflits, leurs joies et leurs souffrances avec les personnages du roman. Quelle que soit sa culture, tout lecteur a besoin de s'évader vers un monde potentiel, de projeter ses désirs et ses rêves sur le texte, de vivre de nouvelles expériences, afin de structurer son imaginaire (Huck, 1977; Pouliot, 1996). Si pour Dufays et *al.* (1996, p. 108), « les jeux de l'imaginaire et de l'identification constituent des moyens privilégiés du développement de l'individu », selon Lebrun (2004) les adolescents sont moins tentés par la valeur esthétique d'une œuvre littéraire que par un besoin de rêver, un désir d'identification personnelle et une recherche d'émotion et de sensations fortes qu'elle procure. Les considérations littéraires les dépassent.

Nous misons donc sur la littérature romanesque à référent culturel libanais pour favoriser des échanges culturels, autoriser «une lecture passionnelle» qui sollicite l’imaginaire et l’émotion (Sorin, 2002, p. 33) et développer les compétences langagières des jeunes. Les hypothèses en FL2 vont dans ce sens : on n’apprend pas la littérature par la langue, mais la langue par la littérature. Cela se justifie par la richesse langagière qui caractérise tout texte littéraire et légitime son utilisation dans la classe de langue (Dufays et al, 1996).

Dès lors, il nous paraît judicieux d’introduire le roman littéraire libanais en classe de langue, tant pour les lieux d’ancrage et d’identification représentés et les enjeux idéologiques aisément repérables que pour sa richesse langagière (Pouliot, 1996). Le texte littéraire libanais constituerait un support privilégié pour l’exercice des habiletés langagières orale et écrite.

1.3.1.2 Les difficultés générées par l’interaction arabe/français

Aux difficultés d’ordre textuel, s’ajoutent les difficultés reliées à la syntaxe. Les élèves libanais ne prennent pas conscience des erreurs de structuration à l’intérieur des phrases. Ces erreurs s’expliquent par des problèmes générés par l’interaction arabe/français : en arabe, les phrases sont nominales et verbales, juxtaposées ou coordonnées, alors, qu’en français, les phrases sont verbales et souvent dans un rapport de subordination. L’élève libanais, qui ne maîtrise pas toutes les structures de

la phrase française, emploie les structures de sa langue maternelle pour écrire la langue seconde (Abou et Haddad, 1994).

D'autres problèmes d'ordre lexical appartiennent en propre au scripteur libanais : l'élève libanais traduit littéralement certaines expressions de l'arabe en français, ce qui donnera naissance à des expressions fausses ou peu communes en français (exemple, *demandeur une question* au lieu de *poser une question*, *faire une opération chirurgicale* au lieu d'*en subir une*, etc.) (Abou et Haddad, 1994).

Aux problèmes de syntaxe et des « libanismes », s'ajoute celui de l'emploi des temps verbaux. Le scripteur libanais, qui utilise en arabe trois temps verbaux (présent, passé, impératif), éprouve des difficultés à choisir les temps ainsi que le ou les modes appropriés pour son texte. Les huit temps de l'indicatif suffisent à le déconcerter (Abou et Haddad, 1994). Il s'avère important de signaler que le futur en arabe s'obtient par l'ajout d'un préfixe (س [sa]) au début du verbe au présent ou d'une conjonction (كي [Kaj] ou سوف [sawfa]) devant le verbe.

1.3.2 Les difficultés des élèves à l'oral

L'expérience montre que les élèves du secondaire éprouvent des difficultés majeures à exprimer leurs idées ou leurs connaissances, lors d'une discussion. À cet âge, ils évitent de s'exprimer en français par crainte d'être ridiculisés par leurs camarades. En outre, à l'école, l'écrit est privilégié et le travail s'effectue souvent individuellement, ce qui empêche les élèves d'interagir. Une fois placés en équipe, ils communiquent minimalement entre eux et se posent des questions en ayant recours à une

langue métissée où l'arabe dialectal et le français se côtoient à l'intérieur d'une même phrase (Berry-Hajj, 2003; Cheaib, 2004).

Pour ces jeunes, le français est une langue véhiculaire, utilisée seulement à l'école et qui permet aux Libanais de communiquer avec des personnes qui ne parlent pas l'arabe. La langue française, au Liban, ne peut donc être considérée comme vernaculaire, parce que les Libanais qui communiquent entre eux en français sont peu nombreux (Abou et Haddad, 1994). L'oral en L2 est réservé à l'école qui, pendant longtemps, a cherché à développer chez les élèves la compétence linguistique plutôt que la compétence communicative (Beydoun, 1993). Même si certains élèves ont acquis un certain bagage orthographique et grammatical, ils expriment leur opinion ou défendent leur point de vue difficilement. Les activités d'expression orale qui convoquent des comportements langagiers où les élèves sont amenés à faire usage du discours expressif (activités de causerie), argumentatif (activités de persuasion), informatif (activités de description ou d'information) ou narratif (comptes rendus, narration d'un récit) sont peu répandues dans la classe de français. Parler français suscite donc beaucoup d'inquiétude chez les enseignants des écoles libanaises et beaucoup d'anxiété chez les élèves (Cheaib, 2004).

En bref, voici comment le sociologue et professeur Ahmad Beydoun (1993, p. 112) décrit les compétences langagières des élèves libanais en français :

En matière de langue étrangère, les connaissances de ceux qui arrivent jusqu'à l'université (et dont certains enseignent la langue étrangère dans les écoles primaires) se réduisent à bien peu de choses. Doit-on appeler "connaissance d'une langue

étrangère" des rudiments qui n'habilitent pas le titulaire à rédiger une lettre de 20 lignes ni à soutenir une conversation de 5 minutes ?

Or, le choix de l'œuvre littéraire libanaise offre l'avantage de favoriser le développement de la compétence de communication parce qu'elle permet d'instaurer au sein de la classe une communication authentique et un climat d'écoute mutuelle. À la suite de ce que Collès (1994a) affirme pour les Maghrébins immigrés en Belgique, nous osons postuler qu'elle constitue un support privilégié pour envisager un sujet de discussion qui trouve sa source dans le roman, intéresse et motive les élèves et qui pourrait susciter des enjeux suffisants pour que les élèves s'investissent dans la discussion.

Après avoir présenté les difficultés auxquelles fait face l'élève libanais qui suit des cours en FL2, nous traiterons maintenant des facteurs liés au choix des activités pédagogiques, qui influencent la motivation et qui poussent l'élève à ne pas s'engager cognitivement dans les tâches de lecture.

1.3.3 Des activités pédagogiques peu motivantes pour les élèves

En général, le choix des activités d'enseignement et d'apprentissage est d'une importance cruciale pour la motivation des élèves (Viau, 1999). Les nouvelles méthodes axées sur l'apprenant et mises en application récemment n'ont pas réussi à éliminer les activités traditionnelles dictées par l'enseignant et qui ne sollicitent pas l'interaction et la participation des élèves. Ceux-ci, qui reçoivent passivement l'information et ne s'engagent donc pas cognitivement, se voient obligés, pour réussir le cours, d'écouter

et de transcrire les connaissances fournies par l'enseignant (Berry-Hajj, 2003; Cheaib, 2004).

Les élèves, pour la plupart n'ont pas atteint une bonne maîtrise de la langue, sont rarement motivés à s'engager dans des activités d'apprentissage proposées par l'enseignant et qu'ils jugent difficiles. Selon eux, les activités ne sont ni attrayantes ni significantes, parce qu'elles ne correspondent ni à leurs goûts ni à leurs préoccupations. Elles sont routinières : la même tâche est répétée jour après jour. Dresser, par exemple, l'inventaire de mots sur le thème traité dans le texte ou étudier la versification dans un poème sont des activités si répandues que certains élèves les exécutent avant que la consigne ne soit donnée par l'enseignant. Il semble y avoir uniformisation de l'activité de lecture : le but ultime de l'étude d'un texte littéraire reste la seule analyse thématique. Pour la majorité des élèves, les cours de littérature manquent de diversité et d'originalité (Cheaib, 2004). Rappelons ici que nous nous permettons de citer notre propre recherche faute de l'existence de données scientifiques.

Dans les lycées publics, les élèves ont une opinion négative des cours de littérature dispensés en français comme tous les autres cours, car le français est la langue d'enseignement. Celle-ci n'a aucun rapport avec ce qui les intéresse dans la vie. Ils accordent peu de valeur aux tâches que l'enseignant leur propose, sous prétexte qu'elles sont ennuyantes. Certains refusent de faire les activités, d'autres les abandonnent pour la moindre raison ou en font le moins possible. Ils ne perçoivent pas l'utilité de lire un texte littéraire et d'accomplir les activités qui s'y rattachent. Interrogés sur l'utilité de la lecture en français, certains élèves répondent qu'elle permet

d'apprendre des mots nouveaux ; d'autres soutiennent qu'elle est un acte gratuit qui n'a pas de sens (Cheaib, 2004).

Se sentant incapables d'accomplir les activités qu'on leur propose, ils jugent négativement leurs compétences en français et ne croient pas à leurs capacités. Les difficultés qu'ils éprouvent en lecture et en écriture les amènent à croire qu'ils sont des mauvais lecteurs et des mauvais scripteurs et qu'ils le seront toujours (Cheaib, 2004).

Vers 1998, les instances décisionnelles tentent de privilégier le travail en groupe ainsi qu'une meilleure qualification chez les enseignants, dans le but d'influencer positivement le niveau de l'élève en français. Le Ministère abolit les anciens programmes qui n'auraient pas été modifiés pendant 25 ans et met en application de nouveaux programmes. Les programmes d'études sont un élément déterminant de la qualité de l'enseignement dispensé aux élèves.

1.4 La réforme (1994-2001)

Pour améliorer la qualité de l'enseignement et faire face aux difficultés rencontrées par les élèves en FL2, le Ministère de l'Éducation procède, en 1994, à l'implantation de nouveaux programmes.

1.4.1 Les objectifs généraux du curriculum

Le curriculum de 1994 poursuit deux objectifs: le développement de la personnalité de l'élève et la formation du citoyen.

- le développement de la personnalité de l'élève : amener l'élève à s'affirmer, à assumer des responsabilités, à prendre des engagements moraux responsables par la pratique d'activités artistiques et socioculturelles ;
- la formation du citoyen : former une société libanaise unie, solide et ouverte à l'humanité ainsi que des citoyens qui aiment leur pays, qui s'engagent dans la défense de sa cause, qui sont attachés à leur histoire nationale et fiers de leur identité arabe (Centre de Recherche et de Développement Pédagogiques, 1994).

1.4.2 Les objectifs des programmes du FL2

Axés sur la communication, les nouveaux programmes de 1994, en principe mis en application en 1998, constituent une remise en question des pratiques pédagogiques traditionnelles de l'enseignement de la langue française et de la littérature, étudiées pour elles-mêmes. L'objectif fondamental de l'enseignement du FL2 est le développement de la compétence de communication aussi bien à l'oral qu'à l'écrit. Les objectifs poursuivis par l'enseignement du FL2 au primaire et au complémentaire sont exposés en annexe (Annexe II). Voici en bref les objectifs à atteindre au secondaire.

L'enseignement du français au secondaire vise à développer la compétence de communication qui permettra à l'élève une étude plus méthodique des textes littéraires et généraux, et à initier l'apprenant à l'interaction des cultures grâce à l'ouverture sur la littérature française et francophone. Cet enseignement devrait contribuer à former un citoyen cultivé, doté d'un

goût esthétique et d'un sens critique, garants de liberté de penser, d'apprécier et d'agir (Centre de Recherche et de Développement Pédagogiques, 1994). Les tableaux I et II exposent, de façon plus précise, les objectifs poursuivis par l'enseignement du français au niveau secondaire.

**Tableau I - Objectifs de l'enseignement du français secondaire
(compréhension et expression orales)**

Au niveau de la compréhension orale, l'apprenant sera capable de :

- écouter autrui et faire preuve de compréhension ;
- suivre un exposé avec prise de notes ;
- comprendre le message explicite d'un texte oralisé et en percevoir l'implicite ;
- décoder un document audiovisuel ;
- dégager les différents thèmes d'un texte.

Au niveau de l'expression orale, l'apprenant sera capable de :

- organiser son discours en tenant compte de l'interlocuteur et de la situation en général ;
- intervenir dans des débats sur des sujets d'actualité en utilisant un lexique spécifique ;
- faire un exposé à partir d'une recherche documentaire, de la lecture d'une œuvre intégrale ou de l'étude d'un film ;
- exprimer ses idées et ses sentiments, en mettant à profit les techniques d'expression et le lexique littéraire.

(Centre de Recherche et de Développement Pédagogiques, 1994)

**Tableau II - Objectifs de l'enseignement du français au secondaire
(compréhension et expression écrites)**

Au niveau de la compréhension écrite, l'apprenant sera capable de :

- lire des textes littéraires (des œuvres intégrales et des extraits) et des textes généraux, d'époques et de tendances différentes, ainsi que des documents authentiques (audio-visuels, iconographiques). Les textes littéraires appartiendront à des genres différents et seront choisis dans des œuvres d'écrivains français et francophones d'époques différentes ; les textes généraux aborderont les thèmes d'actualités (arts, sciences, techniques) ; les œuvres intégrales seront choisies, en fonction de leur valeur littéraire et humaine, dans le répertoire français ou francophone (œuvre libanaise, maghrébine ou africaine d'expression française). L'ouverture à la culture mondiale sera assurée par le recours à des textes d'auteurs traduits en français qui ont marqué l'esprit et l'histoire littéraire ;
- reconnaître les différents types et genres de textes ;
- comprendre un texte à partir de la situation d'énonciation, des champs lexicaux ;
- dégager la structure et la progression d'un texte ;
- lire un texte littéraire en tenant compte de la modalisation, des images ou de la prosodie ;
- identifier les connotations dans un texte poétique ;
- repérer les éléments verbaux et paraverbaux qui permettent l'interprétation dans un texte dramatique ;
- repérer les composantes d'un récit long : personnages, contexte, intrigue, style, temps du récit et temps réel ;
- confronter les différentes lectures possibles (lecture plurielle) d'un texte ;
- faire un bilan des thèmes et époques littéraires vus en approfondissant certains de ces thèmes.

Au niveau de l'expression écrite, l'apprenant sera capable de :

- réinvestir dans ses écrits toutes les acquisitions orthographiques et grammaticales ;
- utiliser le lexique et le registre de langue adéquats ;
- développer une argumentation démonstrative ;
- produire différents types d'écrits : descriptif, informatif, argumentatif, narratif, injonctif ;
- résumer différents types de textes ;
- réécrire un texte à partir de consignes précises ;
- utiliser dans ses analyses le vocabulaire littéraire approprié ;
- s'exprimer sur des œuvres d'art très variées ;
- participer à des ateliers d'écriture littéraire ;
- consolider les techniques d'apprentissage en vue de produire une dissertation littéraire.

(Centre de Recherche et de Développement Pédagogiques, 1994)

Les nouveaux programmes trop exigeants sur le plan de l'apprentissage de la L2 soulèvent divers problèmes.

1.4.3 Problèmes soulevés par les nouveaux programmes

Les problèmes soulevés par les programmes apparaissent sur plusieurs niveaux : la mise en pratique, leur contenu, le joug de la tradition dans ce qui touche la L1 et la L2, la dimension affective de la lecture qui fait défaut dans les programmes et enfin, l'inaccessibilité de l'œuvre littéraire appartenant à une culture différente.

La mise en pratique : Nous ne pouvons nier que les nouveaux programmes s'appuient sur une approche fonctionnelle de la langue qui vise à développer les habiletés langagières de l'apprenant. L'apprenant est donc placé au centre du processus d'enseignement et d'apprentissage. Cependant, dans la réalité, le manque d'enseignants dûment formés, au primaire et au complémentaire, empêche ces pratiques, ce qui nécessite un besoin urgent de soutien (Centre de Recherche et de Développement Pédagogiques, 1997).

Le contenu : Les nouveaux programmes ont soulevé beaucoup de débats au niveau de leur contenu. Dans une interview accordée à la revue *Liaisons*, la présidente du Centre de Recherche et de Développement Pédagogique, Leila Maliha Fayad, montre que les efforts déployés en vue d'améliorer les programmes scolaires n'ont pas été couronnés de succès. Elle critique ce qu'elle appelle « le bourrage » qui a placé beaucoup d'élèves et d'enseignants dans des situations d'extrême désavantage. Très

élevées, les exigences ne tiennent pas compte de difficultés qu'éprouvent les élèves en FL2 et de leurs antécédents scolaires modestes en français. La compétence communicative des élèves est bien au-dessous des attentes des programmes (Hariz-Jabbour et Zeeni- Klink, 2003).

Le joug de la tradition dans ce qui touche la L1 et la L2 : La réforme reste sous le joug de la tradition, celle du français langue maternelle bien sûr, où l'œuvre intégrale est choisie en fonction de sa valeur littéraire et humaine, et non en fonction de son origine culturelle, et où elle vise exclusivement à instruire et à cultiver. Professeurs et formateurs demandent de se contenter d'une seule œuvre intégrale au secondaire (Husseini-Mazraani et Saleh, 2003), en raison de la difficulté de réussir la tâche.

L'absence de la dimension affective de la lecture : L'examen des programmes atteste que le souci de développer un savoir culturel prime nettement sur celui de susciter l'imagination et l'émotion des élèves. Ne voit-on pas qu'en abordant des textes de grande valeur littéraire et humaine, sans tenir compte de leur origine culturelle, on empêche l'élève libanais d'entretenir avec le texte cette relation de passion qui constitue pour lui le premier attrait, et que l'on court le risque de le priver du plaisir de lire? Faire de la lecture d'une œuvre littéraire une activité exclusivement rationalisante, c'est lui ôter une bonne part de sa substance, la dimension affective de l'œuvre (Dufays, 1994; Sorin, 2003a).

L'inaccessibilité de l'œuvre littéraire : Même si les nouveaux programmes accordent une place restreinte à la littérature francophone, on

ne mise pas sur le référent socioculturel de l'œuvre, élément dont le rôle est indéniable dans la compréhension du roman pour l'élève libanais. Dans le répertoire des œuvres libanaises, certains textes littéraires d'auteurs libanais ne conviennent pas à l'élève libanais, notamment les œuvres historiques de Maalouf (*Léon l'Africain*, *Samarcande*, *Le périple de Baldassare*) où le dépaysement se manifeste dans les noms, les décors, les références géographiques, historiques et philosophiques. L'élève libanais dispose-t-il d'informations préalables sur la culture abordée dans *Samarcande*, œuvre inspirée de la vie du poète persan Omar Khayyam, vécu au XI^e siècle en Ouzbékistan? Le lecteur libanais possède-t-il les référents culturels qui lui permettraient de suivre l'itinéraire de Léon l'Africain, voyageur du XVI^e siècle, de Fès jusqu'à Rome et de projeter sur le texte un certain nombre de prédictions relatives au contexte d'énonciation et aux valeurs du texte? Réussirait-il à situer un chef-d'œuvre tel que *Léon l'Africain* dans l'horizon de ses attentes pour pouvoir exploiter les ressources polysémiques du texte, objectif poursuivi par les nouveaux programmes? La réponse est non. Par contre, nous constatons que l'élève libanais est en mesure de situer *Le rocher de Tanios*, *Les échelles du Levant* (Maalouf, 1996), *Origines* (Maalouf, 2005) ou tout roman d'Andrée Cheddid dans leur époque et leur culture d'origine ; en effet, ces textes appartiennent à sa culture et il dispose d'une certaine information sur les valeurs et les contenus des textes qu'il lit.

Bref, on ne saurait négliger le risque grave qu'il y aurait à nier, dans les nouveaux programmes scolaires, que la lecture est un acte inséré dans une réalité socioculturelle. Ce qui va rendre la lecture plus significative, ce sont

des contenus familiers (Dufays, 1994, p. 118). Cela vaut pour l'élève libanais comme pour ceux d'autres pays.

Nous venons de présenter les problèmes qui préoccupent de plus en plus les enseignants de français œuvrant dans les collèges publics libanais. Voici les constats issus de cette problématique qui nous motivent à entreprendre cette recherche sur l'enseignement du texte littéraire en classe de FL2, au Liban:

La majorité des élèves libanais non francophones manquent de motivation pour la lecture d'un texte littéraire en français langue seconde. Arrêtés par les mots inconnus, ils n'arrivent pas à apprécier la qualité littéraire d'une œuvre (Séoud, 1996). Les difficultés des élèves relèvent donc de la compétence communicative. Cependant, il faut aussi souligner l'importance des connaissances antérieures pour pouvoir lire un texte littéraire en FL2. Or, de langue et de culture différentes, les apprenants non francophones se trouvent incapables d'exploiter les ressources polysémiques du texte, faute de connaissances sur les codes culturels (Dufays et al. 1996).

1.5 Question de recherche

Devant de tels constats, nous sommes amenée à nous poser la question de recherche suivante : « Quelles sont les composantes d'un dispositif didactique qui pourrait d'une part, stimuler la motivation à lire une œuvre littéraire et, d'autre part, aider l'élève à améliorer ses compétences en lecture en français langue seconde? ».

Chapitre 2 : LES FONDEMENTS THÉORIQUES

Après avoir identifié les difficultés des élèves libanais arabophones en lecture en français, il convient d'exposer les concepts théoriques sur lesquels s'appuie notre dispositif didactique. Dans le but de comprendre davantage l'enseignement et l'apprentissage, nous présenterons certaines données issues de la psychologie cognitive. Dans la première partie, nous aborderons donc la psychologie cognitive pour mieux comprendre comment l'élève construit la connaissance. Disposant ainsi d'une description assez claire des notions de base de l'enseignement et de l'apprentissage dans une conception cognitive, il nous devient possible de traiter de la motivation. En effet, c'est l'étude de la motivation qui permet de comprendre le comportement et la réussite des élèves placés en situation d'apprentissage. Ainsi, la deuxième partie de ce cadre conceptuel débute par une présentation synthétique des mécanismes de la motivation scolaire. Elle vise à clarifier, d'une part, l'aspect motivationnel chez le sujet apprenant et, d'autre part, l'objet d'étude. Dans la troisième partie, nous tenterons de montrer que la lecture est un ensemble de processus cognitifs.

En outre, la tâche, dans la quatrième partie de ce chapitre, consistera à définir le texte littéraire, un des pôles principaux de cette réflexion, et à cerner les dimensions ainsi que les fonctions de la lecture littéraire. À l'étape suivante, nous nous pencherons de près sur l'enseignement-apprentissage d'une langue seconde. Nous décrirons certaines approches en L2 ainsi que certains principes didactiques. Par ailleurs, construire un dispositif didactique pour planifier la lecture d'une œuvre romanesque implique une analyse du roman et une réflexion sur ses composantes. Ces outils premiers du dispositif didactique feront l'objet de la dernière partie de ce chapitre.

2.1 L'enseignement et l'apprentissage dans une conception cognitive

À l'heure actuelle, les connaissances dont dispose l'enseignant pour planifier, mettre en œuvre et évaluer ses démarches en classe sont nombreuses grâce aux apports de la psychologie cognitive. Dans un premier temps, nous définirons la psychologie cognitive pour mieux comprendre comment l'élève construit ses connaissances. Il nous deviendra alors possible de traiter de l'apprentissage et de l'enseignement et surtout des principes de base dans ce cadre. Enfin, nous traiterons de la métacognition qui, selon la psychologie cognitive, joue un rôle très important dans l'acquisition des connaissances.

2.1.1 La psychologie cognitive

Axée sur la compréhension des processus de traitement de l'information, les chercheurs en psychologie cognitive tentent de décrire comment la personne apprend et réussit à se servir de l'information qu'elle a intégrée dans sa mémoire; en d'autres termes, comment elle récupère ses connaissances disponibles en mémoire et les transfère d'une situation à une autre. Afin de mieux comprendre l'enseignement et l'apprentissage, les psychologues cognitivistes analysent les facteurs susceptibles de favoriser l'acquisition, l'intégration et la réutilisation des connaissances chez l'apprenant. Ils se préoccupent, en effet, d'une part, en étudiant les stratégies d'apprentissage de l'élève, de connaître les mécanismes de construction progressive de la connaissance en mémoire et les conditions qui facilitent la réutilisation de ces connaissances; d'autre part, ils s'efforcent de comprendre les stratégies d'enseignement susceptibles de

provoquer la construction progressive de la connaissance chez l'élève (Tardif, 1997).

Selon la psychologie cognitive, l'élève collabore activement à la construction de ses connaissances. Les connaissances qu'il intègre dans sa mémoire à long terme ne sont pas une reproduction des informations mises à sa disposition, mais une construction élaborée à partir des connaissances stockées dans sa mémoire. Ce processus l'amène à sélectionner l'essentiel des informations en assurant une compréhension appropriée de l'ensemble des éléments qui lui ont été présentés. À cette étape, Tardif compare l'apprenant à un réalisateur d'un film qui conserve l'essentiel du scénario, tout en assurant la compréhension et l'intérêt des spectateurs (Adams et Bruce, 1982; Giordan et de Vecchi, 1987; Tardif, 1997).

2.1.2 L'enseignement et l'apprentissage : processus de traitement de l'information

Dans le cadre de la psychologie cognitive, l'apprentissage se définit comme une activité de traitement d'informations qui permet à l'élève d'acquérir, d'intégrer et de réutiliser les connaissances, et de planifier en conséquence les stratégies cognitives susceptibles de faciliter l'acquisition de ces connaissances. Ce processus actif et constructif de traitement d'informations, lié à la représentation et à l'organisation des connaissances, consiste à acquérir un ensemble de connaissances et de stratégies cognitives et métacognitives. La connaissance se construit graduellement et les connaissances antérieures jouent un rôle primordial dans l'intégration des nouvelles connaissances (Tardif, 1997).

L'enseignement est un processus de traitement d'informations au cours duquel l'enseignant traite des informations liées au champ de la discipline à enseigner et gère les situations d'apprentissage. Sa tâche consiste à planifier une séquence d'actions pédagogiques dans le but de permettre à l'élève de construire des connaissances. Ce processus de planification implique la mise en application d'une séquence d'actions pédagogiques, qui, elle, conduit au processus d'évaluation. Pendant ces trois étapes (la planification, la mise en application et l'évaluation), l'enseignant traite des informations sur le type de connaissances retenues à des fins d'enseignement; il traite des informations autant sur le profil affectif de l'élève, placé en situation d'apprentissage, que sur son profil cognitif. Dans ses actions pédagogiques, l'enseignant tient compte de tous ces processus de traitement d'informations (Giasson, 1990; Tardif, 1997).

Dans une situation d'apprentissage, l'élève traite également un ensemble d'informations : des informations affectives qu'il a acquises lors de ses expériences antérieures et qui sont suscitées par la tâche scolaire proposée par l'enseignant ; des informations cognitives, en établissant des liens entre les nouvelles informations et ses connaissances antérieures et, ce faisant, il participe activement à la construction de ses connaissances. En traitant des informations cognitives, il sélectionne les stratégies susceptibles de lui permettre d'exécuter adéquatement la tâche d'apprentissage et planifie la réalisation de celle-ci (Giordan et de Vecchi, 1987; Giasson, 1990; Blondin, 2002).

L'élève traite aussi des informations métacognitives, en gérant la mise en application des stratégies qu'il a sélectionnées et en évaluant la tâche

réalisée. Tout au long de cette étape qui consiste à superviser son processus d'apprentissage, il reste en contact avec les conclusions tirées du traitement des informations affectives qu'il a prises en considération au début de l'activité d'apprentissage. Bref, ces trois types de traitement d'informations, à savoir l'affectif, le cognitif et le métacognitif, sont d'une grande importance dans la compréhension de l'apprentissage (Giasson, 1990; Tardif, 1997).

2.1.3 Les principes de base de l'apprentissage

Selon la psychologie cognitive, cinq principes de base caractérisent l'apprentissage (Tardif, 1997):

- l'apprentissage est un processus actif;
- l'apprentissage implique une mise en relation entre les nouvelles connaissances et les connaissances antérieures;
- l'apprentissage implique une organisation des connaissances;
- l'apprentissage inclut des stratégies cognitives, métacognitives ainsi que des connaissances théoriques;
- l'apprentissage inclut des connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles.

2.1.3.1 Un processus d'apprentissage actif

L'individu qui veut apprendre ne reste pas passif devant les informations qui lui sont présentées. Par contre, à la suite des nombreuses interactions langagières avec son environnement, il dégage des règles, interagit avec ces informations et construit activement sa connaissance. Par exemple, l'élève qui emploie la forme «allerons» pour la première personne du

pluriel du futur simple du verbe «aller», illustre le rôle actif que joue l'apprenant dans l'apprentissage (Tardif, 1997; Blondin, 2002). En effet, il a déduit, à la suite des diverses expériences grammaticales antérieures, que le futur des verbes en français se forme généralement à partir de l'infinitif et encore que la première personne du pluriel du futur simple se construit à l'aide de la terminaison de la première personne du pluriel de l'indicatif présent.

2.1.3.2 Le rôle crucial des connaissances antérieures

Dans le cadre de la psychologie cognitive, les connaissances antérieures jouent un rôle crucial dans le processus d'apprentissage, car l'apprenant tâche d'établir des liens entre les nouvelles informations et les connaissances antérieures. Ces dernières déterminent ce qu'il pourra apprendre et la manière dont les nouvelles informations seront acquises. En ce sens, l'apprentissage est fondamentalement un processus cumulatif. Cela signifie que les nouvelles connaissances se joignent aux connaissances antérieures pour les certifier, les compléter, les nuancer, les remettre en question ou les infirmer. Cependant, il y aura un échange avec les connaissances antérieures avant que celles-ci ne cèdent la place aux nouvelles connaissances (Jones, Palincsar, Ogle et Carr, 1987; Giordan et de Vecchi, 1987; Blondin, 2002).

Dans cette optique, il est incontestable qu'«on ne peut apprendre que ce qu'on connaît déjà» (Tardif, 1997, p. 39). Pour illustrer cette idée, Tardif donne l'exemple d'un étudiant en sciences de l'éducation à qui on demande de lire un texte qui décrit le fonctionnement d'une vidéo enregistrée. L'étudiant en question, qui maîtrise les habiletés en lecture,

éprouve des difficultés à lire le texte et à en extraire les idées principales, parce qu'il ne possède pas de connaissances spécifiques en électronique à l'égard des informations traitées dans le texte et, par conséquent, ne peut faire le lien entre ce qui est présenté dans le texte et ses connaissances antérieures (Tardif, 1997).

Le rôle des connaissances antérieures n'est pas exclusif à un domaine d'apprentissage : il touche à l'ensemble des connaissances. Comme toute personne, l'élève active ses connaissances antérieures, dans toutes les activités d'acquisition de connaissances. Les connaissances antérieures sont donc aussi importantes dans l'apprentissage d'une langue seconde que dans l'apprentissage des mathématiques ou des sciences humaines (Wilson et Anderson, 1986).

2.1.3.3 Des connaissances organisées sous forme de schémas

Selon la psychologie cognitive, la représentation et l'organisation des connaissances en mémoire jouent un rôle prépondérant dans l'enseignement et l'apprentissage. On estime que plus les connaissances sont organisées chez la personne, mieux elle est capable d'y associer de nouvelles informations. De nombreuses recherches (Meyer et Rice, 1984; Meyer, 1985, 1987) au sujet des effets de la connaissance des structures textuelles sur la compréhension montrent que l'élève qui connaît bien la structure du texte utilisée est davantage capable de se rappeler les idées principales d'un texte que l'élève qui ne possède pas cette connaissance. La connaissance de la structure textuelle indique que l'élève a un schéma dans sa mémoire à long terme qui lui permet de classer les idées qui

composent ce texte et qu'il se réfère à ce même schéma pour résumer le texte, se le rappeler ou construire sa compréhension. Il n'en reste pas moins vrai que l'élève qui ne possède pas un schéma adéquat dans sa mémoire et qui n'a pas organisé ses connaissances relatives à la structure textuelle éprouve des difficultés à traiter l'information. Dans ce contexte, il s'avère essentiel que l'enseignant organise les connaissances pour l'élève de manière à ce que ce dernier parvienne facilement à les intégrer dans sa mémoire à long terme (Deschênes, 1988; Cornaire, 1991; Tardif, 1997).

2.1.3.4 Un ensemble de connaissances et de stratégies

Toujours selon la psychologie cognitive, le système cognitif de l'élève inclut des connaissances statiques et des connaissances dynamiques (Gagné, 1985; Tardif, 1997). Les premières sont les connaissances théoriques, tandis que les secondes sont des stratégies cognitives et métacognitives qui permettent à l'élève d'interagir avec son environnement, de faire appel aux connaissances qu'il a acquises, et d'évaluer la qualité de ses démarches et la pertinence de ses choix. Pour pouvoir utiliser les connaissances déjà acquises, l'élève doit avoir développé des stratégies cognitives et métacognitives qui lui permettront d'effectuer les manœuvres appropriées dans les diverses tâches qu'il est appelé à accomplir (Giasson, 1990; Saint-Pierre, 2004).

Par exemple, en lecture, face à un texte à caractère incitatif qui traite de l'économie, il doit savoir qu'il est essentiel, pour comprendre le texte, de lire chacune des parties parce que chacune d'entre elles fournit une idée nouvelle qui vise à orienter le comportement économique de l'individu. Par ailleurs, face à un texte narratif, il doit adopter un mode de lecture

différent parce que les idées principales ne s'organisent pas de la même façon que dans le texte à caractère incitatif (Tardif, 1997). Dans cette optique, il incombe à l'enseignant de présenter à l'élève, de façon explicite, les stratégies qui lui permettent de réaliser adéquatement les tâches proposées et de le rendre conscient de leur efficacité. Diverses recherches (Brown, Campione et Day, 1981; Brown et Palinscar, 1989; Pressley et Harris, 1990) ont montré l'effet de l'enseignement des stratégies sur l'apprentissage. Ces stratégies doivent faire partie des connaissances de l'élève qui apprend à lire. Celui-ci les intègre à ses connaissances disponibles dans sa mémoire à long terme (Tardif, 1999; Saint-Pierre, 2004).

Pendant la réalisation d'une tâche, en plus de connaître les stratégies appropriées pour la réaliser, l'élève doit savoir gérer les stratégies qu'il utilise. Après avoir adopté une stratégie, il en évalue systématiquement la pertinence. En ce sens, l'apprentissage nécessite l'acquisition de stratégies métacognitives pour acquérir et exercer son autonomie (Paris et Winograd, 1990; Saint-Pierre, 2004). Mieux l'élève gère activement sa démarche de réalisation de la tâche, plus sa performance est élevée.

2.1.3.5 Trois types de connaissances

Trois types de connaissances s'avèrent fort importants dans la conception cognitive de l'enseignement et de l'apprentissage, parce qu'ils font appel à des stratégies d'enseignement différentes et que même s'ils sont interreliés dans la mémoire à long terme, chaque type de connaissances y est formulé de façon distincte : les connaissances déclaratives, les connaissances

procédurales et les connaissances conditionnelles (Anderson, 1983; Marzano, Brandt, Hughes, Jones, Presseisen, Rankin et Suhor, 1988).

Les connaissances déclaratives désignent les connaissances théoriques, à savoir les faits, les règles, les lois, les principes (Gagné, 1985). La connaissance des capitales des pays arabes, par exemple, constitue une connaissance déclarative. Il en est de même de la définition d'un polygone, de la connaissance de la table de multiplication ou des différentes structures textuelles. Tardif (1997) qualifie les connaissances déclaratives de «statiques», parce qu'elles sont traduites par le biais des connaissances procédurales et conditionnelles pour permettre les actions pédagogiques. Il n'est pas inutile d'enseigner des connaissances déclaratives. Cependant, ce qui est dommageable pour l'élève, c'est qu'on se limite à lui transmettre ce type de connaissances et qu'on lui demande de s'en servir de manière procédurale et conditionnelle (Tardif, 1997).

Les connaissances procédurales désignent les procédures qui permettent la réalisation d'une action. En d'autres termes, elles sont une série d'actions ou de savoir-faire qui correspondent au «comment réaliser une tâche» (Haskell, 2001). Par opposition aux connaissances déclaratives qui restent des connaissances statiques, les connaissances procédurales sont des connaissances dynamiques, parce qu'il s'agit d'actions qui se développent dans l'action. Lorsque l'enseignant intervient pour favoriser l'acquisition des connaissances procédurales, il place son élève dans un contexte d'action et oriente son cheminement. Par exemple, dessiner un polygone, résoudre un problème de multiplication ou écrire un texte

argumentatif correspondent à des connaissances procédurales (Anderson, 1983; Marzano et *al*, 1988).

Pour développer les connaissances procédurales, il faut placer l'élève dans un contexte de réalisation de tâches. Il est essentiel que l'enseignant fournisse une rétroaction sur les connaissances procédurales utilisées pour réaliser la tâche. En fait, la rétroaction porte tout autant sur les connaissances que sur les stratégies utilisées pour accomplir la tâche et leur efficacité. Ainsi l'enseignant prend-il part à la construction du système cognitif de l'élève (Tardif, 1997).

Les connaissances conditionnelles se rapportent aux conditions de l'action et portent sur le «quand» et le «pourquoi» de celle-ci. Quand et dans quel contexte convient-il d'utiliser telle ou telle stratégie? Pourquoi est-il approprié d'utiliser cette stratégie? Ces questions correspondent aux connaissances conditionnelles. Distinguer, dans un texte, entre les idées principales et les idées secondaires, reconnaître les verbes transitifs dans un texte ou identifier, entre deux textes, celui dont la structure est narrative sont des tâches qui se rapportent à un ensemble de connaissances conditionnelles (Anderson, 1985; Tardif, 1997; Haskell, 2001).

Même si l'élève peut résoudre une série de problèmes portant sur la même opération, quand il s'agit d'appliquer celle-ci dans un autre contexte, il en est incertain, parce qu'il ne sait pas si cette opération est adéquate ou non. Dans ce sens, les connaissances conditionnelles favorisent le transfert des apprentissages (Marzano et *al*, 1988).

2.1.4 La métacognition

La métacognition est la connaissance que possède un sujet de ses propres processus mentaux et de leurs produits (Flavell, 1985). Elle est un processus mental qui porte soit sur des activités cognitives effectuées par un sujet, soit sur le produit mental de celles-ci (Noël, 1997). Noël (1997) distingue trois étapes dans la métacognition : le processus métacognitif, le jugement métacognitif et la décision métacognitive. Le processus métacognitif désigne la conscience que possède le sujet de l'activité cognitive qu'il effectue; le jugement métacognitif est le jugement développé par le sujet et dont l'objet est l'activité cognitive; la décision métacognitive est la décision prise par le sujet d'ajuster ou de modifier son activité cognitive. Dans ce dernier cas, le sujet évalue les résultats de son activité cognitive qui peut déboucher sur une réorientation.

Deux éléments sont extrêmement importants dans la métacognition, à savoir la connaissance et le contrôle qu'une personne a sur ses propres démarches cognitives (Borkowski, 1985; Portelance, 2000). L'élève placé en situation d'apprentissage, doit connaître les exigences de la tâche ainsi que les stratégies qu'il utilise pour exécuter la tâche. Dans cette situation, on fait référence au premier principe de la métacognition, la connaissance. En ce qui concerne le contrôle, il exige de l'élève la gestion constante de ses stratégies cognitives et de son investissement affectif dans la tâche qu'il réalise. La métacognition porte donc sur la gestion de soi, c'est-à-dire sur le contrôle que la personne a sur elle-même. Dans cette optique, la motivation n'est qu'une composante de la métacognition (McCombs, 1988).

Dans la conception cognitive, lorsqu'il est question de la métacognition, il faut prendre en considération les composantes affectives et cognitives (Paris et Winograd, 1990; Portelance, 2000). Au niveau affectif, l'élève doit être conscient de l'importance des facteurs cognitifs et tenter de réduire son anxiété et d'avoir un meilleur contrôle de soi; au niveau cognitif, il s'agit, d'une part, de déterminer le type de connaissances approprié pour planifier, exécuter la tâche et évaluer le produit obtenu et, d'autre part, de sélectionner les stratégies adéquates et de gérer leur application à toutes les phases de réalisation (Tardif, 1997; Chouinard, 1998).

Nous l'avons vu, un premier aspect essentiel des influences de la psychologie cognitive sur l'enseignement et l'apprentissage porte sur l'importance attribuée aux stratégies qui assurent que l'élève construise de façon active ses connaissances et que celles-ci soient réutilisées dans un autre contexte. Il est fondamental que l'enseignant accorde une attention particulière aux stratégies cognitives et métacognitives auxquelles l'élève fait appel dans la réalisation des activités.

Un autre principe de la conception cognitive de l'enseignement et de l'apprentissage a trait à l'accent mis sur les connaissances antérieures et sur leur rôle dans la construction des connaissances. Dans ce sens, il est judicieux de conclure que la conception cognitive de l'enseignement et de l'apprentissage est à la base de toute action pédagogique axée sur la construction du savoir par l'élève. L'enseignant qui s'inspire des principes de la psychologie cognitive assiste l'élève dans la construction du savoir. Il se préoccupe des conditions affectives dans lesquelles se déroule

l'apprentissage et intervient dans les composantes de la motivation. Même si la motivation est à la base de la conception cognitive de l'enseignement et de l'apprentissage, nous la traiterons à part, étant donné son caractère autonome dans le champ des concepts.

2.2 La motivation

Les points de vue des chercheurs cognitivistes divergent à propos de la définition de la motivation : certains la considèrent comme une caractéristique affective, d'autres comme une caractéristique cognitive, mais tous la perçoivent comme un élément incontournable pour expliquer le comportement et la réussite des élèves placés en situation d'apprentissage. Ce phénomène, dont les enseignants ont une connaissance spontanée (Bertrand, 1992), est une force interne, intense et persistante, dirigée vers un but, qui agit sur le comportement, l'oriente et le détermine. D'un point de vue cognitiviste, elle se manifeste dans l'engagement et la persistance avec lesquels un individu exécute une tâche (Nuttin, 1980; Woldkowski, 1985; McCombs, 1988). Viau (1994, p. 7) la considère comme «un état dynamique» qui dépend de la perception qu'un élève a de lui-même et de la valeur qu'il accorde à l'activité qu'il accomplit. Cet état pousse l'élève à choisir une tâche, à s'y investir et à persévérer dans sa réalisation, dans le but d'atteindre un objectif qu'il s'est fixé.

2.2.1 La motivation scolaire

La motivation scolaire est ce qui pousse un élève à agir : c'est la source d'où l'élève tire son énergie pour réussir à faire ce que l'école attend de lui. Elle a un impact déterminant sur la qualité des apprentissages (Bercier-

Larivière et Forgette-Giroux, 1998). La motivation scolaire est influencée par l'ensemble des déterminants internes (les besoins de l'élève, ses goûts et ses désirs) et externes (la famille, les relations sociales, le milieu scolaire) qui poussent l'élève à s'impliquer dans le processus d'apprentissage et à persévérer devant les difficultés (Archambault et Chouinard, 1996). Pour agir sur la motivation d'un élève, il est essentiel de provoquer des changements au niveau de ces déterminants sans lesquels la motivation ne peut exister. C'est en intervenant sur les facteurs externes que les parents, l'école et le milieu social seront en mesure d'agir sur les facteurs internes et par conséquent, sur la motivation scolaire (Commission scolaire Des Manoirs, 1991).

Le milieu familial contribue à l'épanouissement du jeune et au développement de sa motivation. Le support des parents a certes un impact positif sur l'attitude du jeune face à l'apprentissage. À mesure que le jeune vieillit, son désir d'être reconnu par ses pairs augmente. Les attentes et les idées de ses amis l'influencent et certaines préoccupations l'empêchent quelquefois d'accorder l'attention nécessaire aux activités scolaires. C'est à cette période que surviennent les premiers problèmes liés à l'usage de la drogue ou à la sexualité. Les enjeux sont importants sur l'avenir scolaire du jeune d'où la nécessité d'intervenir pour respecter ses choix et désirs (Commission Scolaire Des Manoirs, 1991).

Le milieu scolaire constitue un autre élément qui influence la motivation du jeune. C'est à l'école qu'il se trouve confronté aux éléments suivants : la relation élève-enseignant, les méthodes d'enseignement, l'encadrement (Barbeau, Montini et Roy, 1998). Il désire vivre de belles expériences, des

relations interpersonnelles agréables, des succès académiques ; il a besoin de développer un sentiment d'appartenance et de recevoir l'approbation et l'encouragement qui lui sont nécessaires. La démotivation des élèves est donc un problème que l'école ne devrait pas passer sous silence. Son rôle demeure important, car elle favorise une prise de conscience chez le jeune en lui offrant les moyens de devenir plus efficace dans ses apprentissages. Il convient que les enseignants et les intervenants diagnostiquent les problèmes de motivation des élèves pour réussir à la fois à modifier les facteurs contextuels qui nuisent à la motivation et à intervenir en classe (Commission Scolaire Des Manoirs, 1991; Archambault et Chouinard, 1996).

Bref, des relations de qualité avec des personnes significatives telles que les parents, les intervenants en milieu scolaire et les pairs influencent positivement la motivation du jeune. Une école qui répond au besoin de ses élèves, valorise leurs intérêts et les supporte dans leur vécu interpersonnel stimule leur motivation et, par conséquent, prévient le décrochage scolaire.

En fonction de ses sources, la motivation peut être intrinsèque ou extrinsèque.

2.2.2 La motivation intrinsèque

Centrée sur les besoins de l'individu à s'autodéterminer et à devenir compétent, la motivation intrinsèque tire son origine de la nature intérieure de la personne. Elle consiste à s'engager dans une activité en vue d'éprouver du plaisir et de la satisfaction pendant l'accomplissement de cette activité. Les besoins de l'individu à s'autodéterminer et à donner une

bonne performance sont à l'origine de ce type de motivation. Un élève qui se sent compétent, lorsqu'il accomplit une activité, persévère dans ses études. Au contraire, celui qui abandonne a un niveau très faible de motivation intrinsèque et se perçoit moins compétent et moins autonome en milieu scolaire que les autres élèves suivant les mêmes cours. Les chercheurs observent une relation positive entre la motivation intrinsèque et la performance scolaire : plus la motivation des élèves est à la hausse, plus le niveau de performance des élèves monte (Deci et Ryan, 1985; Vallerand et Sénécal, 1992).

Un contexte de coopération, non contrôlant, qui favorise l'autonomie et la formulation d'objectifs, accroît la motivation intrinsèque de l'élève vis-à-vis d'une tâche, alors que les récompenses, l'évaluation et la surveillance suscitent une baisse de la motivation intrinsèque. Les limites de temps également sont perçues comme des mesures contraignantes qui affectent l'autodétermination de l'élève. Des récompenses excessives comme de l'argent et des prix peuvent entraîner une diminution de la motivation intrinsèque. Par exemple, un élève autodéterminé peut se mettre à ne plus travailler que pour les prix (Deci et Ryan, 1985; Lieury et Fenouillet, 1996). Par contre, les récompenses verbales et les encouragements contribuent à accroître la motivation intrinsèque. En outre, les écoles dont le projet éducatif favorise chez l'élève la créativité et l'engagement dans la tâche, permettent de développer sa motivation intrinsèque (Vallerand et Sénécal, 1992; Vallerand et Thill, 1993).

En changeant les perceptions de l'élève en regard de ses compétences, l'enseignant contribue à accroître sa motivation intrinsèque. La

compétence perçue est une composante essentielle de la motivation intrinsèque. L'élève qui a de bons résultats se perçoit comme compétent et il est alors motivé de manière intrinsèque. Par contre, une perception d'absence de contrôle (tâche très difficile) pousse l'élève à remettre en cause ses compétences (Lieury et Fenouillet, 1996).

2.2.3 La motivation extrinsèque

Extérieure à la personne, la motivation extrinsèque incite celle-ci à accomplir, pour des raisons externes, une tâche pour laquelle elle n'éprouve pas nécessairement de plaisir ou d'intérêt. Dans ce cas, le comportement est dirigé par des motifs extérieurs comme les contraintes imposées par l'enseignant ou les parents, les récompenses matérielles ou le désir de plaire à quelqu'un. L'école utilise les notes et les sanctions de tous ordres comme principaux incitatifs. Ainsi, la contrainte sociale est à l'origine de ce type de motivation. Il s'ensuit que le degré d'auto-détermination varie en fonction des pressions externes ainsi que de leurs effets sur la personne (De Grève et Van Passel, 1973; Vallerand et Sénécal, 1992; Vallerand et Thill, 1993; Guthrie, Alao et Rinehart, 1997; Tardif, 1997).

Schématiquement, on distingue trois niveaux différents d'auto-détermination dans la motivation extrinsèque (Vallerand et Thill, 1993) :

- **Le plus haut niveau d'autodétermination** : l'élève a lui-même choisi son comportement. Il est donc autodéterminé. S'il va à l'école, c'est parce qu'il a choisi une carrière et qu'il désire le succès ou parce qu'il veut réaliser un rêve qu'il poursuit.

- **Le second niveau d'autodétermination** : les pressions qui influencent le comportement de l'élève sont externes, mais elles s'intériorisent de façon progressive. L'élève accomplit les tâches scolaires parce qu'il veut éviter de se sentir coupable.

- **Le plus bas niveau d'autodétermination** : le contrôle est extérieur à la personne. L'élève fréquente l'école parce que ses parents l'obligent à y aller.

Nous venons de voir que la motivation intrinsèque mène à de meilleures performances et à une persistance beaucoup plus grande dans les études. Pour favoriser l'engagement de l'élève dans ses études et l'amener à assumer des responsabilités, conformément au nouveau curriculum libanais (Centre de Recherche et de Développement Pédagogiques, 1994), il apparaît essentiel de développer une motivation intrinsèque ou une motivation extrinsèque autodéterminée, c'est-à-dire en vue d'un résultat concret (salaire, rang social, etc.). Bref, « les motivations les plus positives sont la motivation intrinsèque et les formes autodéterminées de motivation extrinsèque » (Vallerand et Thill, 1993, p. 548).

2.2.4 Les déterminants motivationnels en milieu scolaire

La motivation scolaire est influencée par trois types de perceptions : la perception qu'un individu a de sa compétence, la perception de la valeur d'une tâche et la perception de la contrôlabilité qu'il exerce sur la tâche qu'il accomplit (Dweck, 1986; Romano, 1991; Barbeau, 1993; Viau, 1994; Tardif, 1997).

2.2.4.1 La perception de sa compétence

La motivation est influencée par la perception que l'individu a de lui-même. Avant de s'engager dans une activité, l'individu s'évalue en comparant ses aptitudes aux exigences de la tâche à réaliser et en s'interrogeant sur sa capacité d'utiliser les habiletés qu'il a acquises pour en apprendre d'autres. Meilleure est l'appréciation que l'individu a de lui-même, plus intense sera la motivation pour atteindre le but fixé. Il existe donc une relation évidente entre la perception de soi et les comportements d'approche ou d'évitement des activités scolaires. En contexte scolaire, les perceptions de soi correspondent à l'image que l'élève se crée de lui-même en tant qu'apprenant, en d'autres mots, à ce qu'il pense être. Les perceptions de soi sont moins les capacités réelles de l'élève qui lui permettent d'accomplir une tâche quelconque que celles qu'il croit avoir (Ruel, 1984, 1987; Covington, 1984; Romano, 1991; Cadieux et Leduc, 1992; Barbeau, 1993; Viau, 1994).

Toutefois, il convient de ne pas confondre la perception de sa compétence et le concept de soi. Celui-ci correspond aux perceptions générales de soi (les compétences, les aspirations, l'apparence physique, les relations sociales, l'estime de soi, etc.) qu'une personne se fait d'elle-même. La première est reliée à une tâche précise, alors que le deuxième est général et renvoie à l'ensemble de la personne. Un élève peut avoir à la fois un concept de soi élevé et une faible perception de sa compétence en mathématiques, par exemple (Viau, 1995).

Enfin, il faudra admettre que la perception de sa compétence se construit et se développe à partir de la combinaison de plusieurs expériences

personnelles ou vécues par d'autres. Les performances répétées et les expériences vécues par les autres (pairs ou modèles, champions ou vedettes) permettent à l'individu d'avoir une meilleure perception de sa compétence (De Grève et Van Passel, 1973; Bandura, 1986; Barbeau, 1993).

Une performance positive entraîne chez un individu une perception positive de lui-même et de sa compétence. Au contraire, l'apprenant faible, qui se perçoit moins compétent que ses pairs, réagit affectivement aux résultats qu'il obtient et ses émotions peuvent exercer un effet négatif sur son engagement cognitif. Un apprenant qui attribue sa réussite à un effort qu'il a fourni éprouve un sentiment de satisfaction et de fierté qui favorise sa performance scolaire, alors que si l'apprenant attribue son échec à son inaptitude, il éprouve un sentiment d'impuissance qui affecte négativement son comportement scolaire (Schunk, 1990; Barbeau, 1993; Viau, 1995).

2.2.4.2 La perception de la valeur d'une tâche

La perception de la valeur d'une tâche est le jugement qu'un élève porte sur l'intérêt et l'utilité de cette dernière en fonction des objectifs qu'il cherche à atteindre. En d'autres mots, elle dépend de l'importance et de la signification que l'élève attribue à l'activité. Ainsi, une activité sera jugée utile et significative si elle est reliée à un but que l'élève s'est fixé. Par exemple, il valorisera une activité parce qu'elle lui permet d'approfondir ses connaissances dans tel domaine (Dweck, 1989; Pintrich et Schrauben, 1992; Viau, 1994, 1999).

L'élève conscient de l'utilité des activités que lui propose l'enseignant s'interroge sur leur objectif: plus une tâche lui semble avoir des effets utiles sur sa vie présente et ses aspirations futures, plus il y a de chance qu'il s'y engage et persévère dans l'exécution de cette tâche. Par exemple, une recherche réalisée par Barbeau (1993) montre qu'il existe un lien, d'une part, entre la valeur que les filles attribuent aux activités de français et leur utilisation des stratégies métacognitives et, d'autre part, leur persévérance. Bref, un élève qui perçoit l'importance de l'apprentissage en soi est plus motivé à développer ses compétences et à en acquérir de nouvelles que l'élève pour qui la performance (la note, la gratification) passe avant tout (Tardif, 1997; Barbeau, 1993; Louis, Viau et Lefèbre, 1998).

2.2.4.3 La perception de la contrôlabilité d'une tâche

La perception de la contrôlabilité d'une tâche se définit comme le contrôle qu'un élève croit exercer sur le déroulement d'une activité proposée par l'enseignant. La motivation scolaire est influencée par le pouvoir que l'élève estime avoir sur son apprentissage. L'élève qui perçoit que la tâche qu'on lui propose est sous son contrôle s'engage dans cette dernière, y participe et persévère dans l'effort. Un élève qui perçoit qu'il n'a pas de pouvoir sur son apprentissage éprouve un sentiment de découragement et d'impuissance qui influence négativement sa motivation scolaire (Weiner, 1985; Tardif, 1997; Barbeau, 1993; Viau, 1999; Portelance, 2000).

Le pouvoir que l'élève perçoit qu'il a sur la réalisation d'une tâche dépend des causes auxquelles il attribue sa performance. L'élève qui croit que sa performance dépend non seulement des efforts qu'il fournit, mais surtout

de son utilisation des stratégies cognitives et métacognitives, autant de causes sur lesquelles il a un contrôle, croit que le travail qu'il fait a un effet direct sur les résultats qu'il obtiendra. Ce mode d'attribution auquel l'élève renvoie sa réussite provoque chez lui des sentiments de joie et de fierté qui, à leur tour, favorisent une hausse de performance. Ainsi, il est conduit à persister dans la réalisation de ses activités et à développer une conduite efficace en présence des difficultés (Pintrich et Garcia, 1992; Barbeau, 1991, 1993; Viau 1994, 1999; Portelance, 2000).

Au cours de cette synthèse, nous avons tenté d'apporter quelques lumières sur les mécanismes de la motivation. Les tendances positives ou négatives des perceptions de l'apprenant sur sa compétence et sur la valeur et la contrôlabilité d'une tâche jouent un rôle important comme facteur de motivation ou de démotivation. Il importe que l'enseignant prenne en compte l'impact possible de son intervention pédagogique sur le comportement des élèves, en considérant l'ensemble des variables qui interviennent pour augmenter ou diminuer le taux de motivation dans la classe.

Nous pensons que, pour que toute tâche scolaire soit satisfaisante et réalisée avec plaisir, il y a lieu d'élargir les assises de la motivation de l'élève. Disposant d'une description des notions de base de la motivation et de l'enseignement et de l'apprentissage dans une conception cognitive, il nous devient possible de traiter de la lecture d'un point de vue cognitiviste. Nous tenterons de décrire au mieux ses multiples facettes.

2.3 La lecture : un ensemble de processus cognitifs

Qu'il s'agisse de textes courants ou littéraires, l'acte de lire est un processus de construction de sens au cours duquel le lecteur entre en interaction avec le texte (Schmitt et Viala, 1982; Iser, 1985; Ricœur, 1986). Il varie en fonction du mode d'investissement du lecteur, de l'attitude qu'il adopte face au texte ou du mandat qu'il choisit de s'imposer (Cornaire, 2001); d'où les différents aspects de l'acte de lire: un processus de reconnaissance littérale, de progression à travers un texte, de construction de sens, de raisonnement par inférences, et enfin de jugement (Thérien et Fortier, 1985).

2.3.1 Un processus de reconnaissance littérale

Activité littérale ou de reconnaissance, l'acte de lire permet de prendre connaissance de ce qui est dit dans le texte. Le lecteur cherche à décoder des mots, à déterminer leur sens en fonction du contexte et à identifier les relations qui les unissent. La reconnaissance littérale donne l'occasion de saisir les significations de surface d'un passage, de repérer ce que l'auteur a dit et non ce qu'il a voulu dire. La lecture littérale dissocie donc la sémantique et la pragmatique, de même qu'elle n'autorise pas le lecteur à connaître les intentions de l'énonciation (Thérien et Fortier, 1985; Duquesne, 1994).

2.3.2 Un processus de progression à travers un texte

Activité de progression à travers un texte, l'acte de lire consiste à survoler un texte, et à saisir minimalement les informations qu'il contient, afin

d'atteindre la fin. Il consiste à parcourir des yeux les lignes du texte et écarte tout travail de construction de sens. Le but d'une telle lecture est, non pas de comprendre ce qui est écrit, mais de prendre connaissance du texte. Lire en progression, c'est repérer quelques éléments importants qui permettent de poursuivre l'activité de lecture et d'ignorer tout le reste. Dans le cas d'un texte littéraire, par exemple, un lecteur qui lit un roman ou une nouvelle est amené à rechercher la suite de l'histoire. Le suspense le pousse vers l'avant, au détriment d'une bonne compréhension de tous les événements. Ainsi, il saute certains passages qu'il juge ennuyeux, les descriptions et les explications qu'il trouve redondantes et inutiles, de telle façon qu'il laisse dans l'ombre plusieurs éléments importants du texte. Toute progression à travers un texte implique une compréhension fonctionnelle qui est une saisie approximative du sens et qui permet à la lecture de se poursuivre (Ricardou, Dallenbach et Certeau, 1982; Gervais, 1993, 1996; Duquesne; 1994). Cette lecture, nommée lecture de consommation, est très fréquente chez les adolescents (Chartier, Debayle et Jachimowicz, 1993).

2.3.3 Un processus de construction de sens

L'acte de lire est un processus de construction de sens par lequel le lecteur relie ses connaissances aux nouvelles informations perçues dans le texte. Le lecteur, qui perçoit des détails, utilise sa connaissance de la langue et son expérience personnelle pour donner sens à ces détails et s'engage dans une série d'interactions. La construction de sens ne peut être sollicitée ni advenir si le lecteur conserve face au texte qu'il lit un comportement passif. Elle va du général au particulier et consiste à élaborer des hypothèses de sens à partir des structures sémantiques du texte. La réussite

de la compréhension dépend largement des préconnaissances du lecteur auxquelles il fait appel pour donner sens au texte qu'il lit (Charmeux, 1985; Thérien et Fortier, 1985; Duquesne, 1994; Dufays, 1994; Dufays et al. 1996; Lebrun, 1998, 2004).

2.3.4 Un processus de raisonnement par inférences

Lire, c'est déduire de certaines données textuelles ce qui n'est pas dit. Le lecteur cherche à combler les vides et les manques qui sous-tendent le texte, ce "tissu d'espaces blancs" (Eco, 1985, p. 66), à rétablir la continuité du sens dans ce qui est discontinu et incertain, en établissant "des ponts" au-dessus des vides du texte. Ces ponts résultent d'un raisonnement déductif fondé sur les données du texte. L'activité de lecture devient en quelque sorte une activité de création (Bert-Erboul, 1979; Tauveron, 1999; Lebrun, 2004).

2.3.5 Un processus de jugement

Selon Dufays (1994, p. 13), «toute lecture comporte une démarche évaluative. En lisant, on ne dote pas seulement le texte d'un sens et d'une fonction, on le soumet aussi à un jugement de valeur». Dans cette optique, la lecture suscite une prise de position de la part du lecteur. Elle suppose qu'à partir de ses connaissances antérieures, le lecteur est apte à faire des comparaisons, des rapprochements, c'est-à-dire à effectuer des oppositions. Le lecteur prend ses distances vis-à-vis du texte et de l'auteur afin de les évaluer de façon objective. Il commente le texte, pose un jugement esthétique, moral ou référentiel, développe des méthodes d'analyse, de composition et de réflexion et approfondit sa culture. Il juge le personnage

par rapport à sa propre morale et prolonge sa lecture par des questionnements : identification admirative, dans le cas où le héros est supérieur à soi; identification cathartique, pour oublier ses peines et ses problèmes (Sallenave, 1991; Gervais, 1997; Tauveron, 1999; Lebrun, 2004).

En résumé, nous avons tenté de décrire les différents aspects de l'acte de lire. Celui-ci varie selon le mode d'investissement adopté par le lecteur. Lire un texte, c'est donc comprendre ses significations explicites et implicites et apprécier sa portée symbolique, un des enjeux de la lecture littéraire. Avant de passer aux modalités didactiques, nous aborderons la question du littéraire. Il n'est guère concevable qu'une recherche qui vise à élaborer un dispositif didactique pour faire lire un texte littéraire fasse l'impasse sur une définition du littéraire (Thérien, 1997).

2.4 La lecture d'un point de vue littéraire

Après avoir été autrefois tenue pour évidente, la définition du littéraire est considérée aujourd'hui comme incertaine. Au cours du XX^e siècle, le phénomène littéraire a fait l'objet d'approches opposées : l'une centrée sur les éléments formels supposés intrinsèques au texte; l'autre centrée sur le lecteur et sur la manière dont le texte est lu. Sans entrer dans la discussion à laquelle est sujette cette question, on pourrait admettre qu'un grand nombre de théoriciens (Bakhtine, 1978; Saint-Jacques, 1991; Rosen 1991; Milot et Roy, 1993) renvoient le littéraire à un caractère textuel propre à certains textes. Examinons les caractéristiques qui garantissent l'effet littéraire d'un texte.

2.4.1 Le texte littéraire

Certains critères contribuent de manière importante à l'effet littéraire : la polysémie, l'imaginaire, la régularité de la forme, l'intertextualité,

La polysémie : Un texte littéraire se caractérise par sa richesse, son caractère ambivalent, ouvert et inépuisable; rien n'est gratuit, tout fait sens. Le texte littéraire, par sa relative opacité, ne dévoile une partie de sa richesse, qu'à des lecteurs actifs. C'est un ensemble d'ouvertures de sens, d'énigmes et d'ambiguïtés qui sollicitent la collaboration active du lecteur et mobilisent ses compétences culturelles. Il autorise une lecture plurielle qui consiste à recourir alternativement à plusieurs types d'interprétations et oblige le lecteur à élire un sens dans les éléments polysémiques et à admettre la polysémie de certains termes ou images. Le texte littéraire n'est rien d'autre que la mise en relief de la densité et de la condensation (Marcoin, 1992; Thérien, 1997). Dufays et *al.* (1996, p. 88) recommandent au lecteur d'être attentif à ce qui est, dans le texte littéraire, «incertain, pluriel, irréductible aux entreprises rationalisantes».

L'imaginaire : Le texte littéraire est ouvert sur l'imaginaire. Il incombe au lecteur de reconnaître son caractère émotionnel et passionnel. En ce sens, il se révèle un outil puissant pour faire rêver et activer l'imagination et constitue un moyen privilégié pour s'échapper vers d'autres milieux et vivre de nouvelles expériences : détente, évasion, identification, rupture avec le quotidien (Rosen, 1991; Thérien, 1997; Dufays et *al.*, 1996; Lebrun, 2004).

La régularité de la forme : Même si le texte littéraire transgresse les formes, il le fait à l'intérieur de genres canoniques établis. Certaines formes déterminent le caractère littéraire d'un texte. La poésie, le théâtre, l'épopée et tous les discours narratifs de fiction (romans, contes, nouvelles, fables) sont considérés comme des genres littéraires. Étant donné que telle œuvre littéraire appartient à un genre, elle suppose un horizon d'attente, un ensemble d'indices préexistants qui orientent la compréhension du lecteur et favorisent chez lui une réception appréciative (Saint-Jacques, 1991; Thérien, 1996).

L'intertextualité : Tout texte littéraire a un caractère citationnel, parce qu'il entretient avec d'autres œuvres un véritable dialogue. Il s'inscrit dans une série et il est la réécriture des textes qui lui sont antérieurs et dont la connaissance est souvent essentielle à la perception de ses effets de sens. Une œuvre littéraire peut donc se définir par la transformation d'une autre œuvre : elle entretient des liens avec d'autres textes tant au niveau de sa création, qu'au niveau de sa lecture et de sa compréhension. Du point de vue de la lecture, l'intertextualité peut aller de l'aval vers l'amont ou dans le sens inverse : rien n'empêche de lire un texte en mettant en lumière non les sources qu'il actualise, mais les documents ultérieurs et les réécritures auxquels il a donné lieu. Par exemple, la connaissance du dernier roman de Maalouf *Origines* (2005) - qui entretient des liens intertextuels avec *Le rocher de Tanios* (1993) – faciliterait la perception des effets de sens dans ce dernier (Bakhtine, 1978; Riffaterre, 1980; Saint-Jacques, 1991; Thérien, 1996; Dufays et al.

Il nous paraît nécessaire de définir l'intertextualité parce que nous explorerons ce phénomène dans le dispositif didactique. Le terme

d'intertextualité signale la présence d'un texte dans un autre texte. C'est un concept qui a le mérite de pouvoir rassembler plusieurs manifestations des textes littéraires qui s'entrecroisent et se répondent. La littérature entretient certes une relation avec le monde, mais tout autant une relation avec elle-même. Même si chaque texte crée sa propre originalité, il s'inscrit dans une généalogie qu'il peut faire plus ou moins ressortir. La reprise d'un texte existant peut être volontaire, accidentelle, fidèle souvenir, témoignage d'admiration ou reproduction d'un modèle (Samoyault, 2001).

Phénomène parmi d'autres des modalités d'écriture littéraire, l'intertextualité est « la mémoire que la littérature a d'elle-même » (Samoyault, 2001, p. 6). Le sens des textes littéraires réside non dans le contexte de production, l'auteur ou les sources de l'auteur, mais dans la relation que les textes entretiennent entre eux (Rabau, 2002). L'intertextualité est le dialogue continu que la littérature élabore avec elle-même. Elle est une dimension importante de la lecture littéraire :

L'intertextualité est un mode de perception du texte, c'est le mécanisme propre de la lecture littéraire (Riffaterre, 1979, p. 946).

Genette (1982), déplaçant le terme d'intertextualité de la linguistique dans la poétique, distingue l'intertextualité de l'hypertextualité. Celle-ci désigne la relation par laquelle un texte peut dériver d'un texte antérieur. Intertextuelles ou hypertextuelles, les formes d'emprunt sont des plus variées. Genette (1982) effectue un classement entre les pratiques intertextuelles et les pratiques hypertextuelles. Les pratiques intertextuelles telles que la citation, l'allusion, le plagiat et la référence inscrivent la présence d'un texte antérieur dans le texte actuel. Le repérage de la

référence, l'allusion et le plagiat n'est pas toujours évident ; il est tributaire de la culture du lecteur, ce qui rend la relation intertextuelle incertaine (Gignoux, 2005). Les pratiques de l'hypertextualité impliquent une transformation ou une imitation du texte source, comme c'est le cas du pastiche et de la parodie. Dans cette opération de dérivation, le texte antérieur reste nettement reconnaissable. L'écrivain reproduit les formules, les tics langagiers, les traits syntaxiques et sémantiques les plus distinctifs de son prédécesseur (Genette, 1982).

L'intertextualité, nous l'avons vu, est une caractéristique du texte littéraire, étant donné que certains théoriciens se fondent sur des éléments immanents du texte pour définir le littéraire. Cependant, d'autres (Jauss, 1978; Picard, 1986; Gervais, 1996) admettent que ce n'est pas le texte qui impose sa littérarité, mais le lecteur qui choisit de lui attribuer cette valeur. Ces derniers affirment même l'existence d'une lecture littéraire qui peut se voir définie de manière spécifique. Examinons quelle lecture pourrait être qualifiée de lecture littéraire.

2.4.2 Les dimensions de la lecture littéraire

Qu'est-ce que la lecture littéraire? Il existe à cette question beaucoup de réponses, que nous pourrions qualifier de convergentes et de complémentaires.

La lecture littéraire est «un mode d'appropriation esthétique» qui s'écarte de la lecture courante (Sorin, 2002, p. 34). Le lecteur qui s'arrête sur un texte, choisit de s'y investir et d'accroître sa compréhension du texte pour se l'approprier avec son imaginaire, pratique une lecture littéraire

(Picard, 1986; Jouve, 1993; Aron, Saint-Jacques et Viala, 2002). Si certains niveaux de sens sont déterminés par le texte, il n'en reste pas moins que chaque lecteur rajoute un supplément de sens par sa lecture. Toutefois, il ne s'agit pas d'autoriser n'importe quelle interprétation, mais de poser comme fondamental l'acte d'appropriation du lecteur, de chercher à préserver sa subjectivité (Rosenblatt, 1978; Eco, 1992; Lebrun, 1996; Gervais, 1996, 1998).

La lecture littéraire est une interaction entre le lecteur et le texte. Le texte agit sur le lecteur et pousse ce dernier à modifier ses idées et ses connaissances. Réciproquement, les croyances et les valeurs du lecteur exercent, elles aussi, une influence sur sa compréhension de sorte qu'il modifie le texte et le transforme en fonction des ses orientations et de son idéologie.

Le lecteur s'intéresse à des textes qu'il comprend d'une certaine façon et pour lesquels il a certaines opinions. Il sélectionne les informations et établit des liens entre l'information sélectionnée, son expérience personnelle et ses propres valeurs de façon à apporter du sens au texte. Le résultat d'une lecture comprise comme une interaction est un résultat auquel le lecteur et le texte ont collaboré (Iser, 1985; Corcoran, 1990; Gervais, 1993).

Lors d'une lecture littéraire, le sujet lisant s'attache à repérer dans un texte la multiplicité des réseaux de sens, accepte de se tromper et cherche des liens au-delà des significations littérales. La lecture littéraire est «une élection du sens dans la polysémie» (Picard, 1986, p. 241), une mise en

relief de la densité et de la connotation. Selon Gervais (1996), une lecture littéraire ne permet pas de demander à son auteur ce qu'il a voulu dire au juste. Les erreurs de lecture sont le motif et l'objet des investissements littéraires du lecteur dans le texte. À cette lecture, s'oppose la lecture informative ou efférente qui prend la forme d'une lecture uniforme et qui envisage le texte comme un réseau de significations déterminées et d'affirmations réelles (Jouve, 1993; Gervais, 1993).

La lecture littéraire constitue un moyen privilégié pour découvrir d'autres cultures et acquérir de nouveaux savoirs. Elle devient littéraire lorsque le lecteur examine davantage le savoir ou l'érudition acquise grâce à un livre que la simple poursuite de l'intrigue. Il sélectionne des informations, établit des liens entre ces dernières et ses valeurs, s'intéresse au texte et explore certains de ses aspects, qu'ils soient esthétiques, langagiers, structuraux, symboliques ou sociaux (Viala, 1987; Corcoran, 1990; Veck, 1996; Gervais, 1998).

La lecture littéraire nécessite que le lecteur prenne des initiatives interprétatives. Inscrites en creux dans le texte, celles-ci sont liées à un savoir préalable, de telle sorte qu'en l'absence de ce savoir, les interprétations ne peuvent se réaliser. Pour objectiver sa compréhension du texte, le lecteur est amené à s'interroger sur le texte qu'il lit, à réfléchir sur l'idée qu'il s'en fait.

Interpréter, c'est lire entre les lignes afin de percevoir par déduction ou induction les informations qui ne sont pas exprimées d'une façon explicite dans le texte. En d'autres mots, interpréter, c'est construire un sens parmi

d'autres sens possibles, c'est confronter cette construction de sens avec celle des autres et dégager les différences, c'est établir des relations et tirer des conclusions. Le lecteur qui interprète en lisant se rend de plus en plus apte à découvrir les intentions de l'auteur, à déterminer son but et à retrouver les conditions de production du texte. L'activité de lecture devient en quelque sorte une activité de création.

Notons, cependant, que les interprétations varient en fonction de l'investissement du lecteur et qu'un même texte peut susciter des interprétations diverses chez un même lecteur. Une bonne interprétation tient compte de toutes les données du texte et permet de saisir les différents niveaux de sens (Charmeux, 1985; Eco, 1985, 1992; Thérien et Fortier, 1985; Canvat, 1992; Benoît, 1992; Gervais, 1993).

La lecture littéraire est productrice de discours. Le principe d'investissement présuppose, pour qu'il y ait lecture littéraire, que le lecteur adopte une attitude qui n'est pas une simple réception, mais une réaction. Son intervention doit dépasser la simple saisie du texte pour inclure une distanciation par rapport à celui-ci. Cette distanciation donnerait naissance à un discours écrit ou oral ou à des notes mentales. Le lecteur fait un commentaire sur le texte : ce commentaire sert à évaluer celui-ci, à l'interpréter, à le comparer avec d'autres textes ou à établir sa position dans l'institution littéraire, qui est d'ailleurs garante de ses significations (Thérien et Fortier, 1985; Thérien, 1996). Par ailleurs, le commentaire peut avoir une dimension axiologique qui correspond à l'évaluation du texte du point de vue émotionnel, esthétique, éthique, etc. (Dufays et *al*, 1996).

La lecture littéraire est à la fois distanciation et participation. Signalons que la distanciation est un mode de lecture axé sur les références internes (codes), intertextuelles (liens avec des textes antérieurs) et autoréférentielles (le contenu du texte est lu comme une représentation allégorique reliée à l'écriture et à la lecture) du texte. Elle est objectivante et relève du jeu dont on maîtrise le fonctionnement. La lecture se fait distante, polarisant l'attention sur la signifiante du texte : le lecteur cherche à appréhender les effets esthétiques, idéologiques, intertextuels des référents. La distanciation donne lieu à une interprétation des éléments polysémiques du texte. De son côté, la lecture participative est un mode de lecture linéaire, basé sur la signification référentielle des mots et des phrases, qui suppose que le lecteur soit impliqué avec plaisir. Elle est émotionnelle et identificatoire, axée sur le rapport du texte avec le réel (les objets du monde ordinaire) et relève de l'affect ou «du jeu ouvert sur l'infini des fantasmes» (Dufays et *al*, 1996. p. 93). Ces deux modes de lecture sont loin d'être incompatibles, car la lecture est à la fois distanciation et participation. Il est donc important d'écarter les approches basées sur la seule distanciation. Considérer la lecture comme une activité strictement intellectuelle et rationnelle, c'est risquer de gommer une bonne part de son essence ; c'est aussi en faire une activité scolaire réservée aux élites. A l'évidence, un équilibre doit s'imposer entre une lecture passionnelle et les nécessités d'une formation culturelle et intellectuelle (Picard, 1986; Schuerewegen, 1987; Dufays et *al*, 1996; Sorin, 2002).

Au terme de ce tour d'horizon, nous constatons que la lecture littéraire donne accès à des expériences vicariantes, «des expériences par

procuration» qui sollicitent l'imagination du lecteur (Sorin, 2003a, p. 60). Activité créatrice, elle façonne la vie du lecteur par la richesse de l'expérience qu'elle procure tant au niveau de l'affect qu'au niveau de l'intellect (Lebrun, 2004). Nous reviendrons en détail sur ses fonctions, parce qu'elle comporte des enjeux cognitifs, linguistiques, culturels, sociaux et émotionnels.

2.4.3 Les fonctions de la lecture littéraire

Toute tentative de définition de la lecture littéraire doit être dirigée par une réflexion sur ses finalités afin de dégager un modèle de lecture qui puisse mettre en évidence les enjeux de son enseignement et servir de moteur pour l'action didactique (Dufays et *al*, 1996). La question que nous nous posons se formule comme suit : «Qu'est-ce que la lecture littéraire est censée apporter au lecteur?». Nous tenterons de montrer qu'elle sert à mieux lire, mieux se connaître et connaître le monde, s'évader, développer son esprit critique et s'émanciper.

2.4.3.1 Apprendre à mieux lire

La pratique de la lecture littéraire est une activité indispensable à l'apprentissage de la lecture, en ce sens qu'elle permet au lecteur de développer ses habiletés en lecture: plus on lit, mieux on lira, et plus la tâche devient passionnante et plus on a envie de lire (Dufays et *al*, 1996, Sorin, 2002).

La lecture constitue le moyen par excellence d'accès au savoir. Les textes littéraires recèlent des codes (techniques et conventions d'écriture,

structures génériques) propres aux différents genres littéraires qui faciliteront la compréhension d'autres textes qu'on lira ultérieurement. En familiarisant le lecteur avec ces codes, la lecture lui transmet une réserve d'images et d'histoires qui lui permettront de mieux comprendre les textes qu'il lira ultérieurement (Barthes, 1978; Dufays et *al.* 1996).

La lecture littéraire donne accès à des informations, des systèmes de références et des valeurs qui permettent au lecteur d'acquérir des connaissances, facteur déterminant dans la compréhension d'autres textes. On rejoint ici l'hypothèse principale de cette recherche : toute lecture est une construction de sens qui se forme à partir des connaissances culturelles acquises au cours de lectures antérieures. La pratique de la lecture littéraire pourrait également favoriser les rapports entre textes d'époques différentes (Reuter, 1996; Jouve, 1996; Dufays et *al.*, 1996; Sorin, 2002).

2.4.3.2 Mieux se connaître et connaître le monde

La lecture littéraire permet d'enrichir les savoirs et les connaissances du lecteur et lui donne ainsi le moyen de comprendre ce que d'autres personnes peuvent ressentir, de vivre de belles expériences et d'approfondir sa connaissance de l'humanité (Dufays et *al.*, 1996; Thérien, 1996; Sorin, 2002).

La lecture peut être aussi l'expérience d'une centration: elle amène le lecteur à mieux se connaître, en suscitant chez lui des souvenirs, des sentiments ou des sensations qui, sans l'exploration intérieure du monde des personnages, seraient restés ignorés à jamais (Sorin, 2002). En explorant la vie intérieure d'un personnage, le lecteur se trouve en présence

d'un sentiment ou d'une sensation qu'il éprouve, mais qu'il n'avait jamais défini. C'est grâce à la lecture et à sa participation à l'histoire qu'il arrive à décrire ses sentiments et ses sensations, à les formuler et à les clarifier. La lecture constitue la voie par excellence vers l'inconscient (Holland, 1976; Dufays et *al*, 1996; Lebrun, 1998, 2004).

D'un point de vue socioculturel, la lecture littéraire donne accès à de nouvelles cultures et présente les particularités propres à chaque groupe ethnique. D'une part, elle constitue un moyen privilégié pour découvrir d'autres modes de vie et faciliter l'intégration de l'individu à la société multiculturelle d'aujourd'hui; d'autre part, d'un point de vue historique, les œuvres littéraires peuvent être porteuses de l'histoire nationale: elles révèlent les trésors d'un pays et les origines de sa culture et nous apprennent l'histoire de ses communautés fondatrices. En ce sens, la lecture de textes littéraires contribue à construire l'identité linguistique et nationale du jeune lecteur (Canvat, 1993; Reuter, 1996; Collès, 1996; Abdallah-Pretceille et Porcher, 1996).

2.4.3.3 Se décentrer

La lecture est une source d'évasion : beaucoup de personnes lisent pour se distraire ou pour lutter contre l'ennui; d'autres s'y adonnent pour échapper aux problèmes pénibles de l'existence et pour participer au monde du texte. La lecture est donc une fenêtre par laquelle on s'évade vers d'autres temps et d'autres mondes afin de se libérer des contraintes de la vie. Quelquefois, le lecteur s'identifie au personnage qui a le même problème que lui et son moi se dissout dans le texte. Le fait d'apprendre qu'il n'est pas le seul à vivre ce problème et que son problème préoccupe déjà d'autres personnes,

le soulage. Ainsi, il partage ses émotions avec le personnage ou exprime ouvertement ce qu'il n'ose pas exprimer dans sa propre vie. Il pourrait également s'inspirer des solutions envisagées par le personnage pour résoudre ses problèmes (Jauss, 1978; Ricardou, Dallenbach et Certeau, 1982; Picard, 1986; Ricœur, 1986; Jouve, 1992; Tremblay, 1999). Selon Sorin (2002), l'expérience d'évasion ou de décentrement vécue par le lecteur va souvent de pair avec la construction de son imaginaire.

2.4.3.4 Développer son esprit critique

La lecture joue un rôle important dans la formation intellectuelle du jeune lecteur. Plus le lecteur lit et discute de ses lectures, plus il acquiert des moyens de développer une pensée de qualité et un esprit critique. La lecture littéraire offre au lecteur la possibilité de s'interroger sur les liens que le texte entretient avec d'autres textes, ce qui affine la réflexion critique et rend possibles des jugements de valeur quant à l'originalité du texte et à son caractère subversif. La lecture s'avère le moyen par excellence pour développer la compétence intertextuelle qui permet de repérer dans un texte des reprises textuelles, des imitations et des transformations de textes antérieurs. Elle constitue une occasion pour acquérir des compétences méthodologiques trans-disciplinaires (lecture intertextuelle, lecture critique, écriture, exposé, analyse littéraire, analyse psychologique, etc.) (Dufays et *al*, 1996; Reuter, 1996; Vandendorpe, 1996; Robert-Lazès, 1997; Barjolle, 2002). Lire des œuvres littéraires favorise la formation du jeune lecteur et « permet de développer son goût esthétique, sa capacité d'organiser sa pensée, son bon sens ou son aptitude à poser un jugement esthétique ou moral » (Melançon, Moisan et Roy, 1988, p. 292).

2.4.3.5 S'émanciper

La lecture littéraire rend les lecteurs, jeunes et moins jeunes, conscients de ce qui peut les asservir et donne accès à des moyens pour s'affranchir. Grâce à la lecture, l'être humain arrive à se libérer de certaines contraintes sociales, à laisser tomber certains préjugés et à changer sa perception du monde qui l'entoure. Activité formatrice, elle élargit ses perspectives et l'incite à modifier son comportement et à construire des attitudes positives envers les autres. L'expérience révèle que les milieux sociaux qui sont ouverts à la tolérance et à la démocratie valorisent la lecture (Sallenave, 1991; Dufays et *al*, 1996).

Pour conclure sur les finalités de la lecture littéraire, il convient de noter que la lecture littéraire est le lieu privilégié d'un certain nombre d'enjeux «rationnels» et «passionnels» (Dufays et *al*, 1996) : elle joue un rôle déterminant dans l'acquisition des savoirs et des savoir-faire et permet au lecteur de vivre des expériences qui échappent aux opérations rationnelles, sans oublier les enjeux humains qu'elle comporte. Vu ses qualités formatrices, la lecture littéraire nous paraît particulièrement appropriée pour la classe de L2 (Sorin, 2002).

Avant d'étudier ce qui est nécessaire à une compréhension affinée du texte littéraire, nous traiterons de la narratologie. En effet, nous ne concevons pas un travail pour entraîner l'élève à la lecture d'un roman sans une réflexion préalable sur ses composantes. Nous nous limiterons, dans notre analyse, aux éléments qui seront exploités dans le dispositif didactique, à savoir le paratexte, la structure du récit, les personnages et les voix

narratives (Ledur, 1996). Ces éléments représentent un moyen d'accès privilégié à la signification globale du texte (Paquin et Reny, 1984).

2.5 L'enseignement-apprentissage d'une L2

Bien que l'histoire de l'enseignement des langues remonte à un passé lointain, les recherches sur l'acquisition d'une langue seconde ne datent que d'une trentaine d'années. Notre intention est moins de retracer l'histoire de la didactique d'une langue seconde, que de repérer des moments significatifs de son évolution, du point de vue des présupposés théoriques et des fondements méthodologiques.

2.5.1 Des approches en didactique d'une langue seconde

Jusqu'au début des années 50, l'enseignement des langues était encore considéré comme une simple pratique sans aucune base scientifique et se réduisait à la méthode grammaire-traduction et à la méthode directe (consiste à enseigner l'expression orale, le vocabulaire et la grammaire) qui avaient pour inconvénient de ne pas rendre les élèves compétents pour communiquer en L2 (Barrera-Vidal, 1998). Puis, à partir de la linguistique, les chercheurs ont tenté de donner une base scientifique aux objectifs, aux contenus et aux démarches de l'enseignement. Pendant cette période, les méthodes audio-orale et audio-visuelle ainsi que l'approche communicative sont apparues.

La méthode audio-orale donne la priorité à l'oral. La langue seconde ou étrangère est présentée sous forme de dialogues et d'énoncés modèles. Le recours aux exercices structuraux - qui visent à acquérir de façon

systemique des structures linguistiques - est fréquent, afin de favoriser l'acquisition d'automatismes linguistiques (Skinner, 1957; Besse, 1985; Boyer, Butzbach et Pendanx, 1990; Barrera-Vidal, 1998). Or, cette méthode a montré des difficultés pratiques : l'élève n'arrive pas à transposer dans la vie de tous les jours les structures acquises en classe. Les élèves sont habiles à produire des énoncés grammaticaux corrects, mais non compétents au niveau de la communication (Germain, 1993).

La méthode audio-visuelle met l'accent sur la perception auditive des énoncés ainsi que sur la compréhension globale. Les situations de communication reconstituées par simulation sont souvent utilisées par les enseignants. La grammaire cesse d'être l'objet unique d'enseignement, mais reste un élément important dont il faut tenir compte dans chaque leçon. C'est par la pratique des phrases et des dialogues qu'on enseigne les structures. Les pratiques les plus connues sont les exercices structuraux et les répétitions (Renard, 1976; Denyer, 1998). Or, les enseignants prennent conscience de la pauvreté des échanges verbaux véhiculés par cette méthode, pauvreté non pas au niveau des structures et de la grammaire, mais au niveau des possibilités de communication. De plus, il faut admettre qu'acquérir une compétence communicative passe par l'acquisition d'une compétence linguistique (Germain, 1993).

L'approche communicative consiste, en premier, à tenir compte de l'intention de communication et de la situation d'énonciation : rapports sociaux et culturels entre les locuteurs. L'objectif de l'enseignement-apprentissage d'une langue est moins d'apprendre à l'élève à produire des phrases que de communiquer en langue étrangère. L'apprenant, placé au

centre des préoccupations pédagogiques, devient l'acteur principal de l'apprentissage. Une pédagogie centrée sur l'apprenant implique une prise en compte par l'enseignant des besoins langagiers de celui-là. Les contenus des cours subissent un changement majeur. Les textes artificiels cèdent la place aux documents authentiques (affiches, films, publicités). Les activités ludiques qui s'adressent à l'affectivité des élèves, stimulant leur motivation, connaissent une vogue extraordinaire. Les méthodes qui font appel aux nouvelles technologies se répandent de plus en plus (Puren, 1988; Boyer *et al.*, 1990; Bérard, 1991; Pujol et Véronique, 1991; Barrera-Vidal, 1998; Denyer, 1998).

Il convient cependant de souligner que l'approche communicative a certaines limites. D'abord, dans la mesure où l'approche est centrée sur l'apprenant, il n'est pas étonnant que le vocabulaire soit négligé. L'incompétence à communiquer est due à une pauvreté du vocabulaire chez l'apprenant. Tout locuteur de L2 tente de se débrouiller à l'aide de quelques mots du lexique (Germain, 1993). De plus, l'enseignement des règles du discours n'est pas toujours possible en salle de classe : des différences très nettes entre le discours en salle de classe et les échanges en milieu naturel ont été observées. Le but de l'enseignement de la langue est d'apprendre à tenir une conversation « authentique ». Or, les règles d'interaction d'une conversation en milieu naturel sont différentes des règles interactionnelles propres à la classe de langue. L'utilisation d'un document authentique ne garantit pas non plus le recours à des tâches authentiques. Une autre question se pose. Par exemple, est-il possible d'utiliser un document authentique avec des débutants? (Germain, 1993). Pour situer les échanges dans un contexte authentique, il est nécessaire de

fournir à l'élève quelques renseignements sur la situation de communication de chaque énoncé, ce qui n'est pas facile d'être fait en L2, avec des débutants. Certes, le recours à la L1 diminue le temps d'exposition à la L2 (Cornaire, 1991). Il faut aussi souligner le fait que même si l'approche communicative est centrée sur l'apprenant et ses besoins, dans la pratique, les programmes n'ont pas été élaborés en fonction des apprenants tels que identifiés par eux, mais plutôt ont été déterminés par les institutions (Germain, 1993).

Malgré ses limites, l'approche communicative présente différents intérêts par rapport aux démarches traditionnelles. L'ampleur à donner au travail sur le développement de la compétence communicative dans la classe de langue est un enjeu majeur des réflexions sur l'acquisition d'une L2. La question fondamentale pour l'enseignant est cependant celle qui porte sur les éléments les plus susceptibles de développer la compétence de communication. Qu'est-ce que la compétence de communication? Quelle est sa place dans l'apprentissage d'une L2? Comment favoriser son développement?

2.5.2 La compétence de communication

Dès qu'on a cessé de considérer la langue uniquement comme un système linguistique et qu'elle a été reconnue comme une pratique sociale, la notion de compétence de communication est devenue le noyau dur de la didactique du français L2. Apprendre à communiquer en L2, c'est apprendre à maîtriser les principaux fonctionnements linguistiques, faire appel à des savoirs et à des savoir-faire sur lesquels repose la compétence de communication (Galisson, 1980; Hymes, 1984).

2.5.2.1 Les composantes de la compétence de communication

On distingue dans la compétence de communication les composantes suivantes : la composante référentielle, la composante discursive, la composante sociopragmatique et la composante socioculturelle (Coste, 1978; Moirand, 1982; Plazaola-Giger, 1996; Denyer, 1998).

La composante référentielle porte sur les savoirs plus ou moins scientifiques (par exemple la géographie) dans l'univers où la langue est pratiquée: le climat, le territoire. **La composante discursive** est associée au discours et aux fonctionnements textuels: la cohésion interphrastique, la cohérence textuelle. **La composante socio-pragmatique** concerne les comportements langagiers dans leur dimension sociale: la façon de répondre à tel interlocuteur, dans telle situation. **La composante socioculturelle** se rapporte à l'acquisition des connaissances et des représentations sociales, ethniques, politiques et religieuses, partagées par la communauté : le patrimoine culturel, les mythologies, les stéréotypes (Coste, 1978; Moirand, 1982; Denyer, 1998).

Que ce soit dans l'intention d'améliorer le discours, l'acquisition grammaticale ou d'enrichir le lexique, plusieurs chercheurs (Germain et Séguin, 1995; Tréville et Duquette, 1996) suggèrent aux enseignants d'adopter une démarche pédagogique centrée aussi bien sur le sens et les emplois de la langue (le message) que sur ses éléments formels. Il n'est plus question de restreindre, comme on le faisait autrefois, l'enseignement de la langue seconde à des éléments linguistiques (les systèmes

grammaticaux, lexicaux et sémantiques). Le développement d'une véritable compétence de communication, d'une compétence langagière, doit intégrer les dimensions sociolinguistiques, discursives et culturelles de la langue cible. Avant d'aborder la question : «Comment développer la compétence de communication ?», nous voudrions tenter de préciser le rôle du matériel didactique dans l'apprentissage de la langue et, plus particulièrement, quels types de documents permettent à l'apprenant de développer sa compétence de communication.

2.5.2.2 Matériel didactique de nature communicative

Les critères de choix du matériel destiné à développer la compétence de communication dépendent de la clientèle visée ainsi que de ses besoins langagiers. Le choix du vocabulaire et des structures grammaticales est subordonné à la situation de communication. Le matériel didactique varie en fonction de l'âge des apprenants, de leur niveau de scolarité, de leur connaissance de la langue, de leurs styles d'apprentissage ainsi que de leurs besoins et intérêts (Porcher, 1980; Richterich, 1985).

Développer la compétence de communication, c'est mettre l'accent non pas sur la connaissance de la langue, mais plutôt sur l'engagement de l'apprenant dans l'acquisition des compétences langagières (interaction orale, compréhension écrite et production écrite). Tout manuel ou document sonore destiné à l'apprenant comportera des discours variés permettant une plus large exposition à la L2 et des activités d'apprentissage qui exigent sa participation. Calquées sur des pratiques authentiques de communication, les pratiques langagières vont favoriser l'autonomisation des apprenants. Les documents sonores recommandés par

les tenants de l'approche communicative reproduisent des discours avec des accents variés, et non des dialogues dans un français neutre. Les activités se nourrissent de l'univers culturel, social, politique et linguistique de la communauté dont l'apprenant apprend la langue (Richterich, 1985; Boucher, 1986). De plus, le document sonore ou écrit doit aussi tenir compte des intérêts et des connaissances des apprenants : une émission de radio ou de télévision sur le lieu d'origine des élèves leur permettrait de vivre une expérience d'apprentissage motivante (Ouellet, 2001).

L'approche communicative présente la langue comme un instrument de communication et d'interaction sociale en favorisant l'implication des apprenants dans les processus d'apprentissage. Autrement dit, avec l'approche communicative, il n'est plus question d'enseigner la compréhension écrite comme on le faisait auparavant. À la lumière de l'enseignement stratégique, nous pouvons redéfinir l'objectif de la didactique de la lecture : il s'agit de guider l'apprenant pour construire le sens en le rendant plus autonome dans son apprentissage stratégique. Dans ce qui suit, nous proposerons quelques lignes directrices, en quelque sorte des balises, pour permettre de faire des choix éclairés en matière d'interventions pédagogiques.

2.5.3 Pistes pour l'enseignement de la lecture en L2

Les chercheurs et didacticiens en L2 proposent des pistes compatibles pour soutenir l'enseignement et l'apprentissage de la lecture en L2 et développer les compétences langagières. Ces pistes intègrent à la fois les avancées en

approche communicative, en enseignement stratégique et en lecture littéraire. Parmi ces pistes, nous en retrouvons les suivantes :

- **Connaître les objectifs du cours est une condition nécessaire à un bon apprentissage de la langue :** L'apprentissage d'une L2 deviendra plus efficace si les apprenants ont des attentes bien définies (Cornaire, 1991; Aebersold et Field; 1997). Dans ce contexte, il revient à l'enseignant de L2 d'établir au départ les objectifs du cours ou de définir le projet de lecture. Les élèves doivent savoir clairement ce que l'on attend d'eux. À titre d'illustration, une lecture sélective consiste à balayer le texte à lire, alors qu'une lecture critique exige de l'apprenant de le lire attentivement et de le relire (Cornaire, 2001).

- **En lecture, guider les élèves dans leur compréhension en procédant par étapes successives :** «La prélecture, la lecture et après la lecture » (Cornaire, 2001; Boucher, 2001). La prélecture permet à l'apprenant d'activer ou d'acquérir des connaissances pour aborder le texte. Au cours de cette étape, l'enseignant présente le vocabulaire qui constitue un obstacle à la compréhension du texte. La deuxième étape constitue une voie d'accès à une compréhension globale qui permet à l'apprenant d'appréhender la structure du texte. C'est dans une lecture subséquente, durant cette même étape, que l'apprenant parviendra à faire une synthèse des idées du texte. Après la lecture, les informations étant dégagées du texte, l'apprenant les réinvestit dans une nouvelle tâche (Tremblay, Duplantie et Huot, 1999).

- **Enseigner les stratégies de lecture :** La recherche sur la L2 se nourrit des avancées de la psychologie cognitive (Cornaire, 2001). Les expériences ont montré le rôle crucial que joue en compréhension écrite les stratégies de lecture (Nuttall, 1996). Il incombe à l'enseignant d'enseigner les stratégies cognitives et métacognitives qui constituent une aide précieuse pour l'apprenant.

- **Développer le vocabulaire :** Avant d'aborder un document écrit ou sonore, il convient de fournir des repères pour faciliter sa compréhension, tels que les mots clés du document, les formes sonores des mots, des explications au moyen de définitions simples, etc. Une liste de vocabulaire lié au sujet du texte à lire permet de familiariser les élèves avec le texte. Il serait utile que les élèves maîtrisent ce vocabulaire et qu'ils sachent reconnaître le sens d'un mot dans son contexte. Cette familiarité avec le vocabulaire implique que les élèves trouvent des synonymes à ces mots, des mots de la même famille ou les différentes formes que peuvent prendre ces mots (adjectif, nom, verbe, etc.) (Ouellet, 2001; Boucher, 2001). D'autres exercices s'avèrent profitables : par exemple, entraîner l'élève à paraphraser afin d'intégrer les nouvelles connaissances à ses connaissances préalables (Weinstein et Mayer, 1986).

- **Analyser les unités grammaticales du texte :** Il s'agit d'isoler les unités grammaticales de façon à en faire l'analyse orthographique et morphologique, à reconnaître des catégories grammaticales et à déduire des règles. Il serait bénéfique de donner la possibilité à l'apprenant d'appliquer ces règles dans de nouveaux contextes (Ouellet, 2001).

- **Favoriser dans la classe de langue «la lecture extensive» (Cornaire, 2001) :** Pratiquée délibérément, pour le plaisir, à partir de textes proposés par l'enseignant ou choisis par les apprenants, la lecture extensive motive l'apprenant et contribue à développer sa compétence en compréhension écrite (Nuttall, 1996). Elle s'avère utile pour familiariser l'apprenant d'une L2 avec la graphie des mots et, conséquemment, pour développer son habileté à reconnaître automatiquement les mots (Cornaire, 2001).

- **Développer la compétence socioculturelle :** Celle-ci permet une ouverture à "l'Autre" et à sa société. C'est une habileté que chaque personne développe, à des degrés divers, dans sa langue maternelle. La personne qui a une bonne compétence socioculturelle est en mesure d'interpréter et de mettre en relation des systèmes culturels différents (Neuner et Byram, 2003). Traiter de culture en classe de FL2, ce serait évoquer des événements culturels qui se passent en France (théâtre, littérature, cinéma, etc.) ou au Québec (le Carnaval de Québec, la cabane à sucre). C'est aussi comparer des objets et des faits culturels; autrement dit, faire des comparaisons entre la France et le Liban (Berrier et Peters, 2001). Pour permettre à ses élèves de communiquer efficacement en L2, l'enseignant doit aider les apprenants à travailler leurs représentations culturelles.

En résumé, les recherches actuelles en L2 tendent à confirmer qu'il existe des ressources incontournables pour apprendre une L2 : les stratégies de lecture, les activités culturelles, la lecture extensive. Il incombe à l'enseignant d'en tirer profit en facilitant l'accès des élèves à ces ressources. De plus, il importe de ne plus considérer les actes langagiers

comme simplement des éléments linguistiques, mais bien en tant que vecteurs de la culture, et d'aider les apprenants à développer leurs représentations de la culture de l'Autre. Par ailleurs, même si l'intérêt pour l'apprentissage du vocabulaire et de la grammaire n'a pas faibli, l'enseignement d'une L2 devrait miser sur le développement d'une compétence de communication considérant la langue comme une activité sociale. Cependant, «l'apprentissage d'une langue seconde peut se réaliser au-delà d'une compétence purement langagière, voire fonctionnelle». Cela se concrétise par l'introduction, en classe de langue, du texte littéraire, «à la fois un laboratoire de langue et un laboratoire de lecture» (Sorin 2002, p. 33).

Après avoir ébauché quelques parcours pour enseigner la L2, nous aborderons la narratologie afin d'explorer certaines composantes du roman.

2.6 Les apports de la narratologie et de la sémiotique

Un roman est un récit de fiction qui se lit selon différentes perspectives. Certains lecteurs cherchent dans l'œuvre les traces de l'écrivain ou les reflets d'une société ; d'autres repèrent des pistes susceptibles de les amener à construire leur propre signification d'une œuvre ou s'attachent à en étudier le mode de fonctionnement. Ce dernier dépend des principales composantes du roman : le paratexte, la structure du récit, le personnage et les voix narratives. Dans la présente section de notre cadre conceptuel, nous tracerons un itinéraire basé sur les composantes principales de l'œuvre romanesque. Nous tenons à souligner qu'une typologie des composantes du roman constitue le fondement indispensable de toute planification de l'enseignement-apprentissage d'un roman. Il s'agit, en

effet, de construire le sens du texte littéraire et de découvrir l'univers narratif.

2.6.1 Le paratexte

Le paratexte désigne l'ensemble des discours de présentation ou d'accompagnement tenus sur une oeuvre, soit par l'auteur lui-même, soit par d'autres écrivains, journalistes ou critiques. Étymologiquement, le terme "paratexte" est composé du préfixe "para" (à côté de) et du mot français "texte". Le rôle du paratexte est d'inciter le public à acheter le livre. Il représente le premier contact du lecteur avec le livre (Genette, 1987).

Le titre, les intertitres, les illustrations, la quatrième de couverture, la préface, les épigraphes et la dédicace font partie du paratexte (Genette, 1987). Le nom d'auteur suffit parfois pour la promotion d'un livre. Il peut apparaître sous deux formes : le nom civil de l'auteur ou un pseudonyme. Le titre et les intertitres constituent l'étiquette verbale du livre ; ils permettent d'identifier l'oeuvre et d'annoncer le contenu. Pour le lecteur, l'enjeu des titres et intertitres est notable, parce qu'ils orientent la lecture et donnent sens au texte. Le fait d'apporter des retouches au titre risquerait de modifier le sens initial du texte (Lane, 1992).

La dédicace est un texte bref qui mentionne simplement le destinataire mais, peut devenir un véritable discours adressé au destinataire. L'épigraphe est une citation qui apparaît en exergue du livre. Il revient au lecteur de l'interpréter. Elle permet de commenter le titre ou le texte et tente parfois de refléter le genre ou l'époque dans lesquels se déroule

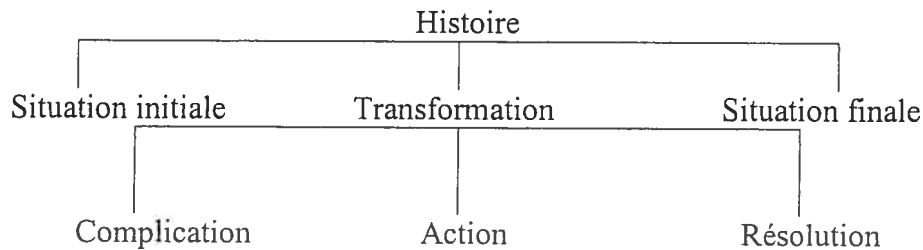
l'action. La préface est le discours qui précède le texte. Elle n'est pas toujours présente et peut varier d'une édition à l'autre. Son rôle consiste à assurer au texte une bonne lecture (Genette, 1987; Lane, 1992).

La quatrième de couverture est un élément capital du paratexte qui relève souvent de l'éditeur. Elle présente l'ouvrage, incite le lecteur à l'achat du livre et permet au lecteur d'anticiper le contenu du livre. Même rédigée par l'auteur, elle reste un texte éditorial et joue un rôle considérable dans la promotion du livre. Genette (1987) souligne sa fonction informative.

Le paratexte rassemble un ensemble d'éléments discursifs hétérogènes qui relèvent de l'éditeur ou de l'auteur (Genette, 1987). Ces productions qui accompagnent le texte peuvent être verbales ou non verbales. Le paratexte est une source d'informations dont le rôle "est d'agir sur les lecteurs et de tenter de modifier leurs représentations ou systèmes de croyance dans une certaine direction" (Lane, 1992, p. 17). Il influence ainsi la réception du texte et facilite l'entrée dans le livre. Il est donc important d'explorer ses éléments et de les analyser afin de déterminer le contrat de lecture.

2.6.2 La structure du récit

Au-delà de leur diversité, les récits présentent des formes de base commune. Le schéma formel de Larivaille (1974) permet de décrire la grande majorité des récits et, plus précisément, de découvrir l'enchaînement logique des événements d'une intrigue. Selon ce modèle inspiré de Greimas (1966) et de Bremond (1973), tout récit est l'histoire de la transformation d'un état initial en un état final (figure 1).

FIGURE 1 : Le schéma de Larivaille (1974)

Entre l'état initial et l'état final, trois éléments indispensables : le premier élément (complication) permet d'enclencher l'histoire; le 2^e élément (action) permet l'enchaînement des actions; le 3^e élément (résolution) permet d'établir un nouvel état qui durera jusqu'à l'apparition d'une nouvelle complication. Ce schéma permet de dégager la structure du récit ainsi que l'enchaînement chronologique des événements, même dans un roman qui combine plusieurs récits (Larivaille, 1974).

Voici donc décrits brièvement le modèle conçu pour faire voir ce qu'est la structure canonique du récit. Le modèle présenté donne au lecteur des outils pour retirer le plus possible de sa lecture d'un roman. Il rend compte d'un récit de façon particulièrement synthétique, met en relief l'enchaînement logique des événements d'une fiction et fait découvrir ses « temps forts ». Le modèle de Larivaille représente le mouvement des histoires qui articulent de trois à cinq termes.

Nous signalons enfin qu'il existe d'autres modèles formels tels que celui de Greimas (1966) et de Bremond (1973) qui permettent d'identifier les rôles narratifs que jouent les personnages dans les textes narratifs, et qui

rendent ainsi possible une étude des personnages d'un récit, en définissant chacun d'eux par l'ensemble des relations qu'il entretient avec les autres. Cependant, il faut admettre qu'un personnage, c'est bien plus que le ou les rôles actantiels qu'il assume successivement au fil d'une histoire.

2.6.3 Le personnage

La place du personnage dans la fiction s'impose comme une évidence. Les annonces réitérées de son importance ne manquent pas. « Les typologies littéraires les plus élaborées (...) sont toujours fondées sur une théorie plus ou moins explicitée du personnage » (Hamon, 1977, p. 115). Pour le chercheur, nombre de questions se posent : les raisons de cette importance, le rôle du personnage dans le récit, les modes de sa caractérisation et, fondamentalement et en priorité, la définition du personnage.

2.6.3.1 Définition du personnage

Le personnage est la personne fictive qui joue un rôle dans la progression de l'action romanesque. Ce rôle est déterminé par trois facteurs: ce qu'il est, ce qu'il fait, et la relation qu'il entretient avec les autres personnages (Goldenstein, 1980). Si pour Mauriac (1933) le personnage naît du mariage contracté par le romancier avec la réalité, selon Hamon (1977, p. 119), il est aussi bien «une reconstruction du lecteur qu'une construction du texte» et réfère moins au texte lui-même qu'à un ensemble de valeurs et d'habitudes culturelles. Autant qu'élément récuratif, que dispositif «de traits distinctifs et de transformations narratives » (Hamon, 1977, p. 142), le personnage comporte les facteurs indispensables à la cohérence du texte et à son intérêt stylistique.

Autrement appelé, le personnage est un signe composé d'un signifiant et d'un signifié. En tant que signifiant, il est constitué par une série de marques. En tant que signifié, il « n'est fait que des phrases prononcées sur lui ou par lui » (Wellek et Warren, 1971, p. 208). C'est à la fin du récit que le lecteur le connaît vraiment. C'est aussi une combinaison d'«unités statiques» et «d'unités dynamiques» (le faire): autrement dit, tout personnage se construit à travers certains traits qualificatifs et au moins une fonction (Jouve, 1992). Qu'il soit un signe composé d'un signifiant et d'un signifié ou une combinaison d'unités statiques et dynamiques, il demeure le pivot du récit ou plutôt, dans les mots de Reuter (1988, p. 8) «l'unité intégrée dans le récit, intégrant des unités de niveau(x) inférieur(s)», et qui permet d'établir les configurations sémantiques du texte.

2.6.3.2 Les désignateurs

L'identité du personnage se construit à partir des unités linguistiques qui le désignent. Les désignateurs sont le nom et ses substituts : prénoms, surnoms, pseudonymes, titres, périphrases descriptives, etc. Le nom a différentes fonctions : il identifie le personnage et lui donne vie, produit un effet de réel, relie le personnage à une époque (nom ancien, noble) ou le renvoie à une zone géographico-culturelle (Kripke, 1982; Hamon, 1983; Masseron et Schnedecker, 1988; Pavel, 1988; Glaudes et Reuter, 1998).

2.6.3.3 Les procédés de caractérisation

Le lecteur construit progressivement le personnage à partir des informations fournies par le narrateur, les autres personnages ou encore des informations qu'il déduit. Caractériser un personnage, c'est lui attribuer des qualifications que la personne qu'il est censé représenter posséderait dans la réalité. Pour donner à ses personnages le plus de vraisemblance et de densité possibles, le romancier dispose d'une série de procédés de caractérisation. Nous les présentons dans le tableau III.

Tableau III – Les procédés de caractérisation du personnage
(Hamon, 1977; Goldenstein, 1980)

<p>Le personnage est caractérisé :</p> <ul style="list-style-type: none"> - physiquement 	<p>Dans <i>Léon l'Africain</i>, le narrateur décrit ainsi Cheikh Astaghfirullah, le prédicateur de la Grande Mosquée :</p> <p><i>Cheikh Astaghfirullah avait le turban large, l'épaule étroite et la voix éraillée (...), et, cette année-là, sa barbe drue et rougeoyante vira au gris, donnant à son visage anguleux cette apparence d'insatiable colère (Léon l'Africain d'Amin Maalouf, 1986, p. 38).</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> - psychologiquement ou socialement 	<p>Voilà comment le narrateur, dans <i>les Échelles du Levant</i>, nous présente son père :</p> <p><i>Il était un homme généreux. Pas tout à fait facile à vivre, parce qu'il avait des caprices d'enfant unique et princier. Mais nullement grognon, ni colérique, ni sournois (Les Échelles du Levant d'Amin Maalouf, 1996, p. 47).</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> - indirectement : <ul style="list-style-type: none"> . l'insertion de paroles du personnage et de ses pensées dans le récit; 	<p>Dans <i>Samarcande</i>, le narrateur nous révèle la pensée d'Omar Khayyam et traduit ainsi les craintes du personnage :</p> <p><i>Tout en observant la scène, Omar ne peut s'empêcher de songer : « Si je n'y prends garde, je serai un jour cette loque » (Samarcande d'Amin Maalouf, 1988, p. 15).</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> . l'insertion de paroles et de réflexions d'un personnage sur un autre personnage dans le récit. 	<p>Au début de <i>Léon l'Africain</i>, Salma renseigne son fils sur la concubine Warda, une esclave que son mari a achetée pour vivre avec elle:</p> <p><i>« J'étais libre et elle était esclave, me dit ma mère et entre nous le combat était inégal. Warda (...) me montrait toute la déférence qu'une servante doit montrer à sa maîtresse. Mais, la nuit, c'était elle la maîtresse » (Léon l'Africain, d'Amin Maalouf, 1986, p. 14).</i></p>

En conclusion, le personnage, doté d'une identité, joue un rôle essentiel dans l'organisation de l'intrigue. Il se révèle par ses traits physiques et psychologiques, ses valeurs et sa condition sociale. En tant qu'organisateur de la fiction narrative, il suscite des questions pour le lecteur. Ce dernier le construit progressivement, au cours de la lecture, et l'interprète. L'analyse du personnage et des fonctions qu'il assure dans le récit n'est en fait qu'un des angles privilégiés dans la lecture du roman, ce que nous tenterons de montrer dans la dernière partie du chapitre suivant. Voici maintenant un autre élément que nous aborderons et qui appartient aussi au champ de la narratologie, les voix narratives dans une œuvre romanesque.

2.6.4 Les voix narratives

Une histoire ne peut pas se raconter d'elle-même ; elle requiert une médiation narrative. A l'origine du livre, il y a un auteur qui invente l'histoire et structure le récit. L'auteur est la personne réelle qui vit à une époque donnée ou qui a vécu avant nous et dont le nom est généralement inscrit sur la couverture du livre (Goldenstein, 1980).

Quant au narrateur, il raconte la fiction et guide le lecteur dans l'univers romanesque. Soit intégré à l'action, soit absent de l'action, il assume l'acte narratif du récit. Certaines fictions sont présentées par un narrateur intégré à l'action qui peut être le protagoniste ou un personnage secondaire. Sa connaissance se limite donc à ce qu'il voit ou entend. C'est avec lui que nous découvrons le monde du roman (Lintvelt, 1981).

Le narrateur peut être un narrateur qui raconte à la première personne une histoire à laquelle il ne participe pas. Il peut aussi présenter les faits de manière plus objective en utilisant la troisième personne. Cependant une narration à la troisième personne n'implique pas l'absence du narrateur, parce qu'il peut manifester sa présence par des commentaires et des interventions subjectifs à la troisième personne (Lintvelt, 1981). Le narrateur à la troisième personne a beau ne pas laisser de traces de son acte d'énonciation (Genette, 1972).

Le narrateur peut ne pas être représenté dans la fiction et avoir une connaissance omnisciente et illimitée de l'histoire et des personnages. Il domine l'univers romanesque et dirige ses personnages, tel un dieu. Ses pouvoirs lui permettent de dévoiler au lecteur les pensées secrètes des personnages ou de lui révéler des particularités inconnues de ces derniers.

Ce narrateur omniscient peut aussi être présent dans plusieurs lieux à la fois et révéler au lecteur simultanément les pensées de plusieurs personnages. Le narrateur varie ainsi à sa guise les modes de présentation. Il donne des explications sur un événement, éclaire la situation par un retour dans le passé du personnage ou bien encore stimule le suspens par un commentaire, devance les événements et anticipe sur le récit (Goldenstein, 1980; Bal, 1984).

Le narrateur encadre le discours du personnage par son discours et contrôle la structure textuelle, en ce sens qu'il peut commenter les événements ou manifester ou non sa position idéologique. Il raconte l'histoire, décrit les personnages et les lieux, résume les événements et les sentiments éprouvés par les personnages, analyse les circonstances et commentent l'évolution des événements. Cependant, il arrive que les choses se fassent sous les yeux du lecteur. Ce dernier découvre les actions, les pensées et les caractères des personnages grâce au dialogue ou au monologue intérieur. A travers le roman, le lecteur passe d'un dialogue à une narration, d'un résumé à une nouvelle situation sans qu'il ne s'en rende compte, la plupart du temps. Le récit consiste donc dans l'alternance du discours du narrateur avec celui des personnages (Lintvelt, 1981).

Le narrateur entretient un rapport hiérarchique avec son énoncé. Il peut céder la parole à un personnage qui parle au discours direct : il s'agit donc d'un discours rapporté. Il y a, dans ce cas, « un changement de niveau ». Le narrateur présent à l'intérieur du récit (dans le premier récit) devient absent du récit (par rapport au deuxième récit). Il faut souligner que tout discours direct n'est pas nécessairement récit (Genette, 1972).

Certains romans mêlent la voix du narrateur à celles des personnages. Le brouillage des frontières entre différents types de discours et entre récit et discours peut ne pas être facile à percevoir. Par contre la différence entre la voix du narrateur et celle du deuxième narrateur ou de l'un des personnages peut être marquée de façon très nette, d'un point de vue lexical (Stolz, 1998). Les voix qui se font entendre, dans un récit, n'ont pas toutes la même résonance (Hopkins, 2000).

Bref, le narrateur reste constitutif de tout récit. Il n'existe que dans l'univers du texte. Il peut s'effacer totalement de la fiction ou se révéler. Il peut être présent comme personnage dans l'univers de la fiction. Il pourrait aussi servir de porte-parole à l'auteur. Tout récit se présente donc comme un jeu d'échos entre différentes sources d'énonciation qui ne se situent pas au même niveau. Il est important de les hiérarchiser pour que le lecteur sache avec qui il communique (Hopkins, 2000).

L'objet du chapitre qui s'achève était de dresser une synthèse des théories de l'enseignement et de l'apprentissage dans une conception cognitive ainsi que de la motivation et par ailleurs du littéraire. Nous avons également proposé des pistes pratiques pour enseigner la lecture dans un contexte de L2 et nous avons analysé quelques éléments qui appartiennent au champ de la narratologie. Cette réflexion a permis de montrer que l'apprentissage, dans une conception cognitive, est un processus de traitement d'informations incluant autant des connaissances théoriques que des stratégies cognitives et métacognitives et qui impliquent une mise en relation entre les nouvelles connaissances et les connaissances antérieures ainsi qu'une organisation des connaissances. De plus, nous avons essayé de mettre en lumière le rôle essentiel de la motivation dans

l'accomplissement de toute tâche scolaire ou parascolaire. C'est grâce à elle que l'apprenant s'engage dans une activité, y participe et persévère. La notion de perceptions de l'apprenant sur sa compétence et sur la valeur et la contrôlabilité d'une tâche apparaît comme une base conceptuelle de premier plan pour persister dans la réalisation de ses activités et favoriser une hausse de performance.

En outre, ainsi qu'il apparaît par cette réflexion sur le texte littéraire que nous avons présentée, le texte littéraire est polysémique; il entretient des liens intertextuels avec d'autres textes, s'ouvre sur l'imaginaire, appartient à un genre donné et s'en joue. D'un autre côté, admettre que la lecture d'un texte littéraire consiste à s'arrêter sur un texte, à développer des connaissances culturelles, à s'approprier ce texte avec son imaginaire et à repérer la multiplicité des réseaux de sens revient, en effet, à affirmer simultanément son caractère à la fois passionnel et rationnel. Comme nous l'avons souligné, la pratique de la lecture du texte littéraire ouvre au lecteur des perspectives dans lesquelles le rêve est présent, contribue au développement d'une pensée structurante et lui permet de construire ou de perfectionner son outil de communication langagière tout en explorant de nouveaux mondes et en réfléchissant sur la vie. Il faudrait savoir en tirer profit.

Par ailleurs, nous avons découvert que les approches en L2 sont diverses : l'une met l'accent sur l'oral et vise à faire apprendre aux apprenants des dialogues et des énoncés modèles : l'autre donne la priorité à la perception auditive et aux répétitions. L'approche communicative est centrée sur l'apprenant qui devient le principal acteur de son apprentissage. Enfin, nous pouvons postuler que pour soutenir l'enseignement et l'apprentissage

d'une L2, la construction de la compétence de communication, l'exercice de la lecture extensive, et enfin, l'ouverture à la culture d'autrui s'avèrent des tâches essentielles.

Enfin, les apports de la narratologie que nous avons décrits avaient pour but de rendre compte des éléments susceptibles d'être exploités pendant la lecture d'un roman et qui constituent la matière première d'une œuvre romanesque. Selon nous, l'apprentissage doit porter prioritairement sur le paratexte, la structure du récit, les personnages et les voix narratives car ceux-ci représentent un moyen d'accès privilégié à la signification globale du texte.

Tous ces constats nous portent à nous interroger sur la manière de lire une œuvre romanesque et de susciter la motivation à la lecture, dans une classe de FL2. Dans les pages qui suivent, nous exposerons les stratégies didactiques susceptibles d'aider l'élève à mieux lire.

Chapitre 3 : LES FONDEMENTS DIDACTIQUES

Dans ce qui suit, nous n'avons pas pour ambition de faire le tour de toutes les questions relatives à l'enseignement-apprentissage de la lecture littéraire, pas plus que de présenter de façon exhaustive l'état actuel de la didactique de la lecture d'un texte littéraire. Nous y tentons plutôt de mettre l'accent sur les stratégies susceptibles d'aider l'élève à mieux lire et comprendre un texte littéraire. Il nous semble intéressant de faire lire une œuvre littéraire en s'inspirant des avancées de la psychologie cognitive ainsi que des principes de la lecture littéraire en L2.

Nous aborderons, dans la première partie de ce chapitre, l'enseignement stratégique en général et nous tenterons de montrer comment assurer à l'élève le passage d'une pratique guidée à une pratique autonome dans l'apprentissage (Tardif, 1997).

Dans la deuxième partie de ce chapitre, nous présenterons quelques stratégies susceptibles de stimuler la motivation des apprenants. C'est en nous reportant aux travaux de Viau, de Prigent, de Pintrich, de Tardif et d'autres chercheurs que nous décrirons les stratégies susceptibles d'influencer directement les perceptions des élèves et de contribuer à susciter leur motivation. Dans la troisième partie de ce chapitre, nous décrirons ce qui pourrait constituer les fondements d'une didactique de la lecture de textes littéraires. Nous centrerons nos propos autour des éléments incontournables de la didactique de la lecture de textes littéraires que sont le choix du corpus et les stratégies susceptibles d'aider l'élève à mieux lire et comprendre un texte littéraire. Pour mener à bien une telle recherche, d'autres nécessités s'imposent. D'abord, tracer le champ conceptuel de l'enseignement de la lecture dans un contexte de FL2. Il

s'avère essentiel de passer en revue les stratégies dont dispose le lecteur et qui sont transférables de la L1 à la L2. Celles-ci seront abordées dans la 4^e partie de ce chapitre. Enfin, nous proposerons quelques pistes pour montrer comment explorer les éléments constitutifs du roman.

L'ensemble du chapitre convie donc le lecteur à une réflexion sur les fondements et les pratiques didactiques qui favoriseraient l'enseignement et l'apprentissage de la lecture d'un texte littéraire dans un contexte de français L2, motiveraient les élèves et leur permettraient de construire leurs connaissances.

3.1 Pratiques de l'enseignement stratégique

Enseigner est un acte complexe qui exige de la personne qui le réalise la mise en œuvre de connaissances et d'habiletés diverses : connaissances spécialisées dans le domaine de la discipline enseignée; connaissance des finalités des programmes; connaissance des besoins et des acquis de l'élève; connaissance des composantes affectives de l'élève; conception de stratégies pédagogiques favorisant l'intégration des connaissances, etc.

En concordance avec cette définition des exigences de l'acte d'enseigner et en relation avec les données de la psychologie cognitive présentées dans le chapitre précédent, la tâche de l'enseignant est beaucoup plus complexe que la seule transmission d'un contenu défini dans un curriculum. Nous commencerons cette réflexion par une description du rôle de l'enseignant stratégique dans le processus d'apprentissage des élèves. Nous insisterons sur le fait que l'enseignant stratégique, partant toujours des connaissances antérieures de l'élève, intervient dans la construction de la connaissance

dans la mémoire. Cette réflexion se terminera par une présentation des trois principales phases de l'enseignement stratégique : la préparation à la tâche, l'exécution de la tâche et l'application des nouvelles connaissances dans des nouveaux contextes. Ces phases d'enseignement visent à assurer à l'élève le passage d'une pratique guidée à une pratique autonome dans l'apprentissage (Tardif, 1997).

3.1.1 Le rôle de l'enseignant stratégique

L'enseignant stratégique planifie des activités qui comportent des tâches réelles ayant une portée sociale et que l'élève est susceptible de rencontrer en dehors de l'école, ce qui augmente autant les possibilités de transfert que la motivation de l'élève (Tardif, 1997; Viau, 1999). De plus, il conçoit des tâches complètes (Resnick et Klopfer, 1989), écartant tout exercice isolé qui aborderait une partie de connaissance séparée de son ensemble signifiant. L'activité, issue d'une tâche globale, tire toute sa signification de son appartenance à un ensemble. C'est à partir d'une tâche globale et complète que l'élève parvient à agir sur une composante isolée. L'enseignant est convaincu que l'intervention dans des unités détachées entrave l'intégration des connaissances dans la mémoire à long terme et, par conséquent, leur transfert dans de nouveaux contextes (Tardif, 1997; Presseau, 1998).

L'enseignant doit intervenir non seulement dans le contenu disciplinaire, mais aussi dans le développement de stratégies cognitives et métacognitives destinées à assurer à l'élève une interaction avec ce contenu (Portelance, 2000). Interagir avec le contenu suppose que l'élève est capable d'établir des liens entre le contenu et ses connaissances

antérieures et qu'il dispose de stratégies pour intégrer le contenu dans sa mémoire à long terme et pour le réutiliser ultérieurement, le cas échéant, dans des contextes variés (Tardif, 1997).

La tâche de l'enseignant est double : d'une part, il doit avoir en tête les objectifs du contenu qu'il cherche à atteindre avec l'élève; d'autre part, il lui faut connaître les stratégies dont l'élève aura besoin pour traiter de façon adéquate ce contenu, et savoir comment aider l'élève à les développer (Jones, Palincsar, Ogle et Carr, 1987). Aucune stratégie cognitive n'est enseignée comme une fin en soi. C'est plutôt un moyen conçu pour atteindre une fin. À partir d'un contenu spécifique, lié à un champ disciplinaire donné, l'enseignant détermine les stratégies générales qui devraient permettre à l'élève de traiter d'abord, de façon appropriée, la tâche en question et, d'autres tâches ultérieurement (Tardif, 1997; Portelance, 2000).

En interaction continue avec l'élève, l'enseignant stratégique doit évaluer rigoureusement les connaissances antérieures de l'élève et planifier les activités en tenant compte des besoins de ce dernier (Knoll, 1987). Loin d'être esclave du manuel scolaire, il lui revient de s'interroger sur la pertinence des activités au regard des connaissances antérieures de l'élève, tout en tenant compte de sa perception de la valeur de la tâche (Jones et *al.* 1987). Par le biais d'un questionnement, il active chez l'élève toutes les connaissances antérieures auxquelles la tâche fait référence et indique comment les réutiliser. De plus, dans le but de soutenir la motivation de l'élève, il rend évident pour l'élève la pertinence personnelle et sociale des

activités, ainsi que leurs retombées professionnelles (Viau, 1994; Tardif, 1997).

L'enseignant a une connaissance très précise autant des contenus que des séquences les plus significatives de présentation des activités. Il écarte de son enseignement toute tâche qu'il juge inappropriée pour l'élève au regard de ses connaissances antérieures. À partir des réflexions que lui inspirent la connaissance qu'il a de l'élève, notamment ses connaissances antérieures, la connaissance des stratégies cognitives et métacognitives requises de la part de l'élève pour atteindre les objectifs fixés et la connaissance du contenu disciplinaire, l'enseignant détermine la séquence de progression des activités. Son objectif est bien clair : rendre son élève autonome dans le traitement des informations (Tardif, 1997; Saint-Pierre, 2004).

Avant la réalisation d'une nouvelle tâche, il assume la responsabilité d'illustrer à l'élève, par la modélisation, toutes les étapes de réalisation de la tâche à effectuer (Giasson, 1990). De façon explicite, il montre à l'élève les stratégies - les connaissances procédurales - à mettre en pratique à chaque étape pour mener la tâche à terme et il précise quand recourir à telle stratégie spécifique - les connaissances conditionnelles (Haskell, 2001). C'est dans cette présentation qu'un modèle complet, un scénario idéal de réalisation de l'activité du début à la fin se construit (Jones et al, 1987; Resnick et Klopfer, 1989). Ce modèle constitue un moyen efficace pour expliciter pour l'élève toutes les exigences et toutes les composantes de la tâche. Il est nécessaire que l'élève voie l'enseignant ou ses pairs accomplir le type de travail qu'on lui demande de réaliser (Giasson, 1990). C'est par

l'observation que l'élève prend connaissance des critères utilisés pour évaluer sa performance.

Par l'observation et dans l'interaction, l'enseignant amène l'élève à interpréter les exigences de la tâche et prend en considération les perceptions que l'élève a de sa compétence. C'est avec ces perceptions que ce dernier commence la réalisation de la tâche. Dans un premier temps, il discute avec l'élève de la perception qu'il a de ses chances de réussir la tâche et des facteurs qui peuvent favoriser sa réussite; dans un deuxième temps, il incite l'élève à prévoir les difficultés et à planifier des solutions pour les résoudre (Tardif, 1997; Presseau, 1998).

Il prévoit les erreurs éventuelles que l'élève pourrait commettre. Il est, en effet, conscient que les erreurs commises par l'élève sont moins dues au hasard qu'à des règles plus ou moins adéquates qui gèrent ses démarches cognitives. Il discute avec l'élève de ces règles pour que ce dernier parvienne à les remplacer par d'autres plus adéquates, même si la tâche n'est pas facile (Tardif, 1997).

En résumé, précédemment, il a été question du rôle de l'enseignant stratégique dans le processus d'apprentissage. Conscient que les apprentissages réalisés antérieurement sont le produit de ressources que l'élève a acquises et qu'ils ne sont pas fortuits, l'enseignant stratégique se conforme à la représentation qu'il a de son élève, lit et interprète sa réalité pour concevoir sa propre action pédagogique en fonction de celle-ci. Attentif aux progrès de l'élève, il le rend conscient de ses forces et de ses faiblesses et met en place des actions pédagogiques pour lui permettre

d'atteindre les résultats escomptés. Cependant, ces actions pédagogiques, qui visent à ce que l'élève construise de façon efficace des connaissances et que celles-ci soient réutilisables fonctionnellement, (un des principes fondamentaux de l'enseignement stratégique), n'ont pas été abordées explicitement ni systématiquement dans ce qui précède. Exposer les différentes phases de l'enseignement stratégique par lesquelles l'élève, en situation d'apprentissage, doit passer, s'avère essentielle pour décrire comment l'enseignant intervient dans le processus d'apprentissage de l'élève afin de l'amener à développer son autonomie.

3.1.2 Les différentes phases de l'enseignement stratégique

L'enseignement stratégique dans le domaine de la lecture consiste à aider l'élève à développer une série de stratégies de compréhension de lecture. Afin de réussir à bien lire, l'élève utilise ces stratégies à différents moments du processus de lecture. L'enseignement d'une stratégie a pour but d'explicitier la démarche d'utilisation d'une stratégie. Les étapes de cet enseignement sont : le modelage, la pratique guidée et la pratique autonome. L'enseignant fait un modelage auprès des élèves en utilisant une stratégie de lecture. Il décrit verbalement les étapes à suivre pour aider les élèves à utiliser une stratégie : d'abord, il définit la stratégie à enseigner (Quoi utiliser?) ; ensuite, il montre son utilité (Pourquoi l'utiliser?) et illustre son fonctionnement (Comment l'utiliser?) ; enfin, il précise quand il faut utiliser une stratégie (Quand?). Après avoir montré aux élèves les étapes dans l'utilisation d'une stratégie, il guide les élèves lors de l'utilisation de la stratégie et les aide à la mettre en pratique (pratique guidée). Au fur et à mesure que les élèves progressent dans l'utilisation des

stratégies, il diminue son aide. Pendant cette dernière étape (la pratique autonome), l'élève s'entraîne seul à utiliser la stratégie (Tardif, 1997).

L'enseignement stratégique se déroule en trois phases : la préparation à la tâche, la tâche et enfin l'application des nouvelles connaissances dans un nouveau contexte (Jones et *al*, 1987; Tochon, 1992).

3.1.2.1 La préparation à la tâche

Dans cette phase, soit la préparation à la tâche, on distingue trois étapes : la présentation des objectifs de la tâche et du matériel adéquat, l'activation des connaissances antérieures, l'orientation de l'intérêt de l'élève.

Lors de la première étape, la présentation des objectifs de la tâche, l'enseignant précise la nature de la tâche (lecture, écriture, mathématiques, etc.) et détermine clairement les objectifs d'apprentissage spécifiques que l'élève cherchera à atteindre (Aebersold et Field, 1997). Il est important que l'enseignant, compte tenu des limites de la mémoire de travail, utilise des phrases courtes et simples pour que l'accès à l'information soit direct. Il invite l'élève à concevoir les retombées que la réalisation de cette activité pourrait avoir sur lui; en d'autres mots, à évaluer si la tâche est significative à ses yeux. De plus, l'enseignant présente à l'élève, de manière explicite, les critères qui seront utilisés pour évaluer sa performance. Ainsi, l'élève exécute la tâche en recourant à des stratégies métacognitives pour évaluer constamment sa performance. Cela fait, l'enseignant passe rapidement sur le matériel mis à la disposition de l'élève et lui montre comment l'utiliser. Il incombe à l'enseignant de diriger

l'attention de l'élève vers les outils qui véhiculent des informations pertinentes pour la tâche (Tardif, 1997; Portelance, 2000).

Lors de la deuxième étape, l'élève est placé dans un contexte adéquat pour activer ses connaissances antérieures (Giasson, 1990). Selon cette perspective, l'enseignant fait appel aux connaissances antérieures présentes dans la mémoire à long terme de l'élève pour traiter les nouvelles informations. Toute information dont l'apprenant traite est mise en relation avec ce qu'il sait déjà, et il ne peut aborder que les informations qui ont des liens avec ses connaissances antérieures. Si les connaissances antérieures disponibles dans la mémoire de l'élève sont insuffisantes, l'enseignant introduit de nouvelles informations pour créer des points d'ancrage avec ce dont il sera question dans la tâche. Ainsi, l'élève a dans sa mémoire les connaissances nécessaires pour réaliser la tâche. C'est encore lors de cette étape et au moyen d'un questionnement que les représentations erronées de l'élève sont dévoilées. L'enseignant discute avec l'élève de ces conceptions fautives et lui suggère comment les remplacer. Les suggestions portent aussi bien sur le contenu lui-même que sur l'organisation ou la forme de ce contenu (Gordon et Rennie, 1987; Tardif, 1997).

La dernière étape de la phase de préparation à l'apprentissage porte sur l'orientation de l'intérêt de l'élève. Au cours de la réalisation de la tâche, l'enseignant dirige l'attention de l'élève et oriente sa curiosité pour lui permettre d'anticiper sur la tâche qu'il lui propose. Il lui présente une série d'interrogations auxquelles il aura à répondre dans sa démarche d'apprentissage. Par le biais de ses interventions de direction, il réussit à

organiser un contexte d'anticipation en amenant l'élève à formuler des prédictions sur le contenu (Irwin, 1986; Beck, 1989; Tardif, 1997). C'est également lors de cette étape qu'il intervient pour susciter la motivation de l'élève. Il montre à l'élève l'importance de réaliser l'activité présentée pour ce qui est des retombées personnelles, sociales et professionnelles (Tardif, 1997; Portelance, 2000). Préoccupé par l'engagement et la participation de l'élève dans la tâche, l'enseignant intervient à cet égard en examinant avec lui la perception qu'il a de son contrôle sur la réussite de la tâche et souligne l'importance de l'emploi de stratégies cognitives et métacognitives (Jones et *al*, 1987; Portelance, 2000).

3.1.2.2 La tâche

Cette phase comporte trois étapes : le traitement de nouvelles informations, l'intégration des connaissances et l'imprégnation permanente des connaissances.

Lors de la première étape, soit le traitement de nouvelles informations, l'enseignant intervient pour que l'élève fasse appel à ses connaissances antérieures pour réaliser la tâche et que ces dernières interagissent avec les nouvelles informations (Lipson, 1984; Barth, 2002). Il veille à ce que l'élève reprenne les prédictions émises lors de la préparation à l'apprentissage et qu'il vérifie leur rigueur en traitant les nouvelles informations. Il s'assure que l'élève dispose, dans sa base de connaissances, de stratégies cognitives et métacognitives et prévoit des moyens pour les lui rendre explicites. Il pose des questions à l'élève pour le rendre conscient des stratégies auxquelles il recourt pour traiter adéquatement les informations présentées. En plus de rendre explicites les

stratégies cognitives et métacognitives, il assume la responsabilité de montrer leur utilité et de créer un environnement propice pour que l'élève puisse les développer et les mettre en action. C'est à l'enseignant que revient la responsabilité de lui enseigner explicitement ces stratégies comme tout autre contenu et de lui donner l'occasion de les appliquer (Portelance, 2000; Saint-Pierre, 2004). Il prévoit des moments d'échanges et de réflexion avec l'élève au sujet de leur efficacité et le soutient pour objectiver sa démarche. C'est à cette étape que l'enseignant vérifie avec l'élève la logique de sa démarche dans l'emploi des stratégies cognitives et métacognitives. Il fournit à l'élève de la rétroaction sur les stratégies pour évaluer si elles permettent d'atteindre vraiment et rapidement le but fixé (Hansen et Hubbard, 1984; Irwin, 1986; Giasson, 1990; Portelance, 2000). Dans un dispositif didactique, l'enseignement des stratégies de lecture pourrait être trans-séquentiel, c'est-à-dire mise en pratique dans toute séquence didactique.

La deuxième étape concerne l'intégration des nouvelles connaissances. À ce stade, l'enseignant demande à l'élève de sélectionner ce qu'il faut retenir de la tâche qui vient d'être réalisée. Il est important que l'élève retienne les éléments essentiels des informations qui ont été traitées et qui peuvent être des connaissances déclaratives, procédurales ou conditionnelles. Par exemple, en lecture, il intervient pour aider l'élève à dégager les idées principales qu'il devrait intégrer à sa base de connaissances. S'il est question de la résolution d'un problème de mathématiques, l'enseignant met en relief les stratégies qui ont permis de traiter le problème et de trouver la solution. Il amène l'élève à prendre conscience de l'importance de la représentation du problème et insiste sur

les stratégies cognitives utilisées pour arriver à une telle représentation. Il crée un contexte propice à l'intégration de ces stratégies dans la mémoire à long terme. Il souligne également la grande importance des stratégies métacognitives et la nécessité d'évaluer sa démarche d'apprentissage (Wade et Reynolds, 1989; Tardif, 1997).

Lors de la dernière étape, soit celle de l'imprégnation idéalement permanente des connaissances, l'enseignant conduit l'élève à prendre conscience des changements survenus dans la base de ses connaissances. Le fait de revenir de façon systématique sur ces changements assure leur intégration dans la mémoire à long terme. Il invite l'élève à comparer ses nouvelles connaissances à ses connaissances antérieures et à expliciter les changements survenus. Pour favoriser cette imprégnation, il crée un contexte coopératif et stimule les interactions entre les élèves (Tardif, 1997; Barth, 2002).

3.1.2.3 L'application des connaissances dans un nouveau contexte

Cette phase comporte trois étapes : l'évaluation formative de l'apprentissage, l'organisation des connaissances sous forme de schémas et le transfert des acquis.

La première étape, celle de l'évaluation formative de l'apprentissage, doit permettre à l'élève de connaître son niveau de maîtrise des nouvelles connaissances. Compte tenu des objectifs de la tâche et des critères d'évaluation définis à la première phase, il prend connaissance de ce qu'il maîtrise bien et de ce qu'il maîtrise moins. Au cours de cette étape,

l'enseignant discute avec l'élève des éléments qui doivent être repris et perfectionnés et des éléments maîtrisés. Ainsi, l'enseignant collabore avec l'élève à la construction de la connaissance (Tardif, 1997; Barth, 2002).

Lors de la deuxième étape, soit celle de l'organisation des connaissances sous forme de schémas, l'enseignant intervient encore cette fois pour introduire les connaissances dans la mémoire à long terme et assurer le lien entre ces dernières et l'ensemble des connaissances qui se rapportent au même objet (Giasson, 1990). La construction d'un schéma correspondant à ce qui est stocké dans la mémoire à long terme, et regroupant les informations les plus importantes constitue un outil excellent pour faciliter leur intégration et libérer les cases de la mémoire de travail. Pour faciliter le traitement des informations, l'enseignant agit directement sur la manière dont l'élève organise ses connaissances en mémoire à long terme en fournissant à l'élève des schémas, des graphiques ou des cartes sémantiques (Wilson et Anderson, 1986; Tardif, 1997). Ces schémas permettent à l'élève de percevoir les éléments qui relient les connaissances entre elles ainsi que les relations qu'elles entretiennent avec d'autres domaines de connaissances. S'il s'agit de la lecture d'un roman par exemple, le schéma du récit fait référence à une structure cognitive générale dans la mémoire du lecteur, que ce dernier utilise pour comprendre l'information du récit (Mandler et Johnson, 1977). Il convient que l'enseignant regroupe en un seul schéma les connaissances déclaratives, conditionnelles et procédurales appartenant au même champ de connaissances, de façon à ce que l'élève puisse s'y référer rapidement au besoin (Rumelhart, 1984).

C'est également pendant cette étape qu'il discute avec l'élève des connaissances conditionnelles qui favorisent le transfert. Ainsi, il rend l'élève conscient des différents contextes dans lesquels les connaissances acquises récemment s'appliquent. Il fait ressortir les traits distinctifs qui permettent de les catégoriser et délimite avec lui les contextes où il serait approprié de les récupérer et de les utiliser, ainsi que les conditions qui favorisent leur transfert (Tardif, 1999; Presseau, 2002).

La dernière étape de la phase de l'application des nouvelles connaissances concerne le transfert des acquis. Il incombe à l'enseignant d'offrir à l'élève l'occasion d'utiliser les nouvelles connaissances dans des contextes divers. Il place l'élève dans des contextes qui autorisent le transfert, pour lui illustrer, très explicitement, les conditions d'application de ce qui est appris (Presseau, 1998). C'est dans l'action et par le choix des exemples et par leur variété que l'élève perçoit que ses connaissances ne sont pas particulières à une situation donnée, mais qu'il peut les décontextualiser pour les mettre au service des nouveaux apprentissages (Gagné, 1985; Tardif, 1999; Presseau, 2002; Tremblay, 2003).

Pour que le transfert s'opère et que les connaissances passent d'une situation à une autre, l'enseignant doit varier les exemples et effectuer avec l'élève des comparaisons entre deux situations dont il fait ressortir les relations (Gick et Holyoak, 1987; Presseau, 1998). Le transfert se produit dans la mesure où certaines conditions sont respectées : dans le cas où l'enseignant fait ressortir les ressemblances entre deux problèmes; lorsque l'apprenant se trouve en présence d'un problème appartenant à un domaine de connaissances qui lui est familier; dans le cas où les règles déduites à

partir des exemples sont formulées par l'apprenant lui-même; lorsque l'apprentissage se déroule dans un contexte social, comme l'enseignement coopératif où les interactions sociales permettent de discuter des connaissances (Brown et Kane, 1988; Perkins et Salomon, 1989). Il n'en reste pas moins vrai que le transfert sera impossible si l'élève ne maîtrise pas le champ de connaissances dans lequel l'enseignant veut que le transfert s'opère (Tardif, 1997).

L'enseignement stratégique est un modèle d'enseignement qui nous semble approprié et efficace pour agir sur ce qui augmente l'autonomie et le pouvoir de l'élève dans l'action et la réflexion. Avant la réalisation d'une tâche, l'élève a besoin de connaître toutes les composantes de celle-ci ainsi que le matériel auquel il aura accès. L'enseignant tient toujours pour acquis que l'élève est incapable d'agir dans une nouvelle situation et se préoccupe de le lui montrer. Il se refuse de faire travailler l'élève sur des tâches dont il ne pourrait justifier la pertinence et les retombées pour l'élève. Dans ses planifications des activités, il envisage soigneusement les stratégies cognitives et métacognitives requises. Pendant la réalisation de la tâche, l'enseignant procède à l'explicitation et à la construction des stratégies qui permettent l'exécution de l'activité et prend soin de présenter les connaissances d'une façon organisée. L'élève termine la tâche en intégrant ses nouvelles connaissances dans des schémas qu'il possède dans sa mémoire. Là aussi, l'enseignant intervient pour montrer à l'élève comment réutiliser les nouvelles connaissances dans des situations variées et agit directement sur leur transfert. Bref, l'enseignement stratégique fournit des balises dont tout enseignant pourrait s'inspirer, s'il est à la recherche de moyens pour donner à son élève de plus en plus de pouvoir sur ses propres

démarches d'apprentissage. Enfin, un enseignant stratégique se préoccupe des composantes affectives de l'élève et conçoit la motivation comme «quelque chose qui est susceptible d'être appris, donc susceptible d'être enseigné» (Tardif, 1997, p. 20). Dans les pages qui suivent, nous présenterons quelques pistes d'intervention pour provoquer et soutenir la motivation de l'élève.

3.2 Stratégies didactiques pour motiver l'apprenant

Selon certains chercheurs (Barbeau, 1993; Viau, 1994) que nous avons cités dans le chapitre précédent, la motivation scolaire joue un rôle crucial dans l'enseignement et l'apprentissage. Pour améliorer la motivation de ses élèves, l'enseignant a le choix d'intervenir sur l'une des composantes de la motivation ou sur l'ensemble de celles-ci. Une intervention qui porte sur l'une des composantes motivationnelles comme la perception de la valeur d'une activité (par exemple) peut influencer positivement les autres composantes. Cependant, les interventions qui agissent sur les stratégies d'apprentissage devraient être privilégiées par rapport à celles qui influent sur l'une des composantes de la motivation. L'élève qui apprend de bonnes méthodes de travail aura en effet une bonne perception de sa compétence, de l'activité qu'il accomplit et de la contrôlabilité qu'il exerce sur celle-ci (Schunk, 1989; Zimmerman, 1990; Tardif, 1997; Viau, 1994; Guthrie, Alao et Rinehart, 1997).

Ces chercheurs préconisent l'enseignement de stratégies d'apprentissage efficaces ainsi que de stratégies qui influencent directement les perceptions des élèves : les utiliser contribue à susciter la motivation. De plus, apprendre à un élève à utiliser des stratégies appropriées et efficaces, lors

de l'accomplissement d'une tâche, c'est favoriser son engagement cognitif, sa participation et sa persévérance et lui apprendre, non seulement à surmonter les difficultés, mais aussi à gérer son apprentissage. Voici maintenant les stratégies qui influent sur les perceptions de l'élève.

3.2.1 Les stratégies qui influencent les perceptions de l'élève

Les trois types de stratégies identifiées par les chercheurs sont : les stratégies qui améliorent la perception de la matière chez l'élève, celles qui influent sur la perception de la contrôlabilité de la tâche, et celles qui agissent sur la perception de son habileté.

3.2.1.1 Les stratégies qui influencent la perception de la matière par l'élève

Afin d'influencer positivement la perception de la matière par l'élève, le rôle de l'enseignant consiste à valoriser les connaissances enseignées ; à valoriser l'apprentissage en soi ; à connaître l'élève auquel on s'adresse ; à proposer des activités significatives ; à proposer des activités attrayantes et non répétitives.

Valoriser les connaissances enseignées : L'enseignant consacre, au début de l'année scolaire, un certain temps à sensibiliser les élèves à la valeur du cours : un questionnaire sur l'utilité du cours qu'ils suivent est un bon outil pour faire percevoir aux élèves la valeur de la matière. Après avoir répondu aux questions, chaque élève communique son point de vue aux autres. L'enseignant intervient pour confirmer ou clarifier les commentaires des élèves. Un autre moyen qui contribue à valoriser la

matière enseignée consiste à faire des liens entre le cours et les domaines de la vie quotidienne qui intéressent les jeunes (Ames et Archer, 1988; Prigent, 1990). Par exemple, un enseignant de mathématiques qui aborde le concept de proportion avec ses élèves peut montrer l'importance des proportions dans le domaine de la mode, des sports et de la musique.

Valoriser l'apprentissage en soi : L'enseignant ne se limite pas à valoriser le cours qui permettra à l'élève de décrocher un emploi; il valorise également l'apprentissage en soi (Pintrich, 1990; Viau, 1999). Si l'enseignant insiste trop sur l'utilité d'une activité ou les retombées sociales et professionnelles d'un cours, les élèves croiront que le seul but de l'apprentissage est d'avoir accès à une profession gratifiante. Il convient de leur montrer le plaisir qu'ils peuvent éprouver à comprendre certains phénomènes pour mieux connaître le monde (Viau, 1994).

Connaître l'élève auquel on s'adresse: L'enseignant invite ses élèves à remplir une fiche, au début de l'année, pour s'initier à leurs goûts et à leur culture. Dans cette fiche, il pourrait être question des connaissances qu'ils ont acquises au cours de l'année dernière, du degré de familiarisation avec la matière, du genre de livres que l'élève aime lire, de la carrière qu'il aimerait entreprendre, de la personne qu'il prend pour modèle, et du pays où il aimerait vivre (Prigent, 1990; Viau, 1994).

Proposer des activités significatives : L'enseignant qui se soucie de rendre explicites l'intérêt et la signification des activités qu'il propose à ses élèves pousse ces derniers à reconnaître la valeur de ces activités et par conséquent, à s'engager dans leur accomplissement et à y persister

davantage. Par exemple, pour intéresser les élèves à la lecture littéraire, il peut décrire le plaisir qu'il éprouve lorsqu'il lit (Keller, 1992; Viau, 1999).

Proposer des activités attrayantes : Les activités qui comportent des tâches nouvelles et non répétitives, qui répondent aux intérêts des élèves, et qui sont en rapport avec leur vécu et les problèmes sociaux attirent les élèves (Viau, 1999). Une activité attire également l'élève et le motive si elle exige de sa part un engagement cognitif, si elle représente pour lui un défi à relever, si elle le responsabilise, si elle lui permet de faire des choix et d'interagir avec ses camarades et si elle est productive (McCombs, 1993; Viau, 1999; Covington et Teel, 2000).

3.2.1.2 Les stratégies qui influencent la perception de la contrôlabilité

L'enseignant constitue une variable importante qui agit sur les perceptions de l'élève et influe sur sa performance. Il revient à l'enseignant de créer des conditions pédagogiques qui permettent à l'élève de se sentir capable de contrôler son apprentissage. Son rôle consiste à amener l'élève à gérer son apprentissage; à inciter l'élève à utiliser des stratégies; à négocier certains aspects de l'activité avec les élèves; à définir les buts à atteindre avec l'élève.

Amener l'élève à gérer son apprentissage : L'enseignant explique à l'élève que son rôle comme apprenant ne consiste pas seulement à apprendre, mais aussi à planifier et à organiser son apprentissage. Ainsi, il peut montrer à l'élève comment se fixer des objectifs pour pouvoir évaluer lui-même son travail, ou encore lui proposer des activités qui lui permettent de faire des choix. Il est important que l'élève ait la perception

que sa performance est due à des causes qu'il contrôle et sur lesquelles il peut agir (Findley et Cooper, 1983; Viau, 1994).

Inciter l'élève à utiliser des stratégies : Comme nous l'avons montré au début de ce chapitre, il est important que l'enseignant apprenne à ses élèves pourquoi, quand et comment utiliser des stratégies d'apprentissage et qu'il leur montre que les résultats qu'ils obtiennent s'expliquent par l'utilisation de stratégies appropriées (Weinstein et Mayer, 1986; Viau, 1994; Portelance, 2000).

Négocier certains aspects de l'activité avec les élèves : L'enseignant propose une activité à ses élèves et en négocie avec eux certains aspects tels que le thème de lecture, le nombre de pages à lire, la longueur du texte à rédiger. Cependant, certains élèves, et surtout les faibles, ne tirent pas avantage de la liberté que leur accorde l'enseignant à l'égard de l'apprentissage. Il revient à l'enseignant de ne pas confondre la nécessité de favoriser la perception de contrôlabilité des élèves et le fait d'accorder toute la liberté d'agir (Findley et Cooper, 1983; Candy, 1991; Viau, 1999).

Définir les buts à atteindre avec l'élève : Aidé des élèves, l'enseignant définit les buts qu'il cherche à atteindre ainsi que les critères de réussite d'une activité. Une fois définis, ces buts et ces critères permettent à l'élève de porter des jugements sur ses apprentissages, sur ses progrès et sur les performances qu'il a réalisées. Ainsi, s'aiguise sa perception du pouvoir qu'il a sur le déroulement de l'activité. L'enseignant qui incite son élève à utiliser des stratégies pour accomplir une activité, le responsabilise dans

ses réussites et dans ses échecs (Lens, 1991; Pintrich et Schrauben, 1992; Tardif, 1997; Portelance, 2000).

3.2.1.3 Les stratégies qui influencent la perception de l'habileté

Une pensée positive a des effets positifs sur l'apprentissage. Le rôle de l'enseignant consiste à apprendre à ses élèves à entretenir une bonne opinion d'eux-mêmes ainsi qu'à leur donner la chance de réussir quelques activités et d'améliorer leur estime de soi.

Apprendre à ses élèves à entretenir une bonne opinion d'eux-mêmes :

Pour atteindre cet objectif, l'enseignant peut amener son élève à se rappeler les réussites récentes qu'il a vécues et lui montrer qu'il peut en réaliser d'autres. Lorsque l'élève échoue à une activité, il lui expliquera le rôle formateur des erreurs dans le processus d'apprentissage. De plus, aider les élèves à définir leurs objectifs en tenant compte de leurs capacités et les inciter à se fixer des objectifs à court terme est un bon moyen de leur permettre d'atteindre certaines réussites. Les interactions que l'enseignant instaure avec l'élève, l'atteignent non seulement comme apprenant, mais aussi comme personne affective et sociale. Cela permet à l'élève de construire son image de soi (Bandura, 1986; Schunk, 1989; Tardif, 1997; Viau, 1999).

Leur donner la chance de réussir quelques activités et d'améliorer leur estime de soi :

Aux élèves faibles, l'enseignant peut proposer des activités simples, diviser le travail en parties ou faire alterner les activités difficiles et les activités faciles. Ainsi, il leur donne la chance d'en réussir

quelques-unes et d'améliorer leur estime de soi. Il est aussi souhaitable qu'il les soutienne dans les activités qu'ils exécutent en les invitant à verbaliser (penser à haute voix). Ainsi, il identifie les bonnes et les mauvaises stratégies qu'ils ont utilisées et leur en montre d'autres dont il explicite le fonctionnement le plus favorable (Schunk, 1989; Viau, 1994; Tardif, 1997).

En résumé, nous venons de présenter les différentes stratégies susceptibles de stimuler la motivation de l'apprenant. Pour sensibiliser ce dernier à la valeur de la matière, il incombe à l'enseignant d'explicitier l'intérêt et l'utilité de celle-ci et de l'apprentissage en soi et de proposer des activités attrayantes qui répondent aux goûts et à la culture de ses élèves. Ensuite, nous avons défini certaines stratégies qui agissent sur les perceptions de contrôlabilité de l'élève; les activités devant lesquelles l'élève éprouve un sentiment de liberté, non d'obligation, favorisent ces perceptions. Il convient de lui donner l'occasion de contrôler son apprentissage et de négocier certains aspects de l'activité avec l'enseignant. Il importe aussi que l'élève, aidé de l'enseignant, définisse certains buts qu'il cherche à atteindre. Enfin, nous avons découvert que l'enseignant qui apprend à ses élèves à entretenir une bonne opinion d'eux-mêmes et qui leur donne la chance de réussir quelques activités les aide à développer leur estime de soi et, par conséquent, stimule leur motivation.

3.2.2 Les stratégies d'apprentissage qui favorisent la motivation

Après avoir exposé les différentes stratégies qui améliorent les perceptions des élèves de la matière enseignée, de leur compétence et de la contrôlabilité des tâches à réaliser, nous présenterons d'autres stratégies

d'apprentissage que l'élève doit connaître et qui servent le même but : stimuler la motivation des apprenants. Ces stratégies se regroupent en quatre catégories : les stratégies d'apprentissage ou cognitives, les stratégies métacognitives, les stratégies de gestion et les stratégies affectives.

3.2.2.1 Les stratégies d'apprentissage ou cognitives

Les stratégies d'apprentissage, nommées par Pintrich et Garcia (1992) « stratégies cognitives », sont des moyens qui permettent aux élèves d'acquérir, d'intégrer et de se rappeler les connaissances qu'on leur enseigne (Weinstein et Meyer, 1991). Il existe au moins trois types de stratégies d'apprentissage : les stratégies de mémorisation, les stratégies d'organisation et les stratégies d'élaboration. Nous les présentons dans le tableau IV.

Tableau IV – Les stratégies d'apprentissage ou cognitives

Les stratégies de mémorisation	permettent d'acquérir des connaissances de type déclaratif. Les enseignants peuvent suggérer à leurs élèves d'inventer des acronymes ou des formules qui les aident à se rappeler les informations qu'ils ont à retenir.
Les stratégies d'organisation	consistent à regrouper les informations et à les organiser afin de mettre en relief les relations qui les unissent. L'utilisation des tableaux et des schémas facilite la mise en évidence des éléments les plus importants de l'activité, et de la relation qui unit ces éléments.
Les stratégies d'élaboration	permettent à l'élève d'intégrer les informations qu'il reçoit, de faire le lien entre les nouvelles et les anciennes connaissances. Paraphraser, résumer, prendre des notes sont des stratégies d'élaboration dont l'élève pourrait se servir lors de la lecture d'un texte ou de la présentation d'un exposé oral. L'élève qui utilise des stratégies d'organisation et d'élaboration s'engage cognitivement pendant la réalisation de l'activité.
Derry, 1989; Wittrock, 1989; Pintrich et Garcia, 1992; Viau, 1994, 1999	

3.2.2.2 Les stratégies d'autorégulation ou métacognitives

Les stratégies métacognitives sont les moyens que l'élève utilise pour prendre conscience de son fonctionnement cognitif et réguler sa façon de travailler sur le plan intellectuel (Pintrich, 1990). Ces stratégies aident l'élève à évaluer sa façon d'apprendre et à l'ajuster si cela s'avère nécessaire. Elles sont reliées au contrôle qu'il exerce sur ses stratégies cognitives. Les stratégies d'autorégulation les plus connues par les élèves

sont la planification, l'ajustement et l'autoévaluation. Nous les décrirons dans le tableau V.

Tableau V – Les stratégies métacognitives

Les stratégies de planification	permettent à l'élève de se fixer des objectifs face à une activité et de choisir les stratégies cognitives appropriées. Pour aider son élève à développer des stratégies de planification, l'enseignant peut lui suggérer de lire attentivement la consigne, de se demander comment procéder, quelles sont les connaissances qu'il possède sur le sujet et quelles stratégies il doit utiliser.
Les stratégies d'ajustement	consistent à évaluer les stratégies cognitives utilisées et à les ajuster, si cela s'avère nécessaire. Pour amener son élève à utiliser ces stratégies, l'enseignant peut lui suggérer de se demander s'il a bien travaillé, ce qui manque à son travail, et quels sont les points qu'il doit ajuster pour être fier de lui-même.
Les stratégies d'autoévaluation	permettent à l'élève d'évaluer la qualité de son travail et de voir si les objectifs qu'il s'est fixés ont été atteints. L'enseignant peut inviter l'élève à se demander quelles nouvelles connaissances il a acquises et quelle note il s'attribuerait, s'il a fourni l'effort et l'énergie qu'il avait consacrés à cette activité. Il peut également lui suggérer de noter, dans un petit carnet, toutes les stratégies métacognitives auxquelles il a souvent recours. Cela, dans le but de les revoir et de les améliorer.
Corno et Mandinach, 1983; McCombs, 1988; Dweck, 1989; Barbeau, 1993; Viau, 1994	

Il apparaît fondamental de montrer aux élèves l'importance d'utiliser des stratégies métacognitives, de les inviter à donner leur opinion sur les stratégies qu'ils jugent efficaces, et de vérifier s'ils sont capables de les utiliser, s'ils sont motivés à le faire et s'ils les valorisent. Une feuille sur laquelle figurent toutes ces questions pourrait être distribuée aux élèves

pour les assister dans l'utilisation des stratégies et les amener à les utiliser davantage et de façon plus spontanée.

3.2.2.3 Les stratégies de gestion

Ces stratégies permettent à l'élève d'organiser ses ressources humaines et matérielles ainsi que son environnement, et de travailler dans des conditions favorables à l'apprentissage. L'enseignant invite l'élève à revoir ses habitudes de travail et à choisir le lieu et le moment les plus propices pour travailler, où et quand il se sent le plus productif. Il l'incite également à ne pas hésiter à demander des explications supplémentaires à un enseignant ou à un ami et à consulter les documents qui traitent du sujet qu'il a à travailler (Barbeau, 1993; Viau, 1994, 1999; Archambault et Chouinard, 1996).

3.2.2.4 Les stratégies affectives

Ces stratégies agissent sur les sentiments et les émotions de l'élève, réduisent son anxiété et contribuent à créer un climat psychologique qui favorise l'apprentissage. Elles permettent à l'élève de focaliser son attention sur les éléments importants de la tâche, d'utiliser pleinement son temps et d'avoir un meilleur contrôle de soi. Apprendre à se motiver soi-même permet de conserver sa motivation quand on accomplit une activité. Ainsi, l'élève peut se fixer des objectifs à court terme pour évaluer les progrès qu'il a réalisés, penser à des réussites qu'il a obtenues, et se récompenser après avoir travaillé (Woldkowski, 1985; Viau, 1994).

En résumé, différents types de stratégies permettent à l'élève d'améliorer ou de conserver sa motivation : des stratégies qui aident l'élève à mémoriser, à organiser et à intégrer l'information qui lui est transmise facilitent son engagement cognitif, lors de la réalisation d'une tâche ; d'autres stratégies permettent à l'élève de contrôler son apprentissage, de l'évaluer pour s'assurer qu'il a atteint les objectifs qu'il s'est fixés. Deux autres types de stratégies ont été identifiés : les stratégies de gestion susceptibles d'améliorer les conditions d'apprentissage de l'élève; les stratégies affectives permettant à l'élève d'exercer un contrôle sur son apprentissage. Toutes ces stratégies visent un seul but : agir sur la motivation de l'élève et stimuler le plaisir d'apprendre. Dans les pages qui suivent, nous abordons le processus de lecture et nous proposons quelques stratégies didactiques susceptibles d'affiner la compétence des jeunes en lecture.

3.3 Comment faire lire ?

Le but que nous poursuivons dans le cadre de cette section est double : fournir des pistes d'entrée, d'une part, pour une meilleure compréhension écrite et, d'autre part, pour une pratique de lecture de textes littéraires. Préalablement à une exposition des principes didactiques, nous décrivons les stratégies du lecteur. Ceux-ci attirent particulièrement notre attention en raison de leur lien étroit avec les interventions didactiques qui contribueront à aider les élèves à mieux lire. Il est essentiel de rendre l'apprenti lecteur conscient de son fonctionnement cognitif et de lui fournir l'occasion de connaître et de comprendre le processus de lecture (Downing et Fijalkow, 1984).

3.3.1 Les stratégies de lecture

Qu'il s'agisse de textes courants ou littéraires, certains chercheurs (Downing et Fijalkow, 1984; Rosier et Pollet, 1996) affirment qu'on ne pourra enseigner la lecture de façon efficace si on ne possède une idée claire des différents aspects de cette activité.

Le processus de lecture commence, lorsque le lecteur perçoit les mots du texte. Après avoir lu quelques lignes, il se fait une idée générale de l'ensemble du texte. En avançant dans sa lecture, il confirme ou rejette les prédictions qu'il a faites. L'exploration visuelle du texte permet d'activer un ensemble d'images, d'idées, de questions, d'anticipations et de suppositions. Elle évolue tout le long de la lecture et change même après la fin de celle-ci (Giasson, 1990).

Lors d'une activité de lecture, le lecteur utilise une série de stratégies : se préparer à entrer dans le texte; frôler le texte; entrer dans le texte; remettre ses représentations en question; s'interroger sur le fonctionnement du texte. Ces opérations, excepté la première, ne se produisent pas de façon linéaire. Elles peuvent survenir à différents moments de la lecture, au début, à la fin, comme après la lecture (Langer, 1986; Giasson, 1990; Lebrun, 1998). Certes, l'enseignant devrait enseigner ces stratégies aux élèves.

3.3.1.1 Se préparer à lire le texte

Toute lecture commence par une phase de préreception où le lecteur commence à orienter le texte en fonction de ses attentes et de ses désirs. Cette première opération dépend des goûts et de la personnalité du lecteur

et explique pourquoi un même texte peut être lu selon des modalités différentes.

À cette opération, s'ajoute une autre que certains chercheurs appellent « pré-cadrage » et qui consiste à projeter sur le texte ses propres connaissances et ses valeurs, avant de commencer la lecture. S'informer au préalable sur les critiques ou sur d'autres œuvres du même auteur, par exemple, permet d'aborder le texte en ayant à l'esprit ce qui caractérise l'œuvre ou l'auteur (Bridge, 1987; Dufays, 1994).

3.3.1.2 Frôler le texte

Le lecteur jette un regard sur le texte dans son ensemble et reconnaît les signes linguistiques dont il est composé. Il effectue une première appréhension du texte et cherche à s'en faire une idée superficielle en fonction de ses propres connaissances et de certains éléments qu'il observe. Son idée de l'histoire et des personnages reste encore vague (Giasson, 2000).

3.3.1.3 Entrer dans le texte

C'est à partir des idées éparses et superficielles, recueillies lors de la deuxième étape, que le lecteur entre dans le texte. Les nouvelles idées repérées lui permettent d'aller de plus en plus loin : il s'interroge sur les sentiments et les liens qui unissent les personnages, prévoit une solution ou un dénouement, fait des prédictions et utilise son expérience personnelle et ses connaissances antérieures pour élaborer sa compréhension. Dès qu'une idée est comprise, il cherche à l'incorporer dans des structures plus

générales. Ces structures peuvent être des intertextes ou des stéréotypes culturels qui donnent au texte une cohérence thématique et narrative. S'il éprouve des difficultés au niveau de la compréhension, il revient à l'étape précédente (Langer, 1986; Giasson, 2000).

3.3.1.4 Remettre ses représentations en question

Après avoir fait appel à ses connaissances antérieures dans l'étape précédente pour construire le sens du texte, le lecteur puise dans celui-ci pour acquérir de nouveaux savoirs et réévaluer ses connaissances. Il repense ce qu'il sait et modifie ses opinions et ses orientations. Il compare le monde fictif et le monde réel : les informations tirées du texte éclaircissent ses connaissances ; ses connaissances et son expérience éclairent le texte (Dufays et *al*, 1996; Thérien, 1996; Lebrun, 1998).

3.3.1.5 S'interroger sur le fonctionnement du texte

C'est à cette étape que le lecteur objective sa compréhension du texte. Il prend ses distances vis-à-vis du texte et cherche à porter un jugement de valeur sur celui-ci. Ce jugement peut être moral, esthétique, référentiel ou sémantique. Par exemple, le lecteur confronte le texte avec d'autres textes et d'autres situations de lecture. Il s'interroge sur les procédés littéraires présents dans le texte, réfléchit sur l'architecture de ce dernier, la dimension historique de l'œuvre, le style de l'auteur, le langage expressif, les images et les connotations (Biard et Denis, 1993; Giasson, 2000).

En conclusion, il convient que le lecteur prenne conscience de ces stratégies de lecture et qu'il exerce un contrôle sur celle-ci. L'élève qui

observe sa propre démarche de lecture et verbalise ses stratégies cognitives, acquiert des connaissances sur sa façon de lire, ce qui lui permet de contrôler sa compréhension et de développer sa capacité de comprendre un texte. Pour exercer ce contrôle sur le déroulement de son processus de lecture, il a besoin effectivement du soutien de l'enseignant. Dans ce qui suit, nous exposerons des propositions méthodologiques pour outiller les enseignants qui désirent aider leurs élèves à mieux lire et, particulièrement, favoriser une lecture littéraire. Le but que nous poursuivons dans le cadre de cette recherche est de faciliter l'accès de l'élève au texte littéraire.

Dans le chapitre 2, nous avons vu les divers enjeux que comporte la lecture de textes littéraires. En tant que moyen de connaissance, cette activité est le vecteur de la culture, de la liberté et de la tolérance; en tant qu'activité émotionnelle, elle constitue une voie d'accès au monde du rêve et aux délices de l'identification. Les enjeux théoriques exposés, il convient d'examiner les moyens qui doivent être mis en œuvre pour les atteindre. La question peut alors être formulée comme suit : « Comment faire lire? ». La lecture de textes littéraires comporte des particularités qui seront exposées dans cette section.

3.3.2 Critères pour choisir le corpus

Les chercheurs sur la lecture en L1 (Dufays et *al*, 1996; Thérien, 1997) préconisent tous les genres de textes. Qu'ils soient littéraires, paralittéraires (fantastique, science-fiction, roman policier, etc.) ou courants, ils ont un effet bénéfique sur l'esprit des jeunes et permettent à ces derniers d'acquérir un savoir. Rien n'empêche de faire lire aux jeunes des romans

policiers, des romans de science-fiction ou des oeuvres fantastiques, pourvu que ceux-ci sollicitent leur imaginaire et stimulent leur plaisir de lire. Toutefois, il importe d'accorder une large place aux écrits littéraires et d'enseigner des oeuvres de la littérature française et des oeuvres de la francophonie: priorité aux grands classiques de l'institution, aux textes d'auteurs traduits en français et qui ont marqué l'esprit et l'histoire littéraire ainsi qu'aux oeuvres marquantes de la littérature locale. Il est également important de consacrer un parcours aux textes des communautés culturelles (Thérien, 1997). Sont importantes les oeuvres qui s'inspirent des oeuvres antérieures comme, par exemple, celles qui font allusion à la mythologie ou qui s'ouvrent sur l'intertextualité. Celles-ci constituent une richesse culturelle. Enfin, il convient de promouvoir à la fois les oeuvres valorisées par l'institution culturelle et celles qui sont susceptibles d'offrir à tous les élèves un savoir culturel commun, afin de diminuer les clivages sociaux (Kundera, 1986; Lits, 1990; Collès, 1994b; Dufays et *al*, 1996; Thérien, 1997).

Le corpus tiendra compte des intérêts des élèves, des enseignants et de la société (la communauté culturelle). Il sera de nature à enrichir les référents culturels des élèves (les élèves y reconnaissent des clichés et des codes dans le but de les dépasser). Les textes qu'il regroupe seront "résistants" et "proliférants", susceptibles de solliciter la lecture réflexive et interprétative (Tauveron, 1999). Soulignons qu'un texte résistant ne se laisse pas résumer facilement, ne livre pas sa signification et sa portée symbolique aisément. Alors qu'un texte proliférant est un texte ouvert et polysémique qui donne lieu à des interprétations diverses (Dufays et *al*, 1996; Tauveron, 1999; Dumortier, 2000).

3.3.3 Principes didactiques pour mieux lire

Maintenant qu'ont été exposés les critères utiles pour le choix du corpus, nous allons expliciter certains principes didactiques susceptibles de stimuler une lecture de textes littéraires en L1 ou en L2. En effet, beaucoup de travaux de recherche sur la lecture en L2 sont redevables aux recherches menées en L1 (Cornaire, 2001). Nous énumérerons les huit principes, avant de les expliciter :

- 1- choisir des œuvres qui répondent aux goûts des élèves ;
- 2- choisir l'œuvre intégrale ;
- 3- fournir des repères référentiels ou les faire découvrir;
- 4- fournir des savoirs lexicaux ou les faire découvrir ;
- 5- produire pour mieux comprendre ;
- 6- susciter et stimuler l'imaginaire ;
- 7- cibler les aspects essentiels de l'œuvre ;
- 8- stimuler un travail d'interprétation.

- **Choisir des œuvres qui répondent aux goûts des élèves :** Choisir les œuvres en fonction des intérêts des élèves qui peuvent être différents de ceux de l'enseignant. Il convient de tenir compte du goût des élèves et de proposer des œuvres qui les intéressent à la fois par le contenu et par l'écriture. La liste des œuvres est établie en fonction de l'âge des élèves et de leur niveau linguistique. Pour identifier leurs critères de choix, l'enseignant peut leur soumettre un petit questionnaire qu'il a préparé, pour connaître leurs goûts (Viau, 1994; Dumortier, 2000; Lebrun, 2004).

- **Choisir l'œuvre intégrale :** Par opposition à la lecture des morceaux choisis, pratique scolaire sans rapport avec la pratique

authentique de la lecture et qui se réduit à l'explication linéaire de certains textes, l'étude intégrale de l'œuvre constitue une situation naturelle et sociale de lecture et permet d'appréhender l'œuvre dans sa totalité (Falardeau, 2002). Le plaisir de lire serait fortement stimulé lorsque les élèves entrent en contact avec de "vrais" livres. L'exploration de la structure du récit et de ses composantes (les rôles des personnages, le narrateur, la chronologie temporelle), dans un roman, est largement recommandée (Reuter, 1991; Kiéfer, 1997). La confrontation à des œuvres variées permet de faire émerger les différents éléments internes qui sous-tendent la structure narrative et qui varient, dans certains cas, d'un récit à l'autre, ce qui peut aider les élèves à développer de véritables habiletés de lecteurs et à devenir plus actifs lors de la lecture de nouveaux textes. La lecture de l'œuvre dans sa totalité offre également au lecteur la possibilité de s'interroger sur les liens que le texte entretient avec d'autres textes, qui lui sont antérieurs ou contemporains, ce qui est susceptible d'affiner la réflexion critique. Bref, lire des œuvres intégrales constitue une occasion pour construire des connaissances dans différents domaines (histoire, sociologie, géographie, art, politique, psychologie) et pour acquérir des compétences méthodologiques et trans-disciplinaires (lecture critique, écriture, exposé, analyse psychologique, etc.) (Robert-Lazès, 1997).

- **Fournir des repères référentiels ou les faire découvrir :** Les connaissances référentielles sont indispensables pour comprendre l'œuvre. Elles pourraient porter sur le contexte de production de l'œuvre, sur le référent de l'histoire racontée ou sur les codes culturels, etc. Sans ces connaissances, les élèves, en particulier dans la classe de FL2, risquent de passer à côté de l'essentiel. Des supports culturels tels que Internet,

multimédia, cédéroms, fournissent aux élèves des connaissances sur la culture ciblée (Bridge, 1987; Slama, 1989; Jean, Thérien et De Serres, 1995; Falardeau, 2002).

- **Fournir des savoirs lexicaux ou les faire découvrir :** Pour faciliter la compréhension de l'œuvre, il s'avère essentiel de fournir, particulièrement en L2, des informations lexicales permettant d'élucider certaines difficultés : glossaire, lexique destiné à aider les élèves à enrichir leur vocabulaire en matière d'analyse et de critique littéraires, notes culturelles, etc. (Simard, 1992; Binon, 1999).

- **Produire pour mieux comprendre :** Il s'avère utile que la lecture d'un texte débouche sur une activité d'écriture pour revenir à la lecture. L'élève dégage du texte lu des connaissances théoriques qu'il applique dans une production écrite. Ce qu'il découvre en écriture influence positivement ses compétences de lecture, étant donné la réciprocité de ces deux activités. Il est faux de croire que seule la lecture a un effet bénéfique sur le processus d'écriture : écrire un texte avant la lecture facilite aussi cette dernière. La lecture ultérieure est construite en fonction des difficultés rencontrées dans l'écriture. Beaucoup de chercheurs suggèrent aux enseignants de donner l'occasion à leurs élèves d'expérimenter le langage littéraire par le biais de l'écriture (Vandendorpe, 1992; Bourque, 1992; Dolz, 1994; Bronckart, 1994; Noël-Gaudreault, 1997).

Une production orale n'est pas moins importante qu'une production écrite. Pour amener ses élèves à apprécier le texte littéraire, l'enseignant peut verbaliser les réactions que l'œuvre suscite en lui et inviter les élèves à

exprimer les leurs (Applebee et Langer, 1983; Gervais, 1997; Thérien, 1997).

- **Susciter et stimuler l'imaginaire :** Il serait pertinent, pour amener l'élève à une lecture qui le plonge profondément dans les délices de l'imaginaire, de le convaincre que la lecture littéraire n'est pas superficielle et qu'elle suppose qu'il apprenne à lire "sous un angle de créateur" (Lévesque, 2003, p. 53). Un investissement affectif aide l'élève à mieux comprendre le texte et stimule son goût pour la lecture (Ledur, 1996). Dans ce contexte, l'enseignant a tout avantage à solliciter "le jeu d'identification" (Sorin, 2003a, p. 60) en invitant l'élève à s'interroger sur la façon dont le texte suscite son émotion et sollicite sa participation: Qu'est-ce que je ressens pendant la lecture ? Que remue-t-elle en moi ? À quoi me renvoie tel ou tel endroit ? Qu'est-ce que je ressentirais si j'étais à la place de tel personnage ? La possibilité de s'identifier contribue à aider l'élève à se représenter mentalement le récit (Lahire, 1993).

- **Cibler les aspects essentiels de l'œuvre :** Pour favoriser «une lecture plus distanciée» et, par conséquent, solliciter chez l'élève «un jeu de réflexion» et un engagement cognitif, les tâches proposées sur l'œuvre doivent en cibler les aspects littéraires : la structure narrative, les personnages, le narrateur, (Sorin, 2003a). Par ailleurs, les activités doivent intégrer des savoirs culturels. C'est particulièrement le phénomène de l'intertextualité qui sollicite ces savoirs. Celle-ci consiste à proposer des textes qui abordent la même thématique ou s'insèrent dans un même contexte et qu'on peut rapprocher de l'œuvre étudiée (Sorin, 2003a). Ce travail, qui consiste à faire ressortir les ressemblances et les différences

entre les textes, aide les élèves à construire leur encyclopédie personnelle et, par conséquent, à développer leur compétence en lecture (Béguin, 1982; Somville, 1990; Jean et *al*, 1995; Gervais, 1997).

- **Stimuler un travail d'interprétation** : «Le jeu de réflexion» (Sorin, 2003a, p. 60) va de pair avec un travail d'interprétation que sollicite la lecture littéraire. Nous l'avons dit, l'œuvre littéraire est polysémique et s'ouvre sur une pluralité de sens. Le rôle de l'enseignant consiste à choisir une œuvre dense qui se prête à l'interprétation et à guider son élève pour lui permettre de pratiquer une lecture plurielle. Le travail d'interprétation dépend du savoir, des connaissances culturelles et du développement cognitif de l'élève. Il revient tout particulièrement à l'enseignant d'aider l'élève à construire ces connaissances et à développer sa compétence pour identifier les différents niveaux de lecture dans un texte (Tauveron, 1999; Sorin, 2003a).

Les principes didactiques que nous venons d'exposer mettent en évidence les éléments importants dont l'enseignant doit tenir compte pour favoriser une lecture de textes littéraires : premièrement, le choix de l'œuvre joue un rôle primordial dans l'apprentissage de la lecture de textes littéraires. Une œuvre de qualité, dense et polysémique, qui s'ouvre sur l'intertextualité et qui véhicule des savoirs culturels, se prête à une telle lecture; deuxièmement, les travaux interprétatifs et intertextuels ne doivent pas exclure les savoirs littéraires que sollicite l'œuvre littéraire, à savoir les personnages, la voix narrative et la structure du récit. Troisièmement, un maintien d'équilibre entre cette dimension distanciée de la lecture de textes littéraires et sa dimension affective est recommandé. Dans ce contexte, les

activités qui sollicitent et structurent l'imaginaire de l'élève sont de première importance, parce qu'elles suscitent le plaisir de lire.

Dans cette optique, il incombe à l'enseignant de développer cette compétence chez ses élèves et de les guider lors d'une activité de lecture, étant donné que la lecture de textes littéraires se prépare et s'apprend (Thérien, 1997). Cependant, dans une classe de français langue seconde, la lecture d'une œuvre littéraire exige également une médiation linguistique. Or, c'est justement en raison de ce rôle de médiatrice de la langue que l'œuvre littéraire intéresse l'enseignant de langue (Demougin, 1998).

Dans la partie suivante de ce chapitre, nous nous proposons d'analyser la question de l'enseignement de la lecture en L2. Concevant la lecture comme un acte où plusieurs processus sont sans cesse en interaction, nous nous pencherons sur le transfert des stratégies de lecture de la L1 à la L2 et nous étudierons les conditions qui favorisent un tel transfert et mobilisent les habiletés des apprenants.

3.4 Fondements de la lecture en L2

Les nombreux travaux publiés sur la lecture en L2 font très clairement ressortir la complexité de la compréhension en ce domaine (Gaonac'h, 1990; Maréchal, 2000; Lefrançois, 2000). La question est de savoir quelles difficultés rencontre un lecteur en L2 afin de mieux pouvoir l'aider à surmonter ces difficultés. C'est pourquoi, dans la présente section, nous décrivons les processus concernés en L2 pour mieux aborder plus loin les aspects purement didactiques.

3.4.1 Apprendre à lire en L2, une tâche complexe

Lire, c'est construire un sens, non percevoir des mots et des syllabes. Comprendre, c'est anticiper la signification et la vérifier au fur et à mesure que le lecteur intègre les informations du texte. La compréhension du lecteur est déterminée par son aptitude à développer des opérations, sa capacité à faire des inférences, à prendre des risques, puisque toute lecture est une activité d'exploration et de découverte. Ajoutons à ces opérations, la nécessité de mettre en œuvre des savoirs linguistiques, discursifs et textuels. Lire et comprendre en langue étrangère apparaissent donc comme des tâches complexes (Lentin, Clesse et Hebard, 1978; Vigner, 1979; Moirand, 1982; Berré, 1991; Maréchal, 2000; Dupont, 2000).

L'apprenant d'une langue seconde a souvent tendance à vouloir comprendre tous les mots du texte, parce que son but n'est ni de s'informer, ni de se divertir, mais d'acquérir une langue. Cette focalisation sur les signes l'empêche de transférer ses stratégies de lecture acquises en langue maternelle et entrave sa compréhension globale (Maréchal, 2000; Stembert, 2000).

Par ailleurs, les lecteurs transfèrent en L2 des stratégies de haut niveau, mais celles-ci sont mal reliées à l'ensemble des autres opérations présentes dans l'activité de lecture (Gaonac'h, 1990). Les ressources cognitives activées ne sont pas réparties de la même façon en L2 qu'en langue maternelle : les lecteurs non natifs affectent des ressources cognitives identiques à tous les aspects de la tâche qu'ils réalisent, alors que les natifs gèrent ces ressources de manière hiérarchisée en fonction de l'organisation fonctionnelle de la tâche. La répartition spécifique des ressources

cognitives a des répercussions négatives sur le fonctionnement de l'ensemble des processus impliqués dans l'activité de lecture. Par exemple, le lecteur en L2 qui polarise toute son attention sur les mots et sur la reconnaissance lexicale, ne réussit pas à faire des prédictions pour anticiper le sens du texte.

Dans les pages suivantes, nous verrons en détails les facteurs qui influencent le transfert de ces processus. Nous aborderons les capacités métalinguistiques ainsi que les connaissances linguistiques transférées de la L1 et qui influencent l'apprentissage de la lecture en L2, même si le lecteur arabophone n'a pas fait l'objet de recherches scientifiques dans ce domaine. Il n'en reste pas moins vrai que l'enseignement de la lecture dans une langue permet non seulement de développer les capacités cognitives dans cette langue, mais aussi une capacité cognitive sous-jacente, commune à toutes les langues et qui facilite le transfert des habiletés de lecture de la L1 à la L2 (Cummins, 1984). En nous basant sur les recherches récentes, nous tenterons d'en tirer une synthèse qui pourrait être utile pour le lecteur arabophone qui étudie le français L2.

3.4.2 Le transfert des stratégies de lecture de la L1 à la L2

La lecture implique la mise en œuvre de processus de bas niveau tels que le décodage et la reconnaissance des mots, et de processus de haut niveau tels que la sélection des idées principales, l'utilisation de la structure du texte, l'élaboration de prédictions, etc. Un nombre considérable de recherches (Cummins 1980; Alderson, 1984; Velasco, 1988; Koda, 1994) ont fait ressortir des similarités entre les stratégies utilisées pour lire en L1 et L2. Elles montrent même l'existence d'une corrélation positive entre le niveau

de compréhension en lecture dans la langue maternelle et le niveau de compréhension en lecture dans la L2, étant donné que les stratégies générales de lecture sont les mêmes en L1 et en L2. En nous référant à certains travaux de psycholinguistique, nous aborderons d'abord le transfert des stratégies de bas niveau. Par la suite, nous traiterons des stratégies de haut niveau.

3.4.2.1 Le transfert des stratégies de bas niveau

Nous étudierons ici les possibilités de transfert des capacités métalinguistiques, ainsi que des connaissances linguistiques, notamment les connaissances lexicales, orthographiques et morphologiques.

- **Le transfert des capacités métalinguistiques :** Les capacités métalinguistiques en L1 influencent l'apprentissage de la lecture en L2 (Comeau, Cormier, Grandmaison et Lacroix, 1999). On entend par capacités métalinguistiques l'habileté du sujet à considérer les unités de la langue (phonèmes, syllabes, mots, phrases) comme des éléments d'analyse et à mettre en œuvre des activités de contrôle de ses propres moyens de traitement linguistique (Armand, 2000).

Les capacités métalinguistiques influencent l'apprentissage de la lecture en L2. Il existe une corrélation positive entre les capacités métalinguistiques en L1 et la lecture des mots en L2 (Stahl et Murray, 1994; Comeau et al, 1999). Dans une recherche menée auprès d'enfants hispanophones qui étudient le français en classe d'accueil, Lefrançois (2000) a montré que les capacités métalinguistiques en L1 sont reliées aux mêmes capacités en L2. Nous supposons que ce transfert est moins évident chez le lecteur

arabophone qui étudie le français L2, car l'arabe est une langue sémitique, tandis que l'espagnol est, comme le français, une langue alphabétique. De plus, la langue française comporte des phonèmes (consonnes et voyelles) qui n'existent pas en arabe, ce qui déconcerterait le lecteur arabophone et rendrait son accès au transfert plus difficile que celui de son homologue hispanophone.

- **Le transfert des connaissances lexicales :** Chez certains lecteurs, l'apprentissage de la lecture en L2 est influencé par les connaissances lexicales propres à la L1. Sur le plan lexical, le sens des mots est transféré de la L1 à la L2, dans le cas des langues proches. Lorsque l'apprenant perçoit que le vocabulaire de la L1 ressemble au vocabulaire de la L2 (les congénères), il réussira facilement à comprendre le sens des mots (Durgunoglu et Hancin, 1992; Ard et Homburg, 1992; Grelet, 1991; Théophanous, 1994). Or, le vocabulaire de la langue arabe et celui de la langue française sont loin d'être proches, excepté quelques mots qui désignent des titres religieux ou sociaux, des tribus, des troupes ou des mets propres à la communauté arabe et qui n'ont pas d'équivalents ou de synonymes en français (par exemple : mufti, moudjahidin, cheik, imam, kabyle, bédouin, saharien, méchoui, etc.). Cependant, un arabophone qui apprend la langue turque, par exemple, réussirait à transférer ses connaissances lexicales de la L1 à la L2, parce que la langue arabe emprunte beaucoup de mots au turc.

- **Le transfert du réseau lexical :** Les liens qui structurent le lexique mental sont les mêmes en langue maternelle qu'en langue seconde (Frenck-Mestre et Prince, 1999). Même chez des apprenants débutants, ces

liens sont transférés rapidement vers le lexique mental en L2 et activés automatiquement à l'intérieur de cette 2^e langue. Cela a été montré par le biais des tâches d'identification visuelle des mots : l'identification précédant un mot "contexte" facilite l'identification d'un mot "cible" (par exemple, l'identification du mot "plage" sera accélérée par la reconnaissance préalable du mot "mer").

En langue seconde, on observe les mêmes effets qu'en langue première, quant aux autres types de relations lexicales: relation de synonymie, d'antonymie, d'hyponymie (chêne, arbre) ou d'association (sel, poivre). Ces relations facilitent l'identification visuelle du 2^e membre d'une paire de mots construite sur ces relations (Frenck-Mestre et Prince, 1997).

Dans leur ensemble, ces études suggèrent que la mise en place de divers liens lexicaux à l'intérieur de la L2 s'explique par un transfert vers la L2 d'une organisation du lexique mental, structurée selon des rapports sémantiques et qui existe en L1. Pour le lecteur arabophone qui étudie le français L2, quelques rencontres avec les mots français suffisent pour que le réseau lexical en français commence à se construire de la même manière qu'en arabe. Cependant, il est important de souligner que le contrôle est moins précis et moins efficace, en ce sens que l'on assiste à une plus grande interférence entre les représentations qu'en L1. Il est vrai que les représentations sont regroupées selon des liens sémantiques, mais la nature précise des différences de sens entre les mots d'un même champ sémantique n'est pas automatiquement identifiée (Green, 1996). Par exemple, un lecteur arabophone, de niveau intermédiaire ou avancé, qui lit un texte en FL2, éprouverait des difficultés à percevoir les subtilités de

sens qui différencient des mots tels que *surpasser*, *surmonter*, *battre* ou *transcender*.

- **Le transfert des connaissances orthographiques :** Au niveau orthographique, les lecteurs font appel à leurs connaissances orthographiques qu'ils ont construites en L1. La lecture de mots en L2 est influencée par les caractéristiques orthographiques ainsi que les règles de correspondance grapho-phonémique de la L1 (Koda, 1994). Cependant, si le système d'écriture de la L1 est différent de celui de la L2, comme c'est le cas de l'arabe et du français, l'effet du transfert en orthographe sera moins évident (Lefrançois, 2001).

- **Le transfert des connaissances morphologiques :** Au niveau morphologique, les connaissances sont aussi transférées de la L1 à la L2. Dans le cas des langues proches, l'apprenant fait appel à ses connaissances en L1 pour comprendre les suffixes et les préfixes de la L2. Les hispanophones réussissent mieux à comprendre les mots anglais que les Coréens parce que l'anglais et l'espagnol partagent quelques caractéristiques morphologiques. Il serait donc difficile aux Libanais de transférer leurs connaissances grammaticales en L2, parce que celles-ci ne ressemblent ni de près ni de loin aux variations morphologiques de la langue française : l'arabe et le français sont deux systèmes graphiques très différents (Durgunoglu et Hancin, 1992).

Nous avons examiné certains éléments linguistiques, liés aux processus de bas niveau, que le lecteur transfère de sa L1 pour lire en L2. Cela fait, nous aborderons les stratégies de haut niveau, transférables de la L1 à la L2.

3.4.2.2 Le transfert des stratégies de haut niveau

Voici les stratégies qui seront décrites sous ce titre : les stratégies de traitement syntaxique, les stratégies d'ordre textuel, les stratégies d'activation des connaissances antérieures et l'utilisation des stratégies métacognitives.

- **Au niveau syntaxique** : La L1 joue un rôle important lors de l'analyse syntaxique des phrases de la L2, car il existe des processus universaux, relatifs au traitement syntaxique (Durgunoglu et Hancin, 1992; Koda, 1994; Frenck-Mestre et Prince, 1999). Le lecteur en L2 utilise des stratégies de traitement syntaxique propres à sa langue maternelle, en ce qui concerne l'ordre des mots dans la phrase et la position de la relative dans la phrase (Durgunoglu et Hancin 1992). Les anglophones qui apprennent le français L2 tendent plus que les francophones à juger agrammaticales des phrases françaises qui transgressent la règle d'adjacence des mots – règle stricte en anglais – alors que les francophones qui apprennent l'anglais L2 tendent plus à considérer comme grammaticales des phrases anglaises qui enfreignent la règle d'adjacence anglaise (White, 1989; Lefrançois, 2000). Dans un tel contexte, les arabophones qui apprennent le français L2 auraient tendance à nominaliser certaines phrases françaises ou à juger grammaticales des phrases employées sans verbes, parce qu'en arabe, les phrases sont nominales et verbales. Ils seraient portés plus que les francophones à inverser le sujet du verbe, puisqu'en arabe le verbe précède le sujet. De plus, ils seraient enclins, plus que les francophones, à utiliser des phrases coordonnées et

juxtaposées, apparentées aux phrases arabes, que des phrases subordonnées. Quant à l'usage de la préposition, ils seraient disposés à choisir des prépositions inappropriées telles qu'elles sont utilisées dans leur langue maternelle (par exemple, écrire *emprunter de quelqu'un* à la place d'*emprunter à quelqu'un*).

Les lecteurs en L2 adoptent donc des stratégies de traitement syntaxique propres à la L1. Cependant, l'influence de la langue maternelle diminue en fonction de l'expérience de l'apprenant dans sa L2 : plus les lecteurs maîtrisent la langue cible, plus ils emploient des stratégies de traitement syntaxique propres à cette langue (McDonald et Heilman, 1992).

Pour résoudre une ambiguïté syntaxique, le lecteur importe le choix d'analyse syntaxique de sa langue maternelle. En effet, il adopte l'analyse syntaxique qui serait choisie dans sa langue maternelle et non pas l'analyse adoptée par des lecteurs natifs de la L2. Cependant, lorsque la langue seconde présente une ambiguïté spécifique (et donc qui n'existe pas dans sa langue maternelle), le lecteur résout l'ambiguïté de la même façon que les lecteurs natifs de L2 (Frenck-Mestre et Pynte, 1997).

- **Au niveau textuel** : Lorsqu'il s'agit de lire en L2, les processus de haut niveau en jeu dans les activités de lecture tels que la référence textuelle typique et l'utilisation du contexte (titre, image, indices définissant le cadre sémantique du texte) ne sont pas nécessairement utilisés. Même chez les apprenants avancés, ces processus considérés comme fondamentaux dans le traitement de l'écrit ne peuvent être attestés (Söter, 1988; Carrell, 1990).

La référence à la structure du texte, qui diffère d'une langue à l'autre, est inefficace en L2. Toutefois, certains indices textuels tels que les organisateurs textuels (d'abord, ensuite, enfin) facilitent la construction d'une représentation globale du texte. En l'absence d'éléments qui facilitent la cohérence, les lecteurs en L2 ont de la difficulté à transférer des processus de haut niveau pour compenser cette absence (Noizet, 1982; Pynte et Denhière, 1982; Deschênes, 1988).

Cependant, il importe de signaler que les caractéristiques formelles d'un texte ont un impact direct sur la mise en œuvre de stratégies cognitives qui entrent en jeu lors d'une activité de compréhension (résumé, rappel, etc.). Plus la structure d'un texte est évidente, plus le lecteur réussira à utiliser cette structure comme guide pour stocker les informations du texte (Taylor et Beach, 1984; Shannon, 1985; Deschênes, 1988).

Cependant, la capacité du sujet à transférer ses stratégies ne se limite pas à la mise en œuvre des stratégies textuelles et contextuelles; elle est aussi fonction de son aptitude à mobiliser les connaissances qu'il possède sur le sujet abordé dans le texte.

- **Les stratégies d'activation des connaissances antérieures :** Les chercheurs s'entendent pour reconnaître l'influence des connaissances antérieures dans la compréhension écrite (Johnson, 1982; Durgonuglu et Hancin, 1992). Lorsque le lecteur perçoit une ressemblance entre ses connaissances antérieures et les nouvelles connaissances à appréhender, il se sert des premières pour intégrer les secondes. On voit donc que le

lecteur transfère ses connaissances de la L1 vers la L2, si la culture associée à la L1 est proche de celle de la langue cible (Ringbom, 1990).

- **Le transfert des stratégies métacognitives :** Les stratégies métacognitives sont utilisées en L2, mais le lecteur les verbalise moins. Le lecteur en L2 utilise des stratégies métacognitives pour contrôler et évaluer sa compréhension : il se pose des questions, relit un passage dans le cas d'une perte de compréhension, anticipe et réagit à la lecture (Fitzgerald, 1995).

En outre, nous pouvons postuler que le transfert des stratégies de bas niveau est moins évident chez le lecteur arabophone qui étudie le FL2 que chez le lecteur anglophone ou hispanophone qui apprend le FL2, parce que l'anglais et l'espagnol sont plus proches du français que l'arabe. Après avoir passé en revue les stratégies de haut niveau qui sont transférables ou non de la L1 à la L2 lors d'une activité de lecture, nous aborderons les éléments linguistiques et extralinguistiques qui favorisent le transfert.

3.4.3 Les éléments linguistiques et extralinguistiques qui favorisent le transfert des stratégies de la L1 vers la L2

Le transfert des stratégies de lecture est le produit de plusieurs facteurs dont les capacités métalinguistiques, la compétence linguistique en L2, l'exposition à la L2, les habiletés de lecture en L1, les connaissances socioculturelles, mais aussi les caractéristiques propres à l'apprenant lui-même.

3.4.3.1 Les capacités métalinguistiques en L2

Les capacités métalinguistiques en L2 influencent la lecture de mots, le décodage et la compréhension. Le lecteur qui est capable à la fois de reconnaître les syllabes, les phonèmes, les mots et les phrases, et de les manipuler, réussit à mieux décoder les mots et à mieux comprendre le texte qu'un lecteur dont les capacités métalinguistiques sont faibles. Il est important de signaler que plus l'apprenant est jeune, plus l'effet des capacités métalinguistiques sur l'apprentissage de la lecture augmente (Armand, 2000; Lefrançois, 2001). Il n'en reste pas moins vrai que le lecteur anglophone ou hispanophone qui apprend le FL2 réussira mieux que le lecteur arabophone à manipuler en L2 les phonèmes dont la connaissance et l'usage lui sont familiers, ce qui permettrait au premier de développer plus rapidement ses capacités métalinguistiques que le second et, par conséquent, de transférer ses stratégies de bas niveau de la langue maternelle. Cependant, les bénéfices du transfert, au niveau métalinguistique, seraient importants si le lecteur arabophone apprenait le persan par exemple : étant donné que le persan est noté en caractères arabes. Il réussira facilement à composer et à décomposer des mots en L2.

3.4.3.2 Une bonne compétence linguistique en L2

Il existe beaucoup d'arguments convaincants pour affirmer qu'une bonne compétence linguistique en L2 a un effet sur le processus de traitement de l'information et, éventuellement, sur le transfert des stratégies de la langue maternelle vers la langue cible (Cornaire, 1991).

Ce sont surtout les stratégies liées au matériau linguistique qui posent problème aux lecteurs en langue seconde. Il est donc utile de se préoccuper de la reconnaissance lexicale, parce qu'en assurant une plus grande maîtrise de ces microstructures, les lecteurs en langue seconde arriveront à ré-appliquer des stratégies de haut niveau (Moirand, 1979).

La reconnaissance lexicale ne se produit pas de façon automatique en L2, parce que le lecteur en L2 a une connaissance limitée de la langue orale (Verhoeven, 1987). Le bagage lexical oral en L2 est étroitement lié à la reconnaissance des mots dans un texte. Un lecteur qui éprouve des difficultés en compréhension écrite montre des carences à l'oral. Pour que l'apprentissage de la lecture ait lieu, un niveau minimal de compétence orale devrait être atteint. Il est cependant important de noter que le lien entre la compétence langagière orale et la lecture en L2 dépend de l'âge des sujets : la compétence orale précéderait la compétence en lecture chez les jeunes, alors que chez des sujets plus âgés, la compétence en lecture pourrait être acquise avant la compréhension orale (Clarke, 1988; Gombert, 1992; Koda, 1994).

3.4.3.3 L'exposition à la langue cible

Les conditions dans lesquelles se déroule l'acquisition d'une L2 interviennent dans l'utilisation de l'apprenant des stratégies de compréhension en L2. Le contact langagier réalisé dans un environnement naturel d'apprentissage a des effets positifs sur le transfert des stratégies de la L1 vers la L2. Dans cette perspective, il s'avère nécessaire de s'immerger dans le contexte de la communauté linguistique de la langue ciblée. Dans le cadre de leur programme d'apprentissage, les élèves de

langue seconde devraient avoir l'occasion de communiquer plus fréquemment avec des locuteurs de la langue cible pour faciliter le transfert de leurs stratégies de lecture de la L1 vers la L2. Les documents sonores qui comportent des discours variés, se nourrissant de l'univers culturel et social de la communauté linguistique, sont ici recommandés (Guillevic, 1997).

3.4.3.4 Les habiletés de lecture en L1

Le niveau de performance en L1 et celui en L2 sont en relation positive. C'est surtout chez des sujets qui ont atteint un degré de bilinguisme élevé que la corrélation entre la performance en L1 et la performance en L2 est très forte (Lee et Lemonier-Schallert, 1997). Les capacités métasyntaxiques (capacités à examiner les aspects syntaxiques du langage, à savoir contrôler l'usage des règles de grammaire) et métalinguistiques (capacités à reconnaître les phonèmes, les syllabes et les mots) en L1 influencent positivement la compréhension en L2. Le lecteur qui travaille à développer ses habiletés de lecture en L1 contribuera à développer son habileté de lecture correspondante en L2. Ainsi, un lecteur arabophone, incapable de transférer des stratégies qu'il ne possède pas en langue maternelle, pourrait les construire par l'entraînement à la lecture en L1 ou en L2 (Cornaire, 1991; Durgunoglu et Hancin, 1992).

Cependant, le transfert des stratégies de haut niveau ne relève pas de la seule compétence en L1 : il dépend aussi des connaissances extralinguistiques dont dispose le lecteur sur le référent du texte (Moirand, 1979).

3.4.3.5 Les connaissances socioculturelles

Le lecteur en L2 n'a pas de représentations préalables de ce qu'il va lire, parce qu'il dispose de peu d'informations sur la culture de la langue cible. Dépourvu d'horizon d'attente – ce dernier dépend de son bagage socioculturel – le lecteur entre dans le texte à l'aveuglette. La capacité du sujet à transférer ses stratégies sera donc fonction de son aptitude à mobiliser les référents culturels qu'il possède sur le sujet abordé dans le texte. Les connaissances antérieures du lecteur et leur organisation sous forme de schémas favorisent l'intégration des informations, notamment par l'élaboration d'inférences (Johnson, 1982; Kucer, 1985; Jacquenod, 1988; Aebersold et Field, 1997; Cornaire, 2001). Face à un texte présentant des faits culturels familiers (fête, mariage, décès, cérémonies religieuses, etc.), tel un roman libanais en français, un lecteur arabophone en L2 réussit à transférer ses stratégies de haut niveau et à intégrer dans un ensemble cohérent les informations du texte : il anticipe sur toute suite de texte, comble les non-dits et se construit une représentation mentale du texte.

Dans cette optique, une recherche effectuée par Johnson (1982) a montré que la complexité lexicale et syntaxique a moins d'effet sur la compréhension que les schémas culturels de lecteurs de niveau intermédiaire et avancé en anglais L2. Il importe donc de développer des connaissances socioculturelles en L2. Pour développer celles-ci, les documents authentiques (journaux, films, documents historiques, etc.) constituent des références extratextuelles que le lecteur arabophone de FL2 pourrait réinvestir dans sa lecture en FL2.

Les variables qui influencent le transfert des stratégies de lecture de la L1 à la L2 ne se limitent pas à des facteurs linguistiques et extralinguistiques. Des facteurs socio-affectifs jouent aussi un rôle crucial dans le transfert des stratégies.

3.4.3.6 Les variables socioaffectives

En général, le lecteur en L2 manifeste nervosité et inquiétude au contact des textes étrangers : il s'arrête sur le premier mot qu'il ne comprend pas et se trouve paralysé par l'obstacle. Un environnement susceptible de réduire les barrières affectives apporterait une solution à ces problèmes d'apprentissage. Il convient de sécuriser l'apprenant et de lui apprendre qu'un texte littéraire peut avoir plus d'un sens (Krashen, 1982; Cornaire, 1991, 2001). De plus, il revient à l'enseignant de valoriser la langue maternelle de l'apprenant et de lui faire comprendre que lire et écrire en L1 contribuent à améliorer la compréhension écrite en L2 (Lefrançois, 2001).

La perception qu'a le lecteur de la distance entre sa langue maternelle et la langue cible, son style cognitif, sa motivation et son intérêt pour le sujet abordé dans le texte favorisent ou non le transfert des stratégies de la L1 à la L2 (Lefrançois, 2000).

La lecture en L2 implique la mise en œuvre de stratégies linguistiques et métalinguistiques et fait appel à des connaissances socioculturelles. Lorsque le transfert se produit, il influencera de façon positive la compétence en L2. Le lecteur qui transfère ses stratégies de la L1 à la L2 est, en effet, quelqu'un qui, pour traiter le texte, met en œuvre une série de compétences de façon automatique :

- Il lit, reconnaît globalement les mots et sélectionne le sens pertinent au contexte : devant un mot inconnu, il émet des hypothèses en se fondant sur le contexte et sur ses propres connaissances. Ainsi, il accède au sens du texte, sans en avoir compris chacun des mots. Il s'ensuit que le traitement de l'information se fait rapidement.
- Il mobilise ses connaissances référentielles pour faire des prédictions sur le sens du texte ou pour élaborer des inférences lui permettant de deviner ce que l'auteur n'a pas dit.
- Il contrôle, ajuste son activité de compréhension par rapport à son projet de lecture, ses besoins et ses attentes.
- Il réfléchit sur son processus d'apprentissage, évalue ses progrès, détecte ses difficultés et y apporte des solutions.
- Il ne se contente pas de construire une représentation mentale du texte, mais il y réagit affectivement et cognitivement : il confronte ses valeurs avec celles qui sont présentées dans le texte ; il analyse les sentiments que le texte a éveillés en lui.

En conclusion à cette partie qui porte sur le transfert des stratégies de la L1 à la L2, les résultats des recherches sur la compréhension écrite tendent à confirmer l'idée selon laquelle l'acquisition de celle-ci est un processus complexe, qui se développe à divers degrés, et qui résulte à la fois du transfert des stratégies depuis la L1 et du développement d'une série de compétences linguistique, métalinguistique, textuelle et socioculturelle propres à la L2. Les stratégies utilisées en L1 ne sont que partiellement transférables en L2. Il est rare que le niveau d'aisance qui caractérise notre capacité à lire en L1 soit atteint en L2. Les horizons d'attente ne peuvent être les mêmes puisqu'ils dépendent du bagage socioculturel et des

représentations du lecteur. Si en langue maternelle, ces horizons d'attente sont la résultante d'une longue imprégnation, en L2, c'est l'enseignant qui doit veiller à leur mise en place progressive. Le texte littéraire comme objet et la lecture littéraire comme mode d'appropriation constituent des moyens privilégiés d'accès au savoir socioculturel, en ce sens qu'ils peuvent aider l'élève à construire un horizon d'attente.

Après avoir ébauché quelques parcours pour faciliter le transfert des stratégies de la L1 vers la L2, nous aborderons l'œuvre romanesque. La question à laquelle nous tenterons de répondre se formule comme suit: «Comment faire lire un roman ?».

3.5 Des pistes pour aborder le roman

Nous tenterons de développer des pistes qui nous paraissent fructueuses pour l'enseignement du roman. Une lecture du paratexte suivie d'une préparation à la lecture du roman s'avère une étape incontournable. Notre but est d'inciter le lecteur à ne pas en rester à la clôture du texte pour rattacher l'univers textuel à ses connaissances, mais plutôt à développer des connaissances nouvelles sur le référent historico-culturel, susceptibles de lui permettre d'établir un rapport de force avec le texte. Ensuite, en nous appuyant sur des concepts issus de la narratologie, nous appréhendons le récit comme moyen d'intervention en compréhension et nous proposons des pistes didactiques en fonction des recherches disponibles. De plus, nous montrerons comment il est possible de structurer, autour du personnage, des activités de lecture fructueuses et attrayantes. En effet, support de qualifications, et maillon principal de la chaîne des reprises anaphoriques, le personnage romanesque suscite l'intérêt et favorise

l'identification. Enfin, nous tenterons de proposer quelques suggestions pour explorer les voix narratives ainsi que l'intertextualité dans le roman.

3.5.1 La lecture du paratexte

Une analyse des caractéristiques extérieures au texte (l'auteur, le titre de l'œuvre, le nom de l'éditeur, la dédicace, la préface, la quatrième de couverture) informe l'élève lecteur de façon significative et lui permet de faire des prédictions concernant la construction du sens du texte. L'exploration paratextuelle du roman offre l'occasion d'enrichir l'horizon d'attente des élèves. Avant d'aborder le roman, il convient de s'interroger sur l'horizon d'attente qu'appelle le titre de l'œuvre. Le titre suscite l'intérêt, annonce le contenu du texte, porte les traces de la société qui l'a fait naître et renvoie le lecteur à d'autres titres ou à des textes antérieurs (Hoek, 1981; Cabridens, 1984; Barthes, 1985).

L'exploration du paratexte fournit à l'enseignant, qui agit comme modèle, l'occasion de présenter ses propres habitudes de lecteur : Comment la couverture me permet-elle d'anticiper le contenu de l'œuvre? Quelle relation peut-on établir entre l'image et la quatrième de couverture? Quel est le degré de notoriété du roman? L'auteur est-il connu? Est-ce le roman qui lui a donné de la notoriété? Comment la quatrième de couverture me présente-elle le roman? Autant de pistes de réflexion qui aident l'élève à saisir l'importance des caractéristiques extérieures du roman. De cette manière, questionner ses hypothèses d'interprétation avant la lecture du roman et éventuellement, au cours de la lecture, aide l'élève à construire des savoirs pour accroître sa compréhension du texte. Au terme des activités sur le paratexte, une question brève, posée par l'enseignant,

permettra aux élèves d'organiser leurs connaissances nouvellement acquises tout au long de l'exploration du paratexte : Quel horizon d'attente la lecture du paratexte a-t-elle créé pour vous? (Goldenstein, 1990; Falardeau, 2003).

3.5.2 La préparation à la lecture du roman

La préparation à la lecture du roman par l'enseignant s'oriente autour de difficultés de compréhension que les élèves pourraient éprouver dans leur lecture. Accablés par un univers textuel auquel ils ne parviennent pas à rattacher leurs connaissances, ils n'approuvent pas le roman imposé. L'attrance pour le roman naîtra, entre autres, de cette capacité à développer un sentiment de confiance, voire de contrôle, dans l'activité de lecture. Le rôle de l'enseignant consiste à trouver une situation d'apprentissage qui permet, tout en générant des connaissances significatives et transférables, de stimuler un « rapport de force » entre le lecteur et le texte (Falardeau, 2002).

Comme nous l'avons vu dans la problématique, l'accès au roman passe par la création d'un horizon d'attente, c'est-à-dire l'anticipation sur le contenu du texte à partir des connaissances déjà acquises : l'origine historique, géographique et culturelle du roman, son style, son appartenance à certains courants littéraires, son association à certaines idéologies, la question de sa réception. Une telle entrée dans le roman permet à l'élève de se familiariser avec l'œuvre en faisant appel à ses connaissances et en développant de nouvelles au besoin. L'élaboration d'un référent riche facilitera à l'élève la construction d'un horizon d'attente fructueux, c'est-à-

dire susceptible de lui faire percevoir un grand nombre d'indices textuels (Béguin, 1982; Dufays, 1994; Falardeau, 2002).

Pour préparer les élèves à la lecture d'un roman, il est nécessaire d'identifier un problème de lecture et de le résoudre de façon à les aider à lever certains obstacles à la compréhension (Fabre, 1999). Dans le contexte de la présente recherche, ce sont les référents historico-culturels qui s'avèrent des informations essentielles pour comprendre les romans historiques de Maalouf. Un travail documentaire qui éclaire la dimension historique de l'œuvre est donc incontournable. En l'occurrence, le travail de préparation à la lecture s'oriente autour du caractère historique du roman : fournir un index permettant de retrouver les caractéristiques de chacun des personnages historiques évoqués dans le roman constitue un moyen efficace pour mieux lire et comprendre le roman. Le travail de préparation vise à contribuer de manière significative à l'amélioration des compétences des élèves en lecture (Falardeau, 2002; Roy, 2003).

Il convient aussi de lire le premier chapitre en classe et certains extraits, afin de fournir aux élèves des repères autour desquels ils seraient capables d'organiser leur lecture individuelle. En général, les premières pages du roman présentent les principaux éléments à partir desquels la fiction va se construire (protagoniste, lieu, temps, narrateur) (Duchet, 1979). Ce sera donc l'occasion d'examiner certains éléments liés au problème identifié dans le premier chapitre; de lever certaines difficultés de lecture - référents socioculturels, réseaux de personnages, modes de narration, etc. - de sorte que les élèves focalisent leur attention sur le problème désigné. Ainsi, ils acquièrent une motivation provoquée par l'impression de familiarité qui se

dégage du texte et de leur contrôle de la tâche à réaliser. Le sentiment de performance facilite l'entrée dans la lecture du roman et provoque la persistance (Dubois, 1973; Verrier, 1988; Goldenstein, 1990).

Il revient à l'enseignant de préparer des pistes d'entrée dans le roman, avant que l'élève n'entreprenne sa tâche de lecture individuelle. Plus ou moins explicites, celles-ci vont cibler autant les aspects thématiques et formels qu'historiques ou idéologiques. Les élèves investissent leur compréhension de la structure du récit et des personnages dans des interprétations inspirées le plus souvent des activités de préparation (Falardeau, 2003).

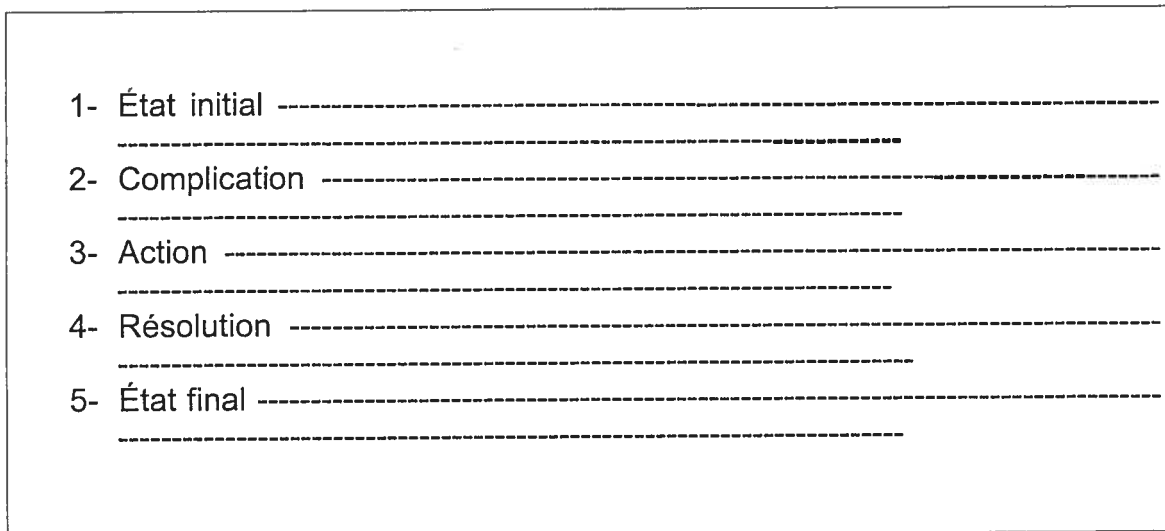
En résumé, l'enseignant planifie des activités de préparation au cours desquelles il conduira les élèves à acquérir des stratégies qui leur permettront de développer leurs compétences en lecture pendant la lecture du roman. Les élèves construisent des hypothèses de compréhension et d'interprétation de plus en plus pertinentes en ayant suivi une démarche d'apprentissage de la lecture littéraire avant d'aborder le roman, parce qu'ils réinvestissent dans leur tâche de lecture individuelle les connaissances vues avec l'enseignant, en classe (Falardeau, 2003).

3.5.3 Activités centrées sur la structure du récit

Le schéma du récit renvoie à une structure cognitive dans la mémoire du lecteur, que celui-ci utilise pour traiter l'information du récit et anticiper sur l'histoire (Mandler et Johnson, 1977; Giasson 1990). C'est à partir de ces données issues des études sur la grammaire du récit que certains chercheurs (Spiegel et Fitzgerald, 1986; Cudd et Roberts, 1987) ont

suggéré aux enseignants d'entraîner les élèves à reconnaître les parties du récit. En effet, cet entraînement améliore leur compréhension des récits qu'ils liront ainsi que leurs productions orales et écrites des récits. Cependant, les activités sur la structure du texte ne doivent pas autoriser l'enseignant à négliger le contenu de ce dernier. Des questions formulées par l'enseignant, de façon à ce que l'élève puisse identifier l'information contenue dans chaque partie du récit, ont un effet positif sur la compréhension. Les questions devraient reprendre la progression logique de l'histoire et porter sur chacune des étapes du récit. Il s'agit précisément de poser des questions sur le héros de l'histoire, le temps et le lieu où les événements ont eu lieu, l'événement qui a fait démarrer l'histoire, la réaction du personnage à cet événement, le résultat de l'action du personnage ou la résolution du problème et, enfin, la fin de l'histoire (Sadow, 1982).

Il est essentiel que les activités centrées sur la structure du récit aient pour objectif, non que l'élève soit habile à déterminer les étapes du récit, mais qu'il en comprenne mieux le fonctionnement. Le schéma du récit sera donc un outil pour l'enseignant, lui permettant de cerner les étapes importantes de l'histoire, lorsqu'il prépare des activités portant sur le roman (Whaley, 1981). Il s'avère important de fournir aux élèves un schéma qui, une fois terminé, leur permettra d'organiser leurs idées et de structurer leur résumé. Le schéma de Larivaille (1974), qui devrait convenir à un grand nombre de récits, aide l'élève à se concentrer sur les composantes du récit et sur leur enchaînement.

FIGURE 2 : Cadre de récit (Source : Larivaille, 1974)

Par ailleurs, pour favoriser une réponse affective face à la fiction et un engagement émotif dans la lecture du roman, l'enseignant peut demander à l'élève de penser à des situations analogues qu'il aurait vécues dans sa propre vie (Mosenthal, 1987; Hébert, 2003). Les jeux de rôle portant sur un épisode important du roman favorisent également les réponses affectives par rapport à l'intrigue (Irwin, 1986).

Cependant, il serait difficile d'analyser la structure du récit sans aborder le thème du rappel du récit, étant donné l'importance de cette technique en recherche (Rose, Cundick et Higbee, 1984). Utilisée comme moyen d'intervention en compréhension, cette technique consiste à demander à un élève de résumer dans ses propres mots le roman qu'il a lu. Cela lui permet de sélectionner les éléments textuels importants et de réorganiser ces éléments d'information de façon personnelle, ce qui renseigne sur son habileté à se rappeler l'information de façon structurée et à porter un jugement sur le texte (Kalmbach, 1986). Le rappel du récit contribue à améliorer la compréhension de l'histoire et facilite l'appréhension de la

structure du récit (Morrow, 1985). En effet, cette technique s'avère une tâche complexe. C'est pourquoi, il revient à l'enseignant de guider ses élèves dans leurs premières tâches de rappel et de faire le rappel dans ses propres mots. Après avoir illustré cette technique, il guide le rappel du texte en posant des questions sur chacune des étapes du récit. Koskinen, Gambrell, Kapinus et Heathington (1988) suggèrent de placer les élèves en équipe lors de l'entraînement à cette habileté. Une fois la technique maîtrisée, il est conseillé de rendre explicites pour les élèves l'efficacité et l'utilité de cette technique pour mieux comprendre le roman et de prévoir un autre contexte pour transférer son application.

Utiliser la structure du texte pour comprendre le roman est une stratégie orientée vers la compréhension du texte dans son entier (Giasson, 1990). Cette stratégie a fait ses preuves auprès des lecteurs : le schéma du récit fonctionne comme une grille d'analyse et sert à orienter l'attention de l'élève sur la reconstruction du texte. Il est utile de l'exploiter en classe pour augmenter le rendement des élèves en compréhension de l'œuvre romanesque.

3.5.4 Activités centrées sur les personnages

Le personnage est traditionnellement pris comme clé pour entrer dans la lecture du roman. Il est possible de lui associer des objectifs, des contenus d'enseignement, des activités d'enseignement et d'apprentissage susceptibles d'aider les élèves à mieux lire et comprendre le texte. Aborder le roman à l'aide d'un questionnement qui porte sur la nature des personnages, leurs caractéristiques physiques et intellectuelles, leurs valeurs, leurs motivations et leurs intentions, leurs rapports amicaux ou

conflictuels au sein du réseau, les tâches et les rôles associés à chaque personnage, le lien entre le faire et l'être du personnage se révèle une tâche opératoire pour la lecture (Reuter, 1987, 1988; Noël-Gaudreault, 1988; Tauveron, 1995a).

Le personnage constitue un outil didactique précieux pour l'enseignement-apprentissage de la lecture d'un texte littéraire. Amener l'élève à **construire les personnages du roman, leur «étiquette»** (Hamon, 1983), c'est l'aider à mieux comprendre le récit. Au début de la lecture, l'étiquette du personnage commence à se dessiner, pour ensuite se clarifier progressivement au fil de la lecture. L'élève parvient à la construire à partir des indices textuels. Elle comporte l'aspect physique du personnage, ses caractéristiques morales et psychologiques, sa situation familiale, son milieu social, ses études et son métier ainsi que ses opinions sociales et politiques (Noël-Gaudreault, 1988; Sorin, 2002). Il incombe à l'enseignant d'amener ses élèves à repérer ces indices textuels et à les interpréter. La grille d'Ajame et Brucker (1981) pourrait aider les élèves à s'y retrouver dans la tâche, parce qu'elle permet d'organiser celle-ci et de la présenter de façon plus structurée, voire plus stratégique.

Pour étudier **les intentions et les motivations du personnage principal**, le modèle de compréhension du récit en BUT → PLAN → ISSUE, proposé par les grammairiens du récit (Denhière, 1984) s'avère, comme grille de lecture, un outil fécond. L'histoire serait analysée à partir de l'identification du personnage principal et du but qu'il poursuit. Le constituant «but», qui trouve son origine dans les motivations des personnages, joue un rôle important dans l'appréhension de la cohérence

comportementale des personnages. Les itinéraires de personnages, de la formulation du but à l'aboutissement du plan, sont à exploiter en lecture, pour aider l'élève à passer d'une lecture littérale à une lecture plus approfondie (Tauveron, 1995a). Cette dernière plus raffinée consiste à percevoir l'enchâssement de buts secondaires dans le parcours principal et ainsi à mieux comprendre l'histoire. Il s'agit d'entraîner les élèves à déterminer le parcours des personnages puis à fixer une hiérarchie : autour du personnage principal, les parcours des autres personnages prennent sens (Tauveron, 1995b).

Soucieux de faire découvrir aux élèves **la fonctionnalité de la description du personnage**, l'enseignant, à partir de la lecture de divers incipits (début d'un roman), engage les élèves dans une réflexion sur le rôle annonciateur, apéritif et prédictif de la description liminaire du personnage. Des questions telles que «Quels sont les éléments importants pour la compréhension du récit ? Qu'est-ce que vous pouvez deviner à partir des qualificatifs contenus dans le texte ? Y a-t-il dans ces présentations des éléments qui vous donnent envie de connaître l'histoire du personnage?» permettent de souligner comment les présentations des personnages, parce qu'elles poussent l'élève à faire des prédictions et à les vérifier, suscitent l'intérêt de l'élève (Noël-Gaudreault, 1988; Reuter, 1991; Tauveron, 1995a).

Par ailleurs, étudier le personnage comme signe linguistique implique **l'exploitation des reprises anaphoriques**. Demander aux élèves d'identifier la chaîne de co-référence d'un personnage, c'est leur procurer l'occasion de saisir ses actions et états successifs, ses positions et ses

oppositions aux autres personnages. L'enseignant doit veiller à ce que les élèves maîtrisent les reprises des personnages et les différentes possibilités offertes au narrateur pour les introduire. A partir d'exemples, l'enseignant explique aux élèves comment la reprise peut prendre différentes formes. Il est possible de désigner le personnage par son nom, son prénom, un surnom, un groupe nominal (reprise lexicale), une désignation catégorielle (le bûcheron), une périphrase, un pronom, etc. De plus, il importe de montrer aux apprenants l'opportunité de la reprise: outre la volonté de lever l'ambiguïté, la reprise apporte des informations nouvelles sur le personnage tout en assurant la liaison avec le déjà-dit; elle introduit le jugement du narrateur ou d'un autre personnage sur le personnage repris; elle manifeste ses traits caractéristiques, ses relations (la mère, la tante, la confidente) aux autres personnages (Noël-Gaudreault, 1988; Tauveron, 1995a).

Bien sûr, dans la façon d'appréhender le personnage, il existe une part de subjectivité qui est loin d'être à négliger dans le roman. Elle satisfait, chez le lecteur, à un besoin d'identification et d'évasion que peut combler le personnage. En l'occurrence, l'enseignant qui désire accroître la compréhension des élèves du texte, doit créer un contexte qui favorise, chez l'élève, **un engagement émotif**. Demander aux élèves: «Quels sentiments éprouveriez-vous si vous étiez à la place du personnage?», favorise une identification au personnage. Également, pour susciter un engagement affectif chez l'élève, il peut lui demander de rechercher dans sa mémoire un personnage présentant quelque similitude avec les personnages du roman ou l'inciter à se mettre dans la peau du personnage

qu'il préfère et à rédiger le journal intime de ce personnage (Mosenthal, 1987; Rivard, 1992; Hébert, 2003).

3.5.5 Exploration des voix narratives dans le roman

L'activité narrative consiste souvent à raconter, résumer, commenter, rappeler, pratiques qui ont des fonctions intellectuelles. Dans cette perspective, il convient de solliciter l'élève pour lui permettre d'observer et de structurer ces pratiques (Nonnon, 2000). Nous proposerons quelques pistes permettant un travail dans la salle de classe sur les voix narratives.

La première étape consiste donc à poser la question « qui parle ? » ou « qui perçoit ? ». Il s'agit d'aider l'élève à faire la distinction entre voix et personnages et à identifier le narrateur ainsi que le rôle qu'il joue dans la fiction : Est-il neutre ? Participe-t-il à la fiction ? Son savoir excède-t-il celui du personnage ? De plus, il convient d'amener l'élève à admettre, comme base de travail, que dans une narration à la première personne, le pronom « je » ne coïncide pas avec l'auteur, la source réelle du récit de fiction (Pécheyran et Paveau, 1995).

La deuxième étape consiste à manipuler les différents discours et à identifier combien de voix le texte fait entendre. L'enseignant explicite comment identifier la première voix et demande à ses élèves d'énoncer le narrateur de chaque passage ou chapitre (Leclair-Halté, 2004). L'objectif est que les élèves arrivent à identifier le narrateur principal et les narrateurs secondaires, s'il y a lieu (Masseron, Auricchio et Perrin-Schirmer, 2004). Les élèves sont sollicités pour relever des marques d'énonciation : répertorier les termes intégrés à la narration et qui expriment un jugement

ou signalent la présence d'une subjectivité s'avère une tâche pertinente pour repérer les traces du narrateur dans l'énonciation. Le travail à proposer par l'enseignant permet à l'élève de repérer les voix dans le texte : relever les passages en italiques et entre guillemets ; regrouper les propos attribués à une même personne et préciser si ces propos correspondent à des paroles prononcées ou non (Masseron, Auricchio et Perrin-Schirmer, 2004).

Le narrateur s'exprime généralement en se référant à des sources ou à différents témoignages. Les idées exprimées, les mots et les phrases dans le roman ne sont pas forcément assumés par le narrateur. Elles peuvent être l'émanation de nouvelles voix que le narrateur évoque et avec lesquelles il semble instaurer des dialogues dans le cadre de son propre discours (Perrin, 2004). Ainsi, les élèves observent le jeu des voix narratives (Leclair-Halté, 2004) : Comment se mêlent la voix du narrateur, celle du héros (si le narrateur n'est pas le héros), ainsi que d'autres discours ? Quelles sont les motivations du recours aux discours d'autrui ? (Rosier, 2002). Bref, distinguer les différents niveaux de narration doit poursuivre un seul but : montrer aux élèves comment les discours interagissent les uns avec les autres.

Nous espérons avoir montré dans cette section que des questions touchant à l'analyse des voix narratives pouvaient être abordées avec les élèves, par le biais d'activités simples. Ainsi, l'interprétation des phénomènes narratologiques peut se traduire en une série d'activités susceptibles de décomplexifier l'objet.

Après avoir proposé d'explorer, dans un roman, quelques éléments qui relèvent de la narratologie, nous abordons une dimension de la lecture du texte littéraire, l'intertextualité dans le roman.

3.5.6 Exploration de l'intertextualité dans le roman

Après avoir justifié pourquoi explorer, dans un roman, l'intertextualité, nous allons déterminer quelques conditions susceptibles de favoriser une lecture intertextuelle.

Les textes littéraires s'interprètent les uns par les autres et chaque nouveau texte qui s'introduit dans ce système modifie ce dernier (Rabau, 2002). Activité herméneutique, la lecture intertextuelle permet au lecteur de relancer le plaisir du texte et éventuellement de s'égarer entre citations, références et allusions. Explorer l'intertextualité est une occasion de centrer l'attention sur des corrélations, des courants artistiques qui offrent une synthèse éclairante de toute une époque. Il convient donc d'analyser les effets, les fonctions et les enjeux de l'intertextualité (Limat-Lettelier et Miguet-Ollagnier, 1998).

Il est essentiel d'étudier ce que le texte fait des textes cités, comment il les modifie, les incorpore, ou les dissémine, et non pas en quoi les textes antérieurs permettent d'expliquer un texte. Par exemple, étudier dans quelle mesure un écrivain se réapproprie des mythes ou des récits bibliques et non comment les mythes et les récits bibliques expliquent un écrivain (Rabau, 2002).

L'intertextualité est une manière d'interpréter le texte: elle dépend autant des indices affichés (références, marques typographiques) dans le texte que du bagage culturel du lecteur. C'est pourquoi elle requiert un lecteur qui sache mobiliser ses connaissances antérieures et qui a une connaissance minimale du texte emprunté ou cité (Limat-Letellier, 1998). Le déchiffrement de l'intertextualité exige du lecteur qu'il ait plus d'imagination et de savoir, d'où le caractère à la fois décisif et subjectif de la lecture intertextuelle (Samoyault, 2001).

D'un point de vue formel, reconnaître les indices typographiques (italiques, guillemets) et textuels (références à des noms d'auteurs, à des titres) constitue une étape importante (Samoyault, 2001) d'une lecture intertextuelle. Lorsque le texte source n'est pas signalé par des marques typographiques visibles, le repérage se réalise parfois par l'usage d'un lexique spécifique, propre à l'auteur. Quand aucun indice n'est révélateur pour le lecteur, le repérage du texte source devient une tâche délicate et il faut reconnaître que l'intertextualité reste souvent embrouillée, voire indétectable ; elle s'inscrit dans cette « indécidabilité » du sens dont parle Riffaterre (1979).

Pour repérer un phénomène d'intertextualité, le lecteur doit remplir certaines conditions nécessaires à la lecture intertextuelle : être capable de reconnaître la présence de l'intertextualité ; identifier le texte de référence ; évaluer l'écart entre le texte de référence et le second texte ; relever les différences de contexte (Samoyault, 2001).

La tâche de l'enseignant consiste à aider l'élève à découvrir que le sens passe d'un texte à un autre et qu'il n'est plus ce qu'a voulu dire l'auteur dans le texte source ; il n'est pas non plus ce que veut dire l'auteur dans le texte actuel, il est le produit d'une interaction entre les deux textes. Il importe d'amener l'élève à interpréter le texte en fonction du réseau où il est inscrit. En d'autres mots, pour élucider les effets intertextuels, il convient de solliciter l'élève à observer non pas la source en tant que telle mais le travail qu'opère le texte sur la source (Rabau, 2002).

À la question que pose cette analyse «Comment aborder le roman ?», nous avons tenté de prévoir des pistes comme la lecture du paratexte et le travail de préparation à la lecture pour aider l'élève à mieux comprendre le texte romanesque. De plus, nous avons pris en compte les dimensions culturelles et cognitives. Il va de soi que les activités de préparation à la lecture ne sauraient constituer l'unique étape d'un dispositif didactique cohérent qui permettrait aux élèves d'améliorer leur compréhension du texte. Une fois les élèves outillés pour entrer dans la lecture, ils peuvent, avec l'aide de l'enseignant, pratiquer l'analyse textuelle comme mode de lecture. Construire un schéma de compréhension dans le récit, questionner la logique du récit, les motivations et les intentions des personnages, reconstituer les itinéraires des personnages ou identifier la chaîne de co-référence du personnage principal constituent des moyens efficaces pour l'appropriation du texte romanesque. Enfin, une exploration des voix narratives et de l'intertextualité dans le roman s'avère, nous l'avons montré, des tâches fructueuses pour l'élève. Avant de conclure ce chapitre, nous exposons notre objectif de recherche.

3.6 L'objectif de recherche

L'objectif de cette recherche consiste à élaborer et à valider auprès d'experts un dispositif didactique. Ce dispositif vise à planifier la lecture d'un roman libanais écrit en français. Il est destiné à des élèves libanais arabophones âgés d'entre 15 et 18 ans. Il a pour objet de stimuler chez l'élève l'envie de lire un texte littéraire et de lui permettre de développer ses compétences en lecture. De plus, à travers ce dispositif, nous cherchons, non seulement à développer les compétences communicatives de l'élève de FL2, mais aussi à l'amener à construire des savoirs littéraires et culturels dans sa propre culture.

Tout le long de ce chapitre, notre but a été d'identifier les mécanismes qui assurent un plus grand investissement dans la compréhension d'un texte littéraire et qui aboutissent à aider l'élève à développer goûts, compétences et savoirs. Dans la première partie, nous avons justifié pourquoi une initiation à la lecture ne doit pas faire l'économie de l'apprentissage des stratégies de lecture qui garantissent une compréhension plus efficace du texte. Il revient à l'enseignant d'intervenir dans le processus d'apprentissage de l'élève et de procéder à la construction des stratégies pour donner à son élève de plus en plus de pouvoir sur ses propres démarches d'apprentissage. Les différentes phases de l'enseignement stratégique que nous avons décrites sont susceptibles d'éclairer l'enseignant moins familier avec une conception cognitiviste de l'apprentissage.

Au cours de la deuxième partie, nous avons présenté des stratégies d'intervention pour améliorer la motivation des élèves. Nous rappelons que

les perceptions de l'élève sont à la fois les sources et les conséquences de sa motivation et qu'intervenir dans celles-ci s'avère un moyen incontournable pour motiver l'apprenant. Enfin, nous avons montré à quel point l'utilisation des stratégies cognitives, métacognitives et affectives agit sur la motivation de l'élève et le pousse à s'engager cognitivement dans ses activités.

Le but des propositions didactiques que nous avons émises dans la troisième partie est d'améliorer la compréhension et de créer des conditions favorables à une initiation à la lecture de textes littéraires. Pour développer la compréhension, il convient que l'élève connaisse et comprenne les composantes de l'acte de lire, d'où une présentation de celles-ci. Ensuite, nous avons montré que le choix des activités, en prenant appui sur des textes polysémiques, permet à l'élève de construire un savoir et d'accéder à une lecture plurielle. Ces interventions ne doivent pas négliger la charge affective potentielle du texte, susceptible de répondre aux besoins d'identification du jeune lecteur. Un investissement affectif peut aider l'élève à mieux comprendre le texte et susciter son goût pour la lecture. Il revient à l'enseignant d'activer les fonctions imaginatives de l'élève pour faire sortir la lecture du cadre de la classe.

En outre, comme nous avons pu le voir, les liens entre l'apprentissage de la lecture en L2 et le transfert des stratégies de la L1 à la L2 ne sont plus à démontrer. Il n'en reste pas moins vrai que le transfert des stratégies chez le lecteur arabophone de FL2 est moins évident que chez son homologue hispanophone, parce que l'arabe et le français sont moins apparentés que

l'espagnol et le français. Plus la L1 et la L2 sont proches, mieux s'opère le transfert.

Enfin, dans la dernière partie de ce chapitre, nous pensons avoir bien expliqué que la lecture d'un roman doit s'appuyer sur une base de connaissances préalables, d'où la nécessité de ne pas lancer les élèves seuls dans la lecture du roman. Il s'agira de systématiser l'analyse du paratexte et de familiariser les élèves avec l'univers référentiel du texte à lire, si l'on veut installer un horizon d'attente et rendre l'élève apte à émettre des prédictions sur le roman. Nous espérons avoir montré clairement comment la structure narrative et les personnages constituent des outils didactiques précieux et mêmes incontournables pour mieux comprendre le roman. Enfin, nous l'avons vu, il n'est pas concevable qu'un travail sur le roman fasse l'impasse sur une exploration des voix narratives et de l'intertextualité.

À la fin de ce chapitre, à partir des fondements théoriques et didactiques présentés dans les chapitres 2 et 3, nous dégageons certains principes qui sous-tendront notre dispositif didactique :

- Proposer une œuvre littéraire à référent culturel libanais pour accroître la compréhension des élèves : il est plus facile pour l'élève libanais de reconstituer l'univers socioculturel d'une œuvre appartenant à sa culture (Johnson, 1982).
- Aider les élèves, par le recours à des stratégies décrites au chapitre 3, à développer une attitude positive face à la lecture d'une œuvre littéraire.
- Sensibiliser les élèves à l'utilisation de stratégies de lecture, tel que recommandé par les cognitivistes, pour améliorer la compréhension écrite.

- Explorer le paratexte avec les élèves pour enrichir leur horizon d'attente et les préparer à la lecture de l'œuvre.
- Solliciter les élèves à construire les personnages du roman et à reconnaître les parties du récit, par le biais d'un schéma, pour les amener à mieux reconstruire l'histoire.
- Amener les élèves à établir des relations intertextuelles entre le texte lu et les textes de référence, activité susceptible de les aider à mobiliser leurs connaissances culturelles et leur imagination.
- Inviter les élèves à identifier les voix narratives dans le but de les aider à découvrir comment les discours interagissent les uns avec les autres.
- Montrer aux élèves comment identifier différents niveaux de signification dans un texte, et par conséquent, solliciter leur création interprétative.
- Enfin, exploiter l'œuvre littéraire pour l'exercice de la compétence communicative orale et écrite

Les propositions didactiques présentées dans ce chapitre serviront, nous l'avons vu, de point d'appui à notre dispositif didactique. Suivra, dans le chapitre 4, la méthodologie de la recherche. Le modèle de recherche que nous adoptons est celui de la recherche-développement, un modèle approprié pour concevoir du matériel pédagogique et planifier son utilisation.

Chapitre 4 : LA MÉTHODOLOGIE

Le présent chapitre traite de l'aspect méthodologique de notre recherche. Celle-ci s'inscrit dans le cadre d'une recherche-développement, sans mise à l'essai, et consiste en l'élaboration d'activités de lecture d'un roman, à l'intention d'élèves pour qui le français est une langue seconde. En premier lieu, nous définirons la recherche-développement et nous nous attacherons à décrire les exigences que pose la démarche. Ensuite, nous présenterons un modèle de recherche-développement, celui de Stolovitch et La Roque (1983), qui compte trois processus de base : l'analyse du public-cible, l'esquisse du prototype, la vérification et la révision par des experts.

Dans le cadre de notre recherche qui vise à développer un matériel pédagogique, nous nous référons au modèle proposé par Stolovitch et La Roque (1983) pour procéder à une analyse du public cible, des besoins à combler, des conditions contextuelles et enfin des objectifs pédagogiques à atteindre.

Avant d'esquisser le prototype, nous identifierons, comme le recommandent Stolovitch et La Roque (1983), la méthode, les moyens pédagogiques ainsi que le matériau qui conviennent le mieux à la satisfaction des besoins, à partir des informations recueillies dans les étapes précédentes. Nous aurons l'occasion de justifier nos choix de la méthode et des moyens pédagogiques et de décrire le roman qui fera l'objet de notre analyse : nous ferons ressortir les raisons qui ont présidé à notre choix du roman, *Le rocher de Tanios* d'Amin Maalouf (1993). La première version du prototype, la révision par les experts ainsi que les

décisions figureront en annexe. Celles-ci portent sur les modifications à apporter à l'ébauche, à la suite des suggestions des experts.

4.1 La recherche-développement

Le développement constitue un élément important de l'activité quotidienne des enseignants qui procèdent au développement d'un «objet pédagogique». Celui-ci peut-être «un matériel d'enseignement, [...] une stratégie d'enseignement ou nouvelle manière d'exploiter des documents ou des exercices, un matériel de laboratoire ou un guide d'observation, etc.» (Van der Maren, 1999, p. 106). Cependant, le développement de matériel pédagogique qui s'appuie sur l'expérience ne tient pas toujours compte des données de la recherche scientifique (Albertini, 1988). Dans ce contexte, il s'avère important de concevoir des approches qui tiennent compte à la fois des apports des recherches en sciences de l'éducation et de la pratique éducative. Certains types de recherche, tels que la recherche-action et la recherche-développement, particulièrement pertinents en éducation, permettent d'intégrer la recherche scientifique à la pratique éducative (Loiselle, 2001). Nous nous attacherons ici à décrire la nature de la recherche-développement, les modèles de cette recherche ainsi que les différentes étapes d'une démarche de recherche-développement.

4.1.1 Nature de la recherche-développement

L'expression «recherche-développement» qui est empruntée à l'anglais veut dire «conception et mise au point». Cette démarche vise à concevoir et à mettre au point un objet pédagogique, dans le but de développer des solutions à des problèmes rencontrés dans la pratique (Van der Maren,

1999, p. 106). Par ailleurs, Borg et Gall (1989), associent l'expression «recherche et développement» à la démarche utilisée pour concevoir et valider des produits éducatifs, à savoir des textes, du matériel audiovisuel, des logiciels ou des stratégies et des méthodes d'enseignement.

La recherche-développement vise à résoudre des problèmes formulés à partir de la pratique quotidienne en s'appuyant sur des « théories développées dans l'espace académique » (Van der Maren, 1990, p. 83). Selon Van der Maren (1990, p. 83), dans le champ de la didactique, elle permet d'apporter « des solutions aux problèmes et, pour y arriver, les théories auxquelles on recourt ne font que servir la recherche de solutions ».

4.1.2 Les modèles de la recherche-développement

On distingue deux types de recherche-développement : d'une part, la recherche axée sur une expérience particulière de développement d'un produit, d'une méthode ou d'une stratégie éducative, reliées à un contexte particulier ; et, d'autre part, la recherche axée sur le développement de divers modèles de design dans un contexte plus général (Richey et Nelson, 1996). Dans le premier type de recherche-développement, on décrit le processus de conception, de réalisation et d'évaluation du produit. Il arrive, dans certaines recherches, que l'accent soit mis davantage sur l'une de ces phases. Les instruments de collecte de données utilisés le plus souvent sont des questionnaires ou des entrevues auprès des élèves ciblés ou des enseignants. Dans le deuxième type de recherche-développement, on tente d'améliorer la démarche de design et de proposer des recommandations plus générales qui pourraient être appliquées à la démarche de

développement de divers modèles de design. Dans le cadre de cette recherche, nous nous intéressons au premier type de recherche-développement, c'est-à-dire la recherche de développement d'un produit qui comporte un objet matériel (matériel pédagogique, guide) et des recommandations guidant l'action pédagogique (stratégies, méthodes).

4.1.3 La démarche de la recherche-développement

Généralement, la démarche de la recherche-développement comprend les étapes suivantes :

- une analyse préliminaire des besoins : décrire les caractéristiques des élèves cibles, les besoins ;
- la planification du prototype : définir les objectifs à atteindre, le type d'activités d'enseignement- apprentissage à inclure ;
- la production du prototype : réaliser un prototype du produit ;
- la mise à l'essai : expérimenter le produit auprès du public cible ;
- la révision : réviser le produit en tenant compte des résultats de l'étape préalable (Lebrun et Berthelot, 1994; Gentry, 1994; Loisel, 2001).

Certaines démarches de recherche-développement sont plus exigeantes que d'autres, telles que celles proposées par Borg et Gall (1989) et Van der Maren (1999). Elles conviennent davantage aux équipes de recherche bénéficiant de grandes ressources qu'au chercheur isolé dont les moyens sont limités. La recherche-développement, associée à une étude de cas, aborde des questions touchant les aspects suivants : les caractéristiques du matériel pédagogique à développer, les améliorations à apporter au matériel, les corrections à apporter au matériel à implanter (Loisel, 2001).

Dans cette optique, une recherche-développement peut prendre la forme d'une étude de cas et se limiter à la réalisation et à l'amélioration d'un produit en laissant à des recherches ultérieures la charge de vérifier scientifiquement l'efficacité du produit et de faciliter son implantation (Loiselle, 2001). Le but recherché dans une étude de cas réside moins dans la recherche de conclusions généralisables que dans la compréhension optimale du cas étudié (Stake, 1994). Dans cette perspective, une recherche qui produit des connaissances assujetties à un contexte limité peut bel et bien être considérée comme une démarche de recherche, même s'il est souhaitable que le chercheur tire, de l'expérience menée, des éléments qui pourraient être transférés dans d'autres contextes (Loiselle, 2001).

Cependant, les démarches proposées par les auteurs des méthodes de recherche, pour développer des produits pédagogiques (matériel pédagogique, méthodes pédagogiques, programmes, etc.), diffèrent sous certains aspects. Certains auteurs recommandent la mise à l'essai sur le terrain (Borg et Gall, 1989; Van der Maren, 1999) ; d'autres s'appuient sur les travaux de recherche et l'expérience professionnelle pour énoncer recommandations et principes d'action (Bordeleau, 1976; Stolovitch et Laroque, 1983). Ils mettent rarement à l'essai, avec des élèves représentatifs de la population cible, leurs produits pédagogiques, avant l'implantation de ceux-ci auprès d'enseignants et d'élèves. Nous nous attacherons à présenter ici le modèle de Stolovitch et La Roque (1983).

4.2 Le modèle de Stolovitch et La Roque (1983)

Le modèle de Stolovitch et La Roque (1983) compte trois processus de base : l'analyse, l'esquisse du prototype et la vérification par des experts.

L'analyse : Cette phase couvre l'analyse du public ciblé et de ses besoins, du contexte et des tâches et des savoir-faire que l'élève doit acquérir. Pour déterminer la forme du matériel pédagogique à développer, le concepteur tente de connaître les aptitudes et les habiletés des apprenants, leurs connaissances antérieures, leur niveau de maîtrise de la langue, leurs attitudes envers la matière, leurs difficultés et leurs déficiences. L'analyse permet aussi de déterminer **les conditions contextuelles de l'apprentissage**, autrement dit, les conditions de fonctionnement du produit à développer: les ressources humaines et matérielles requises, les contraintes budgétaires, les contraintes au plan des horaires. Enfin, pendant cette étape, le concepteur **analyse les objectifs pédagogiques** à atteindre pour déterminer les tâches et les savoir-faire à développer.

L'esquisse du prototype : Le concepteur choisit la forme ou le design adéquat et la méthode et les stratégies pédagogiques les plus appropriées ; il esquisse le croquis et procède ainsi à l'élaboration du prototype. Le produit prend une forme intelligible, même si l'ébauche est rudimentaire.

La vérification auprès d'experts : C'est une étape essentielle pour améliorer le dispositif pédagogique, au plan de l'apprentissage. L'expert est « un spécialiste versé dans la connaissance d'une chose par des études approfondies ou par la pratique » (Stolovitch et La Roque, 1983, p. 151). Chaque expert apporte un point de vue particulier en rapport avec ses

préoccupations ou sa pratique professionnelle. À titre d'illustration, un spécialiste du contenu vérifiera la qualité, la valeur et l'exactitude du matériel et fournira des remarques sur le fond et des changements à apporter au contenu; un praticien qui connaît la population ciblée jugera l'adéquation et le niveau de difficulté du dispositif par rapport au niveau des élèves. Ainsi, une enseignante pourra juger si un dispositif pédagogique est adapté au niveau des élèves et aux exigences contextuelles de l'établissement scolaire. Quant au concepteur, il vise, dans le dessein d'améliorer son matériel pédagogique, à tenir compte de toutes les informations provenant d'experts. Ces données constituent pour lui un outil précieux pour ajuster son matériel et mettre au point son fonctionnement (Stolovitch et La Roque, 1983). Le tableau VI décrit la démarche à suivre pour valider un matériel pédagogique auprès d'experts.

Tableau VI - La vérification auprès d'experts

Pourquoi recourir à des experts ?	Pour obtenir des « expertises » sur la pertinence et l'adéquation du produit et réviser le produit à partir des jugements d'experts.
Qui sont ces experts ?	Des experts du contenu (professeurs), des enseignants-praticiens, des collègues de travail.
Quoi soumettre aux experts ?	Les objectifs à atteindre, les caractéristiques des élèves cibles, les composantes du produit dans sa version initiale.
Comment procéder?	<ul style="list-style-type: none"> - Trouver les experts pour couvrir les deux champs suivants : contenu et adéquation au public ciblé. - Donner à chaque expert l'ensemble des objectifs à atteindre, une description des élèves visés et des composantes du prototype. - Indiquez à chaque expert les points à vérifier dans son champ d'expertise. <p style="text-align: right;">(Stolovitch et La Roque, 1983)</p>

4.3 La démarche d'ensemble

Comme nous l'avons déjà mentionné, dans le cadre de notre recherche qui vise à développer du matériel pédagogique, nous nous référons au modèle proposé par Stolovitch et La Roque (1983) pour procéder à une analyse du public ciblé, des besoins à combler, des conditions contextuelles et, enfin, des objectifs à atteindre.

4.3.1 Le public ciblé

Nous rappelons que l'intervention est conçue à l'intention d'élèves libanais (âgés d'entre 15 et 18 ans), d'ordre secondaire, qui devraient être aptes à lire et à comprendre les œuvres littéraires en L2. Comme nous l'avons mentionné au premier chapitre, ces élèves dont l'arabe est la L1, issus d'un milieu socioculturel défavorisé où les activités culturelles sont peu répandues, fréquentent une école publique située dans la Banlieue Sud de Beyrouth, et le français est, pour eux, uniquement, la langue qu'ils apprennent à l'école (Abou et Haddad, 1994). La langue de communication entre amis, à l'école, est évidemment l'arabe. Ces élèves suivent des cours de littérature arabe (poèmes, textes lyriques, philosophiques et narratifs) à l'école et maîtrisent l'arabe écrit. Cependant, un nombre important de ces élèves ne se sentent pas confiants dans leurs compétences en français et ne croient pas en l'importance des activités qu'on leur propose (Cheaib, 2004).

Les enseignants de l'école qu'ils fréquentent ne tentent pas de les responsabiliser ni de les sensibiliser à l'importance de la langue seconde. Cela les pousse à ne pas s'investir dans la connaissance de la langue et réduit, par conséquent, leur volonté de s'engager dans leurs études. Ces élèves éprouvent des difficultés à lire un texte littéraire en français et perçoivent l'écriture comme une tâche aussi difficile que la lecture (Cheaib, 2004).

Les élèves ciblés par notre recherche éprouvent des difficultés à exprimer leurs idées ou leurs connaissances à l'oral. Lors d'une discussion, ils

recourent à une langue métissée où l'arabe dialectal et le français se côtoient à l'intérieur d'une même phrase (Beydoun, 1993; Cheaib, 2004).

4.3.2 Les besoins

Les besoins ont été traités au chapitre 1. Il est toutefois important de rappeler que la scolarité de ces élèves se fait en français depuis le début et que le temps alloué au français (5 à 6 heures par semaine) équivaut à celui accordé à l'arabe. Les enseignants situent les difficultés de ces élèves à plusieurs niveaux, mais ce sont surtout **les difficultés d'ordre motivationnel, linguistique et culturel** qui sont les plus fréquemment mentionnées.

D'un point de vue linguistique, les élèves ciblés éprouvent plus précisément **des difficultés d'ordre syntaxique**. Ils ne prennent pas conscience des erreurs de structuration à l'intérieur des phrases. Ces erreurs s'expliquent par des problèmes générés par l'interaction arabe/français. L'élève libanais, qui ne maîtrise pas toutes les structures de la phrase française, emploie les structures de sa langue maternelle pour écrire la langue seconde (Abou et Haddad, 1994). D'autres **problèmes d'ordre lexical** appartiennent en propre à l'apprenti scripteur libanais : celui-ci va jusqu'à traduire littéralement certaines expressions de l'arabe en français.

Les obstacles à la lecture sont dus aussi à **l'incompréhension du texte littéraire par manque de références culturelles** (références géographiques, historiques, sociales). En langue seconde, les élèves ne voient pas l'utilité des textes littéraires qu'on leur propose de lire, textes

qui ne se rattachent pas à leur culture et dans lesquels ils ne se reconnaissent pas. Leurs besoins et leurs attentes culturels diffèrent en partie de ceux des élèves français ou québécois.

Ces élèves montrent une **désaffection pour les œuvres littéraires en français**. Certes, la lecture-plaisir, les activités libératrices ne sont pas méconnues, mais les enseignants mettent rarement en place ce mode de travail. Ils procèdent plutôt à un encadrement très fort qui laisse peu de place au développement de l'autonomie. En général, le choix des activités d'enseignement et d'apprentissage joue un rôle crucial dans la motivation des élèves (Viau, 1999). Les nouvelles méthodes axées sur l'apprenant et mises en application récemment au Liban n'ont pas réussi à éliminer les **activités traditionnelles** dictées par l'enseignant et qui ne sollicitent pas l'interaction et la participation des élèves. Ceux-ci, qui reçoivent passivement l'information et ne s'engagent donc pas cognitivement, se voient obligés, pour réussir le cours, d'écouter et de transcrire les connaissances fournies par l'enseignant.

Dans les lycées publics, les élèves ont **une opinion négative des cours de littérature**. À leurs yeux, celle-ci n'a aucun rapport avec ce qui les intéresse dans la vie. Ils accordent peu de valeur aux activités que l'enseignant leur propose, sous prétexte qu'elles sont ennuyantes. Ils ne perçoivent pas l'utilité de lire un texte littéraire et d'accomplir les activités qui s'y rattachent. Incapables d'accomplir les activités qu'on leur propose, ils jugent négativement leurs compétences en français et ne croient pas à leurs capacités.

Un nombre important de ces élèves ont des difficultés à comprendre un texte long en français. **Le manque de stratégies de lecture** entrave la compréhension globale et rend leur tâche démotivante. La lecture est uniquement perçue comme un ensemble d'idées précises qu'il faut dégager d'un texte.

4.3.3 L'analyse contextuelle

Le matériel didactique que nous développerons suppose le recours à des enseignants qui maîtrisent le français oral et écrit. Comme nous l'avons mentionné dans la problématique, les enseignants du secondaire détiennent des diplômes universitaires en langue et littérature françaises et sont censés maîtriser les rudiments de la langue française. La démarche que nous proposons dans le dispositif didactique ne suppose pas de la part des enseignants une formation à l'application. Une fois l'enseignant familiarisé avec la première séquence, il lui sera facile de travailler avec ses élèves les séquences suivantes. Le dispositif pédagogique proposé ne requiert pas d'équipement spécifique (technologique ou audio-visuel) ni d'aménagement physique. Il peut être utilisé dans différents lieux tels que la classe, la bibliothèque, etc. Sur le plan des horaires, il ne doit pas dépasser une période de cinq heures par semaines pendant dix semaines.

4.3.4 L'analyse des objectifs pédagogiques

L'analyse des objectifs pédagogiques permet d'identifier les connaissances à construire et les savoir-faire à développer par les élèves ciblés. Nous identifierons le but général de notre projet ainsi que les objectifs spécifiques.

Le but général : Aider l'élève à mieux lire et comprendre un texte littéraire ; susciter sa motivation pour la lecture.

Les objectifs spécifiques visent à amener l'élève à :

- développer son goût pour la lecture ;
- développer ses compétences en lecture (construire des stratégies de lecture) ;
- développer ses compétences communicatives ;
- développer, par la lecture d'un texte littéraire, des savoirs littéraires : appréhender le schéma du récit ; construire les personnages ; identifier les voix narratives ;
- favoriser le travail d'interprétation ;
- développer des savoirs culturels : construire des connaissances sociohistoriques sur le référent du texte ; établir des liens intertextuels entre l'œuvre à lire et des textes de référence.

4.3.5 L'esquisse du prototype

Nous avons jugé préférable de placer en annexe (Annexe, III) la première version de prototype, en raison de son ampleur. Il convient toutefois, selon Stolovitch et La Roque (1983), d'identifier la méthode, les moyens pédagogiques ainsi que le matériau qui conviennent le mieux à la satisfaction des besoins et qui sont à la base de notre prototype.

4.3.5.1 Le choix de la méthode et des moyens pédagogiques

À partir des informations recueillies dans les étapes précédentes, il nous semble essentiel de construire un dispositif didactique pour faire lire un roman dans une classe de FL2. La démarche d'enseignement-apprentissage pour laquelle nous optons est axée sur l'apprenant. Ce qui sous-tend chacune des activités proposées, c'est la volonté de ménager à l'élève le rôle de constructeur de sens. Dans toutes les séquences que nous proposons, l'activité des élèves est prioritaire par rapport au rôle de l'enseignant. Que ce soit dans des échanges oraux, des argumentations personnelles ou des commentaires écrits, le fait d'être actif est valorisé. L'enseignant agit à la fois comme guide et comme facilitateur.

La démarche s'inspire des modèles théoriques de la motivation et de l'apprentissage stratégique, décrits dans le cadre conceptuel. À l'intérieur du dispositif didactique, nous adoptons des démarches de libération afin de développer et de maintenir la motivation des élèves et de modifier leur attitude vis-à-vis de la lecture d'un texte littéraire en FL2. À travers toutes les séquences didactiques que nous proposons, nous mettons l'accent sur la construction des capacités de base du lecteur. Nous sensibilisons les élèves à l'utilisation des stratégies de lecture ainsi qu'à la verbalisation des processus cognitifs sous-jacents à l'activité de lecture.

Nous accordons également une place privilégiée aux activités d'expression orale et écrite. L'approche communicative est au cœur du dispositif didactique. Pour développer les compétences communicatives des apprenants, nous misons sur des activités qui favorisent les interactions

entre eux. Les diverses séquences articulent des activités de lecture et d'écriture, tout en faisant place aux activités linguistiques.

Tout au long du dispositif didactique, nous tentons de cibler les aspects essentiels du roman, notamment les personnages, la structure du récit et les voix narratives. Au fil de la lecture, nous recourons à des principes didactiques susceptibles de favoriser une lecture littéraire. Les activités conçues activent le processus interprétatif de l'élève et autorisent une lecture intertextuelle.

Nous guidons les élèves dans leur compréhension en procédant par étapes successives. Nous optons pour une lecture en trois étapes : la prélecture, la lecture et après la lecture (Cornaire, 2001; Boucher, 2001). Le dispositif didactique comporte donc trois parties : des séquences didactiques préparatoires à l'étude du roman, des séquences didactiques réalisées pendant la lecture et enfin des séquences didactiques réalisées après la lecture.

Voici les étapes à suivre, dans l'ordre, à l'intérieur de chacune des séquences didactiques :

- É1 : activation de la motivation
- É2 : activation des connaissances antérieures
- É3 : facilitation procédurale
- É4 : utilisation des stratégies de lecture
- É5 : annonce des consignes pour réaliser la tâche
- É6 : exécution de la tâche
- É7 : consolidation des savoirs construits
- É8 : retour métacognitif sur l'activité de lecture
- É9 : évaluation de la compétence visée
- É10 : retour de l'élève sur ses apprentissages.

4.3.5.2 Le choix du matériau de base *Le rocher de Tanios*

Nous avons choisi d'étudier un auteur d'origine libanaise, appartenant à deux cultures et à deux pays, ayant privilégié le français à l'arabe, sa langue maternelle, pour l'écriture de ses œuvres. Notre choix s'explique par plusieurs raisons.

Les critères de choix du roman dépendent étroitement du public ciblé. D'abord, le roman, *Le rocher de Tanios*, correspond à l'âge des apprenants (le héros est un adolescent qui a le même âge que les élèves), à leur niveau de scolarité, à leur connaissance de la langue française, ainsi qu'à leurs besoins et intérêts (Porcher, 1980; Richterich, 1985) : un texte en FL2 sur le lieu d'origine des élèves tient compte des intérêts et des connaissances de ces derniers et leur permet de vivre une expérience d'apprentissage motivante (Ouellet, 2001).

Notre premier réflexe d'enseignante a été de rechercher le familier et l'accessible. Les obstacles à la lecture sont souvent dus, en premier lieu, à des raisons culturelles : l'origine culturelle de la fiction a des effets plus importants sur la compréhension que le niveau de complexité linguistique du texte. Par ailleurs, l'élève libanais a besoin de se retrouver dans l'intimité d'une culture à laquelle il s'identifie (Collès, 1996). Par opposition aux romans français, québécois ou africains qui le renverraient à des réalités étrangères, où le dépaysement serait évident à travers les noms propres, les usages et les coutumes, *Le rocher de Tanios* est susceptible d'épargner à l'élève de FL2 un choc culturel (Cicurel et

Moirand, 1990; Leenhardt, 1997; Levécot, 2000). Les obstacles culturels levés, l'élève réussira à s'engager dans la lecture et, par conséquent, à développer ses compétences communicatives et socioculturelles.

L'œuvre de Maalouf est représentative d'une mentalité collective. Le roman choisi véhicule des valeurs culturelles partagées par les membres de la communauté libanaise : façon de parler, de penser, de travailler, de réagir à l'égard de l'adultère et de grands événements tels que la mort ou la naissance. La reconnaissance de ces valeurs, comme étant les siennes, permet au lecteur de se construire une identité culturelle. Pour ces raisons, nous croyons que *Le rocher de Tanios* est susceptible de favoriser le développement du sentiment d'appartenance nationale, dans une société multiconfessionnelle où, selon Ghosn-Sweydane (1997, p. 75), dans son article « *L'enfant de sable* lu du Liban », l'école reflète les modèles culturels propres à sa communauté et où le pluralisme culturel est vécu « comme une somme de richesses, mais aussi de tensions ».

Rappelons ici qu'avec *Le rocher de Tanios*, Maalouf a obtenu le prix Goncourt en 1993. Le roman possède donc des qualités littéraires reconnues par de nombreux spécialistes. Dense et polysémique, l'œuvre de Maalouf s'ouvre sur l'intertextualité. Lié à une époque, à une Histoire et à une société, le roman choisi entretient avec les œuvres qui lui sont antérieures (*Du Temps de l'Émir* de Fouad Albustani, *Les ailes brisées* de Khalil Gibran) un véritable dialogue, et son enseignement constitue donc un moyen d'établir des liens intertextuels avec ces œuvres.

Les thèmes traités dans le roman (l'amour, l'adultère, la discrimination ou les privilèges féodaux, la révolte, la peine de mort, la religion) rejoignent les goûts des élèves (Laflamme, 2004). En ce qui a trait à l'intrigue, elle est susceptible de plaire aux élèves, étant donné que le protagoniste est un jeune adolescent qui, par son courage, suscite l'admiration. Tanios cristallise une pensée révolutionnaire : il transgresse et défie les normes traditionnelles, refuse de s'y soumettre et dénonce les privilèges féodaux qu'il trouve discriminatoires. S'impose ainsi, au fil du texte, l'image d'un Tanios novateur et contestataire.

En outre, l'analyse du récit ou des personnages pourrait déboucher sur des activités langagières (débat, discussion, jeu de rôles, production écrite) qui prennent appui sur une question ou un problème social controversé abordé dans le roman et pour lequel des solutions diverses sont possibles. Par exemple, susciter un débat sur l'abolition de la peine de mort, parce que la décapitation de Tanios constitue une étape importante de la structure du récit, pourrait faire l'objet d'une activité enrichissante qui contribue à développer les compétences langagières des élèves.

4.3.6 La vérification auprès d'experts

La première version du prototype (Annexe, III) a été soumise à des experts qui en ont fait une lecture critique. Leurs commentaires et leurs suggestions nous ont permis de modifier la structure et le contenu pour en produire une deuxième version. Nos critères de sélection retenus pour les experts dépendent étroitement des recommandations de Stolovitch et La Roque (1983).

L'experte A retenue est à la fois « experte-matière et experte de la population cible » (Stolovitch et La Roque, 1983, p. 152). Elle est consultante en éducation et en ingénierie de l'enseignement du français L2, à l'Université libanaise à Beyrouth. De plus, elle a une large expérience en enseignement du français L2 : elle a enseigné le FL2 dans des établissements scolaires et universitaires libanais. Elle est donc en mesure de juger de l'adéquation et du niveau de difficulté du dispositif par rapport au niveau des élèves. Voici les deux points sur lesquels elle est appelée à se prononcer dans son champ d'expertise: l'adéquation du matériel à la population cible et le contenu.

Les expertes B et C sont des didacticiennes, professeures dans des universités québécoises, spécialistes de l'enseignement-apprentissage de la lecture littéraire. Elles ont contribué à bonifier les résultats de cette recherche, grâce à leurs lectures critiques et à leurs commentaires. Elles sont appelées à se prononcer sur le contenu et à proposer des modifications.

Évidemment, nous avons donné à nos expertes une description des objectifs du dispositif didactique, des élèves ciblés et des composantes du prototype.

4.3.6.1 Les décisions

Les opinions de nos expertes sont contrastées voire opposées, comme le montrent leurs commentaires (Annexe IV) : alors que les expertes A et B apprécient le plan d'intervention et le trouvent exhaustif, voire même excessivement développé, l'experte C demande une analyse plus poussée

dans certaines séquences et recommande d'ajuster la démarche adoptée dans celles-ci. Dans ces conditions, satisfaire aux recommandations de nos expertes nous semble une tâche ardue, mais non impossible.

Nous pensons qu'il serait inapproprié de proposer des activités qui visent à une analyse plus approfondie de l'œuvre, dans une classe de français langue seconde. Pourtant, nous acceptons de réduire le nombre de séquences et de bannir les séquences sept et neuf que l'experte C a qualifiées de pseudo-séquences. Pour consolider notre plan, il conviendrait, comme le propose l'experte C, de ne formuler que des remarques générales sur la motivation et non d'en faire une étape. La motivation sera activée d'une séquence à une autre par un choix d'activités stimulantes et bien enchaînées. De plus, nous intégrons les deux parties "Facilitation procédurale" et "Exécution de la tâche" à la tâche elle-même. Enfin, nous considérons la 4^e étape "Utilisation des stratégies de lecture" ainsi que la 10^e étape "Retour de l'élève sur ses apprentissages" comme des étapes trans-séquentielles et nous déplacerons la 3^e séquence "Décrire la structure du récit" pour qu'elle soit exécutée après la lecture, comme l'experte C nous l'a suggéré. L'experte C nous a aussi suggéré d'ôter ou de modifier certains objectifs qui, selon elle, ne le sont pas. Nous rappelons que la version initiale du prototype est présentée en annexe.

Voici donc une comparaison entre les étapes de chaque séquence dans la 1^e version et dans la nouvelle version du dispositif d'intervention.

Tableau VII - Comparaison entre la 1^e version et la 2^e version du dispositif didactique

Les étapes séquentielles dans la 1^e version	Les étapes séquentielles et trans-séquentielles dans la 2^e version
<ul style="list-style-type: none"> -É1 : activation de la motivation -É2 : activation des connaissances antérieures -É3 : facilitation procédurale -É4 : sensibilisation à l'utilisation des stratégies de lecture -É5 : annonce des consignes pour réaliser la tâche -É6 : exécution de la tâche -É7 : consolidation des savoirs construits -É8 : retour métacognitif sur l'activité de lecture -É9 : évaluation de la compétence visée -É10 : retour de l'élève sur ses apprentissages. 	<ul style="list-style-type: none"> -É1 : activation des connaissances antérieures -ÉTS (étape trans-séquentielle: enseignement des stratégies de lecture -É2 : la tâche -É3 : prolongement de la tâche -ÉTS (étape trans-séquentielle) : retour de l'élève sur ses apprentissages -É4 : évaluation de l'habileté

Le tableau VII met en relief les modifications qu'a subies le dispositif didactique, à la suite des suggestions des experts. Cela fait, nous présenterons le prototype dans sa version finale, dans le chapitre suivant.

Dans ce chapitre, nous avons décrit de façon aussi complète que possible un modèle opérationnel, fondé sur la recherche-développement, approprié pour concevoir un dispositif didactique. Nous espérons avoir montré que la recherche-développement est une démarche fondamentale pour tout chercheur qui désire concevoir un produit pédagogique. Dans ce type de recherche, nous l'avons vu, une analyse du public ciblé, de ses besoins et du contexte d'apprentissage s'avère une étape incontournable pour

déterminer la forme du produit pédagogique à développer. Le concepteur soumet son produit à des experts qui vérifient sa qualité et sa valeur et l'ajuste en fonction des recommandations de ces derniers. À cet effet, le modèle de Stolovitch et La Roque a été décrit. Tel que recommandé par ce modèle, nous avons procédé à une analyse des besoins et nous avons pu constater que les élèves libanais éprouvent des difficultés à lire et à comprendre un texte littéraire en FL2. Partant des besoins des élèves, nous avons proposé un modèle d'intervention afin d'aider les élèves à surmonter leurs difficultés. Nous aimerions enfin souligner trois enjeux qui nous paraissent particulièrement importants pour l'intervention didactique : le premier consiste à développer le goût des élèves pour la lecture; le deuxième consiste à sensibiliser les élèves à l'utilisation des stratégies de lecture; le troisième consiste à aider l'élève à développer des savoirs culturels et littéraires. La vertu de l'intervention, au-delà de pratiques traditionnelles que l'on peut rencontrer dans les écoles publiques libanaises, est d'intégrer les avancées de recherche en psychologie cognitive.

Pour terminer, signalons que ce dispositif repose sur trois postulats qui pourraient être considérés comme des limites méthodologiques : 1) dans le but de motiver les élèves libanais, nous avons choisi un roman qui traite du Liban ; 2) pour enseigner le français L2, en conformité avec le programme d'études libanais, nous avons opté pour une œuvre littéraire et 3) nous avons privilégié l'apprentissage de la L2 par imprégnation plutôt que par un enseignement explicite.

Chapitre 5 : LE DISPOSITIF DIDACTIQUE

Ce chapitre présente la version finale du dispositif didactique, qui a pour objet la lecture du texte littéraire. À des fins didactiques, et comme nous l'avons signalé dans le cadre conceptuel, il convient de créer un climat adéquat, de motiver les élèves, d'où la nécessité de présenter quelques principes susceptibles de stimuler leur intérêt pour la lecture. En outre, face à un apprentissage aussi complexe que celui de la lecture – qui ne se réduit pas à la reconnaissance de lettres et de mots – et parce qu'il mobilise des compétences cognitives que nous supposons être en amont de la capacité à lire, et nécessite une évaluation formative pour découvrir où et en quoi un élève éprouve de difficultés, en vue de lui proposer une solution, deux étapes trans-séquentielles s'imposent dans le dispositif didactique: l'enseignement des stratégies de lecture et le retour sur les apprentissages. Ces invariants méthodologiques (étapes trans-séquentielles) constituent l'armature du dispositif didactique.

Avant de présenter les différentes séquences didactiques dont est composé le dispositif, nous exposons, d'abord, quelques remarques générales sur la motivation, qui se sont concrétisées dans les activités et auxquelles l'enseignant pourra puiser pour stimuler l'envie de lire. Suivent les deux étapes trans-séquentielles du dispositif didactique: modalités générales qui assurent sa cohérence et permettent, d'une part, d'enseigner les stratégies de lecture de façon explicite et, d'autre part, de faire le retour métacognitif sur les apprentissages, à la fin de chaque séquence. Enfin, nous présentons les différentes séquences du dispositif didactique qui traitent de la lecture du texte littéraire. Dans chaque séquence, nous décrivons les objectifs, le matériel didactique, les tâches ainsi que les modalités d'exécution.

Suivront les avantages et les limites du dispositif d'intervention, à la fin du chapitre.

5.1 Quelques principes pour susciter l'intérêt pour la lecture

Comment développer une attitude positive face à la lecture de l'œuvre? Pour y parvenir, nous avons sélectionné certains principes actualisés dans les activités du dispositif didactique. Dans chacune des séquences d'apprentissage, l'enseignant recourt à quelques-uns de ces principes, particulièrement ceux qui lui paraissent les plus adéquats pour la tâche qu'il exige de ses élèves (Viau, 1999).

- **Faire comprendre aux élèves l'utilité de lire un texte littéraire :** Avant d'aborder l'œuvre, l'enseignant questionne les élèves pour souligner l'importance de la lecture d'une œuvre littéraire en tant que moyen de connaissance et de divertissement et exprime le plaisir qu'il ressent lorsqu'il lit. Il prévoit des moments de parole libre sur le paratexte ainsi que de confrontations d'avis personnels : ainsi, l'élève se forme une image de l'univers de l'histoire et anticipe sur ce qui va se passer. L'analyse du paratexte constitue une occasion pour rapprocher le texte des élèves en leur montrant à quel point celui-ci rejoint leurs goûts et intérêts.

- **Amener les élèves à porter un jugement sur la valeur de l'activité :** Après la présentation du contenu de l'activité et des objectifs à atteindre, l'enseignant demande aux élèves de s'interroger sur les connaissances et les savoir-faire que l'activité leur permet d'acquérir : les bénéfices à court terme qu'elle peut apporter, aussi bien que les gratifications à long terme. Il convient d'amener les élèves à découvrir la dimension affective de la

lecture en tant que moyen pour susciter l'imagination et l'émotion du lecteur.

- **Donner de l'attention à tous les élèves, les forts et surtout les faibles, dès le premier cours** : L'enseignant devrait interroger souvent les élèves faibles, encourager leur participation et approuver leurs commentaires. Un enseignant qui stimule les élèves faibles à travailler et les félicite quand ils réussissent une tâche, contribue à développer leur estime de soi.

- **Favoriser une évaluation centrée sur le processus d'apprentissage** : L'enseignant informe les élèves, dès le premier cours, que l'évaluation, loin d'être axée sur la performance, est centrée sur le processus d'apprentissage. Elle permet de mettre en évidence les progrès réalisés par l'élève ainsi que les points à améliorer.

- **Proposer aux élèves, avant de commencer la lecture, une question-problème qu'ils ne peuvent pas résoudre immédiatement** : Par exemple, une question-problème sur l'identité du personnage du père de Tanios dynamise l'apprentissage, parce qu'elle place l'élève face à un enjeu intellectuel susceptible de stimuler son engagement cognitif.

- **Stimuler l'appétit par la lecture de passages situés au début du roman** : Pour aider le lecteur de FL2 à s'investir, dès les premières pages, dans la lecture de l'œuvre, il convient de lire les premiers chapitres du roman en classe et d'interrompre ensuite la lecture après l'exposition de la situation initiale. Le suspense ainsi créé tient le lecteur dans l'attente de ce qui va se passer (Thérien, 1997).

- **Fournir un découpage du roman avec un calendrier de lecture** : Le découpage du texte est fondé sur un critère de longueur. Plutôt que de donner tout le texte à lire, l'enseignant fournit un calendrier avec un découpage du roman. Des échanges courts et réguliers permettent d'éliminer les obstacles qui entravent la poursuite de la lecture. Ainsi les élèves qui ont mieux compris renseignent leurs condisciples les moins habiles.

- **Commencer son cours par une anecdote pour éveiller l'intérêt des élèves pour le roman** : Par exemple, l'enseignant s'inspire du titre de l'œuvre qu'il veut faire lire à ses élèves pour raconter une petite histoire drôle ou une anecdote aux élèves (Viau, 1999). Voici un exemple d'une anecdote que nous avons inventée et qui pourrait être racontée avant de commencer la lecture de l'œuvre de Maalouf, *Le rocher de Tanios*.

Autrefois, le nom Tanios était très populaire au Liban. Dans le roman, il s'agit d'un Tanios surnommé Kichik. Celui-ci nous rappelle un autre Tanios surnommé par ses voisins Orkoub (personnage historique réputé menteur). Voici sa petite histoire : Tanios, un paysan originaire de La Montagne, rentre à la maison et trouve sa femme en train de pleurer. Il lui demande :

- Qu'est-ce qui se passe?

- Je suis la risée du village. On m'appelle la femme d'Orkoub, parce que tu n'arrêtes pas de mentir.

- Ah! Chérie, j'ai essayé plusieurs fois d'arrêter de mentir, mais je n'ai jamais réussi.

Tanios demande à sa femme de lui faire un clin d'œil à chaque fois qu'il ment, pour l'aider à arrêter de mentir.

Le lendemain, assis avec ses amis, Tanios décrit à ces derniers le gratte-ciel qu'il a vu à la ville.

- Il touchait aux nuages, je gage qu'il est composé de trois milles étages ou plus.

Sa femme lui fait signe d'arrêter. Tanios, ravi, ajoute : « mais sa largeur mesurait moins qu'un mètre ».

- **Étayer la compréhension des élèves faibles** : Pour aider les élèves qui lisent lentement ou qui ont de la difficulté à comprendre ou à finir l'œuvre, l'enseignant peut élaborer des parcours de lecture individualisés : il remplace certains passages par des résumés et raccourcit ainsi l'œuvre qui, néanmoins, doit conserver son unité et sa cohérence.
- **Donner des stratégies et laisser des choix** : Pour agir sur la perception de contrôlabilité de la tâche par les élèves, l'enseignant :
 - les aide à développer des stratégies cognitives et métacognitives;
 - leur laisse le choix de lire ce qu'ils aiment, ce qui permet à l'élève de choisir parmi un éventail d'activités (textes, longueur, etc.) ;
 - leur laisse le choix de travailler seuls ou à deux.

En terminant, rappelons que les goûts des élèves pour la lecture d'une œuvre littéraire peuvent se développer; ce développement tient d'une certaine manière à l'intérêt et à la capacité de l'enseignant à présenter des activités signifiantes et productives qui répondent aux besoins des élèves. Cela fait, nous décrirons chacune des étapes trans-séquentielles du dispositif didactique.

5.2 Deux étapes trans-séquentielles

Afin que les sept séquences soient construites selon une progression véritable et que le dispositif didactique soit cohérent, nous donnons à l'enseignant, une fois pour toutes, des invariants méthodologiques. Ceux-ci sont de deux types : les stratégies de lecture enseignées avant, pendant ou après la lecture d'un texte, et le retour métacognitif sur les apprentissages, effectué à la fin de chaque séquence, avant l'évaluation.

5.2.1 L'enseignement des stratégies de lecture

Avant et pendant la lecture des extraits de textes, l'enseignant sensibilise les élèves à l'utilisation des stratégies de lecture. Cet apprentissage des stratégies se réalise par des interactions entre enseignant et élèves d'une part, et élèves et élèves, d'autre part. Il s'agit d'inviter l'élève à expliciter les stratégies à mettre en œuvre pendant la lecture, pour déterminer dans quelle mesure il exerce un contrôle sur sa propre compréhension, de le rendre actif lors de la lecture du texte et de favoriser son autonomie. L'échange se déroule en plusieurs étapes : d'abord, l'enseignant définit la stratégie à enseigner, rend explicite à l'élève son utilité, illustre concrètement, à partir d'un exemple, comment l'utiliser, guide les élèves dans son utilisation et leur offre l'occasion de l'appliquer dans de nouveaux contextes; après cette démonstration faite par l'enseignant, les élèves, chacun à leur tour, prennent en charge l'échange sur les autres passages du texte. Le but de cette étape est de formuler à haute voix les problèmes de lecture et de les résoudre de manière interactive. Les élèves apprennent à utiliser une seule stratégie par séquence. Voici comment l'enseignant illustre chacune des sept stratégies que les élèves mettront en pratique, pendant les sept séquences didactiques.

1- Comment faire des prédictions à partir du paratexte? Avant la lecture du roman, l'enseignant explore avec les élèves leurs connaissances antérieures. Se posent alors les questions suivantes : « De quoi est-il question exactement? Quelles sont les informations présentées? Qu'est-ce que je connais déjà par rapport aux informations présentées dans le paratexte? À quoi le titre et l'illustration me font-ils penser? ». Ensuite,

l'enseignant fait la démonstration de la façon dont il révise ses prédictions qui pourraient être inexactes. Il illustre à l'élève comment chercher des preuves pour réfuter ou confirmer sa prédiction (Beck, 1989).

2- Comment trouver les idées principales dans un texte? Après la lecture, l'enseignant demande aux élèves à quoi peut servir, à leur avis, de trouver les idées principales dans un texte, en tant que stratégie qui permet de se rappeler des informations importantes du texte et qui sera utile pour les travaux de sciences humaines et de sciences de la nature. Ensuite, il donne une démonstration des différentes façons de dégager les idées principales d'un texte : il montre aux élèves comment trouver le sujet de chaque paragraphe, comment lire le texte pour voir ce qui est dit du sujet. Il détermine les endroits où se trouvent les informations les plus importantes et où l'élève doit porter son attention, et reprend les éléments essentiels que celui-ci devrait intégrer à ses connaissances. Il sensibilise les élèves aux différences entre «idée principale» et «idée secondaire» et leur montre non seulement comment sélectionner l'idée principale, mais également comment formuler sa propre idée principale. Pour chaque phrase qui ne renferme pas l'idée principale du paragraphe, il justifie aux élèves pourquoi la phrase ne résume pas l'idée principale du paragraphe. Enfin, il invite l'élève à compléter une grille sémantique qui comporte autant de colonnes que les idées principales du texte (Afflerback, 1987).

3- Comment remédier à une perte de compréhension? Pendant la lecture, l'enseignant expose la réflexion qu'il se tiendrait intérieurement pour résoudre le problème. Il identifie la source de ses difficultés (un mot, une idée) et passe à la stratégie à utiliser pour régler le problème : il doit

lire les mots qui entourent le mot difficile, faire des prédictions sur ce mot à partir du contexte, consulter un ami ou se servir du dictionnaire. Ensuite, il fait part aux élèves de la stratégie qu'il utilise lorsque le problème de compréhension concerne l'idée : il s'agit de relire le texte, d'examiner le titre, de se poser des questions de clarification, de redire le texte dans ses propres mots, de confronter sa lecture aux lectures des autres (Irwin, 1986; Giasson, 1990).

4- Comment faire des inférences? L'enseignant fournit un exemple :

Lamia ressentit les premières nausées. Elle était mariée depuis près de deux ans, ses proches s'inquiétaient de voir son ventre encore plat, et envisageaient d'en appeler aux saints et aux herbes pour dénouer le sort» (Maalouf, 1993, p. 45).

Il lit le texte et pose la question d'inférence : «Qu'est-ce que le narrateur nous annonce?». Il identifie les mots qui lui servent d'indices pour élaborer l'inférence. Ensuite, il énonce l'inférence et la justifie (Johnson et Johnson, 1986).

5- Comment intégrer les nouvelles connaissances? Après avoir discuté avec les élèves de la valeur des nouvelles connaissances (par exemple, identifier les voix narratives), l'enseignant fait la démonstration pour les élèves de la façon dont il relie l'information contenue dans le texte à ses connaissances antérieures (ce qu'il sait sur le narrateur, l'auteur, etc.) et dont il dégage ce qui est important dans la tâche. Enfin, il pense, à haute voix, à des contextes de transférabilité de ces connaissances (Tardif, 1997).

6- Comment pratiquer la technique du rappel du récit ? L'enseignant explique la stratégie aux élèves et leur montre son efficacité pour

développer des habiletés à raconter et pour vérifier leur compréhension du récit. À partir de la lecture d'un court texte à haute voix, il fait le rappel du texte dans ses propres mots pour illustrer comment utiliser la stratégie en suivant le schéma narratif. Ensuite, il guide le rappel du récit à partir de questions portant sur chacune des étapes de ce dernier (Qui est le personnage principal du roman ? Où et quand passe l'histoire ? À quel problème le personnage principal fait-il face ? Quelle est sa réaction face au problème ? Le problème a-t-il été résolu ? Comment ? Quelle est la fin de l'histoire ?). Les élèves pratiquent la stratégie en équipe. Enfin, l'enseignant les sensibilise à l'utilité de la stratégie et les invite à se souvenir d'une autre histoire pour faciliter le transfert de la stratégie dans un autre contexte (Koskinen, Gambrell, Kapinus et Heathington, 1988; Denhière et Baudet, 1992).

7- Comment interpréter une phrase? L'enseignant explique comment identifier un problème d'interprétation dans un texte. À partir d'un exemple, un proverbe (*Mettre la charrue devant les bœufs ; les chiens aboient, la caravane passe*) ou une expression (*Je ne suis pas dans mon assiette*), il met en évidence les deux sens de la phrase. Il explore sa mémoire culturelle pour alimenter son processus interprétatif : il montre aux élèves les liens qu'il établit entre le proverbe et ses connaissances acquises hors de la discipline (le français). Il énonce son interprétation et la justifie (Tauveron, 1999).

5.2.2 Retour de l'élève sur ses apprentissages

À la fin de chaque séquence didactique, avant de procéder à une évaluation formative, et afin de permettre aux élèves de porter un regard critique sur

leur lecture et d'acquérir des habiletés métacognitives, l'enseignant leur remet une grille d'autoévaluation où chacun est appelé à faire des commentaires sur ce qu'il a fait et sur la façon dont il s'y prend pour gérer son apprentissage. La grille que nous proposons est inspirée des travaux de Morissette (1997).

Tableau VIII - La grille inspirée de Morissette

Grille d'évaluation
<p>J'inscris dans la marge de mon travail :</p> <ul style="list-style-type: none"> - ce que j'ai compris : caractéristiques des personnages... - ce qui m'a posé problème : mots, expressions, phrases... - ce que j'ai cherché à réussir de façon particulière; - ce que j'ai fait pour tenter de remédier aux difficultés éprouvées; - mots ou nouvelles expressions que je retiens.

5.3 Le dispositif didactique dans sa version finale

Comme nous l'avons mentionné dans le chapitre précédent, le dispositif d'intervention adopté comporte trois séries de séquences : des séquences préparatoires à l'étude du roman, des séquences réalisées pendant la lecture et des séquences accomplies après la lecture (Cornaire, 2001).

5.3.1 Deux séquences didactiques préparatoires à la lecture du roman

Deux séquences composent cette partie et visent à stimuler l'envie de lire *Le rocher de Tanios*. Après une présentation des habiletés, puis des

objectifs de la séquence et du matériel requis, nous exposons les quatre étapes du déroulement de l'activité (É1, É2, É3, É4).

5.3.1.1 Analyser le paratexte

Habiletés travaillées en communication orale et écrite

- Lire et exprimer l'idée qu'évoque le paratexte
- S'exprimer oralement en utilisant l'écrit.
- Écouter autrui.
- S'exprimer et informer quelqu'un sur une œuvre littéraire.

Objectifs d'apprentissage

- Repérer les indices qui permettent d'imaginer l'univers de l'histoire, et les expliciter.
- Formuler des prédictions sur l'univers du roman.
- Justifier les prédictions émises.

Matériel

La première de couverture, la deuxième de couverture, la dédicace, la table des matières et la quatrième de couverture du roman, *Le rocher de Tanios* d'Amin Maalouf.

1. É1 : Activation des connaissances antérieures

L'objectif de cette étape est de faire définir ce qu'est un roman historique. Au cours de leur scolarité, les élèves ont eu l'occasion de lire des romans, du moins en arabe, et ils ont une idée, plus ou moins précise, de ce qu'est

un roman. Ils sont ici invités à mobiliser leurs représentations à propos du genre romanesque, particulièrement le roman historique. « Le roman historique est... », tel est l'énoncé que l'enseignant invite les élèves à compléter individuellement et à lire ensuite à leurs pairs. Pour alléger la tâche des élèves en difficulté, l'enseignant leur demande de définir le roman historique à partir d'un champ lexical construit par le groupe-classe. Il note au tableau ce que les élèves associent aux termes "roman historique" et les invite à élaborer leur définition à partir des mots fournis.

Pour rendre l'activité moins abstraite, il convient d'alimenter la réflexion des élèves par la manipulation et l'observation d'un ensemble de romans (romans d'aventures, de science-fiction, historiques, policiers) français, arabes ou traduits de l'arabe en français. Par exemple, des romans de Maalouf, de Nerval ou de Malraux. Regroupés en équipes de quatre, les élèves vont choisir un roman et le présenter à leurs pairs. Le but d'une telle activité est de leur faire concevoir des critères de classification littéraire.

Classez les romans suivant leur genre. Dégagez les traits distinctifs de chaque genre. Qu'est ce qui fait de tel texte un roman historique? Quels sont les traits distinctifs qui vous engagent à croire qu'il s'agit d'un roman historique?

Une fois écoulé le temps prévu, l'enseignant note au tableau les caractéristiques proposées. Les élèves élaborent ensemble une définition du roman historique. Enfin, pour les rendre conscients de l'utilité de la lecture, à partir de questions, les élèves sont amenés à s'interroger sur les

connaissances et les savoir-faire que la lecture d'un roman leur permettra d'acquérir.

1. É2 : La tâche

L'objectif de cette étape est de susciter l'intérêt des élèves pour le sujet de l'œuvre. Les quatre consignes, données par l'enseignant, sont présentées dans le tableau suivant.

Tableau IX – Stimuler l'intérêt pour le sujet de l'œuvre (les consignes)

D	<p>Les consignes</p> <ul style="list-style-type: none"> - Émettez des prédictions sur le contenu du roman. Pour ce faire, sans ouvrir le livre, observez la première de couverture en tenant compte du titre et de l'image. Notez vos prédictions par écrit et justifiez-les en établissant une liste des détails que vous avez retenus. - Lisez ensuite attentivement la table des matières et la 4^e de couverture et dites si elles correspondent aux prédictions de lecture que vous avez faites. Justifiez votre réponse. - Vérifiez vos prédictions : explicitez les indices qui ont été utilisés pour ce faire. - Réalisez une affiche où vous décrivez les procédures utilisées pour faire des prédictions sur le texte.
U	
R	
É	
E	
30 mn	

Voici maintenant les modalités d'intervention retenues afin de stimuler l'intérêt des élèves pour le sujet de l'œuvre.

**Tableau X - Stimuler l'intérêt pour le sujet de l'œuvre
(les modalités d'intervention)**

Les modalités d'intervention

Les différents moments de la réalisation de la tâche s'ordonnent ainsi :

1 - Observation du paratexte.

2- Travail en petit groupe : S'appuyer sur des indices (iconiques et linguistiques), échanger les découvertes, formuler des prédictions. Processus de justification, consensus ou opposition.

3- Retour en grand groupe : Discussion et correction. Oral d'explication de la démarche adoptée et discussion autour des indices relevés et des prédictions émises.

4- Travail en petit groupe : Réaliser une affiche pour faire une rétroaction sur l'activité réalisée : « Qu'est-ce qui nous a aidés à émettre des prédictions sur le texte ? ». Pas de consigne précise sur la réalisation de l'affiche : les élèves ont la liberté de travailler comme ils le décident et en discutent. Verbalisation sur de l'écrit à produire.

5- Retour en grand groupe : Comparer les affiches produites par les différents groupes, expliquer la démarche suivie, verbaliser sur le texte produit.

Les différentes phases de la tâche font alterner différentes situations d'énonciations dans le cadre d'interactions en petit groupe et en classe entière, et conduisent les élèves à utiliser des conduites discursives variées dans des moments où la tâche s'organise autour d'une discussion orale et des moments où elle s'organise à partir de l'écrit. La succession des étapes fait alterner des moments de verbalisation sur le texte à produire. L'affiche produite permet de rendre compte du travail de chaque groupe et surtout des interactions orales à l'intérieur du groupe. Elle soutient, dans la phase finale, les explications et les discussions entre les différents groupes, puis la présentation devant la classe de la démarche suivie.

Dans ce contexte, le rôle de l'écrit est de préparer, de soutenir et de structurer les échanges oraux des élèves : argumentations orales pour émettre des prédictions sur le roman, explicitations des indices repérés, récapitulation des procédures utilisées à partir de l'affiche. L'affiche joue un rôle de mémoire par rapport à un oral plus ou moins défaillant en L2. L'écrit, en interaction avec l'oral, sollicite chez l'élève une attitude réflexive. Les textes produits ne sont pas finalisés dans une forme textuelle précise et ne font pas l'objet d'une évaluation. Ils autorisent une expression écrite libre et non imposée et favorisent des avancées cognitives.

1. É3 : Prolongement de la tâche

L'objectif de cette étape est d'anticiper sur l'univers du roman. Comprendre un récit, c'est, entre autres, être capable de construire l'univers de l'histoire dans lequel la lecture nous entraîne. Les informations explicites ainsi que les informations déduites des indices que comporte le paratexte doivent permettre à l'élève de répondre à quelques questions essentielles (tableau XI).

Tableau XI - Construire l'univers de l'histoire

<p>D U R É E</p>	<p>Voici les questions :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- Quand l'action se passe-t-elle? Justifiez votre réponse. 2- Où l'action se passe-t-elle? Justifiez votre réponse. 3- Qui est le personnage principal? Que savez-vous de lui? Justifiez votre réponse. 4- Selon vous, qui est "l'homme aux ailes brisées" à la mémoire de qui Maalouf a dédié son roman? 5- Quel effet la citation d'Arthur Rimbaud produit-elle sur vous? 6- Selon vous, pourquoi Maalouf a-t-il choisi ce titre pour son œuvre? Quel rôle joue le fameux rocher dans l'histoire? Justifiez votre hypothèse.
<p>45 mn</p>	<ol style="list-style-type: none"> 7- Quelles prédictions pouvez-vous formuler à propos du jugement qu'a posé Alain Jacob sur le personnage de Lamia (quatrième de couverture) ? 8- Pourriez-vous illustrer l'univers du roman, en recourant aux arts plastiques ? 9- Pensez-vous que Tanios est un bâtard? Pourquoi? 10- Qu'est-ce que vous ressentiriez si vous étiez à la place de Tanios?
	<p>Les modalités d'intervention</p> <p>Les différents moments de la réalisation de la tâche s'ordonnent ainsi :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- Travail en petit groupe : les élèves, regroupés en équipes de deux, sélectionnent, parmi les dix questions proposées ci-dessus, les cinq questions qui leur conviennent le mieux et discutent entre eux pour y répondre. 2- Retour en grand groupe : discussion autour des indices repérés et des informations découvertes. 3- Retour en petit groupe : l'enseignant invite chaque équipe à répondre oralement aux questions sélectionnées et demande au groupe de suivre et de prendre des notes.

Dans une visée formative, l'enseignant recueille occasionnellement les cahiers de prise de notes pour mieux connaître le degré de compréhension orale de ses élèves (mots clés, courtes phrases).

1.É4 : Évaluation de l'habileté visée

L'objectif de cette étape est de fournir à l'élève des informations sur son apprentissage en vue d'améliorer son travail. Pour observer l'habileté des élèves à anticiper sur un roman, les élèves sont invités à découvrir rapidement des romans nouveaux en utilisant le paratexte qui fonctionne comme un ensemble d'auxiliaires de lecture (l'image, le titre, la table des matières et la quatrième de couverture). La durée prévue pour l'activité n'est pas indiquée ; en effet, l'élève est informé qu'il lui sera accordé le temps dont il a besoin. Le travail se réalise de façon individuelle ou collective. Chaque élève ou groupe d'élèves doit décrire en ses mots le sujet ainsi que l'univers du roman qu'il a choisi et compléter l'un des énoncés suivants :

- J'aimerais lire ce livre pour les raisons suivantes (4 raisons);
- Je n'aimerais pas lire ce livre pour les raisons suivantes (4 raisons).

Il est important que les élèves connaissent les critères d'évaluation avant d'être évalués. Dans ce but, l'enseignant en choisit parmi les critères suivants :

- l'élève tient compte des informations de la première de couverture;
- l'élève tient compte des informations de la table des matières;
- l'élève tient compte des informations de la quatrième de couverture;
- l'élève fait une reformulation cohérente et y a réinvesti les informations données.

Sans porter de jugement sur le niveau de performance de l'élève, l'enseignant commente les travaux, en mettant en lumière, non seulement, ce que l'élève doit améliorer, mais aussi les apprentissages qu'il a bien réussis et souligne le progrès réalisé par rapport aux objectifs fixés. Dans ce contexte, les erreurs sont considérées comme des repères importants qui permettent de fournir une rétroaction à l'élève sur les raisons possibles qui les ont provoquées.

En complémentarité avec les informations que fournit le paratexte, des informations sur le référent historico-culturel du texte nous paraissent constituer une ressource importante pour orienter la compréhension.

5.3.1.2 Construire le référent de l'œuvre à l'aide du contexte historique

En général, le pré-cadrage historico-culturel effectué par le lecteur se réalise plus ou moins de manière automatique pour les textes qui appartiennent à sa culture. Cependant, pour compenser une maîtrise insuffisante du code linguistique, nous misons sur l'activation de connaissances relatives au contexte historico-culturel de l'œuvre. Par ailleurs, nous avons privilégié des activités centrées sur la découverte de réalités et d'expériences de type anthropologique, dans le but de

permettre une prise de conscience identitaire. Ce qui est visé plus particulièrement ici, c'est une connaissance du cadre historique dans lequel s'inscrit le texte (le Liban au XIX^e siècle).

Habiletés travaillées en communication orale et écrite

- Faire un exposé oral à partir d'une recherche documentaire.
- Suivre un exposé oral avec prises de notes.
- Écouter autrui.
- Réinvestir dans ses écrits les savoirs construits pendant la recherche documentaire.

Objectifs d'apprentissage

- Mobiliser ses connaissances sur le monde et l'époque de référence.
- Situer le texte dans le contexte historique.

Matériel

- Documents à visée historique : passages tirés des documentaires historiques suivants :
 - 1- *Le Liban* de Jean-Pierre Alem et Patrick Bourrat (2000);
 - 2- *Histoire du Liban : Des origines à 1943* de Denise Ammoun (1997).
- Internet : Effectuer, si les élèves ont accès à Internet, une recherche par mots clés sur le Liban du XIX^e siècle.

2.É1 : Activation des connaissances antérieures

L'objectif de cette étape est d'aider l'élève à mobiliser ses connaissances sur le référent du texte (Falardeau, 2004). Il s'avère donc utile que les élèves esquissent les portraits des souverains (pachas, émirs, cheikhs, seigneurs, etc.) qui ont déferlé sur le Liban du XIX^e siècle, à partir des connaissances historiques stockées dans leur mémoire. Voici les consignes que les élèves sont invités à suivre en équipes.

- Notez par écrit ce que vous savez à propos des points suivants:
 - les noms des sultans, pachas et émirs qui ont gouverné le Liban au XIX^e siècle;
 - les invasions qu'a connues le Liban pendant cette même période;
 - Précisez le destin que ces souverains ont connu.

Les élèves mettent en commun ce qu'ils savent des souverains ainsi que des grands événements historiques qui ont eu des répercussions importantes sur le Liban avant l'Indépendance en 1943. Après la discussion, l'enseignant leur propose un choix de textes regroupés, pour les aider à construire le référent du texte. Les élèves sont divisés en équipes de quatre, et chaque groupe est invité à lire deux des textes proposés ou d'autres textes jugés pertinents. Il revient au groupe de choisir les textes qui lui conviennent. La comparaison, que concrétise la pratique du groupement de textes, permet à l'élève de faire des liens, une habileté qui fait défaut aux faibles lecteurs, et oriente aussi l'attention du lecteur sur les savoirs transférables.

2.É2 : La tâche

L'objectif de cette étape est de permettre aux élèves de construire des connaissances historiques qui les aideront à mieux lire le roman.

Tableau XII – Construire des connaissances historiques sur le référent du texte

D U R É E	Les consignes À la faveur de la recherche documentaire que vous venez de faire, précisez les mobiles des personnages de pouvoir qui apparaissent dans le roman (tant les Égyptiens, les Anglais, les Ottomans que les Libanais).
30 mn	Les modalités d'intervention L'activité se réalisera en équipe et fera l'objet d'un exposé oral. Une fois écoulé le délai imparti, un membre de chaque équipe communique oralement les découvertes de son équipe à l'ensemble de la classe. L'enseignant intervient pour des demandes d'explication ou pour des relances et invite les élèves à suivre et à prendre des notes.

2.É3 : Prolongement de la tâche

L'objectif de cette étape est d'aider l'élève à prendre conscience de ce qu'il a appris grâce à la lecture. Une séance d'écriture fait suite à l'activité précédente (tableau XIII). Elle consiste à rédiger un bilan de savoirs qui permettra aux élèves « de favoriser la mise en ordre, dans et par leur mémoire, des apprentissages faits au long d'un parcours pédagogique » (Briffard, 1995, p. 84).

Tableau XIII – S’interroger sur les savoirs développés

D U R É E	Les consignes Complétez l'énoncé suivant : - en faisant notre recherche sur le référent historico-culturel de l'œuvre, nous avons appris que ...
45 mn	Les modalités d'intervention L'élève pourra commencer par élaborer sa propre liste de savoirs qu'il a développés, puis discuter, avec son équipe (3 ou 4 élèves) de l'élaboration d'une liste complète qu'il proposera aux membres de la classe.

2.É4: Évaluation de l'habileté visée

L'objectif de cette étape est d'évaluer l'habileté à construire le référent de l'œuvre à l'étude. Les résultats de cette évaluation indiqueront à l'enseignant la façon d'intervenir, dans le futur, pour ajuster la séquence aux besoins des élèves. Voici les tâches proposées.

Tableau XIV – Évaluer l'habileté à construire le référent de l'œuvre

- 1 - Échanger en équipes sur les questions suivantes :
 - Qui gouvernait le Liban vers le début du XIX^e siècle (entre 1810-1840)?
 - Qui gouvernait La Montagne pendant cette même période?
 - Comment l'Émir Béchir II arrive-t-il à s'affranchir de la tutelle des Pachas? Pourquoi y a-t-il eu tutelle ?
 - Qui est Méhemet Ali? Que savez-vous de ses enquêtes?
 - Citez quelques sévices exercés par Méhemet Ali et par l'Émir Béchir, et qui ont laissé dans la mémoire des Libanais, à l'époque, des traces de terreur et de haine.
- 2 - Répondre individuellement à trois des cinq questions précédentes.
- 3 - Écrire le début du roman (150 à 500 mots). La tâche d'écriture peut se faire individuellement ou à deux.
- 4- Comparer avec le début de l'original.

L'élève remet son travail à l'enseignant qui rédige des commentaires sur les travaux : il commente les erreurs ainsi que les éléments les plus réussis. Les commentaires positifs favorisent la perception que l'élève a de ses compétences. Lorsque celui-ci reçoit les commentaires, il pose, le cas échéant, des questions pour mieux comprendre ses erreurs. Au terme de cette séquence, les élèves devraient être capables de commencer la lecture du roman et d'exécuter les activités conçues pour cette étape.

5.3.2 Trois séquences didactiques réalisées pendant la lecture du roman.

Le texte à l'étude est déjà associé dans l'esprit des élèves à un certain nombre de codes culturels et de valeurs. Il est temps de commencer la lecture de l'œuvre, avec l'enseignant comme guide : celui-ci fournit un calendrier avec un découpage du roman et prévoit des échanges courts et réguliers, dans le but d'éliminer les obstacles qui entravent la lecture. Au fil des séances, il procède à la sélection des passages-clés (Veck, 1996) pour la progression de l'action et sur lesquels s'appuient les différentes séquences didactiques dont voici la première.

5.3.2.1 Analyser les personnages

Habilités travaillées en communication orale et écrite

- Réinvestir dans sa lecture ses acquisitions grammaticales.
- Préparer sa participation à une discussion sur les personnages : chercher dans l'œuvre des renseignements sur les personnages qui permettent d'illustrer et d'approfondir son opinion.
- Exprimer son opinion et réagir aux propos entendus.
- Vérifier l'exactitude de son vocabulaire.
- Réécrire un texte à partir de consignes précises

Objectifs d'apprentissage

- Repérer les traits descriptifs des personnages.
- Expliciter les relations qu'entretiennent les personnages entre eux.
- Identifier les substituts des prénoms des personnages.

Nous proposons aux élèves de relire une série de textes et de consulter certains ouvrages de référence.

Matériel

Textes extraits du roman

- La première série de textes correspond au 1^e et au 3^e objectifs de la séquence et comprend deux groupements de textes :
 - . 1^e passage, chapitre 1 et 2 (Lamia et Gérios), 3^e passage, chapitre 1 (Tanios);
 - . 2^e passage, chapitre 2 (le Cheikh), 4^e passage, chapitre 3 (Raad).
- La deuxième série de textes correspond au deuxième objectif de la séquence et comporte les extraits suivants :
 - . 1^e passage, chapitre 1 : les relations du Cheikh avec les villageois
 - . 2^e passage, chapitre 1 : les relations du Cheikh avec Gérios
 - . 1^e passage, chapitre 3 : les relations du Cheikh avec Lamia
 - . 6^e passage, chapitre 1, 2 et 3 : Les rapports Tanios/Raad
 - . 4^e passage, chapitre 4 : les rapports père /fils (Gérios/Tanios).

Ouvrages de référence

Les élèves pourraient également consulter les ouvrages suivants :

- Les dictionnaires d'Aziza, Olivieri et Sctrick :
 - . *Dictionnaire des types et caractères littéraires* (1978) ;
 - . *Dictionnaire des figures et des personnages* (1981);
- Le dictionnaire de Laffont et Bompiani (1984) : *Dictionnaire des personnages littéraires et dramatiques de tous les temps et de tous les lieux.*
- Le dictionnaire d'AJame et Brucker (1981) : *300 héros et personnages du roman français : d'Atala à Zazie.*
- Le dictionnaire de Desmeules et Lahaie (2003) : *Dictionnaire des personnages du roman québécois.*

3.É1 : Activation des connaissances antérieures

L'objectif de cette étape est de modifier le système de représentations des élèves en matière de personnage. La question posée oralement portera sur le personnage, sans consigne précise de notre part. L'enseignant dresse au tableau une liste des personnages de fiction connus des élèves, ces personnages si typés qu'ils ont marqué la mémoire de leurs lecteurs : Alchater Hassan (le héros des contes arabes), Aladin, Madame Bovary, Léon l'Africain, Salma (le personnage de Gibran Khalil Gibran), Maaza Alanbaria (personnage d'un écrivain arabe, Aljahez), Mersault (le personnage principal dans *L'Étranger*, d'Albert Camus, dont la version arabe a été lue par beaucoup de Libanais), etc. Par équipes de deux, les élèves associent des caractéristiques à ces héros et présentent ensuite leurs réponses à l'ensemble de la classe, en donnant des indices qui, au fur et à mesure, doivent permettre à leurs pairs d'identifier le personnage en question. Ensuite, l'enseignant les invite à définir le personnage. À cette fin, la possibilité de consulter un dictionnaire leur est accordée.

Pour rendre l'activité moins abstraite, il leur propose de relire le premier chapitre du roman. Cet exercice servira de base à l'étude des personnages dans *Le rocher de Tanios*. Notre analyse se limitera toutefois, dans l'exercice suivant, à Tanios, Gérios, Lamia, le Cheikh et son fils, Raad.

3.É2: La tâche

L'objectif de cette étape est de faire lire les extraits significatifs cités ci-haut et d'analyser les personnages. Les consignes sont présentées dans les tableaux XV, XVI et XVII.

Tableau XV - Repérer les caractéristiques des personnages

D U R É E	<p>1^e consigne</p> <ul style="list-style-type: none"> - Repérez dans les textes les caractéristiques des personnages suivants : Tanios, Lamia, Gérios, le Cheikh, et Raad. Illustrez le portrait par un dessin ou une image appropriée. - Identifiez le rôle de chacun de ces personnages dans le récit. Sont-ils seulement décrits ou participent-ils vraiment à l'action?
30 mn	<p>Modalités d'intervention</p> <p>Chaque groupe travaille sur un seul personnage et la totalité des réponses est explorée collectivement, en équipe. Les activités donnent lieu à une discussion collective pour permettre aux élèves de formuler et de résoudre les difficultés sur lesquelles ils ont achoppé. Les caractéristiques recueillies pourraient servir de base à une étude comparative des personnages du roman, de leur façon d'agir (Tanios n'agit pas comme Raad et son caractère diffère), de raisonner et de procéder face à un problème. La tâche constitue un stock de données exploitables dans l'exercice suivant.</p>

Dans le tableau XVI, voici la seconde consigne qui porte sur les personnages, mais permet cette fois, d'étudier les relations entre eux.

Tableau XVI – Étudier les relations entre les personnages

D U R É E	2^e consigne - Essayez d'évaluer les relations : - de Tanios avec son père - de Tanios avec Raad - du Cheikh avec les habitants de Kfaryabda;
30 mn	- du Cheikh avec Lamia; - du Cheikh avec Gérios. - À qui Tanios ressemble-t-il ? À qui s'oppose-t-il?
	Modalités d'intervention Réunis en petits groupes qui travaillent sur un couple de personnages, les élèves rassemblent l'information dont ils disposent, préparent des notes et des citations qui serviront d'aide-mémoire au cours de l'échange. Après avoir rassemblé l'information sur les personnages, ils élaborent leur réponse et préparent la conclusion en suscitant l'échange. Pour susciter l'échange, l'enseignant demande à l'ensemble de la classe d'établir des liens entre l'information entendue et leurs propres connaissances sur le sujet. Les élèves vérifient si l'information entendue confirme ou contredit leurs connaissances. L'enseignant intervient pour aider l'élève à vérifier l'exactitude de son vocabulaire et la clarté de ses phrases. Il l'invite à vérifier le sens et l'emploi des termes dans un dictionnaire et à modifier les mots inappropriés et les constructions boiteuses.

Après avoir repéré les caractéristiques des personnages et étudié les relations qu'ils entretiennent entre eux, les élèves auront à reconnaître les substituts des prénoms des personnages.

Tableau XVII – Reconnaître les substituts des prénoms des personnages

D U R É E	<p>3^e consigne</p> <p>Relisez le début du roman et repérez les expressions lexicales et grammaticales qui désignent les personnages. Classez-les par catégorie dans la grille que nous avons élaborée (la grille suit ce tableau).</p>
30 mn	<p>Modalités d'intervention</p> <p>L'examen des substituts donne lieu à un échange adapté à des élèves de L2 qui porte sur :</p> <ul style="list-style-type: none"> - les facteurs d'ambiguïté qui rendent plus ou moins confuse la valeur d'un pronom de la 3^e personne ; - les raisons qui paraissent déterminer telle coréférence plutôt que telle autre. <p>L'enseignant intervient pour susciter un échange sur le rôle que joue le substitut lexical (le nom du personnage, son prénom, son surnom, un groupe nominal qui manifeste ses traits caractéristiques ou ses relations avec les autres personnages, une désignation catégorielle [le moine] un pronom, etc.) dans le texte. En bref, les élèves apprennent que le substitut signale une qualification et informe sur le personnage. La fonction des substituts est de tisser un réseau de ressemblances et d'oppositions entre les personnages et ainsi de les définir.</p>

Voici la grille à compléter, que nous avons élaborée pour mettre en évidence les différents substituts des personnages.

Tableau XVIII – Les substituts des personnages

Les substituts	Définition	Le Cheikh
La dénomination	Un nom, un prénom ou un surnom.	
La désignation	Un énoncé qui n'est pas le nom propre et qui renvoie au personnage (un rôle, une fonction, un descriptif, etc.).	
Les anaphoriques	Les pronoms personnels, les autres formes anaphoriques (l'un, l'autre, etc.).	
Glauques et Reuter, 1998		

3.É3. Prolongement de la tâche

L'objectif de cette étape est d'aider l'élève à consolider les savoirs construits au cours de l'étape précédente. Les élèves sont libres de choisir l'une des deux activités suivantes, présentées dans les tableaux XIX et XX.

Tableau XIX – Étudier les ressemblances et les oppositions entre les personnages

D U R É E	<p>Modalités d'intervention</p> <p>Première activité</p> <p>Avec leurs coéquipiers, les élèves discutent et finalement, remplissent une grille (Tableau XX) mettant en évidence les caractéristiques de certains personnages secondaires. Après avoir rempli la grille, les élèves dégagent les correspondances et les oppositions dans les portraits.</p>
30 mn	

Voici un exemple de grille (tableau XX) inspirée des travaux d'Ajame et Brucker (1981) :

Tableau XX – La grille inspirée d'Ajame et Brucker (1981)

Catégories	Caractéristiques des personnages		Comparaison		
	La Cheikha	La Khouriyyé	=	±	≠
Nom, surnom, titre					
Âge					
Aspect physique					
Situation familiale					
Milieu social					
Études et métier					
Vie sentimentale					
Opinions sociales et politiques					
Qualités et défauts					
Traits dominants					
Informations inférées					

N.B : le signe = indique que les personnages partagent cette caractéristique, etc.

Après avoir comparé deux personnages, les élèves sont amenés à réécrire un court texte en utilisant des substituts qui désignent les personnages.

**Tableau XXI - Réécrire un texte en utilisant des substituts
qui désignent les personnages**

D U R É E	<p>Deuxième activité</p> <p>La consigne Réécrivez le texte suivant en employant des expressions qui désignent les personnages et en élucidant ce qu'ils font.</p> <p align="center">- <i>Gérios, un intendant travaillant pour Le Cheikh depuis des années, tua le patriarche et s'enfuit accompagné de son fils Tanios. Trahi par Fahim et Salloum, il fut arrêté par les agents de l'Émir, alors qu'il tentait de retourner à Kfaryabda. Il fut décapité à Beiteddine.</i></p>
45 mn	<p>Modalités d'intervention</p> <p>L'enseignant soumet aux élèves le texte ci-dessus et leur demande de le réécrire. Pour aider les élèves en difficultés à alimenter leur imaginaire et à étoffer leur texte, l'enseignant leur fournit une banque de mots reliés aux personnages que les élèves n'ont pas étudiés dans les exercices précédents et leur propose d'en intégrer dans leur texte.</p> <p>Le travail se fait à deux et sera remis à l'enseignant. Celui-ci formulera des commentaires positifs sur ce que l'élève a réussi, analysera la nature des problèmes rencontrés (vocabulaire, orthographe, syntaxe, ponctuation, cohérence, etc.) et lui proposera une activité adaptée.</p>

Voici la banque de mots fournis par l'enseignant. Ces expressions, qui désignent et décrivent les personnages du texte, ont été tirées ou inspirées du roman (tableau XXII).

Tableau XXII – Expressions qui désignent les personnages

Le Patriarche	Sayeddna, l'homme à la barbe blanche, un catholique, le prélat vénéré et respecté par les Montagnards, le saint homme, le vénérable prélat, le chef suprême de la communauté, l'anti-protestant, le conseiller de l'ogre, le défunt.
L'émir Béchir	L'état-major égyptien, l'ogre, l'allié aux Égyptiens, le monstre, le tyran, le protecteur des Égyptiens, l'homme à la barbe blanche.
Salloum	Khwéja Salloum Krameh, un homme de grande taille avec une fine moustache, un lettré habillé à la manière des Notables de la Montagne, un partisan de l'Émir, le chien de chasse de l'Émir.
Fahim	Mahmoud Bourass, agent de l'Émir, l'un des plus fins limiers de l'Émir.

3. É4 Évaluation de l'habileté visée

L'objectif de cette étape est de vérifier si les objectifs d'apprentissage ont été atteints. L'étude d'un texte, menée du point de vue de la distribution des désignateurs, s'opère tout particulièrement sur les débuts des romans dont la fonction est de présenter pour la première fois le personnage principal du roman. C'est pourquoi nous avons choisi d'étudier les débuts de trois romans d'Amin Maalouf qui renvoient à des lieux et à des époques différents et où le protagoniste est présenté au début du roman : *Samarcande*, *Léon L'Africain* et *Le périple de Baldassare*. Les consignes, présentées dans le tableau XXIII, sont distribuées après ou avant la lecture silencieuse des textes.

**Tableau XXIII– Étudier le personnage principal dans les débuts
des romans de Maalouf**

D U R É E	<p>Les consignes</p> <p>1- Lisez le début du roman de votre choix et repérez les indications qui vous renseignent sur :</p> <ul style="list-style-type: none"> . les caractéristiques physiques, morales, psychologiques et sociales du protagoniste; . les relations qu'il entretient avec les autres personnages. <p>La présentation en tableau permet de visualiser les correspondances et les oppositions dans les trois portraits.</p> <p>2- Dans les textes, le prénom du protagoniste est corelié à des substituts dont l'emploi est en relation avec la thématisation générale. Relevez-les. Les expressions sélectionnées doivent se rapporter à Omar Khayyam, à Baldassare ou à Léon L'Africain.</p>
60 mn	<p>Modalités d'intervention</p> <p>Les élèves, regroupés en petites équipes, répondent par écrit aux questions. Le travail est réparti de façon que chaque groupe traite un seul texte, et que l'ensemble des textes et des découvertes de chaque équipe soit vu collectivement : un élève sera chargé de présenter les informations découvertes par son équipe à l'ensemble de la classe.</p>

En conclusion, cette séquence repose sur trois principes :

- la caractéristique d'une activité de lecture bien conçue sera de placer les élèves dans des situations stimulantes et signifiantes pour eux;
- il est important que les élèves prennent conscience de leurs progrès, de ce qu'ils savent et de quelle façon ils le savent;
- l'évaluation doit être intégrée à l'apprentissage dans un processus d'interaction.

Dans la séquence suivante, nous aborderons l'intertextualité, une dimension de la lecture littéraire.

5.3.2.2 Se sensibiliser à l'intertextualité

Habilités travaillées en communication orale et écrite

- Lire un texte et réagir oralement au texte lu : se faire une opinion sur le texte en s'interrogeant sur les liens intertextuels que le texte entretient avec d'autres textes et en repérant les passages qui justifient son opinion.
- Présenter ses propos et réagir aux propos entendus.

Objectifs d'apprentissage

- Identifier les ressemblances et les différences entre le texte de Maalouf et ses sources textuelles.
- Décrire comment des textes d'écrivains antérieurs ont été réinvestis par Maalouf et modifiés par son travail d'écriture.

Matériel

- *Le rocher de Tanios, sixième passage*, chapitre 3 : Le meurtre du patriarche.
- *Du temps de l'émir*, recueil historique en arabe de Fouad Albustani : nous faisons lire aux élèves la nouvelle intitulée *Le meurtre du patriarche*. Un résumé de ce texte, traduit en français, est joint en annexe (Annexe V).
- *Les ailes brisées*, une nouvelle de Gibran Khalil Gibran : notre analyse porte sur le sixième chapitre intitulé « Le lac de feu ».
- « Comme un chevreuil », un poème de Ronsard, tiré de son recueil *Les Amours*. Ce sonnet qui est inspiré d'un poème de Bembo, poète italien de la Renaissance, est joint en annexe (Annexe VI).
- « *Si come suol...* », un sonnet de Bembo, la source de Ronsard : le sonnet (en traduction littérale) est joint en annexe (Annexe VI).

4.É1 : Activation des connaissances antérieures

L'objectif de cette étape est d'ébranler les représentations que les élèves se font du processus de réécriture. Certains ont déjà étudié les principes de l'esthétique classique, notamment l'imitation ou l'admiration des Anciens, à travers des poèmes de Ronsard, des textes de Racine et des fables de La Fontaine; d'autres ont découvert la réécriture à travers la poésie arabe. Il nous semble donc approprié, pour susciter chez eux le rappel de leurs connaissances, de les questionner sur ce qu'ils ont retenu à ce propos et de noter leurs réponses au tableau.

4.É2 : La tâche

L'objectif de cette étape est d'amener l'élève à établir des liens entre deux textes. Voici les consignes remises aux élèves après la lecture du texte d'Albustani (tableau XXIV).

**Tableau XXIV – Reconstituer les relations intertextuelles
entre le texte de Maalouf et celui d'Albustani**

D U R É E	<p>Les consignes</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- Repérez toutes les ressemblances et les différences que présente la nouvelle d'Albustani avec le texte de Maalouf. Quels sont les éléments empruntés à Albustani? 2- Les rapports entre les personnages sont-ils modifiés? Y- a- t-il intrusion de nouveaux personnages? 3- Le contexte des deux épisodes est-il le même? 4- Les mots permettent-ils d'établir un rapprochement? 5- Pour quelles raisons, à votre avis, Maalouf s'est-il intéressé à ce fragment et l'a-t-il intégré ici?
45 mn	<p>Modalités d'exécution</p> <p>Après l'exploration libre du texte d'Albustani, en petites équipes de trois, les élèves échangent leurs découvertes et recueillent l'information nécessaire : des causes, des liens, des faits ou des phénomènes comparables. Ils relèvent les points de convergences intertextuelles ainsi que les divergences. Ils cherchent des renseignements qui permettent de préciser leurs découvertes et des données (exemples, citations, passages, illustrations) pour illustrer leurs propos.</p> <p>Ensuite, en s'appuyant sur leurs notes, ils communiquent leurs découvertes au groupe et à l'enseignant qui les inscrit au tableau et, le cas échéant, demande des explicitations ou des précisions. Pour améliorer le déroulement de la discussion, l'enseignant fait des synthèses et invite les élèves à faire des interventions. L'élève qui exprime sa réaction aux propos entendus la justifie. L'enseignant veille à ce que l'interlocuteur adopte un rythme et un volume qui rendent ses propos compréhensibles. Il examine la formulation des idées. La construction des phrases, le choix des mots et la prononciation permettent de maintenir l'intérêt du destinataire.</p>

Pour aider les élèves à intégrer les savoirs qu'ils ont construits, nous leur proposons un autre texte moins explicite que le premier.

4.É3 : Prolongement de la tâche

L'enseignant fournit un second texte (*Les ailes brisées* de Khalil Gibran) ou du moins des fragments significatifs (le 6^e chapitre) et invite les élèves à les lire avec - en arrière plan - l'univers historique de Maalouf. Les consignes sont présentées dans le tableau XXV.

Tableau XXV - Reconstituer quelques relations intertextuelles entre le texte de Maalouf et celui de Gibran

D U R É E	<p>Les consignes</p> <p>- Sélectionnez une des trois questions suivantes, pour faire des liens avec le texte de Maalouf.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Maalouf reprend-il fidèlement le texte de Khalil Gibran? Justifiez votre réponse. • Relevez une ressemblance et une opposition. • Que pensez-vous de cette histoire d'amour empruntée à Gibran et insérée dans le roman historique de Maalouf?
45 mn	
	<p>Modalités d'intervention</p> <p>Dans un premier temps, les élèves, en équipes, inventent des questions, se les posent mutuellement sur le texte et en recherchent les réponses. Ensuite, les questions au choix sur l'intertextualité sont distribuées aux élèves pour recherche de réponses. Ils sont libres de travailler la question qui leur convient individuellement ou en petits groupes.</p>

Après avoir étudié deux versions du meurtre du patriarche et comparé le texte de Maalouf à celui de Gibran, les élèves ont découvert comment Maalouf avait retravaillé la version d'Albustani : ils ont repéré des suppressions, des transformations et des ajouts à plusieurs niveaux (thématique, structurel, langagier, etc.).

4.É4 Évaluation de l'habileté visée

Le but de cette étape est de vérifier si les objectifs d'apprentissage ont été atteints. Nous soumettons aux élèves, regroupés en équipes de deux, deux poèmes : le premier est de Ronsard, "Comme un chevreuil", le second est un sonnet, en traduction littérale, de Bembo, le poète italien de la Renaissance. Voici les consignes.

- Dégagez les ressemblances que présente le poème de Ronsard avec celui de Bembo.

- Dégagez les différences que présente le poème de Ronsard avec celui de Bembo.

L'étude de l'intertextualité nous a révélé une vérité essentielle : le roman a été conçu à partir d'une histoire vraie, *Le meurtre du patriarche*; la société recréée dans le roman est celle décrite par Fouad Albustani, dans son recueil historique, *Du temps de l'émir*. La narration est menée de telle sorte qu'elle confère aux faits une certaine vraisemblance. Il s'agit, en effet, d'un roman à plusieurs voix où les nombreuses "sources", citées par le narrateur, finissent par gagner l'adhésion du lecteur. Étudions, à présent, dans *Le rocher de Tanios*, la narration qui mérite un examen particulier.

5.3.2.3 Identifier les voix narratives

Habiletés travaillées en communication orale et écrite

- Explorer la façon de parler de chaque narrateur.
- Écouter un récit raconté.

Objectifs d'apprentissage

- Amener les élèves à identifier les différentes formes de voix narratives réunies dans *Le rocher de Tanios* ainsi que les six différents narrateurs : le narrateur, le moine, Élias, le muletier et poète, Nader, le pasteur, Stolton, le grand-père du narrateur et enfin Gebrayel, le cousin du grand-père. Mentionnons que ces deux derniers narrateurs ne seront pas étudiés, sauf si des difficultés persistent chez les élèves.
- Faire découvrir, après avoir confronté les documents écrits intégrés dans l'œuvre, que chaque narrateur a son style et son langage propres.

Matériel

- 1- Les extraits de *La Chronique montagnarde* ou le discours du moine, Élias : pp. 12; 43; 47; 66; 83; 110; 120-121; 149-153; 208-209; 229; 276-277.
- 2- Les extraits de *la Sagesse du muletier* et des poèmes de celui-ci ou le discours de Nader: pp. 135; 181; 198; 253; 278.
- 3- Les extraits des *Éphémérides* ou le discours du pasteur, Stolton : 127; 177; 211-213; 215.
- 4- Extrait de texte tiré des *Mille et Une nuits* : Histoire du roi grec et du médecin Douban ; Histoire du mari et du perroquet.

5.É1 : Activation des connaissances antérieures

L'objectif de cette étape est de faire construire de nouvelles représentations plus précises au sujet de ce qui différencie le narrateur et l'auteur. Dans un roman en "je", où les confusions sont fréquentes, il

convient de concevoir une activité centrée sur les représentations des élèves qui sont enclins à confondre auteur et narrateur, c'est d'abord à cette distinction que l'on s'attachera. Voici deux questions que l'enseignant pourrait poser aux élèves pour clarifier leurs représentations après une relecture du début du roman :

- | |
|---|
| <ol style="list-style-type: none">1- Le narrateur et l'auteur sont-ils une même personne?2- Qu'est-ce qui les différencie? |
|---|

Chaque équipe écrit les réponses sur un carton que l'enseignant affiche sur le mur pour le réutiliser plus tard, lors de l'étape 3.

Cette étape contribue à dissiper toute confusion entre auteur/narrateur. Il est temps de soumettre aux élèves une sélection de textes pour les familiariser avec les voix narratives.

5.É2 La tâche

Les élèves choisissent deux passages parmi ceux sélectionnés par l'enseignant et les relisent.

- Dans un premier temps, nous leur proposons une activité langagière pour les aider à découvrir que chaque narrateur a son vocabulaire spécifique : le vocabulaire du moine diffère de celui du poète (tableau XXVI).

Tableau XXVI – Comparer le vocabulaire de chacun des personnages

D U R É E	<p>Les consignes</p> <p>En vous rapportant aux citations de Nader, du moine Élias et du pasteur Stolton, dressez trois listes de mots qui jalonnent le discours de chacun de ces narrateurs et qui dénotent que :</p>
30 mn	<p>- le moine Élias est un religieux; - le pasteur Stolton est un politique et un éducateur; - Nader est un poète impie et anticlérical.</p> <p>Comparez le vocabulaire de chacun des personnages.</p>
	<p>Modalités d'intervention</p> <p>L'activité sera réalisée en équipe et chaque équipe travaille sur un seul narrateur. En équipes, les élèves dressent un inventaire de mots associés à chacun des narrateurs. Pour familiariser les élèves avec le vocabulaire d'un texte, l'enseignant leur demande de sélectionner les mots clés et de fournir des explications au moyen de définitions simples. Les élèves recourent aux indices contextuels pour trouver le sens d'un mot et distinguent les divers sens que les mots peuvent prendre selon le contexte. Familiariser les élèves avec le vocabulaire d'un texte implique que les élèves trouvent des synonymes, des mots de la même famille ou les différentes formes que peuvent prendre ces mots (adjectif, verbe, nom, adverbe).</p>

- Dans un deuxième temps, regroupés en petites équipes de trois élèves, les élèves lisent l'un des deux premiers groupements de textes sélectionnés : *La Chronique montagnarde* ou *La sagesse du muletier*. Ils suivent, ensuite, les consignes qui traitent de la narration (tableau XXVII).

Tableau XXVII - Identifier les voix narratives

D U R É E	<p>La consigne : Répondez aux questions suivantes.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1 Quel est le pronom de narration utilisé dans <i>Le rocher de Tanios</i>? Qui représente ce pronom? 2 La voix du narrateur principal se trouve interrompue par la voix d'autres narrateurs. Identifiez les différentes voix narratives réunies dans <i>Le rocher de Tanios</i>. 3 Qu'est ce qui caractérise le discours du second narrateur? 4 Quelle est la mission du second narrateur?
45 mn	
	<p>Modalités d'intervention</p> <p>Toujours en petites équipes, les élèves échangent leurs réponses aux questions. Leurs échanges les amènent à noter leurs découvertes que le porte-parole de l'équipe communiquera à l'ensemble de la classe. L'enseignant circule et intervient pour demander des clarifications.</p>

5.É3 Prolongement de la tâche

Le but de cette étape est de distinguer narrateur principal et secondaire. L'enseignant soumet aux élèves un extrait de texte tiré des *Mille et une nuits* en arabe. Les élèves lisent le texte en arabe et écoutent ensuite le même récit raconté à haute voix en français. Cette tâche d'écoute est suivie de questions pour permettre aux élèves de reconstituer le contenu du récit. Pendant l'écoute du texte raconté, ils prennent des notes pour ensuite révéler leurs découvertes oralement à l'ensemble de la classe. Une fois que les élèves sont familiarisés avec le texte, l'enseignant remet les consignes aux élèves. Les consignes ainsi que les modalités d'intervention sont présentées dans le tableau XXVIII.

**Tableau XXVIII - Identifier le narrateur principal
et le narrateur secondaire**

D U R É E	Les consignes - Qui raconte l'histoire? - Quelles relations le récit principal (contenant) et le récit secondaire (enchâssé) entretiennent-ils? - Le narrateur intervient-il pour commenter les actions, les pensées et les paroles des personnages? Pourquoi?
30 mn	Modalités d'intervention Après quelques mots sur l'auteur et sa vie, l'enseignant invite les élèves à prendre connaissance du texte en s'attachant à identifier le narrateur principal (Shéhérazade) et le narrateur secondaire (le vizir). Regroupés en équipes de trois, les élèves répondent aux questions et ébauchent oralement la synthèse de leurs découvertes.

5.É4: Évaluation de l'habileté visée

Le but de cette étape est d'observer les compétences des élèves à identifier le narrateur dans un texte ainsi que sa fonction et à dégager les caractéristiques propres à chacun. Dans cette intention, l'enseignant invite les élèves à lire les extraits des *Éphémérides* qui jalonnent le roman de Maalouf. Les consignes sont présentées dans le tableau XXIX.

Tableau XXIX – Évaluer l’habileté des élèves à identifier les narrateurs dans un texte

D U R É E	<p>Consignes</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identifiez le narrateur du texte. - Quelle est la mission du second narrateur? - Qu’est ce qui le caractérise?
45 mn	<p>Modalités d’intervention</p> <p>L’élève est libre de travailler seul ou à deux; il est informé que l’évaluation est formative. Sans porter de jugement sur le niveau de performance de l’élève, l’enseignant commente les travaux en mettant en évidence les points à améliorer, mais aussi les progrès réalisés (Waddell, 1999).</p> <p>Si l’enseignant constate que les objectifs n’ont été que partiellement atteints ou que des difficultés subsistent chez certains élèves, des activités complémentaires seront proposées. À cette fin, les témoignages oraux du grand-père du narrateur et surtout ceux de Gebrayel, le cousin de ce grand-père, pourraient être exploités.</p>

Voici quelques critères sur lesquels l’enseignant peut s’appuyer pour évaluer les réponses de ses élèves au test proposé :

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> - l’élève identifie correctement le narrateur du texte; - l’élève identifie les caractéristiques de son discours et les oppose à celles d’un autre narrateur. |
|--|

Après avoir sensibilisé les élèves aux ressources de la narration, nous passons à la dernière partie du dispositif d’intervention. Les élèves, qui ont déjà lu toute l’œuvre, vont réaliser des activités pour appréhender la structure du récit, à l’aide, d’abord d’un court texte, comme un conte ou

une nouvelle. Enfin, nous terminons le parcours didactique par une séquence qui fait appel à l'interprétation.

5.3.3 Deux séquences didactiques réalisées après la lecture du roman

La première séquence vise à décrire la structure du récit et la seconde consiste à sensibiliser les élèves à l'interprétation.

5.3.3.1 Décrire la structure du récit

Habiletés travaillées en communication orale et écrite

- Lire un texte et défendre son point de vue sur un thème abordé dans le texte lu.
- Écouter un débat et reconstituer son contenu.
- Intervenir dans un débat et comprendre le sens des interventions de l'interlocuteur.
- Tenir compte des caractéristiques du destinataire et de ses réactions.

Objectifs d'apprentissage

- Construire le schéma narratif de Larivaille (1974) à partir de la lecture de l'œuvre.
- Amener l'élève à se faire une représentation cohérente de l'histoire et à découvrir les temps forts du roman.

L'analyse porte sur des extraits-clés quant au déroulement narratif. Nous avons identifié cinq groupements de textes qui correspondent aux cinq étapes du schéma du récit (Larivaille, 1974).

Matériel

- 1- *Premier passage*, le début du roman (p. 9-13), chapitre 1 et 2 (p. 17-35) : *la situation initiale* : présentation de l'univers de la fiction.
- 2- *Sixième passage*, chapitre 1 et 2 (p. 151-166) : *la complication* : le patriarche part pour demander la main d'Asma pour Tanios, mais arrivé chez le père de la jeune fille, la voyant dotée de beauté et de fortune, il obtient sa main pour son neveu.
- 3- *Sixième passage*, chapitre 3 (p. 166-174) : *l'action* : Gérios tue le patriarche et s'enfuit accompagné de Tanios.
- 4- *Septième passage*, chapitre 2 (p. 208-214) : *la sanction* : Gérios a été décapité à Beiteddine.
- 5- *L'ultime passage*, chapitre 1 et 3 (p. 255-260; 271-280) : *la situation finale* : Tanios retourne au village, s'assied sur le fameux rocher et disparaît.

6. É1: Activation des connaissances antérieures

Le but de cette étape est de prendre connaissance des représentations des élèves, au sujet des textes narratifs.

- Dans un premier temps, l'enseignant commence par demander aux élèves de penser à un conte ou une nouvelle qu'ils ont lu et de noter sur une feuille 5 à 8 mots qu'ils associent au mot "récit". Une discussion orale, en petits groupes, permet aux élèves de construire un champ sémantique, ce qui pourrait les aider à identifier les éléments constitutifs du récit.
- Dans un deuxième temps, l'enseignant invite les groupes à partager les informations recueillies : les constituants structurels du récit, les caractéristiques textuelles de ce type de texte, etc. Ainsi, les élèves se construisent une banque de caractéristiques textuelles dans laquelle ils pourront puiser.

- Dans un troisième temps, les élèves procèdent à une analyse collective de la structure d'un conte qu'ils connaissent (conte pour enfant, par exemple).
- Dans un quatrième temps, après clarification de ce qu'est un récit, les élèves passent à l'analyse de la structure de l'œuvre. Ils sont divisés en groupes de cinq, et chaque élève du groupe travaille sur le passage qu'il a aimé. Nous rappelons que les cinq passages sélectionnés à travailler en classe ont été identifiés plus haut. Aux cinq membres de l'équipe correspondent les cinq étapes du schéma narratif.

6.É2 : La tâche

La consigne donnée par l'enseignant ainsi que les modalités d'intervention sont présentées dans le tableau XXX.

Tableau XXX - Dégager la structure du récit

D U R É E	<p>La consigne En vous appuyant sur la lecture des extraits cités auparavant, dégager la structure du récit. En d'autres mots, construisez le schéma narratif à partir de la lecture de l'œuvre ou des passages sélectionnés.</p>
45 mn	<p>Les modalités d'intervention Dans le cadre de débats, par petits groupes puis en classe complète, les interactions verbales visent à permettre à chaque élève d'explicitier sa description du schéma du récit et ses choix et de justifier ceux-ci. Lorsque les élèves se rendent compte de l'impossibilité d'élaborer une structure commune, ils cherchent à récupérer les informations oubliées et à justifier leur point de vue.</p> <p>Confrontés aux réponses éventuellement divergentes de leurs pairs, ils révisent leur propre réponse et retournent lire le texte pour confirmer leur réponse ou celle de leurs condisciples. Les élèves participent à une co-élaboration de la structure du récit. Il est probable que les oppositions se cristallisent autour de l'événement déclencheur. Étant donné que l'intrigue est quelque peu complexe, il nous paraît nécessaire d'accepter les segmentations plus ou moins satisfaisantes, sauf si vraiment il y a erreur.</p>

L'enseignant pourrait s'inspirer de l'histoire pour aborder une activité langagière (débat, discussion, jeu de rôles) qui prend appui sur une question ou un problème social controversé abordé dans le roman et pour lequel des solutions diverses sont possibles. Cette activité touche la dimension axiologique de la lecture de textes littéraires. Au XIXe siècle, la sanction appliquée à titre de punition pour le meurtre du patriarche, commis par Gérios, est la décapitation. L'enseignant pourrait exploiter cette étape du récit pour susciter un débat sur la peine de mort, toujours en vigueur au Liban et dans le monde arabe. Susciter un débat sur l'abolition de la peine de mort pourrait faire l'objet d'une activité enrichissante qui contribue à une amélioration des compétences communicatives des élèves.

L'activité que nous proposons, dans le cadre de cette séquence didactique, porte sur la question suivante : « Êtes-vous pour ou contre l'abolition de la peine de mort ? ». L'écoute orientée d'un débat ou d'un fragment de débat sera suivie d'un jeu de rôles simulés où l'élève joue le rôle de discutant et où les opérations argumentatives appropriées par les apprenants seront réinvesties dans une nouvelle tâche. Voici les étapes à suivre :

Première étape : préparation au débat

1- Faire écouter un court débat (politique, social) en français, dans le but d'amener les élèves à identifier les positions et les arguments à l'appui. L'écoute est fortement orientée sur les unités linguistiques qui structurent l'argumentation.

2- Annoncer les consignes de recherche, avant l'écoute des enregistrements du débat. Les consignes consistent à amener l'élève à :

- repérer les positions et les arguments des débatteurs;
- reconnaître les prises en charge énonciatives (par exemple, « selon moi », « à mon avis », « je pense », « je crois », « moi personnellement », etc.);
- reconnaître les organisateurs textuels utilisés et comprendre leur fonction. Ceux-ci peuvent être causaux, énumératifs, d'opposition ou de concession (car, parce que, premièrement, deuxièmement, d'abord, ensuite, mais, tandis que, etc.);
- reconnaître les procédures de réfutation du point de vue de l'adversaire.

3- En petit groupe : Les élèves transcrivent le point de vue de l'un des débatteurs et un ou deux arguments qui appuient son point de vue; ils font une liste des unités linguistiques spécifiques utilisées. Les élèves peuvent ré-écouter le débat si nécessaire.

4- En grand groupe : Un porte-parole de chaque petit groupe énonce l'opinion et l'argument retenus à la classe entière ainsi que les outils linguistiques utilisés. L'enseignant incite les élèves à exprimer les différentes modalités de fonctionnement des outils linguistiques présentés dans le débat.

La réalisation de cette tâche facilite à l'élève l'exécution de la tâche suivante tout en lui permettant de transférer ses apprentissages dans une autre situation de débat. Suite à l'écoute des enregistrements du débat, les élèves participent à un jeu de rôles où ils adoptent le rôle de débatteurs.

Deuxième étape : déroulement du débat simulé

La disposition des élèves : En fonction de leur position, pour ou contre l'abolition de la peine de mort, les élèves sont divisés en équipes de cinq élèves. Chaque équipe choisit son débatteur (le porte-parole des opinions de l'équipe). L'enseignant joue le rôle de modérateur qui consiste à poser la question du débat (Êtes-vous pour ou contre l'abolition de la peine de mort ? Gérios mérite-t-il d'être décapité? Pourquoi?) et à distribuer la parole.

Échanges en petits groupes : Nous pensons que les élèves en L2 ne sont pas en mesure de produire ou d'improviser des arguments à la question posée par le modérateur. Il convient donc, avant l'ouverture du débat,

d'entraîner les élèves à développer des arguments en utilisant les organisateurs textuels et les modalisateurs repérés dans la phase précédente. Les élèves discutent entre eux et repèrent les contraintes imposées par l'usage des unités linguistiques spécifiques; identifiées dans une situation particulière, celles-ci contribuent à un guidage efficient. Les élèves ont découvert les mécanismes d'argumentation. Ils les actualisent en fonction des outils linguistiques à leur disposition. L'écoute orientée du débat devrait déclencher un emploi massif de ces unités.

Les élèves comparent leurs réponses à la question posée par l'enseignant. Ce dernier passe d'une équipe à l'autre pour aider les élèves qui éprouvent des difficultés à structurer leurs phrases en français. Il suggère aux élèves de s'inspirer du roman pour donner des exemples et appuyer leur opinion. Il rappelle que la mise en pratique des mécanismes de l'argumentation implique lors du débat l'usage des organisateurs textuels.

L'ouverture du débat simulé : Le modérateur lance sa question initiale, planifie les tours de parole et ne prend aucune position. Les débatteurs prennent la parole : ils se positionnent et émettent des arguments à la question du modérateur. Celui-ci insiste pour permettre au débatteur d'énoncer clairement sa position et de l'étayer par au moins deux arguments.

Cette tâche contribue au développement langagier des élèves. Elle met en place des situations de communication simulées. Cela fait, l'enseignant passe à la 3^e étape de la séquence didactique.

6.É3 Prolongement de la tâche

L'objectif de cette étape est d'analyser les cinq étapes du schéma narratif. Les consignes, suivies des modalités d'intervention, sont présentées dans le tableau XXXI.

Tableau XXXI - Identifier les cinq étapes du schéma narratif

D U R É E	<p>Les consignes</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- Identifiez le type d'informations rapportées dans la situation initiale. (renseignements sur le temps, le lieu, les personnages principaux, etc.). 2- Expliquez pourquoi le narrateur n'a pas commencé son récit par l'événement déclencheur de l'action. 3- Décrivez les actions provoquées par l'acte inattendu du patriarche. 4- Imaginez les autres conséquences que cet événement aurait pu avoir. 5- L'acte du patriarche a produit une série de rebondissements dans l'action. Présentez-les sous la forme d'un arbre généalogique. 6- Relisez le dernier chapitre et résumez les événements enclenchés par l'événement provocateur. 7- Les événements sont mis en intrigue : cherchez des causes, des justifications, des enchaînements qui mettent en relation les éléments du récit. 8- Relisez la dernière page du roman et dites en quoi elle fait écho à la première page. 9- Changez, à votre choix, un élément du schéma narratif : on peut, par exemple, modifier la troisième étape du schéma narratif : ce n'est pas Gérios qui tue le patriarche, mais plutôt son fils, Tanios, qui le fait. Dites en quoi la structure d'ensemble s'en trouverait modifiée.
50 mn	<p>Les modalités d'intervention</p> <p>Les élèves, dans le cadre d'une équipe, sélectionnent cinq questions, discutent entre eux et communiquent ensuite à l'ensemble de la classe leurs réponses. L'enseignant intervient pour demander des clarifications ou des justifications.</p>

6.É4 Évaluation de l'habileté visée

L'objectif de cette étape est de reconstituer le schéma narratif. L'enseignant soumet aux élèves un court récit et les invite à le lire. Il peut s'agir d'un texte tiré des *Contes de la Bécasse* de Maupassant, d'une nouvelle du même écrivain ou de tout autre récit que l'enseignant juge approprié pour dégager la structure du récit. Voici la consigne.

Construisez le schéma de Larivaille à partir du texte que vous avez lu. Les élèves sont libres de travailler seuls ou à deux.

En raison des multiples rebondissements qui caractérisent le récit, les divergences reliées à la structure du récit semblent être une occasion privilégiée pour instaurer un véritable enseignement de la lecture. C'est en discutant des propositions contradictoires que l'enseignant réussira à modifier le rapport que l'élève entretient avec le texte. Nous tenterons également de le montrer à travers la dernière séquence.

5.3.3.2 Mettre en lumière les ambiguïtés de sens du texte

Habilités travaillées en communication orale et écrite

- Participer à une discussion.
- Reconstituer le contenu d'un texte et exprimer oralement son interprétation de ce dernier.
- Proposer par écrit une brève interprétation du texte lu.

Objectifs d'apprentissage

- Repérer des lieux problématiques pour l'interprétation.
- Repérer des indices qui permettent de confirmer une prédiction ou de l'infirmier.
- Identifier différents niveaux de signification dans un même texte.
- Prendre conscience que le texte peut avoir plusieurs interprétations.

Matériel

Plusieurs passages dans le roman posent des problèmes de compréhension et sollicitent un travail interprétatif, notamment le dernier passage du roman. L'enseignant propose aux élèves ce passage à lire et leur demande de négocier entre eux pour sélectionner deux autres passages qui constituent en eux-mêmes des situations-problèmes : des textes qui révèlent des éléments diversement interprétables et installent les élèves en situation de résolution de problème.

7. É1 : Activation des connaissances antérieures

L'objectif de cette étape est d'aider les élèves à construire de nouvelles représentations plus précises au sujet de l'interprétation d'un texte littéraire. Dans un premier temps, la procédure qui nous semble la plus appropriée consiste à partir d'un proverbe arabe traduit en français (Les chiens aboient, la caravane passe). Dans un deuxième temps, l'enseignant invite les élèves à mettre en discussion les interprétations qu'ils se font du proverbe. Au cours de l'échange, l'enseignant fait en sorte que l'élève s'arrête sur le point de vue de ses pairs, confronte son point de vue à celui qui est exprimé. À la fin de l'activité, l'élève prend conscience que le proverbe peut avoir plus qu'une interprétation.

7.É2 La tâche

L'objectif de cette étape est de favoriser un échange sur des propositions interprétatives différentes. Les élèves sont libres d'accomplir l'une des deux activités suivantes (les tableaux XXXII et XXXIII).

Tableau XXXII - Construire le sens premier du texte

D U R É E	<p>Les consignes</p> <p>- Lisez le dernier passage et repérez les éléments-clés pour retrouver le sens premier du texte. Dans ce but,</p> <ul style="list-style-type: none"> • identifiez des faits de langue nécessaires à la compréhension d'un texte : il s'agit de reconnaître les constituants de la phrase, de connaître le sens des mots, etc. • repérez les éléments qui situent le texte dans son contexte historique; • décelez l'intention exprimée dans le texte.
45 mn	<p>Les modalités d'intervention</p> <p>Les élèves sont mis en situation de discussion : ils échangent ce qu'ils ont compris, comment ils ont compris. L'enseignant n'intervient que pour relancer la discussion.</p>

Dans le tableau XXXII, les élèves seront amenés à construire le sens premier du texte, alors que s'ils choisissent le tableau XXXIII, ils identifieront différents niveaux de sens.

Tableau XXXIII - Identifier différents niveaux de signification dans un texte

D U R É E	<p>Les consignes</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- Indiquez ce que signifie le texte. 2- Soulignez les expressions et les phrases qui vous résistent par leur sens énigmatique. 3- Au-delà de ce que le texte dit, formulez le message qu'il vous dit et expliquez-le. 4- Identifiez l'intention de l'auteur et le message de Maalouf à ses lecteurs.
45 mn	<p>Les modalités d'intervention</p> <p>L'enseignant invite les élèves à lire le second texte qu'ils ont proposé, mais sans en discuter entre eux, et de fermer le roman dès la fin de la lecture. Les livres fermés, il demande à un ou plusieurs volontaires de résumer le texte. Il s'agit d'en retrouver le sens premier. Ensuite, livres ouverts, les élèves répondent à deux des quatre questions ci-dessus. C'est au travers des interactions avec ses condisciples et avec des lecteurs aux compétences interprétatives plus avancées que l'élève parviendra à entretenir un dialogue avec le texte; autrement dit, à dégager différents niveaux de lecture du texte lu.</p> <p>Le maître intervient pour faire interagir les élèves et stimuler le dialogue texte/élèves. Il collecte les interprétations amorcées et oubliées au cours de l'échange. Ainsi, il peut faire rebondir l'échange à partir de propositions interprétatives passées inaperçues.</p>

En effet, dans le dialogue élèves/ texte et élève/élève, les subjectivités se rencontrent et un échange sur des propositions interprétatives contradictoires se développe. Cependant, il se pourrait que certains élèves craignent de mal interpréter ou encore éprouvent des difficultés à participer à l'échange proprement dit. Dans une telle situation, l'enseignant fournira à de tels élèves un étayage individualisé: il demande aux élèves de formuler par écrit leurs commentaires interprétatifs (sans se préoccuper des erreurs linguistiques). Un échange personnalisé s'installe entre l'élève et l'enseignant. Celui-ci réagit par

écrit aux productions des élèves, répond à chaque élève en particulier et ouvre aussi l'échange entre pairs.

7.É3 Prolongement de la tâche

L'objectif de cette étape est d'initier les élèves aux modes de lecture. Sitôt terminée leur lecture individuelle de "L'ultime passage", les élèves sont conviés à résumer par écrit le texte. L'échange collectif autour des textes produits contribue à mieux comprendre le texte lu. La tâche consiste à amener les élèves à prendre conscience de l'existence de différents niveaux de sens dans un texte.

Cela fait, l'élève a le choix de répondre à deux questions de la grille. Nous présentons les modalités d'intervention dans le tableau XXXIV, suivie de la grille qui comporte les questions (tableau XXXV).

**Tableau XXXIV - Le partage des interprétations
comme modalité d'apprentissage**

D U R É E	Les modalités d'intervention
60 mn	Pour répondre aux questions proposées dans la grille suivante, la mise en discussion et le partage des interprétations, comme modalités d'apprentissage, jouent un rôle déterminant. L'enseignant invite les élèves, regroupés en équipes de quatre, à discuter entre eux pour avancer vers plus de clarté. Ainsi l'élève pourra questionner sa lecture en la confrontant aux lectures des autres. L'enseignant favorise un échange sur des propositions interprétatives contradictoires et intervient pour mettre en évidence les stratégies typiques d'une lecture interprétative. Il est nécessaire de rappeler à l'élève qu'il est libre d'interpréter le texte comme il le comprend, à condition qu'il s'appuie sur des indices textuels pour justifier son interprétation.

Voici la grille qui comporte les questions destinées à faciliter une lecture plurielle.

**Tableau XXXV – Une grille inspirée des travaux
de Dufays et *al.* 1996**

Niveaux d'interprétation	Hypothèses formulées
Lecture idéologique (valeurs, croyances) Quel sens donnez-vous à la disparition de Tanios à la fin du roman?	
Lecture biographique Maalouf s'identifie-t-il à Tanios? Pourquoi?	
Lecture socio-historique Dans quelle mesure le texte est-il une représentation du XIX ^e siècle?	
Lecture psychologique Quel message l'auteur pourrait-il vouloir transmettre lorsqu'il signale la disparition de Tanios à la fin du roman?	
Lecture intertextuelle De quels textes Maalouf s'est-il inspiré pour écrire la fin de son roman?	

Cette activité vise à permettre aux élèves à confronter la diversité des lectures et à identifier les différents niveaux de lecture d'un même texte. Nous n'avons pas traité de ces catégories de lecture dans le cadre conceptuel. Cependant, nous avons montré comment interpréter consiste à dégager différents niveaux de sens. S'ensuivra l'évaluation.

7. É4 Évaluation de l'habileté visée

L'objectif de cette étape est de rendre l'élève témoin de l'évolution de sa compréhension pour lui permettre de porter un jugement évaluatif sur l'itinéraire interprétatif parcouru. Les critères que nous avons établis afin d'aider l'élève à s'auto-évaluer sont présentés dans le tableau XXXVI. Comme c'est l'élève qui procède à l'évaluation, nous avons formulé les critères dans des phrases avec des verbes à la première personne.

Tableau XXXVI – Aider l'élève à évaluer l'itinéraire interprétatif parcouru

Critères d'évaluation	Cocher		Justifier
	Oui	Non	
<ul style="list-style-type: none"> - J'ai repéré le sens premier du texte. - J'ai identifié des expressions et des phrases dont le sens est ambigu. - J'ai repéré, par une seconde lecture, un deuxième sens. - J'ai élucidé les problèmes de compréhension posés par le texte. - J'ai mobilisé mes connaissances culturelles et personnelles pour interpréter. - J'ai pris en compte un grand nombre d'indices textuels. - J'ai apporté des arguments à l'appui de mes dires. 			

À la fin de ce projet, soulignons que :

- les élèves construisent des savoirs sur l'œuvre et l'auteur. Ils découvrent, au contact de l'œuvre, les caractéristiques des personnages et les rapports de hiérarchie établis entre eux, les voix narratives, les principales composantes d'un récit ainsi que. De plus, ils font connaissance avec un ensemble de valeurs et de codes historiques et culturels propres à la société libanaise du XIX^e siècle. En ce sens, ils se trouvent placés dans des conditions facilitantes pour s'approprier un héritage historique et culturel. Au-delà du cas

particulier, ils ont la possibilité de se construire des savoir-faire qui relèvent de l'acquisition de stratégies de lecture et de la pratique d'une lecture plurielle et intertextuelle, et que nous considérons transposables à partir de l'étude singulière de Maalouf;

- la collaboration active du lecteur à la construction du sens du texte, et la convocation des références culturelles qui influent positivement sur la quête de sens et la pratique d'une lecture réflexive sont les principales caractéristiques d'une lecture réussie;

- il importe, selon nous, d'aborder chaque texte avec un dispositif didactique adapté, établi en fonction des problèmes de lecture que chaque œuvre soulève, ce qui sollicite la créativité de l'enseignant.

Avant de terminer ce chapitre, il convient de décrire les avantages et les limites du dispositif didactique que nous avons présenté.

5.4 Les avantages et les limites du dispositif didactique

5.4.1 Les avantages du dispositif didactique

Le dispositif didactique permet un certain renouvellement méthodologique. Les textes de fiction ne sont en général abordés que comme des écrits à sens unique, ce qui signifie que la lecture débouche sur une compréhension préétablie. Dans cette optique, la recherche permet de combler un vide méthodologique qui existe présentement en didactique de la littérature en L2, dans les écoles libanaises. Les nouvelles conceptions du texte littéraire permettent à certains enseignants de reconsidérer leurs pratiques pédagogiques à la lumière de cette recherche. Et bien que l'approche soit conçue pour des élèves du

secondaire, elle apparaît transposable au complémentaire. Enfin, elle pourrait être adaptée par les enseignants à d'autres œuvres littéraires et donc, éventuellement servir de prototype.

D'une part, le dispositif didactique intègre les avancées de la recherche en psychologie cognitive transférable en didactique des langues : enseignement stratégique. À cet égard, la démarche vise à rendre l'élève plus autonome en utilisant des stratégies pour mieux lire (innovation pour le Liban) et en effectuant des retours métacognitifs sur ses apprentissages.

D'autre part, la démarche retient les concepts les plus productifs tant chez les théoriciens du texte littéraire que chez les didacticiens. En effet, le dispositif suggère de nombreuses pistes d'application focalisées sur les personnages du roman, la structure du récit et les voix narratives, notions empruntées à la narratologie. Des théories de la lecture littéraire, nous avons adopté l'intertextualité et l'interprétation qui pourraient constituer une voie d'approche fonctionnelle pour lire un roman au secondaire. L'activité qui porte sur l'interprétation inclut la dimension axiologique de la lecture.

Nous veillons à préserver le plaisir de lire de l'élève. Nous laissons l'élève choisir ses activités et nous le faisons participer à des discussions. Placé au centre de ses apprentissages, l'élève va donc être plus motivé : il a des choix à sa disposition, il peut travailler en équipe ou non. À condition de donner une justification, l'élève se risque à des interprétations multiples, contrairement à la pédagogie de la bonne réponse.

La démarche vise à répondre aux goûts personnels et sociaux des élèves libanais. Certaines activités font appel aux connaissances historiques, géographiques, psychologiques, idéologiques scientifiques et littéraires (littérature arabe) des élèves. Par ailleurs, la démarche rend possible l'intégration de la communication orale à l'ensemble des activités d'apprentissage. Les activités de communication orale et de lecture s'inscrivent dans une pratique fonctionnelle et stimulante de la langue qui emprunte soit la forme d'un échange, soit la forme d'un débat.

La démarche est balisée et le dispositif est cohérent. Une fois l'élève familiarisé avec la première séquence, il lui sera facile de réaliser les séquences suivantes. En outre, elle ne suppose pas de la part des enseignants une formation à l'application. Nous nous sommes efforcée de rendre les activités les plus claires possible.

Il faudrait enfin souligner que le dispositif permet de résoudre certains problèmes qu'affrontent l'élève et l'enseignant libanais. Dans notre problématique, nous mentionnions que :

- les élèves ont une désaffection pour les œuvres littéraires françaises : nous avons choisi une œuvre libanaise en français. Pour parvenir à développer une attitude positive face à la lecture de l'œuvre, nous avons appliqué plusieurs stratégies inspirées en majorité des travaux de Viau et qui ont été concrétisées aussi bien dans les activités que dans la démarche proposée à l'enseignant. Le fait de souligner l'importance de la lecture d'une œuvre littéraire en tant que moyen de connaissance et de divertissement, de stimuler l'appétit des élèves par la lecture des textes préliminaires, de fournir un calendrier de lecture

avec un découpage du roman et de proposer des tâches significatives et non contraignantes est susceptible de stimuler la motivation des élèves pour la lecture;

- les élèves arabophones éprouvent des difficultés à lire et à comprendre des textes écrits en français. Or, tout au long des sept séquences didactiques, l'élève met en pratique des stratégies qui lui apprennent à mieux lire et à contrôler sa compréhension;

- la lecture en français, pratiquée au Liban, ne permet pas aux élèves de lire des textes proches de leur culture. Or, l'œuvre que nous avons étudiée se rattache à leur culture et ils peuvent s'y reconnaître. L'élève qui y trouve des repères identitaires éprouve moins de difficultés à comprendre les habitudes de son milieu et ses propres pratiques culturelles et valeurs;

- les élèves libanais éprouvent des difficultés à l'oral. Or, nous avons montré, à travers les activités, comment le texte littéraire constitue un support privilégié pour l'exercice de la compétence orale. Toutes les activités fournissent de multiples occasions de pratiquer la communication orale et tendent à instaurer, au sein de la classe, un climat d'écoute mutuelle et de dialogue constructif.

5.4.2 Les limites du dispositif didactique

En dépit de sa valeur et de son intérêt et au-delà de ses possibilités d'application, le dispositif didactique a des limites. Bien qu'elle ait bénéficié amplement de l'apport d'experts qui ont validé les choix retenus, la démarche n'a pas été mise à l'essai. Cette mise à l'essai nous

aurait permis de mieux en cerner les forces et les points à améliorer. Le dispositif correspond plutôt aux caractéristiques les plus générales du public ciblé. Il ne satisfait pas simultanément tous les besoins de chaque élève de la population ciblée. Son champ d'application ne rejoint pas non plus tous les besoins de tous les élèves libanais de niveau secondaire, étant donné que le niveau des élèves en français varie d'un collège à l'autre et d'une région à l'autre. Nous conseillons à l'enseignant libanais d'adopter, dans la lecture de cette recherche, une attitude ouverte et de faire les adaptations nécessaires à la situation de sa classe.

Pour l'enseignant, le défi consiste à sortir du rôle traditionnel, dans la mesure où sa formation n'est pas adaptée à notre dispositif. Centré sur l'élève en tant qu'agent de son propre apprentissage, le dispositif requiert un investissement de la part de l'enseignant libanais.

Enfin, certaines retombées négatives sont à anticiper chez les élèves libanais : les problèmes de syntaxe et de vocabulaire (les libanismes) rencontrés par l'élève libanais risquent de persister. Ils n'ont pas été abordés dans le dispositif, parce que le temps alloué à l'intervention ne le permet pas. En outre, nous n'avons pas exploré toutes les ressources du roman. Il est vrai également que certains aspects du roman tels que le temps et l'espace romanesques, les figures de style, les expressions idiomatiques employées fréquemment par Maalouf, n'ont pas été abordés dans le dispositif didactique et que des pistes de lecture bien intéressantes restent à explorer.

Nous rappelons que ce chapitre avait pour objectif la mise au point d'un dispositif didactique, composé de séquences didactiques, afin de planifier la lecture d'une œuvre littéraire. Nous avons ambitionné de faire lire le

roman intégralement pour proposer un éventail d'activités. S'il est un point qui doit être abordé avant la lecture du roman, c'est bien celui du paratexte, parce qu'à l'ignorer, on risquerait de gommer une bonne partie de son contenu même, exaltante et stimulante. Le dispositif didactique vise à faire développer chez l'élève, avant la lecture du roman, au-delà même de la découverte du paratexte, des connaissances socioculturelles, pour faciliter la compréhension du roman et permettre à l'élève, grâce à ses connaissances préalables, d'aller du plus connu au moins connu. L'un des enjeux du dispositif didactique est de faire découvrir aux élèves les aspects narratologiques du roman traités dans le cadre théorique : la structure narrative, les personnages, les voix narratives. Aussi, et cela est encore fondamental, c'est la découverte de l'intertextualité et de la multiplicité des réseaux de sens, révélés dans le jeu avec la polysémie du texte littéraire que nous avons tenté de faire découvrir aux élèves. Et de même que la découverte de l'intertextualité et de l'interprétation constitue des aspects fondamentaux de la lecture du texte littéraire, il nous semble que le développement des compétences langagières en est un corollaire nécessaire. La tâche fondamentale de l'analyse du roman consiste donc à intégrer la communication orale et écrite à l'ensemble des activités d'apprentissage. Dans cette approche, le rôle de l'enseignant ne consiste pas à dégager la vérité des textes mais à aider l'élève à exprimer ses réactions et à approfondir sa propre lecture.

Si la prise en compte de l'intérêt et du goût des élèves demeure la base du dispositif didactique, le développement des compétences de base du lecteur impose la découverte et l'enseignement des stratégies générales de lecture et des stratégies nécessaires au contrôle de l'apprentissage. Il

s'agit d'amener les élèves à construire des stratégies pour les aider à mieux lire.

Chapitre 6 : CONCLUSION

L'objet de cette recherche était complexe et, sans doute, ambitieux. En faire la synthèse est une tâche ardue. Nous en évoquerons les principaux éléments selon les axes suivants :

- L'enseignement des textes littéraires dans la classe de français, au Liban : Dans le 1^{er} chapitre, nous avons proposé une forme de bilan de la situation actuelle de l'enseignement du français, dans les écoles publiques libanaises. Nous avons décrit les pratiques dominantes dans ces écoles : l'apprentissage de la lecture s'effectue à travers l'explication de textes. Ainsi, la lecture d'une œuvre littéraire est perçue comme un ensemble d'idées qu'il faut dégager d'un texte. Bien que les propositions de démarches issues de travaux de recherche en didactique (travail en équipe, écriture en projet, etc.) et recommandées par les nouveaux programmes soient mises en place dans certaines écoles, dans beaucoup de classes, on observe un retour aux démarches traditionnelles et, de la part de l'enseignant, un encadrement très fort, qui laisse peu de place au développement de l'autonomie.

Les modifications qui se manifestent à la suite de l'apparition de nouveaux programmes laissent inchangé l'essentiel : les élèves éprouvent énormément des difficultés à lire un texte littéraire. Une enquête maison (Cheaib, 2004) qui vise à identifier les difficultés des élèves, issus d'un milieu socioculturel populaire, aboutit à la conclusion suivante : pour les enseignantes, ce sont les difficultés linguistiques en français qui sont les plus fréquemment mentionnées. Désarmées devant l'immensité de la tâche, elles déplorent le manque de livres et de matériel didactique. Beaucoup d'activités ne réussissent pas à toucher ces élèves, parce qu'un large fossé sépare la langue de l'enseignement et la langue maternelle

dont ils font usage à l'extérieur de l'école. D'autres facteurs explicatifs, entre autres les facteurs liés aux contextes familial et socioculturel, sont aussi susceptibles d'exercer une influence sur le rendement des élèves en français.

En outre, pour des raisons socioculturelles, les obstacles à la lecture sont le plus souvent dus à l'incompréhension de l'œuvre littéraire comme représentation. Le choix des œuvres gagnerait à être repensé. Nous avons proposé une intervention didactique pour faire lire un roman libanais rédigé en français dans le but d'aider les élèves à développer des stratégies de lecture et de stimuler leur motivation pour la lecture d'un texte littéraire en français L2. C'est là l'objectif principal de notre recherche.

- Les thèmes dominants qui sous-tendent le cadre conceptuel : Dans le 2^e chapitre, nous avons exposé les concepts théoriques. Cette partie présente les fondements théoriques de la lecture d'un texte littéraire dans un contexte de français L2. La prise en compte de la démotivation des élèves et de leur difficulté à lire et à comprendre un texte en français ont constitué la toile de fond de cette partie. Nous avons montré à travers les travaux de Giasson et de Tardif que la conception cognitive de l'apprentissage est à la base de toute action pédagogique axée sur la construction du savoir par l'élève. Les travaux de Viau, de Vallerand, de Barbeau et de beaucoup d'autres chercheurs, montrent bien que la motivation est influencée par trois types de perceptions : la perception qu'un individu a de sa compétence, la perception de la valeur d'une tâche et la perception de la contrôlabilité de la tâche à accomplir. La réflexion sur la motivation a permis d'établir deux types de distinctions : ont été

définies, d'une part, la motivation intrinsèque, force interne centrée sur les besoins de l'individu à s'autodéterminer et à donner une bonne performance, et d'autre part, la motivation extrinsèque, force extérieure à l'individu qui incite ce dernier à accomplir une tâche, pour laquelle il n'éprouve pas vraiment de plaisir, pour des motifs extérieurs.

Nous avons examiné comment la lecture se définit à travers un ensemble de processus cognitifs. Nous pouvons affirmer que lire c'est progresser dans un texte, construire un sens, déchiffrer, comprendre et interpréter, faire des inférences, prélever l'information cachée, c'est aussi s'arrêter sur un texte, mettre en relation les textes entre eux et apprécier la manière dont ils se répondent.

Ensuite, nous avons décrit les caractéristiques propres au texte littéraire. Selon Bakhtine, Thérien et Milot et Roy, quatre critères contribuent de manière importante à l'effet littéraire : la polysémie, l'intertextualité, l'imaginaire, la régularité de la forme, même si cette dernière est transgressée. Nous avons montré, par ailleurs, que la dimension littéraire du texte ne tient pas uniquement à ses caractéristiques formelles. Serait littéraire un texte qui suscite une lecture littéraire. En revanche, la lecture ne devient littéraire que lorsqu'on l'aborde du point de vue du lecteur. Nous avons analysé, ensuite, les enjeux de la lecture littéraire dans le cadre de la classe, mais aussi à des fins non scolaires. Nous espérons avoir suffisamment montré que la lecture littéraire fournit des moyens pour ceux qui cherchent à mieux se connaître, à connaître les autres et le monde.

Une initiation à la lecture de textes littéraires, dans un contexte de FL2, ne saurait faire l'économie de la description de certaines approches et outils didactiques qui garantissent une meilleure compréhension du texte littéraire. Penser l'enseignement de la lecture de textes littéraires en contexte de FL2, c'est rechercher les moyens qui permettent de développer la compétence communicative et qui, par conséquent, assurent un investissement plus grand dans la compréhension d'un texte. Ainsi, il est nécessaire de développer la compétence communicative pour que les élèves puissent se construire un terrain favorable à la construction du sens.

Si la recherche a permis de décrire certaines approches en didactique des langues, elle a aussi mis en évidence les principales composantes du roman qui doivent être ciblées dans tout travail sur l'œuvre. S'il est un point qui doit être abordé avec les élèves, c'est bien celui des aspects narratologiques du roman, parce qu'à se limiter à l'entraînement à une lecture littéraire, nous risquerions de gommer une partie du contenu du texte littéraire. Le paratexte, la structure du récit, le personnage romanesque et les voix narratives ont été illustrés par les travaux de Genette, Larivaille et Goldenstein.

Dans le troisième chapitre, l'analyse des fondements didactiques a été l'occasion de montrer que les modalités didactiques qui sous-tendent les pratiques d'enseignement ne peuvent ignorer l'enseignement stratégique, modèle d'enseignement qui fournit des balises dont tout enseignant pourrait s'inspirer, s'il est à la recherche de moyens pour donner à son élève plus de pouvoir sur ses propres démarches d'apprentissage.

En outre, l'apprentissage des stratégies qui favorisent la motivation et de leurs enjeux, entre autres, les stratégies qui influencent les perceptions des élèves ainsi que les stratégies cognitives et métacognitives, est du plus grand intérêt. Notre souci permanent et premier est de susciter chez l'élève le plaisir de lire afin qu'il soit prêt à s'engager cognitivement dans le contenu d'un roman que nous lui proposons.

Après avoir cerné clairement ce qui fait l'intérêt spécifique d'un texte, nous avons posé la nécessité de combiner plusieurs stratégies didactiques pour stimuler la lecture de textes littéraires. En amenant l'élève à développer un certain nombre de stratégies fondamentales (exercer un contrôle sur ses stratégies de lecture, anticiper le sens, manipuler des structures narratives, effectuer des mises en relation, dégager différents niveaux de sens), nous le rendrons plus aisément capable de lire des textes denses et polysémiques.

Cependant, la lecture ne va pas de soi dans la classe de langue : il faut alors assurer un transfert des stratégies de lecture de la L1 vers la L2. Le transfert est le produit de plusieurs facteurs dont l'automatisation des processus de bas niveau en L1, les habiletés de lecture en L1, la compétence langagière orale en L2, l'exposition à la L2, les capacités métalinguistiques en L2, mais aussi de caractéristiques individuelles propres au sujet lui-même. Lorsque le transfert se produit, il influence de façon positive la compétence de lecture en L2.

Enfin, nous avons retenu de la dernière partie du 3^e chapitre que lire un roman n'est pas une chose simple quand nous nous préoccupons de préparer les élèves à la lecture et de leur faire découvrir le paratexte. Des pistes d'application focalisées sur le paratexte, la structure narrative, les

personnages romanesques, les voix narratives et l'intertextualité constituent une voie d'approche à la fois narratologique et littéraire pour aborder le roman.

- **Les balises de notre démarche de recherche :** La recherche ne peut se passer d'une réflexion sur la méthode utilisée pour la recherche-développement. C'est pourquoi, nous avons tenu, à définir la recherche-développement, démarche qui vise à concevoir un objet pédagogique, dans le but de développer des solutions à des problèmes rencontrés dans la pratique. Pour déterminer la forme du matériel pédagogique à développer, nous avons réalisé une analyse du public ciblé, des besoins et des conditions contextuelles de l'apprentissage. La détermination des besoins a débouché sur une analyse des objectifs pédagogiques à atteindre. Ces derniers portent sur différents aspects. Dans un premier temps, il s'agit d'aider l'élève à mieux lire et comprendre un texte littéraire. Dans un deuxième temps, il convient de concentrer les efforts sur les compétences langagières des élèves. Un autre défi est à l'ordre du jour : stimuler la motivation des élèves pour la lecture en français L2.

Comme nous le voyons, la vérification auprès d'experts est une étape essentielle pour évaluer la pertinence et l'adéquation du produit. Les commentaires recueillis auprès des experts ont permis d'améliorer le dispositif en le rendant plus adapté aux caractéristiques du public auquel il est destiné. Ces commentaires incitent donc à accorder un intérêt identique à "L'enseignement des stratégies de lecture" et au "Retour de l'élève sur ses apprentissages" et à les considérer comme des étapes trans-séquentielles. Les neuf séquences présentées aux expertes ont été réduites à sept dans la nouvelle version du dispositif didactique.

Nous avons également présenté le roman qui fait l'objet de notre analyse ainsi que les composantes de l'intervention didactique prévue. L'œuvre de Maalouf offre un champ stimulant pour confronter les élèves à des univers familiers et déclencher une connivence. Les élèves trouvent dans ce texte, qui les concerne, la possibilité de revivre une expérience qu'ils ont vécue, ce qui pourrait les amener à transformer le rapport négatif qu'ils entretiennent avec la lecture en français L2. L'œuvre s'est sans doute imposée, parce qu'elle permet non seulement un travail réflexif, mais aussi des projections affectives. *Le rocher de Tanios* exprime, à l'image du héros, la dénonciation de l'injustice sociale : à une époque où le rang social est perçu comme domination, Tanios, poussé par son rationalisme, est amené à remettre en cause les lois et les principes sociaux.

La recherche a permis de mettre au jour les caractéristiques d'une démarche d'enseignement-apprentissage axée sur l'apprenant. L'intervention s'inspire des modèles théoriques (les théories de la motivation, de l'enseignement stratégique, de la lecture de textes littéraires, de la didactique d'une L2) qui ont été présentés dans le cadre conceptuel. Elle comporte trois séries de séquences didactiques : des séquences préparatoires à l'étude du roman, une mise en appétit qui, à la fois, suscite un questionnement et permet d'aborder le texte de façon familière; des séquences réalisées pendant la lecture, susceptibles de cibler les éléments essentiels du roman (les personnages, l'intertextualité, et les voix narratives); des séquences qui suivent la lecture de l'œuvre, une mise au point qui permet à l'élève d'analyser la structure narrative et de dégager différents niveaux de sens.

- **Des séquences didactiques qui visent ce qu'on pourrait appeler le développement de l'expression personnelle** : Dans le cinquième chapitre, nous avons présenté la version finale du prototype. Les sept séquences didactiques qui composent l'intervention ont constitué l'objet de ce chapitre. À l'issue des premières séquences introductives, les élèves examinent le paratexte, s'interrogent sur le contenu de l'œuvre et développent des connaissances sur le référent de l'histoire racontée. Les séquences didactiques réalisées pendant la lecture reflètent bien le savoir-lire ciblé : elles articulent activités de lecture et d'écriture, placent le texte dans le cadre d'un réseau, afin de faire le lien avec d'autres textes et permettent d'étudier les personnages et de manipuler les voix narratives.

Ce qui distingue chacune de ces séquences, c'est la volonté d'ébranler les représentations des élèves. Ainsi, toute lecture est en quelque sorte une remise en question du savoir-lire. Dans toutes les séquences, nous avons laissé à l'élève la liberté de choisir la tâche qui lui convient afin qu'il puisse éprouver du plaisir dans les activités de lecture. Les consignes sont ouvertes pour permettre de développer l'expression personnelle et la créativité. L'absence d'évaluation sommative autorise les élèves à prendre le risque de lire et d'écrire. Les projets qui touchent à d'autres disciplines ne sont pas négligés. Le succès des activités sur le plan motivationnel réside dans le fait qu'elles remplissent plusieurs des conditions décrites dans le cadre théorique. Nous nous sommes mobilisée sur les aspects techniques de la compétence de lecture, sur la construction des capacités de base du lecteur. Les séquences proposées accordent une place aux activités à orientation linguistique et les tâches d'expression orale constituent un point d'appui pour ces activités.

À travers les séquences finales, les élèves manipulent la structure de l'intrigue et les activités atteignent un des enjeux de la lecture littéraire : l'élaboration de différents réseaux de sens et l'instauration d'une relation singulière avec le texte. Tout en poussant l'élève à l'exploration, l'enseignant le place sur les pistes psychologiques, sociales, idéologiques et historiques qui sous-tendent le texte.

Ce qui sous-tend chacune des séquences, de façon évidente, c'est la volonté de ménager à l'élève le rôle de constructeur de sens. Dans toutes les séquences proposées, l'activité des élèves est prioritairement sollicitée par l'enseignant. Que ce soit dans des échanges oraux, des argumentations personnelles ou des commentaires écrits, cette activité est valorisée. De son côté, le rôle de l'enseignant consiste à encourager les échanges constructifs, à opérer les réajustements nécessaires et à mettre en évidence les stratégies typiques d'une lecture de textes littéraires.

Rappelons, pour terminer, que si nous avons à fournir à nos élèves les moyens pour aborder une œuvre et en approfondir les significations, il ne faut pas, par souci d'exhaustivité, les priver du plaisir de lire et d'explorer d'autres œuvres.

- **Les limites de la recherche :** Nous sommes consciente que cette recherche présente des limites. Premièrement, au niveau des consignes que nous avons données aux experts et qui sont présentées dans le chapitre 4, il nous aurait fallu être plus explicite. Deuxièmement, nous avons constaté que les résultats de l'enquête-maison pourraient être contestés en raison de leur caractère limité. Dans une certaine mesure, en l'absence de toute autre source d'informations sur le sujet, une telle

enquête nous paraît un pis-aller acceptable. Troisièmement, on pourrait objecter que la recherche n'accorde pas de place importante à l'écriture. En effet, cette dernière supposerait une analyse approfondie dans le cadre théorique avant qu'elle ne soit abordée dans le dispositif didactique. Nous ne l'avons pas abordée, car elle dépasse le cadre de notre recherche. Quatrièmement, et surtout, notre recherche pourrait être contestée, en raison d'une absence d'expérimentation en classe. Cependant, la recherche respecte les procédures logiques de la méthodologie en recherche-développement. Par ailleurs, nous sommes consciente que le fait de s'intéresser aux processus mentaux et à la motivation des sujets, selon l'approche cognitive, ne suffit pas : il aurait fallu prendre en compte les aspects physiologiques de la lecture tels que les yeux, les bruits, l'éclairage, la posture, etc.

Une question reste en suspens. Ainsi, par exemple, les élèves pourraient-ils aborder les nouvelles de Maupassant ainsi que le poème de Ronsard, textes qui ne correspondent pas à leur bagage culturel? Il y aurait peut-être intérêt à leur faire lire ces textes qui sont courts et qui permettent une ouverture à l'Autre (Neuner et Byram, 2003).

Enfin, nous croyons qu'aucune approche didactique ne peut apporter des solutions miracles. Même si nous avons insisté sur les bienfaits de l'approche cognitive, il nous semble évident que cette approche est complexe et exigeante : elle requiert plus de temps et d'investissement de la part de l'enseignant. Les enseignants libanais ne sont pas outillés pour intervenir efficacement dans le processus d'apprentissage de l'élève ou dans la démarche de modification de ses connaissances antérieures. L'enseignant est-il en mesure de trouver les meilleures stratégies en

fonction du contexte ou d'évaluer leur pertinence? Plus encore, miser sur les connaissances antérieures des élèves risque d'être périlleux : certains élèves n'en disposent pas et il faudra d'abord que l'enseignant travaille à les mettre en place, ce qui n'est pas facile. De même, le transfert sera impossible si l'élève ne maîtrise pas le champ de connaissances dans lequel l'enseignant veut que le transfert s'opère. Enfin, compte tenu du nombre d'élèves en classe, il serait difficile pour l'enseignant de guider l'apprentissage de chacun et lui assurer une évaluation formative.

L'ensemble des références théoriques et des propositions didactiques décrites dans cette recherche n'épuise pas la question de l'enseignement-apprentissage de la lecture de textes littéraires. Il s'agit plutôt de poursuivre la recherche, par de nouvelles observations, sur ce vaste sujet de la compréhension du texte littéraire.

- **Vers de nouvelles pistes :** Cette recherche appelle aussi des recherches supplémentaires et rigoureuses sur les contenus. Il est nécessaire de développer des recherches rigoureuses sur les contenus de la formation dispensée aux enseignants libanais. La formation des enseignants intègre-t-elle formation disciplinaire (formation axée sur les savoirs enseignés à l'école) et formation à la didactique correspondante? Une formation exclusivement disciplinaire suffirait-elle à préparer des professionnels de l'enseignement? Faut-il imposer une formation didactique minimale aux futurs enseignants libanais? Est-il nécessaire d'étudier la littérature française, pendant quatre ans, à l'Université, avant d'apprendre à l'enseigner? (Gauthier, Mellouki et Tardif, 1993; Perrenoud, 1996).

Cela dit, il reste à diriger les regards sur la qualité et la pertinence des programmes scolaires que dispensent les établissements scolaires libanais. Il s'avère nécessaire d'envisager des modèles d'intervention précis et de procéder à une évaluation du curriculum du français pour améliorer sa qualité et accroître sa pertinence. L'évaluation fournit l'occasion d'examiner les objectifs du programme et d'en déterminer les forces et les faiblesses. Dans quelle mesure les objectifs visés par le programme scolaire sont-ils atteints par les élèves? Le programme du français, mis en application dans les écoles libanaises, parvient-il à combler les besoins des apprenants? Tient-il compte de l'évolution récente du champ disciplinaire et des approches d'enseignement offertes ailleurs? Nous pensons qu'il est essentiel de poursuivre des travaux sur les questions de qualité et de pertinence des programmes scolaires pour déterminer la nature des problèmes perçus et proposer des solutions et des améliorations (Gaudreau, 2001a, 2001b; Roegiers, 2003).

Il reste à s'exprimer, pour terminer, en faveur d'un approfondissement des travaux en didactique des langues, en particulier pour ce qui est du rapport entre l'arabe et le français. À l'heure de la mondialisation, les interactions entre les langues doivent être plus que jamais étudiées pour faciliter l'intercompréhension des peuples.

RÉFÉRENCES

ABDALLAH-PRETCEILLE, M. et PORCHER, L. (1996): *Éducation et communication interculturelle*, Collection L'Éducateur, Paris, P.U.F.

ABOU, S. et HADDAD, K. (1994): *Une francophonie différentielle*, Université Saint-Joseph, L'Harmattan.

ADAMS, M. et BRUCE, B. (1982): «Background knowledge and reading comprehension», J. Langer et M. Smith-burke (dir.), *Reader meets author/ Bridging the gap*, Newark, Delaware, International reading association, p. 2-26.

AEBERSOLD, J. A. et FIELD, M. L. (1997): *From reader to reading teacher*, Cambridge, Cambridge University press.

AFFLERBACK, P. (1987): «How are main idea statements constructed? Watch the experts!», *Journal of Reading*, vol. 30, n° 6, pp. 512-520.

AJAME. P. et BRUCKER, M. (1981): *300 héros et personnages du roman français : d'Atala à Zazie*, Paris, Balland.

ALBERTINI, J. M. (1988): *La pédagogie n'est plus ce qu'elle sera*, Paris, Éd. Du Seuil.

ALBUSTANI, F. (1993): *Du temps de l'émir*, Beyrouth, Al Daïra.

ALDERSON, J. C. (1984): « Reading in a foreign language : A reading problem or a language problem?», J. C. Alderson et A. H. Urquhart (dir), *Reading in a Foreign Language*, London, Longman, pp. 1-24.

ALEM, J. P. et BOURRAT, P. (2000): *Le Liban, Que sais-je ?*, Paris, Presses Universitaires de France.

AMES, C. et ARCHER, J. (1988): «Achievement Goals in the Classroom: Students Learning Strategies and Motivation Processes», *Journal of Educational Psychology*, vol. 80, n° 3, pp. 260-267.

AMMOUN, D. (1997): *Histoire du Liban: Des origines à 1943*, tome 1, Paris, Fayard.

ANDERSON, J. R. (1983): *The architecture of cognition*, Cambridge, MA: Harvard University Press.

ANDERSON, J. R. (1985): *Cognitive psychology and its implications* (2^e édition). New York: Freeman.

APPLEBEE, A. N. et LANGER, J. A. (1983): «Instructional scaffolding: Reading and writing as natural learning activities», *Language Arts*, vol. 60, n° 2, pp. 168-175.

ARCHAMBAULT, J. et CHOUINARD, R. (1996): *Vers une gestion éducative de la classe*, Montréal, Gaétan Morin.

ARD, J. et HOMBURG, T. (1992): «Verification of language transfer», S. M. Gass et L. Selinker (dir.), *Language Transfer in Language Learning*, Philadelphia, John Benjamins Publishing Co. pp. 47-63.

ARMAND, F. (1994): «Connaissances antérieures et compréhension de textes chez les élèves allophones», *La Revue de L'AQEFLS*, vol. 16, n° 1 et 2. pp. 116-126.

ARMAND, F. (2000): «Le rôle des capacités métalinguistiques et de la compétence langagière orale dans l'apprentissage de la lecture en français langue première et seconde», *La revue canadienne des langues vivantes*, vol. 56, n° 3, pp. 471-497.

ARON, P., SAINT-JACQUES, D., VIALA, A. et al. (2002): *Le dictionnaire du littéraire*, Paris, Presses Universitaires de France.

ARTIGUE, M. et DOUADY, R. (1986): «La didactique des mathématiques en France», Note de synthèse, *Revue Française de pédagogie*, n° 76, pp. 69-88.

AZIZA, C., OLIVIÉRI, C. et SCTRICK, R. (1978): *Dictionnaire des types et caractères littéraires*, Paris, Nathan.

AZIZA, C., OLIVIÉRI, C. et SCTRICK, R. (1981): *Dictionnaire des figures et des personnages*, Paris, Garnier.

BAKHTINE, M. (1978): *Esthétique et théorie du roman*, Paris, Gallimard.

BAL, M. (1984) : *Narratologie*, Utrecht, HES Uitgevers.

BAMFORD, L. et DAY, R. (1998): «Teaching reading», *Annual Review of applied linguistics*, n° 18, pp. 124-141.

BANDURA, A. (1986): *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*, Englewood Cliffs (N. J.), Prentice-hall.

BARBEAU, D. (1991): «Pour mieux comprendre la réussite et les échecs scolaires», *Pédagogie Collégiale*, vol. 5, n° 1, pp. 17-22.

BARBEAU, D. (1993): «La motivation scolaire», *Pédagogie Collégiale*, vol. 7, n°1, pp. 20-27.

BARBEAU, D., MONTINI, A. et ROY C. (1998): «La motivation scolaire de mes élèves : j'y vois...moi aussi ! Comment intervenir pour améliorer la motivation scolaire », *Apprentissage et socialisation*, vol. 18, n° 1 et 2, pp. 75-88.

BARJOLLE, M. (2002): «Pour une lecture critique», *Le Français Aujourd'hui*, n° 137, pp. 43-48.

BARRERA-VIDAL, A. (1998): «Présentations des principales démarches méthodologiques en FLE», *Le Langage et L'Homme*, vol. 33, n° 4, pp. 343-368.

BARTH, B. M. (2002) : *Le savoir en construction*, Paris, Retz / VUEF.

BARTHES, R. (1978) : *Leçon*, Paris, Seuil.

BARTHES, R. (1985) : «Analyse textuelle d'un conte d'Edgar Poe», *L'aventure sémiologique*, Paris, Seuil, pp. 329-359

BECK, I. (1989) : «Reading and reasoning», *The Reading Teacher*, vol. 42, n° 9, pp. 676-684.

BÉGUIN, A. (1982): *Lire-écrire, Pratique nouvelle de la lecture au collègue*, Paris, L'École.

BENOÎT, J. P. (1992): «Des propositions pour observer et développer les compétences interprétatives des élèves», *Pratiques*, n° 76, pp. 79-102.

BÉRARD, E. (1991): *L'approche communicative*, Paris, CLÉ International.

BERCIER-LARIVIÈRE, M. et FORGETTE-GIROUX, R. (1998) : «L'évaluation des élèves et la motivation scolaire», *Apprentissage et socialisation*, vol. 18, n°1 et 2, pp. 13-22.

BERRÉ, M. (1991): «La lecture en français langue étrangère: éléments de réflexion pour une pédagogie de la réception du texte comique», *Enjeux*, n°23, pp. 91-98.

BERRIER, A. et PETERS, M. (2001) : « Didactique du français langue seconde : tendances et modes », *La Revue de l'AQEFLS*, vol. 22, n°3, pp.83-95.

BERRY-HAJJ, W. (2003): «L'enseignement du français au Liban: hier et aujourd'hui», *La Revue des deux rives Europe- Maghreb, L'enseignement du français langue étrangère dans les pays méditerranéens*, Paris, L'Harmattan, n°3, pp. 15-26.

BERT-ERBOUL, A. (1979): «Les inférences: leur rôle dans la compréhension et la mémorisation», *L'année psychologique*, n° 2, pp. 657-680.

BERTRAND, Y. (1992): *Théories contemporaines de l'éducation*, 2^e éd., Montréal, Agence d'Arc.

BESSE, H. (1985): *Méthodes et pratiques des manuels de langue*, Paris, Didier-Crédif.

BEYDOUN, A. (1993) : *Le Liban : Itinéraires dans une guerre incivile*, Paris, Karthala.

BIARD, J. et DENIS, F. (1993): *Didactique du texte littéraire, Progressions et séquences*, Paris, Nathan.

BINON, J. (1999): «La contribution de la lexicographie pédagogique à l'apprentissage et à l'enseignement d'une langue étrangère ou seconde», *Études de Linguistique Appliquée*, vol. 116, (oct. /déc.), pp. 453-468.

BLONDIN, D. (2002) : «Apprendre : un phénomène essentiel à comprendre pour enseigner», *Pédagogie Collégiale*, Vol. 16 n° 1, pp. 12-16.

BORDELEAU, P. (1976): «Learner verification and revision of visuals for the handicapped», *ASET Report*, vol. 1, p. 16-22.

BORG, W. R. et GALL, M. D. (1989) : *Educational Research*, 5^e édition, New York, Longman.

BOUCHER, A. M. (1986): «À quoi reconnaît-on le matériel pédagogique de nature pédagogique?», A. M. Boucher, M. Duplante et R. Leblanc, *Propos sur la pédagogie de la communication en langue seconde*, Montréal, CEC, CEPCEL, pp. 146-154.

BOUCHER, E. (2001) : «Lecture des textes à des fins académiques en L2», *La Revue de l'AQEFLS*, vol. 23, n° 1 et 2, pp. 58-68.

BOURQUE, G. (1992): «L'articulation lecture-écriture», C. Préfontaine et M. Lebrun, *La lecture et l'écriture*, Montréal, Éditions Logiques, pp. 19-29.

BOYER, H., BUTZBACH, M. et PENDANX, M. (1990): *Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère*, Paris, Le Français sans frontières, CLÉ International.

BORKOWSKI, J. G. (1985): «Signs of intelligence: strategy generalization and metacognition», S. Yussen (dir.), *The development of reflection in children*, San Diego, CA: Academic Press, pp. 105-144.

BREMOND, CL. (1973): *Logique du Récit*, Paris, Seuil.

BRIDGE, C. A. (1987): «Strategies for promoting reader-text interaction », R. J. Tierney, P. L. Anders et J. N. Mitchell, *Understanding readers understanding, Theory and Practice*, Hillsdale, N.J., Erlbaum, pp. 49-70.

BRIFFARD, C. (1995): «De l'usage des bilans des savoirs dans la classe», *Le Français Aujourd'hui*, n° 111, pp. 82-84.

BRONCKART, J. P. (1994): «Lecture et écriture, éléments de synthèse et de prospective», Y. Reuter (dir.), *Les interactions lecture-écriture*, Berne, Peter Lang, pp. 371-404.

BROWN, A. L., CAMPIONE, J. C. et DAY, J. D. (1981): «Learning to learn: On training students to learn from texts», *Educational research*, n° 10, pp. 14-21.

BROWN, A. L. et KANE, M. J. (1988) : *Cognitive flexibility in young children : The case for transfer*, Communication présentée au congrès annuel de l'American Educational Research Association, New Orleans, LA.

BROWN, A. L. et PALINCSAR, A. S. (1989) : «Guided, cooperative learning and individual knowledge acquisition», L. B. Resnick (dir.), *Knowing learning and instruction : Essays in honor of Robert Glaser*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 393-453.

CABRIDENS, V. (1984): «Algérie perdue», *Revue de l'Occident musulman et de la Méditerranée*, n° 37, pp. 175-189.

CADIEUX, A. et LEDUC, A. (1992): «La relation entre le concept de soi scolaire et les comportements d'approche et d'évitement des tâches scolaires», *Comportement Humain*, vol. 6, n°1, pp. 53-72.

CANDY, P. C. (1991): *Self-direction for lifelong learning*, San Francisco, Jossey-Bass.

CANVAT, K. (1992): «Interprétation du texte littéraire et cadrage générique », *Pratiques*, n° 76, pp. 33-54.

CANVAT, K. (1993): «Enseignement de la littérature et distance culturelle», *Enjeux*, n° 30, pp. 105-120.

CANVAT, K. (1996): «Le rôle du cadrage générique dans la lecture littéraire», J. L. Dufays, L. Gemenne et D. Ledur (dir.), *Pour une lecture littéraire : bilan et confrontations*, Tome 2, Bruxelles, De Boeck, Duculot, pp. 207-214.

CARRELL, P. L. (1990): «Culture et contexte dans la lecture en langue étrangère: rôle des schémas de contenu et des schémas formels», D. Gaonac'h (dir.), *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère : l'approche cognitive*, Paris, Hachette, pp. 16-29.

CENTRE DE RECHERCHE ET DE DÉVELOPPEMENT PÉDAGOGIQUES (1994): *Le plan de restructuration du système éducatif*, dossier 1, Beyrouth, CRDP.

CENTRE DE RECHERCHE ET DE DÉVELOPPEMENT PÉDAGOGIQUES (1997): *Statistiques élémentaires pour l'année 1996-1997*, Beyrouth, CRDP.

CHARMEUX, É. (1985): *Savoir lire au collège*, Paris, CEDIC.

CHARTIER, A. M., DEBAYLE, J. et JACHIMOWICZ, M. P. (1993): «Lectures pratiquées et lectures déclarées. Réflexions autour d'une enquête sur les étudiants en IUFM », E, Fraise (dir.), *Les étudiants et la lecture*, Paris, Presses universitaires de France, coll. Politique d'Aujourd'hui, pp. 73-111.

CHEAIB, I. (2004): «Enseigner la littérature au Liban: un défi à relever», *Le Français dans le Monde*, n° 334, pp. 25-26.

CHOUINARD, R. (1998): «Autorégulation, motivation et intervention auprès des élèves en difficulté», L. Lafortune, P. Mongeau et R. Pallascio (dir.), *Métacognition et compétences réflexives*, Montréal, Éditions Logiques, pp. 101-129.

CICUREL, F. et MOIRAND, S. (1990): «Apprendre à comprendre l'écrit», *Le Français dans le Monde*, numéro spécial Recherches et Applications, *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère: l'approche cognitive*, pp. 145-155.

CLARKE, M. A. (1988): «The short-circuit hypothesis of ESL reading-or when language competence interferences with reading performance», P. L. Carrell, J. Devine et D. Eskey (dir.), *Interactive Approaches to Second Language Reading*, Cambridge, University Press, pp. 114-124.

COLLÈS, L. (1994a): *Littérature comparée et reconnaissance interculturelle*, Bruxelles, De Boeck, Duculot.

COLLÈS, L. (1994b): «Pour une lecture pragmatique du texte littéraire en FLE», *Enjeux*, n° 31, pp. 119-133.

COLLÈS, L. (1996): «Une pratique littéraire de l'interculturalité», J.L. Dufays, L. Gemenne et D. Ledur (dir.), *Pour une lecture littéraire : bilan et confrontations*, Tome 2, Bruxelles, De Boeck, Duculot pp. 227-233.

COMEAU, L., CORMIER, P., GRANDMAISON, É. et LACROIX, D. (1999): «A longitudinal study of phonological processing skills in children learning to read in a second language», *Journal of Educational Psychology*, vol. 91, n°1, pp. 29-43.

COMMISSION SCOLAIRE DES MANOIRS (1991): *La motivation scolaire, Une clé pour l'école*, Québec, Commission scolaire des Manoirs.

CORCORAN, B. (1990): «Reading, re-reading, resistance: versions of reader response», M. Hayhoe et P. Parker, *Reading and response*, Philadelphia, Open University Press, pp. 132-146.

CORM, G. (2003): *Le Liban contemporain: Histoire et société*, Paris, La Découverte.

CORNAIRE, C. (1991): *Le point sur la lecture en didactique des langues*, Montréal, Centre Éducatif et Culturel.

CORNAIRE, C. (2001): «La lecture en langue seconde : nouvelles avenues, nouvelles problématiques», *La Revue de l'AQEFLS*, vol. 22, n° 3, pp. 60-79.

CORNO, L. et MANDINACH, E. B. (1983): «The Role of cognitive Engagement in Classroom Learning and Motivation», *Educational psychologist*, vol. 18, n° 2, pp. 88-108.

COSTE, D. (1978): «Lecture et compétence de communication», *Le Français dans le Monde*, n° 141, pp. 25-34.

CÔTÉ, A. (1996): *La défavorisation dans les écoles primaires*, Montréal, Conseil scolaire de l'Île de Montréal.

COVINGTON, M. V. (1984): «The Motive for Self-Worth», R.E. Ames et C. Ames (dir.), *Research on Motivation in Education: Student Motivation*, Toronto, Academic Press, vol. 1, pp. 77-113.

COVINGTON, M. V. et TEEL, K. M. (2000) : *Vaincre l'échec scolaire*, Bruxelles, De Boeck.

CUDD, E. et ROBERTS, L. (1987) : «Using story frames to develop reading comprehension in a first grade classroom», *The Reading Teacher*, vol. 41, n°1, pp. 74-82.

CUMMINS, J. (1980): «The cross-lingual dimensions of language proficiency: Implications for bilingual education and the optimal age issue», *TESOL Quarterly*, n° 14, pp. 175-178.

CUMMINS, J. (1984): *Bilingualism and special Education Issues, Assessment and Pedagogy*, Clevedon Avon, Multilingual Matters.

DECI, E. L. et RYAN, R. M. (1985): *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*, New York, Plenum.

DE GRÈVE, M. et VAN PASSEL, F. (1973): *Linguistique et enseignement des langues étrangères*, 2^e édition, Paris, Fernand Nathan, Bruxelles, Édition Labor.

DELORS, J. (1996) : *L'éducation, un trésor est caché dedans*, Rapport à l'Unesco de la commission internationale sur l'éducation pour le XXI^{ème} siècle, Paris, Unesco.

DEMOUGUIN, P. (1998) : « Littérature et pratique d'écriture en FL2 : clarifier les enjeux », *Travaux de didactique en FLE*, n° 39, pp. 69-77.

DENHIÈRE, G. (dir.) (1984) : *Il était une fois... Compréhension et souvenir de récits*, Lille, Presses Universitaires de Lille.

DENHIÈRE, G. et BAUDET, S. (1992) : *Lecture, compréhension de texte et science cognitive*, Paris, PUF.

DENYER, M. (1998): «Quid de la grammaire dans l'enseignement communicatif du FLE?», *Le Langage et L'Homme*, vol. 33, n° 4, pp. 369-392.

DERRY, S. J. (1989): «Putting learning strategies to work», *Educational Leadership*, vol. 46, n°4, pp. 4-10.

DESCHÊNES, A. J. (1988): *La compréhension et la production de textes*, Québec, Presses de l'Université du Québec.

DESMEULES, G. et LAHAIE, C. (2003): *Dictionnaire des personnages du roman québécois*, Québec, l'Instant Même.

DOLZ, J. (1994): «Produire des textes pour mieux comprendre le discours argumentatif», Y. Reuter, *Les interactions lecture-écriture, Actes du colloque Théodile-Crel*, Berne, Peter Lang, pp. 219-241.

DOWNING, J. et FIJALKOW, J. (1984) : *Lire et raisonner*, Toulouse, Privat.

DRUART, J.-M. (2002): « Quelle place pour le français au Liban dans le 3^e millénaire ? », *Liaisons*, n 31-32, avril / mai 2002, pp. 94-99.

DUBOIS, J. (1973) : «Surcodage et protocole de lecture dans le roman naturaliste», *Poétique*, n° 16, pp. 491-498.

DUCHET, C. (1979) : «Enjeux idéologiques de la mise en texte», *Revue de l'Université de Bruxelles*, n° 3-4, pp. 316-332.

DUFAYS, J. L. (1994): *Stéréotype et lecture*, Liège, Mardaga.

DUFAYS, J. L., GEMENNE, L. et LEDUR, D. (1996): *Pour une lecture littéraire*, Tome 1, Approches historique et théorique, propositions pour la classe de français, Bruxelles, De Boeck, Duculot.

DUMORTIER, M. A. (2000): «Faire lire des œuvres longues en langue étrangère», *Les Langues Modernes*, n° 2, pp. 28-33.

DUMORTIER, J. L. et PLAZANET, F. (1980): *Pour lire le récit*, Bruxelles, De Boeck, Duculot.

DUPONT, D. (2000): «La perspective textuelle en FLES : le cas du paragraphe», *Le Langage et l'Homme*, Vol. 35, n° 1, pp. 13-30.

DUQUESNE, D. (1994): *Lecture méthodique, lecture littéraire*, CRDP des Pays de La Loire, CDDP de Maine-et Loire, 14 rue Anne-Frank, 49043 Angers Cedex.

DURGUNOGLU, A. Y. et HANCIN, B. J. (1992): «An overview of cross language transfer in bilingual reading», R. J. Harris (dir.), *Cognitive Processing in Bilinguals*, Amsterdam, Elsevier Science Publishers, pp. 391-411.

DURU-BELLAT, M. (2003): *Inégalités sociales à l'école et politiques éducatives*, UNESCO, Institut international de la planification de l'éducation.

DWECK, C. S. (1986): «Motivational Processes Affecting Learning», *American Psychologist*, n° 41, pp. 1040-1048.

DWECK, C. S. (1989): «Motivation», A. Lesgold et R. Glaser (dir), *Foundations for a psychology of education*, Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum Associates, pp. 87-137.

ECO, U. (1985): *Lector in fabula, ou la coopération interprétative dans les textes narratifs*, Paris, Grasset.

ECO, U. (1992): *Les limites de l'interprétation*, Paris, Grasset.

EL-CHAARANI, E. (1982): *Les problèmes de bilinguisme arabe-français à travers les écoles libanaises en particulier les écoles publiques*, Thèse de doctorat de 3^e cycle, Université de Bordeaux II, Sciences de l'Éducation.

FABRE, M. (1999): *Situations-problèmes et savoirs scolaires*, Paris : PUF.

FALARDEAU, E (2002) : «La préparation à la lecture pour améliorer les compétences des élèves en littérature», *Pédagogie Collégiale*, vol. 16, n° 1, pp. 6-11.

FALARDEAU, E. (2003) : «Pistes d'entrée en littérature ou en lecture ?», *Enjeux*, n° 58, pp. 83-94.

FALARDEAU, E. (2004) : « La place des lecteurs dans la classe de littérature », *Québec Français*, n° 135, pp. 38-41.

FAYOL, M. et GOMBERT, J. É. (1987): « Le retour de l'auteur sur son texte : bilan provisoire des recherches psycholinguistiques », *Repères*, n°73, pp. 85-95.

FINDLEY, M. J. et COOPER, H. M. (1983): «Locus of control and Academic Achievement: A Literature Review», *Journal of Personality and Social psychology*, vol. 44, n° 2, pp. 419-427.

FITZGERALD, J. (1995): «English-as-a-second-language learners cognitive reading processes: A review of research in the United States», *Review of Educational Research*, vol. 65, n°2, pp. 145-190.

FLAVELL, J.H. (1985): *Cognitive development*, Prentice-Hall, Prentice-Hall Canada, Englewood Cliffs, NJ: Toronto.

FRENCK-MESTRE, C. et PRINCE, P. (1997): «Second language autonomy», *Journal of Memory and Language* n° 37, pp. 481-501.

FRENCK-MESTRE, C. et PRINCE, P. (1999): «La compréhension écrite d'une deuxième langue: lexique et syntaxe», *Les Langues Modernes*, vol. 93, n° 3, pp. 58-69.

FRENCK-MESTRE, C. et PYNTE, J. (1997): «Syntactic ambiguity resolution while reading in second and native languages», *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, n° 50-A, pp. 119-148.

GAGNÉ, E. D. (1985): *The cognitive psychology of school learning*, Boston: Little, Brown and Company.

GALISSON, A. (1980): *D'hier à aujourd'hui, la didactique générale des langues étrangères*, Paris, CLÉ International.

GALLAND, A. (1928): *Mille et une nuits*, Paris, Garnier.

GAONAC'H, D. (1990): «Lire dans une langue étrangère: l'approche cognitive», *Revue Française de Pédagogie*, n° 93, pp. 75-100.

GAUDREAU, L. (2001a): *Évaluer pour évoluer, les étapes d'une évaluation de programme ou de projet*, Québec, Éditions Logiques.

GAUDREAU, L. (2001b): *Évaluer pour évoluer, les indicateurs et les critères*, Québec, Éditions Logiques.

GAUTHIER, C., MELLOUKI, M. et TARDIF, M. (1993): *Le savoir des enseignants. Que savent-ils?*, Montréal, Éditions Logiques.

GENETTE, G. (1972) : *Figures III*, Paris, Seuil.

GENETTE, G. (1982) : *Palimpsestes, La littérature au second degré*, Paris, Seuil.

GENETTE, G. (1987) : *Seuils*, Paris, Seuil.

GENTRY, C. G. (1994) : *Introduction to instructional development: Process and technique*, Belmont (CA), Wadsworth Publishing.

GERMAIN, C. (1993): *Le point sur l'approche communicative en didactique des langues*, Montréal, Centre Éducatif et Culturel.

GERMAIN, C. et SÉGUIN, H. (1995) : *Le point sur... la grammaire en didactique des langues*, Anjou : Les Éditions CEC inc.

GERVAIS, B. (1993): *À l'écoute de la lecture, Essais Critiques*, Montréal, VLB éditeur.

GERVAIS, B. (1996): «Contextes et pratiques actuels de la lecture littéraire», J. L. Dufays, L. Gemenne et D. Ledur (dir.), *Pour une lecture littéraire: bilan et confrontations*, Tome 2, Bruxelles, De Boeck, Duculot, pp. 23-32.

GERVAIS, B. (1998): *Lecture littéraire et explorations en littérature américaine*, Montréal, Théorie et Littérature.

GERVAIS, F. (1997): «Le plaisir de lire au primaire», M. Noël-Gaudreault (dir.), *Didactique de la littérature: bilan et perspectives*, Québec, Nuit Blanche Éditeur, pp. 33-45.

GHOSN-SWEYDANE, L. (1997): «L'Enfant de sable lu du Liban», *Le Français Aujourd'hui*, n° 119, pp. 71-75.

GIASSON, J. (1990): *La compréhension en lecture*, Boucherville, Gaétan Morin Éditeur.

GIASSON, J. (2000): *Les textes littéraires à l'école*, Boucherville, Gaétan Morin éditeur.

GIBRAN, K. (1972): *Les ailes brisées*, Paris, Nouvelles Éditions Latines.

GICK, M. L. et HOLYOAK, K. J. (1987) : «The cognitive basis of knowledge transfer», S. M. Cormier et J. D. Hagman (dir.), *Transfer of learning : Contemporary research and applications*, New York : Academic Press, pp. 9-48.

GIGNOUX, A. C., (2005): *Initiation à l'intertextualité*, Paris, Ellipses.

GIORDAN, A. et DE VECCHI, G. (1987) : *Les origines du savoir : des conceptions des apprenants aux concepts scientifiques*, Paris, Delachaux et Niestlé.

GLAUDES, P. et REUTER, Y. (1998): *Le personnage*, Paris, Que sais-je?, Presses Universitaires de France.

GOLDENSTEIN, J. P. (1980): *Pour lire le roman*, Paris-Gembloux, Duculot.

GOLDENSTEIN, J. P. (1990): *Entrées en littérature*, Paris, Hachette.

GOMBERT, J. É. (1992): «Activités de lecture et activités associées», M. Fayol et al, *Psychologie cognitive de la lecture*, Paris, PUF, pp. 107-140.

GORDON, C. et RENNIE, B. (1987) : «Restructuring content Schemata : An intervention study», *Reading research and instruction*, vol. 26, n° 3 pp. 162-188.

GREEN, D. W. (1996): «Control, activation and resource: A framework and a model for the control of speech in bilinguals», *Brain and Language*, n° 27, pp. 210-223.

GREIMAS, A. J. (1966) : *Sémantique structurale*, Paris Larousse.

GRELET, M. C. (1991): *Rôle des congénères interlinguaux dans le développement du vocabulaire réceptif. Application au français langue étrangère*, Thèse de doctorat, Université de Montréal, Sciences de l'éducation.

GUILLEVIC, E. (1997): «Pour bien apprendre une langue étrangère», *Travaux de didactique du FLE*, n° 32, pp. 211-215.

GUTHRIE, J.T., ALAO, S. et RINEHART, J.M. (1997) : «Engagement in reading for young adolescents», *Journal of adolescent and adult literacy*, n° 40 (6), pp. 438-446.

HADDAD, K. (1998) : « Liban : quels défis pour l'école ? », *La revue internationale d'éducation*, n° 17, pp. 69-77.

HAMON, P. (1977): «Pour un statut sémiologique du personnage», *Poétique du récit*, Seuil, "Points", n° 78, pp. 115-180.

HAMON, P. (1983): *Le personnel du roman, Le système des personnages*, Genève, Droz.

HANSEN, J. et HUBBARD, R. (1984): « Poor Readers can draw inferences », *The Reading Teacher*, vol. 37, n° 7 pp. 586-590.

HARIZ-JABBOUR, M. et ZEENI-KLINK, M. (2003): «Interview de madame Leila Maliha Fayad, présidente du CRDP», *Liaisons*, n° 34-35, pp. 30-32.

HASKELL, R. E. (2001): *Transfer of learning: Cognition, instruction, and reasoning*, San Diego, Academic Press.

HÉBERT, M. (2003): «Coélaboration du sens entre pairs en première secondaire : étude de la dynamique interactionnelle dans les cercles littéraires» *Enjeux*, n° 58, pp. 95-116

HOEK, L. H. (1981) : *La marque du titre : dispositifs sémiotiques d'une pratique textuelle*, La Haye-Paris-New York, Mouton coll. «Approaches to Semiotics».

HOLLAND, N. (1976): «The New paradigm: subjective or transactive?», *New literary history*, n° 7, pp. 335-346.

HOPKINS, J.A.F. (2000): «Voix de l'auteur/voix du lecteur : analyse sémiotique d'un poème de Yoshioka Minoru», Université de Nice, Sophia Antipolis, Centre de narratologie appliquée, U.F.R. Espaces et Cultures, *La voix narrative*, Colloque international, Volume II, Paris, Jean-Louis Brau, pp. 69-90.

HUCK, C. (1977): *Children's literature in the elementary school*, New York, Holt, Rinehart, et Winston.

HUSSEINI-MAZRAANI, M. (2003): « Interview de Monsieur Gérard Malbos, attaché de coopération linguistique et éducative », *Liaisons*, n° 34-35, pp. 26-29.

HUSSEINI-MAZRAANI, M. et SALEH, S. (2003) : « Réflexions sur le nouveau système d'évaluation », *Liaisons*, n° 34-35, p. 11-15.

HYMES, D. H. (1984): *Vers la compétence de communication*: traduction de France Mugler, Paris, Hatier-Crédif.

IRWIN, J. (1986): *Teaching reading comprehension processes*, Englewood, New Jersey, Prentice-Hall.

ISER, W. (1985): *L'acte de lecture : théorie de l'effet esthétique*, Bruxelles, Mardaga.

JACQUENOD, C. (1988): *Contribution à une étude du concept de fiction*, Berne, Peter Lang.

JAUSS, H. R. (1978): *Pour une esthétique de la réception*, Paris, Gallimard.

JEAN, J., THÉRIEN, M. et DE SERRES, M. (1995): *Les portes tournantes de Jacques Savoie: itinéraires didactiques*, Montréal, Coll. Littératures et Cultures, Beauchemin.

JOHNSON, P. (1982): « Effects on reading comprehension of building background knowledge », *TESOL Quarterly*, vol. 16, n° 4, pp. 503-516.

JOHNSON, D. et JOHNSON, B. (1986): « Highlighting vocabulary in inferential comprehension instruction », *Journal of Reading*, vol. 29, n° 7, p. 622-626.

JONES, B. F., PALINCSAR, A. S., OGLE, D. S. et CARR, E. G. (1987) : *Strategic teaching and learning : cognitive instruction in the content areas*, Alexandria, VA: Association for supervision and curriculum development.

JOUVE, V. (1992): *L'effet-personnage dans le roman*, Paris, PUF.

JOUVE, V. (1993): *La lecture*, Paris, Hachette Supérieur.

JOUVE, V. (1996): «Pourquoi lire la littérature?», J. L. Dufays, L. Gemenne et D. Ledur (dir.), *Pour une lecture littéraire : bilan et confrontations*, Tome 2, Bruxelles, De Boeck, Duculot, pp. 149-158.

KALMBACH, J. (1986): «Evaluating informal methods for the assessment of retellings», *Journal of Reading*, vol. 30, n° 2, pp. 119-130.

KASSIR, S. (2003) : *Histoire de Beyrouth*, Paris, Fayard.

KELLER, J. M. (1992): «Motivational Systems», H. D. Stolovitch et E. J. Keeps (dir.), *Handbook of Human Performance Technology*, San Francisco, Jossey-Bass, pp. 277-293.

KIÉFER, I (1997): «L'œuvre intégrale à l'école: représentations et pratiques», *Le Français Aujourd'hui*, n° 117, pp. 14-21.

KNOLL, M. L. (1987): «Foreward», B. F. Jones, A. S. Palincsar, D. S. Ogle et E. G. Carr (dir), *Strategic teaching and learning: Cognitive instruction in the content areas*, Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, pp. 7-8.

KODA, K. (1994): «Second language reading research: problem and possibilities», *Applied Psycholinguistics*, n° 15, pp. 1-28.

KOSKINEN, P., GAMBRELL, L., KAPINUS, B. et HEATHINGTON, B. (1988): «Retelling: A strategy for enhancing students' reading comprehension», *The Reading Teacher*, vol. 41, n° 9, pp. 892-898.

KRASHEN, S. D. (1982): *Principles and practice in second language acquisition*, Oxford, Pergamon Press.

KRIPKE, S. (1982): *La logique des noms propres*, traduit de l'américain par Pierre Jacob et François Recanati, Paris, Éditions de Minuit.

KUCER, S. (1985): «The making of meaning: reading and writing as parallel processes », *Written composition*, vol. 19, n° 4, pp. 468-481.

KUNDERA, M. (1986) : *L'art du roman*, Paris, Gallimard.

LAFFONT, R. et BOMPIANI, V. S. (1984): *Dictionnaire des personnages littéraires et dramatiques de tous les temps et de tous les lieux*, Paris, Laffont.

LAFLAMME, S. (2004): «Lire? Pourquoi faire?», *Québec Français*, n° 135, pp. 34-37.

LAHIRE, B. (1993): *La raison des plus faibles. Rapport au travail, écritures domestiques et lectures en milieux populaires*, Lille, Presses Universitaires de Lille.

LAHIRE, B. (1995): *Tableaux de familles. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*, Paris, Gallimard.

LANE, P. (1992): *La périphérie du texte*, Paris, Seuil.

LANGER, J. (1986): *Children reading and Writin : Structures and strategies*, Norwood, N.J., Ablex.

LARIVAILLE, P. (1974): «L'analyse (morpho) logique du récit», *Poétique*, n° 19, pp. 368-388.

LEBRUN, M. (1996): «Expérience esthétique et développement cognitif par la réponse à la Littérature Jeunesse», *Repères*, n° 13, pp. 69-84.

LEBRUN, M. (1998): «Le chaînon manquant entre la lecture et l'écriture : le journal de réponses personnelles», C. Préfontaine, L. Godard, et G. Fortier, *Pour mieux comprendre la lecture et l'écriture*, Québec, Les Éditions Logiques, pp. 99-122.

LEBRUN, M. (dir.) (2004): *Les pratiques de lecture des adolescents québécois*, Canada, Éditions MultiMondes.

LEBRUN, N. et BERTHELOT, S. (1994): *Plan pédagogique : une démarche systématique de l'enseignement*, Montréal : Bruxelles, De Boeck : Université, Éditions Nouvelles.

LECERF, M. A. (1988): *Comprendre le Liban*, Paris, Karthala.

LECLAIR-HALTÉ, A. (2004): « Discours rapportés dans les brouillons d'élèves : vrai dialogisme pour une polyphonie à construire », *Pratiques*, n° 123/124, pp. 113-142.

LEDUR, D. (1996) : «Lecture littéraire et enseignement professionnel : faut-il former des «héritiers» ?», J. L. Dufays, L. Gemenne et D. Ledur (dir.), *Pour une lecture littéraire: bilan et confrontations*, Tome 2, Bruxelles, De Boeck, Duculot, pp. 328-338.

LEE, J. W et LEMONIER-SCHALLERT, D. (1997): «The relative contribution of L2 language proficiency and L1 reading ability to L2 reading performance: A test of the threshold hypothesis in a EFL context», *TESOL Quarterly*, vol. 31, n° 4, pp. 713-739.

LEENHARDT, C. (1997): «Quand l'obstacle devient la condition d'une lecture littéraire scolaire: un projet de lecture littéraire en classe de première d'adaptation», *Repères*, n° 120, pp. 53-65.

LEFRANÇOIS, P. (2000): *Capacités métalinguistiques en langues maternelle et seconde dans l'apprentissage de la lecture en français chez des Hispanophones*, Tome 1, Thèse de doctorat, Faculté des Études Supérieures, Université de Montréal.

LEFRANÇOIS, P. (2001) : «De la langue maternelle à la langue seconde en lecture et en écriture», *La Revue de l'AQEFLS*, vol. 23, n° 1, pp. 45-57.

LENS, W. (1991): *Motivation and Learning*, Rapport de recherche, Université de Louvain, Centre de recherche sur la motivation et la perspective future.

LENTIN, L., CLESSE, CH. et HEBARD, H. (1978): *Du parler au lire*, Tome 3, Coll. Sciences de l'Éducation, Paris, ESF.

LEVÉCOT, A. (2000): «Choix et utilisation des textes littéraires dans le manuel ESPAÇOS», *Les Langues Modernes*, n° 2, pp. 38-41.

LÉVESQUE, G. (2003) : «L'apprentissage de la création littéraire, une question de lecture», *Québec Français*, n° 130, pp. 53-55.

LIEURY, A. et FENOUILLET, F. (1996) : *Motivation et réussite scolaire*, Paris, Dunod.

LIMAT-LETELLIER, N. (1998) : « Histoire du concept d'intertextualité », *Annales littéraires de l'Université de Franche-Comté*,

L'intertextualité, Études réunies et présentées par Nathalie Limat-Lettelier par Marie Miguet-Ollagnier, Paris, Les Belles Lettres, pp. 17-64.

LIMAT-LETELLIER, N. et MIGUET-OLLAGNIER, M. (1998) : « Préface », *Annales littéraires de l'Université de Franche-Comté, L'intertextualité*, Études réunies et présentées par Nathalie Limat-Lettelier par Marie Miguet-Ollagnier, Paris, Les Belles Lettres, pp. 7-15.

LINTVELT, J. (1981) : *Essai de typologie narrative*, Paris, Librairie José Corti

LIPSON, M. (1984) : « Some unexpected issues in prior knowledge and comprehension », *The reading teacher*, Vol. 37, n° 8, pp. 760-766.

LITS, M. (1990) : *Pour lire le roman policier*, Bruxelles, De Boeck, Duculot.

LOISELLE, J. (2001) : « La recherche-développement en éducation : sa nature et ses caractéristiques », M. Anadon (dir.), *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation*, Canada, Québec, Les Presses de l'Université Laval, pp. 77-97.

LOUIS, R., VIAU, R. et LEFÈBVRE, M. (1998) : *Élaboration et validation d'un instrument de mesure de la motivation des élèves au regard du français langue maternelle*, Sherbrooke, Faculté de l'Éducation, Université de Sherbrooke.

MAALOUF, A. (1986) : *Léon l'Africain*, Paris, Grasset.

MAALOUF, A. (1988) : *Samarcande*, Paris, Grasset.

MAALOUF, A. (1993) : *Le rocher de Tanios*, Paris, Grasset.

MAALOUF, A. (1996) : *Les Échelles du Levant*, Paris, Grasset.

MAALOUF, A. (2000) : *Le périple de Baldassare*, Paris, Grasset.

MAALOUF, A. (2005) : *Origines*, Paris, Grasset.

MANDLER, J. et JOHNSON, N. (1977) : « Remembrance of things passed: Story structure and recall », *Cognitive Psychology*, vol. 9, pp. 111-151.

MARCOIN, F. (1992): *À l'école de la littérature*, Paris, Les Éditions Ouvrières.

MARÉCHAL, M. (2000): «La compréhension à la lecture en langue étrangère», *Le Langage et l'Homme*, vol. 35, n° 1, pp. 5-12.

MAREUIL, A. (1971): *Littérature et jeunesse d'aujourd'hui*, Paris, Flammarion.

MARZANO, R. J., BRANDT, R. S., HUGHES, C. S., JONES, B. F., PRESSEISEN, B. Z., RANKIN, S. C. et SUHOR, C. (1988): *Dimensions of thinking : A framework for curriculum and instruction*, Alexandria, VA: Association for supervision and curriculum development.

MASSERON, C., AURRICCHIO, A. et PERRIN-SCHIRMER, C. (2004): «Discours rapportés dans les brouillons d'élèves : vrai dialogisme pour une polyphonie à construire », *Pratiques*, n° 123/124, pp. 113-142.

MASSERON, C. et SCHNEDECKER, C. (1988): «Le mode de désignation des personnages», *Pratiques*, n° 60, pp. 98-123.

MAUPASSANT, G. (1989): *Contes de la Bécasse*, Paris, J.-C. Lattès.

MAURIAC, F. (1933): *Le romancier et ses personnages*, Paris, Coréa.

MCCOMBS, B. L. (1988): «Motivational skills training : Combining metacognitive, cognitive and affective learning strategies» C. E. Weinstein, E. T. Goetz et P. A. Alexander (dir.), *Learning and study strategies : Issues in assessment, instruction and evaluation*, New York, Academic Press, pp. 141-171.

MCCOMBS, B. L. (1993): *What underlies learning to learn in the workplace?*, Manuscrit inédit.

MCDONALD, J. L. et HEILMAN, L. K. (1992): «Changes in sentence processing as second language proficiency increases», R. J. Harris (dir.), *Cognitive processing in Bilinguals*, Amsterdam, Elsevier Science Publishers, pp. 325-336.

MELANÇON, J., MOISAN, C. et ROY, M. (1988) : *Le discours d'une didactique*, Université Laval, Centre de recherche en littérature québécoise, Nuit Blanche Éditeur.

MEYER, B. J. F.(1985): «Prose analysis:purposes, procedures, and problems», B Britton et J. Black (dir.), *Understanding expository text*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 11-65.

MEYER, B. J. F. (1987): «Following the author's top-level organization: an important skill for reading comprehension», R. Tierney, P. Andres et J. Mitchell (dir.), *Understanding reader's understanding*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 59-77.

MEYER, B. J. F. et RICE, G. E. (1984) : «The structure of text», P. D. Pearson (dir.), *Handbook of reading research*, New York, Longman, pp. 316-342

MILOT, L. et ROY, F. (1993): *Les figures de l'écrit. Relectures de romans québécois, des "Habits Rouges" aux "Filles de Caleb"*, Québec, Nuit Blanche Éditeur.

MOIRAND, S. (1979): *Situations d'écrits: compréhension, production en langue étrangère*, Paris, CLÉ International.

MOIRAND, S. (1982): *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Paris, Hachette.

MORISSETTE, R. (1997): «Pour une pratique cohérente de l'évaluation ou une goutte de plus dans l'océan des écrits sur l'évaluation», *Vie Pédagogique*, n° 103, pp. 23-27.

MORROW, L. (1985) :« Reading and retelling stories : Strategies for emergent readers», *The reading teacher*, vol. 38, n° 9, pp. 870-876.

MOSENTHAL, J. (1987) : «The reader's affective response to narrative text», R. Tierney, P. Andres et J. Mitchel (dir.), *Understanding Reader's Understanding*, Hillsdale, New Jersey, Lawrence Erlbaum, pp. 95-107.

NEUNER, G. et BYRAM, M. (2003) : *La compétence interculturelle*, Strasbourg, Le Conseil de l'Europe.

NOËL, B. (1997) : *La métacognition*, Bruxelles : De Bœck Université.

NOËL-GAUDREAU, M. (1988): *Construire le fictif: Théorie et pratique de lecture et d'écriture du roman*, Thèse de doctorat, Faculté des Lettres, Université Laval, Québec.

NOËL-GAUDREAU, M. (1997): *Didactique de la littérature: bilan et Perspectives*, Québec, Nuit Blanche Éditeur.

NOIZET, G. (1982): «L'activité opératoire lors de la lecture de phrases», *Bulletin de Psychologie*, n° 35, pp. 607-619.

NONNON, É. (2000) : « Ce que le récit oral peut nous dire sur le récit », *Repères*, n° 21, pp. 23-52.

NOUJAÏM, Z. (1987): *École et socialisation au Liban*, Thèse de 3^e cycle, Paris V, Sciences de l'éducation.

NUTTALL, C. (1996): *Teaching reading skills in a foreign language*, London, Heinemann.

NUTTIN, J. (1980): *Théorie de la motivation humaine*, Paris, Presses Universitaires de France.

OUELLET, F. (2001) : «Enseigner ou apprendre avec style : comment conjuguer les approches pédagogiques et les styles d'apprentissage en classe de L2 ?», *La revue de l'AQEFLS*, vol. 22, n° 3, pp. 43-59.

PAQUIN, M. et RENY, R. (1984): *La lecture du roman, une initiation*, Belœil, Québec, Les Éditions La Lignée.

PARASKEVAS, A. (2005) : « Pour une école au service du citoyen », *Liaisons*, n° 38, p. 8.

PARIS, S. G. et WINOGRAD P. (1990): «How metacognition can promote academic learning and instruction?», B. F. Jones et L. Idol (dir.), *Dimensions of thinking and cognitive instruction*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 15-53.

PAVEL, T. (1988): *L'univers de la fiction*, Paris, Seuil.

PÉCHEYRAN, I. et PAVEAU, M. A. (1995) : « Focalisations : lectures de Genette et pratiques scolaires », *Le français aujourd'hui*, n° 109, pp. 72-83.

PERKINS, D. N. et SALOMON, G. (1989) : « Are cognitive skills context-bound ? », *Educational Researcher*, n° 18, pp. 16-26.

PERRENOUD, PH. (1996): *Enseigner: agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*, Paris, ESF.

PERRIN, L. (2004) : « Polyphonie et autres formes d'hétérogénéité énonciative : Bakhtine, Bally, Ducrot, etc. », *Pratiques*, n°123/124, pp. 7-26.

PICARD, M. (1986): *La lecture comme jeu, Essai sur la littérature*, Paris, Minuit.

PINTA, P. (1995): *Le Liban*, Paris, Karthala.

PINTRICH, P. R. (1990): « Implications of Psychological Research on Student Learning and College Teaching for Teacher Education », W. R. Houston (dir.), *Handbook of Research on Teacher Education*, New York, Macmillan Publishing Co., pp. 826-857.

PINTRICH, P. R. et GARCIA, T. (1992): *An Integrated Model of Motivation and Self-Regulated Learning*, Communication présentée à la réunion annuelle de l'American Educational Research Association, San Francisco (CA).

PINTRICH, P. R. et SCHRAUBEN, B. (1992): « Students' motivational beliefs and their cognitive engagement in classroom academic tasks », D. H. Schunk et J. L. Meece, *Student Perceptions in the Classroom*, Hillsdale (N. J.), Lawrence Erlbaum, pp. 149-183.

PLAZAOLA-GIGER, I. (1996): « À propos des méthodes communicatives, la transposition didactique en FLS », *Bulletin Suisse de Linguistiques Appliquées*, n° 64, pp. 145-165.

PORCHER, L. (1980): *Interrogations sur les besoins langagiers en contextes scolaires*, Strasbourg, Conseil de L'Europe.

PORTELANCE, L. (2000) : «Soutenir le développement des compétences métacognitives», *La Revue de l'AQEFLS*, vol. 22, n° 1, pp. 33-48.

POULIOT, S. (1996) : « Les romans historiques : lieux d'altérité ou enjeux idéologiques ? », J.L. Dufays, L. Gemenne et D. Ledur (dir.), *Pour une lecture littéraire : bilan et confrontations*, Tome 2, Bruxelles, De Boeck, Duculot, pp. 240-248.

PRÉGENT, R. (1990): *La préparation d'un cours*, Montréal, Éditions de l'École Polytechnique.

PRESSEAU, A. (1998) : *Le transfert des connaissances en mathématiques chez les élèves de première secondaire : le rôle des interactions sociales*, Thèse de doctorat inédite, Montréal : Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal.

PRESSEAU, A. (2002) : «Des compétences professionnelles pour favoriser le transfert chez les élèves en difficulté d'apprentissage», *La Revue de l'AQEFLS*, vol. 24, n° 1, pp. 52-61.

PRESSLEY, M. et HARRIS, K. R. (1990) : «What we really know about strategy instruction», *Educational Leadership*, Vol. 48, n° 1, pp. 31-35.

PROULX, J.-R. (1990) : *Adaptation de l'enseignement du français en milieu défavorisé : francophone et allophone*, Montréal, Conseil scolaire de l'Île de Montréal.

PUJOL, M. et VÉRONIQUE, D. (1991): «L'acquisition d'une langue étrangère: recherches et perspectives», *Cahiers de la Section des Sciences de L'Éducation, Pratiques et Théories*, n° 63, Université de Genève.

PUREN, CH. (1988): *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris, Nathan, CLÉ International.

PYNTE, J. et DENHIÈRE, G. (1982): «L'influence de la thématization et du statut syntaxique des propositions sur le traitement de récits», *L'Année psychologique*, n° 82, pp. 101-129.

RABAU, S. (2002) : « Introduction », Sophie Rabau, *L'intertextualité*, Paris, Garnier Flammarion pp. 11-46.

RANDAL, J. (1984): *La guerre de mille ans: jusqu'au dernier chrétien, jusqu'au dernier marchand, la tragédie du Liban*, Paris, Grasset.

RENARD, R. (1976): *La méthodologie SGAV d'enseignement des langues, Une problématique de l'apprentissage de la parole*, Paris, Didier.

RESNICK, L. B. et KLOPFER, L. E. (1989): «Toward the thinking curriculum: An overview», L. B. Resnick et L. E. Klopfer (dir.), *Toward the thinking: Current cognitive research*, Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, pp. 1-19.

REUTER, Y. (1987): *La question du personnage*, Centre de recherche en communication et didactique de l'Université Blaise Pascal, Clermont-Ferrand.

REUTER, Y. (1988): L'importance du personnage, *Pratiques*, n° 60, pp. 3-22.

REUTER, Y. (1991) : *Introduction à l'analyse du roman*, Paris, Bordas.

REUTER, Y. (1996): «La lecture littéraire: éléments de définition», J. L. Dufays, L. Gemenne et D. Ledur (dir.), *Pour une lecture littéraire: bilan et confrontations*, Tome 2, Bruxelles, De Boeck, Duculot, pp. 33-41.

RICARDOU, J., DALLENBACH, L. et CERTEAU, M. (1982): *Problèmes actuels de lecture*, Paris, Clancier Guénaud.

RICHEY, R.C. et NELSON, W. A. (1996) : «Developmental research», D. H. Jonassen (dir.), *Handbook of research for educational communications and technology*, New York, Macmillan, pp. 1213-1245.

RICHTERICH, R. (1985): *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*, Paris, Hachette.

RICOEUR, P. (1986): *Du texte à l'action, Essais d'herméneutique*, Paris, Seuil.

RIFFATERRE, M. (1979) : *La production du texte*, Paris, Seuil.

RIFFATERRE, M. (1980): «La trace de l'intertexte», *La Pensée*, n° 5, pp. 4-18.

RINGBOM, H. (1990): «Effects of transfer in foreign language learning», H. W. Dechert (dir.), *Current Trends in European Second Language Acquisition research*, Clevedon, Multilingual Matters ltd, pp. 205-218.

RIVARD, J. (1992): *Pour lire et apprécier le texte narratif*, Montréal, Québec, Les Éditions Didact.

ROBERT-LAZÈS, (1997): «L'œuvre intégrale au lycée: réflexions sur des représentations enseignantes», *Le Français Aujourd'hui*, n° 117, pp. 22-28.

ROEGIERS, X. (2003): *Analyser une action d'éducation ou de formation; analyser les programmes, les plans et les projets d'éducation ou de formation pour mieux les élaborer, les réaliser et les évaluer*, Bruxelles, De Boeck.

ROMANO, G. (1991): «Étudier...en surface ou en profondeur», actes du 11^e colloque de l'APQPC, *Étudier au collégial, une réalité diversifiée*, Montréal, AQPC, pp. 116-1 à 110-7.

RONSDARD, P. (1993): *Les Amours*, Paris, Dunod.

ROSE, M., CUNDICK, B. et HIGBEE, K. (1984): «Verbal rehearsal and verbal imagery: Mnemonic aids for learning disabled children», *Journal of learning disabilities*, vol. 16, pp. 352-354.

ROSEN, E. (1991): «Littérarité et stratégies de légitimation d'un genre: l'exemple du récit d'enfance», L. Milot et F. Roy, *La littérarité*, Sainte-foy, Québec, Les Presses de l'Université Laval, pp. 45-48.

ROSENBLATT, L. M. (1978): *The reader, the text, the poem*, Carbondale, Southern Illinois University Press.

ROSIER, L. (2002): «Je n'ai jamais appris à citer, Gestion de la polyphonie dans certaines écritures scientifiques », *Enjeux*, n° 54, pp. 11-27.

ROSIER, J. M. et POLLET, M. C. (1996): «Pour une influençologie lecturale», J. L. Dufays, L. Gemenne, et D. Ledur (dir.), *Pour une lecture littéraire: bilan et confrontations*, De Boeck, Duculot, pp. 290-300.

ROY, M. (2003) : «Des activités d'animation de la lecture à l'école secondaire», *Enjeux*, n° 58, pp. 71-82.

RUEL, P. H. (1984): «La problématique de l'adaptation scolaire et la motivation», *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 10, n° 2, pp. 247-260.

RUEL, P. H. (1987): «Motivation et représentation de soi», *Revue des sciences de l'éducation*, n° 13, pp. 239-259.

RUMELHART, D. E. (1984): «Understanding understanding», J. Flood (dir.), *Understanding reading comprehension*, Newark: International Reading Association, pp. 1-20.

SADOW, M. (1982): «The use of the story grammar in the design of question», *The Reading Teacher*, vol. 35, n° 5, pp. 518-524.

SAINT-JACQUES, D. (1991): «La reconnaissance du littéraire dans le texte», L. Milot et F. Roy, *La littérarité*, Sainte-Foy, Québec, Les Presses de l'Université Laval, pp. 59-69.

SAINT-JACQUES, M. (2003) : *La défavorisation des familles avec enfants en milieu montréalais*, Montréal, Comité de gestion de la taxe scolaire de l'Île de Montréal.

SAINT-PIERRE, L. (2004) : «Développer l'autonomie des élèves...Pourquoi moi ? Comment ?», *Pédagogie collégiale*, vol. 17, n° 3, pp. 23-28.

SALLENAVE, D. (1991): *Le don des morts*, Paris, Gallimard.

SAMOYAUULT, T., (2001) : *L'intertextualité, Mémoire de la littérature*, Paris, Nathan.

SARNER, E. (1985): *Beyrouth, Beyrouth à vif*, Paris, Encre.

SCHMITT, M. P. et VIALA, A. (1982): *Savoir-lire*, Paris, Didier.

SCHUEREWEGEN, F. (1987) : «De l'herméneutique à la déconstruction», M. Delcroix et F. Hallyn (dir.), *Méthodes du texte* :

Introduction aux études littéraires, Paris, Duculot, Gembloux, pp. 314-322.

SCHUNK, D. H. (1989): «Self-efficacy and cognitive achievement: Implications for students with learning problems», *Journal of Learning Disabilities*, vol. 22, n°1, pp. 14-22.

SCHUNK, D. H. (1990): «Introduction to the special section on motivation and efficacy», *Journal of Educational Psychology*, vol. 82 n° 1, pp. 173-201.

SÉOUD, A. (1996): « La réforme des études de lettres en Tunisie », J. L. Dufays, L. Gemenne et D. Ledur (dir.), *Pour une lecture littéraire : bilan et confrontations*, Tome 2, Bruxelles, De Boeck, Duculot, pp. 234- 239.

SHANNON, S. R. (1985): «Use of top-level structure in expository text: an open letter to a high school teacher », *Journal of Reading*, n° 28, pp. 426-431.

SIMARD, C. (1992): «Pour un enseignement plus systématique du lexique», *Québec Français*, n° 92, pp. 28-33.

SKINNER, B. F. (1957): *Verbal Behavior*, New York, Appleton-Century-Crofts.

SLAMA, P. (1989): «L'analyse des textes littéraires: outils et références culturelles indispensables», *Nouvelle Revue Pédagogique, Français-Collèges*, n° 5, pp. 5-26.

SLAMA, P. (1991): « Pour une littérature médiatrice de savoir », *Français-Collèges*, n° 5, p. 9-28.

SLEIMAN, J. (1982): *Le Liban pluriconfessionnel: De la coexistence des dieux à la guerre des hommes*, thèse 3^e cycle, Paris V.

SOMVILLE, L. (1990): «Intertextualité», M. Delcroix et F. Hallyn (dir.), *Introduction aux études littéraires*, Paris, Duculot, pp. 113-131.

SORIN, N. (2002) : «La lecture littéraire, une compétence à développer», *La Revue de l'AQEFLS*, vol. 23, n° 2, pp. 33-50.

SORIN, N. (2003a) : «La lecture et l'écriture littéraires au primaire : un terrain de jeux», *Québec Français*, n° 130, pp. 59-62.

SORIN, N. (2003b) : «Imaginaire, y es-tu ?», *Québec Français*, n° 130, pp. 68-69.

SORIN, N. (2005) : « Les classiques pour la jeunesse : une proposition d'un parcours de lecture littéraire », *Québec Français*, n° 139, pp. 79-82.

SÖTER, A. O. (1988): «The second language learner and cultural transfer in narration», A. C. Purves (dir.), *Writing Across Languages and Cultures*. Newbury Park, CA, Sage Publications Inc., pp. 177-205.

SPIEGEL, D. et FITZGERALD, J. (1986): «Improving reading comprehension through instruction about story parts», *The Reading Teacher*, vol. 39, n° 7, pp. 676-684.

STEMBERT, R. (2000): «Proposition pour l'étude d'un texte de littérature belge dans le cadre du cours de langue», *Le Langage et l'Homme*, vol. 35, n° 1, pp. 39-66.

STAHL, S. et MURRAY, B. A. (1994): «Defining phonological awareness and its relationship to early reading», *Journal of Educational Psychology*, vol. 86, n° 2, pp. 221-234.

STAKE, R. E. (1994): «Case studies», N. S. Denzin et y. S. Lincoln (dir.), *Handbook of qualitative research*, Beverly Hills (CA), Sage, pp. 236-247.

STOLOVITCH, H. D. et LA ROCQUE, G. (1983): *Introduction à la technologie de l'instruction*, Saint-Jean-sur-Richelieu, Éditions Préfontaine, Inc.

STOLZ, C. (1998) : *La polyphonie dans Belle du Seigneur*, Paris, Honoré Champion.

TARDIF, J. (1997): *Pour un enseignement stratégique: L'apport de la psychologie cognitive*, Montréal, Éditions logiques.

TARDIF, J. (1999): *Le Transfert des apprentissages*, Montréal, Éditions logiques.

- TAUVERON, C. (1995a) : «Le personnage : articulateur privilégié (mais problématique) de lecture-écriture à l'école élémentaire», *Pratiques*, n° 86, pp. 27-49.
- TAUVERON, C. (1995b): *Le personnage. Une clef pour la didactique du récit à l'école élémentaire*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, coll. Techniques et Méthodes Pédagogiques.
- TAUVERON, C. (1999): «Comprendre et interpréter le littéraire à l'école», *Repères*, n° 19, pp. 9-38.
- TAYLOR, V. M. et BEACH, R. W. (1984): «The effects of text structure instruction on middle-grade students comprehension and production of expository text », *Reading Research Quarterly*, n° 19, pp. 134-146.
- THÉOPHANOUS, O. (1994): *Élaboration d'un glossaire de congénères français-grecs pour l'enseignement du français aux Hellénophones*, Montréal, Thèse de doctorat non publiée, Université de Montréal.
- THÉRIEN, M. (1991) : «L'enseignement de la littérature dans un contexte pluraliste », F. Ouellet et M. Pagé, *Construire un espace commun*, Québec, Institut québécois de recherche sur la culture, 453-466.
- THÉRIEN, M. (1996): «Didactique de la littérature et constitution de l'objet didactique», C. Raisky et M. Caillot, *Au-delà des didactiques, le didactique, Perspectives en éducation*, Paris / Bruxelles, De Boeck, pp. 97-114.
- THÉRIEN, M. (1997): «De la définition du littéraire et des œuvres à proposer aux jeunes», M. Noël-Gaudreault (dir.), *Didactique de la littérature: bilan et perspectives*, Québec, Nuit Blanche Éditeur, pp. 19-32.
- THÉRIEN, M. et FORTIER, G. (1985): *Didactique de la lecture au secondaire*, Montréal, Éditions Ville-Marie.
- TOCHON, F. V. (1992) : *L'enseignement stratégique : transformation pragmatique de la connaissance dans la pensée des enseignants*, Toulouse : Éditions Universités du Sud.

TREMBLAY, F. (1999): *La fiction en question*, Montréal, Balzac-Le Griot.

TREMBLAY, R. R. (2003) : «Quelques enjeux relatifs à l'enseignement des compétences», *Pédagogie Collégiale*, vol. 17, n° 2, pp. 27-30.

TREMBLAY, R., DUPLANTIE, M. et HUOT, D. (1999) : *Nationale core french study - The communicative experimental syllabus*. Winnipeg, ACPLS et Éditions M.

TRÉVILLE, M. C. et DUQUETTE, L. (1996) : *Enseigner le vocabulaire en classe de langue*, Paris : Hachette Livre.

TUENI, G. (1985): *Une guerre pour les autres*, Paris, Librairie d'Amérique et d'Orient.

VALLERAND, R. J. et SÉNÉCAL, C. B. (1992): «Une analyse motivationnelle de l'abandon des études», *Apprentissage et Socialisation*, n°15, pp. 49-62.

VALLERAND, R. J. et THILL, E. (1993): *Introduction à la psychologie de la motivation*, Laval (Québec), Éditions Études Vivantes.

VANDENDORPE, C. (1992): «Comprendre et interpréter», C. Préfontaine et M. Lebrun, *La lecture et l'écriture, enseignement et apprentissage*, Montréal, Les Éditions Logiques, pp. 159-182.

VANDENDORPE, C. (1996): «La lecture littéraire, lieu de reconfiguration personnelle et d'approvisionnement du sens», J. L. Dufays, L. Gemenne et D. Ledur (dir.), *Pour une lecture littéraire: bilan et confrontations*, Tome 2, Bruxelles, De Boeck, Duculot, pp. 159-166.

VAN DER MAREN, J. M. (1990): *Méthodes de recherche en éducation, exposé critique à l'intention des utilisateurs des résultats de la recherche et des chercheurs en éducation*, Montréal, Département d'Études en Éducation et d'Administration de l'Éducation, Université de Montréal.

VAN DER MAREN, J. M. (1999): *La recherche appliquée en pédagogie : Des modèles pour l'enseignement*, Paris, De Boeck Université.

- VECK, B. (1996): «Enseignement de la littérature: valeurs, savoirs et savoir-faire», J. L. Dufays, L. Gemenne et D. Ledur (dir.), *Pour une lecture littéraire: bilan et confrontations*, Tome 2, Bruxelles, De Boeck, Duculot, pp. 176-181.
- VELASCO, P. M. (1988): *The Relationship of Oral Decontextualized Language and Reading Comprehension in Bilingual Children*, Thèse de doctorat, Harvard, Harvard University.
- VERHOEVEN, L. T. (1987): «Literacy in a second language context: Teaching immigrant children to read», *Educational Review*, col. 39, n° 3, pp. 245-261.
- VERRIER, J. (1988): *Les débuts de romans*, Paris, Bertrand-Lacoste, coll. Parcours de lecture.
- VIALA, A. (1987): «L'enjeu en rhétorique du lecteur et lecture littéraire», M. Picard (dir.), *La lecture littéraire*, Paris, Clancier-Guénaud, pp. 15-31.
- VIAU, R. (1994): *La motivation en contexte scolaire*, Saint-Laurent, Éditions du Renouveau Pédagogique.
- VIAU, R. (1995): «Le profil motivationnel d'étudiants de collèges et d'universités au regard du français», *Revue des sciences de l'éducation*, n° 21, pp. 197-215.
- VIAU, R. (1999): *La motivation dans l'apprentissage du français*, Saint-Laurent, Éditions du Renouveau Pédagogique.
- VIGNER, G. (1979): *Lire du texte au sens: éléments pour un apprentissage et un enseignement de la lecture*. Paris, Hachette.
- WADDELL, Y. (1999): «L'enseignement de l'écriture au primaire: il faut repenser l'évaluation», *Vie pédagogique*, n° 113, pp. 49-52.
- WADE, S. et REYNOLDS, R. (1989): «Developing metacognitive awareness», *Journal of Reading*, vol. 33, n°1, pp. 6-16.
- WEINER, B. (1985): «An Attributional Theory of Achievement Motivation and Emotion», *Psychological Review*, vol. 92, n° 4, pp. 548-573.

WEINSTEIN, C.E. et MAYER, R.E. (1986): «Implications of cognitive psychology for testing: Contributions from work in learning strategies», M. C. Wittrock (dir.), *Handbook of research on teaching*, New York, Macmillan, pp.315-327.

WEINSTEIN, C. E. et MEYER, D. K. (1991): «Implications of cognitive psychology for testing: Contributions from work in learning strategies», M. C. Wittrock et E. L. Baker (dir.), *Testing and cognition*, Englewoods, Cliffs (N.J.): Prentice Hall, pp. 40-61.

WELLEK, R. et WARREN, A. (1971): *La théorie littéraire*, Paris, Seuil.

WHALEY, J. (1981) : «Story grammars and reading instruction», *The Reading Teacher*, vol. 34, n° 7, pp. 762-772.

WHITE, L. (1989): «The adjacency condition in case assignment: do L2 learners observe the subset principle? », S. M. Grass et J. Schachter (dir.) *Linguistic Perspectives on Second Language Acquisition*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 134-158.

WILSON, P. et ANDERSON, R. (1986) : «What they don't know will hurt them : the role of prior knowledge in comprehension», J. Orasanu (dir.) *Reading comprehension: from research to practice*, Hillsdale, New Jersey, Lawrence Erlbaum, pp. 31-49.

WITTROCK, M. C. (1989): «Generative processes of comprehension», *Educational Psychologist*, n° 24, pp. 347-376.

WOLDKOWSKI, R. J (1985): *Enhancing Adult Motivation to Learn*. San Francisco, Jossey-Bass.

ZIMMERMAN, B. J. (1990): «Self-regulated learning and academic achievement: an overview», *Educational Psychologist*, vol. 25, n° 1 pp. 3-17.

ANNEXES

Annexe I	Le questionnaire adressé aux enseignants.....	iii
Annexe II	Les objectifs de l'enseignement du FL2 au Liban.....	vi
Annexe III	Le prototype dans sa version initiale.....	xi
Annexe IV	Les commentaires des experts	xcvi
Annexe V	Le résumé du texte de Fouad Albustani.....	cx
Annexe VI	Le poème de Ronsard suivi de celui Bembo.....	cxiii

ANNEXE I

LE QUESTIONNAIRE ADRESSÉ AUX ENSEIGNANTS

Un questionnaire a été utilisé, par le truchement d'une entrevue avec les enseignants, pour recueillir des informations sur les difficultés des élèves en français L2.

A- CHOISIR UNE SEULE RÉPONSE

1- Un grand nombre de mes élèves ne sont pas motivés à apprendre le français.

Tout à fait d'accord	40%
D'accord	60%
Peu d'accord	
Pas du tout d'accord	

2- Un grand nombre de mes élèves éprouvent des difficultés à lire et à comprendre un texte littéraire en français.

Tout à fait d'accord	10%
D'accord	80%
Peu d'accord	10%
Pas du tout d'accord	

3- Un grand nombre de mes élèves éprouvent des difficultés à écrire un texte en français.

Tout à fait d'accord	30%
D'accord	70%
Peu d'accord	
Pas du tout d'accord	

3- Un grand nombre de mes élèves ne sont pas en mesure d'exprimer leurs idées lors d'une discussion en français.

Tout à fait d'accord	20%
D'accord	80%
Peu d'accord	
Pas du tout d'accord	

4- J'apprends à mes élèves des stratégies lors de la lecture.

- Oui	
- Non	100%

5- Je fais lire aux élèves des textes français d'auteurs libanais.

- Oui
- Non 50%
- Rarement 50%

B- CHOISIR UNE OU PLUSIEURS RÉPONSES

1- Les difficultés de mes élèves en compréhension écrite sont dues à :

- une compétence langagière lacunaire 100%
- un manque de stratégies en lecture 70 %
- un manque de stratégies en écriture 70 %

2- Les élèves participent peu à une discussion en français :

- parce qu'ils ont peur d'être ridiculisés par leurs pairs 50%
- parce qu'ils éprouvent des difficultés à l'oral 100%

3- lors d'une discussion, ils s'expriment souvent:

- en français 20%
- en arabe
- en français et en arabe 80%

4- Lors d'une tâche de révision d'un texte écrit, les élèves

- focalisent leur attention sur les problèmes de transcription graphique. 70%
- focalisent leur attention sur les erreurs orthographiques et morphologiques. 70%
- corrigent les erreurs de structuration des phrases.
- remplacent ou ajoutent une phrase. 20%
- remplacent un connecteur par un autre.
- évaluent la cohérence du texte écrit. 20%
- Aucune de ces réponses (ils ne révisent pas). 10%

ANNEXE II
LES OBJECTIFS DE L'ENSEIGNEMENT DU FL2
AU LIBAN

1- Les objectifs de l'enseignement du FL2 au primaire

L'enseignement primaire est divisé en deux cycles dont chacun comporte trois ans de scolarité.

A- Les objectifs de l'enseignement du FL2 au cours du premier cycle du primaire

- Au niveau de la compétence de communication orale, l'élève sera capable de :

- comprendre ce qu'on lui dit et ce qu'il entend dans son environnement quotidien ;
- s'exprimer de façon compréhensible : exprimer ses intérêts et ses besoins, toutes les fois que la situation l'exige ;
- réciter des chansons, des poèmes, des comptines pour développer sa mémoire.

- Au niveau de la compréhension et de l'expression écrites, l'élève sera capable de :

- lire correctement des textes adaptés à son âge ;
- comprendre des textes qui lui donnent envie d'écrire ;
- écrire correctement tous les mots de la combinatoire graphique (minuscules majuscules) ;
- former des phrases pour produire un texte (Centre de Recherche et de Développement Pédagogiques, 1994).

L'enseignement du français au cours des trois dernières années du primaire permettra à l'apprenant de réinvestir ses acquis langagiers et de structurer son expression orale. Il développera chez lui le goût de la lecture et favorisera la maîtrise des mécanismes fondamentaux de la grammaire.

B- Les objectifs de l'enseignement du FL2 au cours du 2^e cycle du primaire

- Au niveau de la compétence de communication orale, l'élève sera capable de :

- questionner, répondre, expliquer, justifier ;
- exposer son idée et défendre son point de vue ;
- comprendre un exposé oral ;
- réciter un texte ou un poème.

- Au niveau de la lecture et de la compréhension des documents écrits, l'élève sera capable de :

- lire, en situation de communication, un texte adapté à ses possibilités ;
- exprimer l'idée qu'évoque le texte ;
- lire des documents authentiques: articles de presse, annonces publicitaires ;
- lire une œuvre intégrale adaptée à ses possibilités.

- Au niveau de l'apprentissage de l'écriture, l'élève sera capable de :

- écrire de façon soignée ;
- juger de la nécessité de réécrire un texte pour améliorer la lisibilité ;
- produire des textes de type et de genre variés : narratif, descriptif, injonctif, informatif ;
- transformer ou compléter un texte.

- Au niveau de la connaissance de la langue, l'élève sera capable de :

- reconnaître les signes usuels de la ponctuation ;
- identifier les groupes fondamentaux de la phrase et reconnaître les classes de mots (nom, verbe, adjectif, etc.) ;
- reconnaître les fonctions des constituants de la phrase : sujet, COD, COI, attribut, complément circonstanciel ;
- identifier les temps et les modes usuels ;

- utiliser les verbes aux temps et aux modes dont l'apprenant a besoin pour son expression ;
- connaître les règles d'accord : sujet/verbe, nom/adjectif, nom/déterminant (Centre de Recherche et de Développement Pédagogiques, 1994).

2- Les objectifs de l'enseignement du FL2 au complémentaire

À ce stade, l'enseignement du français doit contribuer à l'amélioration de la compétence de communication, à l'acquisition de méthodes de travail et d'une culture ouverte au monde contemporain.

Au niveau de la compréhension orale, l'apprenant sera capable de :

- repérer et identifier la situation de communication ;
- repérer et identifier les informations essentielles constituant le message.

Au niveau de l'expression orale, l'apprenant sera capable de :

- gérer une conversation, une discussion ;
- savoir écouter et prendre la parole.

Au niveau de la compréhension écrite, l'apprenant sera capable de :

- identifier le type de texte et les composantes de la situation de communication ;
- découvrir la structure et la progression du texte à partir des champs lexicaux et des éléments grammaticaux ;
- réagir au texte ;
- comprendre un document authentique : lettre, article de presse ;
- lire un document iconographique : bande dessinée, affiche publicitaire ;
- lire une œuvre intégrale adaptée à ses possibilités.

Au niveau de l'expression écrite, l'apprenant sera capable de :

- respecter les conventions de l'écrit : orthographe, ponctuation, formes lexicales et grammaticales ;
- écrire un texte cohérent.

Au niveau de la connaissance de la langue, l'apprenant sera capable de :

- utiliser tous les déterminants ;
- construire un groupe nominal avec un ou plusieurs adjectifs ;
- employer un COD, un COI, un complément circonstanciel, un attribut ;
- employer le pronom personnel convenable en situation de communication ;
- remplacer un groupe nominal par un pronom ;
- utiliser les temps et les modes en situation de communication orale et écrite : indicatif et impératif ;
- utiliser les signes de ponctuation dans un texte (Centre de Recherche et de Développement Pédagogiques, 1994).

CENTRE DE RECHERCHE ET DE DÉVELOPPEMENT PÉDAGOGIQUES (1994) :
Le plan de restructuration du système éducatif, dossier 1, Beyrouth, CRDP.

ANNEXE III
LE PROTOTYPE DANS SA VERSION INITIALE

DISPOSITIF DIDACTIQUE POUR FAIRE LIRE *LE ROCHER DE TANIOS*, D'AMIN MAALOUF

1 Deux séquences didactiques préparatoires à l'étude du roman

- 1.1 Anticiper à partir du paratexte
- 1.2 Construire le référent à l'aide du contexte historico-culturel

2 Cinq séquences didactiques travaillées pendant la lecture du roman

- 2.1 Décrire la structure du récit
- 2.2 Analyser les personnages
- 2.3 Se sensibiliser à l'intertextualité
- 2.4 Identifier les voix narratives
- 2.5 Mettre en lumière d'autres pistes pour de nouveaux apprentissages

3 Deux séquences didactiques travaillées après la lecture du roman

- 3.1 Mettre en lumière les ambiguïtés de sens et les ambivalences du
texte
- 3.2 Faire le bilan des savoirs construits tout au long des huit séquences

Il existe certainement bien des façons pour aborder le roman et il n'y a pas d'arguments décisifs pour favoriser l'une ou l'autre. Celle que nous avons privilégiée présente toutefois beaucoup d'avantages. La démarche prend appui sur les connaissances initiales des élèves et amène ces derniers à construire eux-mêmes, dans l'échange avec leurs pairs, leurs nouveaux savoirs. Elle est rigoureuse, se déroule dans le respect du progrès de chacun, ce qui favorise la réussite par l'estime de soi. Comme nous l'avons mentionné dans la méthodologie, l'intervention adoptée comporte trois séries de séquences : des séquences préparatoires à l'étude du roman, des séquences travaillées pendant la lecture de ce dernier et enfin, des séquences travaillées après la lecture

1 Deux séquences didactiques préparatoires à l'étude du roman

Deux séquences didactiques composent cette partie et visent à stimuler le goût des élèves pour la lecture. Après une présentation des objectifs de la séquence et du matériel utilisé, nous décrivons les différentes étapes du déroulement de l'activité. Dans cette partie, chaque séquence préparatoire comporte huit étapes :

- É1 : activation de la motivation
- É2 : activation des connaissances antérieures
- É3 : facilitation procédurale
- É4 : annonce des consignes pour réaliser la tâche
- É5 : exécution de la tâche
- É6 : consolidation des savoirs construits
- É7 : évaluation de la compétence visée
- É8 : retour de l'élève sur ses apprentissages.

1.1 Anticiper à partir du paratexte

Les objectifs sont fixés dès le début de chaque séquence, afin que les élèves puissent évaluer eux-mêmes, au cours de l'activité, s'ils ont satisfait aux exigences de la tâche ou non.

Objectifs d'apprentissage

- Repérer les indices qui permettent d'imaginer l'univers de l'histoire et les expliciter;
- Poser des hypothèses;
- Justifier les hypothèses émises.

Matériel

La première de couverture, la deuxième de couverture, la dédicace, la table des matières et la quatrième de couverture du roman, *Le rocher de Tanios* d'Amin Maalouf.

1.É1: Activation de la motivation

Pour tout travail sur une œuvre littéraire en langue étrangère, se pose une question fondamentale : comment développer une attitude positive face à la lecture de cette œuvre? Pour y parvenir, nous avons sélectionné quelques stratégies, inspirées en majorité des travaux de Viau (1999), sur lesquelles prend appui cette séquence d'apprentissage, et qui visent à stimuler la motivation des élèves.

- **Bien préparer son cours** : étant donné que l'élève porte un jugement sur la compétence ou l'incompétence de son enseignant, il est important, pour sa motivation à apprendre, que le premier entretienne une bonne opinion à propos du second. À cet égard, il est recommandé à l'enseignant de bien préparer son premier cours pour

le donner clairement et pour être en mesure de répondre, sans hésitation, aux questions des élèves. Une bonne préparation consiste à lire le roman ainsi que d'autres documents supplémentaires (œuvres du même écrivain, textes qui se rattachent au référent de l'œuvre ou au contexte de production, etc.) et à prévoir, dans le détail, à l'avance, les séquences d'apprentissage. De plus, ne pas manifester d'intérêt ou de passion pour son travail, tend à démotiver les élèves. En conclusion, dans le but de stimuler leur motivation, il convient que l'enseignant soit lui-même motivé et compétent. « Si l'on veut motiver quelqu'un, il faut être motivé soi-même », estime Viau (1999, p. 120).

- **Leur faire comprendre l'utilité de lire une œuvre littéraire.** Avant d'aborder l'œuvre, l'enseignant souligne l'importance de la lecture d'une œuvre littéraire en tant que moyen intéressant de connaissances et de divertissement et exprime le plaisir qu'il ressent lorsqu'il lit.
- **Rapprocher le livre des élèves** en leur montrant à quel point il rejoint leurs goûts et intérêts et en prévoyant des moments de parole libre sur le paratexte et de confrontations d'avis personnels : ainsi, l'élève se forme une image de l'univers de l'histoire et anticipe sur ce qui va se passer.
- **Fixer les objectifs de la séquence dès le début**, afin que les élèves puissent évaluer eux-mêmes s'ils ont satisfait aux exigences de la tâche. C'est ainsi qu'on leur permet de gagner progressivement en autonomie.

- **Permettre à l'élève de mobiliser ses propres connaissances antérieures** pour résoudre un problème de lecture, repérer des indices ou imaginer l'univers de l'histoire.
- **Donner de l'attention à tous les élèves**, les forts et surtout les faibles, dès le premier cours : bien sûr, l'enseignant devrait interroger souvent les élèves faibles, encourager leur participation et approuver leurs commentaires. Il faut souligner ici que l'enseignant qui stimule les faibles à travailler et les félicite quand ils réussissent une tâche, contribue à développer leur estime de soi.
- **Amener les élèves à considérer la lecture comme une activité sociale**, non comme une activité scolaire sanctionnée : pour cette fin, l'enseignant informe les élèves, dès le premier cours, que l'évaluation, loin d'être axée sur la performance, est centrée sur le processus d'apprentissage.
- **Proposer aux élèves, avant de commencer la lecture, une question-problème** qu'ils ne peuvent pas résoudre immédiatement. La question-problème, qui portera sur l'identité du personnage du père de Tanios, dynamise l'apprentissage parce qu'elle place l'élève face à un enjeu intellectuel, susceptible de stimuler son engagement cognitif. Une telle proposition d'entrée dans le roman est stimulante parce qu'elle suscite chez l'élève un investissement personnel.
- **Commencer son cours par une anecdote** pour éveiller l'intérêt des élèves pour le roman : par exemple, l'enseignant s'inspire du titre de l'œuvre qu'il veut faire lire à ses élèves pour raconter une petite histoire drôle ou une anecdote aux élèves (Viau, 1999). Voici un

exemple d'une anecdote que nous avons inventée et qui pourrait être racontée avant de commencer la lecture de l'œuvre de Maalouf, *Le rocher de Tanios*.

Autrefois, le nom "Tanios" était très populaire au Liban. Dans le roman, il s'agit d'un Tanios surnommé Kichik. Celui-ci nous rappelle un autre Tanios surnommé par ses voisins Orkoub (personnage historique réputé menteur). Voici sa petite histoire : Tanios, un paysan originaire de La Montagne, rentre à la maison et trouve sa femme en train de pleurer. Il lui demande :

- Qu'est-ce qui se passe?

- Je suis la risée du village. On m'appelle la femme d'Orkoub, parce que tu n'arrêtes pas de mentir.

- Ah! Chérie, j'ai essayé plusieurs fois d'arrêter de mentir, mais je n'ai jamais réussi.

Tanios demande à sa femme de lui faire un clin d'œil à chaque fois qu'il ment, pour l'aider à arrêter de mentir.

Le lendemain, assis avec ses amis, Tanios décrit à ces derniers le gratte-ciel qu'il a vu à la ville.

- Il touchait aux nuages, je gage qu'il est composé de trois milles étages ou plus.

Sa femme lui fait signe d'arrêter. Tanios, ravi, ajoute : « mais sa largeur mesurait moins qu'un mètre ».

1.É2 : Activation des connaissances antérieures à propos du roman en général

Le but de cette étape est de contribuer à ébranler éventuellement les représentations que les élèves se font du roman et dont nous pensons qu'elles sont incomplètes et éclatées. Au cours de leur scolarité antérieure, les élèves ont eu l'occasion de lire des romans, du moins en arabe, et ils ont une idée, plus ou moins précise, de ce qu'est un roman. Ils sont ici

invités à solliciter leurs représentations antérieures concernant le genre romanesque, ce qui leur permet de se construire de nouvelles représentations plus complètes de ce qu'est le roman. « Le roman est... », tel est l'énoncé que l'enseignant invite les élèves à compléter individuellement et à lire ensuite à leurs pairs.

Pour alléger la tâche des élèves en difficulté, l'enseignant leur demande de définir le roman à partir d'un champ lexical construit par le groupe-classe. Il note au tableau ce que les élèves associent au terme « roman » et les invite à élaborer leurs définitions à partir des mots fournis.

Réduite à cela, l'activité nous semble abstraite. C'est la raison pour laquelle il nous paraît nécessaire d'alimenter la réflexion des élèves par la manipulation et l'observation d'un ensemble de romans français, arabes ou traduits de l'arabe en français. L'enseignant invite donc les élèves, regroupés en équipes de quatre élèves, à choisir un roman et à le présenter à leurs pairs. Le but d'une telle activité est de leur faire concevoir des critères de classification littéraire. Voici la consigne :

- Qu'est-ce qui fait de tel texte un roman? Quels sont les traits distinctifs qui vous engagent à croire qu'il s'agit d'un roman?

Une fois écoulé le temps consacré pour ce faire, l'enseignant note au tableau les définitions proposées par les élèves. Chaque élève fait part de son accord ou de son désaccord sur les propositions de définitions du roman faites par ses pairs, sur les mots du champ lexical ou encore sur les caractéristiques propres au roman.

Toutes ces tâches ont donné aux élèves l'occasion de découvrir ce que c'est un roman, et ce qui le particularise. L'identification générique crée un horizon d'attente et facilite la compréhension. Enfin, pour les rendre conscients de l'utilité de la lecture, à partir de questions, les élèves sont amenés à s'interroger sur les connaissances et les savoir-faire que la lecture du roman leur permet d'acquérir. Cela fait, comment aider les élèves en difficulté, avant de proposer les consignes de la tâche à réaliser?

1. É3 : facilitation procédurale

Le but de cet exercice est d'alléger la tâche des élèves en difficulté. La consigne est la suivante : Voici une série d'informations qui correspondent ou non à votre compréhension du paratexte. Cochez l'information qui, à votre avis, est indiquée dans le paratexte.

- L'action se passe au XVII^e siècle.
- Le paratexte ne comporte pas d'informations, en ce qui concerne l'époque historique à laquelle se déroule l'histoire.
- Nous sommes au XIX^e siècle, à l'époque où des pays étrangers entraînent le Liban dans des troubles à travers lesquels Maalouf a bâti son œuvre historique.
- L'action se passe au Liban.
- Les lieux où se déroule l'histoire ne sont pas décrits.
- Tanios est originaire de Beyrouth.
- Tanios est le fils de Lamia, femme d'une grande beauté.
- Maalouf était journaliste et rédacteur en chef d'un magazine africain, avant de devenir écrivain.

1. É4 : Annonce des consignes pour réaliser la tâche

Le roman est soumis au questionnement de la classe. Trois consignes données par l'enseignant consistent à poser des hypothèses sur le contenu de l'œuvre :

- Émettez une hypothèse sur le contenu du roman. Pour ce faire, sans ouvrir le livre, observez la première de couverture en tenant compte du titre et de l'image. Notez, ensuite, votre hypothèse par écrit et justifiez-la en établissant une liste des détails que vous avez retenus.
- Lisez ensuite attentivement la table des matières et la quatrième de couverture et dites si elles correspondent à l'hypothèse de lecture que vous avez faite. Justifiez votre réponse.
- Vérifiez vos hypothèses : explicitez les indices qui ont été utilisés pour ce faire.

1. É5 : Exécution de la tâche

En groupes coopératifs restreints (4 à 5 élèves), les élèves échangent leurs découvertes ainsi que leurs commentaires personnels et font part de leurs difficultés. Les échanges verbaux, s'ils ne permettent pas de lever toutes les divergences interprétatives, facilitent du moins l'explicitation des indices repérés, l'émission des raisonnements inférentiels ainsi que l'objectivation du sens qu'ils ont construit.

1. É6 : Consolidation des savoirs construits

Comprendre un récit, c'est, entre autres, être capable de construire l'univers de l'histoire dans lequel la lecture nous entraîne. Les informations explicites ainsi que les informations déduites des indices que

comporte le paratexte doivent permettre à l'élève de répondre à quelques questions essentielles. Les élèves sont libres de sélectionner les cinq questions qui leur conviennent le mieux et d'y répondre, parmi les neuf consignes proposées ci-dessous :

- 1- Quand l'action se passe-t-elle? Justifiez votre réponse.
- 2- Où l'action se passe-t-elle? Justifiez votre réponse.
- 3- Qui est le personnage principal? Que savez-vous de lui? Justifiez votre réponse.
- 4- Selon vous, qui est "l'homme aux ailes brisées" à la mémoire de qui Maalouf a dédié son roman?
- 5- Quel effet la citation d'Arthur Rimbaud produit-elle sur vous?
- 6- Selon vous, pourquoi Maalouf a-t-il choisi ce titre pour son œuvre? Quel rôle joue le fameux rocher dans l'histoire? Justifiez votre hypothèse.
- 7- Posez une hypothèse à propos du jugement qu'a posé Alain Jacob sur le personnage de Lamia (quatrième de couverture).
- 8- En recourant aux arts plastiques, illustrez l'univers du roman.
- 9- Pensez-vous que Tanios est un bâtard? Pourquoi?

Cette dernière question constitue une véritable énigme et exige de l'élève, au cours de la lecture, un investissement pour formuler des hypothèses au sujet de l'identité du père de Tanios. Afin d'assurer la maîtrise des informations découvertes, l'enseignant inscrit aux tableaux les informations construites par les élèves et les invite à prendre des notes.

1.É7 : Évaluation de la compétence visée

L'évaluation vise à fournir à l'élève des informations sur son apprentissage, dans le but d'améliorer son travail. Pour observer la compétence des élèves à anticiper sur un roman, les élèves sont invités à découvrir rapidement des romans nouveaux en utilisant le paratexte qui fonctionne

comme un ensemble d'auxiliaires de lecture (l'image, le titre, la table des matières et la quatrième de couverture). La durée prévue pour l'activité n'est pas indiquée ; en effet, l'élève est informé qu'il lui sera accordé le temps dont il a besoin. Le travail se réalise de façon individuelle ou collective. Chaque élève ou groupe d'élèves doit décrire en ses mots le thème qu'il a choisi et compléter l'un des énoncés suivants :

- J'aimerais lire ce livre pour les raisons suivantes (4 raisons);
- Je n'aimerais pas lire ce livre pour les raisons suivantes (4 raisons);

Il est important que les élèves connaissent les critères d'évaluation avant d'être évalués. Pour évaluer les travaux des élèves, l'enseignant choisit parmi les critères suivants :

- l'élève tient compte des informations de la première de couverture;
- l'élève tient compte des informations de la table des matières;
- l'élève tient compte des informations de la quatrième de couverture;
- l'élève fait une reformulation cohérente et y a réinvesti les informations données.

Sans porter de jugement sur le niveau de performance de l'élève, l'enseignant commente les travaux, en mettant en lumière, non seulement ce que l'élève doit améliorer, mais aussi les progrès qu'il a réalisés et les apprentissages qu'il a bien réussis. Dans ce contexte, les erreurs sont

considérées comme des repères importants qui permettent de fournir une rétroaction à l'élève sur les raisons possibles qui les ont provoquées.

1.É8 : Retour de l'élève sur ses apprentissages

Les élèves rappellent oralement les grandes lignes de la séquence, que l'enseignant inscrit au tableau. Les élèves prennent des notes; puis, placés en équipes de quatre, ils réfléchissent aux questions suivantes :

- Quel était l'objectif de la séquence ?
- Quelles ont été les étapes de cette séquence?
- Dans l'ensemble des connaissances que vous avez construites, en est-il une qui vous semble particulièrement importante pour accomplir d'autres tâches scolaires ou non scolaires?

En complémentarité avec les savoirs que fournit le paratexte, des savoirs sur le référent historico-culturel du texte nous paraissent constituer une ressource importante pour orienter la compréhension.

1.2 Construire le référent de l'œuvre à l'aide du contexte historico-culturel

En général, le pré-cadrage historico-culturel effectué par le lecteur se réalise plus ou moins de manière automatique pour les textes qui appartiennent à sa culture. Cependant, pour compenser une maîtrise insuffisante du code linguistique, nous misons sur l'activation de connaissances relatives au contexte historico-culturel de l'œuvre. Par ailleurs, nous avons privilégié des activités centrées sur la découverte de

réalités et d'expériences de type anthropologique, dans le but de permettre une prise de conscience identitaire. Ce qui est visé plus particulièrement ici, c'est une connaissance du cadre historique où s'inscrit le texte (le Liban au XIX^e siècle).

Objectifs d'apprentissage

- Mobiliser ses connaissances sur le monde et l'époque de référence;
- Situer le texte dans le contexte historique;
- S'interroger sur les savoirs et les savoir-faire nécessaires à la réalisation de la tâche;
- Concevoir la littérature comme « médiatrice de savoir » (Slama, 1991).

Matériel

- Documents à visée historique : passages tirés des documentaires historiques suivants :
 - 1- *Le Liban* de Jean-Pierre Alem et Patrick Bourrat (2000);
 - 2- *Histoire du Liban : des origines à 1943* de Denise Ammoun (1997).
- Le roman : L'œuvre de Maalouf, certes, ne fournit pas au lecteur toutes les données nécessaires à sa propre compréhension, mais il contient néanmoins une quantité considérable d'informations historiques utiles à cette fin.
- Internet : consultation de certains sites sur Internet qui décrivent le Liban au XIX^e siècle.

2.É1 : Activation de la motivation

Dans cette séquence, pour stimuler le goût et l'intérêt envers la lecture, nous adoptons les cinq stratégies suivantes:

- **Mettre en œuvre une activité interdisciplinaire:** cette séquence d'apprentissage devrait amener l'élève à mettre à profit ses connaissances acquises dans différents domaines : construire le référent de l'œuvre lui donne l'occasion, non seulement d'utiliser ses connaissances acquises en lecture littéraire, mais aussi nécessite l'utilisation de ses connaissances en histoire et en géographie.

- **Élaborer des tâches de facilitation :** pour faciliter la tâche aux élèves en difficulté, l'enseignant leur soumet des petites activités afin de leur permettre de remporter certains succès et, par conséquent, de croire à leur compétence en lecture.

- **Lancer la lecture sur des anticipations :** l'étude du contexte socio-historique de l'œuvre donne envie aux élèves d'entrer dans le texte, parce qu'elle crée un horizon d'attente et accroît, sans conteste, les possibilités d'investissement affectif.

- **Amener les élèves à porter un jugement sur la valeur de l'activité :** après la présentation de l'activité et de ses objectifs, l'enseignant invite les élèves à s'interroger sur les connaissances et les savoir-faire que l'activité leur permet d'acquérir : les récompenses à court terme qu'elle peut apporter, aussi bien que les récompenses à long terme.

- **Donner la possibilité à l'élève de faire des choix** afin d'améliorer sa perception du degré de contrôle qu'il exerce sur le déroulement de l'activité.

2.É2 : Activation des connaissances antérieures

Cette étape comporte trois tâches :

- 1^e tâche : extraction des connaissances stockées dans sa mémoire :
- 2^e tâche : mise en commun;
- 3^e tâche : lecture des textes proposés dans cette séquence.

1^e tâche : Avant d'aborder le référent du texte, il est utile que les élèves esquissent les portraits des souverains (pachas, émirs, cheikhs, seigneurs, etc.) qui ont déferlé sur le Liban au XIX^e siècle, à partir des connaissances historiques stockées dans leur mémoire. Voici les consignes que les élèves sont invités à suivre individuellement.

- Notez par écrit ce que vous savez à propos des points suivants:
 - les noms des sultans, pachas et émirs qui ont gouverné le Liban au XIX^e siècle;
 - les invasions qu'a connues le Liban pendant cette même période;
 - Précisez le destin que ces souverains ont connu.
- Les réponses des élèves serviront à alimenter une discussion collective.

2^e tâche : Les élèves sont invités à mettre en commun ce qu'ils savent des souverains ainsi que des grands événements historiques qui ont eu des répercussions importantes sur le Liban avant l'Indépendance. Après la discussion, l'enseignant propose aux élèves un choix de textes regroupés, pour les aider à construire le référent du texte.

3^e tâche : Les élèves sont divisés en équipes de quatre élèves, et chaque petit groupe est invité à lire deux des textes proposés ou d'autres textes

jugés pertinents. Il revient au groupe de choisir les textes qui lui conviennent. La comparaison, que concrétise la pratique du groupement de textes, permet à l'élève de faire des liens, une compétence qui fait défaut aux faibles lecteurs, et oriente aussi l'attention du lecteur sur les savoirs transférables.

2.É3 : Facilitation procédurale

Pour alléger la tâche des élèves, nous leur fournissons un tableau dans lequel ils ont à indiquer qui sont les souverains à propos desquels il est possible d'émettre une opinion ou de rattacher un fait historique. Le cas échéant, ils ont à qualifier ce souverain en complétant une phrase de la forme : L'Émir Béchir II est ...

Pour compléter le tableau, les élèves discutent entre eux. Il est ici à souligner que les interactions verbales ont pour but de faciliter la compréhension de chacun, en particulier des élèves en difficulté, qui parviennent à partager la compréhension de ceux qui ont déjà compris.

2.É4 : Annonce des consignes pour réaliser la tâche

L'activité se réalisera en équipe et fera l'objet d'un exposé oral. Voici la consigne qui vise à permettre aux élèves de transférer les connaissances acquises dans une situation nouvelle :

- À la faveur de la recherche documentaire que vous venez de faire, esquissez une description historique du Liban au XIX^e siècle, sous le règne des Ottomans.

2.É5 : Exécution de la tâche

Le but de cette étape est de formuler à haute voix les problèmes de lecture et de les résoudre de manière interactive. Les élèves, regroupés en petits groupes, élucident les problèmes identifiés au cours des échanges. Une fois écoulé le délai imparti pour ce faire, ils communiquent oralement leur texte à l'ensemble de la classe. L'enseignant intervient pour des demandes d'explication ou pour des relances.

2.É6 : Consolidation des savoirs construits

Une séance d'écriture fait suite à cette activité. L'enseignant propose aux élèves de rédiger un bilan de savoirs, une stratégie didactique qui aide l'élève à prendre conscience de ce qu'il a appris, grâce à la lecture. En effet, le recours au bilan de savoirs permet aux élèves « de favoriser la mise en ordre, dans et par leur mémoire, des apprentissages faits au long d'un parcours pédagogique » (Briffard, 1995, p.84). L'enseignant peut leur faire rédiger un bilan de savoirs en les invitant à compléter les deux énoncés suivants :

- en faisant notre recherche sur le référent historico-culturel de l'œuvre, nous avons appris que ...
- en faisant notre recherche sur le référent historico-culturel de l'œuvre, nous avons appris à...

La première tâche permet à l'élève de dresser la liste des savoirs qu'il a acquis, tandis que la deuxième lui donne l'occasion de s'interroger sur ses

savoir-faire. Dans le but de mener à bien ce bilan de savoirs, il s'avère utile de tirer le plus grand profit de la discussion entre les élèves. L'élève pourra commencer par élaborer sa propre liste de savoirs et de savoirs-faire qu'il a développés, puis discuter, avec son équipe (3 ou 4 élèves) de l'élaboration d'une liste complète qu'il proposera aux membres de la classe. L'utilité de cette activité apparaît, non seulement au niveau des informations historico-culturelles recueillies, mais aussi au niveau de l'appropriation de savoir-faire transférables.

2.É7 : Évaluation de la compétence visée

Dans le but d'évaluer la compétence à construire le référent de l'œuvre à l'étude, et d'indiquer à l'enseignant de quelle façon intervenir dans le futur pour ajuster la séquence aux besoins des élèves, trois tâches sont proposées aux élèves :

1- Échanger, en équipes, sur les questions suivantes :

- Qui gouvernait le Liban vers le début du XIX^e siècle (entre 1810-1840)?
- Qui gouvernait la Montagne pendant cette même période?
- Comment l'Émir Béchir II arrive-t-il à s'affranchir de la tutelle des Pachas?
- Qui est Méhemet Ali? Que savez-vous de ses enquêtes?
- Citez quelques sévices exercés par Méhemet Ali et par l'Émir Béchir, et qui ont laissé dans la mémoire des Libanais, à l'époque, des traces de terreur et de haine.

2- Répondre individuellement à trois des cinq questions précédentes.

3- Écrire l'incipit du roman (150 à 500 mots). La tâche d'écriture peut se faire individuellement ou à deux.

Pour permettre aux élèves de jeter un regard critique sur leurs écrits et d'acquérir des habiletés métacognitives, l'enseignant leur remet une grille

d'évaluation où chacun est appelé à faire des commentaires sur ce qu'il a fait et sur la façon dont il s'y prend. La grille (tableau I) que nous proposons est inspirée des travaux de Morissette (1997).

Tableau I – La grille de Morissette (1997)

J'inscris dans la marge de mon travail :

- ce que j'ai réussi;
- ce dont je ne suis pas satisfait;
- ce qui m'a posé problème;
- ce que j'ai cherché à réussir de façon particulière;
- ce que j'ai fait pour faire face aux difficultés éprouvées;
- sur quoi j'aimerais recevoir des commentaires.

L'élève remet son travail à l'enseignant, accompagné d'une auto-évaluation. L'enseignant rédige des commentaires aux élèves sur les travaux et commente les erreurs ainsi que le progrès accompli. Il y a lieu de penser que l'élève apprécie les commentaires positifs et que ces derniers favorisent la perception qu'il a de ses compétences. Lorsque les élèves reçoivent leurs résultats, ils posent des questions pour mieux comprendre les erreurs. Dans une perspective de régulation, les activités de rattrapage leur sont proposées.

2. É8 : Retour de l'élève sur ses apprentissages

Pour faire le point sur les apprentissages réalisés, l'enseignant remet aux élèves un journal d'apprentissage, sous la forme d'une grille à deux colonnes (ce que je savais, ce que je viens d'apprendre), qui leur permet de mettre en lumière les nouveaux savoirs qu'ils ont construits.

Au terme de cette séquence, les élèves devraient être capables de commencer la lecture du roman et d'exécuter les activités conçues pour cette étape.

2 Cinq séquences didactiques travaillées pendant la lecture du roman

Le texte à l'étude est déjà associé dans l'esprit des élèves à un certain nombre de codes culturels et de valeurs. Il est temps de commencer la lecture de l'œuvre. L'enseignant les guide dans leur lecture : il fournit un calendrier avec un découpage du roman et prévoit des échanges courts et réguliers pour éliminer les obstacles qui entravent la lecture. Au fil des séances successives, il procède à la sélection des passages-clés, qui jouent, dans la progression de l'action, un rôle déterminant, et sur lesquels s'appuient les différentes séquences didactiques dont voici la première (Thérien, 1997).

2.1 Décrire la structure du récit

Objectifs d'apprentissage

- Construire le schéma narratif de Larivaille (1974) à partir de la lecture de l'œuvre;
- Amener l'élève à se faire une représentation cohérente de l'histoire et à découvrir les temps forts du roman;
- Favoriser un éventuel exercice de création (écriture).

Matériel

L'analyse porte sur des extraits-clés quant au déroulement narratif :

- 1- *Premier passage*, l'incipit (p. 9-13), chapitre 1 et 2 (p.17-35) : *la situation initiale* : présentation de l'univers de la fiction.
- 2- *Sixième passage*, chapitre 1 et 2 (p.151-166) : *la complication* : le patriarche part pour demander la main d'Asma pour Tanios, mais arrivé chez le père de la jeune fille, la voyant dotée de beauté et de fortune, il obtient sa main pour son neveu.
- 3- *Sixième passage*, chapitre 3 (166-174) : *l'action* : Gérios tue le patriarche et s'enfuit accompagné de Tanios.
- 4- *Septième passage*, chapitre 2 (p.208-214) : *la sanction* : Gérios a été décapité à Beiteddine.
- 5- *L'ultime passage*, chapitre 1 et 3 (p.255-260; 271-280) : *la situation finale* : Tanios retourne au village, s'assied sur le fameux rocher et disparaît.

Déroulement

La séquence comporte dix étapes :

- É1 : activation de la motivation
- É2 : activation des connaissances antérieures
- É3 : facilitation procédurale
- É4 : utilisation des stratégies de lecture
- É5 : annonce des consignes pour réaliser la tâche
- É6 : exécution de la tâche
- É7: consolidation des savoirs construits
- É8 : retour métacognitif sur l'activité de lecture
- É9 : évaluation de la compétence visée
- É10 : retour de l'élève sur ses apprentissages.

3.É1 : Activation de la motivation

Voici les stratégies dont l'enseignant se sert, dans cette séquence, pour stimuler le goût des élèves pour la lecture du roman :

- **Créer une situation naturelle de lecture** : Par opposition à la lecture des morceaux choisis, pratique scolaire sans rapport avec la pratique authentique de la lecture et qui se réduit à l'explication linéaire de certains textes, l'étude intégrale de l'œuvre constitue une situation naturelle et sociale de lecture et permet d'appréhender l'œuvre dans sa totalité. Cette pratique aide l'élève à développer un véritable comportement de lecteur dans tous les sens du terme : le contact avec l'objet-livre serait déjà porteur de sens pour le lecteur et modifierait son statut d'écolier. Sa motivation à lire serait entretenue plus fortement parce qu'il se trouve en présence d'un vrai livre. La lecture d'une œuvre intégrale contribuerait à lui faire acquérir non seulement des compétences disciplinaires et méthodologiques, mais aussi des compétences transdisciplinaires (Kiéfer, 1997).

- **Stimuler l'appétit par la lecture de passages situés au début du roman** : Il est difficile, pour un lecteur de français L2, de s'investir, dès les premières pages, dans la lecture de l'œuvre. Pour cette raison, il convient de lire les premiers chapitres du roman en classe et d'interrompre ensuite la lecture après l'exposition de la situation initiale. Ainsi, l'action, par le suspense qu'elle produit chez le lecteur, tient ce dernier dans l'attente de ce qui va se passer (Thérien, 1997).

- **Fournir un découpage du roman avec un calendrier de lecture** : Le texte fait l'objet d'un découpage réalisé en se fondant sur un

critère de longueur. Plutôt que de donner tout le texte à lire, l'enseignant fournit un calendrier avec un découpage du roman (par exemple, lire pour la semaine prochaine tel groupe de chapitres). Des échanges courts et réguliers permettent d'éliminer les obstacles qui entravent la poursuite de la lecture. Ainsi les élèves qui ont mieux compris renseignent leurs condisciples les plus faibles.

- **Étayer la compréhension des élèves faibles** : Pour aider les élèves faibles, qui lisent lentement ou qui ont de la difficulté à comprendre ou à finir l'œuvre, l'enseignant peut produire des parcours de lecture individualisés : il remplace certains passages par des résumés et raccourcit ainsi l'œuvre qui néanmoins doit conserver son unité et sa cohérence.
- D'autres stratégies sont nécessaires pour stimuler la motivation des élèves à l'égard des activités. Ces stratégies se concrétisent dans les activités de cette séquence et dans les séquences ultérieures et sont inspirées des travaux de Viau (1999):

Pour agir sur la perception de contrôlabilité des élèves, l'enseignant :

- les informe que leurs écrits ne seront pas notés;
- les aide à développer des stratégies cognitives et métacognitives;
- laisse le choix aux élèves de lire ce qu'ils aiment et de choisir le thème d'écriture;
- laisse le choix aux élèves de travailler seuls ou à deux;
- négocie avec les élèves la longueur du texte à écrire ainsi que les critères de réécriture.

- les invite à utiliser les technologies informatiques pour corriger leurs textes.

Pour que les élèves perçoivent la nécessité de s'investir dans une tâche d'écriture et pour les aider à croire à leurs capacités, l'enseignant ;

- leur montre que les activités d'écriture leur permettent d'exprimer leurs idées, leurs sentiments ou leurs points de vue à leur correspondant;
- les persuade qu'ils sont aptes à faire ce qui leur est proposé;
- leur donne la possibilité d'apprécier leurs progrès.

3.É2: Activation des connaissances antérieures

L'enseignant conçoit diverses activités qui ont pour but de prendre connaissance des représentations des élèves. Ainsi commence-t-il par demander aux élèves de noter sur une feuille 5 à 8 mots qu'ils associent au mot « récit ». Une discussion orale, en petits groupes, permet aux élèves de construire un champ sémantique, ce qui pourrait les inspirer le moment venu.

Pour illustrer la structure du récit, l'enseignant soumet aux élèves un ensemble de textes narratifs courts, un fait divers, un conte, et une nouvelle, ce qui leur permet de réactiver leurs connaissances à ce sujet et de dégager les particularités du récit. Chaque groupe reconstruit les faits tels qu'ils sont présentés dans les différents récits : il note par écrit les éléments constitutifs du récit, au fur et à mesure qu'il les découvre ainsi que toutes les remarques qui s'imposent à lui.

Après cet exercice, dans le cadre d'une plénière, l'enseignant invite les groupes à communiquer les informations recueillies : les constituants structurels du récit, les critères de ce type de texte, etc. Ainsi, les élèves se construisent une banque de critères dans laquelle ils pourront puiser en cas de difficultés.

Après clarification de ce qu'est un récit, nous pouvons passer à l'étude de l'œuvre. Les élèves sont divisés en groupes de cinq, et chaque élève du groupe travaille sur le passage qu'il a aimé.

3.É3 : Facilitation procédurale

Voici un exercice destiné à faciliter la tâche des élèves qui éprouvent des difficultés à identifier les étapes de l'intrigue (tableau II).

Tableau II - Identifier les étapes de l'intrigue au moyen du schéma de Larivaille

Rétablissez l'ordre chronologique dans lequel apparaissent ces faits dans le roman.

- La décision est déjà prise par le cheikh et le patriarche : il n'est plus question d'envoyer Raad et Tanios à l'école anglaise. Tanios, indigné, déclare la grève de la faim.
- Le narrateur présente les différents rochers de son pays ainsi que le rocher de Tanios, rocher maléfique, le seul portant un nom d'homme et que le narrateur, par crainte et méfiance, n'a jamais abordé. À cela, s'ajoute une description des personnages principaux (la belle Lamia, le Cheikh Francis, le seigneur féodal du village, Tanios, le personnage principal), et une allusion au temps où se passe la fiction.
- Tanios et Raad fréquentent une école anglaise que le patriarche qualifie d'hérétique et de satanique.
- Tanios quitte Famagouste, se rend à Beiteddine où il prononce un discours devant l'Émir. Il rentre ensuite chez lui où il est accueilli en héros. Son retour comble l'attente des villageois, surtout celle de sa mère, jusqu'à ce que les quatre dernières pages du roman viennent troubler.
- Après la naissance de Tanios, des rumeurs se répandent dans tout le village sur l'identité de son père.
- Roukoz refuse de donner la main de sa fille à Tanios parce qu'il l'a déjà promise à Raad.
- Tanios monte s'asseoir sur le fameux rocher et comme par prodige, il disparaît.
- Le patriarche part pour demander la main d'Asma pour Tanios, mais arrivé chez Roukoz, la voyant dotée de beauté et de fortune, il obtient sa main pour son neveu.
- Tanios, devenu adolescent, veut abolir les privilèges féodaux et mettre fin à toute discrimination.
- Gérios tue le patriarche et s'enfuit accompagné de son fils.
- Trompé par Fahim, un limier de l'Émir, qui lui fait croire que l'Émir a été tué et que les troupes du Pacha ont évacué La Montagne, Gérios tente de rentrer chez lui, mais il est arrêté par les militaires de l'armée égyptienne et décapité à Beiteddine.
- L'Émir tue Raad et crève les yeux du Cheikh Francis.

3.É4 : Utilisation des stratégies de lecture

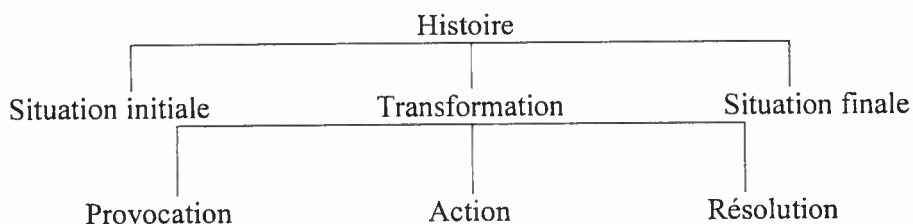
Pendant la lecture des extraits de textes, l'enseignant sensibilise les élèves à l'utilisation des stratégies de lecture. L'apprentissage des stratégies se réalise par interactions entre enseignant/élèves, d'une part, et élèves/élèves, d'autre part. Les élèves sont invités à expliciter les stratégies à mettre en œuvre pendant la lecture. L'échange se déroule en plusieurs étapes :

d'abord, l'enseignant explique aux élèves ce qu'il fait lorsqu'il met en œuvre une stratégie; il lit le texte et pose des questions de clarification : « Que veut dire ce terme? », « Comment faire pour deviner le sens de ce mot? », « Comment interpréter cette phrase? », « Comment anticiper sur un passage? ». Ensuite, il demande des clarifications sur l'idée principale du passage, résume ce dernier et formule des prédictions sur les passages à venir. Après cette démonstration faite par l'enseignant, les élèves, chacun à leur tour, prennent en charge l'échange sur les autres passages du texte.

3.É5 : Annonce des consignes pour réaliser la tâche

Voici la première consigne donnée par l'enseignant.

- En vous appuyant sur la lecture des extraits cités auparavant, dégagez la macro-structure du récit. En d'autres mots, construisez le schéma de Larivaille à partir de la lecture de l'œuvre ou des passages sélectionnés :



La deuxième consigne consiste à traiter cinq parmi les dix consignes suivantes :

- 1- Quel type d'informations rapporte la situation initiale? (renseignements sur le temps, le lieu, les personnages principaux, etc.).
- 2- Pourquoi le narrateur n'a-t-il pas commencé son récit par l'événement déclencheur de l'action?
- 3- Pourriez-vous décrire les actions provoquées par l'acte inattendu du patriarche?
- 4- Imaginez que cet événement aurait pu avoir d'autres conséquences. Lesquelles?
- 5- L'acte du patriarche a produit une série de rebondissements dans l'action. Présentez-les sous la forme d'un arbre généalogique.
- 6- Relisez le dernier chapitre et résumez les événements enclenchés par l'événement provocateur.
- 7- Comment les événements sont-ils mis en intrigue? Cherchez des causes, des justifications, des enchaînements qui mettent en relation les éléments du récit.
- 8- Comment l'auteur s'y prend-il pour créer le suspense?
- 9- Relisez la dernière page du roman : en quoi fait-elle écho à la première page?
- 10- Changez, à votre choix, un élément du schéma narratif: on peut par exemple, modifier la troisième étape du schéma narratif : ce n'est pas Gérios qui tue le patriarche, mais plutôt son fils, Tanios, qui le fait. En quoi la structure d'ensemble s'en trouverait-elle modifiée?

3.É6 : Exécution de la tâche

Dans le cadre de débats, par petits groupes puis en classe complète, les interactions verbales visent à permettre à chaque élève d'explicitier son interprétation de l'intrigue et ses choix, et de justifier ceux-ci. Lorsque les élèves se rendent compte de l'impossibilité d'élaborer une structure commune, ils cherchent à récupérer les informations oubliées et à argumenter leur point de vue. Cette argumentation contribue à l'émergence

de nouvelles conceptions. Tous les élèves, forts et faibles, participent également à la tâche.

Confrontés aux interprétations divergentes de leurs pairs, ils révisent leur interprétation et retournent lire le texte pour confirmer leur réponse ou celle de leurs condisciples. La problématisation des interprétations reliées à la structure de l'intrigue semble être la condition adéquate pour instaurer un véritable enseignement de la lecture. C'est en effet seulement parce que les opinions sont construites dans le cadre d'une activité partagée que les élèves peuvent trouver des solutions.

En travaillant en équipe, les élèves ne se contentent pas de comparer leurs réponses à celles des autres; ils participent à une co-élaboration de la structure du récit. Ce qu'ils n'arrivent pas à faire seuls, ils le réussissent avec l'aide des autres.

Lors de la synthèse collective, l'enseignant se rend compte que les désaccords sont nombreux sur la segmentation des phases de l'intrigue. Il est probable que les oppositions se cristallisent autour de l'événement déclencheur. Il n'est ni possible, ni nécessaire de parvenir à un accord général et définitif. En acceptant toutes les réponses des élèves et en évitant de donner une version définitive de l'intrigue, l'enseignant modifie fortement leur rapport habituel avec le texte. Étant donné que l'intrigue est quelque peu complexe et que le schéma narratif ne saurait rendre compte de tous les événements, il nous paraît nécessaire d'accepter les segmentations plus ou moins satisfaisantes, sauf si vraiment il y a erreur. Il convient aussi d'attirer l'attention des élèves sur le moteur d'un bon récit : le suspense qu'il suscite chez le lecteur.

3.É7 : Retour métacognitif sur la lecture

Afin de rendre les élèves témoins de l'évolution de leur propre lecture, l'enseignant leur explique l'importance des stratégies métacognitives pour gérer et alimenter la compréhension. Il les fait ensuite verbaliser pour déterminer s'ils mettent en œuvre ces stratégies lorsqu'ils lisent. Il est important de prendre en considération les stratégies individuelles des élèves et d'accorder du temps à ceux-ci pour échanger entre eux sur ces questions ainsi que pour l'application. Nous avons décrit ces stratégies en détail au chapitre 2. En voici un bref rappel.

Tableau III- stratégies métacognitives pour gérer sa compréhension

Il est important de rendre l'élève témoin de sa propre lecture et de l'inciter à vérifier s'il a :

- planifié sa lecture : déterminer l'effort, le temps et les moyens à utiliser, en fonction de l'objectif de lecture, pour parvenir à la meilleure performance;
- planifié les stratégies à utiliser : l'élève revoit à l'avance les stratégies dont il aura besoin;
- porté son attention sur certains aspects particuliers du texte : les mots clés, les idées principales, les marqueurs typographiques, etc.;
- utilisé le contexte ou ses connaissances antérieures pour deviner le sens d'un mot inconnu;
- vérifié et corrigé sa compréhension : relire pour réparer une perte de compréhension ou consulter un livre;
- évalué sa démarche.

(Tardif, 1992; Viau, 1994)

Les activités réalisées par les élèves jusqu'à ce moment donnent lieu à une tâche d'écriture. En s'appuyant sur les compétences déjà construites, les élèves sont invités à écrire un récit.

3.É8: Consolidation des savoirs construits

Le but de cette étape est non seulement de faire écrire les élèves, mais aussi de leur permettre d'exploiter leurs connaissances construites à ce

sujet. Les élèves connaissent déjà les principaux constituants du récit, mais il importe de leur en faire acquérir une maîtrise fonctionnelle.

Le sujet est proposé collectivement par l'ensemble des élèves. Des idées peuvent être tirées de l'actualité : le maire de Tyr (ville libanaise qui se trouve au sud du pays, sur les rives de la Méditerranée et dont certains habitants pratiquent la pêche pour vivre) lance un concours d'écriture : un animal marin capturé par un pêcheur ou une créature étrange apparue sur le rivage peut amener un récit passionnant. Le fait que le sujet d'écriture s'inscrive dans un projet plus vaste, pousse les élèves à faire ce qu'il est difficile d'obtenir d'eux habituellement et à concevoir l'écriture comme une tâche moins ennuyeuse qu'ils ne l'avaient considérée.

Matériel : Il nous semble que les élèves sont suffisamment équipés pour concevoir leur propre histoire : la macro-structure du texte à produire a été définie dans les étapes précédentes; les élèves disposent aussi d'une série d'informations et d'une liste de mots établie grâce aux textes lus en classe (nouvelle, conte, etc.). Le rôle de l'enseignant consiste à les persuader qu'ils ont les capacités nécessaires pour réussir la tâche d'écriture.

Consignes de longueur : Il reste à leur apprendre à respecter certaines consignes de longueur : la longueur du texte peut être déterminée par les élèves ou négociée avec eux.

Modalités : Pour permettre aux élèves d'exercer plus de contrôle sur l'activité d'écriture, l'enseignant les informe que les textes produits ne seront pas notés. Les élèves sont libres de travailler seuls ou de se mettre à

deux, sachant toutefois qu'ils devront rendre chacun un travail individuel. Ils sont aussi libres de reproduire le même texte ou d'écrire chacun un texte différent. Lorsqu'un élève pense avoir terminé, il lit son texte à un autre ou à un groupe d'élèves. Cela lui permet d'éclairer certains passages obscurs, d'éliminer des détails que son auditeur trouve inutiles et d'ajouter des commentaires, des descriptions ou de petits poèmes pour être mieux compris de son lecteur; l'auditeur peut amener des corrections : il fait remarquer au scripteur d'autres erreurs d'ordre lexical, grammatical ou syntaxique, ou lui suggère d'apporter un soin particulier aux textes d'ouverture et de clôture. Ce va-et-vient entre oral et écrit facilite la tâche aux élèves et les amène à modifier leur attitude face à l'écriture (Allal et Michel, 1993).

Après une correction individuelle qui prend en compte les remarques de ses partenaires, l'élève enregistre son texte dans un traitement de texte. Les nouvelles aides à l'écriture que permettent certains logiciels de traitement de texte s'avèrent très bénéfiques ; ainsi, l'ordinateur repère les erreurs et permet des corrections non pénalisantes. Ainsi l'enseignant se trouve dégagé d'une partie de son travail d'évaluation. Celle-ci portera sur la compétence narrative de l'élève : l'habileté de la mise en intrigue.

3.É9 : Évaluation de la compétence visée

L'enseignant annote le texte de l'élève pour susciter une correction et une réécriture. Par principe, l'enseignant commence par les points positifs dominants, avant de cibler les erreurs et les points à améliorer. Habituellement, les annotations prennent la forme d'interrogations afin d'amener l'élève à réfléchir sur sa rédaction et ses ajustements éventuels. Certaines annotations peuvent faire référence à une notion de grammaire

ou d'orthographe traitée en classe, au cours de la même période (l'emploi des temps verbaux, les connecteurs, les expansions du groupe du nom). De nombreuses pistes de questionnement sont envisageables. Toutefois, il convient que l'enseignant sache établir des priorités pour orienter la correction (cohérence sémantique, orthographe, syntaxe, lexicale, temps verbaux), car il est impossible d'aborder tous ces points et d'entrer dans des considérations linguistiques précises au cours de la même correction. Bref, les critères de réécriture doivent cerner au plus près les difficultés rencontrées dans la mise en texte et formulées à partir de la connaissance que l'enseignant a des compétences des élèves : l'emploi des temps verbaux, en particulier la valeur de l'imparfait et du passé simple dans le système du récit. L'enseignant fait participer les élèves à l'élaboration des critères (Lusignan et Goupil, 1997). Une grille de réécriture qui comporte des critères généraux est présentée à la fin de cette séquence (tableau IV).

3.É10 : Retour de l'élève sur ses apprentissages

La réécriture peut se faire individuellement ou à deux. L'élève réécrit son texte en se référant à la grille d'écriture et aux consignes d'amélioration portées sur sa copie. Il produit donc, à quelques jours de distance, un second état de son texte (Allal, 1993).

Au terme de cette activité, les élèves sont invités à un travail de synthèse, à partir des notes qu'ils ont prises. Il s'agit en quelque sorte de les inviter à mettre en lumière les apprentissages auxquels ils ont été conviés au cours de cette séquence.

Tableau IV – Grille de réécriture

Grille de réécriture (écrire un récit)	Avis de l'élève	Avis de l'enseignant
<ul style="list-style-type: none"> - Le schéma narratif comporte cinq étapes (état initial, complication, action, sanction, état final). - Un paragraphe correspond à chaque étape du schéma narratif. - Les événements s'enchaînent logiquement. - L'histoire a une fin. - J'ai décrit le monde du récit, ainsi que l'aspect et les sentiments des personnages. - J'ai ménagé des suspenses au cours de mon récit. - J'ai adapté mes temps de verbes au récit. - J'ai vérifié si mes phrases sont grammaticalement correctes. - Les pronoms que j'ai employés permettent au lecteur de reconnaître de façon évidente de quoi ou de qui l'on parle. - J'ai corrigé mes erreurs d'orthographe (indication de certains types d'erreurs relevant de connaissances de base à maîtriser). 		

Partant du récit, nous pensons que l'analyse structurale de la fiction ne risquera pas d'accorder aux personnages une importance secondaire, étant donné que l'action ne prend sens que reliée à un personnage (Reuter, 1988).

2.2 Analyser les personnages

Objectifs d'apprentissage

- Repérer les traits descriptifs des personnages;
- Expliciter les relations qu'entretiennent les personnages entre eux ;
- Reconnaître les substituts des prénoms des personnages.

Matériel

Nous proposons aux élèves de relire une série de textes.

1- Extraits du roman

La première série de textes correspond au premier objectif de la séquence et comprend deux groupements de textes :

- *1^e passage*, chapitre 2 (Lamia et Gérios), *3^e passage*, chapitre 1 (Tanios);
- *2^e passage*, chapitre 2 (le Cheikh), *4^e passage*, chapitre 3 (Raad).

La deuxième série de textes correspond au deuxième objectif de la séquence et comporte les extraits suivants :

- *1^e passage*, chapitre 1 : les relations du Cheikh avec les villageois
- *2^e passage*, chapitre 1 : les relations du Cheikh avec Gérios
- *1^e passage*, chapitre 3 : les relations du Cheikh avec Lamia
- *6^e passage*, chapitre 1, 2 et 3 : Les rapports Tanios/Raad
- *4^e passage*, chapitre 4 : les rapports père /fils (Gérios/Tanios).

2- Ouvrages de référence

Les élèves pourraient également consulter les ouvrages suivants :

- Les dictionnaires d'Aziza, Olivieri et Sctrick:
 - . *Dictionnaire des types et caractères littéraires* (1978);
 - . *Dictionnaire des figures et des personnages* (1981);
 - Le dictionnaire de Laffont et Bompiani (1984) :
 - . *Dictionnaire des personnages*.
- Le dictionnaire d' Ajame et Brucker (1981) :

. *300 héros et personnages du roman français : d'Atala à Zazie.*

- Le dictionnaire de Desmeules et Lahaie (2003) :

. *Dictionnaire des personnages du roman québécois.*

Déroulement

Cette séquence comporte les mêmes étapes que la séquence précédente.

4. É1 : Activation de la motivation

Comment les activités peuvent-elles contribuer à favoriser la motivation des élèves? Bien sûr, les stratégies énumérées dans la séquence précédente s'appliquent à cette séquence; néanmoins, d'autres sont aussi nécessaires :

- Proposer une activité interdisciplinaire : les élèves présentent une description du personnage de leur choix illustrée par un portrait ou une image appropriée.
- Proposer une activité diversifiée et intéressante aux yeux des élèves: l'activité que nous proposons intègre plusieurs tâches à accomplir. Elle permet à l'élève d'exécuter des tâches variées et de choisir celle qui lui convient. Ainsi, l'élève aura l'impression d'exercer un certain contrôle sur le déroulement de l'activité.

4.É2 : Activation des connaissances antérieures

Dans un premier temps, nous visons à modifier le système de représentations des élèves en matière de personnage. La question que nous posons oralement portera sur le personnage romanesque, sans consigne précise de notre part. Le flou de la question résulte de notre volonté de faire émerger les représentations des élèves dans leur état pur.

L'enseignant dresse au tableau une liste des personnages de fiction connus des élèves, ces personnages si typés qu'ils ont marqué la mémoire de leurs lecteurs. Par équipes de deux, les élèves associent des caractéristiques à ces héros et présentent ensuite leurs découvertes à l'ensemble de la classe, en donnant des indices qui, au fur et à mesure, doivent permettre à leurs pairs d'identifier le personnage en question. Le résultat révèle, le plus souvent, une série de manques ou de défauts. Dès lors, se pose la nécessité d'une définition du personnage romanesque. À cette fin, la possibilité de consulter un dictionnaire leur est accordée.

Comme l'activité risque de paraître un peu abstraite, il est utile de l'illustrer par quelques textes plus ou moins représentatifs. Pour tenter d'aller à l'encontre des conceptions des élèves à propos du personnage, nous leur proposons de relire le premier chapitre du roman. À l'issue de cette mise en perspective, la conception de la notion du personnage se trouvera plus nuancée chez les élèves.

Justification : Ce travail sur les personnages célèbres s'avère motivant pour les élèves, parce qu'il leur permet d'émettre des hypothèses sur les personnages : le Père Goriot est-il riche ou pauvre? Léon l'Africain est-il arabe ou français? Autant de questions qui suscitent leur curiosité et les poussent à en savoir plus sur les personnages et les œuvres dont les personnages sont les héros. Cet exercice servira de base à l'étude des personnages dans *Le rocher de Tanios*. Notre analyse se limitera toutefois, dans l'exercice suivant, à : Tanios, Gérios, Lamia, le Cheikh et son fils, Raad.

4. É3 : Facilitation procédurale

Aidés de l'enseignant et de leurs coéquipiers, les élèves en difficultés remplissent une grille à plusieurs entrées mettant en évidence à la fois les caractéristiques de certains personnages secondaires et les correspondances et oppositions dans les portraits. L'activité peut permettre de produire en un temps raisonnable des résultats satisfaisants. Voici un exemple de grille inspirée des travaux d'Ajame et Brucker (1981) (tableau V).

Tableau V- La grille d'Ajame et Brucker (1981)

Personnage	La Cheikha	La Khouriyyé
Caractéristiques		
Nom, surnom, titre		
Âge		
Aspect physique		
Situation familiale		
Milieu social		
Études et métier		
Vie sentimentale		
Opinions sociales et politiques		
Qualités et défauts		
Traits dominants		
Interprétation du lecteur (informations inférées)		

4.É4 : Utilisation des stratégies de lecture

Suivre les mêmes procédures que celles présentées dans la séquence précédente.

4.É5: Annonce des consignes de la tâche à réaliser

La classe peut être partagée en cinq équipes dont chacune travaille sur un seul personnage. L'objectif de ce travail consiste à lire les extraits significatifs sélectionnés, à repérer les indices constitutifs des personnages et à remplir la grille d'Ajame et Brucker (1981).

- 1- Repérez dans les textes les caractéristiques des personnages suivants : Tanios, Lamia, Gérios, le Cheikh, Raad. Illustrez le portrait par un dessin ou une image appropriée.

- 2- Essayez d'évaluer :
 - les relations de Tanios avec son père
 - les relations de Tanios avec Raad
 - les rapports du Cheikh avec les habitants de Kfaryabda;
 - les relations du Cheikh avec Lamia;
 - les relations du Cheikh avec Gérios.

- 3- Relisez l'incipit et repérez les expressions lexicales et grammaticales qui désignent les personnages.

4.É6 : Exécution de la tâche

Modalités pour exécuter la 1^e consigne :

Chaque groupe travaille sur un seul personnage et la totalité des grilles est explorée collectivement, en plénière. Les activités donnent lieu à une discussion dans la classe pour permettre aux élèves de formuler et de résoudre les difficultés sur lesquelles ils ont achoppé.

Les caractéristiques recueillies peuvent servir de base à une étude comparative des personnages du roman. Ce qui caractérise aussi le personnage, c'est sa façon d'agir : Tanios n'agit pas comme Raad et son caractère diffère : leur raisonnement ainsi que leur façon de procéder face à un problème varient. Une étude comparative est possible et révélatrice, étant donné que bon nombre de qualifications ont pour fonction de tisser des ressemblances et des oppositions entre les personnages et de mettre en évidence la nature de leurs relations ainsi que les rapports de hiérarchie établis entre eux. La tâche constitue un stock de données exploitables dans l'exercice suivant.

Modalités pour exécuter la 2^e consigne :

Réunis en petits groupes dont chacun travaille sur un couple de personnages, les élèves argumentent et confrontent leurs points de vue; les divergences d'interprétation dynamisent le débat.

Modalités pour exécuter la 3^e consigne :

L'examen des éléments de reprise donne lieu à une discussion argumentée qui porte sur :

- les facteurs d'ambiguïté qui rendent plus ou moins confuse la valeur d'un pronom de la 3^e personne;
- les raisons qui paraissent déterminer telle coréférence plutôt que telle autre.

L'enseignant intervient pour susciter une réflexion sur le rapport entre le substitut lexical et le personnage auquel il réfère. En bref, les élèves apprennent que le substitut signale une qualification et informe sur le personnage. La fonction des substituts est de tisser un réseau de

ressemblances et d'oppositions entre les personnages et ainsi de les définir. Il est important de faire découvrir aux élèves le rôle que jouent les personnages dans la lisibilité du récit.

Voici la grille que nous avons élaborée pour mettre en évidence ces différents substituts :

Tableau VI - Les substituts des personnages

Les substituts	Définition	Le Cheikh
La dénomination	Un nom, un prénom ou un surnom.	
La désignation	Un énoncé qui n'est pas le nom propre et qui renvoie au personnage (un rôle, une fonction, un descriptif, etc.)	
Les anaphoriques	Les pronoms personnels, les autres formes anaphoriques (l'un, l'autre, etc.)	
		Glaudes et Reuter, 1998

4.É7 : Retour métacognitif sur la lecture

Suivre les mêmes procédures que celles présentées dans la séquence précédente.

À la fin de cette étape, il nous semble opportun de consolider les acquis des activités précédentes dans une tâche d'écriture ou dans une activité de repérage des expressions reliées au personnage, effectuée à partir des incipits des romans de Maalouf.

4.É8: Consolidation des savoirs construits

Les élèves sont libres de choisir l'une des deux activités suivantes :

- 1- **Première activité :** L'enseignant soumet aux élèves un texte confus (le résumé d'un texte) et leur demande de le réécrire. La consigne est la suivante :

- Réécrivez le texte suivant en employant des expressions qui désignent les personnages et en élucidant ce qu'ils font.

Gérios, un intendant travaillant pour Le Cheikh depuis des années, tua le patriarche et s'enfuit accompagné de son fils Tanios. Trahi par Fahim et Salloum, il fut arrêté par les agents de l'Émir, alors qu'il tentait de retourner à Kfaryabda. Il fut décapité à Beiteddine.

Pour aider les élèves en difficultés à alimenter leur imaginaire et à étoffer leur texte, nous leur fournissons une banque de mots reliés aux personnages que les élèves n'ont pas étudiés dans les exercices précédents et leur demandons d'en intégrer dans le texte qu'ils doivent réécrire (tableau VII). Ces expressions, qui désignent et décrivent les personnages du texte, ont été tirées ou inspirées du roman.

Tableau VII - Expressions qui désignent ou décrivent les personnages

Le Patriarche	<i>Sayeddna</i> , l'homme à la barbe blanche, un catholique, le prélat vénéré et respecté par les Montagnards, le saint homme, le vénérable prélat, le chef suprême de la communauté, l'anti-protestant, le conseiller de l'ogre, le défunt.
L'émir Béchir	L'état-major égyptien, l'ogre, l'allié aux Égyptiens, le monstre, le tyran, le protecteur des Égyptiens, l'homme à la barbe blanche.
Salloum	Khwéja Salloum Krameh, un homme de grande taille avec une fine moustache, un lettré habillé à la manière des Notables de la Montagne, un partisan de l'Émir, le chien de chasse de l'Émir.
Fahim	Mahmoud Bourass, agent de l'Émir, l'un des plus fins limiers de l'Émir.

Le travail se fait à deux et sera remis à l'enseignant. Celui-ci formule des commentaires sur les progrès réalisés, analyse la nature des problèmes rencontrés et propose aux élèves une activité adaptée.

2- Deuxième activité : L'étude d'un texte, menée du point de vue de la distribution des désignateurs, s'opère tout particulièrement sur les incipits dont la fonction est de présenter pour la première fois le personnage principal du roman. C'est pourquoi nous avons choisi de travailler sur les incipits de trois romans d'Amin Maalouf : *Samarcande*, *Léon L'Africain* et *Le périple de Baldassare*. Les consignes sont distribuées pendant la lecture silencieuse des textes.

- 1- Lisez l'incipit de votre choix et repérez les indications qui vous renseignent sur :
- . les caractéristiques physiques, morales, psychologiques et sociales du protagoniste;
 - . les relations qu'il entretient avec les autres personnages.

La présentation en tableau constitue un moyen très commode de visualiser les correspondances et les oppositions dans les trois portraits.

- 2- Dans les textes, le prénom du protagoniste est corelié à des substituts dont l'emploi est en relation avec la thématique générale. Relevez-les et classez-les dans un tableau en fonction de deux critères :

- un critère lexical
- un critère grammatical.

Les expressions sélectionnées doivent être coréférées à Omar Khayyam, à Baldassare et à Léon L'Africain.

Le travail est réparti de telle sorte que chaque groupe traite un seul texte, et que l'ensemble des textes et des découvertes de chaque équipe sont vus collectivement : un élève sera chargé de présenter les savoirs découverts par son équipe à l'ensemble de la classe.

4. É9 : Évaluation de la compétence visée

Le but de cette étape, pour l'enseignant, est d'identifier les savoir-faire des élèves en lecture et en écriture, de façon à ce qu'il se représente les problèmes à résoudre et les moyens à concevoir pour faire face à ces problèmes. Nous proposons ici une évaluation à deux volets : un volet écriture et un volet lecture.

Volet écriture : l'enseignant procède à l'observation des textes écrits par les élèves; il prend ainsi connaissance des obstacles que ces derniers

rencontrent lors d'une tâche d'écriture : à titre d'exemple, l'ambiguïté des items grammaticaux de 3^e personne (coréférence inexacte) ou la non-pertinence des rapports de sens qui lient le personnage à l'expression qui les désigne, sont des problèmes que les élèves pourraient rencontrer dans ce type de tâche et contre lesquels il faut les mettre en garde. Des séances de réécriture s'appliqueront à régler les différents problèmes posés aux élèves.

Volet lecture : l'observation par l'enseignant des grilles établies par les élèves (É8) lui fournissent des informations sur :

- les erreurs et les hésitations ayant trait à la bonne délimitation de l'énoncé à considérer comme désignateur;
- les risques de confusion entre le pronom personnel « il » et le pronom impersonnel;
- les erreurs dans le repérage des traits descriptifs reliés aux personnages.

Les difficultés peuvent être diverses, et certaines erreurs risquent d'appeler des explications assez longues parce qu'elles portent sur des phénomènes linguistiques. Partant des problèmes que nous avons observés de manière empirique dans les situations de lecture et d'écriture, nous y sensibilisons les élèves et leur proposons des rétroactions adaptées.

4.É10 : Retour de l'élève sur ses apprentissages

L'activité que nous proposons est une tentative de remédier à des erreurs fréquemment commises par les élèves : les anaphores confuses (laisser vague l'antécédent d'un pronom référant à un personnage). Les erreurs touchant les formes de reprise nous intéressent tout particulièrement, vu les

objectifs de la séquence. Il convient de mettre les élèves en garde contre un emploi ambigu ou plutôt indifférencié du pronom personnel de la troisième personne. La consigne est la suivante :

Identifiez le référent du pronom personnel souligné dans les énoncés ci-dessous et corrigez l'ambiguïté en remplaçant le pronom par un autre groupe de reprise (un autre pronom, un groupe nominal).

- Tanios a rencontré le Cheikh. Il l'a salué.
- Le Cheikh a rencontré Gérios. Selon lui, l'affaire avec les paysans serait réglée.
- Raad a rendu visite à son père. Il était malade.
- Raad est allé chez le médecin. Il était épuisé.

Le travail s'effectue en équipe de quatre et vise à amener l'élève à interpréter la coréférence du pronom « il » ou « lui », lorsque deux GN sont considérés concurrents dans la fonction de référent possible. Au terme de cette activité, les élèves sont invités à verbaliser les procédures suivies pour interpréter la coréférence du pronom dans chaque énoncé :

- recourir au contexte;
- recourir à l'énonciation;
- expliciter les énoncés ou les paraphraser pour identifier le locuteur du discours rapporté (P 2).

La correction des énoncés amène l'élève à découvrir que la langue dispose de nombreuses structures qui permettent de lever les ambiguïtés.

Pour résumer le contenu de cette séquence, rappelons que la caractéristique d'une activité de lecture bien conçue sera de placer les élèves dans des

situations stimulantes et signifiantes pour eux. Rappelons également qu'il est important que les élèves prennent conscience de leurs progrès, de ce qu'ils savent et de quelle façon ils le savent. Finalement, nous avons porté une attention particulière à l'évaluation qui doit être intégrée à l'apprentissage dans un processus d'interaction. Dans la séquence suivante, nous aborderons le thème de l'intertextualité.

2.3 Se sensibiliser à l'intertextualité

Objectifs d'apprentissage

- Identifier les ressemblances et les différences entre le texte de Maalouf et ses sources hypotextuelles;
- Décrire comment les hypotextes ont été réinvestis par l'écrivain et modifiés par son travail d'écriture.

Matériel

- *Le rocher de Tanios, sixième passage*, chapitre 3 : le meurtre du patriarche.
- *Du temps de l'émir*, recueil historique de Fouad Albustani : nous faisons lire aux élèves la nouvelle intitulée *Le meurtre du patriarche*. Un résumé du texte est joint en annexe.
- *Les ailes brisées*, une nouvelle de Gibran Khalil Gibran : notre analyse porte sur le sixième chapitre intitulé « Le lac de feu ».

Déroulement

Nous suivons les mêmes étapes que celles présentées dans les séquences précédentes.

5.É1: Activation de la motivation

D'abord, nous voulons souligner l'aspect à la fois authentique et coopératif de l'activité, susceptible de motiver l'élève. Pour éviter que les élèves aient l'impression d'accomplir une activité « qui n'est utile qu'à des fins d'évaluation » (Viau, 1999, p. 101), l'enseignant les convie à réaliser une parodie à l'intention de l'auteur du roman. La réalisation d'une parodie destinée à Maalouf améliore la perception que l'élève a de la valeur qu'il porte à sa production. L'écrit s'adresse à un destinataire réel et de surcroît prestigieux. En outre, par sa dimension ludique, la parodie est sans conteste un moyen de développer le niveau d'engagement des élèves : elle permet à l'élève de s'investir dans une activité de création.

5.É2 : Activation des connaissances antérieures

Pour susciter chez les élèves le rappel de leurs connaissances et de leurs représentations, l'enseignant leur soumet le paratexte du recueil de Fouad Albustani (la 1^e de couverture) dont Maalouf s'est inspiré pour écrire son roman. Ainsi, la seule lecture du titre et du sous-titre (*Série d'histoires historiques présentant la vie libanaise dans le passé*) pourrait amener les élèves à anticiper sur le sujet du texte. Il les invite ensuite à répondre oralement aux questions suivantes :

- En observant la première de couverture du recueil (*Du temps de l'émir*) ainsi que le titre de la nouvelle (*Le meurtre du patriarche*), que pensez-vous que l'auteur va raconter au sujet de l'Émir et du patriarche?
- Qu'est-ce que ce texte évoque pour vous et quelles informations aimeriez-vous y trouver?

La reprise intertextuelle est visible dans le titre de la nouvelle. Avant la lecture, certains élèves estimeront que Maalouf avait transposé dans son roman la nouvelle de F. Albustani. Leur demander à ce moment précis ce qu'ils entendent par le mot « réécriture », avant de commencer la lecture individuelle de la nouvelle.

5.É3 : Facilitation procédurale

Cette tâche, introduite par une relance de l'enseignant sur le caractère singulier de l'acte de lire, se déroule en deux temps : dans un premier temps, l'élève est convié à questionner sa lecture, si singulière qu'elle soit, en la confrontant aux lectures des autres ; ensuite, les élèves, en plénière, soulignent tous les mots, phrases ou passages soupçonnés d'avoir un lien avec le texte de Maalouf, en référence à leur nouvel état de compréhension. Cette courte activité coopérative permet aux élèves faibles de profiter de l'apport des autres élèves.

5.É4 : Utilisation des stratégies de lecture

L'enseignant fait parler l'élève sur les stratégies à utiliser pendant la lecture pour déterminer dans quelle mesure il exerce un contrôle sur sa propre compréhension : il demande à l'élève comment il fait pour lire ou pour remédier à une perte de compréhension. Les modalités d'utilisation de ces stratégies sont présentées en détail dans la première séquence de cette partie ainsi que dans le cadre théorique.

5.É5: Annonce des consignes de la tâche à réaliser

La première consigne donnée aux élèves immédiatement après la lecture consiste à souligner les phrases qui expriment ce qu'ils considèrent comme

les idées principales du texte. Cette courte tâche sera suivie d'une activité essentiellement langagière : étant donné que le texte d'Albustani est en arabe, l'enseignant peut placer les élèves dans des situations simulées de traduction : résumer pour un ami étranger le texte en arabe au cours même de la lecture ou proposer un exercice de phraséologie (traduire des phrases tirées du texte, en français) constitue une activité langagière courte mais fructueuse. Cela fait, les élèves liront les consignes qui traitent de l'intertextualité.

- 1- Repérez toutes les ressemblances et les différences que présente la nouvelle d'Albustani avec le texte de Maalouf. Les questions qui suivent peuvent vous aider à reconstituer les relations inter-textuelles entre les deux textes.
 - Quels sont les éléments empruntés à Albustani?
 - au niveau structurel?
 - au niveau thématique?
 - au niveau des images?
 - Les rapports entre les personnages sont-ils modifiés? Y-a-t-il intrusion de nouveaux personnages?
 - Le contexte des deux épisodes est-il le même?
 - Les mots permettent-ils d'établir un rapprochement?
- 2- Pour quelles raisons, à votre avis, Maalouf s'est-il intéressé à ce fragment et l'a-t-il intégré ici?

5.É6 : Exécution de la tâche

En petites équipes de trois, les élèves échangent leurs découvertes et font part de leurs difficultés à leurs pairs. Ils relèvent les points de convergences intertextuelles ainsi que les effets de la variation. Une fois écoulé le temps imparti, ils communiquent leurs découvertes à l'enseignant

qui les inscrit au tableau et, le cas échéant, demande des explicitations ou des précisions. Cela constitue un entraînement à la communication orale.

Une question telle que « Qu'est-ce que la réécriture ? », posée à la fin de l'activité, pourrait amener les élèves à prendre conscience des modifications apportées dans leurs représentations par la lecture du texte d'Albustani. Ils découvrent que toute écriture est une réécriture et que la réécriture n'est pas une simple répétition qui se contente de reprendre passivement un texte; elle est plutôt une réappropriation.

5.É7 : Retour métacognitif sur la lecture

Les modalités d'utilisation des stratégies métacognitives sont présentées dans la première séquence de cette partie ainsi que dans le cadre théorique.

Pour aider les élèves à mémoriser les savoirs qu'ils ont construits, nous leurs proposons un autre hypotexte, moins évident que le premier, allant ainsi d'un hypotexte explicite à un autre plutôt implicite.

5.É8 : Consolidation des savoirs construits

L'enseignant fournit un second hypotexte (*Les ailes brisées* de Khalil Gibran) ou du moins des fragments significatifs de celui-ci (le sixième chapitre) et invite les élèves à les lire avec - en arrière-plan - l'univers historique de Maalouf. Voici les trois phases qui composent cette étape.

A) Questionner le texte et repérer les idées principales : Dans un premier temps, les élèves, en plénière, doivent inventer des questions, se les poser mutuellement sur le texte et en rechercher les réponses. En effet, la découverte de l'hypotexte aide les élèves à questionner le texte.

Pour s'assurer que les élèves ont compris le texte de Khalil Gibran, l'enseignant leur propose de dégager l'organisation générale des informations. Cette tâche vise à permettre à l'élève d'appréhender la structure globale du texte et la hiérarchie des informations qu'il contient. L'enseignant demande aux élèves, à titre de contrôle de la compréhension globale, de traduire en schéma ou sous forme d'un tableau, la structure du texte.

L'activité sera suivie d'un échange métacognitif avec les pairs sur les progrès réalisés ainsi que sur les difficultés rencontrées, les démarches mises en œuvre pour accomplir la tâche ainsi que les modifications apportées dans leurs représentations par la lecture. À ce stade, les élèves ne manquent pas de repères pour relier les informations du texte de Khalil Gibran à celles données dans *Le rocher de Tanios*. Dès lors, nous pouvons proposer des activités de mise en relation de détails perçus dans les deux textes.

B) Faire des liens avec le texte de Maalouf : Les consignes sur l'intertextualité sont distribuées aux élèves pour recherche de réponses. Ils sont libres de travailler la question qui leur convient individuellement ou en petits groupes.

- Maalouf reprend-il fidèlement le texte de Khalil Gibran? Justifiez votre réponse.
- N'y a-t-il pas lieu de relever les points essentiels de convergences textuelles ainsi que les effets de la variation?
- Quelles significations ces allusions à Khalil Gibran ont-elles au milieu d'un roman historique?
- Maalouf utilise les dictons et les expressions arabes d'une manière singulière et massive. Selon vous, qu'est-ce qui caractérise l'écriture de Gibran?

Après avoir étudié deux versions du meurtre du patriarche, les élèves ont découvert comment Maalouf avait retravaillé la version d'Albustani : ils ont repéré des suppressions, des transformations et des ajouts à plusieurs niveaux (thématique, structurel, langagier, etc.). Cette activité de lecture sera suivie d'une tâche d'écriture.

C) Réécrire *Le meurtre du patriarche* : L'enseignant invite les élèves à réécrire ce même épisode par l'intermédiaire d'une pratique parodique. L'activité est donc centrée sur une partie plus ou moins limitée du roman. Voici les consignes.

Parodier un texte, c'est conserver certains de ses éléments, mais aussi en modifier d'autres. Parodiez l'épisode du meurtre du patriarche.

Les élèves peuvent travailler seuls ou à deux. Ils sont également libres de :

- a- conserver la même histoire mais la transplanter dans un espace-temps différent. Dans ce cas, les modifications peuvent porter sur des aspects différents du texte :
 - modification partielle du titre;
 - modification du cadre historico-géographique;
 - transformation des personnages : rôles thématiques différents, nouvelles qualifications;
 - modification de certaines actions;
 - ajouts d'autres actions, de personnages ou de dialogues

- b- inventer une nouvelle histoire dans laquelle réapparaîtront les personnages du texte de Maalouf.

Pour que chacun mène à bien son travail, nous avisons les élèves, dès le début de l'activité, que les meilleurs textes produits seront remis à Maalouf. Les élèves se voient obligés de se lire et de se relire avec soin, étant donné que le destinataire est un grand romancier. Il est judicieux de rappeler aux élèves de faire allusion, dans leur production, au texte parodié ou d'y faire référence en reproduisant certains tics maaloufiens (recours à des expressions arabes accompagnées d'explications, à des proverbes ou expressions traduits littéralement de l'arabe en français, etc.). Il est également nécessaire que les élèves sachent clairement ce qu'ils doivent

produire, et comment le faire, mais il faut aussi qu'ils apprennent à observer leur démarche. Le rôle de l'enseignant consiste à leur faire découvrir les opérations dont est composé le processus d'écriture et d'explicitier les fonctions de chacune d'elles. Voici les trois composantes du processus d'écriture que l'enseignant doit inciter les élèves à mettre en œuvre, afin qu'elles deviennent de plus en plus automatisées (Fayol et Gombert, 1987; Langevin, 1995 ; Hayes et Flower, 1993 ; Turgeon et Bédard, 1997).

a- Les opérations de planification consistent à identifier le but du texte et à établir un schéma textuel, dans le but d'avoir une représentation préalable du produit fini. Pendant cette étape, l'élève apprend à :

- identifier les paramètres de la situation de communication écrite qui vont déterminer la production. Il se demande : quel est le destinataire de mon texte? moi comme scripteur, à quel titre j'écris? pour quelles raisons l'écrit est-il produit? qu'est-ce que j'ai à dire?
- puiser l'information dans sa mémoire et à en sélectionner les éléments pertinents générés par cette dernière;
- choisir un ordre de présentation pour les informations sélectionnées.

b- Les opérations de mise en texte désignent les activités liées à la rédaction et consistent à traduire sa pensée sur papier. Pendant cette étape, l'élève apprend à identifier :

- la macrostructure du type de texte à écrire (schéma typographique);
- la cohérence du texte : cohérence sémantique, les substituts, les anaphores, les connecteurs, etc. ;

- les choix d'énonciation : les rapports que l'énonciateur a choisi d'entretenir avec son écrit;
- la linguistique de la phrase : la morphologie verbale, l'orthographe des mots, l'ordre des mots, la construction syntaxique, la cohérence entre les emplois des temps verbaux;
- les aspects graphiques : le découpage en paragraphes.

c- Les opérations de révision s'appliquent sur les deux mécanismes précédents, visent à identifier les dysfonctionnements dans la production et se réalisent en deux étapes : une lecture et une réécriture. Pendant cette étape, l'élève lit son écrit pour :

- planifier la poursuite de l'écriture;
- retrouver le fil de son histoire;
- examiner la concordance entre l'intention initiale qui a présidé à la tâche d'écriture et l'écrit produit ;
- vérifier si les choix lexicaux sont adaptés;
- repérer des effets d'incompréhension possibles;
- repérer les erreurs orthographiques, morphologiques et syntaxiques non corrigées dans la mise en texte;
- ajuster le sens du texte (ne jamais considérer la signification initiale comme définitive).

5.É9 : Évaluation de la compétence visée

Le moment est venu de procéder à une lecture-évaluation qui permet aux scripteurs de prendre des décisions sur le travail de réécriture à réaliser sur les textes. Dans un premier temps, l'enseignant fait circuler les textes entre les élèves. La lecture mutuelle des textes par les élèves permet à chacun de prendre conscience de ses lacunes et de ressentir l'utilité de ses

apprentissages : les textes sont produits non seulement pour être notés, mais aussi pour être compris et apporter du plaisir au lecteur.

Après la lecture, chaque élève-lecteur a à remplir une grille de contrôle pour localiser les lacunes ainsi que les ambiguïtés du texte. Voici l'exemple d'une grille de contrôle qui permet d'évaluer la cohérence du texte, de savoir si l'élève respecte la consigne d'écriture et de repérer les erreurs linguistiques.

Tableau VIII - Grille de révision par les pairs

Lisibilité et cohérence	As-tu compris le récit?
	Le texte est-il facile à lire? Pourquoi?
	Relis le texte et souligne les détails qui ne servent pas dans la suite de l'histoire, s'il y a lieu.
	Souligne les informations qui te paraissent contradictoires.
	Discute avec l'auteur de ce que tu ne comprends pas.
Respect des consignes d'écriture	Qui raconte l'histoire?
	Fais la liste des éléments que l'auteur a empruntés au texte parodié.
Langue	Fais la liste des éléments nouveaux qui interviennent dans l'histoire.
	Souligne en rouge les erreurs lexicales.
	Souligne en vert les erreurs grammaticales, y compris l'emploi des temps verbaux.
	Souligne en bleu les erreurs orthographiques.
	Encadre, entre deux accolades, les phrases dont les structures syntaxiques te paraissent incorrectes ou douteuses.
Vérifie si les pronoms renvoient tous à des référents clairs.	

Ainsi s'opère, chez les lecteurs, un travail de réflexion critique à partir des questions et des consignes. La grille fournit donc au scripteur un outil de réflexion sur les conditions de réception de son texte et un ensemble de remarques pouvant guider des interventions sur ce dernier. Accompagnée d'un travail analogue de la part de l'enseignant sur les lacunes non

repérées, la grille de contrôle fournit de bonnes ressources pour une tâche de réécriture (Waddell, 1999).

Le texte écrit est accompagné de la grille de contrôle. Ainsi, chaque élève lit son texte en sélectionnant les critiques qu'il a reçues : il relit pour les rôles thématiques des personnages, pour leurs caractéristiques ou pour corriger les erreurs linguistiques (Bisaillon, 1989).

5.É10 : Retour de l'élève sur ses apprentissages

À partir d'une réflexion sur les avancées des élèves, l'enseignant programme des activités correspondant aux points insuffisamment développés dans les textes. Les objectifs d'apprentissage qui pourront être dégagés à partir de l'analyse des productions écrites ne recevront pas le même traitement. Par exemple, si le traitement parodique semble un problème commun à tous les élèves, il sera utile de leur faire lire de courts textes d'auteurs différents afin d'établir des liens intertextuels entre ces textes et de dégager les traits distinctifs d'une écriture particulière. Ensuite, l'amélioration du texte s'effectuera par relecture différée de la part de l'élève lui-même.

Si des erreurs subsistent au niveau de la structuration du récit, celle-ci fera l'objet d'un apprentissage systématique collectif. Il conviendra de faire construire à l'élève la notion de rôle thématique des personnages à partir de l'analyse d'un court récit ou à partir d'un repérage de leurs caractéristiques qui apparaissent dans ces textes. Par contre, des exercices de grammaire, de syntaxe ou d'orthographe seront proposés plus individuellement, dans la mesure où ils ne concernent qu'un texte en particulier (Lusignan et Goupil, 1997).

Enfin, chacun des élèves recopie son texte au propre et nous considérons que tous les écrits méritent d'être envoyés à Maalouf. De cette façon, leurs auteurs porteront un autre regard sur leurs productions, ainsi que sur les œuvres de l'écrivain.

2.4 Identifier les voix narratives

Objectifs d'apprentissage

- Amener les élèves à identifier les différentes formes de discours réunis dans *Le rocher de Tanios* ainsi que les six différents narrateurs : le narrateur, le moine, Élias, le muletier et poète, Nader, le pasteur, Stolton, le grand-père du narrateur et enfin Gebrayel, le cousin du grand-père. Mentionnons que ces deux derniers narrateurs ne seront pas étudiés, sauf si des difficultés persistent chez les élèves.
- Faire découvrir, après avoir confronté les documents écrits intégrés dans l'œuvre, que chaque narrateur a son style et son langage propres.

Matériel

- 1- Les extraits de *La Chronique montagnarde* ou le discours du moine-Élias : pp. 12; 43; 47; 66; 83; 110; 120-121; 149-153; 208-209; 229; 276-277.

- 2- Les extraits de *la Sagesse du muletier* et des poèmes de celui-ci ou le discours de Nader: pp. 135; 181; 198; 253; 278.
- 3- Les extraits des *Éphémérides* ou le discours du pasteur Stolton : pp. 127; 177; 211-213; 215.
- 4- Un extrait de texte tiré des *Mille et Une nuits* : Histoire du roi grec et du médecin Douban ; Histoire du mari et du perroquet.
- 5-

Déroulement

La séquence comporte les mêmes étapes que celles présentées dans les séquences précédentes.

6.É1 : Activation de la motivation

Outre les stratégies mentionnées auparavant, d'autres moyens sont proposés à l'enseignant pour stimuler la motivation des élèves. En voici quelques-uns :

- accorder aux élèves le temps nécessaire pour lire attentivement les textes sélectionnés;
- les inviter à faire le lien entre la littérature française et la littérature arabe pour rendre l'activité interdisciplinaire et leur faire voir son intérêt;
- les inciter à s'engager cognitivement en ayant recours à des stratégies d'apprentissage appropriées.

6.É2 : Activation des connaissances antérieures

Dans un roman en « je », où les confusions sont fréquentes, il convient de concevoir une activité centrée sur les représentations des élèves : les élèves étant enclins à confondre auteur et narrateur, c'est d'abord à cette distinction que l'on s'attachera.

L'enseignant questionne les élèves, dans le but de construire de nouvelles représentations plus précises au sujet de ce qui différencie le narrateur et l'auteur. Voici quelques questions que l'enseignant pourrait poser aux élèves, dans le but d'ébranler leurs représentations :

- a. Le narrateur et l'auteur sont-ils une même personne?
- b. Qu'est-ce qui les différencie?
- c. Quels rôles le narrateur joue-t-il dans le récit?

Chaque équipe écrit les réponses sur un carton que l'enseignant affiche sur le mur pour le réutiliser plus tard, lors de l'étape 3.

Des éclaircissements viennent d'être fournis pour dissiper toute confusion entre auteur/narrateur. Il est temps de soumettre aux élèves une sélection de textes pour les familiariser avec les ressources de la narration. L'enseignant leur donne le temps nécessaire pour bien lire. Cela fait, se pose alors la question de savoir comment aider les élèves en difficultés.

6.É3 : Facilitation procédurale

Les élèves choisissent deux passages de chacun des discours sélectionnés par l'enseignant et les relisent. La tâche se déroule en deux temps : dans un premier temps, vu les niveaux de performance différents des élèves, nous invitons les lecteurs habiles à expliciter leurs stratégies, afin que cela puisse aider les lecteurs en difficulté : dans un deuxième temps, nous leur proposons une activité langagière portant sur le lexique et qui sera réalisée

également en équipe : les interactions verbales entre pairs sont positives pour faire avancer la compréhension des élèves en difficultés.

1- En vous rapportant aux citations de Nader, du moine, Élias, et du pasteur, Stolton, dressez trois listes de mots qui jalonnent le discours de chacun de ces narrateurs et qui dénotent que :

- le moine, Élias, est un religieux;
- le pasteur, Stolton, est un politique et un éducateur;
- Nader est un poète impie et anticlérical.

2- Comparez les registres de langue et le vocabulaire de chacun des personnages.

6.É4 : Utilisation des stratégies de lecture

(Voir les modalités d'utilisation à la 1^e séquence de cette partie).

6.É5 : Annonce des consignes de la tâche à réaliser

Regroupés en petites équipes de trois élèves, les élèves lisent l'un des deux premiers groupements de textes sélectionnés : *La Chronique montagnarde* ou *La sagesse du muletier*. Ils réfléchissent, ensuite, aux consignes suivantes.

- 1-Quel est le pronom de narration utilisé dans *Le rocher de Tanios*? Qui représente ce pronom?
- 2-La voix du narrateur principal se trouve interrompue par la voix d'autres narrateurs. Identifiez les différentes formes de discours réunis dans *Le rocher de Tanios* ainsi que les différents narrateurs.
- 3-Qu'est ce qui caractérise le discours du second narrateur?
- 4-Quelle est la mission du second narrateur?
- 5-*Le rocher de Tanios* est-il un roman polyphonique? Pourquoi?

6.É6 : Exécution de la tâche

Toujours en petites équipes, les élèves échangent sur les questions. Leurs échanges les amènent à noter leurs découvertes que le porte-parole de l'équipe communiquera à l'ensemble de la classe. Chaque équipe travaille, soit sur le discours religieux et d'inspiration médiévale du moine Elias, soit sur celui de Nader, poète anticlérical et athée. L'enseignant circule et intervient pour demander des clarifications.

6.É7: Retour métacognitif sur l'activité de lecture

Dans le but de promouvoir l'utilisation des stratégies, l'enseignant rappelle leur importance : ce n'est qu'en utilisant des stratégies que le lecteur peut venir à bout de la tâche même si elle est complexe. Voici les cinq questions qu'il leur pose :

- Qu'aviez-vous à faire ? Pourquoi?
- Dans quelle mesure estimez-vous avoir réussi?
- Comment avez-vous procédé pour identifier les narrateurs?
- Avez-vous bien travaillé?
- Qu'est-ce qui était facile? Pourquoi?

6.É8: Consolidation des savoirs construits

L'enseignant soumet aux élèves un extrait de texte tiré des *Mille et une nuits*. Dans le but de favoriser l'interdisciplinarité, les élèves sont libres de lire le texte arabe ou la version française. Après la lecture silencieuse de ces textes, l'enseignant leur demande de reformuler les stratégies qu'ils ont mises en œuvre pendant la lecture.

Après quelques mots sur l'auteur et sa vie, l'enseignant invite les élèves à prendre connaissance du texte en s'attachant à identifier le narrateur principal (Shéhérazade) et le narrateur secondaire (le vizir). Ils réfléchissent, ensuite, pendant quelques minutes, de façon individuelle ou par équipe, aux questions suivantes :

- Qui raconte l'histoire?
- Quelles relations le récit principal et le récit secondaire entretiennent-ils?
- Le narrateur intervient-il pour commenter les actions, les pensées et les paroles des personnages? Pourquoi?

Regroupés en équipes de trois, les élèves échangent sur les questions et ébauchent oralement la synthèse de la séquence.

6.É9: Évaluation de la compétence visée

Pour observer les compétences des élèves à identifier le narrateur dans un texte ainsi que sa fonction et à dégager les caractéristiques propres à son style, nous invitons les élèves à lire les extraits des *Éphémérides* qui jalonnent le roman de Maalouf. L'évaluation est individuelle et dure 60 minutes. Les élèves sont informés que l'évaluation est formative. L'élève répondra aux questions suivantes :

- Identifiez le narrateur du texte.
- Quelle est la mission du second narrateur?
- Qu'est ce qui caractérise son discours? Comparez son discours à celui de Nader, le mulétier, ou à celui du moine-Élias.

Voici quelques critères sur lesquels l'enseignant peut s'appuyer pour évaluer les réponses de ses élèves au test proposé :

- l'élève identifie correctement le narrateur du texte;
- l'élève identifie les caractéristiques propres au style du narrateur;
- l'élève identifie les caractéristiques de son discours et les oppose à celles d'un autre narrateur.

Sans porter de jugement sur le niveau de performance de l'élève, l'enseignant commente les travaux en mettant en évidence les points à améliorer, mais aussi les progrès réalisés. Dans cette perspective, les erreurs sont considérées comme de repères qui permettent, autant à l'élève qu'à l'enseignant, de construire les capacités qui font défaut (Waddell, 1999).

6.É10 : Retour de l'élève sur ses apprentissages

Les élèves sont invités à dresser le bilan de ce qu'ils ont appris. Ensuite, ils comparent les résultats de cette objectivation avec ce qu'ils avaient écrit lors de l'activation des connaissances antérieures (É2). Si l'enseignant constate que les objectifs n'ont été que partiellement atteints ou que des difficultés subsistent chez certains élèves, des activités correctives seront proposées. À cette fin, les témoignages oraux du grand-père du narrateur et surtout ceux de Gebrayel, le cousin de ce grand-père pourraient être exploités.

Après avoir sensibilisé les élèves aux ressources de la narration, nous passons à la dernière séquence de cette partie, une séquence singulière, dont plusieurs aspects « sont laissés à la discrétion de l'élève » (Viau, 1999, p. 101). Nous rappelons que la possibilité de faire des choix favorise la perception que l'élève a du degré de contrôle qu'il exerce sur l'activité.

2.5 Mettre en lumière d'autres pistes pour de nouveaux apprentissages

Objectifs d'apprentissage

- Apprendre aux élèves à coopérer ;
- Développer leur autonomie : choisir leur objet d'étude, les moyens à mettre en œuvre pour mener à bien leur recherche;
- Construire de nouvelles connaissances;
- Présenter les informations recueillies dans un exposé oral.

Déroulement

Si, jusqu'à présent, les activités ont été proposées par l'enseignant, dans cette séquence, les élèves choisissent eux-mêmes les savoirs qu'ils veulent construire. Évidemment, ils font preuve de plus d'aisance lorsque l'enseignant les invite à choisir les thèmes de discussion, plutôt que lorsqu'il leur impose les siens. De cette façon, l'élève se sent plus valorisé et enthousiaste face à la lecture. Voici les trois étapes dont est composée cette séquence.

7.É1 : Choix de l'objet d'étude

L'enseignant pose aux élèves la question : De quoi peut-on parler quand on évoque les apprentissages qui n'ont pas encore été réalisés? Après avoir recueilli les thèmes ainsi que les sujets de leur choix, il signale aux élèves que cette liste est évolutive et qu'elle pourrait être complétée à l'issue de l'échange.

L'enseignant propose aux élèves des sujets de discussion, soit des thèmes psycho-socio-philosophiques (l'amour, la mort, la trahison, l'adultère, les

conflits entre les souverains, l'inégalité sociale, le destin, etc.), soit des notions plus narratologiques comme la description du temps et de l'espace romanesques, le réalisme dans l'œuvre ou la fiction dans le roman historique. D'autres suggestions, moins usitées que celles présentées plus haut, peuvent aussi être faites aux élèves :

- réaliser un quiz ou un jeu questionnaire portant sur les différents éléments de leur lecture ou sur les lieux où se déroule l'intrigue;
- réaliser une carte géographique permettant de retracer l'itinéraire de Tanios;
- faire une bande dessinée à caractère historique;
- faire une présentation orale à l'aide de supports audiovisuels;
- construire, sous forme de maquette, le palais du Cheikh ou le château de l'Émir;
- réaliser des petits sketches comiques inspirés du roman;
- créer un spectacle présentant les personnages historiques du roman.

Un texte documentaire bien illustré sur les tenues vestimentaires ou les marques architecturales du début du XIXe siècle, ou un exercice lexical sur les expressions idiomatiques et les proverbes qui parsèment le roman, pourrait également faire partie des activités proposées. À la fin d'un court échange, l'enseignant invite les élèves à écrire sur un papier leur nom suivi du sujet de leur choix. Les sujets sélectionnés seront affichés sur le babillard. Ainsi, ceux qui auront la même sélection peuvent former des équipes.

7.É2 : Annonce de la consigne pour réaliser la tâche

Après l'étape de sélection, chaque groupe prépare un exposé sur le thème ou le sujet choisi pour le présenter à l'ensemble de la classe. La consigne donnée par l'enseignant résume bien la visée de l'activité :

- Donnez libre cours à votre créativité, émerveillez-nous par un travail qui porte votre empreinte personnelle.

7.É3 : Activation de la motivation

Beaucoup d'élèves, notamment ceux qui ont une mauvaise perception de leur compétence, ne sont nullement motivés à faire un exposé oral devant la classe. Pour diminuer leur anxiété, l'enseignant leur demande de présenter leur travail, en premier lieu, à leurs coéquipiers. À l'aide d'une grille d'évaluation, ceux-ci repèrent les points forts dans l'exposé et signalent les points à améliorer. Par ailleurs, il est possible que ce soit l'équipe et non l'élève seul, qui présente le travail à l'ensemble de la classe. Il serait également judicieux, pour susciter la motivation des élèves, de favoriser une ambiance de collaboration plutôt que d'évaluation et de les informer que les exposés ne font pas l'objet d'une évaluation sommative (Viau, 1999).

En terminant, rappelons que les goûts des élèves pour la lecture peuvent se développer, et ce développement tient à l'intérêt de l'enseignant à présenter des activités significatives, productives et interdisciplinaires, qui répondent aux besoins des élèves.

Dans la dernière partie de ce chapitre, nous orienterons notre réflexion sur des activités qui permettent de favoriser chez l'élève une lecture plurielle. Une dernière séquence didactique devrait permettre à l'élève de faire le bilan des savoirs qu'il a construits tout au long des huit séquences.

3 Deux séquences didactiques travaillées après la lecture du roman

Deux séquences composent cette partie et visent à développer les compétences interprétatives et à faire le point sur les apprentissages réalisés.

3.1 Mettre en lumière les ambiguïtés de sens et les ambivalences du texte

Objectifs d'apprentissage

- Repérer des lieux problématiques pour l'interprétation;
- Repérer des indices qui permettent de confirmer une hypothèse ou de l'infirmier;
- Identifier différents niveaux de signification dans un même texte;
- Prendre conscience de la diversité des niveaux de lecture d'un même texte;
- Prendre conscience de sa propre réception du texte;

Matériel

Plusieurs passages dans le roman posent des problèmes de compréhension et sollicitent un travail interprétatif, notamment le dernier passage du roman. L'enseignant propose aux élèves ce passage à lire et leur demande de négocier entre eux pour sélectionner deux autres passages qui

constituent en eux-mêmes des situations-problèmes : des textes qui révèlent des éléments diversement interprétables et installent les élèves en situation de résolution de problème.

8.É1 : Activation de la motivation

L'activité est d'abord signifiante : elle consiste à lire le dernier passage du roman qui expose les énigmes entourant la disparition de Tanios, un adolescent qui a le même âge que les élèves. De plus, l'activité propose un défi : celui de clarifier et d'interpréter les ambiguïtés du texte. Bref, les tâches, dans cette séquence, sont conçues dans le but de susciter la motivation des élèves. Les stratégies mises en œuvre consistent à permettre à chacun de:

- coopérer avec ses pairs;
- s'engager sur le plan cognitif, en utilisant des stratégies;
- faire appel aux connaissances qu'il a acquises dans des disciplines variées (psychologie, philosophie, histoire, etc.);
- faire des choix : les élèves, en équipe, choisissent les textes qu'ils jugent « résistants » et « proliférants » et qui se prêtent à l'interprétation.

8.É2 : Activation des connaissances antérieures

Dans un premier temps, la procédure qui nous semble la plus appropriée consiste à partir du mot (interprétation) et à écrire tous les mots que nous y associons. Le second temps est consacré à la confrontation des avis : l'enseignant invite les élèves à mettre en discussion les représentations qu'ils se font des objectifs de la séquence. Au cours de l'échange,

l'enseignant fait en sorte que la classe s'arrête sur le point de vue d'un élève, confronte son point de vue à celui qui est exprimé.

8.É3 : Facilitation procédurale

Il s'agit de demander aux élèves de lire l'un des deux textes qu'ils ont sélectionnés et d'y repérer les éléments-clés pour retrouver le sens premier du texte. Les élèves sont mis en situation de discussion avec la consigne d'échanger ce qu'ils ont compris, comment ils ont compris. L'enseignant n'intervient que pour relancer la discussion.

Pour faciliter la recherche des données, l'enseignant invite les élèves à :

- identifier des faits de langue nécessaires à la compréhension d'un texte : il s'agit de reconnaître les constituants de la phrase, de connaître le sens des mots, etc.
- repérer les éléments qui situent le texte dans son contexte historique;
- déceler l'intention qui s'exprime dans le texte.

8.É4 : Utilisation des stratégies de lecture

Voir la première séquence de cette partie.

8.É5: Annonce des consignes de la tâche à réaliser

Demander aux élèves de lire le second texte qu'ils ont proposé, mais sans en discuter entre eux, et de fermer le roman dès la fin de la lecture. Les livres fermés, l'enseignant demande à un ou plusieurs volontaires de résumer le texte. Il s'agit d'en retrouver le sens premier. Ensuite, avec les livres ouverts, les élèves répondent à quatre des sept questions suivantes :

- 1- Quels sont les premiers éléments de signification que vous percevez à propos de ce texte?
- 2- Sélectionnez les indices soupçonnés d'avoir un ou plusieurs sens.
- 3- Soulignez les phrases qui vous résistent par leur sens énigmatique.
- 4- Au-delà de ce que le texte dit, qu'est ce qu'il vous dit? En quoi est-il intéressant?
- 5- Quelle est la portée symbolique du texte?
- 6- Quelle est l'intention de l'auteur? Selon vous, de quoi Maalouf veut-il convaincre ses lecteurs? Les propos sont-ils assumés par Maalouf?
- 7- Expliquez pourquoi vous avez interprété ainsi le texte.

L'élève est libre d'interpréter le texte comme il le comprend, mais il doit apporter des arguments à l'appui de ses dires.

8.É6 : Exécution de la tâche

C'est au travers des interactions avec ses condisciples et avec des lecteurs aux compétences interprétatives plus avancées, que l'élève parviendra à entretenir un dialogue avec le texte; autrement dit, à développer ses compétences interprétatives. En effet, dans le dialogue élèves/texte et élève/élève, les subjectivités se rencontrent et un échange sur des propositions interprétatives contradictoires se développe. Le maître intervient pour faire interagir les élèves et stimuler le dialogue texte/élèves. Il collecte les interprétations amorcées et oubliées au cours de la discussion. Ainsi, il peut faire rebondir la discussion à partir de propositions interprétatives passées inaperçues. Cependant, le but de l'échange n'est pas de proposer une interprétation définitive, mais de laisser s'exprimer librement la pluralité d'interprétations et d'éviter de trouver un consensus.

Difficulté anticipée : Il se pourrait cependant que certains élèves craignent de mal interpréter ou encore éprouvent des difficultés à participer à la discussion proprement dite. Dans une telle situation, l'enseignant fournira à de tels élèves un étayage individualisé. Dans ce cas, le journal dialogué, comme modalité didactique, peut jouer un rôle déterminant : l'enseignant demande aux élèves de formuler par écrit leurs commentaires interprétatifs (sans se préoccuper des erreurs linguistiques). Un échange personnalisé s'installe entre l'élève et l'enseignant. Celui-ci réagit par écrit aux productions des élèves et répond à chaque élève en particulier.

8.É7 : Retour métacognitif sur l'activité de lecture

Un retour métacognitif sur le travail interprétatif permet de rendre l'élève témoin de l'évolution de son cadre interprétatif; cela afin, ensuite, de faire comparer les moyens utilisés par chacun pour construire une signification, et de déterminer les zones énigmatiques du texte et comment elles ont été éclaircies. L'élève pourra ainsi évaluer la pertinence de ses interprétations et alimenter sa propre interprétation grâce à celle des autres. Voici un rappel des stratégies qui favorisent le développement du processus interprétatif :

- décider de ce que l'on interprète : identifier le problème d'interprétation dans un texte ou sélectionner les indices soupçonnés d'avoir plusieurs sens;
- procéder à une réorganisation du texte en s'appuyant sur une autre lecture des mêmes signes textuels ou sur une autre sélection de signes et ainsi produire, chaque fois, une interprétation différente;
- explorer sa mémoire culturelle pour alimenter son processus interprétatif;

- mobiliser ses connaissances acquises hors de la discipline (le français);
- relire pour chercher entre les plis des phrases de nouvelles découvertes ;
- revenir sur les passages lus précédemment : procéder à des révisions successives pour réajuster l'interprétation en construction;
- remettre en question sa lecture en la confrontant aux lectures des autres;
- expliciter (pour soi) et expliquer pour les autres son cadre interprétatif;
- apporter des arguments à l'appui de ses dires;
- tenir compte dans son interprétation d'un nombre considérable d'indices textuels;
- porter un jugement évaluatif sur l'itinéraire parcouru entre son interprétation initiale et son interprétation finale;
- réfléchir sur la signification des événements et des comportements des personnages décrits dans le texte pour porter un jugement sur l'ensemble du texte (Thérien et Fortier, 1985; Eco, 1985, 1992; Tauveron et Sève, 1999).

Une fois que les interprétations ont été établies et bien comprises, les élèves pourront analyser un nouveau texte. La tâche suivante devrait aider à faire de l'interprétation un concept familier dont l'élève se sert spontanément pour analyser d'autres textes.

8.É8: Consolidation des savoirs construits

Sitôt terminée leur lecture individuelle de « L'ultime passage », les élèves sont conviés à résumer par écrit le texte. L'échange collectif autour des

textes produits contribue à éclairer l'ensemble de la classe. La tâche consiste à poser des questions sur le texte pour stimuler les hypothèses de lecture et initier les élèves aux modes de lecture. Dans ce but, nous proposons deux grilles de questionnement, inspirées des travaux de Dufays et *al.* (1996) (les tableaux IX et X).

Tableau IX – La 1^e grille de Dufays et *al.* 1996

Niveaux d'interprétation	Hypothèses formulées	Indices qui confirment les hypothèses
<p>Lecture locale centrée sur des énoncés épars Repérez les énoncés qui vous semblent énigmatiques. Quel effet ces énigmes produisent-elles sur vous ?</p>		
<p>Lecture globale La structure du texte est-elle facile à percevoir? Que pourriez-vous dire de la manière dont les parties s'enchaînent l'une à l'autre?</p>		
<p>Lecture formelle Comment caractériser le style de Maalouf? À quel genre le texte appartient-il?</p>		
<p>Lecture linguistique Reconnaissez-vous dans le texte des expressions plus ou moins figées appartenant au langage courant? Quelle est leur fonction? L'auteur semble-t-il les assumer? Précisez.</p>		

Nous proposons ensuite une autre grille à deux colonnes qui vise à faire sortir l'élève du texte et mobiliser ses connaissances culturelles et extrascolaires.

Tableau X - La 2^e grille de Dufays et *al.* 1996

Lecture idéologique Quel sens donnez-vous à la disparition de Tanios à la fin du roman?	Hypothèses formulées
Lecture biographique Maalouf s'identifie-t-il à Tanios? Pourquoi?	
Lecture socio-historique Dans quelle mesure le texte est-il une représentation du XIX ^e siècle?	
Lecture psychologique Quel message l'auteur pourrait-il vouloir transmettre lorsqu'il signale la disparition de Tanios à la fin du roman?	
Lecture intertextuelle De quels textes Maalouf s'est-il inspiré pour écrire la fin de son roman?	

Modalités : Pour répondre aux questions proposées dans les grilles, la mise en discussion et le partage des interprétations, comme modalités d'apprentissage, jouent un rôle déterminant. L'enseignant invite les élèves, regroupés en équipe de quatre, à discuter entre eux pour avancer vers plus de clarté. Ainsi l'élève pourra questionner sa lecture en la confrontant aux lectures des autres. L'enseignant favorise un échange sur des propositions interprétatives contradictoires et intervient pour mettre en évidence les stratégies typiques d'une lecture interprétative. Il est nécessaire de rappeler à l'élève qu'il est libre d'interpréter le texte comme il le comprend, à condition qu'il s'appuie sur le texte pour justifier son interprétation.

Au terme de cette activité, les élèves auront appris à confronter la diversité des lectures et à identifier les différents niveaux de lecture d'un même texte. S'ensuivra l'évaluation.

8.É9: Évaluation de la compétence visée

Cette étape vise à rendre l'élève témoin de l'évolution de sa compréhension, en d'autres termes, à lui permettre de porter un jugement évaluatif sur l'itinéraire interprétatif parcouru. Voici les critères que nous avons établis afin d'aider l'élève à s'auto évaluer :

- j'ai repéré, dans un premier temps, par un relevé de données, le sens premier du texte;
- j'ai identifié des lieux problématiques pour l'interprétation;
- j'ai repéré, par une seconde prise de données, la construction de sens second(s);
- j'ai élucidé les problèmes de compréhension posés par le texte;
- j'ai mobilisé mes connaissances culturelles et personnelles pour alimenter mon processus interprétatif;
- j'ai pris en compte un grand nombre d'indices textuels;
- j'ai apporté des arguments à l'appui de mes dires.

8.É10 : Retour de l'élève sur ses apprentissages

Toujours en équipes de quatre, les élèves prennent conscience du degré de réussite de leurs apprentissages ainsi que du parcours interprétatif qu'ils ont tracé. Pour les amener à objectiver les nouveaux savoirs qu'ils ont construits, l'enseignant leur demande de noter par écrit :

- ce qu'ils ont appris;
- ce qu'ils ont réussi
- quels sont les apprentissages effectués qu'ils peuvent transférer dans une prochaine activité de lecture ou dans d'autres situations;
- si l'équipe a atteint l'objectif qu'elle s'est fixé;

- quels sont les moyens à mettre en œuvre pour faire face aux difficultés.

Au cours de cette séquence, les élèves ont découvert ce que peut être une lecture littéraire, en pratiquant une lecture plurielle. Ils ont cherché à construire plusieurs sens plutôt que de trouver un sens déjà là et se sont retrouvés en situation de recherche. La dernière séquence de ce chapitre permet de mettre en lumière les apprentissages construits tout au long des huit séquences.

3.2 Faire le bilan des savoirs construits tout au long des huit séquences

Objectifs d'apprentissage

- Identifier les nouveaux acquis;
- Comparer les nouveaux savoirs aux anciennes représentations.

Matériel

- Le roman

9. É1 : Exécution de la tâche

Il est toujours fructueux de revenir sur ses pas pour dresser la liste des savoirs acquis et s'interroger sur ses savoirs-faire. La consigne consiste à inviter les élèves à noter par écrit ce qu'ils ont appris, à la fin de ce projet. Ils sont libres de travailler individuellement ou en équipes.

Cela fait, il demeure essentiel, à la fin de ce projet, de mener une réflexion sur la nature spécifique de la lecture littéraire des textes littéraires. La mise

en situation d'un entretien semi-dirigé, en petits groupes, permet d'identifier les paramètres d'une lecture littéraire.

9.É2 : Auto-évaluation générale

Au terme de ce projet d'apprentissage, il est essentiel que les élèves évaluent leurs compétences et fassent parvenir un commentaire à l'enseignant indiquant ce qu'ils ont apprécié et ce qu'ils n'ont pas apprécié dans les activités de lecture. Nous avons élaboré un petit questionnaire à cette fin.

Tableau XI - Grille d'auto-évaluation

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> - Au cours de ce projet d'apprentissage, qu'est ce qui, selon vous, a été facile? difficile? - Qu'est-ce que vous avez aimé? - Qu'est-ce que vous n'avez pas aimé? - Que devez-vous améliorer? - Comment allez-vous procéder pour y parvenir? - Sur quels éléments devrions-nous travailler pour que vous vous sentiez mieux outillés en français? (vocabulaire, syntaxe, orthographe). |
|--|

Rétrospectif et prospectif à la fois, le regard de l'enseignant porte sur les difficultés persistantes des élèves ainsi que sur leurs attentes et goûts, ce dont enseignant et élèves devraient tenir compte pour des lectures ultérieures.

À la fin de ce projet, il est judicieux de souligner que :

- les élèves ont construit des savoirs sur l'œuvre et l'auteur. Ils ont aussi découvert, au contact de l'œuvre et de l'auteur, les relais de la narration, les principales composantes d'un récit ainsi que les caractéristiques et les rapports de hiérarchie établis entre les

personnages. De plus, ils ont fait connaissance, à travers l'exploration thématique, avec un ensemble de valeurs et de codes historiques et culturels propres à la société libanaise du XIXe siècle. En ce sens, ils se sont approprié un héritage historique et culturel. Au-delà du cas particulier, ils ont développé des savoir-faire qui relèvent de l'acquisition de stratégies de lecture et de la pratique d'une lecture plurielle et intertextuelle, et que nous considérons transposables hors de l'étude singulière de Maalouf.

- la collaboration active du lecteur à la construction du sens du texte, la convocation des références culturelles qui influent positivement sur la quête de sens et la pratique d'une lecture réflexive sont les principales caractéristiques d'une lecture réussie dont les élèves devraient tenir compte.
- il importe d'aborder chaque texte avec un dispositif didactique adapté, établi en fonction des problèmes de lecture qu'il soulève, ce qui sollicite la créativité de l'enseignant.

RÉFÉRENCES

AJAME, P. et BRUCKER, M. (1981) : *300 héros et personnages du roman français : d'Atala à Zazie*, Paris, Balland.

ALBUSTANI, F. (1993) : *Du temps de l'émir*, Beyrouth, Al Daïra.

ALEM, J. P. et BOURRAT, P. (2000) : *Le Liban*, Paris, Presses Universitaires de France, Que sais-je ?

ALLAL, L. (1993) : « Régulations métacognitives : quelle place pour l'élève dans l'évaluation formative », L. Allal, D. Bain, et P. Perrenoud, *Évaluation formative et didactique du français*, Neufchâtel, Delachaux et Niestlé, pp.91-98.

ALLAL, L. et MICHEL, Y. (1993) : « Autoévaluation et évaluation mutuelle en situation de communication écrite », L. Allal, D. Bain et P. Perrenoud, *Évaluation formative et didactique du français*, Neufchâtel, Delachaux et Niestlé. pp. 239-264.

AMMOUN, D. (1997) : *Histoire du Liban: Des origines à 1943*, tome 1, Paris, Fayard.

AZIZA, C., OLIVIÉRI, C. et SCTRICK, R. (1978) : *Dictionnaire des types et caractères littéraires*, Paris, Nathan.

AZIZA, C., OLIVIÉRI, C. et SCTRICK, R. (1981) : *Dictionnaire des figures et des personnages*, Paris, Garnier.

BISAILLON, J. (1989) : « Et si on enseignait la révision des textes? », *Québec Français*, n° 75, pp. 40-42.

BRIFFARD, C. (1995) : « De l'usage des bilans des savoirs dans la classe », *Le Français Aujourd'hui*, n° 111, pp. 82-84.

DESMEULES, G. et LAHAIE, C. (2003) : *Dictionnaire des personnages du roman québécois*, Québec, l'Instant Même.

DUFAYS, J. L., GEMENNE, L. et LEDUR, D. (1996) : *Pour une lecture littéraire, Approches historique et théorique, propositions pour la classe de français*, Tome 1, Bruxelles, De Boeck:/ Duculot.

ECO, U. (1985): *Lector in fabula ou la coopération interprétative dans les textes narratifs*, Paris, Grasset.

ECO, U. (1992) : *Les limites de l'interprétation*, Paris, Grasset.

FAYOL, M. et GOMBERT, J. É. (1987): « Le retour de l'auteur sur son texte : bilan provisoire des recherches psycholinguistiques », *Repères*, n°73, pp. 85-95.

GIBRAN. K. G. (1980) : *Les ailes brisées*, traduit de l'arabe par Marie-Rose Boulad Absy, Paris, Nouvelles Éditions Latines.

GLAUDES, P. et REUTER, Y. (1998) : *Le personnage*, Paris, Que sais-je?, Presses Universitaires de France.

HAYES, J. R., et FLOWER, L. S. (1993): *A cognitive model of the writing process in adults*, final report, Pittsburgh, Carnegie-Mellon University, Washington DC, National Institute of Education.

KIÉFER, I. (1997) : « L'œuvre intégrale à l'école : représentations et pratiques », *Le Français Aujourd'hui*, n° 117, pp.14-21.

LAFFONT, R. et BOMPIANI, V. S. (1984): *Dictionnaire des personnages littéraires et dramatiques de tous les temps et de tous les lieux*, Paris, Laffont.

LANGEVIN, C. (1995) : « Ce dont l'apprenti scripteur a besoin », *Vie Pédagogique*, n° 92, pp. 9.

LARIVAILLE, P. (1974) : « L'analyse (morpho)logique du récit », *Poétique*, n°19, pp.368-388.

LUSIGNAN, G. et GOUPIL, G. (1997) : « S'évaluer ou se faire évaluer : le point de vue des élèves », *Vie pédagogique*, n° 103, pp. 20-23.

MAALOUF, A. (1993) : *Le rocher de Tanios*, Paris, Grasset.

MORISSETTE, R. (1997) : « Pour une pratique cohérente de l'évaluation ou une goutte de plus dans l'océan des écrits sur l'évaluation », *Vie pédagogique*, n° 103, pp. 23-27

REUTER, Y. (1988) : « L'importance du personnage », *Pratiques*, n° 60, pp. 3-22.

SLAMA, P. (1991) : « Pour une littérature médiatrice de savoir », *Nouvelle revue pédagogique, Français-Collèges*, n° 5, pp. 9-28.

TARDIF, J. (1992) : *Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive*, Montréal, Éditions Logiques.

TAUVERON, C. et SÈVE, P. (1999) : « Interpréter, comprendre, apprécier la littérature dans et par la confrontation des textes. Trois lectures en réseau à l'école », *Repères*, n° 19, pp. 103-138.

THÉRIEN, M. (1997) : « De la définition du littéraire et des œuvres à proposer aux jeunes », M., Noël-Gaudreault (dir.), *Didactique de la littérature : bilan et perspectives*, Québec, Nuit Blanche Éditeur, pp. 19-32.

THÉRIEN, M. et FORTIER, G. (1985) : *Didactique de la lecture au secondaire*, Montréal, Éditions Ville-Marie.

TURGEON, J. et BÉDARD, D. (1997) : « Modèles cognitifs de l'acte d'écrire », *Vie Pédagogique*, n° 103, pp.9-13.

VIAU, R. (1994) : *La motivation en contexte scolaire*, Québec, Saint-Laurent, Éditions du Renouveau Pédagogique.

VIAU, R. (1999) : *La motivation dans l'apprentissage du français*, Québec, Saint-Laurent, Éditions du Renouveau Pédagogique.

WADDELL, Y. (1999) : « L'enseignement de l'écriture au primaire : il faut repenser l'évaluation », *Vie pédagogique*, n° 113, pp.49-52.

ANNEXE IV
LES COMMENTAIRES DES EXPERTS

1- Les commentaires de l'experte A

J'ai lu avec attention et intérêt vos travaux. Ils font preuve d'une grande compétence en didactique et d'un sens méthodique bien poussé. Il est clair que vous avez essayé d'atteindre à travers l'étude d'une oeuvre intégrale plusieurs objectifs : linguistiques, didactiques, culturels, ... Le roman a été exploité sous tous ses aspects. Vos travaux sont un exemple idéal pour tout enseignant qui se dirait à cours d'imagination ou de moyens devant une oeuvre où vous ne laissez rien au hasard et montrez que tout est exploitable.

De plus, la démarche pour laquelle vous avez optée est très louable : les dix étapes suivies et qui vont de l'activation de la motivation jusqu'au retour de l'élève sur ses apprentissages, sont en effet des étapes incontournables pour tout enseignement consciencieux, avisé et qui se veut efficace.

Seulement, si je peux me permettre quelques remarques, c'est parce que ce travail est, comme vous le dites, destiné à des élèves libanais en vue de développer leurs compétences en lecture et de stimuler leur motivation. J'aimerais donc attirer votre attention sur le fait qu'au Liban la démarche que vous proposez pourrait être décourageante pour les élèves qui ont de sérieux problèmes de langue et ils sont nombreux dans nos écoles aujourd'hui et, entendons-nous, je parle des élèves qui étudient le français comme langue seconde, c'est-à-dire depuis les classes maternelles. Pour les élèves qui ont un niveau de langue correct, voire satisfaisant, je crains que votre démarche ne soit perçue comme exhaustive à point qu'elle pourrait ralentir leur motivation.

J'ajouterai à tout cela que notre enseignant aujourd'hui est lui même démotivé et une démarche comme celle que vous proposez demande un grand investissement de sa part qu'il n'est pas toujours prêt à déployer. En tout cas, le grand intérêt de votre étude est de présenter, comme je l'ai noté plus haut, un « package » didactique, un modèle complet où l'enseignant du français pourrait trouver des savoir-faire et choisir une matière de travail adapté au temps qui lui est alloué, au niveau de ses élèves et à leurs centres d'intérêt.

2- Les commentaires de l'experte B

L'intervention démontre une analyse fine des caractéristiques de l'œuvre et un souci de sélectionner et d'intégrer une variété d'activités (touchant plusieurs compétences) afin de motiver le lecteur et aussi de lui enseigner à lire. Cependant, plusieurs séquences pourraient encore gagner à être plus explicites quant à l'enseignement de stratégies de lecture. Il convient également d'indiquer la durée prévue pour chaque séquence, parce que faire le tout est passablement ambitieux.

3- Les commentaires de l'experte C

Je prendrai ici les séquences une à une, étant entendu pour moi que l'on ne peut les juger en bloc, leur qualité n'étant pas toujours égale.

Une première remarque s'impose : les séquences sept et neuf n'ont pas leur raison d'être présentées isolément comme le fait madame Cheaib : elles gagneraient à être intégrées dans d'autres séquences, ainsi que je le mentionnerai dans le développement de mon évaluation.

J'aimerais également faire une deuxième remarque préliminaire. Elle concerne les « étapes » de chaque séquence. Celles-ci sont parfois au nombre de huit, parfois au nombre de dix. Je crois que ces « étapes » ne sont pas bien nommées.

En effet, la partie « motivation » ne constitue pas une étape à proprement parler, à moins qu'on ne la confonde avec l'amorce d'une leçon. Normalement, la motivation doit être activée tout au long de la séquence (et d'une séquence à une autre) par un choix d'activités stimulantes et bien enchaînées les unes aux autres. Donc, il conviendrait de ne faire que des remarques générales sur la « motivation », et non d'en faire une « étape ».

Par ailleurs, les « facilités procédurales » sont parfois de vraies tâches, pour élèves en difficulté, parfois de simples remarques méthodologiques qui gagneraient à être intégrées dans le libellé des tâches elles-mêmes. Pareillement, je ne comprends pas pourquoi on distingue l'annonce des consignes de la tâche elle-même : ce ne sont pas deux étapes distinctes, mais bien une seule et même étape. Enfin, il y a beaucoup de flou dans les dernières étapes. Il faut que l'élève fasse un « retour » sur ses apprentissages avant qu'on ne l'évalue (et non après).

En fait, je note seulement quatre étapes : activation des savoirs antérieurs, tâche elle-même, enrichissement de la tâche ou prolongement (appelée ici « consolidation ») et évaluation (par l'élève et le prof). Tout le reste (la motivation, les « facilitations procédurales, etc.) ne sont pas du même ordre et touchent soit des processus transversaux, soit des phénomènes de type plus affectif que cognitif. J'en viens maintenant à des remarques précises sur chaque « séquence »

1- Anticiper à partir du paratexte

- Préciser l'édition utilisée avec les élèves, car le paratexte peut changer; bon choix d'objectifs.

- Activation des connaissances antérieures à propos du roman en général. Cette activité me semble un peu trop générale, surtout si les élèves ont lu déjà plusieurs romans. Pourquoi ne pas la faire par sous-genres romanesques?

- Facilitations procédurales : l'utilisation des sous-questions est une bonne idée, mais les informations à vérifier me semblent trop élémentaires pour des élèves de ce niveau, à moins que je ne me trompe. Pourquoi ne pas leur faire faire de l'anticipation?

- Les hypothèses à vérifier sont une bonne idée. On précise ici que l'on fonctionne en petits groupes de coopération alors que dans les pages précédentes (autres étapes) les modalités ne sont pas précisées : sont-ce les mêmes?

- Bonne idée de se servir du paratexte d'autres romans.

- Le retour métacognitif sur les apprentissages est très bien fait. Ceci étant dit, pourquoi ne pas donner à l'enseignant une fois pour toute, des modalités générales permettant de faire ce type de retour à la fin de chaque séquence, de façon à ne plus avoir à y revenir. Ainsi, il y aurait les invariants méthodologiques du dispositif didactique et les parties spécifiques à une séquence donnée.

2- Construire le référent à l'aide du contexte historico-culturel

- Des quatre objectifs énoncés, seuls les deux premiers sont « opérationnels ». Le troisième est très vague et ne dit rien. Quant au 4^e, ce n'est pas un objectif. Un objectif est opérationnel, dans un dispositif didactique, quand on peut lui accoler des tâches précises.

- Les adresses Internet ne sont pas dans la bibliographie qui m'a été envoyée.

2É1 : On donne cinq « pistes » que je ne qualifierais pas de « stratégies », à moins que l'on ne parle de celles de l'enseignant. En tout cas, elles ne sont pas de même niveau. La première, par exemple, est très sophistiquée (la mise en œuvre de l'interdisciplinarité) et on n'en retrouve pas de véritable illustration au long des séquences, où on ne recourt qu'à l'histoire, et encore, de façon épisodique. L' 'Histoire de l'art, le cinéma, l'ethnographie, etc. ne sont pas mises à contribution vraiment. Quand on « invite les élèves à porter un jugement de valeur » il ne s'agit pas d'une stratégie, mais de ce qui précède l'utilisation d'une stratégie : il faut ensuite dire concrètement comment on va le faire.

2É2 : L'activation des connaissances antérieures : j'aurais aimé savoir ce que des élèves libanais de cet âge ont appris en histoire à propos de l'empire ottoman.

2É3 : Facilitations procédurales : « nous leur fournissons un tableau... » : Où est-il? De plus, comment l'élève peut-il « transférer » ses connaissances en un exposé oral sur le Liban du XIX^e siècle? La meilleure façon de s'assurer de son transfert est de voir s'il comprend les mobiles des

personnages de pouvoir (tant les Libanais que les Égyptiens, les Anglais et les Français) qui apparaissent dans le roman. À mon avis, l'activité proposée n'est pas rentable et est même un distracteur par rapport à la compréhension du roman.

2É5 : « élucider les problèmes rencontrés » lesquels? Les prévoir afin de mieux voir comment le dispositif pourrait y porter remède.

2É6 : « consolidation des savoirs » : lesquels? Les préciser.

2É7 : Évaluation de la compétence visée : heureusement, ici, on a des questions précises. Il est intéressant de mettre la grille de Morissette, mais pourquoi ne l'insérer qu'ici? Elle aurait fait également dans la première séquence et dans d'autres séquences par la suite. Il y a là un problème de cohérence du dispositif. Il faudrait que les séquences soient construites comme une progression véritable où l'on mise sur des acquis pour poursuivre. Même remarque à propos de la grille (« ce que je sais/ce que j'ai appris »).

3- Décrire la structure du récit

- Préciser que toute la lecture du roman doit être terminée avant de se lancer dans cette activité.

- Les trois objectifs sont d'ordre opérationnel. Cependant, le 3^e ne me semble pas approprié dans ce type de séquence (voir ma remarque plus loin).

3É1 : Oui, il faut découper le roman et faire un calendrier de lecture. À mon avis, cela devrait faire partie de la 1^e séquence, et non de la 3^e, puisque les élèves devraient avoir lu tout le roman pour vraiment explorer la structure de l'œuvre. En ce sens, parler ici d'une activité « en cours de lecture » me laisse perplexe.

3É1 : Je ne comprends pas deux remarques : « les écrits ne sont pas notés » et les élèves « lisent ce qu'ils aiment ». Les élèves ne peuvent lire que ce qu'ils aiment et en quoi le fait de ne pas les noter les motive-t-il? Il faudrait dire dans quel dispositif didactique précis s'insère cette remarque, où, à tout le moins, nous renvoyer aux pages où on explicite les raisons de cette mesure.

3É2 : Nous n'avons pas les textes qui serviraient à activer les connaissances antérieures des élèves sur la notion de « récit ». Donc, je ne peux me prononcer sur le contenu de cette activité.

3É3 : Comment concilier les « facilitations procédurales » ici décrites avec les tâches relatives au schéma de Larivaille et aux étapes de l'intrigue (voir les objectifs de cette séquence p. 16)? De plus, on présume que les élèves ont tous tout lu et non seulement « ce qu'ils aiment », car, sinon, comment discuter d'une chronologie et bâtir un schéma?

3É5 : J'aurais aimé avoir le schéma proposé par madame Cheaib et des réponses indicatives aux questions. J'aurais aimé que l'on prévoie de coter les questions selon le degré de difficulté et que l'on en donne des réponses indicatives.

3É7 : Le retour métacognitif est très vague. Les remarques énoncées plus haut s'appliquent ici. Il ne s'agit pas d'une étape de séquence et il faudrait régler cette question de la métacognition par des remarques générales trans-séquentielles.

3É8 : Consolidation des savoirs. Au lieu de les engager dans l'écriture, pourquoi ne pas leur faire produire le schéma d'une autre histoire, puisque c'est cela qu'ils ont pratiqué durant cette séquence?

3É9 : L'évaluation de la compétence visée touche seulement le 3^e « objectif » (l'écriture), qui est, de plus, comme je l'ai dit, mal placé ici.

4- Analyser les personnages

On a ici trois bons objectifs opérationnels.

4É1 : L'activation de la motivation et des connaissances antérieures sont ici liées car l'élève travaille sur un personnage de fiction.

4É3 : La grille des personnages secondaires devrait être faite par tous et non seulement par les élèves les plus faibles, car l'exercice est formateur.

4É4 : Les stratégies de lecture sont les mêmes que celles de la p. 20. Pourquoi les répéter? En fait, les stratégies de lecture sont « trans-séquentielles » et devraient à mon avis être présentées comme telles. Une équipe = un personnage? D'accord, à condition que l'on précise à chaque fois les modalités de la plénière.

4É5 : Étant donnée la tâche en équipes d'experts, les élèves ne peuvent obéir à toutes les consignes données, surtout celles des questions 2 et 3.

4É8 : Encore une tâche d'écriture... alors que l'on a procédé à d'autres activités avec les élèves. Si madame Cheaib y tient, elle devra en donner les objectifs (en termes de réinvestissement de quoi, par exemple?) Ceci est à demi fait dans le texte et un peu tardivement (l'idée est bonne, mais à développer). De plus, on nous dit que l'élève fera des activités de repérage : lesquelles?

- Je n'ai pas les incipits des romans de Maalouf qui, en principe, serviraient au retour métacognitif.

4É9 : Évaluation des compétences visées en lecture-écriture : à mon avis, la tâche envisagée ne vise que le 3^e objectif de la p. 28, soit le système anaphorique. Il en est de même du retour sur les apprentissages de la p. 38, lui aussi limité à cet aspect.

5- Se sensibiliser à l'intertextualité

- Les deux objectifs sont bien choisis et opérationnels.

- Motivation : en quoi produire une parodie active-il la motivation? C'est à voir...

- Activation des connaissances antérieures. En quoi le texte de Albustani permet-il cela (il aurait fallu qu'on le résume, pour les évaluateurs, puisqu'il est en arabe, et qu'on nous en explique les vertus, en l'occurrence). En réalité, tout ce qu'on semble demander à l'élève ici, à moins que je ne me trompe, est la formulation d'une hypothèse.

5É4 : Remarques habituelles (cf. plus haut) sur les « stratégies ».

- Les « étapes » 5E7 et 5E8 sont pareilles quant au contenu : pourquoi les distinguer? Quel est cet « autre hypotexte » que l'on propose aux élèves? Et comment se fait le retour métacognitif? En fait, il s'agit d'une consolidation et d'un réinvestissement, si je comprends bien. J'aime bien l'idée de faire inventer des questions par les élèves, surtout que cela est en lien avec les objectifs.

5É8 : Il y a de la part de madame Cheaib une mauvaise interprétation de ce qu'est une parodie. Une parodie est toujours caricaturale, du moins dans l'intention. En réalité, on voit, d'après les consignes, que ce n'est pas de cela dont il s'agit et que le mot est mal choisi et qu'il faudrait parler de réécriture, purement et simplement, ou encore, de transposition.

- Les trois composantes du processus d'écriture sont inutiles ici. Si l'on adopte le modèle du processus d'écriture, alors, il faut le dire dans les remarques préliminaires à l'élaboration de toutes les séquences. De plus, un dispositif didactique ne doit pas contenir d'exposés sur des théories d'auteurs.

5É9 : L'évaluation des compétences n'est pas assez globale (eu égard aux objectifs de la séquence). Elle ne porte que sur le processus d'écriture et deux consignes seulement nous ramènent aux contenus visés par les objectifs.

5É10 : Retour sur les apprentissages : un peu touche-à-tout et concerne plus l'enseignant que l'élève. À reformuler.

6- Identifier les voix narratives

- Deux bons objectifs opérationnels
- L'activité motivationnelle est trop vague et n'a rien de spécifique en lien avec les objectifs.
- Connaissances antérieures : bonnes activités
- Facilités procédurales à intégrer dans la tâche proprement dite. Démontrer en quoi les activités lexicales aident le lecteur à mieux percevoir les voix narratives.

6É4 : Les stratégies : mêmes remarques que ci haut à propos de leur flou.

6É5 : Les questions sur les tâches à propos des voix narratives sont appropriées.

6É7 : Retour méta cognitif. Éviter les questions bidon du type « Avez-vous bien travaillé? » et leur préférer des questions qui se rapportent à des tâches précises.

6É8 : Le texte des *Mille et une nuits* est une bonne idée, à condition de l'exploiter plus systématiquement.

6É9 : Bonne idée que celle d'exploiter les « éphémérides du roman pour discuter des voix narratives.

En général, par rapport aux séquences précédentes, cette séquence n'est pas assez fouillée. Or, les voix narratives constituent une des originalités de ce roman. Il aurait fallu pousser davantage.

7- Mettre en lumière d'autres apprentissages possibles

J'ai dit en note liminaire que cette « séquence » n'en était pas une. En réalité, à part des remarques générales qui constituent des redites, on nous y offre une liste (7É1) qui suggère des activités avant, pendant et après la lecture. Comme on ne nous donne aucun détail d'opérationnalisation et que le tout a un caractère factice, je suggère de bannir cette pseudo séquence et d'intégrer quelques éléments de la courte liste (7É1) dans des séquences bien choisies.

8- Mettre en lumière les ambiguïtés et les ambivalences du texte

- Le 3^e et le 4^e objectif se ressemblent. En passant, il est bon de terminer un parcours didactique par une séquence qui fait appel à l'interprétation. Je souscris donc pleinement au choix de cette séquence ici.
- L'activation des connaissances antérieures gagnerait à être plus précise, en n'oubliant pas que les étudiants ont quand même, à cette étape, lu tout le roman.
- Facilitations procédurales : nommer les titres des textes à lire.

8É6 : Les tâches interactives des élèves sont trop vagues. On ne dispose d'aucun exemple.

8É7 : Bon tableau de stratégies (enfin!) pour développer l'interprétation, mais pourquoi ne pas avoir mis des exemples précis?

8É8 : Deux bonnes grilles pour la consolidation des savoirs.

- Mettre ensemble (ou intervertir) les contenus des parties 8E9 et 8E10.
Bonne grille d'auto-évaluation.

En général, il aurait fallu aller plus loin dans l'interprétation et travailler la différence entre l'interprétation locale (un passage) et globale (toute l'œuvre). De plus, les tâches ne sont pas assez nombreuses et faites en équipes de discussion.

9- Faire le bilan des savoirs construits dans les huit

Comme la 7^e partie, celle-ci ne mérite pas de porter le nom de « séquence ». On n'y retrouve aucune tâche précise. On ne procède qu'en donnant une (autre) grille d'auto-évaluation aux élèves. Une vraie tâche de synthèse aurait été de rédiger une autre fin et de l'expliquer tant par la psychologie des personnages et que le climat sociopolitique de l'époque.

En conclusion, ce plan d'intervention didactique comporte une méthodologie qui n'est pas encore tout à fait au point et où on distingue mal ce qui est propre à une séquence et ce qui est trans-séquentiel. De plus, le découpage des séquences n'est pas tout à fait au point (deux séquences superflues). Les séquences n'ont pas toutes la même qualité. On ne les sent pas liées l'une à l'autre. Par contre, les objets d'apprentissage sont variés et en général adaptés à des élèves de l'âge visé. Les aspects socioculturels ne sont pas oubliés, mais pas toujours réinvestis de la bonne façon dans le début du dispositif didactique et de plus en plus absents au fur et à mesure qu'on arrive aux dernières séquences. Je crois que, malgré ses mérites certains, le dispositif didactique présenté mérite une refonte et je souhaite bonne chance à l'étudiante dans la poursuite de ses travaux

ANNEXE V
LE RÉSUMÉ DU TEXTE D'ALBUSTANI, *LE MEURTRE*
DU PATRIARCHE

LE RÉSUMÉ DU TEXTE D'ALBUSTANI, *LE MEURTRE DU PATRIARCHE*

Texte résumé et traduit de l'arabe par Iman Cheaib

Abou Kichik est un Libanais issu de Kfarakkab, petit village situé dans la Montagne libanaise. Il est gros et trapu, ses lèvres sont épaisses et charnues et ses yeux sont grands et avides.

Le villageois a quatre fils, plus cupides que lui, qui escroquent les membres de leur communauté et cherchent toujours à s'enrichir par manœuvres frauduleuses. Abou Kichik a aussi une nièce riche mais espiègle. Fasciné par la grosse fortune que celle-ci détient, il tente donc d'extorquer ses biens par la ruse : il demande sa main à son fils.

La fille qui connaît bien les intentions de son oncle accepte de se marier avec son cousin. L'alliance n'est qu'une intrigue montée par la jeune fille pour extorquer de l'argent et des cadeaux à son mari. Le mariage d'argent ne dure pas longtemps, parce que la jeune fille-quitte son mari et épouse son voisin, un jeune homme dont elle s'est éprise. Blessé dans son honneur, le mari offensé cherche à venger son honneur. Aidé de son frère, il tue l'amoureux de son épouse et s'enfuit.

L'Émir Béchir, chef suprême de la Montagne, arrête les deux meurtriers et les jette en prison. Inquiété du sort de ses fils, Abou kichik rend visite au patriarche, évêque désigné pour le règlement des conflits, et lui demande d'intervenir pour libérer les détenus. Alors, le vénérable prélat écrit une

lettre à l'Émir lui demandant d'être indulgent envers les fils d'Abou Kichik. Cependant, avant l'arrivée du messager du patriarche, l'Émir ordonne à ses agents de décapiter les meurtriers.

Abou Kichik pense que la lettre du patriarche a motivé le geste de l'Émir. Animé par le désir de se venger et accompagné de ses deux fils, il fait feu sur le patriarche et le tue. Les trois hommes s'enfuient et se réfugient dans l'île de Chypre où ils font connaissance avec un Libanais qui passe pour un exilé banni par l'Émir. Le soi-disant ennemi de l'Émir leur fait croire que ce dernier est décédé et qu'il est temps de rentrer au pays. Accompagnés de leur faux ami, les fugitifs retournent au Liban où ils sont arrêtés et décapités par les agents de l'Émir.

ANNEXE VI
LE POÈME DE RONSARD SUIVI DE CELUI DE BEMBO

LE POÈME DE RONSARD SUIVI DE CELUI DE BEMBO**« Comme un chevreuil... »**

Comme un chevreuil, quand le printemps détruit
Du froid hiver la poignante gelée,
Pour mieux brouter la feuille emmiellée
Hors de son bois avec l'aube s'enfuit.

Et seul, et sûr, loin de chiens et de bruit,
Or sur un mont, or dans une vallée,
Or près d'une onde à l'écart recélée,
Libre, folâtre où son pied le conduit,

De rets ne d'arc sa liberté n'a crainte,
Sinon alors que sa vie est atteinte
D'un trait meurtrier empourpré de son sang;

Ainsi j'allais, sans espoir de dommage,
Le jour qu'un oeil, sur l'avril de mon âge,
Tira d'un coup mille traits en mon flanc.

Ronsard, *Les Amours*

Voici un sonnet de Bembo, poète italien de la Renaissance.

Comme il en a l'habitude, puisque l'hiver âpre et hostile
S'en va et laisse place à de plus belles saisons,
Le jeune cerf sort avec le jour
De son cher bois natal solitaire.

Et tantôt vers le haut par une colline, tantôt le long d'une rivière,
Il s'éloigne des maisons et des bergers,
Tout en se nourrissant d'herbes humides de rosée, et de fleurs,
Dans tous les lieux où son désir le porte :

Et il ne craint ni flèche ni autre piège,
Sinon alors qu'il est frappé au milieu de son flanc
Par un bon archer, qui décoche en cachette ;

Ainsi moi, sans craindre une proche douleur
Je marchais, le jour où vos beaux yeux
M'ont blessé, ma Dame, dans tout le côté gauche.

Sonnet de Bembo (1470-1574), « Si come suol... » (En traduction littérale)

