

UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL

**THÉORIE ET PRATIQUE DIDACTIQUES:
CRÉATION D'UN PLAN DE COURS
INTERDISCIPLINAIRE
DE LITTÉRATURE ET MUSIQUE COMPARÉES AU COLLÉGIAL**

PAR
DOMINIQUE LAFLEUR

Département de Didactique
Faculté des sciences de l'éducation

Thèse présentée en vue de l'obtention du grade de Doctorat
à la Faculté des sciences de l'éducation, option Didactique

Décembre, 2016

© Dominique Lafleur, 2016

Université de Montréal
Faculté des études supérieures

Cette thèse intitulée:

**Théorie et pratique didactiques:
Création d'un plan de cours interdisciplinaire
de littérature et musique comparées au collégial.**

présentée par :
Dominique Lafleur

sera évaluée par un jury composé des personnes suivantes:

Isabelle Montésinos-Gelet
Monique Noël-Gaudreault
Anne-Marie Émond
Andrée Lessard
Serge J. Larivée

présidente-rapporteuse
directrice de recherche
membre du jury
examinatrice externe
représentant de la doyenne de la FÉS

RÉSUMÉ

Au collégial, les enseignants en littérature font face à un défi de complémentarité entre compétence et culture. Notre projet vise à permettre un élargissement culturel par l'enseignement de la littérature et de la musique comparées selon une approche de résolution de problèmes. Cependant, la théorie didactique permettant l'établissement d'une telle *matière* scolaire interdisciplinaire est inexistante. Notre recherche développement propose une didactique propre à une telle approche par un volet théorique et un volet pratique.

Pour répondre à notre objectif de recherche, le chapitre deux présente le volet théorique qui fonde une didactique de littérature et musique comparées par une analyse de type conceptuel (Van der Maren, 2004). Nous y développons un *Référentiel* composé de trois parties : la première, épistémologique, fait ressortir certains enjeux de l'interdisciplinarité. Ensuite, sous l'angle didactique, nous traitons des paramètres des processus de transformations et de transpositions apportées aux savoirs dans un contexte scolaire interdisciplinaire. Enfin, la troisième partie, basée sur les deux précédentes, propose des balises d'arrimage interdisciplinaires des contenus entre littérature et musique.

Ensuite, pour élaborer notre objet de recherche, le chapitre trois explicite le volet pratique. En nous appuyant sur les développements de notre *Référentiel*, nous y présentons nos trois *devis* de production : le devis des connaissances, le devis pédagogique et le devis médiatique, selon la méthodologie de recherche développement proposée par Loiselle et Harvey (2009). Ces devis mènent à la réalisation de notre objet de recherche : un exemple de plan de cours de littérature et musique comparées. Ce plan de cours propose trois étapes: 1) présentation des contenus généraux de littérature et musique afin de différencier les deux arts, 2) exploration des liens interdisciplinaires à partir des *sons, voyelles et consonnes* jusqu'à *l'espace et la temporalité du récit*, et 3) production qui permet aux élèves de plonger dans un travail final de littérature et musique comparées à partir d'œuvres littéraires concrètes et complètes. Pour terminer ce chapitre méthodologique, nous traitons des conditions relatives à l'évaluation de cette recherche développement par un panel de répondants tiers experts, en vue de discuter des résultats obtenus. Ce panel d'experts est

composé d'un professeur d'université, d'une chercheuse de l'ordre collégial et d'une conseillère pédagogique au collégial.

Selon l'évaluation des experts, notre recherche développement présente un haut degré de pertinence et de nouveauté sur le plan théorique. Elle répond au manque de théorie didactique interdisciplinaire en littérature et musique comparées. De plus, sur le plan pratique, notre exemple de plan de cours s'avère fonctionnel, consultable, adaptable et transférable, et peut servir d'exemple pour tout gabarit de plan de cours institutionnel ou pour des séquences didactiques visant un élargissement culturel interdisciplinaire.

MOTS-CLÉS

Didactique, interdisciplinarité, épistémologie, culture, littérature musique comparées, plan de cours

ABSTRACT

At the collegial level, literature professors face the challenge of competence and culture's complementarity. This project is designed to foster cultural development through the teaching of comparative literature and music based on a problem-solving approach. However, there is no theory of instruction that lends itself to the establishment of such interdisciplinary course *material*. This research-development intends to *develop* a didactics theory appropriate to such an approach through a theoretical component and a practical one.

To address the purpose of the research, the second chapter presents the theoretical component, which establishes a theory for teaching comparative literature and music through a conceptual analysis (Van der Maren, 2004). In this section, a *reference document* composed of three parts is developed. The first is epistemological and emphasizes certain issues regarding interdisciplinarity. Didactic in nature, the second deals with the parameters of the processes of transformation and of transpositions applied to knowledge in the context of interdisciplinary education. The third and final part is based on the two that precede it, suggesting points where elements of interdisciplinary content intersect to link literature and music.

The third chapter then describes the practical component in detail in order to develop the research product. Building on the developments of the *reference document*, this section presents the three product specification documents: the knowledge specifications, the pedagogical specifications and the media specifications, according to a research-development methodology proposed Loiselle et Harvey (2009). These documents lead to the concrete realization of the research product: a sample outline for a comparative literature and music course. This outline is divided into three phases: 1) a presentation of general content regarding literature and music to differentiate the two arts, 2) an exploration of interdisciplinary links from *sounds, vowels and consonants* to the *space and temporality of the story*, and 3) a written work that requires students to delve into a final comparative literature and music assignment based on concrete and complete literary works. Completing this methodological chapter is an examination of the conditions related to the evaluation of this research-development by a panel of third-party expert respondents for the purpose of

discussing the results obtained. This panel of experts includes a university professor, a college-level researcher and an educational consultant at the college level.

According to the experts' assessment, this research-development exhibits a high degree of relevance and innovation from a theoretical perspective. It addresses the lack of an interdisciplinary theory of instruction in comparative literature and music. Moreover, from the practical perspective, the sample outline has proved to be functional, consultable, adaptable and transferable, and it may be used as an example for any institutional course outline template or for teaching sequences aimed at interdisciplinary cultural development.

KEY WORDS

Didactics, interdisciplinarity, epistemology, comparative literature and music, course outline

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ.....	i
ABSTRACT.....	iii
TABLE DES MATIÈRES.....	v
Liste des tableaux.....	xi
Liste des figures.....	xii
Liste des sigles et abréviations.....	xiii
DÉDICACE.....	xiv
REMERCIEMENTS.....	xv
AVANT-PROPOS et NOTA BENE GLOSSAIRE.....	xvi
EXERGUE.....	xvii

CHAPITRE UN : PROBLÉMATIQUE. Transmission culturelle et formation générale collégiale.....	1
1. Contexte général : la <i>Société des connaissances</i>	2
1.1 La réforme de trois ordres d'enseignement : brève rétrospective.....	3
1.2 L'approche par compétences et la culture au collégial : de paradoxe à défi.....	5
2. Contexte particulier d'enseignement : un défi de complémentarité.....	6
2.1 Un problème de définition de la culture dans la formation générale.....	7
2.2 Un problème de transmission culturelle : les trois compétences du cursus.....	8
2.3 Un problème de mesure évaluative explicite des contenus culturels au collégial..	9
2.4 Un problème de contrat didactique : l' <i>Épreuve uniforme de français</i>	10
3. Contexte spécifique de recherche : un problème de transmission culturelle.....	13
3.1 Le rôle de passeur : un modèle mentorale de culture.....	14
3.2 Le modèle mentorale de culture : insérer quoi et élargir comment ?.....	14
3.2.1 Proposer des moyens pédagogiques par l'approche interdisciplinaire...	15
3.2.2 Théorie didactique à développer et pertinence sociale.....	16
3.2.2.1 Culture générale et pertinence sociale.....	16
3.2.2.2 Apport scientifique et pertinence sociale.....	17
3.3 Question spécifique de recherche.....	18
3.3.1 Objectif de la recherche : volet théorique.....	18
3.3.1.1 Trois sous-objectifs de recherche.....	18
3.3.2 Objet de recherche : volet pratique.....	19
3.3.2.1 Objet de recherche et pertinence sociale.....	19
3.4 Caractéristiques de la recherche.....	20
4. Conclusion.....	21

CHAPITRE DEUX : CADRE THÉORIQUE considéré comme RÉFÉRENTIEL.	
Fondements épistémologiques, didactiques et interdisciplinaires d'une didactique de littérature et musique comparées.....	22
Partie I- Fondements épistémologiques.....	25
1. Circonscription des savoirs et des disciplines.....	25
1.1 Antiquité : les fondements disciplinaires	25
1.2 Moyen Âge et Renaissance : une perpétuation.....	26
1.3 XVII ^e siècle : une bifurcation.....	26
1.4 XVIII ^e siècle : utopie et unification.....	26
1.5 XIX ^e siècle : positivisme et disciplinarisation.....	26
1.6 XX ^e siècle et XXI ^e siècle : hyperspécialisation, décloisonnement et intégration	27
2. Différences et ressemblances des avatars de la disciplinarité	28
2.1 Définition de la disciplinarité.....	28
2.2 Définitions de la pluridisciplinarité (ou multidisciplinarité)	29
2.3 Définitions de l'interdisciplinarité	31
2.4 Définition de la transdisciplinarité	33
2.5 Démarcation entre interdisciplinarité et transdisciplinarité	34
2.5.1 Premier plan : lien approche-objet.....	34
2.5.2 Deuxième plan : l'intégration des savoirs.....	35
3. Limites et avantages de l'interdisciplinarité et de la transdisciplinarité.....	36
3.1 Deux difficultés épistémologiques des liens à établir	37
3.2 Avantages et limites de l'interdisciplinarité	38
3.3 Limites et avantages de la transdisciplinarité.....	39
3.3.1 Transdisciplinarité : deux obstacles.....	39
3.3.2 Avantage de la transdisciplinarité : d'invariant à transduction.....	40
4. Enseignement de la littérature et de la musique comparée par interdisciplinarité.....	42
4.1 Justification épistémologique interdisciplinaire générale : un point de vue systémique.....	43
5. Conclusion de la partie I.....	45
Partie II- Fondements didactiques.....	46
1. De la pédagogie à la didactique.....	46
2. La transposition didactique.....	47
2.1 Didactisation et axiologisation	48
2.1.1 La didactisation.....	49
2.1.2 L'axiologisation.....	49
2.2 Transposition didactique et transmission	50
2.2.1 Transmission, pratiques sociales de référence et arbitraire.....	50
2.2.2 Arbitraire et transposition didactique externe et interne.....	51
2.2.3 Transmission, homogénéisation et linéarisation	53
3. Le contrat didactique et l'enseignable.....	54
3.1 L'implicite et l'explicite du «contrat».....	54
3.2 La dévolution du contrat didactique.....	55
3.3 Contrat didactique et jeu didactique.....	56
4. Jeu didactique et médiation.....	57

4.1 Médiation, médiateur et discours du maître.....	58
4.2 Jeu didactique, médiation et évaluation interdisciplinaire.....	59
5. Discussion pratique : développement d'une intervention didactique.....	61
5.1 Littérature, littérarité et linéarisation.....	62
5.2 Musique, musicalité et discours.....	62
5.3 La pensée diagrammatique	63
5.4 Le tertium comparationis	64
5.5 Un exemple de séquence didactique concrète : Goethe, Dukas, Disney	65
Partie III- Fondements interdisciplinaires.....	68
1. La littérature et la musique : deux champs disciplinaires distincts.....	68
1.1 Premier écueil didactique: l'objet à définir par ses relations : le concept d' isosystème	69
1.2 Deuxième écueil didactique: <i>de fragment à isosystème : de discipline à indiscipline</i>	70
2. Littérature et musique : définitions, composantes, finalités.....	71
2.1 Définition de la littérature	72
2.1.1 Composantes de la littérature sur le plan de l'objet : les genres.....	72
2.1.1.1 Récit et poésie : deux genres à distinguer ?.....	73
2.1.2 Composantes de la littérature sur le plan de la réception.....	74
2.2 Finalité de la littérature.....	75
2.3 Définition de la musique	75
2.3.1 Composantes de la musique sur le plan de l'objet : les formes.....	76
2.3.2 Composantes de la musique sur le plan de la réception.....	76
2.4 Finalité de la musique	77
3. Quels points de rencontre choisir entre les deux arts ?	77
3.1 Origines des liens entre littérature et musique	78
3.1.1 Antiquité.....	78
3.1.2 Monde chrétien	78
3.1.3 Lumière et romantisme	79
3.1.4 Musique moderne, contemporaine, renouveau baroque et postmodernité.....	79
3.2 Balises épistémologiques de points de rencontre «indisciplinaires»	80
3.2.1 Pôle spéculatif, 1 ^{er} aspect: points de rencontre thématiques.....	82
3.2.2 Pôle spéculatif, 2 ^e aspect: points de rencontres biographiques.....	83
3.2.3 Pôle génératif, 1 ^{er} aspect : points de rencontres structuraux.....	84
3.2.4 Pôle génératif, 2 ^e aspect : points de rencontres unitaires.....	85
3.3 Points de rencontres : conclusion.....	87
4. Pôles intégrateurs, transposition didactique et contenus disciplinaires.....	87
4.1 Délimiter les contenus disciplinaires en délimitant les corpus.....	88
4.2 Formuler de façon cohérente les objectifs pédagogiques.....	89
4.3 Éviter l'éparpillement conceptuel et un traitement superficiel	90
5. Conclusion du Référentiel.....	93

CHAPITRE TROIS : MÉTHODOLOGIE. Exemple de réalisation d'un plan de cours organiquement lié au Référentiel.....	95
1. Recherche développement	98
1.1 Critères de recherche : scientificité, validités interne et externe, fiabilité.....	98
1.2 Définition de notre recherche, enjeux spécifiques et applicabilité.....	99
1.2.1 Spécificités des trois devis méthodologiques	101
2. Posture épistémologique et inférences méthodologiques.....	101
2.1 Posture épistémologique	101
2.2 Discussion des trois devis méthodologiques : trois inférences.....	103
2.2.1 Première inférence: herméneutique, heuristique et fonction symbolique	104
2.2.2 Deuxième inférence : sémiose, isosystème et paradigme de la complexité.....	105
2.2.3 Troisième inférence : isosystèmes comme fragments et comme corpus	107
3. De méthodologie à méthode : les trois devis et l'objet de recherche.....	110
3.1 Devis des connaissances.....	111
3.1.1 Devis des connaissances : interdisciplinarité ?.....	111
3.1.1.1 Devis des connaissances: la compétence <i>Apprécier</i>	113
3.1.1.2 Devis des connaissances: la matière	114
3.2 Devis pédagogique	116
3.2.1 Devis pédagogique, phase 1 : contenus généraux.....	117
3.2.2 Devis pédagogique, phase 2 : contenus particuliers.....	118
3.2.3 Devis pédagogique, phase 3 : contenus spécifiques.....	120
3.2.4 Légitimité du devis pédagogique.....	121
3.3 Devis médiatique	123
3.3.1 Description de l'extrait.....	125
3.3.1.1 Description des composantes : le gabarit de plan de cours....	125
3.3.1.2 Description de l'objet et de son format : le gabarit synoptique.....	127
3.4 Présentation de l'objet de recherche (plan de cours)	130
4. Évaluation de la recherche.....	130
4.1 Évaluation de la recherche : deux écueils.....	132
4.2 Répondants tiers	134
4.2.1 Évaluation par expertise professionnelle.....	134
4.2.2 Présentation de l'expert 1.....	136
4.2.3 Présentation de l'expert 2	136
4.2.4 Présentation de l'expert 3	137
4.3 Conclusion de la section évaluation.....	138
5. Présentation du <i>Guide d'évaluation</i>	138
5.1 <i>Guide d'évaluation</i> destiné aux experts.....	138
6. Recours à des experts: considérations éthiques.....	140
7. Amélioration de l'objet de recherche.....	141
8. Conclusion du chapitre de méthodologie.....	141

CHAPITRE QUATRE : RÉSULTATS. Démarche évaluative et limites de la	
recherche.....	142
Partie I- Résultats.....	145
1. Discussions des réponses des experts.....	145
1.1 Fondements épistémologiques : question 1.....	145
1.2 Fondements épistémologiques : question 2.....	146
1.3 Fondements épistémologiques : question 3.....	148
1.4 Fondements didactiques : question 4.....	150
1.5 Fondements didactiques : question 5.....	153
1.6 Fondements didactiques : question 6.....	154
1.7 Fondements interdisciplinaires : question 7.....	156
1.8 Fondements interdisciplinaires : question 8.....	157
1.9 Fondements interdisciplinaires : question 9.....	160
1.10 Questions sur la méthodologie : question 10.....	162
1.11 Questions sur la méthodologie : question 11.....	165
1.12 Questions sur la méthodologie : question 12.....	167
1.13 Questions sur le prototype : question 13.....	170
1.14 Questions sur le prototype : question 14.....	173
1.15 Questions sur le prototype : question 15.....	176
1.16 Questions sur le prototype : question 16.....	178
1.17 Questions sur le prototype : question 17.....	180
1.18 Questions sur la cohérence d'ensemble de la recherche : question 18.....	182
1.19 Questions sur la cohérence d'ensemble de la recherche : question 19.....	183
1.20 Questions sur la cohérence d'ensemble de la recherche : question 20.....	184
2. Bilan des discussions.....	185
Partie II- Limites et questions restées en suspens.....	188
1. Limites épistémologiques : liées au chercheur.....	188
2. Limites disciplinaires : liées à la cueillette des données.....	189
3. Limites de scientificité: liées à l'objet de recherche (le plan de cours).....	189
4. Limites de l'applicabilité des résultats : liées à l'aspect pédagogique.....	190
5. Limites liées au questionnaire.....	191
CONCLUSION. APPORTS ET PERSPECTIVES.....	194
1. Rappel: visées de la recherche, objectif, sous-objets et objet.....	195
2. Apports théoriques et retombées : pertinence sociale.....	196
2.1 Retombées théoriques : apports à l'avancement des connaissances.....	197
2.2 Retombées pratiques : apports à une démarche d'élaboration de plan de cours.....	198
3. Perspectives de recherches.....	201
3.1 Perspectives théoriques à partir des limites épistémologiques liées au chercheur.....	202
3.2 Perspectives didactiques à partir des limites liées à la cueillette de données.....	202
3.3 Perspectives pratiques à partir des limites de scientificité liées au plan de cours.....	203
3.4 Perspectives pédagogiques à partir des limites de l'applicabilité des résultats.....	205
4. Conclusion.....	205

RÉFÉRENCES.....	206
ANNEXES.....	238
ANNEXE 1 : Tableau I. Discours officiels et remarques sur le Forum de 2004.....	239
ANNEXE 2 : Tableau II. Comparaison des différentes définitions du concept de compétences.....	240
ANNEXE 3 : Tableau III. Synthèse des trois compétences.....	241
ANNEXE 4 : Mise en place d'une pragmatique	242
ANNEXE 5 : Le Diagramme en musique : le diagramme de Young	243
ANNEXE 6 : <i>Le Banquet</i> de Platon : harmonie universelle et musique.....	244
ANNEXE 7 : Le mythe d'Orphée.....	245
ANNEXE 8 : <i>Correspondances</i> de Baudelaire.....	246
ANNEXE 9 : <i>César Birotteau</i> de Balzac.....	247
ANNEXE 10 : Rhétorique, musique, littérature.....	248
ANNEXE 11 : <i>Les Voyelles, Un Coup de dés</i>	249
ANNEXE 12 : Descriptif du cours <i>Initiation à la paralittérature</i>	251
ANNEXE 13 : Cadre de référence des cours complémentaires.....	253
ANNEXE 14 : Gabarit synoptique	256
ANNEXE 15 : Gabarit de plan de cours par compétence.....	257
ANNEXE 16 : Première version de l'exemple de plan de cours.....	265
ANNEXE 17 : <i>Guide d'évaluation</i> destiné aux experts.....	275
ANNEXE 18 : Questionnaire et réponses de l'expert 1.....	300
ANNEXE 19 : Questionnaire et réponses de l'expert 2	314
ANNEXE 20 : Questionnaire et réponses de l'expert 3	327
ANNEXE 21 : Exemple de <i>Tertium comparationis</i> relatif à la séquence didactique du point 5.5 du Référentiel.....	347
ANNEXE 22 : Exemple d'approche par «résolution de problème» relatif à l'isosystème <i>La Symphonie pastorale</i> évoqué au Référentiel. Vers une sémiologie.....	353
ANNEXE 23 : Exemples de questions intégratrices pour des examens de connaissances et des examens de lecture.....	358
ANNEXE 24 : Exemples de devoirs.....	360
ANNEXE 25 : Deuxième version de l'exemple de plan de cours	363
ANNEXE 26 : Lettre de recrutement et formulaire de consentement du CPÉR.....	373
ANNEXE 27 : Glossaire de la thèse.....	376

LISTE DES TABLEAUX

TABLEAU I. Discours officiels et remarques autour du Forum de 2004	239
TABLEAU II. Comparaison de différentes définitions du concept de compétences	240
TABLEAU III. Synthèse des trois compétences	241
TABLEAU IV. Résolution de problèmes : objectifs d'apprentissage.....	16
TABLEAU V. Récapitulatif de la section 2.1-Définition de la disciplinarité.....	29
TABLEAU VI. Récapitulatif de la section 2.2-Définitions de la pluridisciplinarité.....	31
TABLEAU VII. Récapitulatif de la section 2.3-Définitions de l'interdisciplinarité.....	33
TABLEAU VIII. Schéma des transformations didactiques des savoirs.....	49
TABLEAU IX. Canevas d'une séquence didactique transdisciplinaire	66
TABLEAU X. Récapitulatif de la section 1.2-Facteurs d'établissement du champ «indisciplinaire» d'un isosystème	71
TABLEAU XI. Comparaison des structures générales entre littérature et musique.....	80
TABLEAU XII. Comparaison des unités minimales entre littérature et musique.....	85
TABLEAU XIII. Récapitulatif des trois inférences méthodologiques	109
TABLEAU XIV. Panel d'experts et spécificités	135

LISTE DES FIGURES

FIGURE 1. Schéma conceptuel de notre problématique.....	21
FIGURE 2. Processus dialogiques entre disciplinarité et textualité.....	44
FIGURE 3. Triangle didactique	47
FIGURE 4. Schéma intégrateur des quatre étapes de la transposition didactique.....	52
FIGURE 5. Schéma conceptuel abrégé de l'enchaînement des Parties I et II du Référentiel.....	67
FIGURE 6. Schéma conceptuel de la Partie III-Fondements interdisciplinaires	92
FIGURE 7. Schéma conceptuel du chapitre 3.....	97
FIGURE 8. Filiation de nos recherches de 2 ^e et 3 ^e cycles	103
FIGURE 9. Devis ministériel domaine <i>Art et esthétique</i>	114
FIGURE 10. La compétence <i>Apprécier</i> et ses trois éléments appliqués à nos devis.....	122
FIGURE 11. Filiation noosphérique des exigences relevant de la transposition didactique externe.....	124
FIGURE 12. En-tête des pages du gabarit de plan de cours du Cégep Marie-Victorin	126

LISTE DES SIGLES ET ABRÉVIATIONS

ACFAS	Association canadienne-française pour l'avancement des sciences
AERES	Agence d'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur
APEFC	Association des professionnels de l'enseignement du français au collégial
APP	Apprentissage par projet [surtout en France]
APP	Apprentissage par problème [surtout dans le monde anglo-saxon. Trad. de <i>problem-based learning</i> , qui est une sorte de <i>project-based learning</i> , apprentissage par projet]
AQPF	Association québécoise des professeurs de français
CCDMD	Centre collégial de développement de matériel didactique
CÉFES	Centre d'études et de formation en enseignement supérieur
CÉQ	Collectif pour une éducation de qualité
CIE	Comité interdisciplinaire d'évaluation
CIPTE	Conseil interinstitutionnel pour le progrès de la technologie éducative
CIRST	Centre interuniversitaire sur la science et la technologie
CMV	Cégep Marie-Victorin
CNSMDP	Conservatoire national supérieur de musique et de danse de Paris
COBOL	Common Business Oriented Language [langage informatique]
CPÉR	Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche [Université de Montréal]
CRILCQ	Centre de recherche interuniversitaire sur la littérature et la culture québécoises
CRSH	Conseil de recherche en sciences humaines du Canada
CSÉ	Conseil supérieur de l'éducation
CST	Conseil de la science et de la technologie
DEC	Diplôme d'études collégiales
ÉUF	Épreuve uniforme de français
FÉS	Faculté des études supérieures [Université de Montréal]
GDT	Grand dictionnaire terminologique
INRP	Institut national de recherche pédagogique [France]
LIREL	Laboratoire intercollégial de recherche en enseignement de la littérature
MELS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
OCDE	Organisation de Coopération et de Développement Économiques
OICRM	Observatoire interdisciplinaire de création et de recherche en musique
OQLF	Office québécois de la langue française
PIÉA	Politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages [cégep Marie-Victorin]
PNUE	Programme des Nations Unies pour l'environnement
TIC	Technologies de l'information et des communications
TLF	Trésor de la langue française informatisé
TPE	Travaux personnels encadrés
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture
UQAM	Université du Québec à Montréal

DÉDICACE

À mes trois fils, Félix-Étienne, Pierre-Olivier et Louis-Mathieu,

pour qui les tenants, les aboutissants, et tous les aléas du calendrier de l'élaboration de cette thèse ont probablement été source d'incompréhension, d'incrédulité, voire d'angoisse...

Je leur demande pardon pour les entraves à ma paternité que cette aventure a pu entraîner au fil des années.

Qu'à tout le moins et malgré tout, ai-je pu être un modèle de ténacité et de persévérance scolaire tout au long de ce projet qui a traversé leur adolescence et leur vie de jeunes adultes.

Accomplissez-vous !

REMERCIEMENTS

Plusieurs personnes doivent être ici remerciées, sur les plans universitaire et personnel. En effet, entre la simple idée de cette recherche et son aboutissement, il s'est écoulé de très nombreuses années.

J'adresse des remerciements tout particuliers à ma directrice, madame Monique Noël-Gaudreault, qui a dès le départ cru en la valeur et en l'originalité de cette démarche. Sans son soutien indéfectible sur plus d'une décennie, à travers les hauts et les bas de nos vies personnelles et universitaires respectives, personne ne lirait ces lignes. C'est une grande partie de ma vie et de mon univers personnel qui trouve, grâce à elle, un accomplissement intellectuel et professionnel certain, depuis le mémoire jusqu'à la thèse. Qu'elle en soit sincèrement et profondément remerciée.

Dès l'étape du devis, mesdames Isabelle Montésinos-Gelet et Anne-Marie Émond ont apprécié ce projet, et leurs commentaires ont insufflé l'élan qu'il fallait pour le mener à terme. À l'étape du dépôt, madame Andrée Lessard, examinatrice externe, a accueilli ce projet favorablement, et ses commentaires ont poussé la recherche vers un plus grand achèvement. Une recherche développement théorique est par définition un terrain en friche qui peut donner la frousse. Je tiens à les remercier de leur bienveillance et de leur ouverture.

Je dois aussi mentionner les trois experts sollicités, qui ont patiemment lu et évalué les divers développements de la recherche. Sans leur jugement critique, cette thèse n'aurait pas pu être complétée. Alors que j'ai été à leur merci, c'est à mon tour de leur adresser un merci reconnaissant.

Il serait malheureux de laisser sous silence la diligence et l'écoute bienveillantes de madame Nicole Gaboury. Ni fée des dents, ni fée Clochette, elle est plutôt la bonne fée du logis, chez qui on se sent toujours chez soi, toujours entre bonnes mains, pour les petits comme pour les grands enjeux du cursus. Mille mercis.

Sur le plan personnel, je dis merci à Yukari Cousineau, cette grande musicienne, pour son soutien devant mes manques de courage aux moments les plus difficiles. Son attitude accueillante et zen, sa sagesse pragmatique qui aidait à relativiser les choses, m'ont été d'un secours certain et irremplaçable. Sans elle, le guerrier n'aurait pas repris le combat.

Mes parents doivent également être remerciés. Je ne serais pas qui je suis sans leur soutien, qui, de proche ou de loin, m'a permis de me confirmer dans mon chemin de didacticien en devenir.

Enfin, merci à mes amis Joanne, François et Lorraine, que j'ai peut-être parfois saoulés de mes jérémiades de thésard. Merci de votre amitié sincère et pérenne. Maintenant, je vous écoute, car il faut bien que je me taise.

AVANT-PROPOS

La présente recherche de 3^e cycle s'inscrit dans l'ensemble plus vaste que constituent nos études de 2^e et 3^e cycles, considérées dès le départ comme les parties A et B d'un projet AB qui s'inscrit, dans son ensemble, dans le paradigme de la complexité.

- **La partie A est constituée de notre recherche de 2^e cycle intitulée**

**La Noétique
Jalons pour une contribution
à une théorie didactique de la connaissance**

- Le premier jalon propose une modélisation systémique du sujet qui permet de formuler des applications didactiques concrètes dans l'élaboration des savoirs au cours de l'exercice de la transposition didactique.
- Le deuxième jalon permet de formuler des applications concrètes dans l'élaboration des contenus disciplinaires.
- Le troisième jalon permet de formuler des applications didactiques concrètes pour l'élaboration des contenus disciplinaires, notamment par la valorisation même de l'idée de lexiques disciplinaires.

Ces jalons, et les développements qui les sous-tendent, ont établi des bases solides permettant une élaboration légitime des avancées didactiques interdisciplinaires de notre thèse.

- **La partie B est constituée de notre recherche de 3^e cycle intitulée**

**Théorie et pratique didactiques:
Création d'un plan de cours interdisciplinaire
de littérature et musique comparées au collégial**

NOTA BENE : GLOSSAIRE

Dans la présente recherche, les mots suivis d'un astérisque renvoient au *Glossaire*, p. 376.

Literature is the orchestration of platitudes.

Thornton Wilder,
dramaturge américain,
trois fois récipiendaire du Pulitzer

CHAPITRE UN

PROBLÉMATIQUE

**transmission culturelle
et formation générale collégiale**

1. Contexte général : la *Société des connaissances*

Étendre la culture à la masse, c'est donner un coup de masse dans la culture.
François Hertel

De façon très générale, au Québec et dans le monde, les réformes scolaires des décennies des années 1990-2010 s'inscrivent dans un contexte de grande effervescence face à l'avènement du numérique. D'un côté, on voit émerger très largement dans les médias la peur millénariste de catastrophes liées au «bogue de l'an 2000», que ce soit en matière d'économie mondiale (Schmitt-Grohé et Ribe, 1999), ou d'impact sociaux. En France, certains chercheurs en appellent aux plus hautes instances, comme au ministre de l'Éducation nationale, afin de prévenir des catastrophes (Colonna, 1997). D'un autre côté, cette présence du numérique nourrit dans le monde de l'éducation un sentiment d'urgence, d'une part, par le besoin d'une adéquation à la rapidité de son émergence, et, d'autre part, par l'idée que cette technologie ouvre des perspectives inédites. En effet, souvent décrite par la métaphore de «l'autoroute de l'information», on dit qu'elle est le fait de « machines [qui] vont remodeler la civilisation» alors que «l'éducation est sans aucun doute un domaine où les structures traditionnelles se désagrègent» (Lynch, 1997, p. 303 et 315). Cette idée d'autoroute est soutenue par un fort battage médiatique, et, en Europe, la *Déclaration de Bologne* de 1999 sur l'enseignement supérieur dans l'espace européen résulte d'un consensus entre 29 ministres de l'éducation qui déclarent vouloir coordonner les modalités de leurs systèmes éducatifs nationaux respectifs pour « encourager la mobilité des citoyens, favoriser leur intégration sur le marché du travail européen et promouvoir le développement global de [leur] continent » (Ministère de l'Éducation nationale, de la Recherche et de la Technologie, 1999). Les signataires estiment que les universités jouent un rôle clé, notamment sur le plan du renforcement des dimensions intellectuelles, culturelles, sociales, scientifiques et technologiques menant à la construction d'une « Europe des Connaissances ».

Au Québec, au cours de la même période, des réformes sont annoncées pour les trois ordres d'enseignement (primaire, secondaire et collégial), notamment sur deux plans. Premièrement, le ministère annonce un changement majeur de paradigme éducatif, qui met en place

l'approche par compétences en parallèle avec, deuxièmement, une volonté d'intégrer les technologies de l'information et des communications (TIC). Cette effervescence autour d'une «société des connaissances» amènera dès 1996 un colloque du *Conseil interinstitutionnel pour le progrès de la technologie éducative* (CIPTÉ) au sein du 64^e congrès de l'ACFAS (Association canadienne-française pour l'avancement des sciences). On y annonce le besoin d'une «pédagogie renouvelée» «dans un horizon d'environ cinq ans» (Tanguay, 1996), soit une trentaine d'années après le dépôt du *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec* (Gouvernement du Québec, 1964-1966), appelée aussi Commission Parent.

1.1 La réforme de trois ordres d'enseignement : brève rétrospective

En ce qui concerne la réforme de l'ordre secondaire, qui a suivi chronologiquement celle de l'ordre primaire, depuis les débuts de son application en 2005 (produisant les premiers finissants en 2010), il appert que les résultats attendus ne sont pas au rendez-vous. Selon Cardin, Fallada, et Bidjang (2012, p. 21), la réforme «n'a pas vraiment passé le test de son application en salle de classe». En effet, dans une proportion qui se situe souvent au-delà des 80 %, les enseignants du secondaire ne pensent pas que la réforme a permis aux élèves de mieux apprendre, de mieux réussir, d'être plus motivés, plus outillés, plus disciplinés ou d'être plus autonomes. Or, à cet égard, Bourgeault (2010) soutient que le problème ne vient pas de la structure du système, mais du «cycle des réformes» qu'il faut arrêter. En outre, au Québec, l'urgence liée à l'implantation des TIC, évoquée supra, s'avère en fin de compte mitigée (Lefebvre et Samson, 2013), voire politiquement problématique, car «aucunement réfléchi» selon Karsenti (dans Bergeron, 2015). De plus, une étude à caractère international questionne même les impacts négatifs de la présence des TIC dans les classes (Collin, Guichon et Ntébutsé, 2015).

Quant à l'ordre collégial, on y a mis en place dès 1993, soit bien avant l'implantation au secondaire et au primaire, quatre objectifs de réforme de l'enseignement : 1) la réussite scolaire (afin de contrer le décrochage), 2) des programmes d'études adaptés aux besoins (afin de répondre aux réalités du marché du travail), 3) des responsabilités institutionnelles accrues pour les établissements avec un dispositif d'évaluation plus rigoureux (des délivrances

institutionnelles de diplômes et une *Épreuve uniforme de français* conçue et administrée par le Ministère) et, pour terminer, 4) des partenariats nouveaux et plus marqués avec d'autres institutions (notamment l'entreprise privée).

Sur le plan des programmes d'études, l'*approche par compétences* constitue ce qui est identifié comme la *réforme collégiale de 1993*. Cette réforme majeure, basée sur les nombreux apports de la psychologie cognitive survenus depuis le milieu du XX^e siècle, valorise l'opérationnalisation effective des compétences cognitives. Dans le contexte de la «société des connaissances», cette approche est vue comme réformatrice en ce qu'elle réoriente l'enseignement vers *l'aptitude à manier* cognitivement (selon telle ou telle compétence intellectuelle), plutôt que vers l'appropriation des connaissances disciplinaires comme telles. Ainsi, selon Boillot (1999), une «logique d'enseignement» a été peu à peu remplacée par une «logique d'apprentissage».

En juin 2004, après une dizaine d'années d'application de la réforme du collégial selon le paradigme* de l'approche par compétence, l'avenir des cégeps a été remis en cause pour la énième fois de leur histoire lors du *Forum sur l'avenir de l'enseignement collégial*. Ce phénomène de remise en cause est récurrent, comme le soulignera le président de la *Fédération des cégeps* en 2014 (Tremblay, 2014). Or, lors du *Forum* de 2004, selon un souhait semblable à celui de la *Déclaration de Bologne* de répondre aux «enjeux liés à la mondialisation et à l'internationalisation», le ministre d'alors, M. Pierre Reid, déclare que la donnée la plus importante est «la réussite des étudiantes et des étudiants» (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2008a) qui doit être favorisée par «l'acquisition de compétences leur permettant un accès durable au marché du travail» (MELS, 2008b).

On constate à ce moment-là une grande polarisation paradigmatique des arguments. En réaction à ces changements, on trouve un pôle «humaniste» défendu par les syndicats, le corps professoral et certains regroupements comme le *Collectif pour une éducation de qualité* (CÉQ), fondé entre autres par le philosophe Jacques Dufresne. Un chercheur comme Boutin (2004) critique l'approche par compétence qu'il qualifie d'«amalgame paradigmatique». Selon Boillot (1999), cette approche semble entraîner une certaine technicité pédagogique

paradoxale au détriment de la *finalité culturelle* de l'école. À l'opposé, on trouve un pôle «techniciste», ou instrumentalisant, soutenu par diverses instances administratives qui réclament ces changements perçus comme une nécessité face à la réalité changeante du monde du travail. À cet égard, le *Tableau I, Discours officiels et remarques autour du Forum de 2004* (voir Annexe 1, p. 239) propose une synthèse critique de ces demandes. En rétrospective, on se rend compte que ces oppositions, très connotées paradigmatiquement, sont l'expression du jeu sociologique paradoxal entre *science invoquée pour le bien commun* et *réflexe de protection de la société contre la science* (Latour, 2001).

1.2 L'approche par compétences et la culture au collégial : de paradoxe à défi

Au delà de ces débats polarisés par des paradigmes différents, l'implantation de l'approche par compétences est une réalité administrative et pédagogique. Cette implantation crée un paradoxe, puisque la recherche d'un ajustement à la «Société des Connaissances» mise en branle par la réforme semble questionner fortement la tradition humaniste et les cours de «contenus traditionnels». Ce paradoxe est sans doute dû en partie à une réaction à la «culture savante», décriée comme élitiste et comme la cause plus ou moins directe de l'échec scolaire d'élèves issus de milieux socioéconomiques défavorisés. Selon Bourgeault (2005a, p. 239), cette tendance paradoxale va jusqu'à créer un «biais» instrumentaliste qui se traduit par une culture du pédagogisme* favorisant davantage le *comment* au détriment du *quoi* et du *pourquoi*. Des chercheurs comme Dauphin (2011) affirment que «l'école devrait refuser d'assimiler la connaissance à des clins d'œil hâtifs et mercantiles au savoir culturel».

À l'ordre collégial, ce paradoxe se manifeste assez clairement dans les cours de littérature. Dugas (2008) observe que cela se traduit souvent, dans les discours officiels, par une réduction de la langue à son rôle de communication, la littérature étant vue comme porteuse d'une connotation trop disciplinaire, voire d'une connotation de sur-spécialisation induite (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2006, p.8). Dans le même ordre d'idées, le rapport Demers recommande de contrer une vision «trop étroite» de ce que devrait être la culture commune par une logique de *cours à la carte*, c'est-à-dire une «adaptation du contenu en fonction des choix de l'étudiant» (Demers, 2014, p. 131) au nom de la motivation scolaire.

Or, Bourgeault (2005b) soutient que la pratique réflexive de l'enseignement tout autant que celle de l'apprentissage exige d'aborder le *quoi* et le *pourquoi* : c'est la pratique réflexive qui permet l'arrimage d'un sens éthique à l'action, c'est-à-dire l'arrimage d'une pensée critique (le *pourquoi*, associé à la culture) au *comment* (associé à une instrumentalisation des disciplines). Il s'en suit pour l'enseignant une difficulté didactique: le défi de maintenir l'équilibre et la complémentarité entre la transmission* d'éléments culturels (le *pourquoi*), et l'atteinte des compétences prescrites (le *comment*). Sous quelle forme ce défi de complémentarité entre le *pourquoi* et le *comment* s'incarne-t-il sur le terrain de l'enseignement au collégial ?

Pour bien établir les paramètres de ce défi, nous quittons maintenant le contexte général fort polarisé de notre problématique pour examiner concrètement la *Description de la formation générale* du collégial. Une analyse critique de ce texte officiel de référence nous amènera à bien cerner les difficultés de complémentarité entre l'approche par compétences et la transmission de la culture et, par le fait même, à étayer notre problématique didactique sur les éléments objectifs particuliers à la pratique de l'enseignement de la littérature au collégial.

2. Contexte particulier d'enseignement : un défi de complémentarité

Dans le document intitulé *Description de la formation générale* du collégial du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec (MELS, 2008c), la ligne médiane entre culture et compétence n'est pas toujours très nette. Elle repose parfois sur des ambiguïtés ou des acceptions qui indiquent des conceptions différentes de la culture en éducation, parfois vue comme essentielle et parfois vue comme «valeur ajoutée». Dans notre analyse de la *Description de la formation générale*, nous relevons quatre principaux problèmes qui explicitent les paramètres de notre problématique. On trouvera d'abord (1) un problème de définition de la culture dans la formation générale selon les déclarations de principes du MELS, puis (2) un problème de transmission* des contenus culturels dans la séquence des cours de littérature. Ensuite, nous décrirons (3) un problème de mesure évaluative explicite des contenus culturels des cours de littérature au collégial. Nous examinerons, finalement, (4) un problème de rupture de contrat didactique lié à la compétence finale attendue en littérature au collégial et sanctionnée par l'*Épreuve uniforme de français* (ÉUF).

Ces quatre problèmes, qui amènent autant de questions, seront analysés afin d'explicitier comment se matérialise le défi de complémentarité entre compétence et culture (ou discipline) auquel fait face l'enseignant de la littérature au collégial.

2.1 Un problème de définition de la culture dans la formation générale

Le premier problème est celui de la définition de la culture dans la *Description de la formation générale* du collégial. On dénombre au moins 35 occurrences de la notion de culture sous divers syntagmes ou acceptions dans les textes (fonds culturel commun, culture contemporaine, culture générale, transmission de la culture, héritage culturel, etc.), sans qu'aucune définition normative n'en soit donnée. On ne trouve pas non plus de descriptif de contenus essentiels explicitant l'une ou l'autre de ces expressions. Dans l'ensemble, cette notion est présentée de façon essentiellement générale et indéfinie. Or, dans une étude commanditée par le MELS, Péloquin et Baril (2002, p. 11) donnent une définition de la culture des élèves du collégial et soulignent en même temps le rôle essentiel du professeur en matière de transposition didactique: « La culture générale est un réseau de connaissances *qu'un nouvel élève du collégial s'est construit à partir de ce qui, selon ses professeur(e)s, est digne d'être retenu dans les arts et les lettres, dans les savoirs scientifiques et techniques et parmi les événements d'hier et d'aujourd'hui*». Cette définition ne se retrouve cependant pas dans les devis ministériels.

Qui plus est, à l'instar de la notion de culture, le concept de compétence lui-même est sujet à caution sur le plan épistémologique. Comme le montre notre *Tableau II, Comparaisons des différentes définitions du concept de compétence* (voir Annexe 2, p. 240), il est tantôt considéré dans son acception professionnelle dans les programmes d'études et par les employeurs, tantôt dans son acception constructiviste dans le champ pédagogique (et parfois sur un plan cognitiviste ou comportemental), ou, encore, en vertu de sa fonction prescriptive dans les devis ministériels, car «le concept même de compétence reste une nébuleuse peu opérationnelle» (Joannaert, Barrette, Boufrahi, et Masciotra, 2004).

Malgré tout, l'élève du collégial doit recevoir un enseignement littéraire selon une séquence de cours compétentiels qui visent à lui donner des acquis culturels qui le rendront capable « de

reconnaître [et apprécier] des représentations du monde attachées à des œuvres et à des époques » (MELS, 2008c), donc de connaître des auteurs par leurs œuvres ou par la théorie des divers courants littéraires. Selon la *Description de la formation générale* du MELS, la culture – ici littéraire- doit donc être au cœur de cet enseignement à travers l’enseignement de la littérature elle-même. Ces apprentissages devraient permettre à l’élève de développer un esprit critique et une autonomie intellectuelle. Pourtant, au final, cette absence de définition formelle de la notion de culture dans la *Description de la formation générale* soulève une première question dans notre problématique: *de quelle culture s’agit-il ?*

2.2 Un problème de transmission culturelle : les trois compétences du cursus

Un deuxième problème ressort du défi de complémentarité : celui de la transmission¹ des contenus culturels. Quand on lit l’énoncé des *Objectifs des composantes de la formation générale commune*, on voit d’abord cette affirmation : « La formation générale commune assure l'accès de tous les élèves à un fonds culturel commun ». Or, ce « fonds culturel commun » n’est ni défini, comme on l’a vu, ni régulé en matière de contenus essentiels ou de savoirs minimaux.² Le *Tableau III. Synthèse des trois compétences* (voir Annexe 3, p. 241) présente une synthèse des trois premiers cours du cursus, qui permet d’identifier plus précisément les différents hiatus qui freinent la complémentarité recherchée, c’est-à-dire, du point de vue pratique, entre compétence rédactionnelle attendue dans les cours du cursus et transmission de culture supposée par l’insertion d’éléments culturels dans l’enseignement. Sur l’ensemble des critères évaluatifs compétentiels dont doivent tenir compte les enseignants, on constate une forte prépondérance des critères strictement rédactionnels dans les composantes des compétences (en général, de 14 critères sur 15, soit 93,3 %). La culture disciplinaire littéraire devient *de facto* accessoire, voire aléatoire, dans la mesure où elle est, en définitive, évacuée. Selon Roberge (2006, p. 23), «l’exercice de dissertation a pris une telle importance qu’il fait ombrage à tout ce qu’il devait intégrer et contrôler». Pour l’enseignant, cela pose un

¹ Bien que Martinand (1998) estime que le terme «transmission» n’ait qu’une valeur métaphorique au regard des mécanismes d’appropriation chez les élèves, le MELS l’emploie nommément dans la *Description de la formation générale*. Le point de vue du MELS étant forcément «noosphérique*», c’est-à-dire axiologique*, comme d’ailleurs celui de Zakhartchouk dans *Transmettre vraiment une culture à tous les élèves* (2006), c’est la raison pour laquelle nous l’utilisons dans notre recherche. Voir *Transmission* au Glossaire, p. 376.

² À cet égard, un ministre français de l’éducation a soulevé un tollé avec une «liste obligatoire de lectures» jeunesse. Il a aussi institué une norme concernant le nombre de lectures/année par niveau à partir d’un choix d’œuvres représentant «le» fonds culturel occidental, de l’Antiquité à aujourd’hui (Lang, 2003).

premier problème éthique de validation des choix culturels aux fins de transmission* : la réussite des cours (l'atteinte des compétences) doit prédominer sur la visée culturelle.

Comment alors valider dans ce contexte la *transmission** de « représentations du monde », intention nommément libellée dans les descriptions des cours de littérature (MELS, 2008c) ? En effet, à cause de cette absence, on observe un facteur de variabilité discrétionnaire, et cela soulève un second problème d'éthique professionnelle : *quoi enseigner, comment choisir* ? En fin de compte, on ne retrouve pas de norme balisant le « fonds culturel commun » dans les critères de performance de ces compétences qui sont en principe directement préparatoires à l'épreuve uniforme de français qui sanctionne l'obtention du Diplôme d'études collégiales (DEC). Cela fait surgir une deuxième question dans notre problématique : *comment cette transmission culturelle est-elle validée, tant dans sa nature que dans ses contenus* ?

2.3 Un problème de mesure évaluative explicite des contenus culturels au collégial

Un troisième aspect qui constitue un défi pour l'enseignant est celui de la place et de la mesure des contenus culturels dans les cours de littérature au collégial. Bien que la littérature soit un objet culturel en soi, et non seulement un instrument d'apprentissage de la langue ou de la pensée, le cursus* propose une séquence de trois cours dont les compétences croissent en difficulté cognitive, et dont les premiers sont préalables aux suivants.³ Mais, les composantes des compétences mises à part, cet enseignement n'est ni normé ni régulé sur le plan des contenus.

Cet apprentissage séquentiel par compétences est prescrit dans les devis ministériels et a force de loi depuis l'entrée en vigueur de la réforme de 1993. Et depuis 1998, de façon conséquente, l'obtention du diplôme d'études collégiales est sanctionnée par une *Épreuve uniforme de français* (ÉUF), émanant du Ministère et portant sur des textes littéraires.⁴ Cet « examen du Ministère » sanctionne par définition le cursus* des cours de français en lui-même *et*

³ Compétences intellectuelles telles que définies par Bloom (1975) : analyse, synthèse et évaluation. Au collégial, les cours de français 101, 102 et 103 doivent se suivre et présentent la séquence suivante en matière de compétence finale : analyse, explication et critique. En ce sens, les cours de la séquence sont, en principe, *préalables* à celui ou ceux qu'ils précèdent et, en dernier ressort, à l'Épreuve uniforme de français (ÉUF).

⁴ Cette ÉUF est parfois décriée par certaines instances qui demandent des réformes de cette réforme de 1993 parce qu'elles jugent cette épreuve « trop difficile » (notamment par le Conseil du patronat).

l'obtention du diplôme d'études collégiales (DEC). Cette épreuve permet de vérifier exclusivement la compétence terminale acquise dans le dernier cours de la séquence.

L'examen consiste, dans les faits, en une capacité rédactionnelle sans mesure explicite des contenus culturels (éminemment variables en fonction des choix départementaux, et, ultimement, des choix des enseignants). En effet, en dépit de l'absence de définition claire de la notion de culture dans la *Description de la formation générale* du collégial, on y fait état des composantes cognitives des compétences qui assurent « l'accès de tous les élèves à un fonds culturel commun » (MELS, 2008c). Le lien ici établi est pourtant immédiat entre compétences et culture. Or, à l'*Épreuve uniforme de français* (ÉUF), qui sanctionne les trois cours et l'obtention du diplôme d'études collégiales (DEC), un élève peut tout de même

récolter la note de passage sans pour autant aborder la forme ni faire de remarques qui ont trait au courant littéraire, à la littérature générale, à la politique, à l'histoire, etc. Par conséquent, il n'est pas obligatoire d'inclure des connaissances formelles ou générales à sa dissertation critique pour réussir l'Épreuve du ministère (Laflamme, 2006, p. 7).

Cette absence de norme et de mesure explicite de la culture en *cours de cursus* et en *fin de cursus* (ÉUF) soulève une troisième question au regard du défi de complémentarité entre compétence et culture: *Comment est régulée la place accordée à la culture au cœur même du cursus des cours de littérature de la formation générale si on ne la mesure pas ?*

2.4 Un problème de contrat didactique : l'Épreuve uniforme de français

De manière à présenter une dernière difficulté de transmission* culturelle en littérature au collégial, il convient maintenant de décrire brièvement l'*Épreuve uniforme de français* (ÉUF) elle-même. Cet examen sanctionne l'obtention du diplôme d'études collégiales (DEC): il s'agit pour l'élève de produire une rédaction dissertative critique d'au moins 900 mots à partir d'un choix entre trois questions portant sur des textes littéraires, dont l'administration et la correction relèvent directement du MELS. Sa réussite suppose l'obtention de la note de passage à trois critères distincts : une structure convenable, un propos pertinent et une langue correcte. L'échec à l'un de ces critères entraîne un échec à l'ÉUF, et l'élève doit se représenter à l'épreuve s'il veut la réussir et obtenir son diplôme.

Ici se trouve, sur deux plans, la quatrième pierre d'achoppement de l'acquisition d'un « fonds culturel commun »: sur le plan des apprentissages de l'élève, il y a le piège du bachotage* qui consiste à se préparer à l'examen de façon ponctuelle sans véritable intégration des savoirs, et sur un deuxième plan, on trouve sa réciproque, celle du « test coaching » (Popham, 2004), lorsqu'une telle attitude se retrouve chez l'enseignant. Effectivement, depuis la mise en place de l'ÉUF, une pléthore de manuels, de sites Internet et de centres d'aide intra-institutionnels directement liés à la réussite de l'Épreuve ont vu le jour (le site le plus connu étant sans doute <http://pages.infinit.net/berric/EUF/euf-accueil.html>). Tous proposent des *techniques* de réussite : listes de connaissances minimales requises, pièges à éviter, stratégies d'analyse des questions et de rédaction –dont souvent l'une d'elles est la stratégie d'évitement–, simulations, reprises d'anciennes ÉUF, cours de récupération en grammaire, etc.

Ces démarches sont conformes à la logique des critères d'évaluation prescrits par le MELS (*cf.* Annexe 3, p. 241), mais elles entraînent deux types de ruptures de contrat didactique (Chevallard et Johsua, 1991), c'est-à-dire ici des ruptures entre ce qui est annoncé sur le plan culturel par le MELS et ce qui est *effectivement* mesuré :

- La première rupture, à l'échelle de la relation enseignant-apprenant, est celle de la primauté de l'exercice dissertatif sur l'appréhension de la littérature. Cela réduit très souvent la lecture littéraire à un exercice de « menus exercices de repérage » (Goulet, 2000, p. 48). Par exemple, Rousseau (2006, p. 18) reconnaît faire du « test coaching » lorsqu'elle dit séparer enseignement de la littérature et préparation à l'Épreuve dans ses cours, allant jusqu'à proposer à ses élèves des stratégies de réussite non fondées sur un intérêt littéraire (thèmes ou textes, etc.), mais « sur le type de raisonnement que l'élève préfère produire » afin de réussir avec la plus grande facilité possible.
- La deuxième rupture, à l'échelle ministérielle, est celle de la primauté du quantitatif sur le qualitatif. Le Ministère tient compte des performances des élèves par collèges en nombres statistiques absolus, appelant sans cesse à la réussite du plus grand nombre (MESRS, 2015). Nous sommes en présence d'une idée proche du stakhanovisme, c'est-à-dire d'un modèle de *rentabilité*, puisqu'une émulation tacite est créée d'un trimestre à l'autre entre les collèges par rapport aux taux de réussite (voire entre les professeurs d'un même département). En outre, le MELS lui-même stipule que l'ÉUF sert à « vérifier d'abord le savoir-faire » (MELS, 2008e, p. 5) et l'ÉUF a plusieurs fois été questionnée sur le plan de ses standards depuis 1996 (Berger, 2007; Bérubé, 2009; Germain, Papineau et Séguin, 2006; Moffet, 2001).

Ces constats découlent du fait que l'ÉUF est «une réponse à la contingence» (Terrisse, 2001b), c'est-à-dire un outil pragmatique servant à évaluer concrètement et «sur le terrain» *un* savoir-faire chez les élèves, et non un outil servant à évaluer la réalisation des «prescriptions culturelles» du MELS, relativement indéfinies, comme nous l'avons vu en 2.1.

On peut percevoir dans ces réalités une forme d'abandon de l'aspect culturel inhérent à la discipline* littéraire et aux énoncés mêmes de la *Description de la formation générale du collégial* à l'égard d'un « fonds culturel commun », d'une « valeur ajoutée » : nous sommes alors en droit de nous poser une quatrième question dans la présente problématique : *En quoi l'administration de l'Épreuve uniforme de français (ÉUF) induit-elle une approche techniciste qui crée des ruptures de contrat didactique ne favorisant pas un apport culturel ?*



En bref, nous avons tenté de montrer, par notre analyse, l'absence d'une véritable ligne directrice au sujet de la culture dans le contexte compétentiel de la *Description de la formation générale* du MELS. Le défi pour l'enseignant de littérature au collégial d'assurer une complémentarité entre compétence et culture se concrétise face à quatre constats : on dénote une absence de définition claire de ce qu'est la culture, une absence de norme et de référent quant à la transmission* des contenus disciplinaires, une mesure et une régulation lacunaires de la place de la culture dans le cursus* et, finalement, une rupture de contrat didactique au sujet de l'administration de l'Épreuve uniforme de français et de sa sanction du cursus des cours de littérature.

3. Contexte spécifique de recherche: un *problème* de transmission culturelle

Par l'analyse du cadre dans lequel s'inscrit la pratique enseignante de la littérature au collégial, nous avons soulevé quatre aspects paradoxaux de la problématique de l'application de l'approche par compétences et de la place que le MELS souhaite donner à la culture. La notion de culture n'est pas définie, et seule l'idée de *réseaux de connaissances* émerge, à partir des travaux de Péloquin et Baril (2002), mais en marge des devis du MELS.

Sur le terrain, un glissement s'opère entre le paradigme* d'une conception culturelle de l'éducation annoncée dans les devis, et un paradigme *effectif* basé sur une conception de la culture «ajustée» à une compétence, elle-même évaluée et mesurée sous forme d'une réussite rédactionnelle formelle quantifiable (l'ÉUF). En tout état de cause, la visée culturelle exprimée par le MELS devient ainsi davantage de l'ordre de l'intention que de la prescription. Pour le praticien, qui fait face aux prescriptions compétentielles ministérielles et aux déclarations sur la place que doit occuper la culture dans l'enseignement, cette situation amène la nécessité de se questionner sur ce défi d'une complémentarité entre compétence et culture, voire sur ce paradoxe: de quelle façon élargir l'éclairage culturel dans les cours de littérature ?

En effet, le défi de complémentarité entre un enseignement culturel et un enseignement compétentiel nous amène à penser qu'il est nécessaire de proposer un enseignement qui s'appuie sur des considérations pédagogiques et didactiques plus directement liées à la culture (Gohier, 2002; Simard, 2004), et également liées au *rôle intrinsèque de passeur culturel* que constitue le métier d'enseignant (Zakhartchouk, 1999, 2002). Ainsi, pour préciser notre problème de recherche, à partir principalement de l'aspect plus particulier de notre problématique lié à *la transmission culturelle dans l'enseignement* (cf. 2.2, p. 8), nous nous demandons comment élargir le spectre de l'éclairage culturel dans les cours de littérature au collégial, trop souvent soumis aux limites de l'évaluation compétentielle.

3.1 Le rôle de passeur : un modèle mentorale de culture

Dans ce contexte, il revient à l'enseignant d'assurer le rôle de *passeur culturel*, c'est-à-dire, métaphoriquement, de faire passer l'élève d'une rive à une autre, d'un élément de culture à un autre, de transmettre des *réseaux de connaissances*. À cet égard, un lien essentiel se crée entre l'enseignant et l'élève, et

comme le chercheur, l'enseignant se trouve tiraillé entre la spécialité qu'il est censé maîtriser et l'ensemble des connaissances qu'il ne cesse de convoquer. [Les savoirs enseignés proviennent de] réseaux plus complexes, où les connaissances croisent les savoirs et les savoirs la culture (Resweber, 2000, p. 103).

Vygotski (1997) a défini ce lien essentiel dans l'éducation entre le maître et l'apprenant: il s'agit du rapport de modélisation. Ce rapport apparaît particulièrement important en littérature, puisque «la lecture littéraire est en grande partie responsable de l'acquisition des processus mentaux de haut niveau par *imitation et guidage*» (Hébert, 2004, p. 605). Ce concept vygotkien de modélisation, adjoint au concept de *passeur culturel*, nous permet de voir le rapport maître-élève comme celui d'un rapport à un *modèle mentorale de culture*.

3.2 Le modèle mentorale de culture : insérer quoi et élargir comment ?

Ce rapport de l'élève à un *modèle mentorale de culture* est un rapport qui lui permet une plus grande proximité psychoaffective et esthétique avec les savoirs transmis par le professeur. Le maître de littérature transmet des savoirs qui leur sont connexes comme l'histoire des idées, voire des considérations anthropologiques ou éthiques, essentiellement toutes liées aux récits littéraires étudiés. Sans compter que «l'expérience esthétique apparaît [...] être le fondement d'une société et de la formation de ses citoyens» (Côté et Simard, 2007, p. 108). Or, puisque «élargir les connaissances [de l'élève] dans les domaines littéraire et culturel» est une intention explicite du MELS et que le problème de la transmission* culturelle, *donc de son insertion dans l'enseignement*, est une préoccupation propre au rôle de passeur culturel en tant que modèle mentorale de culture, nous nous demandons *comment* élargir le spectre de l'éclairage culturel dans les cours de littérature au collégial afin que l'enseignement de cette discipline,* outre sa valeur intrinsèque, puisse contribuer à un élargissement culturel, c'est-à-dire à la construction de réseaux de connaissances. À quels types de «résolutions de problèmes» veut-on faire travailler les étudiants (*cf. infra* section 3.2.1) ? Par quels moyens didactiques peut-on aborder ces «problèmes» (*cf. infra* section 3.2.2) ?

3.2.1 *Proposer des moyens pédagogiques par l'approche interdisciplinaire*

À l'instar de Côté et coll. (2008), nous entendons par «moyens pédagogiques» l'agencement d'objets, de savoirs et de pratiques dans une situation d'enseignement donnée afin d'atteindre un ou plusieurs buts d'apprentissage. Or, au-delà des divers moyens pédagogiques et didactiques visant à favoriser l'appréciation de la littérature elle-même (cercles littéraires, créations et jeux littéraires, présentations de romans portés à l'écran, études de pièces à l'affiche, etc.), l'un des moyens d'approfondissement et d'intégration culturels est l'approche interdisciplinaire. En effet, celle-ci favorise l'intégration des savoirs et des apprentissages chez les élèves (Lenoir, Larose et Geoffroy, 1999, p. 17), et déclenche un intérêt, notamment par l'effet de nouveauté, le caractère concret et surprenant d'une information, ainsi que le désir d'intégrer de nouvelles informations à leur schéma conceptuel mental (Cabot, 2010). En fait, l'interdisciplinarité est étroitement liée au concept d'intégration, puisqu'elle demande un réaménagement des savoirs sur les plans curriculaire, didactique et pédagogique (Lenoir et Sauvé, 1998). Qui plus est, l'apprentissage de l'élève est favorisé lorsqu'une approche interdisciplinaire met en jeu l'établissement de liens de complémentarité et d'interpénétration sous diverses perspectives (notamment celles des objets d'études, des concepts et notions, ainsi que celle des démarches d'apprentissages) (Nzey, 2001, p. 264).

Or, il est possible de mettre en lien de nombreuses formes d'expressions avec la littérature, selon les manifestations plus ou moins hétéroclites de la culture actuelle (cinéma, poésie en action, festivals vidéo, spectacles de conteurs, spectacles multimédias, chanson française, expositions, littérature hypertextuelle, etc.). Cependant, un domaine nous semble particulièrement riche sur le plan des possibilités didactiques au regard d'un « fonds culturel commun »: la présentation de la littérature dans ses liens avec d'autres arts (Munro, 1954; Souriau, 1969). En effet, par exemple, la place de la musique entre différentes versions de contes est un domaine à défricher (Gervais et Hinz, 2007). Plus particulièrement, le vaste domaine de la littérature et de la musique comparées semble très fécond, notamment en raison des trois objectifs d'apprentissage que présente la pédagogie par «résolution de problèmes »: * veiller, favoriser et comprendre* (d'après Guirard et Boudinet, 2001).

éveiller	favoriser	comprendre
par l'étude d'objets culturels [musico-littéraires] vus comme des « problèmes à résoudre » pour éveiller à une complexité*	la prise en compte de la complexité des réseaux de connaissances et en stimuler la réception	les caractéristiques de cette complexité :
		-par sa taille (le nombre et la nature des variables des deux arts)
		-en explorant le bagage de connaissances requises (disciplinaires ou interdisciplinaires)
		-par l'analyse des contraintes multiples et difficiles à satisfaire (la transposition d'un art à l'autre, c'est-à-dire d'une discipline* à l'autre)

Tableau IV. Résolution de problèmes : objectifs d'apprentissage

Les « problèmes », c'est-à-dire des objets d'enseignement interdisciplinaires, qu'ils soient d'ordres esthétique, culturel ou disciplinaire, font appel dans leur résolution à la modélisation, à l'exploration, à l'analyse, à la simplification, à des combinaisons, à de nouveaux lexiques. Autrement dit, la compréhension des « problèmes » soulevés comporte notamment un aspect herméneutique* (Côté et Simard, 2007, p. 99-100). Ces activités contribuent ainsi directement à l'élaboration de réseaux de connaissances.

3.2.2 Théorie didactique à développer et pertinence sociale

Or, bien que l'étude de la littérature et de la musique comparées fasse partie de la grande famille des études comparatistes (Polet, 1993), et bien qu'il existe plusieurs recherches théoriques comparatistes en littérature et musique (Backès, 1994; Brogniez et Piret, 2005; Brown, 1987; Célis, 1982; Escal, 1990; Harmat, 2002; Longre, 1994; Piette, 1987), la théorie *didactique interdisciplinaire* permettant l'établissement d'un tel type de *matière** interdisciplinaire entre littérature et musique est inexistante.

3.2.2.1 Culture générale et pertinence sociale

Sous l'angle de la pertinence sociale, les nouveaux réseaux de connaissances que proposerait une matière interdisciplinaire de littérature et musique comparées pourraient

sembler pointus, voire élitistes, compte tenu que certains en appellent à l'usage «d'oeuvres accessibles» dans les curriculums, notamment au collégial (Cornellier, 2006). En effet, les oeuvres «accessibles» seraient des ferments pour des développements personnels ultérieurs. On pourrait également penser, à l'instar de Baillargeon (2011), qu'un risque de perpétuation de l'imperméabilité des classes serait une conséquence sociale induite d'une homogénéisation des éléments culturels, compte tenu du risque d'une domination et de ségrégation culturelle d'une certaine bourgeoisie (Bourdieu, 1979), puisque la «culture générale ne saurait être une culture d'élite rejetant ses origines populaires» (Leroux, 2012, p. 69).

Il apparaît donc qu'une uniformisation serait un facteur nocif à une évolution saine du bagage culturel commun. Une réponse au manque de didactique de littérature et musique comparées serait un facteur culturel et scolaire mélioratif par la création de nouveaux outils théoriques permettant d'établir des ponts culturels inédits. Car, en effet, c'est la diversité des curriculums qui fait que les étudiants, de façon globale, sortent du collégial avec des bagages différents et complémentaires, sur un plan social national. C'est une question d'entropie* des savoirs et de la culture: sans diversité, la culture fige. Cependant, dans la réalité, on peut se demander à qui reviendrait la tâche de définir ce qui devrait «avoir été lu, compris et assimilé par tout bon citoyen ?» (Cayouette, 2011). Or, pour rompre avec une «pédagogie de l'admiration» (Cornellier, 2007), Baillargeon s'en remet aux spécialistes disciplinaires, ce qui dans le cas du collégial désigne directement les professeurs, dont les diplômes sont des diplômes spécialisés (Baillargeon, 2011). Il s'agit donc, en dernier ressort, d'une question d'autonomie professionnelle, et là est l'enjeu principal.

3.2.2.2 Apport scientifique et pertinence sociale

Du point de vue de la pertinence scientifique, donc sur le plan des connaissances, il y a nécessité de combler le manque de didactique interdisciplinaire. En effet, un sujet de recherche n'est jamais véritablement isolé, et d'autres chercheurs peuvent s'intéresser à nos développements (Fourez, 1992; Latour, 2001). Sur le plan scientifique, il faut en outre baliser ce champ de savoir et forger des hypothèses (Dupriez, 2010). Les connaissances produites fourniront à d'autres chercheurs des «pistes valides», et pourront permettre la production de matériel didactique (Loiselle, 2001, p. 95) dans un cadre référentiel pertinent. C'est en fonction

de cette nécessité de développer les fondements d'une *théorie didactique interdisciplinaire* qu'est formulée notre question spécifique de recherche.

3.3 Question spécifique de recherche

Cette recherche développement a donc pour objectif d'établir des passerelles didactiques entre littérature et musique afin de permettre la transmission* de réseaux de connaissances culturelles. Leur insertion dans l'enseignement, à partir d'un plan de cours type, se fera par l'identification et l'élaboration de balises menant à l'étude d'objets musico-littéraires existants et de leurs transformations dans l'univers culturel. Les réseaux de connaissances seront considérés dans leurs mouvements d'un art à l'autre, d'une époque à l'autre, ou d'une culture à l'autre, c'est-à-dire de façon transdisciplinaire, transhistorique ou transculturelle. Pour toutes ces raisons, nous discuterons des principes et des pratiques à privilégier pour développer un plan de cours cohérent et fondé théoriquement. Cela nous amène à formuler notre question spécifique de recherche :

Quels seraient les fondements d'une théorie didactique interdisciplinaire permettant l'élaboration d'un plan de cours type d'enseignement de la littérature et de la musique comparées au collégial afin de favoriser la construction de réseaux de connaissances chez les élèves ?

3.3.1 Objectif de la recherche : volet théorique

La présente recherche prend donc la forme d'une recherche développement dont l'objectif principal découle immédiatement de notre question de recherche et en constitue le volet théorique :

développer les fondements d'une théorie didactique interdisciplinaire permettant d'élaborer un plan de cours collégial de littérature et musique comparées.

3.3.1.1 Trois sous-objectifs de recherche

À notre connaissance, il n'existe ni cadre théorique ni exemple formel appliqué qui permettent de répondre adéquatement et avec scientificité à notre objectif de recherche. Afin d'y parvenir, nous devons nécessairement et préalablement développer un cadre théorique qui nous servira de référentiel, afin que notre plan de cours type soit fondé théoriquement. Conséquemment, notre référentiel doit développer :

- des fondements épistémologiques,

- des fondements didactiques
- des fondements interdisciplinaires.

Ces trois sous-objectifs, qui constituent autant de développements, sont interreliés et sont *préalables* à la réalisation de notre objet de recherche comme tel, un plan de cours type. Ces démarches de développements ont donc une fonction interprétative (herméneutique*) par le recours à «des textes traitant du même sujet mais dans divers champs d’investigation» que le chercheur doit interpréter et reconstruire, et une fonction prédictive (heuristique) qui amène le chercheur «à produire un nouveau savoir, à inventer de nouveaux liens entre les théories, entre les modèles ou à l’intérieur des modèles, à formuler de nouveaux concepts, à créer de nouveaux modèles» (Sorin, 2003).

3.3.2 *Objet de recherche : volet pratique*

Ainsi, une fois les fondements théoriques développés dans notre référentiel, il s’agira de montrer comment ce savoir théorique didactique peut être utilisé de façon pratique. Cette partie constitue le volet pratique de notre recherche. Cet **exemple d’applicabilité**, pouvant analogiquement correspondre à un «rapport de recherche», sera actualisé par notre objet de recherche (ou *extrant*⁵) :

un exemple de plan de cours collégial fondé théoriquement et visant le développement des connaissances littéraires et musicales.

3.3.2.1 *Objet de recherche et pertinence sociale*

Cette partie pratique trouvera sa pertinence sociale par l’ancrage dans le réel de nos développements théoriques. De ce fait, notre objet de recherche devra nécessairement tenir compte des divers gabarits institutionnels et du devis ministériel valides au moment de la rédaction de notre devis de recherche. Bien que, d’une part, les gabarits utilisés relèvent d’une institution en particulier, et que, d’autre part, les divers devis institutionnels et ministériels puissent être relativement éphémères au gré de réformes nationales ou locales, il n’en demeure pas moins que notre exemple pourra servir de modèle à des praticiens, en fonction du milieu dans lequel ils travaillent (Lessard-Hébert, Goyette, et Boutin, 1995, p. 87), ou servir à des fins de généralisation pour «faire sens ailleurs» (Mukamurera, Lacourse et Couturier, 2006, p. 129).

⁵ La visée d’une recherche développement appliquée est appelée généralement «objet pédagogique» (Van der Maren, 2004, p. 179), mais est appelée «extrant» par Loisel et Harvey (2007, p. 55) en tant que *produit* d’une démarche de développement (*cf.* input/output). Nous retiendrons «extrant» dans notre méthodologie.

3.4 Caractéristiques de la recherche

Habituellement, une recherche développement en éducation propose la réalisation d'un objet de recherche concret (séquence didactique, grille d'analyse, maquette, observation, etc.), à partir d'un cadre théorique conventionnellement issu d'une recension d'éléments conceptuels préexistants. Or, dans le milieu des sciences de l'éducation, une forme de malaise est ressentie «quant au statut de la recherche théorique, à sa scientificité et à l'admissibilité de ses propositions» (Gohier, 1998, p. 267). En effet, ce type de recherche à caractère spéculatif, outre le fait de soulever des doutes quant à son applicabilité (Sorin, 2003), rencontre souvent des difficultés de recevabilité particulières par son recours à des disciplines contributives interprété comme une dépendance induite des sciences de l'éducation: il en résulterait un discours simplifié ou alors un jargon jugé hermétique (Van der Maren, 2004).

Notre recherche développement a pourtant comme caractéristique principale de proposer un savoir didactique nouveau dont «le caractère scientifique [...] peut être fondé sur sa valeur heuristique, c'est-à-dire sur le fait qu'il permet l'extension d'une problématique, [et] la constitution d'un champ nouveau d'hypothèses» (Association des enseignants et chercheurs en sciences de l'éducation, 1993, p. 41). Qui plus est, notre recherche prend la forme d'une recherche développement *double*, c'est-à-dire qu'elle propose des développements à la fois théoriques *et* pratiques. En effet, en plus de viser la réalisation d'un objet de recherche didactique concret (un exemple), nous devons également développer notre cadre théorique lui-même en élaborant les outils théoriques comme autant de passerelles didactiques entre littérature et musique afin de remédier au manque théorique didactique en ce domaine. À terme, l'ensemble de notre recherche doctorale permettra:

- de développer les fondements théoriques et épistémologiques préalables d'une didactique de la littérature et de la musique comparées (chapitre deux ou *référentiel*);
- de proposer une méthodologie organiquement liée au référentiel (chapitre trois);
- de réaliser notre objet de recherche (extrait) de façon cohérente et justifiée (chapitre trois).

Le schéma suivant illustre l'ensemble du processus établi dans la problématique de notre recherche développement :

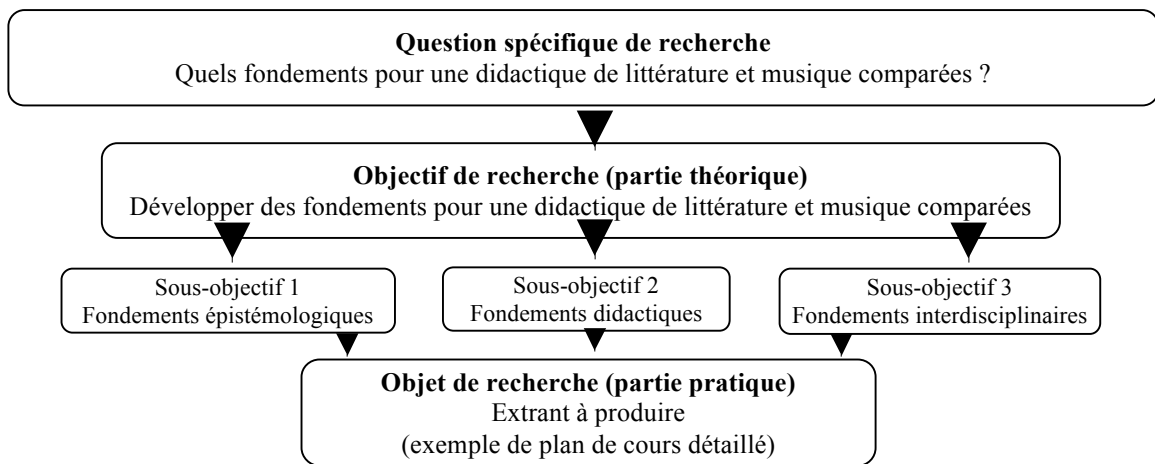


Figure 1. Schéma conceptuel de notre problématique

Cette recherche de troisième cycle s’appuie en bonne partie sur notre recherche de deuxième cycle qui s’inscrit dans le paradigme de la complexité*, et qui est considérée comme préalable à la présente recherche (Lafleur, 2007). Nous nous permettons donc de rappeler, au besoin, dans quelques courtes autocitations au cours de la thèse, certains éléments de notre mémoire.

4. Conclusion

En bref, afin de pallier le manque de théorie didactique interdisciplinaire et d’atteindre les sous-objectifs théoriques de recherche schématisés dans la **Figure 1** ci-dessus, le prochain chapitre présente les développements que nous proposons dans notre cadre théorique (référentiel). Nous y développons les balises théoriques nécessaires à l’encadrement méthodologique de la construction de notre objet de recherche comme tel (extrait : plan de cours détaillé fondé théoriquement). C’est ce que nous verrons dans les parties épistémologique, didactique et interdisciplinaire constituant le chapitre suivant, parties sur lesquelles s’appuie ensuite notre chapitre trois qui explicite la méthodologie de l’élaboration du plan de cours.

CHAPITRE DEUX

CADRE THÉORIQUE

considéré comme

RÉFÉRENTIEL

**fondements épistémologiques, didactiques et interdisciplinaires
d'une didactique de littérature et musique comparées**

Au moment de notre inscription au deuxième cycle, nous avons déjà une bonne idée de ce que serait la teneur générale de notre recherche doctorale, ne fût-elle que par l'intérêt bien personnel que nous portons aux liens entre littérature et musique. Le présent chapitre vise donc à développer les fondements théoriques d'une didactique de la littérature et de la musique comparées, et, à bien des égards, notre maîtrise nous a permis d'élaborer un *cadre théorique* préalable, d'une portée qui s'étend bien au-delà de ce qui était prévu au départ, mais dont les jalons d'une théorie de la connaissance ont été un facteur de développement significatif pour une thèse de type recherche développement en didactique interdisciplinaire. Afin de justifier et d'assurer la cohérence du présent chapitre, nous avons donc tenu compte des éléments de notre maîtrise considérée comme *cadre théorique* préalable. Le lecteur pardonnera l'intégration d'un petit nombre d'autocitations de notre mémoire effectuées en guise de rappel lorsque nous l'avons jugé opportun

Bien que les expressions *cadre théorique*, *cadre conceptuel* ou *cadre de référence* soient généralement considérées comme synonymes, à l'instar de Loisel et Harvey (2009), nous préférons nommer cette partie de la recherche *Référentiel* en vertu du fait que les développements théoriques eux-mêmes (*cf.* les trois parties du présent Chapitre 2) se rattachent obligatoirement à un cadre de références épistémologiques (*cf.* notre mémoire de maîtrise) dans lequel nous ancrons notre recherche. Par ailleurs, sur le strict plan de la didactique de la littérature et de la musique comparées, les textes théoriques sont, à notre connaissance, inexistantes. Nous avons dû puiser dans les grandes théorisations et classifications des recherches comparatistes afin d'établir des fondements propices aux développements visés (notamment Backès (1994), Brown (1987), Célis (1982), Cupers (1988), Escal (1990), Faivre Dupaigne (2003), Longre (1994), Munro (1954), Piette (1987), Ruwet (1972), Sabatier (1995), Schaeffer (1966), Schneider (1934), Souriau (1969)).

Au chapitre précédent, nous avons mis en relief un défi de complémentarité entre deux paradigmes* dans l'enseignement de la littérature au collégial, notamment par la description de quatre aspects fondamentaux de cette formation. Notre Référentiel nous servira en quelque sorte d'étalon à travers une méthodologie qui lui est organiquement liée.

Quant à l'organisation du présent chapitre, assez vite, il nous est apparu manifeste que nous devons respecter le principe de l'entonnoir, métaphore d'une méthode allant du général au particulier. C'est la raison pour laquelle nous avons ordonné notre Référentiel de la façon suivante :

- nous trouvons en premier la *Partie I — Fondements épistémologiques*, qui fait ressortir les enjeux épistémologiques de la **disciplinarité**, dont nous devons connaître les balises. **Dans cette partie, nous clarifions des fondements épistémologiques liés au concept de disciplinarité, ce qui nous permet ensuite de développer des notions comme la transduction et l'indisciplinarité sur lesquelles s'appuiera la partie suivante.**
- nous traitons ensuite, dans la *Partie II — Fondements didactiques*, des paramètres de la **transposition didactique**, puisqu'elle concerne les processus de transformations des savoirs disciplinaires. **Après avoir présenté une synthèse des différents concepts fondateurs, nous identifions et développons l'idée de médiation avec les concepts de pensée diagrammatique et de tertium comparationis sur lesquels s'appuiera la troisième et dernière partie.**
- enfin, la *Partie III (Partie III — Fondements interdisciplinaires)*, basée sur les deux parties précédentes, vient clore par le détail, en montrant les **balises d'arrimage interdisciplinaires des contenus** qu'on peut établir entre littérature et musique pour l'établissement d'une *matière* propre à la réalisation de notre objet de recherche, un exemple de plan de cours. Nous y proposons notamment le concept d'**isosystème**.

Bien entendu, dans cet enchaînement épistémologie/didactique/balises d'arrimage interdisciplinaires, des ponts sont apparus entre les trois parties, et un travail récursif nous a permis de souligner les liens conceptuels entre elles. Ce travail récursif a été pour nous un travail de reprecisions qui a été source, croyons-nous, de certains développements conceptuels et d'une consolidation de la cohérence d'ensemble.

Partie I — Fondements épistémologiques

*Dieu mit au centre du jardin l'arbre de la vie,
et l'arbre qui donne la connaissance de ce qui est bon ou mauvais.*

Genèse 2:9

1. Circonscription des savoirs et des disciplines

Le désir de connaître le réel dans son ensemble est limité par la capacité humaine d'appréhension empirique de ce même réel. Or, les disciplines ont connu un essor fulgurant au cours du XX^e siècle, de telle sorte que les savoirs sont maintenant circonscrits de façon hyperspécialisée. L'hyperspécialisation toujours croissante depuis le milieu du XX^e siècle, doublée de l'émergence du paradigme de la complexité* depuis 1970, a provoqué de grands courants de réflexion sur les limites mêmes des disciplines et sur les liens interdisciplinaires. C'est notamment l'Université américaine qui a favorisé un tel essor. Vers 1960, déjà, l'Université américaine était qualifiée par certains de *Multiversity*⁶ (Kesteman, 2004). Paradoxalement, cela a entraîné un foisonnement de disciplines* propre à susciter une volonté d'intégration chez certains chercheurs.

Tout le problème du savoir et des disciplines* est lié à cette antinomie composée du couple désir-capacité. C'est dans ce contexte qu'il convient de rappeler très brièvement l'histoire de l'avènement des disciplines pour bien comprendre les multiples acceptions et chevauchements des mots *interdisciplinarité* et *transdisciplinarité*, vocables par ailleurs plurivoques.

1.1 Antiquité : les fondements disciplinaires

Chez les Grecs de l'Antiquité, où se trouvent les racines de la rationalité occidentale, l'ensemble des savoirs se développent à travers les disciplines philosophiques et les sept branches des arts libéraux (métaphore de l'arbre de la connaissance : la recherche de l'Un dans le Multiple qui renvoie au *Parménide* de Platon): à savoir le *quadrivium* (l'arithmétique, la géométrie, l'astronomie, la musique) et le *trivium* (la rhétorique, la grammaire et la dialectique) (Kesteman, 2004, p. 97). Chez les Latins, étymologiquement, le mot *disciplina* signifie : *action d'apprendre, matière d'enseignement, science, système philosophique*.

⁶ Voir *Université* au Glossaire, p. 376.

1.2 Moyen Âge et Renaissance : une perpétuation

Repris à l'époque médiévale, le terme «discipline» était présent dans l'institution universitaire pour décrire les mêmes réalités selon une logique fixiste de perpétuation. Le monde à connaître était vu comme une totalité, d'où le mot *université*.* Ce n'est qu'au XIV^e siècle avec Nicolas Oresme (brillant universitaire : économiste, mathématicien, physicien, astronome, philosophe, psychologue, musicologue, théologien, traducteur...) que l'acception scientifique du terme «discipline»* est attestée. Ensuite, avec l'imprimerie, les disciplines s'adaptent à la masse des livres produits ainsi qu'à leur utilisation (Lebertois, 2005).

1.3 XVII^e siècle: une bifurcation

Au XVII^e siècle, la volonté d'organiser le savoir humain devient une préoccupation continue qui s'étendra aux travaux du philosophe Bacon et à sa classification des sciences, et plus tard à ceux de Leibniz, Condorcet, Diderot et d'Alembert. Puis, Descartes et son célèbre *Discours de la méthode* de 1637 ont été particulièrement marquants sur le plan de la disciplinarisation qui consiste à «*diviser chacune des difficultés [qu'il] examinerai[t] en autant de parcelles qu'il se pourrait et qu'il serait requis pour les mieux résoudre*» (cité dans Le Moigne, 1977, p. 10). Cette méthode se heurte à plusieurs limites par sa tendance à n'envisager qu'une seule chose à la fois et à généraliser (Lapointe, 1993).

1.4 XVIII^e siècle: utopie et unification

Ensuite, au XVIII^e siècle, les Encyclopédistes anglais puis français rêvaient de réunir l'ensemble du savoir humain en livres afin que, par l'instruction «accessible» à tous, les humains deviennent plus *vertueux* et *heureux*. Dans une encyclopédie, il y aura toujours autant d'articles que d'objets considérés («équivalant» à la multiplicité du réel), et toujours autant d'articles sur un seul objet que de regards possibles sur ce même objet (points de vue disciplinaires ou paradigmatiques*).

1.5 XIX^e siècle : positivisme et disciplinarisation

Au XIX^e siècle, le modèle de l'arbre de la connaissance (ou plus justement de la représentation en arborescence) revient en force, mais selon une approche scientifique positiviste (c'est-à-dire

empirique selon le principe de causalité -voir *Objet positif* au Glossaire). C'est Comte qui, en 1828, élabore son tableau synoptique des disciplines scientifiques.

C'est également à cette époque que se fixent les deux grands modèles universitaires européens : les modèles anglais et allemand. Le modèle anglais et ses *Liberal Arts* perpétuaient à sa façon la tradition unitaire médiévale (plus doctrinaire)⁷. Le modèle allemand privilégiait l'approche par disciplines (plus empirique), et ouvrait ainsi la voix à leur prolifération (Kesteman, 2004).

1.6 XX^e siècle et XXI^e siècle : hyperspécialisation, décloisonnement et intégration

Malgré tout, au cours du XX^e siècle, les systèmes d'enseignement ont fonctionné à partir d'un cloisonnement des connaissances, au lieu de proposer une «pédagogie de la synthèse » (Gusdorf, 1964). Ainsi, la disciplinarisation, ajustée au principe cartésien de «parcellisation pour résolution» (disjoindre pour mieux comprendre) ainsi qu'au positivisme comtien*, finit par produire, par accumulation, l'effet contraire à l'effet recherché : au lieu d'éclairer, l'hyperspécialisation aveugle en tronquant la réalité (Lebertois, 2005). Dans ces conditions, on comprend que, sur le plan scolaire, la disciplinarisation constitue en soi un obstacle à une approche intégratrice (Jonnaert, Barette, Boufrahi et Masciotra, 2004). Sur le plan universitaire, elle induit un effet épistémologiquement pervers vers une recherche de validation des savoirs (mis en textes) par mesurabilité bibliométrique, plutôt qu'une recherche de leur valeur intrinsèque (Caillé, 2009) : un savoir (mis en texte) obtient sa crédibilité par le nombre de ses sources bibliographiques, plutôt que par la valeur de son propos ou de ses observations. Les esprits ainsi formés aujourd'hui ne sont capables de soulever qu'un seul aspect d'un problème, au détriment de plusieurs dimensions possibles qui relèvent de la multiplicité du réel. Ainsi, la formation scolaire et universitaire risque de ne produire que des «aveugles politiques» (Morin, 2003, p. 10), au sens large de «manque de jugement».

Pour favoriser l'intégration, les didacticiens ont proposé des pratiques interdisciplinaires, voire transdisciplinaires. Les travaux de l'OCDE (1972) et ceux de l'UNESCO (Portella, 1992) trouvent maintenant des échos pratiques dans certains programmes officiels. L'exemple

⁷ C'est-à-dire l'idée de l'arbre représentant l'unité de la connaissance humaine, tel que vu au point 1.1, p. 25.

français est probant à cet égard, notamment par la didactique de l'*apprentissage par projet* (APP) et les *travaux personnels encadrés* (TPE). L'une des consignes des TPE est notamment d'associer deux disciplines, et ces activités s'adressent à toutes les filières du lycée : lettres, sciences, sciences économiques et sociales (Vinck, 2000). Plus récemment, l'usage de ressources multimédias a été valorisé (voir l'initiative multimédia de Radio-France visant à soutenir la passation du bac en musique : <http://www.francemusique.fr/actu-musicale/revisez-le-bac-musique-2014-avec-nos-emissions-speciales-30701>). Ces avancées de décloisonnement posent le problème de nouveaux champs didactiques, champs habituellement définis par les disciplines mêmes, c'est-à-dire par la disciplinarité.

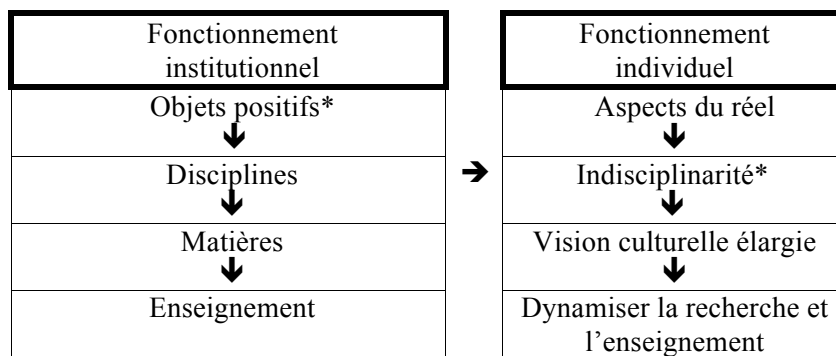
2. Différences et ressemblances des avatars de la disciplinarité

Le problème des nouveaux champs didactiques fait écho de façon immédiate à la situation «problématique» de la disciplinarisation de l'enseignement. Toutefois, des cloisonnements commencent à s'ouvrir. Edgar Morin (1977-2004, 1997, 1999, 2003) a été parmi les premiers à remettre en question épistémologiquement, sociologiquement et scolairement, cette situation «problématique», et à promouvoir la pensée complexe. À sa suite, il en a résulté un effort de définition des concepts de disciplinarité,* de pluridisciplinarité (ou multidisciplinarité), d'interdisciplinarité et de transdisciplinarité auxquels de nombreux chercheurs ont travaillé (*cf.* la section Références, p. 206). Il convient tout d'abord de bien définir ces quatre termes, fort souvent galvaudés, pour pouvoir ensuite établir des ressemblances et des différences entre eux.

2.1 Définition de la disciplinarité*

Selon l'OCDE (Apostel, Berger, Briggs et Michaud, 1972, p. 23-24), une discipline est un ensemble spécifique de connaissances qui a ses caractéristiques propres sur le plan de l'enseignement, de la formation, des mécanismes disciplinaires, des méthodes et des matières. Sur le plan scolaire, ce sont les disciplines qui chapeautent les matières enseignées (la chimie est la discipline, et tel cours de chimie en délimite une *tranche*). La disciplinarité est donc une approche par «catégorie organisationnelle» qui possède ses propres langages* et méthodes, voire ses propres théories (Morin, 1994) et elle concerne, tout au plus, un seul et même niveau de réalité (Nicolescu, 1996). Ce système catégoriel est fonction de l'objet étudié en ce que

celui-ci correspond au «morceau de la réalité que [la discipline] va décrire puis expliquer». En ce sens, une discipline scientifique, dans le contexte comtien (*cf.* 1.5, p. 26), «se définit exhaustivement par son *objet positif**» (Le Moigne, 1995, p. 15). Paradoxalement, à terme, la disciplinarisation de l'enseignement peut amener une «perte de sens» (Fourez, 1994, p. 128). Fait à noter, certains chercheurs ont proposé le concept d'indisciplinarité*, néologisme qui souligne l'aspect coercitif de la disciplinarité, et qui invite à renouer avec la dimension culturelle fondamentale de la découverte et de la création. Précisons que la littérature semble être au cœur du concept d'indisciplinarité, à la fois comme outil de connaissance et comme éthos* du chercheur (Delprat et Mazliak, 2006; Dubreuil, 2007; Loty, 2005; Rancière, 2006).



**Tableau V. Récapitulatif de la section 2.1
Définition de la disciplinarité**

2.2 Définitions de la pluridisciplinarité (ou multidisciplinarité)

Les deux mots sont considérés comme synonymes et, étymologiquement, diffèrent très peu. Très souvent, ces deux termes sont employés indifféremment. *Pluri-* est tiré du latin *plures* qui signifie «plus nombreux, plusieurs», et *multi-* est tiré du latin *multus* qui signifie «nombreux, abondant». La nuance d'acception serait donc essentiellement quantitative, mais l'usage ne nous a pas permis d'attester cette différence.

Sur le plan de la pratique professionnelle, le *Grand dictionnaire terminologique* (GDT) retient presque exactement la même définition pour les deux termes quand il est question de définir ce qu'est une *approche* de type pluri- ou multi-, et il s'appuie sur celles de l'OCDE (Apostel, Berger, Briggs et Michaud, 1972) : (1) pluri : juxtaposition de disciplines plus ou moins voisines dans les domaines de la connaissance et (2) multi : juxtaposition de disciplines diverses, parfois sans rapport apparent entre elles. On constate que, dans le cas d'une

organisation du travail, la différence entre pluri- et multi- tient au degré de juxtaposition entre les disciplines, c'est-à-dire à la nature plus ou moins commune de «l'espace *inter*». Le terme (sous la forme multi- ou pluri-) définit donc une *approche* regroupant en concertation différentes spécialités professionnelles (qui évaluent tel objet ou tel cas conjointement).

Sur le plan de la théorie pédagogique, la *pluridisciplinarité* désigne «l'étude d'un objet d'une seule et même discipline par plusieurs disciplines à la fois» (Nicolescu, 1996, p. 64-65), c'est-à-dire de savoirs organisés selon la tradition disciplinaire scientifique (Fourez, Maingain et Dufour, 2002, p. 11) ou, encore, l'enseignement simultané de sciences appartenant à des domaines différents et faisant habituellement l'objet de cours dans des établissements séparés (Office québécois de la langue française, 2009). Ce *pluri-* correspondrait donc au *cursum** scolaire. Par contre, sur le plan du *curriculum**, la *multidisciplinarité* désigne une façon de structurer des programmes scolaires variés qui proposent des disciplines qui ne sont pas jugées immédiatement voisines. Ainsi, le *cursum** est le contenant (l'ensemble, le cheminement) et le *curriculum** est le contenu (les éléments : disciplines, matières, cours). Voir l'exemple du «professeur d'histoire» en Annexe 22, p. 353.

En bref, la définition de la *pluri-* ou de la *multi-* disciplinarité est donc à la fois simple et floue, car elle relève de deux niveaux d'acceptation : une acceptation pratique et une acceptation théorique. Dans les deux cas, «une coordination des activités, soit sur le plan des programmes, soit sur le plan de la complémentarité des approches» est mise en œuvre (Giordan, 2007). Une constante demeure : plusieurs disciplines sont coordonnées et juxtaposées *pour la considération d'un seul objet* (que ce soit l'étudiant à instruire en vertu d'un programme ou un cas à évaluer dans le cadre d'une pratique professionnelle, etc.).

Sur le plan professionnel		Sur le plan pédagogique	
Approche pluri- ↓	Approche multi- ↓	Approche pluri- (type de cursus) ↓	Approche multi- (nature du curriculum) ↓
Disciplines plus ou moins voisines ↓	Disciplines diverses ↓	Étude d'un objet selon diverses disciplines OU	Élaboration de programmes réguliers avec cours «complémentaires» OU
Concertation ↘ ↙	Concertation ↘ ↙	Étude de diverses disciplines généralement non associées ↘ ↙	Élaboration de programmes multi ⁸ ↘ ↙
Évaluation de tel objet ou cas		Diplôme particulier	

**Tableau VI. Récapitulatif de la section 2.2
Définitions de la pluridisciplinarité**

2.3 Définitions de l'interdisciplinarité

L'interdisciplinarité a émergé lorsque des chercheurs ont exploré le réel «entre» les disciplines, qu'on peut appeler l'espace «inter», et ont ainsi «créé» des «nouvelles» disciplines par adjonction dans le but d'affiner une représentation à construire (ou modélisation : par exemple, l'«inter» entre la biologie et la chimie a donné la biochimie).⁹ Ces ponts «interactifs», quoique très génériques, peuvent « aller de la simple communication des idées jusqu'à l'intégration mutuelle des concepts» (Apostel, Berger, Briggs et Michaud, 1972, p. 23). Outre le fait de nommer le mécanisme de formation par adjonction d'une nouvelle discipline en délimitant un objet situé dans «l'espace *inter*» entre deux disciplines existantes, l'acception la plus courante du mot *interdisciplinarité* désigne le «débordement d'une discipline [...] de façon à chercher des ponts avec d'autres disciplines» (Robert et Garnier, 2003).

Premièrement, sur le plan théorique de l'enseignement ou de la recherche, les *inter*-actions relèvent d'une intégration intellectuelle (théorique et méthodologique), d'une collaboration menant à une nouvelle lecture de la réalité, et d'un effort de synthèse des apports disciplinaires.

⁸ À cet égard, au Canada, il existe de nombreux baccalauréats multidisciplinaires, tels le *Baccalauréat multidisciplinaire* de l'Université de Sherbrooke, le *Baccalauréat ès arts multidisciplinaire* de l'Université de Moncton, ou encore *L'École multidisciplinaire de l'image* de l'Université du Québec en Outaouais qui proposent des majeures et mineures équivalentes à un baccalauréat. Au niveau collégial, on trouve des «doubles DEC [diplôme d'études collégiales] » offerts dans les collèges (par ex. sciences et musique) ou encore des programmes inter ou multidisciplinaires comme *Histoire et civilisation*.

⁹ Notons, à titre d'exemple, que la psychoéducation a été fondée par Jeanine Guindon à l'Université de Montréal dans les années 1970, ou encore la très récente psycho-neuro-endocrino-immunologie de l'Université de Strasbourg.

Ces *inter*-actions permettent des modifications sur les plans institutionnel, curriculaire et pédagogique (Rege Colet, 2003).

Ainsi, sur le plan pratique (ou professionnel), l'approche interdisciplinaire est définissable comme l'utilisation des disciplines pour la construction de la représentation d'une situation dans un «contexte précis et pour des destinataires spécifiés » (Fourez, Maingain et Dufour, 2002, p. 11). Il n'y a plus simple juxtaposition, mais intégration de concepts résultant de «transferts des méthodes d'une discipline à l'autre» à divers degrés (degré d'application, épistémologique, ou sur le plan de la création de nouvelles connaissances disciplinaires) qui permettent, par exemple, le transfert de modélisations météorologiques au fonctionnement de la bourse (Nicolescu, 1996, p. 65-66).

Sur le strict plan pédagogique, l'approche interdisciplinaire est de mise dès qu'on voit le monde et la culture comme un enchevêtrement de systèmes, ou dès qu'on appréhende un objet de connaissance comme un système (Morin, 1977-2004). En effet, il faut «montrer aux élèves qu'une "analyse systémique d'un problème complexe nécessite une approche pluridisciplinaire"» (Urgelli, 2008, p. 118). De plus, si la «culture est un système construit socialement, protéiforme, [et] réseauté» (Lafleur, 2007, p. 47), on doit user de concepts intégrateurs pour soutenir une structure de connaissances en réseaux. Les connaissances pertinentes sont alors axiologiquement* choisies selon leur potentiel de contextualisation (Morin, 1998). Puisque l'éducation se conçoit a priori à partir d'un enseignement disciplinaire, c'est la culture de l'individu qui bénéficie de l'interdisciplinarité (Lebertois, 2005).

En bref, dans le cadre de notre recherche, la définition de l'*inter*-disciplinarité repose principalement sur les concepts de représentations à construire à partir de concepts intégrateurs (ou fédérateurs, dans Solle et Rouby, 2003). Un objet de connaissance est considéré selon les points de vue de plusieurs disciplines qui sont à intégrer en fonction d'une modélisation de l'objet à enseigner dans une perspective systémique et culturelle.

Plan théorique	Plan pratique	Plan pédagogique
Transferts disciplinaires conceptuels ↓	Transferts disciplinaires méthodologiques ↓	Culture vue comme système ↓
Effort de synthèse ↓	Intégration de concepts ↓	Choix axiologiques ↓
Nouvelle lecture de la réalité ↓	Nouvel outil disciplinaire ↓	Concepts intégrateurs ↓
Modifications curriculaires	Application professionnelle déterminée	Modélisation de l'objet à enseigner

**Tableau VII. Récapitulatif de la section 2.3
Définitions de l'interdisciplinarité**

2.4 Définition de la transdisciplinarité

C'est Piaget qui, le premier, a employé le mot *transdisciplinarité*. Il concevait la transdisciplinarité comme «une théorie générale des systèmes et des structures» (Kesteman, 2004, p. 90) «sans frontières stables entre les disciplines» (Piaget, 1972, p. 144). La recherche transdisciplinaire est ainsi radicalement distincte de la recherche disciplinaire, tout en lui étant complémentaire : alors que le disciplinaire s'intéresse à un seul niveau de réalité à la fois, le transdisciplinaire considère les interactions dynamiques de plusieurs niveaux de réalité à la fois (Nicolescu, 1996).

Au-delà d'une méthode ou d'une approche, la transdisciplinarité se définit comme une posture épistémologique par laquelle on dépasse l'interdisciplinarité pour «produire un savoir autonome d'où résultent de nouveaux objets et de nouvelles méthodes» selon une intégration des disciplines elles-mêmes (Béchillon, 1997, p. 187). Comme le préfixe «trans» l'indique, le transdisciplinaire vise ce qui est à la fois *entre* les disciplines, *à travers* les différentes disciplines, et *au-delà* de toute discipline (Nicolescu, 1996, p. 66). En fin de compte, quand on circonscrit le champ de la transdisciplinarité, on quitte le domaine du didactique au sens strict d'organisation des savoirs disciplinaires, pour privilégier une épistémologie de la compréhension (de la modélisation) plutôt que celle de l'explication (c'est-à-dire la causalité) (Le Moigne, 2001).

En bref, disciplinarité, multidisciplinarité et interdisciplinarité fonctionnent à partir de l'idée même de circonscription des savoirs, si bien que la transdisciplinarité fonctionne comme une métadiscipline (au sens de métalangage ou de méta-objets*) à la recherche d'invariants.*

2.5 Démarcation entre interdisciplinarité et transdisciplinarité

Bien que l'on puisse, à l'instar de Piaget, postuler l'interdépendance des diverses sciences (Morin, 1997), il n'en demeure pas moins qu'il existe une démarcation claire entre, d'une part, l'interdisciplinarité, et d'autre part, la transdisciplinarité. Malgré le fait que dans les deux cas, ces approches tiennent compte de plusieurs disciplines «à la fois», une démarcation existe entre elles sur deux plans : sur le plan du lien approche-objet, et sur celui de l'intégration des savoirs.

2.5.1 Premier plan : lien approche-objet

A priori, la discipline est un champ de recherche, et par le fait même, procède d'une logique d'accumulation et de classification des savoirs, ce qui favorise la concentration et la transmission* (Loty, 2005). Or, notamment à la suite de grands colloques internationaux sur le sujet de l'interdisciplinarité et du monde scolaire, tels que celui de l'OCDE (Michaud, 1972), de la Conférence intergouvernementale de Tbilissi de 1977 (Giordan, 2007), la conférence l'Institut national de recherche pédagogique - Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la science et la culture - Programme des Nations Unies pour l'environnement (INRP-UNESCO-PNUE) de 1980, puis en 1991, du *Colloque international sur l'interdisciplinarité* de l'UNESCO, il appert que le principal défi de l'interdisciplinarité est celui de l'effacement des frontières disciplinaires et, cependant, de la sauvegarde de «la rigueur de chaque discipline» (Portella, 1992, p. 15) relative à l'objet positif* à connaître (cf. 2.1, p. 28).

En ce qui concerne l'interdisciplinarité (et, a fortiori la disciplinarité et la multidisciplinarité), elle demeure donc centrée sur des objets de connaissance (objets positifs* à connaître, décrire ou enseigner). Le problème des liens interdisciplinaires en découle. Quant à la transdisciplinarité, celle-ci diffère fondamentalement par sa visée, car elle a pour objet la mise en œuvre d'une axiomatique* commune à un ensemble de disciplines (Cantin, 1999). Cette

visée passe par «le repérage et la compréhension du fonctionnement de paradigmes* structurant nos activités mentales» (Béchillon, 1997, p. 188). Autrement dit, la transdisciplinarité a pour objet la façon dont on traite les objets en jeu dans une approche interdisciplinaire : elle a pour objet les objets et leur traitement. On se retrouve alors très près des recherches de Piaget en ce qui a trait à sa volonté de trouver un sens au concept d'*abstraction réfléchissante** qu'il a lui-même proposé pour expliquer le fonctionnement de l'intelligence, concept qui est au cœur des mécanismes cognitifs de résolution de problèmes (Piaget, 1977). Il ressort que le premier plan de cette démarcation entre inter- et trans- se situe donc sur le plan de l'objet de recherche : objet positif* pour l'interdisciplinarité, et «méta-objet*» pour la transdisciplinarité (c'est-à-dire ce qui est commun à travers les disciplines).

2.5.2 Deuxième plan : l'intégration des savoirs

La problématique d'un objet positif* disciplinaire a amené Piaget, le premier, à se questionner sur la possibilité d'un savoir «trans» (cf. 2.4, p. 33). Il a cherché à savoir si les sciences constituent un «système ou une mosaïque disparate» (Piaget, 1967, p. 1149) pour comprendre notamment leur schème d'intégration chez le sujet. Piaget nomme *abstraction réfléchissante** ce qui permettrait la manipulation* et l'intégration des savoirs dans l'interdépendance des «systèmes implicatifs»¹⁰ chez le sujet (Piaget, 1967, p. 1184). L'intégration définit alors les interactions qui relient «les sujets aux objets d'apprentissage» (Jonnaert, Barette, Boufrahi et Masciotra 2004, p. 687), et, dans une grande mesure, c'est l'idée même de compréhension qui est sous-tendue ici (Lafleur, 2007, p. 55). Ce concept d'abstraction réfléchissante* est cependant flou, comme l'admettra plus tard Piaget lui-même, en précisant qu'«une notion telle que l'abstraction réfléchissante* ne saurait avoir de valeur qu'à la condition de substituer un modèle détaillé à des formules aussi vagues. Nous n'en sommes pas là» (Piaget, 1977, p. 113). Ici, le principal problème soulevé est celui de la description et de la compréhension des mécanismes d'intégration de savoirs disciplinaires distincts chez l'individu et de leurs mises en relation.* À notre connaissance, ce problème est toujours d'actualité parce que le concept

¹⁰ C'est-à-dire des sciences qui ne sont pas «causales» (au sens comtien*). Piaget oppose ainsi les savoirs reposant sur la liaison essentielle de causalité aux «savoirs implicatifs*» composés de «significations». Ces «savoirs implicatifs*» relèvent de «faits de conscience» (Piaget, 1967, p. 1181), et sont liés à la fonction symbolique* chez l'homme (cf. 5.2, p. 62). Ce concept est fondamental dans notre recherche, puisque, par définition, la littérature appartient au champ des «systèmes implicatifs» en tant que science non causale (cf. Lafleur, 2007, chap. 4), et est donc éminemment liée à l'herméneutique, à l'heuristique et la fonction symbolique (cf. section 2.2.1, p. 104).

d'*abstraction réfléchissante** (ou un équivalent) n'a pas encore été modélisé, ni formellement identifié ou défini.

La deuxième démarcation entre interdisciplinarité et transdisciplinarité se trouve sur un plan épistémologique et est induite par la différence d'objet. Alors que la discipline, selon le paradigme* explicatif «traditionnel», vise l'établissement d'un savoir supposé neutre (à propos d'un objet positif*), la transdisciplinarité est à la recherche de sens (Karli, 1997), et remet en cause l'idée d'une éducation neutre et objective. En somme, par la transdisciplinarité, l'interdisciplinarité s'est déplacée «en dehors ou au-delà des disciplines, dans la culture elle-même» (Moscovici, 1998, p. 29). Ce glissement extra-disciplinaire soulève le problème de l'intégration des savoirs entre eux. Il ressort que le deuxième plan de cette démarcation entre inter- et trans- se situe donc sur le plan de l'intégration des savoirs: savoir neutre pour l'interdisciplinarité, et «recherche de sens» pour la transdisciplinarité.

3. Limites et avantages de l'interdisciplinarité et de la transdisciplinarité

Les disciplines* existent, d'une façon générale, pour contrer l'éparpillement et le manque de rigueur afin de saisir le réel dans son ensemble, mais morceau par morceau. Malgré la métaphore antique de l'arbre duquel découle le modèle arborescent comtien (voir sections 1.1 et ss., p. 25), les chercheurs constatent le double problème des mécanismes d'intégration de savoirs disciplinaires distincts chez l'individu et de leurs mises en relation* qui consiste à comprendre l'union des branches (inter) et du tronc comme un tout (trans). Avec notamment Gusdorf (1964), on peut considérer que, depuis les cinquante dernières années, émerge une tentative de mise en place d'un nouveau modèle épistémologique, dans le but de surmonter l'antinomie médiévale, voire antique, entre l'Un et le Multiple «en l'intégrant dans le Complexe» (Kesteman, 2004, p. 100).

Après avoir évoqué les définitions des différents termes liés au concept de discipline,* nous soulignons maintenant le problème fondamental qui est celui des liens interdisciplinaires. De façon générale, que ce soit en recherche *inter-* ou en recherche *trans-*, la tentative d'établir des liens se heurte à deux difficultés épistémologiques. Ces difficultés déterminent la valeur du

résultat du point de vue du développement de la connaissance : ce sont la manipulation* des connaissances (substantif ici compris au sens strict d'opération mentale ou manipulation formelle) (Arsac, 1999; Forestier, Tiberghien et Sabatier, 1995; Vanhulle, 2002), et la déperdition des connaissances (Alvarez-Pereyre, 2003; Forquin, 1991; Sommerville, 1992).

3.1 Deux difficultés épistémologiques des liens à établir

La première difficulté, la **manipulation**, est en quelque sorte intrinsèque aux disciplines. Une discipline est un système construit dont le but est la description et l'accumulation de connaissances relatives à un objet à connaître. Ce système ne produit pas lui-même ces connaissances, et ne contient pas «les moyens immédiats de son propre dépassement» (Béchillon, 1997, p. 189), ce qui serait contradictoire (sinon ce système serait continuellement auto-invalidé). Ainsi, puisque l'intégration des savoirs est le fait de l'abstraction réfléchissante* piagétienne chez les individus, mécanisme qui est au cœur de la résolution de problèmes, les systèmes disciplinaires *fonctionnent* par manipulations*, et sont sujets à changements.

La deuxième difficulté, la **déperdition**, relève de la production de «nouveaux savoirs» dans le contexte d'une inter- ou d'une trans-disciplinarité, mais avec des concepts disciplinaires. Car, alors, la nécessité d'un langage* commun se réalise à l'aide de concepts nomades,* notion notamment théorisée dans Stengers (1987) (voir note 11, p. 39). Cette expression désigne les concepts qui migrent d'une langue à l'autre par la traduction ou d'une discipline à l'autre, notamment, en sciences sociales. Cette démarche peut s'avérer fructueuse (Dumas, 1999; Fouquet, 1993). Cependant, le risque du réductionnisme est très grand, c'est-à-dire de ramener certains contenus de connaissances à d'autres plus élémentaires, et ainsi d'évacuer la pleine valeur d'une connaissance disciplinaire (Christin, 2010). La production visée souffrirait d'un phénomène de déperdition. En effet, le concept nomade peut être vu comme un simple «opérateur de généralité» métaphorique (Girard, 1986, p. 183), sans compter qu'il n'y a pas de «lois générales des concepts nomades [ou de] norme de leur fonctionnement» (Girard, 1986, p. 193). Cependant, le concept nomade trouve toute sa valeur par les mécanismes de l'analogie*.

C'est en tenant compte de ces deux difficultés, la manipulation* et la déperdition, que nous devons établir les limites et les avantages respectifs de l'interdisciplinarité et de la transdisciplinarité.

3.2 Avantages et limites et de l'interdisciplinarité

L'idée d'interdisciplinarité est apparue en quelque sorte en réaction aux limites de l'hyperspécialisation et à la sclérose des milieux de transmission* des savoirs. Ces deux aspects font oublier le fait que l'objet disciplinaire est à la fois extrait de la multiplicité du réel et construit (Morin, 1997). Cependant, le grand paradoxe de l'interdisciplinarité, est que celle-ci « ne se conçoit qu'à partir de fortes identités disciplinaires. C'est là une condition *sine qua non* de l'actualisation de l'échange » (Séguin, 1996, p. 64). L'interdisciplinarité procède de cette tension entre besoin d'ouverture et de délimitation. Pour la recherche, cette tension présente les principaux avantages suivants, notamment sur le plan de la manipulation* :

- le dépassement de la simple accumulation des connaissances (Lebertois, 2005)
- l'accomplissement de création et de changement (Moscovici, 1998)
- l'autocritique disciplinaire au contact de disciplines différentes (Moscovici, 1998)
- la dynamisation de l'entropie* scolaire (Lafleur, 2007) «sclérosante» (Gusdorf, 1964)
- la recherche d'une unité subjective et objective des connaissances (Resweber, 2000)

Par contre, une limite fondamentale se présente, sous forme de défi, du fait de l'hyperspécialisation et de l'accroissement des connaissances en général (par accumulation et complexité). En effet, par la volonté même de faire interagir de multiples compétences disciplinaires et préalablement au travail d'intégration interdisciplinaire, les chercheurs doivent effectuer une nécessaire démarche d'analyse des discours (Darbellay, 2005), c'est-à-dire la mise en œuvre d'un appareil critique permettant de vérifier le respect des exigences disciplinaires. Or, en fait, il s'agit d'un travail d'épistémologue demandant des compétences que n'ont habituellement pas les chercheurs, puisque, par définition, l'épistémologie n'est pas leur champ de compétence. Ainsi, paradoxalement, surgissent deux autres limites relevant du

manque de rigueur, au cours de l'exercice même de l'interdisciplinarité par des chercheurs qui s'approprient sans formation adéquate des champs disciplinaires pour lesquels ils n'ont pas été formés.¹¹ Cette appropriation par défaut présente les principales limites suivantes, notamment sur le plan d'une possible déperdition :

- la perte de la pertinence disciplinaire (Alvarez-Pereyre, 2003)
- l'approximation conceptuelle et la confusion des concepts (Morin, 1994).

3.3 Limites et avantages de la transdisciplinarité

Comme nous l'avons déjà mentionné (cf. 2.4, p. 33), la transdisciplinarité est davantage une posture épistémologique qu'une méthode. Plusieurs penseurs abondent dans ce sens à divers degrés et selon diverses perspectives, dans le cadre du «paradigme de la complexité» (Andler, 2004, de Béchillon, 1994, Feyerabend, 1979, Halévy, 2005, Laszlo, 1972, 1992, Le Moigne, 1999, Lerbet, 1995, 1997, Morin, 1977-2004, 1981, Nicolescu, 1996, Prigogine, 1998, Vergnioux, 1991). Elle s'inscrit dans une épistémologie de la compréhension (Lafleur, 2007, p. 83), au point de devenir une sorte de métadiscipline à la recherche de sens.

3.3.1 Transdisciplinarité : deux obstacles

À notre connaissance, la transdisciplinarité se bute à deux obstacles majeurs. Premièrement, elle relève d'un projet global semblable à celui des Encyclopédistes du XVIII^e siècle, non pas tant sur le plan d'un total cumul, comme eux, mais sur celui de l'identification du commun au-delà de la disparité, de la découverte de l'Un dans le Multiple... Nous voilà proches de l'Utopie scientiste platonicienne des savoirs qui se «cachent» de façon ésotérique (mot pris ici comme antonyme d'*exotérique*). Cette visée globale de la transdisciplinarité semble donc a priori analogue aux propos du *Parménide* de Platon (cf. 1.1, p. 25, l'Un dans le Multiple).

Deuxièmement, cette approche se bute également à la réalité du terrain. Un misonéisme* certain des différents niveaux scolaires est nourri à l'égard de la transdisciplinarité par les limites suivantes (Giordan, 2007):

¹¹ On peut penser à certaines critiques des ouvrages de Jacquard, généticien, qui «philosophe», ou à des ouvrages de scientifiques qui tentent «d'interpréter» la nature sans se rendre compte de la très grande anthropomorphisation –quasi animiste- qui traverse leurs commentaires au-delà des faits liés à la causalité.

- elle va à l'encontre de la culture scolaire et des programmes
- elle va à l'encontre de l'organisation du temps qui suit le même schéma
- elle va à l'encontre de la formation des enseignants
- elle va à «l'encontre» de la discipline* qui fait office de seul repère stable pour établir la matière scolaire.

Ce dernier point est fondamental, car malgré les appels louables à la convergence et à la synergie (Portella, 1992, p. 15), la transdisciplinarité n'existe *que* grâce aux disciplines,* dont la nature même est d'être des catégories organisationnelles. Or, dans le cas de la transdisciplinarité, elle est la plupart du temps circonscrite à des «schèmes cognitifs qui peuvent traverser les disciplines» (Morin, 1997, p. 28), donc ne relevant pas directement du disciplinaire en soi, mais d'une autre discipline,* celle, justement et en fin de compte, de la connaissance même de ces schèmes disciplinaires et de leur mécanisme (le méta-objet* de la transdisciplinarité).

Il appert alors que la transdisciplinarité serait, en tout état de cause, une sorte de discipline cognitivo-épistémologique dans la mesure où son objet n'est pas du «réel», mais relève de modélisations du savoir et de la connaissance. L'exercer demande des capacités de réflexion épistémologique qui ne sont pas l'apanage de la majorité des chercheurs, faute de formation, et qui ne sont pas le lieu de l'école en tant que vecteur de transmission* de matière disciplinaire. Ainsi, il arrive qu'on finisse par proposer des solutions qui font de la classe et des élèves un véritable laboratoire de «chercheurs» plutôt qu'un lieu de transmission disciplinaire à des apprenants, ce qui modifie considérablement la portée de l'exercice (voir l'exemple «Mise en place d'une pragmatique» en Annexe 4, p. 242). Car il importe de ne pas oublier que pour «*trans-férer*» ou «*trans-mettre*», il faut d'abord maîtriser des concepts bien définis, eux-mêmes inscrits dans des systèmes catégoriaux disciplinaires bien définis.

3.3.2 *Avantage de la transdisciplinarité : d'invariant à transduction*

Malgré tout, on peut, de façon réaliste, penser que la transdisciplinarité possède les trois avantages suivants:

- la possibilité limitée de transférer certains concepts (malgré un risque de réductionnisme) (Morin, 1997)
- la compréhension de paradigmes* structurant nos activités mentales (Béchillon, 1997)
- l'identification de mécanismes disciplinaires et la recherche de sens (Meirieu, 2000a).
-

Dans un contexte scolaire, c'est la recherche de sens qui sera privilégié pour des raisons de motivation scolaire. Pour répondre à la recherche de sens, certains proposent en effet de viser les invariants* de la pensée humaine (Meirieu, 2000a). Or, on sait que la construction d'invariants est indissociable du langage* et de sa mise en œuvre dans l'acte de lecture et d'écoute (Vergnaud, 1985) puisque «la langue est un médiateur pour atteindre l'abstraction» (Barth, 1987, p. 58). Le concept d'invariant* soulève dans ces conditions le problème du transfert sur le plan des langages* (codes lexicaux) et des concepts fondamentaux des disciplines qui s'avèrent souvent incompatibles (Morin, 1997), comme pourraient l'apparaître, a priori, la littérature et la musique.

Or, chez l'enfant, la **transduction*** (voir le Glossaire en Annexe 27 pour une définition approfondie et des exemples) est un stade de développement qui précède le mode opératoire «adulte» hypothético-déductif. Il est à la frange entre la causalité et l'imagination (Walker et Gopnik, 2013). Dans la problématique de l'articulation du sens entre deux œuvres d'art qu'on voudrait mettre en relation* dans un enseignable, la transduction* désigne le raisonnement qui passe d'un objet de pensée singulier à un autre sans induction ou déduction (Denoyel, 1999) ou sans référence à un système catégorial. Ce mode de raisonnement fonctionne d'abord par analogie ou différence. Dans le cadre de notre recherche, la transduction définit donc le phénomène de transfert et de manipulation* qui survient d'un champ de connaissances à un autre, impliquant une transformation qui conserve un sens phénoménologique original (analogie*/invariant*), mais aussi plus particulièrement le processus de transmission* dynamique dont les textes littéraires peuvent être l'objet (critique, intertextualité, transfert interculturel) (Dolezel, 1986).

Puisque l'authenticité du sens est «imaginaire (sur le plan individuel) et idéologique (sur le plan collectif)» (Petitot, 1998 p. 96), la transduction apparaît pertinente comme vecteur didactique interdisciplinaire, malgré le risque du réductionnisme. Qui plus est, sur le strict plan disciplinaire, l'épistémologie contemporaine stipule que c'est la réduction réalisée par rapport au Réel dans l'élaboration d'un *modèle* de l'objet étudié qui donne son sens à la science en tant que démarche. La science peut en effet se définir comme une re-présentation de la réalité sous une forme dont on fait le découpage par objet et par concepts dans un but de manipulation abstraite (Hamel, 2005).

Or, puisque la transduction est, en fin de compte, un processus générateur de concepts (Maestro, 2005), cette manipulation par transduction sur des invariants* s'opère dans le langage* et sur le plan antéprédicatif* (c'est-à-dire sur le plan noétique*, cf. Lafleur, 2007, p. 89-102). Nous ajoutons que la possibilité de la transduction* implique cette existence d'invariants définie par le stock noématique* de la conscience noétique* (Lafleur, 2007, p. 97), c'est-à-dire que la transduction dans un contexte de littérature et musique comparées est possible par l'existence dans la conscience individuelle de signifiés aptes à modéliser des invariants.*

Cela justifie et entraîne épistémologiquement que l'on puisse, par exemple, utiliser la *pensée diagrammatique** et ses matérialisations schématiques dans une séquence didactique interdisciplinaire en tant que modélisation *trans-* (cf. 5.4, p. 64 sur le tertium comparationis*). La réduction interdisciplinaire ou *trans* constitue donc, quant à elle, un deuxième niveau de réduction producteur d'un savoir nouveau, donc d'un nouveau modèle imaginé.

4. Enseignement de la littérature et de la musique comparées par interdisciplinarité

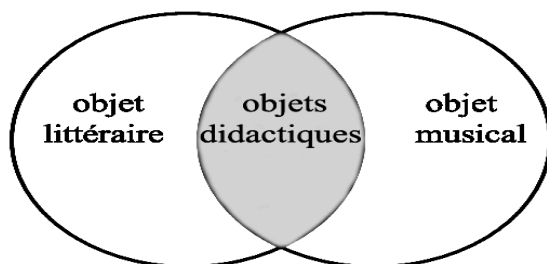
Après l'établissement des définitions de l'interdisciplinarité et de la transdisciplinarité et après en avoir précisé les avantages et inconvénients, nous quittons le champ épistémologique pour nous transposer de plain-pied dans le champ didactique de l'organisation des disciplines. Nous nous situons ici au seuil de la transposition didactique qui, en contexte scolaire, ne cherche pas à former des spécialistes, mais bien à créer de l'enseignable porteur de sens. Nous donnons au

point suivant une justification épistémologique générale à une démarche d'intégration interdisciplinaire de la littérature et de la musique.

4.1 Justification épistémologique interdisciplinaire générale : un point de vue systémique

Comme la transduction est ce qui permet «de passer du domaine de l'abstraction à celui de l'imagination et du sentiment» (Maffesoli, 1996, p. 265), il s'agit de mettre en œuvre la transduction qui, passant entre autres par l'analogie* et la pensée diagrammatique,* devient le support imaginaire d'une pensée en action de démonstration, sans être en elle-même le «problème» ou le «réel» (Schlanger, 1971). Bien que l'utilisation de concepts nomades* doive s'actualiser dans un contexte de cohérence rigoureuse (Halbwachs, 1975), un certain degré de déperdition est acceptable (Sommerville, 1992) dans la modélisation d'un enseignable *inter-*.

Globalement, à l'échelle didactique de notre recherche, l'étude de la littérature et de la musique comparées est l'étude d'un *système* à deux variables analogiques dont la représentation systémique la plus simple est diagrammatique. C'est celle du diagramme de Venn¹² :



À l'intersection interdisciplinaire, nous trouvons les objets didactiques susceptibles d'être modélisés dans une même perspective systémique à deux variables (bivariée). Les objets choisis sont considérés comme des points d'ancrage de la transposition didactique. À partir d'un objet donné pris comme point d'ancrage, la production des discours s'effectue sur deux plans: disciplinarité* et textualité. Ces plans évoluent en parallèles et en complémentarité : la disciplinarité selon des considérations épistémologiques (pluri, inter, trans), et la textualité selon des considérations «dialogiques» du déjà dit des autres discours (Todorov, 1981, p. 98), d'intertextualité (Kristeva, 1969) et de transtextualité par «transcendance textuelle» (Genette,

¹² Nous proposons plus loin, à la section 1.1 des pages 69-70, un concept identifiant la nature de ce système.

1987, p. 87). Nous rapprochons tous ces concepts de celui de transduction,* vu ici comme concept intégrateur. Tous ces processus dialogiques entre disciplinarité et textualité peuvent s'illustrer ainsi:

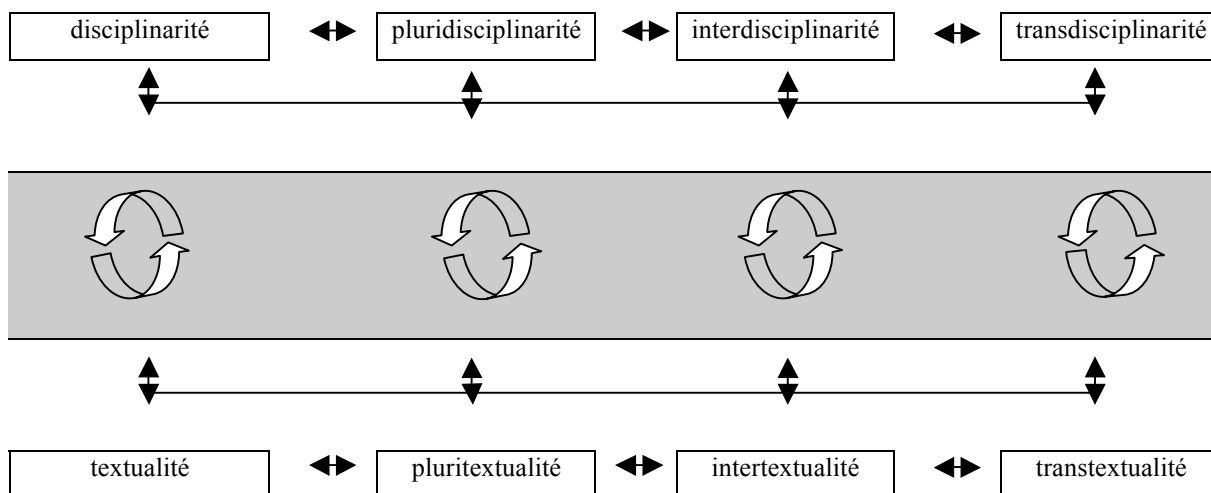


Figure 2 . Processus dialogiques entre disciplinarité et textualité
(d'après Darbellay, 2005, p. 34)

Cette mise en parallèle toute «simple» illustre *la complexité** et la multitude des rapports dialogiques qu'elle illustre. Dans notre cadre didactique, nous privilégions cette approche «complexe» parce qu'elle est productrice de savoirs «complexes» et «dialogiques», c'est-à-dire transdisciplinaires, transhistoriques et transculturels (Lafleur, 2007, p. 83).

C'est surtout la fonction dialogique inhérente à ce schéma qui retient notre attention, car elle est le vecteur de la construction didactique dans le cadre d'une transposition didactique productrice de sens. La fonction dialogique se définit comme «la visée naturelle de tout discours vivant» (Todorov, 1981, p. 98), mais nous élargissons ici au sens de dialectique caractéristique de la capacité dialogique de l'intelligence humaine sur les plans, notamment, de la symbolisation et de la communication (Vernant, 2002). Il y a donc dialogue dans la situation didactique elle-même et dialogue *entre* les disciplines à propos des objets de connaissances. Des dialogues interdisciplinaires sont donc à établir autour de points d'ancrage concrets (objets d'enseignement choisis) et dont la principale passerelle est l'analogie.* Ainsi, dans le cadre didactique qui est le nôtre, l'activité «dialogique» instaurée entre les disciplines littérature et musique, pour artificielle qu'elle soit parce que construite par la transposition didactique,

rejoint celle de l'intersubjectivité propre à Bruner (1996) traitant ainsi des objets nouveaux selon leur logique propre dans un contexte d'indisciplinarité.*



En bref, nous avons montré que les disciplines sont en fait des catégories intellectuelles qu'il peut être hasardeux de vouloir intégrer, au risque de brouiller la multiplicité du réel, ou encore, qui deviennent, par hyperspécialisation, une réduction de la réalité. Également, nous avons cerné les différences entre disciplinarité* (une catégorie), pluridisciplinarité/ multidisciplinarité (une coordination de catégories), et interdisciplinarité (une nouvelle catégorie possédant des concepts intégrés d'un point de vue systémique). C'est aux frontières des disciplines que se trouvent les concepts nomades qui permettent des dialogues interdisciplinaires. Quant à la transdisciplinarité, elle relève d'une épistémologie de la compréhension se situant au-delà des catégories disciplinaires, dans le champ des invariants* conceptuels, voire d'une axiomatique* commune. Ces différences soulèvent un problème fondamental, celui de l'intégration des savoirs (perte de pertinence, perte de sens), mais la transduction,* en tant que concept intégrateur et vecteur didactique interdisciplinaire, permet d'établir des dialogues interdisciplinaires autour de points d'ancrage concrets.

5. CONCLUSION de la partie I

Ces catégories des différents savoirs, qui forment un vaste champ culturel en eux-mêmes (c'est-à-dire un ensemble d'acquis), soulèvent, selon Fernand Dumont, le besoin d'une «épistémologie de la pertinence » (Dumont, cité dans Cantin, 1999, p. 56) quant au défi de leur interprétation. Cela nous place face au problème de la transmission* : comment organiser les savoirs afin qu'ils soient transmis adéquatement et avec ordonnancement : c'est le propos de la partie suivante de notre Référentiel qui porte sur la didactique.

Partie II — Fondements didactiques

Il y a trop de choses à comprendre en même temps.

Céline, *Voyage au bout de la nuit*

1. De la pédagogie à la didactique

La didactique, science relativement récente, est à distinguer de la pédagogie. Étymologiquement, le mot *pédagogie* est un emprunt au grec *paidagogia* : *direction, ou éducation des enfants*. Quant au terme *didactique*, il est emprunté au grec *didaktikos* : *propre à instruire*, mot dérivé du radical *didakt-* de *didaskhein* : *enseigner, désigner*. Le didacticien, au sens strict, a comme préoccupation la science de la transmission* méthodique et systématique de ce qui est propre à instruire (en le *désignant* de la bonne façon). La didactique aurait émergé de la pédagogie générale, en réaction à la trop grande attention accordée, notamment, aux questions psychopédagogiques qui avaient cours dans les sciences de l'éducation des années 1970 (Develay, 1997). En fait, elle émerge dans les années 1980 (Halté, 2008, p. 30).

Du point de vue épistémique*, le triangle pédagogique et le triangle didactique seraient pourtant une seule et même chose (Weisser, 2007a). En effet, pédagogie et didactique se préoccupent de la même réalité épistémique et les différends conceptuels ou disciplinaires entre pédagogie et didactique seraient symptomatiques des intérêts liés aux territoires institutionnels (Bertrand et Houssaye, 1995). En outre, on ne peut nier le fait de l'interdépendance de ces deux disciplines, puisqu'au final elles étudient le même objet, mais pas sur le même plan. Nous sommes en présence d'une « boucle de récursivité » entre les deux disciplines (Develay, 1997, p. 64), bien que la pédagogie apparaisse davantage comme un « corps de propos » (Hameline, 1998, p. 760) plutôt qu'un champ disciplinaire propre. Elles diffèrent principalement par leur finalité. La pédagogie a une perspective plus syncrétique et la didactique, une perspective plus analytique (Astolfi, 1997), mais avant tout disciplinaire. Sous cet angle, la didactique se définit sur trois plans :

la didactique d'une discipline est la science qui étudie [...] les phénomènes d'enseignement, les conditions de la transmission de la « culture » propre à une institution [...] et les conditions de l'acquisition des connaissances par un apprenant (Joshua et Dupin, 1993, p. 27).

Cette définition générale de la didactique en trois points correspond au modèle simple et connu du triangle didactique, composé des trois pôles apprenant-enseignant-savoirs qui illustre une situation *in situ*. Nous superposons ici les trois pôles placés aux angles (en capitales) et les trois plans de la définition placés aux droites (en italique) du triangle :

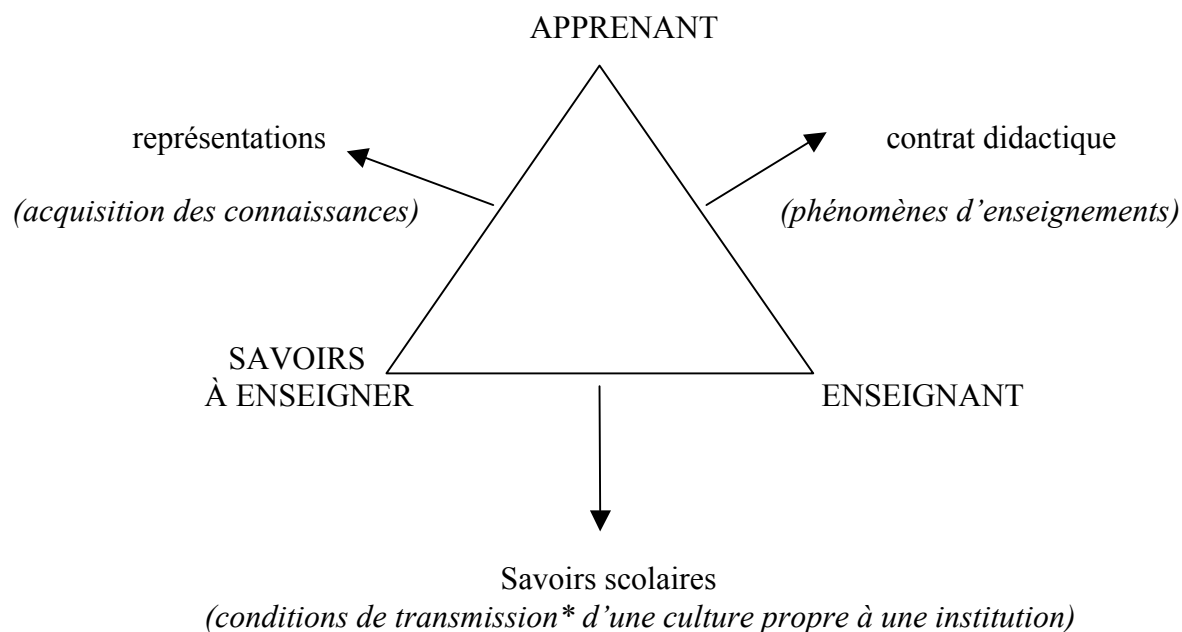


Figure 3. Triangle didactique

(d'après Develay, 1992, p. 75, Joshua et Dupin, 1993, p. 27 et Weisser, 2007a)

Ce qui est visé, c'est particulièrement la *transmission** des savoirs scolaires et leur désignation par «inscription» en «textes du savoir» (Chevallard et Johsua, 1991) qui créent des représentations. L'apprenant se trouve alors au cœur du phénomène appelé la *transposition didactique* en tant que telle.

2. La transposition didactique

Cette transmission* devient possible lorsque l'enseignant transmet des savoirs acquis «réévalués, reformulés, maîtrisés» (Lévy-Leblond, 2006, p. 13), transformés en «textes du savoir» (Chevallard et Johsua, 1991) par une transformation appelée transposition didactique. La transposition didactique renvoie donc à la *nécessaire* réorganisation des savoirs exigée par l'acte d'enseigner (Bkouche, 1999). La dénomination disciplinaire partiellement commune entre savoirs «savants» (par exemple la chimie) et savoirs «à enseigner» (par exemple le cours

de chimie) ne doit pas être confondue (Fillon, 2001, p. 17). Il y a une filiation disciplinaire certes, mais surtout pédagogique entre la «discipline académique» ou savante et la «discipline scolaire» qui, souvent, portent le même nom, au risque d'enseigner des choses «fausses» (Halbwachs, 1975). En effet, l'important est de considérer les besoins de la majorité des élèves qui ne se destinent pas *a priori* à une spécialisation (Lévy-Leblond, 2006).

Plusieurs chercheurs ont travaillé au développement de la théorie de la transposition didactique (Arsac, Chevallard, Martinand et Tiberghien, 1994 ; Caillot, 1996 ; Joshua, 1996 ; Martinand, 1994, 1995 ; Perrenoud, 1995; Raïsky, 1996). Toutefois, en dehors du champ de la didactique des mathématiques, là où se déploie la plus grande partie des travaux sur la transposition didactique, on s'aperçoit plus facilement que le modèle de la transposition didactique peut perdre de sa pertinence. Par exemple, entre les sciences du langage et l'enseignement du français langue maternelle, se trouve des ruptures conflictuelles et intéressées au sein des agents de la transposition didactique (la noosphère*) qui entraînent des inadéquations, des flous, tant sur le plan sociologique que sur le plan épistémologique, puisqu'il ne s'agit pas

de simples rapports de dépendance entre discipline-mère et didactique, mais d'un rapport de domination/absorption à travers la linguistique appliquée à l'enseignement des langues (Ropé, 1990, p. 189).

Ce qui doit demeurer central et pertinent est l'«adaptation» à un public (Martinand, 1998, p. 280), plus que l'«adéquation» épistémologique (Chevallard et Joshua, 1991) entre savoirs savants et savoirs enseignés. Dans ce contexte, la transposition didactique désigne l'ensemble des transformations opérées par la noosphère* –à tous ses niveaux-. En définitive, il s'agit d'une transposition sur deux plans des savoirs reconnus et désignés comme devant être transmis : sur le plan de la transformation (la didactisation), et sur celui des choix de transmission* qui met en jeu des valeurs (l'axiologisation*).

2.1 Didactisation et axiologisation*

Cette transformation en «textes du savoir» par la noosphère* s'effectue sur deux plans principaux qui témoignent de la double nature de la transposition didactique : un premier plan, la didactisation, celui des «contenus» eux-mêmes et un deuxième plan, l'axiologisation*, celui de la prise en compte des destinataires d'un point de vue pédagogique.

2.1.1 La didactisation

Sur un premier plan, technique, les contenus du savoir scolaire passent par cinq étapes ou transformations de didactisation qui correspondent à un travail d'opérationnalisation des savoirs tel que décrit dans le tableau suivant:

Étape 1 →	Étape 2 →	Étape 3 →	Étape 4 →	Étape 5
décontextualisation (du savoir)	dépersonnalisation (du savoir)	programmation (du savoir)	publicité (du savoir)	contrôle (des acquisitions)
<i>Caractéristique :</i> établissement de cloisonnements disciplinaires	<i>Caractéristique :</i> présentation abstraite	<i>Caractéristique :</i> intégration d'un savoir dans un programme de formation	<i>Caractéristique:</i> libellés officiels des programmes	<i>Caractéristique :</i> mesure de l'acquisition des aspects fondamentaux de la programmation
<i>Conséquence :</i> isolement des savoirs de leur contexte de production (désynchronisation)	<i>Conséquence :</i> savoir rendu public et vu comme source immuable et pérenne (dogmatisation)	<i>Conséquence :</i> ordonnancement des savoirs en concepts distincts entraînant découpage, reformulation et réorganisation (désynthétisation)	<i>Conséquence :</i> liste et diffusion	<i>Conséquence :</i> systèmes critériés de sanction des apprentissages

Tableau VIII. Schéma des transformations didactiques des savoirs

(d'après Beaugé, 2004; Chevallard, 2007; Joshua et Dupin 1993; Verret, 1975, pp. 140 ss.)

En somme, l'activité de didactisation « vise à rendre opérationnelles les situations d'apprentissage, par les choix opérés dans la logique des contenus, dans les matériels proposés, dans les tâches à effectuer, dans les consignes données, dans les critères d'évaluation » (Develay, 1995, p. 26). Ces choix techniques d'opérationnalisation sont, bien entendu, tributaires des choix des contenus liés au travail d'axiologisation.

2.1.2 L'axiologisation

Sur un deuxième plan, éthique, les contenus du savoir scolaire relèvent d'une axiologisation* qui correspond à un important travail de choix des savoirs à transmettre. Globalement, par

l'activité d'axiologisation, on « choisit des contenus recelant certaines valeurs en jeu dans les rapports de l'élève au savoir, des élèves entre eux, des élèves à l'enseignant, des savoirs au projet de la société » (Develay, 1995, p. 26). À cet égard, il importe de considérer

l'ensemble de la classe. [On commencerait par les notions les plus prégnantes, liées à l'intuition et au] fonctionnement de l'intelligence tel qu'il est à l'œuvre dans la pratique même de l'enseignement (Halbwachs, 1975, p. 20, 22 et 29).

Les savoirs sont puisés dans l'univers social qui est constitué du capital culturel (Bourdieu, 1979), des pratiques sociales de références (Martinand, 1986), des prescriptions ministérielles. Ils sont aussi puisés dans l'ensemble des savoirs objectivés*, qu'ils soient savants (Chevallard et Johsua, 1991), experts (Joshua, 1996; Tochon, 1993), explicitement universitaires (Develay, 1995, p. 17) ou issus de l'héritage culturel scolaire traditionnel lui-même (Zakhartchouk, 1999, 2002, 2006). En tout état de cause, ils résultent d'une chaîne de transpositions didactiques visant une transmission de savoirs inscrits au cœur d'un projet de société.

2.2 Transposition didactique et transmission*

Par la didactisation et l'axiologisation,* les différents milieux de la noosphère* déterminent, entretiennent et «transmettent» ce «projet de société» sous le poids des pratiques sociales de références (Martinand, 1986), et du capital culturel à transmettre (Bourdieu, 1979).

2.2.1 Transmission, pratiques sociales de référence et arbitraire

Dans ces milieux de la noosphère, de nombreux individus et personnes morales (professeurs, conseillers pédagogiques, inspecteurs, conseils d'établissement, militants pédagogiques et associations de professeurs et de parents, syndicats, commissions ministérielles, voire éditeurs scolaires et ordres professionnels) participent à l'élaboration des programmes, c'est-à-dire à des ensembles de savoirs à transmettre, et exercent une influence tout au long du processus décisionnel de transmission* dans le cadre d'une culture, d'une organisation et d'une économie propres à l'école (Chervel, 1998). En fait, les pratiques sociales de références «modulent» l'ensemble du processus de la transposition didactique (Astolfi, Darot, Ginsburger-Vogel, et Toussaint, 1997, p. 132) de la noosphère et des enseignants, et sont nécessairement elles-mêmes soumises à des valeurs et des intérêts, puisque les pédagogies sont toutes forcément axiologiques (Avanzini, 2003). Au regard de la somme des influences croisées d'actions, de conceptions de savoirs scientifiques et de convictions résultant de «principes éducatifs » liées

aux pratiques sociales de références (Houssaye 2003), il devient clair qu'on retrouve une part d'arbitraire épistémologique dans la production et la diffusion du savoir savant comme dans celle du savoir enseigné (Ferrier, 2004).

2.2.2 Arbitraire et transposition didactique externe et interne

En général, les savoirs diffusés sont admis comme *valides* par consensus de la communauté scientifique. Les conditions de production des savoirs savants font qu'ils sont soumis à divers jeux de pouvoir plus ou moins arbitraires tels que les paradigmes divergents ou convergents des chercheurs, les intérêts des groupes de recherches, les intérêts subventionnaires, les pouvoirs discrétionnaires des revues savantes, etc., voire les conditions géopolitiques et idéologiques de leur production. Sur le plan scolaire, cet arbitraire se trouve en premier lieu au niveau de la noosphère* elle-même, à l'échelle «officielle» politique ou institutionnelle: il s'agit alors de transposition didactique **externe**. L'arbitraire correspond ainsi à l'ensemble des savoirs rendus disponibles et sujets à sanction, donc au capital culturel (Bourdieu, 1979).

Dans un deuxième temps, l'arbitraire se trouve dans la pratique même des enseignants et autres intervenants directs, et il relève de leur «autonomie professionnelle»: il s'agit alors de transposition didactique **interne**. L'enseignant doit souvent décider dans l'instant. Il se fie alors à son habitus* (Perrenoud, 1996, p. 137). La transposition interne relève à ce moment de la «marge d'interprétation, voire de création des enseignants» (Perrenoud, 1998, p. 488) *in situ*, c'est-à-dire dans la classe.

Complexe, variable et soumis à l'arbitraire, l'ensemble de la chaîne de transposition didactique, peut être représenté de façon synthétique par quatre niveaux. Le schéma suivant illustre le processus de transposition didactique sous l'angle de la *transmission** :

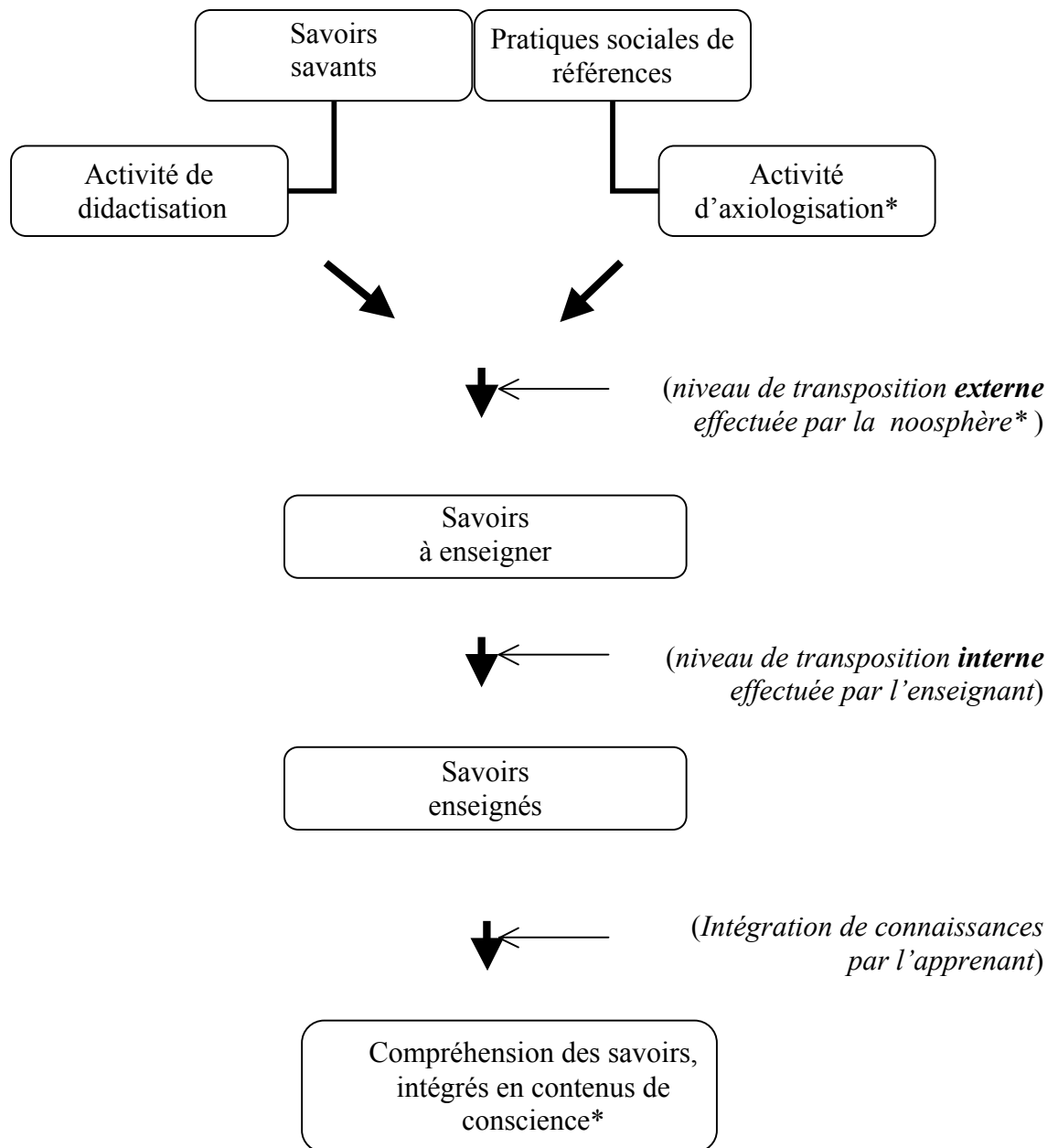


Figure 4. Schéma intégrateur des quatre étapes de la transposition didactique

©Dominique Lafleur, 2016

(d'après Astolfi et coll., 1997, p. 179; Chevallard et Johsua, 1991; Develay, 1995, p. 27; Lafleur, 2007, p. 55)

Nous avons substitué ici notre conception du dernier maillon de la chaîne de transposition, à celle proposée par Develay (1995, p. 27). À la fin de la chaîne, nous retrouvons donc la notion

de *compréhension** (Laflleur, 2007, pp. 52 ss.) plutôt que celle de «savoirs assimilés». Par la transposition didactique, il s'effectue une certaine homogénéisation des savoirs à transmettre (par les programmes, les «textes du savoir», etc.) à un ensemble social hétérogène, les élèves (Zakhartchouk, 2002, p. 89). La mise en texte des savoirs ou «textualisation» (Chevallard et Johsua, 1991, p. 58), est une «adaptation» (Martinand, 1998, p. 280) à un public cible indifférencié auprès duquel on veut assurer la compréhension d'un ensemble de savoirs. En bout de ligne, du point de vue du sujet apprenant, cette compréhension est l'aboutissement du processus d'acculturation et de construction de la signification qui devient présence au monde selon la notion de culture existentielle (Chervel, 1998; Forquin, 1989, 2001; Larose, 1991).

2.2.3 *Transmission**, *homogénéisation et linéarisation*

En ce sens, la transposition didactique n'existe que comme outil d'un vecteur, l'école, en fonction d'un public cible socialement hétérogène: les élèves. Les savoirs doivent être «homogénéisés» afin d'éviter l'anarchie intellectuelle et culturelle sur le plan national, et l'élève, a priori, doit être idéalisé comme public cible parce que, paradoxalement, ce public cible, c'est l'élève type, universel, donc idéalement vu comme *homogène* (Amossy, 2000, p. 44 ; Zakhartchouk, 2002, p. 89), c'est-à-dire comme un auditoire composé de «tout être de raison» (Amossy, 2000, p. 54). De plus, au niveau de la classe elle-même, l'homogénéisation des savoirs et leur linéarisation sont *disciplinaires* aux deux sens du terme : disciplinaires sur le plan de l'organisation des savoirs *et* disciplinaires sur le plan de la gestion de classe (Weisser, 2007a).

L'homogénéisation et la linéarisation des savoirs présentent donc un contenu à tout le moins susceptible de «transcender les limites du temps et de l'espace, et [de] convaincre un public qui dépasse de loin l'auditoire immédiat [et spécialisé] du philosophe ou de l'écrivain» (Amossy, 2000, p. 54). Cela entraîne une attitude pragmatique face à l'élève «homogène», comme par exemple, choisir entre plusieurs définitions celle qui sera la plus économique sur le plan des relations* conceptuelles à établir (Ferrier, 2004). Ce tri amène souvent une simplification et une fragmentation du savoir savant qui fait que le savoir transmis ne peut reposer sur une «éthique de la vérité» (Halbwachs, 1975, p. 22). En ce sens, *de façon absolue*, dans les savoirs savants ou dans la classe, le modèle «artificiel» est toujours plus intrinsèquement «vrai» que la

réalité elle-même, à condition qu'il soit rigoureusement cohérent (Halbwachs, 1975, p. 20-21). Cette nécessité même de la transposition didactique, de l'adaptation –technique, éthique et épistémologique-, amène à reconnaître « l'artificialité constitutive des actes didactiques» (Johsua, 1996, p. 65) qui est légitimée par le contrat didactique stipulant l'enseignable, lui-même déterminé par la didactisation et l'axiologisation.*

3. Le contrat didactique et l'enseignable

Cet enseignable, élaboré dans l'artificialité de l'acte d'enseignement –a fortiori s'il est un enseignable interdisciplinaire-, découle directement du concept de l'accord préalable. Il n'y a pas de dialogue ni de transmission possibles s'il n'y a pas d'accord préalable sur les faits et les valeurs (Reboul, 1991, p. 146). L'accord préalable, en éducation, prend forme par le contrat didactique:

le contrat didactique est l'ensemble des régulations et leurs effets, reconstruits à partir des interactions entre enseignants et élèves, issus de la situation et liés aux objets de savoirs disciplinaires mis en jeu dans cette situation (Reuter, 2007, p. 59).

Souvent, les expressions *contrat pédagogique*, *contrat didactique*, et *pédagogie du contrat* sont indifféremment employées. En effet, le mot *contrat* est plurivoque en sciences de l'éducation (Terrisse, 2001b). Ces ambiguïtés tirent leur origine en grande partie du fait de divergences paradigmatiques. Par exemple, Filloux (1986) emploie l'expression «contrat pédagogique» afin de décrire les mécanismes en jeu selon une grille psychanalytique, et Brousseau (1998) emploie l'expression «contrat didactique» afin de décrire les modalités d'évolution des rapports aux savoirs dans une situation didactique donnée.

3.1 L'implicite et l'explicite du «contrat»

Cependant, à l'instar de la double nature de la transposition didactique elle-même fondée sur la didactisation et l'axiologisation,* le contrat didactique est toujours double : il est implicite et explicite. L'aspect implicite est caractérisé par un double rapport : un rapport d'autorité et un rapport humain maître-élève (Filloux, 1986). Quant à l'aspect explicite, il est l'aspect didactique immédiat, celui de la situation didactique «clinique» *in situ* ou se situant sur «le territoire de la pratique» (Terrisse, 2001b, p. 107). L'explicite est notamment caractérisé par

tout ce qui relève, formellement ou non, de la *pédagogie du contrat* : définition des buts, des objectifs, des compétences visées, des critères de réussite, des tâches scolaires (Astolfi, Darot, Ginsburg-Vogel et Toussaint, 1997, p. 59), bref, de tout ce que contient un plan de cours détaillé (*course outline*, en anglais, et *syllabus* dans la francophonie).

On peut alors concevoir le contrat didactique double, basé sur l'implicite et l'explicite, comme «un système d'habitudes engendrant lui-même un système d'attentes» réciproques (Sensevy et Mercier, 2007, p. 19), qui créent des incertitudes. C'est de la dialectique des deux pôles *incertitude** et *connaissances* que «procède la dynamique du processus enseignement/apprentissage» (Sarrazy, 1995, p. 112), notamment par la dévolution.

3.2 La dévolution du contrat didactique

Cette dévolution est un élément important, sinon central, du contrat didactique en ce qu'elle désigne l'ensemble des moyens par lesquels le maître provoque l'engagement et la mobilisation des élèves. Une dévolution réussie apparaît notamment au cœur de l'implicite, quand la classe n'a pas conscience d'être dirigée et que, par induction, les élèves progressent vers des savoirs nouveaux (Roustan et Amade-Escot, 2003).

Pour que les élèves puissent vivre des ruptures entre *incertitude** et *connaissances*, «le rôle du maître est de les amener à assumer intellectuellement un problème qui, au départ, leur est extérieur, afin qu'ils prennent en charge les moyens conceptuels de sa résolution» (Astolfi, Darot, Ginsburg-Vogel et Toussaint, 1997, p. 61). C'est dans ce contexte que le «contrat didactique double» définit l'ensemble des processus évolutifs (temps didactiques, acteurs et milieu) d'une situation ou d'un système didactique (Schubauer-Leoni et Leutenegger, 2002, p. 238). Ces processus constituent le «jeu» propre au contrat didactique et ses règles, au double sens de jouer son rôle (implicite) et d'aspect ludique de l'apprentissage (explicite) (Brousseau, 1998). Ainsi, les élèves doivent connaître le but de l'exercice et les «caractéristiques du réel modélisé» (qui peuvent s'avérer «floues» en littérature, voire «infondées» en contexte interdisciplinaire, c'est-à-dire *a-disciplinaires*). Cependant, contrairement aux mathématiques, à partir desquelles ont d'abord été conceptualisés les concepts de transposition didactique et de jeu didactique, les modélisations littéraires et les processus de «résolution» ne sont pas

axiomatiques.* La part de l'incertitude est beaucoup plus grande, et il est préférable que la dévolution permette aux élèves de «naviguer avec une carte» (Gervais, Lemoyne, et Noël-Gaudreault, 2001).

3.3 Contrat didactique et jeu didactique

Dans une situation didactique donnée, on parle de jeu didactique pour désigner les différents rapports qui s'actualisent entre les acteurs, voire le jeu que joue le maître en assumant sa persona* de professeur (Brousseau, 1998, Chevallard, 1999). Pensé en fonction d'une approche systémique, l'analyse du jeu didactique permet de modéliser des situations d'enseignement mises en œuvre par la dévolution issue du «contrat didactique double», et de «les classer à partir des échanges entre les élèves, le professeur et le milieu» (Brousseau, 1998, p. 25). Ces situations peuvent être décrites ou modélisées par les trois descripteurs que sont la chronogénèse, la topogénèse et la mésogénèse qui correspondent respectivement, *mutatis mutandis*, aux temps didactiques, aux acteurs eux-mêmes et au milieu. Même si ces trois descripteurs peuvent être identifiés de façon linéarisée, dans la réalité, les phénomènes qu'ils décrivent sont concomitants :

1-La chronogénèse*, terme empruntée à la linguistique, décrit le jeu qui se déploie sur un axe du temps, c'est-à-dire qu'il désigne la progression des apprentissages selon diverses variables (focaliser l'attention, pointer des contradictions, susciter des dénivellations généralisantes ou spécifiantes, assurer les opérations d'ouverture et de clôture, etc.). Ces manœuvres chronogénétiques gèrent les «états successifs d'un système d'objets culturels» (Weisser, 2007a, p. 6). Leur étude permet de percevoir les «raisons du changement de jeu d'apprentissage dans la classe» (Sensevy et Mercier, 2007, p. 32).

2-La topogénèse*, terme construit sur le modèle du terme *chronogénèse*, décrit les jeux de changements de lieux (au figuré : topoï/rôles) en fonction des changements des tâches contractuelles (Sensevy et Mercier, 2007, p. 32) des joueurs –maître et élèves-, c'est-à-dire «l'évolution des positions adoptées par les élèves et leur professeur tout au long du processus d'enseignement/apprentissage» (Weisser, 2007a, p. 6). L'étude de ces lieux permet de faire ressortir le «système de places dans les interactions enseignant-enseignés» (Schubauer-Leoni et

Leutenegger, 2002, p. 238) et, éventuellement, les systèmes d'argumentation dans les échanges entre les acteurs (maître-élève, élève-élève).

3-Le troisième descripteur, la mésogénèse*, découle des deux premiers. Ce descripteur permet de décrire le travail conjoint maître-élève dans le milieu où se déploie le jeu didactique, en particulier les façons dont le professeur régule les apprentissages *in situ*, c'est-à-dire dans la classe (Sensevy et Mercier, 2007, p. 32). Ce point de vue jette un éclairage sur la création ou l'ajout de contenu didactique, c'est-à-dire l'introduction d'éléments dans le milieu (l'environnement immédiat de la classe : modifications matérielles, symboliques, langagières, bref, le contexte). L'élément moteur de cette dynamique est la recherche de sens (Halté, 2005), ou de «construction de la signification» par la compréhension (Lafleur, 2007, p. 61, et *cf.* Figure 4, p. 52). En bout de course, cette compréhension est le résultat de la mise en oeuvre des règles du jeu didactique dans le cadre de la gestion du temps (chronogénèse), des interactions entre les acteurs (topogénèse) et de la gestion des ressources du milieu (mésogénèse). Ces trois descripteurs rendent compte de la systémique maître-élève mise à l'oeuvre par le jeu didactique et ses règles qui se nomme la médiation.

4. Jeu didactique et médiation*

Au premier chef, le terme *médiation** définit sur le plan didactique l'usage de vecteurs des savoirs qui sont «au centre du discours de communication». Les vecteurs didactiques les plus évidents de ce discours sont : en tout premier lieu, 1) le plan de cours (qui est le média concret du contrat didactique explicite, et, dans le cadre de notre recherche, notre objet de recherche - notre extrant-), 2) le *cours du professeur* qui en découle, 3) le *manuel*, 4) les documents *parascolaires* (recueil d'exercices, références audiovisuelles, photocopies complémentaires, références de sites internet, etc.) (Chevallard, 2004), 5) ou encore l'usage audiovisuel de *YouTube* ou autres médias numériques aux fins de *pédagogie inversée* (Grégoire, 2012).

En effet, en plus du choix, de l'élaboration et de la coordination des textes du savoir objectivés* qu'il dispense à ses élèves, le maître fait également oeuvre de médiation par ses schèmes d'interactions verbales *in situ* (Numa-Bocage, 2007). Le maître n'est pas seulement un

simple dispensateur de connaissances, «mais agit pour être l'intermédiaire entre l'élève et les savoirs, construisant des situations et des dispositifs permettant à l'élève de surmonter les conflits psycho-socio-cognitifs propres à tout apprentissage» (Beillerot, 1998, p. 680). La séquence didactique qu'il met en place instaure un jeu *factitif*, c'est-à-dire de «faire faire» réciproques, qui mène, à terme, à la compréhension (Weisser, 2007b, p. 99). En effet, la connaissance chez l'élève ne vient pas d'un rapport direct avec le monde, les choses, mais provient d'un rapport médiatisé avec l'objet de connaissance (Vygotski, 1997).

4.1 Médiation*, médiateur et discours du maître

À l'échelle de l'institution scolaire toute entière, c'est le rôle de l'école d'être la sphère qui fait passer l'individu de la famille au monde, c'est-à-dire au monde objectivé des lois et des institutions (Hegel, 1978). C'est donc le rôle de médiateur de l'enseignant, sur le plan de la transposition didactique interne, qui assure la transmission* des savoirs, considérée comme la finalité de la transposition didactique (Legendre, 1995). Par son discours, le maître gère les modes de transpositions qui permettent de mieux appréhender certaines (re)présentations du «réel» proposées par ces divers médias (incluant lui-même en tant que persona* et «son» cours) et le fonctionnement des interactions (chronogénèse, topogénèse). Par sa médiation didactique, il stimule la médiation cognitive élève-savoir (Lenoir, 1996). Globalement, sa *praxis* est mésogénétique, puisque qu'il ne discute pas épistémologiquement des contenus propositionnels des savoirs objectivés* comme tels (surtout dans le cas d'un enseignement interdisciplinaire, qui raterait alors sa cible), mais favorise l'explicitation *in situ* des divers objets d'enseignement choisis (Weisser, 2007a, p. 4) :

C'est le professeur qui, au moment de la conception du dispositif didactique, décide de placer une connaissance donnée au carrefour des intérêts qu'il suscite auprès de ses élèves. [...] La médiation didactique précède, provoque et organise la médiation cognitive (Weisser, 2007b, p. 98).

Les ruptures nécessaires à la progression de la compréhension doivent donc être *provoquées*, afin de remédier à la contradiction radicale de la construction des savoirs : les savoirs sont «mis en texte» en fonction d'un élève idéalisé homogène, mais ils sont, par définition, hétérogènes à ses conceptions (Astolfi, Darot, Ginsburger-Vogel et Toussaint, 1997, p. 63). Cela est d'autant plus vrai que, de plus en plus, avec la médiation technique –ce qui définit

plus que les outils «médias» des TIC, mais une pratique et une réalité sémiotiques de plus en plus complexes-, la part de l'implicite est plus grande (Ros-Papadoudi, 2007). Dans un contexte interdisciplinaire, l'adaptation à l'auditoire et la médiation sont des parties intégrantes de l'actualisation de la transposition didactique dans la praxis du maître. Bien que la médiation d'une matière interdisciplinaire puisse être probante, il demeure que le maître doit ensuite faire l'évaluation de l'acquisition de cette matière particulière chez les élèves.

4.2 Jeu didactique, médiation* et évaluation interdisciplinaire

Il faut noter que les évaluations prévues au plan de cours et l'évaluation de notre recherche en tant que telle relèvent toutes les deux de l'interdisciplinarité, mais elles se situent à des pôles opposés, ou, si l'on veut, à deux échelles différentes. Pour l'évaluation d'une recherche, il s'agit d'un contexte où l'on mesure la qualité du *processus de production du savoir* qui «comporte une prise de risque épistémologique due au décloisonnement de la pensée, qui peut déboucher sur la conception de nouveaux outils de pensée et sur des formes de valorisation gratifiantes» (Agence d'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur, 2014, p. 18). À cet égard, l'évaluation de notre recherche développement *ne peut pas* être effectuée par le chercheur lui-même, et doit être effectuée à une échelle plus large ou «publique», en ayant recours à une évaluation externe.

En contexte universitaire, ce sont des comités, le plus souvent composés de pairs et qui relèvent d'instances institutionnelles ou gouvernementales, qui évaluent la recherche *en tant que telle*, et non nécessairement et directement la validité factuelle des résultats (qui pourraient être remis en cause par une autre étude menée selon une autre méthodologie ou un autre paradigme). Ces aspects seront discutés à la section 4. *Évaluation de la recherche* du chapitre de méthodologie (p. 130), et ils permettent d'avoir une vue d'ensemble du problème.

Dans le cadre de notre recherche, la question de l'évaluation des travaux d'étudiants proposés dans notre objet de recherche (notre exemple de plan de cours) doit être considérée en fonction de la compétence à atteindre. C'est un contexte où l'évaluation mesure *la qualité de l'acquisition et de la manipulation* du savoir ou des concepts*, et non leur production. La compétence visée est prescrite par le ministère de l'éducation, et est libellée comme suit :

*Apprécier différentes formes d'art issues de pratiques d'ordre esthétique.*¹³ Une évaluation en classe ne peut alors être que la suite cohérente de l'enseignement dont le maître est juge et partie, et cette évaluation doit être considérée à une échelle «privée» (c'est-à-dire relevant de l'autonomie professionnelle). Conséquemment, dans un contexte réel d'enseignement, étant donné que les examens relèvent du professeur, ils sont, idéalement, conçus en fonction de la matière enseignée. En effet, pour un enseignement d'une matière interdisciplinaire, «l'évaluation des travaux est laissée à la liberté de l'enseignant» (Ayotte et Hénault, 2002, p. 88). Qui plus est, la récente méta-recherche de Samson, Hasni et Ducharme-Rivard (2012) sur l'enseignement interdisciplinaire, qui couvre plus d'une centaine d'articles sur le sujet, ne mentionne pas une seule fois le problème de l'évaluation dans un tel contexte. Les recherches font l'apologie de l'interdisciplinarité, discutent la façon dont les professeurs doivent travailler ou organiser les programmes, ou encore la façon théorique de mettre en place une telle approche interdisciplinaire, mais il n'est fait nulle mention de la façon d'évaluer les résultats et les acquis de l'apprenant.

Malgré tout, ce qui demeure, c'est que l'enseignement interdisciplinaire se fait dans un contexte d'enseignement compétentiel : ce sont les devis ministériels qui balisent les critères d'évaluation. Ces critères, d'ordre cognitif, seront passés en revue au chapitre de méthodologie (voir les *Critères de performance* liés aux trois éléments de la compétence stipulés à la **Figure 9**, p. 114).

Étant donné que l'évaluation est faite en fonction de la matière enseignée, il est maintenant temps de présenter *un enseignable*, c'est-à-dire un exemple de séquence didactique développée à partir de ce qui a été vu jusqu'à maintenant (parties I et II du Référentiel). La Partie III permettra d'approfondir ensuite les fondements interdisciplinaires inhérents à un tel exercice.

¹³ Nous devons renvoyer le lecteur à la section 3.1.1.1 *Devis des connaissances : la compétence Apprécier* du chapitre de méthodologie, p. 113, afin qu'il comprenne le contexte prescriptif de cette visée.

5- Discussion pratique : développement d'une intervention didactique

Il appert donc que le discours du maître s'élabore en vertu des deux principaux paramètres qui permettent de mener à bien la transposition didactique : la **didactisation** dans un premier temps (c'est-à-dire l'adaptation à l'auditoire en tant que finalité avec tout ce qu'elle comporte: création de nouveaux enseignables, représentations, axiologie,* linéarisations, modélisations, contrat(s), explicitations, etc.) (Develay, 1992), et, dans un deuxième temps, la **médiation*** en tant que praxis (gestion de l'implicite et de l'explicite du contrat, médias, chronogénèse, topogénèse, mésogénèse).

La médiation* est inévitablement tributaire de la topogénèse contractuelle, elle-même conséquente de la transposition didactique, puisque cette dernière s'inscrit dans une réalité temporelle (un cours). Il s'agit en effet d'un problème d'économie pédagogique : le didactique est soumis à sa propre réalisation dans le temps. La «récupération» de savoirs savants, et de leurs transpositions linéarisées, est mise à profit en vertu de leur capacité à susciter du contenu «enseignable» (Astolfi, 1998, p. 1061).

Ainsi, on comprend qu'un système didactique soit soumis au «sous-système des objets à enseigner et à apprendre » (Mercier, Schubauer-Leoni et Sensevy, 2002, p. 9-10) dont doit tenir compte la médiation. Ce sont donc les propriétés spécifiques de l'objet choisi, en matière de production d'activités et d'exercices, qui permettent de la transformer en objet à enseigner et d'élaborer une séquence didactique. Astolfi et Develay (2002) proposent, au sujet des savoirs scientifiques, les questions suivantes pour établir ce qu'ils nomment une *transposition didactique raisonnée* afin de bien cerner le savoir «produit» au cours et au terme de l'activité:

- Quel est l'objet ?
- Quel est le domaine empirique qui constitue le fonds réel ou symbolique dans lequel viendra s'ancrer l'enseignement ?
- Quel est le problème (question, concepts, fonctionnement) ?
- Attitudes et rôles sociaux : quelle image est transmise par ces pratiques ?
- Quels sont les instruments matériels et intellectuels correspondants ?

Sur le plan didactique de la littérature et de la musique comparées, il faut regarder de plus près chacune des deux disciplines.

5.1 Littérature, littéarité et linéarisation

De ces cinq questions d'Astolfi et Develay (2002), nous retenons ici la première : quel est l'objet ? Sur le plan de l'enseignement de la littérature, la littéarité d'un texte est caractérisée par les aspects suivants (Thérien, 1996, p. 99) :

- le texte littéraire s'ouvre sur l'imaginaire
- le texte littéraire est polysémique
- le texte littéraire est interdiscursivité (citations, paratextes, etc.)
- le texte littéraire est régularité de forme (plan, versification, syntaxe).

Pour cerner un enseignable manipulable, la caractéristique de la régularité de forme offre une porte d'entrée fort intéressante en ce qu'elle permet facilement une linéarisation sous forme de *pensée diagrammatique** (concept qui sera explicité en 5.3, p. 63). L'objet de connaissance ainsi produit serait facilement comparable et constituerait une première étape d'une séquence didactique.

5.2 Musique, musicalité et discours

Comme pour la définition de l'objet littéraire, il convient de se demander quel est l'objet en question, sur le plan de l'enseignement de la musique comparée, pour l'élève n'ayant pas de préalable en musique.¹⁴ Par analogie,* la réponse la plus simple est sans doute que la musique est elle aussi un discours (Villemin, 2007). Il appert que la musique est issue du langage*, c'est-à-dire de la **fonction symbolique*** chez l'Homme, et que «sans le langage verbal, il n'y aurait pas de chant et de musique» (Lemelin, 2008, p. 19). À l'instar du texte littéraire,

- le texte musical s'ouvre sur l'imaginaire
- le texte musical est monosémique (il ne dit que lui-même)
- le texte musical est interdiscursivité (citations musicales, programmes, commentaires)
- le texte musical est souvent régularité de forme (codification, thème, structure).

¹⁴ Il faut rappeler au lecteur que l'enseignement de la littérature et de la musique comparées, selon le cadre établi pour notre projet doctoral, se ferait dans un cours de littérature collégial et que, conséquemment, il *ne* serait *pas* demandé aux élèves de posséder un bagage musical préalable.

En musique, la caractéristique de la régularité de forme est intrinsèque au discours musical, ce dernier étant lui-même une linéarisation sous forme de pensée diagrammatique.* Par exemple, la portée musicale (dite *notation diastématique*) est une métaphorisation géométrique de la hauteur des sons, par ailleurs ni hauts ou bas dans leur réalité acoustique. Cependant, cette géométrisation vaut par son «côté pratique lisible» (Beaugé, 2004, p. 27). Ce côté lisible, facilement accessible au non-musicien, peut devenir un thème, une phrase musicale et enfin une structure reconnaissable (comme un refrain). Dans ces conditions, il est relativement facile de produire un enseignable comparable par diagrammes.

5.3 La pensée diagrammatique

Le mot *diagramme* était au départ un terme strictement musical désignant un tableau ou une figure représentant tous les sons en série pour un système donné. Le mot *diagramme* désigne plus généralement une représentation graphique schématique des composantes d'une chose complexe (Imbs, 1994). La pensée diagrammatique* dont il est question ici est, très succinctement, un mode intuitif d'expression de la pensée. Elle produit un nouveau type de réalité, un nouveau modèle (Deleuze, 1981) qui précède sa mise en signes (en diagrammes). La caractéristique la plus éminente de ce mode de penser est qu'il exprime du général et du particulier de façon simultanée (Letellier, 2005).

À cet égard, c'est ici que la littérature et la musique peuvent trouver des bases de comparaison. C'est dans ce contexte que la pensée diagrammatique* donne lieu à une étude de signes (grammes) sur un plan analogique permettant une multiplicité de logiques virtuelles. Il s'agit de produire des termes de comparaison en fonction des objets d'enseignement présentés. En effet, pour un enseignement, il faut un enseignable, et cet enseignable peut être médiatisé par une «matérialisation diagrammatique» transposant des savoirs littéraires et musicaux selon un modèle commun, analogique, c'est-à-dire faisant preuve d'une transposition didactique interne adaptée entre les disciplines (voir l'exemple en l'Annexe 5, p. 243).

5.4 *Le tertium comparationis**

Selon l'objet à enseigner choisi, il revient à l'enseignant de convenir du modèle analogique propre à servir de base comparative, car «les concepts n'ont pas tous le même statut. Certains ont un rôle intégrateur» (Legendre, 1995, p. 14). C'est un concept intégrateur qui doit être au centre des points de jonction possibles entre les deux disciplines dans un contexte de transposition. Ce rôle intégrateur permet une réduction vers un terme de comparaison analogique appelé *tertium comparationis*,* principe que Genette (1970, p. 264) reprend de la rhétorique antique sous l'appellation «motif de la comparaison».

De par sa caractéristique opératoire issue de la transduction* entre deux disciplines, le concept de tertium est très proche du concept d'invariant.* Il est la matérialisation du modèle commun (l'invariant) pensé en fonction de la capacité des élèves à manier des modèles et les transformations qui s'y rattachent (les variables). Par exemple, une structure poétique «réduite» à un diagramme ABA est facilement comparable à une structure musicale elle aussi «réduite» à un diagramme ABA. On induit ensuite les particularités disciplinaires. Ce mécanisme constitue la base d'une séquence didactique comparée qui repose sur le postulat d'une relation* transductive entre le langage, le contenu et la pensée (Narcy-Combes, 2006). Par transduction, le tertium, en tant que «matérialisation diagrammatique», suscite la capacité opératoire chez l'élève, c'est-à-dire la manipulation* de concepts.

En effet, le tertium peut être considéré comme un outil manipulable, un genre de plate-forme permettant d'introduire des variables. Il fait appel aux «invariants* dans le fonctionnement de la pensée en contexte» (Schubauer-Leoni, 1996, p. 167), et les opérations avec variables sont des actions *transposées* dans la pensée et organisées en «systèmes opératoires globaux» (Halbwachs, 1975, p. 24). Ainsi, c'est à l'aune d'un *tertium comparationis** qu'est proposé à l'élève un savoir qui n'est pas une relation immédiate, mais une relation médiate, où la médiation du tertium amène la dévolution par le «rôle structurant de l'analogie»* (Arroyas, 2001, p. 80). Nous proposons, au point suivant, un exemple concret de transposition didactique appliquée à une séquence didactique interdisciplinaire.

5.5 Un exemple de séquence didactique concrète: Goethe, Dukas, Disney

Cette séquence est possible si nous la considérons sur les plans horizontal et vertical. Horizontalement, une suite chronologique doit s'établir entre la réalité historique des éléments de culture (temps et lieux dans leur aspect diachronique ou «flèche du temps»). Verticalement, la transposition de l'oeuvre d'une discipline à l'autre doit pouvoir s'expliquer sans être affaire de spécialiste (dans son aspect synchronique ou de «filiation»). Ensuite, l'enseignant doit établir des outils d'analyse qui permettent à tout élève de suivre cet enseignement. Une telle entreprise peut être relativement facile si on la considère sur un plan structural. Ce faisant, les élèves vont travailler sur un modèle abstrait à partir d'éléments très concrets. En fait, l'enseignant aura recours à un *modèle tiers* (ou *tertium comparationis**). Élément fondamental : c'est à partir de ce *tertium* que s'établiront les liens interdisciplinaires au gré de ce que l'enseignant aura choisi de privilégier selon l'objet choisi (Lafleur, 2007b).¹⁵

Nous présentons ici un exemple d'une filiation de trois oeuvres autour de *L'Apprenti sorcier* de Goethe. Comme cette séquence peut amener l'enseignement d'une somme de connaissances diverses, nous avons préféré mettre sous forme de tableau les éléments généraux relatifs à ces oeuvres. Puisqu'il y a trois oeuvres, il faut aussi planifier trois moments d'enseignement.

Dans un premier temps, 1) il s'agit de *réduire*, par exemple, la structure de la ballade de Goethe à quelque chose de manipulable, à un *tertium*, comme par exemple une suite de strophes qui induit un découpage de l'intrigue (avec, ou non, une matérialisation diagrammatique). Partant de là, dans un deuxième temps, 2) on pourra *comparer* ce modèle à ce qui est audible dans la pièce musicale de Dukas et créer un second découpage (sans analyse musicologique de partition, bien sûr). Pour terminer, 3) en s'appuyant sur les éléments précédemment travaillés, le film de Disney, qui constitue une deuxième transposition du texte original, sera vu dans une perspective d'analyse double : sur le plan de la forme et celui de l'intrigue. Le tableau suivant explicite les trois moments et leurs composantes du canevas d'une telle séquence didactique:

¹⁵ L'essentiel de l'exemple de la section 5.5 est repris de Lafleur (2007b), mais adapté aux avancées de notre mémoire et de la présente recherche.

<i>Goethe</i> <i>L'Apprenti sorcier</i>	<i>Dukas</i> <i>L'Apprenti sorcier</i>	<i>Disney</i> <i>Fantasia</i>
Transhistorique • XVIII ^e siècle	Transhistorique • XIX ^e siècle	Transhistorique • XX ^e siècle
Transculturel • Allemagne	Transculturel • France	Transculturel • États-Unis
Transdisciplinaire • Littérature (base) • Sturm und Drang ¹⁶ • Forme strophique de la ballade (création du tertium*) (diagramme) • Notions d'intrigue et de personnage (poème narratif) • Notions de versification (rythme <i>analogue</i> à celui de l'œuvre musicale) • Etc.	Transdisciplinaire • Musique (1 ^{re} transposition) • Post-romantisme français • Poème symphonique (réf. extra-musicale) (utilisation du tertium*) (diagramme) • Notions de thème et de personnage (thème/rythme) • Forme audible : retour des thèmes, leitmotiv/strophes, instrumentation • Etc.	Transdisciplinaire • Cinéma (2 ^e transposition) • Culture américaine (masse) • Scénarisation et story-board (utilisation du tertium*) (diagramme) • Mariage musique/action, personnage, thème • Forme visible : décor, scènes, illustration, effets visuels... • Etc.

Tableau IX. Canevas d'une séquence didactique transdisciplinaire
©Dominique Lafleur, 2016

Les terminologies appropriées (littérature, musique, cinéma) amènent un vaste *réseau de connaissances* qui prend forme chez l'apprenant par des activités d'intégration de ces «classiques» (analyse formelle et diégétique, écoute active, visionnage). Ce réseau est, on vient de le voir, transhistorique, transculturel et transdisciplinaire (littérature, musique, cinéma) et relève de la «responsabilité [du maître] vis-à-vis des contenus, soit pour leur création ou leur adaptation, soit pour leur légitimité et leur intégrité» (Martinand, 1998, p. 280).

Dans la section «transdisciplinaire», on comprendra que ces connaissances peuvent se subdiviser à volonté au gré des points qui seront approfondis. L'intérêt réside dans la cohérence que gardera l'enseignant au cours des trois moments de transposition par le choix d'un axe (**pôle intégrateur** : aspects liés au récit, à la forme, au courant artistique, etc.). La démarche transductive, à la source des rapprochements transdisciplinaires de la séquence, est «la seule espèce de raisonnement susceptible d'introduire des idées nouvelles, la seule qui soit, en ce sens, synthétique» (Lourau, 1997, p. 137), et la seule qui permette des rapprochements cohérents dans le cadre d'une transposition didactique interdisciplinaire. La Figure 5

¹⁶ Littéralement : *Tempête et passion*. Nom du mouvement pré-romantique allemand du XVIII^e siècle, d'après le titre français d'une pièce de Klinger, qui valorise la passion contre la raison, à l'exemple de Rousseau et Shakespeare.

schématise de façon abrégée les concepts et les justifications épistémologiques développés à la *Partie I-Fondements épistémologiques*, et ceux liés à la transposition didactiques développés à la *Partie II-Fondements didactiques* du Référentiel:

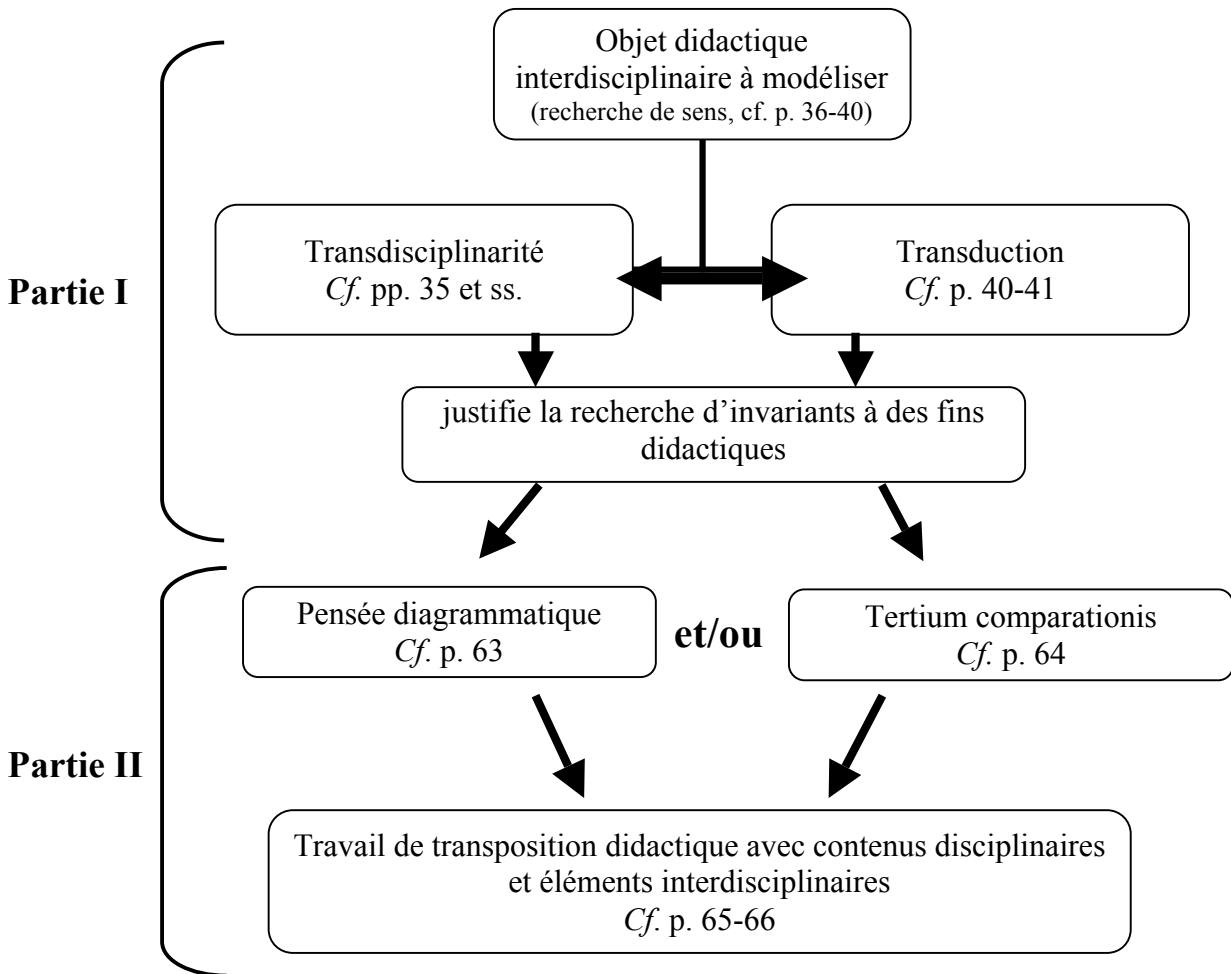


Figure 5. Schéma conceptuel abrégé de l'enchaînement des Parties I et II du Référentiel

Nous pouvons maintenant proposer des balises de construction d'enseignables en Littérature et musique comparées à partir des caractéristiques de chacune des disciplines, et à partir de l'établissement de points de rencontre entre les deux arts à travers des fondements interdisciplinaires (Partie III du Référentiel).

Partie III — Fondements interdisciplinaires

*Le plus important de beaucoup, c'est de savoir faire les métaphores.
Bien faire les métaphores, c'est voir le semblable.*

Aristote, *Poétique*, 59a4.

1. Littérature et musique : deux champs disciplinaires distincts

La littérature et la musique, séparément et conjointement, éveillent depuis très longtemps l'imagination et l'esprit humains. Les relations* entre la Musique et les Lettres remontent à l'Antiquité. Par exemple, les Grecs ont fait à l'art des sons une place religieuse, voire cosmologique. À travers le temps et les cultures, les relations entre les arts et la pensée ont donné naissance à d'innombrables oeuvres et montrent le rôle prépondérant des Lettres parmi toutes ces manifestations de l'esprit (Schneider, 1934, p. 7). De nos jours, le rapprochement de deux arts comme la littérature et la musique relève habituellement des études comparatistes. Effectuées en général à partir du domaine concret des œuvres, ces recherches relèvent de spécialistes en poésie, c'est-à-dire l'étude et la théorisation de la création artistique.

De ce fait, nous quittons le domaine des sciences (ou disciplines) objectives pour entrer dans celui des systèmes implicatifs, c'est-à-dire des sciences qui ne sont pas «causales» (au sens comtien). Piaget oppose ainsi les savoirs reposant sur la liaison essentielle de causalité aux «savoirs implicatifs*» composés de «significations». Ces «savoirs implicatifs*» relèvent de «faits de conscience» (Piaget, 1967, p. 1181; et *cf.* section 2.5.2, p. 35) et sont liés à la fonction symbolique* chez l'Homme. Or, puisque, par définition, l'art littéraire appartient au champ des «systèmes implicatifs» en tant que «science non causale» tout comme la musique considérée elle aussi en tant qu'art, nous faisons face alors à un double écueil didactique : si on les considère en relation* (au sens «d'être pensées ensemble»), quel est l'objet et quelle est la discipline qui convient ? Comme il s'agit d'un objet musico-littéraire «inédit», l'objet semble en effet être le point de départ qui rend l'interdisciplinarité nécessaire par la complexité* de l'objet que ces deux disciplines interrogent (d'après Dumas, 1999, p. 53). Ainsi, ce travail d'identification ne relève pas, pour le didacticien, du point de vue du couple *œuvre-art* qui relève de la poésie, mais du point de vue du couple *objet-discipline* qui en est issu. Par

exemple, à l'Annexe 21, p. 347, le couple *poème de Goethe / poème [symphonique] de Dukas* n'est pas considéré du point de vue de ses liens relevant de la poétique, ce qui appartient au domaine des études comparatistes comme telles, mais il est didactiquement considéré du point de vue de ses composantes disciplinaires : l'objet texte à enseigner et l'objet oeuvre symphonique à enseigner. Il s'agit ensuite de les mettre en rapport.

1.1 Premier écueil didactique: l'objet à définir par ses relations : le concept d'isosystème

Les œuvres sont liées à une irrationalité de la création. En poétique comparatiste, il ne s'agit pas de décrire des relations de causalité entre deux objets de connaissances, mais de décrire une relation esthétique entre deux œuvres selon une cohérence poétique (Brunel, 1989, p. 17). Des relations* sont à établir dans le retour d'idées et de motifs pris comme points d'ancrage, d'autant plus que la musique apparaît comme le lien essentiel entre le mythe et la poésie (Friedrich, 2005, p. 114), considérée ici comme genre littéraire archétypal. De plus, la culture elle-même est intrinsèquement herméneutique,* en quelque sorte, puisqu'elle «contribue à comprendre ce que c'est que comprendre» (Melançon, 2002, p. 36). On présentera donc à l'élève des modèles ou objets «fragmentaires», des représentations issues d'un «îlot de rationalité» (Fourez, 1998, p. 32), c'est-à-dire des objets didactiques ne relevant ni d'un modèle microsystemique (issu d'une spécialité disciplinaire) ni d'un modèle universaliste ou macrosystemique (issu d'une poétique comparatiste). Cela rejoint un peu la théorie du fragment* de Barthes, en ce que le fragment n'est pas un objet défini entre ces deux champs du savoir, mais un objet considéré en tant que questionnement (Major, 1990). Ces objets/œuvres/fragments* doivent être porteurs de relations* littérature-musique à questionner selon le principe d'une herméneutique* *sui generis* issue du «fragment»* choisi lui-même.

Malgré les apparences, cette affirmation n'est pas en contradiction avec la section 4.1 de nos fondements épistémologiques où l'enseignement interdisciplinaire est d'abord considéré comme l'enseignement d'un système (p. 43), car nous ne sommes pas, ici, dans le champ d'une justification épistémologique d'une activité dialogique *interdisciplinaire*, mais bien dans le champ didactique de la manipulation des contenus pour l'établissement d'un enseignable *en soi*. En effet, cette approche permet d'appréhender les relations* d'un point de vue pragmatique tout en permettant de tracer des corrélations disciplinaires (Ange, 2007). Ainsi,

l'objet à définir, à choisir, est vu et choisi au départ comme fragment* avec ce qu'il porte comme potentiel herméneutique.* Puis, une fois le fragment* choisi comme objet d'enseignement *en soi*, il requiert un changement de point de vue pour devenir un objet didactique interdisciplinaire. Pour ce fragment choisi comme objet interdisciplinaire, **nous proposons le concept d'isosystème,* c'est-à-dire un objet d'enseignement fragmentaire qui est à lui-même sa propre référence** (voir la définition plus élaborée au Glossaire, p. 376). Le lecteur comprendra que fragment* et isosystème* sont synonymes en ce qu'ils désignent tous deux un objet d'enseignement en soi (un enseignable), mais que *fragment* le désigne sous l'angle d'un objet questionnable choisi au sein d'un corpus, ce qui est ici une première étape pour la désignation d'un enseignable, tandis qu'*isosystème* le désigne sous l'angle de l'approche interdisciplinaire systémique, un fois que le fragment est soumis à un travail d'élaboration didactique. Ce changement de désignation est conséquent au changement de statut de l'objet choisi qui passe de celui d'œuvre d'art à celui de matière scolaire (*cf. Discipline* au Glossaire, p. 376).

1.2 Deuxième écueil didactique: de fragment* à isosystème*: de discipline à indiscipline

Les objets «fragmentaires» portent en eux-mêmes leur herméneutique,* puisqu'ils sont des objets considérés en tant que questionnement. Cependant, il convient d'élaborer, pour chaque objet, un *contexte* disciplinaire. Il pourra être interdisciplinaire, si les disciplines sont vues successivement, mais on pourrait dire que le contexte est d'abord et avant tout dans le champ de l'indisciplinarité* (Loty, 2005) puisque c'est la *relation** entre les deux arts qui est au cœur de l'isosystème* (objet d'enseignement *en soi*) par la principale passerelle dialogique qu'est l'analogie.* Nous ne sommes plus au cœur d'un modèle disciplinaire, mais dans la logique «disciplinaire» de l'isosystème lui-même, d'un objet d'étude riche et complexe qui semble d'un abord facile. Épistémologiquement, pour éviter les problèmes de «bricolage, de fourre tout, et d'illégitimité académique» (Delprat et Mazliak, 2006, p. 87), il convient de se demander où il y a analogie,* comment se modélise cette analogie* et quels points de rencontre sont possibles pour un objet donné. Le plus souvent, il suffit «d'admettre que l'analyse dite "formelle" n'est pas totalement dénuée d'intérêt» (Backès, 1994, p. 6). Dans le cadre d'un dispositif didactique interdisciplinaire qui vise un public cible d'élèves homogènes, il faut, à partir de textes littéraires accessibles, établir des analogies (des points de rencontres)

entre des œuvres sur lesquelles on a prise. Une telle pratique inductive suppose l'existence de trois facteurs permettant de cerner, à partir de matériaux interdisciplinaires, un champ «indisciplinaire» propre au fragment devenu isosystème*:

1 ^{er} facteur	2 ^e facteur	3 ^e facteur
Champ d'investigation à la fois large et pointu ↓	Connexions à établir entre arts non verbaux et littérature ↓	Souplesse intellectuelle et intuitive (d'après Faivre Dupaigne, 2003, p. 490) ↓
Présentation de général et de particulier permettant analogies* et distinctions	Critères interdisciplinaires à établir	Transposition entre modes perceptuels ou analytiques

Tableau X. Récapitulatif de la section 1.2
Facteurs d'établissement du champ «indisciplinaire» d'un isosystème

Et comme notre recherche vise l'élaboration d'un dispositif didactique présenté à l'intérieur d'un cours de littérature, nous avons la musique comme premier grand fil conducteur de cette «indisciplinarité»* herméneutique.*

Il convient maintenant de voir les définitions, les composantes et les finalités de la littérature et de la musique afin d'avoir prise sur des fragments et de cerner les matériaux en jeu, selon une pratique inductive de construction de l'objet à enseigner (isosystème*). Cela nous permettra par la suite d'établir des balises épistémologiques pour des points de rencontres didactiques.

2. Littérature et musique : définitions, composantes, finalités

Pour établir des analogies* ou des liens et effectuer des transpositions didactiques, il faut d'abord présenter aux élèves les champs disciplinaires séparément et de façon générale avant de pouvoir présenter des œuvres singulières (des «fragments» particuliers vus comme autant d'*isosystèmes**). Bien entendu, on ne peut prétendre vider la question. D'ailleurs, la didactique de la littérature n'a pas de conception arrêtée du statut des objets enseignables ou de leurs conditions d'enseignement. Elle apparaît plutôt comme une problématique que comme une théorie cohérente de la littérature et de son enseignement (Daunay, 2007).

Cependant, quelques caractéristiques disciplinaires générales de la littérature et de la musique fournissent une matière suffisante à une perspective d'ensemble permettant de manipuler du général *et* du particulier afin d'élaborer des dispositifs didactiques. Bien que les «fragments» choisis puissent générer des isosystèmes définis, dans un contexte interdisciplinaire systémique, la nature même de tels isosystèmes relèvent de l'incertitude* propre aux savoirs implicatifs.

2.1 Définition de la littérature

De la musique avant toute chose
Verlaine, *Jadis et naguère*

La littérature, par le langage*, est d'abord et avant tout expression, mais le phénomène disciplinaire littéraire, malgré une identité très forte, est lui-même «un objet en quête de son concept» (Vandeveld, 2000, p. 261). Nous n'avons pas retenu ici, sciemment, le célèbre ouvrage *Qu'est-ce que la littérature ?* de Sartre (1985), principalement parce qu'il s'inscrit dans un paradigme de littérature *engagée* hors de notre propos. La littérature (du latin *litteratura*, écriture) pourrait alors assez généralement se distinguer de l'ensemble de la production écrite par un souci esthétique. Ce souci donne à la littérature plusieurs formes. Elle se distingue : 1) de l'information, car elle vise à l'essentiel, à l'universel ; 2) de la science et de la technique, car elle n'est pas directement utile ; 3) des autres arts, car elle exploite les potentialités du langage (Bénac, 1988, p. 289). Du point de vue comparatiste, la littérature n'a pas d'objets qui en font un domaine propre. Pourtant, le comparatiste trouve là sa manne, car il «produit» ce dont il s'occupe (Vandeveld, 2000, p. 277). Adapté au point de vue didactique, cette «production» revient à cerner ce qui est manipulable, transposable, transformable en enseignable. Nous relevons aux points suivants certaines composantes fondamentales de la littérature sur les plans de l'objet (le texte) et de la réception de cet objet.

2.1.1 Composantes de la littérature sur le plan de l'objet : les genres

Historiquement, la littérature présente des textes de genres variés qui, sous l'œil des théoriciens depuis l'Antiquité avec la rhétorique, ou encore la roue de Virgile au Moyen Âge et jusqu'à nos jours, ont cherché des balises de classement. Globalement, ces textes ont été classés et regroupés en genres, habituellement identifiables selon trois aspects : le support, la fonction, le

contenu (Gaudreault, 2008, p. 59). Le concept de genre sous l'angle du support retient notre attention, car il s'agit d'un concept intégrateur pour l'enseignement/apprentissage de la littérature (Canvat, 1999, p. 7). En effet, le genre est une base autour de laquelle on peut produire un enseignable délimité clair, puisqu'il est souvent accompagnée de corollaires normatifs comme la structure ou la forme facilement transposables en pensée diagrammatique* (ainsi dans le récit, la poésie, le théâtre, on retrouvera paragraphes ou strophes, prose ou vers, dialogues ou répliques, chapitres ou actes, composition typographique, etc.).

2.1.1.1 Récit et poésie : deux genres à distinguer ?

Or, même si la distinction de forme entre récit et poésie semble aller de soi (grâce, notamment, à la distinction évidente entre prose et vers), il en va autrement en ce qui a trait au contenu. Grosso modo, on considère théoriquement poésie et narration comme mutuellement exclusives depuis l'époque de Mallarmé, qui a stigmatisé la prose comme l'art de «l'universel reportage» (Combe, 1989a). Mais il ne faut pas oublier que la poésie a toujours été considérée, avant cela, comme **un art narratif** (épopée antique et médiévale, chanson de geste, ballade, sonnet, voire tragédie classique, quand Corneille parle de ses «poèmes»). Cette distinction fait partie d'un grand débat de la critique littéraire du XX^e siècle, depuis les formalistes russes des années 1930, en passant par les structuralistes et les approches psychanalytiques des années 1960-1970, jusqu'aux considérations linguistiques sémiotiques d'un Benveniste ou d'un Meschonnic (1982, 1985) qui ont centré leurs travaux sur l'énonciation (l'acte de pensée et d'expression). Ces démarches théoriques qui a contribué à soutenir un clivage entre narration et discours poétique, ce dernier devenant exclusivement «lyrique» puisque, dans un poème, «la matière en est l'expérience du poète» (Benveniste, cité dans Adam, 2012, p. 19). Il se trouve qu'il y a une contradiction fondamentale chez Meschonnic à cet égard. D'un côté, il stipule que la poésie ne raconte pas d'histoire (Meschonnic, 1985), mais il dit également que «seule une “histoire” [...] peut faire qu'un discours soit système» (Meschonnic, 1982, p. 86), quitte à ce que cette «histoire» soit réduite à une organisation du sens par le rythme (Meschonnic, 1982, p. 70). Cette conception est proche de ce qui serait considéré comme une «poésie pure» selon ce qu'envisageait Breton, à la suite de Valéry et de Mallarmé (Combe, 1989b). Cela rappelle de très près le débat entre tenants de musique pure (sans substrat narratif) et tenants de musique à

programme chez les compositeurs (avec substrat narratif, comme *La Danse macabre* de Saint-Saëns qui «illustre» un poème d'Henri Cazalis).

Cette approche centrée sur la subjectivité de l'écriture poétique laisse pourtant de côté le fait que le récit, même sur le plan d'une démonstration abstraite, est une composante du code de la langue (Wittgenstein, 1972), et là se situe le point de comparaison commun qui réunit les deux genres sous l'angle narratif. En effet, si on laisse de côtés les définitions normatives et prescriptives des genres ainsi que les considérations des débats théoriques centrés sur l'énonciation du «je», une approche sémantique laisse place à l'aspect narratif du récit, tant en prose qu'en poésie (d'après Compagnon, 2001). C'est cette **présence du narratif** traversant les genres qui sert de point de départ pour considérer la littérature dans son ensemble sur le plan de sa réception.¹⁷

2.1.2 Composantes de la littérature sur le plan de la réception

Avec les avancées didactiques et sémiotiques des dernières décennies, outre l'approche traditionnelle et formelle des genres littéraires, l'approche du contenu joue un rôle clé dans la considération des textes littéraires. Essentiellement, on se centre sur la compréhension (qui cherche à dégager un sens narratif, une représentation chez le lecteur) et l'interprétation (qui cherche à dégager une signification discursive, qui émane du «signe» qu'est le texte) (Falardeau, 2003, p. 675). Ces deux composantes sont elles-mêmes décomposables : d'une part, liés à la lisibilité narrative, on trouve le parcours narratif, le schéma narratif, la structure actantielle, la structure idéologique et la structure axiologique,* et d'autre part, liés à la lisibilité discursive, on trouve le parcours figuratif, la configuration discursive, le réseau thématique, le personnage et l'énonciation/énoncé (Sorin, 1996, p. 124). Ces composantes font de la littérature, tant en prose qu'en vers, un **art représentatif** (Souriau, 1969, p. 40), c'est-à-dire présentant une certaine précision de contenu.

¹⁷ À cet égard, on n'a qu'à penser au poème *L'Albatros* de Baudelaire qui narre la capture d'un albatros par des «hommes d'équipage», ou à *Booz endormi* de Victor Hugo qui commence par «Booz s'était couché de fatigue accablé».

2.2 Finalité de la littérature

Si on considère la littérature comme un art, sa finalité se trouve d'abord dans sa dimension esthétique, puis philosophie et morale. Bien qu'elle puisse être jugée inutile (Roy, 1968), elle n'en demeure pas moins: 1) plaisir, car elle procure beauté et divertissement; 2) connaissance, car elle offre des visions du monde et est interrogation sur le monde (Todorov, 2007, pp. 72 ss.); 3) formation, car elle est critique, catharsis et projection du désir (Calvino, 1984, pp. 45 ss.); 4) construction, car elle propose des idées et 5) interrogation, car elle fait réfléchir (Bénac, 1988, p. 291-292).

2.3 Définition de la musique

La musique commence là où s'arrête le pouvoir des mots
Wagner

La musique est un langage, donc un art de l'esprit. Bien que la musique trouve sa justification dans sa cohérence interne (Laufer et Lecherbonnier, 1975), elle est l'art de combiner des sons et de leur donner un sens (Schneider, 1934, p. 171 à 173). Elle tient de l'art et de la science combinés, qui forment un système articulé dont les règles rendent possible le fonctionnement d'une communication (Ruwet, 1972, p. 26) selon une forme qui répond aux questions *Quoi écrire* et *Comment ?* (Hodeir, 1978, p. 9). De façon générale, l'œuvre musicale prend forme de façon très spécifique : 1) son déroulement est un processus dans le temps; 2) elle respecte les lois de la composition propres à son époque; 3) elle dépend d'un état du langage* musical; 4) elle dépend de l'organologie (et de l'interprétation); 4) l'acte de composition, au sens moderne –ce qui exclut ici toute tradition orale-, n'est pas possible sans système de notation (Brisson, 1993, p. 9). Cependant, discourir *sur* la musique, c'est réduire le discours musical en écartant certains éléments constitutifs de sa complexité (Villemin, 2007, p. 4-5), et tenter de la définir n'aboutit souvent qu'à jeter la confusion sur sa nature (Indy, 1912, p. 19). D'un point de vue didactique, le besoin d'enseignant demeure, et nous devons identifier certaines composantes fondamentales sur les plans de l'objet musical (l'œuvre) et de la réception de cet objet.

2.3.1 Composantes de la musique sur le plan de l'objet : les formes

Depuis ses débuts médiévaux, le système musical occidental permet de codifier des œuvres qui appartiennent à un corpus qu'il est convenu d'appeler *littérature musicale*. C'est par la notation des quatre composantes musicales fondamentales : rythme, mélodie, polyphonie, harmonie (Brisson, 1993, p. 11; Indy, 1912, p. 5 et 19) que sont fixés les paramètres de l'exécution. Ces trois composantes sont elles-mêmes décomposables selon les règles de la théorie musicale (règles des langages* : tonal, atonal, pentatonique, etc. ; écriture : mélodie, harmonie, contrepoint, fugue, rythme ; composition : formes ; interprétation ; organologie ; etc.). Cette littérature, historiquement variée, présente un corpus de musique mise en formes dont les titres sont très souvent, d'ailleurs, une désignation de forme (sonate, rondo, variations, suite, etc.).

2.3.2 Composantes de la musique sur le plan de la réception

Ces formes font de la musique un **art présentatif** (Souriau, 1969, p. 131), c'est-à-dire qui présente comme contenu des jeux formels. À travers le contact avec l'œuvre musicale, « se reconstitue, dans un pseudo-langage, l'union du son, proposé par le compositeur, et du sens détenu à l'état latent par l'auditeur » (Lévi-Strauss, 1971, p. 585). Partant de là, c'est toute la problématique de l'appréhension de ce « contenu » qui émerge sur deux plans : la lecture de partition (accessible seulement aux initiés) et l'audition (accessible à tous). Dans l'enseignement, le discours sur la musique est souvent analytique et repose sur la capacité de l'expliquer, de la classer, et « non d'interroger son sens même » (Villemin, 2007, p. 7). Paradoxalement, la musique, à l'audition, se reçoit sans processus d'intellection contrairement au phénomène littéraire, « pris » entre le logos et l'imaginaire (Bessière, 1990). Il n'est pas nécessaire de connaître la science musicale pour être capable de vivre une expérience esthétique d'audition, et d'en comprendre le « sens » (Chamberland, 1995, p. 48).

Cependant, en musique, dans les deux cas de lecture de partition et d'audition, le contenu a-t-il une signification ? Deux approches existent. L'école formaliste considère la musique comme un système clos et auto-référencé exclusif (dont l'analyse formelle dit tout). Tandis que l'école référentialiste estime que les propriétés formelles (rythme, mélodie, harmonie, forme) sont porteuses de *référents culturels* liés à un cadre interprétatif particulier (référents implicites ou explicites, extra-musicaux, affectifs, etc.) (Arroyas, 2001, p. 24-27). Dans une logique

didactique interdisciplinaire, nous privilégions l'**approche référentialiste** pour deux raisons: sa capacité d'élargissement culturel par les référents, et la manipulabilité de ses contenus non musicaux pour des élèves non-musiciens.

2.4 Finalité de la musique

Du point de vue référentialiste, l'art musical n'exprime pas les passions comme la poésie, mais il suscite des émotions (Gliksohn, 1989, p. 256). Elle peut, aussi, «signifier», non au «niveau immanent, dans la partition musicale», mais en rapport avec le vécu de l'auditeur selon une tradition culturelle, donc à partir de «tout un contexte actualisé [...] permettant d'assigner certains référents à des éléments musicaux» (Arroyas, 2011, p. 33). Ainsi, la musique peut prétendre à : 1) une valeur intrinsèque par la beauté : elle provoque une «ivresse poétique» (Jankélévitch, 1983, p. 17) ; 2) procurer une volupté liée à l'acte d'écoute –parfois par un texte qui l'accompagne-; 3) exprimer de l'irrationnel, ou son opposé, du métaphysique; 4) ouvrir sur un imaginaire qui sublime l'âme, de façon anagogique* (d'après Bénac, 1988, p. 337-338), et 5) un aspect ludique : elle est «jeu», avec des règles (simples ou complexes) (Leipp, 1977, p. 179).

3. Quels points de rencontre choisir entre les deux arts?

Après avoir établi les définitions, cerné les composantes et identifié les finalités respectives des deux arts, il faut faire la description de points de rencontre entre ceux-ci avant de pouvoir établir une didactique permettant des arrimages. Jusqu'à nos jours, des poètes ont cherché le fondement musical de la poésie dans la forme comme dans la thématique (Longre, 1994, p. 57). Étant donné que la musique et la poésie ont longtemps célébré le mythe et le religieux en étant souvent unies à partir de fondements cosmologiques, mythologiques ou théologiques, le chercheur doit trouver la pertinence de son objet dans l'activité des artistes qui précède la critique, sur un terrain mouvant (Cupers, 1988, p. 33-34). Avant d'aller plus avant dans l'établissement de points de rencontre, voyons d'abord un bref aperçu historique qui expose ces liens séculaires entre les deux arts.

3.1 Origines des liens entre littérature et musique

Les relations* entre poésie et musique sont serrées et anciennes, peut-être par prédilection mnémotechnique pour perpétuer le souvenir et l'imaginaire. Les traditions musicales orales remontent à deux ou trois millénaires avant Jésus-Christ. Les premières notations connues remontent à la haute Antiquité (notation cunéiforme du XVIII^e avant J.-C.). En Occident, c'est au V^e siècle avant J.-C. et, dans le monde chrétien, au IX^e siècle qu'on trouve les premières notations.

3.1.1 Antiquité

Sur le plan anthropologique, la musique a longtemps été le *support** de la transmission orale des textes (mythes, épopées, l'Ancien Testament) pour des raisons mnémotechniques (Levitin, 2006, p. 262). Étymologiquement, le mot «musique» lui-même est une référence directe à la divinité, car elle est l'art des Muses (*mousikè tékhnè*), ce que nous considérerions aujourd'hui comme culture. Cette *mousikè* sera la base des arts libéraux, programme du cursus des universités médiévales. D'abord le *trivium* (grammaire, rhétorique, logique), puis le *quadrivium* (arithmétique, géométrie, astronomie, et, pour terminer, la musique). C'est ainsi que l'art des neuf Muses, et celui d'Euterpe en particulier, muse de la musique, représente une *synthèse* de l'ordre esthétique du monde, l'harmonie universelle comme un accord d'éléments au départ contradictoires (Longre, 1994, p. 19) (voir Annexe 6, p. 244). En particulier, l'art théâtral grec présente une synthèse du langage, de la musique et de la danse. La synthèse entre langage et musique est symbolisée par le mythe d'Orphée (voir cette notion fondamentale à l'Annexe 7, p. 245), alors qu'Aristote, dans *La Poétique*, place sur le même plan poésie et musique, qui «réalisent l'imitation par le rythme, le langage et la mélodie - que ces derniers soient employés séparément ou combinés entre eux» (Aristote, 1990, p. 102).

3.1.2 Monde chrétien

Sur le plan de la musique profane, il faut souligner l'essor extraordinaire de la production de la musique vocale, lyrique ou narrative, dans l'ensemble des domaines latin et roman, aux IX^e et X^e siècles. L'art des troubadours et des trouvères, qui sont des poètes musiciens, est issu de l'invention poétique au sens de *geste de nature créatrice*. Cette invention procède de l'idée d'opération sur la matérialité des sons et des mots, en vertu d'un mariage entre les arts du langage* (Dragonetti, 1982, p. 63). Quant à la musique religieuse, basée sur les textes des

prières et des psaumes latins, et donc étroitement associée aux textes sacrés, elle a été d'abord liturgique et appréciée pour son caractère éminemment anagogique*. Mais, peu à peu, les instruments prennent une importance accrue, jusqu'à une complète autonomie : la musique purement instrumentale s'épanouit à partir du XV^e siècle, autour d'instruments à cordes (luth, épinette, clavecin) ou à vent (orgue). De cette époque date la séparation formelle entre les mots et la musique. Toutefois, la musique instrumentale conservera longtemps des caractéristiques vocales (Longre, 1994, p. 20).

3.1.3 Lumières et romantisme

La querelle entre Rameau et Rousseau au XVIII^e siècle illustre une double conception de la musique et cristallisera la conception rousseauiste. Rameau est partisan d'une vision cartésienne dualiste : la musique est harmonie, soumise à des lois intelligibles, et vibrations, engendrant des émotions par le corps. Pour Rousseau, la musique est née avec les langues primitives, et l'harmonie lui est artificielle (Longre, 1994, p. 87 à 93). À travers tout le XIX^e siècle, c'est plutôt la position romantique de Rousseau qui a prévalu et que l'on peut facilement assimiler à l'approche référentialiste (section 2.3.2, p. 76).

3.1.4 Musique moderne, contemporaine, renouveau baroque et post-modernité

Au XX^e siècle, dans plusieurs oeuvres contemporaines connues,¹⁸ langage et musique sont liés de très près, d'une façon encore plus rapprochée qu'au XIX^e siècle en général. Quant aux personnes que la musique (éminemment) moderne rebute, elles ont trouvé une voie de «pureté», vers le début des années cinquante et de façon très paradoxale par rapport à la musique contemporaine, et ce jusqu'à aujourd'hui, en restituant à la musique baroque, par des recherches musicologiques très fouillées, son état *originel* (avec instruments d'époque, tempéraments d'époque, interprétations documentées, etc.), tout en remettant au jour des principes rhétoriques musicaux (d'après Vandiedonck, 1998). Ces deux tendances, moderne et baroque, rejoignent pourtant, à notre avis, de vieilles spéculations médiévales qui unissaient musique et littérature, mais d'une façon a-théologique au XX^e siècle (sauf pour Messiaen ou Tavener, par exemple). En effet, le travail très formel de beaucoup de compositeurs

¹⁸ Pensons au *Marteau sans maître* de Boulez, *Harawi* de Messiaen, ou encore *Lonely Child* de Claude Vivier, et à tout le courant du théâtre musical avec Mauricio Kagel ou Luigi Nono.

contemporains, qui repose parfois sur de savants calculs (*cf.* Xénakis) ou de savants mécanismes comme les séries, les distributions, l’usage de principes mathématiques, etc. (ce qui nous ramène à l’idée de «jeu»), peut ressembler à une alchimie musicale dont la clé se perd avec chaque nouvelle oeuvre.

3.2 Balises épistémologiques de points de rencontres «indisciplinaires»

Dans la civilisation occidentale, le passage de l'oral à l'écrit s'est effectué sur les plans linguistique aussi bien que musical dès l’Antiquité. Ces origines «communes» et cette évolution sont parallèles et complémentaires : elles oscillent continuellement entre deux pôles : l’un spéculatif et l’autre concret (Dragonetti, 1982, p. 59). Bien que les deux arts fassent vivre une expérience esthétique, la musique a comme spécificité d’être le seul « langage* » artistique proche du langage parlé (Maneveau, 1977, p. 16), il est possible, sur le plan structurel, d’établir une comparaison entre structures linguistiques et structures musicales comme suit, à partir du tableau classique de Pierre Schaeffer:

ACTIVITÉS	LITTÉRATURE	MUSIQUE
Réception (lecture/audition)	-J'écoute (parler quelqu'un) -Je lis -J'entends (les sons/phonèmes) -Je constate une argumentation, un récit, une illustration	-J'écoute (un ou des instruments, la voix) -Je lis -J'entends (les sons) -Je perçois un thème, des répétitions, un développement
Objet (lecture/audition)	-Je distingue (une structure de signifiants, de référents) -J'interprète une syntaxe linguistique (le successif)	-Je distingue (des valeurs organisées: timbres, rythmes, mélodies, etc.) -J'interprète une syntaxe musicale (le successif et le simultané)
Synthèse	-Je comprends des phrases qui expriment un sens (la sémantique, des signifiés) -Je comprends (la narration, le deuxième degré) -Je fais une rencontre singulière avec le monde, mais de l’intérieur, par l’imaginaire (récits) et les affects	-Je perçois des phrases qui expriment «l’indicible» -Je comprends (je vis une expérience esthétique : j’en détiens un sens, au premier degré) -J’entre en résonance avec un monde dont les sons sont le support du « message » qui exprime des atmosphères, des affects

Tableau XI. Comparaison des structures générales entre littérature et musique

©Dominique Lafleur, 2016

(d’après Bernstein, dans Bolduc, 2007; Françès, 1958; Longre, 1994; Maneveau, 1977; Martenot, 1970; Schaeffer, 1966, p. 116 ; Souriau, 1969; Todorov, 2007; Wolff, 2015; et adapté en fonction des sections 2.1.2, p. 74, réception de la littérature, et 2.3.2, p. 76, réception de la musique).

Le point de vue comparatiste référentialiste qui est le nôtre (*cf.* p. 77) trouvera dans ces différences les manières de chercher les analogies* et les transpositions les plus pertinentes (sur les plans du code, du langage, des organisations spécifiques de l’espace-temps, des modes de «sémantisation») (Souriau, 1969, p 67-97). Sur le plan des contenus et de leur ré-

organisation dans un dispositif didactique musico-littéraire (isosystème*), le déplacement du *semblable* au *semblable* «est la norme qui permet à la dérogation sémantique qu'est la métaphore de ne pas compromettre le fonctionnement symbolique du langage, mais, bien au contraire, [...] de l'enrichir d'une manière inimitable» (Dupont-Roc et Lallot, 1980, p. 346). C'est en effet de cette manière que le comparatiste trouvera des balises épistémologiques, puisque l'analogie*, on l'a vu, est productrice de sens, l'analogie ayant un rôle structurant (Arroyas, 2001) (cf. section 5.4, p. 64).

À partir de ces balises «indisciplinaires», de quelle manière établir des points de rencontre didactiques permettant des choix clairs de fragments* (d'isosystèmes*/enseignables) ? Selon deux **pôles intégrateurs** distincts (d'après Dragonetti, 1982, p. 58) qui orientent la façon d'établir des liens interdisciplinaires, c'est-à-dire qui permettent des transpositions didactiques probantes (cf. ébauche du concept de pôle intégrateur, section 5.5, p. 65-66) :

- Une transposition didactique selon un pôle **d'ordre spéculatif** : des points de rencontre interdisciplinaires sont établis selon des perspectives thématiques ou biographiques; il s'agit de *juxtapositions disciplinaires* où un objet à enseigner (isosystème*) est considéré en fonction d'une *modélisation* systémique et culturelle faisant largement appel à la fonction symbolique* des savoirs implicatifs en jeu.
- Une transposition didactique selon un pôle **d'ordre génératif** (ou aspect de mise en oeuvre concrète): des points de rencontre sont établis selon des perspectives structurales ou unitaires; il s'agit d'*interpénétrations* sur les plans des schémas structuraux ou des unités minimales -mots et notes- quand l'analyse se situe sur le plan des contenus des œuvres elles-mêmes (vues comme fragments/isosystèmes*), et que les frontières disciplinaires deviennent floues, c'est-à-dire quand l'analyse nécessite un point de vue d'indisciplinarité* qui met en œuvre le sens de la recherche «hors discipline», selon la logique inhérente au «fragment» choisi lui-même. L'interpénétration des genres littéraire et musical exige alors de l'analyste un «point de vue *génératif* » (Vandeveld, 2000, p. 257), selon une logique le plus souvent inductive en accord avec le principe d'une herméneutique* *sui generis*.

Nous présentons ci-dessous ces points de rencontre entre littérature et musique selon les pôles spéculatif et génératif et leurs subdivisions respectives en deux aspects : aspects thématique et biographique pour le pôle spéculatif, puis aspects structural et unitaire pour le pôle génératif.

3.2.1 Pôle spéculatif, 1^{er} aspect: points de rencontres thématiques

Depuis les prémices de la pensée occidentale, la musique n'a cessé d'être perçue comme l'écho d'une musique originelle, cosmologique, liée à l'ordonnement du Monde. Chez Platon, les nombres du royaume des Idées (le rythme), sont l'expression de la pure essence de la musique qui impose au monde matériel ordre et mesure. C'est le Moyen Âge qui a transmis l'héritage d'une spéculation sur l'esthétique musicale comme fondement des pratiques rhétoriques de l'écriture et de tous les arts. Cet héritage est basé sur l'orphisme néopythagoricien (voir Annexe 7, p. 245). Boèce, en tant que relais majeur entre l'Antiquité et le Moyen Âge, et inspiré par la même tradition néo-pythagoricienne, fera du Nombre une sorte d'amorce d'une métaphysique théologique qui sera interprétée dans la tradition de la pensée chrétienne comme fondement des sciences structurantes (ou systèmes implicatifs, *cf.* note 10, p. 35).

Ainsi, pour Boèce, comprendre la musique, signifie en tout premier lieu accéder à l'intelligence du Nombre. Cette intelligence est régie par le rythme, *une* Musique, que ce soit au sujet de la musique instrumentale comme *technè* humaine ou des oeuvres poétiques littéraires comme telles. C'est une espèce d'épistémologie intra-disciplinaire, située en arrière-plan de la création artistique : le Nombre est le principe des rapports d'équivalence (des analogies*) qui unit les choses les unes aux autres, dans l'univers et les arts. Dans cette logique, on ne pense pas sur la musique, mais *selon* la Musique (Madou, 1982, p. 75-82). Et chez Rousseau (1781), dans son *Essai sur l'origine des langues où il est parlé de la Mélodie et de l'Imitation musicale* la musique originelle se confond mythiquement avec les langues primitives, et, tout comme pour Nietzsche, langues et musique sont depuis toujours enchevêtrées, de sorte que, selon Heidegger, «le mythe, l'art et la pensée naissent de l'esprit de la musique» (Madou, 1982, p. 78).

Ces conceptions spéculatives amènent, concrètement, des points de rencontres musico-littéraires mettant au jour des multitudes de possibilités thématiques. Par exemple, du point de

vue littéraire, on lira avec profit des œuvres comme *Ballade, Romance, Lamento, Barcarolle, Villanelle rythmique, Variations sur le Carnaval de Venise, Symphonie en blanc majeur, La Mélodie et l'accompagnement* de Théophile Gautier ou encore les recueils *Adagio, Allegro et Andante* de Félix Leclerc. Du point de vue musical, le «nombre» est souvent caché au cœur des œuvres. Bach, par exemple, a composé des thèmes musicaux en les «écrivant» à partir des noms allemands des notes (A = la, B = si bémol, C = do, D = ré, E = mi, F = fa, G = sol, H = si), le plus célèbre étant sans doute le thème formé à partir des notes figurant son nom : B-A-C-H (Brisson, 1993, p. 119). Un mot peut donc être traduit par une mélodie, tout autant que des proportions entre les parties d'une œuvre poétique peuvent reposer sur des suites alphanumériques. Conséquemment, l'analyste pourra mettre au jour des rapports d'équivalence par *juxtapositions* de thèmes littéraires ou musicaux, avec tout ce que cela comporte sur le plan des textes, paratextes, métalangages et des langages* disciplinaires.

3.2.2 Pôle spéculatif, 2^e aspect : points de rencontres biographiques

Il arrive souvent que les manuels de littérature parlent davantage d'histoire littéraire que d'esthétique littéraire. Les auteurs évitent ainsi toutes les questions qui tiennent à la nature même de l'art, à «ce qui se passe à l'intérieur» (Morier, 1961, p. v). Ce point de rencontre biographique musico-littéraire n'y échappe pas : on trouve des liens à faire sur le plan des intentions, des influences, des inspirations, des visions du monde des écrivains (ou des musiciens) eux-mêmes. Certains théoriciens comparent même, analogiquement, la partie soliste d'un concerto à un personnage-héros évoluant dans un cadre «narratif» (Pousseur, 1989). Or, à l'inverse, il arrive souvent, chez les créateurs, que l'inspiration ou l'idée soit suscitée par une lecture ou une écoute, car la musique et la poésie sont des stimulants pour l'imagination. C'est le domaine d'une phylogénèse,* parfois thématique-structurelle, mais surtout biographique des œuvres. Assez simplement, il s'agit de décrire certaines conditions d'émergence de telle ou telle œuvre, que ces conditions soient idéologiques, psychologiques, culturelles, ou autres.

Sur le plan idéologique, des poètes, par exemple Baudelaire ou Mallarmé, jalouaient le pouvoir évocateur de la musique. Pour Baudelaire, le monde peut être idéalisé, le visible peut être lié à l'invisible par un jeu de correspondances: «c'est à la fois par la poésie et à travers la

poésie, par et à travers la musique que l'âme entrevoit les splendeurs situées derrière le tombeau» (Baudelaire dans *L'Artiste*, dans Longre, 1994, p. 88). On peut déceler ici une espèce de savoir transdisciplinaire qui s'actualise par l'art (voir son fameux sonnet *Correspondances*, Annexe 8, p. 246). Pour Mallarmé, cela va au point d'appeler *Musique* la poésie authentique considérée comme un art total dans lequel la musique, au sens courant, trouve son dépassement. Sur un plan psychologique, rappelons qu'un écrivain comme Balzac admirait la force organique des oeuvres instrumentales de Beethoven. On comprend mieux alors les références à la *Cinquième symphonie* dans son roman *César Birotteau* (voir Annexe 9, p. 247), puisque les deux auditions de la symphonie par Balzac ont eu lieu pendant l'élaboration du roman en 1834 et 1837 (Escal, 1990, p. 57-58). Mais ces références se retrouvent aussi, en sens inverse, chez de nombreux compositeurs qui font usage d'une *intitulation référentielle* (Dauphin, 2011, p. 154), c'est-à-dire qu'ils consacrent leurs titres à des sujets extérieurs à l'oeuvre musicale, soit autant d'élargissements culturels possibles pour des élèves non-musiciens. Des points de rencontre peuvent aussi être mis au jour par des analyses musico-littéraires entre oeuvres sources et oeuvres résultantes comme, par exemple, *Après une lecture de Dante* de Liszt, *Pli selon pli* de Boulez d'après Mallarmé ou encore *Taras Bulba* de Janáček, d'après Gogol. Cet aspect biographique du pôle spéculatif se rapproche alors de la critique génétique (voir **critique génétique** sous *Phylogénèse** au Glossaire) ici par la *juxtaposition* de contenus mis en relation* par les créateurs eux-mêmes.

3.2.3 Pôle génératif, 1^{er} aspect: points de rencontres structureaux

Du point de vue didactique, les analyses musico-littéraires font face au problème concret de la comparaison directe des lois et des matériaux propres aux deux arts. Dans ce contexte interdisciplinaire, est-il possible de trouver des points de contact directs ou indirects, des rapports de fait qui permettent d'objectiver une analyse ? Autrement dit, un texte littéraire peut-il être construit *comme* une sonate ? De tels points de rencontres existent, mais leur analyse tout comme leur explicitation dépassent largement le cadre de notre recherche. Il faudrait rappeler les caractéristiques de ces formes, établir des critères de transposition, analyser et illustrer les divers aspects du phénomène à partir du cadre structurel théorique défini (par exemple, la sonate) et, dans certains cas, travailler soit avec une oeuvre littéraire et une forme musicale abstraite (sur le plan structurel) ou avec deux oeuvres concrètes (littéraire

et musicale). Une analyse, pour être valable, devrait mettre au jour les structures musicales latentes selon un point de vue génératif (l'objet d'étude est généré, construit), et relèverait d'une étude comparatiste approfondie.

Cependant, selon des considérations didactiques, une analyse peut être ramenée à des niveaux appropriés aux étudiants du collégial. Voici des exemples montrant la mise à jour possible d'interpénétrations entre les deux arts : les *Exercices de style* de Raymond Queneau pourraient être étudiés en fonction de la forme *thème et variations* ; *La Traversée du Pont des Arts* de Claude Roy est construit selon la forme sonate ; le *rondo* musical, de forme «ABACA...A», est reconnu dans le chapitre des sirènes d'*Ulysse* de Joyce (Piette, 1987, pp. 55 ss.), et *Mort à Venise* de Thomas Mann qui, avec ses deux niveaux narratifs, suit une structure de passacaille* (Shookman, 2003, p. 61).

3.2.4 Pôle génératif, 2^e aspect: points de rencontres unitaires

Sans vouloir forcer les analogies,* langage et musique possèdent, sur le plan de la matérialité sémiotique du texte et sur le plan de leur traduction sonore, des éléments qu'on peut relier (les signes, phonèmes, morphèmes, signifiants, périodes, jusqu'à la mise en page) à partir des deux constats suivants :

- Musiques et langues diverses sont sonores et vibratoires
- Musiques et langues diverses sont articulées, et soumises à des lois.

Certaines composantes de la parole et de la musique, au niveau des unités minimales (ou infrastructures), peuvent être mises en parallèle :

	MUSIQUE	PAROLE
Mélodie	Intervalles entre les notes, et succession de ces notes à l'intérieur de «phrases musicales»	Différences de hauteur, d'intensité, d'intonation (suivant les accents, les volontés expressives, les sentiments...)
Rythme	Succession et alternance de valeurs brèves et longues, faibles et fortes, sonores et silencieuses	-Rapidité ou lenteur du débit, ponctuation et silences, etc. (oral) -Prose rythmée ou versification (écrit)

Tableau XII. Comparaison des unités minimales entre littérature et musique

(d'après Longre, 1994, p. 32, et Maneveau, 1977, p. 16)

On l'oublie trop souvent, mais la poésie moderne a comme caractéristique de s'être débarrassée, peu à peu, des «vieilles» règles rhétoriques. La recherche de perfection entre la forme et le fond avait tout de même donné, au cours des siècles, ce qu'il conviendrait d'appeler le *métier* de l'écrivain, c'est-à-dire le souci de la facture du texte, son elocutio.* On trouve là, belle métaphore !, le «solfège d'une musique verbale» (Morier, 1961, p. v).

Par exemple, les nombreux croisements entre rhétorique littéraire et rhétorique musicale baroque, qui emploient souvent les mêmes termes pour désigner des effets disciplinaires propres mais similaires, sont autant d'outils génératifs pour établir des ponts, que le *fragment** littéraire choisi soit en prose ou en vers (poème, nouvelle, roman, théâtre) (voir Annexe 10, p. 248). Birnbaum, un contemporain de Jean-Sébastien Bach, dira que «les parties que l'élaboration d'une oeuvre musicale a en commun avec l'art oratoire, [Bach] les connaît si parfaitement que non seulement on l'écoute avec un plaisir infini lorsqu'il attache ses profondes réflexions sur les similitudes et les concordances entre les deux arts, mais encore on admire l'adroite application qu'il en fait dans ses travaux. Son intelligence de l'art poétique est aussi bonne qu'on peut l'exiger d'un grand compositeur» (Birnbaum, dans Cantagrel, 1997, p. 267). Autre piste, pour des analyses plus sémiotiques de poésie moderne : la valeur d'un phonème (par exemple [e]) varie en fonction du contexte : mélopée – glacier – anémone. En musique, analogiquement, une note donnée a des fonctions différentes selon son rôle dans la gamme (sol est la tonique lorsqu'on est en *sol* majeur, mais la dominante en *do* majeur, etc.) (d'après Longre, 1994, p. 29-32). L'analyse peut fouiller le détail, «établir des vérités partielles, avancer des propositions précises» (Backès, 1994, p. 23), et nous donnerait peut-être à voir une alchimie du verbe, comme dans *Les Voyelles* de Rimbaud, ou une «partition poétique» comme dans *Un coup de dés* de Mallarmé (voir Annexe 11, p. 249-250).

Ces parallèles permettent la mise à jour *d'interpénétrations* qui ouvrent la porte à des points de rencontre rhétoriques, prosodiques, phrastiques ou sémiotiques, voire de stylisation des discours qui «nous ouvrir[aient] les arcanes de l'art» (Morier, 1961, p. vi), car «pour lire poétiquement un poète, comprendre ne suffit pas, [tout comme pour] la musique qui vit de sa seule substance» (Schneider, 1934, p. 129).

3.3 Points de rencontres : conclusion

Pour l'analyste didacticien, ces points de rencontres issus de pôles spéculatifs et génératifs ressortent d'une approche intégratrice visant une compréhension des «relations* de proximité conceptuelle ou théorique entre disciplines» (Rege Colet, 2002, p. 97) par juxtapositions ou interpénétrations. Ces deux pôles et leurs aspects soulèvent tout naturellement, dans le même élan, la problématique inverse : essayer de comprendre en quoi les deux formes d'art sont irréductibles l'une à l'autre. Mais, comme on l'a vu par les divers exemples, l'analyste dispose d'une multitude d'œuvres singulières historiquement variées, de «fragments» littéraires ou musicaux, donc d'isosystèmes*, pour tous les rapports d'équivalence et les analogies* isosystémiques qu'il peut établir à partir de pôles permettant des transpositions didactiques.

4. Pôles intégrateurs, transposition didactique et contenus disciplinaires

La mise en œuvre d'un enseignement dialogique interdisciplinaire passe inévitablement par la transposition didactique, une fois le fragment (isosystème*) choisi en fonction d'un des pôles de points de rencontre (pôle intégrateur). Pour éviter le piège de la confusion des concepts et garder une cohérence, il est nécessaire de planifier l'enseignement selon ce pôle intégrateur. Le pôle choisi permet de préserver la cohérence d'un isosystème* donné, malgré la présence d'incertitude*. Ces pôles (et leurs deux aspects respectifs) jouent un rôle didactique intégrateur et possèdent cinq fonctions (d'après Tchudi et Lafer, 1996)¹⁹ qui vont guider la transposition didactique:

- délimiter les contenus
- formuler de façon cohérente les objectifs pédagogiques
- éviter l'éparpillement conceptuel et un traitement superficiel (ancrages adéquats)
- susciter l'intérêt des apprenants
- diriger les apprenants.

Les trois premières fonctions de ces pôles fournissent le plan de travail d'une bonne transposition didactique interdisciplinaire visant l'élaboration de contenus cohérents (les deux

¹⁹ Tchudi et Lafer (1996) parlent d' «axe intégrateur», mais nous employons «pôle intégrateur» de façon synonymique.

dernières fonctions relevant de la médiation,* déjà discutée au point 4. *Jeu didactique et médiation*, p. 57-60).

4.1 Délimiter les contenus disciplinaires en délimitant les corpus

La première fonction concerne la délimitation des contenus qui s'effectue sur un terrain relativement mouvant, celui de l'indisciplinarité* liée au choix d'un fragment* vu comme isosystème* (donc d'un enseignable modélisé qui est à lui-même sa propre référence). Qu'il s'agisse d'un fragment appréhendé selon le pôle spéculatif (selon un point de vue thématique ou biographique) ou le pôle génératif (selon un point de vue structural, voire unitaire), son établissement en objet didactique (isosystème) se fera donc préférablement de façon inductive, c'est-à-dire à partir d'œuvres réelles données, et non a priori de façon théorique ou critique (Cupers, 1988, p. 33-34). Selon le pôle intégrateur choisi, la délimitation des contenus en ce domaine s'opère au cœur d'un réseau de relations* mutuelles qui ont un caractère à la fois ponctuel et global (c'est-à-dire qu'à partir de «fragments» on présentera du général *et* du particulier permettant analogies* et distinctions). Bien que ces objets/isosystèmes aient un statut ambigu par leur aspect interdisciplinaire (Escal, 1990, p. 93-94), et malgré tous les chevauchements possibles, l'établissement de contenus musico-littéraires peut se répartir *grosso modo* en quatre types de corpus distincts (adaptés de Cupers, 1988, p. 35-36) selon le point de vue adopté par les artistes eux-mêmes dans les œuvres:

- le premier type d'études explore le corpus d'œuvres dans lesquelles les deux arts se conjuguent dans l'œuvre elle-même: opéra, lied, chanson, rap, etc.
- le deuxième type d'études, lié au premier, vise à bien définir les positions esthétiques respectives des deux arts (recherche fondamentale)
- les deux autres types de corpus comprennent l'étude de la présence de la littérature dans la musique ou l'inverse (selon la discipline prise comme ancrage: par exemple, une musique à programme basée sur des sonnets comme *Les Quatre saisons* de Vivaldi ou encore le diptyque *Quand je pense que Beethoven est mort alors que tant de crétiens vivent* et *Kiki van Beethoven* d'Éric-Emmanuel Schmitt où la musique est centrale en tant que phénomène d'ekphrasis*).

Ces distinctions de corpus définissent des *façons de classer* des «fragments» (des œuvres) pour lesquels on veut établir des contenus enseignables. Les pôles spéculatifs et génératifs, avec leurs aspects respectifs, désignent des *façons d'établir* des liens interdisciplinaires, par juxtapositions ou interpénétrations. Ce sont, si l'on veut, la matière à choisir et la manière d'en rendre compte.

4.2 Formuler de façon cohérente les objectifs pédagogiques

La deuxième fonction concerne le balisage d'une bonne transposition didactique, c'est-à-dire le souci didactique de cohérence des objectifs pédagogiques. Dans le cadre de notre recherche, à travers les fragments/isosystèmes choisis, nous insisterons sur la composante littéraire. La cohérence sera établie en grande partie en évitant la confusion des concepts, malgré l'usage d'une approche dialogique analogique. Il s'agit pour cela de créer des distinctions, des cadres théoriques auxquels l'élève (et le maître!) pourra se référer. Paradoxalement, pour mieux distinguer, il convient d'abord d'établir l'analogie* générale de base permettant les rapprochements. Ainsi, si on peut considérer la littérature et la musique comme des langages*, on peut aussi les considérer toutes deux comme de la musique : la musique «naturelle» est poésie (combinaison de mots et syllabes) et la musique «artificielle» est son (voix et instruments) (Longre, 1994, p. 60). Les deux peuvent se compléter et interagir. De cette analogie de base (les deux arts sont langage* et musique) découlent les distinctions suivantes:

- La musique est un langage dans la mesure où elle instaure la communication. Mais elle n'a pas la *fonction cognitive du langage verbal* (au contraire, *la musique n'a pas de face signifiée*, au sens où l'entendent les linguistes). En effet, la musique *est* «l'intelligibilité d'un monde sonore autonome» (Wolff, 2015, p. 154). Cela entraîne que le «sens» qu'on lui donne provient de la façon de l'interpréter sur le plan métalinguistique (Bolduc, 2006, p. 78-81).
- En la musique se manifeste la *présence-absence d'un sens irréductible* à la signification linguistique (Escal, 1990, p. 95-96).

Bien que ces distinctions soulèvent d'éventuelles irréductibilités d'un art à l'autre, une transposition didactique efficace doit permettre une médiation* (*cf.* section 4, p. 57)

susceptible de susciter l'intérêt des apprenants et de bien les diriger face à un fragment choisi en tant qu'enseignable, et non de discuter des problèmes épistémologiques ou disciplinaires qui pourraient être liés à ce fragment. Les objectifs pédagogiques seront établis en fonction de problèmes à résoudre concrets liés aux fragments/isosystèmes choisis (cf. section 3.2.1, p. 15), et, la plupart du temps, les problèmes sont présentés dans une logique d'apprentissage par problèmes (APP) en *mode déductif* (Guilbert et Ouellet, 1997, p. 8), donc après la présentation des savoirs minimaux requis.

4.3 Éviter l'éparpillement conceptuel et un traitement superficiel

La troisième fonction vise l'actualisation des objectifs pédagogiques par la médiation d'un point d'ancrage valable, c'est-à-dire une oeuvre concrète, elle-même clé d'une transduction* féconde qui évite les écueils de la réduction et de l'éparpillement conceptuels. Ainsi, les concepts, qu'ils soient disciplinaires ou nomades, formulés *en fonction des objets à enseigner choisis* selon un pôle intégrateur, devront éclairer les spécificités disciplinaires et interdisciplinaires*²⁰ de ces isosystèmes particuliers. C'est ainsi que la transduction devient opérante quand l'analogie* passe au niveau heuristique (d'après Schlanger, 1971, p 25).

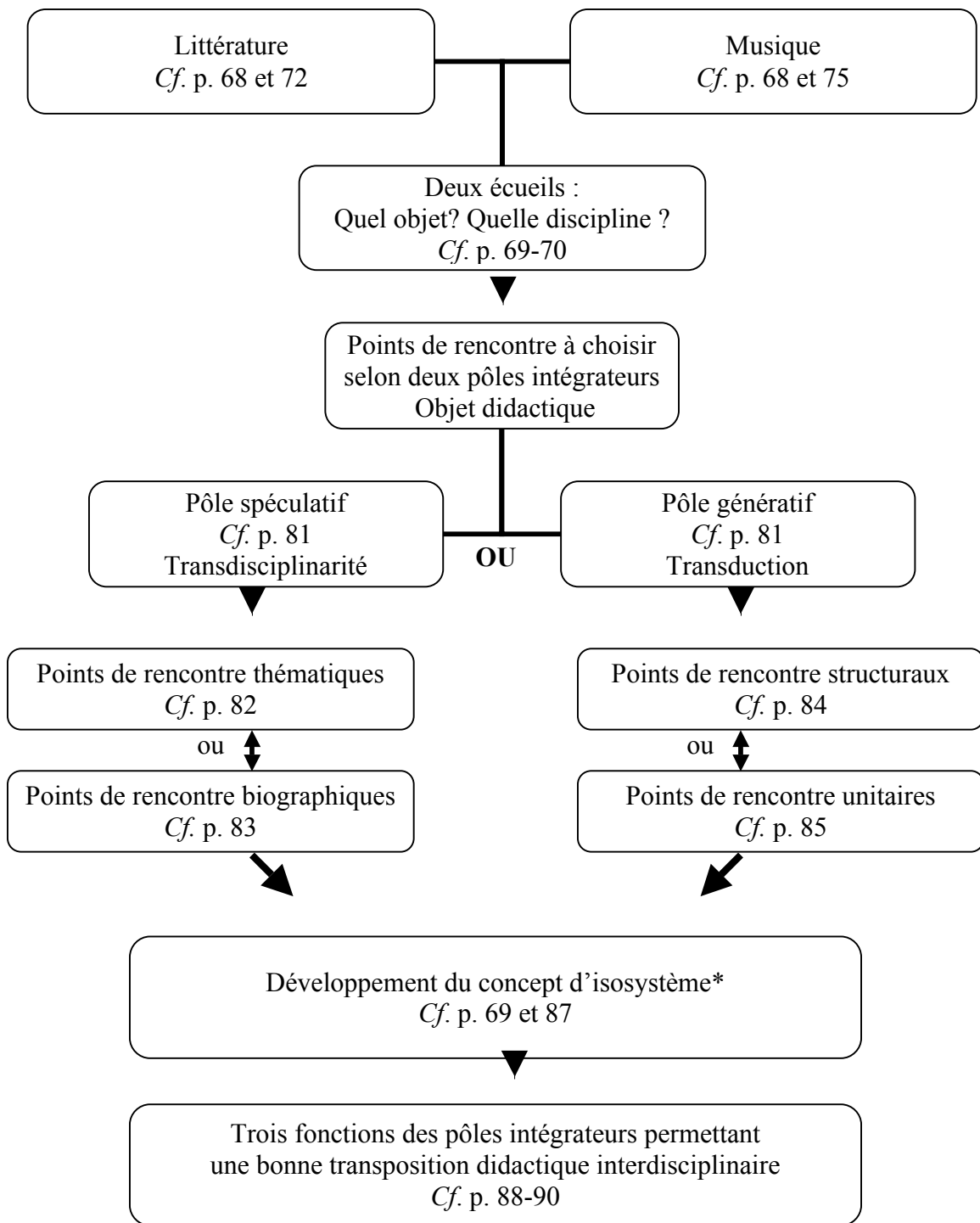
Un exemple parfait serait celui du roman *La Symphonie pastorale* de Gide, étudié dans ses liens avec la *Symphonie pastorale* de Beethoven. En effet, un roman offre «l'avantage pédagogique et existentiel de l'ancrage dans le récit dont on sait qu'il est constitutif de l'imaginaire, de la pensée discursive et de la personnalité» (Fourez, Maingain et Dufour, 2002, p. 136). Outre le fait que les deux oeuvres soient pratiquement éponymes, l'oeuvre musicale joue un rôle dans le développement de l'intrigue comme telle. Gertrude, une aveugle, est prise en charge par un *pasteur*, qui éduque cette dernière. Il y a ici double analogie* : la «symphonie pastorale» est la métaphore de l'oeuvre que le pasteur cherche à accomplir auprès de Gertrude en visant son épanouissement, mais est aussi *ekphrasis**, en cela que l'oeuvre de Beethoven est nommée et utilisée comme élément déclencheur/pivot amenant le dénouement. L'heuristique didactique passe alors, entre autres, par la pensée diagrammatique* liée à la transduction, vecteur par excellence d'une approche dialogique analogique, puisqu'on peut schématiquement

²⁰ Cf. les sections 3.2, p. 38, et 5.4, p. 64.

mettre en parallèle les relations* pasteur-Gertrude et symphonie-récit, et faire émerger un sens propre à cet isosystème particulier (c'est-à-dire une sémiose*).

C'est paradoxalement l'heuristique diagrammatique qui développe le *sens* qui est au cœur de la compréhension. Cette structuration du sens relève, dans un cadre scolaire, d'une prééminence des lexiques disciplinaires en tant que matière de l'heuristique, que celle-ci soit diagrammatique ou non. Il s'ensuit que le langage, ainsi conçu, est *le* système fondamental à la source même des applications didactiques concrètes dans l'élaboration des contenus disciplinaires d'une transposition didactique appliquée à un isosystème* musico-littéraire, notamment par la valorisation même de l'idée de lexiques disciplinaires au cœur des séquences didactiques (*cf.* Lafleur, 2007, p. 101-102). Cette valorisation des lexiques est en elle-même un frein à l'éparpillement conceptuel, risque lié au caractère indisciplinaire des isosystèmes présentés.

La **Figure 6** schématise l'ensemble des fondements interdisciplinaires que nous avons développés dans la Partie III de notre Référentiel :



**Figure 6. Schéma conceptuel de la
Partie III-Fondements interdisciplinaires**
©Dominique Lafleur, 2016

5. Conclusion du Référentiel

Pratique interdisciplinaire éminemment culturelle, l'appréhension de la musique et de la littérature met l'apprenant en contact avec des objets culturels souvent inédits et requiert de sa part compréhension (au sens lié au paradigme* de la complexité) et interprétation (au sens d'herméneutique* d'un art représentatif –la littérature- et d'un art présentatif –la musique-). En ce sens, cette activité est, pour l'apprenant, un acte de réception, mais aussi de réflexion.

Quant à l'enseignant, il doit valoriser la compréhension et l'interprétation, mais également mettre en relation* des disciplines sans créer de tensions épistémologiques ni cognitives dans la *matière* présentée, voire, plus simplement, sans créer de non-lieux didactiques pour les apprenants. En effet, sans balises, cette entreprise didactique s'avèrerait pour le moins hasardeuse pour l'enseignant, tant sur les plans de la cohérence et de la pertinence, que sur celui de la scientificité.

Au cours du présent chapitre, la partie consacrée aux fondements épistémologiques nous a permis de formuler les distinctions nécessaires entre les différents avatars de la disciplinarité* utilisés dans cette recherche et de présenter ou proposer des concepts comme l'intégration des savoirs, la transduction,* le nomadisme conceptuel, et l'insdisciplinarité.

Subséquentement, à partir de ces explicitations disciplinaires, nous avons défini la nature et les étapes de la transposition didactique, et nous avons proposé des concepts comme la *pensée diagrammatique** et le *tertium comparationis,** pour ensuite donner en exemple une séquence didactique concrète.

Enfin, dans la troisième partie, nous avons caractérisé les disciplines *littérature* et *musique* afin de pouvoir établir des balises de points de rencontres entre elles. À partir de la théorie du fragment et de la systémique, nous avons développé et proposé le concept d'*isosystème** afin de pouvoir intégrer dans le détail les contenus disciplinaires, et favoriser la modélisation d'objets d'apprentissage à travers une heuristique didactique basée sur le langage.

Ces trois parties développées dans notre cadre théorique appelé *Référentiel* nous ont permis de réaliser notre objectif de recherche, soit *développer les fondements d'une théorie didactique interdisciplinaire permettant d'élaborer un plan de cours collégial de littérature et musique comparées*. En effet, ces différents développements conceptuels serviront à mettre en œuvre le volet pratique de notre recherche, c'est-à-dire la réalisation de notre objet de recherche (extrait).

Au chapitre qui suit, nous examinons les moyens didactiques requis pour mettre en œuvre ces développements de notre *Référentiel*. Nous explicitons la façon dont nous allons procéder afin d'actualiser notre objet de recherche, notamment par l'établissement de trois devis méthodologiques: un devis des connaissances, un devis pédagogique et un devis médiatique. Ces trois devis, qui procèdent des éléments théoriques de notre *Référentiel*, servent à baliser la production d'un exemple de plan de cours (extrait).

CHAPITRE TROIS

MÉTHODOLOGIE

**exemple de réalisation d'un plan de cours
organiquement lié au Référentiel**

Au chapitre 2, nous avons développé des outils à la fois épistémologiques et didactiques afin d'élaborer un référentiel qui correspond au volet théorique de notre recherche: *développer les fondements d'une théorie didactique interdisciplinaire*. Pour ce faire, nous avons procédé en fonction de trois sous-objectifs : d'abord, nous avons notamment défini l'interdisciplinarité et la transdisciplinarité. Cela nous a amené ensuite à développer, dans un cadre didactique interdisciplinaire, des outils didactiques comme la pensée diagrammatique* et le *tertium comparationis*. * Dans un troisième temps, il nous a alors été possible de proposer des balises afin d'arrimer les contenus de connaissances des deux disciplines. Le développement de ce référentiel était préalable à la réalisation de notre objet de recherche annoncé au chapitre premier : *un exemple de plan de cours collégial fondé théoriquement*. Cet objet de recherche correspond au volet pratique de notre recherche développement en ce qu'il donne *un exemple* d'applicabilité didactique, c'est-à-dire qu'il montre comment le savoir théorique didactique produit dans le *Référentiel* peut être utilisé ou mis en pratique, il en détaille le processus.

Ainsi, le présent chapitre exemplifie comment nous ancrons nos développements théoriques dans la réalité des balises pédagogiques ministérielles et institutionnelles. Il explicite la méthodologie qui permet d'actualiser, selon une praxéologie* concrète (applicabilité), les balises de développements qui découlent du Chapitre 2, et de produire un exemple de plan de cours qui établira des séquences didactiques fondées théoriquement et opérationnalisables en classe. Pour atteindre un ancrage maximum dans la réalité de l'enseignement, nous avons décidé de produire un plan de cours conforme au gabarit de plan de cours de 45 heures des cours complémentaires du cursus collégial.

Nous rappelons d'abord ce qu'est une recherche développement, et précisons certains aspects spécifiques de notre recherche au regard de l'*extrant* à produire (notre exemple de plan de cours). Ensuite, nous présentons des inférences méthodologiques de notre Référentiel qui encadrent l'établissement de trois devis de méthodologiques. En troisième lieu, nous présentons les trois *devis* qui nous permettent de concevoir et réaliser notre objet de recherche : le devis des connaissances, le devis pédagogique et le devis médiatique. Pour terminer, nous traitons des conditions relatives à l'évaluation de notre recherche par un panel d'experts tiers

qui vont fournir une évaluation de type *expertise professionnelle*. La **Figure 7** présente l'ensemble de la démarche du chapitre 3 par un schéma conceptuel :

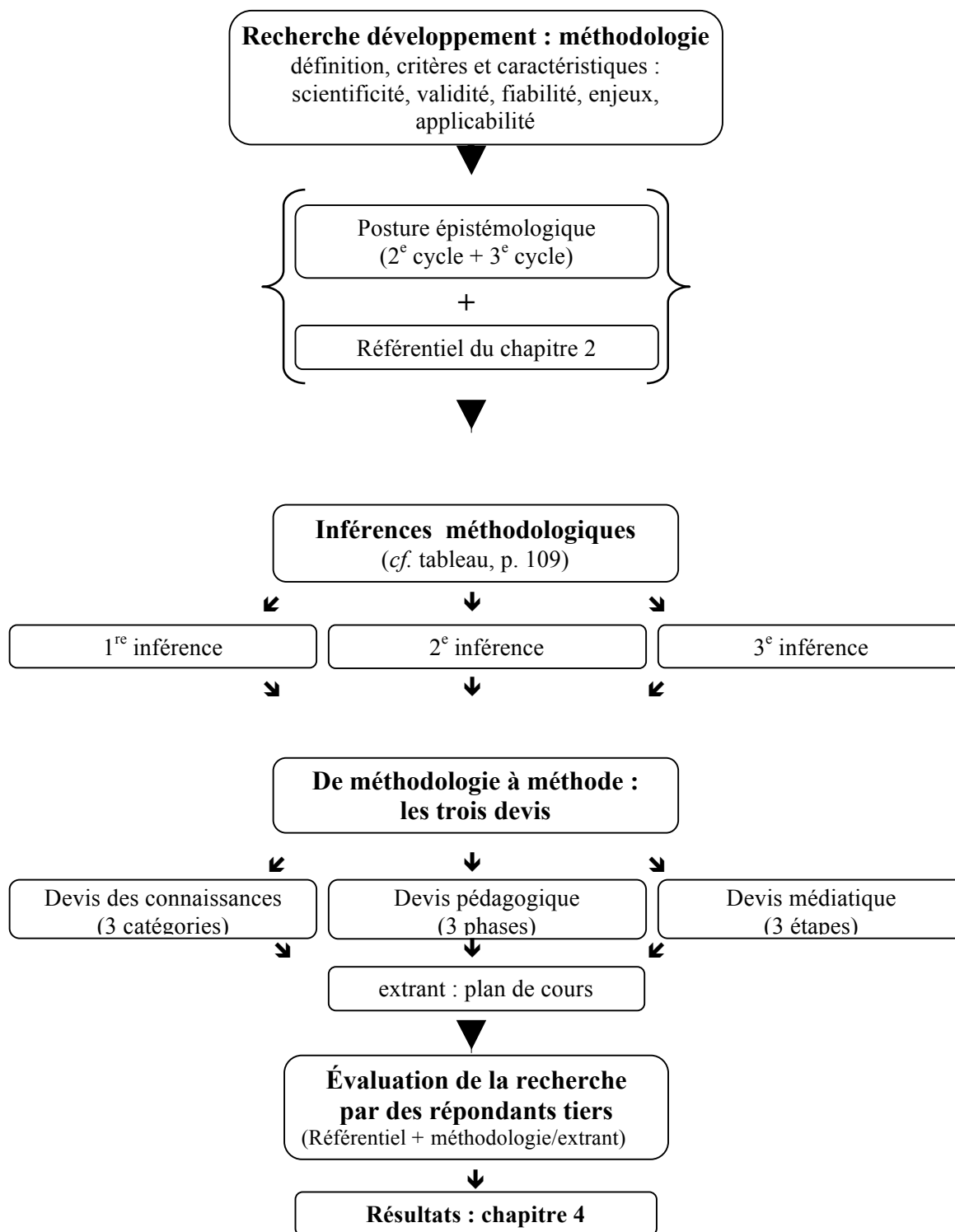


Figure 7. Schéma conceptuel du chapitre 3
©Dominique Lafleur, 2016

1. Recherche développement

Notre *objet de recherche* étant un exemple de plan de cours fondé sur des développements théoriques préalables, nous avons retenu pour notre recherche la définition englobante de *recherche développement*, car la recherche développement en éducation consiste généralement à développer un objet didactique ou pédagogique selon un cadre théorique défini ou construit à partir d'énoncés théoriques (Loiselle, 2001; Van der Maren, 2004). En raison du travail de développement théorique effectué au chapitre 2, les concepts de *design pédagogique* (Stolovitch et La Rocque, 1988) et de *plan pédagogique* (Lebrun et Berthelot, 1994) n'ont pas été retenus.

1.1 Critères de recherche : scientificité, validités interne et externe, fiabilité

La démarche de la recherche développement tire habituellement sa **scientificité** d'une progression en quatre étapes : analyse des besoins, développement et mise à l'essai, évaluation, diffusion et implantation (Van der Maren, 2004). Cette démarche de recherche apparaît nécessaire pour développer un cadre d'enseignement et d'apprentissage rigoureux du point de vue de la chronogénèse,* de la topogénèse* et de la mésogénèse.* C'est la raison pour laquelle notre cadre théorique ou *Référentiel* (Loiselle et Harvey, 2009, p. 111) assure la **validité interne** de notre objet didactique. En effet, le fait que la réalisation de notre extrait soit fondée sur les développements épistémologiques, didactiques et interdisciplinaires de notre *Référentiel* (dont le développement constitue aussi un objectif explicite de la recherche) montre que la méthodologie proposée s'appuie *de facto* sur de solides bases théoriques.

Paradoxalement, «la subjectivité du chercheur-développeur joue un rôle certain dans la recherche développement, puisque ce dernier se situe au cœur des décisions de développement» (Loiselle et Harvey, 2007, p. 55). Or, afin d'assurer la **validité externe** de notre recherche développement, la méthodologie explicitée dans le présent chapitre est rigoureusement empruntée aux démarches de recherche développement telles qu'elles existent au sein de la communauté scientifique en éducation (Goyette et Boutin, 1995 ; Karsenti et Savoie-Zajc, 2000 ; Lessard-Hébert, Goyette et Boutin, 1995; Loiselle et Harvey, 2009 ; Van der Maren, 2004). Cependant, il reste à évaluer le Référentiel (nos développements au chapitre 2) et l'objet de recherche (notre méthodologie et l'exemple qui en découle) du point de vue de

leur cohérence interne et des développements interdisciplinaires eux-mêmes. À cet égard, une évaluation externe de la recherche est de mise (*cf.* section 4, pp. 130 ss.).

Cependant, il appert que *cadre théorique* [référentiel] et *posture épistémologique* sont souvent confondus ou jugés synonymes, et bien qu'ils soient souvent interdépendants, il convient de les distinguer : le *cadre théorique* désigne l'ensemble de concepts établi par le chercheur et sur lequel se déploie la recherche, tandis que la *posture* définit une orientation paradigmatique (Charmillot et Dayer, 2007). Ainsi, les visées culturelles de la présente recherche sont, au demeurant, de nature idéologique, et relèvent de notre posture qui induit un «biais». Celui-ci se manifeste tout d'abord sur le plan de la fiabilité de notre méthodologie.

Or, le critère de **fiabilité** de notre méthodologie, c'est-à-dire l'identification et l'exclusion de possibles biais, peut être considéré comme sans objet dans la mesure où :

- il ne s'agit pas d'une cueillette de données auprès de sujets (échantillon de population) avec un appareil qualitatif dont la fidélité doit être précisée, et nécessitant un encodage et une interprétation critériée du discours (par ex., un questionnaire à grille d'analyse comportementale ou humaniste, voire théorie ancrée ou phénoménologique)
- dans le développement du Référentiel, le chercheur adopte clairement un paradigme épistémologique et pédagogique, et ce «biais» demeure transparent. Cela entraîne que la méthodologie est enchâssée au sein d'une posture épistémologique dont le chercheur se réclame. Ce «biais» est en quelque sorte *revendiqué*, tant théoriquement que praxéologiquement.

À cet égard, les prochaines sections explicitent la posture épistémologique de notre recherche.

1.2 Définition de notre recherche, enjeux spécifiques et applicabilité

La recherche développement vise à concevoir des solutions à des problèmes qui sont généralement de nature pragmatique. À l'instar de Schön (1987) et notamment de Morin (1999, 2003), nous pensons que la réalité éducative se caractérise par sa complexité et, depuis une vingtaine d'années, par des finalités nouvelles. En outre, ce qui est entre autres visé, et particulièrement ces dernières années, c'est un «réinvestissement du savoir produit dans la pratique concrète» (Anadón, 2000, p. 27). Dans le domaine de la littérature et de la musique

comparées, le chemin n'est cependant pas simple, à cause des difficultés inhérentes à l'entreprise, qu'elles soient épistémologiques, interdisciplinaires, ou relatives au développement professionnel. Dans ce contexte, notre recherche développement, qui n'a au fond qu'un seul objectif concret et clair, ne peut faire l'économie d'enjeux multiples.

Par la force des choses, notre question de recherche nous a ainsi amené à traiter en parallèle divers types d'enjeux de la recherche scientifique en éducation mis en évidence par Van der Maren (2004). Celui-ci décrit quatre types d'enjeux : des enjeux nomothétiques, axés sur le développement de connaissances théoriques ; des enjeux pragmatiques, visant la recherche de solutions fonctionnelles à divers problèmes ; des enjeux politiques, visant à transformer les valeurs et les pratiques en éducation ; enfin, des enjeux ontogéniques, visant le développement professionnel du chercheur, qui seront éventuellement validés. Ce qui est donc mis en jeu par la recherche est la production de l'écrit assurant que la «problématique et ses résultats so[ient] communiqués» (Van der Maren, 2004, p. 59) puisque le chercheur, par son texte, est «l'expert du sens des mots et des choses» (Denzin dans Groulx, 1999, p. 336).

De façon globale, notre chapitre deux est le fruit d'enjeux nomothétiques et pragmatiques qui ont été développés de pair. C'est la raison pour laquelle le terme *Référentiel* a été sciemment employé pour nommer notre cadre théorique. En ce sens, et

en raison de ses caractéristiques particulières, la recherche développement ne s'insère pas toujours facilement dans un devis méthodologique classique : ses finalités orientées vers le développement d'objets et la place qu'elle laisse à la création, et à une approche inductive dans le développement de l'objet, commandent un devis particulier (Loiselle et Harvey, 2009, p. 114).

Nous insistons sur cette réalité pour rappeler que notre Référentiel n'est pas que la collection d'informations tirées d'une recension, mais constitue en fait un développement en soi, voire une démonstration épistémologique et didactique des rapprochements disciplinaires en littérature et musique comparées (volet théorique de notre recherche développement : production de savoir).

Quant au présent Chapitre 3, il explicite la méthodologie des enjeux praxéologiques* qui découlent de notre Référentiel. Ce chapitre concerne l'*applicabilité* didactique du savoir

développé au chapitre 2, c'est-à-dire qu'il montre comment le savoir théorique didactique produit peut être utilisé ou mis en pratique par un objet didactique précis et contextualisé (volet pratique de notre recherche développement : production d'un exemple).

1.2.1 Spécificités des trois devis méthodologiques

Paradoxalement, malgré la remarque de Loisel et Harvey (2009) au sujet de l'approche inductive et créatrice liée au travail du chercheur, la réalisation de notre objet de recherche lui-même suit *d'abord* une démarche déductive, puisque celui-ci relève de la recherche théorique (Loisel et Harvey, 2007) préalablement développée au chapitre 2. Or, il nous est apparu que la méthodologie que Loisel et Harvey (2009) font ressortir de leur proposition de modèle synthèse convient parfaitement à notre objet de recherche. Ces chercheurs proposent une méthodologie par devis, entendus de façon générale comme des descriptions de tâches en vue d'une production, et qui sont le *devis des connaissances*, le *devis pédagogique* et le *devis médiatique*. Ces trois devis encadrent les aspects de la production de l'*extrant*, c'est-à-dire de notre objet de recherche.

2. Posture épistémologique et inférences méthodologiques

Cependant, avant d'établir nos trois devis, nous devons au cours de cette deuxième partie du Chapitre 3, montrer les inférences qui découlent de notre Référentiel. Il nous faut tout d'abord présenter notre posture épistémologique.

2.1 Posture épistémologique

Au chapitre 1 de la présente recherche, nous avons exposé notre problématique qui concerne, en bref, les défis de la transmission de *réseaux de connaissances* chez les élèves (Péloquin et Baril, 2002), définissable comme un phénomène d'enculturation. Comme la transmission culturelle n'est ni prescriptive ni évaluée comme telle par le MELS (*cf.* 2.2, 2.3 et 2.4, p. 8-10) dans un contexte d'*approche par compétence*, c'est d'abord dans un contexte ontogénique (c'est-à-dire de perfectionnement professionnel) qu'est née notre question de recherche. C'est également au cours de cette période que s'est précisée notre posture épistémologique doctorale qui est, en fait, l'actualisation didactique des développements théoriques de notre mémoire de

maîtrise. Celui-ci visait à développer une théorie intégratrice des connaissances qui serait préalable aux développements interdisciplinaires que nous comptons effectuer au 3^e cycle.

Afin de bien préciser la posture épistémologique de la présente recherche et ses incidences sur notre méthodologie (Loiselle et Harvey, 2009), nous devons d'abord rappeler brièvement la posture épistémologique définie dans notre mémoire de maîtrise :

- Notre posture de 2^e cycle:
 - Constat du manque de théorie intégratrice fondamentale et didactique des savoirs et de la culture (et donc de modèles didactiques),
 - Choix axiologiques* à faire chez les professeurs (idée de valeur culturelle ajoutée, d'*approche épistémologique compréhensive*),
 - Inscription du chercheur dans le *paradigme de la complexité*.

De cette posture épistémologique découle la démarche de développement de notre mémoire dont les caractéristiques sont les suivantes (d'après Lafleur, 2007, p. 2-3):

- Produire un appareil théorique préalable à notre recherche envisagée au 3^e cycle
 - Définition de la transdisciplinarité et présentation de ses avatars au sein du *paradigme** de la complexité,
 - Valorisation de l'idée même de connaissance,
 - Formulation de jalons de la théorie appelée *noétique**,
 - Respect d'une linéarité didactique fondamentale.

À l'heure de notre mémoire, il fallait d'abord travailler sur la connaissance et ses aspects, pour pouvoir ensuite légitimement manipuler,* au 3^e cycle, les concepts épistémologiques, didactiques et interdisciplinaires qui lui sont liés dans un contexte didactique, c'est-à-dire le contexte de la science de l'organisation des savoirs.

La **Figure 8** présente une schématisation de la cohérence d'ensemble et la visée ultime de nos recherches:

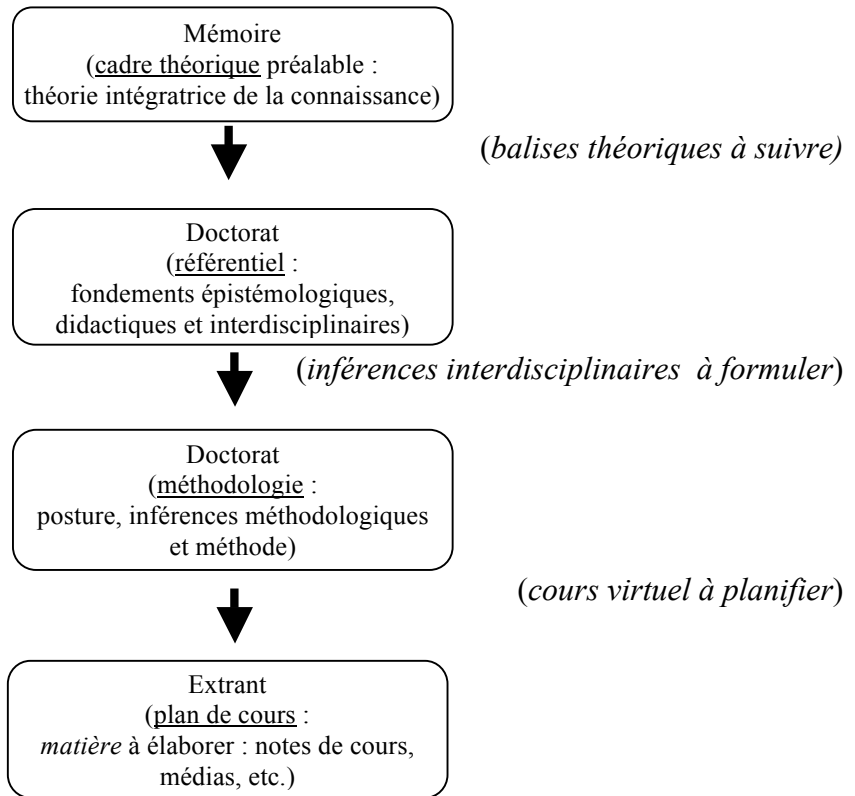


Figure 8. Filiation entre nos recherches de 2^e et 3^e cycles
©Dominique Lafleur, 2016

C'est dans cette logique qu'est né le Chapitre 2 de la présente thèse (notre *Référentiel*), qui s'avère, en fait, un prolongement didactique direct des jalons de la théorie de la connaissance développés dans notre mémoire. Ce Référentiel a fait ressortir les enjeux épistémologiques disciplinaires, les paramètres de la transposition didactique et les balises d'arrimage des contenus relatifs à la littérature et la musique comparées. Il convient maintenant de discuter l'ensemble des devis méthodologiques de réalisation de notre objet de recherche au regard de notre Référentiel afin d'établir des inférences, c'est-à-dire des conclusions tirées de principes.

2.2 Discussion des trois devis méthodologiques : trois inférences

Pour ancrer notre méthodologie dans notre Référentiel, nous donnons maintenant des précisions sur l'interdépendance des aspects qui y sont discutés et qui sont concernés par les trois devis dans un cadre interdisciplinaire en présentant un rappel, sous forme de courte synthèse, du concept d'isosystème* en lien avec l'herméneutique* comme heuristique pédagogique. En

effet, comme mentionné à quelques reprises, notre recherche développement propose à la fois un développement théorique et un développement pratique, et la raison en est simple : à l'objet visé, c'est-à-dire un plan de cours en littérature et musique comparées, ne correspondait pas de cadre théorique préexistant. Nous avons dû remédier à ce manque avant de pouvoir prétendre mettre au point un plan de cours interdisciplinaire. Or, notre *Référentiel* présente nos développements épistémologiques et didactiques à partir d'un corpus théorique relativement vaste et complexe, mais synthétisé. Il est maintenant temps de formuler, pour chacun des points discutés suivants, une inférence qui permettra de bien cerner que «la question "De quoi s'agit-il?" diffère de la question "Qu'allons-nous faire?"» (Fourez, 1998, p. 39), c'est-à-dire de faire le pont entre notre Référentiel et notre méthodologie, soit entre nos développements théoriques (chapitre 2) et une application pratique (chapitre 3). Trois inférences guideront nos trois devis de production.

*2.2.1 Première inférence : herméneutique, * heuristique et fonction symbolique**

L'approche comparatiste en littérature et musique trouve son pendant dans l'étude comparatiste des didactiques qui montre que les dimensions génériques et spécifiques, considérées d'un même élan, assurent l'intelligibilité des processus didactiques (Amade-Escot, 2007). Cette approche à la fois générique et spécifique entraîne que, en plus des aspects génériques transhistoriques, transculturels et transdisciplinaires vus comme des outils de construction d'un objet-isosystème (section 1.1, p. 69), nous soutenons l'idée plus spécifique d'une heuristique tributaire du rapport entre sujet et objet, entre l'apprenant et les savoirs culturels qui lui sont présentés.

Cette heuristique est le fruit de l'interdépendance entre les contenus et leur organisation (ce qui nous ramène directement à l'idée de transposition didactique et de *plan* de cours). Cette heuristique, ce «voyage culturel » met en «perspective un objet d'apprentissage où [l'enseignant] recourt au familier pour contextualiser une notion abstraite» (Saint-Jacques, 2001, p. 43). Il faut faire apparaître ces objets non comme des monuments inaccessibles, mais comme des sources de questions fondamentales qui nous aident à penser et à agir (Larose, 1991), comme des objets (isosystèmes*) issus de l'entendement humain qui dévoilent l'expérience humaine la plus profonde (Dauphin, 2011, p. 123-124). La transversalité répond

ainsi à la fonction de découverte qui doit amener l'élève vers un *ailleurs* (Zakhartchouk, 1999), et elle passe par les pôles spéculatifs et génératifs décrits au Chapitre II (section 3.2, pp. 80 ss).

Cette pratique de la découverte par les pôles spéculatifs et génératifs s'inscrit dans une démarche relevant, sur le plan interprétatif, d'une herméneutique* qui se définit «depuis le XX^e siècle, comme une théorie philosophique de l'interprétation» (Simard, 2004, p. 76). À l'instar de Simard, nous nous inscrivons dans le cadre d'une *herméneutique modérée* vue comme une relation dialogique. Pour cette *herméneutique modérée*, la «vérité» de l'interprétation est au cœur du dialogue entre le sujet et l'objet, entre l'élève et l'objet d'apprentissage, puisque «la compréhension comporte une part de production, issue de "l'acte de lecture"» (Simard, 2004, p. 88). Ainsi, ce dialogue de compréhension génère des éléments culturels parce qu'il «n'y a pas de culture chez le sujet sans la transformation des savoirs en connaissances, c'est-à-dire sans la compréhension. [...]. Cette dynamique dialogique n'est possible qu'à travers le langage, à la fois *support** chez le sujet et outil de diffusion de la culture-objet» (Lafleur, 2007, p. 56), dialogue qui est à la source de la *fonction symbolique**. Mais comment s'assurer d'une interprétation des objets musico-littéraires (isosystèmes*) qui sera productrice de sens chez l'apprenant ?

Formulation de la première inférence méthodologique

À partir de la discussion et de la question qui précèdent, nous pouvons formuler une réponse qui constitue notre première inférence méthodologique : *pour qu'il y ait interprétation, il faut donc que l'herméneutique* modérée amène le sujet (l'apprenant), sur le terrain d'une heuristique dont le langage (les lexiques) sera le vecteur d'une intégration des deux disciplines et d'une production de sens. C'est ce qui sera principalement en jeu dans notre premier devis, le devis des connaissances (voir le **Tableau XIII. Récapitulatif des trois inférences**, p. 109).*

2.2.2 Deuxième inférence : sémiologie, isosystème* et paradigme de la complexité**

Surgit alors le problème des compatibilités didactiques entre les connaissances ou aspects disciplinaires propres à chacune des disciplines et ceux, plus particuliers, relatifs aux sémiologies* des savoirs produits (Amade-Escot et Venturi, 2008) à partir des isosystèmes*. La sémiologie se définit comme la signification en fonction du contexte, c'est-à-dire de l'ensemble «signe-contexte-signification», et peut-être considérée comme la connaissance issue de la

construction de l'isosystème* et de son enseignement. C'est alors la pensée complexe qui entre en scène, préférablement par la pensée diagrammatique* et la transduction,* ce qui renforce la position d'inextricabilité entre *sémiose** et *système* (Vincent, 2008) et, plus précisément dans le cadre de notre recherche, d'*isosystème*. Toutefois, cet objet d'étude, ou fragment vu comme un isosystème*, doit être situé dans une zone proximale de développement (Vygotski, 1997) qui peut être considérée comme la zone entre le vécu de l'apprenant et les contenus de conscience (les connaissances) auxquels il a accès à travers le modèle mentoral (le lien maître-élève).

Il s'agit donc d'une heuristique dont chaque objet crée une *sémiose**, c'est-à-dire une signification contextuelle à l'aide d'un objet d'enseignement choisi que nous avons désigné dans notre Référentiel comme isosystème.* Cette heuristique dépasse la méthode analytique et permet de «penser en terme de systèmes» (Weiss, 1974, p. 47). La pensée complexe serait ainsi apte à relier toute connaissance partielle dans son contexte, et dans l'ensemble où il prend sens (Morin, 1999, p. 451-457).

À cet égard, nous avons donné l'exemple d'un roman de Gide (*cf.* p. 90) qui permet de développer un isosystème en littérature et musique comparée. Bien que l'on puisse trouver ce «fragment» trop vaste, donc potentiellement très complexe, la complexité est relative aux différents niveaux de *sémioses* que l'on désire montrer de cet isosystème.* Du reste, il appert que les développements didactiques qui aident à la compréhension seraient plus efficaces lorsque les sujets sont en contact avec des objets d'apprentissage plus difficiles (Falardeau, 2003 ; Reuter, 1992 ; Tardif, 1997).

Or, dans le cadre du paradigme* de la pensée complexe, et *a fortiori* du contexte interdisciplinaire de notre recherche, la «complexité» d'un isosystème est l'état apparent et relatif du dit système entre son enseignement ou sa perception par le sujet (par exemple par transduction* ou par la pensée diagrammatique*), et sa compréhension, considérée comme construction de la signification (Lafleur, 2007, p. 52). En fait, cela correspond analogiquement au concept de transposition didactique en fonction d'un niveau d'abstraction considéré. En réalité, est-on capable d'adapter un niveau d'abstraction suffisant ou adéquat pour connaître ou

faire comprendre dans leur ensemble des objets musico-littéraires, à l'instar du roman *La Symphonie pastorale* de Gide vu comme un isosystème* ?

Formulation de la deuxième inférence méthodologique

À partir de ce qui précède, nous pouvons formuler une réponse positive à cette question qui correspond à notre deuxième inférence méthodologique : *nous conserverons un niveau d'abstraction adéquat à la condition de respecter les fonctions des pôles intégrateurs des points de rencontre entre littérature et musique comme nous les avons décrites (section 4, p. 80) : délimiter les contenus, formuler de façon cohérente les objectifs pédagogiques, choisir des points d'ancrage adéquats (par le choix des isosystèmes/sémioses*)*. C'est ce qui sera principalement en jeu dans notre deuxième devis, le devis pédagogique (voir le tableau récapitulatif des inférences, p. 109).

2.2.3 Troisième inférence : isosystèmes comme fragments* et comme corpus*

C'est donc notre objectif de recherche qui guidera nos choix médiatiques, puisque le corpus n'est pas considéré en lui-même comme porteur de sens, mais comme une construction forgée à partir d'un *point de vue* (Ghiglione, 1991, p. 30). Ce n'est donc pas une vérité sous forme de connaissances déclaratives que l'isosystème* devra présenter, mais un ensemble de rapports, un système construit mettant en évidence certains éléments choisis à partir de ce *point de vue*, c'est-à-dire, au final, celui d'une médiation* organisée (*cf.* section 4, p. 57). Dans le cadre de cette théorie du fragment, c'est la rigueur et la pertinence de la méthode d'analyse de l'isosystème, ajustée en fonction de l'élève-sujet homogène, qui assure la validité de cette médiation. Notre Référentiel, auquel nous devons justement nous référer, nous permet de corroborer nos intuitions, et d'étayer différentes dimensions concrètes des objets d'enseignement (isosystèmes) à développer, selon les exigences concrètes de l'actualisation de notre objet de recherche en tant que *média* (c'est-à-dire un document écrit : un plan de cours). Ainsi, après avoir justifié la dynamique de la production de sens des isosystèmes considérés un à un (dans nos première et deuxième inférences), l'étape didactique suivante vise à constituer un corpus de fragments mis en rapport, c'est-à-dire un corpus de contenus coordonnés en vertu d'une chronogénèse*, d'une topogénèse* et d'une mésogénèse*, c'est-à-dire les trois paramètres définis dans un plan de cours.

Formulation de la troisième inférence méthodologique

À partir de ce qui précède, nous pouvons formuler notre troisième inférence méthodologique : *il faut organiser les contenus et leurs rapports selon les principes de la transposition didactique afin d'assurer une médiation cohérente.* Or, c'est ce qui sera principalement en jeu dans notre dernier devis, le devis médiatique (voir le tableau récapitulatif des inférences, page suivante).

Nota bene : bien que cette dernière inférence apparaisse presque comme une évidence ou une lapalissade, c'est peut-être là que se situe, au final, l'enjeu le plus *complexe* de la réalisation de notre extrant. *En effet, il ne faut pas oublier que cette «évidence» est soutenue par notre Référentiel dans son ensemble, et qu'elle est la résultante de tout ce qui a été développé en amont, y compris les deux premières inférences.* Sans tout cela, l'organisation des contenus et de leurs rapports serait arbitraire et non-fondée, tant épistémologiquement que didactiquement, mettant à mal nos différents devis. Pour employer des métaphores littéraires, cette évidence (soutenue par des fondements théoriques), doit être vue comme l'arbre qui cache la forêt, et non comme la montagne qui accouche d'une souris.

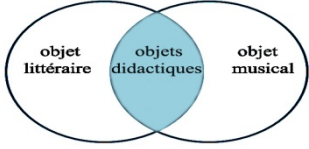
Trois inférences (contexte épistémologique et méthodologique du Référentiel)	Objet de recherche à produire (extrant) (cheminement didactique)	Définitions, explications
<p>1^{re} inférence : heuristique (proposition d'une découverte visant une herméneutique : construction d'une signification en vue d'une compréhension interdisciplinaire) = 1^{er} devis (connaissances)</p> <p style="text-align: center;">↓</p>	 <p style="text-align: center;">objet didactique choisi</p> <p style="text-align: center;">↓</p>	<p>oeuvre ou fragment choisi (élément de corpus) mettant en jeu des connaissances disciplinaires littéraires et musicales porteuses de sens (lexiques)</p>
<p>2^e inférence : oeuvre à étudier selon l'idée de système propre à la pensée complexe (oeuvre vue comme un système auto-suffisant selon des pôles intégrateurs)</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p>points d'ancrage adéquats (zone proximale de développement) = 2^e devis (pédagogique)</p> <p style="text-align: center;">↓</p>	<p style="text-align: center;">(considéré comme)</p> <p style="text-align: center;">isosystème</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p style="text-align: center;">sémiose</p> <p style="text-align: center;">↓</p>	<p>objet d'enseignement fragmentaire dans un contexte didactique interdisciplinaire particulier</p> <p>signification/connaissances produites sur les plans de la forme, de la structure, du langage et du sens =</p> <p style="text-align: center;">(herméneutique*)</p>
<p>3^e inférence : transposition didactique = 3^e devis (médiatique) →</p>	<p style="text-align: center;">enseignable</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p style="text-align: center;">médiation →</p>	<p>matière scolaire interdisciplinaire</p> <p>mise en oeuvre : plan de cours</p>

Tableau XIII. Récapitulatif des trois inférences méthodologiques
©Dominique Lafleur, 2016



En bref, nous nous inscrivons, sur le plan didactique, dans une approche *herméneutique** *modérée* (cf. p. 104-105) qui instaure une relation dialogique entre le sujet et l'objet à connaître. C'est ce dialogue qui permet, à travers le langage, une heuristique productive de sens entre les deux disciplines chez l'apprenant. Par analogies,* transductions* et pensée diagrammatique,* les objets d'étude –les isosystèmes*- sont appréhendés par leurs sémoses.* Cette heuristique permet de penser en termes de systèmes, c'est-à-dire d'ensemble «signe-contexte-signification». Ainsi, la construction de la signification correspond analogiquement au concept de transposition didactique en fonction d'un niveau d'abstraction considéré. En tout état de cause, nos choix, guidés par notre Référentiel et ses inférences méthodologiques, s'actualisent à travers trois devis, vus comme des *descriptions de tâches* pour le concepteur du plan de cours permettant la production de notre objet de recherche, de notre *extrant*.

3. De méthodologie à méthode : les trois devis et l'objet de recherche

Dans la section précédente, après avoir donné des précisions quant à notre problématique et discuté des défis méthodologiques qu'elle soulève en indiquant trois inférences liées à nos trois devis, nous sommes maintenant en mesure de présenter ces trois devis méthodologiques qui servent à produire concrètement notre objet de recherche. Ce sont le devis des connaissances, le devis pédagogique et le devis médiatique.

Il convient de préciser ici que, à l'instar de la confusion commune entre *cadre théorique* et *posture épistémologique* (cf. p. 99), le concept de *méthodologie* est souvent confondu avec celui de *méthode*. Bien que ces deux concepts soient eux aussi interreliés, ils sont également à distinguer. Le concept de *méthodologie* fait référence au niveau épistémologique normatif (justification, manière de penser), et celui de *méthode* désigne un niveau constatif (procédures et outils) (d'après Strauss et Corbin, 2004).

Ainsi, notre *méthodologie* est basée sur notre posture précisée aux points 2.1 et 2.2 du présent chapitre. Quant à la méthode qui en découle, elle aboutit à trois devis établis en fonction de notre objet de recherche, c'est-à-dire un exemple de plan de cours. Tirés des modèles proposés par Loiselle et Harvey (2009, p. 112), nos trois devis méthodologiques décrivent de façon détaillée trois facettes de l'actualisation de notre objet didactique : son contenu, son organisation et sa médiatisation. Ainsi, dans les trois sections qui suivent, on trouvera, rigoureusement balisée à partir de notre Référentiel, la description de :

- 1) notre *devis des connaissances* permettant d'identifier les contenus à enseigner, ainsi que les compétences à développer;
- 2) notre *devis pédagogique* présentant les phases d'apprentissage prévues et leurs spécifications;
- 3) notre *devis médiatique*, c'est-à-dire l'exemple de plan de cours lui-même en tant qu'extrait.

Il est cependant très important de rappeler que les deux derniers, les devis pédagogique et médiatique, sont aussi régis par ce qui est également nommé *devis ministériels*. Ces devis ministériels préexistent à notre recherche et lui sont extérieurs. Les devis méthodologiques

proposés par Loisel et Harvey (2009) correspondent à des plans de travail pour la recherche développement et sont *descriptifs* (validité interne et externe), tandis que les devis ministériels (et institutionnels) sont des énoncés *prescriptifs* auxquels est forcément soumise notre recherche qui, au final, doit être ancrée dans le réel (légitimité de notre exemple). Il ne faut donc pas confondre ces deux types de devis et leurs finalités, malgré l'homonymie.

3.1 Devis des connaissances

Le devis des connaissances permet d'identifier les connaissances à acquérir ou à enseigner, de même que les compétences à atteindre (Loisel et Harvey, 2009, p. 112) dans le cadre de notre objet à développer : un plan de cours en littérature et musique comparées. Or, le rapport du professeur à sa discipline est central dans le processus de transmission*, car ce rapport est au carrefour des «contenus de vérité» à transmettre et du vécu, c'est-à-dire du modèle mentoral, du lien maître-élève (Vygotski, 1997). En effet, selon Dumont (1997), il s'agit ici de l'irremplaçable rôle à caractère humain. Certes, le professeur transmet un savoir ou réfère à des monographies, des notes ou tout support d'information qui disent aussi «vrai» que lui et réciproquement. Mais au-delà de cette médiation, le professeur ajoute la passion à la vérité, donc l'affectivité à l'information (*cf.* section 4.1, p. 58). Ce premier devis est en quelque sorte le devis «didactique» issu des prérogatives de la transposition didactique interne, c'est-à-dire celle qui relève directement et de façon discrétionnaire de l'enseignant. Ce premier devis répond de cette manière à notre première inférence méthodologique : *que l'herméneutique modérée amène le sujet (l'apprenant), sur le terrain d'une heuristique dont le langage (les lexiques) sera le vecteur d'une intégration des deux disciplines et d'une production de sens.* Nous verrons d'abord une description des contenus (la matière), puis la compétence à développer selon les prescriptions ministérielles.

3.1.1 Devis des connaissances : interdisciplinarité ?

En apparence, l'approche par compétence ne s'oppose pas à une intégration culturelle, si tant est que cette approche soit comprise comme l'équivalent d'une dynamique intégrée, c'est-à-dire comme une affaire de jugement (Reboul, 1991), et que l'approche traditionnelle par les savoirs ne soit comprise autrement qu'en vertu de son caractère encyclopédique voué à l'apprentissage mécanique de connaissances déclaratives. Il revient à l'enseignant d'établir des ponts entre les objets d'apprentissages et les aspects culturels : en tant que passeur culturel

(Zakharthouk, 1999), il aide les élèves à parcourir une distance, car «c'est la distance qui fait la culture et la capacité de parcourir cette distance et de s'y intéresser» (Saint-Jacques, 2001, p. 43). Bien sûr, on trouve dans l'expression «passeur culturel» une référence mythologique au passeur d'âmes Charon, mais aussi à Bachelard et à son concept de rupture épistémologique (Bachelard, 1983).

Et la rupture provoquée, cet écart à combler est bien ce qu'on appelle *culture*, qu'on peut aussi qualifier de *réseaux de connaissances*. Pour y arriver, le passeur n'a d'autre chemin que celui des élèves eux-mêmes pour leur permettre «d'accéder à d'autres rives» (Gohier, 2005, p. 27). En ce cas, la *zone proximale de développement* (Vygotski, 1997) peut être considérée comme la zone comprise entre le vécu de l'apprenant et les «contenus de vérité». Ce qui est en jeu, c'est la capacité de l'enseignant à placer l'élève dans une situation d'appropriation particulière par rapport à l'objet d'apprentissage (en connaissances et en compétences).

Quelle forme prend cette zone (les distances à parcourir en connaissances et en compétence) ? Cette réflexion nous permettra d'explicitier la *matière* issue de ces choix (au sens propre de *portion d'une discipline réduite à des périodes d'enseignement*). Rappelons d'abord au lecteur notre objet de recherche puisqu'il doit guider nos choix: *un exemple de plan de cours collégial fondé théoriquement et visant le développement des connaissances littéraires et musicales sous forme de réseaux de connaissances*.

À l'analyse, la question ne porte pas *a priori* sur les contenus disciplinaires comme tels, mais sur les composantes didactiques de l'objet à développer. Aussi théoriquement fondé soit-il, un plan de cours met en œuvre la planification du déroulement de l'enseignement dans le temps et l'espace, c'est-à-dire le déroulement de la médiation des savoirs, et on ne peut faire l'économie d'une liste des connaissances visées. Effectivement, outre le fait qu'il est soumis à des prescriptions ministérielles ou institutionnelles, le plan de cours formalise la nécessaire linéarité didactique de l'apprentissage : établir une liste des savoirs à enseigner, choisis selon les prérogatives noosphériques* de la transposition didactique interne (celle attribuée à l'autonomie professorale). À cet égard, il convient de rappeler ici le deuxième jalon de notre théorie de la connaissance, la noétique :

le concept de stock noématique peut servir dans l'élaboration des contenus disciplinaires, notamment par la valorisation même de l'idée de stock, tout en gardant à l'esprit que les réseaux de connaissances, sans abolir les disciplines, les dépassent ou transcendent par leur qualité transdisciplinaire (Lafleur, 2007, p. 98).*

Le facteur qui va guider nos choix est donc la primauté des savoirs disciplinaires, la discipline vue à travers le positionnement sujet et objet. C'est-à-dire que la liste des savoirs doit reposer sur une représentation détaillée et cohérente des contenus disciplinaires afin de préserver le potentiel inter- et transdisciplinaire de ce qui deviendra la matière du cours, et, au final, ce qui pourra permettre l'atteinte de la compétence liée au cours, la compétence *Apprécier*.

3.1.1.1 Devis des connaissances: la compétence Apprécier

Il s'agit ici de présenter la compétence finale du cours devant être intégrée à notre exemple de plan de cours (extrait). Bien que ce dernier vise un effet de valeur ajoutée, un plan de cours en littérature et musique comparées ne peut se substituer, pour des raisons politiques et administratives, à ceux des cours de littérature de la *formation générale obligatoire* (voir Annexe 3, p. 241), régis par des devis ministériels.

En tout état de cause, en fonction des contingences actuelles, un tel plan de cours interdisciplinaire trouve sa place au sein des *cours complémentaires* offerts aux étudiants sur une base institutionnelle. En effet, «l'intention éducative [de ces cours est de] fournir à l'étudiant ou à l'étudiante une culture générale en explorant diverses formes d'art, dans un ou dans quelques champs artistiques» (MELS, 2009, p. 54). Ces cours dits *complémentaires* sont donc également régis par des devis ministériels.

Or, il n'y a qu'un seul devis auquel peut se rattacher notre objet didactique, celui du domaine *Art et esthétique* (code 0013). La compétence énoncée pour le cours *Art et esthétique* (code 0013) est «Apprécier diverses formes d'art issues de pratiques d'ordre esthétique» (MELS, 2009, p. 67), et ses trois éléments sont : percevoir, caractériser et commenter. La **Figure 9** reproduit ici intégralement le tableau tiré du devis ministériel (MELS, 2009):

Art et esthétique

Code : 0013

Objectif	Standard
<p>Énoncé de la compétence</p> <p>Apprécier diverses formes d'art issues de pratiques d'ordre esthétique.</p>	<p>Contexte de réalisation</p> <p>Individuellement. À partir d'une production artistique désignée. À l'occasion d'un commentaire écrit d'environ 750 mots.</p>
<p>Éléments de la compétence</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Percevoir la dynamique de l'imaginaire en art. 2. Caractériser des courants artistiques. 3. Commenter un produit artistique. 	<p>Critères de performance</p> <ul style="list-style-type: none"> • Explication précise d'un procédé de création lié à la construction d'un univers imaginaire. • Énumération descriptive des principales caractéristiques de trois courants artistiques de différentes époques, incluant un courant actuel. • Organisation cohérente des observations, incluant l'identification de quatre éléments fondamentaux de forme et de structure du langage utilisé ainsi qu'une proposition justifiée de signification.
<p>Activités d'apprentissage</p> <p>Nombre d'heures-contact : 45 Nombre d'unités : 2</p>	

Figure 9. Devis ministériel domaine Art et esthétique (Code 0013)

3.1.1.2 Devis des connaissances : la matière

En fonction de cette compétence, nous présentons et exemplifions dans les paragraphes qui suivent les savoirs disciplinaires (littérature et musique) selon un classement didactiquement linéarisé en trois catégories : **contenus généraux** (liés aux contenus disciplinaires), **contenus particuliers** (liés aux contenus interdisciplinaires), et **contenus spécifiques** (ou cas d'espèce, contenus liés à des œuvres précises). Cette linéarisation est nécessaire dans la mesure où les apprenants (sujets/étudiants) sont considérés comme n'ayant pas de formation musicale préalable. De plus, ces catégories de contenus pourront éventuellement correspondre, d'une part, aux *phases* du devis pédagogique (que nous verrons aux points 3.2.1 et ss., p. 117-120), et, d'autre part, correspondre aussi à des étapes d'un plan de cours, puisqu'elles sont forcément interdépendantes. Il y a là une vaste *matière* permettant d'établir de nombreux réseaux de connaissances²¹ et d'atteindre la compétence *Apprécier* :

1) la première catégorie est celle des **contenus généraux** (liés aux contenus disciplinaires) qui présentent des fragments (isosystèmes*) permettant des points de rencontre entre littérature et

²¹ Cette simple nomenclature des contenus généraux, particuliers et spécifiques a nécessité un très vaste travail préalable de recherches dont l'aboutissement en *matière* est quasi équivalent à un manuel scolaire.

musique (correspondant aux points 3.2.1 et 3.2.2, p. 82-83, de notre Référentiel : *aspects disciplinaires thématiques et biographiques* équivalents globalement au *pôle spéculatif*). Cette catégorie correspond à l'élément de compétence «percevoir» (voir la Figure 9 supra). On établira cette catégorie à partir, par exemple, des contenus généraux suivants :

- Littérature et musique comme disciplines
- Musiques grecque antique et biblique
- Poèmes symphoniques
- Poèmes «musicaux»: lettrisme, etc.
- Œuvres littéraires à thématique musicale.

2) la deuxième catégorie est celle des **contenus particuliers** (liés aux contenus interdisciplinaires) qui incluent des fragments (isosystèmes*) présentant des *schémas structuraux et des unités minimales* découlant d'une rencontre interdisciplinaire entre littérature et musique (correspondant dans l'ensemble aux points 3.2.3 et 3.2.4, p. 84-85, de notre Référentiel : *éléments structuraux et unitaires* équivalents globalement au *pôle génératif*). Cette catégorie correspond à l'élément de compétence «caractériser» (voir la Figure 9 ci-haut). On établira cette catégorie à partir, par exemple, des contenus particuliers suivants :

- Consonnes, voyelles et sons
- Figures de style et musicalité
- Rhétorique et gestion des formes (petites et grandes unités)
- Espace formel et rythme
- Plan, séquence, cadence, découpage, phraséologie, période
- Espace et temporalité du récit.

3) la troisième catégorie est celle des **contenus spécifiques** (ou cas d'espèce), et propose des fragments (des œuvres littéraires concrètes vues comme des *isosystèmes**) qui permettent de produire une réflexion écrite (herméneutique) en littérature et musique comparée (correspondant au point 2.2.2, p. 105, de notre méthodologie en tant qu'inférence : points d'ancrage sur les plans de la forme, de la structure, du langage et du sens : c'est-à-dire la production de *sémioses**). Pour le bénéfice du lecteur, il est important de comprendre que des *sémioses** sont produites par le professeur au cours de son enseignement, mais que l'élève devra, à son tour, en élaborer dans ses productions écrites (formatives ou sommatives). Cette catégorie correspond à l'élément de compétence «commenter» (voir la Figure 9 supra). On établira cette catégorie à partir, par exemple, des contenus spécifiques suivants :

- *L'Apprenti sorcier* (1787) de Goethe [dont la pertinence réside dans le canevas de séquence didactique présenté au *Tableau IX*, p. 66]
- *Les Chants de Maldoror* (1869) de Lautréamont [dont la pertinence réside dans l'étude de la phraséologie –les périodes-, et les adaptations par les compositeurs Marius Constant (1969) et Pierre Henry (1991-1992)]
- *La Sonate à Kreutzer* (1889) de Tolstoï [dont la pertinence réside dans le fait que l'intrigue est basée sur des personnages qui jouent cette sonate de Beethoven, et sur une «illustration» pour quatuor à cordes composée par Janacek à partir de l'œuvre littéraire elle-même]
- *Mort à Venise* (1912) de Thomas Mann [dont la pertinence réside dans le fait que la structure du roman repose sur la structure de la passacaille*, d'une part, et que, d'autre part, Mann aurait figuré le compositeur Gustav Mahler sous les traits de son personnage principal, Aschenbach; Visconti en a par la suite tiré un film utilisant la musique de Mahler (1971)]
- *La Symphonie pastorale* (1919) de Gide [dont la pertinence réside dans le fait que l'œuvre de Beethoven joue un rôle central dans l'œuvre en tant qu'ekphrasis* et qu'élément déclencheur du dénouement, sans compter la métaphore autour du personnage principal qui est un pasteur; Jean Delannoy en a aussi fait un film en 1946].

Conclusion

Le devis des connaissances nous a permis de décrire avec précision la compétence prescrite et les contenus. Nous avons ensuite présenté une linéarisation des savoirs disciplinaires à l'aide de trois catégories de contenus (généraux, particuliers et spécifiques). Ces catégories sont les matériaux de base de l'élaboration de notre objet didactique. Au point suivant, nous verrons comment il serait possible d'ordonner ces contenus en fonction de la compétence prescrite et de ses trois éléments (*cf.* Figure 9, p. 114) dans le devis pédagogique.

3.2 Devis pédagogique

Notre deuxième devis présente les phases d'apprentissage prévues et leurs spécifications (en 3.2.1, p. 117), afin d'ordonner l'ensemble des contenus du devis des connaissances et de permettre l'atteinte de la compétence prescrite (Loiselle et Harvey, 2009, p. 112). Il répond ainsi à notre deuxième inférence méthodologique : *conserver un niveau d'abstraction adéquat à la condition de respecter les fonctions des pôles intégrateurs des points de rencontre entre littérature et musique comme nous les avons décrites (section 4, p. 87) : délimiter les contenus, formuler de façon cohérente les objectifs pédagogiques, éviter l'éparpillement (choisir des*

*points d'ancrage adéquats par le choix des isosystèmes/sémioses**). Le devis pédagogique ordonne la progression des phases d'apprentissages dans le temps. En effet, nous devons maintenant coordonner les contenus disciplinaires déjà établis du devis des connaissances (notre 1^{er} devis) avec les phases du devis pédagogique (notre 2^e devis). Nous pouvons maintenant présenter chacune des phases du devis pédagogique et ses spécifications, tout en établissant, dans la conclusion, un lien avec les jalons de notre théorie noétique qui trouve dans ces phases des exemples d'applications pratiques. Pour que notre exemple soit ancré dans le réel, ce devis pédagogique devra nécessairement tenir compte du *devis ministériel* régissant les cours complémentaires (voir la **Figure 10**, p. 122).

3.2.1 Devis pédagogique, phase 1 : contenus généraux

Nous présentons dans cette section les objectifs de notre devis pédagogique liés aux contenus généraux (littérature et musique comme disciplines) pour ensuite en préciser les modalités :

- *Phase 1, Objectif 1 : Connaître*

Acquérir les connaissances permettant de comprendre, de décrire et d'analyser la nature des deux disciplines, leurs lexiques selon le pôle spéculatif (tel que défini au *Référentiel* comme *juxtapositions disciplinaires*, cf. section 3.2, p. 81).

- *Phase 1, Objectif 2 : Identifier*

Reconnaitre des points de rencontre entre littérature et musique associés à la maîtrise de ces connaissances (tel que défini au *Référentiel* comme une *modélisation* réalisée dans une perspective systémique, cf. p. 81).

- *Les modalités*

Du point de vue du passeur culturel et de l'enseignement-apprentissage, il est important de maintenir, dans le discours pédagogique, une certaine cohésion afin de créer une *impression d'évidence* qui est déterminante dans la relation sujet-objet par l'adhésion qu'elle suscite (Angenot, 1988).

Au cours de la phase 1 de devis pédagogique, celle pendant laquelle sont présentés les contenus généraux, l'utilisation de concepts intégrateurs (ou englobants) est appropriée. Ceux-ci permettent de cerner l'organisation de la discipline pour les différentes étapes d'apprentissage. Les concepts intégrateurs fournissent l'occasion de comprendre les relations*

entre les autres savoirs qui les constituent. En effet, les concepts intégrateurs permettent d'organiser «l'ensemble des *faits* et des *notions* abordés en une structure cohérente» (Martin, 2005, p. 10).

D'un point de vue interdisciplinaire (au niveau des savoirs), voire transdisciplinaire (au niveau épistémologique), les concepts intégrateurs prennent souvent la forme de la métaphore et de l'analogie.* Que ce soit par le véhicule de concepts nomades, de transduction* ou de pensée diagrammatique,* le système conceptuel du sujet (l'apprenant) est favorisé par la métaphore en tant que construit sémiotique et cognitif, puisque celle-ci est nécessaire pour formuler certaines «idées abstraites et subjectives» (Fromilhague, 2007, p. 92), inexprimables autrement.

Conclusion et lien avec la noétique

Bien que la pensée métaphorique puisse inhiber la pensée critique en tant que phénomène réducteur (Angenot, 1991, 1993a, 1993b et *cf.* section 3.1, p. 37), elle permet par ailleurs un «transfert de la structuration et des valeurs de ce qui est comparé» (Perelman et Olbrechts-Tyteca, 1983, p. 512), c'est-à-dire que la pensée métaphorique est un bon vecteur de transdisciplinarité et d'interdisciplinarité. Dans un contexte de littérature et de musique comparées, la métaphore et l'analogie* permettent donc une enculturation définie comme la construction par le sujet de réseaux de connaissances, et cela correspond au mécanisme de l'inforgétique*, vu comme principe moteur de la compréhension (Lafleur, 2007, p. 93-94). Après avoir précisé les objectifs et les modalités de la phase 1 liée aux contenus généraux, nous pouvons maintenant présenter la phase 2 liée aux contenus particuliers.

3.2.2 Devis pédagogique, phase 2 : contenus particuliers

La deuxième phase concerne les contenus particuliers liés à l'interdisciplinarité (lettres et sons, forme et rythme, etc.). Nous présentons les objectifs qui y sont poursuivis, et ensuite nous en précisons les modalités :

- *Phase 2, Objectif 1 : Établir des liens*

Manipuler des concepts issus d'éléments formels et thématiques générés par des isosystèmes* découlant d'une rencontre entre littérature et musique selon le pôle génératif (tel que défini au *Référentiel* comme des *interpénétrations*, cf. p. 81. Voir, à titre d'exemple, l'Annexe 5, p. 243).

- *Phase 2, Objectif 2 : Comprendre*

Mettre en parallèle des analyses dialogiques et montrer des points de rencontre entre littérature et musique selon le pôle génératif (tel que défini au *Référentiel* comme procédant d'une *herméneutique*, cf. p. 81. Voir, à titre d'exemple, l'Annexe 10, p. 248).

- *Les modalités*

Ce qui a été mentionné à la phase précédente sur la métaphore et l'analogie* demeure valable et nécessaire au cours de la phase 2 du devis pédagogique. Cependant, nous pouvons ajouter qu'à la phase 2, l'accent est mis sur l'analyse, donc sur une pratique à l'aide de divers fragments (manipuler des concepts). C'est en quelque sorte une période d'approfondissement des contenus généraux par une intégration de contenus particuliers en provenance des deux disciplines.

C'est au cours de cette phase que l'apprenant commencera à pouvoir concevoir des sémioses* en fonction de ses apprentissages. Cette phase 2 vise à amener l'apprenant à une cohérence sémiologique en respectant les bornes établies par les savoirs particuliers, et plus spécialement par les concepts intégrateurs que peuvent être les notions de *forme* et de *rythme*. Il s'agit de dépasser les particularités pour revenir à une cohérence d'ensemble en maintenant l'exigence d'un usage rigoureux des langages disciplinaires pour favoriser «un fonctionnement convergent de la pensée, et donne[r] ainsi une cohérence sémiologique à l'ensemble» (Martin, 2005, p. 15) de la démarche en littérature et musique comparées.

Conclusion et lien avec la noétique

Dans ce contexte interdisciplinaire, le phénomène d'enculturation, défini comme la construction de réseaux de connaissances par le sujet, est favorisé par la *formulation* des idées

et correspond à l'enrichissement du stock noématique,* vu comme acquisition de savoirs disciplinaires chez le sujet, devenus par le fait même connaissances (Lafleur, 2007, p. 96-97).

3.2.3 *Devis pédagogique, phase 3 : contenus spécifiques*

La troisième phase concerne les contenus spécifiques (cas d'espèce : œuvres concrètes vues comme des isosystèmes*). Nous présentons l'objectif qui s'y rattache et ensuite nous précisons les modalités de sa réalisation:

- *Phase 3, Objectif : Interpréter*

Faire un commentaire montrant l'intégration des phases 1 et 2 par l'analyse des dialogues interdisciplinaires présents dans une œuvre afin d'en montrer la compréhension (définie au *Référentiel* comme une *construction de la signification*, cf. Figure 4, p. 52, et sections 2.1.2, p. 74, et 2.3.2, p. 76, réception de la musique et de la littérature).

- *Les modalités*

Cette troisième phase ne fait pas l'économie des phases 1 et 2, bien au contraire. En effet, c'est au cours de cette dernière phase que la compétence *Apprécier* s'actualise sous forme d'une «organisation cohérente des observations», c'est-à-dire d'une interprétation écrite. C'est l'occasion, pour l'élève, de se forger une représentation au sens de «processus personnel par lequel un apprenant structure les connaissances qu'il intègre» (Martin, 2005, p. 17).

En effet, au regard de ses éléments, la compétence *Apprécier* (du lat. médiéval «en fixer le prix»), doit s'entendre ici comme *aptitude à juger de la valeur, à évaluer*. Or, comme nous l'avons mentionné plus haut (en 2.2.1, p. 104), «la compréhension comporte une part de production, issue de "l'acte de lecture"». (Simard, 2004, p. 88). L'aboutissement de la démarche d'ensemble du cours devrait donc permettre à l'élève une réflexion écrite sur une œuvre didactiquement vue comme un contenu *spécifique*, mais pédagogiquement considérée comme un *cas d'espèce*, un isosystème* particulier. Cette réflexion sera évaluée en fonction des sémoses* produites (c'est-à-dire des significations en fonction du contexte vu comme l'ensemble «signe-contexte-signification» de l'œuvre en question) (cf. sections 2.1.2, p. 74, et 2.3.2, p. 76).

Conclusion et lien avec la noétique

La phase 3 du devis pédagogique permet donc à l'élève, au moyen d'un travail écrit, l'expression d'une heuristique, vue comme un jeu entre ce qui procède du stock de la mémoire sémantique (phase 2) et de ce qui est sous gestion inforgétique* au moment de l'effort de compréhension (phase 1). Pour que l'élève y arrive, selon la logique de la zone proximale de développement (Vygotski, 1997), l'enseignant doit prendre en compte le *sens* de ses questions au regard de ce que l'apprenant peut potentiellement produire herméneutiquement dans le contexte d'un ensemble d'idées faisant partie d'une sémirose* (cf. **Tableau XIII**, p. 109). Cette dimension intentionnelle chez l'enseignant doit permettre l'émergence de représentations chez l'élève (Martin, 2005). Ces représentations sont alors autant de modélisations systémiques qui relèvent du langage. La prééminence des lexiques disciplinaires en tant que matière de l'heuristique trouve à ce moment sa pleine réalisation, notamment par la valorisation même de l'idée de lexiques disciplinaires au cœur de séquences didactiques transhistoriques, transculturelles et transdisciplinaires, le cas échéant (Lafleur, 2007, p. 99-102). Ce travail écrit final serait à la fois l'expression d'une herméneutique développée par l'apprenant, et l'occasion d'une évaluation de l'atteinte de la compétence finale, «Apprécier diverses formes d'art issues de pratiques d'ordre esthétique» (MELS, 2009, p. 67) par l'enseignant.

3.2.4 Légitimité du devis pédagogique

À notre surprise, nous avons constaté que les **trois catégories** didactiques de notre 1^{er} devis peuvent correspondre aux **trois phases** pédagogiques de notre 2^e devis, et ce, à *travers* les prescriptions du devis ministériel. Ce constat a ainsi permis de justifier *a posteriori* les trois phases de notre devis pédagogique en vis-à-vis avec les **trois éléments** de compétence du devis ministériel : percevoir, caractériser et commenter. La figure suivante montre nos deux premiers devis méthodologiques *en fonction de* et *à travers* les **trois éléments** de compétence du devis ministériel. Nous avons constaté, au sens littéral, un alignement pédagogique* adéquat, assurant la légitimité de notre devis au regard du devis ministériel :

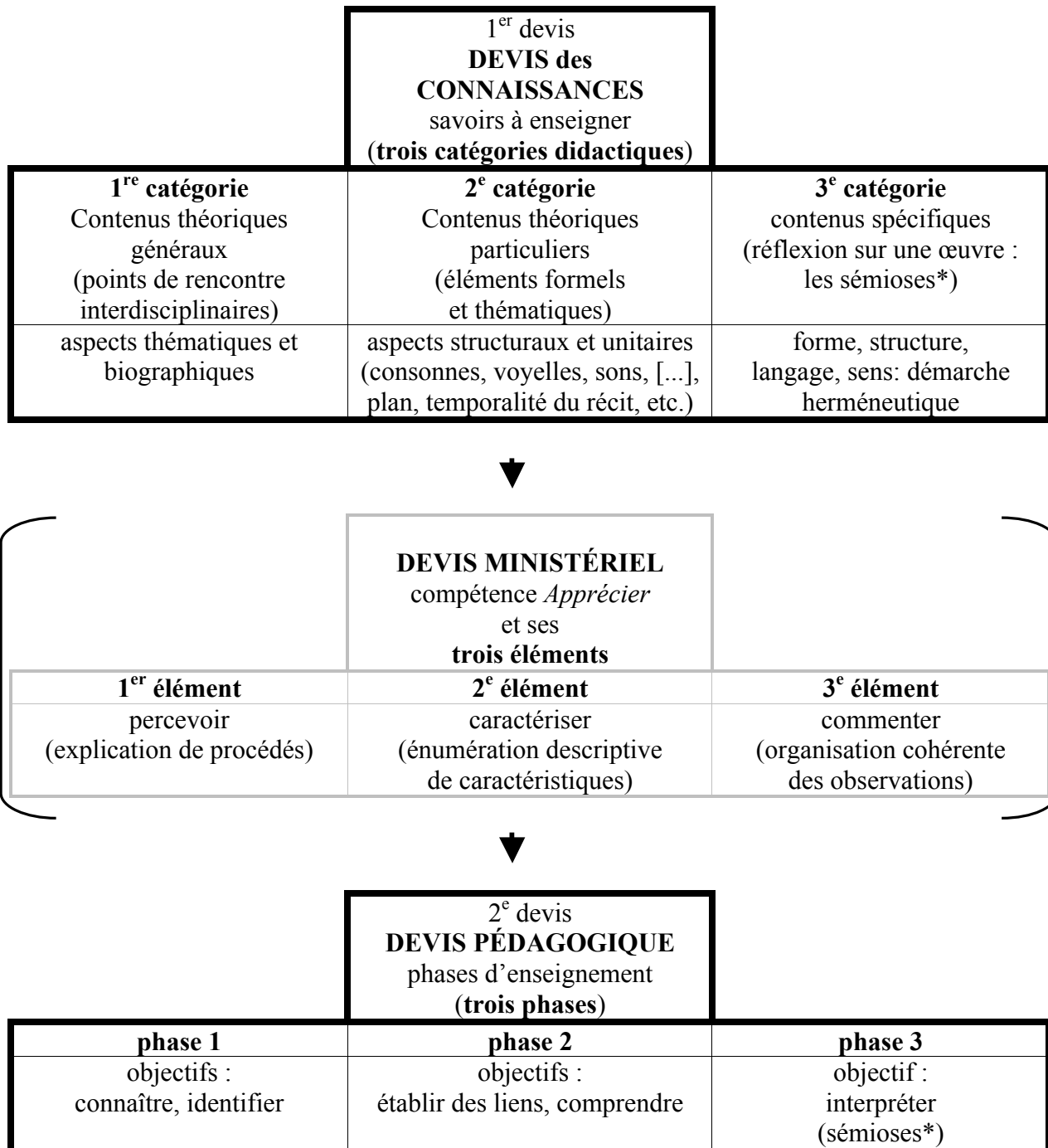


Figure 10. La compétence *Apprécier* et ses trois éléments appliqués à nos devis
 ©Dominique Lafleur, 2016

En bref, par le devis pédagogique issu du devis des connaissances, tous deux vus à travers le devis ministériel, nous constatons que la légitimité de notre devis pédagogique est avérée, le

devis des connaissances s'ajustant aux trois éléments de la compétence comme le prescrit le devis ministériel. La description du devis pédagogique étant complétée de façon détaillée, il est maintenant possible d'aborder l'élaboration du dernier devis : le devis médiatique.

3.3 Devis médiatique

Le devis médiatique réfère de façon générale à un devis de production d'un *média* (cf. section 4. *Jeu didactique et médiation*, p. 57). Notre objet de recherche, en tant que document écrit (un exemple de plan de cours), est donc un *média* organisateur du discours interdisciplinaire en littérature et musique comparées (discours organisateur soutenu, rappelons-le, par un référentiel qui se déploie sur trois plans : fondements épistémologiques, didactiques et interdisciplinaires). Ce 3^e devis répond de cette façon à notre troisième inférence méthodologique : *Il faut organiser les contenus et leurs rapports selon les principes de la transposition didactique afin d'en assurer une médiation cohérente.*

Pour ce dernier de nos trois devis, à l'instar du devis pédagogique qui doit tenir compte du devis ministériel, l'enseignant doit respecter les prescriptions institutionnelles et départementales établies pour l'élaboration d'un plan de cours. Ces dernières découlent du respect du *Règlement sur le régime des études collégiales* (Éditeur officiel du Québec, 2011). Il s'ensuit que la réalisation de notre objet, en ce qui concerne son *format*, est soumise à des directives et des gabarits externes. Nous avons choisi d'utiliser les éléments existants et disponibles au Cégep Marie-Victorin au moment de la rédaction de cette thèse. Il y a trois avantages : 1) l'utilisation de ces gabarits a le mérite d'ancrer totalement notre objet dans la réalité et les contingences collégiales de la mise en place d'un cours; 2) ces éléments ont été validés par la Direction des études (éléments eux-mêmes établis au regard des devis ministériels valides), et sont donc légitimes; 3) ils sont souvent le fruit d'une collaboration entre la direction et les départements concernés.

Ces gabarits ne posent pas de problème en soi, mais déterminent la forme de notre extrait, forme à laquelle doit se soumettre notre organisation médiatique. En effet, bien que notre troisième inférence commande d'établir une médiation cohérente, un plan de cours est d'abord soumis aux règles pédagogiques du département auquel appartient l'enseignant (voir le

descriptif du cours complémentaire *Initiation à la paralittérature* en Annexe 12, p. 251), et ce département est lui-même subordonné aux politiques pédagogiques institutionnelles relevant de la Direction des études (voir le *Cadre de référence en matière de cours complémentaires* du CMV en Annexe 13, p. 253). C'est ici que la transposition didactique externe –celle qui *ne* relève *pas* de l'enseignant- s'actualise de façon précise par les règles qui s'appliquent à la *médiatisation* d'un plan de cours. Les décisions et les exigences des instances ministérielles et institutionnelles ont donc préséance sur la *médiatisation* d'un plan de cours au regard de ses composantes de base obligatoires et de son format (au sens littéral de mise en page). La *Figure 11* montre cette filiation noosphérique*:

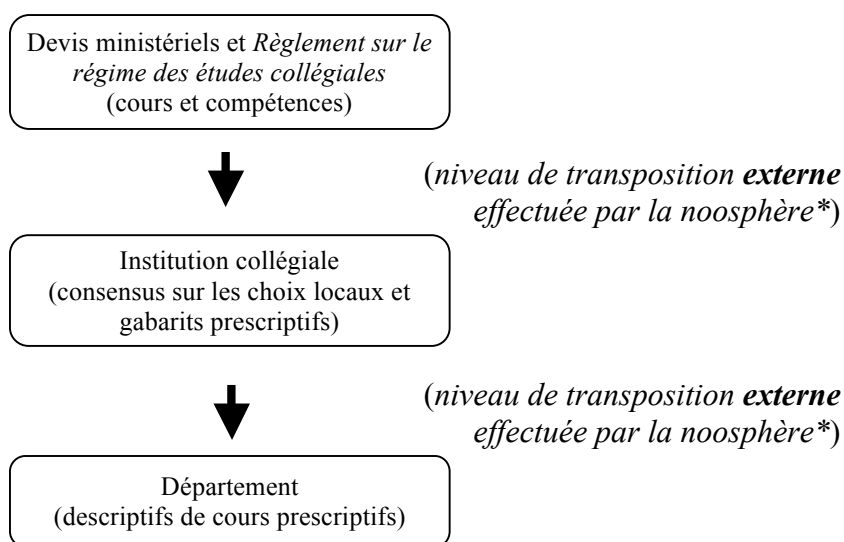


Figure 11. Filiation noosphérique des exigences relevant de la transposition didactique externe

©Dominique Lafleur, 2016

La marge de manœuvre enseignante sur ce processus de *médiatisation* se situe sur le plan strictement didactique, et relève de la prérogative de la transposition didactique interne. Cette prérogative est pleinement exploitée par notre devis des connaissances et notre devis pédagogique, établis en fonction de notre objet de recherche (ces deux premiers devis étant interdépendants). Par contre, notre dernier devis est assujéti aux conditions préalables de son actualisation. Ce devis est donc, en tout état de cause, assez procédural : c'est ici que notre méthodologie devient méthode au sens le plus strict.

3.3.1 Description de l'extrait

Il reste cependant que, comme le devis médiatique présente l'objet de recherche, nous devons expliciter les aspects concrets de l'extrait (*cf.* note 5, p. 19), c'est-à-dire les composantes de l'exemple du plan de cours visé. Cette description se fera en trois étapes :

- 1) *Description des composantes de notre objet* : nous décrirons de façon générale le gabarit de plan de cours de l'institution à laquelle nous appartenons;
- 2) *Description de l'objet et de son format* : nous utiliserons dans un deuxième temps le gabarit synoptique d'un plan de cours proposé par la Direction des études (voir Annexe 14, p. 256);
- 3) *Production de l'objet de recherche* : nous produirons ensuite notre plan de cours, c'est-à-dire l'extrait lui-même.

3.3.1.1 Description des composantes : le gabarit de plan de cours

Un gabarit est un modèle reproduisant en dimension réelle un modèle, un type aux formes réglementées (d'après Imbs, 1994). Le gabarit que nous utilisons a comme principale caractéristique d'être un modèle grandeur nature qui est prêt à être complété (voir le fac-similé en Annexe 15, p. 257). Ce gabarit institutionnel tire sa validité des exigences ministérielles suivantes concernant les plans de cours collégiaux :

Chaque enseignante et chaque enseignant doit établir un plan détaillé de chacun de ses cours. Distribué au début de la session à tous les élèves, ce plan contient :

- les objectifs du cours
- son contenu
- des indications relatives aux méthodes
- une médiagraphie
- les modalités de participation au cours
- les modalités d'évaluation des apprentissages (MELS, 2011).

Une fois complet, ce *média* est le *document* auquel l'enseignant et l'élève doivent se référer. Il présente tous les aspects d'un plan de cours en tant que *média* du contrat didactique explicite (section 3.1, p. 54). Les huit parties du gabarit institutionnel de plan de cours retenu sont, dans l'ordre:

- page titre (avec indications administratives relatives au cursus* et au curriculum*)

- présentation générale du cours,
- cible d'apprentissage,
- étapes d'apprentissage,
- évaluation des apprentissages,
- calendrier,
- exigences particulières,
- médiagraphie.

Explications des composantes du gabarit : les étapes

De plus, comme ce gabarit est destiné à l'usage des enseignants dans le but d'être remis aux élèves, le gabarit comporte déjà des explications visuellement explicites et intégrées à sa mise en page dans des cases situées dans l'en-tête, à droite du nom de la partie. Ces explications intégrées sont standardisées pour l'ensemble des disciplines, et les enseignants doivent s'en servir comme consignes pour indiquer, pour chacune des parties, un ensemble de composantes. À titre d'exemple, nous reproduisons ici l'en-tête des pages destinées à décrire les étapes d'apprentissage :

ÉTAPES D'APPRENTISSAGE	<ul style="list-style-type: none"> ➤ <i>Les étapes progressives qui traduisent la séquence logique d'apprentissage de l'étudiant-e lui permettant d'atteindre la cible d'apprentissage visée dans le cours</i> ➤ <i>À chacune des étapes d'apprentissage, précision</i> <ul style="list-style-type: none"> ✎ <i>des objectifs d'apprentissage</i> ✎ <i>des principaux éléments de contenu</i> ✎ <i>des méthodes d'enseignement et d'apprentissage</i> ✎ <i>de la durée relative de l'étape</i>
-------------------------------	---

Figure 12. En-tête des pages du gabarit de plan de cours du Cégep Marie-Victorin

Dans cet exemple, l'élève aurait, sur cette page de plan de cours, une justification de l'utilité de la partie concernée et la liste des composantes de cette étape :

- objectifs d'apprentissage (les éléments de la compétence)
- les principaux éléments de contenus (la matière)
- les méthodes d'enseignement (exposés, outils pédagogiques, activités, médias, etc.)
- la durée de l'étape (un calendrier).

En principe, il va de soi que l'élève peut toujours savoir où est rendu le cours dans son déroulement, et ce qui est attendu de lui quant aux apprentissages et au calendrier. Afin de ne pas alourdir la procédure du devis médiatique et de ne pas créer de doublons avec la partie **3.4 Présentation de l'extrait (plan de cours)** qui sera construite à partir du même gabarit, pour l'ensemble des sept parties restantes, nous renvoyons le lecteur à la lecture de l'Annexe 15 (gabarit de plan de cours du Cégep Marie-Victorin), plutôt que de simplement reporter ici, en *copier-coller*, les justifications et les listes qui se trouvent déjà sur le gabarit de façon tout à fait explicite.

3.3.1.2 Description de l'objet et de son format: le gabarit synoptique

Cependant, avant de transposer dans le détail notre devis des connaissances et notre devis pédagogique dans ce gabarit de plan de cours «prêt-à-l'emploi», nous allons d'abord utiliser un gabarit de vue synoptique (schéma), mis à la disposition du corps professoral par la Direction des études du Cégep Marie-Victorin, afin de permettre une vue d'ensemble (voir le gabarit vierge, Annexe 14, p. 256). Cette vue synoptique embrasse le plan de cours entier en un seul coup d'œil. Il s'agit d'un exercice préalable utile pour bien faire comprendre où sont insérés les éléments de nos deux précédents devis, et il permet une prévisualisation de l'ensemble du plan de cours (extrait) sur une seule page.

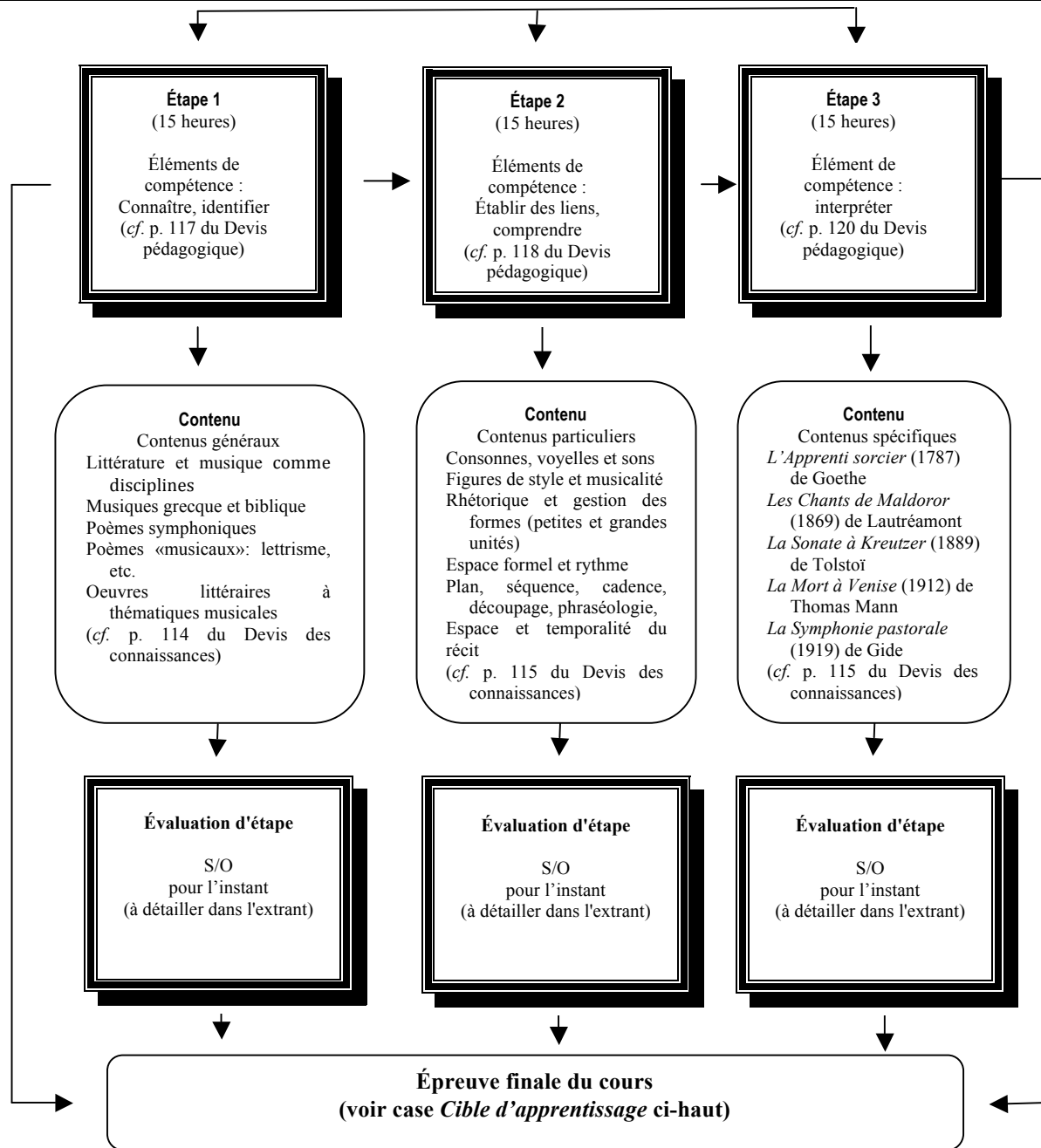
Le gabarit institutionnel de vue synoptique fait place à quatre étapes, mais notre devis en présente trois. Dans ce gabarit, la grande case du haut, *Cible d'apprentissage*, contient la description de la tâche (finale) à réaliser par l'élève en lien avec la compétence à développer. Puis, en reportant les trois **phases** d'apprentissage vues au devis pédagogique dans les cases **Étape** du gabarit synoptique et en reportant les **trois catégories de contenus** vues au devis des connaissances dans les cases *Contenu* du gabarit synoptique, nous aurons complété le gabarit. Nous réservons le détail des évaluations pour l'extrait (1^{re} et 2^e versions), les cases *Évaluation d'étape* sont donc sans objet et sont marquées S/O. Le cours ayant un format de 45 heures, chacune des trois étapes compte, a priori, 15 heures–contact. Le gabarit complété est visible à la page suivante.

Nota bene : c'est ici que les **phases** du devis pédagogique se transforment en **étapes**. En effet, la logique de planification du gabarit de plan de cours étant formatée en étapes, il suffit d'y insérer les différentes phases du devis pédagogique. C'est le découpage du devis pédagogique qui commande le nombre d'étapes incluses dans le plan de cours. Ce formatage est bien visible dans la vue synoptique que l'on trouve à la page suivante.

Vue synoptique Nom et titre du cours

Cible d'apprentissage

Afin d'actualiser la compétence *Apprécier*, l'élève devra produire une réflexion écrite au sujet d'une œuvre significative en littérature et musique comparées
(cf. Devis des connaissances, p. 111)



3.4 Présentation de l'objet de recherche (plan de cours)

Après avoir élaboré notre devis des connaissances et notre devis pédagogique, et après l'établissement et la présentation du gabarit synoptique, l'utilisation du gabarit de plan de cours assurera que notre objet de recherche, notre *extrant*, soit ancré dans un contexte scolaire réel. Dans ces conditions, notre exemple n'est pas réalisé selon un mode *essais et erreurs*. Comme nous l'avons mentionné précédemment, le gabarit de plan de cours que nous utilisons est un modèle grandeur nature qui est prêt à être complété, et qui présente les composantes requises de façon à former un ensemble logique et cohérent. À cet égard, nous avons constaté que le gabarit respecte scrupuleusement le principe de l'alignement pédagogique* (Bachy, Lebrun, et Smidts, 2010 ; Biggs, 1996; Magnan, 2003). De plus, nous utilisons comme modèle normatif le descriptif du cours complémentaire *Initiation à la paralittérature*, contenu dans le *Cahier des cours complémentaires* du Cégep Marie-Victorin, et établi en conformité avec le devis ministériel concernant le domaine *Art et esthétique* présenté au devis des connaissances (voir Annexe 12, p. 251). En effet, un cours *Littérature et musique comparées*, s'il devait s'actualiser, serait soumis exactement aux mêmes composantes et paramètres que ceux stipulés dans le descriptif du cours *Initiation à la paralittérature*, mais ceux-ci seraient, bien, sûr adaptés aux particularités de ce nouveau cours.

Le plan de cours est présenté en détail à l'Annexe 16, p. 265 (1^{re} version). Les justifications et les listes intégrées au gabarit de plan de cours de façon tout à fait explicite dans des cases en en-tête ont été, dans notre exemple, **tramées en gris 12,5 %** pour bien les distinguer de ce que nous insérons dans le corps des pages. Avec la réalisation de cet objet de recherche, notre recherche développement est prête à être évaluée dans son ensemble.

4. Évaluation de la recherche

À cet égard, la pratique et l'évaluation des démarches interdisciplinaires ne vont pas de soi au niveau de la recherche universitaire. Notre recherche en tant que telle est donc directement concernée par ce qui semble être un chantier nouveau, au point où certains professeurs hésitent à suivre des doctorants qui s'engagent dans cette voie (Monod, 2012). En effet, la recherche interdisciplinaire, bien que séduisante par sa nouveauté et par les résultats qu'on peut en attendre, est, dans les faits, difficile à évaluer.

L'approche interdisciplinaire est louée tout azimut pour sa valeur heuristique, tout autant dans le monde scolaire que dans le monde scientifique. Pourtant, son évaluation reste cependant une espèce de brûlot ou de sujet tabou. En tant que pratique «émergente» depuis quelques décennies, l'approche interdisciplinaire rencontre en effet de nombreux obstacles, tant sur le plan humain que sur le plan institutionnel. Lors du colloque *Évaluer les pratiques interdisciplinaires* qui s'est tenu au Collège de France en 2004, plus d'une quarantaine de conférenciers ont fait ressortir les «souffrances» que ces pratiques amènent sur le plan individuel, et les jugements «sauvages» dont cette approche peut être l'objet dans la communauté scientifique (Joulian, de Cheveigné et Le Marec, 2005, p. 288 et 289). Au cours de ce même colloque, certaines contradictions institutionnelles radicales ont été évoquées, dont l'évitement même du problème de l'évaluation qui soulèverait trop de «questions sensibles» :

Même une institution comme l'École des hautes études en sciences sociales, qui met au cœur de son identité une conception interdisciplinaire de la recherche (elle recrute historiens, anthropologues, linguistes, psychologues, économistes...), n'aborde quasiment jamais ces questions d'évaluation comparée des disciplines et des projets interdisciplinaires (Joulian, de Cheveigné et Le Marec, 2005, p. 285).

Récemment, en France, sur le plan national, l'Agence d'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur (AERES) a dû redéfinir ses critères en fonction de cette nouvelle réalité, et a récemment publié son nouveau référentiel d'évaluation (AERES, 2014). Au Québec, des chercheurs du *Centre interuniversitaire sur la science et la technologie* (CIRST) ont également étudié cette problématique de l'évaluation de la recherche interdisciplinaire à partir d'un échantillon composé de chercheurs français. De façon générale, ils relèvent que les principaux obstacles rencontrés par les chercheurs (c'est-à-dire les sujets comme tels de l'étude !) sont de l'ordre de l'incompatibilité épistémologique et de la négociation méthodologique, quand ce n'est pas «l'effet d'une régulation académique qui leur semble pénaliser l'exploration interdisciplinaire» (Prud'homme, Gingras, Couillard et Terrasson, 2012, p. 93). En conclusion, Prud'homme et ses collègues plaident pour un adoucissement des exigences de publication d'articles scientifiques afin de favoriser la recherche de ce type.

Pourtant, à l'échelle internationale, on reconnaît généralement que le nombre des démarches interdisciplinaires va en augmentant dans de nombreux domaines de recherche, malgré les obstacles suivants (Conseil de recherches en sciences naturelles et en génie du Canada, 2016) :

- les départements universitaires et les revues scientifiques centrés sur une seule discipline,
- le manque de communication entre les disciplines,
- le risque élevé inhérent à la recherche,
- l'absence de masse critique dans le milieu pour la diffusion des résultats,
- le peu de reconnaissance du mérite de la recherche,
- l'évaluation par les pairs.

Paradoxalement, le programme des *Chaires de recherche du Canada* fait appel à un *Comité interdisciplinaire d'évaluation* (CIE) pour les projets soumis et jugés problématiques par le Collège des examinateurs. Le CIE, qui fonctionne selon le principe de l'évaluation par les pairs, est consultatif et remet ses recommandations au Collège des examinateurs (Chaires de recherche du Canada, 2016). Or, «comme dans le cas de la recherche novatrice, la difficulté [de l'évaluation de projets interdisciplinaires] tient au fait que peu de personnes possèdent la combinaison juste de connaissances interdisciplinaires pour évaluer certains types de travaux de recherches» (Mendéz, 2012, p. 8). Il faut alors se demander, pour notre recherche en particulier, ce qui serait un bon outil d'évaluation en identifiant d'abord les écueils à éviter.

4.1 Évaluation de la recherche : deux écueils

Considérée dans son ensemble, notre recherche développement propose des développements théoriques et une application pratique. Ce sont notre Référentiel et notre méthodologie, combinés aux exigences ministérielles et institutionnelles, qui nous ont permis de développer notre objet de recherche: un exemple de plan de cours (ou extrait). C'est ce qui nous permet de préciser que, au final, nous aurons créé notre exemple *au regard* de notre Référentiel et de notre méthodologie (donc en *cohérence sur le plan du fond*) et *en regard* des modèles ministériels et institutionnels (donc en *conformité sur le plan de la forme*). Notre rôle de chercheur-développeur et notre expérience de praticien se sont constamment influencés. Dans ce contexte, l'évaluation de notre recherche doit éviter deux écueils : une erreur sur sa nature, et un possible biais évaluatif de la part du chercheur développeur.

Le premier écueil se trouve sur le plan de la nature de la recherche. Dans sa *forme*, notre exemple de plan de cours répond, comme on l'a vu grâce à l'ensemble du *Devis médiatique* en particulier, aux diverses exigences ministérielles et institutionnelles. Notre objet de recherche (l'exemple de plan de cours) n'est donc pas un dispositif didactique d'un *genre* nouveau créé à l'usage d'apprenants qui interagiraient à travers lui de façon concrète, *in situ*, avec un effet observable et mesurable qualitativement ou quantitativement. Il ne s'agit donc pas d'un objet didactique qui requiert une *mise à l'essai* auprès d'apprenants dans le but d'évaluer son fonctionnement, selon le modèle habituel de la recherche développement en didactique. Nous omettons ainsi *de facto*, à titre d'exemple, une mise à l'essai du type *évaluation adaptative-interactive*, schématisée par Stolovitch (dans Van der Maren, 2003, p. 110) sous le nom de L.V.R. (Learner Verification and Revision). En effet, une mesure semblable à la L.V.R. transformerait notre recherche développement en recherche-action, type de recherches qui n'a pas «pour but premier de vérifier l'applicabilité d'éléments théoriques à un contexte particulier» (Loiselle et Harvey, 2007, p. 46). Or, notre recherche développement vise à combler un manque théorique en développant un savoir didactique interdisciplinaire (*cf.* section 3.2.2, p. 16), et ensuite à actualiser ces développements dans notre objet de recherche pour en exemplifier l'applicabilité sur le plan didactique. Une mise à l'essai selon la logique d'une recherche-action manquerait donc sa cible : une évaluation objective des développements du Référentiel et de leur applicabilité.

Un deuxième écueil découle du premier. En plus de manquer sa cible, une mise à l'essai «classique» en classe avec des apprenants, qui plus est, effectuée par le chercheur développeur lui-même en tant que personne-ressource, placerait ce dernier dans une position éthique délicate : il serait juge et partie en ce qu'il corrigerait l'épreuve finale soumise aux apprenants, c'est-à-dire la cible d'apprentissage : le commentaire analytique rédigé par les apprenants pour mesurer l'atteinte de la compétence finale visée par le cours. Autrement dit, il pourrait amalgamer lui-même la «qualité du fonctionnement» du plan de cours et les résultats scolaires des étudiants, sans égard au Référentiel. C'est dire qu'une grande part de la recherche développement pourrait être passée sous silence et ne pas être évaluée comme telle, sans compter le possible biais de correction des travaux avec une attitude complaisante.

4.2 Répondants tiers

Pour éviter ces écueils, il faut faire appel à une évaluation par des répondants tiers. De façon générale, l'évaluation par ces répondants tiers doit cibler le caractère inférentiel de la théorie de notre Référentiel, actualisée par notre exemple en tant que *média* à travers notre méthodologie (Poupart et coll., 1997, p. 377), c'est-à-dire évaluer la recherche sur le plan du *fond* (Référentiel, méthodologie et exemple). Cette critique, provenant de répondants non engagés dans le projet, ajoute, au final, de la crédibilité à la scientificité et à la validité de la recherche. En effet, le recours à un regard tiers «peut contribuer à contrer certains biais» (Werner et Schoepfle, 1987, cités dans Lessard-Hébert, Goyette et Boutin, 1996, p. 105) propres à l'observation participante (dans laquelle le chercheur est juge et partie). En outre, Boix Mansilla et ses collaborateurs (2006) suggèrent d'intégrer au sein des comités «des représentants d'universités ou des agents de programme qui peuvent relever les innovations et contrer les tendances conservatrices des comités d'examen» (Boix et coll., 2006, cités dans Mendéz, 2012, p. 8). L'évaluation de notre recherche comporte donc un panel d'experts qui

peut être défini comme un groupe de spécialistes indépendants et reconnus dans au moins un des champs concernés par le programme à évaluer [...]. Ce groupe, constitué spécialement pour l'évaluation selon des procédures standard, suit une méthode de travail précise et reproductible, pour [...] produire son jugement. (Commission européenne, 2007).

Ces répondants sont qualifiés d'**experts** dans la présente recherche selon deux spécificités distinctes : d'abord celle d'*experts externes* selon l'idée de «contrôle par d'autres chercheurs» (Van der Maren, 2004, p. 475), ou encore celle d'*experts-acteurs du milieu* qui ont une «connaissance de l'intérieur» (Poupart et coll., 1997, p. 174), et qui statuent sur la pertinence des inductions formulées.

4.2.1 Évaluation par expertise professionnelle

Notre panel est constitué de trois répondants tiers dont les compétences recouvrent ces deux spécificités (expert externe et experts-acteurs du milieu): un *expert externe*, professeur universitaire en musique, et deux *experts-acteurs du milieu*, professeurs chercheurs de l'ordre collégial. Le choix d'un répondant tiers identifié comme *expert externe universitaire en musique* trouve sa pertinence plus particulièrement au regard de ce qui relève de la «deuxième» discipline de cette recherche en didactique interdisciplinaire de *Littérature et musique comparées*. Le choix de répondants tiers identifiés comme *experts-acteurs du milieu*

trouve sa pertinence par le fait qu'il s'agit d'experts bien au fait des programmes et des attentes de l'ordre collégial. Ces différences de spécificités peuvent permettre l'émergence de nouvelles interactions ou variables au sujet de notre exemple (extrait), considéré comme «un système restreint» ou un «phénomène» (Karsenti et Demers, 2000, p. 227-229).

Pour ce panel, nous privilégions une enquête écrite sous forme de questionnaire de type préformé, c'est-à-dire constitué de 20 questions (de type préformé : à cinq modalités ou choix de réponses, avec espace ouvert pour *commentaires*) (Lessard-Hébert, Goyette et Boutin, 1996, p. 92), qui prend forme sous le titre de *Guide d'évaluation destiné aux experts*. Selon les experts, et en fonction des diverses questions, nous obtiendrons des commentaires formulés en vertu d'un point de vue d'expertise théorique, c'est-à-dire d'un point de vue *étique**, et d'autres commentaires émis en fonction d'un point de vue d'expertise provenant du milieu, c'est-à-dire un point de vue *émique**, avec possibilité de points de vue mixtes (étiques et émiques) pour les experts-acteurs du milieu. L'ensemble de la démarche décrite supra se nomme donc *évaluation par expertise professionnelle* et le tableau suivant présente les caractéristiques de notre panel d'experts.

Types de répondants tiers	Apports visés
Expert externe (professeur universitaire)	Évaluation du caractère inférentiel de notre Référentiel, actualisé par notre exemple (point de vue étique*: vise surtout le <i>pourquoi</i> , la théorie, mais aussi le <i>comment</i> , l'exemple)
Experts-acteurs du milieu (professeurs experts issus du milieu collégial)	Évaluation du caractère inférentiel de notre Référentiel et du caractère opérationnalisable de notre exemple (points de vue étique et émique*: vise le <i>pourquoi</i> et le <i>comment</i>)

Tableau XIV. Panel d'experts et spécificités
© Dominique Lafleur, 2016

Afin d'évaluer notre exemple en variant les points de vue et en maximisant l'objectivité, nous avons sollicité des experts présentant des affinités distinctes en lien avec notre Référentiel et notre objet de recherche. Nous présentons un profil professionnel des répondants tiers selon

leur profil curriculaire. Cela permettra d'établir d'éventuelles corrélations entre certaines réponses des différents experts.

4.2.2 *Présentation de l'expert 1*

Notre premier expert a été approché en vertu de son statut universitaire de professeur titulaire en musique. De ce fait, cet expert a encadré plus de 75 étudiants aux 2^e et 3^e cycle depuis une vingtaine d'années. Outre les charges d'enseignement, il a participé à des groupes de recherche, dont notamment :

- un projet sur le développement de la recherche-crédation en musique. Ce groupe était organisé par l'*Observatoire interdisciplinaire de création et de recherche en musique (OICRM)* et subventionné par le *Conseil de recherche en sciences humaines du Canada (CRSH)*;
- un projet multidisciplinaire sur la recherche relative à la définition et à l'expérimentation de certaines caractéristiques de jeu de l'école française de piano de 1850 à 1950. Ce projet, soutenu par l'OICRM, implique également le conservatoire de Genève (Haute École de Musique de Genève), le conservatoire de Paris (CNSMDP) et l'Université de Montréal;
- un projet non-subventionné de réflexion qu'il a développé sur une approche pédagogique qui vise à mettre en relation les éléments significatifs d'une œuvre au plan expressif en les hiérarchisant pour les faire ensuite dialoguer dans le temps. Cette recherche est maintenant une piste assez riche pour constituer un axe important d'un projet de recherche au doctorat. Ce projet a été pris en charge par une étudiante qu'il dirige et qui a obtenu un soutien important du CRSH.

Comme tout professeur universitaire, il a assuré des tâches institutionnelles (conseil de la faculté, révision de programmes, équipe de développement philanthropique de l'université, conseiller pédagogique, comité des études supérieures, échanges interinstitutionnels). Quant au volet rayonnement, il est pleinement accompli en tant qu'interprète par la réalisation de plusieurs disques, de plus de 160 concerts dans les dix dernières années, et la participation à de nombreux festivals.

4.2.3 *Présentation de l'expert 2*

Notre deuxième expert a été approché à titre de chercheure de l'ordre collégial participant à des groupes de recherche universitaires. Déjà détenteuse d'un diplôme Performa de 2^e cycle en enseignement au collégial, cette participation à des groupes de recherche se fait dans le cadre d'un diplôme de 2^e cycle en études littéraires. Cet expert est donc membre du LIREL

(Laboratoire intercollégial de recherche en enseignement de la littérature) et du CRILCQ (Centre de recherche interuniversitaire sur la littérature et la culture québécoises). Ces groupes de recherche ont amené cet expert à, par exemple :

- participer annuellement au colloque de l'APEFC (Association des professionnels de l'enseignement du français au collégial) ;
- participer à quelques reprises au colloque annuel de l'AQPF (Association québécoise des professeurs de français) ;
- participer à nombre de colloques littéraires ;
- réaliser plusieurs communications et publications.

De plus, cet expert a une expérience d'enseignement très variée dont les faits marquants sont, notamment, d'avoir donné plus de cinq cours différents, d'avoir été responsable de la coordination départementale pendant quatre années, et d'avoir activement participé à divers comités institutionnels de l'ordre collégial dont, entre autres, des comités de programmes et un comité de la formation générale. Dernier point à souligner, cet expert possède également une expérience de quatre années en tant que correctrice de l'Épreuve uniforme de français (ÉUF) au ministère de l'Enseignement supérieur, de la recherche et de la science.

4.2.4 Présentation de l'expert 3

Notre troisième expert a été approché à titre de conseillère pédagogique au *Service des programmes, du développement pédagogique et de la recherche* au collégial. Les tâches assignées à cette fonction comprennent, entre autres :

- le soutien aux programmes d'Arts, Lettres et communication, de Musique (préuniversitaire), d'Histoire et civilisation, de Techniques professionnelles de musique et chanson, ainsi qu'aux disciplines de la formation générale ;
- la responsabilité des dossiers de la recherche (coordination du comité d'éthique de la recherche, accompagnement des chercheurs, lien avec les organismes subventionnaires, application des politiques entourant la recherche), de l'aide à la réussite, de la valorisation du français et de l'éducation interculturelle ;
- la conception et réalisation d'ateliers destinés aux enseignants portant sur les stratégies pédagogiques, la motivation en contexte scolaire, la correction du français écrit, la valorisation de l'écrit dans toutes les disciplines, et l'intervention auprès des étudiants ayant des besoins particuliers.

De plus, cet expert a une vaste expérience d'enseignement dont les faits marquants sont, notamment, d'avoir donné une dizaine de cours différents, d'avoir été responsable de la coordination départementale, et d'avoir été impliqué dans divers dossiers et projets au *Centre collégial de développement de matériel didactique* (CCDMD) pendant plus d'une décennie.

4.3 Conclusion de la section évaluation

Notre recherche sera ainsi soumise à une évaluation par des répondants tiers au moyen d'un questionnaire de type préformé afin de recueillir différents points de vue, notamment sous forme d'*échelle d'appréciation* assurant une standardisation (Scallon, 2004).

Sous un premier volet, l'évaluation par un panel d'experts permet d'améliorer notre exemple et nos développements théoriques (Loiselle et Harvey, 2007). Cette évaluation par des experts assure également un contrôle externe et objectif de la scientificité et permet de valider l'adéquation de notre *extrant* avec le Référentiel qui le sous-tend théoriquement (Loiselle, 2001). Cette partie de l'évaluation relève d'un point de vue étique.*

Sous un deuxième volet, l'évaluation permet aussi d'assurer une conciliation maximale entre l'idéalisation du terrain par le chercheur et les savoirs théoriques (Snoeckx, 2008, p. 127). Ce volet permet de mener à bien le processus de développement de notre exemple en obtenant une rétroaction relativement objective, notamment sur son caractère opérationnalisable, ce qui favorise la poursuite du travail itératif sur notre objet de recherche ou exemple (Loiselle et Harvey, 2009). Cette partie de l'évaluation relève d'un point de vue émique.*

5. Présentation du *Guide d'évaluation*

Pour uniformiser et maximiser le caractère objectif de l'évaluation faite par les différents répondants, nous avons préparé un document qui contient les informations dont ils ont besoin afin d'évaluer notre objet de recherche.

5.1 Guide d'évaluation destiné aux experts

Notre *Guide d'évaluation* destiné aux experts comprend les quatre parties suivantes : 1) un résumé de la recherche, 2) une copie de notre exemple, 3) un questionnaire d'évaluation

composé de 20 questions (de type préformé : à cinq modalités (choix de réponses) avec *commentaires*), et 4) un glossaire. Le volet *commentaires* ajoute à la standardisation du questionnaire un deuxième volet lié à la subjectivité de l'évaluateur, selon la méthode dite de *l'appréciation générale* propre à l'évaluation de productions complexes (Scallon, 2004). De plus, notre questionnaire s'inscrit dans les balises interdisciplinaires suivantes (Conseil de recherches en sciences naturelles et en génie du Canada, 2016) :

- [Balise 1] Quelle est la « valeur ajoutée » de l'approche interdisciplinaire? Les nouvelles connaissances qui découleront de la recherche interdisciplinaire auront-elles une incidence dans différents champs d'activité ou encore les chercheurs auront-ils recours à des technologies et à des méthodes propres à différents champs d'activité pour enrichir les connaissances dans une discipline?
- [Balise 2] Le ou les candidats ont-ils pris en considération la perspective de toutes les disciplines pertinentes dans l'énoncé des questions, de la méthode, etc.?
- [Balise 3] Le ou les candidats connaissent-ils bien les principaux problèmes et les hypothèses théoriques de base propres aux autres champs d'activité visés?
- [Balise 4] La terminologie utilisée est-elle expliquée clairement à l'intention des destinataires provenant des différentes disciplines?
- [Balise 5] Peut-on compter sur toute l'expertise nécessaire?
- [Balise non pertinente pour notre recherche] Dans le cas d'une recherche concertée, le ou les candidats ont-ils déterminé clairement les mécanismes de direction, de coordination et de communication?
- [Balise non pertinente pour notre recherche] A-t-on prévu suffisamment de temps pour mener à bien le projet de recherche?

Dans le questionnaire de notre *Guide d'évaluation*, les questions se divisent en six sections. Les différentes sections de notre questionnaire se définissent comme suit et, les questions, par leur précision, visent à approfondir jusque dans le détail les différentes balises. Nous présentons les sections et leur concordance avec les différentes balises dans la liste suivante:

- *I. Questions sur la pertinence des fondements épistémologiques.* Cette section sert à évaluer la valeur des analyses des enjeux épistémologiques disciplinaires;
 - *Balises 1, 3 et 4*
- *II. Questions sur la pertinence des fondements didactiques.* Cette section sert à évaluer les développements didactiques;
 - *Balises 1, 3 et 4*

- *III. Questions sur la pertinence des fondements interdisciplinaires.* Cette section sert à évaluer les développements de balises d'arrimage des contenus entre littérature et musique;
 - *Balises 1, 3 et 4*
- *IV. Questions sur la méthodologie.* Cette section sert à évaluer les inférences méthodologiques et les devis de production de l'extrait (plan de cours);
 - *Balise 2*
- *V. Questions sur le plan de cours en tant que média.* Cette section porte sur la présentation médiatique du plan de cours (sa lisibilité, son intelligibilité et l'alignement didactique*);
 - *Balise 1*
- *VI. Questions sur la cohérence d'ensemble de la recherche.* Cette section vise à évaluer le rapport entre la conceptualisation (aspect théorique de la recherche) et l'actualisation de l'objet de recherche (aspect pratique de la recherche).
 - *Balises 3, 4 et 5*

On trouvera le *Guide d'évaluation* soumis aux experts à l'Annexe 17, page 275.

6. Recours à des experts: considérations éthiques

Dans une perspective déontologique, bien que notre projet ne fasse appel à aucun type de cueillette de données personnelles ou expérientielles auprès de professionnels de l'enseignement ou à aucune expérimentation sur le terrain, le recours à des experts doit être soumis aux règles du *Centre plurifacultaire d'éthique à la recherche (CPÉR)* de l'Université de Montréal. Après approbation de l'ensemble du dossier soumis au CPÉR, nous avons pu utiliser un formulaire de consentement appelé «convivial». Ce formulaire, construit selon un modèle fourni par le CPÉR, et également approuvé par le CPÉR, a été soumis aux experts sollicités. Il précise entre autres :

- qu'il leur est demandé de se prononcer sur la qualité, la pertinence et d'autres aspects de ce qui est développé dans la recherche, selon leurs compétences professionnelles
- que ces réponses et commentaires serviront de données à être analysées afin de terminer le processus de notre recherche développement
- qu'aucune donnée personnelle n'est en jeu
- qu'aucune rémunération n'est allouée.

On trouvera la lettre de recrutement et le formulaire en Annexe 26, p. 373.

7. Amélioration de l'objet de recherche

Les données recueillies par l'évaluation seront compilées et synthétisées au Chapitre 4, consacré aux résultats. Elles seront traitées qualitativement et il y aura une analyse des commentaires et suggestions. Les ajustements proposés seront discutés. Enfin, nous nous baserons sur les réponses et les commentaires pour produire une version améliorée de notre plan de cours qui sera également discutée. Cette deuxième version, issue d'un nouveau travail itératif, fera aussi l'objet d'une Annexe.

8. Conclusion du chapitre de méthodologie

Par son principal objectif qui est d'actualiser un objet de recherche théoriquement fondé, notre recherche développement met de l'avant un cadre destiné à remédier à un manque de balises épistémologiques et d'outils didactiques interdisciplinaires, et à pallier une lacune de transmission culturelle. En effet, bien qu'elle comporte certaines limites qui seront explicitées plus loin, nous pensons que notre recherche présente les fondements théoriques et méthodologiques requis pour permettre de futures recherches sur ces deux plans.

Quant à l'évaluation de la recherche par des répondants tiers, elle se fait par expertise professionnelle, et une attention particulière est accordée aux concepts qui sous-tendent le plan de cours. En effet, notre questionnaire se centre sur le caractère inférentiel de la théorie de notre Référentiel (le *pourquoi*), et sur le caractère opérationnalisable du plan de cours (le *comment*). Au final, c'est donc l'ensemble des développements de notre recherche qui sont évalués. Cette approche favorise l'évacuation de possibles biais d'un enseignant-chercheur qui serait juge et partie. Le chapitre suivant présente les résultats d'évaluation de ces développements.

CHAPITRE QUATRE

RÉSULTATS

**démarche évaluative
et limites de la recherche**

Dans ce chapitre, nous présentons les résultats de l'ensemble de la démarche évaluative de notre recherche développement (volets théorique et pratique). Nous rappelons d'abord nos objectifs de recherche. Puis, dans un deuxième temps, nous explicitons brièvement la procédure de présentation des résultats. Ensuite, à la *Partie I — Résultats*, nous rendons compte de l'ensemble de nos discussions au sujet des données recueillies. Enfin, nous terminons ce chapitre par la *Partie II— Limites et questions restées en suspens*, qui présente de façon détaillée des limites de notre recherche.

Rappel de notre objectif de recherche

Notre objectif principal est libellé comme suit : *développer les fondements d'une théorie didactique interdisciplinaire permettant d'élaborer un plan de cours collégial de littérature et musique comparées*. Cet objectif est composé d'un volet théorique et d'un volet pratique :

- pour le volet théorique, cet objectif se subdivise en trois sous-objectifs de développement de *fondements épistémologiques, didactiques, et interdisciplinaires*. Ces développements constituent l'essentiel de notre Référentiel.
- pour le volet pratique, cet objectif de recherche amène la réalisation d'*un exemple de plan de cours collégial fondé théoriquement et visant le développement des connaissances littéraires et musicales*. Il s'agit de notre objet de recherche.

Procédure de présentation des résultats

Ce sont ces deux volets qui ont été soumis à une évaluation par un panel de répondants tiers experts. Ces évaluations, et nos discussions des commentaires, constituent nos résultats. Pour un maximum de clarté, nous procédons comme suit lorsque nous devons établir des nuances ou apporter des changements :

- pour le volet théorique, nous discutons des commentaires des experts sans corriger rétroactivement le Référentiel (sauf tel qu'indiqué pour quelques remarques sur le vocabulaire). Nous laissons **les conclusions de nos discussions dans le présent chapitre**, afin qu'une comparaison puisse être faite. Le lecteur pourra facilement voir les passages discutés selon les questions s'il le souhaite, car nous incluons les références nécessaires.
- pour le volet pratique, nous nous basons sur les réponses et les commentaires pour produire une version améliorée de notre exemple de plan de cours (voir la **1^{re} version soumise aux experts à l'Annexe 16**, p. 265, et notre **2^e version en Annexe 25**, p. 363).

Rappel au sujet du questionnaire

Notre questionnaire d'évaluation est composé de 20 questions réparties en 6 sections. Le questionnaire sert à uniformiser et maximiser le caractère objectif de l'évaluation faite par les différents répondants. Le questionnaire est de type préformé : chacune des questions présente cinq modalités (choix de réponses) avec espace ouvert pour *commentaires*, espace qui en constitue la partie la plus importante.

Procédure de mise en page des résultats

Nous procédons dans ce chapitre selon l'ordre exact de la numérotation des questions du questionnaire d'évaluation soumis aux experts (voir Annexe 17, p. 293-298). Cet ordre respecte point par point l'ordre des développements de notre recherche. C'était la logique qui avait présidé à l'élaboration du questionnaire d'évaluation pour qu'il apparaisse cohérent et linéaire pour les experts. Cette même logique est de mise pour ce chapitre. Dans les pages qui suivent, le lecteur trouvera, pour chacune des 20 questions soumises aux trois experts, **1) un encadré** présentant nos analyses et synthèse des données recueillies (avec cotes quantitatives et commentaires qualitatifs), **2) une discussion** où nous présentons la moyenne des cotes obtenues pour chacune des questions, puis nous analysons les commentaires évaluatifs des experts en synthétisant et discutant les remarques, et en proposant des changements ou des améliorations le cas échéant.

Afin d'obtenir un maximum de clarté de mise en page pour chacune des questions, nous reproduisons tels quels dans les pages qui suivent les encadrés du questionnaire, et *nous nous en servons* pour y présenter les données recueillies. Les parties originales des encadrés ont été grisées, les questions ont été mises en **gras** pour une meilleure visualisation. Les experts sont identifiés par des numéros : l'expert universitaire est l'expert 1, l'expert chercheur du collégial est l'expert 2, et l'expert conseillère pédagogique est l'expert 3. Les données retenues sont présentées sur fond blanc, et identifiées par «points positifs» et «points à améliorer». Le lecteur trouvera les réponses complètes des experts aux Annexes 18, 19 et 20, p. 300-346.

Partie I — Résultats

*An expert is a person who has made all the mistakes
that can be made in a very narrow field.*

Neils Bohr, *Prix Nobel de physique*

1. Discussions des réponses des experts

Nous divisons la présentation de chacune des questions en deux parties. D'abord, nous présentons l'encadré avec les données pertinentes recueillies, puis nous discutons les remarques des experts. Nous traitons les questions dans l'ordre.

1

1.1 Fondements épistémologiques : question 1

La question numéro 1 porte sur la section *Circonscription des savoirs et disciplines* du Référentiel (p. 25-28 de la présente thèse). L'encadré qui présente les données sera suivi des paragraphes de discussion.

1. La présentation historique vous apparaît-elle adéquate ? (section 1. Circonscription des savoirs et disciplines)				
1	2	3	4	5
Inacceptable	insuffisant	passable	bon	excellent
La cote moyenne donnée par les experts pour cette question est de 4,5/5, soit 90 % (expert 1 : 5/5; expert 2 : 4/5; expert 3 : \emptyset ²²).				
Commentaires libres (distinctions, nuances, précisions, éléments superflus, intelligibilité, manques, etc.) :				
Points positifs :				
Expert 1 : \emptyset				
Expert 2 : \emptyset				
Expert 3 : \emptyset				
Points à améliorer :				
Expert 1 : \emptyset				
Expert 2 : - «les solutions apportées par les pratiques interdisciplinaires ou transdisciplinaires sont toutefois assez peu développées dans cette section (elles le seront pas la suite) et les exemples abordés (APP, TPE, etc.) trop peu explicités pour servir d'appui à la démarche»				
Expert 3 : \emptyset (l'expert 3 a malencontreusement traité une autre section que celle visée)				

²² Quand une réponse d'expert ne présente pas directement de donnée utile ou que la donnée est jugée non significative ou non pertinente, nous l'indiquons par l'emploi du signe «ensemble vide» : \emptyset .

Discussion, apports et changements

Selon les cotes des experts 1 et 2, l'ensemble de la présentation obtient une cote élevée, avec une moyenne de 90 %.

Exemples de pratiques interdisciplinaires

Selon l'expert 2, il aurait fallu expliciter davantage les exemples donnés dans cette section (APP et TPE). Comme il s'agit d'un survol historique, nous mentionnons l'existence de l'*apprentissage par projet* (APP) et des *travaux personnels encadrés* (TPE) en France, sans toutefois les expliciter : cela aurait indûment allongé cette partie, et nuirait à notre effort de synthèse. Bien qu'il eût été intéressant d'explorer ces pratiques interdisciplinaires, nous jugeons que là n'est pas le but de cet exposé historique, et, par ailleurs, contrairement à ce que laisse entendre l'expert, nous ne nous appuyons pas sur ces exemples pour en tirer des développements par la suite. Ces réserves nous amènent à ne pas ajouter d'éléments à cette section du Référentiel.

2

1.2 Fondements épistémologiques : question 2

La question numéro 2 porte sur la section *Différences et ressemblances des avatars de la disciplinarité* du Référentiel (p. 28 à 36 de la présente thèse). L'encadré qui présente les données sera suivi des paragraphes de discussion.

2. L'analyse des enjeux disciplinaires vous apparaît-elle claire ? (section 2. <i>Différences et ressemblances des avatars de la disciplinarité</i>)				
1	2	3	4	5
Pas claire	Peu claire	Assez claire	Très claire	Parfaitement claire
La cote moyenne donnée par les experts pour cette question est de 4,7/5, soit 94 % (expert 1 : 5/5; expert 2 : 4/5; expert 3 : 5/5).				
Commentaires libres (distinctions, nuances, précisions, éléments superflus, intelligibilité, manques, etc.) :				
Points positifs :				
Expert 1 : - «l'indisciplinarité tourne le dos à l'aspect coercitif de la disciplinarité pour regarder dans la direction de la création, de la découverte et de l'intuition»				
Expert 2 : - «les concepts sont bien définis et ouvrent des pistes de recherche»				
Expert 3 : - «section très bien menée»				

Points à améliorer :

Expert 1 : Ø

Expert 2 : - «la perte de sens est abordée trop succinctement alors que la critique de la disciplinarité est à la base même de la démarche»

Expert 3 : - «le concept d'abstraction réfléchissante aurait pu être davantage explicité»

Discussion, apports et changements

Pour l'ensemble de la section, les cotes des trois experts donnent une moyenne fort élevée de 94 %. L'expert 1 associe d'emblée les concepts d'indisciplinarité et de découverte, ce qui est l'un des fondements épistémologiques de l'heuristique interdisciplinaire que nous développons. Selon les deuxième et troisième experts, il faudrait expliciter davantage certaines expressions mises de l'avant dans cette section. Nous reconnaissons que les expressions identifiées méritent un approfondissement.

Perte de sens par la disciplinarité

L'expert 2 demande des précisions sur la *perte de sens* liée à la disciplinarité (cf. Fourez, 1994, p. 28). Nous devons préciser que Fourez (1994) ne parle ici de la perte de sens que sur le plan scolaire. Il précisera ailleurs (Fourez, 1998, p. 34) que cette perte de sens vient du fait que les élèves perçoivent mal, dans leur rapport à la connaissance, en quoi un modèle scientifique ou disciplinaire les implique. Ils voient ces connaissances comme appartenant à un autre monde que le leur, un monde auquel il leur faudrait accéder. De plus, du point de vue épistémologique de la recherche, «chaque discipline procède à une mise en objet selon la perspective qui lui est propre; c'est ce qui fait sa force. Cette délimitation n'est cependant qu'une première étape pour le chercheur qui s'intéresse à la constitution du sens» (Laflamme, 2009-2010, p. 4). L'interdisciplinarité apparaît alors comme une forme de dialogue qui peut amener ailleurs, vers une vision ou une modélisation plus complète.

Abstraction réfléchissante

L'expert 3 déplore l'insuffisance d'explicitation de la notion d'*abstraction réfléchissante* (cf. p. 35). Afin de répondre à cette suggestion que nous avons trouvée opportune, nous avons décidé d'ajouter une définition de l'abstraction réfléchissante à notre glossaire. Le lecteur peut donc se référer à cette nouvelle entrée (cf. Glossaire, p. 376).

1.3 Fondements épistémologiques : question 3

La troisième question porte sur les sections *Limites et avantages de l'interdisciplinarité et de la transdisciplinarité* et *Enseignement de la littérature et de la musique comparées par interdisciplinarité* du Référentiel (p. 36 à 45 de la présente thèse). L'encadré qui présente les données sera suivi des paragraphes de discussion.

3. Le concept de transduction et l'enseignement par interdisciplinarité vous apparaissent-ils adéquatement traités ? (section 3. Limites et avantages de l'interdisciplinarité et de la transdisciplinarité) (section 4. Enseignement de la littérature et de la musique comparées par interdisciplinarité)				
1	2	3	4	5
Inacceptable	insuffisant	passable	bon	excellent
La cote moyenne donnée par les experts pour cette question est de 4,3/5, soit 86 % (expert 1 : 5/5; expert 2 : 4/5; expert 3 : 4/5).				
Commentaires libres (distinctions, nuances, précisions, éléments superflus, intelligibilité, manques, etc.) :				
Points positifs :				
Expert 1 : - «belle définition du concept nomade» - les termes nouveaux employés (transduction, concept nomade, intersubjectivité, pensée diagrammatique, transdisciplinarité, indisciplinarité) sont de bons outils pour traiter la littérature et la musique, car ils sont essentiels aux créateurs				
Expert 2 : - «le concept de transduction est intéressant»				
Expert 3 : Ø				
Points à améliorer :				
Expert 1 : - les systèmes disciplinaires subissent ou fonctionnent par manipulation ? - il faudrait donner un exemple de transduction - il faudrait ajouter <i>pensée diagrammatique</i> au glossaire				
Expert 2 : - il y a un doute quant à la réelle possibilité de dialogue interdisciplinaire				
Expert 3 : - il faudrait expliciter la notion de transduction - il faudrait expliciter les adjectifs diagrammatique, noématiques, et noétiques - il faudrait expliciter les différences entre «programmes disciplinaires et «disciplines scolaires» et aussi la différence entre «discipline» et «matière» scolaire				

Discussion, apports et changements

Pour l'ensemble de ces deux sections, les cotes des trois experts donnent une moyenne fort honorable de 86 %. Les experts, globalement, apprécient la richesse et la pertinence des concepts déployés dans cette partie du Référentiel.

Manipulation

L'expert 1 relève une apparente contradiction au sujet du concept de manipulation. Pour un maximum de clarté, nous avons changé le verbe «subissent» par l'expression «fonctionnent par» au point 3.1, p. 37.

Transduction

Les experts 1 et 3 suggèrent de donner un exemple de transduction. Il s'avère que *transduction* avait été amélioré dans le glossaire avant même que nous prenions connaissance des réponses des experts. Le lecteur y trouvera des exemples.

Pensée diagrammatique, noétique* et noématique**

Selon les experts 1 et 3, l'expression *pensée diagrammatique* se doit d'être explicitée. Bien que nous ayons un point entier sur ce sujet plus loin dans le Référentiel (au point 5.3, p. 63), son emploi antérieur au point 5.3 pose en effet une difficulté de compréhension pour le lecteur. Nous ajoutons l'entrée *pensée diagrammatique* au glossaire tel que suggéré. De plus, ces commentaires nous ont fait prendre conscience de l'importance de ce concept puisqu'il est central dans l'application didactique concrète du *tertium comparationis*,* et donc dans la préparation d'objets didactiques interdisciplinaires. En effet,

le diagramme, avant d'être une forme spécifique de représentation, est un mode de traitement du signe pour produire la représentation, autrement dit [...] la figurativité diagrammatique est quelque chose qui est produit et qui est utilisé (Latraverse, 2013, p. 64).

L'expert 3 mentionne également que l'emploi des termes *noétique* et *noématique* devrait être explicité. Nous accordons une certaine valeur à cette remarque, et nous avons rapporté de notre mémoire l'entrée «noétique» au glossaire, mais nous n'élaborerons pas sur ces notions dans le corps du texte, par souci d'économie. En outre, nous conservons ces rappels dans la thèse, puisque nous gardons toujours à l'esprit les prolégomènes établis par notre mémoire comme cadre paradigmatique général de notre recherche.

Discipline et matière

L'expert 3 demande également de bien différencier, d'une part, «programmes disciplinaires et disciplines scolaires», et, d'autre part, «discipline» et «matière» scolaire. Ces distinctions sont déjà bien expliquées sous discipline* au glossaire. Par souci de clarté, nous avons tout de même changé rétroactivement deux formulations au point 3.3.1 *Transdisciplinarité : deux obstacles* (p. 39), et ajouté des astérisques supplémentaires.

Dialogue interdisciplinaire

Enfin, l'expert 2 questionne la valeur des liens que nous pouvons établir entre deux disciplines étant donné leur forte particularité. Nous répondons que, des points de vue didactique et culturel, là est tout l'intérêt. Nous montrons d'ailleurs plus loin comment procéder, et à partir de quels critères (la Partie III du Référentiel y est entièrement consacrée). La didactique interdisciplinaire est nouvelle, certes, mais les études comparatistes lui préexistaient, et il n'y a pas d'incomparable pour les comparatistes, car «comparaison n'est pas amalgame. Nulle synthèse n'a de valeur si elle se fait au prix de l'effacement des différences» (Backès, 2003, p. 390).

4

1.4 Fondements didactiques : question 4

Nous passons maintenant à la deuxième section du questionnaire, évaluant la deuxième section de Référentiel : les fondements didactiques. La question 4 porte sur les sections *De la pédagogie à la didactique* et *La transposition didactique* du Référentiel (p. 46 à 54 de la présente thèse). L'encadré qui présente les données sera suivi des paragraphes de discussion.

4. L'analyse des éléments didactiques vous apparaît-elle complète et pertinente ?

(section 1. De la pédagogie à la didactique)

(section 2. La transposition didactique)

1	2	3	4	5
Inacceptable	insuffisant	passable	bon	excellent

La cote moyenne donnée par les experts pour cette question est de 3,7/5, soit **74 %** (expert 1 : 3/5; expert 2 : 3/5; expert 3 : 5/5).

Commentaires libres (distinctions, nuances, précisions, éléments superflus, intelligibilité, manques, etc.)

Points positifs :

Expert 1 : - effet miroir et nuances entre pédagogie et didactique sont intéressants

Expert 2 : - notion d'axiologisation est intéressante

Expert 3 : - section complète et en lien avec les enjeux du devis

Points à améliorer :

Expert 1 : - pertinence d'appliquer le principe du rasoir d'Ockham ?

Expert 2 : - définition limitée de la didactique

- Homogénéisation et linéarisation réductrices

Expert 3 : - vrais vs valides

- les éditeurs participent à l'élaboration de programme : serait à nuancer

- paradigme de la complexité pour rendre la thèse davantage autosuffisante

Discussion, apports et changements

Pour l'ensemble de ces deux sections, les cotes des trois experts donnent une moyenne convenable de 74 %. Les experts, globalement, apprécient la qualité des nuances entre pédagogie et didactique ainsi que l'aspect complet de la section.

Le rasoir d'Ockham

L'expert 1 en appelle au principe du rasoir d'Ockham, principalement pour la section sur la transposition didactique. Ce principe épistémologique stipule, grosso modo, de ne pas multiplier les éléments plus que nécessaire. Nous comprenons cette remarque, mais nous arguons que, bien que cet expert soit un professeur universitaire d'expérience, il n'a cependant pas de formation de didacticien comme telle, ce qui, selon ses propres dires, lui rend cette matière moins familière, d'une part, et, d'autre part, nous exposons sous forme de synthèse dans notre Référentiel un ensemble de connaissances qui font consensus dans le domaine. Si nous pouvons être a priori d'accord avec cette remarque sur un plan général, nous n'altérons pas notre Référentiel parce ces éléments constituent en fait «une banque» de principes opératoires dont plusieurs servent d'appui plus loin, notamment pour justifier la médiation,* et aussi parce qu'ils sous-tendent tout le chapitre de méthodologie (ces éléments sont : didactisation, axiologisation, transmission, pratiques sociales de référence, arbitraire, transposition didactique externe et interne, homogénéisation, linéarisation, dévolution, contrat).

Définition limitée de la didactique

L'expert 2 estime que notre définition de la didactique est limitée. Nous répondons que nous avons essayé de bien différencier didactique et pédagogie pour appuyer nos développements théoriques sur une base solide et claire d'*organisation* et de *désignation* (voir p. 46), la pédagogie arrivant dans un deuxième temps. En fait, un commentaire de l'expert 3 répond à cette remarque de l'expert 2 dans les termes suivants : «cette section nous semble complète et *tout à fait en lien avec les enjeux soulevés par le devis*», qui sont d'abord et avant tout des enjeux didactiques, et non directement pédagogiques, bien que les deux soient liés.

Homogénéisation et linéarisation réductrices

Dans le même ordre d'idées, l'expert 2 considère que les principes d'*homogénéisation* et de *linéarisation* ne prennent pas assez en compte la réalité des apprenants. Encore une fois, nous arguons que, au contraire, ce sont des outils nécessaires pour établir des standards et des normes. Nous ne pouvons pas appliquer une sorte de «pédagogie différenciée» au stade didactique théorique. Pour nous, cela relève de la médiation,* et de la réalité d'une classe (selon les trois descripteurs que sont la chrono-, la méso- et notamment la topogénèse, voir p. 56-57).

Vocabulaire, éditeurs et paradigme de la complexité

Nous souscrivons à un «point de détail» soulevé par l'expert 3 au sujet de l'emploi de l'adjectif «vrai» concernant un savoir admis par la communauté scientifique, et le remplaçons par «valide» (p. 51). Par contre, nous maintenons l'idée que les éditeurs scolaires *participent* à l'élaboration de programme (p. 50). Pas de façon directe, certes, mais avant de publier, ils ont souvent recours à des *focus group* composés de professeurs et de conseillers pédagogiques, ou encore à des évaluations des maquettes sur le plan des contenus, notamment. Ils sont en ce sens des agents actifs des savoirs diffusés (en littérature, par exemple: ils sont sinon maîtres, à tout le moins critiques des textes choisis, des textes complémentaires, des connaissances théoriques, de l'iconographie, etc.). Quant à la remarque sur le besoin d'explicitier le paradigme de la complexité dans le corps du texte, nous n'y souscrivons pas. En effet, ce paradigme dans lequel s'inscrivent et notre mémoire et notre thèse, est nommément annoncé à plusieurs reprises dès le chapitre de la problématique, et *complexité* fait l'objet d'une entrée au glossaire. Nous avons cependant ajouté cette information dans l'avant-propos de la présente thèse pour augmenter le nombre d'occurrences de cette information qui chapeaute l'ensemble de notre démarche.

1.5 Fondements didactiques : question 5

La question 5 sert à évaluer les sections *Le contrat didactique et l'enseignable* et *Jeu didactique et médiation* du Référentiel (p. 54 à 60 de la présente thèse). L'encadré qui présente les données sera suivi des paragraphes de discussion.

5. L'analyse des enjeux didactiques vous apparaît-elle claire ? (section 3. <i>Le contrat didactique et l'enseignable</i>) (section 4. <i>Jeu didactique et médiation</i>)				
1	2	3	4	5
Pas claire	Peu claire	Assez claire	Très claire	Parfaitement claire
La cote moyenne donnée par les experts pour cette question est de 3,7/5, soit 74 % (expert 1 : 3/5; expert 2 : 3/5; expert 3 : 5/5).				
Commentaires libres (distinctions, nuances, précisions, éléments superflus, intelligibilité, manques, etc.) :				
Points positifs :				
Expert 1 : Ø				
Expert 2 : - concepts didactiques assez bien définis				
Expert 3 : - notions didactiques claires				
Points à améliorer :				
Expert 1 : Ø				
Expert 2 : - liens avec l'interdisciplinarité et le projet de recherche peu développés				
Expert 3 : Ø				

Discussion, apports et changements

Les cotes des trois experts pour ces sections donnent une moyenne convenable de 74 %.

Liens avec l'interdisciplinarité

L'expert 2 voit peu les liens de ces sections avec l'interdisciplinarité. D'une certaine façon, nous lui donnons raison, si on regarde ces sections sans tenir compte du contexte plus large dans lequel elles s'inscrivent. Par contre, ces sections sont nécessaires, et répondent directement à la préparation de notre objet de recherche, l'exemple de plan de cours, par leur aboutissement au concept de médiation*, qui est central à la démarche interdisciplinaire.

1.6 Fondements didactiques : question 6

La question 6 vise l'évaluation de la section *Discussion pratique : développement d'une intervention didactique* du Référentiel (p. 61 à 66 de la présente thèse). L'encadré qui présente les données sera suivi des paragraphes de discussion.

6. La discussion pratique et les concepts proposés vous apparaissent-ils adéquatement développés ? (section 5. Discussion pratique : développement d'une intervention didactique)				
1	2	3	4	5
Inacceptable	insuffisant	passable	bon	excellent
La cote moyenne donnée par les experts pour cette question est de 3,7/5, soit 74 % (expert 1 : 3/5; expert 2 : 4/5; expert 3 : 4/5).				
Commentaires libres (distinctions, nuances, précisions, éléments superflus, intelligibilité, manques, etc.) :				
Points positifs :				
Expert 1 : Ø				
Expert 2 : - l'idée de médiation est intéressante				
Expert 3 : - définition des deux objets très bien menée : points de rencontre clairs et objets choisis intéressants et pertinents pour les étudiants				
Points à améliorer :				
Expert 1 : - Bien que le <i>Tertium comparationis</i> soit discuté et expliqué au point 5.4, p. 63, on souhaiterait une entrée au glossaire				
Expert 2 : - la médiation est trop centrée sur l'objet; la séquence laisse peu voir les points de rencontre interdisciplinaire et évacue les difficultés posées par l'acte de transposition				
Expert 3 : - exemples d'éléments manipulables (diagrammatiques) ?				

Discussion, apports et changements

La moyenne des cotes des experts pour ces sections donnent un résultat convenable de 74 %.

Tertium comparationis

Quand on fait la synthèse des réponses, on voit que les trois experts déplorent l'absence d'un exemple concret de tertium (manipulable) dans notre *Discussion pratique*. Nous avons donc ajouté une définition de *Tertium comparationis* dans le Glossaire (voir p. 376).

Transposition didactique et tertium

L'expert 2 soulève un enjeu certain : la difficulté d'appliquer la transposition didactique qui amène à la création d'un tertium, afin de s'ajuster à un public néophyte. L'expert 3 estime, au contraire, que la séquence est pertinente et appropriée. Ces deux appréciations opposées font voir deux compréhensions différentes : l'expert 2 semble soucieux de l'aspect pédagogique de la séquence qui lui semble problématique, tandis que l'expert 3 y voit une préparation didactique bien faite et prête à l'emploi.

Le souci de l'expert 2 est légitime, mais il exprime une crainte concernant ce qui vient éventuellement *après* la matière établie dans cette séquence : son enseignement (les difficultés liées à la transposition didactique pour des néophytes), et les problèmes implicites de motivation. Nous avons déjà relevé ailleurs ce possible écueil, en stipulant que

l'enseignant peut s'en tenir à ce qui lui est familier ou explorer ses propres curiosités. Cette deuxième option peut être un gage d'enthousiasme pour lui, ce qui s'avère un élément de motivation certain pour l'élève, puisque ce sont les enseignants qui ont la plus grande influence sur la motivation et la réussite éducative des élèves (Lafleur, 2007b).

En effet, justement parce que le but est de proposer un exemple de didactique interdisciplinaire, toute la place est laissée à la médiation,* ce que semble reconnaître l'expert 3. Cependant, bien que l'expert 3 loue le principe, il souhaite mieux comprendre quels sont les *éléments manipulables* parmi les éléments de notre séquence texte-musique-film (point 5.4, p. 64). En considérant que, de plus, l'expert 1 a demandé une explicitation du *Tertium comparationis* au glossaire, nous pensons qu'un exemple concret de tertium donnerait au lecteur une meilleure idée de ce que souhaiteraient voir l'expert 2 et l'expert 3. **En réponse à ces observations, nous avons donc conçu un exemple concret d'éléments manipulables et d'un tertium comparationis issus de cette séquence que le lecteur trouvera à l'Annexe 21, p. 347.**

1.7 Fondements interdisciplinaires : question 7

La question 7 concerne les sections *La littérature et la musique : deux champs disciplinaires distincts* et *Littérature et musique : définitions, composante, finalités* du Référentiel (p. 68 à 77 de la présente thèse). L'encadré qui présente les données sera suivi des paragraphes de discussion.

7. L'analyse des éléments disciplinaires et interdisciplinaires vous apparaît-elle complète et pertinente ? (section 1. <i>La littérature et la musique : deux champs disciplinaires distincts</i>) (section 2. <i>Littérature et musique : définitions, composantes, finalités</i>)				
1	2	3	4	5
Inacceptable	insuffisant	passable	bon	excellent
La cote moyenne donnée par les experts pour cette question est de 5/5, soit 100 % (expert 1 : 5/5; expert 2 : 5/5; expert 3 : 5/5).				
Commentaires libres (distinctions, nuances, précisions, éléments superflus, intelligibilité, manques, etc.)				
Points positifs :				
Expert 1 : Ø				
Expert 2 : - les notions de fragment et d'isosystème semblent particulièrement propices - l'approche référentialiste semble conduire à une appropriation par les élèves				
Expert 3 : Ø				
Points à améliorer :				
Expert 1 : - mettre au glossaire : fragment, herméneutique. Isosystème : définition à améliorer. Certaines nuances à faire dans le texte				
Expert 2 : Ø				
Expert 3 : - les objets littérature et musique ne sont pas présentés à l'intérieur de grands mouvements esthétiques ou «courants esthétiques» à l'image de ce que demande le ministère dans les devis - l'approche par fragment n'est-elle pas limitative en terme de corpus ?				

Discussion, apports et changements

Les cotes des trois experts pour ces sections donnent une moyenne parfaite, soit 100 %.

Terminologie et phraséologie

Nous avons ajouté au glossaire les entrées que l'expert 1 recommande (fragment, herméneutique, et amélioration de la définition d'isosystème.) À cet égard, certaines suggestions de l'expert 1 ont été directement intégrées aux glossaire sous Fragment* et Isosystème.* Également, diverses remarques de phraséologie de l'expert 1 ont été retenues.

Objets littérature et musique

Nous réfutons d'emblée la remarque de l'expert 3 au sujet de la présentation des disciplines dans le cadre d'une classification esthétique ou autres (courants, etc.). Bien que nous comprenions l'intention d'un ajustement aux devis ministériels, notre considération de ces deux disciplines est ici faite *en amont* de toute classification esthétique ou historique. En effet, les disciplines précèdent historiquement et intellectuellement les courants qui sont une création moderne. Nous tentons de les cerner en elles-mêmes, et non dans un contexte précis. C'est d'ailleurs la raison d'être de la partie épistémologique du Référentiel.

D'autre part, l'expert 3 soulève le possible aspect limitatif de l'approche par fragment. C'est en partie vrai, et c'est inévitable par définition. En effet, le but de notre appareil théorique didactique est de pouvoir construire des objets d'enseignement interdisciplinaires, des isosystèmes.* Nous avons développé une théorie didactique, et non un répertoire ou une base de données. De plus, intrinsèquement, une étude comparative interdisciplinaire porte sur des objets définis qui doivent être désignés. Il ne s'agit pas ici d'un champ théorique extrêmement vaste comme celui de «la littérature» ou encore comme celui de «la physique». En cela, le corpus musico-littéraire est à explorer et à enrichir. On peut alors s'en référer à toutes les recherches comparatistes en ce domaine (voir les apports de la recherche, p. 196, 4^e paragraphe). Par contre, l'aspect «limitatif» du fragment est, paradoxalement et justement, ce qui permet au maître tout à la fois d'encadrer et de stimuler le lecteur (l'élève), car «les productions imaginaires sont le fruit d'une activité créatrice de la conscience imageante, qui a le pouvoir de faire apparaître un objet absent» (Brehm, 2008, p. 23).

8

1.8 Fondements interdisciplinaires : question 8

La question 8 concerne les sections *Quels points de rencontre choisir entre les deux arts ?* et *Balises épistémologiques de points de rencontre «indisciplinaires»* du Référentiel (p. 77 à 87 de la présente thèse). L'encadré qui présente les données sera suivi des paragraphes de discussion.

8. Les développements didactiques interdisciplinaires vous apparaissent-ils adéquats ? (section 3. Quels points de rencontre choisir entre les deux arts ?) (section 3.2 Balises épistémologiques de points de rencontre «indisciplinaires»)				
1	2	3	4	5
Pas clairs	Peu clairs	Assez clairs	Très clairs	Parfaitement clairs
La cote moyenne donnée par les experts pour cette question est de 4,7/5, soit 94 % (expert 1 : 5/5; expert 2 : 5/5; expert 3 : 4/5).				
Commentaires libres (distinctions, nuances, précisions, éléments superflus, intelligibilité, manques, etc.) :				
Points positifs :				
Expert 1 :- suggestions de lectures pour approfondir (notamment <i>Océan mer</i> d’Alessandro Baricco et <i>Les Testaments trahis</i> de Milan Kundera)				
Expert 2 :- le pôle spéculatif permettra de présenter une matière plus familière aux élèves, et le pôle génératif permettra de pousser plus loin l’analyse formelle				
Expert 3 :- présentation synthétique				
Points à améliorer :				
Expert 1 :- Diverses petites remarques sur des nuances et des coquilles				
Expert 2 :- Ø				
Expert 3 :- qu’advient-il des autres genres musicaux que la musique classique comme le jazz ou la chanson française ?				
- dans ces sections, remplacer l’adjectif <i>biographique</i> par l’adjectif <i>sociohistorique</i> semble plus juste				
- à expliciter : dans quel ordre passer entre les pôles (spéculatif et génératif) et comment ? Tenir compte des similitudes et des différences ?				
- critique génétique ?				

Discussion, apports et changements

Pour l’ensemble des sections, les experts attribuent une moyenne fort élevée de 94 %.

Objets littérature et musique

L’expert 3 se questionne quant au corpus musical invoqué dans notre recherche. Notre recherche se base d’abord et avant tout sur des recherches comparatistes (voir les apports de la recherche, déjà évoqués à la page précédente, p. 196, 4^e paragraphe). Ce sont ces travaux qui nous ont permis de construire et développer notre Référentiel. Bien que nous n’en ayons pas parlé comme tel, tout fragment peut être considéré. Considérons par exemple le poème *Sensation* de Rimbaud, dont Robert Charlebois a fait une chanson en 1970, qui pourrait être étudié en parallèle avec la version créée pour la série télévisée *La Lazy Company* en 2013 dont a été tiré un vidéoclip. Il s’agirait alors d’une séquence didactique tripartite (texte + texte/musique + texte/2^e musique/film) très proche de celle élaborée en Annexe 21, p. 347

(texte + texte/musique + texte/même musique/film). Par ailleurs, certaines monographies récentes explorent ce sujet. En guise d'exemple, un enseignant désireux d'explorer l'avenue jazz et littérature pourrait trouver des pistes intéressantes dans *Jazz Belles-Lettres. Approche comparatiste des rapport du jazz et de la littérature* (Locatelli, 2011).

Ensuite, l'expert 3 estime que l'adjectif *sociohistorique* serait plus approprié que l'adjectif *biographique* pour qualifier le pôle spéculatif (2^e aspect, cf. p. 83). Nous nous objectons à ce changement à cause d'une question de perspective. En effet, pour un fragment* donné, considéré comme un isosystème, il ne faut pas oublier qu'il est à lui-même son point de départ et son point d'arrivée (*terminus ad quem* et *terminus ab quo* pour les sémioticiens). Donc, pour reprendre l'exemple élaboré en Annexe 21, p. 347, le fragment est considéré en tant qu'*œuvre de*. Il s'agit d'une approche inductive, et non déductive. On ne part pas d'une époque pour arriver à *l'Apprenti sorcier*, mais bien l'inverse. On considère d'abord cette œuvre singulière de Goethe, et non la poésie romantique allemande de la fin du XVIII^e illustrée par un poème de Goethe. C'est ce point de départ qui nous amène directement à l'œuvre de Dukas.

De plus, l'expert 3 demande comment on passerait d'un pôle à un autre et dans quel ordre. Didactiquement, il faut commencer par ce qui est le plus général, donc par le pôle spéculatif, car c'est là que l'isosystème* serait présenté aux élèves. On induit ensuite des points de structure (dès la création d'un *tertium*, pôle génératif : structures), ce qui ouvre la porte à une plongée dans les détails (pôle génératif : unités), qu'ils soient des différences ou des ressemblances. Il faut mentionner que cela se fera toujours dans le cadre de la médiation,* ce qui fait que, comme mentionné plus haut, «l'enseignant peut s'en tenir à ce qui lui est familier ou explorer ses propres curiosités» (Lafleur, 2007b).

Critique génétique

Pour terminer, nous suggérons dans cette partie du Référentiel des analyses qui mettent au jour des points de rencontre «entre œuvres sources et œuvres résultantes», par exemple chez un compositeur. L'expert 3 critique avec une certaine acuité l'*analogie* que nous faisons avec la critique génétique (voir phylogénèse* au glossaire) en spécifiant qu'il ne s'agit pas ici de «l'analyse des différents états d'un manuscrit». Cette perspective, dans un contexte interdisciplinaire, nous semble plutôt stricte, voire contre-productive. En effet, les tendances

les plus récentes de la critique génétique vont dans le sens d'une transdisciplinarité pour en faire une «science transversale des processus» dans le vaste domaine de la création (de Biasi, 2011a, p. 280). Bien que ce type de recherche relève sans doute de spécialistes, nous pensons que dans un contexte de pôle spéculatif (notamment biographique), on pourrait certainement supputer, voire documenter, des éléments de démarche chez les créateurs qui seraient très accrocheurs pour les élèves. À cet égard, le lecteur trouvera un exemple simple d'un aspect génétique dans la *Remarque* sous phylogénèse* au glossaire.

9

1.9 Fondements interdisciplinaires : question 9

La question 9 concerne la section *Pôles intégrateurs, transposition didactique et contenus disciplinaires* du Référentiel (p. 87 à 90 de la présente thèse). L'encadré qui présente les données sera suivi des paragraphes de discussion.

9. Les déductions finales et la fonction de pôle intégrateur vous apparaissent-elles adéquatement traitées ?				
<i>(section 4. Pôles intégrateurs, transposition didactique et contenus disciplinaires)</i>				
1	2	3	4	5
Inacceptable	insuffisant	passable	bon	excellent
<p>La cote moyenne donnée par les experts pour cette question est de 4/5, soit 80 % (expert 1 : 5/5; expert 2 : 4/5; expert 3 : 3/5).</p>				
<p>Commentaires libres (distinctions, nuances, précisions, éléments superflus, intelligibilité, manques, etc.) :</p>				
Points positifs :				
<p>Expert 1 : Ø Expert 2 : - Le choix d'une approche inductive pour l'étude des oeuvres est particulièrement adapté Expert 3 : - le choix de pôles intégrateurs est central</p>				
Points à améliorer :				
<p>Expert 1 : Ø Expert 2 : - dommage que deux des cinq fonctions de la transposition didactique soient évacuées [<i>susciter l'intérêt des apprenants et diriger les apprenants</i>] - la solution proposée à la surcharge théorique possible du cours sous forme de résolution de problèmes mériterait d'être développée Expert 3 : - étonnement que deux des cinq fonctions ne soient pas considérées [<i>susciter l'intérêt des apprenants et diriger les apprenants</i>]</p>				

Discussion, apports et changements

Pour cette section, les experts octroient des cotes donnant une moyenne honorable de 80 %.

Aspects susciter l'intérêt des apprenants et diriger les apprenants

Les experts 2 et 3 trouvent indu que les aspects *susciter l'intérêt des apprenants* et *diriger les apprenants* soient écartés de nos développements dans cette partie du Référentiel (cf. section 4. Pôles intégrateurs, transposition didactique et contenus disciplinaires, p. 87). Le souci de l'élève de la part des experts 2 et 3 est tout à fait légitime, mais dans cette partie du Référentiel, nous nous sommes concentrés uniquement sur ce qui concerne notre objectif de recherche et nos sous-objectifs, d'un point de vue d'abord et avant tout didactique : comment organiser des contenus interdisciplinaires.

Il ne faut pas oublier non plus que le Référentiel a été conçu selon une logique concaténatoire : les développements qui précèdent permettent et préparent ceux qui suivent. Or, rendu à ce point du Référentiel sur les aspects interdisciplinaires, la médiation* a déjà été discutée en amont dans la partie qui précède portant sur les aspects didactiques. En effet, dans la partie sur la médiation, nous avons cité entre autres Weisser (2007b, p. 98, c'est nous qui soulignons) :

C'est le professeur qui, au moment de la conception du dispositif didactique, décide de placer une connaissance donnée au carrefour des intérêts qu'il suscite auprès de ses élèves. [...] La médiation didactique précède, provoque et organise la médiation cognitive (Weisser, 2007b, p. 98).

D'ailleurs, l'expert 3 dit sensiblement la même chose quand il déclare : « La fonction liée à la direction des étudiants nous semble aussi devoir être envisagée au moment de la transposition didactique ». Les experts ne doivent pas perdre de vue qu'en situation d'enseignement, le «didacticien» et le «médiateur» seront sans doute une seule et même personne. Nous en tenons compte également en aval, dans le chapitre de méthodologie, où l'élaboration des contenus se fait en fonction de la *zone proximale de développement* (Vygotski, 1997) sous l'autorité de notre première inférence méthodologique (cf. p. 104).

Nous évitons donc une espèce de doublon sur le sujet de la médiation* en omettant de (re)discuter les aspects *susciter l'intérêt des apprenants* et *diriger les apprenants* dans cette troisième partie du Référentiel. C'est la raison pour laquelle, dès avant la remarque des

experts, nous renvoyions le lecteur à la section médiation.* Cependant, pour satisfaire à ce qui semble lacunaire pour ces deux experts, nous avons reformulé ce passage et rajouté très clairement un renvoi plus significatif à la partie médiation* (voir p. 89).

Surcharge théorique et résolution de problème

L'expert 2 soulève un enjeu pertinent et «problématique». Nous invoquons effectivement la médiation* comme «solution» aux dangers de l'éparpillement et de la surcharge théorique. Cela semble paraître élusif ou peu probant pour l'expert 2, mais ce qu'il faut comprendre, c'est que tout objet d'enseignement interdisciplinaire (une matière à enseigner) passe nécessairement par l'idée de fragment* (choisi) qui devient un isosystème.* Comme nous le disons dans le Référentiel, cette matière est établie «en fonction des objets à enseigner choisis selon un pôle intégrateur», et ce sont les spécificités disciplinaires et interdisciplinaires* de l'isosystème qui devront en guider l'enseignement.

Pour répondre à la demande de l'expert 2, nous approfondissons donc l'exemple donné dans cette partie en fonction de la démarche de «résolution de problème» évoquée, d'ailleurs, dès notre problématique. **Le lecteur trouvera en Annexe 22, p. 353, les grandes lignes d'un développement supplémentaire de l'exemple construit autour de *La Symphonie pastorale* de Gide (p. 90).**

10

1.10 Questions sur la méthodologie : question 10

La question 10 concerne les sections *Recherche développement* et *Posture épistémologique et inférences méthodologiques* du chapitre de méthodologie (p. 98 à 108 de la présente thèse).

L'encadré qui présente les données sera suivi des paragraphes de discussion.

10. La présentation de la recherche vous apparaît-elle complète et pertinente ? (section 1. Recherche développement) (section 2. Posture épistémologique et inférences méthodologiques)				
1	2	3	4	5
Inacceptable	insuffisant	passable	bon	excellent
<p>La cote moyenne donnée par les experts pour cette question est de 4,3/5, soit 86 % (expert 1 : 4/5; expert 2 : 4/5; expert 3 : 5/5).</p>				

Commentaires libres (distinctions, nuances, précisions, éléments superflus, intelligibilité, manques, etc.) :

Points positifs :

Expert 1 : Ø

Expert 2 : - l'approche herméneutique modérée est ce qui semble le mieux convenir

Expert 3 : - présentation et articulation avec le mémoire claires et complètes

Points à améliorer :

Expert 1 : - dans un contexte de compétences, où sont passés les termes de connaissances déclaratives (quoi), procédurales (comment) et conditionnelles (quand, pourquoi) ?

Expert 2 : - validité externe partiellement assurée sans une mise en application

- le fait que le Référentiel soit surtout pensé en fonction d'un paradigme de l'enseignement laisse plus ou moins de place à l'apprenant et à son propre rapport aux objets culturels qu'il est appelé à découvrir

Expert 3 : - comment ajuster la sémiose* ?

- conteste l'idée que l'isosystème n'est pas constitué de connaissances déclaratives

Discussion, apports et changements

Pour ces sections, les cotes des experts donnent une moyenne fort honorable de 86 %.

Les connaissances déclaratives

L'expert 1 se demande pourquoi, dans un contexte compétentiel, les termes de connaissances *déclaratives, procédurales et conditionnelles* ne sont pas discutés dans notre recherche. Notre réponse comprend deux parties. Premièrement, nous développons une théorie didactique. Cela entraîne que nous discutons de l'organisation des savoirs comme tel, et non de leur appréhension sous un angle psychopédagogique, ce qui aurait dilué notre propos. Deuxièmement, dans notre méthodologie, nous tenons évidemment compte de la compétence *Apprécier* (et de ses composantes) prescrite par les devis ministériels pour mener à bien notre objet de recherche. C'est d'ailleurs le chemin obligé que nous empruntons pour mener à bien l'exemplification de notre Référentiel.

La validité externe de l'objet de recherche

L'expert 2 questionne l'évaluation de la validité externe de notre plan de cours. Rappelons au lecteur qu'il est conçu comme un exemple, un modèle d'applicabilité de nos développements théoriques. Nous discutons en détail cet aspect au point 4.1 *Évaluation de la recherche : deux écueils*, p. 132, dans notre chapitre méthodologique. De plus, l'expert 2 semble ici perdre de vue que le recours à une évaluation par expertise externe est justement le rôle qu'il remplit.

*La place de l'apprenant dans la recherche et la sémiose**

L'expert 2 questionne également le peu de place laissée à l'apprenant dans le Référentiel. Nous réfutons cette remarque par deux commentaires. Premièrement, le Référentiel, comme son nom l'indique, est pensé comme un outil théorique, une référence à laquelle des professeurs peuvent recourir pour préparer un enseignement interdisciplinaire. C'est sa première fonction. Deuxièmement, nous renvoyons le lecteur à l'Annexe 22, p. 353, qui répond à une demande du même expert à la question précédente. Le lecteur y verra que l'ensemble de notre organisation didactique prépare l'élève à la production d'une sémiose,* ce qui répond parfaitement, selon nous, à la compétence *Apprécier*, et montre que l'ensemble de la démarche didactique favorise une démarche heuristique chez l'apprenant. À cet égard, l'expert 3 se demande «comment ajuster la sémiose». Nous lui présentons la même argumentation, et ajoutons que les encadrés de l'Annexe 22 font état des connaissances choisies par la médiation* qui conditionne les difficultés, ou si l'on veut le dire en termes vygotskiens, la *zone proximale de développement*. Pour terminer, il ne faut pas oublier que le travail final demandé dans le cours serait justement un exercice de production interdisciplinaire (un travail écrit) et que celle-ci serait évaluée par le professeur dans le cadre de la compétence *Apprécier*. C'est là que l'enseignant mesurerait le degré de sémiose* atteint par l'élève qui, à tout le moins, pourrait en retirer «une expérience plus riche en raison du sentiment d'appropriation créé par l'activité interdisciplinaire» (Racine, 2009, p. 85).

Isosystème et connaissances déclaratives

Pour terminer, l'expert 3 soulève un point de «détail», et conteste notre affirmation voulant que l'isosystème ne soit pas constitué de connaissances déclaratives. Nous lui donnons raison. En effet, nous disons que «ce n'est donc pas une vérité sous forme de connaissances déclaratives que l'isosystème* devra présenter, mais un ensemble de rapports» (p. 107). Notre formulation peut prêter à confusion chez le lecteur, car elle est fautive. On devrait lire que «ce n'est donc pas **d'abord** une vérité sous forme de connaissances déclaratives que l'isosystème* devra présenter, mais un ensemble de rapports». En effet, il n'est nullement question d'évacuer les connaissances déclaratives. Dans un isosystème,* elles servent à établir des points de rencontre interdisciplinaires, *et réciproquement*. Cet espace de rencontre est illustré par le diagramme de Venn (p. 43), que l'on peut mettre en parallèle avec les encadrés à trois colonnes de l'Annexe 22.

1.11 Questions sur la méthodologie : question 11

La question 11 concerne la section *De méthodologie à méthode : présentation des trois devis* du chapitre de méthodologie (p. 110 à 1258 de la présente thèse). L'encadré qui présente les données sera suivi des paragraphes de discussion.

11. Les propositions méthodologiques vous apparaissent-elles bien définies ? (section 3. De méthodologie à méthode : présentation des trois devis)				
1	2	3	4	5
Pas définies	Pas assez définies	Assez définies	Très définies	Parfaitement définies
<p>La cote moyenne donnée par les experts pour cette question est de 4/5, soit 80 % (expert 1 : 4/5; expert 2 : 4/5; expert 3 : 4/5).</p> <p>Commentaires libres (distinctions, nuances, précisions, éléments superflus, intelligibilité, manques, etc.) :</p> <p style="text-align: center;">Points positifs :</p> <p>Expert 1 : - Tout s'enchaîne très bien; excellent tableau et belle synthèse [cf. Figure 10, p. 122]</p> <p>Expert 2 : - la progression des apprentissages est claire et balise le parcours</p> <p>Expert 3 : - Ø</p> <p style="text-align: center;">Points à améliorer :</p> <p>Expert 1 : - l'affectivité qui s'ajoute à l'information est un point qui mériterait d'être développé [cf. section 3.1, p. 111]</p> <p>Expert 2 : - la notion de «distance à parcourir» est insuffisamment considérée - le choix du cours cible pose un problème de diffusion (obligatoire vs complémentaire) - présence des modalités d'apprentissages dans le devis pédagogique ?</p> <p>Expert 3 : - dans le tableau synoptique [...], le même temps est alloué aux trois étapes, ce qui semble inadéquat : la liste des contenus spécifiques (liste des œuvres) apparaît placée à un moment contradictoire, puisque la démarche est annoncée en fonction des isosystème et ceux-ci apparaissent à la fin, donc au terme et non au centre</p>				

Discussion, apports et changements

Pour cette section, les experts octroient des cotes donnant une moyenne honorable de 80 %.

Le rôle de l'affectivité

L'expert 1 souhaite que le rôle dévolu à l'affectivité soit explicité dans le rapport du professeur à sa discipline. Cette remarque de notre premier expert nous amène à réitérer le rôle central de

la médiation* qui inclut la notion de persona* [cf. section 4.1 *Médiation**, *médiateur et discours du maître*, p. 58]. En effet, la charge émotionnelle entre l'apprenant et le maître est un des premiers facteurs de motivation (Fortin, Plante et Bradley, 2011), et c'est la raison pour laquelle l'enseignant doit accorder une grande importance à la transformation et à la transférabilité de l'information (Tardif, 1998). D'un point de vue psychopédagogique, il doit chercher à provoquer des conflits cognitifs, des ruptures épistémologiques (Bachelard, 1983), et non des conflits affectifs inhibant une ouverture aux nouveaux savoirs.

La notion de «distance à parcourir» et temps alloué aux étapes

L'expert 2 estime que la notion de «distance à parcourir» n'est pas assez considérée, et que les savoirs disciplinaires risquent de bloquer l'accès à la zone proximale interdisciplinaire visée. Cela rejoint le commentaire de l'expert 3 qui craint une mauvaise répartition du temps alloué aux différentes étapes du cours au vu du tableau synoptique (p. 129), et qui trouve contradictoire que les isosystèmes ne soient présentés qu'«à la fin».

Nous souscrivons partiellement à ces commentaires qui concernent ce moment-là de la recherche, mais nous expliquons pourquoi, in fine, nous nous y opposons en considérant le plan de cours. Effectivement, outre le fait que la matière puisse être bien préparée, il reste que l'enseignant doit éventuellement s'adapter à la réalité de la classe, et s'assurer d'une bonne progression des apprentissages. Il se doit aussi d'expliquer, à l'instar des encadrés de l'Annexe 22 que nous prenons encore en exemple, de bien différencier ce qui est disciplinaire et ce qui est interdisciplinaire (les colonnes grisées du centre). Ainsi, la sémiose* attendue en fin de parcours (un travail final de rédaction) relève d'un travail personnel sur l'œuvre, et doit reposer sur une œuvre lue comme telle par les élèves.

Par ailleurs, le lecteur pourra constater que dans le plan de cours (version 1, p. 265), des isosystèmes figurent autant à l'étape 1 (contenus généraux) qu'à l'étape 2 (contenus particuliers), et que l'apprenant fait toujours face à une distance théorique appuyée par des exemples concrets. Ce qui fait que les isosystèmes sont au centre du cours, et non seulement au terme. Le Tableau synoptique fait l'économie des listes de contenus, faute de place, mais le plan de cours les intègre.

Dans le même ordre d'idée, l'expert 2 déplore l'absence des modalités d'apprentissages dans le devis pédagogique. L'expert semble oublier ici que ce devis vise l'élaboration d'un plan de cours, et non l'établissement d'une liste d'exercices, de devoirs, d'ateliers, d'écoutes, etc., qui font partie de toute la matière du cours. Le plan de cours présente les travaux évalués (sommatifs), et non la panoplie d'activités pédagogiques envisagées (formatives). D'ailleurs, le plan de cours précise sur la page titre que 3 heures de travail personnel sont un minimum attendu pour ce cours (pondération 2-1-3 = 2h de théorie, 1 h d'atelier, 3 h à la maison).

Problème de diffusion

Pour terminer, l'expert 2 soulève un problème de diffusion des bienfaits d'enculturation de cette matière interdisciplinaire que nous développons en suggérant qu'elle pourrait être intégrée comme complément dans un cours obligatoire comme le 4^e cours de la séquence collégiale, donc offert à tous, et non seulement dans un cours complémentaire, choisi par un nombre restreint d'élèves. Objectivement et statistiquement, cet expert a raison. Mais le *format* du cours complémentaire sied mieux au développement complet de notre théorie didactique, ce que l'expert reconnaît par ailleurs. Par contre, rien n'empêche un professeur d'intégrer des éléments de matière interdisciplinaire dans un cours, et de voir cela comme une valeur ajoutée.

12

1.12 Questions sur la méthodologie : question 12

La question 12 concerne la section *Évaluation de la recherche* du chapitre de méthodologie (p. 130 à 140 de la présente thèse). L'encadré qui présente les données sera suivi des paragraphes de discussion.

12. L'évaluation de la recherche vous apparaît-elle complète et pertinente ? (section 4. <i>Évaluation de la recherche</i>)				
1	2	3	4	5
Inacceptable	insuffisant	passable	bon	excellent
<p>La cote moyenne donnée par les experts pour cette question est de 3,7/5, soit 74 % (expert 1 : 4/5; expert 2 : 4/5; expert 3 : 3/5).</p>				

Commentaires libres (distinctions, nuances, précisions, éléments superflus, intelligibilité, manques, etc.) :

Points positifs :

Expert 1 : Ø

Expert 2 : - recours à des experts-acteurs du milieu est important

Expert 3 : - appréciation de la variété et de la complémentarité des profils d'experts

Points à améliorer :

Expert 1 : Ø

Expert 2 : - une mise à l'essai aurait permis des ajustements, notamment du niveau de complexité

Expert 3 : - comment déjà mentionné à la question 10, quel niveau de spécialisation sera effectivement utilisé par l'enseignant et quel niveau de sémiose* sera atteint?
L'objet «plan de cours» ne permet pas de le savoir
- pertinence de l'échelle de Likert à 5 modalités ?

Discussion, apports et changements

Les experts évaluent cette section avec des cotes donnant une moyenne convenable de 74 %.

Éventuelle mise à l'essai et degré de complexité

Les experts 2 et 3 relèvent la difficulté d'évaluer quel serait le niveau de complexité auquel les élèves feraient face dans un contexte réel. On pourrait alléguer avec l'expert 2 qu'une éventuelle mise à l'essai permettrait d'en juger. Nous répondons, et d'une façon très générale, qu'on voit là une certaine évidence, puisqu'une prestation permettrait des ajustements en «temps réel» comme tout professeur le fait avec tout cours, même pour un cours qui est bien rôdé. Un enseignant aide les élèves dans l'appropriation de la matière, et évalue au fur et à mesure le plus justement possible le niveau de complexité requis, autrement dit la *zone proximale de développement* (Vygotski, 1997). D'un autre côté, plus l'enseignant lui laisse de marge de manoeuvre, plus l'élève osera aller de l'avant dans l'herméneutique,* donc dans la production d'une sémiose.* À cet égard, comme le travail final prévu au plan de cours consiste à produire un commentaire analytique, ce serait à ce moment-là seulement que le travail sémiosique (et compétentiel) serait pleinement évaluable, puisque, d'une part, la sémiose* se définit comme la signification en acte, et d'autre part, quand il est question de musique, on peut parler de *semiosis ad infinitum*, c'est-à-dire une signification qui ne se réduit pas une représentation du signe qui la suscite (d'après Mongrain, 2007, p. 88-89).

Cependant, nous devons mentionner que ces deux experts semblent perdre de vue la cible de notre recherche: le plan de cours est un *modèle d'application* de la théorie du Référentiel, et

non une séquence didactique comme telle. Ils semblent perdre de vue cette différence. Pourtant, en toute cohérence avec la recherche, le questionnaire d'évaluation ne comporte aucune question en ce sens. C'est ce que nous expliquons et démontrons aux pages 132-133 du chapitre méthodologique sous la section 4.1 *Évaluation de la recherche : deux écueils*. Un plan de cours n'est pas un objet didactique qui requiert une mise à l'essai auprès d'apprenants dans le but d'évaluer son fonctionnement. Notre plan de cours, au contraire, en tant qu'exemple d'applicabilité du Référentiel, présente plusieurs séquences didactiques possibles qui, elles, pourraient faire l'objet d'une recherche-action. Les Annexes 21 et 22 sont probantes à cet égard. L'expert 2 reconnaît par ailleurs d'emblée que « la nature de cette recherche développement n'exige pas de mise à l'essai au même titre que la conception d'un véritable dispositif didactique (avec variables mesurables et méthodologie empirique) ».

Bien que le souci pédagogique de l'apprenant soit tout à leur honneur, il nous semble que, peut-être, ce soient les appréhensions même des experts devant l'inconnu de la matière interdisciplinaire qui les rebutent et créent une sorte de biais, une inquiétude face à la «complexité» de la matière, c'est-à-dire des contenus dont le plan de cours fait la liste. En effet, nous ne mentionnons nulle part dans la recherche que le but du plan de cours est d'être un outil d'évaluation de cette complexité ni qu'il soit garant du fonctionnement des séquences didactiques qu'il suggère. D'ailleurs, l'expert 3 dit lui-même que «l'objet "plan de cours" ne permet pas de le savoir». Là n'est pas le but. Si le Référentiel développe une théorie, le chapitre méthodologique en est en quelque sorte un exemple de mode d'emploi. C'est à cette fin que notre objet de recherche (plan de cours) est pensé et présenté.

Échelle de Likert

Par ailleurs, l'expert 3 est en désaccord avec notre utilisation d'une échelle à cinq modalités (choix de réponses), car il en questionne la pertinence. Il suggère une échelle à 3 modalités, sans toutefois mentionner quelle devrait en être la teneur. Nous réfutons cette observation pour plusieurs raisons. Premièrement, selon Likert lui-même, les échelles les plus précises sont à sept modalités (réponses) (Legardinier, 2014). Il faut rappeler que l'échelle de Likert comme telle est une échelle d'évaluation d'*attitude*. Or, dans le cadre de notre recherche, les experts doivent effectuer une *évaluation* chiffrée entre 1 et 5, ce qui conserve la logique d'une note de passage ($3/5 = 60\%$), et permet une conversion en pourcentage. En tant qu'experts externes

professeurs, ils attribuent une cote, c'est-à-dire une note. En fait, plus précisément, notre échelle est du type «échelle sémantique différentielle» (Malhotra, 2011), c'est-à-dire une échelle appréciative numérique doublée d'un élément de sens.

Deuxièmement, dans le contexte qualitatif de l'évaluation, la présence du «4» permet une nuance entre passable (3) et parfait (5) que ne donnerait pas une échelle à 3 modalités.

De plus, la réponse pivot 3, dans les sondages d'opinion à cinq modalités, est souvent libellée par des expressions du type « ni d'accord ni en désaccord », ce qui permet en fait d'éluder la réponse. Or, ce n'est pas le cas ici, ni le but recherché. Les cotes 1 et 2 assurent une prise de position négative claire, le cas échéant, mais la cote 3 confirme, non une simple opinion, mais une évaluation qui sanctionne la ou les sections évaluées («passable» ou «assez claire», etc.). En fait, comme nous le mentionnons dans la partie sur les limites de la recherche, «l'échelle d'évaluation numérique à cinq échelons [est] considérée sûre malgré la tendance des utilisateurs à choisir généralement l'échelon 3» (Côté, Tardif et Munn, 2011). Cependant, ce biais de tendance vers la moyenne ne s'est par ailleurs pas avéré chez les experts.

13

1.13 Questions sur le prototype : question 13

La question 13 concerne la lisibilité de notre objet de recherche (exemple de plan de cours, 1^{re} version, p. 265 à 274 de la présente thèse). L'encadré qui présente les données sera suivi des paragraphes de discussion.

13. Lisibilité : le plan de cours vous apparaît-il systématiquement organisé et bien mis en page ?				
1	2	3	4	5
Inacceptable	insuffisant	passable	bon	excellent
La cote moyenne donnée par les experts pour cette question est de 4,3/5, soit 86 % (expert 1 : 5/5; expert 2 : 4/5; expert 3 : 4/5).				

Commentaires libres (distinctions, nuances, précisions, éléments superflus, intelligibilité, manques, etc.)

Points positifs :

Expert 1 : Ø

Expert 2 : Ø

Expert 3 : - plan de cours clairement organisé et mis en page
- présentation du cours intéressante et juste

Points à améliorer :

Expert 1 : - apparente contradiction entre le propos de la thèse et la présentation du cours dans le plan de cours

Expert 2 : - changements à apporter en fonction d'une refonte de la PIÉA (Politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages) du cégep Marie-Victorin (des règlements ont été modifiés).

Expert 3 : - adaptation à la nouvelle PIÉA

- nouveau gabarit ?

- une série d'éléments seraient à ajouter au plan de cours dans la présentation, et certains changements de phraséologie sont recommandés

- ne pas conserver les notes en cours de semestre sur 100 ?

Discussion, apports et changements

Pour la clarté générale du plan de cours (lisibilité), les cotes des trois experts donnent une moyenne fort honorable, soit 86 %.

Apparente contradiction entre théorie et exemple

Selon le premier expert, l'accent est surtout mis sur la littérature au détriment de la musique dans le plan de cours (dans la section présentation), ce qui n'est pas dans «l'esprit de la thèse», car la musique ne serait qu'un «fil conducteur». Il a objectivement raison, mais il y a une raison à cela. Bien que nous ayons développé des fondements didactiques interdisciplinaires qui font des deux disciplines des parties égales, il demeure que l'exemple qui en découle (le plan de cours) exemplifie un cours réel de littérature au collégial. La littérature est forcément ici au centre du cours, et aucun préalable musical n'est demandé aux élèves.

Par contre, et à titre d'exemples, un comparatiste pourrait proposer un cours à partir de nos développements didactiques, et le concevoir dans une proportion interdisciplinaire de 50-50, alors qu'un musicologue ou un professeur de littérature musicale pourraient partir de la musique et aller vers la littérature, à l'inverse de ce que nous faisons dans le plan de cours. Le Référentiel est «invariable», mais bien des déclinaisons sont possibles.

Modifications de règlements

Il appert que des règlements issus de la PIÉA (Politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages) ont été modifiés au cours du processus d'élaboration de notre recherche, et que certains règlements apparaissent caduques dans notre plan de cours. Les experts 2 et 3 ont pris soin de les identifier. Nous mettons cela à jour dans la deuxième version de notre objet de recherche, et les ajouts et modifications sont grisés (voir 2^e version, p. 363).

Modifications du gabarit

L'expert 3 fait remarquer qu'un nouveau gabarit est entré en vigueur au cégep Marie-Victorin, notamment pour des raisons d'économie de papier. En effet, les en-têtes ont été supprimés. Nous ne souscrivons pas à cette actualisation pour deux raisons. Premièrement, un changement de formatage ne change pas les principes qui sous-tendent l'élaboration du plan de cours. Ensuite, notre plan de cours, en tant que modèle, conserve bien plus de valeur explicative, jusque dans le détail, avec les en-têtes. Ces derniers sont, pour le lecteur, un outil de compréhension. Pour un lecteur qui s'aviserait de vouloir bâtir un plan de cours selon le gabarit de l'institution à laquelle il est rattaché, notre plan de cours conserve un maximum de clarté à cet égard.

Modifications du texte et d'intitulés

Dans un commentaire développé que nous jugeons très constructif, l'expert 3 suggère une série d'éléments à ajouter à la présentation du cours ou à modifier dans le plan de cours. L'expert suggère aussi certaines améliorations de formulations et des précisions. Nous avons fait un tri, et avons grisé les modifications et ajouts apportés en fonction de ces remarques (voir la version 2 de notre objet de recherche, p. 363).

Pondération des notes en cours de semestre

L'expert 3 souligne un aspect qui pourrait amener de la confusion. Comme la note du travail final compte pour 40 %, le reste de la session (60%) est ramené sur 100. Malgré les réticences de l'expert, nous conservons cette pondération afin de ne pas avoir à remettre des travaux et examens notés sur /6 ou sur /9 ! En effet, la pratique nous montre que, pour l'élève, la session et le travail final apparaissent comme deux choses distinctes et complémentaires (60 + 40). Le fait d'avoir des notes sur 10 (ou sur 15) est beaucoup plus significatif dans le cadre d'une échelle notée sur 100, même si l'élève sait qu'elle sera ramenée sur 60. Nous avons cependant

amélioré la mise en page de la colonne des points pour rendre le tout plus explicite (voir notre deuxième version du plan de cours, pondération **grisée**, p. 370).

14

1.14 Questions sur le prototype : question 14

La question 14 concerne l'intelligibilité du plan de cours (p. 265 à 274 de la présente thèse).

L'encadré qui présente les données sera suivi des paragraphes de discussion.

14. Intelligibilité: la présentation et la progression des objectifs vous apparaissent-elles claires ?				
1	2	3	4	5
Pas claires	Peu claires	Assez claires	Très claires	Parfaitement claires
<p>La cote moyenne donnée par les experts pour cette question est de 4/5, soit 80 % (expert 1 : 5/5; expert 2 : 4/5; expert 3 : 3/5).</p>				
<p>Commentaires libres (distinctions, nuances, précisions, éléments superflus, intelligibilité, manques, etc.) :</p>				
<p>Points positifs :</p>				
<p>Expert 1 : - la musique joue un rôle de révélateur du sens littéraire Expert 2 : - objectifs adéquatement séquencés de l'initiation à l'intégration Expert 3 : - listes de sujets pour l'évaluation finale - étape 3 est intégratrice, comme il se doit dans une approche par compétence</p>				
<p>Points à améliorer :</p>				
<p>Expert 1 : - la littérature peut être un révélateur du discours musical : ceci est absent du plan de cours - comprendre la parenté/comprendre les liens entre les deux arts ? Expert 2 : - reprendre la formulation du devis pédagogique de la compétence <i>Apprécier</i> dans le plan de cours pour remplacer «interpréter» [objectif intermédiaire, étape 3] - synchronisme entre vue synoptique / étapes du plan de cours - temps trop court alloué à l'étape 3 Expert 3 : - nuance entre comprendre la parenté et comprendre les liens ? - sens du mot unitaire pour l'étudiant [étape 2] ? - limiter le nombre d'examens de connaissances à 2 ou 3 - pour un maximum de cohérence : examens avec questions de repérage et schéma diagrammatique, etc. - les devoirs devraient être des évaluations formatives - voir le plan demandé du texte final avant la fin - modalités d'échange dans les ateliers ? - nombre de mots de l'épreuve finale et précisions sur l'évaluation finale</p>				

Discussion, apports et changements

Pour l'aspect intelligibilité des objectifs, le plan de cours reçoit des cotes des experts dont la moyenne est honorable, soit 80 %.

La littérature comme révélateur du discours musical

L'expert 1 souligne pour une deuxième fois l'aspect «à sens unique» de notre plan de cours qui est, rappelons-le, un exemple d'applicabilité de nos développements théoriques. En effet, il déplore l'absence d'approche du discours musical. Nous renvoyons le lecteur à la discussion de la question 13 où nous avons déjà répondu à cette objection sous le paragraphe *Apparente contradiction entre théorie et exemple*.

Nuance entre «parenté» et «liens»

Les experts 1 et 3 soulignent une nuance à apporter. Ils estiment que ces deux points des «Éléments détaillés de l'objectif intermédiaire» de l'étape 1 (Connaître les liens.../Connaître la parenté...) sont trop équivoques ou similaires. Nous leur donnons raison, et avons fusionné ces deux points en un seul : «Comprendre les liens de parenté entre littérature et musique» (voir la deuxième version du plan de cours, p. 363).

Interpréter vs Apprécier

Nous sommes d'accord avec la remarque de l'expert 2 au sujet de la formulation de l'objectif intermédiaire de l'Étape 3. Nous reprenons donc le libellé de la compétence (Apprécier) pour remplacer le libellé issu de notre devis pédagogique (Interpréter). En plus de les trouver sémantiquement interchangeables dans ce contexte, cette modification assure une plus grande cohérence interne du plan de cours aux yeux de l'élève, puisque cette compétence est annoncée comme cible d'apprentissage (voir la deuxième version du plan de cours, p. 363). De plus, à nos yeux, l'expression «se forger une représentation» peut correspondre au concept de sémiose* (voir la version 2, p. 363).

Vue synoptique, étapes du plan de cours et découpage temporel

L'expert 2 dit avoir relevé des éléments de la vue synoptique (p. 129) qui ne se retrouvent pas au bon endroit dans les étapes du plan de cours (version 1). En toute bonne foi, nous les avons scrupuleusement comparés côte à côte, à partir du document pdf original envoyé aux experts et soumis au *Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche* (CPER), et nous ne voyons pas ce à quoi l'expert fait allusion. Certes, le temps dévolu aux étapes a été modifié, ce qui est normal,

puisque la vue synoptique s'inscrit dans un processus pouvant présenter une certaine récursivité, mais les éléments de compétence et les contenus conservent la cohérence établie par nos trois devis méthodologiques. Cependant, il est vrai que la vue synoptique propose à l'étape 3 une liste de «contenus spécifiques» (une liste des œuvres), qui sont présentés par une phrase d'ordre général dans le plan de cours. Cette remarque de l'expert 2 nous semble donc relever d'une observation peut-être un peu trop rapide.

Par ailleurs, l'expert 2 questionne le trop peu de temps alloué à l'Étape 3 (2 semaines). Il est vrai que l'Étape 3 est une étape courte et «finale», et que c'est pendant ce temps que se joue l'effort de sémiose* en vue de la production d'un travail écrit de 40 %. Mais, à notre décharge, nous devons signaler que ces deux semaines sont une canalisation des apprentissages de la session, et non un point de départ ex nihilo. Les élèves ne sont pas «abandonnés» à eux-mêmes devant une œuvre inconnue, mais constamment soutenus dans le prolongement interprétatif d'une œuvre déjà connue. En effet, l'expert 2 doit prendre acte que les lectures des œuvres ont été faites en cours de session (étapes 1 et 2), que l'enseignant accompagne les élèves dans leur démarche de formulation d'hypothèses (ce qui peut vouloir dire du temps de rendez-vous individuels en dehors des heures de classe), qu'il y a une révision prévue, ainsi qu'une table ronde. De plus, le contexte de réalisation n'est pas celui d'un examen en classe, mais celui d'un travail fait à la maison. En outre, les élèves utilisent régulièrement et efficacement la plate-forme de communication *Omnivox* pour toute question relative à leur travail, puisque le travail final peut être remis bien après le dernier cours officiel en classe.

Sept remarques de l'expert 3

Pour la question 14, l'expert 3 a formulé sept remarques supplémentaires sur notre plan de cours. Nous avons préféré ici ne pas multiplier les paragraphes et les sous-titres, nous les traitons donc dans l'ordre où elles apparaissent dans l'encadré. Premièrement, le sens du mot «**unitaire**» pourrait apparaître obscur pour les élèves (Objectif intermédiaire, Étape 2). Nous les changeons pour «détail». Le mot *unité* demeure utilisé dans les contenus. Deuxièmement, l'expert demande de **limiter le nombre d'examens** de connaissances «à 2 ou 3». Nous comprenons mal cette remarque, puisque notre 1^{re} version en contient trois. Nous laissons cela inchangé dans la 2^e version. Troisièmement, alors que ce n'est pas sujet à évaluation puisqu'aucun exemple d'examen n'est présenté, l'expert 3 fait des suggestions constructives

de types de questions pour des **examens de connaissances** afin qu'ils soient validateurs des œuvres à l'étude, dans le but d'éliminer les contrôles de lecture «trop nombreux», et d'intégrer des éléments interprétatifs comme du «repérage», voire de la «schématisation diagrammatique». Nous ne souscrivons pas à cette remarque. Au contraire, nous estimons qu'un contrôle par lecture obligatoire est une nécessité. De plus, l'expert présume que ces deux types d'examens seraient fortement cloisonnés et peu complémentaires. **Nous donnons à l'Annexe 23, p. 358, sept exemples de questions intégratrices d'examens de connaissances et d'examen de lectures que nous proposons comme réponse à cette troisième remarque.**

Quatrièmement, l'expert 3 estime qu'il devrait y avoir des **devoirs formatifs**. Nous estimons que les ateliers proposés répondent à cette remarque, bien qu'il n'y ait pas formellement d'indication à cet effet dans le calendrier des évaluations (sommatives). La nuance entre devoir et exercice à faire étant très mince, nous n'intégrons pas d'office toutes les activités pédagogiques au calendrier des évaluations, surtout si elles sont formatives. Cinquièmement, il est recommandé que les élèves voient la **forme du travail final** (le plan) avant la fin. Deux raisons rendent cette remarque caduque : d'une part, le plan est à élaborer selon le travail de sémiose* que fait l'élève, et doit être approuvé (ce qui est prévu au plan de cours, étape 3), et d'autre part, les élèves voient des plans dans tous les cours de français et de philosophie (plans d'analyse, plans explicatifs, etc.). Nous pouvons compter sur ces bases pour fournir en classe aux élèves une structure minimale sur laquelle ils pourront construire un plan adéquat à l'hypothèse qu'ils ont à formuler. Sixièmement, l'expert 3 demande de préciser les **modalités d'échanges** qui auraient lieu au cours des ateliers. Nous avons ajouté «avec plénière» pour caractériser les ateliers annoncés. Et, pour terminer, l'expert fait remarquer une erreur sur le **nombre de mots** du travail final (lire 750 au lieu de 1000), et demande de rajouter «production artistique désignée » pour caractériser l'épreuve finale attendue (voir p. 365).

15

1.15 Questions sur le prototype : question 15

La question 15 concerne également l'intelligibilité du plan de cours (p. 265 à 274 de la présente thèse). L'encadré qui présente les données sera suivi des paragraphes de discussion.

15. Intelligibilité : la présentation et la progression des contenus vous apparaissent-elles claires ?				
1	2	3	4	5
Pas claires	Peu claires	Assez claires	Très claires	Parfaitement claires
La cote moyenne donnée par les experts pour cette question est de 4,3/5, soit 86 % (expert 1 : 5/5; expert 2 : 3/5; expert 3 : 5/5).				
Commentaires libres (distinctions, nuances, précisions, éléments superflus, intelligibilité, manques, etc.) :				
Points positifs :				
Expert 1 : Ø				
Expert 2 : Ø				
Expert 3 : Ø				
Points à améliorer :				
Expert 1 : - abus de l'adjectif «certain»				
Expert 2 : - «sorties culturelles facultatives» n'est pas du contenu, mais une activité d'apprentissage - devoirs à définir, activités ludiques à prévoir				
Expert 3 : - lectures à faire trop nombreuses				

Discussion, apports et changements

Pour l'aspect intelligibilité des contenus, le plan de cours reçoit des cotes des experts dont la moyenne est fort honorable, soit 86 %.

Adjectif «certain»

L'expert 1 suggère de corriger l'emploi répété de l'adjectif «certain». Nous l'avons remplacé par l'article indéfini «des» (p. 366).

Sorties culturelles

L'expert 2 fait remarquer que l'élément «sorties culturelles» est situé dans la mauvaise rubrique (principaux éléments de l'étape : contenus) aux étapes 1 et 2. Nous l'avons déplacé dans la rubrique «méthodes d'enseignement et d'apprentissage» (p. 366 et 367).

Devoirs à définir

L'expert 2 estime que les devoirs devraient être définis au plan de cours. Nous nous opposons à cette idée pour deux raisons. Premièrement, cela est restrictif. Des idées de devoirs mieux adaptés peuvent certainement émerger au cours du trimestre, et l'enseignant pourrait préparer des exercices modulés en fonction de la progression du cours. Un devoir prédéfini serait inhibiteur en ce sens. Deuxièmement, dans la logique du plan de cours, le nombre de devoirs

n'est pas prédéterminé. Selon le degré de réussite ou d'intégration du travail fait en atelier ou à la maison (devoirs /exercices formatifs, etc.), le maître pourrait ajuster le nombre et la nature des devoirs subséquents. **Le lecteur trouvera à l'Annexe 24 (p. 360) deux exemples de devoirs : un premier pour l'étape 1, et un autre pour l'étape 2, construits en fonction de deux types de devoirs : devoirs préparatoires et de renforcement (par application) (Chouinard, Archambault et Rheault, 2006).** Nous avons cependant apporté des précisions dans la rubrique «méthodes d'enseignement et d'apprentissage» (p. 366 et 367).

Nombre de pages

L'expert 3 estime que l'élève moyen aurait trop de lecture à faire avec plus de 700 pages pour les œuvres obligatoires. Son estimation est erronée. *La Symphonie pastorale* compte 88 pages (éd. FolioPlus), la *Sonate à Kreutzer* en compte 106 (éd. Folio), et *La mort à Venise*, 92 (éd. Le livre de poche), pour un total de 286. *L'Apprenti sorcier* tient sur une à deux pages et les *Chants de Maldoror* ne sont présentés que sous forme d'extraits très limités (en lien avec les choix de textes de l'œuvre de Marius Constant). C'est donc environ 300 pages, et non 700, qui forment l'ensemble du corpus obligatoire. De plus, une grille de lecture ou des consignes seraient fournies à l'élève.

16

1.16 Questions sur le prototype : question 16

La question 16 concerne l'alignement pédagogique du plan de cours (p. 265 à 274 de la présente thèse). L'encadré qui présente les données sera suivi des paragraphes de discussion.

16. Alignement pédagogique * : la médiagraphie et le calendrier vous apparaissent-ils satisfaisants (diversité, complémentarité, pertinence) ?				
1	2	3	4	5
Inacceptable	insuffisant	passable	bon	excellent
La cote moyenne donnée par les experts pour cette question est de 4/5, soit 80 % (expert 1 : 5/5; expert 2 : 3/5; expert 3 : 4/5).				

Commentaires libres (distinctions, nuances, précisions, éléments superflus, intelligibilité, manques, etc.) :

Points positifs :

Expert 1 : Ø

Expert 2 : - la séquence autour de l'*Apprenti sorcier* est particulièrement bien pensée

Expert 3 : - la section *Lectures, écoutes et visionnages suggérés* est une bonne initiative

Points à améliorer :

Expert 1 : Ø

Expert 2 : - variété dans les devoirs ? devoirs vs examens ?

- ouverture à d'autres genres musicaux ?

- organiser un classement pour la section *Lectures, écoutes et visionnages suggérés* dans la Médiagraphie

Expert 3 : - le temps requis par l'étudiant pour l'*Apprenti sorcier* n'apparaît pas dans le calendrier

- critères de performance incomplets pour l'évaluation du travail final (ajouts à faire pour se conformer au devis ministériel)

- donner des précisions pour chacune des œuvres dans la section *Lectures, écoutes et visionnages suggérés*

Discussion, apports et changements

Pour l'alignement pédagogique du plan de cours (médiagraphie et calendrier), les experts octroient des cotes donnant une moyenne honorable de 80 %.

Devoirs vs examens, genre musicaux

L'expert 2 fait ici le même type de remarque sur la différenciation entre devoirs et examens que l'expert 3 a faites à la question 14. Nous y avons répondu in extenso (incluant l'ajout de des Annexes 23 et 24). Nous renvoyons le lecteur à la section *Sept remarques de l'expert 3* dans la discussion de la question 14. L'expert 2 en appelle également à l'ouverture à d'autres genres musicaux. Encore une fois, nous avons répondu à cette suggestion dans la section *Objets littérature et musique* dans la discussion de la question 8.

Détail du calendrier

L'expert 3 soulève le fait que le temps de lecture requis par l'étudiant pour l'*Apprenti sorcier* ne figure pas au calendrier. Ce poème tient sur une à deux pages et la lecture en serait faite en classe.

Critères de performance du travail final

L'expert 3 demande que les critères de performance soient tous annoncés dans le plan de cours. Ils ont été ajoutés à la version 2 à partir de leur énoncé dans le devis (**Figure 9**, p. 114; voir version 2, à la page 363).

Classification et présentation des œuvres suggérées

Les experts 2 et 3 suggèrent des améliorations à la Médiagraphie dans la liste *Lectures, écoutes et visionnages suggérés*. Nous avons amélioré le classement et apporté des précisions.

17

1.17 Questions sur le prototype : question 17

La question 17 concerne l'alignement pédagogique du plan de cours (p. 265 à 274 de la présente thèse). L'encadré qui présente les données sera suivi des paragraphes de discussion.

17. Alignement pédagogique * : le plan de cours présente-t-il des contenus permettant l'atteinte de la compétence visée?				
1	2	3	4	5
Inacceptable	insuffisant	passable	bon	excellent
La cote moyenne donnée par les experts pour cette question est de 4/5, soit 80 % (expert 1 : 5/5; expert 2 : 3/5; expert 3 : 4/5).				
Commentaires libres (distinctions, nuances, précisions, éléments superflus, intelligibilité, manques, etc.) :				
Points positifs :				
Expert 1 : Ø				
Expert 2 : Ø				
Expert 3 : Ø				
Points à améliorer :				
Expert 1 : Ø				
Expert 2 : - caractère très théorique du cours pour une appropriation				
Expert 3 : - éliminer une des œuvres (<i>Chant de Maldoror</i> ou <i>Sonate à Kreutzer</i> ou <i>Mort à Venise</i>) pour éviter une surcharge ou éparpillement				
- écoute en classe prend trop de temps				

Discussion, apports et changements

Pour l'alignement pédagogique du plan de cours (contenus vs compétence), les experts octroient des cotes donnant une moyenne honorable de 80 %.

Caractère très théorique du cours

L'expert 2, dans l'ensemble de ses réponses, est sensible à la réception et à l'appropriation, par l'élève, d'une matière jugée a priori trop théorique. Nous pouvons lui donner raison au regard du Référentiel en lui-même, et du plan de cours qui en découle. Le Référentiel propose du contenu «professionnel», et le plan de cours, bien qu'il puisse apparaître chargé, demeure *un modèle* d'applicabilité. Mais rien n'oblige l'enseignant à faire part à ses élèves de la théorie qui se cache derrière son enseignement ! Pour faire image, disons que chaque isosystème proposé peut être vu comme un puzzle dont il choisit et fournit presque tous les morceaux. Il instaure ainsi un jeu factitif («faire faire»), et, comme mentionné dans la discussion de la question 9, «l'élaboration des contenus se fait en fonction de la *zone proximale de développement* (Vygotski, 1997)», et est donc affaire de jugement. À notre décharge, bien que notre plan de cours soit ancré dans le réel et que nous ayons cherché une bonne applicabilité, l'expert semble oublier un point important s'il advenait que *ce* cours soit dispensé (ou tout cours construit à partir de notre modèle de plan de cours): le maître en organise la médiation,* il adapte. Il construit le cours ; il n'y est pas soumis.

Élaguer le corpus

L'expert 3 suggère d'élaguer le corpus. Rappelons au lecteur l'erreur d'estimation commise par l'expert 3 du nombre de pages à lire, erreur qui plus que doublait le nombre de pages, (voir question 15, estimation de 700 pages au lieu d'environ 300 en réalité). L'expert 3, également sensible à l'élève «lambda» tout comme l'expert 2, retirerait *Mort à Venise* pour des raisons de quantité, mais aussi de qualité, l'œuvre étant jugée trop mûre, trop sombre, et... trop culturelle par ses référents à l'Antiquité. Au risque de décevoir cet expert, nous nous situons à l'opposé de ce type de pensée. Premièrement, le but du cours, tel qu'explicité dans notre problématique, est de favoriser un enrichissement culturel. Alors, nous voyons mal comment les références à l'Antiquité seraient un obstacle plutôt qu'une découverte (Bloom, 1987/2012), et nous ne voulons pas, a priori, rabaisser d'emblée la qualité des contenus dans une logique de «dumbing down» [abrutissement] (Gatto, 2012). Un enseignant est censé être un passeur (Zakhartchouk, 1999), un facilitateur dont le rôle est, entre autres, de «faire en sorte que les étudiants s'engagent dans la tâche» (Centre d'études et de formation en enseignement supérieur, 2016b). Deuxièmement, nous avons montré comment ne pas tomber dans l'éparpillement, en partant de la théorie barthienne du fragment.* L'isosystème, et ce

qu'il propose ou contient, est le point de départ et le point d'arrivée. Troisièmement, le plan de cours est construit avec rigueur, et il nous semble que considérer une œuvre obligatoire par étape n'est pas superflu, et que cela donne à notre plan de cours une plus grande cohérence et une certaine richesse.

Écoutes en classe

L'expert 3 estime que les écoutes prendraient trop de temps, car il présume ici que les écoutes se feraient effectivement en classe. Or, c'est loin d'être nécessairement le cas. L'enseignant pourrait présenter en classe des faits saillants, et fournir les outils nécessaires à une écoute active autonome. L'Annexe 21, p. 347, montre que l'utilisation d'un CD ou de *YouTube* permet aux élèves d'avoir accès à volonté à l'exercice d'écoute hors du temps de classe.

18

1.18 Questions sur la cohérence d'ensemble de la recherche : question 18

La question 18 concerne la réponse au manque identifié dans la problématique (chapitre 2, p. 22 à 94 de la présente thèse). L'encadré sera suivi des paragraphes de discussion.

18. Les développements théoriques du Référentiel (Parties I, II et III) répondent-ils au manque identifié dans la problématique ?				
1	2	3	4	5
Inacceptable	insuffisant	passable	bon	excellent
<p>La cote moyenne donnée par les experts pour cette question est de 4,3/5, soit 86 % (expert 1 : 5/5; expert 2 : 4/5; expert 3 : 4/5).</p>				
<p>Commentaires libres (distinctions, nuances, précisions, éléments superflus, intelligibilité, manques, etc.) :</p>				
Points positifs :				
<p>Expert 1 : - La façon de répondre aux problématiques m'a semblé pertinente et inventive Expert 2 : - le Référentiel répond bien au manque, il est riche Expert 3 : - «Nous reconnaissons totalement la valeur de l'approche proposée» par la recherche</p>				
Points à améliorer :				
<p>Expert 1 : Ø Expert 2 : - les enjeux culturels soulevés dans la problématique sont discutables (par ex., qu'est-ce qu'une culture commune ?) Expert 3 : - l'offre dans un cours complémentaire en dilue la portée - examens ne favorisent pas l'appropriation d'une culture générale par nature, car ils seraient axés sur la mémorisation à court terme</p>				

Discussion, apports et changements

Pour la réponse au manque, les experts donnent des cotes avec une moyenne fort honorable de 86 %.

Enjeux culturels discutables

L'expert 2 estime que la problématique pourrait permettre de faire une autre lecture des enjeux culturels qui y sont soulevés. Cela est sans doute vrai. Certaines questions comme une définition de ce qu'est «un fonds culturel commun» sont laissées en suspens, mais relèvent en fait d'un autre type de recherche. Cependant, il demeure que l'approche compétentielle, et l'une de ses conséquences négatives qu'est le bachotage*, pose des défis au regard de l'acquisition de ce qu'on appelle usuellement une «bonne culture générale». Notre problématique établit un manque théorique en le mettant à jour au cœur d'enjeux réels, d'une praxis, mais ne prétend pas et ne cherche pas à renouveler le paradigme qui guide le ministère de l'éducation.

Cours complémentaires vs cours obligatoires : diffusion ?

L'expert 3 soulève ici un point relevé par l'expert 2 à la question 11. Nous renvoyons donc le lecteur à la discussion de la question 11 sous le paragraphe *Problème de diffusion*. Notons cependant que l'expert 2 suggérait une intégration au 4^e cours obligatoire, et que l'expert 3 suggère une intégration au 2^e cours obligatoire.

Types d'examens à revoir

L'expert 3 estime que les examens proposés favorisent peu l'appropriation culturelle, et ne relèvent que de la mémoire à court terme. Ici, l'expert 3 *présume* d'un type d'examen, car aucun exemple d'examen n'est inclus dans la présente recherche. Cependant, nous renvoyons le lecteur à l'Annexe 23, *Exemples de questions intégratrices*, qui répond à des interrogations du même ordre de la part du même expert, à la question 14.

19

1.19 Questions sur la cohérence d'ensemble de la recherche : question 19

La question 19 concerne l'actualisation du Référentiel par le plan de cours (1^{re} version, Annexe 16, p. 265 à 274 de la présente thèse). L'encadré qui présente les données sera suivi des paragraphes de discussion.

19. Les fondements théoriques du Référentiel (Parties I, II et III) sont-ils bien actualisés par l'objet de recherche (le plan de cours prototype)? (voir le prototype supra)				
1	2	3	4	5
Inacceptable	insuffisant	passable	bon	excellent
La cote moyenne donnée par les experts pour cette question est de 4,7/5, soit 94 % (expert 1 : 5/5; expert 2 : 4/5; expert 3 : 5/5).				
Commentaires libres (distinctions, nuances, précisions, éléments superflus, intelligibilité, manques, etc.) :				
Points positifs :				
Expert 1 : - les fondements épistémologiques présentent des idées passionnantes - les inférences et les devis sont très cohérents par rapport au Référentiel				
Expert 2 : Ø				
Expert 3 : - le plan de cours actualise très clairement la démarche interdisciplinaire				
Points à améliorer :				
Expert 1 : Ø				
Expert 2 : - voir davantage les fondements didactiques et leur influence pédagogique dans le plan de cours pour comprendre davantage l'appropriation par les élèves				
Expert 3 : Ø				

Discussion, apports et changements

Pour l'actualisation du Référentiel dans le plan de cours, les experts donnent des cotes avec une moyenne fort élevée de 94 %.

Fondements didactiques et leur influence pédagogique

L'expert 2 souhaiterait que le plan de cours fasse davantage état des aspects pédagogiques liés aux contenus dans le plan de cours. C'est une préoccupation déjà soulevée à deux reprises par cet expert. Nous y avons répondu dans les sections *Transposition didactique et tertium* de la question 6 et *La notion de «distance à parcourir» et temps alloué aux étapes* de la question 11. Nous y renvoyons le lecteur.

20

1.20 Questions sur la cohérence d'ensemble de la recherche : question 20

La question 20 concerne l'actualisation du Référentiel par notre objet de recherche (1^{re} version, Annexe 16, p. 265 à 274 de la présente thèse). L'encadré qui présente les données sera suivi des paragraphes de discussion.

20. L'objet de recherche (le plan de cours prototype) vous semble-t-il avoir une bonne applicabilité ?				
<i>(voir le prototype supra)</i>				
1	2	3	4	5
Inacceptable	insuffisant	passable	bon	excellent
La cote moyenne donnée par les experts pour cette question est de 4/5, soit 80 % (expert 1 : 5/5; expert 2 : 3/5; expert 3 : 4/5).				
Commentaires libres (distinctions, nuances, précisions, éléments superflus, intelligibilité, manques, etc.) :				
Points positifs :				
Expert 1 : Ø				
Expert 2 : Ø				
Expert 3 : - plan de cours complet				
Points à améliorer :				
Expert 1 : Ø				
Expert 2 : - le plan de cours devrait avoir une forme plus conviviale afin d'interpeller un large public (trop complexe ?)				
Expert 3 : -le cours paraît trop chargé				

Discussion, apports et changements

Pour l'applicabilité du plan de cours, les experts donnent des cotes avec une moyenne honorable de 80 %.

Aspect complexe et chargé en contenu

Les experts 2 et 3 reviennent ici sur des points déjà soulevés de possible complexité et de surcharge (l'expert 3 faisant lui-même des renvois). Nous avons déjà traité ces questions, notamment en réponse à l'expert 2 à la question 9 aux paragraphes *Aspects susciter l'intérêt des apprenants et diriger les apprenants* et *Surcharge théorique et résolution de problème*. Quant à l'idée de surcharge soulevée par l'expert 3, nous l'avons déjà traitée aux discussions des questions 14 et 15. Nous y renvoyons également le lecteur.

2. Bilan des discussions

Par l'analyse et la synthèse des résultats de notre questionnaire de type préformé (à cinq modalités avec *commentaires*), nous avons perçu des points d'intérêts variés pour chacun des experts. Bien sûr, il apparaît normal, et c'est même là le but recherché, que chacun des experts réponde et commente selon son expertise, ce qui pourrait être considéré comme un biais en soi. Mais leurs profils distincts ont fait en sorte que les experts ont réagi de différentes façons aux

divers aspects de la recherche (développements théoriques, valeurs des concepts, aspects pratiques, place laissée à l'élève, etc.), et ont suscité des commentaires qu'on pourrait qualifier de multidisciplinaires.

Aspects qualitatifs de l'évaluation

Chez l'expert universitaire (l'expert 1), nous avons noté une perspective plus bachelardienne relevant de l'observation de la «synthèse d'une succession d'instantanés féconds qui, pensés et agencés [...], conduisent à la rupture épistémologique» menant à la production et la construction de connaissances nouvelles (Roger, Maubant et Mercier, 2012, p. 99). Certaines remarques de cet expert ont même été conceptuellement contributives. Par ailleurs, de façon très générale, nous avons observé une perspective plus pragmatique chez les experts du milieu (experts 2 et 3), notamment selon une double perspective piagétienne et vygotkienne de mise en place d'activités de transferts des savoirs (Roger, Maubant et Mercier, 2012, p. 97-98), et un certain nombre de remarques plus procédurières (mot utilisé ici sans connotation péjorative) concernant des ajustements précis, voire pointus, à apporter au plan de cours, malgré l'objectif premier de notre recherche (développement d'une théorie didactique). Malgré tout, les modifications au plan de cours n'ont rien de majeur. Peut-être est-ce parce qu'il découle plutôt directement, et avec méthode, du Référentiel. Plusieurs remarques, sans remettre en question la validité des développements théoriques comme tels, ont questionné leur éventuelle application du point de vue du sujet épistémique* (l'apprenant).

Aspects quantitatifs de l'évaluation

Le *Questionnaire* soumis aux experts révèle que les parties concernant les développements les plus directement liés à notre objectif de recherche (notamment les questions 7 et 8), ont reçu les plus hautes cotes de la part des experts (soit des moyennes de 100 et de 94). L'expert universitaire a également donné la note maximale pour toutes les questions portant sur le plan de cours. A contrario, les questions portant sur nos synthèses des connaissances didactiques générales (notamment les questions 4, 5 et 6) ont obtenu les moyennes les plus faibles de la part de l'expert universitaire, et des cotes variées selon les deux autres experts. Enfin, il est à noter que les experts ont noté à 94 % la cohérence entre le Référentiel (le volet théorique) et l'exemple de plan de cours (le volet pratique) (question 19). L'encadré suivant présente les moyennes obtenues pour chacune des questions.

Questions:	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
Cotes:	90	94	86	74	74	74	100	94	80	86	80	74	86	80	86	80	80	86	94	80

Moyenne générale globale

Après compilation des moyennes obtenues pour chacune des vingt questions du *Questionnaire d'évaluation* soumis aux experts, la moyenne générale globale pour l'ensemble de la recherche donne un résultat fort honorable de **84 %**.

Partie II— Limites et questions restées en suspens

L'abstraction constitue pour toutes les sciences la condition préliminaire et indispensable de toute recherche.

Vilfredo Pareto, *Manuel d'économie politique*

Quelque rigoureuse que puisse être la démarche, toute recherche possède des limites méthodologiques ou autres. Or, comme le champ théorique que notre recherche a embrassé est très vaste tout autant que novateur, nous reconnaissons d'emblée qu'elle peut avoir plusieurs limites. Si elle répond effectivement à un manque théorique, et constitue donc un point de départ pour des développements ultérieurs et une diversité d'applications, et elle met également au jour, par le fait même, divers manques potentiels.

Notre recherche présente cinq limites principales. Elles sont, d'une part, d'ordre épistémologique (liées au chercheur) et disciplinaire (liées à la cueillette des données), et, d'autre part, de l'ordre de la scientificité (liées à l'objet) et de l'applicabilité des résultats (liées à l'aspect pédagogique). Enfin, le questionnaire d'évaluation de la recherche, comme tout instrument d'évaluation, peut aussi présenter des aspects lacunaires.

1-Limites épistémologiques : liées au chercheur

La première limite est liée au choix du type de recherche par le chercheur. Premièrement, comme on l'a vu, la recherche interdisciplinaire peut poser problème en soi. Il s'avère que la communauté scientifique peut se montrer réfractaire aux objectifs de recherche, à la méthodologie et aux résultats (*cf.* p. 130-132). De plus, notre perspective n'est ni descriptive ni normative, mais celle d'une recherche développement. Or, une limite de toute élaboration didactique se trouve dans le point de vue adopté par le chercheur qui pourrait vouloir échafauder en normes ce qui n'a fait l'objet que d'un simple examen ou d'interrogations.

Cela rejoint, deuxièmement, l'idée même de cette recherche développement qui vient de notre vécu de praticien qui ne trouvait pas de références didactiques sur la littérature et musique comparées. Il est clair que c'est notre intérêt pour ces disciplines et cet enseignement qui est

exploité ici. Cela met de l'avant ce que Van der Maren (2004, p. 59) appelle des enjeux ontogéniques, c'est-à-dire visant le développement professionnel du chercheur. Il pourrait en résulter un effet de production de savoirs en vase clos, et, a priori, un possible manque d'objectivité, voire une frein à une généralisation. C'est donc un manque qui est mis au jour ou «révélé», voire produit par notre recherche même. Le fait d'avoir un but à atteindre pourrait avoir créé un biais lors de la cueillette de données.

2-Limites disciplinaires : liées à la cueillette de données

Une deuxième limite de cette recherche concerne les «données» recueillies par le chercheur. Bien que s'appuyant sur de nombreuses recherches comparatistes, le passage au champ didactique a dû être justifié par des apports de plusieurs disciplines connexes, notamment par l'utilisation de concepts nomades.* Comme il s'agit d'une recherche développement théorique, nous avons dû en établir la scientificité à même sa cohérence interne. On peut donc y trouver une limite liée au repérage des données et à leur cueillette, en particulier par le tri de données ou d'aspects théoriques particuliers. Par contre, selon Halté (2005), on constate pour chaque didactique des concepts et une méthodologie qui lui sont appropriés.

Par exemple, afin de ne pas nous éloigner de nos visées didactiques comme telles, nous avons choisi de tirer très peu de données de la sémiotique, car cela aurait pu considérablement augmenter la densité et la longueur de notre Référentiel. Bien que potentiellement fructueuses, leur inclusion dans le champ conceptuel ciblé aurait pu, sinon faire dévier nos développements, du moins les alourdir. Le risque aurait été d'inclure trop de données, et nous avons préféré garder et regarder celles qui étaient issues de bases reconnues en littérature comparée, au risque d'omettre certaines informations pertinentes. C'est donc un manque ou un biais qui est créé, voire revendiqué, par notre recherche même. Cela a bien sûr conditionné notre Référentiel et notre objet de recherche (le plan de cours).

3-Limites de scientificité : liées à l'objet de recherche (le plan de cours)

Comme nous le mentionnons au début de notre chapitre méthodologique, notre plan de cours est *un* exemple d'applicabilité didactique pour l'ordre collégial, c'est-à-dire qu'il montre

comment le savoir théorique didactique produit dans le *Référentiel* peut être utilisé ou mis en pratique. En effet, notre objet de recherche est lié à des contraintes institutionnelles précises, donc à des circonstances et des contingences.

Bien que son ancrage dans le réel soit probant, notre objet de recherche constitue une limite et une obligation. Il est une limite parce qu'il n'utilise qu'un gabarit parmi d'autres, et il devient obligatoire si nous voulons que notre objet soit reconnu valide par son ancrage dans un réel institutionnel défini. Si nous avions été attaché à une autre institution collégiale, nous aurions dû nous soumettre à un autre gabarit institutionnel, similaire certes, mais forcément différent. Par contre, les données du Référentiel sont généralisables, et facilement transférables d'un gabarit à un autre. Les principes auraient été les mêmes, le Référentiel ne serait pas modifié, mais l'alignement pédagogique, le format ou le détail du plan de cours auraient pu différents.

De plus, les gabarits institutionnels changent au gré des initiatives administratives locales, que ce soit par un effet du temps, ou pour toutes sortes d'autres considérations, voire pour des raisons d'économies de papier. Notre plan de cours est donc un exemple d'actualisation ponctuelle (synchronique), c'est-à-dire qu'il représente *un* modèle pour un temps donné en un lieu donné. C'est la raison pour laquelle nous reconnaissons que la scientificité de notre objet de recherche n'est pas absolue, mais relative. En effet, le but de notre plan de cours, en tant qu'extrait de notre recherche développement, n'est pas d'être nécessairement un prototype immédiatement utilisable (bien qu'il le soit, à peu de choses près). C'est donc un manque qui est mis au jour, voire «annoncé» par nos objectifs de recherche, dont les développements s'arrêtent là où la praxis doit prendre le relais. Or, cette praxis est pour le moment inexistante. La réalisation de notre objet de recherche a servi d'abord et avant tout à montrer le *processus méthodologique* permettant de passer du Référentiel à un plan de cours concret. C'est ce qui complétait notre recherche, mais en limitait la portée pédagogique.

4-Limites de l'applicabilité des résultats : liées à l'aspect pédagogique

Notre recherche est d'abord et avant tout didactique (au sens de science de l'organisation des savoirs) : elle montre *quoi* mettre ensemble et *pourquoi*, puis *comment* l'organiser, mais n'illustre pas, ou très peu, la *façon* de transmettre ces connaissances comme telles. Bien que

l'exemple de plan de cours puisse être didactiquement probant et utilisable, dans notre recherche, nous n'avons pas mis l'accent sur une logique ou une perspective d'enseignement/apprentissage (psychopédagogie). Cela ne faisait pas partie de nos objectifs.

Par ailleurs, nous considérons que, en pratique, cette perspective arrive en deuxième. En effet, bien que l'on puisse penser le didactique et le pédagogique «en même temps», le pédagogique réfléchit aux façons d'enseigner la matière, et la compétence prescrite. Cette dernière peut induire des approches pédagogiques, mais en général, on ne part pas d'une activité pédagogique en la «remplissant» de contenu (il y a toujours un plan de cours ou un programme à suivre, et, de toute façon, une activité pédagogique est toujours proposée à l'intérieur d'un cours de mathématique, de géographie, de littérature, etc.).

C'est donc un manque qui est en quelque sorte «créé» par notre recherche, car elle s'arrête à la limite même du pédagogique. En effet, le concept d'isosystème* que nous proposons porte un point de départ pédagogique intrinsèque : la résolution de problème basée sur une étude systémique. Ce point de départ aurait intérêt à être lui aussi exploité ou développé ailleurs.

5-Limites liées au questionnaire

Certaines limites de notre recherche découlent d'une part du questionnaire soumis aux experts en tant que tel et, d'autre part, de leurs réponses.

Aspects liés au questionnaire

Certaines limites sont propres à l'outil lui-même, malgré la rigueur et les balises employées selon des standards reconnus (Conseil de recherches en sciences naturelles et en génie du Canada, 2016). D'abord, une échelle de Likert propose une affirmation à évaluer, ce qui peut toujours, par définition, obtenir un oui ou un non comme réponse. Cependant, le répondant doit choisir un qualificatif parmi les cinq modalités proposées. Là repose le principe de cette échelle d'évaluation. On peut considérer comme une imperfection de l'outil que le questionnaire aux experts ait présenté des questions («à répondre») plutôt que des affirmations («à évaluer»). Techniquement, il aurait donc été préférable de formuler les items sous forme de phrases affirmatives plutôt que sous forme de phrases interrogatives. Par exemple, le libellé de

la question 1 aurait pu se lire «La présentation historique est adéquate», plutôt que «La présentation historique vous apparaît-elle adéquate ?».

Ensuite, comme dans le cadre de toute évaluation de productions complexes (Scallon, 2004), et qui plus est pour l'évaluation de développements théoriques, ce qui est en jeu, c'est l'identification des éléments observables (ou indicateurs, selon Durand et Chouinard, 2006). Or, les indicateurs soumis aux experts sont des raisonnements, des constructions théoriques. Outre l'échelle d'évaluation numérique à cinq échelons considérée sûre malgré la tendance des utilisateurs à choisir généralement l'échelon 3 (Côté, Tardif et Munn, 2011), l'élément le plus significatif et utile pour évaluer ces raisonnements de notre recherche est l'espace pour les commentaires. Du point de vue de l'utilisation par les experts, il s'avère que cet espace du questionnaire est éminemment qualitatif, voire impressionniste. Il en découle que, au final, l'analyse par le chercheur est avant tout interprétative. Ce qui nous amène à discuter des limites liées aux réponses des experts.

Aspects liés aux experts

Bien que les experts aient répondu avec un grand professionnalisme, ces commentaires peuvent laisser voir des a priori ou des biais, ou encore laisser voir un effet de saturation, de complaisance, ou encore de laxisme. Dans quelle mesure le questionnaire permettait-il aux experts de parcourir de façon exhaustive les points à évaluer ? Nous avons repris les points de notre Référentiel et de notre méthodologie tels qu'ils se présentent, et dans le même ordre, pour en respecter la progression. Donc, une grande part de la qualité de l'évaluation reposait en fait sur leur application à la tâche, donc sur leur lecture. Nous n'avions bien sûr pas de contrôle sur cet aspect. Un expert a trouvé la forme du questionnaire trop rigide, et nous avons dû recouper ses réponses et les questions (ce qui se faisait relativement facilement, car on trouvait partout les numéros de pages commentées de la recherche dans les commentaires de l'expert). Pour d'autres, émettre des commentaires généraux sur certains points à propos desquels ils se reconnaissaient moins compétents s'est révélé plus difficile (ce qui était variable selon les experts). En effet, on détecte un effet de «halo affectif» défini comme « l'influence de l'affectif sur les perceptions » (Aurifeille, 1991, cité dans Legardinier, 2014) lorsqu'il est question de la «complexité» de la matière présentée aux élèves (experts 2 et 3), et on constate une certaine réticence devant certaines parties sémiotiques, épistémologiques ou

didactiques (expert 1).

Étant donné le caractère interdisciplinaire de la recherche, il est probable que l'inconfort des experts face à certains aspects plus ou moins éloignés de leurs compétences ait fait en sorte que certains experts ont parfois plus ou moins éludé certaines questions (mais très peu, somme toute), alors que d'autres se sont parfois trompés (ils ont répondu à propos de la mauvaise section pour une question donnée, ce qui rendait la réponse tout à fait hors de sujet et inutilisable). Également, selon leurs différents profils (ce qui était par ailleurs aussi un but recherché), ils n'ont pas insisté sur les mêmes parties du questionnaire, ce qui est une limite, mais aussi un effet positif de complémentarité. Nous avons donc dû nous assurer de la fiabilité des réponses en veillant à vérifier que les données recueillies correspondent étroitement à ce qui était visé.

Ensuite, le fait que les experts étaient volontaires et désintéressés laisse penser que leur motivation pouvait constituer un biais selon les variations d'attention ou d'implication de ces derniers. En effet, n'ayant aucune reddition de comptes à faire, leur participation, outre le fait de s'inscrire dans le volet *services à la communauté* ou *participation à la vie universitaire* de leur tâche, n'avait aucune conséquence professionnelle directe.

Malgré ces limites, nous considérons que nous avons recueilli suffisamment de données de qualité pour mener à bien le processus d'évaluation et améliorer notre Référentiel et notre objet de recherche. De plus, étant donné l'aspect novateur de nos développements théoriques, et ce sans compter que la didactique est encore considérée comme une discipline relativement nouvelle et en émergence (Halté, 2008, p. 71), ces limites ouvrent en fait plusieurs perspectives de recherche.

CONCLUSION

APPORTS ET PERSPECTIVES

Conclusion

Il agit donc sottement celui qui s'épuise à vouloir enseigner aux élèves, non pas autant que ceux-ci peuvent savoir, mais autant qu'il désire qu'ils sachent.

Comenius, *La Grande didactique*

1. Rappel : visées de la recherche, objectif, sous-objectifs et objet

Dans un ouvrage qui a fait date, *Littérature et musique: contribution à une orientation théorique (1970-1985)*, l'auteur affirmait qu'« aucune théorie didactique n'existe encore» (Piette, p. 100). De surcroît, les remarques préalables faites à ce sujet par des comparatistes de renom (notamment Munro, 1951, Meyer, 1967) sont «parfois confuses, et [ne] peuvent pas encore construire une réflexion didactique systématique» (Piette, p. 101). Au départ, cette recherche répondait donc à ce double constat par : 1) le développement d'un appareil théorique didactique interdisciplinaire en littérature et musique comparées afin de remédier au manque en ce domaine, et 2) une réflexion didactique systématique.

D'abord, sur le plan théorique, de manière à répondre à ce manque, il s'agissait d'étayer un Référentiel qui posent les assises, voire les jalons, du processus d'élaboration d'un objet d'enseignement interdisciplinaire. Puis, après avoir proposé les arguments légitimant de tels repères, il s'agissait ensuite, sur le plan pratique et à travers une méthodologie appropriée, de construire un plan de cours conséquent. La visée de cette thèse était donc essentiellement de développer une théorie répondant au manque identifié.

Dans cette double perspective, la recherche a produit des fruits théoriques sur les plans épistémologique, disciplinaire et didactique, et aussi, sur le plan pratique, un objet de recherche (un exemple de plan de cours) qui s'inscrit de plain-pied dans le domaine de la didactique. Cette élaboration de concepts et d'outils permet de créer des séquences didactiques interdisciplinaires portant sur les contenus choisis, et de structurer la progression des contenus et des activités dans un modèle de plan de cours, sinon réel, à tout le moins ancré dans la réalité.

La recherche dans son entier a été soumise à l'évaluation de trois experts : un expert universitaire en musique, une experte enseignante et conseillère pédagogique en programmes du collégial, et une experte enseignante du collégial également chercheure universitaire en littérature. L'évaluation portait autant sur le Référentiel développé et la démarche méthodologique, que sur l'objet de recherche (l'exemple de plan de cours en tant que tel).

2. Apports théoriques et retombées : pertinence sociale

Après validation par les experts, nous entrevoyons la possibilité d'une éventuelle diffusion du Référentiel en didactique de littérature et musique comparées dont nous avons tenté de poser ici les premiers fondements ou jalons, et de proposer un plan de cours en guise d'exemple.

Or, il appert qu'on trouve des recherches sémiotiques en littérature et musiques comparées, qui sont des études comparatistes, certes, mais sur le plan défini de l'«étude des faits littéraires, musicaux, du discours, etc. envisagés comme systèmes *de signes*» (Imbs, 1994). Notamment à la suite de fondements posés par les travaux de Nattiez (1975), on retrouve des travaux dans cette veine, mais ils ne sont pas pléthore (on pourrait citer Mongrain (2007) ou encore Vallespir (2010)).²³ Ce sont des recherches appliquées, ne découlant d'aucune didactique, ou n'ayant aucune visée de développements didactiques.

On trouve par ailleurs beaucoup de recherches comparatistes ressortissant de l'inter-esthétique relevant *in fine* de la littérature comparée générale, et étudiant les possibles recouvrements sur les plans du contenu et de la forme entre ces deux disciplines (Polet, 1993, p. 240). De cette approche comparatiste, nous avons retenu les apports de nombreux théoriciens majeurs, sans les travaux desquels il nous aurait été impossible de mener notre propre recherche développement (dont notamment Backès (1994), Brown (1987), Célis (1982), Cupers (1988), Escal (1990), Faivre Dupaigne (2003), Longre (1994), Munro (1954), Piette (1987), Ruwet (1972), Sabatier (1995), Schaeffer (1966), Schneider (1934), Souriau (1969)). Par contre, sur le plan didactique, et en particulier sur le plan d'un appareil

²³ Notons qu'il se donne un cours intitulé *Sémiotique littéraire comparée (littérature et musique, ...)* à l'Université Paris-Sorbonne dont le libellé est très succinct : «Quoi de commun entre un texte littéraire et une œuvre cinématographique, picturale ou musicale ? L'objet de l'atelier est d'analyser la relation existant entre ces arts».

didactique théorique, on ne trouve quasiment rien. Notons cependant cette recherche récente qui aborde en amont la problématique de l'enseignement des arts en général, et intitulée *The Theory of Aesthetic-Artistic Education versus Didactics of Arts* (Pâslaru, 2015).

Nous considérons donc avoir fait avancer les connaissances en didactique interdisciplinaire tout en fournissant un exemple concret d'application, ce qui pourrait permettre une certaine forme de généralisation, et favoriser des applications très variées (plans de cours, séquences didactiques, manuels scolaires, développements ultérieurs du Référentiel, recherches comparatistes –articles, colloques, conférences-, transfert théorique potentiel vers d'autres recherches didactiques comparatistes, notamment en littérature et arts visuels, ou encore en littérature et photographie, etc.). Ainsi, il semble que notre recherche développement, visant à répondre spécifiquement au manque de théorie didactique interdisciplinaire en littérature et musique comparées, soit la première recherche universitaire, à notre connaissance, portant sur ce champ particulier de connaissances.²⁴

2.1. Retombées théoriques : apports à l'avancement des connaissances

Notre recherche contribue à l'avancement des connaissances scientifiques dans le domaine de la didactique, notamment par les développements proposés par notre Référentiel, qui sont en grande partie basés sur les travaux de différents auteurs et chercheurs évoqués au point précédent. Nous présentons quelques apports de notre recherche sur le plan théorique:

- elle permet une clarification de concepts en matière de disciplinarité, elle établit une justification épistémologique d'une démarche interdisciplinaire, tout en mettant de l'avant les concepts d'**invariant*** et de **transduction***, notamment au sein d'une approche considérée sous l'angle de l'**indisciplinarité***
- elle clarifie et étaye le rôle central dévolu au maître et à la médiation par la didactisation (transposition et transmission*), notamment par l'usage pédagogique de la **pensée diagrammatique*** et du **tertium comparationis***

²⁴ On notera, par ailleurs, l'absence totale de cours en littérature et musique comparées dans le programme du *Baccalauréat en littérature comparée*, ainsi que des programmes de 2^e et 3^e cycles au Département de littératures et de langues du monde de l'Université de Montréal, et ce, malgré la discrète allusion qui est faite dans la présentation (voir <http://llm.umontreal.ca/programmes-cours/litterature-comparee/baccalaureat-litterature-comparee/>). En outre, il n'existe pas de département de littérature comparée comme tel à l'UQAM, à Concordia ou à McGill. Les champs de recherche proposés, quand on y évoque la littérature comparée, correspondent en fait aux champs d'intérêts et de spécialisation des professeurs, et la musique ne figure nulle part (voir par exemple http://explore.concordia.ca/expertise/comparative_literature).

- elle met de l'avant les particularités respectives de la littérature et de la musique ainsi que les liens identifiables entre elles, afin de proposer des outils conceptuels de construction d'objets d'enseignement interdisciplinaires. Cette construction peut s'effectuer à travers différents pôles intégrateurs, et ce, par l'entremise du concept d'**isosystème*** que nous avons proposé et justifié à partir de l'idée barthienne de **fragment**.* Ultimement, ce nouveau concept fait se rejoindre l'approche interdisciplinaire et l'approche systémique propre au paradigme de la complexité,* à travers, notamment la production de **sémioses**.*

Ces trois apports peuvent permettre à d'autres didacticiens d'y puiser des avancées théoriques pouvant servir à l'élaboration ou au développement de connaissances liées à la théorie didactique générale. Les contributions au domaine littéraire peuvent être isolées et servir à un chercheur en didactique littéraire ou à un professeur de littérature, ou encore de littérature musicale, et réciproquement. Il demeure que le Référentiel se présente comme une source de référence digne d'intérêt pour diverses didactiques, à travers un nombre limité de concepts significatifs (7), qui ont été empruntés à la psychologie génétique, à l'épistémologie, à l'herméneutique, à la philosophie, à la rhétorique, à la théorie littéraire et musicale, et à la sémiotique. Ces concepts nomades* ont été identifiés, clarifiés, discutés, justifiés, puis incorporés à notre théorie didactique interdisciplinaire.

Dans un cas, celui du concept d'**isosystème**, il s'agit d'un concept que nous avons proposé. Il constitue une espèce de synthèse et d'aboutissement des précédents, et il exprime à lui seul l'essence même de ce qu'est *un objet d'étude interdisciplinaire*, dans le contexte de notre thèse, elle-même préparée par les prolégomènes qu'a constitué notre mémoire de maîtrise (paradigme de la complexité et pensée systémique). C'est par tous ces apports que se démarque le volet théorique de notre recherche.

En tout état de cause, nous ne devons pas oublier le glossaire qui contient nombre d'entrées clarifiant certains concepts d'un point de vue didactique, et qui fournit des exemples de leur application.

2.2 Retombées pratiques : apports à une démarche d'élaboration de plan de cours

Malgré l'aspect formel et théorique du Référentiel, les retombées sur le plan pratique sont également significatives, et peuvent être très concrètes pour les chercheurs et les enseignants. En effet, notre recherche a mis de l'avant l'importance qu'il faut accorder à la didactique

interdisciplinaire pour éviter de faire de l'éparpillement conceptuel et un traitement superficiel en ce domaine.

Inférences comme balises

Nous avons montré le rôle essentiel des **inférences** méthodologiques qui découlent du Référentiel. Effectivement, chacune des trois inférences, qui ont présidé à l'élaboration d'un des trois devis ayant mené à la réalisation de notre objet de recherche, constitue une **balise** méthodologique concrète pour quiconque voudrait préparer l'enseignement d'un objet didactique interdisciplinaire. Nous les rappelons brièvement en demandant au lecteur de se reporter au **Tableau XIII** de la page 109.

Plan de cours comme modèle

Selon nous, ces inférences assurent une nette distinction à notre plan de cours, car elles ont le mérite d'avoir, en amont de la recherche, une justification théorique, et, en aval, une portée pratique. Cette démarche apporte une rigueur au processus d'élaboration du plan de cours, et l'usage d'un gabarit institutionnel réel lui apporte un ancrage absolument concret. La démarche méthodologique très rigoureuse et détaillée, qui couvre un chapitre entier, pourrait certainement servir d'exemple à des recherches similaires. Du reste, notre plan de cours constitue un exemple fonctionnel, consultable, adaptable et transférable à tout gabarit de plan de cours institutionnel, que ce soit partiellement ou en tout.

Séquence didactique comme modèle

Dans le même ordre d'idées, nous avons proposé en guise d'exemple une séquence didactique qui constitue elle aussi un exemple fonctionnel, consultable, adaptable et transférable à toute séquence didactique, que ce soit partiellement ou en tout (voir Annexe 22, p. 353). De plus, nous avons suggéré cinq contenus spécifiques qui ont été intégrés au plan de cours (voir p. 116), et qui peuvent être considérés isolément dans le contexte, par exemple, d'une activité scolaire autre qu'un cours de littérature proprement dit.

La compétence «Apprécier» : visée didactique

Sous l'angle strict d'une utilisation en milieu scolaire, les applications de notre recherche s'inscrivent sous la compétence *Apprécier*. C'est un point non négligeable, car en bout de ligne, on peut espérer que les réseaux de connaissances présentés sous formes de contenus

interdisciplinaires auront donné aux divers apprenants un approfondissement certain de cette capacité d'appréciation, au-delà du contexte immédiatement scolaire ou didactique.

Par sa valeur heuristique, notre plan de cours, ou tout autre avatar avec les pratiques pédagogiques diversifiées qui en découleraient, pourraient rendre la compétence plus attrayante et concrète auprès des enseignants et des étudiants par l'idée de valeur ajoutée évoquée à quelques reprises dans notre recherche. De plus, l'élaboration d'un tel cours sous la compétence *Apprécier* gagnerait sans doute un caractère original et créatif, car les démarches pédagogiques peuvent alors se doubler d'activités d'écoutes musicales, de visionnages, d'activités ludiques de découvertes ou d'intégrations de concepts, etc.

Le praticien réflexif et la création de contenu pour les étudiants

Cela nous amène à préciser que nous pensons que les outils que nous avons développés et les exemples que nous avons fournis peuvent nourrir la pratique réflexive enseignante (Schön, 1993). En réalité, nous sommes convaincu qu'il revient à l'enseignant, selon le principe de l'autonomie professionnelle, de transformer en pédagogie sur le terrain les principes formulés par les didacticiens, notamment par l'importance de la **médiation*** (cf. p. 57, partie Médiation) dans le processus didactique. Dans ce cas, l'enseignant doit se faire didacticien, et être capable de préparer des séquences didactiques stimulantes et riches de sens (**sémioses***).

D'abord pensée pour le collégial, notre recherche peut également servir à élaborer des contenus de cours et des activités pédagogiques destinés à un public d'étudiants universitaires, du secondaire ou du primaire pour peu que l'enseignant respecte notre 2^e inférence (balise) : *formuler des points d'ancrage adéquats relatifs à la zone proximale de développement*. Il est clair que l'enseignement interdisciplinaire représente l'un des moyens de relier et de contextualiser des savoirs disciplinaires, afin d'établir des réseaux de connaissances menant à un élargissement culturel (Péloquin et Baril, 2002). C'est par tous ces apports que se démarque le volet pratique de notre recherche.

Bilan des apports

Ces apports théoriques et pratiques permettent donc, et peut-être au premier chef, d'élaborer une matière enseignable en littérature et musique comparées qui soit épistémologiquement,

didactiquement et disciplinairement justifiée. Le Référentiel a été élaboré de façon très formelle (en amont de la praxis quotidienne d'un professeur lambda), et selon des modalités de recherche de 3^e cycle avec lesquelles il faut se familiariser pour pouvoir s'en servir de façon optimale.

On pourrait cependant souhaiter que le Référentiel, quitte à ce qu'il soit présenté sous une forme allégée de guide ou de manuel, puisse servir comme source de référence pour les professeurs voulant construire un plan de cours ou une séquence didactique concrète, ou encore pour des chercheurs ou des étudiants qui voudraient se lancer dans une recherche interdisciplinaire (comparatiste).

Un tel «guide méthodologique» pour la didactique de la littérature et de la musique comparée diffuserait les fondements nécessaires à ces pratiques. Notons cependant qu'il s'agit ici d'un apport qui se double d'une limite, car l'enseignement d'objets de connaissances interdisciplinaires demande une certaine connaissance des deux champs disciplinaires impliqués. En effet, cette centration didactique sur les contenus se situe dans un certain champ de connaissances issues de recherches comparatistes ; il en découle qu'il nous paraît nécessaire que le professeur ait un bagage de connaissances en musique, ce qui pourrait être le cas des enseignants spécialistes au primaire, mais c'est peut-être moins probable (en terme statistique) aux niveaux collégial ou universitaire. Pour l'heure, les possibilités de diffusion et de consultation sont donc limitées aux spécialistes. La prochaine section reprend des limites de notre recherche, et suggère plusieurs perspectives de recherche.

*L'eau qui ne court pas fait un marais,
et l'esprit qui ne travaille pas fait un sot.*

Victor Hugo

3. Perspectives de recherches

De façon très générale, nous pensons que nos développements constituent un bon point de départ ou un déclencheur pour de futures recherches. Ils semblent permettre la mise en place d'un enseignement présentant un enrichissement culturel certain et un nouveau type de compréhension par l'élaboration de nouveaux réseaux de connaissances à travers une

didactique interdisciplinaire. De façon très générale, il serait intéressant de développer des fondements didactiques complémentaires pour d'autres disciplines que la littérature et la musique comparées.

Par ailleurs, notre recherche, tant par les perspectives qu'elle ouvre que par les limites qui lui sont inhérentes, appelle de nombreuses recherches en tout genre (développements, théoriques, descriptives, recherches-action, voire expérimentales, etc.). Nous présentons maintenant quelques perspectives de recherches, notamment en lien avec certaines des limites dont nous avons fait état. Étant donné le caractère novateur de notre recherche, nous nous permettons de suggérer plusieurs pistes assez définies.

3.1 Perspectives théoriques à partir des limites épistémologiques liées au chercheur

Bien entendu, dans la mesure où notre recherche peut être comprise dans une perspective ontogénique, c'est-à-dire visant le développement professionnel du chercheur, il va de soi qu'un autre chercheur, intéressé par la même visée interdisciplinaire ou par d'autres disciplines, apporterait un bagage culturel et une expérience professionnelle qui pourraient différer de façon significative de notre propre vécu de praticien. De la sorte, les perspectives de **recherches développements** peuvent être aussi nombreuses que le nombre de chercheurs.

Ainsi, on pourrait par exemple penser à une thèse corollaire en didactique du français qui, à partir de la thématique d'une nouvelle comme *Concerto à la mémoire d'un ange* d'Éric-Emmanuel Schmitt (2010), proposerait des analyses littéraires ou des ateliers d'écriture en exploitant les concepts de **fragments*** ou de **transduction***.

3.2 Perspectives didactiques à partir des limites liées à la cueillette de données

Dans la foulée des limites liées au chercheur, les limites liées à la cueillette des données s'inscrivent par ailleurs dans une problématique qui se retrouve en amont de toute recherche en didactique. En effet, selon Daunay (2007, p. 141), la didactique est un

espace de questions [où les] conflits théoriques portent aussi bien sur le statut des objets enseignables et sur les conditions de leur enseignabilité que sur la sélection des outils théoriques permettant l'approche de ces objets.

De sortes que des recherches nouvelles pourraient porter sur les concepts que nous avons retenus, sur leur dimension didactique, sur les rapports avec l'hétérogénéité des milieux ou des ordres d'enseignement, sur des didactiques connexes, et susciter des **recherches en didactique interdisciplinaire** des sciences ou des arts.

Par exemple, si on considère les avancées de notre Référentiel comme des fondements ou des jalons, on peut les généraliser, et les appliquer à d'autres domaines interdisciplinaires requérant une didactique qui leur est propre, comme pour un cours de *Littérature et arts visuels comparés*. Il «suffit» de récupérer les concepts que nous avons mis de l'avant pour une telle didactique interdisciplinaire (**pensée diagrammatique, isosystème,*** etc.), de les adapter au besoin, puis de travailler aux points de rencontre entre les arts. Cela pourrait être très utile, voire impératif, dans les facultés universitaires de littérature comparée où on ne retrouve ni ce type de cours, ni cette épistémologie.²⁵

Sur un plan plus pratique, notre recherche ouvre des perspectives très nombreuses sur la conception de séquences didactiques interdisciplinaires, puisque c'est le but premier de notre Référentiel, duquel fait foi notre exemple de plan de cours.

3.3 Perspectives pratiques à partir des limites de scientificité liées au plan de cours

Notre objet de recherche est un exemple de plan de cours épistémologiquement et méthodologiquement fondé. Nos développements ont été pensés en fonction d'élèves homogènes, selon une topogénèse,* une chronogénèse* et une mésogénèse* «parfaites», et ne prévoyant pas d'imprévus. Notre plan de cours intégral pourrait donc subir une mise à l'essai en bonne et due forme, ce qui constituerait une **recherche-action** en soi (doublée de la nécessaire préparation d'autres séquences didactiques). Dans ce cas, le chercheur devrait s'assurer d'une bonne distinction entre les savoirs didactiques et ceux liés à l'apprentissage, sinon la mise à l'essai pourrait s'avérer mal ciblée. Cela permettrait de décrire à quels types de **sémioses*** les étudiants et le professeur-chercheur peuvent arriver.

Par ailleurs, notre plan de cours fait référence à une séquence didactique développée dans notre Référentiel, et en suggère quelques autres. Cela ouvre la porte à de nombreuses **recherches-**

²⁵ Voir la note 24, p. 197.

action. En effet, notre exemple de plan de cours pourrait subir de multiples variations si un professeur issu de l'une des 53 autres institutions collégiales du Québec le prenait comme modèle pour l'ajuster à des gabarits locaux.

Il pourrait aussi être adapté considérablement si un chercheur voulait préparer des séquences didactiques pour le primaire, le secondaire ou l'université avec *d'autres objets d'enseignement*. À cet égard, nous proposons ci-dessous deux exemples de **recherches-action**, l'une selon une approche pédagogique inductive, et l'autre selon une approche déductive. Les deux s'inscrivent dans une perspective interdisciplinaire telle que recommandée par le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2006b/2012, p. 21).

Premièrement, un chercheur en didactique pourrait expérimenter des exercices de courtes productions écrites d'un genre d'histoire précis, alliant la production sommaire de bandes dessinées ou encore de *story-board*. Par induction, l'élève passerait ainsi de son propre texte à une certaine conceptualisation interdisciplinaire. À l'ordre primaire, on pourrait penser à une collaboration entre professeur titulaire et professeur spécialiste.

Deuxièmement, on pourrait, à l'inverse, selon une approche déductive, faire dégager par l'élève une structure diagrammatique à partir d'un court métrage comme *M. Hublot* (2013), court métrage français d'animation récompensé aux Oscars, ou encore *Destino* (1945), le célèbre court métrage surréaliste issu de la collaboration entre Disney et Dali. Des structures inspirées de ces films pourraient alors servir de canevas d'écriture pour un court récit d'un genre d'histoire déterminé.

De telles démarches convoqueraient les compétences transversales *Exploiter l'information* et *Résoudre des problèmes* (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2006b/2012, p. 36 et 38), et devraient tenir compte des concepts de **pensée diagrammatique*** et de **sémioses.*** Dans les deux cas, les élèves exploiteraient l'acquisition de connaissances sommaires mais structurantes en scénarisation, et profiteraient sans aucun doute de l'utilisation d'un outil comme le *Dictionnaire de l'imagination* (Noël-Gaudreault et Gaudreault, 2013) afin de ne pas

être pris au dépourvu devant les exigences créatives de telles démarches interdisciplinaires. Ces exemples liés au plan de cours nous amènent à un vaste champ pédagogique à explorer.

3.4 Perspective pédagogiques à partir des limites de l'applicabilité des résultats

Nous sommes conscient qu'il existe un écart théorique entre ce qu'un chercheur propose de réaliser avec des étudiants, et ce qu'un professeur peut réaliser concrètement en classe. Dans cet ordre d'idées, des **recherches descriptives**, qui pourraient cibler la *façon dont on peut pédagogiquement* mettre en place l'enseignement d'objets interdisciplinaires selon une logique de résolution de problème, seraient à réaliser.

Il s'agirait de documenter les processus d'interactions entre les étudiants et l'enseignant, processus qui ne relèvent pas directement de la didactique (Halté, 1992). Une telle recherche explorerait ces mécanismes à l'aide de concepts tels que la **médiation**,* l'**indisciplinarité**,* et notamment celui d'**isosystème**,* pour les documenter et en clarifier les étapes. On pourrait ainsi également se questionner sur les *a priori* des enseignants et des étudiants. Dans ce contexte, cela pourrait être l'occasion de transformer le Référentiel de l'enseignant, suggéré plus haut, en un guide de l'étudiant.

4. Conclusion

Comme on l'a vu, l'étude de la littérature et de la musique comparées ne constitue pas une nouveauté en soi, mais notre recherche propose des développements nouveaux sur le plan didactique. Nous espérons que notre recherche aura pu contribuer, en posant des bases théoriques, à un avancement théorique et pratique de la science didactique.

Idéalement, nous souhaiterions qu'elle contribue à stimuler de nouvelles recherches en didactique interdisciplinaire, l'interdisciplinarité étant vantée sur tous les fronts, mais très peu étudiée, validée ou actualisée dans la réalité de ses implications didactiques. En tant que science didactique nouvelle ou simple nouveau domaine, nous pensons que de telles recherches s'imposent, surtout quand, par ailleurs, on parle de plus en plus de *fonctionner* de cette façon, tant sur le plan professionnel que sur le plan scolaire.

RÉFÉRENCES

- Adam, J.-M. (2012). Les problèmes du discours poétique selon Benveniste. *Semen*, 33, 25-54.
Repéré à <http://semen.revues.org/9454>
- Agence d'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur. (2014). Critères d'évaluation des entités de recherche : le référentiel de l'AERES (version de novembre 2014). Repéré à <http://www.aeres-evaluation.fr/Actualites/Communiqués-dossiers-de-presse/L-AERES-publie-son-referentiel-des-criteres-d-evaluation-des-entites-de-recherche>
- Alvarez-Pereyre, F. (2003). *L'exigence interdisciplinaire*. Paris, France : Ed. de la Maison des sciences de l'homme.
- Amade-Escot, C. (2007) *Le didactique*. Paris, France : Éditions Revue EPS.
- Amade-Escot, C. et Venturi, P. (2008). Analyses de situations didactiques : perspectives comparatistes. *Revue Internationale des sciences de l'Éducation*, 20, 7-10.
- Amossy, R. (2000). *L'argumentation dans le discours. Discours politique, littérature d'idées, fiction*. Paris, France : Nathan.
- Anadón, M. (2000). Quelques repères sociaux et épistémologiques de la recherche en éducation au Québec. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *Introduction à la recherche en éducation*. Sherbrooke, Québec : Éditions du CRP.
- Andler, D. (Dir.). (2004). *Introduction aux sciences cognitives*. Paris, France : Gallimard.
- Ange, C. (2007). Le fragment comme forme texte : à propos de Fragments d'un discours amoureux. *Communication et Langages*, 152, 23-34. doi : 10.3406/colan.2007.4653
- Angenot, P. (1988). Mettre en discours : une tâche de formation fondamentale. *Recherches psychopédagogiques*, 1(1).
- Angenot, P. (1991). Métaphores de l'éducateur : pour une pédagogie du tact. *Préscolaire*, 28(4), 6-7.
- Angenot, P. (1993a). Un défi pour la formation des enseignants : le pédagogue cultivé. Dans C. Gauthier, M. Mellouki et M. Tardif (dir.), *Le savoir des enseignants : que savent-ils ?* Montréal, Québec : Éditions Logiques.
- Angenot, P. (1993b). Pour faire apprendre différemment : une pédagogie de métamorphose. Dans R. Pallascio et D. Leblanc (dir.), *Apprendre différemment*. Laval, Québec : Agence d'Arc.

- Apostel, L., Berger, A., Briggs, A. et Michaud, G. (dir.) (1972). *L'interdisciplinarité. Problèmes d'enseignement et de recherche dans les universités*. Rapport du séminaire sur l'interdisciplinarité dans les universités organisé par le CERI, le ministère français de l'Éducation et l'Université de Nice du 7 au 12 septembre 1970. Paris : OCDE.
- Arendt, A. (1972). Crise de l'éducation. Dans *La Crise de la culture, huit exercices de pensée politique*. Paris, France: Gallimard.
- Aristote. (1990). *Poétique / Aristote ; introduction, traduction nouvelle et annotation de Michel Magnien*. Paris, France : Librairie générale française.
- Arroyas, F. (2001). *La lecture musico-littéraire*. Montréal, Québec : Presses de l'Université de Montréal.
- Arsac, G., Chevallard, Y., Martinand, J.-L. et Tiberghien, A. (1994). *La transposition didactique à l'épreuve*. Grenoble, France : La Pensée Sauvage.
- Arsac, J. (1999). Informatique, mutations culturelles et enseignement. Dans J. Plantier (dir.), *Comment enseigner? Les dilemmes de la culture et de la pédagogie*. Paris, France : L'Harmattan.
- Association des enseignants et chercheurs en sciences de l'éducation (AECSE). (1993). *Les sciences de l'éducation, enjeux et finalités d'une discipline*. Paris, France : INRP.
- Astolfi, J.-P. (1993a). Trois paradigmes pour les recherches en didactique. *Revue Française de Pédagogie*, 103, 5-18.
- Astolfi, J.-P. (1993b). Placer les élèves en «situation problème»? *Probio-Revue*, 16(4), 311-321.
- Astolfi, J.-P. (1997). Du «tout» didactique au «plus» didactique. *Revue Française de Pédagogie*, 120, 67-73.
- Astolfi, J.-P. (2000). Transposition didactique. Dans *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation* (2^e éd.). Paris, France: Nathan.
- Astolfi, J.-P., Darot, É., Ginsburger-Vogel, Y. et Toussaint, J. (1997). *Mots-clés de la didactique des sciences : repères, définitions, bibliographies*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Astolfi, J.-P. et Develay, M. (2002). *La didactique des sciences* (6^e éd.). Paris, France : Presses universitaires de France.
- Aurifeille, J.- M. (1991). Proposition d'une méthode de mesure du halo affectif en marketing. *Recherche et Applications en Marketing*, 4, 59-77.

- Avanzini, G. (2003). Scientificté, axiologie et argumentation chez les théoriciens de l'Éducation Nouvelle. *Revue Française de Pédagogie*, 143, 53-60.
- Ayotte, J., et Hénault, S. (2002). Tout un pays à découvrir : projet interdisciplinaire français/géographie. *Québec français*, 127, 83-88.
- Bachelard, G. (1983). *La formation de l'esprit scientifique : contribution à une psychanalyse de la connaissance objective*. Paris, France : Vrin.
- Bachy, S., Lebrun, M. et Smidts, D. (2010). Un modèle-outil pour fonder l'évaluation en pédagogie active : impact d'une formation sur le développement professionnel des enseignants. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 26(1). Repéré à <http://ripes.revues.org/307>
- Backès, J.-L. (1994). *Musique et littérature*. Paris, France : PUF.
- Backès, J.-L. (2003). Présentation. *Revue de littérature comparée*, 308(4), 387-390.
- Baillargeon, N. (2011). *Liliane est au lycée*. Paris, France: Flammarion.
- Balzac, H. (1952). Histoire de la grandeur et de la décadence de César Birotteau. Dans *La Comédie humaine* (coll. Bibliothèque de la Pléiade). Paris, France: Gallimard.
- Barth, B.-M. (1987). *L'Apprentissage de l'abstraction*. Paris, France : Retz.
- Batt, N. (2004). L'expérience diagrammatique: un nouveau régime de pensée. *Théorie Littérature Enseignement*, 22, 5-28.
- Beaugé, P. (2004). Transposition didactique de la notion musicale de hauteur : du savoir au savoir à enseigner. *Recherche en éducation musicale*, 22, 1-32.
- Béchillon, D. de. (Dir.). (1994). *Les défis de la complexité*. Paris, France : L'Harmattan.
- Béchillon, D. de. (1997). La notion de transdisciplinarité. *MAUSS*, 10(2), Paris, France: La Découverte.
- Beillerot, J. (2000). Médiation. Dans *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation* (2^e éd.). Paris, France: Nathan.
- Bélanger, C. (2010). *Vers l'excellence pédagogique en gestion, quel cheminement et à quelles conditions?* Présentation faite aux nouveaux enseignants (24 août 2010). Montréal: Hautes études commerciales (HEC). Repéré à http://www.hec.ca/daip/compte_rendu_evenements/rentree_pedagogique/Rentree2010.pdf
- Bénac, H. (1988). *Guide des idées littéraires*. Paris, France : Hachette.

- Berger, R. (2007). Pour une révision des épreuves uniformes de langue d'enseignement et littérature. *Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport*. Repéré à http://www.mels.gouv.qc.ca/ens-sup/ens-coll/eprv_uniforme/Pour_une_revision_des_EU-abrege.pdf
- Bergeron, P. (2015, 13 juillet). Tableaux blanc interactifs, Une décision «aucunement réfléchi». *Le Devoir*. Repéré à <http://www.ledevoir.com/societe/education/444908/l-achat-des-tbi-etait-une-decision-aucunement-reflechie>.
- Bernier, M. (1994). Pour en finir avec le monopole de la pensée. *Débats*, 3(3), 28-31.
- Bernstein, L. (1976). *The Unanswered question : Six talks at Harvard*. Cambridge, Massachusetts : Harvard University Press.
- Bertrand, Y. et Houssaye, J. (1995). Didactique et pédagogie : l'illusion de la différence. L'exemple du triangle. *Les Sciences de l'Éducation pour l'Ère Nouvelle*, 1, 7-24.
- Bérubé, G. (2009). *Les Questions écrites de l'Épreuve uniforme de français au collégial*. (Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal). Repéré à <http://www.archipel.uqam.ca/2230/1/M10886.pdf>
- Bessière, J. (1990). *Dire le littéraire, points de vue théoriques*. Liège, Bruxelles, Belgique: Pierre Mardaga, éditeur.
- Biasi, P.-M. de (2011a). *Génétiques des textes*. Paris, France : CNRS Éditions.
- Biasi, P.-M. de (2011b). Manuscrits, la critique génétique. *Encyclopaedia Universalis*. Repéré à <http://www.universalis.fr/encyclopedie/manuscrits-la-critique-genetique/>
- Biggs, J. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher Education*, 32(3), 347-364.
- Biggs, J. et Tang, C. (2007). *Teaching for Quality Learning at University (3rd ed.)*. Maidenhead, UK : Open University Press/Mac Graw Hill Education.
- Bkouche, R. (1999). De la transposition didactique. *Didactiques*, 4. Repéré à <http://casemath.free.fr/divers/tribune/didactic.pdf>
- Bloom, A. (1987/2012). *The Closing of the American Mind*. New York, USA : Simon and Shuster.
- Bloom, B. S. (1975). *Taxonomie des objectifs pédagogiques* (traduit par Marcel Lavallée). Montréal, Québec : PUQ.
- Boillot, H. (1999). La démocratisation simulacre de démocratie. Dans J. Plantier (dir.), *Comment enseigner? Les dilemmes de la culture et de la pédagogie*. Paris, France : L'Harmattan.

- Boix Mansilla, V., Feller, I., et Gardner, H. (2006). Quality assessment in interdisciplinary research education. *Research Evaluation*, 15(1), 69-74.
- Bolduc, J. (2006). *Les effets d'un programme d'entraînement musical expérimental sur l'appropriation du langage écrit à la maternelle* (Thèse de doctorat). Accessible par ProQuest Dissertations & Theses. (NR21751)
- Bolduc, J. (2007). Musique et langue. *Québec français*, 146, 82-83.
- Bourdieu, P. (1979). *La distinction : critique sociale du jugement*. Paris, France : Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Paris, France : Éditions de Minuit.
- Bourgeault, G. (2005a). Quels repères pour quelle culture? La culture des enseignants et les interrogations de notre temps. Dans D. Simard, et M. Mellouki (dir.), *L'enseignement, profession intellectuelle*. Québec, Québec : PUL.
- Bourgeault, G. (2005b). La responsabilité professionnelle et l'acte d'enseigner et de former. Dans C. Gohier et D. Jeffrey (dir.), *Enseigner et former à l'éthique*. Québec : PUL.
- Bourgeault, G. (2010). Décloisonner l'enseignement supérieur, c'est impératif! Propos recueillis par G. Danis, et C. Girard. *NouvellesCSQ* 31(2), 27-28.
- Boutet, D. (2016). Art, connaissance et transdisciplinarité : quelques idées. Repéré à <http://recitsdartistes.org/danielle-boutet-art-connaissance-et-transdisciplinarite-quelques-idees/>
- Boutin, G. (2004). L'approche par compétences en éducation : un amalgame paradigmatique. *Connexions*, 81, 25-41. DOI : 10.3917/cnx.081.0025
- Brehm, S. (2008). *Les lieux communs dans l'imaginaire : le rôle de la lecture dans l'élaboration et l'appropriation d'un imaginaire partagé*. Thèse de doctorat inédite. Université du Québec à Montréal.
- Brisson, É. (1993). *La musique*. Paris, France : Belin.
- Brognez, L. et Piret, P. (2005). *Musique et littérature : suggestion, bouleversement, interprétation*. Bruxelles, Belgique : Le Cri.
- Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. Grenoble, France : La Pensée sauvage.
- Brown, C. S. (1987). *Music and literature : a comparison of the arts*. Hanover, New Hampshire : University Press of New England.

- Brunel, P. (1989). Littérature comparée. Dans P. Brunel et Y. Chevrel (dir.), *Précis de littérature comparée*. Paris, France : PUF.
- Bruner, J. S. (1996). *L'éducation, entrée dans la culture : les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*. Paris, France : Retz.
- Cabot, I. (2010). L'interdisciplinarité : un moyen d'aiguiser l'intérêt pour le français. *Correspondance*, 16(1).
- Caillé, A. (2009). Université, disciplinarité et interdisciplinarité. *Revue du MAUSS permanente*. Repéré à <http://www.journaldumauss.net/spip.php?article523>
<http://www.journaldumauss.net/?Universite-disciplinarite-et>
- Caillot, M. (1996). La théorie de la transposition didactique est-elle transposable ? Dans C. Raïsky et M. Caillot (dir.), *Au-delà des didactiques, le didactique. Débats autour de concepts fédérateurs*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Calderón, J. A. (2014). L'ekphrasis dans les romans de Dany Laferrière. Analyse d'un système d'interaction textuelle. *@analyse, revue de critique et de théorie littéraire*, 9(1). Repéré à <https://uottawa.scholarsportal.info/ojs/index.php/revue-analyses/article/view/978>
- Calvino, I. (1984). *La machine littérature*. Paris, France : Seuil.
- Cantagrel, G. (1997). *Bach en son temps : documents de J.S. Bach, de ses contemporains et de divers témoins du XVIII^e siècle, suivis de la première biographie sur le compositeur, publiée par J.N. Forkel en 1802*. Paris, France : Fayard.
- Cantin, S. (1999). Interdisciplinarité et transdisciplinarité chez Fernand Dumont. *Laval théologique et philosophique*, 55(1), 49-63.
- Canvat, K. (1999). *Enseigner la littérature par les genres littéraires. Pour une approche théorique et didactique de la notion de genre littéraire*. Paris, France : De Boeck/Duculot.
- Cardin, J.-F., Falardeau, E. et Bidjang, S.-G. (2012). « Tout ça, pour ça... » Le point de vue des enseignants du primaire et du secondaire sur la réforme des programmes au Québec. *Formation et profession*, 20(1). Repéré à <http://formation-profession.org/pages/article/20/1/10>
- Cayouette, P. (2011, 15 novembre). À la défense de la culture générale. *L'Actualité*. Repéré à <http://www.lactualite.com/culture/a-la-defense-de-la-culture-generale/>
- Célis, R. (1982). *Littérature et musique*. Bruxelles, Belgique : Facultés universitaires Saint-Louis.

- Centre d'études et de formation en enseignement supérieur (CEFES). (2016a). Parcours d'autoformation des enseignants universitaires (PAFEU), *Simulation et jeux de rôles*. Université de Montréal. Repéré à http://www.cefes.umontreal.ca/pafeu/parcours_formation/enseigner/simulation_jeu_de_role.html
- Centre d'études et de formation en enseignement supérieur (CEFES). (2016b). Parcours d'autoformation des enseignants universitaires (PAFEU), *Apprentissage par problèmes*. Université de Montréal. Repéré à http://www.cefes.umontreal.ca/pafeu/parcours_formation/enseigner/apprentissages_problemes.html
- Chaires de recherche du Canada. (2016). *Comité interdisciplinaire d'évaluation*. Repéré à http://www.chairs-chaire.gc.ca/peer_reviewers-evaluateurs/iac-cie/iac-cie-fra.aspx
- Charmillot, M. et Dayer, C. (2007). Démarche compréhensive et méthodes qualitatives : clarifications épistémologiques. *Recherches qualitatives, Hors série* (1), 126-139.
- Chamberland, R. (1995). «Tu m'aimes-tu»: le récit en creux d'une passion. *Études littéraires*, 27(3), 41-50.
- Chervel, A. (1998). *La culture scolaire : une approche historique*. Paris, France : Belin.
- Chevallard, Y. et Johsua, M.-A. (1991). *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*. Suivi de *Un exemple de la transposition didactique*. Grenoble, France: La Pensée sauvage.
- Chevallard, Y. (1999). L'analyse des pratiques enseignantes en théorie anthropologique du didactique. *Recherches en didactique des mathématiques*, 19 (2), 221-266.
- Chevallard, Y. (2004, mai). *Vers une didactique de la codisciplinarité. Notes sur une nouvelle épistémologie scolaire*. Communication aux Journées de didactique comparée, Lyon. Repéré à http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/article.php3?id_article=45
- Chevallard, Y. (2007). Éducation et didactique : une tension essentielle. *Éducation & Didactique*, 1(1), 9-27.
- Chouinard, R., Archambault, J. et Rheault, A. (2006). Les devoirs, corvée inutile ou élément essentiel de la réussite scolaire ? *Revue des sciences de l'éducation*, 32(2), 307-324. Repéré à <http://id.erudit.org/iderudit/014410ar>
- Christin, O. (2010). *Dictionnaire des concepts nomades en Sciences Humaines*. Paris, France : Métailié.
- Clément, M. L. (2011). *Andreï Makine : l'ekphrasis dans son œuvre*. Leyde, Pays-Bas : Brill.

- Clerc, P.-A. (2000, juin). *Discours sur la rhétorique musicale et plus particulièrement sur la rhétorique allemande entre 1600 et 1750*. Communication au colloque J.S. Bach, La Rhétorique et le nombre, Peyresq. Repéré à <http://www.peiresc.org/bach.prog.htm>
- Collectif pour une éducation de qualité. (2008). *Les principes du CEQ*. Repéré à http://agora.qc.ca/ceq.nsf/Pages/Les_principes_du_CEQ
- Collin, S., Guichon, N., Ntébutsé, J.G. (2015). Une approche sociocritique des usages numériques en éducation, *Revue STICEF*, 22. Repéré à http://sticf.univ-lemans.fr/num/vol2015/01-collin/sticf_2015_collin_01.htm
- Collins, H. M. (1993). The structure of knowledge. *Social research*, 60(1).
- Colonna, J. F. (1997). *Lettre adressée au Ministre de l'Éducation Nationale, de la recherche et de la Technologie*. Repéré à <http://www.lactamme.polytechnique.fr/descripteurs/An2000.01.Fra.html>
- Combe, D. (1989a). *Poésie et récit : une autre théorie des genres*. Paris, France : Éditions José Corti.
- Combe, D. (1989b). L'exclusion théorique du narratif dans la poésie française depuis Stéphane Mallarmé. *L'Information Grammaticale*, 40, 39-42. doi : 10.3406/igram.1989.2022
- Commission européenne. (2007). *Méthodologie/Outils d'évaluation/Panel d'experts*. Repéré à http://ec.europa.eu/europeaid/sites/devco/files/evaluation-methods-guidance-vol4_fr.pdf
- Compagnon, A. (2001). Cours de licence LLM 316 F2, Théorie de la littérature : la notion de genre. Université de Paris IV-Sorbonne UFR. Repéré à <http://www.fabula.org/compagnon/genre.php>
- Conseil de recherches en sciences naturelles et en génie du Canada. (2016). *Lignes directrices sur l'élaboration et l'évaluation des demandes de recherche interdisciplinaire*. Repéré à http://www.nserc-crsng.gc.ca/NSERC-CRSNG/Politiques-Politiques/prepInterdiscip-prepInterdiscip_fra.asp
- Cornellier, L. (2006). *Lettre à mes collègues sur l'enseignement de la littérature et de la philosophie au collégial*. Montréal, Québec: éditions Nota bene.
- Cornellier, L. (2007, 19 février). Littérature et philosophie au collégial – Les conditions du vrai débat. Le Devoir. Repéré à <http://www.ledevoir.com/societe/education/131661/litterature-et-philosophie-au-collegial-les-conditions-du-vrai-debat>
- Coste, C. (2009). *Roland Barthes par Roland Barthes ou Le démon de la totalité*. *Recherches & Travaux*, 75, 35-54.

- Côté, H. et Simard, D. (2007). *Langue et culture dans la classe de français*. Québec, Québec: PUL.
- Côté, H., Simard, D., Falardeau, É., Emery-Bruneau, J., Carrier, L.-P. et Gagné, J.-C. (2008). Comment intégrer la culture dans la classe de français ? *Vie Pédagogique*, 149.
- Côté, R., Tardif, J. et Munn, J. (2011). *Élaboration d'une grille d'évaluation. Atelier à l'intention des enseignants universitaires*. Repéré à <http://reseauconceptuel.umontreal.ca/rid=1MHHC8VF9-1BVD5FD-2VF3/ED0220a%20Élaboration%20d'une%20grille%20d'évaluation.pdf>
- Criton, P. (2007). Bords à bords : vers une pensée-musique. *Le Portique*, 20. Repéré à <http://leportique.revues.org/1366>
- Cupers, J.-L. (1988). *Euterpe et Harpocrate ou Le défi littéraire de la musique: aspects méthodologiques de l'approche musico-littéraire*. Bruxelles, Belgique : Facultés universitaires Saint-Louis.
- Dahan-Gaida, L. (2011). Pensée analogique et dynamiques de la forme chez Paul Valéry : modèles, forces, diagrammes. *Tangence*, 95, 43-65. Repéré à <https://www.erudit.org/revue/tce/2011/v/n95/1004046ar.pdf>
- Darbellay, F. (2005). *Interdisciplinarité et transdisciplinarité en analyse des discours*. Genève, Suisse : Slatkine.
- Daunay, B. (2007). État des recherches en didactique de la littérature. *Revue française de pédagogie*, 159, 139-189.
- Dauphin, C. (2011). *Pourquoi enseigner la musique ?* Montréal, Québec : PUM.
- Deleuze, G. (1981). *Francis Bacon : logique de la sensation*. Paris, France : Éditions de la différence.
- Deleuze, G. (1986). *Foucault*. Paris, France : éd. de Minuit.
- Delprat, N. et Mazliak, L. (2006). Du bon usage de l'indisciplinarité. *Gazette des Mathématiciens*, 109, 85-88. Repéré à http://smf4.emath.fr/Publications/Gazette/2006/109/smf_gazette_109_85-88.pdf
- Denoyel, N. (1999). Alternance tripolaire et raison expérientielle à la lumière de la sémiotique de Peirce. *Revue Française de Pédagogie*, 128, 35-42.
- Denzin, N. (1992). Whose Cornville is it, Anyway. *Journal of contemporary ethnography*, 21(1), 120-132.

- Demers, G. (2014). Rapport final du chantier sur l'offre de la formation collégiale. Repéré à http://www.mesrs.gouv.qc.ca/fileadmin/administration/librairies/documents/sommet/Rapport_final_Chantier_offre_formation_collegiale.pdf
- Develay, M. (1992). *De l'apprentissage à l'enseignement*. Paris, France : ESF.
- Develay, M. (1995). *Savoirs scolaires et didactique des disciplines : une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris, France : ESF.
- Develay, M. (1997). Origines, malentendus et spécificités de la didactique. *Revue Française de Pédagogie*, 120, 59-66.
- Develay, M. (2000, juin). *Comment faire découvrir le sens des études à travers les compétences ?* Communication présentée à l'intérieur du XX^e Colloque de l'Association québécoise de pédagogie collégiale (AQPC), «Réussir au collégial», Laval, Québec. Montréal, Québec : AQPC.
- Dolezel, L. (1986). Semiotics of Literary Communication. *Strumenti Critici* 1(50), 5-48.
- Dragonetti, R. (1982). Le mariage des arts au moyen âge. Dans R. Célis (dir.), *Littérature et musique*. Bruxelles, Belgique : Facultés universitaires Saint-Louis.
- Dubreuil, L. (2007). Défauts de savoirs. *Labyrinthe*, 27(2), 13-26. Repéré à <http://labyrinthe.revues.org/1892>
- Dugas, B. (2008). Changer pour mieux reculer : les menaces qui pèsent sur l'enseignement de la littérature au collégial. *Factuel*, 20 (2), 4-9.
- Dumas, B. (1999). Les savoirs nomades. *Sociologie et sociétés*, 31(1), 51-62.
- Dumont, F. (1997). *Récit d'une émigration*, Montréal, Québec : Boréal.
- Dupont-Roc, R. et Lallot, J. (1980). *La Poétique / Aristote: texte, traduction et notes*. Paris, France : Seuil.
- Dupriez, V. (2010). Quelle généralisation à partir d'une théorie locale? Discussion méthodologique de la recherche de M. Verhoeven. Dans L. Paquay, M. Crahay, et J. M. de Ketele (dir.), *L'analyse qualitative en éducation* (2^e éd.). Bruxelles, Belgique : De Bœck.
- Dupuis, J. D. (2012). *Gilles Deleuze, Félix Guattari et Gilles Châtelet. De l'expérience diagrammatique*. Paris, France : L'Harmattan.
- Durand, M.-J. et Chouinard, R. (2006). L'évaluation des apprentissages. De la planification de la démarche à la communication des résultats. Montréal, Canada : HMH.

- Éditeur officiel du Québec. (2011). *Règlement sur le régime des études collégiales. Loi sur les collèges d'enseignement général et professionnel*. Repéré à http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/C_29/C29R4.htm
- Egan, T. (2013). Tertia comparationis in multilingual corpora. Dans K. Aijmer et B. Altenberg (dir.), *Advances in corpus-based contrastive linguistics* (Studies in Corpus Linguistics 54). Amsterdam, Pays-Bas: John Benjamins.
- Escal, F. (1990). *Contrepoints: musique et littérature*. Paris, France : Méridiens Klincksieck.
- Fadda, E. (2016). Graphes, diagrammes, langue et pensée chez C. S. Peirce. *Écriture(s) et représentations du langage et des langues*, 9, 98-112. Repéré à <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01304845/document>
- Faivre Dupaigne, A. (2003). À l'écoute des poètes-musiciens : une pratique d'analyse musico-littéraire à l'épreuve des textes. *Revue de littérature comparée*, 308, 483-490.
- Falardeau, E. (2003). Compréhension et interprétation : deux composantes complémentaires de la lecture littéraire. *Revue des sciences de l'éducation*, 29(3), 673-694.
- Feyerabend, P. (1979). *Contre la méthode: esquisse d'une théorie anarchiste de la connaissance*. Paris, France: Seuil.
- Ferrier, J.-P. (2004). Transpositions didactiques à l'Université. Repéré à <http://iecl.univ-lorraine.fr/~Jean-Pierre.Ferrier/Didac.pdf>
- Fillon, P. (2001). Des résultats d'une recherche en didactique à la définition et la mise en situation de contenus de formation. *Aster*, 32, 15- 39.
- Fondation Jean Piaget. (2016). *Abstraction réfléchissante et généralisation constructrice*. Repéré à http://www.fondationjeanpiaget.ch/fjp/site/ModuleFJP001/index_gen_page.php?IDPAGE=124
- Filloux, J. (1986). *Du contrat pédagogique : le discours inconscient de l'école* (3^e éd.). Paris, France : Dunod.
- Forestier, J., Tiberghien, A., Sabatier, P. (1995). La transposition didactique, pivot d'une analyse de situation professionnelle utilisée comme situation d'enseignement. *Didaskalia*, 6, 73-98.
- Forquin, J.-C. (1989). *École et culture. Le point de vue des sociologues britanniques*. Bruxelles, Belgique: De Boeck-Wesmael.
- Forquin, J.-C. (1991). Savoirs scolaires, contraintes didactiques et enjeux sociaux. *Sociologie et société*, 23(1), 25-39.

- Fortin, L., Plante, A., et Bradley, M.-F. (2011). *Recension des écrits sur la relation enseignant-élève*. Chaire de recherche de la Commission scolaire de la Région-de-Sherbrooke sur la réussite et la persévérance scolaire. Repéré à http://www.csrq.ca/fileadmin/user_upload/Page_Accueil/Enseignants/Fenetre_pedagogique/PEPS/Relation-maitre-eleve.pdf
- Fouquet, A. (2013). Un cas singulier d'interdisciplinarité : le concept nomade de travail. *Hermès, la revue. Interdisciplinarité : entre discipline et indiscipline*, 67(3), 159-164.
- Fourez, G. (1992). *La Construction des sciences*. Montréal, Québec : ERPI sciences.
- Fourez, G. (1994). *Alphabétisation scientifique et technique*. Bruxelles, Belgique : DeBoeck.
- Fourez, G. (1998). Se représenter et mettre en œuvre l'interdisciplinarité à l'école. *Revue des sciences de l'éducation*, 24(1), 31-50.
- Fourez, G. (dir.), Maingain, A. et Dufour, B. (2002). *Approches didactiques de l'interdisciplinarité*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- François, R. (1958). *La perception de la musique*. Paris, France : Vrin.
- Friedrich, P. (2005). Mythes, poésie et musique. *Anthropologie et Sociétés*, 29(2), 95-118.
- Fromilhague, C. (2007). *Les Figures de style*. Paris, France : Armand Colin.
- Fuchs, F. (2013). Dossier pédagogique «L'Apprenti sorcier». *Musique et culture du Haut-Rhin*. Repéré à <http://www.musique-culture68.fr/documents/analyse-doeuvres/>
- Gadamer, H.-G. (1996). *Vérité et méthode. Les grandes lignes d'une herméneutique philosophique*. Paris, France: Seuil.
- Gatto, J. T. (2012). *Dumbing Us Down: The Hidden Curriculum of Compulsory Schooling*. New York, USA : New York Society publishers.
- Gaudreault, R. (2008). Comment définir un genre littéraire. *Québec français*, 148, 58-59.
- Genette, G. (1987). *Seuils*. Paris, France: Seuil.
- Genette, G. (1970). La rhétorique restreinte. *Communications*, 6. Paris, France : Seuil.
- Germain, L, Papineau, L. et Séguin, B. (2006). *Le grand mensonge de l'éducation*. Montréal, Québec : Lanctôt éditeur.
- Gervais, F. et Hinz, C. (2007). Réécriture et musique dans les *Contes de Grimm* et les *Mille et une Nuits*. Dans F. Gervais et M. Noël-Gaudreault (dir.), *Littérature jeunesse et espaces identitaires*. Osnabrück, Allemagne : Presses de l'Université d'Osnabrück, epOs français.

- Gervais, F., Lemoyne, G. et Noël-Gaudreault, M. (2001). Enrichir l'analyse de situations d'enseignement de l'écriture d'un conte en recourant à la théorie des situations didactiques. Dans A. Mercier, G. Lemoyne et A. Rouchier (dir.), *Le génie didactique. Usages et mésusages des théories de l'enseignement*. Bruxelles, Belgique : De Boeck université.
- Ghiglione, R. (1991). L'analyse propositionnelle du discours dans tous ses états. Dans R. Ghiglione et A. Blanchet (dir.), *Analyse de contenu et contenus d'analyse*. Paris, France : Dunod.
- Gide, A. (1925/2008). *La Symphonie pastorale*. Coll. Folio plus. Paris, France : Gallimard.
- Girard, C. (1986). *Architecture et concepts nomades*. Paris, France : Mardaga.
- Giordan, A. (2007). La transdisciplinarité en action à l'école. Dans A. Tarpinian et al. (dir.), *École, changer de cap : contributions à une éducation humanisante*. Lyon, France : Chronique sociale.
- Gliksohn, J.-M. (1989). Littérature et arts. Dans P. Brunel et Y. Chevrel (dir.), *Précis de littérature comparée*. Paris, France : PUF.
- Godina, H. et McCoy, R. (2000). Emic and etic perspectives on Chicana and Chicano multicultural literature. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 44(2), 172-179.
- Gohier, C. (1998). La recherche théorique en sciences humaines : réflexions sur la validité d'énoncé théoriques en éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 24(2), 267-284.
- Gohier, C. (2002). La polyphonie des registres culturels, une question de rapports à la culture. L'enseignant comme passeur, médiateur, lieu. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(1), 215-236.
- Gohier, C. (2005). Quand cultiver signifie relier pour faire sens. *Vie Pédagogique*, 137, 26-28.
- Gohier, C., et Laurin, S. (dir.). (2001). *Entre culture, compétence et contenu : la formation fondamentale, un espace à redéfinir*. Montréal, Québec : Les Éditions Logiques.
- Goulet, M. (2000). «L'enseignement de la littérature collégiale» dans *Enseigner la littérature au cégep. Cahiers de recherche du CETUQ*, 16.
- Gouvernement du Québec. (1964-1966). *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec*. Québec, Québec : Gouvernement du Québec.
- Grégoire, I. (2012, novembre). Mon prof sur YouTube ! *L'Actualité*. Repéré à <http://www.lactualite.com/societe/mon-prof-sur-youtube/>
- Groulx, L. H. (1999). Le pluralisme en recherche qualitative : essai de typologie. *Revue suisse de sociologie*, 25(2), 317-339.

- Guilbert, L. et Ouellet, L. (1997). *Étude de cas. Apprentissage par problèmes*. Montréal, Québec : PUQ.
- Guirard, L. et Boudinet, G. (2001). *Le sens de l'expérience musicale en éducation*. Paris, France : Observatoire musical français.
- Gusdorf, G. (1964). *L'Université en question*. Paris, France : Payot.
- Halbwachs, F. (1975). La physique du maître entre la physique du physicien et la physique de l'élève. *Revue française de pédagogie*, 33, 19-29.
- Halévy, M. (2005). *L'âge de la connaissance. Principes et réflexions sur la révolution noétique au 21^e siècle*. Paris, France : MM2 Éditions.
- Halté, J.-F. (1992). *La didactique du français*. Paris, France : PUF.
- Halté, J.-F. (2005). Interactions : une problématique à la frontière. Dans J.-L. Chiss, J. David, et Y. Reuter, (dir.), *Didactique du français : fondement d'une discipline*. Bruxelles, Belgique: De Boeck.
- Halté, J.-F. (2008). Le français entre rénovation et reconfiguration. *Pratiques*, 137-138, 23-38.
- Hamel, J. (2005). Sociologie et interdisciplinarité, un mariage de raison? *a contrario*, 3(1), 107-115.
- Hameline, D. (2000). Pédagogie. Dans *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation* (2^e éd.). Paris, France: Nathan.
- Harmat, A.-M. (2002). *Musique et littérature : intertextualités*. Toulouse, France: Presses universitaires du Mirail.
- Hébert, M. (2004). Les cercles littéraires entre pairs en première secondaire: étude des relations entre les modalités de lecture et de collaboration. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(3), 605-630.
- Hegel, G.W.F. (1978). *Textes pédagogiques*. Paris, France: Vrin.
- Hodeir, A. (1978). Les formes musicales. Dans A. Agnel et al. : *La musique à travers ses formes*. Paris, France : Larousse.
- Houssaye, J. (2003). Les tribulations du Bien et du Vrai en éducation. *Revue Française de Pédagogie*, 143, 69-78.
- Indy, V. d'. (1912). *Cours de composition musicale*. Paris, France : A. Durand et fils.

- Imbs, P. (Dir.). (1994). *Trésor de la langue française : dictionnaire de la langue du XIX^e et du XX^e siècle (1789-1960)*. Paris : Éditions du Centre national de la recherche scientifique. Repéré à <http://atilf.atilf.fr/tlf.htm>.
- Jankélévitch, V. (1983). *La Musique et l'Ineffable*. Paris, France : Seuil.
- Jedrzejewski, F. (2004). *Introduction à la pensée diagrammatique en musique*. Présentation dans le cadre du Séminaire 2004-2005 du Mamux (Mathématiques, musique et relations avec d'autres disciplines) de l'IRCAM. Repéré à <http://repmus.ircam.fr/mamux/saisons/saison04-2004-2005/2004-11-20>
- Jonnaert, P., Barrette, J., Boufrahi, S., et Masciotra, D. (2004). Contribution critique au développement des programmes d'études : compétences, constructivisme et interdisciplinarité. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(3), 667-696.
- Joshua, S. et Dupin, J.-J. (1993). *Introduction à la didactique des sciences et des mathématiques*. Paris, France : PUF.
- Joshua, S. (1996). Le concept de transposition didactique n'est-il propre qu'aux mathématiques ? Dans C. Raisky, et M. Caillot, (dir.), *Au-delà des didactiques, le didactique. Débats autour de concepts fédérateurs*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Joulian, F., de Cheveigné, S., et Le Marec, J. (2005). Dossier Interdisciplinarité « Évaluer les pratiques interdisciplinaires ». *Natures Sciences Sociétés*, 13(3), 284-290. Repéré à <https://www.cairn.info/revue-natures-sciences-societes-2005-3-page-284.htm#s1n2>
- Jovchelovitch, S. (2005). La fonction symbolique et la construction des représentations: la dynamique communicationnelle ego/alter/objet. *Hermes*, 41, 51-57. Repéré à <http://documents.irevues.inist.fr/handle/2042/8952>
- Karli, P. (1997). Évolution transdisciplinaire de l'Université. *Rencontres Transdisciplinaires*, 9-10. Repéré à <http://ciret-transdisciplinarity.org/locarno/loca5c6.php>
- Karsenti, T. et Demers, S. (2000). L'Étude de cas. Dans T. Karsenti, et , L. Savoie-Zajc (dir.), *Introduction à la recherche en éducation*. Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Kesteman, J.-P. (2004). L'Un, le Multiple et le Complexe. L'Université et la transdisciplinarité. *A contrario*, 2(1), 89-108.
- Kim, S. D. (2008). La raison graphique de Saussure. *Cahiers Ferdinand de Saussure*, 61, 23-42.
- Kolodin, I. (1977). Beethoven and the Symphony. [Livret d'accompagnement de disques vinyles]. Dans L. v. Beethoven, *9 symphonies*. West Germany : Deutsche Grammophon (2740 172).
- Kristeva, J. (1969) *Sémiotikè. Recherches pour une sémanalyse*. Paris, France : Seuil.

- Krzeszowski, T. (1990). *Contrasting languages: The scope of contrastive linguistics* (Trends in Linguistics. Studies and Monographs, 51). Berlin, Allemagne: Mouton de Gruyter.
- Kuhn, T. S. (1983). *La Structure des révolutions scientifiques*. Paris, France : Flammarion.
- Laflamme, D. (2009-2010). La constitution du sens dans l'interdisciplinarité. *Frontières*, 22(1-2), 3-6. Repéré à <http://id.erudit.org/iderudit/045019ar>
- Laflamme, S. (2006). L'Épreuve : pas si éprouvante, après tout ! *Correspondance*, 12 (2), 6-9.
- Lafleur, D. (2007). *La Noétique. Jalons pour une contribution à une théorie didactique de la connaissance* (Mémoire de maîtrise inédit). Université de Montréal. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/8198>
- Lafleur, D. (2007b). De Mickey Mouse à Goethe : établir des liens transdisciplinaires. *Québec français*, 146, 91-92.
- Lalande, A. (1983) *Vocabulaire technique et critique de la philosophie* (14^e éd.). Paris, France : PUF.
- Lang, J. (2003). *Une École élitaires pour tous*. Paris, France : Gallimard.
- Lapointe, J. (1993). L'approche systémique et la technologie de l'éducation. *ÉDUCAtechnologiques*, 1(1). Repéré à <http://www.sites.fse.ulaval.ca/reveduc/html/vol1/no1/apsyst.html>
- Larose, J. (1991). *L'amour du pauvre*. Montréal, Québec: Boréal.
- Larousse. (2011). *Dictionnaire Français*. Repéré à <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais-monolingue>
- Laszlo, E. (1972). *Introduction to systems philosophy : toward a new paradigm of contemporary thought*. New York, N.Y. : Harper Torchbooks.
- Laszlo, E. (1992). *Aux racines de l'univers : vers l'unification de la connaissance scientifique*. Paris, France: Fayard.
- Latour, B. (2001). *Le métier de chercheur : regard d'un anthropologue* (2^e éd.). Paris, France : Quae.
- Latraverse, F. (2013). La représentation diagrammatique chez Peirce et Wittgenstein : quelques remarques sur une ressemblance de famille. *Recherches sémiotiques / Semiotic Inquiry*, 33, 63-80.
- Laufer, R. et Lecherbonnier, B. (1975). *Littérature et langages*. Paris, France : Nathan.

- Lebertois, F. (2005). *L'accès au savoir : la classification, les pôles documentaires et l'interdisciplinarité à la croisée des chemins*. Mémoire d'études, École nationale supérieure des sciences de l'information et des bibliothèques, Grenoble. Repéré à <http://enssibal.enssib.fr/bibliotheque/documents/dcb/lebertois.pdf>
- Lebrun, N. et Berthelot, S. (1994). *Plan pédagogique. Une démarche systématique de planification de l'enseignement*. Ottawa, Ontario: Éditions nouvelles AMS.
- Le Calvez, É. (1995). A Genetic Approach to Teaching Madame Bovary. *Nineteenth-Century French Studies*, 23(1-2), 127-137.
- Lefebvre, S. et Samson, G. (2013). État des connaissances sur l'implantation du tableau numérique interactif (TNI) à l'école. *Sticef*, 20. Repéré à http://sticef.univ-lemans.fr/num/vol2013/09-lefebvre/sticef_2013_lefebvre_09p.pdf
- Legardinier, A. (2013). Comment limiter les biais liés au choix des échelles de mesure dans les études marketing ? *Gestion et management. Centre pour la Communication Scientifique Directe*. Repéré à <http://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00933905>
- Legendre, M.-F. (1995). Transposition didactique et réflexion épistémologique. *Spectre*, février-mars 1995, 9-15.
- Legendre, M.-F. (1998). Transformer les savoirs pour les rendre accessible aux élèves. *Vie pédagogique*, 108, 33-38.
- Legendre, M.-F. (2016). Piaget et l'épistémologie. Fondation Jean-Piaget. Repéré à http://www.fondationjeanpiaget.ch/fjp/site/ModuleFJP001/index_gen_page.php?IDPAGE=369&IDMODULE=72
- Leipp, E. (1977). *La machine à écouter. Essais de psycho-acoustique*. Paris, France : Masson.
- Lemelin, J.-M. (2008). *Diagrammatique du langage. Initiation à la linguistique générale*. (Texte disponible sur le site *Pragmattique* de l'Université Memorial. Saint-Jean, Terre-Neuve : Département d'Études françaises et hispaniques). Repéré à <http://www.ucs.mun.ca/~lemelin/linguistiquegenerale.pdf>
- Le Moigne, J.-L. (1977). *La théorie du système général, Théorie de la modélisation*. Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Le Moigne, J.-L. (1995). *Les épistémologies constructivistes*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- Le Moigne, J.-L. (1999). *Entre systémique et complexité, chemin faisant : mélanges en hommage à Jean-Louis Le Moigne / textes réunis par le Groupe de recherche sur l'adaptation, la systémique et la complexité économique (GRASCE)*. Paris, France : PUF.

- Le Moigne, J. -L. (2001). Le nouvel esprit scientifique : Légitimer les connaissances interdisciplinaires –«ou actionnables» dans l’entreprise, l’enseignement, la recherche. *La Lettre chemin faisant, Bulletin de l’association MCX-APC (Association européenne du Programme Modélisation de la Complexité et Association pour la Pensée Complexe)*, 39. Repéré à <http://www.intelligence-complexite.org/fileadmin/docs/39.pdf>
- Le Moigne, J.-L. (2010). Sur la représentation des processus d’auto in-formation des organisations sociales. *E-Ti, la revue électronique des technologies de l’information*, 5. Repéré à <http://www.revue-eti.net/document.php?id=2062>
- Lenoir, Y. (1996). Médiation cognitive et médiation didactique. Dans C. Raisky et M. Caillot (dir.), *Au-delà des didactiques, le didactique. Débats autour de concepts fédérateurs*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Lenoir, Y. et Sauvé, L. (1998). De l’interdisciplinarité scolaire à l’interdisciplinarité dans la formation à l’enseignement : un état de la question. *Revue Française de Pédagogie*, 125.
- Lenoir, Y., Larose, F. et Geoffroy, Y. (1999). Les pratiques interdisciplinaires dans l’enseignement primaire au Québec : résultats de dix ans de recherche. Sherbrooke, Québec : Publication du GRIFE, 8, Faculté d’éducation, Université de Sherbrooke.
- Lerbet, G. (1995). *Les Nouvelles sciences de l’éducation, Au coeur de la complexité*. Paris, France: Nathan.
- Lerbet, G. (1997). *Pédagogie et systémique*. Paris, France: PUF.
- Leroux, G. (2012). Une autre culture générale. *Spirale*, 240, 69-71. Repéré à <https://www.erudit.org/culture/spirale1048177/spirale091/66528ac.pdf>
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G. et Boutin, G. (1995). *La recherche qualitative. Fondements et pratiques*. Montréal, Québec : Éditions Nouvelles.
- Letellier, B. (2005). Saisir la pensée diagrammatique, lectures plurielles. *Acta Fabula*, 6(2). Repéré à <http://www.fabula.org/revue/document962.php>
- Letellier, B. (2010). Penser l’incomparable. Dans H. Roland et S. Vanasten (dir.), *Les nouvelles voies du comparatisme*. Gand, Belgique : Academia Press.
- Lévy-Leblond, J.-M. (2006). Mettre la science en culture. *Cahiers pédagogiques*, 443, 12-14.
- Lévi-Strauss, C. (1958). *Anthropologie Structurale*. Paris, France : Plon.
- Lévi-Strauss, C. (1971). *Mythologiques IV. L’homme nu*. Paris, France : Plon.
- Levitin, D. (2006). *De la note au cerveau. L’influence de la musique sur notre comportement*. Montréal : Les Éditions de l’Homme.

- Locatelli, A. (2011). *Jazz Belles-Lettres. Approche comparatiste des rapports du jazz et de la littérature*. Paris, France : Garnier.
- Loiselle, J. (2001). La recherche développement en éducation : sa nature et ses caractéristiques. Dans M. Anadón et M. L'Hostie (dir.), *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation*. Québec, Québec : PUL.
- Loiselle, J. et Harvey, S. (2007). La recherche développement en éducation : fondements, apports et limites. *Recherches qualitatives*, 27(1), 40-59.
- Loiselle, J. et Harvey, S. (2009). Proposition d'un modèle de recherche développement. *Recherches qualitatives*, 28 (2), 95-117.
- Loizon, D., Margnes É., et Terrisse A. (2005). La transmission des savoirs : le savoir personnel des enseignants. *Savoirs*, 2 (8), p. 107-123.
- Longre, J.-P. (1994). *Musique et littérature*. Paris, France: Bertrand-Lacoste.
- Lourau, R. (1997). *Implication Transduction*. Paris, France : Anthropos.
- Loty, L. (2005). Pour l'indisciplinarité. *SVEC (Studies on Voltaire and the eighteenth century)*, 2005(4), 245-259.
- Lynch, M. D. (1997). Les autoroutes de l'information. Dans Y. Courrier et A. Large (dir.), *World information report 1997/1998*. Paris, France : UNESCO. Repéré à <http://www.unesco.org/webworld/wirrpt/wirfrench/chap21.pdf>
- MacLennan, B. J. (2004). Natural computation and non-Turing models of computation. *Theoretical Computer Science*, 317, 115–145.
- Madou, J.-P. (1982). Langue, mythe, musique, Rousseau, Nietzsche, Mallarmé, Lévi-Strauss. Dans R. Célis (dir.), *Littérature et musique*. Bruxelles, Belgique : Facultés universitaires Saint-Louis.
- Maestro, J. G. (2005). *Semiotics and Transduction. Materialistic Interpretation of Human Communication*. El Materialismo Filosófico como Teoría de la Literatura. Vigo, Editorial Academia del Hispanismo. Repéré à <http://www.academiaeditorial.com/web/semiotics-and-transduction/>
- Maffesoli, M. (1996). *Éloge de la raison sensible*. Paris, France: Grasset.
- Magnan, C. (2003). *Guide d'élaboration d'un plan de cours*. Centre d'études et de formation en enseignement supérieur (CEFES), Université de Montréal. Repéré à http://www.cefes.umontreal.ca/ressources/guides/Plan_cours/avant.htm

- Major, J.-L. (1990). Roland Barthes fragmentaire. *Voix et Images*, 16(1), 150-153.
- Malhotra, N. (2011). *Études Marketing avec SPSS*. 6e éd. Paris, France : Pearson Education.
- Mallarmé, S. (1945). *Œuvres complètes*, Bibliothèque de la Pléiade. Paris, France : Gallimard.
- Maneveau, G. (1977). *Musique et éducation. Essai d'analyse phénoménologique de la musique et des fondements de sa pédagogie*. Aix-en-Provence, France : Édisud.
- Manuel, R. (dir.). (1960). *Histoire de la musique*. Tome 1. Encyclopédie de la Pléiade. Paris, France : Gallimard.
- Martenot, M. (1970). *Principes fondamentaux d'éducation musicale et leur application*. Paris, France : Magnard.
- Martin, T. (2005). *Les débuts d'un apprentissage. Etude des modes d'élaboration et des conditions de transmission des savoirs*. (Mémoire de maîtrise, Cefedem Rhône-Alpes). Repéré à <http://www.cefedem-rhonealpes.org/sites/default/files/ressources/memoires/memoires2005ain/Martin.pdf>
- Martinand, J.-L. (1986). *Connaître et transformer la matière : des objectifs pour l'initiation aux sciences et techniques*. Berne, Suisse: Peter Lang.
- Martinand, J.-L. (1994). La didactique des sciences et de la technologie et la formation des enseignants. *Aster*, 19, 61-75.
- Martinand, J.-L. (1995). La référence et l'obstacle. *Perspectives documentaires en éducation*, 34, 7-22.
- Martinand, J.-L. (2000). Didactique. Dans P. Champy et C. Étévé (dir.), *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation* (2^e éd.). Paris, France : Nathan.
- Martineau, S., Simard, D., Gauthier, C. (2001). Recherches théoriques et spéculatives : considérations méthodologiques et épistémologiques. *Recherches qualitatives*, 22, 3-32.
- Meillassoux, Q. (2011). *Le nombre et la sirène*. Paris, France : Fayard.
- Meirieu, P. (dir.). (2000a). *L'école et les parents. La grande explication*. Paris, France : Plon.
- Meirieu, P. (2000b). Transfert de connaissances. Dans P. Champy et C. Étévé (dir.), *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*. Paris, France: Nathan.

- Meirieu, P. (2011). *Pédagogisme et pédagogie*. Repéré à <http://www.meirieu.com/COURS/pedagogisme.htm>
- Melançon, J. (2002). *Les Sciences de la culture*. Montréal, Québec : Nota Bene.
- Mendéz, E. (2012). *Qu'est-ce qu'une bonne recherche ?* Rapport de la section évaluation du Centre de Recherches pour le développement international (CRDI). Repéré à <http://idl-bnc.idrc.ca/dspace/bitstream/10625/50268/1/IDL-50268.pdf>
- Mercier, A., Schubauer-Leoni, M. L., Sensevy, G. (2002). Vers une didactique comparée. *Revue Française de Pédagogie*, 141, 5-16.
- Meschonnic, H. (1982). *Critique du rythme. Anthropologie historique du langage* (éd. 1990). Lagrasse, France : Éditions Verdier.
- Meschonnic, H. (1985). *Les États de la poétique*. Paris, France : PUF.
- Meyer, L. B., (1967/1994). *Music, the Arts and Ideas*. Chicago, USA : University of Chicago Press.
- Michaud, G. (1989). *Lire le fragment : transfert et théorie de la lecture chez Roland Barthes*. Montréal, Canada : Hurtubise HMH.
- Millet, P. (2006). Le mythe d'Orphée. Éducation et Promotion Santé et Social. Cours EPSSEL sur le deuil et les soins palliatifs]. Université de Franche-Comté. Repéré à http://classiques.uqac.ca/contemporains/millet_pascal/mythe_orphee/mythe_orphee.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2006). *Pistes d'action pour le développement de l'enseignement collégial*. Document de consultation inédit.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2006b). *Programme de formation de l'école québécoise, Enseignement secondaire, premier cycle*. Mis en ligne en 2012. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/prfrmsec1ercyclelv3.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2008a). *Notes pour une allocution de monsieur Pierre Reid, ministre de l'éducation, à l'occasion du lancement du forum sur l'avenir de l'enseignement collégial*. Repéré à http://www.cubiq.ribg.gouv.qc.ca/in/faces/details.xhtml?id=p%3A%3Ausmarcdef_0000796845&mozQuirk=ж&highlight=novelty_start_date%3E-3m&posInPage=0&bookmark=89583bfc-5494-4f30-ab1c-db041af11161&queryid=616e189b-fa05-46f3-a1c3-079441d848c5

- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2008b). *Notes pour une allocution de monsieur Pierre Reid, ministre de l'éducation, à l'occasion de l'ouverture de l'assemblée publique du forum sur l'avenir de l'enseignement collégial*. Repéré à http://www.cubiq.ribg.gouv.qc.ca/in/faces/details.xhtml?id=p::usmarcdef_0000796832&bookmark=605a04f0-de23-4dff-bb7a-7dd056e228a9&queryid=616e189b-fa05-46f3-a1c3-079441d848c5&highlight=novelty_start_date%3E-3m
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2008c). *Description de la formation générale*. Repéré à <http://web.archive.org/web/20120117003855/http://www.meq.gouv.qc.ca/ens-sup/ens-coll/cahiers/DescFG.asp>
- Ministère de l'Enseignement supérieur, de la recherche et de la Science. (2015). *Épreuves uniformes au collégial, Langue d'enseignement et littérature, Résultats à l'épreuve uniforme de français. Résultats aux épreuves d'enseignement et littérature*. Repéré à http://www.mesrs.gouv.qc.ca/fileadmin/administration/librairies/documents/Ministere/accs_info/Statistiques/Epreuve_uniforme_francais/Resultats_Epreuve_francais_2013-2014.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2008e). *Les dessus et les dessous de l'épreuve uniforme de français au collégial*. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/contenu/documents_soutien/Ens_Sup/Commun/Epreuves_Unif_Francais_Coll/Epreuve_Unif_Francais_Dessus_Dessous.pdf
- Ministère de l'éducation, du Loisir et du Sport. (2009). *Formation générale commune, propre et complémentaire aux programmes d'études conduisant au diplôme d'études collégiales*. Repéré à <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs2021286>
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2011). *Circuit collégial pour l'admission de 2011-2012*. Repéré à <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs2005084>
- Ministère de l'Éducation nationale, de la Recherche et de la Technologie. (1999). *Déclaration commune des ministres européens de l'éducation - 19 juin 1999 – Bologne*. Repéré à : <http://www.education.gouv.fr/realisations/education/superieur/bologne.html>
- Moffet, J.-D. (2001). *L'épreuve uniforme de français : des rappels et quelques observations. Correspondance*, 7(2).
- Molinié, G. (1991). *Dictionnaire de rhétorique*. Paris, France : Le Livre de Poche.
- Mongrain, D. (2007). *Sémiotique musico-littéraire de la voix : cinq voix dans la mouvance de la musique vers le texte*. (Thèse de doctorat inédite). Université du Québec à Montréal.
- Monod, O. (2012). *La difficile évaluation de la recherche interdisciplinaire. EducPros.fr*. Repéré à <http://www.letudiant.fr/educpros/actualite/la-difficile-evaluation-de-la-recherche-interdisciplinaire.html>

- Montangero, J. (2001). Quelques processus de développement des connaissances : adaptation, équilibration et abstraction. *Intellectica*, 33, 75-85.
Repéré à http://intellectica.org/SiteArchives/archives/n33/n33_table.htm
- Morier, H. (1961). *Dictionnaire de poésie et de rhétorique*. Paris, France : PUF.
- Morin, E. (1977-2004). *La Méthode*. 6 v. Paris, France: Seuil.
- Morin, E. (1981). *Pour sortir du XX^e siècle*. Paris, France: Nathan.
- Morin, E. (1990). *Introduction à la pensée complexe*. Paris, France : ESF.
- Morin, E. (1994). Sur l'interdisciplinarité. *Rencontres Transdisciplinaires*, 2. Repéré à <http://ciret-transdisciplinarity.org/bulletin/b2c2.php>
- Morin, E. (1997). Sur la transdisciplinarité. *MAUSS*, 10(2), 21-29
- Morin, E. (1998). Réforme de pensée, transdisciplinarité, réforme de l'Université. *Rencontres Transdisciplinaires*, 12. Repéré à <http://ciret-transdisciplinarity.org/bulletin/b12c1.php>
- Morin, E. (1999). *Relier les connaissances, Le défi du XXI^e siècle*. Paris, France: Seuil.
- Morin, E. (2003). *Éduquer pour l'ère planétaire : la pensée complexe comme méthode d'apprentissage dans l'erreur et l'incertitude humaine*. Paris, France : Balland.
- Moscovici, S. (1998). Fécondités, limites et échecs de la pratique interdisciplinaire. *Le genre humain*, 33, 15-30.
- Mucchielli, A. (dir.). (1996). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris, France : Colin.
- Mukamurera, J., Lacourse, F. et Couturier, Y. (2006). Des avancées en analyse qualitative : pour une transparence et systématisation des pratiques. *Recherches qualitatives*, 26(1), 110-138.
- Munro, T. (1954). *Les Arts et leurs relations mutuelles*. Paris, France : PUF.
- Narcy-Combes, M. F. (2006). Littérature et didactique. *Les Cahiers de l'Acedle*, 2, 147-164.
- Nattiez, J.-J. (1975). *Fondements d'une sémiologie de la musique*. Paris, France : Union générale d'éditions.
- Nicolescu, B. (1996). *La transdisciplinarité : manifeste*. Monaco : Éditions du Rocher.
- Noël-Gaudreault, M. et Gaudreault, R. (2013). *Dictionnaire de l'imagination*. Montréal, Canada : Éditions du bégonia voyageur.

- Numa-Bocage L. (2007). La médiation didactique, un concept pour penser les registres d'aide de l'enseignant. *Revue Carrefours de l'éducation*, 23, 55-70.
- Nzey, G. (2001). L'interdisciplinarité dans la formation professionnelle des maîtres du second degré à l'École normale de Libreville. Dans Y. Lenoir, B. Rey et I. Fazenda (dir.), *Les Fondements de l'interdisciplinarité dans la formation à l'enseignement*. Sherbrooke, Québec : Éditions du CRP, 259-280.
- Office québécois de la langue française. (2009). *Le Grand Dictionnaire Terminologique*. Repéré à <http://granddictionnaire.com>
- Olivier de Sardan, J.-P. et Blundo, G. (2003). *Pratiques de la description*. Paris, France : Éditions de l'École des hautes études ne sciences sociales.
- Papalia, D., Olds, S. et Feldman, R. (2014). *Psychologie du développement humain*. Montréal, Canada : McGraw-Hill Education, Chenelière éducation.
- Pâslaru, V. (2015). The Theory of Aesthetic-Artistic Education versus Didactics of Arts. Dans E. Railean, G. Walker, A. Elçi, et L. Jackson (dir.), *Handbook of Research on Applied Learning Theory and Design in Modern Education*. Hershey, Pennsylvania : IGI Global.
- Péloquin, F. et Baril, A. (2002). Portrait de la culture générale des nouveaux élèves. *Rapport PAREA, Centre de documentation collégiale*. Repéré à http://www.cdc.qc.ca/parea/728720_peloquin_baril_parea_2002.pdf
- Perelman, C. et Olbrechts-Tyteca, L. (1983). *Traité de l'argumentation : la nouvelle rhétorique* (4^e éd.). Bruxelles, Belgique : Éditions de l'Université de Bruxelles.
- Perrenoud, P. (1995). Enseigner des savoirs ou développer des compétences : l'école entre deux paradigmes. Dans A. Bentolila (dir.), *Savoirs et savoirs-faire*. Paris, France : Nathan.
- Perrenoud, P. (1996). Le travail sur l'habitus dans la formation des enseignants. Analyse des pratiques et prise de conscience. Dans L. Paquay, M. Altet, E. Charlier et P. Perrenoud. (dir.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Paris-Bruxelles : De Boeck et Larcier.
- Perrenoud, P. (1997). *Construire des compétences dès l'École*. Paris, France : ESF.
- Perrenoud, P. (1998). La transposition didactique à partir de pratiques : des savoirs aux compétences. *Revue des sciences de l'éducation*, 24 (3), 487-514.
- Petitot, J. (1998). Nature et enjeux de la modélisation en sciences sociales. Dans E. Farge et al. (dir.), *Interdisciplinarités, Le Genre humain*, 33. Paris, France : Seuil.
- Piaget, J. (1967). Le système et la classification des sciences. Dans J. Piaget (dir.), *Logique et connaissance scientifique*. Paris, France : Gallimard.

- Piaget, J. (1972). *L'Épistémologie des relations interdisciplinaires*. Dans L. Apostel, A. Berger, A. Briggs et G. Michaud (dir.), *L'interdisciplinarité. Problèmes d'enseignement et de recherche dans les universités*. Rapport du séminaire sur l'interdisciplinarité dans les universités organisé par le CERI, le ministère français de l'Éducation et l'Université de Nice du 7 au 12 septembre 1970. Paris : OCDE.
- Piaget, J. (dir.). (1977). *Recherches sur l'abstraction réfléchissante*. Paris, France : PUF.
- Piaget, J. (1978). *Le jugement et le raisonnement chez l'enfant*. Neuchâtel, Suisse : Delachaux & Niestlé.
- Piette, I. (1987). *Littérature et musique: contribution à une orientation théorique (1970-1985)*. Namur, Belgique : Presses universitaires de Namur.
- Pike, K.L. (1971). *Language in relation to a unified theory of the structure of human behavior*. La Haye, Pays-Bas : Mouton.
- Poirier Proulx, L. (1997). Enseigner et apprendre la résolution de problèmes. *Pédagogie collégiale*, 11(1), 18- 23.
- Polet, J. C. (1993). Histoire littéraire et littérature comparée. Dans M. Delcroix et F. Hallyn (dir.), *Méthodes du texte. Introduction aux études littéraires*. Paris, France: Duculot.
- Popham, J. W. (2004). *Classroom Assessment: what teachers need to know*. Boston, Massachusetts : Allyn & Bacon.
- Portella, E. (dir.). (1992). *Entre savoirs : l'interdisciplinarité en acte : enjeux, obstacles, perspectives*. Toulouse, France: Érès.
- Poupart, J., Deslauriers, J.-P., Groulx, L.-H., Laperrière, A., Mayer, R., et Pires, A. (1997). *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Montréal, Québec : Gaëtan Morin éditeur.
- Pousseur, H. (1989). *Composer (avec) des identités culturelles*. La Villette, Paris : Institut de pédagogie musicale et chorégraphique.
- Prigogine, I. (1998). *La fin des certitudes : temps, chaos et les lois de la nature*. Paris, France : O. Jacob.
- Privat, J. (2011). INF7845-Principes avancés des langages à objets [présentation PDF]. Repéré à <http://info.uqam.ca/~privat/INF7845/07-meta.pdf>
- Prud'homme, J., Gingras, Y., Couillard, A. et Terrasson, D. (2012). Les mesures de l'interdisciplinarité. Pratiques et attitudes dans un centre de recherche français : l'IRSTEA. Repéré à <http://www.cirst.uqam.ca/fr-ca/publications/notesderecherche.aspx>

- Quéré, H. (1992). *Intermittences du sens*. Paris, France : PUF.
- Racine, É. (2009). *L'influence d'activités en arts plastiques sur l'expérience d'appréciation musicale d'élèves de sixième année du primaire*. Mémoire de maîtrise inédit. Université de Montréal.
- Raisky, C. (1996). Doit-on en finir avec la transposition didactique ? Dans C. Raisky et M. Caillot (dir.), *Au-delà des didactiques, le didactique. Débats autour de concepts fédérateurs*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Rainville, P. (2004). Neurophénoménologie des états et des contenus de conscience dans l'hypnose et l'analgésie hypnotique. *Théologiques*, 12 (1-2), 15-38.
- Rancière, J. (2006). Thinking between the disciplines : an aesthetics of knowledge. *Parrhesia*, 1(1), 1-12. Repéré à http://www.parrhesiajournal.org/parrhesia01/parrhesia01_ranciere.pdf
- Raynal, F. et Rieunier, A. (1997). *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés*. Paris, France: ESF.
- Reboul, O. (1991). *Introduction à la rhétorique*. Paris, France: PUF.
- Rege Colet, N. (2002). *Enseignement universitaire et interdisciplinarité: un cadre pour analyser, agir et évaluer*. Bruxelles, Belgique: De Boeck.
- Rege Colet, N. (2003). *Intégration des savoirs par l'interdisciplinarité et la transdisciplinarité. Enseignement interdisciplinaire : le défi de la cohérence pédagogique*. Actes du 20^e congrès de l'AIPU (Association internationale de pédagogie universitaire). Sherbrooke, Québec : Université de Sherbrooke/AIPU.
- Resweber, J.-P. (2000). *Le pari de l'interdisciplinarité : vers l'intégration des savoirs*. Paris, France : L'Harmattan.
- Reuter, Y. (1992). Enseigner la littérature. *Recherches*, 16, 55-70.
- Reuter, Y. (dir.). (2007). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Reuter, Y. (2010). Définition et transmission des savoirs scolaires : statut des tensions dans une approche didactique. Dans R. Malet (dir.), *École, médiations et réformes curriculaires*. Bruxelles, Belgique : De Boeck université.
- Roberge, J. (2006). Épreuve uniforme et enseignement de la littérature : victoire ou échec ? *Correspondance* 12(2), 23.
- Robert, S. et Garnier, C. (2003). Épistémologie de l'interdisciplinarité et représentations sociales : l'exemple du médicament. JIRSO. *Journal international sur les représentations sociales*, 1(1). Repéré à http://geirso.uqam.ca/jirso/Vol1_Sept03/CGarnier_SRobert.pdf

- Roger, L., Maubant, P. et Mercier, B. (2012). Une perspective bachelardienne pour lire et comprendre les situations d'apprentissage professionnel de la formation à l'enseignement. *Phronesis*, 1(1), 92-101.
- Ropé, F. (1990). *Enseigner le français : didactique de la langue maternelle*. Paris, France : Éditions universitaires.
- Rosen, C. (1997). *Take Only Photos and Leave Only Bubbles*. CH-SSP/SCORE Technology Academy. Repéré à <http://score.rims.k12.ca.us/activity/bubbles/>
- Rousseau, A. (2006). Préparer ses élèves à l'ÉUF. *Correspondance*, 12 (2), 18-19.
- Rousseau, J.-J. (1781). *Essai sur l'origine des langues où il est parlé de la Mélodie et de l'Imitation musicale*. Repéré à <http://dx.doi.org/doi:10.1522/cla.roj.ess>
- Roustan, C. et Amade-Escot, C. (2003). Une analyse didactique en terme de milieu pour l'étude: approche spécifique à l'EPS et dialectique de la co-construction. *Revue Suisse des Sciences de l'Éducation*, 25(3), 481-504.
- Ros-Papadoudi, H. (2007). Médiations éducatives, instrumentations et dynamique de l'action didactique. Dans Prairat, E. (dir.), *La médiation : problématiques, figures, usages*. Nancy, France : Presses universitaires de Nancy.
- Roy, C. (1968). *Défense de la littérature*. Paris, France : Gallimard.
- Ruwet, N. (1972). *Langage, musique, poésie*, Paris, France : Seuil.
- Sabatier, F. (1995). *Miroirs de la musique*. Paris, France : Fayard.
- Saint-Jacques, D. (2001). Différentes manières d'intégrer la perspective culturelle à l'école. *Vie pédagogique*, 118, 42-22.
- Samson, G., Hasni, A. et Ducharme-Rivard, A. (2012). Constats et défis à relever en matière d'intégration et d'interdisciplinarité : résultats partiels d'une recension d'écrits. *McGill Journal of Education*, 47(2), 193-212.
- Sarrazy, B. (1995). Le contrat didactique. Notes de synthèse. *Revue française de pédagogie*, 112, 85-118.
- Sartre, J.-P. (1985). *Qu'est-ce que la littérature ?* Paris, France : Gallimard.
- Saussure, F. de (2002). *Écrits de linguistique générale par Ferdinand de Saussure*. Paris, France : Gallimard.
- Savéliéva, É. (s.d.). L'oeuvre d'André Gide en classe de langue. Repéré à <http://francomania.ru/francomania-old/savoir-faire/oeuvre-d-andre-gide-en-classe-de-langue.html>

- Savary, C. (1998). Études sur la méthodologie et les concepts fondamentaux d'une théorie de la culture. Dans C. Savary (dir.), *Cheminevements dans l'espace des théories de l'activité symbolique et de la culture*. Montréal, Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Scallon G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Montréal, Québec: Éditions du renouveau pédagogique.
- Schaeffer, P. (1966). *Traité des objets musicaux : essai interdisciplines*. Paris, France : Seuil.
- Scheler, M. ([1925] 1955). *L'homme et l'histoire. Les formes du savoir et la culture*. Paris, France : Aubier.
- Schlanger, J. (1971). *Les métaphores de l'organisme*. Paris, France : Vrin.
- Schmitt-Grohé, S. et Uribe, M. (1999). Y2K. *Review of Economic Dynamics* 2, 850-856. Repéré à <http://www.columbia.edu/~ss3501/research/y2k.pdf>
- Schneider, C. (1934). *Essais sur la musique et les lettres*. Paris, France : La Baconnière.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practionner. Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco, Californie: Jossey-Bass.
- Schön, D. A. (1993). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal, Canada: Logiques.
- Schubauer-Leoni, M. L. (1996). Étude du contrat didactique pour des élèves en difficulté en mathématique. Dans C. Raisky et M. Caillot (dir.), *Au-delà des didactiques, le didactique. Débats autour de concepts fédérateurs*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Schubauer-Leoni, M. L. et Leutenegger, F. (2002). Expliquer et comprendre dans une approche clinique /expérimentale du didactique ordinaire. Dans F. Leutenegger et M. Saada-Robert (dir.), *Expliquer et comprendre en sciences de l'éducation*. Bruxelles, Belgique: De Boeck.
- Séguin, N. (1996). L'échange interdisciplinaire : le cas des sciences humaines. Dans A. Bergeron, S. Fontaine, et G. Godbout (dir.), *Le lien formation-recherche à l'université : les pratiques aujourd'hui*. Actes du colloque d'avril 1996 organisé conjointement par l'Association canadienne-française pour l'avancement des sciences (ACFAS), le Conseil supérieur de l'éducation (CSÉ) et le Conseil de la science et de la technologie (CST). Sainte-Foy, Montréal : ACFAS-CSE-CST.
- Sensevy, G. et Mercier, A. (2007). *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Rennes, France : Presses universitaires de Rennes.
- Shookman, E. (2003). *Thomas Mann's Death in Venice : A Novella and Its Critics*. New York, New York : Camden House.

- Simard, D. (2002). Contribution de l'herméneutique à la clarification d'une approche culturelle de l'enseignement. *Revue des sciences de l'éducation*, 28, (1), 63-82.
- Simard, D. (2004). *Éducation et herméneutique. Contribution à une pédagogie de la culture*. Québec, Québec : Presses de l'Université Laval.
- Simon, H. (1979). *Models of thought*. New Haven, Connecticut : Yale University Press.
- Snoeckx, M. (2008). Entre théories et pratiques : réconciliation autour du paradigme du praticien réflexif. Dans P. Perrenoud, M. Altet, C. Lessard et L. Paquay (dir.), *Conflits de savoirs en formation des enseignants. Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Solle, G. et Rouby, E. (2003, juin). *Changement de paradigmes et formation au management stratégique : Plaidoyer pour une transversalité pédagogique*. Actes de la XII^e Conférence de l'Association Internationale de Management Stratégique à Tunis. Repéré à <http://www.strategie-aims.com/events/conferences/11-xiieme-conference-de-l-aims/communications/877-changement-de-paradigmes-et-formation-au-management-strategique-plaidoyer-pour-une-transversalite-pedagogique/download>
- Sommerville, M. A. (1992). La transdisciplinarité, vague de l'avenir: comment préparer nos rivages à l'accueillir. Dans Eduardo Portella (dir.), *Entre savoirs. L'interdisciplinarité en acte: enjeux, obstacles, perspectives*. Toulouse, France: Érès.
- Sorin, N. (1996). Le personnage-référentiel comme composante de la lisibilité sémiotique. *Applied Semiotics/Sémiotique appliquée*, 1(2), 123-132. Repéré à <http://french.chass.utoronto.ca/as-sa/ASSA-No2/NS4.html>
- Sorin, N. (2003). *La recherche spéculative en éducation, la grande méconnue*. Conférence présentée dans le cadre du 15^e colloque «Doctorat réseau en éducation» tenu du 18 au 20 août 2003 à l'UQAM. Repéré à <http://www.unites.uqam.ca/doctedu/colloque/transparents/sorinn.pdf>
- Souriau, E. (1969). *La correspondance des arts, Éléments d'esthétique comparée*. Paris, France: Flammarion.
- Stehr, N. (2000). Le savoir en tant que pouvoir d'action. *Sociologie et sociétés*, 32(1).
- Stengers, I. (dir.). (1987). *D'une science à l'autre. Des concepts nomades*. Paris, France : Seuil.
- Stolovitch, H. et La Rocque, G. (1988). *Introduction à la technologie de l'instruction*. Montréal, Québec: Morin.
- Strauss, A. et Corbin, J. (2004). *Les fondements de la recherche qualitative : techniques et procédures de développement de la théorie enracinée*. Fribourg, Suisse : Academic Press Fribourg.

- Tanguay, V. (1996). *L'autoroute de l'information au Québec réalité économique et géopolitique Incontournable*. Communication présentée au Colloque du CIPTE au 64^E Congrès de l'ACFAS, Montréal. Repéré à <http://www.sites.fse.ulaval.ca/reveduc/cipfas/1Tang.html>
- Tardif, J. (1997). *Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive*. Montréal, Québec : Logiques.
- Tardif, J. (1998). *Intégrer les nouvelles technologies de l'information - Quel cadre pédagogique?* Paris, France : ESF.
- Tchudi, S. et Lafer, S. (1996). *The interdisciplinary teacher's handbook : integrated teaching across the curriculum*. Portsmouth, New Hampshire : Boynton/Cook.
- Terrisse, A. (2001). *Didactique des disciplines. Les références aux savoirs*. Bruxelles, Belgique : De Boeck université.
- Terrisse, A. (2001b). Contrat pédagogique et contrat didactique. Essai d'analyse comparée. Dans P. Jonnaert et S. Laurin (Dir.) : *Les didactiques des disciplines. Un débat contemporain*. Sainte-Foy, Québec : PUQ.
- Thérien, M. (1996). Didactique de la littérature et constitution de l'objet didactique. Dans C. Raïsky et M. Caillot (dir.), *Au-delà des didactiques, le didactique. Débats autour de concepts fédérateurs*. Bruxelles, Belgique: De Boeck.
- Tochon, F.V. (1993). *L'enseignant expert*. Paris, France : Nathan.
- Todorov, T. (1981). *Mikhaïl Bakhtine, le principe dialogique*. Paris, France : Seuil.
- Todorov, T. (2007). *La littérature en péril*. Paris, France : Flammarion.
- Tremblay, B. (2014). *Le cégep : un modèle québécois qui continue de faire ses preuves*. Repéré à <http://bloguepdg.fedecegeps.qc.ca/le-cegep-un-modele-quebecois-qui-continue-de-faire-ses-preuves/>
- Tusseau, G. (2013). Sur le métalangage du comparatiste. *Revus*, 21, 91–115. Repéré à <http://revus.revues.org/2632>
- Unhelkar, B. (2005). *Practical Object Oriented Analysis*. Melbourne, Australie : Thomson Publishing.
- UNESCO. (2008). *Rapport du directeur général sur une stratégie intersectorielle concernant la philosophie*. Repéré à <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001386/138673f.pdf>
- Universalis. (2016). Réduction eidétique dans *Encyclopædia Universalis* en ligne. Repéré à <http://www.universalis.fr/encyclopedie/reduction-eidetique/>

- Urgelli, B. (2006). Réforme 2000 des sciences de la terre : l'effet de serre en classe de seconde ; pour une éducation scientifique des citoyens ? Dans J. Lebaume et C. Larcher (dir.), *Séminaire de didactique des sciences expérimentales et des discipline technologiques*. Cachan, France : Association Tour 123.
- Urgelli, B. (2008). Éducation aux risques climatiques : premières analyses d'un dispositif pédagogique interdisciplinaire. *Aster*, 46, 97-122.
- Vallespir, M. (2010). Langage et musique : approches sémiotiques. *Fabula / Les colloques, Littérature et musique*. Repéré à <http://www.fabula.org/colloques/document1274.php>
- Van der Maren, J.-M. (2003). *La recherche appliquée en éducation : des modèles pour l'enseignement*. Bruxelles, Belgique : De Boeck Université.
- Van der Maren, J.-M. (2004). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal, Québec : PUF.
- Vandeveld, P. (2000). La littérature comparée. Dans G. Jucquois, et C. Vielle (dir.), *Le comparatisme dans les sciences de l'homme : approches pluridisciplinaires*. Bruxelles, Belgique : De Boeck Université.
- Vandiedonck, D. (1998). «Musiques baroque et contemporaine : l'interprétation e(s)t la médiation. *Études de communication*, 21, 49-64. Repéré à <http://edc.revues.org/2363>
- Vanhulle, S. (2002). La manipulation créative des connaissances par l'écriture, entre implication et distance. *Spirale*, 29, 123-143.
- Vergnaud, G. (1985). Concepts et schèmes dans une théorie opératoire de la représentation. *Psychologie française*, 30(3-4), 245-252.
- Vergnioux, A. (1991). *Pédagogie et théorie de la connaissance. Platon contre Piaget ?* Berne, Suisse: Peter Lang.
- Vernant, D. (2002). Dialogisme et culture. Dans F. Rastier et S. Bouquet (dir.), *Une introduction aux sciences de la culture*. Paris, France : PUF.
- Verret, M. (1975). *Le temps des études*. Paris, France : Honoré Champion.
- Villemin, L. (2007). *Du discours sur la musique au discours musical* (Mémoire de maîtrise, Centre de formation des enseignants de la musique Cefedem-Rhône-Alpes). Repéré à <http://www.cefedem-rhonealpes.org/sites/default/files/ressources/memoires/memoires2007/Villemin.pdf>
- Vincent, F. (2008). Sémiose et système saussurien : vers une formalisation ? *Texte !* 13(4). Repéré à <http://www.revue-texto.net/index.php?id=1860>

- Vinck, D. (2000). *Pratiques de l'interdisciplinarité. Mutations des sciences, de l'industrie et de l'enseignement*. Grenoble, France : Presses universitaires de Grenoble.
- Vygotski, L. S. (1997). *Pensée et langage* (3^e éd.). Paris, France : La dispute.
- Walker, C. and Gopnik, A. (2013). Causality and imagination. Dans M. Taylor (dir.), *The Oxford Handbook of the Development of Imagination*. New York, NY : Oxford University Press.
- Weiss, P.A. (1974). *L'Archipel scientifique. Études sur les fondements et les perspectives de la science*. Paris, France : Maloine.
- Weisser, M. (2007a). *Les didactiques disciplinaires : un calembour ?* Actes du colloque de l'Association des Enseignants et des Chercheurs en Sciences de l'Éducation intitulé *Congrès International d'Actualité de la Recherche en Éducation et en Formation (AREF)*. Repéré à http://www.congresintaref.org/actes_pdf/AREF2007_Marc_WEISSER_034.pdf
- Weisser, M. (2007b). Le savoir, médiation entre les partenaires de la relation didactique. Dans E. Prairat (dir.), *La médiation : problématiques, figures, usages*. Nancy, France : Presses universitaires de Nancy.
- Werner, O. et Schoepfle, G. (1987). *Systematic fieldwork. Foundations of ethnography and interviewing*. Newbury Park, Californie: Sage publishing Inc.
- Wittgenstein, L. (1972). *Tractatus logico-philosophicus*. Paris, France: Gallimard.
- Wolff, F. (2015). *Pourquoi la musique ?* Paris, France : Fayard.
- Zakhartchouk, J.- M. (1999). *L'enseignant, un passeur culturel*. Paris, France: ESF.
- Zakhartchouk, J.- M. (2002). *Enseignant : Un métier à réinventer, former les citoyens de demain*. Barret-sur-Méouge, France: Y. Michel.
- Zakhartchouk, J.-M. (2006). *Transmettre vraiment une culture à tous les élèves*. Amiens, France : Centre régional de documentation pédagogique de l'Académie d'Amiens.

ANNEXES

ANNEXE 1 Tableau I : Discours officiels et remarques autour du Forum de 2004 ©Dominique Lafleur 2016

Ministère	CSE	CREPUQ	FCSQ	Fédération des cégeps
<p>exige :</p> <p>un forum pour une révision de la rentabilité des cégeps en terme de nombre de diplômes</p>	<p>préconise :</p> <p>a- de rechercher d'abord chez les élèves la maîtrise de la langue sans le recours à la littérature</p> <p>b- la création d'autres formes de diplômes pour pallier les manques de reconnaissances des acquis</p> <p>c- que la formation générale ne devrait pas se limiter aux humanités classiques</p> <p>d- de nouveaux modes de financement (privés)</p>	<p>demande :</p> <p>a- l'abolition des cégeps pour répondre aux normes de la mondialisation</p> <p>b- une propédeutique universitaire suffirait à contrer le décrochage et à remplacer les cégeps</p>	<p>demande :</p> <p>a- un secondaire 6 et un secteur secondaire technique régleraient le problème du coût des cégeps lié au parcours changeant des élèves et au décrochage scolaire</p>	<p>demande :</p> <p>a- l'autonomie des cégeps, c'est-à-dire l'autorité institutionnelle en matière de délivrance de diplômes : adaptés à des exigences particulières de l'industrie</p> <p>b- une multiplication des niveaux de diplômes en fonction des compétences atteintes</p> <p>c- « sans baisser les standards » : une adaptation de la formation générale au secteur technique afin de bien former les <i>techniciens-citoyens</i> [sic]</p> <p>d- de pouvoir décider de la tâche des enseignants</p>
Remarques :				
<p>problème toujours considéré sous l'angle de l'incapacité des cégeps, et non sous celui de l'incapacité des élèves selon les exigences pourtant imposées par le Ministère lui-même.</p>	<p>a- favoriser la langue en tant que telle, au détriment de la culture générale</p> <p>b- cela justifie une sanction positive de l'incomplet</p> <p>c- la littérature et la philosophie <i>ne sont pas</i> des humanités classiques (idée implicite de désuétude relative aux collèges classiques)</p> <p>d- danger de désobjectivation des savoirs par le parrainage financier</p>	<p>a- réduction de la personne à sa fonction</p> <p>b- récupération par le système universitaire d'au moins la moitié des effectifs du cégep avec taux de financement augmenté en proportion</p>	<p>a- un retour aux écoles de métiers d'avant la création des cégeps, c'est-à-dire à un système scolaire formant d'abord des ouvriers, appelés aujourd'hui techniciens et donc récupération, à l'instar des universités, de la moitié des effectifs des cégeps avec taux de financement augmenté en proportion</p>	<p>a- lent démantèlement des balises de l'éducation nationale: formations disparates et compétition entre les collèges</p> <p>b- raison invoquée : l'ÉUF serait trop exigeante par rapport à ce qui se fait dans le monde : nivellement par le bas pour « être comme le reste du monde »</p> <p>c- contradiction dans les termes : comment <i>adapter</i> un texte de Molière pour des « techniciens »?</p> <p>d- possible contenu disciplinaire à la carte selon les vues de la direction (contenu éventuellement lié par le financement privé) et recul syndical de 50 ans</p>

ANNEXE 2

Tableau II : Comparaison de différentes définitions du concept de compétence

Une compétence	D'Hainaut (1988)	Raynal et Rieunier (1997)	Gillet (1991)	Jonnaert, Lauwaers et Pesenti (1990)	Perrenoud (1997)
Fait référence à un ensemble d'éléments	Des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être	Des comportements	Un système de connaissances conceptuelles et procédurales	Des capacités	Des ressources
Que le sujet peut mobiliser	(Non précisé)	Ces comportements sont potentiels	Ces connaissances sont organisées en schémas opératoires	Ces capacités sont à sélectionner et à coordonner	Ces ressources sont mobilisables
Pour traiter une situation	Traitement des situations	Une activité complexe	L'identification d'une tâche-problème et sa résolution	La représentation de la situation par le sujet	Un type défini de situations
Avec succès	« Exercer convenablement un rôle, une fonction ou une activité. »	« Exercer efficacement une activité. »	« Une action efficace. »	« Répondre plus ou moins pertinemment à la sollicitation de la représentation de la situation. »	« Agir efficacement. »

Tableau tiré de Jonnaert, Barrette, Boufrahi et Masciotra, 2004, p. 673.

Remarque : ce tableau montre que la définition du concept de «compétence» est plurivoque en éducation, et que, par conséquent, son usage dans les devis ministériels ou autres documents officiels est galvaudé, selon que l'on parle du processus intellectuel, du cursus pédagogique, ou encore, de la finalité professionnelle de l'éducation.

ANNEXE 3

Tableau III : Synthèse des trois compétences

©Dominique Lafleur 2016

Cours	Compétences (énoncé)	Éléments de la compétence (composantes)	Critères de performance (évaluation)	Remarques et commentaires
Écriture et littérature (Ensemble I)	0001 : Analyser des textes littéraires de genres variés et de différentes époques			Double acception du mot <i>analyse</i> : 1 ^{re} compétence de haut niveau selon Bloom et rédaction scolaire traditionnelle
		1-propos du texte; 2- thèmes et procédés stylistiques; 3- éléments d'analyse; 4- plan de rédaction; 5- rédaction et analyse littéraire		Visée culturelle évacuée (sauf si «propos du texte» ou «procédés stylistiques» sont considérés a priori comme culturels parce que de nature disciplinaire)
			quinze «critères de performance» liés au processus rédactionnel de l'élève (identification, classement, hiérarchisation) et à des aspects langagiers	Critères rédactionnels: accent mis sur le «savoir écrire»; le professeur assume donc la responsabilité discrétionnaire de transmettre un ensemble de connaissances littéraires et culturelles non explicitement évaluées par la compétence
Littérature et imaginaire (Ensemble II)	0002 : Expliquer les représentations du monde contenues dans des textes littéraires de genres variés et de différentes époques			L'expression «représentations du monde» suggère un contenu philosophique ou existentiel; l'élève passe d'un bond de l'analyse textuelle (0001) à l'explication d'un contenu très vaste et dépassant a priori le cadre littéraire
		1-traitement d'un thème dans un texte; 2-contexte culturel et sociohistorique; 3-rapports entre le réel, le langage et l'imaginaire; 4-plan de dissertation; 5-rédaction d'une dissertation explicative		Visée culturelle évacuée (sauf si «contexte culturel» est considérés a priori comme culturel parce que historique ou sociologique); le point 3 demande un jugement sémiotique de niveau universitaire; problème éthique pour le professeur: rédiger versus expliquer des représentations
			quinze «critères de performance» liés à des aspects rédactionnels (choix, organisation des idées, liens) et à des aspects langagiers	Seul critère d'évaluation «culturelle»: <i>mentionner</i> des éléments socio-historiques liés au contexte; les autres critères ramènent la compétence au savoir écrire
Littérature québécoise (Ensemble III) <i>N.B. : le 4^e cours diffère d'un cégep à l'autre quant à sa place dans le cursus et aux contenus offerts et n'est donc pas considéré ici.</i>	0003 : Apprécier des textes de la littérature québécoise			<i>Apprécier</i> est semblable à la compétence de haut niveau <i>critiquer</i> de Bloom
		1-caractéristiques de textes de la litt. qc; 2- comparer des textes; 3-déterminer un point de vue critique; 4-plan de rédaction ; 5-rédiger une dissertation critique		Composante culturelle moins complexe que celle de la 0002 : description de représentations du monde (=compréhension de texte) et «relever des différences et des ressemblances entre des textes» ne demande qu'une pensée binaire
			seize «critères de performance» liés à des aspects rédactionnels (description, cohérence, point de vue critique) et à des aspects langagiers	Absente : la culture; sans définition ni normes; la compétence rédactionnelle prédomine; problème concret de complémentarité par ailleurs non explicitement évaluées par l'ÉUF

http://www.mesrs.gouv.qc.ca/fileadmin/contenu/documents_soutien/Ens_Sup/Collegial/Form_collegiale/Anciens_Prog_Etudes/FormGenCommuneCompProgEtudesCondDEC1998-2012_f.pdf

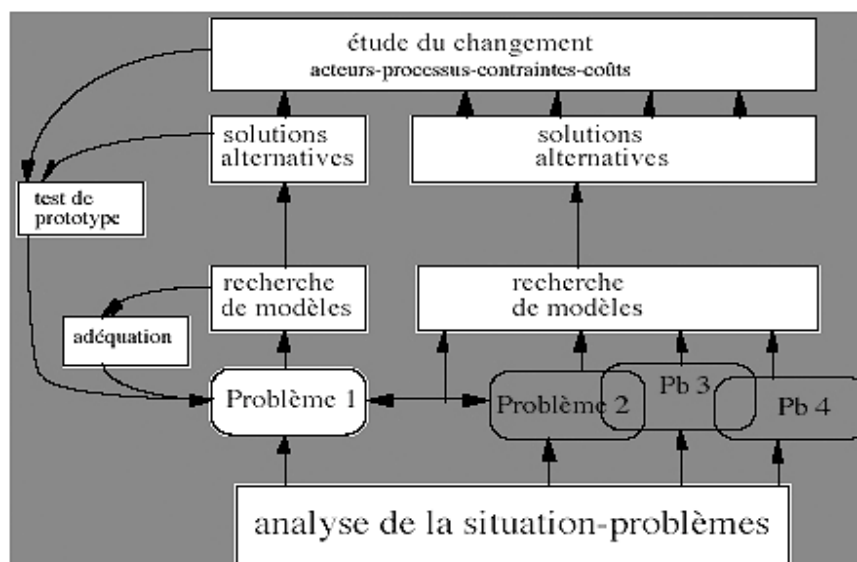
ANNEXE 4

«Mise en place d'une pragmatique»

«Plus attirant, mais aussi le plus complexe à mettre en place, l'optimum 3 est l'établissement d'une pédagogie transdisciplinaire par projet. Elle suppose de briser complètement les cloisonnements disciplinaires ; **les matières du programme d'études se mettent au service d'un "projet" commun.** Cette approche fonctionne alors en tant qu'unité d'intégration. Après une phase de maturation où la situation-problèmes est approchée globalement, il est fait appel aux différentes méthodologies disciplinaires en vue successivement (schéma ci-joint) :

- de clarifier, d'analyser la situation et de la découper en problèmes,
- de trouver des solutions alternatives,
- de proposer les actions souhaitables correspondantes,
- d'évaluer l'impact des actions entreprises et d'y remédier en temps réel.

Cette approche, encore appelée «pragmatique», repose sur l'intégration des diverses disciplines qui, par des voies différentes et complémentaires cherchent à étudier une même situation ou un même problème. Les matières n'existent plus en fonction de leur progression propre, mais elles sont au service du projet transversal. Ce qui est alors privilégié dans l'étude, ce sont les liens, les rétroactions entre les parties.»

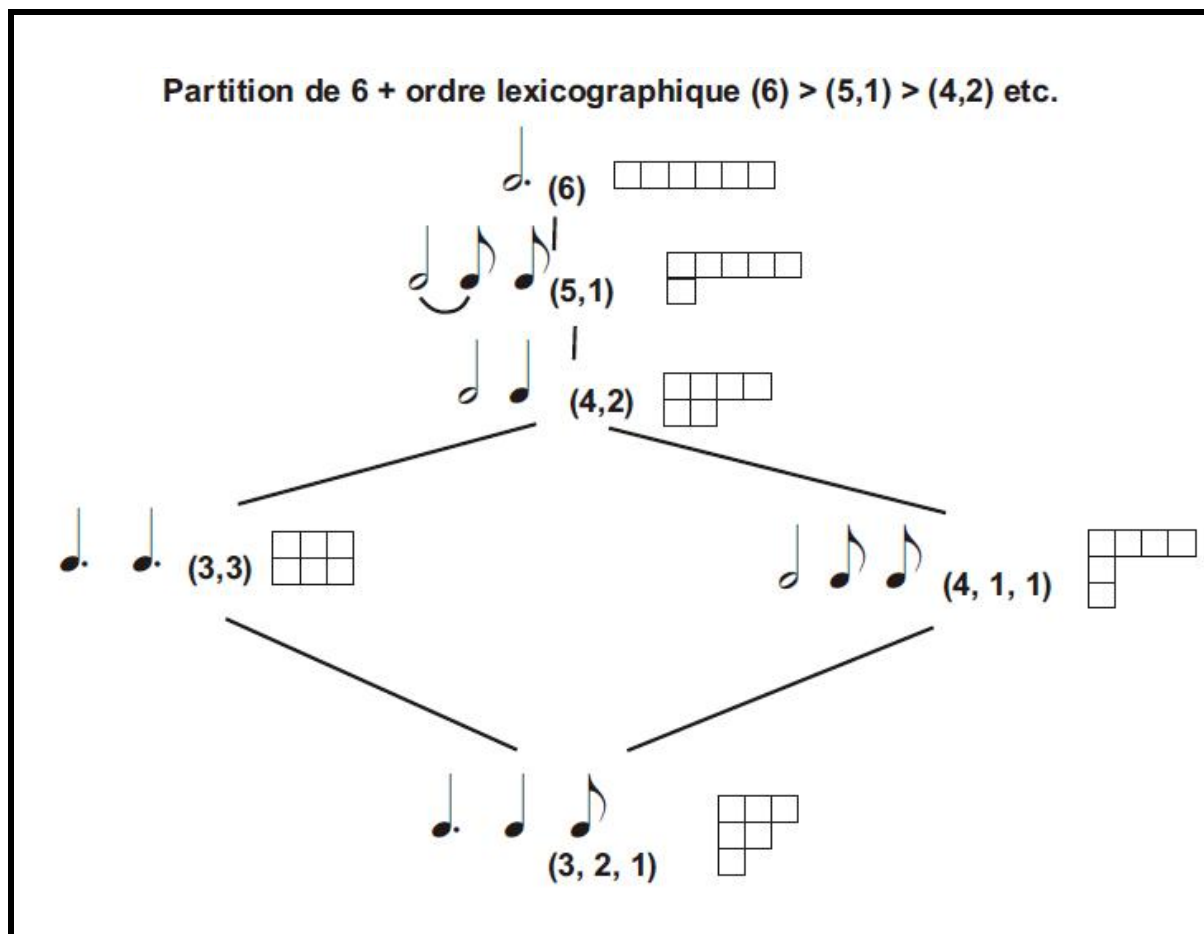


Tiré de Giordan, 2007, p. 83-84.

Remarque : voici un exemple qui, à notre sens, exprime plus un dédale conceptuel qu'une «pragmatique», surtout quand il est question d'une salle de classe de l'école primaire, et non d'un séminaire de recherche aux études supérieures. En effet, ce schéma propose ou illustre un fonctionnement qui semble bien peu ancré dans le réel d'une salle de classe, et qu'un enseignant aurait grand peine à suivre et à faire exécuter.

ANNEXE 5

Le diagramme en musique : diagramme de Young



Tiré de Jedrzejewski (2004),
Introduction à la pensée diagrammatique en musique

Remarque : ce diagramme illustre comment on pourrait facilement mettre en lien, quantitativement, la prosodie et la métrique musicale en les «sortant» de leur champ disciplinaire respectif. Dans ce diagramme de Young, on voit la même valeur de note représentée par diverses additions, comme on peut découper un alexandrin de diverses façons (6+6, 4+4+4, 3+3+3+3, 2+2+2+2+2+2, 6+3+3, etc.).

Incidemment, diagramme vient du latin *diagramma*, «échelle de sons», lui-même emprunté au grec *diagramma*, «toute chose décrite par le dessin ou l'écriture» (gramma en grec signifie lettre).

ANNEXE 6

Le Banquet de Platon Harmonie universelle et musique

« Discours sur l'amour »

«Quant à la musique, il est clair, pour peu qu'on y prête attention, qu'elle est dans le même cas. C'est peut-être ce qu'Héraclite voulait dire, bien qu'il ne se soit pas bien expliqué, quand il affirmait que l'unité s'opposant à elle-même produit l'accord, comme l'harmonie de l'arc et de la lyre. C'est une grande absurdité de dire que l'harmonie est une opposition ou qu'elle se forme d'éléments qui restent opposés ; mais peut-être voulait-il dire qu'elle est formée d'éléments auparavant opposés, l'aigu et le grave, mis d'accord ensuite par l'art musical. En effet, l'harmonie ne saurait naître de choses qui restent opposées, je veux dire l'aigu et le grave ; car qui dit harmonie dit consonance et qui dit consonance dit accord, et l'accord ne saurait résulter d'éléments opposés, tant qu'ils restent opposés ; et l'harmonie à son tour ne saurait résulter d'éléments opposés qui ne se mettent pas d'accord. De même que l'harmonie, le rythme est formé d'éléments d'abord opposés, ensuite accordés, les brèves et les longues. L'accord en tout cela, c'est la musique, comme plus haut la médecine, qui l'établit, en y mettant l'amour et la concorde, et l'on peut dire de la musique aussi qu'elle est la science de l'amour relativement à l'harmonie et au rythme.

Et il n'est pas difficile de distinguer le rôle de l'amour dans la constitution même de l'harmonie et du rythme. Ici il n'y a pas double amour ; mais quand il faut mettre en oeuvre à l'usage des hommes le rythme et l'harmonie, soit en inventant, ce qui s'appelle composition, soit en appliquant correctement les airs et les mètres inventés, ce qu'on appelle instruction, c'est là qu'est la difficulté et qu'il faut un artiste habile ; car nous retrouvons ici le principe qu'il faut complaire aux hommes sages et viser à rendre sages ceux qui ne le sont pas encore, et encourager leur amour, qui est l'amour honnête, l'amour céleste, l'amour de la muse Ourania. Au contraire, celui de Polymnia, c'est l'amour populaire : il ne faut jamais l'offrir qu'avec précaution, de manière à en goûter le plaisir, sans aller jusqu'à l'incontinence. De même dans notre art il est difficile de bien régler les désirs de la gourmandise, de manière à jouir du plaisir sans se rendre malade. Il faut donc, et dans la musique et dans la médecine, et dans toutes choses, soit divines, soit humaines, pratiquer l'un et l'autre amour dans la mesure permise, puisqu'ils s'y rencontrent tous les deux.»

PLATON, *Le Banquet*, XII, (traduction E. Chambry), Flammarion. Dans Longre (1994), p. 95.

Remarque : *Le Banquet* comporte une succession de développements sur l'harmonie universelle. Après Phèdre et Pausanias, Éryximaque intervient pour montrer que l'amour est l'*harmonie* des contraires. Il illustre son propos en prenant les exemples de la médecine, puis de la gymnastique, de l'agriculture et de *la musique, c'est-à-dire de l'harmonie et du rythme*.

ANNEXE 7

Le Mythe d'Orphée

«Quelle a été l'influence du mythe d'Orphée dans l'Antiquité ? Bien qu'il ne soit pas possible d'évaluer avec précision une influence qui était plus présente dans les rites populaires que dans la littérature, on sait qu'elle a été majeure. L'Orphisme a introduit en Grèce des pratiques et des croyances originales et parfois en rupture avec la religion officielle, ainsi par exemple, le refus des sacrifices et le végétarisme qui lui est associé. L'enseignement de l'Orphisme sur la mort est curieusement très proche de celui du Bouddhisme avec l'existence de cycles de mort et de «réincarnation» (les puristes discuteront l'emploi de ce terme dans le contexte orphique, le plus approprié pouvant être : metempsychose, metensomatose...). La pratique d'une vie pure (une ascèse) peut mener à la fin du cycle des réincarnations et au repos éternel dans les «prairies sacrées». L'orphisme a largement inspiré la pratique grecque des Mystères (de *Myste*, l'initié, qui doit taire ce qu'on lui enseigne). L'orphisme «populaire» s'est incarné dans des pratiques et des rites plus folkloriques, par exemple les lamelles orphiques que l'on enterrait avec le mort et qui lui permettait de se diriger dans le monde des morts» (Millet, 2006).

Orphisme : Religion initiatique de la Grèce antique qui tire son nom d'Orphée (VI^e s. av. J.-C – V^e s. ap. J.-C.). Orphée, fils du roi Œagre et de la muse Calliope, est un aède mythique de Thrace. Il détient un pouvoir «musical», fait de poésie et de musique qui lui permet de triompher des Sirènes, de Cerbère et des divinités infernales. Par sa préoccupation de la vie future et sa tendance monothéiste, l'orphisme a élaboré le passage du paganisme au christianisme (*Le Robert*).

Pythagorisme: doctrine de Pythagore (-VI^e s.) et de ses disciples fondée sur leurs découvertes en mathématique et en astronomie. La philosophie pythagoricienne voit dans les nombres les principes de toutes choses, la loi de l'univers. Pythagore et ses disciples croyaient à *l'harmonie des sphères*, c'est-à-dire aux sons harmonieux produits par le mouvement des corps célestes. Ils établirent également les fondements de ce qui fut appelé plus tard le système tonal à partir d'une découverte en acoustique: la relation qui existe entre la longueur d'une corde vibrante et la hauteur [fréquence] du son qu'elle émet. Il s'agit de découvertes qui aboutiront plus tard au «cycle des quintes» basé sur l'ordre naturel des sons harmoniques.

Néopythagorisme: pythagorisme à tendance mystique renouvelé par Nigidus Figulus (-I^{er} s.) et comportant des éléments du platonisme et du stoïcisme. (*Le Robert*).

ANNEXE 8

Correspondances

La Nature est un temple où de vivants piliers
Laissent parfois sortir de confuses paroles ;
L'homme y passe à travers des forêts de symboles
Qui l'observent avec des regards familiers.

Comme de longs échos qui de loin se confondent
Dans une ténébreuse et profonde unité,
Vaste comme la nuit et comme la clarté,
Les parfums, les couleurs et les sons se répondent.

Il est des parfums frais comme des chairs d'enfants.
Doux comme les hautbois, verts comme les prairies.
- Et d'autres, corrompus, riches et triomphants,

Ayant l'expansion des choses infinies,
Comme l'ambre, le musc, le benjoin et l'encens,
Qui chantent les transports de l'esprit et des sens.

Charles BAUDELAIRE, *Les Fleurs du mal*.

Remarque : «Malgré son nom, la « trans/disciplinarité » ne traverse pas seulement les disciplines, mais aussi -ce qui est bien plus important- les modes de connaissance. [...] Gregory Bateson, ce grand savant transdisciplinaire avant la lettre, déplorant le résultat fragmenté et parcellaire de la recherche scientifique, a cherché une épistémologie capable d'approcher la question de l'Unité de l'homme et de l'univers, [rappelant le poème de Baudelaire, *Correspondances*]. [...] Mais l'expérience poétique - l'expérience de création- est autre chose, qui ne peut être rapportée que du point de vue d'un créateur. [...] Ce qui n'exclut en rien la possibilité que des tiers -historiens, théoriciens ou critiques par exemple- travaillent en collaboration avec des créateurs, ou à partir de leurs documents, sur l'explicitation de leur poétique. Voir notamment l'exemple de la revue *Circuits-Musiques contemporaines : La fabrique des œuvres* volume 18, numéro 1 (2008)» (citations tirées de Boutet, 2016).

ANNEXE 9

César Birotteau de Balzac

«Dans l'oeuvre des huit symphonies de Beethoven, il est une fantaisie, grande comme un poème, qui domine le finale de la symphonie en ut mineur. Quand après les lentes préparations du sublime magicien si bien compris par Habeneck, un geste du chef d'orchestre enthousiaste lève la riche toile de cette décoration, en appelant de son archet l'éblouissant motif vers lequel toutes les puissances musicales ont convergé, les poètes dont le coeur palpite alors comprendront que le bal de Birotteau produisait dans sa vie l'effet que produit sur leurs âmes ce fécond motif, auquel la symphonie en ut doit peut-être sa suprématie sur ses brillantes soeurs. Une fée radieuse s'élançe en levant sa baguette. On entend le bruissement des rideaux de soie pourpre que des anges relèvent. Des portes d'or sculptées comme celles du baptistère florentin tournent sur leurs gonds de diamant. L'oeil s'abîme en des vues splendides, il embrasse une enfilade de palais merveilleux d'où glissent des êtres d'une nature supérieure. L'encens des prospérités fume, l'autel du bonheur flambe, un air parfumé circule ! Des êtres au sourire divin, vêtus de tuniques blanches bordées de bleu, passent légèrement sous vos yeux en vous montrant des figures surhumaines de beauté, des formes d'une délicatesse infinie. Les amours voltigent en répandant les flammes de leurs torches ! Vous vous sentez aimé, vous êtes heureux d'un bonheur que vous aspirez sans le comprendre en vous baignant dans les flots de cette harmonie qui ruisselle et verse à chacun l'ambrosie qu'il s'est choisie. Vous êtes atteint au coeur dans vos secrètes espérances qui se réalisent pour un moment. Après vous avoir promené dans les cieux, l'enchanteur, par la profonde et mystérieuse transition des basses, vous replonge dans le marais des réalités froides, pour vous en sortir quand il vous a donné soif de ses divines mélodies, et que votre âme crie : Encore ! L'histoire psychique du point le plus brillant de ce beau finale est celle des émotions prodiguées par cette fête à Constance et à César. Collinet avait composé de son galoubet le finale de leur symphonie commerciale.»

Balzac, *Histoire de la grandeur et de la décadence de César Birotteau*, Bibl. de la Pléiade,
p. 463-464.

ANNEXE 10

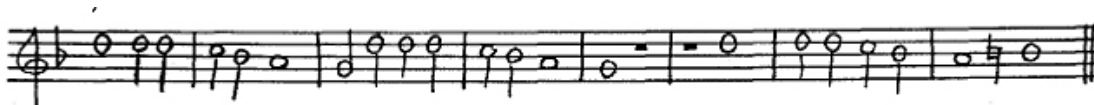
Rhétorique, musique, littérature

Deux exemples de figures et leur correspondance²⁶

1-Anadiplose : Reprise au début d'une phrase du ou des derniers mots de la phrase précédente. Citons la double épizeux (figure de style basée sur la répétition contiguë d'un même terme sans mot de coordination) dans la célèbre scène (I, 4) du récit de Dorine dans le *Tartuffe*:

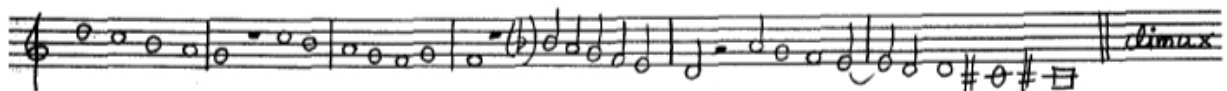
Dorine : (elle raconte la maladie de Madame)
Orgon : Et Tartuffe?
Dorine : (elle répond)
Orgon : Le pauvre homme!
Dorine : (elle reprend son récit)
Orgon : Et Tartuffe?
Dorine : (elle répond)
Orgon : Le pauvre homme !

En **musique**, c'est la répétition des mêmes notes dans la même voix (Burmeister, 1606) à la même hauteur.



2-Gradation : En littérature, elle présente une suite d'idées ou de sentiments dans un ordre tel que ce qui suit dise toujours un peu plus - ou un peu moins - que ce qui précède, selon que la gradation est ascendante ou descendante.

En **musique**, c'est la répétition des mêmes notes dans la même voix sur plusieurs degrés consécutifs, ascendants (ou descendants). Cette figure est commentée par de nombreux auteurs. Par exemple, Burmeister en 1601 :



J.S Bach : Fugue en Sol majeur tirée du *Clavier bien tempéré* :



²⁶ D'après Clerc, (2000) : *Discours sur la rhétorique musicale*.

ANNEXE 11

Les Voyelles **Rimbaud**

Dans *Les Voyelles*, l'association à des couleurs se double de résonances empruntées à la fois aux autres sens (toucher, ouïe, odorat) et, sous forme d'objets ou d'allusions morales, à quelques symboles:

- A = noir, mouche, puanteur
- E = blanc, vapeur, tente, glacier, frisson
- I = rouge, sang, lèvres, colère
- U = vert, mer, pâturages, étude
- O = bleu, clairon, ange, oméga

Remarque : certains commentateurs ont cru, par ailleurs, suivre entre les lignes le fil d'un récit érotique (corset velu, puanteurs cruelles, lances, frisson, sang craché, lèvres, ivresses pénitentes, vibrations divins...) qui procéderait, une fois encore, du programme allusif cher aux symbolistes. C'est une hypothèse intéressante qui, tant le travail du psychanalyste s'apparente à l'effort que les poètes imposent à leur lecteur, aurait très probablement séduit Freud, mais sur lequel on se gardera de prendre parti.²⁷

Un coup de dés **Mallarmé**

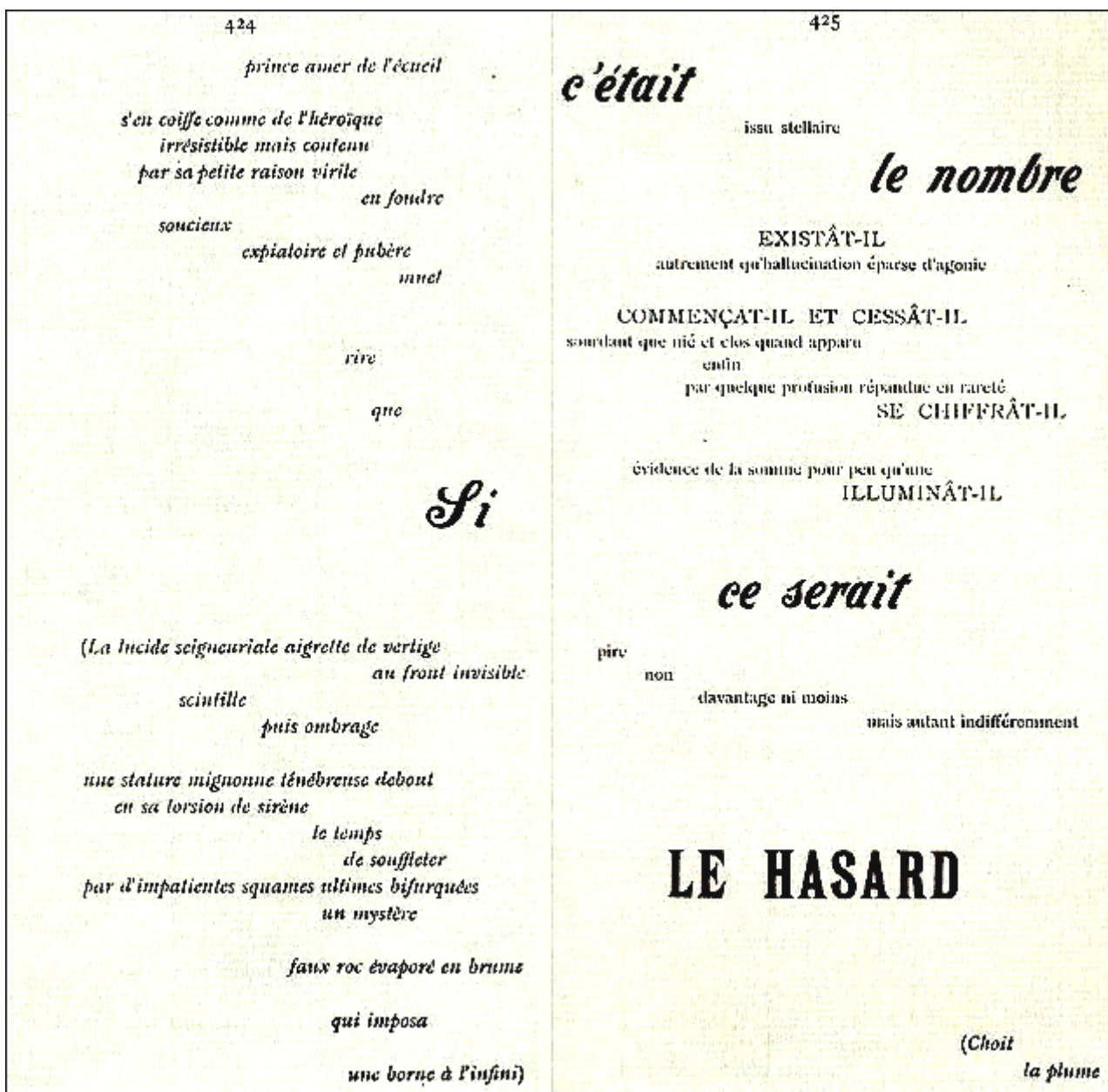
Mallarmé est capable, contrairement à nombre de ses contemporains, trop pressés et trop bavards, de prendre garde au mouvement de la voix sans se précipiter sur la signification éventuelle de la mélodie. C'est pourquoi il a pu insister sur certaine parenté entre la musique et les lettres, et dire, rigoureusement et sans jargon technique, comment son dernier poème, dans sa présentation déroutante, peut ressembler à une partition, comment, de son dessin même, résulte, pour qui veut lire à haute voix, une partition. La différence des caractères d'imprimerie entre le motif prépondérant, un secondaire et d'adjacents, dicte son importance à l'émission orale et la portée, moyenne, en haut, en bas de page, notera que monte ou descend l'intonation.²⁸

Voir l'extrait en fac-similé à la page suivante :

²⁷Tiré de Sabatier, F. (1995). *Miroirs de la musique*. Paris : Fayard, p. 369.

²⁸Tiré de Mallarmé, *Oeuvres complètes*, Bibl. de la Pléiade, p. 455.

ANNEXE 11 (suite)



Mallarmé, *Un coup de dés* (extrait) (publié en 1897, puis en 1914)

Remarque : on attribue souvent à ce poème d'être la source d'inspiration ou le point de départ de la modernité artistique au XX^e siècle sur le plan de l'abstraction, tant en arts visuels qu'en musique. Considéré souvent comme une métaphore visuelle d'une mise en partition du verbe, les recherches les plus récentes y ont par ailleurs décodé tout un «système» numérologique qui tendrait à prouver les intentions de Mallarmé à cet égard, c'est-à-dire fonder une espèce de nouvelle métrique absolue du vers libre... mesuré, symbole de la contingence du monde (Meillassoux, 2011).

ANNEXE 12

Descriptif du cours *Initiation à la paralittérature*

(pages tirées du *Cahier des cours complémentaires*, Cégep Marie-Victorin, Service des programmes et du développement pédagogique, 2011, p. 111-112).

Programme :	Tous (sauf Arts et Lettres)
Composante :	Formation générale complémentaire
Discipline :	Français, langue et littérature
Titre du cours :	Initiation à la paralittérature : le roman fantastique, policier, graphique, de science-fiction, etc.
Code du cours :	601-C1A-MV
Préalable :	Aucun
Pondération :	2-1-3
Unités :	2
Nombre d'heures :	45

Domaine visé :	Art et esthétique
Ensemble :	1
Compétence visée :	0013 – Apprécier différentes formes d'art issues de pratiques d'ordre esthétique

Liens avec les buts et les intentions éducatives de la formation générale :

Ce cours permettra à l'étudiant d'élargir son horizon culturel, en lui ouvrant la porte d'univers imaginaires et esthétiques qu'il a pu fréquenter, mais dont il n'a jamais analysé les codes. Il développera également sa pensée réflexive et son sens critique, tout en lui permettant d'articuler un discours cohérent et structuré sur des œuvres populaires.

Intérêt du cours pour l'étudiant :

Ce cours, accessible à tous, permet de faire le pont entre les lectures personnelles des étudiants et la démarche analytique qu'ils doivent développer dans les cours de la formation générale. Puisqu'il porte sur un corpus qui est proche des intérêts des étudiants et souvent facile d'accès, il leur permettra de goûter le plaisir de la lecture et les joies de l'évasion dans l'imaginaire, tout en développant leur sens de l'analyse.

Cible d'apprentissage :

Rédiger un dossier de lecture portant sur une œuvre associée à la paralittérature, en précisant son inscription dans un genre ou un sous-genre, de même que dans un contexte sociohistorique plus large.

Épreuve finale :

L'épreuve finale consiste à rédiger, individuellement, sur un auteur au choix, un dossier de lecture qui traite de l'appartenance générique de l'œuvre, du contexte sociohistorique dans lequel elle s'inscrit et de son impact sur l'imaginaire.

Critères d'évaluation :

- ↘ Profondeur et pertinence de la réflexion
- ↘ Repérage judicieux des principaux thèmes et caractéristiques associés à un genre
- ↘ Qualité de l'organisation du dossier

ANNEXE 12 (suite)

↳ Qualité de la langue écrite

Contenus essentiels :

- ↳ Définition des genres (bande dessinée, roman, etc.) et des sous-genres (roman policier, roman d'espionnage, roman fantastique, roman graphique, etc.)
- ↳ Principaux auteurs et principales œuvres associées au(x) genre(s) à l'étude
- ↳ Contexte sociohistorique de l'émergence du/des genre(s) à l'étude
- ↳ Évolution à travers les époques du/des genre(s) à l'étude
- ↳ Influence du/des genres à l'étude sur l'imaginaire occidental
- ↳ Thématiques courantes associées au(x) genre(s) à l'étude
- ↳ Méthodologie du dossier de lecture

Stratégies pédagogiques :

- ↳ Exposés théoriques
- ↳ Lecture d'œuvres variées appartenant à différentes époques et à différents genres et sous-genres
- ↳ Exercices de repérage
- ↳ Ateliers sur la rédaction de commentaire et de critique
- ↳ Analyse dirigée d'extraits
- ↳ Visionnement de films
- ↳ Utilisation des TIC
- ↳ Tables rondes, discussions, cercle de lecture
- ↳ Rédaction de brefs textes liés à certaines problématiques des genres
- ↳ Rédaction de brefs pastiches

Médiagraphie :

- ↳ BÉDARD, Sylvie et BLETON, Paul (dir.), *Amours, aventures et mystères, ou, Les romans qu'on ne peut pas lâcher*, Éditions Nota bene, Québec, 1998, 224 p.
- ↳ BLETON, Paul (dir.), *Armes, larmes, charmes, sérialité et paralittérature*, Ed. Nuit Blanche, Québec, 1995, 290 p.
- ↳ COUÉGNAS, Daniel, *Introduction à la paralittérature*, Paris, Le Seuil, 1992, 200 p.
- ↳ ÉCO, Umberto, *De superman au surhomme*, Paris, LGF, 1995, 217 p.
- ↳ FONDANÈCHE, Daniel, *Paralittératures*, Éd. Vuibert, Paris, 2005, 734 p.

ANNEXE 13

Cadre de référence des cours complémentaires

(pages tirées du *Cahier des cours complémentaires*, Cégep Marie-Victorin, Service des programmes et du développement pédagogique, 2011, p. 7-9).

CADRE DE RÉFÉRENCE EN MATIÈRE DE COURS COMPLÉMENTAIRES AU CÉGEP MARIE-VICTORIN

PROPOSITION ADOPTÉE À LA COMMISSION DES ÉTUDES DU 18 NOVEMBRE 2009

1. Caractéristiques et objectifs de la formation générale complémentaire

1.1. Sa place au sein de la formation générale :

Les programmes d'études préuniversitaires ou techniques conduisant au diplôme d'études collégiales comprennent une composante de formation spécifique et une composante de formation générale.

1.2 Cette formation générale comprend trois volets :

- a) Une composante commune à tous les programmes (langue d'enseignement et littérature, langue seconde, philosophie, éducation physique);
- b) Une composante propre à un programme (langue d'enseignement et littérature, langue seconde, philosophie);
- c) Une composante **complémentaire** aux autres composantes du programme.

1.3 Objectifs de la formation générale complémentaire

L'article 9 du RREC spécifie clairement que :

« Le ministre détermine les objectifs et les standards de chacun des éléments de la composante. Le collège détermine les activités d'apprentissage visant l'atteinte des objectifs et des standards déterminés par le ministre qu'il propose aux étudiants, dans une perspective d'équilibre et de complémentarité par rapport à la formation spécifique au programme et pour le nombre total de 4 unités. »

On peut lire dans le document officiel concernant les intentions éducatives de la formation générale que :

« La formation générale complémentaire vise à mettre l'élève en contact avec d'autres domaines du savoir que ceux qui caractérisent la composante spécifique de son programme d'études préuniversitaires ou techniques. L'élève doit donc atteindre deux objectifs de formation (de 2 unités chacun) dans un ou deux des domaines de formation générale complémentaire à sa formation spécifique.

En Histoire et civilisation et en Sciences, lettres et arts, la formation complémentaire est assurée par la formation spécifique. »¹

De plus, on peut lire dans le Profil de la formation générale au Cégep Marie-Victorin (1999) que : « Le premier rôle de la formation générale au collégial est de fournir aux élèves l'occasion d'acquérir un solide bagage culturel devenu indispensable pour assurer leur développement personnel. »

¹ MELS, <http://www.mels.gouv.qc.ca/ens-sup/ENS-COLL/Cahiers/DescFG.asp>, document en ligne, 14 décembre 2008.

ANNEXE 13 (suite)

Il s'agit donc de proposer à chaque étudiant des choix lui permettant d'explorer et de découvrir de nouveaux champs du savoir. Ces choix devraient l'amener à faire des acquisitions qui soient à la fois :

- a) transférables (applicables à de nouvelles situations);
- b) d'ordre culturel;
- c) inscrites dans une perspective d'enrichissement et d'ouverture par rapport aux autres composantes ~~de~~ de son programme d'études;
- d) relatives aux trois appels de notre Projet éducatif, soit :
 - I. l'ouverture aux savoirs;
 - II. la découverte d'autrui et du monde;
 - III. le développement de sa personnalité.

1.4 Domaines de la formation générale complémentaire

La formation complémentaire regroupe six domaines de formation comprenant un grand nombre de disciplines :

1. Sciences humaines
2. Culture scientifique et technologique
3. Langue moderne
4. Langage mathématique et informatique
5. Art et esthétique
6. Problématiques contemporaines²

2. Balises générales

Pour déterminer le choix des activités d'apprentissage en matière de formation complémentaire, le Cégep entend respecter les balises suivantes :

- 2.1 D'une façon générale, on verra à faire en sorte que les activités d'apprentissage proposées offrent un véritable complément de formation aux étudiants en consolidant leur formation générale. Un souci de cohérence, de pertinence et de faisabilité devra présider à la mise en œuvre de l'ensemble des cours complémentaires.
 - a) Les étudiants peuvent choisir leurs cours complémentaires dans un ou deux domaines du savoir et en conformité avec les tableaux de la liste des cours complémentaires admissibles dans leurs programmes d'études.
 - b) Les étudiants ne peuvent pas choisir un cours complémentaire offert par une discipline porteuse de la formation spécifique présente dans la grille de cours de leur programme d'études.
 - c) Le comité de la Commission des études sur les cours complémentaires se réserve le droit de recommander qu'un cours ne soit pas offert aux étudiants de certains programmes en raison de contenus trop similaires entre ce cours et la formation spécifique. Le département qui offre ce cours pourra faire appel de cette décision auprès de la Commission des études.
- 2.2 En ce qui a trait aux choix des disciplines, les principes directeurs suivants sont respectés :
 - a) Les cours complémentaires peuvent être attribués à l'ensemble des disciplines de la formation générale³ et de la formation spécifique.

² Pour le moment, ce domaine n'est pas activé au Cégep Marie-Victorin.

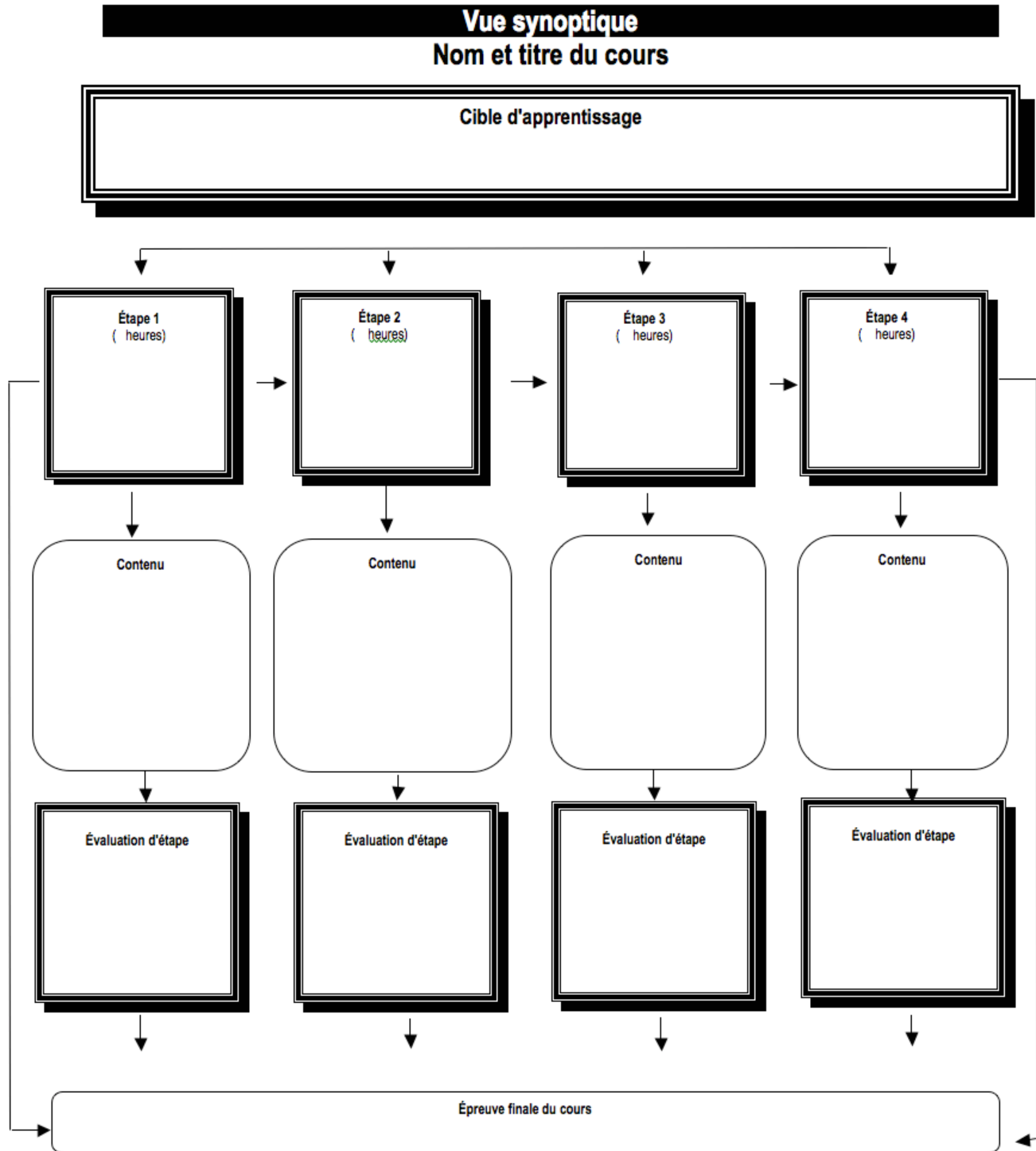
³ Veuillez noter que la discipline Anglais n'est pas considérée comme une langue moderne par le MELS, donc elle n'est pas autorisée à offrir des cours complémentaires.

ANNEXE 13 (suite)

- b) Toutes les disciplines enseignées au Cégep Marie-Victorin sont donc éligibles pour offrir des cours complémentaires, dans un esprit d'équité et d'ouverture.
 - c) L'offre et l'organisation de la formation générale complémentaire doivent tendre à optimiser l'utilisation des ressources du Cégep, particulièrement en matière de mise en disponibilité.
- 2.3 Deux principes doivent présider à l'offre et à l'organisation de la formation générale complémentaire :
- a) Les cours complémentaires offerts tiennent compte des trois choix des étudiants.
 - b) L'ouverture des groupes de cours complémentaires obéit à une règle d'économie des ressources et d'équité entre les disciplines.
- 3. Règles institutionnelles**
- 3.1 Sauf pour le deuxième cours de langue moderne, les cours complémentaires ne comportent aucun préalable. L'étudiant peut y accéder dès que la grille des cours de son cheminement scolaire en fait mention et dans n'importe quel ordre.
 - 3.2 Le NEJ de tout cours complémentaire est de 30. Pour certaines disciplines, le nombre d'étudiants pourra être moins important que 30, afin de tenir compte des contraintes de certains locaux spécialisés (ateliers, laboratoires, etc.) Le département concerné assumera la différence à l'intérieur de ses allocations ordinaires confirmées par le Cégep.
 - 3.3 Le Cégep peut retirer un cours complémentaire de l'offre de cours s'il y a moins de vingt-cinq (25) étudiants ayant sélectionné ce cours comme premier choix, lorsque les choix de cours des anciens et des nouveaux étudiants admis au premier tour sont complétés.
 - 3.4 Dans la mesure du possible, tant que l'offre prévue des cours complémentaires répond à un des trois premiers choix de cours des étudiants, aucun groupe supplémentaire n'est ouvert. Lorsque c'est nécessaire, des groupes additionnels sont créés.
 - 3.5 Les cours de formation complémentaire ne doivent pas nécessiter de ressources matérielles supplémentaires à celles déjà disponibles au Cégep.
- 4. Dispositions générales**
- 4.1 La liste des cours complémentaires offerts à Marie-Victorin, le tableau des cours admissibles par programme, et les descriptifs de ces cours sont adoptés par la Commission des études, suite à la recommandation de son comité des cours complémentaires et en conformité avec les règles définies par le ministre – notamment le RREC, les intentions éducatives de la formation générale et les devis de la formation générale complémentaire, définissant les objectifs et standards de chacun des cours.
 - 4.2 La Direction des études est responsable de l'application du présent Cadre de référence.
 - 4.3 La Direction des études examinera avec la Commission des études la pertinence d'évaluer et de revoir ce cadre de référence d'ici la fin de la session hiver 2011.

ANNEXE 14

Gabarit synoptique



ANNEXE 15

Gabarit de
PLAN DE COURS / par compétences
fourni par la Direction des études du Cégep Marie-Victorin

--

Titre du cours

--

Nom du ou des programme(s) ou de la composante de formation générale

--

Discipline

--	--	--

Numéro du cours

Pondération

Unités

--	--	--

Enseignant-e

Numéro de bureau

Poste téléphonique et courriel

--	--

Nom du département

Nom du coordonnateur ou de la
coordonnatrice du département

--	--

Année scolaire

Trimestre

ANNEXE 15 (suite)

PRÉSENTATION GÉNÉRALE DU COURS

- La place et le rôle du cours dans l'ensemble de la formation de l'étudiant-e
- La ou les compétence(s) visée(s) dans le cours
- Les liens avec les autres cours notamment les cours contribuant au développement des mêmes compétences
- L'indication, s'il y a lieu, des préalables à ce cours
- L'intérêt de ce cours pour l'étudiant-e

PRÉSENTATION GÉNÉRALE DU COURS :

ANNEXE 15 (suite)

CIBLE D'APPRENTISSAGE

- La tâche à réaliser par l'étudiant-e à la fin du cours, en lien avec la ou les compétence(s) visée(s)

CIBLE D'APPRENTISSAGE :

ANNEXE 15 (suite)

ÉTAPES D'APPRENTISSAGE

- Les étapes progressives qui traduisent la séquence logique d'apprentissage de l'étudiant-e lui permettant d'atteindre la cible d'apprentissage visée dans le cours
- *À chacune des étapes d'apprentissage, précision*
 - ⊗ *des objectifs d'apprentissage*
 - ⊗ *des principaux éléments de contenu*
 - ⊗ *des méthodes d'enseignement et d'apprentissage*
 - ⊗ *de la durée relative de l'étape*

ÉTAPES D'APPRENTISSAGE :

ANNEXE 15 (suite)

ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES

- *Les évaluations en cours de session en vue de préparer l'étudiant-e à l'épreuve finale*
 - A. *Les évaluations formatives*
 - B. *Les évaluations sommatives*
 - ☒ *nature et description des évaluations*
 - ☒ *date*
 - ☒ *points alloués*
 - ☒ *critères d'évaluation*
 - ☒ *temps requis par l'étudiant-e*

- *La mise en évidence de l'épreuve finale en lien avec la cible d'apprentissage*

ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES :

CALENDRIER SYNTHÈSE DES ACTIVITÉS D'APPRENTISSAGE ET DES ÉVALUATIONS

Semaine d'enseignement	Travail requis par l'étudiant-e (en préparation au cours)	Nature des évaluations	Critères d'évaluation	Points alloués
Semaine 1				
Semaine 2				
Semaine 3				
Semaine 4				
Semaine 5				
Semaine 6				
Semaine 7				
Semaine 8				
Semaine 9				
Semaine 10				
Semaine 11				
Semaine 12				
Semaine 13				
Semaine 14				
Semaine 15				

ANNEXE 15 (suite)

EXIGENCES PARTICULIÈRES DU COURS

- *Les modalités d'application de la PIEA dont les rubriques suivantes doivent obligatoirement figurer au plan de cours*
 - ⊗ *présence au cours (4.7.3)*
 - ⊗ *remise des travaux (4.4.2)*
 - ⊗ *évaluation du français (4.6.2)*
 - ⊗ *présentation des travaux (4.4.4)*

- *Les modalités particulières d'évaluation ayant été approuvées par la Commission des études, s'il y a lieu*
 - ⊗ *article 4.2.5, article 4.2.6, article 4.3.2 et article 4.6.2*

EXIGENCES PARTICULIÈRES DU COURS :

ANNEXE 15 (fin)

MÉDIAGRAPHIE COMMENTÉE

- *Les lectures obligatoires*
- *Les lectures recommandées*

MÉDIAGRAPHIE COMMENTÉE :

ANNEXE 16

1^{re} version de l'exemple de plan de cours

présentée aux experts

et établie selon le gabarit fourni par la *Direction des études* du Cégep Marie-Victorin

Initiation à la littérature et à la musique comparées

Titre du cours

Formation générale complémentaire

Nom du ou des programme(s) ou de la composante de formation générale

Français, langue et littérature

Discipline

S/O

2-1-3

2

Numéro du cours

Pondération

Unités

S/O

S/O

S/O

Enseignant-e

Numéro de bureau

Poste téléphonique et courriel

Lettres

S/O

Nom du département

Nom du coordonnateur ou de la
coordonnatrice du département

S/O

S/O

Année scolaire

Trimestre

ANNEXE 16 (suite)

PRÉSENTATION GÉNÉRALE DU COURS

- *La place et le rôle du cours dans l'ensemble de la formation de l'étudiant-e*
- *La ou les compétence(s) visée(s) dans le cours*
- *Les liens avec les autres cours notamment les cours contribuant au développement des mêmes compétences*
- *L'indication, s'il y a lieu, des préalables à ce cours*
- *L'intérêt de ce cours pour l'étudiant-e*

Le cours *Initiation à la littérature et la musique comparées* présente, d'une façon générale, des notions relatives aux liens entre la littérature et la musique. Il contribue à développer le sens critique en amenant l'étudiant à comprendre des œuvres d'art diverses, tant des classiques, que des œuvres récentes ou représentatives de la culture populaire. À la différence des cours de français de la formation générale commune obligatoire, qui visent surtout à développer des compétences dissertatives à partir d'œuvres littéraires, l'étudiant a la possibilité de développer sa sensibilité artistique afin d'apprécier des œuvres interdisciplinaires. Ce cours contribue ainsi à l'enrichissement de la culture générale de l'étudiant par l'exploration de différentes formes littéraires et artistiques. L'étudiant pourra également améliorer sa capacité d'expression écrite et enrichir son vocabulaire lié à ces domaines artistiques

L'*art littéraire* proprement dit est donc au centre des préoccupations de ce cours. Il s'agit d'une plongée tout autant dans la technique que dans l'imaginaire littéraire. Qu'est donc ce qu'on peut appeler le métier de l'écrivain? De quoi ce métier est-il nourri? Que peut-on entendre par *Musique*? En quoi la musique est-elle un compagnon *obligé* de la littérature? Comment la musique est-elle intégrée et intégrable à l'imaginaire littéraire? Voilà certaines questions auxquelles nous trouverons peut-être des réponses en tentant de cerner ce que certains critiques littéraires qualifient d'*ineffable*...

Ce cours est donc une introduction à ce qu'il est convenu d'appeler le domaine musico-littéraire, dont le fil conducteur est la musique comme expression de l'imaginaire. Ce domaine d'étude est extrêmement vaste ; des cours magistraux, des ateliers, des lectures d'œuvres littéraires, des écoutes musicales, des visionnages de films et des sorties culturelles (facultatives) permettront de saisir quelques uns des aspects de cette présence du Nombre, du rythme, de la *Musique*, dans la littérature... et l'inverse !

Préalables : aucun.

ANNEXE 16 (suite)

CIBLE D'APPRENTISSAGE

➤ *La tâche à réaliser par l'étudiant-e à la fin du cours, en lien avec la ou les compétence(s) visée(s)*

CIBLE :

Rédiger un commentaire écrit qui portera sur l'apport musical dans une production littéraire marquante ou dans un extrait d'une production littéraire marquante, afin d'*Apprécier différentes formes d'art issues de pratiques d'ordre esthétique* (compétence 0013).

ÉPREUVE FINALE:

L'épreuve finale du cours, qui vaut 40% de la note finale, consiste à rédiger, individuellement, un commentaire analytique d'au moins 1000 mots portant sur la musique et son impact sur la forme et l'imaginaire littéraires. L'élève devra effectuer ce travail individuellement, hors des heures de classe, à l'aide d'ouvrages de référence et à partir d'une liste de suggestions d'œuvres significatives.

ANNEXE 16 (suite)

ÉTAPES D'APPRENTISSAGE

- Les étapes progressives qui traduisent la séquence logique d'apprentissage de l'étudiant-e lui permettant d'atteindre la cible d'apprentissage visée dans le cours
- À chacune des étapes d'apprentissage, précision
 - ⊗ des objectifs d'apprentissage
 - ⊗ des principaux éléments de contenu
 - ⊗ des méthodes d'enseignement et d'apprentissage
 - ⊗ de la durée relative de l'étape

ÉTAPE 1 : CONTENUS GÉNÉRAUX (aspects disciplinaires et univers imaginaire)

DURÉE: 15 HEURES
(étalées sur 5 semaines)

OBJECTIF INTERMÉDIAIRE

Connaître et identifier des éléments qui rapprochent et distinguent musique et poésie.

ÉLÉMENTS DÉTAILLÉS DE L'OBJECTIF INTERMÉDIAIRE

1. Connaître certaines définitions de la littérature
2. Connaître certaines définitions de la musique
3. Connaître certaines théories esthétiques concernant le Nombre
4. Comprendre les liens entre musique et littérature
5. Comprendre la parenté entre les deux arts
6. Pouvoir comprendre et différencier musicalité de la poésie et poésie de la musique

PRINCIPAUX ÉLÉMENTS DE L'ÉTAPE 1 : CONTENUS GÉNÉRAUX

- Musiques grecque et biblique (environ 3 h)
- Poèmes symphoniques (*L'Apprenti sorcier*) (environ 3 h)
- Poèmes «musicaux»: lettrisme, etc. (environ 3 h)
- Oeuvres littéraires à thématiques musicales (*La Symphonie pastorale*) (environ 3 h)
- Sorties culturelles facultatives (le cas échéant)

MÉTHODES D'ENSEIGNEMENTS ET D'APPRENTISSAGE

- Cours magistraux et ateliers
- Analyses dirigées d'œuvres et d'extraits
- Présentation de *L'Apprenti Sorcier* (dont visionnage du film *Fantasia* et écoute du poème symphonique éponyme)
- Présentations de divers documents audiovisuels illustratifs (présentation du film et de la symphonie éponymes *La Symphonie pastorale*)
- Lecture personnelle de *La Symphonie pastorale*
- Devoirs à partir de notions vues en classe (exercices de repérage, analyse)

ÉVALUATION SOMMATIVE

- Examen de connaissances (10 %), un contrôle de lecture (10%) et devoir(s) (10%).

ANNEXE 16 (suite)

ÉTAPES D'APPRENTISSAGE

- Les étapes progressives qui traduisent la séquence logique d'apprentissage de l'étudiant-e lui permettant d'atteindre la cible d'apprentissage visée dans le cours
- À chacune des étapes d'apprentissage, précision
 - ⊗ des objectifs d'apprentissage
 - ⊗ des principaux éléments de contenu
 - ⊗ des méthodes d'enseignement et d'apprentissage
 - ⊗ de la durée relative de l'étape

ÉTAPE 2 : CONTENUS PARTICULIERS (schémas structuraux et unités minimales)

DURÉE: 24 HEURES
(étalées sur 8 semaines)

OBJECTIF INTERMÉDIAIRE

Comprendre et établir des liens entre divers éléments structuraux et unitaires qui découlent d'une rencontre entre littérature et musique

ÉLÉMENTS DÉTAILLÉS DE L'OBJECTIF INTERMÉDIAIRE

1. Connaître certains rapports entre rythme de la parole et de l'écrit
2. Comprendre les liens entre langue et langage, signifiants et signifiés en rapport avec le sens et la musicalité
3. Connaître certaines figures de style (figures de mots en particulier)
4. Comprendre la parenté entre rhétorique, art littéraire et musique (liens entre rythme et forme)
5. Pouvoir comprendre et différencier certaines formes littéraires et certaines formes musicales

PRINCIPAUX ÉLÉMENTS DE L'ÉTAPE 2 : CONTENUS PARTICULIERS

- Sons, voyelles et consonnes (environ 4 h)
- Rhétorique et gestion des formes (petites et grandes unités) (environ 4 h)
- Figures de style et musicalité (*Les Chants de Maldoror*) (environ 4 h)
- Plan, rythme, séquence, cadence, découpage, phraséologie, période (environ 4 h)
- Espace formel et rythme (*La Sonate à Kreutzer*) (environ 4 h)
- Espace et temporalité du récit (*Mort à Venise*) (environ 4 h)
- Sorties culturelles facultatives (le cas échéant)

MÉTHODES D'ENSEIGNEMENTS ET D'APPRENTISSAGE

- Cours magistraux et ateliers
- Analyses dirigées d'œuvres et d'extraits (anthologie)
- Présentations des *Chants de Maldoror* (et écoute d'extraits d'une oeuvre de Marius Constant)
- Lecture personnelle de *La Sonate à Kreutzer* (et écoute de la sonate)
- Présentations de divers documents audiovisuels illustratifs
- Lecture personnelle de *Mort à Venise* (et écoute d'extraits de deux symphonies de Mahler)
- Devoirs à partir de notions vues en classe

ÉVALUATION SOMMATIVE

Examens de connaissances (30 %), deux contrôles de lecture (20%) et devoir(s) (20%).

ANNEXE 16 (suite)

ÉTAPES D'APPRENTISSAGE

- *Les étapes progressives qui traduisent la séquence logique d'apprentissage de l'étudiant-e lui permettant d'atteindre la cible d'apprentissage visée dans le cours*
- *À chacune des étapes d'apprentissage, précision*
 - ⊗ *des objectifs d'apprentissage*
 - ⊗ *des principaux éléments de contenu*
 - ⊗ *des méthodes d'enseignement et d'apprentissage*
 - ⊗ *de la durée relative de l'étape*

ÉTAPE 3 : CONTENUS SPÉCIFIQUES (œuvres littéraires concrètes)

DURÉE: 6 HEURES
(étalées sur 2 semaines)

OBJECTIF INTERMÉDIAIRE

Interpréter : consolider les acquis du trimestre et produire un commentaire analytique afin de pouvoir satisfaire aux exigences finales du cours

ÉLÉMENTS DÉTAILLÉS DE L'OBJECTIF INTERMÉDIAIRE

1. Connaître des notions relatives au domaine musico-littéraire
2. Reconnaître leurs manifestations dans certaines oeuvres ou extrait d'oeuvres marquantes
3. Faire le point sur les différentes formes de l'apport musical dans l'oeuvre littéraire
4. Pouvoir dégager un plan «rythmé» (c'est-à-dire appliquer certaines notions apprises) pour préparer le plan de l'analyse finale à partir de l'oeuvre choisie
5. Analyser les interactions entre une oeuvre littéraire et une oeuvre musicale ou la musicalité d'un texte
6. Interpréter les résultats de l'analyse

PRINCIPAUX ÉLÉMENTS DE L'ÉTAPE 3 : CONTENUS SPÉCIFIQUES

Préparation au travail final : commentaire analytique écrit d'une longueur minimale de 1000 mots sur une des lectures obligatoires et à partir d'une liste de sujets au choix et portant sur la musique et son impact sur la forme et l'imaginaire littéraires

MÉTHODES D'ENSEIGNEMENTS ET D'APPRENTISSAGE

- Révision de la matière (environ 2 h)
- Séminaire : table ronde : discussion des sujets soumis, critique par les pairs (environ 2 h)
- Ateliers : préparation et approbation du plan du travail (environ 2 h)

ÉVALUATION SOMMATIVE FINALE

- Travail écrit (40%)

ANNEXE 16 (suite)

ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES

- *Les évaluations en cours de session en vue de préparer l'étudiant-e à l'épreuve finale*
 - C. *Les évaluations formatives*
 - D. *Les évaluations sommatives*
 - ⊗ *nature et description des évaluations*
 - ⊗ *date*
 - ⊗ *points alloués*
 - ⊗ *critères d'évaluation*
 - ⊗ *temps requis par l'étudiant-e*
- *La mise en évidence de l'épreuve finale en lien avec la cible d'apprentissage*

Il faut distinguer deux grandes étapes dans l'évaluation :

1. Évaluation cumulative du trimestre, notée sur 100, mais équivalente à 60% de la note finale et répartie comme suit:
 - Examens de connaissances (1 X 10% et 2 X 15%)
 - Examens de lectures (3 X 10%)
 - Devoirs (3 X 10%)
2. Évaluation du travail final, noté sur 100, mais équivalent à 40% de la note finale.

Voir calendrier page suivante

CALENDRIER SYNTHÈSE DES ACTIVITÉS D'APPRENTISSAGE ET DES ÉVALUATIONS				
Semaine /étape	Travail requis par l'étudiant-e (en préparation au cours)	Nature des évaluations	Critères d'évaluation	Points alloués
Semaine 1 /1				
Semaine 2 /1		Devoir(s)	Selon l'exercice demandé	10
Semaine 3 /1				
Semaine 4 /1	Lecture (<i>temps requis : temps nécessaire pour lecture et analyse de l'oeuvre</i>)	Test de lecture : <i>La Symphonie pastorale</i>	Compréhension de l'œuvre et intégration des connaissances qui lui sont liées	10
Semaine 5 /1	Étude (<i>temps requis : temps nécessaire pour comprendre/ apprendre les contenus</i>)	Examen de connaissances	Maîtrise des connaissances de l'étape 1	10
Semaine 6 /2				
Semaine 7 /2		Devoir(s)	Selon l'exercice demandé	10
Semaine 8 /2	Lecture (<i>temps requis : temps nécessaire pour lecture et analyse de l'oeuvre</i>)	Test de lecture : <i>La Sonate à Kreutzer</i>	Compréhension de l'œuvre et intégration des connaissances qui lui sont liées	10
Semaine 9 /2				
Semaine 10 /2	Étude (<i>temps requis : temps nécessaire pour comprendre/ apprendre les contenus</i>)	Examen de connaissances	Maîtrise des connaissances de l'étape 2	15
Semaine 11 /2		Devoir(s)	Selon l'exercice demandé	10
Semaine 12 /2	Lecture (<i>temps requis : temps nécessaire pour lecture et analyse de l'oeuvre</i>)	Test de lecture : <i>Mort à Venise</i>	Compréhension de l'œuvre et intégration des connaissances qui lui sont liées	10
Semaine 13 /2	Étude (<i>temps requis : temps nécessaire pour comprendre/ apprendre les contenus et réviser</i>)	Examen final de connaissances (préparatoire au travail final)	Maîtrise des connaissances de l'étape 1 et 2	15
Semaine 14 /3			Total session :	100 (60%)
Semaine 15 /3	Révision des devoirs, de la matière et de la méthodologie; préparation du plan, recherche et rédaction	Travail final	-Qualité de l'organisation du plan -Repérage des principaux thèmes et caractéristiques associés à l'oeuvre -Profondeur et pertinence de la réflexion -Qualité de la langue écrite	100 (40%)

ANNEXE 16 (suite)

EXIGENCES PARTICULIÈRES DU COURS

- *Les modalités d'application de la PIEA dont les rubriques suivantes doivent obligatoirement figurer au plan de cours*
 - ⊗ *présence au cours (4.7.3)*
 - ⊗ *remise des travaux (4.4.2)*
 - ⊗ *évaluation du français (4.6.2)*
 - ⊗ *présentation des travaux (4.4.4)*

- *Les modalités particulières d'évaluation ayant été approuvées par la Commission des études, s'il y a lieu*
 - ⊗ *article 4.2.5, article 4.2.6, article 4.3.2 et article 4.6.2*

Présence aux cours et aux examens (P.I.É.A.²⁹, articles 4.4 et 4.7) :

Les étudiants ont le devoir et la responsabilité d'assister aux cours, car le cours constitue le premier lieu d'apprentissage (4.7.1). Après des absences équivalant à 15% du nombre d'heures de cours (c'est-à-dire après 9 heures d'absence), l'élève perdra automatiquement 15% de sa note finale. Le professeur se réserve le droit de prendre les présences après la pause. Conformément à l'article 4.4.1 de la P.I.É.A., la présence lors d'une activité évaluative est obligatoire. Une absence non-motivée (décès, maladie, accident) a pour conséquence l'administration de la note zéro.

Remise des travaux (P.I.É.A., article 4.4.2):

Aucun retard ne sera toléré pour la remise d'un travail. Ce dernier doit être remis en classe, à la date prévue dans le calendrier du plan de cours. Tout retard entraînera donc la perte de 10% de la note par jour ouvrable de retard, jusqu'à la remise des travaux corrigés. Au-delà de ce délai, l'élève se verra attribuer la note zéro «O» pour le travail non remis.

Qualité de la langue (P.I.É.A., article 4.6.2):

Les fautes seront comptabilisées jusqu'à concurrence de 30% à raison de 0,5 % par faute. Possibilité d'auto-correction des devoirs, examens et travaux sommatifs (sauf le travail final) avec remise d'une partie des points perdus.

Présentation des travaux (P.I.É.A., article 4.4.4):

Les productions écrites devront être rédigées à l'encre ou au traitement de texte (Times 12, double interligne). Elles devront être rédigées proprement, au recto des feuilles seulement. Il doit y avoir une page titre (ou à tout le moins un en-tête pour les devoirs).

Utilisation d'appareils électroniques (Règlement No 9, article 5.2.2.8):

L'utilisation du téléphone cellulaire et autres appareils électroniques apparentés est formellement interdite dans les classes, les ateliers et les laboratoires. Tout contrevenant pourra être expulsé sans préavis.

²⁹ Ce sigle identifie la *Politique Institutionnelle de l'Évaluation des Apprentissages*, document qui regroupe et stipule l'ensemble des règlements relatifs aux évaluations.

ANNEXE 16 (fin)

MÉDIAGRAPHIE COMMENTÉE

- *Les lectures obligatoires*
- *Les lectures recommandées*

LECTURES OBLIGATOIRES ET OEUVRE MUSICALES «CORRESPONDANTES»

- *L'Apprenti sorcier* de Goethe; *L'Apprenti sorcier* de Dukas; *Fantasia* de Disney
- *La Symphonie pastorale* de Gide; la 6^e symphonie de Beethoven, op. 68 en fa majeur dite «La pastorale»
- *Mort à Venise* de Mann; extraits de deux symphonies de Mahler
- *Les Chants de Maldoror* de Lautréamont; *Chants de Maldoror* de Constant
- *La sonate à Kreutzer* de Tolstoï; la sonate à Kreutzer de Beethoven

FILMOGRAPHIE

- *Fantasia* (extrait) de Walt Disney
- *La Symphonie pastorale* de Jean Delannoy

OUVRAGES DE RÉFÉRENCES

- Une liste sera fournie établissant les volumes disponibles à la bibliothèque.

DOCUMENTS FOURNIS EN CLASSE

- Divers documents (théorie littéraire, extraits d'oeuvres littéraires et extraits d'oeuvres musicales) seront fournis ou présentés par le professeur sur support papier ou électronique.

LECTURES, ÉCOUTES ET VISIONNAGES SUGGÉRÉS

- *Adagio* [contes] **ou** *Allegro* [fables] **ou** *Andante* [poèmes] de Félix Leclerc
- Le quatuor à cordes n° 1 de Janacek, dit «Sonate à Kreutzer»
- *Les Quatre Saisons* de Vivaldi (et les quatre sonnets en épigraphe).
- *Les Pins de Rome* **ou** *Les Fontaines de Rome* de Respighi
- *Deus ex Machina* de Michael Daugherty
- *Le Fils du requin* d'Agnès Merlet
- *Mort à Venise* de Luchino Visconti
- *Le Trésor archange* de Fernand Bélanger
- *Black Swan* de Daren Aronofsky
- *Le Concert* de Radu Mihaileanu
- *La Tentation de Vénus* de Istvan Szabo
- *Répétition d'orchestre* de Federico Fellini
- *Un violon sur le toit* de Norman Jewison

ANNEXE 17

GUIDE D'ÉVALUATION

destiné aux experts

Nota Bene : Les pages suivantes (p. 275 à 299) présentent le *Guide d'évaluation* destiné aux experts dans la version originale qui leur a été remise avec le devis complet de recherche. Le *Guide* envoyé aux experts contenait un résumé du devis, la 1^{re} version de l'exemple de plan de cours, le questionnaire d'évaluation et le glossaire. Par souci d'économie visuelle et pour éviter des doublons inutiles, la première version du plan de cours et le glossaire **n'ont pas été reproduits ici** comme dans le *Guide* original, puisqu'ils figurent déjà dans la thèse.

Guide d'évaluation

Dans le cadre de notre recherche doctorale, pour pallier le manque d'approfondissement culturel dans le cursus des cours de la *Formation générale* collégiale et pour remédier au manque d'outils conceptuels interdisciplinaires, nous avons élaboré une recherche développement visant à développer une didactique interdisciplinaire et à produire un prototype de plan de cours d'un cours de *Littérature et musique comparées* de niveau collégial.

Ce guide comporte quatre sections :

- la première section vous propose un résumé d'une quinzaine de pages de notre recherche développement, ce qui vous permet de prendre sommairement connaissance des assises théoriques de notre objet de recherche (extrait ou prototype);
- la deuxième section vous soumet intégralement la première version de notre prototype;
- la troisième section présente le questionnaire d'évaluation de notre objet de recherche que vous aurez à compléter. Pour faciliter la remise des données et des commentaires, une version en fichier Word du questionnaire comme tel vous sera transmise. Une version papier de notre recherche vous sera également remise afin que vous puissiez l'évaluer dans son intégralité;
- la dernière section présente une version du **Glossaire** de la recherche afin de faciliter votre lecture du résumé.

Guide d'évaluation

Section 1 : Résumé de la recherche

N.B. : La numérotation des sections a été adaptée au résumé et n'est pas nécessairement conforme à celle du devis.

I. Chapitre 1 : Problématique

1. Contexte général : une réforme

Suite à la réforme collégiale de 1993, une approche «nouvelle» a été mise en place appelée *Approche par compétences*. Cette approche est «réformatrice» en ce qu'elle réoriente l'enseignement vers *l'aptitude à manier* cognitivement (selon telle ou telle compétence intellectuelle), plutôt que vers l'appropriation des connaissances disciplinaires comme telles. Depuis son implantation au collégial, et en particulier dans les cours de littérature, matière assujettie à une sanction ministérielle, cette approche semble entraîner une certaine technicité pédagogique paradoxale au détriment de la *finalité culturelle* de l'école.

L'approche par compétences et la culture : un défi de complémentarité

Sur le plan de la pratique, il en résulte un défi de complémentarité, c'est-à-dire le défi de maintenir l'équilibre et la complémentarité entre l'atteinte des compétences prescrites et la transmission d'éléments culturels. Sous quelle forme ce défi de complémentarité entre le *pourquoi* (associé à la culture) et le *comment* (associé à une instrumentalisation des disciplines) s'incarne-t-il sur le terrain du praticien enseignant au collégial ?

2. Contexte pratique : un défi de complémentarité

À l'analyse, nous avons montré, dans le contexte compétentiel de la *Description de la formation générale* du MELS, l'absence d'une véritable ligne directrice au sujet de la culture. En effet, un défi de complémentarité se manifeste concrètement pour l'enseignant de littérature au collégial par le constat d'une absence de définition claire de ce qu'est la culture, une absence de norme et de référent quant à la transmission des contenus disciplinaires, une mesure et une régulation lacunaires de la place de la culture dans le cursus et, finalement, une rupture de contrat didactique au regard de l'administration de l'Épreuve uniforme de français (ÉUF) et de sa sanction du cursus des cours de littérature.

3. Contexte spécifique: un *problème* de transmission culturelle

Sur le terrain, un glissement s'opère entre le paradigme* *annoncé*, porteur d'une conception culturelle de l'éducation, et un paradigme *effectif* basé sur une conception de la culture «ajustée» à une compétence, elle-même évaluée et mesurée sous forme d'une réussite rédactionnelle formelle quantifiable (l'Épreuve uniforme de français ou ÉUF).

Pour préciser notre problème de recherche, à partir principalement de l'aspect plus particulier de notre problématique lié à la transmission de la culture, *donc de son insertion dans l'enseignement*, nous nous demandons comment élargir le spectre de l'éclairage culturel dans les cours de littérature au collégial.

En réalité, il revient à l'enseignant d'assurer le rôle de *passeur culturel*, c'est-à-dire d'être un modèle, de transmettre des *réseaux de connaissance*. Ce concept de modélisation nous permet de définir le rapport maître-élève comme celui d'un rapport à un *modèle mentorale de culture*.

Or, c'est là que surgit le problème de la transmission culturelle, *donc de son insertion dans l'enseignement*. Nous nous demandons comment élargir le spectre de l'éclairage culturel dans les cours de littérature au collégial afin que l'enseignement de cette discipline puisse contribuer à un élargissement culturel, c'est-à-dire à la construction de réseaux de connaissances. Quels types de «résolutions de problèmes» veut-on faire résoudre aux étudiants ? Quels savoirs, théoriques et pratiques permettent de les aborder ?

Au-delà des divers moyens pédagogiques et didactiques visant à favoriser l'appréciation de la littérature elle-même (cercles littéraires, créations et jeux littéraires, présentations de romans portés à l'écran, études de pièces à l'affiche, etc.), l'un des moyens d'approfondissement culturel est la présentation de la littérature dans ses liens avec d'autres arts. Un domaine nous semble particulièrement riche sur le plan des possibilités didactiques au regard d'un « fonds culturel commun »: il s'agit du domaine de la littérature et de la musique comparées, notamment en raison de trois objectifs d'apprentissage (Guirard et Boudinet, 2001) :

- par l'étude d'objets culturels [musico-littéraires] vus comme des « problèmes à résoudre » pour éveiller à une complexité*
- favoriser la prise en compte de la complexité des réseaux de connaissances et en stimuler la réception
- comprendre les caractéristiques de cette complexité
 - par sa taille (le nombre et la nature des variables des deux arts)
 - en explorant le bagage de connaissances requises (disciplinaires ou interdisciplinaires)
 - par l'analyse des contraintes multiples et difficiles à satisfaire (la transposition d'un art à l'autre, c'est-à-dire d'une discipline* à l'autre)

Ces activités contribuent ainsi à l'élaboration de *réseaux de connaissances* et nous devons discuter des principes et des pratiques à privilégier pour développer un plan de cours cohérent et fondé théoriquement.

3. Question spécifique de recherche

Cela nous amène à formuler notre question spécifique de recherche :

Quels seraient les fondements d'une théorie didactique interdisciplinaire permettant l'élaboration d'un plan de cours type d'enseignement de la littérature et de la musique comparées au collégial afin de favoriser la construction de réseaux de connaissances chez les élèves ?

3.3.1 Objectif de la recherche

La présente recherche prend donc la forme d'une recherche développement dont l'objectif principal est inscrit au cœur de notre question de recherche et en constitue le volet théorique :

développer les fondements d'une théorie didactique interdisciplinaire permettant d'élaborer un plan de cours collégial de littérature et musique comparées.

3.3.2 Trois sous-objectifs de recherche

À notre connaissance, il n'existe ni cadre théorique ni exemple formel appliqué qui permettent de répondre adéquatement et avec scientificité à notre objectif de recherche. Afin d'y parvenir, nous devons nécessairement et préalablement développer un cadre théorique qui nous servira de

référentiel, afin que notre plan de cours type soit fondé théoriquement. Conséquemment, notre référentiel doit développer :

- des fondements épistémologiques,
- des fondements didactiques et
- des fondements interdisciplinaires.

Ces trois sous-objectifs, qui constituent autant de développements, sont interreliés et sont préalables au développement de notre objet de recherche comme tel.

3.3.3 Objet de recherche (extrant)

Ainsi, à partir de la systématisation théorique de notre référentiel, il sera possible d'en actualiser les développements, ce qui constitue le volet pratique de notre recherche pour en exemplifier l'applicabilité didactique³⁰ par notre objet de recherche ou *extrant*³¹ :

un prototype de plan de cours collégial fondé théoriquement et visant le développement des connaissances littéraires et musicales sous forme de réseaux de connaissances.

3.4 Caractéristiques de la recherche

C'est la raison pour laquelle le présent travail prend la forme d'une recherche développement à la fois théorique *et* pratique afin de remédier au manque en ce domaine. Le chapitre suivant présente le référentiel que nous avons développé en vue de fonder théoriquement l'élaboration de notre objet de recherche.

³⁰ C'est-à-dire montrer comment ce savoir théorique didactique peut être utilisé ou mis en pratique.

³¹ La visée d'une recherche-développement appliquée est appelée généralement «objet pédagogique» (Van der Maren, 1996, p. 179), mais est appelée «extrant» (Loiselle et Harvey, 2007, p. 55) en tant que *produit* d'une démarche de développement (*cf.* input/output). Nous retiendrons «extrant» dans notre méthodologie.

II. Chapitre 2 : Référentiel

Nous avons déposé notre maîtrise en décembre 2007. Celle-ci nous a permis de mener à bien un *cadre théorique* préalable, d'une portée qui s'étend bien au-delà de ce qui était prévu au départ, mais dont les jalons d'une théorie de la connaissance ont été un facteur de développement puissant pour une thèse de type recherche développement en didactique «culturelle» interdisciplinaire.

Le présent chapitre présente donc les fondements théoriques que nous développons pour atteindre notre objectif de recherche. Afin de justifier et d'assurer la cohérence du présent *référentiel*, nous avons tenu compte des éléments de notre maîtrise considérée comme *cadre théorique* préalable à ce *référentiel*.

Nous trouvons en premier la partie sur la disciplinarité (*Partie I — Fondements épistémologiques*), où nous faisons ressortir les enjeux épistémologiques disciplinaires. Ensuite, nous traitons des paramètres de la transposition didactique (*Partie II — Fondements didactiques*), puisqu'elle concerne les processus en jeu dans les transformations apportées aux savoirs disciplinaires –sous forme de matière scolaire- dans le cadre épistémologique vu à la Partie I. Enfin, la dernière partie (*Partie III — Fondements interdisciplinaires*), basée sur les deux parties précédentes, vient clore par le détail, en montrant les balises d'arrimage des contenus qu'on peut établir entre littérature et musique pour l'établissement d'une matière propre à la construction de notre objet de recherche.

1. Fondements épistémologiques

Dans le cadre de notre recherche, la définition de l'*inter*-disciplinarité repose principalement sur les concepts de représentations à construire à partir de concepts intégrateurs (ou fédérateurs, selon Solle et Rouby, 2003). Un objet est considéré selon les points de vue des tenants de plusieurs disciplines, points de vue qui sont intégrés en fonction d'une modélisation de l'objet à enseigner dans une perspective systémique et culturelle. Ainsi, disciplinarité, multidisciplinarité et interdisciplinarité fonctionnent à partir de l'idée même de circonscription des savoirs. Quant à la transdisciplinarité, elle se définit par une approche différente : elle relève d'une épistémologie de la compréhension qui se situe au-delà des catégories, dans le champ des invariants* conceptuels, voire d'une axiomatique* commune, si bien que la transdisciplinarité fonctionne comme une

métadiscipline (au sens de métalangage ou de méta-objet*) à la recherche d'invariants. La transdisciplinarité a notamment l'avantage suivant : l'identification des mécanismes disciplinaires et la recherche de sens (Meirieu, 2000). Dans un contexte académique, pour des raisons de motivation scolaire, c'est la recherche de sens qui sera privilégiée.

Or, c'est aux frontières des disciplines que l'on trouve les concepts nomades qui permettent des dialogues interdisciplinaires et la création de sens. Ces différences soulèvent un problème fondamental, celui de l'intégration des savoirs (perte de pertinence, perte de sens), mais la transduction,* en tant que concept intégrateur et vecteur didactique interdisciplinaire, permet d'établir des dialogues interdisciplinaires autour de points d'ancrage concrets.

Cela nous place face au problème de la transmission : comment organiser les savoirs afin qu'ils soient transmis adéquatement et avec ordonnancement : c'est le propos de la partie suivante de notre référentiel qui porte sur la didactique.

2. Fondements didactiques

Le didacticien, au sens strict, a comme préoccupation la science de la transmission méthodique et systématique de ce qui est propre à instruire (en le *désignant* de la bonne façon). C'est particulièrement la *transmission* des savoirs scolaires et leur désignation par «inscription» en «textes du savoir» (Chevallard et Johsua, 1991) créant des représentations qui sont visées. L'apprenant se trouve au cœur du phénomène appelé la *transposition didactique* en tant que telle.

En fin de compte, l'activité de didactisation «vise à rendre opérationnelles les situations d'apprentissage, par les choix opérés dans la logique des contenus, dans les matériels proposés, dans les tâches à effectuer, dans les consignes données, dans les critères d'évaluation » (Develay, 1995, p. 26). Cette nécessité même de la transposition didactique, de l'adaptation –technique, éthique et épistémologique-, amène à reconnaître « l'artificialité constitutive des actes didactiques» (Johsua, 1996, p. 65) qui est légitimée par le contrat didactique stipulant l'enseignable, lui-même déterminé par la didactisation et l'axiologisation*. Par la didactisation, les contenus du savoir scolaire passent par cinq transformations de didactisation qui correspondent à un travail

d'opérationnalisation des savoirs : la désyncrétisation, la dépersonnalisation, la programmation, la publicité, le contrôle (Beaugé, 2004; Chevillard, 2007; Joshua et Dupin 1993; Verret, 1975, pp. 140 ss.). Les contenus du savoir scolaire relèvent alors d'une axiologisation* qui correspond à un travail de choix des savoirs à transmettre.

C'est donc le rôle de médiateur de l'enseignant sur le plan de la transposition didactique interne qui assure la transmission des savoirs, considérée comme la finalité de la transposition didactique (Legendre, 1995).³² Dans ce contexte, l'adaptation à l'auditoire et la médiation sont des parties intégrantes de l'actualisation de la transposition didactique dans la praxis du maître.

Ainsi, ce sont les propriétés spécifiques de l'objet choisi, en matière de production d'activités et d'exercices, qui permettent de la transformer en objet à enseigner et d'élaborer une séquence didactique. Dans le cas de la littérature et de la musique comparées, il faut regarder de plus près chacune des deux disciplines.

C'est dans ce contexte que la pensée diagrammatique donne lieu à des bases de comparaison en la littérature et la musique. Il s'agit de produire des termes de comparaison en fonction des objets d'enseignement présentés. En effet, pour un enseignement, il faut un enseignable, et cet enseignable peut être médiatisé par une «matérialisation diagrammatique» transposant des savoirs littéraires et musicaux selon un modèle commun, analogique, c'est-à-dire qui relève d'une transposition didactique interne adaptée entre les disciplines.

Selon l'objet à enseigner choisi, il revient à l'enseignant de convenir du modèle analogique propre à servir de base comparative. C'est un concept intégrateur qui doit être au centre des points de jonction possibles entre les deux disciplines dans un contexte de transposition interne. Ce rôle intégrateur est possible par le *tertium comparationis* (Genette, 1970).³³

Le concept de *tertium*, de par sa caractéristique opératoire dans deux disciplines issue de la transduction,* est très proche du concept d'invariant.* Il est la matérialisation du modèle commun

³² C'est le rôle de l'institution scolaire toute entière, par ailleurs, que d'être la sphère qui fait passer l'homme de la famille au monde, c'est-à-dire au monde objectivé des lois et des institutions (Hegel, 1978).

³³ Genette reprend en fait une notion issue de la rhétorique antique.

(l'invariant) pensé en fonction de la capacité des élèves de manier des modèles et les transformations qui s'y rattachent (les variables).³⁴ Ce dernier mécanisme constitue la base d'une séquence didactique comparée qui repose sur le postulat d'une relation* transductive entre le langage, le contenu et la pensée (Narcy-Combes, 2006). Par transduction, le tertium, en tant que «matérialisation diagrammatique», suscite la capacité opératoire chez l'élève, c'est-à-dire la manipulation* de concepts.

En effet, le tertium peut être considéré comme un outil manipulable, un genre de plate-forme permettant d'introduire des variables. Ainsi, c'est à l'aune d'un *tertium comparationis* qu'est proposé à l'élève un savoir qui n'est pas une relation immédiate, mais une relation médiée, où la médiation du tertium amène la dévolution par le «rôle structurant de l'analogie»* (Arroyas, 2001, p. 80). La démarche transductive est «la seule espèce de raisonnement susceptible d'introduire des idées nouvelles, la seule qui soit, en ce sens, synthétique» (Lourau, 1997, p. 137) et qui permette des rapprochements cohérents dans le cadre d'une transposition didactique interdisciplinaire.

3. Fondements interdisciplinaires

Le rapprochement de deux arts comme la littérature et la musique relève habituellement des études comparatistes. Or, dans un cours interdisciplinaire, nous faisons face, par définition, à un double écueil didactique : si la littérature et la musique doivent permettre des «enseignables», alors 1) quel est l'objet ? et 2) quelle est la discipline ?

L'objet

On présentera donc à l'élève des modèles «fragmentaires», c'est-à-dire des objets d'enseignement porteurs de relations à questionner selon le principe d'une herméneutique *sui generis* issue du «fragment» choisi lui-même, fragment pour lequel nous proposons le concept d'*isosystème*.*

La discipline

Les modèles «fragmentaires» portent en eux-mêmes leur herméneutique puisqu'ils sont des objets considérés en tant que questionnement. Nous ne sommes plus alors au cœur d'un modèle

³⁴ Par exemple, une structure poétique «réduite» à un diagramme ABA est facilement comparable à une structure musicale elle aussi «réduite» à un diagramme ABA. On induit ensuite les particularités disciplinaires, etc.

disciplinaire, mais dans la logique «disciplinaire» de l'isosystème. Une telle pratique inductive suppose l'existence de trois facteurs permettant de cerner, à partir de matériaux interdisciplinaires, un champ «indisciplinaire» propre au fragment/isosystème³⁵ : 1- un champ d'investigation à la fois large et pointu (présentant du général et du particulier permettant analogies* et distinctions à partir de critères disciplinaires); 2- l'art d'établir des connexions entre les arts non verbaux et la littérature (à partir de critères interdisciplinaires°); 3- une souplesse intellectuelle et intuitive qui autorise des transpositions entre modes de perception ou modes d'analyse (d'après Faivre Dupaigne, 2003, p. 490) (comme transposer l'écoute musicale en littérature à partir de critères transdisciplinaires –par transduction*-). Et comme notre recherche vise l'élaboration d'un dispositif didactique présenté à l'intérieur d'un cours de littérature, nous avons la Musique comme premier grand fil conducteur de cette «indisciplinarité»* herméneutique.

À partir de ces balises «indisciplinaires», on peut établir, de façon usuelle, des points de rencontre didactiques permettant l'établissement d'isosystèmes* selon deux pôles:

- Un pôle d'ordre spéculatif : des points de rencontre sont établis selon des perspectives thématique et biographique; il s'agit de *juxtapositions* disciplinaires relevant d'une interdisciplinarité, où un objet à enseigner est considéré en fonction d'une modélisation réalisée dans une perspective systémique et culturelle faisant largement appel à la pensée symbolique des systèmes implicatifs en jeu.
- Un pôle d'ordre génératif : des points de rencontre sont établis selon des perspectives schématique et unitaire; il s'agit d'*interpénétrations* sur les plans des schémas structuraux et des unités minimales -mots et notes- quand l'analyse se situe au niveau même des œuvres/fragments et que les frontières disciplinaires deviennent floues, c'est-à-dire quand l'analyse nécessite un point de vue d'indisciplinarité* qui met en œuvre le sens de la recherche «hors discipline» selon le principe d'une herméneutique *sui generis* issue du «fragment» choisi lui-même. L'interpénétration des genres littéraire et musical demande

³⁵ Le lecteur aura compris que fragment* et isosystème* sont synonymes en ce qu'ils désignent tous deux un objet d'enseignement, mais que *fragment* le désigne sous l'angle d'un objet questionnable choisi au sein d'un corpus tandis qu'*isosystème* le désigne sous l'angle de l'approche interdisciplinaire systémique.

alors chez l'analyste un «point de vue *génératif*» (Vandeveld, 2000, p. 257) qui vise à établir les dialogues possibles selon une logique le plus souvent inductive.

Pour l'enseignant, ces points de rencontres soulèvent tout naturellement, dans le même élan, la problématique inverse : essayer de comprendre en quoi les deux formes d'art sont irréductibles l'une à l'autre. Mais l'analyste dispose d'une multitude de «fragments» littéraires ou musicaux, d'œuvres singulières historiquement variées, pour tous les rapports d'équivalence et les analogies* isosystémiques qu'il peut établir à partir du point de vue génératif qu'elles requièrent pour être transposées didactiquement.

Quant à l'enseignant, il doit valoriser la compréhension et l'interprétation des «fragments» soumis, mais également mettre en relation* des disciplines sans créer de tensions épistémologiques ni cognitives, voire plus simplement sans créer de non-lieux didactiques. En effet, sans balises de diverses natures, cette entreprise didactique s'avère pour le moins hasardeuse pour l'enseignant, tant sur les plans de la cohérence et de la pertinence, que sur celui de la scientificité.

Tous ces éléments théoriques trouveront une application pratique au chapitre suivant consacré à la méthodologie. Nous examinerons les moyens didactiques de mettre en œuvre ces développements de notre référentiel. Nous expliciterons la façon dont nous allons procéder, notamment par l'établissement de trois devis de production: un devis des connaissances, un devis pédagogique et un devis médiatique:

III. Chapitre 3 : Méthodologie

Ce troisième chapitre de notre recherche constitue donc la partie méthodologique et vise l'explicitation de la méthode d'élaboration d'un plan de cours en littérature et musique comparées. Ainsi, cette partie permet d'actualiser, de façon praxéologique,* les balises qui découlent du Chapitre II, et de produire un plan de cours type qui établira des séquences didactiques fondées théoriquement et opérationnalisables en classe.

Dans un premier temps, nous rappelons d'abord ce qu'est une recherche développement et précisons certains aspects spécifiques de notre recherche au regard de l'extrait à produire (notre

plan de cours prototype). Ensuite, nous présentons des inférences méthodologiques issues de notre référentiel (chapitre 2). En troisième lieu, nous présenterons les trois *devis* qui nous permettent de concevoir et de réaliser notre objet de recherche : le devis des connaissances, le devis pédagogique et le devis médiatique. Pour terminer, nous traiterons de l'évaluation de notre recherche par un panel d'experts.

La recherche développement en éducation consiste généralement à développer un objet didactique ou pédagogique selon un cadre théorique défini (Van der Maren, 1996) Elle est centrée sur le développement de concepts, et repose, dans un deuxième temps, sur le développement d'outils construits à partir d'énoncés théoriques (Loiselle, 2001). C'est la raison pour laquelle notre *référentiel* (Loiselle et Harvey, 2009, p. 111) assure la validité interne de notre objet didactique. D'autre part, les démarches d'élaboration d'objets didactiques telles qu'elles préexistent à la présente recherche en tant que méthodologie consensuelle au sein de la communauté scientifique en éducation assurent la validité externe de notre objet didactique.

En tout état de cause, notre recherche développement propose à la fois un développement théorique et un développement pratique. Pour ancrer notre méthodologie dans notre référentiel, nous donnons maintenant des précisions sur l'interdépendance des trois devis dans un cadre interdisciplinaire. Nous formulerons, pour chacun des points discutés, une inférence.

Première inférence

Dans le contexte générée d'une *herméneutique modérée* (Simard, 2004), la «vérité» de l'interprétation est au cœur du dialogue entre le sujet et l'objet, entre l'élève et l'objet d'apprentissage, puisque «la compréhension comporte une part de production, issue de "l'acte de lecture"» (Simard, 2004, p. 88). Cette dynamique dialogique n'est possible qu'à travers le langage, à la fois support chez le sujet et outil de diffusion de la culture-objet (Lafleur, 2007, p. 56). À partir de ce qui précède, nous pouvons formuler notre première inférence méthodologique : *pour qu'il y ait interprétation, il faut donc que l'herméneutique modérée amène le sujet, l'apprenant, sur le terrain d'une heuristique dont le langage sera garant d'une intégration des deux disciplines et d'une production de sens en fonction du contexte. C'est ce qui sera principalement en jeu dans notre premier devis, le devis des connaissances.*

Deuxième inférence

Un isosystème porte en lui-même sa «vérité» fragmentaire, appelée sémiose. La sémiose, entendue comme la signification en fonction du contexte, c'est-à-dire de l'ensemble «signe-contexte-signification», peut-être considérée comme la connaissance issue de la construction de l'isosystème* et de son enseignement. Cette dynamique de production de sens nous amène à formuler notre deuxième inférence méthodologique : *nous conserverons un niveau d'abstraction adéquat à la condition de respecter les fonctions de l'axe intégrateur des points de rencontre entre littérature et musique: délimiter les contenus, formuler de façon cohérente les objectifs pédagogiques, choisir des points d'ancrage adéquats*. C'est ce qui sera principalement en jeu dans notre deuxième devis, le devis pédagogique.

Troisième inférence

Ce n'est donc pas une vérité sous forme de connaissances déclaratives que l'isosystème* devra présenter, mais un ensemble de rapports, un système construit mettant en évidence certains éléments choisis à partir de ce point de vue, c'est-à-dire, au final, celui une médiation* organisée. Ainsi, après avoir justifié la dynamique de la production de sens des isosystèmes considérés un à un, l'étape didactique suivante vise à constituer un corpus de fragments mis en rapport, c'est-à-dire un corpus de contenus coordonnés en vertu d'une chronogénèse, d'une topogénèse et d'une mésogénèse. À partir de ce qui précède, nous pouvons formuler notre troisième inférence méthodologique : *il faut organiser les contenus et leurs rapports selon les principes de la transposition didactique afin d'assurer une médiation cohérente*. C'est ce qui sera principalement en jeu dans notre dernier devis, le devis médiatique.

1. De méthodologie à méthode : les trois devis

Notre méthodologie présente trois devis établis en fonction de notre objet de recherche –un plan de cours-, c'est-à-dire un *média* écrit.

Devis des connaissances

Le devis des connaissances permet d'identifier les connaissances à acquérir ou à enseigner, de même que les compétences à développer (Loiselle et Harvey, 2009, p. 112). Ce premier devis répond de cette manière à notre première inférence méthodologique. Le devis des connaissances permet de décrire avec précision les contenus génériques choisis et la compétence prescrite. Ce

sont les matériaux de base de l'élaboration de notre objet didactique qui explicitent le contenu de la zone entre le vécu de l'apprenant et les «contenus de vérité».

Devis pédagogique

Le devis pédagogique présente les phases d'apprentissage prévues et leurs spécifications afin d'ordonner l'ensemble et de permettre l'atteinte de la compétence prescrite (Loiselle et Harvey, 2009, p. 112). Outre notre deuxième inférence méthodologique, ce devis est aussi soumis à un cadre prescriptif compétentiel, celui du devis ministériel, auquel nous devons nous référer. L'atteinte de la compétence se fera selon trois phases : connaître et identifier, établir des liens et comprendre, interpréter. L'aboutissement de la démarche d'ensemble du cours devrait donc permettre à l'élève une réflexion écrite sur une œuvre didactiquement vue comme un contenu *spécifique*, mais pédagogiquement considérée comme un *cas d'espèce*, un isosystème* particulier.

Devis médiatique

Le devis médiatique réfère de façon générale à un devis de production d'un *média*. Notre objet de recherche, en tant que document écrit, est donc un *média* organisateur du discours interdisciplinaire en littérature et musique comparées. Ce devis répond de cette façon à notre troisième inférence méthodologique. Il reste cependant que, comme le devis médiatique présente l'objet de recherche, nous devons expliciter les aspects concrets de notre objet, c'est-à-dire les composantes du plan de cours visé. Cette description se fait en trois étapes :

- 1) *Description des composantes* : nous décrivons de façon générale le gabarit de plan de cours de l'institution à laquelle nous appartenons
- 2) *Description de l'objet* : nous utilisons dans un deuxième temps le gabarit synoptique d'un plan de cours proposé par la Direction des études
- 3) *Production du prototype*: nous produisons ensuite notre objet de recherche, c'est-à-dire l'*extrant* lui-même.

C'est ce qui nous permet de préciser que, au final, nous avons créé notre prototype *au regard* de notre référentiel et de notre méthodologie (donc développement sur le plan du fond) et *en regard* des modèles ministériels et institutionnels (donc conformité sur le plan de la forme).

Le plan de cours prototype soumis aux experts en tant qu'actualisation médiatique de notre objet de recherche est présenté en détail plus bas. Les justifications et les listes qui se trouvent déjà à même le gabarit de façon tout à fait explicite dans des cases en en-tête ont été, dans notre prototype, tramées en gris 12,5 % pour bien rappeler leur présence et les distinguer de ce que nous y insérons dans le corps des pages.

2. Évaluation de la recherche

Dans sa *forme*, notre prototype répond facilement, comme on l'a vu par l'ensemble du *Devis médiatique* en particulier, aux diverses exigences ministérielles et institutionnelles. Dans ce contexte, il ne s'agit pas d'un objet didactique qui requiert une mise à l'essai au sens strict : de par son gabarit avalisé par les instances institutionnelles, le plan de cours ne nécessite pas une validation de sa logique organisationnelle interne *en elle-même* qui pourrait révéler des pierres d'achoppement dans son fonctionnement (comme cela pourrait être le cas, par exemple, d'un nouveau dispositif didactique créé pour des apprenants qui le manipuleraient ou qui interagiraient à travers lui de façon concrète avec un effet mesurable qualitativement ou quantitativement, donc de façon critériée ou normative).

Pour remédier à ce paradoxe, il faut faire appel à une évaluation par des répondants tiers. En effet, le recours à un regard tiers «peut contribuer à contrer certains biais» (Werner et Schoepfle, 1987, cités par Lessard-Hébert, Goyette et Boutin, 1996, p. 105) propres à l'observation participante (dans laquelle le chercheur serait juge et partie).

Ces répondants *experts* effectuent une démarche qui est identifiée comme «le contrôle par d'autres chercheurs» (Van der Maren, 1996, p. 475). L'évaluation de notre recherche comporte un panel d'experts pour lequel nous privilégions une enquête écrite sous forme de questionnaire de type préformé, c'est-à-dire constitué de questions fermées, à choix de réponses, doublées de questions ouvertes, avec espaces pour commentaires libres (Lessard-Hébert, Goyette et Boutin, 1996, p. 92).

C'est en cela votre évaluation à titre d'experts prend tout son sens et ne peut faire l'économie des développements de notre référentiel : notre outil d'évaluation doit plutôt viser à vérifier la

légitimité de notre prototype sur le plan du *fond*, c'est-à-dire le caractère explicite, la pertinence et la cohérence de ses composantes spécifiques en tant que *média* du contrat didactique d'un cours de *Littérature et musique comparées*. Votre rétroaction permettra, au premier chef, de valider de façon relativement objective l'adéquation de notre *extrant* avec ce qui le sous-tend théoriquement, d'améliorer notre objet et, bien sûr, de mener à bien le processus de développement de notre thèse.

Le tableau suivant présente l'évaluation dans son ensemble :

Types de répondants tiers	Apports visés
Expert externe (professeur universitaire)	Évaluation du caractère inférentiel de notre référentiel, actualisée par notre prototype (point de vue étique*: vise surtout le <i>pourquoi</i> , la théorie, mais aussi le <i>comment</i> , le prototype)
Experts-acteurs du milieu (professeurs experts issus du milieu collégial)	Évaluation du caractère inférentiel de notre référentiel et du caractère opérationnalisable de notre prototype (points de vue étique et émique*: vise le <i>pourquoi</i> et le <i>comment</i>)

Tableau XVII. Panel d'experts et spécificités

© Dominique Lafleur, 2016

(cf. p. 126 du devis)

Guide d'évaluation

Section 2 : Prototype

N.B. : Pour éviter au lecteur de la présente thèse toute confusion entre la version 1 du plan de cours (supra, p. 265) et la version 2 (infra, p. 363), nous ne reproduisons pas ici en doublon la version 1 du plan de cours telle qu'incluse dans le *Guide d'évaluation* remis aux experts, puisque l'original se trouve à l'Annexe 16, p. 265.

Guide d'évaluation

Section 3 : Questionnaire aux experts

Questionnaire d'évaluation de la recherche

Les questions suivent l'ordre de progression de la recherche, et les sections concernées dans le devis sont indiquées entre parenthèses dans les encadrés.

I- Questions sur la pertinence des fondements épistémologiques.

Cette section sert à évaluer la valeur des analyses des enjeux épistémologiques disciplinaires.

1. La présentation historique vous apparaît-elle adéquate ?

(section 1. Circonscription des savoirs et disciplines)

1	2	3	4	5
Inacceptable	insuffisant	passable	bon	excellent

Commentaires libres (distinctions, nuances, précisions, éléments superflus, intelligibilité, manques, etc.)

(espace à remplir dans le fichier Word)

2. L'analyse des enjeux disciplinaires vous apparaît-elle claire ?

(section 2. Différences et ressemblances des avatars de la disciplinarité)

1	2	3	4	5
Pas claire	Peu claire	Assez claire	Très claire	Parfaitement claire

Commentaires libres (distinctions, nuances, précisions, éléments superflus, intelligibilité, manques, etc.) :

(espace à remplir dans le fichier Word)

3. Le concept de transduction et l'enseignement par interdisciplinarité vous apparaissent-ils adéquatement traités ?

(section 3. Limites et avantages de l'interdisciplinarité et de la transdisciplinarité)

(section 4. Enseignement de la littérature et de la musique comparée par interdisciplinarité)

1	2	3	4	5
Inacceptable	insuffisant	passable	bon	excellent

Commentaires libres (distinctions, nuances, précisions, éléments superflus, intelligibilité, manques, etc.) :

(espace à remplir dans le fichier Word)

II- Questions sur la pertinence des fondements didactiques.

Cette section sert à évaluer les développements didactiques.

4. L'analyse des éléments didactiques vous apparaît-elle complète et pertinente ?

(section 1. De la pédagogie à la didactique)

(section 2. La transposition didactique)

1	2	3	4	5
Inacceptable	insuffisant	passable	bon	excellent

Commentaires libres (distinctions, nuances, précisions, éléments superflus, intelligibilité, manques, etc.)

(espace à remplir dans le fichier Word)

5. L'analyse des enjeux didactiques vous apparaît-elle claire ?

(section 3. Le contrat didactique et l'enseignable)

(section 4. Jeu didactique et médiation)

1	2	3	4	5
Pas claire	Peu claire	Assez claire	Très claire	Parfaitement claire

Commentaires libres (distinctions, nuances, précisions, éléments superflus, intelligibilité, manques, etc.) :

(espace à remplir dans le fichier Word)

6. La discussion pratique et les concepts proposés vous apparaissent-ils adéquatement développés ?

(section 5. Discussion pratique : développement d'une intervention didactique)

1	2	3	4	5
Inacceptable	insuffisant	passable	bon	excellent

Commentaires libres (distinctions, nuances, précisions, éléments superflus, intelligibilité, manques, etc.) :

(espace à remplir dans le fichier Word)

III- Questions sur la pertinence des fondements interdisciplinaires.

Cette section sert à évaluer les développements de balises d'arrimage des contenus entre littérature et musique.

7. L'analyse des éléments disciplinaires et interdisciplinaires vous apparaît-elle complète et pertinente ?

(section 1. La littérature et la musique : deux champs disciplinaires distincts)

(section 2. Littérature et musique : définitions, composantes, finalités)

1	2	3	4	5
Inacceptable	insuffisant	passable	bon	excellent
Commentaires libres (distinctions, nuances, précisions, éléments superflus, intelligibilité, manques, etc.)				
<i>(espace à remplir dans le fichier Word)</i>				

8. Les développements didactiques interdisciplinaires vous apparaissent-ils adéquats ?

(section 3. Quels points de rencontre choisir entre les deux arts ?)

(section 3.2 Balises épistémologiques de points de rencontre «indisciplinaires»)

1	2	3	4	5
Pas clairs	Peu clairs	Assez clairs	Très clairs	Parfaitement clairs
Commentaires libres (distinctions, nuances, précisions, éléments superflus, intelligibilité, manques, etc.) :				
<i>(espace à remplir dans le fichier Word)</i>				

9. Les déductions finales et la fonction de pôle intégrateur vous apparaissent-elles adéquatement traitées ?

(section 4. Pôles intégrateurs, transposition didactique et contenus disciplinaires)

1	2	3	4	5
Inacceptable	insuffisant	passable	bon	excellent
Commentaires libres (distinctions, nuances, précisions, éléments superflus, intelligibilité, manques, etc.) :				
<i>(espace à remplir dans le fichier Word)</i>				

IV- Questions sur la méthodologie.

Cette section sert à évaluer les inférences méthodologiques et des devis de production de l'extrait (plan de cours prototype).

10. La présentation de la recherche vous apparaît-elle complète et pertinente ?

(section 1. Recherche développement)

(section 2. Posture épistémologique et inférences méthodologiques)

1	2	3	4	5
Inacceptable	insuffisant	passable	bon	excellent

Commentaires libres (distinctions, nuances, précisions, éléments superflus, intelligibilité, manques, etc.)

(espace à remplir dans le fichier Word)

11. Les propositions méthodologiques vous apparaissent-elles bien définies ?

(section 3. De méthodologie à méthode : présentation des trois devis)

1	2	3	4	5
Pas définies	Pas assez définies	Assez définies	Très définies	Parfaitement définies

Commentaires libres (distinctions, nuances, précisions, éléments superflus, intelligibilité, manques, etc.) :

(espace à remplir dans le fichier Word)

12. L'évaluation de la recherche vous apparaît-elle complète et pertinente ?

(section 4. Évaluation de la recherche)

1	2	3	4	5
Inacceptable	insuffisant	passable	bon	excellent

Commentaires libres (distinctions, nuances, précisions, éléments superflus, intelligibilité, manques, etc.) :

(espace à remplir dans le fichier Word)

V- Questions sur le prototype en tant que média.

Cette section porte sur la présentation médiatique du prototype : sa lisibilité, son intelligibilité et l'alignement didactique*.

13. Lisibilité : le plan de cours vous apparaît-il systématiquement organisé et bien mis en page ?				
<i>(voir le prototype supra)</i>				
1	2	3	4	5
Inacceptable	insuffisant	passable	bon	excellent
Commentaires libres (distinctions, nuances, précisions, éléments superflus, intelligibilité, manques, etc.)				
<i>(espace à remplir dans le fichier Word)</i>				

14. Intelligibilité: la présentation et la progression des objectifs vous apparaissent-elles claires ?				
<i>(voir le prototype supra)</i>				
1	2	3	4	5
Pas claires	Peu claires	Assez claires	Très claires	Parfaitement claires
Commentaires libres (distinctions, nuances, précisions, éléments superflus, intelligibilité, manques, etc.) :				
<i>(espace à remplir dans le fichier Word)</i>				

15. Intelligibilité : la présentation et la progression des contenus vous apparaissent-elles claires ?				
<i>(voir le prototype supra)</i>				
1	2	3	4	5
Pas claires	Peu claires	Assez claires	Très claires	Parfaitement claires
Commentaires libres (distinctions, nuances, précisions, éléments superflus, intelligibilité, manques, etc.) :				
<i>(espace à remplir dans le fichier Word)</i>				

16. Alignement pédagogique * : la médiagraphie et le calendrier vous apparaissent-ils satisfaisants (diversité, complémentarité, pertinence) ?				
<i>(voir le prototype supra)</i>				
1	2	3	4	5
Inacceptable	insuffisant	passable	bon	excellent
Commentaires libres (distinctions, nuances, précisions, éléments superflus, intelligibilité, manques, etc.) :				
<i>(espace à remplir dans le fichier Word)</i>				

17. Alignement pédagogique * : le plan de cours présente-t-il des contenus permettant l'atteinte de la compétence visée?

(voir le prototype supra)

1	2	3	4	5
Inacceptable	insuffisant	passable	bon	excellent

Commentaires libres (distinctions, nuances, précisions, éléments superflus, intelligibilité, manques, etc.) :

(espace à remplir dans le fichier Word)

VI- Questions sur la cohérence d'ensemble de la recherche.

Cette section vise à évaluer le rapport entre la conceptualisation (aspect théorique de la recherche) et l'actualisation de l'objet de recherche (aspect pratique de la recherche).

18. Les développements théoriques du référentiel (Parties I, II et III) répondent-ils au manque identifié dans la problématique ?

1	2	3	4	5
Inacceptable	insuffisant	passable	bon	excellent

Commentaires libres (distinctions, nuances, précisions, éléments superflus, intelligibilité, manques, etc.) :

(espace à remplir dans le fichier Word)

19. Les fondements théoriques du référentiel (Parties I, II et III) sont-ils bien actualisés par l'objet de recherche (le plan de cours prototype)?

(voir le prototype supra)

1	2	3	4	5
Inacceptable	insuffisant	passable	bon	excellent

Commentaires libres (distinctions, nuances, précisions, éléments superflus, intelligibilité, manques, etc.) :

(espace à remplir dans le fichier Word)

20. L'objet de recherche (le plan de cours prototype) vous semble-t-il avoir une bonne applicabilité ?

(voir le prototype supra)

1	2	3	4	5
Inacceptable	insuffisant	passable	bon	excellent

Commentaires libres (distinctions, nuances, précisions, éléments superflus, intelligibilité, manques, etc.) :

(espace à remplir dans le fichier Word)

Guide d'évaluation

Section 4 GLOSSAIRE

N.B. : Pour éviter toute confusion et un doublon inutile, nous ne reproduisons pas ici le glossaire du *Guide d'évaluation* tel que remis aux experts, puisqu'à la fin de la présente recherche le lecteur trouvera le **Glossaire complet et final de la thèse, p. 376.**

ANNEXE 18

Questionnaire et réponses de l'expert 1

Les questions suivent l'ordre de progression de la recherche, et les sections concernées dans le devis sont indiquées entre parenthèses dans les encadrés.

I- Questions sur la pertinence des fondements épistémologiques.

Cette section sert à évaluer la valeur des analyses des enjeux épistémologiques disciplinaires.

1. La présentation historique vous apparaît-elle adéquate ?

(section 1. Circonscription des savoirs et disciplines)

1	2	3	4	X
Inacceptable	insuffisant	passable	bon	excellent
Commentaires libres (distinctions, nuances, précisions, éléments superflus, intelligibilité, manques, etc.)				
<i>(espace à remplir dans le fichier Word)</i>				

2. L'analyse des enjeux disciplinaires vous apparaît-elle claire ?

(section 2. Différences et ressemblances des avatars de la disciplinarité)

1	2	3	4	X
Pas claire	Peu claire	Assez claire	Très claire	Parfaitement claire
Commentaires libres (distinctions, nuances, précisions, éléments superflus, intelligibilité, manques, etc.) :				
Je trouve très rafaîchissant après être passé par la disciplinarité, la pluridisciplinarité (ou multidisciplinarité), l'interdisciplinarité et de la transdisciplinarité de voir être introduit le sympathique <i>indisciplinarité</i> (page 26) qui tourne le dos à l'aspect coercitif de la disciplinarité pour regarder dans la direction de la création, de la découverte et de l'intuition.				

3. Le concept de transduction et l'enseignement par interdisciplinarité vous apparaissent-ils adéquatement traités ?

(section 3. Limites et avantages de l'interdisciplinarité et de la transdisciplinarité)

(section 4. Enseignement de la littérature et de la musique comparée par interdisciplinarité)

1	2	3	4	X
Inacceptable	insuffisant	passable	bon	excellent
Commentaires libres (distinctions, nuances, précisions, éléments superflus, intelligibilité, manques, etc.) :				

page 34

3.1

je ne comprends pas en quoi une manipulation pose nécessairement un problème puisque la manipulation peut aussi générer un sens.

les systèmes disciplinaires **subissent** des manipulations? Est-ce que vous ne venez pas plutôt de dire au début du même paragraphe que les systèmes **fonctionnent** par manipulations?

page 37

La démonstration de l'à-propos de la transdisciplinarité pour bien exploiter l'interdisciplinarité est très convaincante. Il semble toutefois que pour éviter les écueils il faudrait faire appel à des professeurs avec des formations pluridisciplinaires.

Il serait très utile de donner un exemple de transduction ou de concept nomade ici.

page 38

conclusion du point 3

" Nous ajoutons que la possibilité de la transduction implique cette existence d'invariants définie par le stock noématique de la conscience noétique."

Est-ce que ça veut dire que lorsque nous pensons de façon créative (forme de pensée qui n'est ni déductive ni inductive), peut se manifester la transduction qui est un mécanisme par lequel l'intuition d'un lien de catégorie reliant deux objets (concept nomade, constante, signifié, invariant) surgit de la somme des connaissances stockées dans notre mémoire?

Vous vous appuyez finalement sur cette affirmation pour conclure que "Cela justifie épistémologiquement que l'on utilise la pensée diagrammatique et ses matérialisations dans une séquence didactique interdisciplinaire"

J'ai trouvé cette dernière phrase particulièrement sibylline. Je crois que cette notion n'a pas du tout été présentée jusqu'ici et que le lien de cause à effet que vous suggérez est donc ténu. J'ai dû me créer ma propre définition d'une pensée diagrammatique pour comprendre les liens qu'elle entretient avec l'intuition.

Il faudrait l'ajouter au glossaire.

page 39

3ième ligne épistémologique

page 41

2ième par. première ligne

les es disciplines

Je remarque que de nouveaux termes font régulièrement éruption pour faire appel aux aspects irrationnels de la pensée, ceux qui permettent d'aller en profondeur: transduction, concepts nomades, intersubjectivité, pensée diagrammatique, transdisciplinarité, indisciplinarité, etc... Ils relèvent de l'intuition, de l'imagination, de l'originalité, de la créativité, de l'inspiration, de la prescience etc...Ce sont je pense de bons outils pour aborder littérature et musique car ils sont essentiels aux créateurs.

Voici une belle définition du concept nomade,

Je le mettrais au glossaire.

J'ai dû me créer ma propre définition d'une pensée diagrammatique pour comprendre les liens qu'elle entretient avec l'intuition.
Il faudrait l'ajouter au glossaire.

II- Questions sur la pertinence des fondements didactiques.

Cette section sert à évaluer les développements didactiques.

4. L'analyse des éléments didactiques vous apparaît-elle complète et pertinente ?

(section 1. De la pédagogie à la didactique)

(section 2. La transposition didactique)

1	2	X	4	5
Inacceptable	insuffisant	passable	bon	excellent

Commentaires libres (distinctions, nuances, précisions, éléments superflus, intelligibilité, manques, etc.)

L'établissement dès le début de nuances entre la pédagogie et la didactique est intéressant tout en reconnaissant l'effet de miroir qui joue en permanence entre deux domaines qui ont pour ambition la transmission du savoir.

- Pédagogie; approche plus holistique, plus généraliste (qu'est-ce qu'un "corps de propos"? page 43 par. 2 on dirait un ramassis)

- Didactique; approche plus analytique, davantage associée à des disciplines spécifiques (plus méthodique, systémique). La branche la plus active de la didactique est celle appliquée aux mathématiques, elle est aussi celle où elle est le plus efficace.

la fin de cette deuxième partie est plus facile d'accès et introduit des termes qui seront utiles chronogénèse, topogénèse et mésogénèse, pensée diagrammatique et tertium comparationis.

Entre les deux, je trouve la lecture un peu hermétique comme je l'ai déjà mentionné. Peut-être que le principe du rasoir d'Occam serait applicable ici.

page 44 juste 3^{ème} ligne
situation *in situ*?

2- transposition didactique: réorganisation des savoirs exigée par l'acte d'enseigner (Bkouche, 1999)
mettre au glossaire?

page 45 par.2
ruptures intéressées?

avant le point 2
en tant que telle pas nécessaire

4ième ligne du point 2
doncà Il manque un espace
 page 48 par. 3
 "...il se fie alors à son habitus" est-ce que ce mot exprime une nuance que n'évoquerait pas **état d'esprit**.
 page 50
 le terme linéarisation n'est pas expliqué

5. L'analyse des enjeux didactiques vous apparaît-elle claire ?

(section 3. Le contrat didactique et l'enseignable)
(section 4. Jeu didactique et médiation)

1	2	X	4	5
Pas claire	Peu claire	Assez claire	Très claire	Parfaitement claire

Commentaires libres (distinctions, nuances, précisions, éléments superflus, intelligibilité, manques, etc.) :

(espace à remplir dans le fichier Word)

6. La discussion pratique et les concepts proposés vous apparaissent-ils adéquatement développés ?

(section 5. Discussion pratique : développement d'une intervention didactique)

1	2	X	4	5
Inacceptable	insuffisant	passable	bon	excellent

Commentaires libres (distinctions, nuances, précisions, éléments superflus, intelligibilité, manques, etc.) :

page 57
 "le texte littéraire (et musical) est régularité de forme."
 Cette façon de dire laisse-t-elle assez de place à des formes irrationnelles, fantaisistes ou qui s'éloignent partiellement des formes consacrées?
 "le texte musical est monosémique (il ne dit que lui-même)"
 Sa réalité ne réside pas uniquement dans sa forme immanente.
 page 59
 le point 5.4 Le tertium comparationis
 Ce point répond à deux de mes critiques. Il présente le termes d'une même famille et les synonymes dans un même élan (Tertium, concept intégrateur, transduction, invariant, analogie).
 Il débouche sur une application, le point 5.5
 pourquoi ne pas proposer une définition du tertium comparationis? (vous le faites à la page 50 de la thèse) C'est un concept très simple mais qui ne fait pas partie de la langue courante.
 Je songe à ce propos qu'il est d'usage, pour appréhender une réalité artistique, de faire appel à des métaphores, des comparaisons et des analogies, établissant parfois au passage des passerelles avec d'autres disciplines (artistiques ou pas).

Le vocabulaire musical porte la trace d'une tradition de transdisciplinarité si on peut dire. En effet, lorsqu'en musique on parle de textures, de masses sonores, de phrasé, de couleurs, etc on est dans le domaine du tertium comparationis, du concept nomade et de la transduction.

III- Questions sur la pertinence des fondements interdisciplinaires.

Cette section sert à évaluer les développements de balises d'arrimage des contenus entre littérature et musique.

7. L'analyse des éléments disciplinaires et interdisciplinaires vous apparaît-elle complète et pertinente ?

(section 1. La littérature et la musique : deux champs disciplinaires distincts)

(section 2. Littérature et musique : définitions, composantes, finalités)

1	2	3	4	X
Inacceptable	insuffisant	passable	bon	excellent

Commentaires libres (distinctions, nuances, précisions, éléments superflus, intelligibilité, manques, etc.)

page 64

Pourquoi un isosystème ne pourrait inclure des concepts comparatistes si le questionnement favorise cette avenue?

page 65

"Le plus souvent, il suffit "d'admettre que l'analyse dite "formelle" n'est pas totalement dénuée d'intérêt."

Je considère en tant que musicien être devant un très bel exemple de défoncement de porte ouverte.

page 66 2.1

"la littérature....se distingue des autres arts, car elle exploite toutes les potentialités du langage..."

Bien que ça soit une citation et que vous n'y soyez pour rien, je ne crois pas que ça soit vrai. Il serait plus juste de dire au contraire que la littérature ne réussit pas à épuiser toutes les potentialités du langage. Je ne pense pas davantage qu'elle se distingue des autres arts sur ce point d'ailleurs.

page 67 2.2

"la finalité de la littérature se trouve d'abord dans sa dimension esthétique."

...puis philosophique et morale

page 68 2.3

"elle n'est pas possible sans un système de notation"

et les musiques de tradition orales? La musique a existé avant d'être notée.

Est-il question de la musique occidentale? on dirait que oui si on lit le début de 2.3.1

2.3.1 "rythme, mélodie, harmonie"

J'y ajouterais la polyphonie (qui précède en fait l'harmonie)
page 70 2.4

"l'art musical n'exprime pas les passions comme la poésie mais elle suscite des émotions"
je ne sais pas sur quoi se base monsieur Jean-Michel Gliksohn pour dire ça mais je n'accorde aucun crédit à cette affirmation. Cet énoncé expose surtout les limites de la sensibilité de son auteur.

Merveilleuse réponse d'Alfred Cortot à quelqu'un qui lui répétait le mot de Stravinsky: " la musique n'exprime rien.": " la musique...il n'appartient à personne de lui rogner les ailes."

La définition de l'objet introduit trois nouveaux termes. Fragment, herméneutique sui generis et isosystème. Un seul figure au glossaire, isosystème, et la définition ne m'a pas paru satisfaisante

8. Les développements didactiques interdisciplinaires vous apparaissent-ils adéquats ?

(section 3. Quels points de rencontre choisir entre les deux arts ?)

(section 3.2 Balises épistémologiques de points de rencontre «indisciplinaires»)

1	2	3	4	X
Pas clairs	Peu clairs	Assez clairs	Très clairs	Parfaitement clairs

Commentaires libres (distinctions, nuances, précisions, éléments superflus, intelligibilité, manques, etc.) :

page 71 3.1.2

faudrait-il mettre en relief l'oralité de la première manifestation musicale en rappelant ce lien ancien entre musique et parole?

page 72 premier par.

Le vocabulaire instrumental garde la trace de cette empreinte vocale: "chanter une ligne mélodique"

3.1.3

Le discours musical de Nicolas Harnoncourt fait état de ces liens entre musique et rhétorique. Pour la musique de l'époque romantique toutefois il établit plutôt un parallèle avec la peinture.

page 74 première ligne
référentialiste

page 77 premier par.

"assez simplement, il s'agit de décrire certaines conditions d'émergence de telle ou telle oeuvre, que ces conditions **soient** idéologiques, psychologiques, culturelles, ou autres."

Je mettrais toujours ce type d'explication en premier lieu.

page 78 3ième ligne
directs et indirects

Alessandro Baricco est un musicologue et homme de théâtre. Je crois me souvenir qu'il décrivait

son livre *ocean mer* comme un opéra. Il a aussi au moins un autre livre dont le titre m'échappe qui faisait un lien avec une autre forme musicale.

Milan Kundera parle merveilleusement bien de la musique entre autres dans les *testaments trahis*.

Il y parle de la musique de Janacek et des variations de l'opus 111 de Beethoven.

L'insoutenable légèreté de l'être (le film d'après le roman) était aussi imprégné de la musique de Janacek.

7ième ligne

les caractéristiques **de des** formes

fin page 79 début 80

repérage des tonalités secondaires grâce aux cadences (en musique tonale).

C'est d'ailleurs un outil de découpage formel de base.

9. Les déductions finales et la fonction de pôle intégrateur vous apparaissent-elles adéquatement traitées ?

(section 4. Pôles intégrateurs, transposition didactique et contenus disciplinaires)

1	2	3	4	X
Inacceptable	insuffisant	passable	bon	excellent

Commentaires libres (distinctions, nuances, précisions, éléments superflus, intelligibilité, manques, etc.) :

page 82 4.2

en la musique se manifeste

page 83

"C'est ainsi que la transduction devient opérante quand l'analogie passe au niveau heuristique." J'ai l'impression que cette affirmation, une fois traduite en langue courante, n'ajoute pas d'élément nouveau à la démonstration, quelque chose comme "le lien est établi quand la comparaison est inspirée" ou encore "si la comparaison est pertinente, le lien fonctionne."

IV- Questions sur la méthodologie.

Cette section sert à évaluer les inférences méthodologiques et des devis de production de l'extrait (plan de cours prototype).

10. La présentation de la recherche vous apparaît-elle complète et pertinente ?

(section 1. Recherche développement)

(section 2. Posture épistémologique et inférences méthodologiques)

1	2	3	X	5
Inacceptable	insuffisant	passable	bon	excellent

Commentaires libres (distinctions, nuances, précisions, éléments superflus, intelligibilité, manques, etc.)

page 95

notre démarche de 3^e cycle

page 97

La problématique est ici d'arrimer théorie et pratique et je m'étonne tout à coup de n'avoir pas vu apparaître jusqu'à maintenant les termes de connaissances déclaratives (quoi), procédurales (comment) et conditionnelles (quand, pourquoi). Cette classification est pourtant à la base de l'approche par compétence et est très utile pour faire des choix éclairés parmi les stratégies d'apprentissage.

Le pont que vous avez le projet d'établir entre votre référentiel et votre méthodologie vise-t-il à passer des connaissances déclaratives aux procédurales?

par. 3

"...recourt au familier pour contextualiser une notion abstraite..."

De façon générale, vous auriez à cet égard pu davantage prêcher par l'exemple dans votre recherche.

11. Les propositions méthodologiques vous apparaissent-elles bien définies ?

(section 3. De méthodologie à méthode : présentation des trois devis)

1	2	3	X	5
Pas définies	Pas assez définies	Assez définies	Très définies	Parfaitement définies

Commentaires libres (distinctions, nuances, précisions, éléments superflus, intelligibilité, manques, etc.) :

3.1 Devis des connaissances

3.1.1.1 La matière:

a- contenus généraux (contenus disciplinaires: ex: littérature et musique)

b- contenus particuliers (catégories interdisciplinaires: ex: espace et temporalité)

c- contenus spécifiques (oeuvres littéraires ou musicales spécifiques)

3.1.2 compétences à développer

Le cours complémentaire **Art et esthétique** est le seul parmi ceux proposés par le MELS qui peut accueillir une démarche comme celle proposée dans la thèse. Les critères de performance sont explicites (voir p.108)

2.2.2 deuxième inférence qui aboutira à un devis pédagogique et ministériel

Pour préserver la cohérence et éviter la déperdition de sens, il faut délimiter les contenus et formuler précisément les objectifs pédagogiques dans le but d'ordonner les phases d'apprentissage dans le temps. Le choix des isosystèmes est crucial (points d'ancrage dans les deux disciplines, aussi appelés pôles intégrateurs)

3.2 Devis pédagogique et devis ministériel

3.2.1 phase 1: (contenus généraux) Objectifs **1-connaître. 2- identifier.**

Apprendre à manier les concepts intégrateurs (métaphores, analogies) pour organiser et structurer

l'information.

phase 2: (contenus particuliers) Objectifs **1- établir des liens. 2- comprendre**
construction de réseaux, formulation des idées.

phase 3: (contenus spécifiques) Objectif: dans le cadre d'un travail écrit, **interpréter, apprécier**
une oeuvre spécifique selon les objectifs des deux phases précédentes.

n.b. le devis ministériel s'articule lui aussi en trois phases qui correspondent exactement aux trois
phases du devis pédagogique élaboré à partir de la deuxième inférence: **Percevoir, caractériser,**
commenter.

2.2.3 troisième inférence qui aboutira à un devis médiatique

Établissement d'un corpus d'isosystèmes dans une séquence efficace au plan de l'intégration des
apprentissages et des connaissances (chronogénèse, topogénèse, mésogénèse)

chronogénèse: Hiérarchie ou progression logique des apprentissages

topogénèse: interaction professeur-élève

mésogénèse: observation du déroulement des différentes interactions en situation
d'apprentissage. Rétroaction et recalibrage si nécessaire.

3.3 devis médiatique

Le plan de cours en 3 étapes selon les trois phases du devis pédagogique.
(voir commentaires plus bas)

J'ai trouvé au terme de cet exercice que tout s'enchaînait très bien.

page 100 par.3

Connaissance déclarative fait sa première apparition je pense.

page 102

Je lis enfin: "Par analogies, transductions et pensée diagrammatique, les isosystèmes sont
appréhendés par leur sémiotiques. Ceci permet de penser en termes de systèmes, c'est-à-dire
d'ensembles "signe-contexte-signification"."

Je vois ici clairement les différents liens que j'ai dû forger moi-même en vulgarisant et en
ordonnant mon propre glossaire. Pourquoi ne pas nous faciliter la tâche au départ et montrer les
liens qu'entretiennent entre eux ces différents termes et ce qu'ils désignent dans une perspective
relationnelle, c'est-à-dire en montrant dans quel éclairage ils présentent les différentes facettes d'une
réalité.

page 104 par. 2

- L'affectivité ajoutée à l'information semble une idée importante mais elle demanderait à être
développée.
- La disposition que vous avez privilégiée fait en sorte qu'il vous faut répéter la première
inférence intégralement. Si le premier devis suivait la première inférence, cette répétition

deviendrait inutile en plus d'immédiatement clarifier les choses en ajoutant un sens de finalité.

- avant dernière ligne: **ne** n'est pas nécessaire

page 105

"il revient à l'enseignant d'établir des ponts entre les objets d'apprentissage et les aspects culturels: en tant que passeur culturel (Zakhartchouk, 1999), il aide les élèves à parcourir une distance, car "c'est la distance qui fait la culture et la capacité de parcourir cette distance et de s'y intéresser." (St-Jacques, 2001, p.43)"

"Et cet écart à combler est bien ce qu'on appelle culture..."

L'idée de distance qui fait la culture est très intéressante.

par.3

"Rappelons d'abord au lecteur..."

Cette mise au point me semble revenir trop souvent.

page 106

3.1.2 et non 3.1.1.1

page 107

musique biblique? ou sacrée?

figures de style et musicalité?

La musicalité me semble une catégorie assez vague. C'est à proprement parler le caractère de ce qui est musical. Qualité de ce qui est harmonieux selon Larousse.

page 109 1er par. dernière ligne

ses trois **composantes**

page 111

objectif 2

des points de rencontre

les modalités

"manipuler les concepts"

Ceci a été dit dans la phase 1 (page 110) Il faudrait donc mettre en évidence ce qui est différent dans la façon de traiter ces concepts dans les deux phases. Il me semble qu'il s'agit dans la phase 2 d'acquérir plus d'aisance dans la manipulation des concepts intégrateurs.

page 115 excellent tableau et belle synthèse.

12. L'évaluation de la recherche vous apparaît-elle complète et pertinente ?

(section 4. Évaluation de la recherche)

1	2	3	X	5
Inacceptable	insuffisant	passable	bon	excellent

Commentaires libres (distinctions, nuances, précisions, éléments superflus, intelligibilité, manques, etc.) :

(espace à remplir dans le fichier Word)

V- Questions sur le prototype en tant que média.

Cette section porte sur la présentation médiatique du prototype : sa lisibilité, son intelligibilité et l'alignement didactique*.

13. Lisibilité : le plan de cours vous apparaît-il systématiquement organisé et bien mis en page ?

(voir le prototype supra)

1	2	3	4	X
Inacceptable	insuffisant	passable	bon	excellent

Commentaires libres (distinctions, nuances, précisions, éléments superflus, intelligibilité, manques, etc.)

page 191

Il est dit ici que la littérature est au centre des préoccupations du cours mais que la musique en est le fil conducteur, ce qui n'est pas tout à fait selon l'esprit de la thèse.

peut-être qu'il faudrait aiguïser l'appétit des étudiants potentiels en mettant davantage en relief les enjeux que cette thèse a exposés.

idée à développer...

...au delà des racines communes, (la première parole a peut-être été chantée), étudier les liens étroits que la musique a entretenus avec la littérature à travers l'histoire.

"...Que peut-on entendre par musique?"

est-ce que le choix du verbe est intentionnel?

"...visionnage de films..."

visionnement sonne mieux à mon oreille que visionnage qui semble pourtant correct.

page 192

Je vois que la littérature est vraiment au centre des préoccupations du cours puisque le travail final est un commentaire sur l'impact de la musique sur la forme et l'imaginaire littéraire.

14. Intelligibilité: la présentation et la progression des objectifs vous apparaissent-elles claires ?

(voir le prototype supra)

1	2	3	4	X
Pas claires	Peu claires	Assez claires	Très claires	Parfaitement claires

Commentaires libres (distinctions, nuances, précisions, éléments superflus, intelligibilité, manques, etc.) :

La musique y joue donc le rôle d'un révélateur de sens littéraire et cette approche est tout à fait défendable.

J'ai tout de même eu l'impression que l'idée centrale que cette thèse développait était que on pouvait interroger les deux disciplines, donc que la littérature pouvait aussi être un révélateur d'une organisation du discours musical. Si c'est le cas, l'épreuve finale devrait faire état de cette approche bidirectionnelle. Malheureusement pour satisfaire à cette remarque il faudrait reformuler plusieurs choses dans la thèse notamment le contenu de la troisième étape (page 195).

les points 4 et 5

comprendre les liens entre musique et littérature

comprendre la parenté entre les deux arts.

n'est-ce pas la même chose?

15. Intelligibilité : la présentation et la progression des contenus vous apparaissent-elles claires ?

(voir le prototype supra)

1	2	3	4	X
Pas claires	Peu claires	Assez claires	Très claires	Parfaitement claires

Commentaires libres (distinctions, nuances, précisions, éléments superflus, intelligibilité, manques, etc.) :

page 193

les points 1,2 et 3

Connaître certaines définitions de la littérature

Connaître certaines définitions de la musique

Connaître certaines théories esthétiques concernant le nombre

Il est peut-être possible d'éviter la répétition de "certaines" qui finit par mettre l'accent sur l'aspect incertain des notions qui seront proposées.

16. Alignement pédagogique * : la médiagraphie et le calendrier vous apparaissent-ils satisfaisants (diversité, complémentarité, pertinence) ?

(voir le prototype supra)

1	2	3	4	X
Inacceptable	insuffisant	passable	bon	excellent

Commentaires libres (distinctions, nuances, précisions, éléments superflus, intelligibilité, manques, etc.) :

(espace à remplir dans le fichier Word)

17. Alignement pédagogique * : le plan de cours présente-t-il des contenus permettant l'atteinte de la compétence visée? (voir le prototype supra)				
1	2	3	4	X
Inacceptable	insuffisant	passable	bon	excellent
Commentaires libres (distinctions, nuances, précisions, éléments superflus, intelligibilité, manques, etc.) : (espace à remplir dans le fichier Word)				

VI- Questions sur la cohérence d'ensemble de la recherche.

Cette section vise à évaluer le rapport entre la conceptualisation (aspect théorique de la recherche) et l'actualisation de l'objet de recherche (aspect pratique de la recherche).

18. Les développements théoriques du référentiel (Parties I, II et III) répondent-ils au manque identifié dans la problématique ?				
1	2	3	4	X
Inacceptable	insuffisant	passable	bon	excellent
Commentaires libres (distinctions, nuances, précisions, éléments superflus, intelligibilité, manques, etc.) :				
La façon de répondre aux problématiques m'a semblé pertinente et inventive (ou heuristique pour employer un terme disciplinaire).				
La structure est logique mais ne se livre pas toujours facilement malgré l'emploi régulier de tableaux synthèse (qui sont quand même très utiles).				

19. Les fondements théoriques du référentiel (Parties I, II et III) sont-ils bien actualisés par l'objet de recherche (le plan de cours prototype)? (voir le prototype supra)				
1	2	3	X	5
Inacceptable	insuffisant	passable	bon	excellent
Commentaires libres (distinctions, nuances, précisions, éléments superflus, intelligibilité, manques, etc.) :				
Dans la thèse elle même, le référentiel demande plus d'efforts mais les fondements épistémologiques présentaient des idées passionnantes. De façon générale, cette partie m'a paru beaucoup plus abordable que la partie consacrée aux fondements didactiques.				
Les inférences et les devis sont très cohérents par rapport au référentiel. Mais je n'arrive à ce constat que parce que j'ai fait beaucoup de synthèses. J'aurais souhaité que vous en proposiez plus souvent dans votre texte.				

20. L'objet de recherche (le plan de cours prototype) vous semble-t-il avoir une bonne applicabilité ?

(voir le prototype supra)

1	2	3	4	X
Inacceptable	insuffisant	passable	bon	excellent

Commentaires libres (distinctions, nuances, précisions, éléments superflus, intelligibilité, manques, etc.) :

(espace à remplir dans le fichier Word)

ANNEXE 19

Questionnaire et réponses de l'expert 2

Les questions suivent l'ordre de progression de la recherche, et les sections concernées dans le devis sont indiquées entre parenthèses dans les encadrés.

I- Questions sur la pertinence des fondements épistémologiques.

Cette section sert à évaluer la valeur des analyses des enjeux épistémologiques disciplinaires.

1. La présentation historique vous apparaît-elle adéquate ?				
<i>(section 1. Circonscription des savoirs et disciplines)</i>				
1	2	3	4	5
Inacceptable	insuffisant	passable	bon	excellent
Commentaires libres (distinctions, nuances, précisions, éléments superflus, intelligibilité, manques, etc.)				
La présentation historique présente de façon pertinente l'évolution ayant mené au cloisonnement des disciplines et les problèmes de développement des savoirs qui en ont découlé. Les solutions apportées par les pratiques interdisciplinaires ou transdisciplinaires sont toutefois assez peu développées dans cette section (elles le seront pas la suite) et les exemples abordés (APP, TPE, etc.) trop peu explicités pour servir d'appui à la démarche.				

2. L'analyse des enjeux disciplinaires vous apparaît-elle claire ?				
<i>(section 2. Différences et ressemblances des avatars de la disciplinarité)</i>				
1	2	3	4	5
Pas claire	Peu claire	Assez claire	Très claire	Parfaitement claire
Commentaires libres (distinctions, nuances, précisions, éléments superflus, intelligibilité, manques, etc.) :				
Les différents concepts sont bien définis. Toutefois, les aspects négatifs liés à une approche disciplinaire (perte de sens, notamment) sont abordés très succinctement, alors que cette critique de la disciplinarité est à la base même de la démarche de cette recherche. Même si certains aspects négatifs ont été abordés dans la présentation historique (en 1.6, notamment), une réflexion plus large du lien entre l'approche disciplinaire qui domine en enseignement supérieur et la perte de sens culturel qui semble être une prémisses de la recherche offrirait une base plus solide à la valorisation des approches qui sont ensuite abordées. Les nuances apportées pour distinguer les approches inter- et transdisciplinaires sont intéressantes et ouvrent des pistes de réflexion pour soutenir la recherche, notamment à travers les concepts d'intégration, de modélisation, de compréhension, etc.				

3. Le concept de transduction et l'enseignement par interdisciplinarité vous apparaissent-ils adéquatement traités ?

(section 3. Limites et avantages de l'interdisciplinarité et de la transdisciplinarité)
(section 4. Enseignement de la littérature et de la musique comparée par interdisciplinarité)

1	2	3	4	5
Inacceptable	insuffisant	passable	bon	excellent

Commentaires libres (distinctions, nuances, précisions, éléments superflus, intelligibilité, manques, etc.) :

Le concept de transduction est intéressant et les possibilités qu'il offre quant au dépassement du cloisonnement disciplinaire sont bien établies. Cependant, le risque demeure que les identités disciplinaires « fortes » (et donc limitées dans leurs échanges) soient maintenues malgré tout. En effet, malgré les intersections qui émergent entre les objets littéraires et musicaux et la possibilité de les faire dialoguer entre eux, l'approche interdisciplinaire repose tout de même sur un ancrage dans des spécificités disciplinaires qui risquent de limiter les possibilités d'échange.

II- Questions sur la pertinence des fondements didactiques.

Cette section sert à évaluer les développements didactiques.

4. L'analyse des éléments didactiques vous apparaît-elle complète et pertinente ?

(section 1. De la pédagogie à la didactique)
(section 2. La transposition didactique)

1	2	3	4	5
Inacceptable	insuffisant	passable	bon	excellent

Commentaires libres (distinctions, nuances, précisions, éléments superflus, intelligibilité, manques, etc.)

La définition de la didactique semble ici se limiter à une organisation de contenus à transmettre; or, celle-ci englobe de façon beaucoup plus large l'ensemble des savoirs qu'il ne s'agit pas simplement de transmettre, mais aussi de faire acquérir, et il ne s'agit pas pour cela simplement de les ordonner et de les organiser. L'approche qui est adoptée ici semble souvent campée dans un paradigme de l'enseignement qui fonctionne à sens unique (du maître vers l'élève), ce qui pourrait limiter les possibilités d'appropriation des objets culturels abordés en classe. La notion d'axiologisation qui préside au choix des contenus à enseigner est intéressante, mais les nécessaires homogénéisation et linéarisation des savoirs qui semblent en découler m'apparaissent réductrices et peu susceptibles de permettre une véritable appropriation de contenus culturels par un élève qui, en classe, ne sera certes pas cet élève idéal et homogène qui semble ici imaginé.

5. L'analyse des enjeux didactiques vous apparaît-elle claire ?

(section 3. Le contrat didactique et l'enseignable)

(section 4. Jeu didactique et médiation)

1	2	3	4	5
Pas claire	Peu claire	Assez claire	Très claire	Parfaitement claire

Commentaires libres (distinctions, nuances, précisions, éléments superflus, intelligibilité, manques, etc.) :

Les concepts didactiques sont assez bien définis, mais les liens avec l'approche interdisciplinaire et le projet de recherche sont peu développés.

6. La discussion pratique et les concepts proposés vous apparaissent-ils adéquatement développés ?

(section 5. Discussion pratique : développement d'une intervention didactique)

1	2	3	4	5
Inacceptable	insuffisant	passable	bon	excellent

Commentaires libres (distinctions, nuances, précisions, éléments superflus, intelligibilité, manques, etc.) :

Ici aussi, l'intervention didactique semble uniquement centrée autour du discours du maître et évacue par le fait même une bonne part du « triangle didactique » qui découle des interactions entre le professeur et les élèves et entre les élèves et la matière. En effet, la médiation par la praxis (topogénèse et mésogénèse) est laissée pour compte au profit de la didactisation par le maître.

La médiation qui permet de penser les points de rencontre entre deux disciplines sur la base d'analogies enseignables est intéressante. Cependant, elle ne demeure centrée que sur l'objet et ses caractéristiques et aborde peu les autres aspects qui pourraient enrichir l'enseignement.

L'exemple de séquence didactique est organisé de façon cohérente et logique sur les plans historiques culturels et disciplinaires, mais les explications qui y sont associées évacuent de façon un peu rapide les difficultés posées par l'acte de transposition pour un public de néophytes. L'établissement des outils d'analyse propres aux disciplines par l'enseignant, considéré ici comme étant « relativement facile », m'apparaît au contraire comme étant plutôt complexe; les difficultés qui surgiront de ces manques disciplinaires me semblent susceptibles de nuire à l'appropriation des objets culturels par les élèves. De plus, l'organisation séquentielle ici adoptée fait peu apparaître les points de rencontre analogiques entre les trois oeuvres abordées dans cette séquence.

III- Questions sur la pertinence des fondements interdisciplinaires.

Cette section sert à évaluer les développements de balises d'arrimage des contenus entre littérature et musique.

7. L'analyse des éléments disciplinaires et interdisciplinaires vous apparaît-elle complète et pertinente ?

(section 1. La littérature et la musique : deux champs disciplinaires distincts)

(section 2. Littérature et musique : définitions, composantes, finalités)

1	2	3	4	5
Inacceptable	insuffisant	passable	bon	excellent

Commentaires libres (distinctions, nuances, précisions, éléments superflus, intelligibilité, manques, etc.)

L'analyse des deux disciplines et de leurs objets est pertinente; les notions de « fragments porteurs de relations » ou d'isosystèmes me semblent particulièrement propices à l'émergence d'une approche interdisciplinaire dialogique et analogique. Les définitions des deux disciplines sur les plans de leur objet et de leur réception, de même que leur finalité, sont intéressantes et permettent de faire émerger des points de rencontre. Le choix d'une approche référentialiste en musique est approprié au contexte de réalisation de cette démarche didactique et plus susceptible de conduire à une appropriation des objets culturels par les élèves néophytes.

8. Les développements didactiques interdisciplinaires vous apparaissent-ils adéquats ?

(section 3. Quels points de rencontre choisir entre les deux arts ?)

(section 3.2 Balises épistémologiques de points de rencontre «indisciplinaires»)

1	2	3	4	5
Pas clairs	Peu clairs	Assez clairs	Très clairs	Parfaitement clairs

Commentaires libres (distinctions, nuances, précisions, éléments superflus, intelligibilité, manques, etc.) :

L'historique des liens entre la littérature et la musique permet de contextualiser l'approche interdisciplinaire dans un paradigme culturel plus large. Les balises épistémologiques sont riches et les pôles intégrateurs permettant d'établir les points de rencontre entre les deux disciplines sont pertinents. Le pôle spéculatif permettra aux élèves de s'approprier les objets littéraires et musicaux selon une approche thématique qui leur sera plus familière et le pôle génératif quant à lui permettra de pousser plus loin l'analyse formelle des oeuvres et d'en aborder les codes.

9. Les déductions finales et la fonction de pôle intégrateur vous apparaissent-elles adéquatement traitées ?

(section 4. Pôles intégrateurs, transposition didactique et contenus disciplinaires)

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Inacceptable	insuffisant	passable	bon	excellent
<p>Commentaires libres (distinctions, nuances, précisions, éléments superflus, intelligibilité, manques, etc.) :</p> <p>La planification de l'enseignement autour d'un pôle intégrateur est pertinente; il est toutefois dommage que deux des cinq fonctions de la transposition didactique (l'intérêt des apprenants et leur direction par le professeur) soient évacuées de la démarche de planification, car elles apparaissent au contraire essentielles à une véritable appropriation des objets culturels par les élèves. Ici encore, l'approche semble s'inscrire dans un paradigme de l'enseignement qui se préoccupe surtout de l'organisation des contenus disciplinaires au détriment des aspects plus spécifiquement liés à l'apprentissage. Toutefois, la planification des trois autres fonctions (contenus disciplinaires, objectifs pédagogiques et concepts) est bien menée. Le choix d'une approche inductive pour l'étude des oeuvres est particulièrement adapté au contexte d'un cours interdisciplinaire s'adressant à des néophytes. Les éléments présidant au choix des corpus sont également bien présentés.</p> <p>Malgré l'intention affirmée que la planification des objectifs pédagogiques évite la surcharge théorique, un risque sérieux demeure que le « double » cadre conceptuel nécessaire à l'approche interdisciplinaire doive occuper une bonne part de l'enseignement</p> <p>donné en classe, au détriment de l'étude des oeuvres et de l'appropriation des objets culturels par les élèves. La solution proposée, soit la médiation permettant de centrer l'intérêt des élèves autour des « fragments » abordés sous l'angle de la transduction et de leur proposer une démarche sous forme de résolution de problèmes, mériterait d'être développée davantage, car elle n'est mentionnée que de façon succincte.</p> <p>Dans la conclusion du référentiel, la double activité cognitive que constituent la compréhension et l'interprétation est rappelée et l'accent est mis ici non seulement sur la compréhension de contenus culturels mais aussi sur leur appropriation à travers une activité de réception et de réflexion. Cet aspect me semble fort intéressant mais assez peu abordé dans le référentiel qui demeure surtout préoccupé par la présentation de la matière disciplinaire par le professeur.</p>				

IV- Questions sur la méthodologie.

Cette section sert à évaluer les inférences méthodologiques et des devis de production de l'extrait (plan de cours prototype).

10. La présentation de la recherche vous apparaît-elle complète et pertinente ?				
<i>(section 1. Recherche développement)</i>				
<i>(section 2. Posture épistémologique et inférences méthodologiques)</i>				
1	2	3	4	5
Inacceptable	insuffisant	passable	bon	excellent
Commentaires libres (distinctions, nuances, précisions, éléments superflus, intelligibilité,				

manques, etc.)

Le préambule expose les quatre étapes habituellement nécessaires à la recherche développement; cependant, certaines étapes ne semblent que partiellement effectuées dans cette recherche : notamment, la mise à l'essai en classe n'a pas été retenue dans un cadre expérimental. Si la validité interne de la recherche semble assurée par la cohérence du référentiel, la validité externe ne peut être que partiellement assurée sans cette mise en application dans un contexte de classe.

Les trois inférences proposent des pistes intéressantes quant à l'application pratique, malgré l'absence de mise à l'essai du prototype qui empêche d'en attester l'efficacité. Pour ce qui est de la première inférence, l'accent qui est mis sur les nécessaires compréhension et interprétation des objets culturels par l'élève, dans une perspective de production de sens, est prometteur, mais il reste à voir si les activités proposées par les devis permettront d'y arriver. La deuxième inférence aborde en partie ce qui pourrait nuire à cette intégration, mais la solution demeure centrée sur l'organisation des contenus disciplinaires, ce qui pourrait être insuffisant malgré la cohérence des objets proposée par le professeur.

La posture annoncée, soit celle de l'herméneutique modérée, me semble le mieux convenir au contexte de cette approche interdisciplinaire dans une classe de collégial. Toutefois, malgré que l'accent soit ici mis sur le dialogue entre le sujet (l'élève) et l'objet à connaître, le fait que le référentiel soit surtout pensé en fonction d'un paradigme de l'enseignement laisse plus ou moins de place

11. Les propositions méthodologiques vous apparaissent-elles bien définies ?

(section 3. De méthodologie à méthode : présentation des trois devis)

1	2	3	4	5
Pas définies	Pas assez définies	Assez définies	Très définies	Parfaitement définies

Commentaires libres (distinctions, nuances, précisions, éléments superflus, intelligibilité, manques, etc.) :

Le devis des connaissances présente une organisation cohérente de la matière qu'un cours conçu dans une approche interdisciplinaire pourrait ou devrait aborder et le classement de la matière en trois catégories permet de bien cerner les niveaux de connaissances qui seront abordés. Toutefois, la notion de « distance à parcourir » pour combler l'écart culturel afin d'amener des élèves nécessairement hétérogènes à s'approprier les objets proposés, si elle est abordée en préambule, est insuffisamment considérée. En faisant le choix d'accorder la primauté aux savoirs disciplinaires, le risque demeure de ne pas arriver à amener les élèves dans la « zone proximale » qui est visée.

Pour ce qui est de la compétence visée par le plan de cours, le choix d'associer ce cours au devis d'un cours complémentaire plutôt qu'à un cours obligatoire de la discipline

Français, langue et littérature me semble présenter des avantages comme des désavantages. En effet, le cours de la discipline Français aurait pu imposer des contraintes plus lourdes à cette approche déjà complexe; toutefois, il me semble que le cours de formation propre associé à la compétence 4EFP : Produire différents types de discours oraux et écrits liés au champ d'études de l'élève (pour la plupart, donc, le 4e cours de français) aurait offert suffisamment de marge de manoeuvre pour laisser se déployer une telle approche, puisque qu'une bonne part peut être accordée dans ce cours à l'étude de discours littéraires et culturels et à la production de discours expressifs et critiques où les élèves auraient pu établir un dialogue entre / avec les oeuvres littéraires et musicales. L'avantage d'un tel cours aurait alors été de pouvoir être offert à une large part d'élèves sous forme de cours obligatoire, ce qui aurait davantage contribué à combler le déficit culturel qui est le constat de départ de cette recherche. Le choix d'un cours complémentaire associé à la compétence 0013 convient également et même, correspond sans doute davantage à l'approche interdisciplinaire entre littérature et musique par les éléments de compétences qui y sont prescrits, mais cela aura le désavantage de ne s'adresser qu'aux quelques élèves qui feront le choix de ce cours.

Le devis pédagogique, qui présente les phases d'apprentissage, met presque uniquement l'accent sur l'ordonnancement des contenus et leur présentation par le professeur. Malgré l'intention de susciter l'adhésion des élèves par identification au maître, le risque demeure de ne pas permettre la véritable appropriation que suppose le choix du verbe « apprécier » dans l'énonciation de la compétence. Il me semble que cette difficulté serait davantage prise en considération si les modalités d'apprentissage associées aux objectifs et contenus disciplinaires étaient également abordées dans le devis pédagogique, au lieu d'être simplement effleurées à travers la mention d'activités de « pratique » et d'intégration lors de la phase trois du devis. La progression des apprentissages en lien avec les objectifs et les éléments de compétences (qui va de la connaissance et de l'identification à la compréhension pour aboutir à l'interprétation) est cependant claire et permet de baliser le parcours.

N.B. Les commentaires sur le devis médiatique sont intégrés à la section V sur le prototype de plan de cours.

12. L'évaluation de la recherche vous apparaît-elle complète et pertinente ?

(section 4. Évaluation de la recherche)

1	2	3	4	5
Inacceptable	insuffisant	passable	bon	excellent

Commentaires libres (distinctions, nuances, précisions, éléments superflus, intelligibilité, manques, etc.) :

Bien que la nature de cette recherche développement n'exige pas de mise à l'essai au même titre que la conception d'un véritable dispositif didactique (avec variables mesurables et méthodologie empirique), il me semble qu'une certaine vérification de l'applicabilité du prototype produit aurait permis d'en ajuster certains éléments et d'en vérifier la faisabilité, notamment pour ce qui est du niveau de complexité et de la nature

des activités à proposer aux étudiants. Sans aller jusqu'à la véritable recherche-action, une mise à l'essai aurait permis d'attester de la faisabilité du deuxième volet de la recherche, soit l'applicabilité pédagogique du savoir didactique interdisciplinaire qui a été développé dans le référentiel, et son actualisation dans un prototype de plan de cours qui pourrait être donné dans le cadre « réel » d'un cours complémentaire au collégial.

L'évaluation par un panel d'expert constitue une solution qui ne répond pas à toutes ces réserves, mais qui permet néanmoins de « tester le prototype » en le soumettant à une analyse externe. Le choix d'experts-acteurs du milieu m'apparaît d'autant plus important que le haut niveau de spécificité des objets abordés dans cette recherche pourrait donner lieu à trop de spécialisation dans l'actualisation didactique du référentiel théorique. Le chapitre 4 de la thèse, dont le plan provisoire est donné dans le devis, promet à cet effet de réfléchir aux ajustements

V- Questions sur le prototype en tant que média.

Cette section porte sur la présentation médiatique du prototype : sa lisibilité, son intelligibilité et l'alignement didactique*.

13. Lisibilité : le plan de cours vous apparaît-il systématiquement organisé et bien mis en page ?

(voir le prototype supra)

1	2	3	4	5
Inacceptable	insuffisant	passable	bon	excellent

Commentaires libres (distinctions, nuances, précisions, éléments superflus, intelligibilité, manques, etc.)

Quelques éléments du plan de cours contreviennent aux règles institutionnelles de Marie-Victorin (collège mentionné comme étant le port d'attache du chercheur et dont il utilise les gabarits), notamment en lien avec l'entrée en vigueur d'une nouvelle PIEA dans ce collège. Il serait souhaitable que le prototype soit ajusté en conséquence. Notamment, la règle des absences ne permet plus de pénaliser les étudiants, sauf en cas d'évaluation. Également, pour les cours de la discipline Français qui ne sont pas des cours de formation générale, la PIEA ne permet pas de pénaliser la qualité de la langue au-delà de 10%, comme pour les autres cours complémentaires. Au-delà du simple respect de la règle institutionnelle, il me semble de toute façon qu'une évaluation de la langue à raison de 30% n'est pas adéquate pour un cours complémentaire, dont les objectifs spécifiques ne visent pas à accompagner l'étudiant dans l'apprentissage de la langue.

14. Intelligibilité: la présentation et la progression des objectifs vous apparaissent-elles claires ?

(voir le prototype supra)

1	2	3	4	5
Pas claires	Peu claires	Assez claires	Très claires	Parfaitement claires

Commentaires libres (distinctions, nuances, précisions, éléments superflus, intelligibilité, manques, etc.) :

Les objectifs sont adéquatement séquencés et décomposés en éléments intermédiaires qui vont de l'initiation à l'intégration. Par contre, la formulation du troisième objectif intermédiaire me semble moins riche que les précédentes : à l'objectif d' « interpréter », on adjoint la définition de « consolider les acquis du trimestre » afin de pouvoir « satisfaire aux exigences finales », ce qui me semble plutôt pragmatique et assez peu évocateur : qu'est-ce qu'interpréter? des éléments de définition pertinents sont donnés dans le devis pédagogique, en lien avec la compétence « apprécier », et il me semble qu'il serait plus significatif d'en reprendre la formulation dans l'objectif du plan de cours afin de le rendre plus inspirant.

Il est à noter que le découpage en trois étapes effectué dans le plan de cours ne correspond pas à ce qui est annoncé dans le devis médiatique, qui annonçait un découpage en trois étapes de 15 heures chacune, et que plusieurs éléments annoncés comme faisant partie de l'étape 3 dans le devis médiatique (notamment dans la vue synoptique) se retrouvent à l'étape 2 dans le plan de cours. Ces deux sections devraient-elles être arrimées? À cet effet, il serait peut-être judicieux d'allouer un temps plus substantiel à l'étape 3, qui est celle où l'étudiant intègre par lui-même les éléments lui permettant de s'appropriier les objets culturels. Étalée sur deux semaines tel que prévu actuellement par le plan de cours, il me semble que cette étape n'offre pas l'espace nécessaire à cette appropriation individuelle par l'étudiant.

15. Intelligibilité : la présentation et la progression des contenus vous apparaissent-elles claires ?

(voir le prototype supra)

1	2	3	4	5
Pas claires	Peu claires	Assez claires	Très claires	Parfaitement claires

Commentaires libres (distinctions, nuances, précisions, éléments superflus, intelligibilité, manques, etc.) :

La progression des contenus est généralement cohérente, mais il s'y glisse certaines confusions. Par exemple, des « sorties culturelles facultatives » ne sont pas un contenu, mais bien une activité d'apprentissage. D'un œil de non-experte en musique, certains contenus m'apparaissent arides : correspondent-ils au niveau de complexité d'un cours complémentaire s'adressant à de jeunes néophytes tout juste issus du secondaire dans certains cas? Également, si un redécoupage s'effectuait entre les étapes 2 et 3 tel que suggéré à la question 14, un même redécoupage de contenus disciplinaires pourrait être effectué, afin d'en associer certains à l'objectif « interpréter » qui pour l'instant n'est consacré qu'à la préparation du travail final sans contenu spécifique.

Les méthodes d'enseignement et d'apprentissage (que j'inclus ici puisqu'aucune section ne leur semble dédiée) apparaissent quelque peu répétitives, en fait surtout pour ce qui est des activités proposées aux étudiants. La mention de « devoirs » n'est pas suffisante pour que le plan de cours présente clairement le travail que l'étudiant fera pour s'appropriier les objets culturels. À la lecture, ce plan de cours donne l'impression d'un cours en majeure partie magistral et théorique, ce qui me semble dommage dans le

contexte d'un cours visant un enrichissement culturel qui soit vraiment signifiant pour l'étudiant et qui prétend le mobiliser sur les plans de sa sensibilité et de son imaginaire. La mention d'évaluations de type très « scolaire » (examens de connaissance, contrôles, etc.) contribue également à cette impression. Pour que ce cours atteigne pleinement son objectif d'enrichissement culturel, et dans la perspective qui doit être celle d'un cours complémentaire, la mise en place d'une variété d'activités, certaines plus classiques mais d'autres plus ludiques, m'apparaîtrait souhaitable. À titre d'exemple, l'introduction d'un séminaire dans la troisième étape, qui permettrait aux étudiants de discuter et de confronter leur interprétation des oeuvres littéraires et musicales, est une piste intéressante mais peu exploitée, puisque seulement 2 heures y sont consacrées (avec un groupe de 30 étudiants, le temps de parole alloué à chacun serait très réduit).

16. Alignement pédagogique * : la médiagraphie et le calendrier vous apparaissent-ils satisfaisants (diversité, complémentarité, pertinence) ?

(voir le prototype supra)

1	2	3	4	5
Inacceptable	insuffisant	passable	bon	excellent

Commentaires libres (distinctions, nuances, précisions, éléments superflus, intelligibilité, manques, etc.) :

Le calendrier présente de façon adéquate les moments où auront lieu les évaluations formelles (tests de lecture et examens), mais leur nature est assez peu explicitée, de même que leurs critères d'évaluation. Pour ce qui est des devoirs, leur description est trop sommaire. La distinction en « deux grandes étapes », dont la première est notée sur 100 pour ensuite être ramenée à 60%, me semble désuète et alourdit inutilement la compréhension du calendrier des évaluations. Je proposerais de répartir les points sur 100, tout simplement, en conservant une bonne part des points (40%) pour le travail final, ce qui est suffisant pour même en évidence la cible finale. Cet exercice permettrait peut-être par le fait même d'alléger un peu les évaluations qui me semblent arides pour ce cours complémentaire : y aurait-il moyen d'intégrer la vérification des connaissances aux évaluations sur les oeuvres? de varier les devoirs afin d'intégrer une dimension plus personnelle, plus ludique au travail demandé à l'étudiant (journal de bord, journal « d'écoute musicale », etc.) ? d'ouvrir la possibilité, dans les devoirs ou ateliers, d'explorer d'autres genres musicaux que la musique classique?

La médiagraphie est riche sur le plan des oeuvres littéraires et artistiques qui seront lues, vues ou écoutées avec les étudiants. La séquence autour de L'apprenti sorcier est particulièrement bien pensée et intègre des éléments de culture populaire à partir desquels les étudiants pourront pousser leur réflexion. Mort à Venise me semble toutefois un choix délicat : ce roman convient-il pour des étudiants de première session de cégep, dont certains en sont à leur premier cours de littérature? Pour ce qui est des ouvrages de référence, il aurait été intéressant d'en donner quelques exemples, notamment dans l'esprit d'en proposer qui seraient d'un niveau de complexité adéquat pour le contexte collégial de ce cours. Enfin, pour les « lectures, écoutes et visionnages suggérés », une organisation en catégories (thèmes, univers, époques, etc.) serait souhaitable et pourrait même fournir la base à un travail d'appropriation par les

étudiants, qui pourrait aussi donner une place à d'autres genres littéraires et musicaux.

17. Alignement pédagogique * : le plan de cours présente-t-il des contenus permettant l'atteinte de la compétence visée?

(voir le prototype supra)

1	2	3	4	5
Inacceptable	insuffisant	passable	bon	excellent

Commentaires libres (distinctions, nuances, précisions, éléments superflus, intelligibilité, manques, etc.) :

La cible d'apprentissage est bien arrimée au devis ministériel et correspond à l'esprit de cette approche interdisciplinaire dans l'appréciation des oeuvres artistiques. Cependant, l'épreuve finale s'écarte du devis en exigeant un commentaire analytique d'un minimum de 1000 mots, alors que le devis parle plutôt d'un commentaire d'environ 750 mots. Considérant que ce cours est un cours complémentaire qui s'adresserait potentiellement à tous les étudiants, y compris ceux qui en sont à leur première session de cégep (et qui rédigent donc dans leur cours de français des analyses de 700 mots), il me semble que cette cible est peut-être un peu ambitieuse, et ce même si le travail est rédigé hors classe.

Le préambule (présentation générale du cours) met l'accent sur le développement de la sensibilité artistique de l'étudiant et sa capacité à apprécier les oeuvres. Mais comme les commentaires donnés aux questions précédentes l'ont laissé voir, il me semble que le caractère très théorique du cours et l'aridité des activités proposées aux étudiants risquent de ne pas permettre cette appropriation personnelle par les étudiants, ce qui constitue à la fois la cible de compétence du cours et l'objectif général préalable à cette recherche, soit celui d'un véritable enrichissement culturel dont on souhaite qu'il se prolonge dans leur vie personnelle, au-delà du cadre de la classe.

VI- Questions sur la cohérence d'ensemble de la recherche.

Cette section vise à évaluer le rapport entre la conceptualisation (aspect théorique de la recherche) et l'actualisation de l'objet de recherche (aspect pratique de la recherche).

18. Les développements théoriques du référentiel (Parties I, II et III) répondent-ils au manque identifié dans la problématique ?

1	2	3	4	5
Inacceptable	insuffisant	passable	bon	excellent

Commentaires libres (distinctions, nuances, précisions, éléments superflus, intelligibilité, manques, etc.) :

La problématique stipule que l'approche par compétence évacue en grande partie la transmission d'éléments culturels et positionne ces deux éléments (compétence vs culture) en les opposant dans un défi de complémentarité. Or, il m'apparaît que plusieurs éléments de compétences intègrent une bonne part d'éléments de culture, même s'ils

sont actualisés dans des savoir-faire chez les étudiants. De même, la problématique présente comme un manque l'absence de définition normative de la culture à transmettre par la formation générale, mais cela ne m'apparaît pas d'emblée comme étant fautif : en effet, comment définir une culture commune? Comment en définir les balises? Cela ne serait-il pas en fait plutôt réducteur? Les intentions ministérielles ne parlent en effet plus de « fonds culturel commun » pour miser davantage sur une appropriation et une appréciation de diverses formes culturelles par les étudiants. Cela ne m'apparaît pas contradictoire quant à l'approche interdisciplinaire et transdisciplinaire proposée par cette recherche, bien au contraire, aussi me semble-t-il que la problématique, plutôt que de simplement se positionner « contre » les devis ministériels, aurait avantage à en faire une lecture plus fine qui permettrait d'y lire des prémisses pour l'enseignement culturel qui est ici valorisé.

Par ailleurs, le référentiel répond bien au manque identifié dans la problématique quant à une lacune en matière de théorie didactique interdisciplinaire, notamment en littérature et en musique, et c'est à cet égard que le référentiel est le plus riche.

19. Les fondements théoriques du référentiel (Parties I, II et III) sont-ils bien actualisés par l'objet de recherche (le plan de cours prototype)?

(voir le prototype supra)

1	2	3	4	5
Inacceptable	insuffisant	passable	bon	excellent

Commentaires libres (distinctions, nuances, précisions, éléments superflus, intelligibilité, manques, etc.) :

L'objet de recherche permet de bien voir l'actualisation des fondements épistémologiques et interdisciplinaires développés dans le référentiel. Par contre, les fondements didactiques et leur influence sur les choix pédagogiques apparaissent moins clairement dans le prototype. À la base, certains de ces fondements didactiques étaient peut-être moins susceptibles de permettre l'appropriation des objets culturels, puisque une bonne part des éléments présentés concernait l'organisation et l'ordonnancement des contenus disciplinaires, surtout par le discours du maître. Ce « problème », déjà discuté plus haut, se reflète également dans le prototype de plan de cours.

20. L'objet de recherche (le plan de cours prototype) vous semble-t-il avoir une bonne applicabilité ?

(voir le prototype supra)

1	2	3	4	5
Inacceptable	insuffisant	passable	bon	excellent

Commentaires libres (distinctions, nuances, précisions, éléments superflus, intelligibilité, manques, etc.) :

À la lecture, le plan de cours m'apparaît comme étant d'un niveau de complexité et d'exigence qui va au-delà de la cible d'un cours complémentaire. De façon réaliste, les étudiants font leur choix pour ces cours en souhaitant ne pas alourdir leur charge de travail, aussi il y a fort à parier que ce cours, dans la forme actuelle qu'il prend dans le

prototype de plan de cours, ne serait pas très prisé par les étudiants, surtout si on considère que les étudiants inscrits dans un programme de Musique ou d'Arts et lettres en seraient exclus d'emblée. Étant donné l'objectif initial et fort louable de contribuer, par cet enseignement interdisciplinaire, à l'enrichissement culturel des étudiants, il me semble au contraire souhaitable de lui donner une forme plus conviviale, afin qu'il ratisse plus largement en termes de « public cible », mais surtout afin qu'il permette véritablement aux élèves qui y seraient inscrits de s'approprier les objets culturels de façon significative.

* Ajout : Commentaires généraux (portant sur des sections non spécifiquement visées par le questionnaire)

La problématique fait référence à une version du devis qui n'est plus valide auprès du Ministère. Le document Description de la formation générale qui est souvent cité était en vigueur de 1998 à 2012 et le Cahier de la formation générale qui l'a remplacé en 2009 est déjà considéré désuet par le Ministère. Certaines phrases citées, notamment celle qui parle de l'objet de la discipline Français, soit d' « élargir les connaissances dans les domaines littéraires et culturels », ne font plus partie de la description de la formation générale dans la version la plus récente (devis d'Arts, lettres et communication) publiée par le Ministère. Cela m'apparaît problématique parce que cette intention ministérielle est à la base même du projet d'enrichissement culturel que cette approche veut mettre en place. Une actualisation de ces mentions dans la problématique me semble donc de rigueur ; celle-ci pourrait plutôt s'appuyer sur les « Visées de la formation collégiale » et les « Buts du programme d'études / Formation générale commune et propre » qui apparaissent dans la version la plus récente du devis.

ANNEXE 20

Questionnaire et réponses de l'expert 3

Les questions suivent l'ordre de progression de la recherche, et les sections concernées dans le devis sont indiquées entre parenthèses dans les encadrés.

I- Questions sur la pertinence des fondements épistémologiques.

Cette section sert à évaluer la valeur des analyses des enjeux épistémologiques disciplinaires.

1. La présentation historique vous apparaît-elle adéquate ?

(section 1. Circonscription des savoirs et disciplines)

1	2	3	4	5
Inacceptable	insuffisant	passable	bon	excellent

Commentaires libres :

Le contexte dans lequel se déploie la recherche, et plus particulièrement les différents éléments ayant mené à l'établissement de sa problématique et des enjeux auxquels elle souhaite répondre nous semblent incomplètement présentés dans le chapitre 1.

La réforme de l'enseignement collégial mise en œuvre au Québec en 1993 est présentée, mais il n'est pas fait mention des irritants et des faiblesses constatées dans le réseau collégial à cette époque qui ont poussé l'État à y remédier à travers cette réforme. Parmi ces faiblesses, mentionnons le manque de cohérence de certains programmes, et la qualité discutable de certaines interventions pédagogiques.

De telles précisions auraient permis d'expliquer quel effet a eu la réforme de 1993 sur l'enseignement collégial. M. Lafleur choisit plutôt de parler des effets de la réforme du secondaire (lancée en 2005). Or il est inexact de présenter les résultats décevants de cette réforme du secondaire en les attribuant à la réforme du collégial. On procède alors à une généralisation qui nous apparaît manquer de rigueur. En effet, la réforme du collégial de 1993 a eu plusieurs effets positifs, notamment le développement d'une approche programme grâce à laquelle la pertinence, la cohérence et la qualité des programmes collégiaux ont été renforcées. En outre, le rythme de son implantation, le souci d'engager les enseignants dans les modifications et les processus qui en découlaient – notamment l'évaluation des programmes –, la structure administrative des cégeps qui laisse beaucoup de place à la consultation et au travail collaboratif dans les programmes et les départements, et la mise en place de plusieurs organismes et associations professionnelles qui ont permis le partage d'information et le perfectionnement pédagogique (mentionnons notamment les programmes ministériels de recherche en pédagogie, le centre collégial de développement didactique, le centre de documentation collégiale, l'association québécoise de pédagogie) sont autant d'éléments qui ont fait de la réforme de 1993 au collégial un changement de paradigme qui, sans qu'il soit une

panacée, a néanmoins donné des résultats beaucoup plus positifs que la réforme menée en 2005 au secondaire.

Il nous semblerait donc plus pertinent que M. Lafleur s'en tienne à la présentation, plus complète, de la réforme telle qu'elle a été vécue au collégial, plutôt que de discuter d'une autre réforme, menée avec beaucoup moins de succès et dans des conditions fort différentes, dans un autre ordre d'enseignement. Cette présentation nous semblerait d'autant plus souhaitable qu'elle a eu un grand impact sur la place donnée à la formation générale au collégial, particulièrement en français, langue et littérature.

Cette nuance étant apportée, nous partageons avec M. Lafleur l'avis que cette approche par compétence a, dans le cas des devis de la formation générale, soulevé de grands défis, qui ne sont toujours pas résolus.

À cet égard, nous regrettons cependant que la présentation de la formation générale au collégial dans le devis de M. Lafleur manque de précision. Celle-ci a en effet été modifiée au fil des différentes versions des devis qui ont eu cours depuis 1993. Or M. Lafleur ne se réfère dans son devis qu'à une seule de ces versions et, ce qui nous semble devoir être corrigé, il ne s'agit pas de la version à jour de ces devis (parue en 2011).

En outre, plusieurs assertions concernant la formation générale dans la discipline français, langue et littérature³⁶ doivent selon nous être nuancées. Ainsi, M. Lafleur affirme, à la page 4 de son devis, que le fonds culturel commun évoqué par le MELS n'est jamais défini, « ni régulé en matière de contenus essentiels ou de savoirs minimaux ». Pourtant, dans les buts disciplinaires, plusieurs balises sont données quant au nombre d'œuvres qui doivent être lues par l'étudiant durant sa formation, quant aux genres auxquels doivent appartenir les œuvres de ce corpus, quant à l'importance relative des littératures québécoise, française et étrangère dans ce corpus et même quant à la visée générale de l'étude de la littérature par l'élève.

De même, lorsque M. Lafleur affirme qu'il revient à l'enseignant seul de choisir quels contenus enseigner et qu'il souligne le « facteur de variabilité discrétionnaire » et son poids éthique, il semble oublier une caractéristique de l'enseignement collégial, qui s'est développée encore davantage depuis la réforme de 1993 : il s'agit de la concertation entre enseignants dans l'élaboration du projet d'actualisation des devis de la formation générale propre à chaque collège. Au Cégep Marie-Victorin, par exemple, les exigences ministérielles concernant la formation générale énoncées en 2009 ont donné lieu à un processus d'élaboration de nouveaux descriptifs de cours, mené en collaboration entre le département de Lettres et le Service des programmes, du développement pédagogique et de la recherche du cégep. Ces descriptifs balisent clairement, pour chaque cours de la formation générale, les contenus essentiels qui doivent être abordés, dans un souci de cohérence et de qualité de la formation. L'enseignant est donc certes libre (et obligé) de

³⁶ Dans l'enseignement collégial, la discipline 601 est libellée *français, langue et littérature* ; nous encourageons M. Lafleur à utiliser cette nomination, plus précise et ancrée dans la pratique réelle, plutôt que la discipline *littérature*, à laquelle il se réfère dans son devis, mais qui ne correspond pas à une discipline reconnue par le ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.

choisir quelles œuvres il étudiera dans son cours, mais à l'intérieur de balises strictes de corpus (français, québécois, étranger), de périodes historiques et littéraires, et de genres. Ces balises ont été fixées en département, dans le souci, justement, d'offrir à l'élève une culture aussi complète et diversifiée que possible à travers son cheminement dans ses cours de français, langue et littérature. Le poids éthique d'assurer une formation culturelle adéquate aux étudiants ne repose donc pas complètement sur les épaules du seul enseignant.

Ces balises ministérielles et cette réflexion collégiale sur les contenus essentiels menée par les enseignants en département nous semblent deux moyens, suffisants sans être trop contraignants, de définir un cheminement dans les cours de français, langue et littérature cohérent et suffisant sur le plan culturel. Ils ont l'avantage de permettre une évaluation et une mise à jour périodique du cheminement, garantes de sa pertinence, et de laisser une marge discrétionnaire à l'enseignant. En outre, ils permettent d'éviter l'écueil de la liste de lectures obligatoires, objet de tous les débats et de tous les biais, et victime de toutes les omissions et de toutes les modes. Des mécanismes semblables : division départementale des contenus, des genres, des périodes historiques et des courants entre les cours; et liberté individuelle des professeurs, à l'intérieur des balises ainsi désignées, quant au corpus abordé dans chacun des cours sont à l'œuvre dans les programmes universitaires. Ainsi, il nous semble que le constat qu'un grand flou entoure la composition des contenus culturels prescrits par les devis de la formation générale doit être nuancé, puisque la visée de cette formation est clairement définie par le ministère, et que la concertation – attendue et obligatoire – entre les collègues de la discipline permet d'assurer une cohérence et une qualité à la séquence des cours.

Par ailleurs, nous sommes d'accord avec le constat que fait M. Lafleur concernant la difficulté d'évaluer l'appropriation suffisante par l'élève des contenus culturels. Ainsi qu'elles sont libellées, les compétences des cours de français, langue et littérature mettent surtout l'accent sur le genre (analyse, dissertation, etc.) réalisé dans la production écrite que devra rédiger l'élève au terme de son cours, et les critères de performance associés à cette production donnent peu d'importance aux éléments de contenu culturel abordé dans les cours, qui sont listés au milieu d'une série d'autres critères liés au vocabulaire employé, au respect des règles grammaticales, ainsi qu'à l'organisation logique du texte.

Nous partageons également l'analyse de M. Lafleur concernant la pertinence discutable de l'Épreuve uniforme de français à titre de sanction du parcours en français, langue et littérature. À la fois par le genre, extrêmement scolaire et codé, qui y est préconisé (la dissertation littéraire), qui place l'élève devant une évaluation peu « authentique », et par la nature de l'évaluation qui en est faite, où une importance très grande est mise sur la maîtrise des codes du genre au détriment de l'expression juste des connaissances culturelles, voire – on peut rêver – de l'élaboration personnelle et suffisante d'une réflexion sur la culture et d'une autoévaluation de son appropriation par l'élève.

Cependant, contrairement à M. Lafleur, ce n'est pas tant la notion de compétence structurant le paradigme évaluatif actuel qui nous semble faire problème, que la manière dont sont présentement énoncées ces compétences dans les devis ministériels.

L'évaluation des connaissances, leur « mesure explicite » (p. 9) pour reprendre les mots de M. Lafleur, ne nous semblait pas plus juste au temps passé des évaluations sommatives de type « examens de connaissances », où le bachotage et la répétition mimétique des notes de cours qui pouvaient n'être que très partiellement comprises par l'élève (mais parfaitement mémorisées) ne donnaient pas non plus une idée juste de l'appropriation réelle par l'étudiant d'un fonds culturel commun. Une compétence liée à des genres moins codés que la dissertation (par exemple : un journal de bord, un essai) et évaluant à la fois le niveau de connaissance de l'élève mais aussi son processus d'appropriation de celle-ci (sa capacité à mettre ces connaissances culturelles en lien avec d'autres savoirs, ses questionnements en lien avec celles-ci, le niveau de complexité avec lequel il perçoit les enjeux culturels ou les éléments esthétiques en présence, etc.) mesureraient plus clairement le degré d'acquisition des éléments culturels par l'élève, et poseraient les jalons d'une didactique et d'une pédagogie mieux arrimées à la nature intrinsèque de ces disciplines culturelles.

2. L'analyse des enjeux disciplinaires vous apparaît-elle claire ?

(section 2. Différences et ressemblances des avatars de la disciplinarité)

1	2	3	4	5
Pas claire	Peu claire	Assez claire	Très claire	Parfaitement claire

Commentaires libres :

Cette section nous semble très bien menée; elle pose des bases intéressantes pour la suite. Le concept d'abstraction réfléchissante, évoqué à la page 32 et important dans le reste de la recherche, aurait pu être davantage explicité, cependant.

L'idée de donner des programmes universitaires et collégiaux en exemples (note 17, p. 28) pour illustrer la multidisciplinarité nous semble bonne. Dans la même veine, il nous apparaît que le programme collégial Histoire et civilisation pourrait servir d'exemple, dans le devis de M. Lafleur, pour illustrer un programme interdisciplinaire.

À l'inverse, nous questionnons la pertinence de mettre de l'avant un « double DEC trilingue » offert depuis 2008 évoqué à la même note, puisqu'il ne s'agit pas d'un programme particulièrement spécial. Tous les doubles DEC dont l'une des composantes est l'option langues du programme Arts, Lettres et communication auront des contenus trilingues (voire quadrilingues); les devis du programme l'exigent. De tels programmes existent dans plus d'un cégep.

3. Le concept de transduction et l'enseignement par interdisciplinarité vous apparaissent-ils adéquatement traités ?

(section 3. Limites et avantages de l'interdisciplinarité et de la transdisciplinarité)

(section 4. Enseignement de la littérature et de la musique comparée par interdisciplinarité)

1	2	3	4	5
Inacceptable	insuffisant	passable	bon	excellent

Commentaires libres (distinctions, nuances, précisions, éléments superflus, intelligibilité, manques, etc.) :

Bien que nous reconnaissons que le devis présenté par M. Lafleur fait suite à son mémoire de maîtrise et se réfère directement au contenu de celui-ci – cela est d’ailleurs bien indiqué, nous trouvons que le concept de transduction mériterait d’être davantage explicité dans le devis lui-même, étant donné son importance fondamentale dans la discussion menée. De plus, des exemples concrets de transductions réalisées permettrait aux lecteurs de mieux saisir la nature de cette opération mentale. La notion de savoir complexe, au sens où l’entend M. Lafleur, mériterait également une définition plus poussée.

De même, nous aurions apprécié trouver dans cette section du devis de M. Lafleur des définitions circonstanciées des adjectifs noématiques, noétiques et diagrammatiques, le renvoi au lexique étant, d’une part, peu efficace sur le plan de la lisibilité et, d’autre part, insuffisant sur le plan de la contextualisation des concepts dans les domaines – épistémologiques, mais aussi didactiques – où ils sont convoqués.

Les limites et avantages de l’interdisciplinarité nous semblent très clairement établis. Par contre, les limites de la transdisciplinarité, ainsi qu’elles sont exprimées à la page 36, nous paraissent beaucoup moins claires : quel est le schéma de l’organisation du temps auquel il est référé? À quel autre schéma est-il semblable? Quelle est la nuance entre « programmes disciplinaires » et « disciplines scolaires »? Et la nuance entre « discipline » et « matière » scolaires?

*Par ailleurs, nous signalons à M. Lafleur que les dangers d’une démarche interdisciplinaire non rigoureuse ont été abondamment discutés par Sokal et Bricmont dans leur célèbre ouvrage *Impostures intellectuelles*. Selon nous, celui-ci mériterait – davantage encore que le cas plus spécifique de Jacquard – d’être cité pour illustrer les dérives qui peuvent en découler – ou, du moins, les discussions qu’elle peut soulever.*

Finalement, la notion d’indisciplinarité, évoquée plusieurs fois plus loin dans le devis, devrait être présentée dans cette section, selon nous, et faire l’objet d’une description adéquate.

II- Questions sur la pertinence des fondements didactiques.

Cette section sert à évaluer les développements didactiques.

4. L’analyse des éléments didactiques vous apparaît-elle complète et pertinente ?

(section 1. De la pédagogie à la didactique)

(section 2. La transposition didactique)

1	2	3	4	5
Inacceptable	insuffisant	passable	bon	excellent

Commentaires libres :

Cette section nous semble complète et tout à fait en lien avec les enjeux soulevés par le devis.

*Nous nuancerions cependant l’assertion des pages 47-48 selon laquelle les conseils d’établissement et les éditeurs scolaires, **participent** à l’élaboration des programmes, qui nous semble un peu excessif; certes, ils exercent une influence, mais leur rôle quand ils en ont un n’est que consultatif.*

Autre remarque : nous remplacerions, dans la note 30 de la page 48, le mot vrais par le mot valides dans la phrase « les savoirs diffusés sont admis comme vrais par consensus de la communauté scientifique », puisque ces savoirs sont appelés à être sans cesse remis en question et modifiés, et que l’évaluation par les pairs porte sur la validité de la méthodologie ayant mené à des résultats.

Encore une fois, même si le renvoi au mémoire de M. Lafleur est clairement donné, nous aurions souhaité une définition et une explication plus poussées de la notion de paradigme de la complexité dans le devis lui-même, afin d’en augmenter la lisibilité et d’en faire un objet autosuffisant sur le plan de la démarche proposée et des concepts qui la sous-tendent.

5. L’analyse des enjeux didactiques vous apparaît-elle claire ?

*(section 3. Le contrat didactique et l’enseignable)
(section 4. Jeu didactique et médiation)*

1	2	3	4	5
Pas claire	Peu claire	Assez claire	Très claire	Parfaitement claire

Commentaires libres :

Cette courte section explique clairement les notions didactiques en cause.

6. La discussion pratique et les concepts proposés vous apparaissent-ils adéquatement développés ?

(section 5. Discussion pratique : développement d’une intervention didactique)

1	2	3	4	5
Inacceptable	insuffisant	passable	bon	excellent

Commentaires libres :

La définition des deux objets en cause, texte littéraire et texte musical, est synthétique et très bien menée; elle met en lumière clairement les points de rencontre qui peuvent être retenus par l’enseignant dans sa démarche didactique, et l’intérêt qui peut découler d’une approche où les deux disciplines sont ainsi mises à profit.

Cependant, les représentations diagrammatiques qui peuvent découler des différentes caractéristiques des objets demeurent trop peu précisées, selon nous. Certes, certains exemples sont donnés (à la page 59, diagramme ABA rendant compte d’une structure

poétique et d'une structure musicale, et à l'annexe 5, une représentation graphique des valeurs de note pouvant être mise en parallèle avec la structure rythmique de l'alexandrin), mais ces exemples nous semblent peu propices à rendre compte, d'une manière claire et dynamique, d'une partie significative, voire de la totalité des objets (littéraire et musical) en cause, et à servir à l'établissement d'hypothèses sur le sens à donner à ces objets. En outre, le schéma évoqué à l'annexe 5 renvoie à des connaissances musicales précises, ce qui convoque tout un nouveau champ de connaissances et alourdit d'autant la transmission à l'étudiant des contenus culturels visés (cette limite était d'ailleurs présentée comme un écueil potentiel de l'approche interdisciplinaire, en page 36 du devis).

Nous aurions donc souhaité, dans l'exemple de séquence didactique donné, mieux comprendre quels seront les éléments manipulables évoqués à la page 60 par lesquels l'analyse de chaque objet pourra être réalisée et la comparaison entre les objets pourra être établie. Il s'agit, selon nous, d'un aspect fondamental concernant l'efficacité de cette démarche interdisciplinaire, puisqu'il permet de voir dans quelle mesure elle n'est ni excessivement réductrice, ni inutilement complexe pour des étudiants de niveau collégial qui ne sont formés ni en musique, ni en littérature.

Ceci étant dit, les objets retenus dans l'exemple de séquence didactique donné sont intéressants et fort pertinents : à la fois variés (appartenant à des corpus, des disciplines et des niveaux culturels différents) et clairement liés sur le plan thématique. De plus, l'ajout dans la comparaison d'un objet cinématographique issu de la culture populaire rend moins intimidant pour les étudiants les objets étudiés, et valorise dans une certaine mesure leur culture parmi les autres cultures auxquelles cette approche leur donne accès.

III- Questions sur la pertinence des fondements interdisciplinaires.

Cette section sert à évaluer les développements de balises d'arrimage des contenus entre littérature et musique.

7. L'analyse des éléments interdisciplinaires vous apparaît-elle complète et pertinente ?				
<i>(section 1. La littérature et la musique : deux champs disciplinaires distincts)</i>				
<i>(section 2. Littérature et musique : définitions, composantes, finalités)</i>				
1	2	3	4	5
Inacceptable	insuffisant	passable	bon	excellent
Commentaires libres :				
<i>Ambitieuses et nécessairement réductrices, les descriptions des deux champs disciplinaires sont néanmoins menées avec rigueur. Nous sommes cependant surpris de ne pas retrouver, dans les composantes de ces deux objets, leur classification à l'intérieur d'un système de courants et de mouvement esthétiques, classification qui nous semble aussi porteuse, sur le plan didactique, que la classification de genre évoquée dans le devis. C'est également à ce type de classification (« courants artistiques ») que se réfère le devis ministériel du cours complémentaire dans lequel M. Lafleur compte actualiser</i>				

son approche interdisciplinaire.

Le choix de mettre en relation des fragments (issus des deux disciplines) nous apparaît pertinent et réaliste sur le plan didactique. Cependant, puisque des liens assez forts de thématiques et d'analogies doivent exister entre les fragments dans l'approche proposée par M. Lafleur, il y a lieu de se questionner sur le nombre de fragments possédant de telles affinités susceptibles d'être analysés et enseignés; l'approche de M. Lafleur le condamne-t-il à enseigner seulement un petit nombre de fragments, qui seuls se qualifient pour être mis en relation selon l'approche qu'il préconise, limitant ainsi les corpus susceptibles d'être transmis à l'élève? Nous aurions aimé voir cette question discutée.

8. Les développements didactiques interdisciplinaires vous apparaissent-ils adéquats ?

(section 3. Quels points de rencontre choisir entre les deux arts ?)

(section 3.2 Balises épistémologiques de points de rencontre «indisciplinaires»)

1	2	3	4	5
Pas claire	Peu claire	Assez claire	Très claire	Parfaitement claire

Commentaires libres :

La présentation historique des points de rencontre entre musique et littérature est synthétique et claire. Nous constatons le choix opéré par M. Lafleur de limiter le domaine musical couvert à celui de la musique dite « classique ». En effet, aucune mention n'est faite, dans cette présentation historique, de la musique issue d'autres horizons; semblent ainsi exclus tous les répertoires jazz, blues, de chanson française, populaire, etc., qui représenteraient pourtant un fonds intéressant et riche à mettre en parallèle avec la littérature. Il aurait été intéressant de savoir pourquoi un tel choix esthétique a été opéré.

Dans un autre ordre d'idées, nous suggérons à M. Lafleur de remplacer, dans ces sections, l'adjectif biographique par l'adjectif sociohistorique, plus juste en l'occurrence, puisqu'il est alors question d'approches des œuvres ou des fragments basées, certes, sur le lien entre le créateur (écrivain, musicien) et son œuvre, mais également sur l'empreinte, consciente ou non chez le créateur, dans l'œuvre des préoccupations, des modes et des valeurs de l'époque où elle fut créée. Cette dimension dépasse donc l'anecdote biographique, et se situe à un niveau sociohistorique – d'où notre suggestion.

Nous aurions aimé voir expliqué par M. Lafleur comment il passera des pôles génératifs aux pôles spéculatifs dans sa démarche didactique, en somme de quelle manière il procédera pour mettre en relation les éléments de forme et les éléments spéculatifs liés à au moins deux objets (musical et littéraire). Dans quel ordre ces pôles seront-ils abordés? Dans quelle mesure l'analyse des objets (et, pour chaque objet, des deux pôles) sera-t-elle menée en simultanéité ou de manière consécutive? S'agira-t-il de dégager seulement les similitudes, ou les différences également?

Par ailleurs, nous ne sommes pas d'accord avec l'analogie qu'établit M. Lafleur à la page 77 entre critique génétique et analyse des référents littéraires évoqués dans les

œuvres musicales. La critique génétique étant l'analyse des différents états d'un manuscrit jusqu'à la version finale de l'œuvre littéraire, l'approche critique convoquée ici serait plutôt l'analyse de l'intertextualité, qui consiste à repérer dans une œuvre les emprunts et les références qu'elle fait à d'autres œuvres, avec lesquelles elle est en dialogue (selon la théorie bakhtinienne).

9. Les déductions finales et la fonction de pôle intégrateur vous apparaissent-elles adéquatement traitées ?

(section 4. Pôles intégrateurs, transposition didactique et contenus disciplinaires)

1	2	3	4	5
Inacceptable	insuffisant	passable	bon	excellent

Commentaires libres :

Nous partageons avec M. Lafleur l'idée que le choix de pôles intégrateurs est central dans une démarche qui convoque plus d'une discipline. Nous sommes cependant étonnés que deux des cinq fonctions associées à ces pôles intégrateurs ne soient pas considérées par M. Lafleur au moment où il choisit les pôles qui guideront sa démarche didactique, et soient plutôt considérés comme relevant seulement de la médiation.

Nous croyons au contraire que, justement au moment où l'enseignant choisit les contenus dont il traitera, il devrait prendre en considération la mesure dans laquelle ces contenus sont susceptibles de susciter l'intérêt des étudiants, condition essentielle (quoique non unique) de leur motivation à s'engager dans le cours. Cet enjeu nous apparaît encore plus pertinent dans les cas qui nous intéressent ici, où les objets en jeu (fragments littéraires et musicaux) sont, par leur essence même – et M. Lafleur le souligne d'ailleurs, ouverts sur l'imaginaire et susceptibles de transmettre des émotions et des idées.

Cette préoccupation, au moment de définir les contenus abordés, pour la quête de sens des étudiants nous paraît d'autant plus importante qu'elle est primordiale dans une démarche qui vise à engager les étudiants dans une activité herméneutique, comme c'est le cas dans la classe de français, langue et littérature. Bien que cette préoccupation puisse, il est vrai, disqualifier certains contenus, jugés peu liés aux thématiques et aux questionnements susceptibles d'intriguer ou de rejoindre les préoccupations des élèves, elle peut, à l'inverse, permettre à l'enseignant d'aborder des contenus plus complexes, car il bénéficiera d'un engagement plus grand de la part des étudiants.

La fonction liée à la direction des étudiants nous semble aussi devoir être envisagée au moment de la transposition didactique, car elle oblige l'enseignant à prévoir l'ordre dans lequel les concepts seront présentés aux élèves et la mise en relation de ceux-ci. Dans certains cas, elle permet également de déterminer le niveau de spécialisation ou de complexité avec lesquels seront abordés les concepts retenus.

Ceci étant posé, nous sommes cependant d'accord avec M. Lafleur sur le fait que la médiation du maître peut également influencer sur ces deux fonctions.

IV- Questions sur la méthodologie.

Cette section sert à évaluer les inférences méthodologiques et des devis de production de l'extrait (plan de cours prototype).

10. La présentation de la recherche vous apparaît-elle complète et pertinente ?				
<i>(section 1. Recherche développement)</i>				
<i>(section 2. Posture épistémologique et inférences méthodologiques)</i>				
1	2	3	4	5
Inacceptable	insuffisant	passable	bon	excellent
Commentaires libres :				
<i>La présentation de la recherche et son articulation avec le mémoire de maîtrise de M. Lafleur nous semblent claires et complètes.</i>				
<i>Nous trouvons toutefois qu'il pose ici clairement le problème du niveau de sémiose qu'il devra viser avec les étudiants, crucial si l'on veut, ultimement, qu'ils intègrent les éléments culturels qui leur sont enseignés, mais qu'il ne détermine pas comment il fera pour le fixer : quels seront ses critères pour le déterminer? De quelle manière s'y prendra-t-il pour l'ajuster?</i>				
<i>Cet enjeu nous semble crucial dans l'approche interdisciplinaire présentée par M. Lafleur, et nous regrettons que ni la discussion menée dans ce devis, ni le plan de cours qui en est tiré comme extrait ne permettent de le clarifier et de le discuter.</i>				
<i>Nous sommes d'accord avec M. Lafleur qu'un objet d'apprentissage difficile peut susciter l'engagement des étudiants; mais un objet trop complexe ou une tâche jugée impossible à réaliser sont, au contraire, des facteurs de démotivation, et il ne peut y avoir de réussite scolaire sans la perception par les élèves qu'ils sont capables de réussir.</i>				
<i>En outre, nous nuancerions l'affirmation de M. Lafleur à la page 100 sur le fait que l'isosystème présenté aux étudiants ne sera pas constitué de connaissances déclaratives, mais d'un ensemble de rapports, d'un système. Certes, il s'agira d'un système, mais celui-ci mettra justement en relation, ultimement, des connaissances déclaratives. C'est, d'ailleurs, le but visé par M. Lafleur : accroître le contenu culturel dans les cours de français, langue et littérature.</i>				

11. Les propositions méthodologiques vous apparaissent-elles bien définies ?				
<i>(section 3. De méthodologie à méthode : présentation des trois devis)</i>				
1	2	3	4	5
Pas définies	Pas assez définies	Assez définies	Très définies	Parfaitement définies
Commentaires libres :				

La définition des propositions méthodologiques est extensive et suffisante.

Petite précision lexicale (en référence avec la page 104) : les énoncés prescriptifs ministériels concernant les cours sont, en effet, appelés devis. L'actualisation de ceux-ci en une proposition de cours élaborée et acceptée par l'institution est, quant à elle, présentée sous forme de descriptif de cours (et non de devis). Cet outil, propre au Cégep Marie-Victorin, correspond à ce qui prend fréquemment le nom de plan de cours cadre dans les autres cégeps.

Ainsi que nous l'avons dit précédemment, et afin que le devis de M. Lafleur soit un objet autonome et autosuffisant, une définition circonstanciée de la notion d'inforgettique dans cette section serait appropriée.

La vue synoptique présentée à la page 121 est, selon nous, problématique par quelques aspects. Si nous en comprenons la division en trois étapes – fort pertinente à la lumière de la discussion qui la précède, nous sommes surpris de voir que le temps alloué à chaque étape est le même; la première étape, plus introductive, devrait se dérouler dans un laps de temps moindre que la troisième, plus intégratrice, durant laquelle l'élève est appelé à interpréter les œuvres à l'étude.

La répartition des contenus spécifiques nous paraît également mal équilibrée, puisque les œuvres à l'étude (qui correspondent aux isosystèmes présentés par M. Lafleur) sont toutes listées dans les contenus de l'étape 3. Cela nous semble en contradiction avec toutes les discussions précédentes présentées dans le devis. En effet, M. Lafleur a bien démontré que c'est autour d'un isosystème que graviteraient les différents contenus disciplinaires, présentés par l'enseignant selon des pôles intégrateurs adaptés. Or, en plaçant toutes les œuvres dans l'étape 3, il relègue ces isosystèmes au terme d'une démarche, et non au centre de celle-ci.

12. L'évaluation de la recherche vous apparaît-elle complète et pertinente ?

(section 4. Évaluation de la recherche)

1	2	3	4	5
Inacceptable	insuffisant	passable	bon	excellent

Commentaires libres :

Ainsi que nous l'avons exprimé déjà à la question 10, nous considérons que le fait que l'extrait produit soit un plan de cours et non, par exemple, la prestation d'un cours et son évaluation par les élèves (ce qui, nous le comprenons, soulève différents autres enjeux méthodologiques), ou même un plan de cours, mais accompagné de matériel didactique et d'exemples d'évaluations pour ce même cours, pose le problème qu'il n'est pas possible de voir à quel niveau de spécialisation M. Lafleur se rendra dans l'exposition des différents contenus musicaux et littéraires qu'il doit présenter aux étudiants. Il n'est pas non plus possible de juger de la valeur et de l'opérationnalité des différentes transpositions diagrammatiques qu'il évoque, qui structureraient le rapport

aux isosystèmes présentés et serviraient de médiation pour aborder les différents contenus disciplinaires. Finalement, il n'est pas possible de constater à quel niveau de sémiose cette démarche didactique pourrait mener les étudiants. Ces lacunes font qu'il n'est pas possible, selon nous, de juger complètement, au final, de sa pertinence en regard des enjeux soulevés dans le devis ou de son accomplissement à l'égard de sa visée, qui était de relever les contenus culturels accessibles aux étudiants dans un cours de la formation générale à travers une approche convoquant deux disciplines.

Cette réserve importante étant formulée, nous reconnaissons l'intérêt d'une évaluation par des répondants tiers, et nous apprécions la variété et la complémentarité des profils des experts choisis, même si nous aurions recommandé, afin d'élargir encore davantage le point de vue posé sur cette approche et le plan de cours qui en est extrait, que ces experts proviennent d'une plus grande variété d'établissements.

Pour ce qui est de la forme du questionnaire, nous nous questionnons sur la pertinence d'une échelle de Lickert de 5 choix de réponses pour chaque question, 3 choix nous semblant suffisants et plus susceptibles d'orienter clairement quant à l'appréciation de chaque répondant à l'égard de chaque question – surtout que les répondants sont en très petit nombre (trois). La portée de chaque question (certaines portant sur des sections du devis de plus de 20 pages, d'autres portant sur des sections de 5 pages ou moins) nous semble également inégale.

V- Questions sur le prototype en tant que média.

Cette section porte sur la présentation médiatique du prototype : sa lisibilité, son intelligibilité et l'alignement didactique*.

13. Lisibilité : le plan de cours vous apparaît-il systématiquement organisé et bien mis en page ?

(voir le prototype supra)

1	2	3	4	5
Inacceptable	insuffisant	passable	bon	excellent

Commentaires libres :

Le plan de cours est clairement organisé et bien mis en page. Il suit des normes institutionnelles qui ont eu cours. Toutefois, sa mise en page ne correspond pas à celle du gabarit présentement en vigueur au Cégep Marie-Victorin. Dans un souci écologique de réduction de papier, ce dernier gabarit élimine l'entête descriptive de chaque section, et supprime certaines redondances; en effet, certains éléments dans la description des étapes et des évaluations devaient être répétés dans le calendrier synthèse. Nous suggérons donc à M. Lafleur de se servir de ce gabarit mis à jour pour la présentation de son plan de cours. Il devrait également mettre à jour, dans ce plan de cours, la section finale qui renvoie à la Politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages (P.I.E.A); en effet, le plan de cours présenté dans le devis se réfère à une version antérieure de cette P.I.E.A. et il présente des articles de cette politique qui ne sont désormais plus valides.

La présentation générale du cours est intéressante et elle en donne une idée juste. Elle pourrait cependant être enrichie, afin de mieux présenter à l'élève le niveau de complexité du cours et afin, également, de mieux mettre en lumière les éléments propres à susciter son engagement. Ainsi, on gagnerait, selon nous, à y préciser les éléments suivants :

- *à qui le cours s'adresse-t-il au juste? Est-il ouvert à tout étudiant? Nécessite-t-il des connaissances ou des attitudes préalables? Peut-il intéresser certains types d'étudiants en particulier? Il faudrait que les étudiants puissent à la fois comprendre dans quelle mesure ce cours peut les intéresser, et qu'ils sentent également que, comme ce doit être le cas avec tous les cours complémentaires, ce cours en est un d'initiation à un domaine; il ne faut pas posséder des connaissances ou des habiletés particulières pour s'y inscrire.*
- *Quels apports ce cours peut-il amener à l'élève, dans sa formation collégiale et dans sa vie? Cet aspect est brièvement traité, mais il pourrait être davantage développé, en insistant notamment, sur l'ouverture vers l'imaginaire et la quête de sens qui peuvent être nourries par la musique et la littérature (aspects ayant été traités dans les fondements épistémologiques du devis de M. Lafleur).*
- *Quels thèmes (universels, ou liés à des préoccupations des étudiants) seront abordés dans le cours?*
- *Dans quelle mesure ce cours constitue-t-il un défi cognitif stimulant et valorisant pour l'étudiant?*
- *Quels seront les choix (notamment en lien avec le sujet du travail final) offerts à l'étudiant dans le déroulement du cours?*

Petites remarques lexicales :

Il est dit, dans la présentation générale du cours, que l'étudiant pourra apprécier « des œuvres interdisciplinaires »; il serait plus juste de dire que l'étudiant pourra apprécier des œuvres du domaine de la musique et de la littérature grâce à une approche interdisciplinaire.

Il serait bon d'explicitier davantage pour l'élève la nuance entre « contenus généraux » (étape 1), « contenus particuliers » (étape 2) et « contenus spécifiques » (étape 3).

La manière de présenter les pondérations des évaluations n'est pas claire; il serait préférable de donner le poids réel de chaque évaluation, plutôt que de noter les évaluations du trimestre sur 100, puis de les ramener à 60% de la note finale.

Dans le calendrier synthèse des activités d'apprentissage et des évaluations, la manière de présenter le travail requis par l'étudiant nous paraît peu claire. Plutôt que de mentionner un temps requis sans jamais en chiffrer la durée, il nous semblerait préférable de mieux décrire l'activité demandée, par exemple : lire l'œuvre à l'étude, l'annoter et chercher des informations complémentaires à son sujet; ensuite, répondre à un questionnaire sur celle-ci, afin de l'analyser; finalement, émettre des hypothèses quant à sa signification.

14. Intelligibilité: la présentation et la progression des objectifs vous apparaissent-elles claires ?

(voir le prototype supra)

1	2	3	4	5
Pas claire	Peu claire	Assez claire	Très claire	Parfaitement claire

Commentaires libres :

La progression des objectifs entre les trois étapes est claire : le mouvement du général au particulier est bien perceptible.

À l'étape 1, cependant, nous ne voyons pas la nuance entre les éléments 4 et 5 de l'objectif intermédiaire (quelle est la différence entre la « parenté » et « les liens » entre musique et littérature? Y a-t-il lieu d'en faire deux éléments distincts?) De plus, l'énoncé de l'étape 6 devrait se lire « Comprendre et différencier musicalité de la poésie et poésie de la musique ».

À l'étape 2, dans la formulation de l'objectif intermédiaire, quelle est la différence entre les éléments « structuraux » et les éléments « unitaires »? Par quel vocable le mot « unitaire » peut-il être remplacé, afin qu'il soit plus clair pour l'étudiant?

L'étape 3 nous semble intégratrice, comme il se doit dans une approche par compétence.

Notre plus grande réserve concerne les évaluations. En effet, la progression perceptible dans les trois étapes n'apparaît pas, selon nous, dans le choix des évaluations sommatives présentées. D'ailleurs, la forme de certaines de ces évaluations n'est pas de nature, selon nous, à valider clairement l'atteinte des objectifs intermédiaires par les étudiants. En outre, le fardeau de leur correction est appréciable et leur multiplication dilue leur pondération, ce qui peut également avoir un effet sur la perception de leur importance par l'élève.

Puisque l'approche interdisciplinaire privilégiée a pour conséquence de multiplier les contenus disciplinaires, et que l'appropriation du lexique disciplinaire est un enjeu important, nous suggérons de maintenir la présence d'examens de connaissances, mais d'en limiter le nombre à deux ou trois (un à l'étape 1, un ou deux à l'étape 2). Afin d'être cohérents avec l'approche didactique expliquée dans le devis, ces examens devraient comporter des questions de repérage, des questions liées à la schématisation diagrammatique et des questions à développement visant à valider la compréhension des œuvres à l'étude. D'autres questions devraient inviter l'élève à formuler des hypothèses étayées sur la signification des œuvres étudiées. Ces deux derniers types de questions dans les examens de connaissances rendent inutiles les contrôles de lecture, très nombreux, prévus dans le plan de cours, dont la visée est davantage, justement, le contrôle, et dont les étudiants ne tirent que très peu de bénéfices liés à leur apprentissage. Outre que les questions sur la compréhension et la signification des œuvres permettent de valider l'efficacité de la lecture faite par les étudiants (et la complétion même de la tâche de lecture demandée), elles permettent également qu'ils manipulent les concepts abordés en classe. On peut alors mesurer avec quelle justesse et

quelle précision ils sont à même de les utiliser. Ces questions leur permettent d'approfondir leurs connaissances et s'apparentent, par les processus cognitifs qu'elles convoquent, à l'évaluation finale du cours (la rédaction d'un commentaire analytique). Finalement, de telles questions, par leur complexité, empêchent que l'étudiant supplée la lecture des œuvres par celle de résumés ou de fiches de lecture.

Nulle place n'est faite, dans le plan de cours, à l'évaluation formative. Il serait bien d'en décrire les modalités pour chaque étape. Afin de ne pas alourdir le cours, nous suggérons de transformer des devoirs, présentement notés, en évaluations formatives.

Finalement, l'évaluation finale correspond à une tâche qui n'a jamais été demandée sous cette forme préalablement dans le cours. Il serait donc pertinent qu'une évaluation en cours de trimestre prenne la forme d'un commentaire analytique (il peut être partiel, ou rédigé en plusieurs étapes), afin que l'étudiant ait pu le pratiquer au moins une fois avant qu'il lui soit donné comme évaluation finale.

Nous saluons l'idée de permettre à l'étudiant de choisir, pour l'évaluation finale, à partir d'une liste de sujets, ce qui est de nature à engager davantage l'élève dans la tâche proposée, tout comme le fait qu'il doive également discuter devant ses pairs en table ronde de sa réponse au sujet choisi. Cette pratique ouvre la voie à un travail collaboratif pour l'interprétation des œuvres. Nous suggérons d'ailleurs que, dans les ateliers prévus dans les étapes 1, 2 et 3, des modalités favorisant l'échange entre les pairs et le travail d'équipe soient prévues. Elles pourraient également être spécifiées dans le plan de cours.

Nous désirons, finalement, faire remarquer que la description de l'évaluation finale ne respecte pas les exigences des devis pour les cours complémentaires, qui spécifient que le commentaire écrit final soit « d'environ 750 mots ». Cette exigence s'explique par le fait que n'importe quel étudiant de niveau collégial peut suivre un cours complémentaire, incluant les étudiants de première session, pour qui des productions écrites de cette longueur sont également la norme dans les premiers cours de français, langue et littérature et de philosophie. De plus, cette évaluation finale doit porter sur « une production artistique désignée », ce qui n'est pas précisé dans la description de l'épreuve finale donnée dans le plan de cours.

15. Intelligibilité : la présentation et la progression des contenus vous apparaissent-elles claires ?

(voir le prototype supra)

1	2	3	4	5
Pas claire	Peu claire	Assez claire	Très claire	Parfaitement claire

Commentaires libres :

La progression entre les trois étapes sur le plan du contenu abordé est claire. (Il est d'ailleurs à noter que la définition des étapes ne correspond plus à celle qui était présentée dans la vue synoptique de la page 121; celle du plan de cours nous semble beaucoup plus réaliste et mieux répartie.)

L'étape 2 nous semble particulièrement chargée sur le plan des contenus abordés.

D'ailleurs, au final, le nombre total de pages à lire pour les étudiants dans le cours (les lectures obligatoires dans la médiagraphie cumulant, selon nos estimations, autour de 700 pages soit environ le double de ce qui peut être exigé en 601-101-MQ) nous semble trop grand pour un cours complémentaire qui peut s'adresser à un étudiant de première session au collégial, et dont le contenu s'additionne à celui de ses cours de formation spécifique et aux lectures qu'il doit faire dans ses cours de français, langue et littérature et de philosophie.

16. Alignement pédagogique * : la médiagraphie et le calendrier vous apparaissent-ils satisfaisants (diversité, complémentarité, pertinence) ?

(voir le prototype supra)

1	2	3	4	5
Inacceptable	insuffisant	passable	bon	excellent

Commentaires libres :

Concernant le calendrier synthèse :

Nous ne retrouvons pas, dans la section « travail requis par l'étudiant », le temps dévolu à la lecture de L'apprenti sorcier de Goethe, pourtant inscrit dans la médiagraphie.

La formulation de certains critères d'évaluation pourrait être précisée, et conforme aux pratiques en la matière (soit en utilisant un substantif et un complément qui le qualifie – par exemple, utilisation appropriée du lexique disciplinaire –, soit en utilisant un substantif lui-même connoté – par exemple, pertinence des explications). De plus, les critères évoqués pour l'évaluation finale ne reprennent pas tous les critères de performance exigés dans le devis ministériel. Il faudrait faire les ajouts nécessaires pour s'y conformer.

Le nombre d'évaluations nous paraît trop élevé et la nature de celles-ci nous semble répétitive. À cet égard, voir nos commentaires à la question 14.

Concernant la médiagraphie :

Il serait pertinent de bien indiquer quelles sont les œuvres que devra se procurer l'étudiant (et mentionner leur prix et leur nombre de pages), et quelles sont les œuvres qui seront fournies par l'enseignant. Nous saluons l'initiative de fournir des suggestions aux étudiants qui voudraient approfondir leurs connaissances; il serait cependant encore plus intéressant de commenter brièvement (année de publication/parution, courant esthétique associé, mention de thèmes, d'éléments formels particulièrement importants, liens avec le cours) les lectures, écoutes et visionnages suggérés, afin que l'élève puisse comprendre dans quelle mesure ceux-ci pourraient l'intéresser.

17. Alignement pédagogique * : le plan de cours présente-t-il des contenus permettant l'atteinte de la compétence visée?

(voir le prototype supra)

1	2	3	4	5
Inacceptable	insuffisant	passable	bon	excellent

Commentaires libres:

Les contenus présentés sont cohérents avec les éléments présentés dans la réflexion didactique du devis, et témoignent d'une réflexion pédagogique ancrée dans une approche interdisciplinaire.

Cependant, l'étape 2 nous semble particulièrement chargée sur le plan des contenus abordés. En effet, on y retrouve trois séquences pédagogiques axées sur des isosystèmes; trois œuvres littéraires sont abordées (Les Chants de Maldoror, La sonate à Kreutzer et Mort à Venise), qui doivent également être mises en relation avec des œuvres musicales afin d'aborder les contenus musicaux et littéraires. Le risque d'éparpillement est réel ici selon nous (et c'est un risque qu'évoque M. Lafleur lui-même dans son devis)³⁷. Nous suggérons à M. Lafleur de considérer d'éliminer l'analyse de l'une de ces œuvres (et donc la séquence pédagogique qu'elle suppose), et de la remplacer plutôt par des activités d'apprentissage qui permettraient aux élèves de recevoir une rétroaction claire sur leur compréhension des différents contenus qui leur seront présentés, et qui les placeraient dans une posture d'apprentissage plus active. Cela s'accorderait davantage, également, avec la mise en place du jeu factitif nécessaire à la compréhension évoqué par M. Lafleur dans son devis à la page 55.

Cet aspect nous apparaît d'autant plus important qu'une grande place est faite, dans les méthodes d'enseignement et dans la pondération du cours (2-1-3) à l'exposé magistral et, nous le présumons, à la modélisation³⁸. Comme, en plus, l'écoute en classe de certains extraits musicaux et de « documents audiovisuels illustratifs » requiert également une certaine portion du temps de classe, il nous paraît important de prévoir, dans le temps qui reste, des moments pour permettre aux étudiants de valider leur compréhension de la matière et des œuvres, voire pour organiser et reformuler les éléments de contenu (synthèse, schémas, cartes conceptuelles, etc.) de manière à se les approprier. Cet aspect plaide également pour la modification de la nature et de la fréquence des évaluations (voir nos remarques à la question 14) qui, telles qu'elles sont prévues (contrôles, examens), nous semblent grever beaucoup de temps de classe.

Puisque nous suggérons à M. Lafleur de supprimer un isosystème, nous en profiterons pour rappeler nos propos de la question 9, où nous discutons de l'importance, au

³⁷ « [...] une limite fondamentale se présente, sous forme de défi, du fait de l'hyperspécialisation et de l'accroissement des connaissances en général (par accumulation et complexité) » (p. 35).

³⁸ Quoique cette stratégie d'enseignement puisse être déduite des discussions de M. Lafleur dans son devis, plus particulièrement de ses développements sur les plans didactiques et pédagogiques, nous lui suggérons de la nommer explicitement dans la liste des stratégies d'enseignement et d'apprentissage de son plan de cours.

moment de l'élaboration de la transposition didactique, de soupeser dans quelle mesure les contenus et les activités proposés sont susceptibles de susciter l'intérêt des apprenants. À cet égard, dans les œuvres qui formeront les isosystèmes autour desquels se déploiera sa démarche didactique, il nous apparaît que Mort à Venise, qui traite de thèmes matures et sombres (nostalgie, poids du devoir, mort) et qui convoque de nombreuses allusions à l'Antiquité grecque devant être expliquées aux élèves soit une œuvre moins propice, a priori, à susciter l'intérêt d'étudiants de niveau collégial. Le caractère choquant et spectaculaire des Chants de Maldoror et la réflexion sur les rapports amoureux de La Sonate à Kreutzer nous semblent, quant à eux, rendre ces œuvres plus susceptibles d'intéresser l'élève lambda (ou, à tout le moins, permettent plus facilement au maître d'en faire ressortir des facettes intrigantes ou liées aux préoccupations des étudiants).

VI- Questions sur la cohérence d'ensemble de la recherche.

Cette section vise à évaluer le rapport entre la conceptualisation (aspect théorique de la recherche) et l'actualisation de l'objet de recherche (aspect pratique de la recherche).

18. Les développements théoriques du référentiel (Parties I, II et III) répondent-ils au manque identifié dans la problématique ?

(voir le prototype supra)

1	2	3	4	5
Inacceptable	insuffisant	passable	bon	excellent

Commentaires libres :

Nous croyons que l'approche interdisciplinaire combinant musique et littérature constitue effectivement une manière d'exposer l'étudiant à davantage de contenu culturel, et nous avons été convaincu par le devis de M. Lafleur que la mise en relation des deux disciplines, à travers une démarche didactique et pédagogique finement menée, peut permettre à un élève de percevoir d'une manière empirique et schématique des subtilités de forme et de fond à propos des œuvres analysées, et de formuler des hypothèses sur leur signification. En ce sens, nous reconnaissons totalement la valeur de l'approche proposée par M. Lafleur.

Par contre, le fait d'actualiser cette approche dans un cours complémentaire ne nous semble pas susceptible de répondre à la problématique constatée (soit l'absence de repères clairs quant à la nature et à la quantité d'éléments culturels devant être présentés dans les cours de français, langue et littérature et, plus largement, en formation générale; et la difficulté d'évaluer leur appropriation par l'élève). Bien sûr, les cours complémentaires font partie de la formation générale de la plupart des élèves au collégial³⁹, mais l'offre en est assez diversifiée. Ainsi, au Cégep Marie-Victorin

³⁹ Cependant, les crédits qui leur sont associés sont parfois plutôt fournis à l'élève par des cours de leur formation spécifique (dans le cas de certains programmes techniques particulièrement chargés, comme Techniques infirmières, par

seulement, plus de quarante cours complémentaires différents sont offerts aux élèves; seuls les cours où plus de 25 étudiants sont inscrits se donnent effectivement. De plus, comme que le prévoient les consignes ministérielles pour les cours complémentaires, les étudiants ne peuvent choisir que les cours complémentaires appartenant à d'autres domaines du savoir que ceux qui caractérisent la composante spécifique de leur programme d'études; ainsi, les étudiants des programmes de musique (préuniversitaire et technique) et du programme Arts, Lettres et communication ne pourraient avoir accès au cours proposé dans le devis. Il ressort de tout ceci qu'une très petite proportion des élèves du cégep bénéficierait, chaque année, du cours correspondant au plan de cours élaboré par M. Lafleur (et ce, à la condition qu'il soit suffisamment choisi au moment des inscriptions). Cela limite grandement sa portée en tant que réponse à la problématique posée.

En ce sens, il nous apparaît que le deuxième cours de la formation générale en français, langue et littérature, serait beaucoup plus pertinent pour accueillir une telle approche. Nous croyons même qu'il serait possible, à l'intérieur des balises proposées par le devis ministériel et le descriptif de cours institutionnel, et moyennant quelques adaptations (notamment, sur l'ampleur des contenus musicaux), de faire une proposition en ce sens; c'est ce que nous suggérerions à M. Lafleur.

De plus, la difficulté d'évaluer l'appropriation par les étudiants d'une culture générale suffisante et diversifiée, présentée en problématique, demeure entière selon nous. Nous sommes d'accord avec M. Lafleur quand il affirme que l'Épreuve uniforme de français n'y arrive pas. Cependant, plusieurs des évaluations qu'il propose dans son plan de cours ne nous semblent pas davantage de nature à pallier ce problème car elles sont, par leur nature, très axées sur la mémorisation à court terme (à l'exception de l'évaluation finale), et non sur l'acquisition intégrée d'éléments de culture générale.

19. Les fondements théoriques du référentiel (Parties I, II et III) sont-ils bien actualisés par l'objet de recherche (le plan de cours prototype)?

(voir le prototype supra)

1	2	3	4	5
Inacceptable	insuffisant	passable	bon	excellent

Commentaires libres :

Le plan de cours actualise très clairement la démarche interdisciplinaire proposée par M. Lafleur dans son référentiel.

exemple), par des cours d'autres programmes (dans les cas, de plus en plus fréquents, où l'élève a changé de programme en cours de parcours collégial) ou par des cours obligatoires du programme Tremplin D.E.C.

20. L'objet de recherche (le plan de cours prototype) vous semble-t-il avoir une bonne applicabilité ?

(voir le prototype supra)

1	2	3	4	5
Inacceptable	insuffisant	passable	bon	excellent

Commentaires libres :

Le plan de cours nous paraît complet. Le cours qui lui correspondrait nous semble stimulant et susceptible d'être enseigné (par peu d'enseignants, cependant, puisqu'il suppose une connaissance assez poussée de deux disciplines) et d'être suivi adéquatement par les étudiants. Il nous paraît cependant un peu trop chargé sur le plan des contenus et des évaluations; à cet égard, voir nos remarques aux questions 14 et 15, ce qui peut avoir un effet, à notre avis, sur l'engagement des étudiants et sur leur capacité à en suivre le rythme et à le réussir.

ANNEXE 21

Exemple de *Tertium comparationis** relatif à la séquence didactique du point 5.5 du Référentiel, p. 65.

Nous donnons ici un exemple très basique de tertium pour que le lecteur en comprenne l'essentiel. Comme point de départ, nous retenons ici l'élément *Forme strophique de la ballade (création du tertium*) (diagramme)*, tiré de la colonne *Goethe/L'Apprenti sorcier* du Tableau IX, p. 66. Nous en resterons à une présentation diagrammatique très simple et directe dans une «perspective de réduction structurale» (Lafleur, 2007b), où le tertium est pratiquement calqué sur la mise en page du texte.

«Comme cette séquence peut amener l'enseignement d'une somme de connaissances diverses» (Lafleur, 2007b), entrer dans le détail de la séquence didactique consisterait à expliciter de la matière couvrant plusieurs heures de cours (incluant musique et film). Or, c'est «l'enseignant [qui] doit établir des outils d'analyse qui permettent à tout élève de suivre cet enseignement » (Lafleur, 2007b). Nous présentons donc trois étapes possibles de présentation de cette matière à une classe du collégial considérée néophyte, et des suggestions d'activités d'appropriation.

1. Dans un premier temps, on présente *L'Apprenti sorcier (Der Zauberlehrling, 1797)*, ballade écrite par Goethe.

1a. Qu'est-ce qu'une ballade ?

L'enseignant peut présenter ici la notion de genre littéraire et de structure traditionnelle (forme fixe en couplets et renvois). Il précisera que cela implique l'emploi de strophes, et que l'histoire est donc séparée en parties. On explique que le texte de Goethe comporte 7 strophes qui correspondent à 7 moments de l'action.

1b. On présente le texte (narratologie, versification, schéma actantiel, etc.):

L'Apprenti sorcier

(Der Zauberlehrling, 1797)

Traduction : Henri-Frédéric Amiel

<i>Hat der alte Hexenmeister, Sich doch einmal wegbegeben ! Und nun sollen seine Geister Auch nach meinem Willen leben. Seine Wort und Werke Merkt ich, und den Brauch, Und mit Geistesstärke Thu ich Wunder auch. Walle ! Walle ! Manche Strecke, Daß zum Zwecke, Wasser fließe, Und, mit reichem vollem Schwalle, Zu dem Bade sich ergieße. Und nun komm du alter Besen, Nimm die schlechten Lumpenhüllen, Bist schon lange Knecht gewesen.</i>	<p>1. Enfin la maison il quitte Le malin, le vieux sorcier ! Evoquons les esprits vite ! Car nous sommes du métier. J'ai vu la finesse, Faisons donc ici, Le jour qu'il nous laisse, Un prodige aussi. Kourils prestes, Mes bidets, Farfadets, Lutins lestes, Apportez, à baquet plein, L'eau qu'il faut pour faire un bain.</p> <p>2. Allons, vieux balai, bon drille, Depuis si longtemps valet, Revêts-moi cette guenille,</p>
--	---

*Nun erfülle meinen Willen.
Auf zwey Beinen stehe,
Oben sey ein Kopf,
Eile nun und gehe
Mit dem Wassertopf.
Walle ! Walle !
Manche Strecke,
Daß zum Zwecke,
Wasser fließe,
Und, mit reichem vollem Schwallen,
Zu dem Bade sich ergieße.*

*Seht er läuft zum Ufer nieder,
Warlich ist schon an dem Flusse,
Und mit Blitzesschnelle wieder
Ist er hier mit raschem Gusse.
Schon zum zweytenmale !
Wie das Becken schwillt !
Wie sich jede Schaale
Voll mit Wasser füllt !
Stehe ! Stehe !
Denn wir haben
Deiner Gaben
Vollgemessen ! –
Ach ich merk es, wehe ! Wehe !
Hab ich doch das Wort vergessen !*

*Ach ! Das Wort, worauf am Ende
Er das wird was er gewesen.
Ach er läuft und bringt behende,
Wärst du doch der alte Besen !
Immer neue Güsse
Bringt er schnell herein,
Ach ! Und hundert Flüsse
Stürzen auf iche in.
Nein nicht länger
Kann ichs lassen,
Will ihn fassen.
Das ist Tücke !
Ach ! Nun wird mir immer bänger !
Welche Mine ! Welche Blicke !*

*O ! du Ausgeburts der Hölle !
Soll das ganze Haus ersaufen ?
Seh ich über jede Schwelle
Doch schon Wasserströme laufen.
Ein verruchter Besen
Der nicht hören will !
Stock ! Der du gewesen,
Steh doch wieder still !
Willsts am Ende
Gar nicht lassen ;
Will dich fassen,
Will dich halten,
Und das alte Holz behende
Mit dem scharfen Beile spalten.*

*Seht da kommt er schleppend wieder !
Wie ich mich nun auf dich werfe,*

*Car l'uniforme me plaît.
Sur deux pieds en course,
Avec cruche au bras,
Va vite à la source
Puis tu reviendras.
Servant preste,
Mon bidet,
Farfadet,
Esprit leste,
Qu'on m'apporte à baquet plein,
L'eau qu'il faut pour faire un bain.*

3. *Comme il court à la fontaine !
Le revoici, cruche en main ;
Il repart sans perdre haleine,
Il rapporte le seau plein.
La course est si prompte,
Si prompts les retours,
Que l'eau monte, monte,
Monte au bain toujours.
Halte ! arrête !
De tes dons
Nous avons
Pleine fête.
Ciel ! je ne sais plus le mot
Qui suspend l'œuvre aussitôt.*

4. *Comment ramener à l'ordre
Des fadets le plus fervent ?
Je voudrais le cou lui tordre !
Redeviens balai, servant !
Et, le flot à l'onde
S'ajoutant sans fin,
La maison s'inonde,
Déluge est le bain.
Vois mon signe,
Brute ! oison !
Trahison !
C'est indigne !
Mais je tremble ; quel regard
Lance le servant hagard !*

5. *Veux-tu noyer nos baraques,
Vermine de Lucifer ?
Tortillard qui m'estomaques,
Finis-tu ce jeu d'enfer ?
Pilier qui chemine,
Vilain avorton,
Pilier de cuisine
Redeviens bâton !
Qu'on te joigne
Seulement,
Garnement,
Qu'on t'empoigne !
D'un coup de hache, je veux
Gredin, te couper en deux !*

6. *Ah ! le voilà qui m'échappe
Et verse encor un baquet,*

<p><i>Gleich, o Kobold ! Liegst du nieder, Krachend trifft die glatte Schärfe. Warlich braf getroffen ! Seht er ist entzwey, Und nun kann ich hoffen, Und ich athme frey ! Wehe ! Wehe ! Beyde Theile Stehn, in Eile, Schon als Knechte Völlig fertig in die Höhe ! Helft mir ach ihr hohen Mächte !</i></p> <p><i>Und sie laufen ! Naß und nässer Wirde im Saal und auf den Stufen, Welch entsetzliches Gewässer ! Herr und Meister ! Hör mich rufen ! Ach ! Da kommt der Meister ! Herr, die Noth ist groß, Die ich rief die Geister Werd ich nun nicht los. „In die Ecke, Besen ! Besen ! Seyds gewesen. Denn als Geister Ruft euch nur zu seinem Zwecke, Erst hervor der alte Meister.“</i></p>	<p>Mais cette fois je l’attrape, Cobold, voici ton paquet ! Crac ! la perche dure Est en deux morceaux, Et je me rassure..... Espoir vain et faux ! O misère ! Le second Suit d’un bond Son confrère, Au lieu d’un, j’ai deux servants, Au secours, dieux tout-puissants !</p> <p>7. Tout est perdu sans remède. Le novice est aux abois : « O maître et seigneur, à l’aide ! « Accours, vole, entends ma voix. » Il vient : « Maître, maître, « Pardonne. Je sus « Les faire apparaître, « Je n’en sais pas plus. » — « Dans ton ancre, « Sans délai, « Vil balai, « Rentre, rentre ! « C’est moi qui suis le sorcier. « Petit, laisse mon métier. »</p>
---	---

1c. On «réduit» ensuite le texte à une donnée plus diagrammatique : 7 strophes = 7 parties = 7 rectangles. On peut demander aux étudiants d’inscrire une ou deux idées principales par partie (rectangle) tirée de chacune des strophes pour schématiser l’action. Par ex. :

1. Absence du maître/ désir du passage à l’acte (élément déclencheur)	ou	1
2. Enchantement du balai		2
3. Perte de contrôle		3
4. L’inondation (le nœud)		4
5. La réaction, la réplique		5
6. Le résultat, le pire (élément de surprise)		6
7. L’arrivée du maître (dénouement)		7

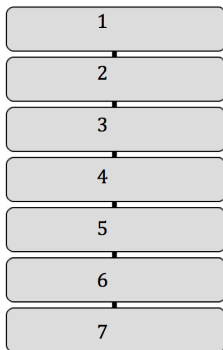
1d. Ces sept rectangles deviennent la figure diagrammatique «heptarectangulaire» du **tertium**, c’est-à-dire un modèle tiers à l’aune duquel pourront se faire des comparaisons. Ces sont ces 7 éléments qui sont manipulés, et qui constituent le «motif» (Genette, 1970) ou la plate-forme de référence commune (Krzyszowski, 1990, cité dans Egan 2013, p. 8). La transduction* peut alors permettre des analyses comparatives par simple «contiguïté de présence» comme point de départ. Ensuite, l’analyse peut entrer dans le détail d’éléments choisis.

2. On présente ensuite l’œuvre de Paul Dukas, le poème symphonique *L’Apprenti sorcier* (1897), une «mise en musique». L’enseignant se servira d’une version sur disque laissée à la réserve de la bibliothèque ou de *YouTube* (par exemple).

2a. On explique ce qu'est un poème symphonique. «La riche carrière du poème symphonique prouve le fréquent désir, chez les compositeurs, de donner à la musique une base signifiante» (Longre, p. 48). On montrera que cette musique veut «illustrer» le texte, le «mettre en musique», le «commenter musicalement». Et que, probablement, elle suit minimalement l'action du texte (mais pas toujours...).

2b. À des élèves non-musiciens, on pourra fournir une matrice comme celle-ci, afin qu'une écoute puisse se faire «consciemment», sans partition. On n'oublie pas que le tertium est fait, et que les élèves l'ont en tête (du moins en principe). Selon la médiation* envisagée, on pourra présenter des thèmes à l'avance, comme autant d'éléments reconnaissables, expliquer des enchaînements, la «narrativité» de l'orchestration, etc.).

SUIVRE LA MUSIQUE PAS A PAS



minutage	thème	histoire	par la musique
0 - 0'12	1	Calme dans la maison. Mystère planant	Notes tenues aux violons = mystère, suspense Thème aux bois
0'12 - 0'33	2	Le balai est immobile dans son coin	Notes tenues aux cordes (tapis sonore) Thème successivement à la clarinette, au hautbois puis à la flûte
0'33 - 0'44	1	Toujours le grand mystère	Notes tenues aux violons = mystère, suspense Thème aux bois
0'44 - 1'05	2	Le balai reste immobile	Notes tenues aux cordes (tapis sonore) Thème à la clar., au htb puis à la flûte
1'05 - 1'13	3 + début 4	Une idée traverse l'esprit de l'apprenti. Voyant le balai, il pense à sa formule	+ rapide A la trompette bouchée
1'13 - 1'33		L'idée se précise	+ lent (cordes, flûte et harpe)
1'33 - 1'43		Il prend sa décision	+ rapide (cordes et trompette)
1'43 - 1'52		Montrant la rivière du geste,	
1'52 - 1'56		Il ordonne au balai de chercher de l'eau.	Timbales
1'56 - 2'12		Après un temps d'hésitation, le balai soubresaute,	Basson
2'12 - 2'38	4	Et se met en marche vers la rivière	
2'38 - 2'50		Il s'exécute avec zèle.	
2'50 - 3'03		Voici la rivière	
3'03 - 3'16	4	Ayant rempli ses deux seaux, le balai rentre,	Cuivres
3'16 - 3'50		Les verse dans la cuve, puis repart.	Cordes - Glockenspiel à 3'24
3'50 - 4'14	4	Nombreux allers retours.	Déchaînement de l'orchestre
4'14 - 4'15		Le balai s'arrête.	Coup de cymbales
4'15 -		Les cuves sont pleines.	
4'15 - 4'33	4	Mais il repart !	Thème au basson suivi des bois et cordes
4'33 - 4'53		Comme il est content !	Thème aux violoncelles
4'53 - 5'08		L'eau commence à déborder.	Thème aux violons. Les autres cordes martèlent des accords.
5'08 - 5'12		L'apprenti s'affole, cherche à arrêter le balai.	+ trompette
5'12 - 5'29		Il a oublié le mot magique. C'est l'inondation.	Thème de l'eau aux cordes par ligne mélodique montante
5'29 - 5'42		Terrifié il appelle au secours,	cuivres
5'42 - 5'52	4		Thème de l'eau aux bois sur cordes
5'52 - 6'11	5		Thème de la frayeur aux cordes
6'11 - 6'22		Il va se passer quelque chose	
6'22 - 6'32 - 6'32 - 6'56	6	Appels de plus en plus pressants L'eau monte, toujours plus haut, encore plus haut L'apprenti casse le balai.	Sonnerie trompette Amplification sonore A 6'55 dernier appel au secours de la trp. 4 coups
6'57 - 7'03		Le balai s'arrête	Contrebasson
7'12 - 7'30	7	Mais les deux morceaux se relèvent	Contrebasson et clarinette
7'30 - 7'54	4	Et repartent gaillardement.	Contrebasson + clarinette basse à 7'40
7'54 - 8'32		L'inondation reprend de plus belle.	Cuivres accentuent la catastrophe à 8'08
8'32 - 8'39	6	Il appelle au secours.	Cors et trompettes
8'39 - 9'10	4	Déluge !	Coups timbales et trompettes - triangle
9'10 - 9'15		L'apprenti va être emporté par les flots, ...	Cordes par glissandi
9'15 - 9'25		lorsque le maître arrive enfin !	
9'25 - 9'43		Alors que l'apprenti est épuisé,	
9'43 - 9'54	9	D'un geste, le sorcier arrête le sortilège	Cymbales et cuivres
9'54 - 10'00		Et le calme revient en un instant.	
10'00 - 10'05		Le balai retrouve sa place.	Basson
10'05 - 10'49	10	La paix est revenue dans la cabane Le balai s'est remis à sa place.	Cordes et violon solo. Basson en arrière-plan

?

Fac-similé tiré de Fuchs (2013).

2c. On demandera aux élèves de regrouper les parties du découpage de l'écoute en fonction des 7 strophes «réduites» à 7 rectangles (le tertium).

SUIVRE LA MUSIQUE PAS A PAS

	minutage	thème	histoire	par la musique
1	0 - 0'12	1	Calme dans la maison. Mystère planant	Notes tenues aux violons = mystère, suspense Thème aux bois
	0'12 - 0'33	2	Le balai est immobile dans son coin	Notes tenues aux cordes (tapis sonore) Thème successivement à la clarinette, au hautbois puis à la flûte
	0'33 - 0'44	1	Toujours le grand mystère	Notes tenues aux violons = mystère, suspense Thème aux bois
	0'44 - 1'05	2	Le balai reste immobile	Notes tenues aux cordes (tapis sonore) Thème à la clar., au htb puis à la flûte
	1'05 - 1'13	3 + début 4	Une idée traverse l'esprit de l'apprenti. Voyant le balai, il pense à sa formule	+ rapide A la trompette bouchée
	1'13 - 1'33		L'idée se précise	+ lent (cordes, flûte et harpe)
	1'33 - 1'43		Il prend sa décision	+ rapide (cordes et trompette)
2	1'43 - 1'52		Montrant la rivière du geste, Il ordonne au balai de chercher de l'eau.	Timbales
	1'52 - 2'12		Après un temps d'hésitation, le balai soubresaute,	Basson
	2'12 - 2'38	4	Et se met en marche vers la rivière	
	2'38 - 2'50		Il s'exécute avec zèle.	
	2'50 - 3'03		Voici la rivière	
	3'03 - 3'16	4	Ayant rempli ses deux seaux, le balai rentre,	Cuivres
	3'16 - 3'50		Les verse dans la cuve, puis repart.	Cordes - Glockenspiel à 3'24
	3'50 - 4'14	4	Nombreux allers retours.	Déchaînement de l'orchestre
	4'14 - 4'15		Le balai s'arrête.	Coup de cymbales
	4'15 - 4'16		Les cuivres sont pleines	
3	4'15 - 4'33	4	Mais il repart !	Thème au basson suivi des bois et cordes
	4'33 - 4'53		Comme il est content !	Thème aux violoncelles
	4'53 - 5'08		L'eau commence à déborder.	Thème aux violons. Les autres cordes martèlent des accords.
	5'08 - 5'12		L'apprenti s'affole, cherche à arrêter le balai.	+ trompette
4	5'12 - 5'29		Il a oublié le mot magique. C'est l'inondation.	Thème de l'eau aux cordes par ligne mélodique montante
	5'29 - 5'42		Terrifié il appelle au secours,	cuivres
	5'42 - 5'52	4		Thème de l'eau aux bois sur cordes
	5'52 - 6'11	5		Thème de la frayeur aux cordes
	6'11 - 6'22		Il va se passer quelque chose	
	6'22 - 6'32 - 6'32 - 6'56	6	Appels de plus en plus pressants L'eau monte, toujours plus haut, encore	Sonnerie trompette Amplification sonore
5	6'57 - 7'03		plus haut L'apprenti casse le balai.	A 6'55 dernier appel au secours de la tpr. 4 coups
	7'03 - 7'12		Le balai s'arrête	Contrebasson
	7'12 - 7'30	7	Mais les deux morceaux se relèvent	Contrebasson et clarinette
	7'30 - 7'54	4	Et repartent gaillardement.	Contrebasson + clarinette basse à 7'40
6	7'54 - 8'32		L'inondation reprend de plus belle.	Cuivres accentuent la catastrophe à 8'08
	8'32 - 8'39	6	Il appelle au secours.	Cors et trompettes
	8'39 - 9'10	4	Déluge !	Coups timbales et trompettes - triangle
	9'10 - 9'15		L'apprenti va être emporté par les flots, ...	Cordes par glissandi
7	9'15 - 9'25		lorsque le maître arrive enfin !	
	9'25 - 9'43		Alors que l'apprenti est épuisé,	
	9'43 - 9'54	9	D'un geste, le sorcier arrête le sortilège	Cymbales et cuivres
	9'54 - 10'00		Et le calme revient en un instant.	
	10'00 - 10'05		Le balai retrouve sa place.	Basson
	10'05 - 10'49	10	La paix est revenue dans la cabane Le balai s'est remis à sa place.	Cordes et violon solo. Basson en arrière- plan

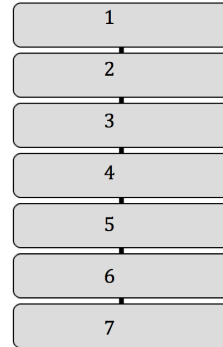
2d. Puis, une activité de ré-écoute de parties serait appropriée (possible pour tous puisque les minutages sont précis), et favoriserait une meilleure intégration des «images sonores» associables aux parties du récit strophique littéraire. Cela renforcerait l'intégration du tertium. Diverses activités intuitives possibles : discuter des thèmes liés aux personnages [balai et apprenti]? Discuter de l'usage «onomatopéique» de la musique (course du balai, les flux de l'eau, le coup de hache, etc.) ? Discuter de la présence du choc de la cadence finale (sur les degrés 5-6-7-1) qui n'a pas sa correspondance sous forme de clausule dans le texte... Il faut donc initier sommairement les élèves à quelques notions disciplinaires (thème musical, onomatopée, cadence, clausule). Tout ce travail intellectuel est d'ordre métalinguistique et métacognitif, et passe par la transduction* (c'est-à-dire «ceci dans le texte "cause" cela dans la musique») et la manipulation.*

3. On présente l'œuvre de Walt Disney, *L'Apprenti sorcier*, qui est en fait un extrait du long métrage musical *Fantasia* (1940).

3a. À parti du travail fait sur le texte et la musique, il devient alors relativement facile de s'appropriier le film d'animation, dont la musique de Dukas en est en quelque sorte la trame narrative obligée. On réactualisera le tertium.

1. Absence du maître/ désir du passage à l'acte (élément déclencheur)
2. Enchantement du balai
3. Perte de contrôle
4. L'inondation (le nœud)
5. La réaction, la réplique
6. Le résultat, le pire (élément de surprise)
7. L'arrivée du maître (dénouement)

ou



3b. Toujours à partir du travail fait sur le texte et la musique, on peut présenter les notions de scénario et de story board, de découpage, de séquence, de plan, etc.





Walt Disney expliquant un story board.

Photo : Auteur inconnu, année inconnue

Source : http://disney.wikia.com/wiki/File:Song_of_the_South_storyboards.jpg

3c. On pourrait demander aux élèves ce que l'adaptation en dessins animés a modifié ou ajouté comme scènes qui ne sont pas dans le texte de Goethe (par exemple le coup de balai au derrière de Mickey par son maître) ou une autre activité de repérage sous forme ludique (en fonction du tertium entier ou d'une partie). On pourrait également demander aux élèves de créer un *story board* sommaire du film au moyen de sept captures d'écran (à partir de *YouTube* par exemple) afin d'illustrer le tertium, avec autant de légendes appropriées qu'il y a d'images. ***Cette dernière activité constitue un exemple concret d'éléments manipulables (au propre et au figuré), et est une sorte d'activité d'intégration de toutes les notions disciplinaires acquises.***

	[...]	
1-passage à l'acte -élément déclencheur, etc.		7-L'arrivée du maître, etc. -dénouement, etc.

ANNEXE 22

Exemple d'approche par «résolution de problème» relatif à l'isosystème* *La Symphonie pastorale* évoqué au point 4.3, p. 90, du Référentiel. Vers une sémiose.*

Nota bene : Le lecteur doit comprendre que l'exemple ici explicité est donc conçu *hors de tout plan de cours*. Les *a priori* théoriques (notes de cours, exercices, etc.) qu'un élève recevrait comme préalables dans ce cadre plus large sont intégrés à ce qui devient par conséquent une séquence didactique autonome, c'est-à-dire un «**exemple en soi**».

Nous avons élaboré cette séquence didactique répondant à une demande de l'expert 2 qui a évalué notre recherche, et qui souhaite voir concrètement un exemple de «résolution de problèmes»; cela relève automatiquement de la médiation* (qui a un aspect arbitraire relevant de l'autonomie professionnelle), et nous entraîne vers de la préparation de matière.

Démarche par résolution de problème (ou APP)

On doit d'abord rappeler au lecteur ce qui a été évoqué au chapitre 1. L'approche par résolution de problème (plus usuellement l'«apprentissage par problèmes» ou APP) comporte trois objectifs : *éveiller*, *favoriser* et *comprendre* (d'après Guirard et Boudinet, 2001, revoir le Tableau IV, p. 16). Il faut également mentionner que, la plupart du temps, ce type d'apprentissage est favorisé dans des facultés ou programmes de type professionnel (médecine, psychologie, sciences infirmières, etc.), où les étudiants auront à se retrouver directement en milieu de travail. Il apparaît normal dans ces conditions que l'APP présente des situations issues de la réalité.

Par contre, un professeur d'histoire de l'ordre secondaire pourrait proposer une activité d'APP qui met en scène la localisation et le renflouage d'un galion espagnol sur les côtes mexicaines. L'activité proposée ferait alors appel à des spécialisations différentes qui simulent des équipes «pluridisciplinaires». Le professeur donnerait comme consigne que «l'équipe de travail» soit constituée d'un archéologue naval, d'un spécialiste de l'histoire espagnole, d'un écologiste marin et d'un géographe (d'après Rosen, 1997). C'est une simulation qui implique des «jeux de rôles» et de la collaboration (Centre d'études et de formation en enseignement supérieur, CÉFES, 2016a). Les tâches de recherche sont distribuées en équipe et chacun revient avec son lot d'informations disciplinaires visant à forger une solution.

Mais, quand on veut présenter un «objet esthétique» comme l'isosystème *La Symphonie pastorale*, on doit adapter l'APP, puisque le problème n'est pas d'ordre professionnel. Il faut alors faire comprendre aux élèves que le premier problème... c'est la saisie du problème ! Cela représente le premier contact avec le «problème» qui est vu comme le franchissement d'un obstacle (Astolfi, 1993b). En effet, il faut démêler les questions «De quoi s'agit-il?» et «Qu'allons-nous faire?» (d'après Fourez, 1998, p. 39).

Ces deux questions guideront de façon générale l'exemple que nous proposons ici. Cet exemple s'inscrit dans une logique d'APP en *mode déductif* (Guilbert et Ouellet, 1997, p. 8). Cette approche est sous-tendue dans l'ensemble de notre Référentiel. De plus, nous suivrons les développements de notre Référentiel, balisés par nos trois inférences méthodologiques.

Première question : «De quoi s'agit-il?»

1-Dans un premier temps didactique, le maître définit l'isosystème et délimite le champ théorique à enseigner.

1a-Remarque générale : L'isosystème a comme point de départ un fragment* littéraire plutôt vaste (un roman). Il est constitué de deux œuvres à la forme très classique : un roman sous forme de journal intime (1919) et une symphonie (1808) (voire, dans un 3^e temps, le film de Delannoy tiré du roman de Gide à titre de complément culturel –Palme d'or à Cannes en 1946).

1b-Balises du Référentiel et méthodologiques : contenus généraux (liés aux contenus disciplinaires, avec comme corollaires pédagogiques : connaître et identifier). 1^{re} inférence : *heuristique selon les lexiques en vue d'une production de sens.*

1c-Pôle intégrateur : spéculatif (*juxtapositions disciplinaires*). Le maître choisit un ensemble de notions de base (lexiques disciplinaires) en fonction de *ce* roman de Gide et de *cette* symphonie de Beethoven. *De quoi s'agit-il ?* Selon les prérogatives de la médiation,* cette matière serait présentée aux élèves (modèle non exhaustif):

roman	symphonie
-qu'est-ce qu'un roman ? (longueur, forme, chapitre, narrateur, personnage)	-qu'est-ce qu'une symphonie ? (longueur, forme, mouvement, thème)
-qu'est-ce qu'un journal ? (forme, narrateur, chronologie)	-qu'est-ce qu'une musique à programme ? (histoire/récit ? narration ? source littéraire ?)

Avec cet enseignement «de base», il pourrait y avoir divers petits exercices d'appropriation. Les élèves défrichent ainsi les champs disciplinaires auxquels ils font face.

2-Dans un deuxième temps didactique, le maître délimite les contenus particuliers.

2a- Remarque générale : L'isosystème comme tel est présenté (les deux œuvres). Le mot d'ordre est donc de partir des particularités de *cet* isosystème, sans considérer d'éléments disciplinaires superflus.

2b-Balises du Référentiel et méthodologiques : contenus particuliers (liés aux contenus interdisciplinaires, avec comme corollaires pédagogiques : établir des liens et comprendre). 2^e inférence : *conserver un niveau d'abstraction adéquat : délimiter les contenus [...] choisir des points d'ancrage adéquats.*

2c-Pôle intégrateur : spéculatif (*aspects biographiques et thématiques*). Le maître choisit un ensemble de connaissances en fonction de *ce* roman de Gide et de *cette* symphonie de Beethoven. Il mesure les éléments qui éveillent à une complexité, mais sans toutefois donner (trop) de clés. En effet, les connaissances en APP doivent permettre à l'apprenant, «dans le cadre de son métier d'élève, de devenir un praticien réflexif» (Perrenoud, 1997, p. 85). *De quoi s'agit-il ?* Selon les prérogatives de la médiation,* cette matière serait présentée aux élèves (modèle non exhaustif):

<p>Roman <i>La Symphonie pastorale</i> (1919) d'André Gide</p>	<p>Points de rencontre /rapport dialogique (ancrages, heuristique et transduction : «ceci "cause" cela»)</p>	<p>Symphonie N° 6 (1808) de Ludwig van Beethoven, dite «la pastorale»</p>
<p>- aspects biographiques («critique génétique») :</p> <p>Gide avait d'abord choisit «L'Aveugle» comme titre. [Gertrude écoutera cette symphonie= expérience du je]</p> <p>-Gertrude est aveugle (personnage fictif) : «Longtemps après que nous eûmes quitter la salle de concert, Gertrude [...] comme noyée dans l'extase [demande :] Est-ce que vraiment ce que vous voyez est aussi beau que cela ?» (Gide, <i>La Symphonie pastorale</i>, p. 36)</p> <p>- la symphonie est incluse dans le roman, et est l'expression imagée du monde visible pour Gertrude</p> <p>- aspects thématiques :</p> <p>-métaphore du pasteur (protestant) qui s'occupe de Gertrude (à travers le titre)</p> <p>-importance de l'ouïe qui supplée le manque de vision (par l'imagination)</p> <p>-le refus de l'existence par Gertrude</p>	<p>L'intitulé</p> <p>Un handicap</p> <p>Ekphrasis*/musique imitative</p> <p>«pastoral» : compréhension métaphorique de l'existence</p> <p>L'art comme message : («information» reçue pour Gertrude et «information» donnée pour Beethoven)</p> <p>Dénouements opposés</p>	<p>- aspects biographiques («critique génétique») :</p> <p>titre donné par Beethoven lui-même à son éditeur : «<i>Symphonie Pastorale, ou Souvenir de la vie rustique, plutôt émotion exprimée que peinture descriptive</i>» [souvenir = expérience du je]</p> <p>-Beethoven est sourd (personne réelle) : «Ce que j'entends avec mes yeux, vous le verrez avec vos oreilles» (Kolodin, 1977, p. 14).</p> <p>-la nature est le sujet <i>exprimé</i> et est «incluse» dans la musique par des «onomatopées» musicales (imitation du rossignol, du coucou, du vent, du tonnerre, de danses paysannes...)</p> <p>- aspects thématiques :</p> <p>-métaphore de la réalité qui exprime une idéalisation de la campagne (la nature) par antagonisme avec l'urbanité (la civilisation)</p> <p>-importance de la vue qui supplée le manque d'ouïe (par l'imagination)</p> <p>-l'abandon à la nature (action de grâce)</p>

2d-Pôle intégrateur : génératif (*aspects structuraux et unitaires*). Le maître choisit un ensemble de connaissances en fonction de *ce* roman de Gide et de *cette* symphonie de Beethoven. *De quoi s'agit-il ?* Selon les prérogatives de la médiation,* cette matière serait présentée aux élèves (modèle non exhaustif):

Roman <i>La Symphonie pastorale</i> (1919) d'André Gide	Points de rencontre /rapports dialogiques (heuristique et transduction «ceci "cause" cela»)	Symphonie No 6 (1808) de Ludwig van Beethoven, dite «la pastorale»
<p>- aspect structural :</p> <p>il y a 5 moments dans le roman (semblables aux 5 actes d'une tragédie; déroulement de l'action à définir)</p> <p>- aspect unitaire :</p> <p>- synesthésie : dans <i>La Symphonie pastorale</i>, le pasteur et Gertrude, à l'occasion d'un concert, opèrent les mêmes rapprochements entre sons instrumentaux et couleurs que Rimbaud entre voyelles et couleurs. Poème de Rimbaud à revisiter.</p> <p>Cet aspect renvoie à du général : le symbolisme.</p>	<p>Tertium* (avec mise en rapport du découpage de l'action dans le roman et des sous-titres ou légendes donnés par Beethoven pour chacun des mouvements)</p> <p>Particularités</p> <div data-bbox="743 1039 1453 1375" style="text-align: center;"> </div>	<p>- aspect structural:</p> <p>-il y a 5 mouvements dans la symphonie (semblables à cinq chapitres d'un roman; «trame narrative» ?)</p> <p>- aspect unitaire :</p> <p>- identification des divers éléments imités (exercice d'écoute à faire présenté par le professeur). Par exemple :</p> <p>Cet aspect renvoie à du général : le rôle de l'art (imitation ou représentation, etc.)</p>

Avec cette présentation, les élèves sont invités à lire le roman et à écouter la symphonie (comme pour l'exemple dans l'Annexe précédente, le professeur fournira un enregistrement avec un minutage via Youtube ou autre). Les élèves s'approprient ainsi les deux œuvres «en toute connaissance de cause». L'enseignant garde le principe de l'APP en tête (le problème... est la saisie du problème). Cela nous amène à la deuxième question qui guide cet exemple.

Deuxième question : «*Qu'allons-nous faire?*»

3-Dans un troisième temps didactique, le maître amène les élèves vers la production d'une sémiologie.*

3a- Remarque générale : l'isosystème est approfondi et prend toute sa valeur dans une approche d'APP. Dans une logique d'APP, «l'enseignant doit donc intervenir directement dans la construction de la base de connaissances spécifiques de l'élève. [...] Il faut également faire en sorte que les composantes de cette base puissent être utilisées au moment opportun (Poirier Proulx, 1997, p. 19).

3b-Balises du Référentiel et méthodologiques : contenus spécifiques (liés au contenu des oeuvres, avec comme corollaire pédagogique : interpréter). 3^e inférence : *organiser les contenus et leurs rapports selon les principes de la transposition didactique afin d'assurer une médiation cohérente [pour amener les élèves vers une sémiologie*]* (revoir Tableau XIII. Récapitulatif des trois inférences méthodologiques p. 109).

3c- La tâche d'APP : l'élève doit produire un travail écrit qui fait état d'un problème soulevé par ces œuvres (cet isosystème*). L'élève énonce le problème sous forme de question, et tente de le résoudre. Autrement dit, la compréhension des «problèmes» soulevés comporte un aspect herméneutique* (Côté et Simard, 2007, p. 99-100). *Qu'allons-nous faire?* Cette matière serait présentée aux élèves (modèle non exhaustif) :

Problème : Compte tenu de ce que vous savez maintenant sur cette œuvre de Gide et ses liens avec la symphonie de Beethoven, et à partir de votre lecture personnelle, formuler un problème (une question) que vous vous appliquerez à résoudre dans un commentaire analytique.
Consigne : Relevez les éléments dont il y a lieu de tenir compte dans le roman et la symphonie et expliquez les liens que vous faites.
Quatre exemples d'hypothèses pour aider votre formulation (à être approuvée par le professeur) : À propos de la <i>Sonate à Kreutzer</i> de Tolstoï : -Pourquoi personnage de Tolstoï juge-t-il médiocre <i>l'andante</i> de la sonate de Beethoven ? -Quel rapport le mot <i>presto</i> [celui de la sonate] entretient-il avec le mot « exaspérer » sur lequel s'appuie la jalousie du personnage ? À propos de <i>Mort à Venise</i> de Thomas Mann : -Pourquoi y a-t-il opposition entre la littérature et la musique dans <i>Mort à Venise</i> ? -Comment la musique influe-t-elle sur la psychologie du personnage d'Aschenbach ?

Ceci termine l'explicitation de l'exemple de l'APP appliquée à l'étude du roman la *Symphonie pastorale* de Gide, tel demandé par l'expert 2 à la question 9 du questionnaire d'évaluation (cf. point 4.3, p. 90, du Référentiel).

ANNEXE 23

Exemples de questions intégratrices pour des examens de connaissances et des examens de lecture

Bien que nous n'ayons pas de modèles d'examens soumis à une évaluation par nos experts, cette annexe répond à l'expert 3 qui a suggéré des critères dont nous devrions tenir compte dans la préparation d'éventuels examens, afin de préserver la démarche heuristique et d'intégration des élèves. Nous proposons sept exemples de questions dont le lecteur pourra tirer profit. Nous pouvons y percevoir, non un contexte de simple déclinaison de connaissances déclaratives, ce que semble craindre l'expert 3, mais une démarche réflexive suscitée chez l'élève. Nous indiquons entre crochets et en gras, le contexte très général qu'elles représentent dans notre exemple de plan de cours (voir Annexe 16, p. 265). Les questions sont décontextualisées, c'est-à-dire que le lecteur ne doit pas oublier qu'elles sont formulées *hors de tout contexte de notes de cours ou d'œuvres qui, hypothétiquement, auraient été vues en classe.*

[1^{er} examen de connaissances : contenus généraux]

[matière de l'étape 1: Comprendre les liens de parenté entre musique et littérature/ *Oeuvres littéraires à thématiques musicales*]

1-Un poème comme *La Musique* extrait des Fleurs du Mal, un récit comme *La symphonie pastorale* et un passage comme celui tiré du conte philosophique *Le Neveu de Rameau* utilisent un thème ou contiennent des épisodes *plus ou moins ponctuels* évoquant la musique. Mais pourquoi peut-on dire qu'il y a *toujours de la musique* dans une oeuvre littéraire ?

[2^e examen de connaissances : contenus particuliers]

[matière de l'étape 2: Pouvoir comprendre et différencier certaines formes littéraires et certaines formes musicales/ *Plan, rythme, séquence, cadence, découpage, phraséologie, période*]

2-Goethe a écrit un poème en vers qui n'évoque pas du tout la musique. Paul Dukas a écrit un poème symphonique à partir du poème de Goethe: cela se nomme de la musique narrative ou de la musique à programme. D'un point de vue *formel*, qu'est-ce que Paul Dukas a pu reprendre à son compte dans ce poème pour écrire sa musique (utilisez un diagramme dans votre explication) ?

[3^e examen de connaissances : petites unités]

[examen rétrospectif, préparatoire au travail final]

3-Dans le poème de Mallarmé, la hauteur des vers dans la page indique un changement d'*intonation*. La voix devra être plus ou moins aiguë. Le nombre de mots à la ligne indique le *débit* de la phrase. Selon cette logique, la grosseur des caractères (la casse) indiquerait quoi?

- a) Une mise en page (aspect graphique)
- b) Un thème (aspect sémantique)
- c) Une structure (aspect strophique)
- d) La force de la voix (aspect dynamique)

**[3^e examen de connaissances : petites unités]
[examen rétrospectif, préparatoire au travail final]**

4-Un compositeur vous demande d'écrire le texte (le livret) d'un opéra. Il a déjà des idées musicales pour certaines scènes. Entre autres, il vous dit que pour une scène donnée, le même thème musical revient à la fin de chaque phrase musicale. Quelle figure de style faut-il employer pour respecter cette idée musicale dans les répliques ?

La Symphonie pastorale

[1^{er} test de lecture : contenus spécifiques]

[intégrateur, préparatoire au travail final]

5-Gertrude, après le concert, perçoit le monde comme étant idéal. Comment se voit-elle après cela?

- a) comme une partie de la nature
- b) comme une mélodie
- c) comme une musique symbolique
- d) comme une harmonie dissonante

La Sonate à Kreutzer

[2^e test de lecture : contenus spécifiques]

[intégrateur, préparatoire au travail final]

6-«Nous n'avons rien à nous dire» dit Pozdnychev, le mari, au narrateur. Mais en pensant à la relation qui s'établira entre l'épouse et le violoniste Troukhatchevski, dites ce que la musique accomplit entre les amants.

La Mort à Venise

[3^e test de lecture : contenus spécifiques]

[intégrateur, préparatoire au travail final]

7-Expliquez le mot leitmotiv et dites en quoi les personnages étrangers (l'homme du cimetière, le vieux Beau, le gondolier, Tazio, le chanteur) n'en forment qu'un.

Nota bene : Le lecteur pourrait arguer que les intitulés [contenus spécifiques] ne devraient pas figurer comme sous-titres pour les examens de lecture des étapes 1 et 2, car ils sont en principe liés à l'étape 3 en tant que «plongée dans des oeuvres littéraires concrètes». C'est techniquement vrai, mais nous ne perdons pas de vue qu'ils s'agit de plongées dans les oeuvres *avant la lettre* (étape 3), et que, compte tenu du travail de lecture fourni par l'élève, ils relèvent effectivement de contenus spécifiques (ou cas d'espèces), malgré le fait qu'il s'agissent de «simples examens de lecture».

ANNEXE 24

Exemples de devoirs

Devoir ou atelier pour l'étape 1

(Contenus généraux : les deux arts et l'univers imaginaire)

Sous un mode d'analyse exploratoire, l'élève doit formuler des questions qui lui viennent en tête à propos d'un extrait de texte. Cet exercice serait subséquent à une portion de matière vue en classe (*Comprendre des liens de parenté.../Oeuvres littéraires à thématique musicale*). Cet exercice de type **préparatoire** (Chouinard, Archambault et Rheault, 2006) fait faire à l'élève, dès l'étape 1, des exercices de formulation de «recherche» prévue pour le travail final (formulation d'hypothèse/sujet de travail). Ce devoir engage l'élève dans une démarche heuristique,* herméneutique* et sémiotique.*

1-Dans ce dialogue entre « lui » et « moi », écrit en 1762, revu en 1773 et 1774, le neveu du célèbre musicien Rameau, personnage original et bohème, aborde le thème de la musique, d'abord en chantant, puis en mimant tout un orchestre. Après une lecture attentive, formulez librement quatre questions (au sujet du thème, des personnages, du fond ou de la forme, etc.)

Mais vous vous seriez échappé en éclats de rire à la manière dont il contrefaisait les différents instruments. Avec des joues renflées et bouffies, et un son rauque et sombre, il rendait les cors et les bassons ; il prenait un son éclatant et nasillard pour les hautbois ; précipitant sa voix avec une rapidité incroyable pour les instruments à corde dont il cherchait les sons les plus approchés ; il sifflait les petites flûtes, il reculait les traversières, criant, chantant, se démenant comme un forcené, faisant lui seul les danseurs, les danseuses, les chanteurs, les chanteuses, tout un orchestre, tout un théâtre lyrique, et se divisant en vingt rôles divers, courant, s'arrêtant avec l'air d'un énergumène, étincelant des yeux, écumant de la bouche. Il faisait une chaleur à périr ; et la sueur qui suivait les plis de son front et la longueur de ses joues, se mêlait à la poudre de ses cheveux, ruisselait et sillonnait le haut de son habit. Que ne lui vis-je pas faire ? Il pleurait, il riait, il soupirait ; il regardait ou attendri, ou tranquille, ou furieux ; c'était une femme qui se pâme de douleur ; c'était un malheureux livré à tout son désespoir ; un temple qui s'élève ; des oiseaux qui se taisent au soleil couchant ; des eaux ou qui murmurent dans un lieu solitaire et frais, ou qui descendent en torrent du haut des montagnes ; un orage, une tempête, la plainte de ceux qui vont périr, mêlée au sifflement des vents, au fracas du tonnerre. C'était la nuit avec ses ténèbres ; c'était l'ombre et le silence, car le silence même se peint par des sons. Sa tête était tout à fait perdue. Épuisé de fatigue, tel qu'un homme qui sort d'un profond sommeil ou d'une longue distraction, il resta immobile, stupide, étonné. Il tournait ses regards autour de lui comme un homme égaré qui cherche à reconnaître le lieu où il se trouve ; il attendait le retour de ses forces et de ses esprits ; il essuyait machinalement son visage. Semblable à celui qui verrait à son réveil son lit environné d'un grand nombre de personnes dans un entier oubli ou dans une profonde ignorance de ce qu'il a fait, il s'écria dans le premier moment : « Hé bien, Messieurs, qu'est-ce qu'il y a ? D'où viennent vos ris et votre surprise ? Qu'est-ce qu'il y a ? » Ensuite il ajouta : « Voilà ce qu'on doit appeler de la musique et un musicien. »

Denis DIDEROT, *Le Neveu de Rameau*, cité dans Longre (1994), p. 97.

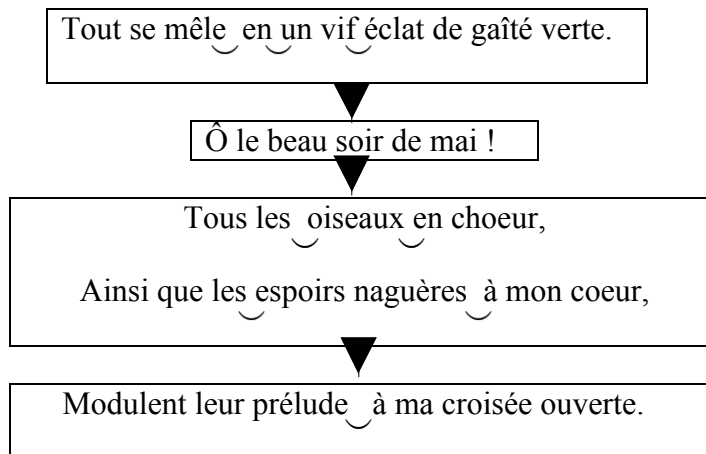
Devoir ou atelier pour l'étape 2
(Contenus particuliers : les liens interdisciplinaires à établir)

Sous un mode de repérage, l'élève doit indiquer au crayon les liaisons qu'il estime devoir être effectuées au cours d'une lecture déclamative. Dans un deuxième temps, il produit des «blocs de sens rythmique» en fonction de sa lecture ou de son interprétation. Cet exercice serait subséquent à une portion de matière vue en classe au cours de l'étape 2 (*Comprendre la parenté entre rhétorique, art littéraire et musique / Rhétorique et gestion des formes (petites et grandes unités)*). Cet exercice est une plongée dans la «pâte littéraire» même en lien avec le principe poétique de musicalité, et constitue un exercice d'**application** ou de **renforcement** (Chouinard, Archambault et Rheault, 2006). Ce devoir engage notamment l'élève, à travers un jeu de rôle (voir Annexe 22, supra), dans une démarche d'analogie* par l'emploi du lié ◡, notation «musicale», et de la pensée diagrammatique.*

2- Imaginez que, en tant que metteur en scène, vous préparez ce texte pour une déclamation publique que doit faire un acteur. Vous voulez que les auditeurs perçoivent la musicalité et la structure narrative. Vous devez donc lui envoyer le texte «préparé» avant la première répétition... Indiquez à l'acteur : 1) les liaisons à faire par un lié (en fonction des pauses syntaxiques et de la ponctuation, etc.), et 2) votre conception rythmique de la structure narrative par des encadrés. À partir des notions vues en classe, suivez le modèle qui vous est donné pour la première strophe.

LA ROMANCE DU VIN
(Émile Nelligan)

Tout se mêle en un vif éclat de gaîté verte.
Ô le beau soir de mai ! Tous les oiseaux en chœur,
Ainsi que les espoirs naguères à mon cœur,
Modulent leur prélude à ma croisée ouverte.



Ô le beau soir de mai ! le joyeux soir de mai !
Un orgue au loin éclate en froides mélodées;
Et les rayons, ainsi que de pourpres épées,
Percent le cœur du jour qui se meurt parfumé.

Je suis gai ! je suis gai ! Dans le cristal qui chante,
Verse, verse le vin ! verse encore et toujours,
Que je puisse oublier la tristesse des jours,
Dans le dédain que j'ai de la foule méchante!

Je suis gai ! je suis gai ! Vive le vin et l'Art !...
J'ai le rêve de faire aussi des vers célèbres,
Des vers qui gémiront les musiques funèbres
Des vents d'automne au loin passant dans le brouillard.

C'est le règne du rire amer et de la rage
De se savoir poète et l'objet du mépris,
De se savoir un coeur et de n'être compris
Que par le clair de lune et les grands soirs d'orage !

Femmes ! je bois à vous qui riez du chemin
Où l'Idéal m'appelle en ouvrant ses bras roses;
Je bois à vous surtout, hommes aux fronts moroses
Qui dédaignent ma vie et repoussez ma main!

Pendant que tout l'azur s'étoile dans la gloire,
Et qu'un hymne s'entonne au renouveau doré,
Sur le jour expirant je n'ai donc pas pleuré,
Moi qui marche à tâtons dans ma jeunesse noire !

Je suis gai ! je suis gai ! Vive le soir de mai !
Je suis follement gai, sans être pourtant ivre !...
Serait-ce que je suis enfin heureux de vivre;
Enfin mon coeur est-il guéri d'avoir aimé ?

Les cloches ont chanté; le vent du soir odore...
Et pendant que le vin ruisselle à joyeux flots,
Je suis si gai, si gai, dans mon rire sonore,
Oh ! si gai, que j'ai peur d'éclater en sanglots !

ANNEXE 25

2^e version de l'exemple de plan de cours

Les changements apportés sont grisés pour un repérage visuel aisé.

Initiation à la littérature et à la musique comparées

Titre du cours

Formation générale complémentaire

Nom du ou des programme(s) ou de la composante de formation générale

Français, langue et littérature

Discipline

S/O

2-1-3

2

Numéro du cours

Pondération

Unités

S/O

S/O

S/O

Enseignant-e

Numéro de bureau

Poste téléphonique et courriel

Lettres

S/O

Nom du département

Nom du coordonnateur ou de la
coordonnatrice du département

S/O

S/O

Année scolaire

Trimestre

ANNEXE 25 (suite)

PRÉSENTATION GÉNÉRALE DU COURS

- *La place et le rôle du cours dans l'ensemble de la formation de l'étudiant-e*
- *La ou les compétence(s) visée(s) dans le cours*
- *Les liens avec les autres cours notamment les cours contribuant au développement des mêmes compétences*
- *L'indication, s'il y a lieu, des préalables à ce cours*
- *L'intérêt de ce cours pour l'étudiant-e*

Le cours *Initiation à la littérature et la musique comparées* s'adresse à tout étudiant désireux de découvrir des liens insoupçonnés entre ces deux arts, et ne nécessite aucun préalable particulier. Ce cours explore la façon dont ces deux arts s'influencent, et ouvrent des portes culturelles inédites vers l'imaginaire des créateurs. Il peut amener l'élève vers une nouvelle capacité de compréhension et de nouvelles façons de voir la réalité des objets culturels qui nous entourent.

Ce cours est donc une introduction à ce qu'il est convenu d'appeler le domaine musico-littéraire, mais qui peut s'ouvrir sur le cinéma, la peinture, voire la photographie... À partir d'œuvres littéraires (romans, poèmes, textes de chansons, etc.), les élèves exploreront des questions comme *Qu'est-ce qu'on peut appeler le métier de l'écrivain ? De quoi ce métier est-il nourri ? Que peut-on comprendre par Musique ? En quoi la musique est-elle un compagnon obligé de la littérature ? Comment la musique est-elle intégrée et intégrable à l'imaginaire littéraire ? Comment des compositeurs s'inspirent-ils d'œuvres littéraires ? Comment peut-on établir des liens entre ces deux arts ?*

Ce domaine d'étude est extrêmement vaste ; des cours magistraux, des ateliers, des lectures d'œuvres littéraires, des écoutes musicales, des visionnages de films et des sorties culturelles (facultatives) permettront de saisir quelques-uns des aspects de cette présence de la *Musique*, dans la littérature... et l'inverse ! On abordera de grands thèmes comme l'amour impossible, le sens et l'influence de l'art dans l'existence, la musique et les sentiments...

Dans le parcours collégial, ce cours contribue à développer le sens critique en amenant l'étudiant à comprendre des œuvres d'art diverses, et en lui donnant de nouveaux outils d'analyse. Ce cours contribue ainsi fortement à l'enrichissement de la culture générale par une plongée tout autant dans certains aspects techniques que dans l'imaginaire. Pour le travail final, l'étudiant pourra choisir parmi plusieurs œuvres, et proposer lui-même des sujets.

Remarque : le professeur se réserve le droit d'apporter des changements ou de modifier ce plan de cours s'il le juge nécessaire.

ANNEXE 25 (suite)

CIBLE D'APPRENTISSAGE

➤ *La tâche à réaliser par l'étudiant-e à la fin du cours, en lien avec la ou les compétence(s) visée(s)*

CIBLE :

Rédiger un commentaire écrit qui portera sur l'apport musical dans une production littéraire marquante ou dans un extrait d'une production littéraire marquante, afin d'*Apprécier différentes formes d'art issues de pratiques d'ordre esthétique* (compétence 0013).

ÉPREUVE FINALE:

RÉALISATION

L'épreuve finale du cours, qui vaut 40% de la note finale, consiste à rédiger, individuellement, un commentaire analytique d'au moins **750 mots** portant sur la musique et son impact sur la forme et l'imaginaire littéraires. L'élève devra effectuer ce travail individuellement, hors des heures de classe, à l'aide d'ouvrages de référence et à partir **d'une production artistique désignée**.

CRITÈRES DE PERFORMANCE

- explications précises d'un procédé de création lié à la construction d'un univers imaginaire

- énumération descriptive des principales caractéristiques de trois courants artistiques de différentes époques, incluant un courant actuel

- organisations cohérente des observations incluant l'identification de quatre éléments fondamentaux de forme et de structure du langage utilisé ainsi qu'un proposition justifiée de signification

ANNEXE 25 (suite)

ÉTAPES D'APPRENTISSAGE

- Les étapes progressives qui traduisent la séquence logique d'apprentissage de l'étudiant-e lui permettant d'atteindre la cible d'apprentissage visée dans le cours
- À chacune des étapes d'apprentissage, précision
 - ⊗ des objectifs d'apprentissage
 - ⊗ des principaux éléments de contenu
 - ⊗ des méthodes d'enseignement et d'apprentissage
 - ⊗ de la durée relative de l'étape

ÉTAPE 1 : CONTENUS GÉNÉRAUX (les deux arts et l'univers imaginaire)

DURÉE: 15 HEURES
(étalées sur 5 semaines)

OBJECTIF INTERMÉDIAIRE

Connaître et identifier des éléments qui rapprochent et distinguent musique et poésie.

ÉLÉMENTS DÉTAILLÉS DE L'OBJECTIF INTERMÉDIAIRE

1. Connaître des définitions de la littérature
2. Connaître des définitions de la musique
3. Connaître des théories esthétiques concernant le Nombre
4. Comprendre les liens de parenté entre musique et littérature
5. Pouvoir comprendre et différencier musicalité de la poésie et poésie de la musique

PRINCIPAUX ÉLÉMENTS DE L'ÉTAPE 1 : CONTENUS GÉNÉRAUX

- Musiques grecque et biblique (environ 3 h)
- Poèmes symphoniques (*L'Apprenti sorcier*) (environ 3 h)
- Poèmes «musicaux»: lettrisme, etc. (environ 3 h)
- Oeuvres littéraires à thématiques musicales (*La Symphonie pastorale*) (environ 3 h)

MÉTHODES D'ENSEIGNEMENTS ET D'APPRENTISSAGE

- Cours magistraux et ateliers (avec plénière)
- Analyses dirigées d'œuvres et d'extraits
- Présentation de *L'Apprenti Sorcier* (dont visionnage du film *Fantasia* et écoute du poème symphonique éponyme)
- Présentations de divers documents audiovisuels illustratifs (présentation du film et de la symphonie éponymes *La Symphonie pastorale*)
- Lecture personnelle de *La Symphonie pastorale*
- Devoirs à partir de notions vues en classe (analyse, exercices de repérage)
- Sorties culturelles facultatives (le cas échéant)

ÉVALUATION SOMMATIVE

- Examen de connaissances (10 %), un contrôle de lecture (10%) et devoir(s) (10%).

ANNEXE 25 (suite)

ÉTAPES D'APPRENTISSAGE

- Les étapes progressives qui traduisent la séquence logique d'apprentissage de l'étudiant-e lui permettant d'atteindre la cible d'apprentissage visée dans le cours
- À chacune des étapes d'apprentissage, précision
 - ⊗ des objectifs d'apprentissage
 - ⊗ des principaux éléments de contenu
 - ⊗ des méthodes d'enseignement et d'apprentissage
 - ⊗ de la durée relative de l'étape

ÉTAPE 2 : CONTENUS PARTICULIERS

(les liens interdisciplinaires à établir)

DURÉE: 24 HEURES

(étalées sur 8 semaines)

OBJECTIF INTERMÉDIAIRE

Comprendre et établir des liens entre divers éléments structuraux et de détails qui découlent d'une rencontre entre littérature et musique

ÉLÉMENTS DÉTAILLÉS DE L'OBJECTIF INTERMÉDIAIRE

1. Connaître certains rapports entre rythme de la parole et de l'écrit
2. Comprendre les liens entre langue et langage, signifiants et signifiés en rapport avec le sens et la musicalité
3. Connaître certaines figures de style (figures de mots en particulier)
4. Comprendre la parenté entre rhétorique, art littéraire et musique (liens entre rythme et forme)
5. Pouvoir comprendre et différencier certaines formes littéraires et certaines formes musicales

PRINCIPAUX ÉLÉMENTS DE L'ÉTAPE 2 : CONTENUS PARTICULIERS

- Sons, voyelles et consonnes (environ 4 h)
- Rhétorique et gestion des formes (petites et grandes unités) (environ 4 h)
- Figures de style et musicalité (*Les Chants de Maldoror*) (environ 4 h)
- Plan, rythme, séquence, cadence, découpage, phraséologie, période (environ 4 h)
- Espace formel et rythme (*La Sonate à Kreutzer*) (environ 4 h)
- Espace et temporalité du récit (*Mort à Venise*) (environ 4 h)

MÉTHODES D'ENSEIGNEMENTS ET D'APPRENTISSAGE

- Cours magistraux et ateliers (avec plénière)
- Analyses dirigées d'œuvres et d'extraits (anthologie)
- Présentations des *Chants de Maldoror* (et écoute d'extraits d'une oeuvre de Marius Constant)
- Lecture personnelle de *La Sonate à Kreutzer* (et écoute de la sonate)
- Présentations de divers documents audiovisuels illustratifs
- Lecture personnelle de *Mort à Venise* (et écoute d'extraits de deux symphonies de Mahler)
- Devoirs à partir de notions vues en classe (analyse, exercices de repérage et de renforcement)
- Sorties culturelles facultatives (le cas échéant)

ÉVALUATION SOMMATIVE

Examens de connaissances (30 %), deux contrôles de lecture (20%) et devoir(s) (20%).

ANNEXE 25 (suite)

ÉTAPES D'APPRENTISSAGE

- *Les étapes progressives qui traduisent la séquence logique d'apprentissage de l'étudiant-e lui permettant d'atteindre la cible d'apprentissage visée dans le cours*
- *À chacune des étapes d'apprentissage, précision*
 - ⊗ *des objectifs d'apprentissage*
 - ⊗ *des principaux éléments de contenu*
 - ⊗ *des méthodes d'enseignement et d'apprentissage*
 - ⊗ *de la durée relative de l'étape*

ÉTAPE 3 : CONTENUS SPÉCIFIQUES

(plongée dans des œuvres littéraires concrètes)

DURÉE: 6 HEURES
(étalées sur 2 semaines)

OBJECTIF INTERMÉDIAIRE

Apprécier : dans le cadre de la compétence *Apprécier* (et de ses trois éléments percevoir, caractériser et commenter), c'est l'occasion, pour l'élève, de se forger une représentation sur une des œuvres vues en cours de trimestre et d'en rendre compte par écrit dans un travail.

ÉLÉMENTS DÉTAILLÉS DE L'OBJECTIF INTERMÉDIAIRE

1. Connaître des notions relatives au domaine musico-littéraire
2. Reconnaître leurs manifestations dans certaines oeuvres ou extrait d'oeuvres marquantes
3. Faire le point sur les différentes formes de l'apport musical dans l'oeuvre littéraire
4. Pouvoir dégager un plan «rythmé» (c'est-à-dire appliquer certaines notions apprises) pour préparer le plan de l'analyse finale à partir de l'oeuvre choisie
5. Analyser les interactions entre une oeuvre littéraire et une oeuvre musicale ou la musicalité d'un texte
6. Interpréter les résultats de l'analyse

PRINCIPAUX ÉLÉMENTS DE L'ÉTAPE 3 : CONTENUS SPÉCIFIQUES

Préparation au travail final : un commentaire analytique d'au moins 750 mots portant sur la musique et son impact sur la forme et l'imaginaire littéraires à partir d'une production artistique désignée.

MÉTHODES D'ENSEIGNEMENTS ET D'APPRENTISSAGE

- Révision de la matière (environ 2 h)
- Séminaire : table ronde : discussion des sujets soumis, critique par les pairs (environ 2 h)
- Ateliers : préparation et approbation du plan du travail (environ 2 h)

ÉVALUATION SOMMATIVE FINALE

- Travail écrit (40%)

ANNEXE 25 (suite)

ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES

- *Les évaluations en cours de session en vue de préparer l'étudiant-e à l'épreuve finale*
 - E. *Les évaluations formatives*
 - F. *Les évaluations sommatives*
 - ⊗ *nature et description des évaluations*
 - ⊗ *date*
 - ⊗ *points alloués*
 - ⊗ *critères d'évaluation*
 - ⊗ *temps requis par l'étudiant-e*
- *La mise en évidence de l'épreuve finale en lien avec la cible d'apprentissage*

Il faut distinguer deux grandes parties dans l'évaluation :

1. Évaluation cumulative du trimestre, notée sur 100, mais équivalente à 60% de la note finale et répartie comme suit:

- Examens de connaissances (1 X 10% et 2 X 15%)
- Examens de lectures (3 X 10%)
- Devoirs (3 X 10%)

2. Évaluation du travail final comptant pour 40% de la note finale.

Voir calendrier page suivante

CALENDRIER SYNTHÈSE DES ACTIVITÉS D'APPRENTISSAGE ET DES ÉVALUATIONS

Semaine /étape	Travail requis par l'étudiant-e (en préparation au cours)	Nature des évaluations	Critères d'évaluation	Points alloués
Semaine 1 /1				
Semaine 2 /1		Devoir(s)	Selon l'exercice demandé	/10
Semaine 3 /1				
Semaine 4 /1	Lecture (<i>temps requis : temps nécessaire pour lecture et analyse de l'oeuvre</i>)	Test de lecture : <i>La Symphonie pastorale</i>	Compréhension de l'œuvre et intégration des connaissances qui lui sont liées	/10
Semaine 5 /1	Étude (<i>temps requis : temps nécessaire pour comprendre/ apprendre les contenus</i>)	Examen de connaissances	Maîtrise des connaissances de l'étape 1	/10
Semaine 6 /2				
Semaine 7 /2		Devoir(s)	Selon l'exercice demandé	/10
Semaine 8 /2	Lecture (<i>temps requis : temps nécessaire pour lecture et analyse de l'oeuvre</i>)	Test de lecture : <i>La Sonate à Kreutzer</i>	Compréhension de l'œuvre et intégration des connaissances qui lui sont liées	/10
Semaine 9 /2				
Semaine 10 /2	Étude (<i>temps requis : temps nécessaire pour comprendre/ apprendre les contenus</i>)	Examen de connaissances	Maîtrise des connaissances de l'étape 2	/15
Semaine 11 /2		Devoir(s)	Selon l'exercice demandé	/10
Semaine 12 /2	Lecture (<i>temps requis : temps nécessaire pour lecture et analyse de l'oeuvre</i>)	Test de lecture : <i>Mort à Venise</i>	Compréhension de l'œuvre et intégration des connaissances qui lui sont liées	/10
Semaine 13 /2	Étude (<i>temps requis : temps nécessaire pour comprendre/ apprendre les contenus et réviser</i>)	Examen final de connaissances (préparatoire au travail final)	Maîtrise des connaissances de l'étape 1 et 2	/15
Semaine 14 /3			Total session :	/100 (= 60%)
Semaine 15 /3	Révision des devoirs, de la matière et de la méthodologie; préparation de l'hypothèse , du plan, recherche et rédaction	Travail final : Rédiger un commentaire analytique sur une œuvre littéraire à partir d'un sujet formulé par l'étudiant lui-même	-Qualité de l'organisation du plan -Repérage des principaux thèmes et caractéristiques associés à l'oeuvre -Profondeur et pertinence de la réflexion - Intégration des notions vues dans le cours -Qualité de la langue écrite	40%

ANNEXE 25 (suite)

EXIGENCES PARTICULIÈRES DU COURS

- Les modalités d'application de la PIEA dont les rubriques suivantes doivent obligatoirement figurer au plan de cours
 - ⊗ présence au cours (4.7.3)
 - ⊗ remise des travaux (4.4.2)
 - ⊗ évaluation du français (4.6.2)
 - ⊗ présentation des travaux (4.4.4)

- Les modalités particulières d'évaluation ayant été approuvées par la Commission des études, s'il y a lieu
 - ⊗ article 4.2.5, article 4.2.6, article 4.3.2 et article 4.6.2

Présence aux cours et aux examens (P.I.É.A.⁴⁰, articles 4.4 et 4.7) :

Les étudiants ont le devoir et la responsabilité d'assister aux cours, car le cours constitue le premier lieu d'apprentissage (4.7.1). Conformément à l'article 4.4.1 de la P.I.É.A., la présence lors d'une activité évaluative est obligatoire. Une absence non-motivée (décès, maladie, accident) a pour conséquence l'administration de la note zéro.

Remise des travaux (P.I.É.A., article 4.4.2):

Aucun retard ne sera toléré pour la remise d'un travail. Ce dernier doit être remis en classe, à la date prévue dans le calendrier du plan de cours. Tout retard entraînera donc la perte de 10% de la note par jour ouvrable de retard, jusqu'à la remise des travaux corrigés. Au-delà de ce délai, l'élève se verra attribuer la note zéro «O» pour le travail non remis.

Qualité de la langue (P.I.É.A., article 4.6.2):

Les fautes seront comptabilisées jusqu'à concurrence de 10% à raison de 0,5 % par faute.

Possibilité d'auto-correction des devoirs, examens et travaux sommatifs (sauf le travail final) avec remise d'une partie des points perdus.

[CET ARTICLE A ÉTÉ SUPPRIMÉ DE LA PIEA] :

Présentation des travaux (P.I.É.A., article 4.4.4):

Les productions écrites devront être rédigées à l'encre ou au traitement de texte (Times 12, double interligne). Elles devront être rédigées proprement, au recto des feuilles seulement. Il doit y avoir une page titre (ou à tout le moins un en-tête pour les devoirs).

Utilisation d'appareils électroniques (Règlement No 9, article 5.2.2.8):

L'utilisation du téléphone cellulaire et autres appareils électroniques apparentés est formellement interdite dans les classes, les ateliers et les laboratoires. Tout contrevenant pourra être expulsé sans préavis.

⁴⁰ Ce sigle identifie la *Politique Institutionnelle de l'Évaluation des Apprentissages*, document qui regroupe et stipule l'ensemble des règlements relatifs aux évaluations.

ANNEXE 25 (fin)

MÉDIAGRAPHIE COMMENTÉE

- Les lectures obligatoires
- Les lectures recommandées

LECTURES OBLIGATOIRES ET OEUVRE MUSICALES «CORRESPONDANTES»

- *L'Apprenti sorcier* de Goethe; *L'Apprenti sorcier* de Dukas; *Fantasia* de Disney
- *La Symphonie pastorale* de Gide; la 6^e symphonie de Beethoven, op. 68 en fa majeur dite «La pastorale»
- *Mort à Venise* de Mann; extraits de deux symphonies de Mahler
- *Les Chants de Maldoror* de Lautréamont; *Chants de Maldoror* de Constant
- *La sonate à Kreutzer* de Tolstoï; la sonate à Kreutzer de Beethoven

FILMOGRAPHIE

- *Fantasia* (extrait) de Walt Disney
- *La Symphonie pastorale* de Jean Delannoy

OUVRAGES DE RÉFÉRENCES

- Une liste sera fournie établissant les volumes disponibles à la bibliothèque.

DOCUMENTS FOURNIS EN CLASSE

- Divers documents (théorie littéraire, extraits d'oeuvres littéraires et extraits d'oeuvres musicales) seront fournis ou présentés par le professeur sur support papier ou électronique.

LECTURES, ÉCOUTES ET VISIONNAGES SUGGÉRÉS

Lectures

- * *Adagio* [contes, 1943] **ou** *Allegro* [fables, 1944] **ou** *Andante* [poèmes, 1944] de Félix Leclerc [une trilogie de littérature québécoise]
- * *Moderato cantabile* (1958) de Marguerite Duras [époque du nouveau roman, film éponyme, prix à Cannes 1960]

Écoutes

- * Le quatuor à cordes n° 1 de Janacek, dit «Sonate à Kreutzer» (1923) [d'après le texte de Tolstoï, lui-même d'après la sonate de Beethoven]
- * *Les Quatre Saisons* de Vivaldi (et les quatre sonnets en épigraphe) [œuvre classique la plus connue au monde]
- * *Les Pins de Rome* (1924) **ou** *Les Fontaines de Rome* (1916) de Respighi [poèmes symphoniques]
- * *Deus ex Machina* (2007) de Michael Daugherty [musique illustrative, le monde des trains]

Visionnages

- * *Un violon sur le toit* (1971) de Norman Jewison [comédie musicale portée à l'écran ; Oscar 1972 de la meilleure musique]
- * *Mort à Venise* de Luchino Visconti [d'après l'œuvre de Mann avec musique de Mahler; prix de Cannes 1971]
- * *Répétition d'orchestre* (1978) de Federico Fellini [comédie dramatique : une mutinerie de musiciens]
- * *La Tentation de Vénus* (1991) de Istvan Szabo [péripéties d'un chef d'orchestre qui doit diriger l'opéra *Tannhäuser* de Wagner]
- * *Le Fils du requin* (1993) d'Agnès Merlet [on y cite *Les Chants de Maldoror* plusieurs fois]
- * *Le Trésor archange* (1996) de Fernand Bélanger [film musical, espèce de «making-of» de l'oeuvre le *Trésor de la langue* de Lussier]
- * *Le Concert* (2009) de Radu Mihaileanu [film comico-politique d'un concert soviétique à Paris]
- * *Black Swan* (2010) de Darren Aronofsky [conflit entre deux ballerines avec mise en abîme du *Lac des cygnes* de Tchaïkovsky]

ANNEXE 26

On trouve ci-dessous copie du courriel envoyé après avoir reçu, dans un premier temps, un signe d'intérêt de la part des personnes contactées. Une réponse positive à ce courriel a entraîné l'envoi du formulaire de consentement du CPÉR.

Bonjour X,

Je communique officiellement avec vous aujourd'hui pour donner suite à l'intérêt que vous avez manifesté au sujet de mon projet de recherche. Tel que discuté, je fais appel à votre expertise professionnelle pour évaluer mon projet de recherche intitulé :

LITTÉRATURE ET MUSIQUE COMPARÉES
DANS LES COURS DE LITTÉRATURE AU COLLÉGIAL :
DIDACTIQUE D'UNE INTERDISCIPLINARITÉ.

Au moment opportun, vous recevrez les documents relatifs à votre participation, soit le *Formulaire d'information et de consentement*, le *Guide destiné aux experts* et le devis de thèse complet.

Le *Formulaire d'information et de consentement* stipulera les conditions générales de votre participation, le *Guide* présentera la recherche dans son ensemble et le questionnaire d'évaluation qui vous sera soumis.

Je vous remercie donc à l'avance, le cas échéant, de votre aide précieuse qui me permettra de mener à bien mon projet de recherche.

Cordiales salutations,

On trouve aux deux pages suivantes un fac-similé du formulaire de consentement du CPÉR.

ANNEXE 26 (suite)



FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT

« LITTÉRATURE ET MUSIQUE COMPARÉES DANS LES COURS DE LITTÉRATURE AU COLLÉGIAL : DIDACTIQUE D'UNE INTERDISCIPLINARITÉ »

Qui dirige ce projet ?

Moi, Dominique Lafleur. Je suis étudiant au doctorat à l'Université de Montréal au Département de Didactique. Ma directrice de recherche est Monique Noël-Gaudreault, professeure au Département de Didactique.

Décrivez-moi ce projet

Mon projet est une recherche-développement visant à développer une didactique interdisciplinaire et à produire un prototype de plan de cours d'un cours de *Littérature et musique comparées* de niveau collégial.

Si je participe, qu'est-ce que j'aurai à faire ?

Vous aurez à évaluer mon travail de recherche à partir d'un questionnaire. Ce questionnaire, par lequel vous serez guidé pas à pas en fonction des différentes sections de la recherche, est composé de 20 questions à choix multiples (questions fermées), et d'autant d'espaces pour commentaires libres (questions ouvertes). En votre qualité d'expert, il vous est demandé de vous prononcer sur la qualité, la pertinence ou d'autres aspects de ce qui est développé dans la recherche, selon vos compétences professionnelles (telles que stipulées à la section 4.2.1 *Évaluation par expertise professionnelle*, aux pages 125 à 128 du devis de recherche).

Y a-t-il des risques ou des avantages à participer à cette recherche ?

Il n'y a aucun risque à répondre à mes questions. Par ailleurs, vous ne serez pas payé pour votre participation.

Que ferez-vous avec mes réponses ?

Je vais analyser l'ensemble des réponses que les trois évaluateurs experts m'auront données afin d'en faire sortir les points saillants, et d'en tenter des synthèses, voire de proposer des correctifs. Ce travail de discussion des évaluations sera considéré comme constituant les «résultats» de ma recherche, et ces «résultats» feront partie de ma thèse de doctorat.

Est-ce que mes données personnelles seront protégées ?

Il n'y a pas de données personnelles impliquées dans ce projet. Les seules données vous concernant sont celles liées à la description de votre profil professionnel (cf. section 4.2.1 *Évaluation par expertise professionnelle* aux pages 125 à 128 du devis de recherche).

À qui puis-je parler si j'ai des questions durant le processus d'évaluation ?

Pour toute question, vous pouvez me contacter au numéro suivant 450-967-0892 ou à l'adresse suivante dominiquelafleur@hotmail.com.

Ce projet a été approuvé par le Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche de l'Université de Montréal. Pour toute préoccupation sur vos droits ou sur les responsabilités des chercheurs concernant votre participation à ce projet, vous pouvez contacter le comité par téléphone au 514 343-6111 poste 1896 ou par courriel l'adresse CPER@umontreal.ca ou encore consulter le site Web: <http://recherche.umontreal.ca/participants>.

ANNEXE 26 (suite)

Si vous avez des plaintes concernant votre participation à cette recherche, vous pouvez communiquer avec l'ombudsman de l'Université de Montréal, au numéro de téléphone 514-343-2100 ou à l'adresse courriel ombudsman@umontreal.ca (**l'ombudsman accepte les appels à frais virés**).

Comment puis-je donner mon accord pour participer à l'étude ?

En signant ce formulaire de consentement et en me le remettant. Je vous laisserai une copie du formulaire que vous pourrez conserver afin de vous y référer au besoin.

CONSENTEMENT

Déclaration du participant

- Je comprends que je peux prendre mon temps pour réfléchir avant de donner mon accord ou non à ma participation.
- Je peux poser des questions à l'équipe de recherche et exiger des réponses satisfaisantes.
- Je comprends qu'en participant à ce projet de recherche, je ne renonce à aucun de mes droits ni ne dégage les chercheurs de leurs responsabilités.
- J'ai pris connaissance du présent formulaire d'information et de consentement et j'accepte de participer au projet de recherche.

Signature du participant : _____ Date : _____

Nom : _____ Prénom : _____

Engagement du chercheur

J'ai expliqué les conditions de participation au projet de recherche au participant. J'ai répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées et je me suis assuré de la compréhension du participant. Je m'engage à respecter ce qui a été convenu au présent formulaire d'information et de consentement.

Signature du chercheur : _____ Date : _____

Nom : _____ Prénom : _____

ANNEXE 27

GLOSSAIRE DE LA THÈSE

N.B. : Les mots suivis d'un astérisque sont définis dans ce glossaire. Si aucune référence n'est donnée, c'est que les définitions sont reprises ou adaptées des ouvrages suivants (sauf pour l'entrée *Isosystème*):

Imbs, P. (dir.). (1994). *Trésor de la langue française : dictionnaire de la langue du XIX^e et du XX^e siècle (1789-1960)*. Paris, France : Éditions du Centre national de la recherche scientifique. Repéré à <http://atilf.atilf.fr/tlf.htm>. Rem. : abréviation : TLF.

Lalande, A. (1983). *Vocabulaire technique et critique de la philosophie* (14^e éd.). Paris, France : PUF.

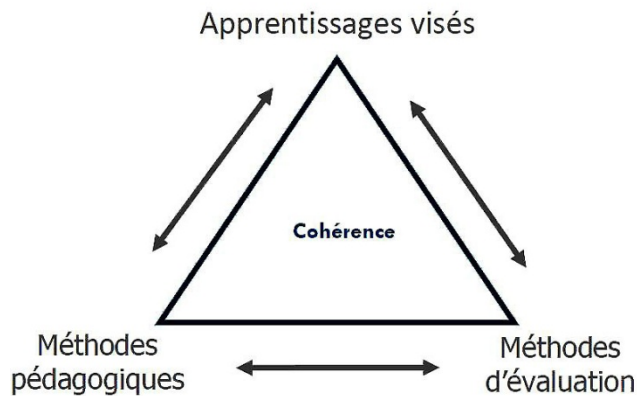
Office québécois de la langue française. (2000). *Grand dictionnaire terminologique*. Repéré à <http://granddictionnaire.com/> Rem. : abréviation : GDT.

Abstraction réfléchissante : *PSYCHOL. GÉN.* Expression identifiant les opérations mentales effectuées par le sujet sur un objet de connaissance. Elle désigne à la fois le mécanisme de l'apparition d'idées de plus en plus abstraites et le rôle cognitif essentiel du sujet lui-même dans ce processus de généralisation (Fondation Jean Piaget, 2016).

Rem. : Les nouveaux degrés d'abstraction tirent leur information des activités mêmes du sujet en partant des actions et de la généralisation de leurs propriétés (ex. : un cheval [un individu] → le cheval [le concept] → animal → mammifère → être vivant, etc.). La connaissance pratique se réfléchit (quasi au sens optique) sur le plan de la représentation chez le sujet et aboutit donc à un savoir plus abstrait qui garde les contours généraux des qualités observées (Montangero, 2001). L'abstraction réfléchissante intervient plus généralement encore à chaque fois que le sujet s'appuie sur sa propre action pour construire une connaissance plus complète lui permettant de mieux guider son activité de résolution d'un problème en cours (Fondation Jean Piaget, 2016).

Alignement pédagogique : *DIDACT.* (trad. usitée de *Constructive alignment*). Principe d'organisation logique des méthodes (enseignement, apprentissage, outils) et des évaluations en lien avec les apprentissages attendus, de façon à former un ensemble cohérent et suivi qui n'est pas toujours obtenu par l'enseignement magistral traditionnel (d'après Magnan, 2003, et Biggs et Tang, 2007).

Rem. : Ce schéma représentant la dynamique de l'alignement pédagogique est à mettre en parallèle avec le triangle didactique (cf. p. 47).



(Biggs 1996, tel qu'illustré par Weissinger, 2007)

(illustration tirée de Bélanger, 2010)

Anagogie : *nom féminin. PHILOS.* Élévation de l'âme vers les choses divines.

Rem. : C'est en ce sens que l'architecture des clochers d'églises symbolisent l'élévation de l'âme, au même titre que l'encens ou la musique le font pour les sens.

Analogie : *nom féminin. A. — RHÉTO.* Rapport de ressemblance, d'identité partielle entre des réalités différentes préalablement soumises à comparaison; trait(s) commun(s) aux réalités ainsi comparées, ressemblance bien établie, correspondance. *Trouver un rapport* d'analogie. B. — ARCHIT., MUS. Principe d'analogie.* Loi esthétique formulée par Thiersch au XIX^e siècle par référence au concept platonicien de l'analogie sous le nom de *principe d'analogie* : « nous avons trouvé en observant les œuvres les plus réussies de tous les temps que dans chacune de ces œuvres une forme fondamentale se répète, et que les parties forment, par leur composition et leur disposition, des figures semblables. L'harmonie ne résulte que de la répétition de la figure principale de l'œuvre dans ses subdivisions » (TLF).

Rem. : Nous rapprochons ces «figures» du concept de pensée diagrammatique qui, par transduction, peut exprimer ce qui serait commun. De grec analogia d'abord «proportion mathématique», puis par affaiblissement, sens gén. de «correspondance».

Antéprédicatif : *adjectif. PHILOS. (phénoménol.).* Ce qui procède du langage et survient dans l'esprit avant même la formulation énonciatrice d'une visée intentionnelle par la langue (*cf. noème**).

Axiologie : *nom féminin. PHILOS.* Science des valeurs philosophiques, esthétiques ou morales visant à expliquer et à classer les valeurs.

Rem. : Le travail d'axiologisation «choisit des contenus recelant certaines valeurs en jeu dans les rapports de l'élève au savoir, des élèves entre eux, des élèves à l'enseignant, des savoirs au projet de la société » (Develay, 1995, p. 26).

Axiomatique : *nom féminin*. Au sens large, méthode qui a pour objet de rassembler et de «structurer» les principes de base d'une science.

Rem. : C'est en ce sens que les mathématiques constituent un système formel constitué d'un langage et de règles de production «incontournables». En littérature, on pourrait à la rigueur considérer le schéma actantiel de Greimas comme un principe structurant de base (une axiomatique) et les actants du schéma comme des «variables» de ce système. Il s'ensuit qu'à partir de cette modélisation, on pourrait demander à des élèves de produire une «réponse» au sujet d'une intrigue donnée, et, par définition, il pourrait y avoir une «infinité» de réponses, selon les infinités d'intrigues et de leurs actants.

Axiome : *nom masculin*. Énoncé considéré comme vrai par principe sans avoir à être démontré et répondant à trois critères fondamentaux : être évident, non démontrable et universel.

Bachotage : *nom masculin. Fam. et p. ext.* Action d'étudier d'une manière intensive et principalement mnémonique pour un examen (cf. le «bachot» français, le baccalauréat).

Chronogénèse : *nom féminin*. **A.** — *LING.* Opération de pensée consistant à représenter linéairement l'image-temps, à faire une coupe en long du phénomène de spatialisation du temps. **B.** — *DIDACT.* Progression des apprentissages dans le temps selon diverses variables; analyse de cette progression.

Rem. : l'élément tiré du lat. genesis lui-même issu du grec génésis, et qui signifie «génération, création», est considéré ici surtout pour son autre acception définissant le «processus de formation d'une chose», donc ici, le déroulement de la situation d'apprentissage dans le temps. Voir Mésogénèse et Topogénèse.

Complexité : *nom féminin*. Nom du paradigme qui cherche à établir un décloisonnement des disciplines afin de produire une connaissance et une compréhension du réel selon une approche systémique. Elle vise un dépassement du paradigme scientifique disciplinaire traditionnel. Cette approche propose de relier les connaissances afin qu'elles soient productrices de savoirs «complexes» et «dialogiques» (transdisciplinaires, transhistoriques et transculturels). (Morin, 1990 ; Muchielli, 1996).

Rem. : Telle que définie par nos travaux de 2^e cycle, le lecteur ne doit pas perdre de vue que l'approche systémique fait partie intégrante du paradigme de la complexité, qui est le paradigme général dans lequel s'inscrit notre mémoire et la présente recherche de 3^e cycle. Nous avons adapté les principes de ce paradigme au développement de notre théorie didactique intégratrice de la connaissance dans notre mémoire. Nous y référons le lecteur (Lafleur, 2007, p. 82-84).

Compréhension : *nom féminin*. La compréhension est toujours intégration de connaissances à partir d'une culture qui la précède. Elle est élargissement ou modification des réseaux de connaissances par l'intégration de nouveaux savoirs chez le sujet (d'après Lafleur, 2007, p. 56).

Rem. : Notre Référentiel (chapitre 2) tient compte des développements proposés dans notre mémoire, lui-même préparatoire aux visées multidisciplinaires de notre projet doctoral. Nous faisons ici référence à la compréhension en tant que

*l'un des principes du paradigme de la complexité**, notamment au sens de construction de la signification.

Computation : *nom féminin*. Se dit de la manipulation formelle de concepts (MacLennan, 2004), c'est-à-dire d'un calcul au sens large, au sens de toute manipulation formelle qui procède de règles précises (Arsac, 1999; MacLennan, 2004; Simon, 1979).

Rem. : En intelligence artificielle, désigne le calque du modèle d'activité neuronale.

Comtien : *adjectif*. Se dit de ce qui se rapporte au système d'Auguste Comte, qui considère que toutes les activités philosophiques et scientifiques ne doivent s'effectuer que dans le seul cadre de l'analyse des faits réels vérifiés par l'expérience, et que l'esprit humain peut formuler les lois et les rapports qui s'établissent entre les phénomènes et ne peut aller au-delà» (Larousse, 2011).

Rem. : Toutes les sciences occidentales explicatives, les sciences dites positives ou exactes, reposent sur l'observation cause-effet, donc sur l'expérimentation et la mesure.

Contenu de conscience : Cette expression est synonyme de noème* (et de *signifié* pour les linguistes).

Rem. : Dans le cadre de notre recherche, l'expression «contenu de conscience» est liée à l'expression «contenu disciplinaire» en ce qu'un contenu disciplinaire, présenté sous forme de savoir objectivé et intégré par le sujet, devient un contenu de conscience.*

Curriculum : *nom masculin*. Ensemble intégré des éléments qui définissent le contenu de la formation en fonction d'objectifs à atteindre et de compétences à acquérir, mis en œuvre selon un ordre de progression déterminé et construit dans le cadre d'un système d'éducation (GDT).

Rem. : Le terme curriculum, qui a été considéré comme un anglicisme lorsqu'il était employé au sens de « programme d'études », s'est imposé dans la francophonie pour décrire les nouvelles structures pédagogiques du milieu scolaire, inspiré par les pionniers anglo-saxons de l'éducation nouvelle. Ce curriculum est centré sur trois préoccupations majeures : le savoir à acquérir, l'élève et la société (GDT). Par exemple, en Science humaine, Profil Monde, l'étudiant aura davantage de cours d'Histoire et de Science politique alors qu'en Science humaine, Profil individu, il aura des cours de Psychologie et de Sociologie).

Cursus : *nom masculin*. Échelonnement des matières enseignées dans un cycle d'études universitaires conduisant à l'obtention d'un diplôme (GDT).

Rem. : Au collégial, on distingue la Formation générale commune obligatoire pour tous (cours de Français, Philosophie, Anglais et Éducation physique) et les Programmes d'études choisis par les élèves lors de leur admission (programmes eux-mêmes souvent subdivisés en Profils : par exemple, Sciences humaines, Profil Monde ou encore Sciences humaines, Profil individu).

Discipline : *nom féminin*. Branche du savoir susceptible de faire l'objet d'un enseignement.

Rem. : *Le français, l'histoire, la géographie, la physique sont des disciplines. La tranche de chaque discipline inscrite au programme d'une année d'un élève est une matière. L'histoire est une discipline; l'histoire de troisième année est une matière (GDT).*

Disciplinarité : *nom féminin*. Désigne l'approche de problèmes scientifiques à partir du point de vue d'une discipline (d'après le TLF).

Ekphrasis: Se dit de la description ou de la désignation d'une œuvre d'art *réelle* dans le contexte d'un récit fictif. Principalement utilisée pour parler des œuvres plastiques (peinture et sculpture), on utilise le mot, par extension, pour les œuvres musicales.

Rem. : *« Cette représentation est donc à la fois elle-même un objet du monde, un thème à traiter, et un traitement artistique déjà opéré, dans un autre système sémiotique ou symbolique que le langage », c'est-à-dire qu'elle est une valeur culturelle ajoutée sous forme de système sémiotique second (par ex. une œuvre musicale) inséré dans un système sémiotique premier (par ex. un roman) (d'après Molinié, 1992, p. 121). « La définition d'ekphrasis ne se limite pas aux arts visuels, mais elle recouvre l'architecture, la musique pure et la danse non-figurative » (traduction libre de Clüver, 1997, p. 26, cité dans Calderón, 2014). Le lecteur consultera avec profit la monographie suivante : Andreï Makine, l'ekphrasis dans son oeuvre (Clément, 2011) qui traite des ekphrasis photographiques, filmiques et musicales chez cet auteur.*

Elocutio : *nom féminin*. — **RHÉTO**. Celle des trois parties de la rhétorique qui a pour objet le choix et l'arrangement des mots.

Émique : *adj.* — **ANTHRO**. Se dit du point de vue considéré comme particulier ou *interne* qui retient les traits pertinents d'une description faite par l'acteur du milieu ou du sujet participant en tant que sujet observé (d'après Godina et McCoy, 2000 ; Olivier de Sardan, 2003 ; Pike, 1971).

Rem. : *Dans le cadre de notre recherche, le point de vue émique a ceci de particulier qu'il n'est pas un simple commentaire personnel ou culturel, mais tout de même un point de vue d'expertise professionnelle théorique et pratique parce qu'il relève d'une évaluation faite par un expert de l'intérieur (appartenance au milieu collégial) ; on peut donc dire qu'il s'agit d'un point de vue d'expertise professionnelle relevant d'acteurs du milieu. Voir aussi Étique.*

Entropie : *nom féminin*. **A.** — **SCIENCE**. Grandeur thermodynamique qui mesure le taux d'inhomogénéité d'un système. Un système stable (et donc non-évolutif) a une entropie maximale. **B.** — **THÉORIE DE L'INFORM**. *Par ext.* Mesure de la perte d'information causée par les erreurs dues au hasard, qui peuvent se produire pendant la transmission de signaux ou de messages. **C.** — **DIDACT**. *Par ext.* Degré de «dissipation» de l'information ou sa *stagnation (système non-évolutif)*: la plupart des savoirs scolaires sont des savoirs morts (Chevallard et Joshua, 1991).

Épiphénomène : *nom masculin*. Se dit d'un phénomène secondaire qui ne peut contribuer ni à l'apparition ni au développement d'un phénomène essentiel.

Épistémique : *adj.* Du point de vue de l'acquisition, de la formation des connaissances, en particulier dans le domaine de la psychologie de l'enfant.

Éthos : *nom masculin*. « Pattern » des caractéristiques d'une communauté sociale, telle qu'une nation, avec intégration des idéaux assurant sa cohésion, et constituant l'homologue de la personnalité d'un individu (GDT).

Rem. : Les Grecs attribuaient aux modes musicaux — conçus d'ailleurs dans une extrême simplicité mélodique — un caractère particulier, tel que l'effusion d'un sentiment ou l'expression d'un état d'âme. C'était la doctrine de l'éthos des modes (Manuel, 1960, p. 380). Cela n'est pas sans correspondance avec le classement rhétorique baroque des tonalités et des figures de style (voir p. 248).

Étique : *adj.* — *ANTHRO.* Se dit du point de vue considéré comme universel ou *externe* qui retient les traits pertinents d'une description faite par un observateur à partir d'une grille d'analyse préconstituée, afin d'établir un discours approprié à la communauté scientifique (d'après Godina et McCoy, 2000 ; Olivier de Sardan, 2003 ; Pike, 1971).

Rem. : Dans le cadre de notre recherche, le point de vue étique est un point de vue d'expertise professionnelle théorique qui relève d'une évaluation faite par un expert de l'extérieur (appartenance à l'ordre universitaire) ; on peut donc dire qu'il s'agit d'une expertise professionnelle au sens strict. Voir aussi Émique.

Fonction symbolique : Expression qui désigne la fonction universelle et centrale chez l'Homme qui génère des pratiques et des produits socioculturels, donc des représentations. Ces dernières produisent de l'ordre et fondent la culture (d'après Lévi-Strauss, 1958, p. 117 et 224). Ces représentations font partie intégrante du processus de construction du savoir et possèdent des fonctions expressives et dialogiques (d'après Jovchelovitch, 2005). Ces *objets* appartiennent à un univers de sens, ce qui fait de ces représentations des objets sémiotiques (d'après Savary, 1998).

Rem. : Voir aussi Sémiose.

Fragment : *nom masculin*. **A.** — Morceau d'une chose brisée; *par ext.* (petit) élément d'un ensemble, morceau d'une œuvre, d'un texte. **B.** — *CRIT. LITT.* Désigne une forme indéfinie qui joue sur plusieurs plans à la fois et refuse d'entrer dans une case spécifique (Michaud, 1989). **C.** — *SÉMIOT.* «Chose qui transparait. [Le fragment a] une façon de paraître qui le distingue et qui fait de sa parution à la fois une arrivée (terminus ad quem) et un départ (terminus ab quo), et l'indice — peut-être aussi l'icône ou le symbole - d'autre chose dont cependant il se coupe et qu'il livre sur le mode restrictif de la privation» (Quéré, 1992, p. 74).

Rem. : «Pour en rester à une appréhension simple, on dira que tout fragment entre nécessairement en relation avec une forme de totalité, mais que cette totalité est absente (ce qui distingue le fragment de la simple partie)» (Coste, 2009, p. 35). Le fragment est un objet relationnel qu'on peut interroger selon sa propre logique interne (herméneutique sui generis). Il sera désigné dans la présente recherche par le terme isosystème, * tel que justifié à la partie 1.1, p. 69.*

Habitus : *nom masculin*. Du lat. *habitus*, «manière d'être, état d'esprit». **A.** — *DIDACT.* Désigne au XVII^e siècle les *dispositions* de l'esprit qui facilitent la perception de l'«objet», celui-ci étant une discipline parmi un ensemble de disciplines. **B.** — *SOCIOL.* Système de *dispositions* durables et transposables, ensemble de principes générateurs et organisateurs de pratiques et de représentations (Bourdieu, 1980, p. 88).

Herméneutique : *nom féminin*. Du grec *Hermès*, messenger des dieux. **A.** — Au sens très général, théorie générale de l'interprétation ou l'art, la technique, la méthode d'interpréter les textes (d'après Martineau, Simard, et Gauthier, 2001). **B.** — *DIDACT.* Type de recherche qualitative, centrée sur l'interprétation et la recherche de significations. La lecture herméneutique est ainsi constitutive du sens qui s'élabore (Astolfi, 1993a).

Rem. : L'herméneutique a développé au XX^e siècle plusieurs voies. Nous en présentons ici deux, au carrefour desquelles se situe notre recherche. D'abord, il y a l'herméneutique conservatrice qui défend une position dite traditionnelle (sans connotation péjorative). Pour cette approche, l'éducation est une œuvre de transmission d'un héritage livresque et littéraire dont la valeur transcende les époques, et qui ne subit pas l'usure du temps. Pour les représentants de l'herméneutique modérée (H.G. Gadamer, P. Ricoeur), comprendre c'est parvenir à une nouvelle entente. La compréhension comporte donc une dimension productive et linguistique, et elle s'enracine dans le passé. La compréhension possède la structure logique du questionnement, et est donc dialogique (d'après Simard, 2002, p. 86-89). Dans notre recherche, l'isosystème en appelle didactiquement à une herméneutique modérée sui generis par son aspect dialogique interdisciplinaire, mais qui a comme point de départ une herméneutique conservatrice disciplinaire, car « questionner, c'est ouvrir des possibilités de sens » (Gadamer, 1996, p. 398, cité par Simard, 2002).

Incertitude : *nom féminin*. Notion qui est à la base des recherches en systémique, selon le fait qu'un système est complexe et multivarié [ce qui est le cas d'un isosystème* didactique en littérature et musique comparée]. Concept issu des sciences dures, l'incertitude est à la base des trois grands principes du paradigme de la complexité, soit le principe de récursivité, le principe dialogique et l'approche épistémologique compréhensive (Lafleur, 2007, p. 87).

Indisciplinarité : *nom féminin*. Désigne l'approche qui, au-delà de la pluri-, inter- ou transdisciplinarité, met en œuvre le sens de la recherche hors des limites coercitives de la discipline par la pratique d'un regard réflexif qui mène à une éthique personnelle du chercheur (d'après Loty, 2005).

Inforgétique : *nom féminin*. Principe moteur de la gestion noétique de l'information désignant la correspondance entre information et organisation, et exprimant cette action dans sa complexité «énergétique» (d'après Le Moigne, 1988).

*Rem. : Pour nous, le concept inforgétique correspond au principe moteur de la compréhension et est propre au champ de la noétique, en ce qu'il désigne spécifiquement et synergiquement la production, la formulation et la structuration (Halévy, 2007), par le sujet, de ses connaissances en réseaux. Elle est une computation.**

Invariant : nom masculin. **A.** — *MATH., PHYS.* [En parlant d'une grandeur, d'une relation ou d'une propriété] Qui reste la même après une transformation. **B.** — *PHILO.* Dans la phénoménologie de Husserl, la réduction eidétique consiste en une méthode grâce à laquelle le philosophe passe de la conscience des objets individuels et concrets au royaume transempirique des pures essences et atteint ainsi une intuition de l'eidos de la chose, c'est-à-dire de ce qu'elle est dans sa structure essentielle et invariable, une fois éliminé tout ce qui, en elle, est contingent et accidentel (Universalis, 2016). **C.** — *LING.* On appelle en linguistique *invariants* les éléments qui restent constants (ou que l'on considère comme constants), par opposition aux *variables*, dont on étudie les diverses valeurs, par exemple lorsque l'on met en rapport une série de faits (sociaux) et une autre série de faits (linguistiques).

Rem. : Par exemple, la possibilité de la traduction implique l'existence d'un invariant que les linguistes appellent signifié. Nous ajoutons que la possibilité de la transduction implique également cette existence d'invariants définis comme éléments du stock noématique*(Lafleur, 2007, p. 97), c'est-à-dire du contenu en idées (ou noèmes*) de la conscience.*

Isosystème : nom masculin. Du grec *isos*, « égal », et *systema*, « attaché ensemble, assemblage ». *DIDACT.* Se dit d'un objet d'enseignement fragmentaire* dans un contexte didactique interdisciplinaire particulier, dont la modélisation d'ensemble ne s'inscrit pas dans un système disciplinaire. Ainsi, sa modélisation et son herméneutique* ne se rapportent qu'à lui-même en tant qu'objet d'enseignement.

*Rem. : Le concept d'isosystème est un développement et un prolongement direct du cadre théorique que constitue notre mémoire, en particulier de l'idée de sous-système chez le sujet. Le sous-système est un sous-ensemble de la culture du sujet vue comme système unitaire. Un isosystème est une **modélisation** dont la transmission sera assurée par la construction d'un dispositif didactique interdisciplinaire particulier. Pour une perspective d'ensemble, nous renvoyons le lecteur au premier jalon noétique que nous proposons au chapitre quatre de notre mémoire, mais nous en proposons ici le résumé suivant : « En bref, ce premier jalon, développé en lien avec l'idée de production des idées, propose une modélisation du sujet-système et de l'enculturation, tenant compte de l'habitus, producteur de sous-systèmes, ou réseaux de connaissances, fonctionnant selon une rhétorique propre à l'écologie des idées » (Lafleur, 2007, p. 94). Le concept d'isosystème que nous proposons relève ultimement d'une approche systémique propre au paradigme de la complexité,* sous lequel s'inscrivent notre mémoire et notre thèse. Voir aussi **Fragment** et **Herméneutique**.*

Langage : nom masculin. **A.** — *LING.* Faculté que les hommes possèdent d'exprimer leur pensée et de communiquer entre eux au moyen d'un système de signes conventionnels vocaux ou graphiques, généralement actualisée par une langue. **B.** — *Par ext.* Manière de s'exprimer, lexique (langage administratif, scientifique, juridique) ; style, procédés ou codes utilisés par un artiste (langage dodécaphonique d'un compositeur, impressionnisme d'un peintre) ; code de programmation informatique (le langage COBOL).

Rem. : Dans l'usage courant, langage réfère généralement à une fonction (la capacité de coder ou le fait qu'il y ait un code, «le langage des mathématiciens»), alors que langue réfère à une actualisation de cette capacité («l'anglais, la langue du commerce»). La musique procède du langage en tant que capacité de construire un code avec une syntaxe. Elle a émergé, selon Rousseau, en parallèle avec les langues primitives, mais n'est pas une langue. Le paradoxe qui entraîne des nuances diverses d'acceptions selon le contexte est que, en fin de compte, la musique est un langage, car elle procède de la faculté d'établir un code, et ce code résultant est aussi un langage (mais n'est pas une langue). La musique est donc un langage (un code, un système) issu du langage, alors qu'une langue est une manifestation particulière du langage (et les grammairiens parlent alors du code de la langue...). Quand il est question de la musique, on trouve donc dans l'usage un va-et-vient fréquent entre l'acception stricte du mot langage (faculté) et son acception plus large (code artistique ou esthétique). Le même usage par extension (relevant d'une ambiguïté métaphorique) existe pour le mot langue quand il est question de musique : on dira « la langue de Ravel est chatoyante», mais on parlera de son «langage impressionniste», comme, d'ailleurs, de la «palette de couleurs» d'un compositeur en parlant de son orchestration ou de la «peinture d'un milieu» que fait un écrivain (au sujet de ces emplois métaphoriques, voir la remarque sous Tertium comparationis).*

Manipulation : *nom féminin. DIDACT.* Action de soumettre quelque chose à des opérations diverses, en particulier dans un but de recherche ou d'apprentissage (Larousse, 2009). «Une pensée réflexive accomplie regrouperait ainsi jusqu'aux opérations mentales et langagières les plus élaborées : de la reformulation à l'interprétation, du diagnostic de ses connaissances à la production de significations personnelles et pertinentes, de la manipulation d'un concept à sa communication claire, de la clarification d'une signification à son dépassement» (Vanhulle, 2002, p. 129).

Médiation : *nom féminin. A.* — Au sens général, usage de *médias*, c'est-à-dire l'usage de procédés ou de moyens qui sont vecteurs des savoirs qui sont «au centre du discours de communication». **B.** — *DIDACT.* Ensemble des aides ou des supports qu'une personne peut offrir à une autre personne en vue de lui *rendre plus accessible* un savoir quelconque. [...] Le langage, l'affectivité, les produits culturels, les relations ou les normes sociales sont des *médiations*. [...] L'enseignant est un médiateur (Raynal et Rieunier, 1997). **C.** — *PSYCHO-PÉD.* Désigne la confrontation cognitive des schèmes d'enseignement de l'enseignant avec les schèmes d'action de l'élève en vue de créer des conflits cognitifs chez l'élève par des coordinations nouvelles de ces schèmes initiaux (Numa-Bocage, 2007).

Rem. : Il faut comprendre et distinguer que le concept de médiation (l'usage d'un procédé) englobe celui de médiatisation (fabrication, mise en média). Par exemple, en situation d'enseignement, la médiation désigne l'usage de tout matériel (oralité, consignes, interactions, documents divers -plan de cours, notes de cours, photocopies, etc.-) qui peut ou non avoir été produit (médiatisé) par le professeur.

Mésogénèse : *nom féminin*. Analyse du processus de déploiement du jeu didactique (cf. 3.3, p. 56) par l'observation des modifications de la gestion relative au milieu et des interactions entre les acteurs et leurs conséquences (c'est-à-dire les relations maître-élèves et les relations entre élèves en situation d'apprentissage).

Rem. : l'élément tiré du lat. genesis lui-même issu du grec génésis, et qui signifie «génération, création», est considéré ici surtout pour son autre acception définissant le «processus de formation d'une chose», donc ici, le déroulement des interactions entre les acteurs dans le temps. Voir Topogénèse et Chronogénèse.

Méta-objet : *nom masculin*. *INFORM.* En programmation, un objet symbolise un conteneur qui a une existence propre et qui contient des informations et des mécanismes utilisés dans un programme. Lorsque le langage utilisé possède un mécanisme de réflexion, on peut, par la réification, qui consiste à transformer un concept en un objet informatique, utiliser des éléments du langage identifiant des catégories d'objets particuliers sous le nom de méta-objets (d'après Unhelkar, 2005 et Privat, 2011). Ces méta-objets sont autonomes.

Rem. : Par analogie, l'objet de la transdisciplinarité se définit comme «au-dessus» ou «au-delà» des objets positifs disciplinaires en cherchant à comprendre le fonctionnement des éléments structurants des activités mentales.

Misonéisme : *nom masculin*. Tendance d'esprit ou attitude systématique d'hostilité face à l'innovation, au changement (dans les habitudes et les préjugés établis).

Noème : *nom masculin*. **A.** — *PHILOS.* (phénoménol.). Le contenu relatif à la noèse, c'est-à-dire à l'acte de penser; la connaissance en tant que résultat (un noème). **B.** — *LING., SÉMIOT.* Unité minimum de sens, inanalysable, constituant un primitif sémantique du code qui construit le sémantisme d'une langue. *Synonymes : objet de pensée, contenu de conscience, connaissance.*

Noématique : *adj.* Relatif au noème, donc à une connaissance particulière.

Rem. : Le stock noématique est le stock de noèmes, donc de connaissances.

Noétique : *adj. et nom fém.* Du grec ancien «noësis» qui signifie «l'acte d'intelligence par lequel on pense». **I. adj. A.** — *PHILOS.* (phénoménol.). Qui concerne l'acte de connaissance, la noèse. **B.** — *LING., SÉMIOT.* Champ noétique. Champ des signifiés. **II. nom fém.** *PHILOS.* Étude ou théorie de la connaissance, de la pensée.

Rem. : Dans le cadre de notre recherche, nous utilisons le substantif «noétique» à titre, non pas de théorie philosophique générale de la connaissance, mais comme nom d'une théorie didactique culturelle intégratrice, élaborée dans le cadre du paradigme contemporain de la complexité. Nous avons choisi ce terme, qui existe déjà en scolastique, en phénoménologie et en linguistique, car il est dérivé de «noème» qui désigne, pour les phénoménologues, l'idée de contenu de conscience (et de signifié pour les linguistes). Or, le mot «contenu» rappelle la notion de contenu disciplinaire. C'est pourquoi, dans le cadre de la présente recherche didactique, la noétique est la théorie des contenus de conscience, c'est-à-dire des savoirs intégrés par le sujet et «contenus» dans sa conscience sous forme de connaissances. En ce sens, noème,* connaissance et contenu de*

conscience sont pour nous synonymes, et utilisés variablement selon le contexte.

Nomade : *adj.* Du lat. *nomada*, «qui change de pâturage». Se dit d'un concept utilisé dans une discipline, mais emprunté à une autre, principalement dans les sciences humaines.

Rem. : C'est aux frontières des disciplines que l'on trouve les concepts nomades qui permettent des dialogues interdisciplinaires et la création de sens. Par exemple, la systémique, en tant que discipline, est héritière de la cybernétique et de la théorie de l'information. Elle est le lieu de convergence de plusieurs disciplines à première vue sans lien commun : le génie, la psychiatrie, sans compter plusieurs sciences humaines. Elle emprunte donc de nombreux concepts à ces différentes disciplines (d'après Dumas, 1999, p. 53). Autre exemple : le mot intelligentsia dont l'origine polonaise passe par le russe avant d'arriver au français, varie en signifié selon l'époque et la discipline, passant de la désignation d'une classe sociale très historiquement précise à une acception plus large selon qu'il est employé par un sociologue, un politologue, un historien, voire un économiste (d'après Christin, 2010).

Noosphère : *nom féminin.* **A.** — *PHILOS.* [Chez Teilhard de Chardin] Couche pensante (humaine) de la Terre, constituant un règne nouveau -en référence aux règnes minéral, végétal et animal-, un tout spécifique et organique. **B.** — *Par ext., DIDAC.* **1-** Responsables institutionnels chargés de définir les nouveaux savoirs à enseigner (Terrisse, 2001, p. 125), en prenant en compte les savoirs d'autres institutions. La noosphère effectue alors une «reformulation et un transfert de savoirs entre institutions» (Urgelli, 2006, p. 36). **2-** Ensemble hétérogène «de ceux qui pensent les contenus d'enseignement» (les ministères, fonctionnaires, inspecteurs scolaires, conseils consultatifs, universitaires, auteurs de manuels, enseignants, didacticiens, etc.) (Astolfi, 1998), donc qui sont des agents de la transposition didactique externe.

Rem. : le terme désigne une «classe sociale» et semble synonyme d'«intelligentsia scolaire» (notons, au passage, que le terme latin intelligentsia signifie compréhension). Cet «emprunt» du terme noosphère, par les didacticiens, est un exemple concret d'influence transdisciplinaire propre au paradigme de la complexité, sans pour autant que les chercheurs s'en réclament explicitement.

Objet positif: Du lat. *positivus*, «qui est posé, établi». **A.** — *USUEL.* Qui est de la nature du fait, peut être posé comme un fait ou se fonde sur les faits. — *P. méton.* Qui est propre à établir des connaissances positives. **B.** — *PHILOS.* Qui appartient au domaine de l'expérience, de la réalité sensible, qui est empirique selon le principe de causalité. **C.** — *En partic.* dans la philosophie de Comte. Qui s'en tient à l'étude des phénomènes et de leurs relations.

Paradigme: *nom masculin.* Ensemble ou constellation globale constituée d'attitudes, de valeurs, de techniques, partagées par les membres d'une communauté donnée (Kuhn, 1983, p. 238).

Passacaille : *nom féminin*. Pièce musicale, le plus souvent à trois temps, et construite sur un thème court répété autant de fois qu'il faut (basse continue) pour servir de prétexte à une série de variations (voix supérieure).

Pédagogisme: *nom masculin, péj.* Système des pédagogues (TLF). «Le pédagogisme, au prétexte de rendre l'enfant constructeur de son propre savoir et auteur de son développement, discrédite *a priori* toute autorité éducative et tout apport culturel. Il laisse ainsi se développer les inégalités qu'il prétend combattre » (Meirieu, 2011).

Pensée diagrammatique : Du lat. *diagramma*, « échelle des tons » (en mus.) et « tracé, dessin ». **A.** — *USUEL*. Représentation graphique schématique des composantes d'une chose complexe. **B.** — *SÉMIOLOGIE*. Dans l'épistémologie peircienne, le diagramme est central et considéré comme un support* pour l'expérimentation et la manipulation* mentale puisque «la loi de l'esprit est que les émotions et les idées s'attachent aux pensées de façon à former des systèmes [the law of mind is that feelings and ideas attach themselves in thought so as to form systems]» (nous traduisons Peirce, CP 7.467, cité par Kim, 2008, p. 28). Le diagramme est une sous-catégorie opératoire du signe qui se décline sous la triade *icône, indice, symbole*. **C.** — *PHILOS.* Esquisse de quelque chose qui a un rapport d'identité avec cette chose, abstraite ou concrète. Le diagramme est ainsi un signe (icône, indice, symbole), mais est aussi un outil pour illustrer une opération intellectuelle avec un caractère spatial (Dupuis, 2012), non pas pour représenter un monde préexistant, mais un nouveau type de réalité, un nouveau modèle de vérité (Deleuze, 1986, p. 43). **D.** — *CRIT. LITT.* En comparatisme, la pensée diagrammatique permet de dépasser les frontières qui définissent une discipline pour «comparer l'incomparable» à l'aide de connexions lisibles (Letellier, 2010), car le diagramme n'illustre pas de façon statique, mais il anticipe, il fait advenir (Batt, 2004, p. 22).

Rem. : Si on s'appuie sur cette dernière acception en critique littéraire, il semble que la pensée diagrammatique soit un outil très approprié en littérature et musique comparées parce que la musique est «traversée par une dimension diagrammatique» (Criton, 2007, p. 6). Cette dimension de la musique se retrouve par ailleurs dans la pensée elle-même, et la nature diagrammatique de la pensée (Fadda, 2016) peut laisser «libre cours à une logique autre que la logique quotidienne, créant ainsi les conditions d'émergence d'un sens inédit, encore latent dans l'insu ou l'impensé» (Dahan-Gaida, 2011, p. 60).

Persona : *nom féminin. PSYCHOL.* Désigne la façon dont une personne se présente au monde extérieur. La *persona* constitue en quelque sorte son masque social, c'est-à-dire un personnage socialement prédéfini afin de pouvoir tenir son rôle. La *persona* a une fonction essentiellement adaptative.

Rem. : Le mot grec persona est passé au latin (personare, per-sonare : parler à travers) où il désignait les masques que mettaient les acteurs de l'Antiquité pour incarner les personnages qu'ils jouaient.

Phylogénèse : *nom féminin. A.* — *BIOL.* Évolution des espèces vivantes selon un mode continu et progressif dont le déterminisme est encore mal connu. **B.** — *LITT. Par ext.* La *Critique génétique* «se propose de renouveler la connaissance des textes à la lumière de leurs manuscrits, en déplaçant l'interrogation critique de l'auteur vers l'écrivain, de l'écrit

vers l'écriture, de la structure vers les processus, de l'œuvre vers sa genèse» (de Biasi, 2011b).

*Rem. : «L'approche génétique développe les facultés analytiques et les étudiants acquièrent aussi des outils théoriques qui aident à l'interprétation. Elle montre comment un texte fonctionne» (d'après Le Calvez, 1997). Par exemple, dans *La Symphonie Pastorale* (1919) de Gide, Gertrude, la petite aveugle abandonnée et ignorante est le personnage central du récit. Constitué par le journal du Pasteur, le livre devait d'abord s'appeler *L'Aveugle*. Mais peu après ce titre a été écarté par Gide (d'après Savéliéva, s.d.).*

Praxéologie : *nom féminin*. Désigne «une posture épistémologique articulant la pratique (praxis) et la théorie par un discours logique (logos)» (Beaugé, 2004, p. 2).

Relation : *nom féminin*. *HIST. PHILOS.* Caractère de deux ou plusieurs objets de pensée en tant qu'ils sont conçus comme étant, ou pouvant être compris dans un acte intellectuel unique, de nature déterminée, comme l'identité, la coexistence, la succession, la correspondance, la causalité, la filiation (d'après Lalande, 1968).

Savoir implicatif: En psychogénétique piagétienne, se dit des savoirs qui relèvent du fonctionnement de la pensée et non de l'observation des objets matériels.

Rem. : «Piaget établit une distinction importante entre les sciences de l'objet matériel (y compris le sujet considéré comme objet) et les sciences relatives au sujet humain, en raison du type de liaison sur lequel elles reposent. Tandis que les premières font appel à des relations de causalité, les secondes recourent à l'implication, c'est-à-dire à des liaisons entre significations. Cette dichotomie du causal et de l'implicatif renvoie donc à la dualité de l'objet et du sujet, des connaissances physiques et des connaissances logico-mathématiques, qui exprime la bipolarité des connaissances liée à leur interaction» (Legendre, 2016). On peut alors dire que les savoirs implicatifs correspondent au RÉEL SUBJECTIF, c'est-à-dire le réel modifié par la vie affective du sujet. Cela correspond à la fonction symbolique chez l'individu. Par exemple, « la mort de Beethoven en 1827» peut s'inscrire dans le réseau de connaissances du sujet telle quelle ou être modifiée en : « la mort de Beethoven en 1827 est la mort de mon compositeur préféré» (d'après Lafleur, 2007, p. 68).

Savoir objectif : Se dit d'un savoir transmissible, habituellement symboliquement codé ou *objectif* par le langage dans des ouvrages de référence, manuels, encyclopédies, dictionnaires, etc., (Collins, 1993; Scheler, 1955; Stehr, 2000).

Sémiose : *nom féminin*. Du grec *sêmeiôsis*, «action de signifier». **A.** — *LING.* Association de deux entités psychiques, le signifiant et le signifié (d'après Saussure, 2002, p. 51), mais qui sont «d'ordre différents respectivement : l'ordre des images acoustiques, le perçu (à ne pas confondre avec le son, vibration physique à percevoir), et l'ordre des idées » (Vincent, 2008). **B.** — *SÉMIOLOG.* La sémiose désigne la signification en fonction du contexte, c'est-à-dire de l'ensemble «signe-contexte-signification».

Rem. : Dans notre recherche, établir une sémiose désigne le fait de faire émerger un sens propre à un isosystème particulier. Une sémiose peut-être considérée*

comme la connaissance issue de la construction d'un isosystème et de son enseignement, ou encore comme le sens qu'un apprenant fait émerger d'un fragment* à la suite d'un tel enseignement. Voir aussi **Relation**.**

Support : *nom masculin*. Tout matériel qui reçoit des données tel que papier, film, photographie, diapositives, CD-ROM, stockage de masse, etc.

Rem. : Dans le cadre de notre recherche, nous entendons par l'expression « langage qui est support », bien sûr l'idée phénoménologique que le contenu conceptuel (les signifiés) est intégré à la conscience, mais nous utilisons aussi ce mot au sens où on l'emploie en informatique : un support stockant des données. En effet, les avancées en biologie permettent d'envisager ce stockage sur le plan neuronal (et les recherches en intelligence artificielle tentent de reproduire ce modèle). À cet égard, la neuro-phénoménologie est un bel exemple de nouvelle approche des savoirs selon le paradigme de la complexité, même si la possibilité d'étudier « les bases neurobiologiques de la conscience est l'objet d'une polémique qui résulte, au moins en partie, de la difficulté des méthodes scientifiques classiques à intégrer la phénoménologie expérientielle à leurs paradigmes. La difficulté à inférer « objectivement » des états et des contenus de conscience à d'autres reflète cette notion essentielle de la perspective à la première personne, celle du je, inhérente à l'expérience subjective et à la conscience. La nature phénoménale de l'expérience est nécessairement un phénomène à la première personne » (Rainville, 2004, p. 15).

Tertium comparationis : expression latine signifiant « élément tiers d'une comparaison ». **A.** — *RHÉTO.* et *LING.* Désigne un troisième élément, ou motif (Genette, 1970), auquel deux éléments sont comparés à partir de cette plate-forme de référence commune (Krzyszowski, 1990, cité dans Egan 2013, p. 8). **B.** — *DROIT.* Désigne la comparaison de deux objets qu'on met en relation par la subsomption [penser le particulier sous le général] de chacun d'eux sous un modèle de référence commun et indépendant de l'un et de l'autre (d'après Tusseau, 2013).

Rem. : Nous incluons ici une remarque de l'expert 1: « Je songe à ce propos qu'il est d'usage, pour appréhender une réalité artistique, de faire appel à des métaphores, des comparaisons et des analogies, établissant parfois au passage des passerelles avec d'autres disciplines (artistiques ou pas). Le vocabulaire musical porte la trace d'une tradition de transdisciplinarité si on peut dire. En effet, lorsqu'en musique on parle de textures, de masses sonores, de phrasé, de couleurs, etc., on est dans le domaine du tertium comparationis, du concept nomade et de la transduction ».

Topogénèse : *nom féminin*. *DIDAC.* Désigne l'étude du processus d'occupation des divers « lieux », au figuré, occupés par les acteurs dans une situation didactique (Reuter, 2007, p. 223). Il s'agit de l'étude de leur « position » en fonction de leur « tâche » dans le jeu didactique (Chevallard, 1999, p. 247).

Rem. : Il faut savoir que topoï, en rhétorique grecque, signifie « lieux » au sens de lieux du discours, c'est-à-dire d'arguments. Ainsi, trouver des topoï revient à trouver des arguments. C'est la raison pour laquelle, dans le cadre de notre recherche, nous considérons la topogénèse sur deux plans : 1) comme l'étude des « tâches du jeu », mais aussi 2) comme l'étude des interactions des diverses

*positions sur le plan argumentatif aux cours des échanges entre les acteurs. Ainsi, l'élément tiré du lat. genesis, lui-même issu du grec génésis, et qui signifie «génération, création», est considéré ici surtout pour son autre acception définissant le «processus de formation d'une chose», donc ici, le déroulement des divers «lieux» des acteurs dans le temps. Voir aussi **Chronogenèse** et **Mésogenèse**.*

Transduction: *nom féminin. A. — SÉMIO.* Processus générateur (transmission et transformation) de systèmes culturels faisant ressortir leur pluralité et leur interdépendance (Maestro, 2005). **B. — LING.** Transition ou passage, en linguistique, du non langagier au langagier. (GDT). **C. — PSYCHOL.** Chez Piaget, mode de raisonnement de l'enfant qui précède l'induction et la déduction et par lequel il tire une conclusion d'apparente causalité, logique ou non, par analogie, par identité, par différence ou par simple proximité spatio-temporelle entre deux événements (TLF et Papalia, Olds et Feldman, 2014, p. 150).

Rem. 1: Par exemple, Sarah a été méchante avec son frère juste avant que celui-ci tombe malade. Sarah en conclut donc qu'elle a rendu son frère malade. Ou encore : mes parents divorcent parce que je me suis disputé avec ma sœur (exemple tiré de Papalia, Olds et Feldman, 2014, p. 151). Ainsi, si on réduit ce mécanisme de pensée à sa plus simple expression didactique, on pourrait dire, comme point de départ d'une séquence didactique, «ce poème a causé cette musique» [l'Apprenti sorcier de Goethe chez Dukas] ou encore «cette œuvre musicale a inspiré ce récit» [le roman La Symphonie pastorale de Gide inspiré de l'œuvre éponyme de Beethoven]. La transduction est donc une porte d'entrée «cognitive» qui permet de rapprocher deux objets en apparence disciplinairement distincts, mais considérés comme un tout enseignable.

Rem. 2: Les sémioticiens ont repris, par utilisation de concept nomade, le concept biologique de transduction chez les généticiens et les bio-généticiens comme Piaget (1978).

Transmission: *nom féminin. A. —* Action de transmettre, de faire passer quelque chose à quelqu'un (TLF). **B. — DIDAC.** D'un point de vue didactique, la transmission désigne l'organisation de différents objets de savoirs selon des intentions didactiques (d'après Loizon, Margnes et Terrisse, 2005), amenant leur formatage en fonction des trois vecteurs que sont la forme scolaire, le mode d'enseignement et leur appartenance disciplinaire (d'après Reuter, 2010).

Rem. 1: Dans l'apparente opposition entre transmission des savoirs et acquisition par l'apprenant, il faut distinguer le point de vue selon qu'il est didactique ou psychopédagogique. En effet, l'acquisition d'une compétence, qui relève de l'apprenant, tourne à vide si elle n'est pas nourrie par un savoir à acquérir et à exercer (on peut alors parler de capacité de transfert). En effet, même en situation compétentielle, «les apprentissages précèdent et ne suivent pas le développement» [puisque l'enseignant doit] «faire acquérir des connaissances à l'apprenant» [tout en le rendant autonome, c'est] «ce que l'on peut nommer la transformation des connaissances en compétences» (Meirieu, 2000b). À partir de ce moment là, «la transmission de ces différents objets de savoirs s'effectue de

différentes manières : soit à partir de situations d'enseignement, soit sur la base d'une transmission plus directe à toute la classe sous la forme d'une information, d'un conseil ou d'une remarque, soit encore de manière très personnalisée à l'occasion d'interactions didactiques privilégiées avec certains élèves. Dans ces derniers cas, les savoirs sont « donnés » directement aux élèves par les professeurs (Loizon, Margnes et Terrisse, 2005, p. 115).

Université : *nom féminin.* (Emprunt au latin *universitas*, dérivé de *universus* qui signifie *universalité, totalité, ensemble; ensemble des choses, univers.* *Universus* est lui-même composé de *uni-* (un) et *versus*, de *vertere, tourner, faire tourner*). Au sens littéral, «*tourné de manière à former un ensemble, un tout*», c'est-à-dire une école où on apprend à voir le monde dans son ensemble.

