

Direction des bibliothèques

AVIS

Ce document a été numérisé par la Division de la gestion des documents et des archives de l'Université de Montréal.

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

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

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

NOTICE

This document was digitized by the Records Management & Archives Division of Université de Montréal.

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

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

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

Université de Montréal

**Dispositif didactique pour l'étude de pratiques culturelles à l'aide du roman
migrant, *Passages*, d'Émile Ollivier : une recherche-développement**

par

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

**Thèse présentée à la Faculté des études supérieures
en vue de l'obtention du grade de Philosophiae Doctor
en sciences de l'éducation, option didactique**

Février 2009

© Gilberte Février, 2009



Université de Montréal
Faculté des études supérieures

Cette thèse intitulée :

*Dispositif didactique pour l'étude de pratiques culturelles à l'aide
du roman Passages d'Émile Ollivier : une recherche-développement*

présentée par :

Gilberte Février

a été évaluée par un jury composé des personnes suivantes :

Flore GERVAIS, présidente-rapporteuse

Monique NOËL-GAUDREAU, directrice de recherche

Nathan MÉNARD, membre du jury

Monique LEBRUN-BROSSARD, examinatrice externe

Louise POIRIER, représentante du doyen de la FES

SOMMAIRE

En Haïti, l'enseignement-apprentissage de la littérature est à l'image du système éducatif national: des œuvres littéraires dépassées; une absence d'approches d'enseignement et d'axes d'étude adaptés à la réalité de l'élève; un enseignement axé sur la mémoire au détriment du sens critique et un manque de formation des enseignants. Nous formulons l'hypothèse qu'un dispositif didactique visant l'amélioration de l'enseignement-apprentissage de la littérature pourrait nous permettre de contribuer à la résoudre ce problème. Nous percevons le roman comme un moyen efficace pour faire découvrir aux élèves leur culture et celle d'autres peuples. Aussi, avons-nous mené une recherche-développement dont l'objectif est d'élaborer et de valider à l'aide d'experts, un dispositif didactique visant l'étude de pratiques culturelles dans le roman migrant *Passages* d'Émile Ollivier.

Pour élaborer notre cadre théorique, nous avons puisé, tour à tour, chez les anthropologues et chez les théoriciens de la littérature les notions de culture, langue, religion, textes littéraires, œuvre intégrale et personnage. Les didacticiens, quant à eux, nous ont éclairée sur les modes d'opérationnalisation de ces notions dans l'enseignement. En aval, nous avons traité de la didactique, du triangle didactique, du contrat, de la transposition et du dispositif didactique.

Ce dispositif s'adresse à des élèves des classes terminales du secondaire. Il n'a pas connu de mise à l'essai. Toutefois, sa première version a été soumise à des experts, universitaires didacticiens du français et de la littérature qui l'ont évaluée, à partir d'un questionnaire de validation qui porte sur l'analyse de la situation d'apprentissage et son déroulement dans ses différents moments pédagogiques (avant, pendant et après). Les commentaires de ces experts nous ont permis de rédiger et d'enrichir la version finale de notre outil didactique.

La lecture littéraire permet d'outiller les élèves pour analyser le personnage, porteur de culture; comprendre la langue comme phénomène culturel; passer de la compréhension à l'interprétation, c'est-à-dire à la construction des significations

plurielles du texte littéraire. Le dispositif se termine sur des sujets de dissertations reliés au roman *Passages* et aux concepts vus (syncrétisme, métissage, littérature migrante).

Mots clés : Culture (langue et religion) – Texte et lecture littéraire – Roman – Personnage – Didactique et ses composantes – Stratégie d'apprentissage – Œuvre intégrale – Cercle de lecture

ABSTRACT

In Haiti, teaching and learning literature presently reflect the state of the national educational system: inappropriate choice of outdated literary work; absence of teaching approaches and goals adapted to the pupils' reality; instruction based on rote learning memorization not favouring critical judgement, and a lack of appropriate teacher training. We set forth the hypothesis henceforth, that a didactical device aiming at the improvement of teaching and learning literature could contribute to solve this problem. We consider novels as an efficient medium for pupils to explore their own culture and that of other peoples. We undertook a research and development project to create and validate with the help of experts a didactic device for studying cultural customs in Émile Ollivier's novel *Passages*.

Our theoretical framework takes root in notions from anthropology and literary theory such as culture, language, religion, literary reading, integral work, and character. Didactics theory shed light on modes to render operational these notions for teaching; we thus considered the concepts of didactical triangle, didactical contract, transposition and didactical device. The latter is aimed at secondary school students. It has not been field-tested; however, a first version was submitted to experts for evaluation, using an instrument focusing on the analysis of the learning situation and its unfolding in different pedagogical times (before, during, and after). These experts' comment allowed us to improve the final version the didactical device.

Literary reading allows equips pupils with instruments to analyse characters who the bearerso culture; comprehend language as a cultural phenomenon; move from comprehension to interpretation, i.e. to the construction of plural meanings of literary text. The didactical device ends on writing topics related to the novel *Passages* and to studied concepts (syncretism, miscegenation, and migrant literature).

Keywords: Culture (language and religion) - Text and reading literature – Novels – Characters - didactic notions - Learning strategy - Integral Work - Reading circle.

TABLE DES MATIÈRES

SOMMAIRE.....	III
ABSTRACT.....	V
TABLE DES MATIÈRES.....	VI
LISTE DES TABLEAUX.....	XII
REMERCIEMENTS.....	XIV
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE 1 - PROBLÉMATIQUE.....	4
1.1 Contexte pratique.....	5
1.1.1 Notre expérience en salle de classe.....	5
1.1.2 Notre expérience aux examens du baccalauréat.....	5
1.2 Problème général de recherche.....	6
1.2.1 Les langues officielles en Haïti : présentation et caractéristiques.....	6
1.2.2 Tentatives de valorisation du créole et d'amélioration de l'enseignement.....	8
1.2.2.1 La réforme Bernard, pour valoriser le créole et améliorer l'enseignement.....	8
1.2.2.2 Les objectifs de la réforme Bernard.....	9
1.2.2.3 Les causes de l'échec de la réforme Bernard.....	9
1.2.3 Un système éducatif à rénover.....	10
1.2.3.1 Des programmes sclérosés.....	10
1.2.3.2 Des manuels scolaires inadaptés et dépassés.....	11

1.3	Problème spécifique de recherche : des cours de littérature désuets.....	11
1.3.1	La littérature dans le système éducatif haïtien.....	12
1.3.1.1	Les objectifs d'apprentissage du cours de littérature	12
1.3.1.2	L'enseignement de la littérature dans le curriculum	12
1.3.2	Les lacunes du cours de littérature en Haïti.....	13
1.4	Postulat.....	14
1.5	Question de recherche	15
1.6	Pertinence de la recherche.....	15
1.6.1	Pertinence sociale.....	16
1.6.2	Pertinence scientifique.....	16
1.7	Conclusion de la problématique.....	17
CHAPITRE 2 - CADRE THÉORIQUE.....		19
2-1	Les fondements théoriques de la recherche.....	20
2.1.1	La culture.....	21
2.1.1.1	La culture selon les sociologues et les anthropologues.....	22
2.1.1.2	Une diversité de fonctions essentielles	25
2.1.1.3	Composantes spécifiques de la culture.....	27
2.1.1.4	Deux aspects de la culture haïtienne	30
2.1.2	La littérature.....	33
2.1.2.1	Trois caractéristiques majeures	34
2.1.2.2	Littérature nationale	35
2.1.2.3	Littérature migrante.....	36
2.1.3	Le texte littéraire.....	39
2.1.3.1	Les caractéristiques du texte littéraire.....	39
2.1.3.2	Les fonctions du texte littéraire.....	41
2.1.4	Le roman : éléments caractéristiques.....	41

2.1.5	Le personnage romanesque.....	43
2.1.5.1	Le personnage et le réalisme	43
2.1.5.2	Les attributs et la caractérisation du personnage.....	44
2.1.5.3	Les fonctions du personnage dans le récit.....	45
2.1.6	La lecture	46
2.1.6.1	Un processus de traitement de l'information	47
2.1.6.2	Un processus interactif	48
2.1.7	Lecture littéraire.....	49
2.1.7.1	Une interaction entre le lecteur, le texte littéraire et le contexte.....	50
2.1.7.2	Une reconstruction de sens par le lecteur	50
2.1.7.3	Compréhension et interprétation	51
2.1.8	Conclusion de la première partie du cadre théorique.....	52
2.2	Les fondements didactiques de la recherche	53
2.2.1	La didactique.....	54
2.2.1.1	Le triangle didactique	55
2.2.1.2	Le contrat didactique	57
2.2.1.3	La transposition didactique	57
2.2.1.4	Le dispositif didactique	58
2.2.2	L'enseignement stratégique	58
2.2.3	L'apprentissage coopératif	60
2.2.3.1	Les moments de l'apprentissage.....	61
2.2.3.2	Les rôles de l'élève et de l'enseignant.....	61
2.2.3.3	Les inconvénients et les avantages de l'apprentissage coopératif.....	62
2.2.4	La didactique de l'œuvre littéraire.....	63
2.2.4.1	Les objectifs	64
2.2.4.2	Les conditions minimales pour le choix d'une œuvre littéraire	64
2.2.4.3	Les quatre moments dans l'enseignement d'une œuvre littéraire	66
2.2.4.4	L'élève dans l'apprentissage d'une œuvre littéraire.....	67
2.2.5	La didactique du roman	68

2.2.5	La didactique du roman	68
2.2.5.1	Quatre manières d'approcher un roman	69
2.2.5.2	Les principes didactiques	70
2.2.6	La didactique de l'œuvre intégrale	71
2.2.7	La didactique du cercle de lecture : présentation et objectifs	72
2.2.8	La didactique du personnage	74
2.2.8.1	Analyser le personnage du point de vue narratologique	74
2.2.8.2	Analyser le personnage comme marqueur d'un genre littéraire.....	76
2.2.9	Les objectifs de recherche.....	77
2.2.10	Conclusion du cadre théorique.....	77
 CHAPITRE 3 - MÉTHODOLOGIE.....		 79
3.1	La recherche développement.....	80
3.2	La population-cible.....	83
3.2.1	Description.....	83
3.2.2	Justification.....	83
3.3	Balises pour le dispositif	84
3.3.1	Présentation de l'œuvre.....	84
3.3.2	Justification du choix de l'œuvre	85
3.3.3	Justification du choix de l'axe culture	86
3.3.4	Justification du choix de l'axe personnage	87
3.4	Élaboration et validation du dispositif.....	87
3.4.1	Élaboration d'une première version du dispositif didactique	88
3.4.2	Critères pour le choix des experts.....	88
3.4.3	Élaboration d'une grille d'évaluation à l'intention des experts	89

3.5 Conclusion de la méthodologie	90
CHAPITRE 4 - LES RÉSULTATS	91
4.1 Description sommaire du prototype du dispositif didactique.....	92
4.2 Analyse du contenu des évaluations des experts.....	92
4.3 Nouvelle version du dispositif didactique	97
4.3.1 Objectifs didactiques du dispositif.....	98
4.3.2 Choix de principes didactiques fondateurs	99
4.3.3 Stratégies didactiques du dispositif.....	100
4.3.4 Outils d'apprentissage et d'évaluation.....	100
4.3.5 Progression du dispositif.....	101
4.3.6 Présentation des séances	102
4.4 Les limites et les avantages du dispositif	132
4.4.1 Les limites du dispositif didactique	132
4.4.2 Les avantages du dispositif didactique	133
CONCLUSION.....	139
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	146
ANNEXES	173
Annexe A Le vaudou, loas, symboles et représentations dans le catholicisme	174
Annexe A-1 : Les loas, leurs symboles et leurs caractéristiques.....	174
Annexe A-2 : VÊVÊ.....	177
Annexe A-3 : Les saints et leurs correspondants dans le vaudou haïtien....	178
Annexe B <i>Passages</i> et les critiques littéraires	180

Annexe C	Grille d'évaluation du dispositif didactique.....	182
Annexe D	La première version du dispositif didactique.....	186
Annexe E	Les commentaires des experts	203
	Annexe E-1 : Commentaires expert numéro 1	205
	Annexe E-2 : Commentaires expert numéro 2.....	212
	Annexe E-3 : Commentaires expert numéro 3.....	214
Annexe F	Tableau descriptif des séances.....	216
	Annexe F-1 : Ollivier et son univers romanesque.....	216
	Annexe F-2 : Présentation et anticipation sur l'œuvre.....	217
	Annexe F-3 : Personnages et valeurs : onomastique.....	218
	Annexe F-4 : Personnages et valeurs : religions et langues.....	220
	Annexe F-5 : Intertextualité : religions et langues (<i>Gouverneurs de la rosée et Passages</i>).....	222
Annexe G	Grille d'auto observation de l'enseignant.....	224
Annexe H	Outils pour le dispositif didactique pour l'étude de pratiques culturelles à l'aide du roman migrant, <i>Passages</i> , d'Émile Ollivier.....	225
	Annexe H-1 : Première séance, Ollivier et son univers romanesque	225
	Annexe H-2 : Deuxième séance, Présentation et anticipation sur l'œuvre..	233
	Annexe H-3 : Troisième séance, personnages et valeurs : onomastique.....	236
	Annexe H-4: Quatrième séance, personnages et valeurs : religions et langues	238
	Annexe H-5: Cinquième séance, l'intertextualité : religions et langues	245
	Annexe H-6: Sixième séance, grille d'évaluation de la dissertation critique	249

LISTE DES TABLEAUX

Tableau I	Objectifs de la réforme <i>Bernard</i>	9
Tableau II	Quatre lacunes du cours de littérature en Haïti	13
Tableau III	Les trois dimensions de la culture.....	23
Tableau IV	Les fonctions essentielles de la culture.....	26
Tableau V	Des éléments de définition et de fonction de la langue et de la religion ..	27
Tableau VI	Éléments de reconnaissance de la culture haïtienne	29
Tableau VII	Trois critères de reconnaissance d'une œuvre littéraire.....	34
Tableau VIII	Neuf caractéristiques du texte littéraire	39
Tableau IX	Les quatre fonctions du texte littéraire.....	41
Tableau X	Les grandes caractéristiques du roman	42
Tableau XI	Attributs et caractérisations du personnage	44
Tableau XII	Les trois variables de la lecture.....	48
Tableau XIII	Deux actes du discours : compréhension et interprétation.....	51
Tableau XIV	Les trois pôles du triangle didactique	56
Tableau XV	Rôles de l'enseignant et de l'élève dans l'enseignement stratégique	60
Tableau XVI	Inconvénients et avantages de l'apprentissage coopératif.....	63
Tableau XVII	Rôles de l'élève dans l'étude d'une œuvre littéraire	68
Tableau XVIII	Quatre manières d'aborder le roman.....	69
Tableau XIX	Pistes pour la didactique de l'œuvre intégrale	71

Tableau XX Pistes pour la didactique du cercle de lecture	73
Tableau XXI Liste des experts et champs d'intérêt	88
Tableau XXII Résumé des points du dispositif à améliorer.....	97
Tableau XXIII Mises au point	102
Tableau XXIV Listes de recommandations à l'enseignant	103
Tableau XXV Le dispositif par rapport aux obstacles soulevés dans la problématique	137

LISTE DES FIGURES

Figure 1	Les grandes notions étudiées dans le cadre théorique	21
Figure 2	Le schéma actanciel	46
Figure 3	Aspects didactiques de la recherche	54
Figure 4	Triangle didactique	55
Figure 5	Histogramme de l'analyse de la situation d'apprentissage vue par les experts	93
Figure 6	Histogramme de l'analyse de la situation d'apprentissage vue par les experts (avant)	94
Figure 7	Histogramme de l'analyse de la situation d'apprentissage vue par les experts (pendant)	95
Figure 8	Histogramme de l'analyse de la situation d'apprentissage vue par les experts (après)	96

REMERCIEMENTS

La rédaction de cette thèse n'a pu être réalisée sans le soutien et l'aide des personnes qui ont fait une différence énorme dans ma volonté de mener à terme ce projet.

Mes remerciements vont, tout d'abord, à ma directrice de thèse, Madame Monique-Noël-Gaudreault. Madame, ma directrice, vous êtes une personne extraordinaire et quelle chance j'ai eue de vous avoir rencontrée et de vous avoir eue comme directrice. Merci pour votre rigueur, merci pour votre générosité et merci surtout de m'avoir, parfois, doucement bousculée.

Je remercie de manière spéciale Madame Flore Gervais. Avec elle, j'ai compris comme peut être efficace la rencontre du cœur et de l'esprit. Sans votre rassurante finesse et générosité, Madame Gervais, je n'aurais pas mené à terme cette thèse.

Je remercie de manière spéciale Madame Monique Lebrun-Brossard, l'examinatrice externe, professeure au département de linguistique et de didactique des langues – UQÀM, à qui j'avais envoyé un petit mot, sachant qu'elle travaille sur la littérature migrante et qui m'a généreusement envoyé en retour toute la documentation qu'elle avait sur le sujet. Sans parler des commentaires fort judicieux sans lesquels la thèse ne serait ce qu'elle est.

Je dis aussi *merci* à Messieurs et Mesdames les professeur(e)s Nathan Ménard, Serge Terwagne, Marcel Thouin, Pascale Lefrancois et Manon Hébert, dont les commentaires nombreux, précis et fins, m'ont permis d'améliorer cette recherche.

Mes remerciements vont également aux professeur(e)s Luc Collès, Ahlem Amar et Gisèle Lemoyne; à Mesdames Nicole Gaboury et à Ebtehal Hussein; à Messieurs Réjean Dutil, Denis Buchanan et Serge Lépine ainsi qu'au personnel du comptoir de prêt de la bibliothèque ÉPC-Biologie pour leurs encouragements et leur grande disponibilité.

Mon affection à ma merveilleuse maman, à mes sœurs, à mes frères, à mes beaux-frères, à Jean-Ytaney, à Jérémie et à mes adorables nièces, Christine-Aimy, Victoria et Sarah-Anny.

Enfin, je dis merci à mes ami(e)s d'ici et d'ailleurs, à tous ceux et celles qui s'intéressaient et qui prenaient la peine de suivre l'avancement de mon projet et qui demandaient régulièrement : *Et comment va le doctorat, ça avance ?*

INTRODUCTION

Le manque de motivation; la paresse; le découragement quand ils lisent mal, ainsi que le choix de livres qui ne correspondent pas toujours à leurs attentes, voilà qui explique que les jeunes lisent moins que leurs aînés à leur âge ((Rouxel, 1996; Baudelot, Cartier et Detrez, 1999).

Quel que soit le pays et le degré d'enseignement considéré, plusieurs défis se posent à l'enseignement-apprentissage de la lecture littéraire. Même si, en tant qu'objets d'étude, les textes littéraires sont considérés comme la manifestation la plus intéressante de la culture d'un pays et la voie royale pour accéder à certaines connaissances, l'initiation à la lecture littéraire pose problème: problème de choix de texte et problème de méthode (Rouxel, 1996; Thérien, 1997). En effet, les élèves ont généralement à effectuer une lecture littéraire sur des textes complexes et hétérogènes qui présentent des difficultés de compréhension et d'interprétation. De plus, dans certains systèmes éducatifs, notamment en Haïti et en France, l'exploitation du littéraire se réduit encore souvent à l'explication du texte, à la dissertation et à la production orale. Expliquer le texte, c'est lui trouver un sens et agencer tous ses éléments d'une manière cohésive et cohérente, autour d'une *idée directrice*. Cela suppose que le sens est déjà là, exprimé au long de son discours. Quant à la dissertation, elle consiste à regrouper les idées contrastées autour d'un fil directeur, exercice qui amène l'apprenant à percevoir la littérature comme un discours sur un signifié à exprimer. Quant à la production orale, elle revient à faire lire les textes pour ne vérifier que la compétence en lecture orale du lecteur.

Or les résultats de recherche (Crinon et Marin, 2006; Lebrun, 2007) montrent que l'enseignant doit offrir des avenues variées, dessiner un panorama d'œuvres littéraires, proposer des palmarès culturels et fournir des pistes stimulantes d'exploitation pédagogique. Il lui incombe également de présenter divers moyens pour construire un parcours culturel stimulant, par le biais de scénarios d'apprentissage et d'outils pratiques de recherche issus des avancées du domaine de l'enseignement de la littérature. Toutefois, nous constatons qu'il arrive que l'enseignant ne joue pas toujours son rôle de passeur culturel, capable de faire apprendre une langue et une ou des cultures à des élèves de tous les âges, de tous les milieux et de toutes les provenances. Pour tenter de remédier

à ce problème, nous nous sommes demandé quelles seraient les composantes d'un dispositif didactique destiné à des élèves des classes terminales qui maîtrisent déjà le français (secondaire 5 et 1^{ère} année collégiale), dispositif visant l'étude de pratiques culturelles à l'aide d'un roman de la littérature migrante.

À part l'introduction et la conclusion, le présent travail comptera quatre chapitres. D'abord, une problématique dans laquelle nous décrirons le contexte de notre recherche. Suivra un cadre théorique articulé sur deux grands fondements: l'un, élaboré à partir d'un réseau conceptuel qui découle d'une synthèse des résultats de recherches théoriques et l'autre, de nature didactique. Par la suite, ce cadre théorique nous fournira une base pour élaborer le cadre méthodologique de notre recherche développement. Enfin, nous présenterons, comme résultats de recherche, une synthèse des commentaires des trois experts à propos du prototype de notre dispositif didactique, la seconde version améliorée de celui-ci, les retombées et les limites de la recherche, ainsi que des pistes pour des recherches ultérieures.

CHAPITRE 1

PROBLÉMATIQUE

1.1 CONTEXTE PRATIQUE

Notre problématique trouve son origine dans deux aspects de notre pratique professionnelle : notre carrière d'enseignante et notre expérience comme correctrice aux examens d'État organisés par le ministère de l'Éducation nationale de la jeunesse et des sports d'Haïti (MÉNJS).

1.1.1 Notre expérience en salle de classe

Notre expérience en salle de classe nous a permis de découvrir deux attitudes diamétralement opposées : certains élèves avaient du mal à s'exprimer à l'écrit et à l'oral; d'autres, par contre, manifestaient une fierté de pouvoir s'exprimer correctement en français et se moquaient, volontiers, de leurs pairs qui parlaient ou écrivaient «mal». Devant une telle situation, les autres perdus, bloqués, évitaient de prendre la parole, sauf quand ils y étaient obligés.

Face au cours de littérature et à l'enseignant, réputés difficiles et ennuyeux, les élèves nourrissaient, généralement, une insatisfaction, un préjugé : *...À quoi sert cette matière ? On n'accorde jamais de note satisfaisante pour les devoirs; les professeurs sont pointilleux, grincheux...* En dépit du mépris des uns, une petite minorité d'élèves découvraient et appréciaient, sinon les charmes de la littérature, du moins son bien-fondé. En outre, la littérature française concurrençait la littérature haïtienne qui avait moins d'adeptes. Pour se justifier, les jeunes détracteurs de leur littérature nationale jugeaient monotones et rébarbatifs les thèmes traités par les écrivains nationaux, prétendaient que rares étaient les écrivains qui avaient travaillé à son enrichissement et se demandaient quels étaient les objectifs de ce cours et son utilité. Des deux côtés, ils reconnaissaient que l'enseignement de cette discipline pourrait être plus motivant.

1.1.2 Notre expérience aux examens du baccalauréat

Chaque année, le ministère de l'Éducation nationale fait appel à certains enseignants pour la correction des épreuves de littérature française ou haïtienne au baccalauréat. À côté de certaines disciplines comme les mathématiques, la littérature est obligatoire pour certaines sections et optionnelle pour d'autres (MÉNJS, 1996; 2004). La connaissance

des œuvres littéraires ainsi que celles des formes de discours, dont la dissertation, l'analyse littéraire, le commentaire composé et l'étude de texte, sont évaluées aux examens d'État. Selon la filière (B, C ou D), la littérature compte pour 10 %, 17 % ou 25 % des points de passage, par rapport à l'ensemble des matières.

Notre expérience comme correctrice, en littérature française et haïtienne, au niveau des examens d'État, pendant neuf ans, nous a amenée à dresser deux constats décevants : la littérature constitue l'une des principales causes d'échec cuisant aux examens du baccalauréat haïtien; les copies les plus réussies sont celles dont le candidat a choisi le sujet ou le texte de littérature française plutôt que celui de littérature haïtienne.

Cette brève analyse de notre pratique enseignante, en littérature, nous a conduite à vouloir comprendre les multiples dimensions de ce problème. Dans la prochaine partie, nous allons identifier les paramètres qui permettront de le cerner de façon plus précise.

1.2 PROBLÈME GÉNÉRAL DE RECHERCHE

Nous nous proposons de décrire ici deux héritages de la colonisation du pays, la langue et le système éducatif. Nous montrerons leur impact sur l'enseignement de manière générale et, sur l'enseignement de la littérature, en particulier.

1.2.1 Les langues officielles en Haïti : présentation et caractéristiques

Le français et le créole cohabitent en Haïti. Pour le créole, notre propos sera succinct, vu qu'il connaîtra un développement plus élaboré dans notre cadre conceptuel.

▪ Le français

Héritage de la colonisation française, le français est une langue exogène en Haïti. Transporté en terre tropicale, il porte les stigmates d'un ensemble de pratiques culturelles (mœurs, langues, coutumes), d'un climat et de peuples différents (Pompilus, 1985). Notamment en littérature, il y a eu une *reterritorialisation* du français (voir particulièrement Émile Ollivier, Patrick Chamoiseau et Édouard Glissant). La langue française s'en trouve enrichie. Pour citer Giles et Powesland (1975), cet enrichissement témoigne d'une véritable adaptation psychologique d'une langue venue de l'extérieur. La

carte d'utilisation du français est davantage urbaine, même si tous les Haïtiens ont une idée du français. Le français n'est parlé que par une fraction limitée de la population (Chaudenson, 1979; Pompilus, 1985), c'est-à-dire, par l'élite scolarisée. Il est la langue de l'enseignement, majoritairement utilisé en administration et en littérature. En Haïti, le français constitue la langue de civilisation (Laroche, 1981, p. 20), celle des intellectuels et de la communication internationale (Marty, 2000).

- **Le créole**

Reconnu comme langue nationale par les Constitutions de 1843 et de 1867 et comme langue officielle par la Constitution de 1987, le créole haïtien est parlé par la majorité des Haïtiens du pays (Valdman, 1976; Pompilus, 1985), sans oublier ceux de la diaspora (Chaudenson, 1995), éparpillés ça et là au Canada, aux États-Unis et en France. De plus, le créole sert de lien entre les couches défavorisées et les élites (Pompilus, 1961). Si, constitutionnellement, la République d'Haïti est bilingue, ce bilinguisme reste un vœu pieux, car le créole et le français ne jouissent pas d'une égale importance dans la société haïtienne. Ils n'ont pas le même statut (Chemla, 2003; Joint, 2004) : chacune de ces langues est utilisée pour remplir des fonctions spécialisées.

- **Une situation de diglossie**

La situation linguistique en Haïti semble s'expliquer, comme c'est le cas de presque toutes les anciennes colonies, par l'existence de couples d'opposition: *maîtres/esclaves*, *culture européenne/culture africaine et créole*, *colonisateurs/colonisés*, *classe dominante/classe dominée*, *instruit/ analphabètes* (Saint-Germain, 1988, p. 25). Un tel contexte ne peut déboucher que sur une situation de *diglossie* (Valdman, 1973). Par *diglossie*, nous désignons la coexistence de deux systèmes linguistiques sur un même territoire donné, et dont l'un occupe, le plus souvent pour des raisons historiques, un statut sociopolitique inférieur (Fischman, 1971; Dubois et Pigeaud, 1994; Neveu, 2004).

Ce contexte de *diglossie* génère des problèmes majeurs au niveau de la société, car si la langue demeure un moyen de communication, elle est aussi un véhicule permettant d'exprimer une culture (Byram, 1989). Pour corriger ces lacunes, comme le montreront

les lignes qui suivent, les responsables du ministère de l'Éducation nationale se sont régulièrement penchés sur la situation.

1.2.2 Tentatives de valorisation du créole et d'amélioration de l'enseignement

Le problème linguistique et ses impacts éducatifs ont toujours été une préoccupation pour les instances politiques haïtiennes. En 1905, il y a eu une commission dont le mandat était de réformer l'enseignement. L'une de ses recommandations était d'enseigner le français comme une *langue étrangère* (Lofficial, 1979, p. 9). Le projet a échoué. Toutefois, ce souci de réformer l'enseignement a refait surface un peu plus de vingt ans plus tard. Le département de l'Éducation nationale a mis en place une réforme, une politique de l'éducation

...se reposant sur une analyse globale de la réalité haïtienne et sur un diagnostic de la situation culturelle et intellectuelle de l'ensemble de la population du pays... (Tardieu-Dehoux, 1989, p. 173).

Depuis, ce débat n'a cessé d'être un des soucis constants des intellectuels du pays. Les questionnements qu'il a engendrés constituent même l'objet de nombreuses polémiques. Réformer l'enseignement en réhabilitant la langue nationale et en proposant des programmes adaptés et qui tiennent compte de la réalité du pays, voilà un objectif à atteindre. Le département de l'Éducation nationale haïtienne en 1979 a lancé une réforme éducative, linguistique et, par ricochets, culturelle, dont les retombées auraient pu être significatives pour le développement intégral de l'écolier haïtien. Cette réforme est connue sous le nom de Réforme *Bernard*.

1.2.2.1 La réforme Bernard, pour valoriser le créole et améliorer l'enseignement

Même si elle n'est pas le résultat d'une politique éducative nationale clairement définie, la réforme *Bernard* (1979) constitue un des choix de politique éducative qui a le plus marqué et qui continue de marquer le système éducatif haïtien, tant elle est articulée. Les lignes qui suivent donnent à voir en quoi cette réforme, appliquée à la lettre, aurait amélioré l'enseignement dans le pays.

1.2.2.2 Les objectifs de la réforme Bernard

En lançant sa réforme, le ministre Bernard avait envisagé divers paramètres. En témoigne le tableau qui suit.

Tableau I
Objectifs de la réforme Bernard

- Remplacer l'école primaire traditionnelle, additionnelle et les trois premières années du secondaire par l'*École fondamentale*
- Faire du créole, la langue d'enseignement dans les premières années; le créole serait considéré à la fois comme langue-objet et langue-outil, afin d'assurer un environnement plus propice à la communication
- Changer les méthodes d'enseignement, jusque-là axées sur la mémoire pour un apprentissage fondé sur le raisonnement et la connaissance du milieu national
- Élaborer des curricula répondant à la réalité, aux besoins socio-économiques et culturels du pays
- Renforcer et encadrer administrativement et pédagogiquement les écoles avec corps d'inspecteurs et de conseillers pédagogiques devant veiller à l'implantation de la réforme
- Perfectionner ou former des enseignants
- Produire et diffuser de nouveaux manuels scolaires et les distribuer gratuitement aux élèves

© Gilberte Février (2008), d'après Jadotte (1996) et Charlier-Doucet (2000).

1.2.2.3 Les causes de l'échec de la réforme Bernard

Implantée en 1982, cette réforme n'a pas été réellement suivie dans toutes les écoles haïtiennes; celles qui l'ont appliquée ne l'ont fait que partiellement. Plusieurs raisons semblent être à l'origine de son inapplication, voire même de son *échec*, reconnaissent les sociologues de l'éducation et le ministère de l'Éducation nationale à la 45^e session de la Conférence internationale de l'Éducation à Genève en (1996). Nous en retenons quatre :

- 1) diffusion inadéquate des idées de la réforme éducative: les intervenants et les participants du processus d'éducation n'ont pas été initiés aux finalités et implications du nouveau curriculum;
- 2) manque de promotion des nouvelles idées auprès de ceux qui étaient censés être responsables de leur mise en œuvre (directeurs, enseignants, cadres du ministère);

- 3) résistance sociale: la majorité des parents ont déployé une forte résistance, considérant le créole comme une langue vulgaire, parlée par les analphabètes, les pauvres et les marginaux. À noter que la résistance est surtout manifeste, voire farouche, chez les parents des couches moyenne et défavorisée (Charlier-Doucet, 2000);
- 4) problèmes pédagogiques et didactiques: manque de matériel scolaire répondant aux normes du nouveau curriculum.

À la suite de ces considérations, nous nous demandons si la classe au pouvoir à l'époque était vraiment convaincue de la nécessité de cette réforme. Pourtant, en mettant l'accent sur le créole dans les premières années de scolarité, la réforme *Bernard* aurait contrecarré les fâcheuses conséquences que génère la non maîtrise de l'enseignement en français. En effet, la connaissance de la langue maternelle, en plus de favoriser le développement intellectuel et social (Verdelhan-Bourgade, 2002), aide aussi quelqu'un à mieux connaître son origine et sa culture.

1.2.3 Un système éducatif à rénover

Si la maîtrise de la langue, comme nous l'avons montré, peut représenter un obstacle majeur à l'avancement des apprentissages de certains apprenants haïtiens, elle ne constitue pas la seule pierre d'achoppement au développement intégral de l'élève. Aussi, pourrions-nous avancer, sans réserve, que plusieurs conditions défavorables bloquent l'écolier haïtien, malgré les tentatives de réforme et les États généraux qui ont donné lieu à un plan national d'éducation et de formation en 1996. Ces lacunes concernent notamment la désuétude des programmes et l'inadaptation des manuels scolaires (MÉNFP, 2007).

1.2.3.1 Des programmes sclérosés

Pour ne parler que du secondaire, selon un rapport du ministère de l'Éducation nationale et de la formation professionnelle (MÉNFP, 2007, p. 30), les programmes en vigueur datent des années 1972. En dépit des tentatives d'ajustements, le système éducatif haïtien souffre de ce que les documents distribués par le ministère de l'Éducation

nationale ne sont que des listes de notions à voir plutôt qu'un véritable programme. Malgré quelques acquis, ce système éducatif demeure, en certains points, aujourd'hui encore, calqué sur le système français traditionnel, comme c'est le cas des pays anciennement colonisés, par la France (Congo-Brazzaville, Côte d'Ivoire, Gabon, Guinée, etc.). Les disciplines étudiées sont celles de la France, il y a quelques années, à l'exception de l'enseignement de l'histoire d'Haïti, de la géographie locale, de la littérature haïtienne et du créole. Si les programmes en France suivent les courbes des réformes, ceux d'Haïti restent presque sclérosés et inadéquats (Carmant, 1979). Rarement font-ils l'objet de réajustements périodiques, selon les besoins du moment, les aspirations de la communauté et les objectifs définis par un plan national d'éducation (MÉNJS, 2004; MÉNFP, 2007).

1.2.3.2 Des manuels scolaires inadaptés et dépassés

D'après le ministère de l'Éducation nationale haïtien, une situation anarchique prévaut (MÉNFP, 2007): les manuels de cours, quand ils ne sont pas insuffisants, sont inadaptés (MÉNJS, 2004). Les écoles utilisent une grande diversité de matériel d'apprentissage de facture et de niveaux disparates (polycopies, compilations, textes ronéotypés), décalquages ou reproductions de manuels français des années 1950 et 60. Ces documents proviennent d'*Ève et Péchard*, pour l'enseignement de la physique ou de *Lagarde et Michard*, en littérature française. Il n'est pas vain de rappeler qu'ils sont loin des élèves et par leur contenu et par le temps.

Dans la section consacrée à notre problème général, nous avons tenté de situer l'apprenant haïtien, et cela nous a permis d'identifier les problèmes éducatifs et culturels auxquels il est confronté. Dans la section qui suit, nous présenterons notre problème spécifique: des cours de littérature désuets.

1.3 PROBLÈME SPÉCIFIQUE DE RECHERCHE : DES COURS DE LITTÉRATURE DÉSUETS

Dans les lignes qui suivent, nous présenterons la littérature dans le programme, les objectifs de ce cours, ses points forts dans le programme scolaire haïtien, ses lacunes,

l'inadaptation des œuvres littéraires préconisées dans le programme et la désuétude des différentes approches pédagogiques retenues dans les salles de classe.

1.3.1 La littérature dans le système éducatif haïtien

Les cours de littérature occupent une place prépondérante dans les programmes de français en Haïti, au point de constituer une cause d'échec fréquent à la première partie du baccalauréat. L'enseignement/apprentissage de la littérature est à l'image du système éducatif haïtien, *lacunaire* (MÉNFP, 2007, p.30). En aucun cas, la littérature n'est considérée comme reflet de la culture, alors qu'elle est savoirs (Klimis et Van Eynde, 2002) et ouvre sur *toutes les dimensions de l'humain* (Jouve, 1996, p.150).

1.3.1.1 Les objectifs d'apprentissage du cours de littérature

Le cours de littérature vise plusieurs objectifs :

- esthétiques: littérature, source de beauté (Escarpit, 1970; Dumoulié, 2002; Louis-Combet, 2002);
- historiques: littérature, mémoire du passé; immense réservoir qui permet de construire une *encyclopédie* (Eco, 1985);
- philosophiques: littérature, moyen de transmettre un message sur la nature et sur la fragilité de l'aventure humaine (Du Boss, 1945; Kundera, 1993; Ménil, 1999);
- émotionnelles: littérature, moyen de véhiculer des émotions et des sentiments (Saint-Jacques, 1991; Dupart, 2003; Crinon et Marin., 2006);
- linguistiques: littérature, moyen d'acquérir un vocabulaire plus riche et des connaissances relatives à la langue (Biard et Denis 1993; Sallenave 1997; Séoud 1997; Grainville, 2000).

Toutes ces raisons constituent autant de moyens, pour l'enseignant comme pour les élèves, d'accéder à la culture.

1.3.1.2 L'enseignement de la littérature dans le curriculum

Très tôt, l'écolier haïtien entre en contact, par l'oral et l'écrit en français, avec certains genres et corpus littéraires, notamment, les contes, les fables, les histoires; il apprend déjà des poèmes en français. Au fur et à mesure qu'il avance dans sa scolarité, il étudie des extraits de textes littéraires complexes et variés: des nouvelles, des pièces de

théâtre, des romans, etc. Les cours de littérature française et haïtienne proprement dits débutent à partir des classes d'humanités (15-16 ans). L'étude systématique des écrivains français (Moyen-âge au dix-neuvième siècle) et haïtiens (1804 à 1960) et de leurs œuvres commence véritablement en classe de troisième secondaire (au Québec, secondaire 4). Que l'élève poursuive des études à concentration littéraire ou scientifique, plusieurs heures de cours sont consacrées à l'enseignement de la littérature, et cela, aussi bien dans les institutions privées que publiques du pays. Or, l'enseignement des textes littéraires, et particulièrement l'enseignement de la littérature haïtienne, comme vont le montrer les lignes qui suivent, pose problème: il est inadapté (Carrénard, 1982), même si le ministère de l'Éducation nationale recommande, en 2004, d'accorder davantage d'importance à la culture haïtienne.

1.3.2 Les lacunes du cours de littérature en Haïti

Quatre problèmes, au moins, hypothèquent l'apprentissage de cette discipline et démotivent l'apprenant : une sélection d'œuvres littéraires inappropriées, dépassées, donc qui accrochent peu le lecteur; une absence d'approches d'enseignement adaptées et d'axes d'étude : le bon vouloir de chaque enseignant prévaut; un manque de formation des enseignants et un enseignement axé sur la mémoire de l'élève au détriment de son sens critique.

Tableau II
Quatre lacunes du cours de littérature en Haïti

Lacunes du cours de littérature en Haïti	
1. Les œuvres	<ul style="list-style-type: none"> ▪ S'éloignent de la réalité socioculturelle et temporelle des élèves ▪ Ne s'étudient pas dans des perspectives esthétiques, historiques, philosophiques, émotionnelles, linguistiques ▪ Ne tiennent pas compte des avancées majeures de la recherche dans le domaine de la lecture littéraire
	MÉNJS, 1996; 2004
2. Les approches pédagogiques	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Se réduisent à l'histoire littéraire ▪ Ne génèrent pas des activités de contrôle autour de certains axes du texte, comme les personnages, les lieux, le temps, la structure, l'intertextualité, la langue, etc. ▪ Ne font pas cas des stratégies didactiques ▪ N'amènent pas les élèves à comprendre, à aimer les textes

Lacunes du cours de littérature en Haïti	
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ne donnent aux élèves le goût d'une réflexion rigoureuse et fine ▪ Se donnent pour finalité la rentabilité immédiate : le baccalauréat, 1^{ère} partie
	Carrénard, 1982; MÉNJS, 1996; 2004
3. Les maîtres	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Font montre d'un manque de qualification (avocats, prêtres, journalistes, sociologues). S'attribuent la quasi-totalité du temps de la parole ▪ Se bornent à poser quelques questions et à y répondre eux-mêmes, ce qui rend les élèves passifs ▪ N'outillent pas leurs élèves de façon à ce que ces derniers construisent du sens dans le processus de lecture des œuvres qu'ils étudient ▪ Ne vérifient pas les acquis de leurs élèves au moyen de débats suscités et animés en salle de classe
	Carmant, 1979; Carrénard, 1982; Ruben-Charles, 2001; MÉNJS, 1996; 2004
4. Le cours	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ne fait pas appel à la métacognition, contrairement à ce que recommandent Capel et Renard (2000) ▪ Ne permet à l'élève de reconnaître des imprécisions, des non dits au niveau de la compréhension, à expliquer une prise de position, à chercher de l'information, à résoudre des incertitudes, à considérer le point de vue de l'autre, à confronter ses idées de façon réflexive et à développer ses compétences langagières à l'oral et à l'écrit comme le fait véritablement un cours de littérature (Biard et Denis, 1993) ▪ Est axé sur la facilité et sur la répétition machinale des techniques ou des savoirs (la mémoire)
	Ruben-Charles, 2001; MÉNJS, 1996; 2004

© Gilberte Février (2008), d'après les sources citées dans le tableau.

Obstacle à franchir plutôt que source de formation multiple, faut-il s'étonner que la littérature constitue l'une des principales causes d'échec au baccalauréat?

1.4 POSTULAT

Forte de ces considérations, un dispositif didactique visant l'amélioration de l'enseignement/apprentissage de la littérature pourrait nous permettre de contribuer à la résolution du problème que nous venons de décrire. Nous percevons le roman comme un excellent médium pour permettre d'atteindre les objectifs de ce cours, et surtout pour donner aux élèves une idée de leur culture et de celle des autres et les aider à

l'appropriation par l'imaginaire d'autres façons de vivre et de penser, au-delà des différences (Thérien, 1997, p. 25). D'autant plus que presque tout le programme de littérature haïtienne, en classe de rhétorique, se réalise à partir des romans. Toutefois, l'étude du roman, en Haïti se réduit à raconter l'histoire, les événements, et à reformuler plutôt qu'à analyser le texte. Quant au personnage, considéré par les chercheurs comme l'axe capital et incontournable d'une œuvre, porteur de valeurs et de culture, il est mal appréhendé et mal étudié par les élèves, alors qu'il constitue un axe incontournable pour la compréhension du roman (Reuter, 1987; L'Italien-Savard, 2004).

Considérant que l'enseignement de la littérature, en particulier du roman, en Haïti, occupe une place prépondérante, mais reste figé dans le passé¹ et inadapté aux valeurs socioculturelles² des élèves actuels; considérant que le personnage fournit des indices qui aident et contribuent à composer le sens du roman, alors qu'il est un des axes les plus mal compris des élèves, il convient maintenant de formuler notre question de recherche.

1.5 QUESTION DE RECHERCHE

Quelles seraient les composantes d'un dispositif didactique destiné à des élèves des classes terminales qui maîtrisent déjà le français (secondaire 5 et 1^{ère} année collégiale), dispositif visant l'étude de pratiques culturelles à l'aide d'un roman de la littérature migrante ?

1.6 PERTINENCE DE LA RECHERCHE

Comme nous l'avons précédemment montré, l'enseignement de la littérature, tel qu'il est dispensé dans les salles de classe en Haïti, pose problème. Il ne fait cas d'aucune norme, alors que la littérature offre de nombreuses et intéressantes perspectives et de ce fait, permettrait d'atteindre différents objectifs. Vu le rôle de la littérature dans la transmission de la culture et de l'histoire d'un peuple, d'une société déterminée, il

¹ Les romans étudiés en classe de première, en Haïti, datent de la fin du dix-neuvième ou du début du 20^e siècle.

² Nous entendons, par là, l'ensemble des comportements sociaux, des pensées, des rites, des coutumes, des tabous, des croyances et des productions artistiques, artisanales et industrielles qui font que l'homme devient homme et se distingue des autres (Billaud, 1996, p. 11-21).

importe que son enseignement se fasse selon le contexte spatio-temporel qui la génère et la nourrit.

Comme enseignante, il nous incombe de chercher des moyens pour corriger les principales lacunes que présente l'enseignement de la littérature en classe de première, en choisissant un genre mal enseigné, le roman, qui fait évoluer des personnages qui racontent leur vie et leurs préoccupations : celles d'Haïti et d'ailleurs.

Une telle recherche présente une double pertinence: sociale et scientifique (Van der Maren, 1999; Chevrier, 1997).

1.6.1 Pertinence sociale

Notre recherche sur l'enseignement-apprentissage de la littérature en Haïti vient d'une certaine manière répondre à la commande du ministère de l'Éducation nationale (2004). Quant aux enseignants, il y a fort à parier que voir des élèves plus motivés les motivera eux-mêmes. En visant à renouveler l'enseignement-apprentissage du roman par le choix d'axes importants, de thèmes formateurs et pertinents, de pistes intéressantes, nous tenterons d'apporter des réponses aux préoccupations constantes des enseignants, du ministère de l'Éducation, et de répondre aux doléances des élèves, comme nous les avons présentées plus haut (voir 1.1.1).

Cet outil modèle, destiné aux enseignants, sera transférable pour l'enseignement/apprentissage d'autres romans, qu'ils soient haïtiens ou non. En effet, ce qui vaut pour un roman, en particulier, devrait pouvoir servir pour n'importe quel autre roman, pourvu que ce dernier présente les mêmes caractéristiques. Parmi les stratégies qui pourraient être retenues, le cercle de lecture place l'apprenant au cœur de son apprentissage et le sort de sa passivité, du moins selon les chercheurs (Gervais, 1998; Hébert, 2001; Terwagne, Vanhulle et Lafontaine, 2003).

1.6.2 Pertinence scientifique

Comme toute recherche-développement, notre recherche contribue à l'avancement des connaissances. Nos résultats ne consistent pas uniquement en un produit développé,

mais aussi en une description de notre démarche et une analyse de notre expérience (Loiselle et Harvey, 2007). En particulier, cette recherche apporte un éclairage nouveau en présentant des avancées novatrices et prometteuses d'au moins trois points de vue: celui de la littérature migrante comme objet d'étude, celui de la didactique de la lecture littéraire et celui de la didactique du français.

Du point de vue de la littérature migrante comme objet d'étude, la recherche développe une réflexion sur l'héritage culturel et les référents identitaires (ceux de l'élève et ceux de ses pairs). De plus, celle-ci favorise la socialisation et la valorisation des valeurs par la culture humaniste et la culture anthropologique. De ce fait, elle lutte contre les stéréotypes, initie à de nouveaux codes culturels, apprivoise l'ambivalence, relativise et fait connaître sa propre culture (Lebrun et Collès 2007).

Du point de vue de la didactique de la lecture littéraire : l'intérêt de notre recherche sur la lecture littéraire est qu'elle répond à notre problématique: à la passivité, elle oppose l'action. En effet, comme notre cadre théorique en souligne la nécessité, le dispositif que nous avons créé exige des élèves qu'ils discutent, complètent, créent, analysent, transposent, etc. Par le choix de textes littéraires, véhicules de critique sociale, toujours en droite ligne de notre cadre théorique, le dispositif proposé permet d'exploiter les rapports affectifs, cognitifs, sociaux et de développer, du même coup, chez les élèves, la compétence *apprécier les textes littéraires*.

Du point de vue de la didactique du français, comme il s'agit de littérature migrante francophone, la recherche présente les résultats d'une réflexion qui vise à illustrer une manière de promouvoir la langue française et de la faire mieux connaître par des tâches de lecture spécifiques et des jeux sur les ressources poétiques du créole, le métissage des langues et le vocabulaire en général.

1.7 CONCLUSION DE LA PROBLÉMATIQUE

Ancienne colonie française, la République d'Haïti, deux cents quatre ans après son indépendance, reste soudée, à bien des égards, à l'Hexagone. Hérité de la colonisation, le français est la langue parlée par une minorité restreinte de la population, soit 10 à 15 % et

demeure la langue de l'enseignement, alors que le créole constitue le *seul véhicule de l'expression authentiquement haïtienne* (Hoffmann, 1982, p. 280). Programmes et manuels de cours en Haïti sont inadaptés à la réalité et au type de citoyen à former : ils ne comportent ni les buts ni les objectifs qui reflètent généralement les valeurs et les orientations propres à une société. Il y a trente ans, une réforme prônée par le ministère de l'Éducation nationale et connue sous le nom de Réforme *Bernard*, dont les buts étaient de corriger les lacunes du système éducatif et de valoriser le créole, a échoué. Aujourd'hui encore, le système reste inchangé malgré les questionnements sur les contenus, sur les approches et sur la clientèle visée. L'enseignement de toutes les disciplines est à repenser, particulièrement, l'enseignement /apprentissage de la littérature. Le choix inapproprié des extraits ou des œuvres, l'absence ou la désuétude des approches et des objectifs (s'ils existent), la sollicitation de la mémoire au détriment du jugement et du sens critique, tout cela démotive l'élève. Aussi proposons-nous d'élaborer et de valider, à l'aide d'experts, un dispositif didactique visant l'étude de pratiques culturelles dans un roman contemporain.

CHAPITRE 2

CADRE THÉORIQUE

Notre problématique étant précisée, il convient, pour nous, de présenter le cadre théorique sur lequel va s'appuyer notre dispositif didactique. Étant donné que l'objectif que nous poursuivons est d'élaborer un dispositif didactique visant l'étude de pratiques culturelles dans un roman migrant contemporain, il convient pour nous de définir les concepts clés de notre sujet de recherche. Le présent chapitre comporte deux grandes parties fondées sur les résultats de différentes recherches théoriques et didactiques. Les fondements théoriques de notre recherche sont issus des études littéraires, de la sociologie, de la philosophie ou de l'anthropologie; les fondements didactiques proviennent de la psychologie cognitive et de la pédagogie.

2-1 LES FONDEMENTS THÉORIQUES DE LA RECHERCHE

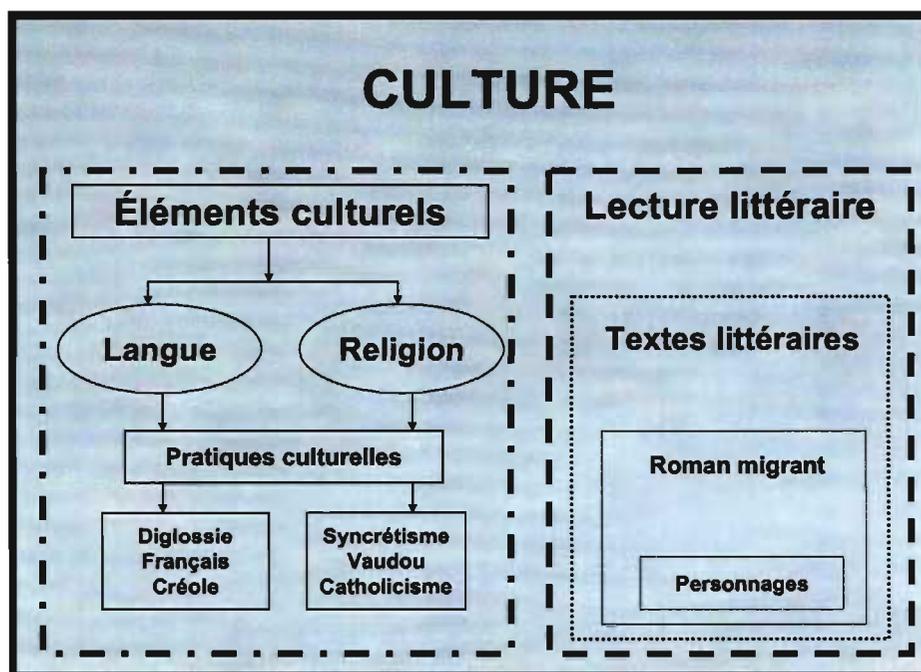
Comme l'illustre la figure 1 qui suit, nos fondements théoriques auront pour socles deux points majeurs : la culture et la lecture littéraire.

La première partie de notre cadre conceptuel traitera de la culture, vue à la lumière des sciences dites humaines. Nous retiendrons deux de ses éléments, la langue et la religion. Ces concepts, une fois définis, nous outilleront pour mieux comprendre les phénomènes linguistiques (français et créole) et religieux (vaudou et christianisme) en Haïti, par l'intermédiaire d'un roman migrant. En effet, c'est autour de ces deux éléments que vont se dessiner les différentes séances de notre dispositif didactique.

La deuxième partie de notre cadre présentera la lecture littéraire. Il va de soi que nous aborderons au préalable la littérature, l'objet culturel par excellence, de manière générale et dans ses spécificités (nationale ou migrante). En effet, ce grand réceptacle qui englobe presque toutes les manifestations culturelles. Mais avant, seront abordées les notions de texte littéraire, nous nous assignerons pour tâche de le définir en présentant ses caractéristiques et ses fonctions. Ensuite, nous verrons le roman, représentation de la réalité narrée sous un mode fictionnel et parlerons de personnages. Rappelons, que c'est de ces derniers qu'il sera question dans le roman à étudier. Ces êtres abstraits ou concrets y vivent des événements et sont porteurs de valeurs et de culture. Puis, nous traiterons de la lecture, envisagée comme processus cognitif et interactif et de lecture littéraire. Cette dernière sera vue, d'autre part, comme une interaction entre le lecteur, le texte littéraire et

le contexte et, d'autre part, comme une reconstruction de sens par le lecteur. Dans cette perspective, pour conclure cette partie, nous ferons mention de deux actions dans le processus de quête de sens : comprendre et interpréter. Actions importantes, car elles aident dans la pratique de la lecture plurielle.

Figure 1
Les grandes notions étudiées dans le cadre théorique



© Gilberte Février (2008)

Dans la prochaine section, nous présenterons quelques définitions de la culture et nous essaierons d'en dégager les caractéristiques importantes. Nous aborderons aussi deux de ces éléments, notamment, la langue et la religion.

2.1.1 La culture

Le concept de culture s'applique autant aux travaux des champs qu'au corps humain, à l'esprit d'un individu qu'à une société toute entière, aux humanités qu'à la biologie. Ce qui le rend difficile à définir, au point que les chercheurs ont répertorié entre 64 et 254 définitions (Moles, 1967; Dasen et Perregaux, 2002). L'éclairage que nous recherchons se trouve au confluent de plusieurs traditions de pensée : littéraire, politique, philosophique, sociologique et particulièrement anthropologique.

2.1.1.1 La culture selon les sociologues et les anthropologues

Si nous favorisons l'approche des anthropologues, c'est parce que ces derniers nous semblent les plus à même de définir et critiquer le concept de culture. En effet, ils fondent leurs observations et leurs descriptions de la culture sur l'aspect original et spécifique des objets et sur le caractère particulier des institutions, comment ces dernières sont réalisées et comment les groupes les vivent (Béra et Lamy, 2003). Forts de ces paramètres, ils ont attribué au concept une signification complète (Kuper, 1998).

La culture s'oppose à la nature (Badie, 1986; Théron, 1991; Picq, 1998). Par conséquent, elle fait partie du domaine de l'acquis et est *traces du milieu artificiel que l'homme a lui-même créé* (Moles, 1967, p. 19). De ce fait, ce concept est complexe, car il englobe l'ensemble des manifestations intellectuelles, religieuses et artistiques (les mœurs, les croyances, les coutumes, le droit, etc.) que l'homme s'est données en société. Ce que la philosophe Arendt qualifie d'*objets* (1972, p. 266). La notion de culture présente un côté pragmatique et actif. Cette perception n'est en aucun cas réductrice ni ne relate l'essence du concept, car somme toute, la *culture* ne pourrait se limiter à ses aspects matériels.

Les dimensions de la culture

Les anthropologues dégagent, au moins, trois dimensions de la culture : une matérielle, une immatérielle et une corporelle.

Tableau III
Les trois dimensions de la culture

Dimension	Explications	Lieux de manifestations
Matérielle	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Englobe l'ensemble des représentations morphologiques et leurs objets dans la société (Badie, 1986) 	La technique, l'art, l'architecture, etc.
Immatérielle, spirituelle ou idéale	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Permet aux être humains de communiquer entre eux (Mauss, 1985) 	Les symboles, les mythes, les croyances et les représentations
Corporelle	<ul style="list-style-type: none"> ▪ A à voir avec les règles de vie et les techniques de corps qui constituent des actes traditionnels et des acquis ▪ Aide à interpréter les gestes, les faits et les usages 	La démarche, les danses, la nage, l'éducation des enfants, etc., (Boltanski, 1971)

© Gilberte Février (2008), d'après les sources citées dans le tableau.

Pour les anthropologues, la culture, entité sociale indépendante et complexe s'entendrait, d'abord, comme:

- 1) la possibilité qu'a l'espèce humaine de symboliser;
- 2) la capacité humaine d'imaginer et de créer;
- 3) un système collectif de symboles, de signes et de significations particulières à différentes sociétés selon des critères d'intégration (Galaty, 1991).

Nous allons, dans les lignes qui suivent, dégager et décrire au moins cinq particularités de la notion de culture, à savoir son caractère englobant, son aspect collectif, sa portée identitaire, son côté évolutif et enfin sa diversité de fonctions, toutes essentielles.

- 1. Un caractère englobant :** pour Kroeber et Kluckhohn (1952), la culture consiste en des types et des modèles de comportement, explicites et implicites, acquis et transmis au moyen de symboles. Ils affirment de plus, que le noyau essentiel de la culture est constitué d'idées traditionnelles et particulièrement de valeurs qui s'y rattachent (p.181). Une telle définition nous semble un peu trop large. Pour sa part, Rocher (1969, p. 88) synthétise la définition initiale, en présentant la culture comme un :

ensemble lié de manières de penser, de sentir et d'agir plus ou moins formalisées qui, étant apprises ou partagées par une pluralité de personnes, servent, d'une manière à la fois objective et symbolique, à constituer ces personnes en une collectivité particulière et distincte.

À travers cette définition, Rocher fait ressortir le caractère général et englobant de la culture. Il nous apprend, tout comme Billaud (1996) que toutes les activités humaines sont imprégnées de la culture, qu'elles soient d'ordre cognitif, affectif, conatif et même sensori-moteur. Ces définitions laissent entendre que la culture, née des contraintes de la nature, est avant tout vécue et agie par les individus. C'est à partir de leurs actes, de leurs comportements et de leur vie qu'elle paraît, se définit, se caractérise et s'interprète.

2. **Des règles de vie collective :** toujours selon les anthropologues, la culture ne se limite pas seulement à partir des expériences fournies par un seul individu, mais en fonction d'une collectivité. En effet, nous reconnaissons les marques de la culture au sens anthropologique du mot, lorsque des manières d'être sont admises comme normales ou idéales par une majorité de personnes, au point qu'elles deviennent des règles de vie collective. Ainsi, nous parlons de culture quand des hommes se définissent entre eux, à partir des mêmes comportements sociaux, de pensées, d'écrits, de rites, de coutumes, de tabous, de croyances et de productions artistiques, artisanales et industrielles qu'ils partagent et auxquels ils peuvent s'identifier (Billaud, 1996). À cela, nous pouvons ajouter que la culture constitue un modèle, une forme qui prend sa source dans le concret d'une logique et que cette logique est sous-jacente à tous les sous-systèmes de la culture (Camilleri et Cohen-Émerique, 1989).
3. **Une vision particulière du monde :** les individus qui portent ou qui véhiculent une culture appréhendent le réel en fonction du sens que leur impose leur modèle culturel. La culture crée des unités de sens, un univers symbolique qui forme en quelque sorte des médiations nécessaires pour obtenir l'accès à la réalité. Tout est enrobé, volontairement ou pas, consciemment ou pas d'un sens, et c'est ce sens qui oriente les conduites de ceux qui portent une culture. Nous pouvons dire que cette dernière *est la pensée, ce qu'on fait* (Moles, 1967, p. 30). À cet effet, il n'y a pas de doute que la culture est le mode de vie intégral d'un groupe d'humains particulier, y compris sa

vision particulière du monde, sa spiritualité, ses symboles, ses mythes ou son système de valeurs. Les significations que ces humains véhiculent sont étroitement liées par leur appartenance à ce groupe et représentent donc les valeurs transmises de génération en génération et jugées dignes de l'être, donc choisies par le groupe (Godelier, 1998).

4. **Une notion évolutive :** la culture n'est pas *une sélection figée, statique, déterministe* (Dasen et Perregaux, 2002, p. 157). Elle n'est pas non plus une entité close. Elle s'ouvre sur d'autres cultures. Par conséquent, elle n'est pas le fruit d'un jour, une œuvre née hors du contact et des conflits des peuples, des *racés* et des *cultures*. Elle est le résultat de *combats issus de contradictions puisées dans la vie, dans la tête et dans le cœur des hommes*. (Ménil, 1981, p. 33). Elle est *dynamique, susceptible d'adaptation en fonction des périodes, des individus et des groupes* (Abdallah-Preteille, 1999, p. 8). Héritage créé à partir de valeurs et de références multiples et contradictoires, la culture constitue un point de ralliement des différents chocs et de contradictions sociales (Danvers, 2003). Elle peut subir des transformations et aussi disparaître (Godelier, 1998).

2.1.1.2-Une diversité de fonctions essentielles

La culture, comme le montre le tableau qui suit, joue, minimalement, quatre fonctions essentielles : instrumentale, dialectique, ontologique et sociale.

Tableau IV
Les fonctions essentielles de la culture

Fonctions	Explications
1. Dialectique : Ciment de la société	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Permet à l'être humain de s'unir, de garder et de dépasser une certaine cohérence ▪ Permet à la société de progresser, en lui faisant prendre conscience de ses propres valeurs (les normes positives ou négatives, qui s'y attachent, manières d'agir, de vivre, ou de penser; prescrites ou prosrites. (Moles, 1967; Mesnard, 1974; Zavalloni, 1980; Badie, 1986; Théron 1991; Boesch, 1995, Billaud, 1996; Godelier, 1998; Abdallah-Preteceille, 1999). <p>Union et progrès se font par l'intermédiaire de la littérature, des arts, de la technologie et autres</p>
2. Instrumentale : Outil	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Permet à l'être humain de satisfaire ses différents besoins et d'en améliorer ceux qui sont inhérents à sa condition humaine (Moles, 1967; Mesnard, 1974; Badie, 1986; Théron, 1991; Boesch, 1995; Billaud, 1996; Abdallah-Preteceille, 1999)
3. Ontologique : Élément incontournable dans la vie humaine	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Permet à l'être humain de se signifier à lui-même ▪ Permet à l'être humain de pérenniser son passage sur la terre (Abdallah-Preteceille, 1999)
4. Sociale : Bagage de l'humanité	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Permet à l'être humain de se regrouper et à se qualifier grâce à un ensemble de pratiques qui lient et qui distinguent les humains entre eux (convenances, modes de pensées propres au groupe, appris par chacun, puis transmis d'une génération à une autre à travers le comportement, les croyances, les coutumes et la langue), (Billaud,1996; Picq, 1998, p. 163)

© Gilberte Février (2008), d'après les sources citées dans le tableau.

Bref, la culture peut se définir comme :

...l'ensemble des traits distinctifs, spirituels et matériels, intellectuels et affectifs, qui caractérisent une société ou un groupe social. Elle englobe, outre les arts et les lettres, les modes de vie, les droits fondamentaux de l'être humain, les systèmes de valeurs, les traditions et les croyances³ (Unesco, 1982, p. 10).

³ Déclaration de Mexico sur les politiques culturelles. Conférence mondiale sur les politiques culturelles, Mexico City, 26 juillet au 6 août 1982.

Forte de ce développement, nous sommes en mesure de proposer notre propre définition de la *culture*. Quand nous parlerons de ce concept dans notre travail de recherche, il sera question pour nous du :

...mode d'être et de fonctionner d'une collectivité. Ce mode d'être et de fonctionner constitue un tout cohérent et complexe qui englobe la vision du monde, la façon de vivre et de penser, la langue et les croyances de cette communauté humaine. De plus, la culture est le ciment entre les différents membres de cette communauté et la distingue aussi des autres communautés humaines.

Mentionnons qu'il existe des contacts entre différentes cultures et, dans ce cas, nous entendons parler de *métissage culturel* (influence mutuelle et contact de cultures différentes dans certains domaines (religion, arts, etc.) ou d'*identité interculturelle*. Ce phénomène génère des *processus d'enculturation* et d'*acculturation*. Par enculturation, nous entendons l'apprentissage, par un individu, de connaissances partagées par son propre groupe. Elle se manifeste notamment lorsqu'un État enseigne à tous ses habitants, y compris les minorités ethniques, la langue et la culture majoritaire. L'acculturation englobe les processus dynamiques par lesquels une société évolue au contact d'une autre, empruntant et adoptant des éléments de sa culture.

2.1.1.3 Composantes spécifiques de la culture

Comme le montre la définition que nous avons retenue, la culture d'un peuple englobe son identité, sa ou ses langues, sa ou ses religions, ses coutumes, etc. Dans les lignes qui suivent, nous nous proposons de définir ces deux derniers éléments, à la lumière de certaines sciences, dites humaines.

Tableau V
Des éléments de définition et de fonction de la langue et de la religion

Phénomènes culturels	Définitions	Fonctions
LANGUE (maternelle/seconde, étrangère; naturelle/artificielle; vernaculaire ou commune; vivante/morte)	Naturelle	Communicative
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Instrument de la pensée qui n'existe que pour elle ▪ Système de signes vocaux spécifiques aux membres d'une même communauté 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Permet aux différents acteurs sociaux d'échanger et de mettre en commun leurs idées, leurs pensées, etc.
Auteur : Saussure, 1972		

Phénomènes culturels	Définitions	Fonctions
	Fonctionnelle	Identitaire
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Moyen complexe de communication propre aux communautés humaines ▪ Produit social, contrat, ensemble de conventions sociales que l'individu enregistre plus ou moins passivement 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Caractérise l'individu et lui permet de s'identifier à un groupe social <p>N.B. : Signalons qu'il n'est pas la seule marque caractéristique</p>
	Auteurs : Saussure, 1972, Dubois, Giacomo-Marcellesi et Gespin, 1994; Fehr, 1995; Neveu, 2004	
RELIGION	Perspective spirituelle	Transcendantale
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ensemble de croyances (au surnaturel, à des puissances transcendantes, à une divinité unique ou à un ensemble de divinités) ▪ Vision humaine du monde qui ne s'appuie ni sur l'expérience ni sur la science, mais sur des échanges et sur des actes (pratiques rituelles) ▪ Agent de liaison entre les humains et les êtres ou les forces extrahumaines 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Permet à l'être humain d'entretenir ses liens avec le sacré ▪ Aide l'être humain à gagner son salut
	Auteurs : Champagne 1998; Marx, 1998; Durkheim, 2003; Bonté et Izard, 2004	
	Perspective sociale	Fonction identitaire
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Théorie du monde : une idée, une représentation idéale que l'homme se fait de la vie, un système d'explication du monde ▪ Élément permanent et ciment de l'identité nationale ▪ Lieux de tensions auxquelles se heurtent les institutions étatiques ▪ Composante de l'idéologie, c'est-à-dire un instrument de construction de la pensée 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Facilite les liens de solidarité entre les membres d'une même communauté ▪ Structure l'identité collective ▪ Établit la paix et permet d'éviter certains conflits dans une société ▪ Constitue aussi un moyen de contrôle de la société ▪ Maintient et régularise l'équilibre social et psychologique d'une société et d'un individu et les aide à mieux supporter son humaine condition ▪ Contribue à l'apaisement social en réduisant les tensions auxquelles se heurtent les institutions étatiques 	
Auteurs : Weber, 1996; Champagne, 1998; Marx, 1998; Durkheim, 2003; Akbar, 2004; Bonté et Izard, 2004; Alpe Y., Dollo, C. et Beitone, A., 2005		

De ces différents éléments de définition que nous avons passés en revue, nous dégagons que la langue est un moyen de communication qui permet à l'homme de s'identifier à un groupe social. Nous retenons, au moins, trois caractéristiques fondamentales de la religion :

- 1) elle est sacrée;
- 2) elle fait appel à une communauté d'hommes;
- 3) elle est prière (Weber, 1996; Alpe Y., Dollo, C. et Beitone, A., 2005).

Nous avons, dans les lignes qui précèdent, défini la culture. Nous avons retenu la langue et la religion comme deux éléments identitaires. À présent, nous pouvons aborder la culture haïtienne, étant donné qu'elle constitue une des composantes de notre travail de recherche.

Tableau VI
Éléments de reconnaissance de la culture haïtienne

Éléments de reconnaissance de la culture haïtienne	
Éléments de définition	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Fusion d'éléments de deux héritages culturels: <ul style="list-style-type: none"> ✓ celui des colonisateurs français, dont l'élite intellectuelle et la bourgeoisie traditionnelle sont les dépositaires ✓ celui des esclaves venus d'Afrique, les bossales, majoritaire, détenu par la masse ▪ Signe révélateur d'une appartenance sociale, religieuse ou intellectuelle <ul style="list-style-type: none"> ✓ source de croyances et d'expressions religieuses
Éléments d'identification	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Langues : <ul style="list-style-type: none"> ✓ Créole : majoritaire ✓ Français : fraction de la population ▪ Vaudou (religion de la majorité de la population) ▪ Synchrétisme haïtien ▪ Arts (musique, peinture, danses, chansons, artisanats) ▪ Littérature (livres, romans et documents divers) ▪ Manière de penser et de percevoir la vie (proverbes, légendes, audiences, et contes) ▪ Architecture, notamment les ajoupas (abris, cabanes couvertes de chaume, hâtivement dressées), les tonnelles, les forteresses, les <i>gingerbreads</i> (élégantes demeures en dentelle de bois dont l'expression témoigne d'un art de vivre créole)
Origine	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Indienne, espagnole, française, africaine, portugaise, syrienne et américaine
Auteurs	Jean, 1973; Hurbon, 1979; Fontus, 2001; Manigat, 2002; Houtart et Rémy, 2000

© Gilberte Février (2008), d'après les sources citées dans le tableau.

2.1.1.4 Deux aspects de la culture haïtienne

Comme le montre notre tableau, nombreux sont les éléments constitutifs de la culture haïtienne. Étant donné que notre dispositif porte seulement sur deux de ces éléments, la langue et la religion, dans les lignes qui suivent, nous nous limiterons à l'étude de ces deux éléments culturels.

1) Le créole

Formation : le créole constitue un système *linguistique particulier et autonome* (Chaudenson, 1995, p. 4). Il est formé d'une base lexicale française majoritaire, réduite et simplifiée et, de traces de certaines langues africaines, de mots indiens, espagnols et anglais. Bref, il est une *interpénétration et une convergence de systèmes linguistiques* (Valdman, 1978, p. 11).

Selon l'origine socio-économique et géographique des habitants qui le parlent, le créole haïtien comporte trois variétés: un créole prestigieux (Chaudenson, 1979), parlé à Port-au-Prince, la capitale haïtienne; une variété en usage dans le nord (dialecte capois); la dernière dans le sud (Jérémie et les Cayes). Ces variétés se reconnaissent à des particularités linguistiques, morphologiques et lexicales (Valdman, 1973). Elles sont considérées, par certains chercheurs, comme des *déviations*, engendrées par le contact de plusieurs langues (Grosjean, 1985). Dans certaines régions et dans certaines couches sociales, le créole porte des marques de style qui amènent des *faits de francisation* (Valdman, 1977), c'est-à-dire que les gens donnent une forme française à des mots ou à des expressions créoles. Néanmoins, cette langue reste, en tout point, incompréhensible pour un Français (Chaudenson, 1995).

Représentation : comme nous l'avons mentionné dans notre problématique, le créole fait l'objet de rejet de la part de certains Haïtiens qui le considèrent comme une langue *vulgaire*, le parler des analphabètes et des couches défavorisées de la population. Il est peu ou sous-représenté, dans les salles de cinéma et peu utilisé par les chaînes de télévision et par la presse, notamment la presse écrite (Pompilus, 1985; Joint, 2004). Même si, depuis 1936, certains écrivains et théoriciens de la littérature haïtienne ont plaidé en faveur d'une littérature nationale d'expression créole, il aura fallu attendre les

années 1950 et 1960 pour que les lecteurs puissent véritablement voir l'évolution en créole de certains genres littéraires. Bien plus, la fin du 20^e siècle a connu une prolifération d'œuvres littéraires en créole (Hoffmann, 1995) notamment, *Dyakout* (1953) de Félix Morisseau Leroy et *Pelen-tèt* (1978) de Franketienne. Or, le taux d'analphabétisme s'élève à 70 % (Pierre, 2005), en Haïti. Globalement, les lecteurs haïtiens sont donc plus francophones que créolophones (Lahens, 1993).

Dans le pays, le créole est plus parlé qu'écrit. Ce dernier se construit perpétuellement (Castera, 2001). Pour des raisons économiques, il y a peu d'œuvres rédigées en créole; les livres sont édités à compte d'auteur, et acheter un roman constitue un luxe (Chemla, 2003). Le créole est aussi, il ne faut pas s'en étonner, la langue des émotions (Laroche 1981; Marty, 2000). Toutefois, il constitue le ciment qui unit les différentes couches sociales et intellectuelles de la population.

Tout comme le créole, le vaudou est un des éléments forts de la culture haïtienne. Dans les lignes qui vont suivre, nous nous proposons de le présenter et de montrer succinctement son mode de fonctionnement.

2) Le vaudou

Définition : pour certains anthropologues et sociologues, le vaudou est envisagé comme un élément à la base de la culture haïtienne, un trait culturel national ou un ciment qui relie directement ou indirectement l'Haïtien (les écrivains de l'*École indigéniste* (Haïti), 1915-1960; Augustin, 1999; Saint-Louis, 2000; Manigat, 2002). En effet, certains aspects que Fontus (2001) qualifie de positifs dans le vaudou se trouvent partagés par la majorité des Haïtiens. Il s'agit notamment du sens de la famille, des valeurs artistiques et des connaissances médicales. Toutefois, nous n'allons pas nous attarder sur ces assertions : l'État haïtien, par un arrêté, en avril 2003, reconnaît le vaudou comme religion à part entière, devant remplir sa mission sur le territoire national.

Fonctionnement : en effet, selon les chercheurs, le vaudou se fonde, au moins, sur trois caractéristiques fondamentales : sur l'existence d'un ensemble de croyances; sur un sentiment religieux et sur l'union, dans une même communauté, de ceux qui partagent une même foi (Métraux, 1968; Price-Mars, 1973; Hurbon, 1972, 1989, 1993; De Verger,

1999, Houtart et Rémy, 2000). À la base même de ce système religieux se retrouvent deux mondes distincts: la nature et la surnature, la première habitée par les hommes et capable de subir l'influence des esprits et la seconde, considérée comme le monde des loas (Fils-Aimé, 2003).

Les éléments

Nous retenons quatre éléments du vaudou haïtien :

- a) le **Gran-met** : tout comme dans les religions chrétiennes, un seul Dieu existe, il est appelé *Gran-met* (Grand-Maître) et c'est lui qui délimite le pouvoir des loas. Il est providentiel, incontournable, omniscient, tout-puissant et infaillible (Hurbon, 1993);
- b) les **loas** : ces derniers, des divinités ancestrales et tutélaires, sont perçus comme des entités capricieuses, des médiateurs à qui sont confiés des rôles particuliers et que les prêtres et adeptes du vaudou classent, selon leur influence et leur origine. Les loas jouent un rôle fondamental dans l'existence du vaudouisant : ils sont capables d'intervenir et d'agir sur la vie et sur la mort de celui-ci. Pour de plus amples informations sur les loas, leurs symboles et leurs caractéristiques, nous vous invitons à aller à l'annexe A-1;
- c) le **hougan** : (le prêtre) officie, décode les messages qu'il capte en songe ou qui lui sont confiés par des loas. Il les dévoile par les *vêvês* (voir annexe A-2), par le langage oral clairement exprimé ou en parabole, lors de sa crise de possession;
- d) les **rituels** : comme dans le catholicisme, un ensemble d'actes et de cérémonies entourent et facilitent la relation du vodouisant avec Dieu. Il s'agit des prières, des offrandes, des chants, des cultes et des danses, bref des rituels. Certaines cérémonies se présentent comme des actions de grâces; d'autres sont des demandes de faveur, des sacrifices pour se racheter ou des actes de repentance. Qu'importe le but poursuivi, les cérémonies ne sont jamais désintéressées (Fils-Aimé, 2003). Elles se déroulent toutes dans une ambiance de chants et de danses. Aucune cérémonie ne se conçoit sans ces activités, au point que l'expression *danse-loa* devient synonyme de *sevis-loa*. Elles ont une valeur psychosociale sur le vaudouisant : ils lui permettent de se

soulager, de se défouler et de fraterniser (Price-Mars, 1973; Augustin, 1999). Fait à remarquer, le tambour constitue l'instrument maître dans une cérémonie de vaudou.

Le vaudou et les Haïtiens : les relations avec la religion vaudou génèrent trois groupes d'individus :

- 1) ceux qui le rejettent systématiquement comme religion, par mépris de classe, par refus de l'irrationnel et au nom du progrès, tout en lui reconnaissant cependant une dimension esthétique;
- 2) ceux qui manifestent des affects ambivalents par rapport au vaudou. Selon eux, il fait partie intégrante de la culture, parce qu'il y a une propension au syncrétisme et que l'influence de la sorcellerie est indéniable;
- 3) ceux qui adhèrent au vaudou comme moyen privilégié de retour aux racines culturelles et populaires (Couchard, 1996).

Nous retenons qu'il existe dans le vaudou une croyance en un être suprême autour duquel gravitent des esprits inférieurs (loas), auxquels on voue des cultes et qui interviennent sur la vie des humains.

Dans la partie qui précède, nous avons défini la culture, ses composantes et ses particularités. Nous avons aussi passé en revue la culture haïtienne, en considérant deux de ces éléments essentiels, à savoir, le créole et le vaudou. Nous pouvons aborder la deuxième partie de notre cadre conceptuel qui est la littérature, grand réceptacle de la culture d'une communauté.

2.1.2 La littérature

Qu'est-ce que la littérature se demandaient Du Boss en 1945 et Jean-Paul Sartre en 1985 ? Question à laquelle Barthes nous répond *ce qui s'enseigne, un point c'est tout*. (Barthes, 1973, p. 170). Viala (2002) quant à lui croit que nous n'avons jusqu'ici aucun *élément de réponse* (p. 336). Toutefois, certains théoriciens de la littérature essaient de dégager quelques éléments qui pourraient caractériser les textes qui appartiennent à la *littérature*.

2.1.2.1 Trois caractéristiques majeures

D'un point de vue méthodologique, le texte littéraire doit être envisagé, d'une part, à travers les représentations et les usages (modes de diffusion, sociabilités, accompagnements critiques, types de lecture) qu'il suscite à travers le temps, l'espace et les sociétés (Pelletier, 1994; Fraisse et Mouralis, 2001) et aussi, d'autre part, comme des textes éminemment esthétiques (Du Boss, 1945; Eugène, 1988; Moisan, 1996; Xingjian, 2001). De ce fait, trois critères sont à retenir quand nous parlons de texte littéraire : des textes retenus comme tels, c'est-à-dire, des écrits qui ont été classés à partir de certains critères; des textes qui présentent une valeur intrinsèque : leur littéarité, et des textes qui visent une recherche esthétique.

Tableau VII
Trois critères de reconnaissance d'une œuvre littéraire

1. Une œuvre retenue comme telle
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Texte qui reçoit l'approbation des <i>arbitres de la culture</i> (Culler, 1989, p. 32) : des professeurs, des écrivains, des critiques et des académiciens et aussi des auteurs, des éditeurs et des critiques de renom ▪ Texte dans lequel le lecteur s'identifie et qui fait écho aux idées et croyances de celui-ci ▪ Texte qui donne une certaine liberté au lecteur d'extrapoler, de le continuer, de le réécrire, etc. (Théoriciens : Escarpit 1970; Lafarge, 1983; Culler, 1989; Bergez, 1996; Sallenave, 1997; Didacticiens : Thérien, 1997; Poslaniec, 2002)
2. Une œuvre qui présente une valeur intrinsèque, sa littéarité
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Texte qui détient des qualités spécifiques tant au niveau de la langue que des idées traitées et qui permet de le différencier des autres types d'écrits ▪ Texte qui respecte les <i>instruments d'orientation théorique et méthodique</i> (Culler, 1989, p. 32) qui déterminent les principales caractéristiques littéraires (Théoriciens : Jakobson, 1963; Jauss, 1978; Aron, 1984; Culler, 1989, p. 32; Robin, 1989; Bergez, 1996)
3. Une œuvre qui vise une recherche esthétique
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Texte qui reflète la beauté, beauté de la langue, des images, etc. ▪ Texte dont la lecture s'impose et justifie ▪ Texte qui n'est qu'un simple message verbal, mais qui peut être considéré comme une œuvre artistique (Théoricien : Bergez, 1996; Sallenave, 1997; Viala, 2002)

© Gilberte Février (2008), d'après les sources citées dans le tableau.

Fort de ce qui précède, à chaque fois que nous utiliserons le concept de littérature dans notre travail de recherche, il sera envisagé comme *un ensemble de textes qui présentent les marques d'une préoccupation esthétique, donc la littéarité, et qui sont reconnus comme tels par les autorités compétentes.*

De multiples épithètes se rattachent au mot *littérature*, entre autres *savante*, *populaire*, *légitime*, *facile*, appelée *pour femme*, *nationale* et *migrante*. Dans notre prochaine section, il sera question de ces deux derniers qualificatifs.

2.1.2.2 *Littérature nationale*

Deux raisons, au moins, justifient le qualificatif de *nationale* attribué à la production littéraire d'un pays :

- 1) Quand elle s'alimente elle-même, c'est-à-dire quand elle témoigne des marques des préoccupations sociopolitiques et culturelles d'un peuple (Melançon, 1985, 1989; Saint-Jacques, 1989; Beyrie, 1994; Staraselski, 2002).
- 2) Quand elle s'ouvre sur les autres littératures du monde (Picanço, 2000).

Ce qualificatif semble limiter le concept de littérature. En effet, Bourdieu (1971), lui, rejette cette épithète. Pour lui, une œuvre littéraire dépasse largement les limites géographiques d'un pays, et ne peut être circonscrite dans un cadre temporel spécifique. L'œuvre littéraire transcende le temps et l'espace. Par exemple, la diversité des interprétations que nous avons aujourd'hui de *l'Émile ou De l'Éducation* (1792) de Jean-Jacques Rousseau ne s'inscrit pas seulement dans la perspective d'un cadre national. Nous reconnaissons, toutefois que des œuvres littéraires peuvent receler des particularités propres à un peuple déterminé, sans pour autant qu'elles soient écrites par un écrivain de ce pays.

À des degrés divers, chaque littérature comporte une composante ethnoculturelle, une sorte d'hybride, en raison des éléments hétérogènes qui la constituent: diversité de lieux, de cultures et de langues, de styles, et de genres (Gauthier, 1997; Ouellet, 2003). Ces éléments débouchent sur une esthétique baroque (Ouellet, 2003; Nepveu, 1999), c'est-à-dire peu harmonieuse. Cette littérature est considérée comme un *sous-champ* (Lebrun, 2001, p. 1) de la littérature du pays qui a vu son émergence. Les critiques la qualifient de *littérature migrante*.

Dans les lignes qui suivent, nous définirons, en un premier temps, la littérature migrante, nous parlerons de sa caractéristique principale, le mouvement, et pour finir,

nous exposerons les thématiques traitées et la langue d'expression des écrivains appelés migrants.

2.1.2.3 Littérature migrante

Même s'il est de plus en plus contesté (Grief, 2007), le concept de littérature migrante (Berrouet-Oriol, 1986) est utilisé par les auteurs (Lebrun, 2001; Moisan et Hildebrand, 2001; Prud'homme, 2002; Lebrun et Collès, 2007) pour qualifier un courant littéraire en réponse à la montée *des flux migratoires, une ouverture culturelle à la différence, à l'étrangeté* (Lebrun, 2001, p. 51). La littérature *migrante* se distingue par une série de spécificités thématiques, génériques et langagières. À ce titre, les deux qualificatifs, de littérature des *frontières* (Simon, 1994) ou de *l'exil* semblent lui convenir, car ils expriment la quête, le déplacement et la rencontre des identités multiples (Ollivier, 1984).

1. Mouvement et construction

Le mouvement semble être la principale caractéristique de la littérature migrante. Ce mouvement est vu d'une part, comme *déplacement* et, d'autre part, comme *construction*. Le premier n'est pas seulement *géoculturel*, c'est-à-dire d'un lieu à un autre, mais il peut être aussi *ontologique et symbolique* (Ouellet, 2003, p.10). Il témoigne d'une quête constante de sens ou simplement d'un questionnement existentiel. À ce propos, Émile Ollivier (1984) préférerait *migrance* plutôt qu'*immigration*, terme moins restrictif (Ceccon, 2004), qui témoigne de l'errance caractéristique, de ce perpétuel aller-retour de l'être. La littérature migrante est aussi *construction*. Tout en voulant rester lui-même, l'écrivain migrant essaie de s'intégrer *dans une structure modifiée de représentations et de valeurs* (Camilleri, 2004, p. 86). De plus, il est traversé par cette impression de ne venir de nulle part et de ne pas être chez lui sur sa terre d'adoption. Face à cette situation, il se cherche et part en quête de son identité. Cette démarche fait de lui un être en perpétuel chantier (Lebrun, 2001), car l'identité n'est jamais totalement achevée, mais toujours sujette à la socialisation qui se fait à partir des *habitus* (Bourdieu, 1994, p. 12). Le *devenir* constitue la seule possibilité de résidence dans l'écriture migrante (Barreiro, 2004).

2. Thématiques

Les thèmes dégagés dans les romans migrants témoignent presque tous de ce *mouvement* et de cette *construction*; par exemple l'exil, la double appartenance ou la langue.

L'exil : un des thèmes fondateurs de la littérature migrante, l'exil peut être vécu ou imaginé (Nepveu, 1999). De là, nous déduisons deux acceptions du terme : la première conviendrait au sens originel du mot, c'est-à-dire *l'expulsion de quelqu'un hors de sa patrie* (Godin, 2004, p. 466) et serait synonyme de *bannissement*. En ce sens, Farès (1972) parle d'abus de pouvoir par les autorités en place, et Victor Hugo y voit davantage qu'une pénalité : une solitude injuste (« L'Expiation » dans *Les Châtiments*, 1853; « Booz endormi », dans *La Légende des siècles*, 1859). Toutefois, cette coupure peut être profitable. Par la distance qui s'établit entre sa culture d'origine et lui, l'exilé peut prendre du recul. Aussi, en devient-il à la fois *dépositaire* et *témoin* (Kristeva, 1988, p. 25). Cette double posture lui permet d'apprécier sa culture à sa juste valeur, car il peut la critiquer ou la relativiser (Kristeva, 1988). Pour Senghor, l'exil produit une *bipolarité de la culture*, c'est-à-dire un profond *enracinement* à la terre natale grâce à *l'héritage spirituel*, mais aussi un *déracinement* (1993, p.295). Ce dernier état génère des *ouvertures aux rapports féconds des civilisations étrangères* (Senghor, 1993, p.295). Chez les écrivains haïtiens exilés, cet héritage spirituel se traduit sous la forme d'un *réalisme merveilleux*, c'est-à-dire une description exagérée ou dépassée de la réalité nationale. La deuxième acception fait de l'exil un état d'esprit, un état d'être, un perpétuel malaise, l'impression de ne pas être compris chez soi (Ouellet, 2003). Les œuvres d'écrivains issus d'identités plurielles ou évoluant dans des situations de dictature, à des degrés divers, témoignent de ce mal être.

Somme toute, l'expérience *exilaire* qu'elle soit *interne* ou *externe* (Fonkoua, 1993) *est une métaphore qui actualise le rapport précis de l'écrivain au temps et à l'espace* dont, le point de ralliement est le *mouvement* (Ouellet, 2003, p. 10).

La double appartenance : l'écrivain migrant a perdu une partie de son identité. Toutefois, il tente perpétuellement de la reconstruire, à partir de difficiles négociations, dans un espace et dans des lieux où se croisent des appartenances multiples (Robin,

1992). Minimale, il appartient à deux souverainetés nationales différentes et à deux cultures. Cette situation peut, à la fois, constituer une source de conflits et de déchirement difficiles à assumer, mais aussi représente une source de richesse (Moussly, 2004). D'après la chercheuse, toute personne qui témoigne d'une double appartenance, présente une ouverture d'esprit lui permettant de mieux comprendre et de conjuguer les deux cultures; de plus, elle est plus apte à s'adapter et à témoigner du respect et de la tolérance envers les autres cultures. Double appartenance en littérature migrante signifie *coexistence au cœur d'individu de plusieurs cultures, de plusieurs langues et d'un système multiple de valeurs* (Ollivier, 1999, p.6).

La langue : la langue peut-être considérée comme une thématique spécifique de cette littérature (Moisan et Hildebrand, 2001). Nécessairement, plus que tout autre écrivain, l'écrivain migrant se trouve confronté à des problèmes de langues. En effet, le plus souvent, il parle deux langues : sa langue maternelle et sa *langue d'adoption*, celle de sa terre d'accueil. Entre la langue première de l'écrivain et sa langue seconde peut exister quelquefois une franche harmonie (Khatibi, 1983), une véritable fusion. En témoignent les romans d'Émile Ollivier. Le français est la langue des écrivains migrants au Québec et se trouve diversement marqué, selon le romancier : *chatoyant chez les Orientaux* comme Abla Farhoud, Naïm Kattan; *austère* chez le romancier haïtien Émile Ollivier, voire *désinvolte* chez ceux qui visent un *public populaire* tel Dany Laferrière (Lebrun et Collès, 2007, p. 15). Bref, quelle que soit la langue que l'écrivain migrant privilégie, il se situe presque toujours en marge de sa culture d'adoption, elle-même marginale vis-à-vis de sa langue (Ouellet, 2003).

Si la définition de la littérature est le résultat de compromis, d'approximations, de tendances et d'approches, (Dufays, Gemenne et Ledur, 1996b; Séoud, 1997; Noël-Gaudreault, 1997; Fraïsse et Mouralis, 2001), trouver l'essence de ce qu'est le texte littéraire ne paraît pas aisé non plus. Théoriciens et didacticiens de cet objet d'étude fondent leur définition sur le principe de l'interaction lecteur-texte et s'accordent à ne qualifier de littéraire que des textes qui répondent à un ensemble de critères et qui exercent un rôle précis. Dans la partie qui suit, nous montrerons les caractéristiques du texte littéraire et ses fonctions.

2.1.3 Le texte littéraire

Est appelé texte littéraire une œuvre écrite porteuse, à des degrés divers, de neuf caractéristiques et qui est susceptible de répondre à quatre finalités. Dans le tableau ci-dessous, le lecteur trouvera les principales caractéristiques du texte littéraire.

2.1.3.1 Les caractéristiques du texte littéraire

Pour de nombreux théoriciens et didacticiens de la littérature, pour qu'un texte porte l'épithète *littéraire*, il faut qu'il obéisse à quatre grandes caractéristiques, classées en neuf catégories, comme nous le montre le tableau suivant.

Tableau VIII
Quatre caractéristiques du texte littéraire

Caractéristiques du texte littéraire
1. JUGEMENT PORTÉ SUR UN CONTENU FICTIONNEL
a. Il bénéficie d'une certaine reconnaissance sociale
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Est reconnu par l'<i>opinion commune</i> : l'<i>Institution</i>, c'est-à-dire, les professeurs, les écrivains, les éditeurs, les critiques, les académiciens et les lecteurs
Théoriciens : Culler (1989, p.32); Moisan (1996, p. 16); Saint-Jacques (1991) et Escarpit (1986, p.292-329); Didacticiens : Thérien (1997) et Canvat (1999)
b. Il construit un univers imaginaire
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Permet au lecteur de partager l'univers qu'il décrit; celui-ci peut projeter, extrapoler, ce qu'il ne saurait vivre dans la réalité
Théoriciens : Picard (1986); Escarpit (1986) et Rosen (1991); Didacticiens : Canvat (1999) et L'Italien-Savard (2004)
c. Il peut représenter le réel ou un effet de réel
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Possède la capacité non seulement de <i>représenter le réel</i>, mais aussi de <i>le créer</i>, soit par les actions humaines soit par les représentations des êtres humains (<i>mimésis</i>)
Théoriciens : Jauss (1978, p. 33); Ollivier (2002) et Genette (2004)
2. OBJET LANGAGIER ET ESTHÉTIQUE
a. Il produit un effet esthétique
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Porte les marques d'une construction d'effets esthétiques et est le résultat d'un <i>travail sur la structure, le style</i> : <i>lexique, syntaxe, prosodie, rhétorique</i> ▪ Peut ne livrer aucun message, mais être seulement de la beauté formelle (beauté qui est le fruit du labeur de l'écrivain)
Théoriciens : Du Boss (1945); Eugène (1988); Escarpit (1986); Genette (1997); Gervais (1993); Ouellet (2000); Louis-Combet (2002); Didacticiens : Séoud (1997, p. 8) et Dupart (2003, p. 46)
b. Il présente une régularité de forme
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Adopte une régularité de forme qui force l'écrivain à se discipliner et sécurise le lecteur qui sait plus ou moins à quoi s'attendre, même si les formes évoluent dans le temps
Théoriciens : Saint-Jacques (1991); Mrozowicki (1999); Didacticien : Thérien (1997)

Caractéristiques du texte littéraire
<p>c. Il transgresse les normes de la langue</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Risque la langue et la provoque ▪ Est un <i>affrontement dans l'au-delà du langage</i>, une liberté d'écriture, l'invention d'une nouvelle langue <p>Théoriciens : Escarpit (1986); Picard (1986), Jean et Renard (2000, p. 8), Grainville (2000); Didacticiens : Bourque (1989); Reuter (1992); Crinon et Marin (2006)</p>
3. TISSAGE AVEC D'AUTRES TEXTES
<p>a. Il communique avec d'autres textes (l'intertextualité)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Entre en relation avec d'autres textes déjà écrits, par les allusions, par les citations, par les transformations, les thèmes aux motifs culturels déjà développés par d'autres écrivains (il est important de savoir déceler ces allusions plus ou moins implicites) <p>Théoriciens : Kristeva (1969); Barthes (1973); Bakhtine (1978, 1984); Genette (1972, 1979); Didacticiens : Thérien (1997); Dupart (2003)</p>
4. COOPÉRATION DU LECTEUR
<p>a. Il peut faire l'objet de différentes interprétations</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Prête à une pluralité d'interprétations de sens ▪ Possède cette <i>aptitude à la trahison</i> : disponibilité de lui faire dire, dans une autre situation historique, quelque chose d'autre que son sens originel <p>Théoriciens Eco (1985); Escarpit (1986) et Zima (1991). Didacticien : Dupart (2003)</p>
<p>b. Il fait appel à la coopération du lecteur</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Fait appel au lecteur, de sorte que ce dernier comble de lui-même les <i>blancs</i> causés par un déficit d'indices et d'informations ▪ Est le résultat d'une complicité entre le lecteur et l'auteur <p>Théoriciens : Blanchot (1955); Eco (1985); Sartre (1985); Escarpit (1986); Burgos (1991); Saint-Jacques (1991); Sallenave (1997); Louis-Combet (2002). Didacticiens : Canvat (1999); Poslaniec (2002); Dupart (2003); Saint-Gelais (2004)</p>

© Gilberte Février (2008), d'après les sources citées dans le tableau

Quand nous parlerons de texte littéraire dans notre recherche, il sera question d'*un écrit fictionnel et esthétique à caractère éventuellement subversif (qui atteint un certain degré de perfection au niveau du style), qui peut susciter l'émotion esthétique et qui produit un effet de réel. De plus, cet écrit entre en relations avec d'autres textes et exige la collaboration du lecteur.*

Outre ces caractéristiques, pour qu'un texte porte la marque de *littéraire*, il faut qu'il soit capable de remplir diverses fonctions.

2.1.3.2 Les fonctions du texte littéraire

De l'avis des théoriciens et des didacticiens, le texte littéraire occupe au moins quatre grandes fonctions : une sociale (affective et divertissante), une d'ouverture sur le monde, une de connaissance de soi et la dernière de réflexion.

Tableau IX
Les quatre fonctions du texte littéraire

Fonctions	Éléments d'explication
Une fonction sociale, affective et divertissante	<ul style="list-style-type: none"> ▪ S'inscrit dans l'histoire et dans la communauté ▪ Plait, touche, divertit ou permet l'évasion : notamment les romans d'intrigue sentimentale, psychologiques, naturalistes, historiques
Une ouverture sur le monde et sur l'Autre et un moyen de mieux le comprendre	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Communique des représentations de l'homme ▪ Fait <i>surgir un sens vital pour la communauté</i>, sans vouloir réduire sa fonction uniquement à la perspective stendhalienne, c'est-à-dire son « rôle de miroir », (représentation de la société et du monde) ▪ Aide à connaître le monde dans lequel nous vivons (romans) ▪ Rend le lecteur plus apte à comprendre, à décoder, à investiguer le réel et à trouver un nouvel angle d'attaque ▪ Nourrit le lecteur avec l'expérience des autres qu'il raconte
Un instrument de connaissance de soi	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Participe à l'élaboration individuelle, à la connaissance, à la compréhension et à la construction de soi ▪ Donne à voir l'humain dans sa complexité et dans la pluralité de ses manifestations : histoire, biographie, sociologie, psychanalyse, etc.
Un moyen de réfléchir sur des valeurs	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Instruit le lecteur par la vision morale, philosophique, sociale, religieuse, etc. qui s'en dégage; ▪ Transmet des valeurs comme la tolérance, l'acceptation de la différence, notamment les romans migrants.
Théoriciens : Robert (1972); Goldenstein (1980); Laroche (1981); Kerbrat-Orecchioni (1982); Escarpit (1986); Saint-Jacques (1991); Chartier (1996); Barsky (1997); Sallenave (1997); Jean et Renard (2000); Rohou (2005); Didacticiens : Van Rossum-Guyon (1972); Thérien (1997); Baudelot Cartier et Detrez (1999).	

© Gilberte Février (2008), d'après les sources citées dans le tableau

Nous avons tenté de définir le texte littéraire et ses caractéristiques. Pouvons-nous considérer le roman comme tel ?

2.1.4 Le roman : éléments caractéristiques

Définir le roman relève du défi (Goldenstein, 1980; Pageaux, 1995; Chartier 1996; Pavel, 2003). En effet, la multiplicité d'origines fait de lui un hybride, un *bâtard* (Valette, 1992, p.7) dépourvu de traits propres (Robert, 1972), donc difficile à saisir. Toutefois, dans les lignes qui suivent, nous essaierons d'en signaler les aspects essentiels.

Tableau X
Les grandes caractéristiques du roman

Éléments caractéristiques
1. Œuvre de fiction narrative, en prose, d'une certaine longueur, fondée sur une écriture et sur une lecture linéaire, c'est-à-dire que sa lecture se fait de façon suivie, ligne après ligne. Par œuvre de fiction, nous désignons un <i>récit littéraire non référentiel</i> , (Cohn, 2001, p. 27), c'est-à-dire dont l'exactitude n'est pas vérifiable, qui n'est ni vrai ni faux
2. Œuvre qui fait vivre des événements en faisant évoluer des personnages dans un cadre déterminé (concept que nous définirons plus loin dans le cadre théorique) donnés comme réels de façon à produire <i>l'illusion réaliste</i>
3. Narration d'une histoire (sans rendre manifeste le fonctionnement du texte comme narration, roman miroir); histoire d'une narration, remise en question du code narratif traditionnel (roman réfléchi)
4. Aventure de l'écriture par l'utilisation d'éléments de l'histoire, de la fiction, etc.
5. Œuvre qui se construit sur une action centrale, sur un fonctionnement particulier et qui amalgame différents épisodes
6. Œuvre qui se déroule selon trois principaux modes qui se succèdent et s'interpellent constamment, le narratif, le descriptif et le dialogue afin de présenter une certaine cohérence
7. Œuvre qui présente des perspectives diversifiées : historique, biographique, sociologique ou psychanalytique
8. Œuvre qui porte les traces d'une idéologie (politique, religieuse, philosophique)
9. Œuvre qui produit un effet de vraisemblance par son réalisme social, politique, etc. et aussi par les emprunts qu'elle fait à certains arts
10. Œuvre constituée d'un microcosme de langage divers et dont le texte est polyphonique
11. Œuvre dont l'espace et le temps sont organisés dans une structure appelée <i>chronotope</i>
Théoriciens : Butor (1969); Zérafra (1971); Bakhtine (1978); Jeremy (1985); Jouve (1992); Rey (1992); Pageaux (1995); Chartier (1996); Berthelot (1997); Rommeru (1998); Cohn (2001); Daunais (2002); Pavel (2003); Genette (2004)

© Gilberte Février (2008), d'après les sources citées dans le tableau.

Certaines œuvres ne répondent pas toujours à quelques-unes des caractéristiques retenues dans notre tableau et sont pourtant qualifiées de romans. Dans de telles circonstances, il s'agit là de la décision du public (Pavel, 2003) ou de l'Institution littéraire, c'est-à-dire les professeurs, les critiques, les éditeurs, etc. (Dubois, 1990). À ce propos, citons, entre autres, *Eugène Onéguine* de Pouchkine ou *Le bruit et la fureur* de Faulkner, romans écrits en vers ou encore, *La Nouvelle Héloïse* de Jean-Jacques Rousseau.

Dans notre travail, nous considérerons le roman comme *une narration fictive en prose mettant en scène une intrigue (action, personnages, pensées) dans un lieu donné et*

à une époque donnée. *Étant une œuvre littéraire, le roman remplit une fonction sociale, didactique, ludique ou linguistique.*

Pour ce qu'il est, comme objet d'étude et pour ce qu'il peut offrir comme sujet d'étude, le roman règne en maître sur les autres genres littéraires et il ne cesse de proliférer (Goldmann, 1964; Chartier, 1996) partout dans le monde. Toutefois, comment ou en quoi un roman fait-il vivre des personnages ?

2.1.5 Le personnage romanesque

Élément incontournable pour la compréhension et l'analyse du récit (Glaudes et Reuter, 1996), le personnage contribue à composer le sens d'un roman, car il constitue la *clef de l'histoire* (Berthelot, 1997, p. 8). L'écarter, le réduire ou le détruire engendrerait la disparition systématique de quelques éléments fondamentaux du code narratif traditionnel comme l'intrigue et l'action (Miraux, 1997; Lioure, 1993); donc, *la lisibilité d'un texte* (Hamon, 1977, p. 144) dépend nécessairement des personnages (Garnier, 2001).

Du latin *persona*, le personnage, à son origine, désigne le masque que porte l'acteur, puis le rôle qu'il joue. Le concept a gagné en extension pour devenir un *tissu de mots* (Jouve, 1992, p. 9), un être d'*écriture* ou de *papier* (Miraux, 1997, p. 102; Barthes, 1966, p. 25), qui n'est pas le fruit du hasard, contrairement à l'être humain, mais d'un choix, d'une intention consciente ou non de l'écrivain (Rivard, 1992). Souvent influencée par une vision humaine ou sociale, cette intention est tributaire soit d'une époque soit de certaines idéologies (Rey, 1992). De plus, tout le long de sa construction, le personnage subit des modifications, des réajustements, des remodelages, des répétitions (Hamon, 1977), voire même un remplacement (Berthelot, 1997). Toutefois, par quels procédés le romancier insuffle-t-il la vie à cet être *sans entrailles* (Valéry, 1941, p. 221) ?

2.1.5.1 Le personnage et le réalisme

Malgré ce qu'il est dans son essence, le personnage entretient une certaine correspondance avec la réalité du hors texte (Riffaterre, 1971; Zérafra, 1971; Kerbrat-Orecchioni, 1982), avec une personne réelle, grâce à un ensemble cohérent de traits

caractéristiques qui peuvent être regroupés en catégories : traits civiques, physiques, psychologiques, moraux, intellectuels (Goldenstein, 1980).

2.1.5.2 Les attributs et la caractérisation du personnage

Parler et décrire le personnage revient à le considérer selon quatre paramètres que nous appelons attributs : son statut social et civique, son physique, son état psychologique et son langage.

Tableau XI
Attributs et caractérisations du personnage

Présentation	Éléments d'explication
Statut social et civique	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Les nom (s) et prénoms (l'onomastique), tout comme l'âge, le statut civil, la profession, la situation sociale, la vie antérieure sont autant de données importantes qui permettent de mieux comprendre le personnage, ses actions dans un récit et le situer dans une culture
Physique	<ul style="list-style-type: none"> ▪ L'allure, la description des traits physiques et des vêtements, la beauté
Psychologique	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Les qualités, les défauts, les rêves, etc.
Langage	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Le dire du personnage et la manière de le dire; le style, soutenu ou populaire; le niveau et le registre de langue utilisée, voire le silence, tout cela le révèle et décrit son appartenance sociale et intellectuelle
Théoriciens : Goldenstein (1980); Rey (1992); Berthelot (1997). Didacticiens : Paquin et Reny (1984); Reuter (1987)	

© Gilberte Février (2008), d'après les sources citées dans le tableau.

En plus de se révéler par les moyens antérieurement mentionnés, nous pouvons connaître le personnage à travers ses actes et ses paroles (procédés directs), ou par la description et ce que les autres personnages nous rapportent de lui (procédés indirects) (Goldenstein, 1980).

Il est possible d'analyser le personnage selon une approche historique, psychologique, psychanalytique ou sociologique. Cependant, nous privilégions une approche sémiologique basée sur les trois parties de la linguistique (sémantique, syntaxe et pragmatique). Cette approche permet d'envisager le personnage comme un signe, une reconstruction du lecteur (Eco, 1985). Par conséquent, il doit être considéré, d'une part, selon le point de vue de sa littéralité, c'est-à-dire selon son fonctionnement comme unité dans le roman et, d'autre part, selon sa littérarité, donc selon son fonctionnement littéraire et esthétique (Hamon, 1977; Jouve, 1992). Cette double conception permet de dégager

trois grandes catégories : les personnages-référentiels, les personnages-embrayeurs et les personnages-anaphores (Hamon, 1977; Jouve, 1992) :

1. **Les personnages-référentiels** : ce sont ceux qui font référence à la réalité du monde extérieur comme apprise ou concrète, définie par le dictionnaire. Ils sont faciles à repérer. Parmi eux, se trouvent les figures historiques, mythologiques, allégoriques et sociales comme Napoléon, Vénus, l'amour, l'ouvrier, le chevalier, le picaro.
2. **Les personnages-embrayeurs** : ce sont ceux qui portent la marque de la présence de *l'auteur*, du *lecteur* ou des *délégués*. Ils sont difficiles à repérer. Dans cette catégorie se retrouvent les personnages comme les porte-parole, les chœurs dans les tragédies antiques, les conteurs, etc. (Hamon, 1997).
3. **Les personnages-anaphores** : c'est la désignation des personnages dans le récit. Ils se réfèrent au système propre de l'œuvre. Ils sont les marques de la mémoire du lecteur : un mot, un syntagme, une paraphrase (historien, enquêteur, biographe, devin, prophète).

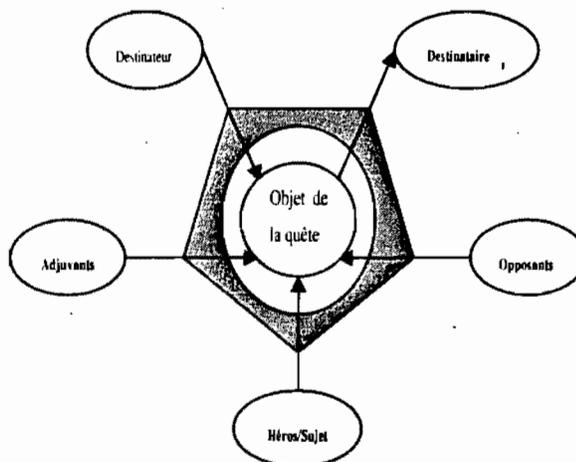
Comprendre le personnage revient à considérer, d'une part, son essence, c'est-à-dire ses attributs, mais d'autre part, à l'envisager dans sa ou ses fonctions dans le récit (Greimas, 1966, Propp, 1970, Reuter, 1987).

2.1.5.3 Les fonctions du personnage dans le récit

Différentes études ont prouvé que, quel que soit le roman envisagé, les sphères d'action des personnages sont à peu près les mêmes et ne se réduisent qu'à un ensemble de fonctions (Propp, 1970; Souriau 1970; Goldenstein, 1980). Le personnage romanésque est avant tout un acteur de l'intrigue à laquelle il participe. Son rôle varie en fonction de la place qu'il occupe par rapport aux autres personnages. Cela peut s'exprimer aussi simplement selon la figure qui suit : un personnage, le héros, poursuit la quête d'un objet. Les personnages ou les événements ou objets positifs qui interviennent dans la quête sont les adjutants. Ceux qui se présentent négativement et qui cherchent à empêcher la quête sont nommés les opposants. La quête est commanditée par un émetteur, à l'intention d'un destinataire.

La figure ci-dessous présente les trois couples de rôles possibles pour les personnages.

Figure 2
Le schéma actanciel



© Gilberte Février (2008), d'après Greimas (1966).

Mentionnons également qu'un personnage peut jouer plusieurs rôles dans un même récit; sujet, destinateur et que plusieurs personnages peuvent avoir le même rôle dans un seul récit. Toutes ces caractéristiques du personnage expliquent qu'il puisse constituer, comme conscience qui évolue et observe, un facteur d'identification (Garnier, 2001).

Pour conclure, le personnage ne prend sens que dans la lecture. Aussi qu'entendons-nous par *lecture* (Garnier, 2001)?

2.1.6 La lecture

De prime abord, la lecture se définit comme un acte de déchiffrement des signes écrits, à voix haute ou silencieusement. Elle revêt un caractère social et *met en jeu une compétence apprise, des savoir-faire et des savoir-être*. Ces derniers varient selon *l'histoire et selon les milieux sociaux* (Roy, 2002, p. 324). Aborder la lecture nécessite que nous envisagions le concept comme un ensemble d'opérations mentales, c'est-à-dire, un ensemble d'habiletés (Chauveau et Chauveau, 1990; Irwin, 1991) qui permettent, d'une part, de traiter l'information et d'autre part, d'interagir avec certaines variables.

2.1.6.1 *Un processus de traitement de l'information*

La lecture ne se résume pas simplement à déchiffrer mécaniquement un code, c'est-à-dire, à comprendre momentanément un texte, véhicule d'un *sens* (Rommeru, 1998, p. 7). Elle est perçue par les chercheurs comme une activité cognitive particulière (Valenti, 2000) de saisie et de traitement de l'information (Roy, 1992). Cela requiert l'utilisation d'un ensemble de gestes mentaux conscients, appelés *stratégies* qui permettent d'atteindre un but (Deschênes, 1991; Vanderheyde, 1999), de découvrir plus facilement l'intention de l'auteur et de se montrer plus efficace dans sa lecture (Weinstein, 1994, Giasson, 1995; Cartier, 1997; Legendre, 2005). Selon leur mode d'utilisation et selon le degré de motivation du lecteur (Deschênes, 1991; Pressley et Afflerbach, 1995), les stratégies de lecture peuvent se résumer minimalement à sept : repérer le support et le type d'écrit; questionner le contenu; explorer une quantité d'indices pertinents de sens (ligne, phrase, etc.); identifier des formes graphiques (mots, syllabes, lettres); repérer et anticiper des éléments syntaxiques ou sémantiques (classe de mots, unités lexicales); organiser logiquement les éléments identifiés et mémoriser les informations sémantiques, la signification du texte étudié.

Toutefois, ces stratégies s'appuient sur un ensemble de compétences (Chauveau et Chauveau, 1990) que nous présenterons dans les lignes qui suivent.

- 1) La compétence verboprédicative : être capable de compléter un énoncé à trous;
- 2) la compétence grammaticale : avoir une certaine connaissance des structures de la langue (le mot, la phrase);
- 3) la compétence idéographique : pouvoir constituer et accroître son capital de mots;
- 4) la compétence graphophonique : être en mesure de faire l'analyse et la synthèse d'un groupe de phonèmes et de graphèmes;
- 5) la compétence fonctionnelle : pouvoir distinguer des supports et des types d'écrits différents et s'ajuster en fonction du texte et de la situation de lecture;
- 6) la compétence culturelle : avoir des connaissances sur le sujet à lire;
- 7) la compétence tactique : faire l'effort d'intégrer des informations très diversifiées.

2.1.6.2 Un processus interactif

La lecture désigne aussi un ensemble d'opérations mentales automatisées ou instantanées qui se produisent dans un temps, de façon anarchique, ce qui veut dire sans suivre un ordre linéaire ou hiérarchique (Baker, 1989; Fayol, 1993). Processus interactif, elle met en relation trois variables : le lecteur, le texte et le contexte (Giasson, 1995; Vanderheyde, 1999).

Tableau XII
Les trois variables de la lecture

Les variables de la lecture	
Lecteur	Présentation
	Hommes, femmes et enfants <ul style="list-style-type: none"> ▪ Capacité physique et intellectuelle ▪ Variable majeure dans la lecture ▪ Personne libre de choisir sa posture physique (assis, debout ou couché); sa manière de lire, ordre du livre (début, milieu, fin) et l'endroit pour lire ▪ Consommateur de connaissances diverses (langues et sujets variés) ▪ Détenteur d'<i>habitus</i> et de <i>capital culturel</i>, de connaissances et d'un bagage affectif et culturel (représentations, goûts, préférences, etc.)
	Fonctions <ul style="list-style-type: none"> ▪ Apporte sa contribution dans la lecture du texte ▪ Fait appel à son bagage affectif et culturel, ses représentations, ses goûts et ses préférences ▪ Organise la cohérence du texte au niveau topologique: l'arrangement des différentes variables du texte (sujet, espace, action et temps)
(Théoriciens : Jauss, 1978; Iser, 1985; Gervais, 1993; Bourdieu, 1994, p. 12-14. Didacticiens : Thérien, 1985; Bourque, 1989; Duquesne, 1995; Canvat, 1999, Crinon et Marin, 2006)	
Texte	Présentation
	Utilitaire ou efférente et esthétique <ul style="list-style-type: none"> ▪ Matériel à lire, une typologie, une structure (organisation des idées), un contenu (concepts, connaissances et vocabulaire) ▪ Élément qui se classe selon l'intention de son lecteur ▪ Regroupement d'éléments qui ne prennent leur sens qu'en situation de lecture ▪ Contenu à caractère social, culturel ou littéraire
	Fonctions <ul style="list-style-type: none"> ▪ Matérialise un énoncé (présente l'information de manière organisée) ▪ Reflète l'intention de l'auteur ▪ Transmet un message ▪ Véhicule les us et les coutumes d'une société ▪ Porte, entre autres, les marques d'un souci esthétique et construit un univers imaginaire ▪ Informe sur sujet (lecture efférente ou utilitaire) ▪ Suscite l'émotion esthétique (beauté de la langue ou des sentiments)
(Théoriciens : Jauss, 1978; Iser, 1985; Rosenblatt, 1995; Genette 1997; Viala 2002. Didacticiens : Dufays <i>et al.</i> , 1996a; Valenti, 2000; Giasson, 2003)	

Les variables de la lecture	
Contexte	Présentation
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Différentes conditions que le lecteur s'impose ou qui lui sont imposées quand il lit (lieu, ambiance, la motivation, attentes et état d'âme) : <ul style="list-style-type: none"> ✓ psychologique : intention de lecture, motivation, état d'âme du lecteur au moment de la lecture ✓ sociale : intervention des autres, enseignant ou camarades ✓ physique : ensemble des facteurs qui jouent sur la lecture et aussi sur les apprentissages scolaires, lieu et ambiance ▪ Élément extérieur au texte et qui l'accompagne (auteur, époque et conditions socio-économiques particulières, idéologies)
	Fonctions
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Influe sur la compréhension du texte et sur la mémoire du lecteur ▪ Motive le lecteur ▪ Conduit vers un certain but ▪ Permet d'atteindre un certain degré de satisfaction
(Théoriciens : Rutten, 1980; Coge, 1984. Didacticiens : Giasson, 2003; Crinon et Marin, 2006)	

© Gilberte Février (2008), d'après les sources citées dans le tableau.

De ce qui précède, nous déduisons que la lecture est aussi un processus langagier, qui requiert chez le lecteur la capacité de saisir un énoncé dans sa globalité, processus holistique et non en petites unités, de construire du sens (Crinon et Marin, 2006) et de recevoir le texte à ses propres fins. Aussi, quand nous parlerons de lecture dans notre travail, il sera question d'un ensemble de processus actifs et interactifs qui impliquent à la fois, le texte, le lecteur et le contexte.

Aussi, lire c'est toujours chercher à comprendre, être en mesure d'élaborer, de créer et même, éventuellement, d'interpréter (Roy, 2002). Cette posture, la lecture littéraire la requiert. C'est ce que nous nous proposons d'explicitier dans les lignes qui suivent.

2.1.7 Lecture littéraire

La lecture littéraire est fondée sur le même principe que la lecture tout court. Toutefois, elle mobilise davantage le lecteur dans sa capacité à reconstruire, à expliquer et à commenter, bref à restituer ce qu'il lit à la communication (Roy, 2002). Cela signifie que le lecteur doit être en mesure d'expliquer, de comprendre et d'interpréter ce qu'il a lu. Il s'ensuit que le rapport qu'entretiennent les variables, lecteur, texte et contexte est plus étroit qu'en situation de simple déchiffrement.

2.1.7.1 *Une interaction entre le lecteur, le texte littéraire et le contexte*

Il existe une véritable relation, entre le lecteur et le texte littéraire. Cette interaction prend la forme d'une *transaction* (Rosenblatt, 1995, p. 17), c'est-à-dire *un processus évolutif dans lequel les éléments ou les parties sont considérées comme étant des aspects ou des phases d'une situation globale* (Rosenblatt, 1995, p. 98). Nombreux sont les types de transactions ou de modèles de réception; ceux-ci varient en fonction du lecteur (sexe, milieu socioculturel, attitudes), du texte (thème, style, structure narrative) et du contexte dans lequel se déroule la lecture (contexte scolaire ou lecture suggérée par un ami). *Le mécanisme, le sens et les effets d'un texte littéraire dépendent en partie de la lecture qui en est faite* (Saint-Gelais, 2004, p. 29), car vu son caractère d'indétermination, le texte littéraire n'est pas subordonné à la reproduction d'une explication unique (Iser, 1985).

2.1.7.2 *Une reconstruction de sens par le lecteur*

En lisant un texte littéraire, le lecteur reconstruit le *tissu d'espaces blancs* (Eco, 1985, p. 66), soit en lui faisant dire des choses qu'il n'a pas dites (Dupart, 2003) soit en y mettant *du sien* (Saint-Gelais, 2004, p. 29), grâce à ses références culturelles et grâce au contexte de réception (Leenhardt et Jozsa, 1982; Bourdieu, 1991). Ce que les théoriciens de la réception nomment *horizon d'attente*, c'est-à-dire l'apport du lecteur, son système d'expectatives psychologiques, culturelles et historiques (Jauss, 1982; Iser, 1985; Eco, 1992).

Le lecteur se trouve au cœur des enjeux critiques; par conséquent, il participe toujours à la construction du texte et lui donne sens (Riffaterre, 1979; Eco, 1985; Rommeru, 1998), sens qui n'est jamais figé (Jauss, 1978). Toutefois, même si le lecteur détient une part active dans la construction du texte (Booth, 1983), il n'a pas le droit de lui faire dire n'importe quoi (Eco, 1992; Gervais, 1992). Il est censé respecter certaines balises, c'est-à-dire les exigences de la *communauté interprétative* (Fish, 1981) dont le rôle est d'imposer des formes de discussions, d'interprétation et des valeurs qui permettent d'évaluer la justesse ou le caractère erroné des discours qui se rapportent à un texte littéraire (Gervais, 1992).

Notons que certains théoriciens (Iser, 1985; Jauss, 1978) privilégient la variable *lecteur* et pensent que toute typologie de textes réside davantage dans l'intention de lecture; par conséquent, un texte informatif pourrait faire l'objet d'une lecture esthétique (Éco, 1985; Iser, 1985) : *esthétique de la réception*. La réception d'un texte se fait en fonction de la société (Bourdieu, 1991) et du récepteur (Jouve, 2001; Dessons, 2002). Elle est personnelle (Jauss, 1978, 1988; Jouve, 1992). La lecture littéraire que nous avons définie antérieurement appartient à la deuxième catégorie, celle du récepteur.

Forte de ce qui précède, nous déduisons que l'acte de lecture littéraire requiert le développement, entre autres, de deux grandes capacités, celle de comprendre et celle d'interpréter.

2.1.7.3 *Compréhension et interprétation*

Nombreux sont les théoriciens de la littérature qui se sont prononcés sur la place qu'occupent la compréhension et l'interprétation dans la lecture littéraire. Ils reconnaissent le rôle primordial de ces concepts dans la quête de sens que provoque le texte littéraire, et par ricochets, le roman. Dans le tableau qui suit, nous nous proposons de présenter deux actes du discours : comprendre et interpréter.

Tableau XIII
Deux actes du discours : compréhension et interprétation

Actes	Explications
Comprendre	1. Saisir un texte dans sa globalité et dans sa totalité, c'est-à-dire le lire de manière univoque 2. Faire une lecture linéaire et globale d'un texte : son intrigue et sa structure de façon à en dégager un sens qui renvoie à une unicité de sens 3. Pénétrer un texte de manière spontanée ou naturelle : attitude fonctionnelle, c'est-à-dire utilitaire
	Théoriciens : Gadamer (1976); Jauss (1978), (1982); Johnson (1987); Riffaterre (1979); Kerbrat-Orecchioni (1986); Jouve (1993); Gervais (1998)

Actes	Explications
Interpréter	<ol style="list-style-type: none"> 1. Étudier comment le texte est produit (formuler des hypothèses sur ce que le texte signifie) 2. Questionner le texte dans sa production et le décomposer de manière conjoncturelle dans ses différentes constellations, c'est-à-dire, dans ses différentes composantes 3. Saisir les connotations ou les redondances du texte de façon à voir la pluralité de sens dont il est issu grâce à un mouvement de va-et-vient entre le tout et la partie 4. Mettre à jour les représentations, les intertextes, les sociolectes, les discours que le texte a absorbés et transformés 5. Reconstruire le texte en organisant sa cohérence et en comblant ses non-dits 6. Rétablir les droits du lecteur par rapport à ceux du texte
	<p>Théoriciens : Théoriciens : Barthes (1970); Gadamer (1976); Eco (1985, 1992), Kerbrat-Orecchioni (1986); Ricœur (1986); Jauss (1988); Valdès (1995); Jouve (2001); Popovic et Boissinot (2002)</p>

© Gilberte Février (2008), d'après les sources citées dans le tableau.

Comprendre et interpréter : deux opérations importantes dans le processus de la lecture littéraire qui révèlent tous deux une volonté de saisir un sens. Cependant, si la première opération est centrée sur la construction, par le lecteur, du sens et de la signification unique d'un message écrit, ainsi que sur le résultat de cette construction, le deuxième, par contre, désigne l'opération par laquelle le lecteur met en relation ses propres représentations et l'organisation du texte (sens) afin de construire, à partir d'hypothèses et de révision, les significations plurielles de ce texte. Notons que la frontière qui sépare l'attitude compréhensive de l'attitude interprétative n'est pas étanche. Entre ces deux actes existe une certaine complémentarité (Gadamer; 1976; Iser, 1985; Jauss, 1988; Schaeffer, 1995).

2.1.8 Conclusion de la première partie du cadre théorique

Dans la partie qui précède, c'est-à-dire nos fondements théoriques, nous avons, dans un premier temps, passé en revue, grâce à l'éclairage des spécialistes de l'anthropologie, de la sociologie, de la philosophie, de la psychologie et de la linguistique, les notions de culture, de langue et de religion. Nous avons retenu que la culture est le mode d'être et de fonctionner d'une collectivité. Elle est un tout cohérent et complexe, une sorte de ciment entre les différents membres d'une communauté. C'est grâce à elle que les communautés se distinguent les unes des autres. Cette notion nous a permis de dégager deux

composantes fortes de la culture haïtienne, le vaudou et le créole, liens qui unissent tous les Haïtiens d'une manière ou d'une autre.

Dans un deuxième temps, nous avons expliqué les notions de littérature et ses sous champs (littérature nationale et migrante). Nous avons déduit que les textes littéraires sont des écrits fictionnels et esthétiques qui atteignent un certain degré de perfection au niveau du style. De plus, ils ont un caractère éventuellement subversif (qui transgresse les normes linguistiques) et, ils produisent un effet de réel. Ces écrits entrent en relation avec d'autres textes et exigent la collaboration du lecteur. Les textes littéraires constituent une source et un véhicule de culture, notamment grâce aux personnages qu'ils décrivent et font agir. Nous avons passé en revue les concepts (textes littéraires, roman et personnage) et leurs spécificités afin d'en dégager des pistes pour leur enseignement, ce qui constitue, l'objet de la deuxième partie de notre cadre théorique.

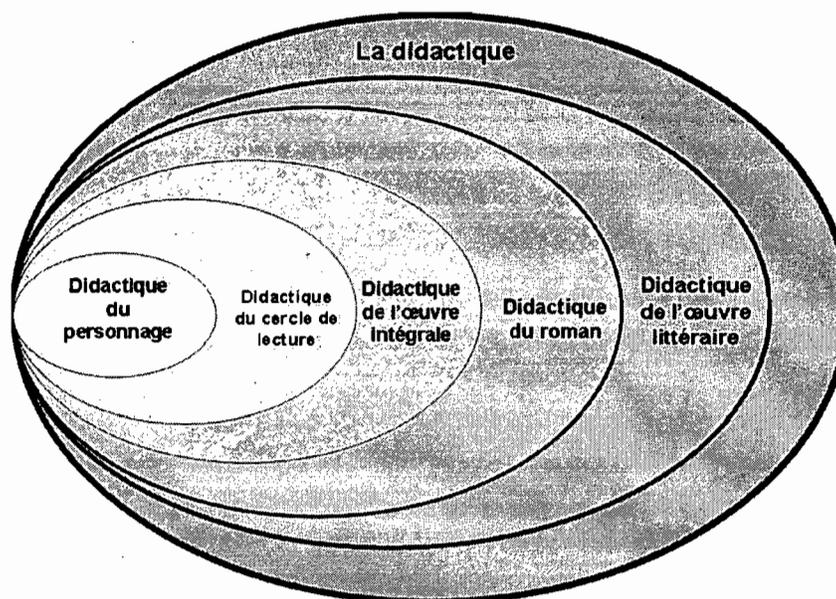
2.2 LES FONDEMENTS DIDACTIQUES DE LA RECHERCHE

À l'instar de celles de nos fondements théoriques, la figure suivante comporte six cercles.

Le premier présentera la didactique. Dans cette section, nous toucherons à tous les aspects de la didactique (triangle : pôles, présentation et rôles, contrat, transposition, dispositif et deux stratégies : l'enseignement stratégique et l'apprentissage coopératif). Le deuxième cercle servira à présenter la didactique de l'œuvre littéraire. Nous en profiterons, dans cette section, pour dégager les objectifs didactiques, les conditions pour le choix des œuvres littéraires et les phases dans son enseignement. En troisième position viendra la didactique du roman. Il sera, dans cette partie, question, des principes à privilégier pour l'étude de ce genre, la manière de l'enseigner et de rendre sa lecture motivante et créatrice. Le quatrième cercle présentera la didactique de l'œuvre intégrale et donnera des pistes pour son étude. Le cinquième cercle décrira la didactique du cercle de lecture, ses objectifs et son fonctionnement. Enfin, le sixième traitera de la didactique d'une des composantes importantes de notre recherche : le personnage. Nous identifierons les signes qui permettront de distinguer celui-ci comme marqueur

sémantique, comme marqueur typologique, comme marqueur d'un genre littéraire et comme reflet d'une société.

Figure 3
Aspects didactiques de la recherche



© Gilberte Février (2008)

2.2.1 La didactique

Né de questionnements sur le sens des apprentissages, le concept de didactique se prête à de multiples définitions et suscite une pluralité de débats, voire de contestations. Dans les lignes qui suivent, nous retiendrons les définitions qui nous semblent les plus appropriées.

Les didacticiens se donnent pour objet d'étude l'ensemble des problèmes qui visent l'enseignement et l'apprentissage dans leur fonctionnement en situation scolaire (Halté, 1992), et plus précisément, ce qui se passe dans la salle de classe (Bronckart, 1989). Selon Schneuwly (1991), c'est au didacticien que revient la tâche de définir, de sélectionner, d'élaborer les contenus et d'établir les conditions de leur appropriation. La didactique se présente donc comme un champ de savoirs et de savoir-faire qui s'enseignent et qui s'apprennent (Halté, 1995). C'est en ce sens que les professionnels de

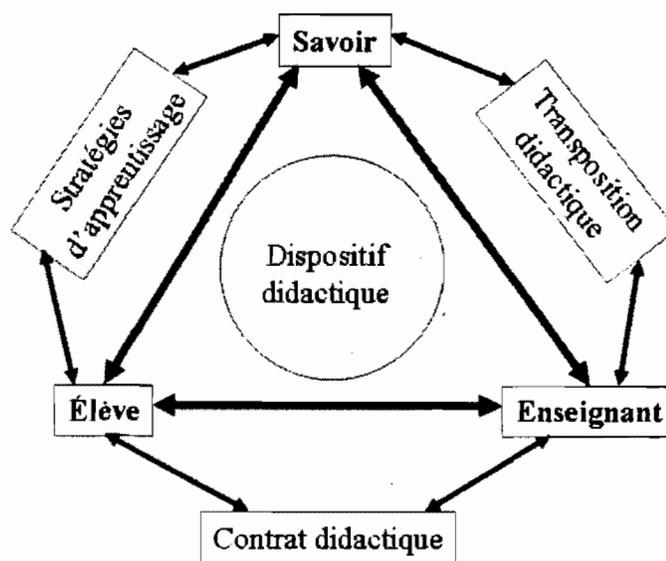
l'enseignement recourent à elle pour concevoir, bâtir, expérimenter et évaluer les conditions pédagogiques nécessaires pour planifier l'enseignement (Legendre, 2005).

Noël-Gaudreault (1997) abonde dans le même sens. Toutefois, elle apporte certaines précisions: une intervention didactique est menée avec minutie et rigueur et tient compte aussi des principaux acquis des recherches dans les domaines contributoires à cette discipline. Les didacticiens recommandent que l'enseignant accorde une place importante à l'analyse des contenus d'enseignement. Voilà pourquoi la didactique est partie prenante dans la formation initiale et continue des enseignants (Sow-Barry, 1999). Il en découle que la tâche des didacticiens est d'établir des balises susceptibles de transformer, dans le but de les faciliter, les relations que les apprenants entretiennent avec les savoirs (Raisky et Caillot, 1996). Le triangle didactique que nous avons enrichi illustre cette relation.

2.2.1.1 *Le triangle didactique*

Le triangle didactique vise à mettre en évidence les nécessaires interactions (côtés du triangle) entre trois pôles (les trois sommets du triangle) : le savoir, l'élève et le maître (Chevallard, 1985), comme l'illustre la figure qui suit.

Figure 4
Triangle didactique



La figure du triangle précise l'objet de la didactique et sa singularité. Elle représente les relations entre le professeur, l'élève, le savoir et l'organisation des objets et des stratégies d'apprentissage.

Le tableau ci-dessus présente chacune de ces variables (savoir, élève, enseignant) de manière plus détaillée.

Tableau XIV
Les trois pôles du triangle didactique

Pôles	Présentations/rôles
S A V O I R	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Est un produit fini; un ensemble de connaissances ▪ Est profane (aucune base scientifique), savant, enseigné ou autres ▪ Est structuré, évolutif, culturel, affectif ▪ Est élaboré par des théoriciens et validé par une organisation scientifique ▪ Est pratique, professionnel ou scientifique
	DIDACTI(CIEN) QUE ↔ STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Réfléchit sur leur nature cognitive, leur statut épistémologique, la méthodologie de leur construction, leur organisation en <i>curricula</i> et leur histoire comme discipline
E N S E I G N A N T	Présentations/rôles
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Décide, guide, prend des décisions, modélise, motive et négocie ▪ Possède des qualités morales, intellectuelles et autres et aussi des attitudes, ouverture, écoute, etc. ▪ Intègre les savoirs à enseigner définis par les programmes et les instructions contenues dans les manuels ▪ Construit des leçons à partir des savoirs savants, les adapte à sa classe (âge des élèves, niveau, etc.) ▪ Met à l'essai des outils didactiques ▪ Dispose d'un éventail de connaissances et de choix d'enseignement
	DIDACTI(CIEN) QUE ↔ TRANSPOSITION DIDACTIQUE
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Structure et gère les contenus ▪ Permet de concevoir, d'élaborer, d'expérimenter et d'évaluer les conditions nécessaires pour planifier l'enseignement 	
É L È V E	Présentations/rôles
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Est potentiellement un enfant, un adolescent ou un adulte ▪ Possède plusieurs types de connaissances scolaires ou extrascolaires ▪ Apprend et réinvestit les connaissances apprises
	DIDACTI(CIEN) QUE ↔ CONTRAT DIDACTIQUE
<ul style="list-style-type: none"> ▪ S'interroge sur les conditions d'appropriation du savoir en s'aidant des résultats de recherche en psychologie cognitive ▪ S'intéresse à la manière dont l'élève construit son savoir, ses connaissances préalables, les représentations qu'il se fait et aux éventuels obstacles qu'il peut rencontrer 	
Auteurs : Chevallard (1985); Astolfi et Develay (1989); Ropé (1990); Halté (1992); Tardif (1992); Simard (1993); Reuter (1995); Brousseau (1998); Barth (2004).	

©Gilberte Février (2008), d'après les sources citées dans le tableau.

2.2.1.2 Le contrat didactique

Entre l'élève et l'enseignant s'établit une relation connue sous l'appellation de contrat didactique (Figure 4), expression introduite par Brousseau (1988) pour désigner une sorte de pacte qui régit les règles explicites ou implicites qui déterminent ce que chaque partenaire de la relation didactique (élève et enseignant) gèrera, d'une manière ou d'une autre (Sarrazy, 1996; Astolfi, Ginsburger-Vogel et Toussaint, 1997) dans un temps donné. L'enjeu fondamental du contrat didactique est l'acquisition du savoir par les élèves. À chaque nouvelle étape, le contrat didactique est renouvelé et connaît de nouvelles renégociations, même si celles-ci ne paraissent pas toujours explicites. Notons que le contrat s'élabore ou se construit à partir des interactions qui proviennent dans une situation d'apprentissage et sont liées au savoir dispensé dans cette situation (Reuter, Cohen-Azia, Daunay, Delcambre, et Lahanier-Reuter, 2007, p. 59).

Somme toute, chacun des trois pôles du triangle didactique, comme nous l'avons mentionné plus haut, est une entité spécifique et doit être considérée comme telle. Cependant, il convient de garder à l'esprit qu'ils ne se constituent véritablement qu'en interaction les uns avec les autres (Halté, 1992).

2.2.1.3 La transposition didactique

C'est particulièrement dans les interactions savoir (enseigné)/élève/enseignant que se conçoit la didactique. Pour que ce savoir puisse s'enseigner dans un cadre scolaire, les didacticiens lui font subir un ensemble de transformations (Chevallard et Joshua, 1991). Ce traitement est connu sous le nom de *transposition didactique*, (Figure 4), terme introduit en sociologie pour désigner un phénomène qui dépasse l'école et les disciplines d'enseignement (Verret, 1975). Par là, les didacticiens rendent «enseignable» et susceptible d'être appris tout savoir qui doit être transmis (Perrenoud, 1998). Ces transformations des savoirs commencent avec la transposition externe et se poursuivent dans la mise en pratique des programmes. Elles tiennent compte des conditions d'exercice, tant du métier d'enseignant que du métier d'élève (Astolfi et Develay, 1989). Le résultat de la transposition didactique peut être défini en objets, tâches, connaissances déclaratives et connaissances procédurales (Chevallard et Joshua, 1991). Pour transposer

les savoirs et encadrer les apprentissages des élèves, l'enseignant construit des outils, *dispositif ou artefact servant ces situations* (Reuter, Cohen-Azia, Daunay, Delcambre, et Lahanier-Reuter, 2007, p. 157).

2.2.1.4 Le dispositif didactique

Le *dispositif didactique* (Figure 4), désigne un ensemble de moyens disposés conformément à un plan qui présente une démarche visant des objectifs d'apprentissage ainsi que l'acquisition de compétences générales ou spécifiques reliées à une ou plusieurs disciplines selon les modalités et les spécifications du programme d'études (Astolfi, Ginsburger-Vogel, et Toussaint, 1997). Le dispositif didactique entraîne un projet, une activité particulière d'apprentissage, de plus ou moins grande ampleur. À ce titre, le dispositif comprend une ou plusieurs séquences qui décrivent le contexte d'un *événement* d'apprentissage à venir, organisé au profit d'apprenant(e)s déterminé(e)s. Ce contexte sera créé par l'enseignant qui prévoira des actions que les élèves réaliseront puis objectiveront. La notion de dispositif peut recouvrir en partie les termes de *scénario*, de projet ou de moyens d'enseignement / apprentissage (Legendre, 2005).

Nous avons passé en revue quelques concepts clés de la didactique comme le triangle didactique, le contrat didactique, la transposition didactique et le dispositif didactique. Dans les lignes qui suivent, nous traiterons des stratégies didactiques que nous retiendrons pour notre dispositif didactique : l'enseignement stratégique et l'apprentissage coopératif.

2.2.2 L'enseignement stratégique

Les stratégies constituent un ensemble d'actions ou de moyens observables ou non, tels les techniques, les tactiques ou les comportements employés par une personne dans un but particulier. L'enseignement stratégique est une approche inspirée de la psychologie cognitive (partie de la psychologie qui étudie les grandes fonctions psychologiques de l'être humain : mémoire, langage, intelligence, raisonnement, la perception ou l'attention, etc., Tardif, 1992) qui permet d'enseigner en tenant compte des règles précises qui découlent du fonctionnement des processus d'apprentissage.

L'enseignement stratégique accorde une très grande importance aux connaissances antérieures de l'élève et au transfert de ses nouvelles connaissances. Arrêtons-nous au concept *d'enseignement*, avant de définir enseignement stratégique.

Par enseignement, nous entendons un processus de communication destiné à transmettre ou à susciter des apprentissages chez d'autres personnes. L'enseignant qui assume ce mandat se voit attribuer, entre autres, quatre fonctions : une fonction de planification, une fonction de contrôle, une fonction d'animation et une fonction de soutien (Prégent, 1990; Legendre, 2005). Dans une séance d'enseignement, ces fonctions se concrétisent minimalement en six types de situations :

- 1) la mise en activation des connaissances antérieures : l'enseignant déclenche l'activité d'apprentissage;
- 2) la situation d'enseignement/apprentissage : l'enseignant décrit en détail le déroulement des activités d'apprentissage;
- 3) la situation d'objectivation : l'enseignant fait prendre conscience à l'élève de ce qu'il a appris et de la manière dont il a appris;
- 4) la situation d'évaluation : l'enseignant aide l'élève à évaluer ses apprentissages, les points forts, les points faibles et c'est le moment où il s'assure que les objectifs sont atteints;
- 5) la situation de réinvestissement : l'enseignant permet à l'élève de transférer à d'autres situations les connaissances, habiletés ou comportements développés;
- 6) le prolongement : l'enseignant exporte une thématique générée par la situation de départ avec d'autres objectifs dans une autre discipline.

Les rôles de l'élève et de l'enseignant dans l'enseignement stratégique

Dans l'enseignement stratégique, l'enseignant, tout comme l'élève, participe à l'acte d'apprentissage. Le tableau qui suit décrit, en détails, le rôle de l'enseignant et celui de l'élève, dans un contexte d'enseignement stratégique.

Tableau XV
Rôles de l'enseignant et de l'élève dans l'enseignement stratégique

Pôle enseignant	Pôle élève
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Rendre l'élève autonome face aux processus d'apprentissage en lui faisant prendre conscience des mécanismes par lesquels il construit ses connaissances ▪ Se préoccuper constamment de la manière d'aider l'élève à construire des connaissances qu'il réutilisera dans différents contextes, scolaires et dans la vie de tous les jours ▪ Outiller l'élève en lui faisant acquérir et utiliser des stratégies variées de manière efficace et judicieuse 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Organiser et structurer des savoirs, déclaratifs, procéduraux et conditionnels dans sa mémoire, à partir de ses connaissances antérieures ▪ Planifier, évaluer et corriger les tâches attribuées par l'enseignant ▪ Connaître, diriger, s'autoévaluer et autoréguler consciemment son processus d'apprentissage ▪ Transférer les connaissances et les compétences acquises ▪ Se construire une « image de soi » positive en tant qu'apprenant

© Gilberte Février 2008, d'après Tardif (1992) et Presseau (1997).

Comme nous le voyons, le pôle de l'élève est aussi essentiel, c'est-à-dire indissociable que celui de l'enseignant. Pour intégrer l'élève encore davantage dans la construction de son savoir, nous utiliserons l'apprentissage coopératif. Dans les lignes qui suivent, nous présenterons cette approche.

2.2.3 L'apprentissage coopératif

Avant de présenter l'*apprentissage coopératif*, il ne serait pas superflu de définir le concept d'apprentissage et de décrire son fonctionnement.

Acte incontournable du système scolaire (Reuter, Cohen-Azia, Daunay, Delcambre, et Lahanier-Reuter, 2007), l'apprentissage est un processus d'acquisition de nouveaux savoirs ou savoir-faire, c'est-à-dire un processus de construction de connaissances, d'attitudes, de valeurs ou de compétences (Legendre, 2005). Par compétence, nous entendons la capacité à réaliser des activités ou des tâches en faisant appel à diverses ressources. Cette construction se fait par l'étude, l'expérience, ou l'enseignement qui résulte de pratiques, d'entraînements et de renforcement.

2.2.3.1 Les moments de l'apprentissage

De l'avis de Gagné (1976) et Brien (1990), l'apprentissage comporte quatre grands moments :

- 1) l'introduction est l'étape où l'apprenant se fait une première idée de l'objet d'étude en prenant connaissance de l'objectif à atteindre. Il évalue son degré d'intérêt, sa motivation pour cet objectif. Il anticipe une façon de procéder;
- 2) l'acquisition est le moment où l'apprenant apprend à coder ou à codifier l'information reçue et à se l'approprier. C'est le cœur de l'apprentissage, l'apprentissage proprement dit;
- 3) l'amélioration permet à l'apprenant qui a, préalablement, codifié l'information de l'organiser pour qu'elle reste dans sa mémoire et soit disponible au besoin. Il s'agit de renforcer l'information acquise par des exercices, des résumés, des schémas, etc. Bref, il faut intégrer le contenu;
- 4) la démonstration est le moment où l'apprenant doit faire la preuve que l'apprentissage est maîtrisé. Cette performance sera évaluée du point de vue du degré de maîtrise de l'objectif visé.

Le concept d'apprentissage étant présenté, qu'en est-il de l'apprentissage coopératif ?

L'apprentissage coopératif est basé sur la coopération. Par coopération, nous entendons, l'action de participer à une œuvre commune (Howden et Martin, 1997). Utiliser l'apprentissage coopératif ou le travail en groupes consiste à organiser l'interaction entre les élèves, à structurer leur apprentissage pour les encourager à travailler ensemble (Jolibert, 1988; Johnson et Johnson, 1994; Abrami, Chambers, Poulsen, De Simone, D'Apollonia et Howden, 1996; Daniels, 2004).

2.2.3.2 Les rôles de l'élève et de l'enseignant

Le rôle de chaque membre du groupe y est clairement défini (Kagan, 1995; Abrami, Chambers, Poulsen, De Simone, D'Apollonia et Howden, 1996; Howden et Martin, 1997).

L'enseignant : il joue divers rôles; il est un expert qui planifie et structure l'enseignement pour que les élèves apprennent tout en aidant leurs pairs. Il observe aussi les équipes. De plus, il facilite et maîtrise la situation en déléguant les tâches. Il suggère des pistes pour favoriser l'accomplissement de la tâche. Personne-ressource, il intervient pour débloquer une situation.

L'élève : comme l'enseignant, l'élève joue plusieurs rôles dans l'apprentissage coopératif. Il motive par ses encouragements les membres de l'équipe à partager leurs idées, à donner leur opinion, à poursuivre le travail et à aider leurs coéquipiers. Il vérifie aussi que chaque coéquipier participe de façon égale, que chacun a son tour de parole et que le temps alloué à l'activité est respecté. De plus, en tant que contrôleur, il s'assure que chacun comprend, que tout le monde est d'accord avec le choix d'une réponse. Il peut jouer plusieurs rôles, dont celui de secrétaire et prendre des notes lors des discussions.

D'après les chercheurs, le travail en groupe permet d'une part, la mise en place d'une communauté d'apprenants et d'autre part, l'expression des différences (profils sociocognitifs, interculturalité, soutien par le dialogue, compréhension de la matière à étudier) (Brown et Campione, 1995; Martineau et Simard, 2001). Retenons qu'en apprentissage coopératif, tous les membres d'un groupe contribuent à exécuter et à réussir la tâche commune, car ils visent un objectif commun. Ils réfléchissent sur le fonctionnement du groupe et évaluent le travail accompli et les apprentissages réalisés.

2.2.3.3 Les inconvénients et les avantages de l'apprentissage coopératif

Le tableau ci-dessus, permet de comparer les limites et les avantages de cette approche.

Tableau XVI
Inconvénients et avantages de l'apprentissage coopératif

Inconvénients	Avantages
▪ Inégalité des compétences des apprenants	▪ Émulation
▪ Perte de temps	▪ Collaboration, complémentarité des forces
▪ Rapports de force, scission, désertion	▪ Confiance, respect mutuel
▪ Timidité	▪ Ouverture.

© Gilberte Février (2008), d'après Garcia-Debanco (1990), Noël-Gaudreault (1990) et Abrami *et al.* (1996).

Forte de ce qui précède, en apprentissage coopératif, nous tiendrons compte des recommandations suivantes (Schmuck et Schmuck, 2000) :

- 1) avoir des attentes clairement définies;
- 2) établir des règles de fonctionnement;
- 3) partager les responsabilités et le leadership;
- 4) établir des canaux de communication;
- 5) faciliter les affinités entre les groupes;
- 6) construire et mettre en place des mécanismes capables de résoudre les conflits.

Si notre choix s'est porté sur ces approches, c'est parce que d'une part, elles permettent à l'élève d'être un agent dans la construction de son savoir et d'autre part, étant donné que nous formerons des cercles de lecture, nous pensons qu'elles faciliteront, dans le cadre de discussions informelles entre pairs (Short et Pierce, 1990), une meilleure compréhension du roman. Toutefois, avant de traiter du cercle de lecture, nous allons aborder le volet de didactique de la littérature et dégager les conditions susceptibles de guider l'enseignant dans le choix des œuvres à faire lire à ses élèves.

2.2.4 La didactique de l'œuvre littéraire

L'œuvre littéraire constitue un savoir et comme tel, elle s'enseigne et il revient aux didacticiens de dégager des pistes pour son enseignement (Reteur, 1992; Dufays, Gemenne, et Ledur, 1996b; Thérien, 1997; Séoud, 1997; Dupart, 2003; Rouxel et Langlade, 2004).

2.2.4.1 Les objectifs

Une didactique de l'œuvre littéraire s'articule, minimalement, autour de trois grandes finalités (Aron, St-Jacques et Viala, 2005; Crinon et Marin, 2006) :

1. apprendre à lire, comme nous l'avons montré dans la première partie de notre cadre théorique; ce qui veut dire, non seulement, aller au-delà du simple décryptage de mots ou de phrases, mais être en mesure de comprendre, d'interpréter et d'utiliser les informations lues dans le texte pour d'éventuelles réflexions (Tauveron, 2001);
2. apprendre à écrire en s'appuyant sur les textes lus;
3. se bâtir une culture littéraire à partir du contenu global des textes lus.

L'œuvre littéraire est non seulement un objet, mais aussi un support pour l'apprentissage, entre autres de la langue, du monde et de la culture. L'institution scolaire et les enseignants doivent savoir comment la choisir pour atteindre les objectifs fixés tout en suscitant le goût de lire chez les élèves. Dans les prochaines lignes, il sera question des conditions à privilégier dans le choix d'une œuvre littéraire.

2.2.4.2 Les conditions minimales pour le choix d'une œuvre littéraire

Pour un enseignement réussi du littéraire, les didacticiens suggèrent de prendre en compte le corpus, le cycle d'études et la classe en question. Pour le secondaire, le choix de l'œuvre littéraire sera guidé selon certains critères spécifiques (Serres, 1991; Dufays, Gemenne, et Ledur, 1996a; Thérien 1997; Dupart, 2003; Crinon et Marin, 2006; Lebrun, 2007) :

- son effet sur l'enseignant : l'œuvre choisie reflétera les valeurs de l'enseignant. En s'aidant d'une œuvre qu'il connaît, qui l'inspire, l'enseignant est davantage motivé, fait mieux passer son cours et partage mieux son intérêt avec ses élèves;
- son aspect pédagogique et relationnel : l'œuvre répondra aux questions, aux attentes et aux différents besoins des élèves. Si l'enseignant tient compte de ce critère, les élèves seront davantage motivés à travailler le texte;
- sa modernité : la littérature actuelle reprend et renouvelle les mythes et les figures d'autrefois, transmet des valeurs qui fondent les relations humaines et interroge les lecteurs sur celles-ci. Par là, elle rejoint l'ancienne. Rappelons aussi que les grands

classiques sont toujours importants parce qu'ils constituent des modèles de perfection, tant au niveau de l'écriture que du contenu;

- son universalisme : certaines œuvres, certaines figures, certains personnages expriment des valeurs, des aspirations, des problèmes et des travers qui sont ceux de l'humanité depuis toujours;
- son ancrage dans le pluriculturalisme : la littérature migrante permet de construire une *culture de convergence* (Thérien, 1997, p. 23) au sens où elle est un carrefour où différents modes de vie, de visions du monde, d'us et coutumes, de religions et de langues se croisent et interagissent. Ce qui constitue des ouvertures, mais aussi des sujets pour un questionnement individuel et identitaire (Lebrun et Collès, 2007). De plus, ces œuvres offrent de grandes possibilités d'interprétation (Lebrun, 2001);
- son appartenance nationale et culturelle : la littérature constitue un grand réceptacle de beauté, de valeurs, de croyances, de mythes et de représentations sociales où les ressources de la langue sont grandement utilisées. En utilisant des romans qui décrivent son environnement, l'élève pourra mieux se connaître et mieux apprécier sa culture. Qu'y a-t-il de plus efficace pour faire connaître sa culture et sa langue que sa littérature ?

Il va de soi que la nature du texte, son adaptation (Biard et Denis, 1993, Gervais, 1997) et sa structure (Petitjean et Halté, 1980) demeurent autant de constantes incontournables. De plus, les didacticiens francophones recommandent que les œuvres francophones fassent partie intégrante du corpus. Ces critères respectés et bien dosés, les attentes des élèves seront satisfaites; les enseignants pourront promouvoir leurs valeurs et diffuser certaines références communes de la société (Dufays, Gemenne, et Ledur, 1996a).

Nous avons présenté les objectifs de la didactique de la littérature et indiqué les critères qui doivent prévaloir dans le choix d'une œuvre littéraire. Dans les lignes qui suivent, nous décrirons les différentes étapes de l'enseignement d'une œuvre littéraire et dégagerons les rôles de l'enseignant ainsi que ceux de l'élève.

2.2.4.3 Les quatre moments dans l'enseignement d'une œuvre littéraire

L'enseignant qui se propose de faire étudier une œuvre littéraire, doit tenir compte de quatre moments dans son apprentissage : la préparation, la présentation, le guidage et le contrôle.

1. La préparation

L'enseignant prépare l'étude de l'œuvre. Au préalable, il s'assure de connaître l'œuvre et le degré d'intérêt de ses élèves pour le choix de celle-ci et des thèmes à faire travailler. Il s'assure aussi que chaque élève dispose du texte ou de l'exemplaire. Aussi, pourra-t-il présenter le thème aux élèves en leur indiquant le niveau de difficulté. C'est dans ce même moment qu'il déterminera l'ordre, la durée ou la fréquence. Pour finir, il incitera les élèves à réagir, à communiquer, à s'exprimer et à débattre une position (Lebrun et Pouliot, 1997; Thérien, 1997; Terwagne, Nyssen, et Godenir, 2001; Daniels, 2004).

2. La présentation

L'œuvre étant préparée, l'enseignant la présente sommairement : les grands points de l'histoire, l'auteur, le contexte socioculturel ou historique de l'œuvre. Il anticipe sur le déroulement, entre autres, à partir du paratexte. Notons que pour rendre cette préparation encore plus intéressante, il peut recourir à un collègue, à un spécialiste de l'auteur, à l'auteur en question ou écouter ou voir un documentaire. Par exemple, pour notre dispositif, nous ferons écouter à nos élèves une entrevue du romancier (Thérien, 1997; Terwagne, Nyssen, et Godenir, 2001; Daniels, 2004).

3. Le guidage

Le travail de guidage consiste en de multiples petits gestes, mais tous particulièrement importants. L'enseignant revient sur les parties déjà lues, partage ses émotions et ses points de vue avec les élèves. Sans se gêner, il peut avouer ses difficultés de lecture et de compréhension et inviter les élèves à en faire autant. Il pratique la modélisation et lance de nouvelles anticipations sur la suite. Pour finir, il propose les axes ou les passages de l'œuvre jugés importants et fait travailler sur ceux-ci (MacGillivray, Tse et McQuillan, 1995; Thérien, 1997; Tauveron, 2005).

4. Le contrôle

Ce travail de contrôle consiste à poser des questions, à organiser des entretiens avec les élèves individuellement ou en groupe de manière à déterminer les intérêts de chacun, ses progrès et sa compréhension globale du texte. De plus, c'est dans ce moment là que l'enseignant incite les élèves à se donner mutuellement le goût de lire et discuter en créant un climat de classe favorable. Il peut penser à faire travailler la mise en réseau ou l'intertextualité, à faire rédiger un journal de bord qui permettra de garder de traces des lectures faites ou une carte-passeport, à faire disserter sur des points précis, à proposer des commentaires composés ou à donner des parties à expliquer. Toutes ces activités permettent de vérifier les acquis (Thérien, 1997; Tauveron, 2005; Crinon et Marin, 2006).

C'est dans ces moments-là que l'enseignant éveille le goût de lire, la sensibilité esthétique et le jugement des élèves. Pour y arriver, il s'arrange pour choisir des méthodes, des stratégies et des activités qui suscitent la motivation (Dufays, Gemenne, et Ledur, 1996b; Thérien, 1997, Dubois et Pigeaud, 2001; Dupart, 2003) de son public. Qu'en est-il des tâches de l'élève ?

2.2.4.4 L'élève dans l'apprentissage d'une œuvre littéraire

Contrairement à la tendance lacunaire du cours de littérature tel que pratiqué en Haïti et que nous avons dénoncée dans notre problématique, il est impérieux que l'élève s'investisse dans l'apprentissage des œuvres littéraires. Il lui revient de développer des compétences d'ordre littéraire, linguistique, cognitif et métacognitif et notamment des savoirs théoriques, c'est-à-dire ceux qui lui permettent de comprendre et d'interpréter. Aussi, le rôle de celui-ci, selon les différents didacticiens, consiste en huit points.

Tableau XVII
Rôles de l'élève dans l'étude d'une œuvre littéraire

L'élève dans l'apprentissage du littéraire
<ol style="list-style-type: none"> 1. Reconnaître les imprécisions et les non-dits au niveau de la compréhension 2. Expliquer une prise de position 3. Chercher les informations dont il a besoin pour mieux comprendre ou pour se construire un argumentaire 4. Résoudre les incertitudes trouvées dans le texte en établissant des liens avec ce qui est dit dans le texte ou en établissant des liens avec d'autres textes, etc. 5. Se construire une interprétation 6. Considérer le point de vue de l'autre et discuter ses idées de façon réflexive 7. Développer ses capacités à s'exprimer correctement à l'écrit et à l'oral 8. S'appropriier les éléments-clés d'une culture

© Gilberte Février (2008), d'après Thérien (1985, 1997), Biard et Denis (1993), Simard (1993), Dufays, Gemenne, et Ledur (1996b), Dupart (2003), Crinon et Marin (2006) et Lebrun (2006).

Il s'agira pour nous, dans l'élaboration de notre dispositif didactique, de tenir compte de tous ces paramètres pour un enseignement efficace du roman visé. Le déroulement de nos étapes tiendra compte non seulement de ce que ces didacticiens nous recommandent, mais de plus, nous nous assurerons que l'élève joue amplement son rôle pour ne pas répéter les mêmes erreurs que nous avons dénoncées dans notre problématique.

Nous avons traité de la didactique de l'œuvre littéraire et dégagé au moins cinq conditions qui doivent motiver le choix d'une œuvre littéraire. Nous avons montré aussi les rôles de l'enseignant ainsi que ceux de l'élève. Maintenant, nous pouvons aborder la didactique d'un genre spécifique, le roman. Cette étude nous paraît d'autant plus judicieuse que notre dispositif porte sur les composantes culturelles d'un roman migrant.

2.2.5 La didactique du roman

Le roman s'enseigne, et sa didactique, en dépit de certaines spécificités, que nous allons souligner un peu plus loin, reste celle des œuvres littéraires en général. Aussi, d'entrée de jeu, les didacticiens nous apprennent qu'il n'est pas indispensable de procéder à la lecture d'un roman dans sa totalité, mais qu'il importe de tenir plutôt compte de quelques axes bien choisis. L'important est d'aborder le roman avant tout comme un

objet textuel; ensuite, comme une aventure créatrice; puis, de le lire dans une perspective de plaisir et, enfin, d'en clarifier le contexte de réception.

2.2.5.1 *Quatre manières d'approcher un roman*

Le tableau qui suit présente, de manière détaillée, des pistes pour l'étude du roman. Notons que des recommandations pour l'enseignant ainsi que pour l'élève se trouvent formulées dans le tableau.

Tableau XVIII
Quatre manières d'aborder le roman

Manières d'aborder le roman
1- Approcher le roman comme objet textuel
A. Narratologie : Par narratologie, nous entendons les techniques et les structures narratives mises en œuvre dans les textes littéraires (Genette, 1972).
<ul style="list-style-type: none"> ▪ L'énonciation (la polyphonie : pluralité de voix et de consciences autonomes dans la représentation romanesque, Bakhtine, 1978), prendre en considération les nombreuses voix qui sont orchestrées dans le roman : le discours de l'auteur, du narrateur et des personnages; observer les signes qui permettent d'identifier la présence narrative ▪ La description et la narration, prendre en considération le type de texte : le narratif, le descriptif ou l'argumentatif ▪ La focalisation, prendre en considération le point de vue du narrateur : savoir si la focalisation est externe, interne ou zéro ▪ Les personnages, prendre en considération le personnage comme être de fiction à des degrés divers, savoir s'il est principal ou secondaire; découvrir son comportement, ses valeurs, sa fonction, ce qu'il représente, etc. ▪ Le temps et l'espace (le chronotope : corrélation essentielle des rapports spatiotemporels, telle qu'elle a été assimilée par la littérature, Bakhtine, 1978, p. 237), prendre en considération le cadre spatio-temporel de manière à situer l'intrigue (les repères relatifs ceux qui dépendent de la situation du narrateur ou du personnage qui prend la parole ou absolus, propres au récit)
B. Linguistique
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Les champs lexicaux, prendre en considération l'ensemble des mots qui se rapportent à une même réalité ou à un même thème (les cinq sens, les quatre éléments ou leurs dérivés) ▪ La tonalité et les registres de la langue, prendre en considération le ton (comique, pathétique, tragique, héroïque, épique) et savoir si la langue est courante, familière ou vulgaire, soutenue ou littéraire, etc.
C. Linguistique et narratologie
<ul style="list-style-type: none"> ▪ La valeur des principaux temps, prendre en considération l'utilisation du temps des verbes : le passé-simple, l'imparfait et le présent, par exemple
D. Stylistique
<ul style="list-style-type: none"> ▪ La construction ou le rythme des phrases, prendre en considération la longueur et la complexité des phrases et savoir reconnaître le style de l'auteur, etc.

Manières d'aborder le roman	
2- Approcher le roman dans une perspective de plaisir	
Du côté de l'enseignant	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Présenter les axes susceptibles de susciter l'intérêt des élèves ▪ Montrer que le texte littéraire est une construction esthétique ▪ Aider à connaître les mécanismes et les conditions de production, de distribution et de consommation du livre ▪ Permettre de développer un savoir-faire, c'est-à-dire de se doter d'outils afin d'être capable de lire, de comprendre et d'interpréter un texte
Du côté de l'élève	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Se défaire des préconstruits, aborder le texte sans préjugés ▪ Construire un sens à partir du texte lu ▪ S'outiller afin d'être capable de lire et de comprendre un texte ▪ Savoir que lire un texte littéraire est expérience esthétique
3- Transformer la lecture en aventure créatrice : pouvoir de produire des textes	
Du côté de l'enseignant	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conduire les lecteurs vers une aventure créatrice
4-Clarifier le mode de réception du texte	
Du côté de l'enseignant	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Permettre, à partir des effets de la page de couverture, des images, de liens qu'ils établissent à partir des lectures antérieures, etc. de partager leur compréhension et leur interprétation du roman

© Gilberte Février (2008), d'après Goldenstein (1980), Paquin et Reny (1984), Reuter (1991), Thérien (1985, 1997) et Dupart (2003).

Somme toute, les quatre points que nous avons retenus pour l'étude d'un roman offrent l'avantage de fournir des paramètres pour favoriser l'anticipation, la construction et la découverte de sens chez les élèves. Essayons, à partir de ce qui précède, de dégager quelques principes didactiques pour le roman.

2.2.5.2 Les principes didactiques

En s'appuyant sur les points de repères pour une lecture active et méthodique, l'enseignant s'assure que ses élèves connaissent les principes les plus fréquents qui consistent pour eux à :

1. choisir un itinéraire centré sur une approche interne : cela veut dire analyser le roman selon des perspectives variées et nombreuses, comme le fonctionnement de l'œuvre, la mise en évidence des pistes nécessaires à la construction de sens, etc.;
2. se défaire de ses perceptions intuitives acquises des lectures précédentes;
3. se demander de quoi parle l'œuvre et quel message elle porte, afin de faciliter sa compréhension et son interprétation.

Comme nous l'avons mentionné dans notre problématique, pour l'élaboration de notre dispositif didactique, nous opterons pour une œuvre intégrale. Aussi, est-il important pour nous de dégager les principes de son enseignement. Selon les didacticiens, comment s'enseigne l'œuvre intégrale ?

2.2.6 La didactique de l'œuvre intégrale

Les didacticiens en général recommandent l'étude de l'œuvre intégrale. En effet, la lecture d'une œuvre intégrale vise à soutenir les lecteurs moins habiles en leur permettant d'acquérir les compétences d'une pratique autonome de la lecture (Rive et Sabouret, 1998; Dubois et Pigeaud, 2001; Crinon et Marin, 2006). Et par là, enclencher, chez eux, le goût de lire. Toutefois, certains enseignants sont pris de panique, pensant que le temps qui leur est alloué ne leur permettra jamais de couvrir le programme. Face à cela, les didacticiens donnent des pistes pour faciliter l'étude d'une œuvre dans son intégralité.

Étant donné que nous avons déjà parlé de la didactique de l'œuvre littéraire dans le présent travail de recherche, nous ne ferons que présenter les aspects spécifiques de la didactique de l'œuvre intégrale. En effet, ce qui vaut pour l'œuvre littéraire vaut pour une œuvre intégrale.

Tableau XIX
Pistes pour la didactique de l'œuvre intégrale

Didactique de l'œuvre intégrale
▪ Concentrer l'étude sur une courte durée, maximum 15 jours, même pour un roman long; une fois l'intérêt suscité chez les élèves, l'enseignant n'a pas à tout leur dévoiler
▪ Accorder une grande place aux élèves lors du lancement de l'œuvre. Ainsi, ils pourront se construire une approche, c'est-à-dire se trouver un angle d'attaque pour aborder l'œuvre
▪ Donner, en lançant l'œuvre, des outils et des stratégies qui permettent aux élèves d'y accéder partiellement ou totalement et d'optimiser leur lecture
▪ Recourir, pour situer l'œuvre, à une fiche bibliographique ou biographique de l'auteur, à des notions sur les événements contemporains de la conception de l'œuvre; chercher à voir à quelles questions pouvait répondre l'œuvre pour ses contemporains; l'accueil qu'a reçu l'œuvre (première lecture)
▪ Lire l'œuvre de façon parcellaire et laisser aux élèves le soin de compléter la lecture
▪ Faire comprendre l'histoire, en prenant soin de faire mémoriser les informations déjà lues et les aider à organiser celles-ci en réseaux
▪ Ne pas anticiper l'analyse des personnages, de l'histoire afin de ne rompre ni le <i>suspense</i> ni le goût de lire
▪ Faire composer un mini-dossier en prenant quelques axes : les lieux, le personnage, thèmes (avant une deuxième lecture)

Didactique de l'œuvre intégrale
▪ Faire vérifier et affiner le mini-dossier lors de la lecture, se faire aider des ouvrages ou des articles qui traitent de l'œuvre et qui donnent de nouvelles perspectives (une deuxième lecture)
▪ Faire lire l'œuvre dans son intégralité, la reprendre selon un fil conducteur
▪ Faire un va-et-vient entre l'œuvre comprise dans sa globalité et les extraits choisis
▪ Porter les élèves à confronter les résultats de leur lecture à ce qu'ils avaient lu dans la bibliographie critique
▪ Encourager la lecture cursive, c'est-à-dire celle que l'élève doit faire hors de la classe

© Gilberte Février (2008), d'après Rive et Sabouret (1998), Dubois et Pigeaud (2001) et Crinon et Marin (2006).

Pour l'étude du roman choisi, nous comptons former des cercles de lecture. Notre propos sur ce sujet ne fera l'objet que d'un bref développement : nous avons largement parlé de l'étude de l'œuvre littéraire dans la partie qui précède.

2.2.7 La didactique du cercle de lecture : présentation et objectifs

Le cercle de lecture est un dispositif didactique permettant aux élèves rassemblés en petits groupes, de façon régulière, de construire des connaissances à partir de textes littéraires ou d'idées (MacGillivray, Tse et McQuillan, 1995; Hébert, 2001). Un cercle littéraire vise un ensemble d'objectifs que nous résumerons en six points (Beauchesne, 1985; Gervais, 1998; Terwagne, Nyssen et Godenir, 2001; Violet 2002) :

- 1) développer des stratégies de compréhension et d'interprétation des textes;
- 2) développer son sens critique;
- 3) acquérir de meilleures compétences de lecture;
- 4) réfléchir et confronter ses opinions à celles d'autrui;
- 5) s'exprimer sur divers sujets et partager avec d'autres personnes des points de vue;
- 6) découvrir de nouveaux auteurs.

En fonction des particularités propres au milieu, notons que d'autres objectifs peuvent être formulés. Pour les atteindre, l'enseignant doit tenir compte de trois grands moments: un moment pour la préparation de son cercle, un moment d'écriture et un moment de partage. Pour la phase de préparation, nous ne donnerons que quelques précisions vu que nous en avons largement parlé au point 2.2.4.3.

Tableau XX
Pistes pour la didactique du cercle de lecture

Pistes pour la didactique du cercle de lecture	
Préparation	
Enseignant	<ul style="list-style-type: none"> ▪ S'assurer que chaque élève dispose de son exemplaire ▪ Organiser les groupes en fonction du livre ou du thème choisi ▪ Inciter les élèves à réagir, à communiquer, à s'exprimer et à débattre d'une position ▪ Consacrer du temps pour la diffusion de projets et d'activités après la lecture et lors d'une séance de clôture
Élève	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Choisir un rôle : secrétaire, animateur, modérateur, etc. ▪ Réagir à l'oral et parfois à l'écrit après une première lecture sur l'ensemble du roman : l'intrigue, les personnages et autres (entre pairs) ▪ Manifester une certaine autonomie après s'être rassuré d'être à l'aise avec la procédure du cercle de lecture
Écriture	
Enseignant	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Poser des questions ▪ Superviser discrètement
Élève	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Prendre des notes sur ce qui doit être discuté en groupe, c'est-à-dire sur le travail à faire, sur ce qui n'est pas compris et sur ses réactions ▪ Rédiger un journal de bord qui gardera trace des lectures faites, une carte passeport, une fiche d'information ▪ Répondre aux questions que l'enseignant lui a posées
Partage	
Enseignant	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Organiser des entretiens avec chaque groupe de manière à déterminer les intérêts de chacun, ses progrès et sa compréhension globale du texte ▪ Inciter les élèves à se donner mutuellement le goût de lire et à discuter en créant un climat de classe les mettant à l'aise
Élève	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Participer et prendre la parole pour présenter son roman ou son texte à son équipe, à la classe ou aux deux

© Gilberte Février (2008), MacGillivray, Tse et McQuillan (1995); Lebrun et Pouliot (1997); Terwagne, Nyssen et Godenir (2001); Daniels (2004); Lebrun (2007).

Avant de conclure cette partie sur le cercle de lecture, notons trois points importants :

1. Même si l'élève joue un rôle fondamental, dans le cercle de lecture, celui de l'enseignant demeure toujours capital. Le bon fonctionnement et la réussite du cercle dépendent de la créativité et de la capacité de l'enseignant à organiser, à faciliter et à gérer les séquences de travail.
2. Même si le cercle de lecture vise le développement du goût de lecture chez l'élève, l'enseignant trouve un type d'évaluation pour mesurer l'engagement de chaque élève. Son évaluation sera le fruit de ses discrètes observations et de celles de ses élèves (Daniels, 2004). Il peut recourir à l'évaluation par les pairs et aussi à certaines activités d'écriture.

3. Le cercle de lecture peut donner lieu à de nombreuses activités artistiques et littéraires (réinvestissement).

Le cercle de lecture semble approprié dans un contexte d'apprentissage coopératif et dans un enseignement stratégique. Dans une telle activité, la relation entre le binôme enseignant/élève paraît plus équilibrée dans la mesure où chacun des ces pôles exerce pleinement son rôle.

Dans le cadre de notre recherche, nous avons opté pour l'étude de l'œuvre intégrale. Toutefois, comme le recommandent les didacticiens, nous ne nous intéresserons qu'à une seule composante du roman : le personnage, porteur de cultures. Dans les lignes qui suivent, nous allons dégager des principes pour son enseignement.

2.2.8 La didactique du personnage

Parmi les nombreuses composantes du texte littéraire, le personnage, comme nous l'avons constaté dans nos fondements théoriques, est complexe; une didactique de cet objet, de prime abord, ne saurait être aisée. Les approches préconisent toutes une étude basée sur des points spécifiques.

Pour bien approcher les personnages et susciter l'intérêt des élèves, nous avons sélectionné deux grandes rubriques que nous étalerons sur six axes d'étude (Glaudes et Reuter, 1996; Sorin, 1996; L'Italien-Savard 2004) : l'une narratologique et l'autre comme marqueur d'un genre littéraire.

2.2.8.1 Analyser le personnage du point de vue narratologique

Structurer l'étiquette sémantique du personnage : nous entendons par-là, avec Hamon (1977) dégager les marques qui identifient le personnage et qui lui donnent du sens. Ce genre d'activités permet de contrecarrer l'obstacle que constitue cette composante romanesque. En effet, son étude paraît complexe. Que peut faire l'enseignant ?

1. Trier les personnages et classer les axes sémantiques fondamentaux et pertinents afin de structurer l'étiquette sémantique.

2. Établir une hiérarchie entre les aspects retenus, vu qu'ils peuvent être connotés différemment.
3. Décomposer chaque personnage en traits distinctifs et les mettre en rapport d'opposition ou d'identité (sexe, âge, idéologie, habitat, etc.)

Ces activités nourrissent les réflexions des élèves dans des exercices de compréhension et d'interprétation (Hamon, 1977).

Reconnaître le personnage comme « marqueur typologique »

La reconnaissance du personnage comme indicateur typologique permet aux élèves d'établir la différence entre le récit et les autres types de discours (argumentatif, descriptif, informatif et autres). Ces exercices facilitent la spécification des sous-catégories narratives.

Distinguer les différents genres de récits, grâce au personnage

Ce troisième point est plutôt centré sur le personnage comme organisateur textuel. Nous savons que le personnage structure le texte, sert à distinguer les différents genres de récits : historique, science-fiction, sentimental, policier, etc., (marqueur générique et marqueur intra-narratif) (Glaudes et Reuter, 1996). Cette étude englobe le degré de réalisme du personnage et sa fonction d'ancrage. Cette dernière fonction sera renforcée par le personnage-référentiel (Sorin, 1996), (types sociaux ou personnages historiques).

Analyser le personnage comme reflet d'une société

Il s'agit, ici, de voir avec les élèves comment le personnage marque historiquement les textes; dans quelle mesure la mentalité du personnage ressemble à ce qu'ils connaissent déjà d'une société et d'une époque déterminées. En étudiant le personnage comme le reflet d'une société, les élèves sauront que celui-ci renseigne le lecteur sur une époque et sur la façon dont les valeurs se perpétuent ou évoluent. Ces exercices permettent à chacun de se définir soi-même, de clarifier ses valeurs, dans le cadre d'un roman migrant, entre autres. En ce qui nous concerne, cet axe va nous aider à mieux explorer la culture dans le roman visé.

Identifier dans le texte les sources d'informations sur le personnage en général

Généralement, les sources d'informations sont au nombre de trois :

- 1) celles qui sont données par le narrateur (omniscient ou témoin) sur le personnage;
- 2) celles qui proviennent des autres personnages sur le personnage en question (point de vue limité, focalisation);
- 3) celles déduites par le lecteur, à partir des actions et du comportement du personnage, résultant de l'inférence (lues entre les lignes).

En se servant de ces trois sources d'informations, l'enseignant, au moyen de certaines activités, aidera les élèves à mieux décrire les personnages, par conséquent à mieux connaître les cultures qu'ils portent.

2.2.8.2 Analyser le personnage comme marqueur d'un genre littéraire

Le personnage permet de distinguer et de marquer les genres littéraires : nouvelles, contes, pièces de théâtre, romans. À chaque genre correspond un répertoire de rôles et de types. Le genre appelle les personnages, les personnages renvoient au genre. Le personnage constitue un support privilégié d'indices typologiques divers, une résultante de choix importants. L'enseignant peut faire ressortir cet aspect, en proposant certaines activités qui opposent un personnage de conte à un personnage de théâtre ou, dans une pièce de théâtre, faire réfléchir les élèves sur la différence entre un personnage comique et un personnage tragique. Ces exercices permettent d'une part, de mieux reconnaître certaines spécificités liées à quelques genres littéraires et d'autre part, d'acquérir plus de connaissances sur le personnage.

Toutefois, avant de terminer cette section, nous signalons d'autres effets de l'étude du personnage. Son discours, une classification et une typologie de ses rôles constituent autant d'axes susceptibles de développer chez les élèves les habiletés langagières : parler, écouter, lire et écrire, et servent aussi à leur faire mieux connaître leur culture et celles des autres.

Pour notre dispositif, nous n'exploiterons pas toutes ces pistes, même si le personnage constitue notre principal axe d'étude. Nous l'analyserons comme porteur de

valeurs et de culture; bref, comme reflet d'une société. Il nous sera utile comme source d'informations.

2.2.9 Les objectifs de recherche

La présente recherche se donne pour objectifs spécifiques :

- d'élaborer un dispositif didactique visant l'étude de pratiques culturelles autour des personnages, pour des élèves de classes terminales, à travers l'étude d'un roman haïtien contemporain;
- de valider ce dispositif à l'aide d'experts en didactique de la littérature.

2.2.10 Conclusion du cadre théorique

Notre cadre théorique repose sur deux grands volets : l'un qui présente les savoirs, et l'autre, qui traite de la manière d'enseigner ces savoirs, donc, didactique. Il se dégage de la première partie que la culture constitue un mode d'être et de fonctionner, cohérent et complexe, d'une collectivité. Elle englobe la vision du monde, la façon de vivre, de penser, la langue et les croyances d'une communauté humaine. De plus, elle sert de ciment entre les différents membres de cette communauté et la distingue aussi des autres communautés humaines. À partir de ces connaissances, nous dégagons deux éléments essentiels de la culture haïtienne, l'un linguistique (créole/français) et l'autre, religieux (vaudou/ christianisme). Ces deux éléments relient directement ou indirectement l'Haïtien. Un des modes de propagation de la culture est la littérature; plus concrètement, les textes littéraires. Ces derniers peuvent révéler les us et coutumes d'une population (littérature nationale) tout autant qu'ils peuvent témoigner de chocs culturels, d'identité en construction, de mouvance culturelle et autres, ce qui est le cas de la littérature migrante. Le roman, par la voix de personnages qu'il met en scène, reste le genre littéraire le plus utilisé, entre autres, pour faire rêver, procurer de l'évasion et aussi pour véhiculer des valeurs et des cultures. L'élève peut mieux se connaître et connaître les autres par la littérature. Aussi, les textes littéraires s'enseignent.

Les didacticiens construisent des dispositifs didactiques pour l'enseignement-apprentissage du littéraire. Afin d'atteindre les divers objectifs du littéraire, ils font des

recommandations en ce qui a trait au choix de l'œuvre, à l'attitude à adopter par l'enseignant, à celle que l'élève doit acquérir et aux approches à utiliser. Pour eux, chaque genre littéraire et chaque axe d'étude ont leur propre spécificité didactique. Ainsi, les manières d'aborder le roman diffèrent de celles de la poésie ou du théâtre. L'étude du personnage renvoie à la narratologie et aussi aux typologies textuelles. Ajoutons la classification, la typologie des rôles et le discours. Pour cultiver, entre autres, le goût de lire et faire découvrir le plaisir littéraire, le cercle de lecture et l'œuvre intégrale sont fortement suggérés.

CHAPITRE 3

MÉTHODOLOGIE

Le présent chapitre décrit la stratégie de recherche que nous allons adopter de façon à mieux répondre aux questions de recherche. Par stratégie, il faut comprendre, l'insertion et l'enchaînement des nombreuses décisions que nous comptons proposer pour comprendre et soumettre de manière rigoureuse les hypothèses de recherche (Contandriopoulos, Champagne, Potvin, Jean-Louis et Pierre, 1990). Notre recherche s'inscrit dans le cadre d'une recherche-développement, sans mise à l'essai. Elle sera le résultat d'un ensemble d'activités conçues à partir de la lecture d'un roman migrant. Ses destinataires sont des élèves qui parlent français.

En tout premier lieu, nous décrirons et justifierons le choix de notre approche générale qui est la recherche développement. En deuxième lieu, nous présenterons notre population-cible, question de systématiser la connaissance que nous avons d'elle : son âge, son origine social, son niveau scolaire, sa langue. En troisième lieu, nous établirons les balises de notre dispositif, à savoir, l'œuvre, le choix de l'axe personnage et de la notion de culture. Succinctement, toujours dans ce point, nous rappellerons, les objectifs et les stratégies didactiques de notre dispositif didactique et nous présenterons certains outils d'apprentissage et d'évaluation. En quatrième lieu, nous traiterons des procédures de validation de la recherche. Dans cette partie, il sera question de l'élaboration d'une première version, du choix des experts, de la grille d'évaluation à l'intention des experts, de l'analyse de contenu des évaluations des experts, des modifications du prototype. En cinquième lieu, nous indiquerons les modalités de la présentation des résultats de la recherche. Pour finir, nous montrerons les limites et les avantages de la recherche : ce qu'elle ne fera pas.

3.1 LA RECHERCHE DÉVELOPPEMENT

S'il est bien de vouloir comprendre les *phénomènes* en éducation, *s'intéresser à la solution des problèmes rencontrés dans la pratique pédagogique* (Anadón, 2001, p.12) est d'une importance capitale. En effet, tous les jours, l'enseignant se voit obligé de concevoir et d'élaborer des *objets pédagogiques* : matériel de laboratoire, documents ou exercices, guide d'observation (Van der Maren, 1999, p. 106).

Si son expérience représente un atout important dans la conception de ce matériel, elle n'en est pas le seul. De l'avis d'Albertini (1988), l'enseignant doit tenir compte des avancées scientifiques des sciences de l'éducation dans l'élaboration de son matériel. La recherche-action et la recherche-développement apportent une précieuse contribution à l'amélioration de la pratique éducative (Loiselle, 2001). Mentionnons cependant qu'à l'heure actuelle, *peu d'ouvrages méthodologiques amènent des précisions sur la nature de la recherche-développement ou en précisent la démarche* (Loiselle et Harvey, 2007, p.41). Toutefois, le chercheur développeur est appelé à *prendre de multiples décisions (...), en interaction avec d'autres personnes engagées dans la conception* (*ibid.*, p.44).

Pour notre recherche, nous privilégierons la recherche-développement parce qu'elle apporte des solutions concrètes à des problèmes précis. Ce type de recherche peut épouser trois formes distinctes : le développement de concept, le développement d'objet et le perfectionnement des habiletés personnelles comme développement d'outils professionnels. Nous adopterons la deuxième. Notre stratégie de recherche orientée vers un but pragmatique consiste à utiliser de façon systématique un savoir existant, pour mettre au point une intervention nouvelle, pour améliorer une intervention qui existe déjà ou, encore, pour élaborer ou bonifier un instrument ou une méthode de mesure (Contandriopoulos, Champagne, Potvin, Jean-Louis et Pierre, 1990). L'instrument élaboré ciblera le terrain de la classe. L'objet que nous voulons développer est un dispositif didactique portant sur la littérature migrante. Notons que peu de recherches, jusqu'à ce jour, ont proposé des pistes d'exploitation didactiques en littérature migrante (Collès, 2009 et Lebrun, 2009).

Dans les lignes qui suivent, nous traiterons du développement d'objet et de l'ensemble des étapes que requiert cette démarche.

Développement d'un objet didactique

Le développement d'un objet didactique répond, d'une part, à un questionnement de la formation de modèles théoriques pour parvenir à des recommandations didactiques, et d'autre part, à l'évaluation du potentiel de l'offre technico-pédagogique pour l'apprentissage (Guichon, 2007, p. 38). En effet, développer un objet didactique vise la

résolution de problèmes formulés et suppose différentes étapes à suivre, depuis la conceptualisation jusqu'au choix et à la construction des prototypes (Van der Maren, 1999).

Les étapes dans l'élaboration d'un objet didactique

L'élaboration d'un objet didactique comprend les étapes suivantes :

- 1) l'analyse des besoins : cela répond à *pour qui* et *pourquoi*;
- 2) la planification d'un prototype : quels sont les objectifs visés et quels types d'activités d'enseignement-apprentissage à envisager;
- 3) l'élaboration du prototype;
- 4) la mise à l'essai : le faire expérimenter par le public visé;
- 5) la correction : tenir compte des résultats de l'étape 4 et réviser le prototype.

Comme nous pouvons le déduire, le développement d'un outil didactique est un processus itératif. Il peut imposer de nombreux aller-retour, entre le ou les concepteurs et les divers spécialistes. La phase d'application connaît de nombreuses étapes qui commencent du premier prototype à la version améliorée. Notre outil, dans le cadre de cette recherche, ne fera pas l'objet d'une mise à l'essai, contrairement au prescrit de Van der Maren (1999). Toutefois, pour pallier ce manque, nous suivrons les recommandations de Stolovitch et La Roque (1983) : une connaissance réelle du public visé (description, besoins, son contexte, tâches et savoir faire à acquérir par les élèves), la création d'un prototype (conception d'un modèle ou d'un patron selon une forme, à partir d'une ou des méthodes et de stratégies pédagogiques) et le recours aux experts du domaine (soumission du prototype auprès des experts de compétences diverses, selon les points de vue visés dans une grille conçue pour la circonstance).

Pour l'élaboration de notre outil, nous retiendrons une population-cible que nous présenterons (âge, contexte socioculturel, goûts, etc.); les balises pour notre dispositif (œuvre qui servira de socle pour nos activités et sa justification; les axes retenus, les objectifs stratégies et outils didactiques et d'évaluations) et la vérification auprès des experts. Dans la prochaine section, nous allons procéder à une analyse de notre population-cible et donner les raisons qui ont motivé notre choix.

3.2 LA POPULATION-CIBLE

3.2.1 Description

Notre recherche vise une classe de rhétorique d'élèves âgés, en moyenne de 17,5 ans, (1^{ère} année collégiale, au Québec) d'une institution catholique privée, fréquentée par des garçons de milieu financier relativement aisé, de la zone métropolitaine de Port-au-Prince, en Haïti. Ils ont suivi des cours de littérature française (Moyen-âge au dix-neuvième siècle) et haïtienne (1804 à 1960). Généralement ces écoles avec quelques collèges sont les meilleures par rapport aux écoles laïques privées et publiques. On les retrouve dans les grandes villes de province où elles sont publiques ou semi-publiques, et dans la capitale, où elles sont le plus souvent privées. Les élèves sont majoritairement fils de professionnels (médecins, ingénieurs, gestionnaires, enseignants, secrétaires) et maîtrisent les deux langues officielles, le créole et le français. Grâce à la réforme *Bernard*, ces élèves ont suivi des cours de créole jusqu'à la neuvième année de leur scolarité. Certains, vu leur appartenance sociale et le contexte social dans lequel ils évoluent, nourrissent un préjugé par rapport au créole, au vaudou, à la musique racine et au *rara* (bande carnavalesque circulant à pied dans les milieux ruraux et qui joue une musique provenant d'un mélange d'instruments de percussions, de saxophone, de trompette et de bambou). Le groupe est, dans une large mesure, homogène.

3.2.2 Justification

Plusieurs raisons motivent le choix que nous avons fait de cette classe et de ce type d'école : la connaissance que nous en avons, la souplesse de l'institution et la volonté de donner à nos élèves l'occasion de se familiariser avec un texte littéraire de qualité et significatif pour eux.

1. Notre connaissance de ce milieu : notre expérience en classe de rhétorique pendant dix ans nous permet de constater que les élèves de cet âge se posent des questions d'ordre culturel et philosophique et remettent en question certains préjugés. Un cours de littérature (Thérien, 1997) et d'histoire offre une tribune aux élèves; ils en profitent pour discuter.

2. L'ouverture de l'institution fréquentée : l'institution pour laquelle nous travaillons demeure flexible sur certains points. Elle fait partie des rares écoles de cette catégorie à mettre en exécution à la lettre la réforme *Bernard*. De plus, les frères de l'Instruction chrétienne ont été les premiers à rédiger des livres d'enseignement du créole (lecture, grammaire, écriture).
3. La volonté de combler une lacune : nous voulons accorder aux élèves le privilège d'utiliser les langues (français et créole) comme véhicules d'une culture. Ainsi, ils en sortiront avec une conception enrichie de leur culture et de leur identité, concepts qu'ils étudieront en classe terminale : cette classe constitue un seuil; elle débouche sur l'Université. Nous souhaitons les outiller pour aborder de nouvelles disciplines comme la philosophie, la psychologie, la sociologie.

3.3 BALISES POUR LE DISPOSITIF

Notre dispositif didactique va s'élaborer autour d'un roman haïtien contemporain, appartenant à la littérature. Dans les lignes qui suivent, nous allons en faire la présentation et avancerons les raisons qui nous ont portée à fixer notre choix sur ce roman. Après avoir traité des concepts de personnage et de culture dans notre cadre conceptuel, nous nous bornerons à énumérer ici les raisons qui justifient l'étude de ceux-ci.

3.3.1 Présentation de l'œuvre

Notre dispositif didactique va s'élaborer autour d'un roman haïtien contemporain, appartenant à la littérature *migrante*, *Passages* (1992), d'Émile Ollivier. Dans ce roman, un groupe d'Haïtiens, à Port l'Écu, village imaginaire des Caraïbes, guidés par une vision d'Amédée Hosange, embarque sur un frêle esquif, en direction de Miami dans l'espoir d'échapper à une vie misérable. Normand Malavy, Haïtien, exilé au Québec, en quête de ses racines, se rend à Miami pour une entrevue avec des *boat people* internés au camp de *Krome*.

3.3.2 Justification du choix de l'œuvre

Quatre raisons justifient le choix que nous avons fait de ce roman : une œuvre intégrale proche de la réalité des élèves; une réception critique favorable; une pluralité culturelle et la richesse de la langue utilisée par le romancier :

- 1) une œuvre intégrale proche de la réalité des élèves : actuellement, en Haïti, la majorité des romans de littérature haïtienne étudiés en salle de classe, datent de la fin du 19^e et de la première moitié du 20^e siècle. De ce fait, les thématiques n'accrochent presque plus le jeune lecteur, alors que les vingt dernières années ont vu proliférer une production romanesque haïtienne diversifiée. Le fait d'avoir travaillé avec les élèves de ce niveau, pendant des années, nous permet de connaître leur origine sociale, leurs loisirs, leurs intérêts de lecture (Gervais, 1996) aussi d'espérer raisonnablement qu'avec *Passages*, nous serons en mesure de capter leur intérêt et de combler certaines de leurs lacunes;
- 2) une réception critique favorable : l'Institution littéraire a salué dans l'œuvre son traitement du thème de l'exil, thème très contemporain (annexe B). En raison de sa valeur littéraire et linguistique, la ville de Montréal a décerné à ce roman le Prix du livre de la ville, en 1991;
- 3) une pluralité de cultures : celles d'un ailleurs : la Floride, Montréal et celle d'une île de la Caraïbe, Haïti. L'ouverture de *Passages* sur le monde, donc sur des cultures variées, est la deuxième raison qui motive notre choix. Derrière la complexité des personnages et la multiplicité des lieux propres à l'espace du roman, *Passages* présente certains aspects factuels d'une réalité historique, celle de la diaspora. Il illustre plusieurs trajets de migrants, à partir de la société d'origine (Haïti) jusqu'aux sociétés d'arrivée (Montréal ou Miami);
- 4) une richesse de la langue dans laquelle il est écrit : à l'instar de certains romanciers haïtiens de la fin et du début du vingtième siècle, Émile Ollivier a fui, comme il a aimé le dire, un *français figé, aseptisé, sans cavalcade de cheval, sans crissement de charrette, sans bouse de vache* (Ollivier, 2002, p. 94). Ainsi, la langue de *Passages* dégage-t-elle une note musicale, sans perdre, toutefois, l'accent originel de l'écrivain. Comme dans ses autres romans, Émile Ollivier confirme qu'il peut travailler dans la langue de *l'autre* ou de *l'hôte*, en maintenant sa propre voix. Comme nous l'avons

souligné précédemment, cette autre langue qu'est le français fait partie intégrante de notre histoire de peuple (Hurbon, 1979; Lofficial, 1979; Saint-Germain, 1988) et de notre culture, même si le pourcentage de gens qui l'utilisent reste faible (Valdman 1976; Chaudenson, 1995; Ruben-Charles, 2001; Joint, 2004). La richesse de la langue de *Passages* contribue à lui donner de multiples qualités littéraires : grandes possibilités d'interprétation, ouverture sur l'intertextualité, ajoutée à sa vision du monde. Cette langue est une composante essentielle de notre dispositif.

3.3.3 Justification du choix de l'axe culture

La dimension culturelle est censée être partie intégrante de la formation, tant sur le plan pédagogique qu'interrelationnel de l'élève. Toutefois, nous avons constaté que l'appartenance culturelle et la construction identitaire ne sont pas au cœur de la réflexion ni des apprentissages dans le programme scolaire haïtien, contrairement à ce qui se fait ailleurs, notamment au Québec. Pour corriger cette lacune, le nouveau plan de l'éducation (2004) met l'accent sur la formation personnelle et sociale en intégrant dans son programme des compétences qui *visent à développer chez l'élève des attitudes et capacités liées à sa personne, à la société et plus largement à l'humanité*. (MENJS, 2004, p. 35). Avec notre dispositif, l'élève entrera en relation avec certains aspects de sa réalité culturelle. Par le biais du roman, nous lui montrerons que le français, tel qu'il est parlé dans le pays, fait aussi partie de notre patrimoine culturel.

Avec le choix de l'arrimage de la littérature et de la culture, non seulement nous visons le développement des compétences langagières (l'expression écrite et orale) mais nous souhaitons aussi combler, autant que possible, les différentes lacunes que nous avons identifiées, montrer aux élèves que la littérature est un immense réservoir qui recèle des thématiques diverses et intéressantes, qu'elle peut être une mine de connaissances, notamment de leurs us et coutumes. Ainsi, les élèves y trouveront une occasion de réfléchir et de s'intéresser à leur culture, de voir et surtout d'éviter les simplifications trompeuses et les clichés. En fin de compte, nous espérons qu'ils pourront identifier les stéréotypes et actualiser leur vision du monde.

3. 3.4 Justification du choix de l'axe personnage

Si nous avons choisi d'étudier précisément le personnage dans le roman, c'est parce que, à notre avis, cet axe constitue un élément crucial dans l'étude de toute œuvre fictionnelle et doit être abordé comme tel et pourtant mal assimilé par les élèves. De ce fait, nous voulons éviter, chez eux, sans pour autant nier leur côté imaginaire, créatif, l'illusion réaliste et les interférences. En effet, ils font des confusions, n'arrivent pas toujours à démarquer le personnage de leur univers réel et oublient souvent, que si le personnage vit, ce n'est *qu'enfermé dans le temps narratif que le récit délimite* (L'Italien-Savard, p. 32).

Aussi, en lisant une œuvre littéraire, ils apprendront à se distancier par rapport au personnage et à l'envisager comme un être de papier, conçu et construit par un écrivain (Barthes, 1966; Miraux, 1997). Dans le personnage, il ne peut y avoir de hasard : tout est imaginé et écrit par un créateur et, par conséquent, ils prendront conscience que le personnage, même s'il est chargé de significations, reste une invention (Rivard, 1992).

Nous utiliserons de nombreux moyens d'intervention qui constituent autant de stratégies didactiques. Nous les présenterons dans le prochain chapitre. Ces dernières ont pour but d'harmoniser tous les éléments et les relations de situations pédagogiques spécifiques (Legendre, 2005).

3.4 ÉLABORATION ET VALIDATION DU DISPOSITIF

Comme nous l'avons précédemment annoncé, nous menons une recherche-développement. Il s'agit, pour nous, de préparer un dispositif didactique destiné à des élèves de classe terminale. Étant donné que le travail ne fera pas l'objet d'une mise à l'essai, une fois le dispositif élaboré, le prototype sera adressé, comme le recommandent les chercheurs (Stolovitch et La Rocque, 1983; Loiselle, 2001) à des experts. Un questionnaire de validation accompagnera l'envoi pour aider ces derniers à évaluer le dispositif. Une analyse du contenu des suggestions d'amélioration souhaitées par les experts nous permettra ensuite de modifier notre prototype et d'en présenter une seconde version.

3.4.1 Élaboration d'une première version du dispositif didactique

La première version de notre dispositif didactique se trouve en annexe D. Une présentation sommaire est faite dans le chapitre des résultats. Dans cette même partie figure l'analyse du contenu des évaluations des experts et la version améliorée du dispositif didactique (résultat proprement dit de cette thèse).

3.4.2 Critères pour le choix des experts

Les cinq experts sollicités initialement appartiennent à la communauté des chercheurs dans le domaine. Chacun d'entre eux détient des compétences particulières en ce qui concerne notre dispositif. Les deux experts haïtiens n'ont malheureusement pas répondu à notre appel, malgré plusieurs relances de notre part. Nul doute qu'ils auraient contribué à la validation de l'outil par le milieu scolaire haïtien.

Tableau XXI
Liste des experts et champs d'intérêt

Nom et prénom	Domaine de compétence	Institution
Manon Hébert	Didactique du français <ul style="list-style-type: none"> ▪ Didactique de la littérature au secondaire ▪ Compréhension en lecture et en développement de la pensée critique ▪ Relations entre lecture-écriture-oral ▪ Oral réflexif ▪ Approches d'enseignement (stratégique, explicite, esthétique, collaborative, les cercles de lecture) appliquées à la littérature 	Université de Montréal (Montréal)
Pascale Lefrancois	Didactique du français <ul style="list-style-type: none"> ▪ Apprentissage de la langue (orthographe, syntaxe, lexicale, cohérence textuelle) ▪ Didactique du français au primaire ▪ Compétence en français écrit au postsecondaire ▪ Maîtrise du français écrit chez les futurs enseignants ▪ Capacités métalinguistiques et apprentissage de l'écrit 	Université de Montréal (Montréal)
Serge Terwagne	Didactique du français langue maternelle <ul style="list-style-type: none"> ▪ Didactique de la littérature ▪ Didactique du cercle littéraire ▪ Apprentissage de la langue maternelle ▪ Catégories pédagogiques 	Haute École Albert Jacquard, Namur (Belgique)

3.4.3 Élaboration d'une grille d'évaluation à l'intention des experts

Chaque expert apportera ses commentaires sur le dispositif à l'aide d'une grille d'évaluation. Cette grille se compose de trois parties (voir annexe C).

La première partie est consacrée à la préparation et à l'accompagnement de la lecture de l'œuvre. Les experts répondront aux questions qui traitent de la qualité du déclencheur et de l'intérêt, de la tâche, du questionnement des connaissances antérieures des élèves, des modalités du travail, des outils, de l'évaluation et autres. Quant à la deuxième partie, elle concerne la réalisation du travail. Elle présente les questions sur la situation d'apprentissage pendant le déroulement. Les experts, entre autres, nous diront si nous avons proposé des outils susceptibles d'aider les élèves à organiser leurs connaissances antérieures et leurs nouvelles connaissances, si nous avons mentionné, pour les enseignants, les éventuelles difficultés que peuvent rencontrer les élèves lors de la réalisation de la tâche et si nous leur avons rappelé de prévoir un moment pour réfléchir, pour commenter, recevoir de la rétroaction des pairs, etc.

La troisième partie a à voir avec l'intégration. Les questions sont en rapport avec l'espace prévu pour les modalités d'auto-évaluation de la tâche, des connaissances et des stratégies, aux moyens prévus pour valoriser les progrès et les efforts des élèves et aux pistes de réinvestissement, etc. Pour finir, dans la quatrième partie, les experts auront à analyser la situation d'apprentissage. Ils nous diront si le défi visé pour les élèves est réaliste et intéressant, si la situation d'apprentissage comporte une ou plusieurs tâches qui sollicitent plus d'une compétence, si la situation d'apprentissage donne l'occasion aux élèves de produire des réponses différentes, si les productions des élèves ont des destinataires, etc.

L'analyse et la synthèse de ces commentaires une fois réalisée, nous modifierons certaines composantes du dispositif pour en améliorer l'ensemble et le rendre plus efficace.

3.5 CONCLUSION DE LA MÉTHODOLOGIE

Dans cette recherche-développement, nous comptons construire un dispositif didactique destiné à des élèves, âgés de 17 à 19 ans en classes terminales. Ils parlent et écrivent les deux langues officielles du pays, français et créole. Ce dispositif sera élaboré à partir d'un roman migrant, *Passages*, d'Émile Ollivier. Le sujet traité, la richesse de la langue, l'accueil favorable qu'ont connu le roman et sa modernité constituent les principales raisons qui ont motivé notre choix. Avec les éléments que nous privilégions (langue, religion et personnage), nous espérons montrer aux élèves que toutes les cultures se valent et permettent d'identifier une collectivité. Nous aurons le souci de les aider à découvrir le plaisir que procurent les textes littéraires. Notre travail sera validé par des experts venant des milieux universitaires du Québec et de la Belgique. À partir de questionnaires destinés à évaluer notre prototype, ils nous feront des recommandations pour l'amélioration de la version finale. Nous présumons que malgré les avantages la recherche présentera certaines limites. En effet, certaines notions mériteraient d'être revues par des spécialistes des domaines, notamment les notions de culture, de religion et de langue. Nous savons aussi que les éléments que nous avons retenus pour la population ciblée peuvent ne pas intéresser des élèves de classe et d'école différentes.

CHAPITRE 4

LES RÉSULTATS

4.1 DESCRIPTION SOMMAIRE DU PROTOTYPE DU DISPOSITIF DIDACTIQUE

La première version du prototype est constituée de trois parties (annexe D). La première comprend deux séances, l'une élaborée à partir d'une entrevue d'Émile Ollivier et l'autre, à partir de la première page de couverture du roman en question. Ces séances permettent, d'une part à l'élève de connaître le romancier et ses thématiques, et d'autre part, provoquent chez lui des attentes dans la construction de sens à partir de certains savoirs et représentations à propos du contenu roman. La deuxième partie du prototype, formée de deux séances, constitue le cœur de notre démarche. En effet, c'est dans cette partie que nous avons travaillé la culture des personnages. Toutes les activités que nous avons élaborées tournent autour du binôme langues (créole/français) et religions (vaudou/christianisme) dans *Passages*. Face au prototype, les experts ont réagi (annexes E; E-1; E-2 et E-3).

4.2 ANALYSE DU CONTENU DES ÉVALUATIONS DES EXPERTS

Comme nous l'avons annoncé un peu plus haut dans la méthodologie, le prototype a été adressé à des experts qui l'ont évalué à partir d'un questionnaire de validation selon le plan que nous avons adopté dans la présentation des séances (Gervais et Mottet, 2007) (*avant, pendant et après*). Même si nous présentons des résultats statistiques (voir les graphiques ci-dessous), nous bénéficions également de précieux commentaires des experts. Réponses au questionnaire et commentaires ajoutés vont dans le sens d'un consensus.

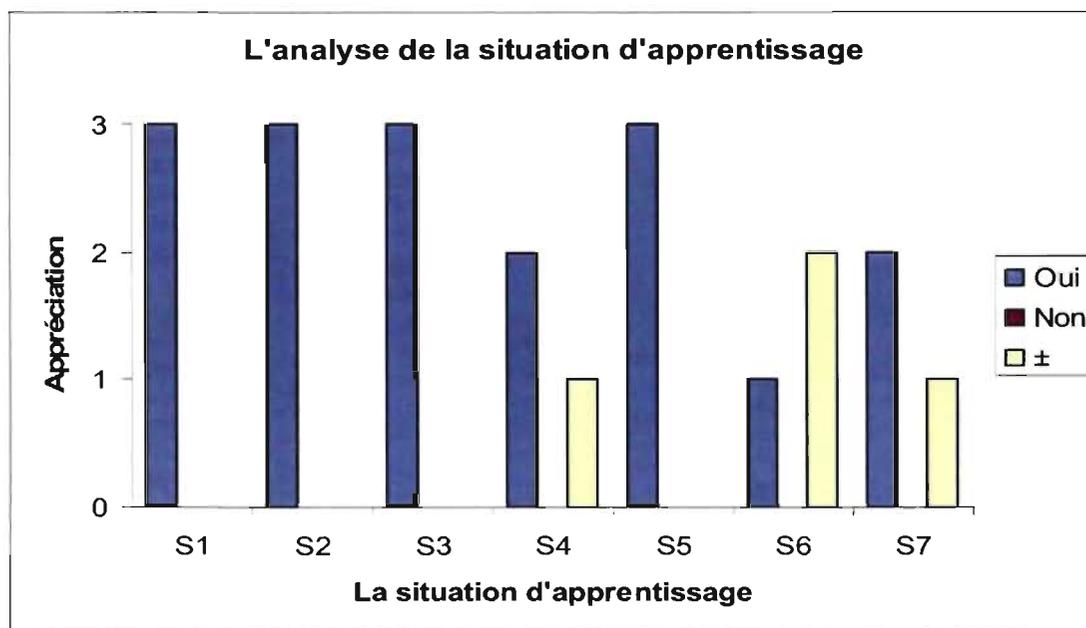
L'ensemble des points qu'ils avaient à apprécier étaient les suivants : la situation d'apprentissage de manière générale, la situation d'apprentissage/Avant, la situation d'apprentissage/Pendant et la situation d'apprentissage/Après.

La situation d'apprentissage de manière générale

En nous référant au graphique qui suit, les réponses aux questions un, deux, trois et cinq sont totalement positives. Les trois experts pensent que l'ensemble des conditions et

des circonstances susceptibles d'amener l'élève à construire des connaissances, envisagées dans leur globalité sont réunies. Le taux de satisfaction semble être atteint pour la quatrième et la septième question, alors que la réponse à la sixième question qui porte sur le réinvestissement des connaissances témoigne un degré moindre de satisfaction (annexe E-1).

Figure 5
Histogramme de l'analyse de la situation d'apprentissage vue par les experts



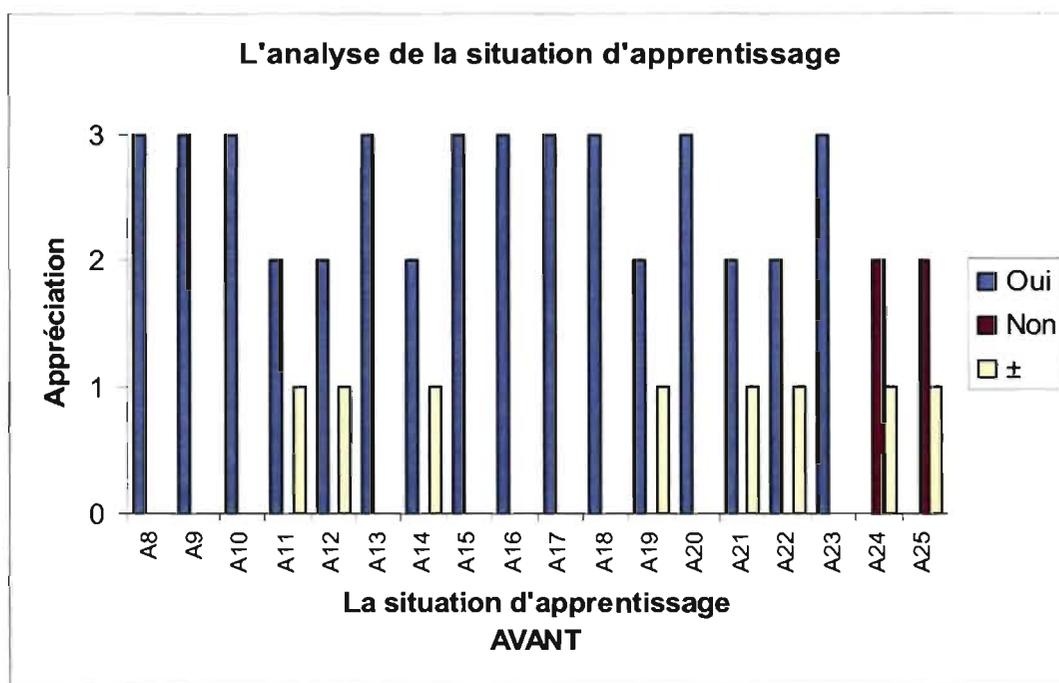
© Gilberte Février (2008)

Le degré de satisfaction des experts par rapport à l'ensemble des questions de cette section est de 81 %. Donc, nous sommes en droit de conclure que les conditions nécessaires susceptibles d'amener l'élève à construire ses représentations par le biais d'activités et d'expériences cognitives vécues lors du déroulement des tâches proposées sont réunies. Retenons que, dans la typologie de situations d'apprentissage, nous avons privilégié pour le déroulement de nos activités, des débats, des analyses critiques, des études de cas et des projets. Nous avons surtout utilisé ces derniers pour nos activités de prolongement.

La situation d'apprentissage/Avant

En ce qui concerne la partie *Avant*, le bilan nous révèle du négatif et du positif. Sur les 18 questions, dix ont bénéficié d'un jugement positif (Figure 6). Les trois experts sont d'accord pour affirmer que le problème à résoudre est présenté à l'élève afin de créer une mise en contexte. Puis, ils admettent que différentes activités lui sont proposées pour activer ses connaissances antérieures, lui permettre d'exprimer ses doutes et de poser des hypothèses (annexe E-1). Six des réponses sont moyennement appréciées et deux ont connu une appréciation négative. La lacune de cette partie, selon les experts, réside dans la question de l'évaluation. Selon eux, nous n'avons pas assez discuté de ses critères avec les élèves.

Figure 6
Histogramme de l'analyse de la situation d'apprentissage vue par les experts (avant)



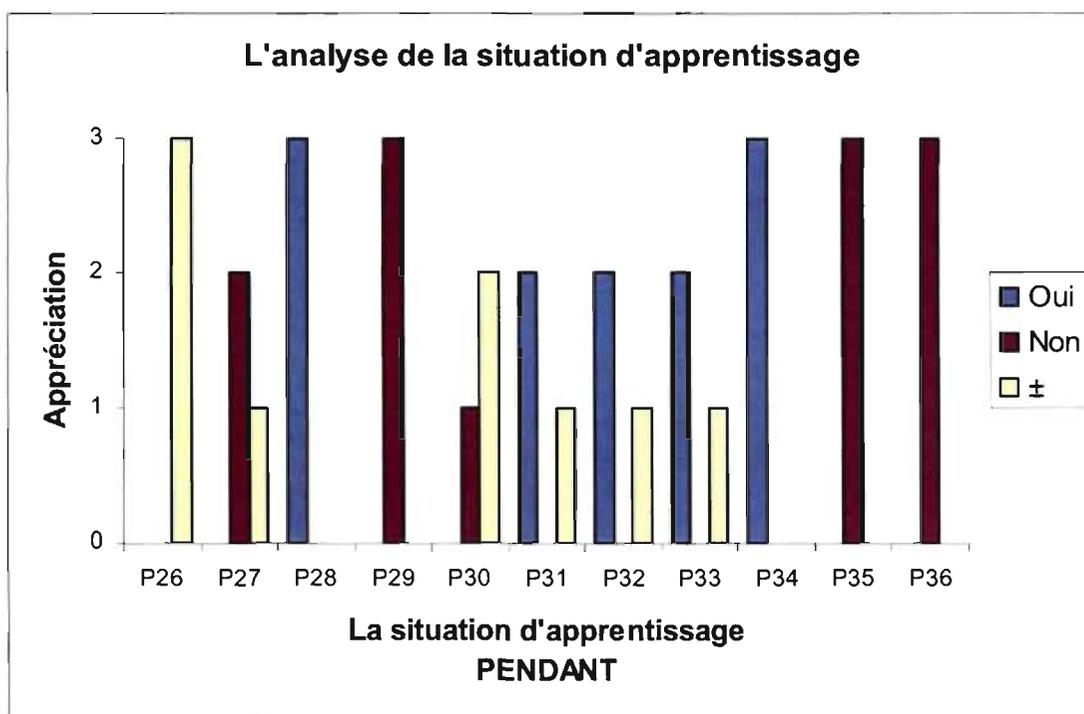
Gilberte Février (2008)

La situation d'apprentissage/Pendant

Dans cette section, sur les onze questions, quatre reçoivent une appréciation négative et une suscite des doutes chez les experts. Comme l'atteste le graphique suivant, il s'agit

des questions 26, 29, 30, 35 et 36. Elles touchent aux formes d'aide proposées à l'enseignant et aux élèves, aux pistes pour surmonter les erreurs et encore à la question d'évaluation; cette fois-ci, les experts affirment ne pas trouver mention des moments propices où nous avons présenté ou clarifié les critères d'évaluation. Toutefois, les experts reconnaissent que cette phase décrit, en partie, des formes de pilotage des activités et des tâches à accomplir et ils affirment qu'elle est ponctuée de moments de rétroaction selon une approche réflexive.

Figure 7
Histogramme de l'analyse de la situation d'apprentissage vue par les experts (pendant)



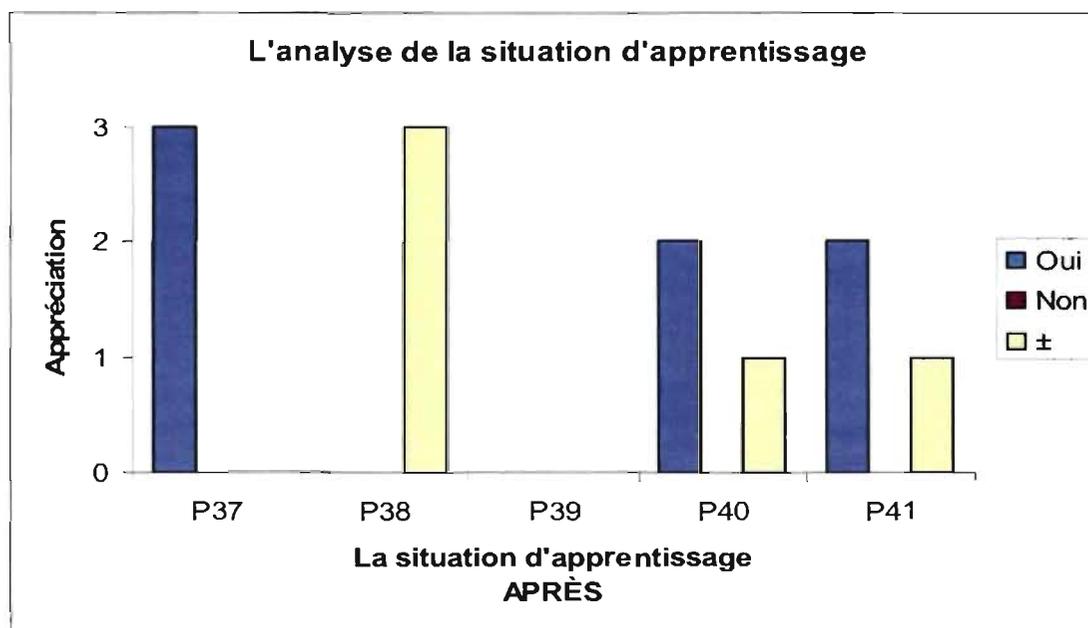
Gilberte Février (2008)

La situation d'apprentissage/Après

Si les experts n'ont pas donné de réponses négatives dans cette section, ils jugent, par contre, de nombreux points moyens; notamment, de l'avis des trois, la trente-huitième question (voir figure 8). Rappelons que cette question porte sur la comparaison des connaissances antérieures et nouvelles. Pour le reste, la situation d'apprentissage semble être appréciée positivement. En effet, la phase d'intégration, celle qui amène l'élève à

prendre conscience du chemin parcouru, à verbaliser ses méthodes de travail, ses difficultés, ses réussites et ses résultats est clairement signalée, à leur avis.

Figure 8
Histogramme de l'analyse de la situation d'apprentissage vue par les experts (après)



Gilberte Février (2008)

Mentionnons, au passage que, dans les commentaires (annexes E-1; E-2 et E-3) qu'ils ont formulés de manière générale, les experts ont parlé de la durée des séances et de la surcharge cognitive. Ils jugent le temps trop court par rapport aux consignes.

Des commentaires de nos experts, pour améliorer notre dispositif et produire notre deuxième version, nous avons rigoureusement tenu compte de quatre grands points : la question de l'évaluation, les formes d'aides, les compétences et la surcharge cognitive.

Tableau XXII
Résumé des points du dispositif à améliorer

Les points du dispositif à améliorer	
☛ La question de l'évaluation	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ L'aborder avant, pendant et après le déroulement séances tout discutant de sa forme, de ses objectifs, de ses critères, de ses modalités et des moments où elle aura lieu 	
☛ Les formes d'aide	
Du côté des élèves	Du côté de l'enseignant
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Rencontrer individuellement ceux qui ont des difficultés ✓ Suggérer des stratégies et des pistes pour résoudre les difficultés ✓ Distribuer des canevas ou des procédures pour accomplir les tâches 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Lui décrire et lui indiquer les éventuelles difficultés que peuvent rencontrer les élèves ✓ Préciser pour lui les moments, dans l'apprentissage, où les élèves vont rencontrer ces difficultés ✓ Lui proposer des grilles d'évaluation et des canevas d'aide
☛ Les compétences transversales	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Prévoir le réinvestissement des acquis ▪ Montrer en quoi et comment ces acquis peuvent être utilisés 	
☛ La surcharge cognitive et durée	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Subdiviser les consignes ▪ Augmenter la durée pour l'accomplissement des tâches 	

©Gilberte Février (2008), d'après les commentaires des experts (annexes E-1, E-2 et E-3).

En fonction des suggestions d'amélioration consensuelles et particulièrement pertinentes, nous avons procédé à la réalisation d'une seconde version du dispositif didactique qui tient compte des points que nous avons énumérés dans le tableau ci-dessus.

4.3 NOUVELLE VERSION DU DISPOSITIF DIDACTIQUE

Le présent dispositif se divise en trois grandes parties.

La première partie, *Entrer dans Passages*, comporte deux séances. L'une est réalisée à partir d'une entrevue d'Émile Ollivier accordée à Télé-Québec dans l'émission *Chasseur d'idées*. La deuxième est conçue à partir du *paratexte*. Par là, nous entendons l'ensemble des discours, de commentaire ou de présentation qui accompagnent une œuvre. Elle permet, à partir de la page de couverture, de créer des attentes de lecture grâce à la mobilisation de savoirs et de représentations sur l'œuvre et, du même coup, de dégager des perspectives à la construction de sens.

La deuxième partie, que nous titrons *Travailler Passages*, est constituée de trois séances qui touchent au roman proprement dit. Dans cette partie, il est question de l'organisation des relectures sectorielles de l'œuvre autour d'un projet clairement formulé : l'étude de la culture haïtienne à partir des personnages du roman. Qu'elle soit envisagée du point de vue religieux ou linguistique, la culture reste un des points majeurs autour desquels gravitent presque toutes nos séquences. L'utilisation du système des personnages, comme nous l'avons montré dans notre cadre méthodologique, permettra à nos élèves de trouver du sens et de formuler des hypothèses interprétatives et culturelles.

La troisième partie, *Réinvestir Passages*, comprend des activités d'évaluation et de prolongement. Il s'agit d'évaluer les savoirs méthodiques et culturels construits au cours de la lecture et de l'étude du roman. Cette évaluation prend la forme de sujets de dissertation (3 sujets) où l'apprenant aura à faire des liens entre le roman et ses connaissances théoriques.

Toutefois, nous tenons à préciser que notre dispositif n'a pas la prétention d'exploiter toutes les richesses culturelles du roman : nos activités constituent seulement des prototypes à travailler autour des personnages de *Passages*, vus sous l'angle de la culture (religion et langue).

Dans la partie ci-dessus, nous présentons nos choix de principes didactiques fondateurs et la progression que suivent nos séances. En ce qui a à voir aux objectifs didactiques du dispositif, ils sont les mêmes que ceux que nous avons exprimés au point 3.3.5 de la méthodologie de cette recherche.

4.3.1 Objectifs didactiques du dispositif

À travers ce dispositif, conçu à partir du roman haïtien, contemporain, *Passages* et dont l'axe d'étude est le personnage vu sous l'angle de la culture, nous visons trois grands objectifs didactiques :

1) réfléchir sur le genre : roman

- saisir la cohérence et l'unité du roman sous l'apparente diversité des textes, des thèmes et modes

- 2) mener une réflexion critique sur la lecture littéraire (le roman) comme expression d'un(e) :
 - référent, d'un univers haïtien et étranger;
 - culture à travers les modes d'expression littéraire, rythme et variété de l'expression : rapport à la culture traditionnelle haïtienne, présentation et description des personnages;
- 3) réfléchir sur l'originalité et l'inscription de l'œuvre dans l'époque et dans le contexte, à partir de certains éléments culturels.

Nous espérons concrétiser aussi, d'une part, les objectifs que le texte littéraire, enseigné dans des conditions bien définies, permet d'atteindre, comme nous l'avons montré dans notre cadre théorique; et, d'autre part, établir des liens entre la philosophie, l'anthropologie, la culture haïtienne et les autres cultures. Notons que la réalisation de ces objectifs est indissociable de l'étude des personnages, de leur reconnaissance dans le roman à travers leurs discours, leur description et leurs valeurs. En atteignant ces objectifs, le jeune Haïtien pourrait enrichir ses connaissances, et être sensibilisé à la diversité culturelle; toutefois, il ne s'agira pas, pour lui, de dénigrer ou de promouvoir une culture, la sienne, mais d'enrichir ses connaissances à propos de lui-même et des autres.

4.3.2 Choix de principes didactiques fondateurs

Pour l'élaboration de notre dispositif, cinq principes didactiques fondateurs ont prévalu :

- 1) n'utiliser comme apports théoriques et critiques que les propos de l'auteur lui-même, à part une exception dans la séance d'ouverture;
- 2) faire lire intégralement le roman à toute la classe;
- 3) élargir à d'autres personnages créés par cet écrivain ou à ceux d'autres écrivains haïtiens contemporains ou migrants;
- 4) faire reposer la majorité des séances sur une triple compétence langagière : lire, écrire et parler;

- 5) réserver du temps pour la lecture à haute voix, ainsi que pour des débats où s'exprimera la diversité des opinions.

4.3.3 Stratégies didactiques du dispositif

Pour la construction de notre dispositif didactique, nous avons choisi l'apprentissage coopératif, l'enseignement stratégique et le cercle de lecture. Comme nous l'avons mentionné dans la problématique de cette recherche, l'enseignant de littérature, en Haïti, parle trop, si bien que l'élève ne se fait remarquer que par sa passivité. Nos choix didactiques se justifient dans la mesure où ils rendent l'élève responsable de son apprentissage, lui permettent de développer non seulement des compétences transversales (capacité de communiquer, de coopérer avec les autres, autonomie et esprit d'initiative), mais aussi des compétences d'ordre social et psychologique (engagement dans la réalisation d'un travail de groupe; reconnaissance des besoins des autres; contribution à l'amélioration des modalités d'un travail de groupe, etc.).

4.3.4 Outils d'apprentissage et d'évaluation

Dans notre cadre conceptuel, nous avons retenu les concepts de langue et de religion. Ainsi, les activités de notre séquence se baseront sur ces principaux éléments culturels du roman.

Dans la présente section, nous comptons, d'abord, planifier des tâches qui porteront sur la langue (français et créole) et la religion (vaudou et christianisme) dans le roman. Cela implique que nous formulerons des consignes à la fois pour le travail en coopération et pour la tâche à réaliser individuellement. Ensuite, nous élaborerons des documents (annexe H) pour l'élève, notamment des feuilles de planification en lecture ou en écriture, des fiches d'auto-évaluation et des questionnaires de vérification de la compréhension à visée métacognitive, du genre : *ce que je sais/ce que j'ai appris*.

4.3.5 Progression du dispositif

L'étude de l'œuvre passe par la maîtrise réfléchie des outils de l'étude de texte selon des modalités d'approches variées. Les deux parties du dispositif dessinent un parcours de lecture qui doit suivre une hiérarchie et préserver des étapes-bilans :

1) Suivre une hiérarchie :

- la première étape constitue une découverte, une approche générale de l'œuvre. Elle vise à familiariser les élèves avec le roman. L'enseignant porte ces derniers à anticiper sur son contenu. Ils seront plus curieux et plus motivés à lire le roman.
- les trois autres étapes sont construites sur une double procédure : étude approfondie et rapprochements. Elles visent à approfondir différents concepts : culture (langue-religion); texte littéraire (langue-littéraire, lecture-littéraire); personnages (langue, attributs, caractères, fonctions et onomastique); intertextualité (à partir du champ lexical et des images appartenant à la culture vue sous l'angle de la religion : croyances religieuses, lieux et objets de culte, le culte des morts dans *Passages* et dans *Gouverneurs de la rosée*) et sous l'angle d'une exploitation méthodique des textes;
- la dernière étape est consacrée à une activité d'évaluation, de prolongement, une forme de synthèse qui amène les élèves à revenir sur leurs apprentissages et à réinvestir les acquis de la séquence;

2) préserver des étapes bilans :

- laisser les élèves en prise directe avec les textes (étapes 3-6) de manière plus autonome.
- prolonger les séances par des travaux écrits.

Tableau XXIII
Mises au point

NOTES
<p>☞ La présentation des pistes et des consignes de nos activités sera concise, c'est-à-dire minimale (les chapitres et les pages de références de manière sommaire) vu qu'il s'agit d'élèves de 5^e année du secondaire. Le matériel conçu à cet effet tiendra compte aussi de ce niveau. Il ne mentionnera que les grandes lignes de l'activité, les pistes sur lesquelles il faudra travailler. Les travaux d'écriture seront intégrés à toutes les étapes ou placés en phase finale selon leur nature.</p> <p>☞ Les séances qui suivent ne constituent que des modèles pour l'enseignant et comme tels, peuvent être utilisées pour l'étude d'autres œuvres de la littérature migrante. Soulignons que l'enseignant n'est pas obligé de suivre les séances à la lettre. Libre à lui de choisir celles qui lui plaisent.</p>

©Gilberte Février 2008

4.3.6 Présentation des séances

La présente section se compose de six séances :

- 1^{ère} séance : entrer dans *Passages*, Ollivier et son univers romanesque
- 2^e séance : entrer dans *Passages*, présentation et anticipation sur l'œuvre
- 3^e séance : travailler *Passages*, personnages et valeurs : onomastique
- 4^e séance : travailler *Passages*, personnages et valeurs : religions et langues
- 5^e séance : travailler *Passages*, intertextualité : religions et langues
- 6^e séance : réinvestir *Passages* : métissage, syncrétisme, migration

Retenons que ces séances correspondent au déroulement des trois temps pédagogiques : avant, pendant et après. La partie **avant** présente les objectifs généraux et spécifiques de la séance, la source de l'activité, l'encadrement (modalités, outils et matériel nécessaires, durée, compétences dont l'élève doit faire montre, accompagnement pédagogique), enfin, l'amorce qui enjambe la deuxième partie qui est le **pendant**. C'est dans cette partie-là que les activités proprement dites se déroulent. Elles se divisent en différentes étapes. Chaque étape comprend des consignes de travail claires pour l'élève et pour l'enseignant. Nous avons tenté autant que possible de justifier les choix que nous avons préconisés. La partie **après** présente le type d'évaluation ainsi que les activités de réinvestissement et de prolongement. Ces dernières permettent aux élèves de transférer

les connaissances, les habiletés et le comportement, développés lors des activités d'apprentissage ou lors de la réalisation des séances, à d'autres objets voire à d'autres disciplines (interdisciplinarité). Les activités de prolongement que nous proposons sont en grande partie en lien entre la lecture, l'écriture, le dessin, l'histoire, etc.

À l'annexe F, nous présentons, un tableau descriptif détaillé de chaque séance. Celui-ci identifie l'objet d'étude, le matériel requis, les objectifs d'apprentissage (général et spécifique) les compétences sollicitées chez l'élève et ses tâches en classe et à la maison. Rappelons aussi que nous avons fourni (annexes H à H-6) des modèles d'outils pour les élèves et pour l'enseignant.

Le tableau suivant fait partie de nos séances; il présente les consignes que l'enseignant suivra pendant le déroulement des étapes.

Tableau XXIV
Listes de recommandations à l'enseignant⁴

Accompagnement pédagogique (A P)
<p>Étant donné que nos activités se déroulent dans le cadre d'un cercle de lecture, où le rôle de l'enseignant, par conséquent, se trouve modifié. L'enseignant est, dans ce contexte, un observateur, un facilitateur, un modèle, un entraîneur et une personne ressource. Toutefois, nous le rappelons, car nous l'avons déjà mentionné dans notre cadre théorique, il doit :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. veiller à ce que la disposition physique de la classe soit propice; 2. aider les élèves à former des groupes et à se choisir d'un secrétaire dont le rôle sera de prendre des notes, et d'un porte parole qui interviendra au nom du groupe; 3. vérifier que chaque élève dispose de son matériel (le même exemplaire pour le roman); 4. créer un climat de classe susceptible de mettre les élèves à l'aise; 5. informer les élèves des objectifs de l'apprentissage; 6. expliquer aux élèves en quoi consiste l'activité et en décrire le déroulement étape par étape; 7. annoncer, au début et pendant le déroulement de chaque séance, ses attentes et ce qui sera évalué; 8. observer et superviser discrètement le travail des groupes et la participation de chacun; 9. reformuler au tableau les consignes orales; 10. suggérer des stratégies pour accomplir efficacement la tâche; 11. circuler entre les groupes pour vérifier leur travail; poser des questions qui portent

⁴ Veuillez trouver, en annexe G, une grille d'accompagnement de l'enseignant.

Accompagnement pédagogique (A P)

- sur les consignes, la tâche à effectuer et proposer de l'aide au besoin;
12. inciter les élèves à réagir, à communiquer, et les membres d'un même groupe à se partager les informations qu'ils ont sur les tâches (personnages, langues, religions);
 13. rappeler le temps restant pour la tâche;
 14. organiser des entretiens avec chaque groupe de manière à déterminer les intérêts de chacun, ses progrès et sa compréhension globale de la tâche, des textes, etc. ;
 15. encourager les membres de chaque groupe pour leur degré de coopération et féliciter ceux qui ont apporté de très bonnes réponses aux questions posées;
 16. commenter le travail réalisé à chaque étape;
 17. consacrer du temps à la diffusion de projets et d'activités après la lecture et lors de la séance de clôture, c'est-à-dire l'objectivation⁵.

©Gilberte Février 2008

⁵ Réflexion structurée dans un premier temps en groupe, puis individuellement pour amener l'élève à s'interroger consciemment sur ce qu'il a fait ou appris lors d'une activité. Elle consiste en un retour réflexif sur la compréhension qu'a l'élève de l'acte ou de l'activité qu'il effectue (Sarrasin, 1982).

**PREMIÈRE PARTIE DU DISPOSITIF
ENTRER DANS *PASSAGES*
HORIZON D'ATTENTE
Séance 1**

OLLIVIER ET SON UNIVERS ROMANESQUE		
PRÉSENTATION DU CONTEXTE D'APPRENTISSAGE		
A V A N T	PRÉALABLES	<p>L'enseignant quelques jours avant la séance doit :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. parler de la séance aux élèves pour qu'ils aient une idée de la tâche; 2. faire lire des informations sur Émile Ollivier (une recherche dans Internet) pour en connaître davantage sur le romancier; 3. remettre les grilles (annexes H-1, H-1-1, H-1-2, H-1-3 et H-1-4) aux élèves, survoler les titres, les consignes et les questions avec eux pour qu'ils aient une idée du travail à faire; 4. faire prendre conscience aux élèves des indices qui permettent de trouver ce qu'on demande.
	OBJECTIF GÉNÉRAL	connaître Émile Ollivier et son univers romanesque
	OBJECTIFS SPÉCIFIQUES	- identifier quelques caractéristiques des œuvres d'Émile Ollivier, ses thématiques, ses stratégies d'écriture, sa langue, son influence littéraire, etc.
	SOURCE DE L'ACTIVITÉ	une entrevue télévisée de cinquante minutes d'Émile Ollivier à Télé-Québec : <i>Chasseur d'idées</i> .
	ENCADREMENT	
	1. Modalités	cercle de lecture
	2. Outils et matériel	- stylo, grilles d'activités de l'élève, du groupe et d'objectivation (annexe H-1), téléviseur, lecteur de DVD, local où peut s'installer une ambiance conviviale.
	3. Durée	cette séquence s'échelonne sur deux heures et vingt minutes
	4. Compétences	<ul style="list-style-type: none"> - savoir écouter et parler - mettre en relation des éléments reconnus; déduire - émettre des hypothèses (de sens et de formes) : sur les éléments lexicaux inconnus ou non reconnus - émettre des hypothèses (de sens et de formes) : sur les éléments grammaticaux non identifiés à l'oral, - émettre des idées, de l'information et des opinions sur différents points de vue - compétence relationnelle : se connaître, avoir confiance en soi : oser s'affirmer
	5. Accompagnement pédagogique	voir le tableau XXIV, points 1 à 9
AMORCE (au choix)	DÉROULEMENT	
	AVANT L'ÉCOUTE	
	Étape 1	
	- commencer la séance par un questionnement sur la bibliographie de l'auteur, étant donné qu'un de ses romans fait partie du programme de l'année;	

OLLIVIER ET SON UNIVERS ROMANESQUE	
PRÉSENTATION DU CONTEXTE D'APPRENTISSAGE	
P E N D A N T	<ul style="list-style-type: none"> - demander aux élèves s'ils ont fait la recherche sur l'écrivain; si oui, ce qu'ils ont retenu de lui; - recourir à ses connaissances personnelles de l'auteur sans trop s'attarder. Dire si on le connaissait avant que son roman soit proposé en classe; si possible, décrire le contexte socioculturel ou historique de ses œuvres, etc. - demander aux élèves de sortir la grille⁶ distribuée la veille (celle qui contient tous les aspects de l'entrevue qui seront travaillés) et leur remettre la grille spécifique (celle qui concerne l'aspect⁷ (annexes H-1-1 à H-1-4) de l'entrevue à travailler). Cette dernière recueillera les traces pour plus tard.
	Étape 2
	PENDANT L'ÉCOUTE
	Voir la partie <i>Accompagnement pédagogique</i>, tableau XXIV, points 5, 6, 9, 10, 11
	<ul style="list-style-type: none"> - informer les élèves de l'objectif d'apprentissage qui est : <i>identifier Émile Ollivier (vie, voix, études, discours), les caractéristiques de ses œuvres, ses thématiques, sa langue, ses stratégies d'écriture, ses influences littéraires, philosophiques, etc.</i> - distribuer les tâches à chaque membre du groupe : <ol style="list-style-type: none"> 1. écoute l'entrevue vidéo⁸ exclusive avec Émile Ollivier afin de voir si l'animateur pose des questions que tu poserais toi-même à l'écrivain; - inviter les membres de tous les groupes à une écoute attentive de l'entrevue; 2. écoute une deuxième fois l'entrevue, au fur et à mesure de l'écoute, prends des notes pour t'aider à identifier les éléments recherchés;
	<p>Suggestions de stratégies :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. écouter attentivement les questions du journaliste, car elles impliquent des réponses ponctuelles et cela peut aider à relever les aspects à travailler; 2. prendre des notes et comment le faire (écrire vite, utiliser des abréviations, la nominalisation; laisser une marge sur la feuille de notes, etc.); 3. faire un plan;
APRÈS L'ÉCOUTE	
<ul style="list-style-type: none"> - s'intéresser aux stratégies que les élèves utilisent pour accomplir la tâche; - demander au groupe qui analyse la langue d'Émile Ollivier, ce qu'il a fait pour savoir que le français est <i>coloré</i> chez le romancier, de nous dévoiler les indices qui ont permis 	

⁶ Cette grille est à préparer par l'enseignant.

⁷ Il est possible que tous les aspects ne se retrouvent pas dans l'entrevue. Nous ne proposons qu'un modèle de grille; l'enseignant pourra préparer des grilles pour les autres aspects de l'entrevue.

⁸ L'entrevue sera écoutée deux fois.

OLLIVIER ET SON UNIVERS ROMANESQUE		
PRÉSENTATION DU CONTEXTE D'APPRENTISSAGE		
	<p>d'aboutir à cette conclusion, etc.;</p> <ul style="list-style-type: none"> - mentionner, à nouveau, pour chaque groupe, l'aspect de l'entrevue sur lequel il travaille et pour la classe entière, le temps restant; - inviter les membres du groupe à discuter, à identifier ce qu'ils ont appris, à mettre ensemble, à compléter leurs informations et à répondre aux questions; - rappeler aux groupes qu'il est temps de faire la synthèse, et au secrétaire, de commencer à consigner le travail de synthèse sur la 2^e grille. 	
A P R È S	<p style="text-align: center;">ÉVALUATION Jugement formatif</p>	<p style="text-align: center;">Voir la partie <i>Accompagnement pédagogique</i>, tableau XXIV, point 13</p> <p style="text-align: center;">Étape 3</p> <ul style="list-style-type: none"> - inviter chaque porte-parole à partager sa conclusion avec l'ensemble de la classe; - inscrire les grands points du travail de chaque groupe au tableau; - apporter des précisions, s'il y a lieu, pour compléter les aspects; - revenir sur les différents aspects de l'entrevue que les élèves ont travaillés et sur la coopération de chacun, à l'aide de la grille d'objectivation prévue à cet effet (annexe H-1-5); - faire résumer, individuellement, en une ou deux phrases, chaque aspect à examiner. Par exemple, dire aux élèves de répondre à cette question : <i>En une ou deux phrases, en quoi consistent les stratégies d'écriture d'Émile Ollivier ?</i>
	<p style="text-align: center;">RÉINVESTISSEMENT Renforcement des connaissances</p>	<p style="text-align: center;">Étape 4</p> <p>proposer aux élèves, en se référant à l'entrevue, de <i>rédigier une lettre à un(e) ami(e) pour lui présenter Émile Ollivier et pour le convaincre de lire <u>Passages</u></i></p>
	<p style="text-align: center;">PROLONGEMENT Exploitation de la situation pédagogique précédente (lien entre lecture et art plastique)</p>	<p style="text-align: center;">Étape 5</p> <p>demander aux élèves d'illustrer une scène dont le titre sera «Émile Ollivier, itinéraires d'un romancier» selon un mode d'expression de leur choix</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. bande dessinée 2. saynète 3. dessin collectif <p>Ce travail présentera l'écrivain, sa vie, ses études, sa carrière, les étapes de son cheminement, ses œuvres, un résumé de chacun de ses romans, sa langue et d'autres points que les élèves jugeront, eux-mêmes, importants.</p>
	À FAIRE À LA MAISON	
<ul style="list-style-type: none"> • Demander aux élèves de réfléchir sur la page de couverture, car elle fera l'objet de la séance suivante. 		

**PREMIÈRE PARTIE DU DISPOSITIF
ENTRER DANS *PASSAGES*
HORIZON D'ATTENTE**

Séance 2

PRÉSENTATION ET ANTICIPATION SUR L'ŒUVRE	
PRÉSENTATION DU CONTEXTE D'APPRENTISSAGE	
OBJECTIF GÉNÉRAL	présenter l'œuvre et anticiper sur le déroulement.
OBJECTIFS SPÉCIFIQUES	<ul style="list-style-type: none"> - créer un <i>horizon d'attente</i> chez les élèves; - les amener à émettre des hypothèses sur l'histoire à partir de la première de couverture et à anticiper le récit en verbalisant leurs choix.
SOURCE DE L'ACTIVITÉ	page de couverture du roman <i>Passage</i> , grille de synthèse.
ENCADREMENT	
1. Modalités	Cercle de lecture
2. Outils et matériel	<i>Passages</i> , Paris : édition du Serpent à plumes, crayon, cahier de notes, grilles de synthèse (annexes H-2, H-2-1, H-2-2 et H-2-3).
3. Durée	cette séance dure soixante minutes.
4. Compétences	<ul style="list-style-type: none"> - écriture : élaborer des contenus - savoir écouter et parler - mettre en relation des éléments, les indices reconnus; déduire - percevoir la dimension non verbale du texte - compétence relationnelle : se connaître, avoir confiance en soi, oser s'affirmer - connaître quelques procédés de style, notamment les analogies (les métaphores, les comparaisons, la personnification)
5. Accompagnement pédagogique	voir le tableau XXIV, points 1 à 9.
A V A N T	AMORCE (au choix)
	DÉROULEMENT
	Étape 1
	<ul style="list-style-type: none"> - commencer par une question sur ce que la mer, les bateaux, les voiliers inspirent dans un contexte général, et particulièrement dans le contexte haïtien des vingt-cinq dernières années; - l'évolution des moyens de transport dans le pays : autrefois, des villes côtières à la capitale où ailleurs, le transport des marchandises se faisait par voie maritime. De nos jours, les voiliers changent d'utilité. L'enseignant peut introduire la séance par ce simple rappel historique; - poser la question suivante : <i>En vous référant à l'illustration de la page de couverture, de quoi va parler l'histoire que raconte ce livre ?</i>
	Étape 2
P E N D A N T	<ul style="list-style-type: none"> - informer les élèves de l'objectif d'apprentissage qui est le suivant: <i>Identifier le genre concerné; formuler des attentes sur le roman grâce à la mobilisation de certains savoirs et de représentations;</i> - définir les tâches pour les groupes et pour leurs membres; - demander aux élèves de regarder avec attention l'image qui figure sur le livre (annexe H-2-1) et de donner leurs impressions; le secrétaire prend note de ce qui est dit;

PRÉSENTATION ET ANTICIPATION SUR L'ŒUVRE	
PRÉSENTATION DU CONTEXTE D'APPRENTISSAGE	
A P R È S	<p>Voir la partie <i>Accompagnement pédagogique</i>, tableau XXIV, points 10, 11, 12</p> <p>Suggestions de stratégie :</p> <ul style="list-style-type: none"> • bien regarder les détails de l'illustration : le bateau, les drapeaux, l'habillement des voyageurs, etc.; - relancer les interventions après un temps sur l'exploration de la page de couverture et sa description; - veiller à ce que l'accroche soit bonne et donner la parole sans reprise; - inviter à prendre en considération quelques éléments importants de la page de couverture (bateau, mer, voyageurs) et les écrire au tableau; - amener les élèves à retenir les hypothèses qui mettent en relation le lieu, les attitudes des personnages, peut-être le bateau, les drapeaux; - revenir avec eux sur le mot <i>Passages</i>, (le déplacement d'un lieu à un autre); - inciter les élèves à tenter des prédictions sur l'histoire à partir de l'association du titre et de l'illustration.
	Étape 3
	<p>Voir la partie <i>Accompagnement pédagogique</i>, tableau XXIV, point 14</p> <ul style="list-style-type: none"> - montrer aux élèves les points forts et les points faibles de leurs stratégies, du lien qu'ils ont établi entre l'image (le frêle esquif, les voyageurs, les drapeaux canadiens, la mer, etc.) et l'immigration clandestine en bateau, les <i>boat people</i> et le Canada; - s'assurer que les objectifs de cette partie sont atteints : ils prévoient le déroulement du roman; - inviter chaque groupe à faire une synthèse (annexe H-2-2) afin de faire le point sur les éléments nouveaux, de reformuler les points de vue et de consolider la compréhension; - féliciter les élèves et conclure en lançant de nouvelles pistes pour la prochaine séance, notamment la description de la religion (vaudou-catholicisme) et de la langue (créole-français) chez les personnages.
	Étape 4
	<p>RÉINVESTISSEMENT Renforcement des connaissances</p> <p>l'enseignant propose aux élèves les pages de première de couverture de trois romans (<i>Le Figuier enchanté</i> de Marco Micone, <i>Le tumulte de mon sang</i> de Stanley Péan et <i>Le Périple de Baldassare</i> d'Amin Maalouf) et leur demande, à partir de l'image, d'anticiper leur contenu (annexe H-2-3).</p>
	Étape 5
	<p>PROLONGEMENT Exploitation de la situation pédagogique précédente (Voir l'apprentissage sur</p> <ul style="list-style-type: none"> - l'enseignant demande à chaque groupe de préparer un travail qui serait une suite à ce qu'ils ont compris; - il peut leur demander aussi de dessiner une fresque qui représenterait trois grands moments d'un voyage en terre étrangère;

PRÉSENTATION ET ANTICIPATION SUR L'ŒUVRE	
PRÉSENTATION DU CONTEXTE D'APPRENTISSAGE	
un autre angle)	<ol style="list-style-type: none"> 1. la préparation pour le voyage; 2. la traversée en bateau; 3. l'arrivée en terre d'accueil. <p>- les élèves peuvent aussi rédiger une courte histoire qui parlerait d'un voyage clandestin, en bateau, les péripéties des voyageurs de leur départ à leur arrivée.</p>
	JUSTIFICATION
	On peut se demander pourquoi faire préparer une fresque dans une activité de français. Faire transposer le récit en images permet une meilleure compréhension de celui-ci. Notons que cette activité fait appel à des supports variés.
À FAIRE À LA MAISON	
Demander de :	
<ol style="list-style-type: none"> 1. lire les deux premiers chapitres du roman en prenant le temps de réfléchir sur les noms et prénoms, le physique, le rôle, la situation, les actions et la culture des personnages et d'esquisser un court portrait de chacun d'eux : physique, rôle, situation, actions et culture; 2. faire une recherche sur la culture haïtienne et en relever quelques éléments. 	

**DEUXIÈME PARTIE DU DISPOSITIF
TRAVAILLER PASSAGES
PERSONNAGES ET VALEURS DANS PASSAGES
CULTURE : ONOMASTIQUE
Séance 3**

CULTURE : ONOMASTIQUE	
PRÉSENTATION DU CONTEXTE D'APPRENTISSAGE	
OBJECTIF GÉNÉRAL	identifier et décrire le personnage (physique, rôle, situation, actions, culture et autres), en se référant à la construction morphologique de ses nom et prénom
OBJECTIFS SPÉCIFIQUES	<ol style="list-style-type: none"> 1. lister les personnages des chapitres 1^e et 2^e de la première partie du roman; 2. dégager la construction morphologique des noms et des prénoms de ces personnages à partir de l'image ou des images qui les composent; 3. trouver à ces noms et à ces prénoms leurs correspondants français ou créoles, des mots ou des expressions de leur famille; 4. analyser le rapport qui existe entre ces noms et les personnages ainsi nommés d'après ce que dit le roman; 5. exprimer son opinion sur le processus linguistique de construction de ces noms ou prénoms.
SOURCE DE L'ACTIVITÉ	les deux premiers chapitres de la première partie du roman <i>Passages</i> .
ENCADREMENT	
1. Modalités	Cercle de lecture
2. Outils et matériel	<i>Passages</i> , Paris : édition du Serpent à plumes, stylo, cahier de notes, dictionnaire, cartes d'identification, grille d'objectivation (annexes H-3, H-3-1 et H-3-2), local où peut s'installer une ambiance conviviale.
3. Durée	Cette séance dure quatre heures trente minutes. Nous l'avons répartie sur trois périodes de quatre-vingt-dix minutes : la première période comprend les quatre premières étapes; la deuxième l'étape cinq et six et la dernière est constituée de la septième et de la huitième étapes. Libre à l'enseignant de les étendre sur plusieurs jours. Toutefois, la progression des étapes est à respecter.
4. Compétences	<ul style="list-style-type: none"> - écriture : élaborer des contenus - savoir écouter et parler - percevoir la dimension non verbale du texte - émettre des hypothèses de sens; déduire - compétence relationnelle : se connaître, avoir confiance en soi, oser s'affirmer - connaître quelques procédés de style, notamment les analogies (les métaphores, les comparaisons, la personnification)
5. Accompagnement pédagogique	voir le tableau XXIV, points 1 à 9
AMORCE (au choix)	DÉROULEMENT
	Étape 1
	- demander aux élèves leurs impressions sur l'ensemble du premier chapitre; en particulier le point qui a capté le plus leur

A
V
A
N
T

CULTURE : ONOMASTIQUE	
PRÉSENTATION DU CONTEXTE D'APPRENTISSAGE	
P E N D A N T	<p>attention;</p> <ul style="list-style-type: none"> - partager ses impressions de lecteur ou de lectrice avec les élèves; ce qui nous a particulièrement impressionné (e) dans le roman comme les prénoms et noms des personnages; - questionner les élèves sur les recherches qu'ils ont faites concernant les éléments de la culture haïtienne; - souligner pour les élèves que, d'entrée de jeu, le romancier réutilise, de manière sporadique, quelques éléments de la culture nationale, comme la grande croyance des Haïtiens aux songes, croyance qui est à l'origine de la <i>borlette</i> (loterie).
	Étape 2
	Voir la partie <i>Accompagnement pédagogique</i>, tableau XXIV, points 16 et 14
	<ul style="list-style-type: none"> - informer les groupes des objectifs de l'apprentissage; - remettre deux cartes d'identification à chaque groupe (Annexe H-3-1)⁹; - définir les tâches pour les groupes : <i>lister les personnages (nom, prénom, rôle, courte description, statut, contexte socioculturel, correspondance française ou créole du nom et/ou du prénom et image) du 1^e et du 2^e chapitre de la première partie;</i> - inviter les groupes à inscrire les prénoms et noms des personnages tirés au sort selon la consigne inscrite dans la carte et préciser la durée prévue pour l'activité;
	<ul style="list-style-type: none"> • Suggestions de stratégies qui permettent de s'informer sur un personnage <ol style="list-style-type: none"> 1. les informations que donne le personnage en question; 2. les commentaires des autres personnages; 3. les informations que nous donne l'auteur; 4. ce que nous déduisons de notre lecture;
	<ul style="list-style-type: none"> - demander au porte-parole de chaque groupe de présenter un personnage; - inviter les autres groupes à compléter les informations sur chaque personnage présenté, le cas échéant.
	JUSTIFICATION
	faire travailler les mêmes personnages par plusieurs groupes permet d'avoir une diversité d'interprétations.
	Étape 3
	Voir la partie <i>Accompagnement pédagogique</i>, Tableau XXIV, points 16, 14, 5 et 8
<ul style="list-style-type: none"> - encourager les élèves à dire ce qu'ils ont pensé des noms et prénoms pendant qu'ils les relevaient; - annoncer l'activité suivante qui portera sur la construction morphologique de ces noms et prénoms et l'image qu'ils expriment; 	

CULTURE : ONOMASTIQUE	
PRÉSENTATION DU CONTEXTE D'APPRENTISSAGE	
	<ul style="list-style-type: none"> - rappeler les principales figures de style aux élèves (métaphores, comparaisons, etc.); les écrire au tableau; - distribuer deux grilles par groupe (pour avoir une plus grande variété d'interprétations possibles, il est préférable de faire travailler deux personnages par groupe); - présenter l'activité aux élèves et annoncer la durée prévue pour sa réalisation. <p><i>Dégager la construction morphologique de ces noms; trouver l'image à laquelle ils correspondent et son interprétation;</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - prendre en note pour soi les noms qui sont assignés à chaque groupe de façon à leur apporter plus rapidement de l'aide; - rappeler, à l'oral, certaines images; par exemple, <i>la métaphore est un procédé qui consiste, par analogie, à donner à un mot un sens qu'on attribue généralement à un autre;</i> - prendre un personnage, au hasard, par exemple, <i>Gilbert</i>. Leur montrer que la construction de ce prénom est simple; par contre, d'autres sont de construction composée, comme <i>Rose-May</i>. Ce prénom est formé de deux mots, <i>rose</i> (la rose) et <i>may</i> (le mois de mai, en anglais). L'image est une métaphore : comme une rose du mois de mai, telle une rose du mois de mai. L'interprétation que nous avons faite de ce prénom, c'est que l'enfant est née en mai; elle était belle et fraîche comme une rose du printemps; - faire formuler les stratégies que les élèves utilisent pour accomplir la tâche. Par exemple, demander au groupe qui travaille sur <i>Amparo Doukara</i> de dire pourquoi il analyse surtout le nom sans insister sur le prénom ou pourquoi il l'a décomposé en ces deux mots : <i>Dou</i> et <i>Kara</i> et les indices qui lui ont permis d'aboutir à cette conclusion, etc.
	<p>Voir la partie <i>Accompagnement pédagogique</i>, tableau XXIV, points 7, 10 et 11</p> <ul style="list-style-type: none"> - demander au secrétaire de chaque groupe d'inscrire, au tableau, la construction et l'image du prénom ou du nom ou des deux de ses personnages; - comparer le résultat des groupes qui avaient les mêmes personnages; - amener les groupes, par la voix de leur porte-parole, à justifier leurs réponses, au cas où le résultat serait différent. Par exemple, un groupe peut dire que <i>Hosange</i> est construit à partir de <i>Hos</i> et de <i>ange</i>; un autre groupe peut le dire à «Ho» et <i>Sange</i>. Tout comme, les images peuvent être différentes d'un groupe à l'autre. Certains diront que c'est une métaphore et d'autres, une comparaison; - questionner les élèves pour savoir les stratégies qu'ils ont utilisées pour décomposer les noms ou prénoms et celles qui leur permettent de dire que cette construction et l'image

⁹ L'enseignant prépare les autres cartes, à partir de ce modèle.

CULTURE : ONOMASTIQUE	
PRÉSENTATION DU CONTEXTE D'APPRENTISSAGE	
	<p>relevée sont justes ;</p> <ul style="list-style-type: none"> - aider les élèves à se mettre d'accord sur la construction la plus plausible en insistant sur le sens ou le non-sens des parties dégagées.
	Étape 4
	Voir la partie <i>Accompagnement pédagogique</i>, tableau XXIV, points 16, 14, 5, 6, 8, 9, 11 et 12
	<ul style="list-style-type: none"> - rappeler aux groupes qu'ils travaillent les mêmes personnages; - présenter l'activité suivante qui consiste à trouver les mots créoles ou français d'où proviennent ces noms ou ces prénoms, synonymes, mots de la même famille et expressions découlant de ces mots, si possible; - retourner au groupe qui avait travaillé sur la construction du personnage d'<i>Amparo Doukara</i>, lui faire épeler l'orthographe du mot « Kara » et lui demander son équivalent en français. S'attendre à cette réponse : <i>carat, unité de poids (0 g, 2) qui sert d'étalon aux joailliers</i>, Robert, p. 228); - inviter les groupes à consulter le dictionnaire au besoin; - porter un intérêt aux stratégies ou aux connaissances linguistiques des élèves pour accomplir la tâche. Certains diront que, pour trouver le mot français ou créole qui donne lieu au prénom, ils sont retournés à sa composition. Par exemple, à partir de <i>Malavi</i>, ils ont trouvé <i>la vie, mal à vie, mal dans la vie, maladif, malade, mal de vivre, toujours malade, «inguérissable», incurable, condamné</i>, etc.; ou pour <i>Hosange, zange, ti zange</i>, ou l'expression être <i>aux anges (dans le ravissement), klere kou miwa dèzange</i> (Expression créole qui signifie <i>clair comme le miroir des anges</i>); - encourager ceux qui ont fait montre d'une bonne connaissance linguistique et ceux dont les stratégies sont efficaces à les partager avec les autres membres du groupe. Suggérer ces stratégies à l'ensemble de la classe, en mentionnant qu'elles ont été utilisées par le groupe A ou B, etc.
	Voir la partie <i>Accompagnement pédagogique</i>, tableau XXIV, points 6 et 12
	<ul style="list-style-type: none"> - demander de remplir la grille conçue à cet effet (annexe H-3-1); - inviter chaque porte-parole à partager quelques réponses avec les autres groupes; et inviter toutes la classe à compléter ou à apporter des corrections, au besoin; - inscrire les réponses au tableau et demander à tous les élèves de les copier dans leur cahier de notes.
	Étape 5
	Voir la partie <i>Accompagnement pédagogique</i>, tableau XXIV, point 16
	<ul style="list-style-type: none"> - questionner un élève de chaque groupe, pris au hasard; lui demander, en tenant compte de l'image et de ce qu'il sait des personnages, si leurs noms les caractérisent bien. L'enseignant

CULTURE : ONOMASTIQUE	
PRÉSENTATION DU CONTEXTE D'APPRENTISSAGE	
	<p>peut revenir sur l'exemple de Rose-May ou prendre en exemple le nom de Toussaint Louverture, personnage historique;</p> <ul style="list-style-type: none"> - discuter rapidement avec les élèves de leurs réponses en privilégiant que les aspects positifs de la réponse, c'est-à-dire ne pas s'arrêter sur les mauvaises réponses; - présenter l'activité suivante qui consiste à montrer, à partir de ce que dit le roman, le rapport qui existe entre le nom et /ou prénom et le personnage qui le porte; - rappeler à chaque groupe les personnages qu'il analyse ainsi qu'à la classe entière, - amener les groupes à mettre en valeur les hypothèses qui relient le personnage et ses attitudes, son rôle, sa description physique et morale; - revenir avec les élèves sur certaines images ou expressions et les porter à les analyser. L'enseignant peut demander, par exemple, au groupe qui avait travaillé le personnage d'Amédée <i>Hosange</i> de confronter ce qu'il sait de celui-ci, à partir des cartes d'identification, avec les informations qu'il a sur le nom (images, correspondants et expression). On peut s'attendre qu'un élève affirme que le porteur de ce nom est un individu heureux. Homme d'un certain âge, Amédée est aimé de toutes les femmes et aime les femmes aussi. Il est le mari d'une très jeune et jolie femme. De plus, il est respecté et écouté dans le village. Il a tout pour être heureux. Donc, il est <i>Hosange</i> (aux anges);
	<p>Voir la partie <i>Accompagnement pédagogique</i>, tableau XXIV, points 13 et 12</p> <ul style="list-style-type: none"> - inviter chaque porte-parole à partager quelques réponses avec les autres groupes, et inviter la classe à donner son opinion, au besoin; - demander de compléter leur carte d'identification des personnages; - revenir sur le degré d'engagement de chacun des élèves à l'aide de la grille d'objectivation (annexe H-3-2); - féliciter les élèves et leur montrer l'importance des prénoms et des noms dans un roman. Leur faire voir que ce sont de précieux indices qui informent sur l'être, le paraître et le vécu du personnage.
	Étape 6
	<p>Voir la partie <i>Accompagnement pédagogique</i>, tableau XXIV, points 16, 14 et 17</p> <ul style="list-style-type: none"> - faire un retour sommaire sur les grands points de la séance, à savoir l'identification des personnages, l'explication de la construction morphologique de leurs nom et prénom, l'image que ces derniers représentent et l'interprétation qu'on peut en faire et, pour finir, les mots et expressions en créole et en français qui proviennent d'eux et l'association de tous ces

CULTURE : ONOMASTIQUE	
PRÉSENTATION DU CONTEXTE D'APPRENTISSAGE	
	<p>points avec le personnage;</p> <ul style="list-style-type: none"> - demander aux élèves quel constat ils ont fait sur les noms des personnages. Certains mettront en avant leur côté comique. L'enseignant orientera la question sur leur construction morphologique. Il peut prendre en exemple, le prénom d'<i>Acéfié</i>. Il le décomposera avec la classe, l'interprétera et leur demandera les langues d'où est issu ce mot. Il fait la même chose pour <i>Céroulo</i> (<i>Cé</i>: celui; <i>roulo</i>, un rouleur: un vagabond, un homme qui traîne sur les routes, Robert, 2000, p. 1581). En d'autres mots, c'est le <i>rouleur</i>, le vagabond; - faire réfléchir les élèves sur la composition de ce nom et les amener à conclure que presque tous ces noms sont issus du français et du créole; - demander aux élèves ce qu'ils en pensent (certains diront que c'est du créole francisé) - interroger les élèves en leur demandant comment ils caractériseraient ces noms. S'ils peinent à trouver des caractéristiques, l'enseignant peut leur demander s'ils ne connaissent pas ce genre de <i>mélange</i> ou d'<i>alliance</i> dans d'autres domaines. S'attendre à plusieurs réponses comme <i>bâtard</i>, <i>mulâtre</i>, <i>mixte</i>, <i>métis</i>, etc. Admettre que ce phénomène se retrouve dans les langues et qu'on parle effectivement de métissage; que le métissage peut être au niveau des mots, du discours, des lieux, des objets, de l'espace et du temps et des personnages. Les amener à trouver rapidement quelques exemples de ces cas dans <i>Passages</i> ou dans d'autres romans qu'ils ont lus (<i>Gouverneurs de la Rosée</i>); - faire formuler une définition du mot <i>métissage</i> à partir de ce qu'ils savent et puis en lire quelques-unes et leur demander de compléter leur définition à partir du dictionnaire.
A P R È S	ÉVALUATION Jugement formatif
	Étape 7
	<p>Voir la partie <i>Accompagnement pédagogique</i>, tableau XXIV, point 16</p> <ul style="list-style-type: none"> - montrer aux élèves les points forts et les points faibles de leurs stratégies. Par exemple, que cela a été judicieux de vérifier le sens des mots composés pour la construction morphologique des noms et prénoms des personnages, de consulter le dictionnaire ou de se référer à certaines traditions culturelles haïtiennes; - féliciter les groupes qui ont bien coopéré et qui ont apporté de bonnes réponses aux questions posées; - proposer aux élèves de continuer ce genre d'activités pour la suite du roman. Leur mentionner qu'il leur reste encore à découvrir d'autres personnages très intéressants, porteurs encore de noms et de prénoms particuliers, que ce soit dans <i>Passages</i> ou dans les autres romans d'Émile Ollivier.
RÉINVESTISSEMENT Renforcement des	Étape 8
	Voir la partie <i>Accompagnement pédagogique</i>, tableau XXIV,

CULTURE : ONOMASTIQUE	
PRÉSENTATION DU CONTEXTE D'APPRENTISSAGE	
connaissances	<p>point 16</p> <p>afin d'aider les élèves à faire des hypothèses de lecture, leur demander de :</p> <ul style="list-style-type: none"> - relever quelques noms de personnage (<i>Ramon, Hiladieu, Jo Desforges, Noelzima, Youyou, Philéus Corvolan, Derville Dieuseul,</i>) du roman et d'étudier leur construction morphologique; - trouver quelques exemples de métissage linguistique et de discours métissé dans les différents chapitres qu'ils ont lus et les expliquer.
PROLONGEMENT Écriture (lettre à des lecteurs étrangers expliquant le lien des noms et prénoms des personnages avec la culture nationale)	<p style="text-align: center;">Étape 9</p> <p>demander aux élèves de répertorier les noms des personnages principaux dans <i>Les Urnes scellées</i> d'Émile Ollivier et <i>Gouverneurs de la rosée</i> de Jacques Roumain, d'analyser la construction morphologique de leurs noms et de les interpréter à partir de leurs connaissances de la culture nationale.</p> <p>faire rédiger un court texte mettant en scène deux ou trois de ces personnages</p> <ul style="list-style-type: none"> - consulter le <i>Dictionnaire biographique des personnalités politiques de la République d'Haïti (1804-2001)</i>, relever une vingtaine de prénoms et de noms, analyser leur construction morphologique et les classer selon leur lieu de naissance, la formation des parents, etc.; - relever quelques personnages de bandes dessinées (choisir ces bandes avec les élèves), analyser la construction morphologique de leurs noms et prénoms et expliquer l'image qu'ils représentent.
À FAIRE À LA MAISON	
<p>Demander de :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. faire une courte recherche sur le phénomène de métissage dans la littérature (discours, langue et culture) et de mentionner quelques écrivains métis; 2. trouver d'autres courants littéraires qui témoignent d'un dialogue et d'une mise en relation de l'influence mutuelle de différentes cultures. Leur donner des noms de romanciers et d'écrivains migrants (ne pas citer le mot migrant et leur laisser l'occasion de le découvrir eux-mêmes). 	

**DEUXIÈME PARTIE DU DISPOSITIF
TRAVAILLER PASSAGES
PERSONNAGES ET VALEURS
CULTURE : RELIGIONS – LANGUES
Séance 4**

PERSONNAGES ET VALEURS DANS PASSAGES	
PRÉSENTATION DU CONTEXTE D'APPRENTISSAGE	
OBJECTIF GÉNÉRAL	repérer et identifier les différentes croyances religieuses à partir des symboles des personnages, leur discours, leurs rituels, leur(s) vision(s) du monde ou de l'au-delà, etc.) dans la 1 ^e , 2 ^e et 3 ^e partie du roman.
OBJECTIFS SPÉCIFIQUES	<ol style="list-style-type: none"> 1. repérer les différentes pratiques religieuses; 2. mettre en évidence les couples d'univers opposés : vaudou/catholicisme; 3. identifier quelques signes qui révèlent un certain syncrétisme chez certains personnages.
SOURCE DE L'ACTIVITÉ	<i>Passages</i> , première partie, chapitres 1, 3 et 4 (pages 58, 73, 79, 89); deuxième partie, chapitres 1 et 2 (pages 100, 101, 107, 109, 110, 129), 3 et 4 (pages 138, 165) et troisième partie, chapitre 4 (pages 229, 230, 231).
ENCADREMENT	
1. Modalités	Cercle de lecture
2. Outils et matériel	<i>Passages</i> , Paris : édition du Serpent à plumes; différents dictionnaires, stylo, cahier de notes, fiches d'autoévaluation individuelle (élève), d'observation (maitre), grille du liseur, grille de l'enseignant et des élèves (annexes H-4, H-4-1, H-4-2, H-4-3, H-4-4 et H-4-5), local où peut s'installer une ambiance conviviale.
3. Durée	cette séance dure cinq à six heures
4. Compétences	<ul style="list-style-type: none"> - écriture : élaborer des contenus - savoir écouter et parler - percevoir la dimension non verbale du texte - émettre des hypothèses de sens; déduire - compétence relationnelle : se connaître, avoir confiance en soi, oser s'affirmer - connaître le vocabulaire rattaché à la religion - être en mesure d'identifier les grandes croyances religieuses établies dans le pays, leurs symboles, leur discours, etc.
5. Accompagnement pédagogique	voir le tableau XXIV, points 1 à 9
AMORCE (au choix)	DÉROULEMENT
	Étape 1
	<ul style="list-style-type: none"> - fréquenter une institution catholique, est-ce que cela signifie pour autant qu'on partage tous la même foi? - demander aux élèves, d'après ce qu'ils savent, s'il existe, dans le monde, des peuples monothéistes.
	Étape 2
	Voir la partie <i>Accompagnement pédagogique</i>, tableau 27, points 16
	<ul style="list-style-type: none"> - informer les élèves des objectifs de l'apprentissage remettre une grille à chaque groupe (les grilles n'ont pas toutes les

A
V
A
N
T

PERSONNAGES ET VALEURS DANS PASSAGES	
PRÉSENTATION DU CONTEXTE D'APPRENTISSAGE	
P E N D A N T	<p>mêmes consignes; elles diffèrent en fonction des parties et des chapitres du roman de sorte que l'activité couvre autant que possible une large partie de l'œuvre);</p> <ul style="list-style-type: none"> - donner la consigne pour les groupes : <p><i>Relever les mots, les expressions et les passages qui se rapportent à la religion dans le chapitre mentionné en ayant soin d'indiquer la page et l'extrait;</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - inviter les groupes à faire une lecture sommaire des pages à lire comme indiqué dans la grille (la lecture a été préparée à la maison); - aider les élèves à trouver des stratégies qui leur permettront d'identifier ces pratiques. On peut leur demander de tenir compte des lieux de culte, des références bibliques, des symboles religieux, des noms des personnages, des commentaires du romancier et de ceux des autres personnages, etc.; - revenir sur les consignes et sur la tâche à réaliser; les répéter pour eux, telles qu'elles ont été exprimées initialement; - suggérer aux groupes d'échanger leur travail et de le compléter afin de vérifier si la tâche accomplie est comprise; - demander au porte-parole de chaque groupe de citer quatre ou cinq mots ou expressions relevées (s'assurer que les autres groupes ne répètent pas les mêmes réponses).
	Étape 3
	<p>Voir la partie <i>Accompagnement pédagogique</i>, tableau XXIV, points 16, 14, 5 et 8</p> <ul style="list-style-type: none"> - réinvestir l'activité par une classification des mots ou des expressions selon les religions connues dans le pays; - définir les tâches pour les groupes : <p><i>Associer les mots, les expressions et/ou les passages relevés à une religion particulière selon la grille fournie;</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - rappeler aux élèves les stratégies à utiliser pour trouver les lieux de culte, les références bibliques, les symboles religieux et les rituels, comme les prénoms des personnages qui peuvent être de véritables indicateurs (comme ils ont pu le réaliser dans la séquence précédente, les noms des personnages sont porteurs de sens et révèlent aussi une vision, une représentation du monde ou un attachement à une divinité); - prendre en exemple <i>Dieuseul</i>, personnage de <i>Passages</i>. Leur faire voir que souvent, les prénoms correspondent à une affection particulière pour un (e) saint (e) ou que son porteur est né le jour où l'on fête ce saint, etc. Parfois, le prénom donné est en lien à un événement familial; citer, en exemple, la popularité du prénom Marie, en raison de cette grande vénération que les Haïtiens vouent à la Vierge Marie, la patronne de Port-au-Prince, celle qui a délivré la ville de l'épidémie meurtrière de la petite vérole en 1882; - faire reformuler les consignes par un élève;

PERSONNAGES ET VALEURS DANS <i>PASSAGES</i>	
PRÉSENTATION DU CONTEXTE D'APPRENTISSAGE	
	<ul style="list-style-type: none"> - inviter les élèves à se consulter, à utiliser les différents dictionnaires (définitions, synonymes et des idées et des mots, etc.), à discuter et à partager leur point de vue; - rappeler le temps restant pour clore l'activité; - recueillir les huit grilles et en faire une lecture rapide pour dégager les différents courants religieux relevés; - inviter les groupes à justifier leur réponse : leur demander pourquoi ils rattachent, par exemple, le mot <i>repentez-vous</i>, utilisé trois fois et tout le passage qui constitue le sermon de <i>Céroulo</i> (<i>Passages</i>, pp. 22-23) au protestantisme; - vérifier si les justifications font l'unanimité en suscitant des discussions et en provoquant les réactions des autres groupes; - multiplier les interventions en vue d'obtenir différents points de vue; - veiller à ce que certains élèves ne mobilisent pas la parole et à ce que, idéalement, la majorité des élèves intervienne; - souligner les points forts et les points faibles des stratégies et de l'argumentation des élèves; - montrer aux élèves que faire appel à certaines réalités ou aux signes pour expliquer, interpréter, catégoriser ou identifier des pratiques culturelles et des religions est tout à fait judicieux et les amener à conclure que l'auteur, par la description, par les noms des personnages et par certains faits, suggère la présence du catholicisme et du protestantisme dans le roman.
	Étape 4
	Voir la partie <i>Accompagnement pédagogique</i>, tableau XXIV, points 16, 14, 5, 6, 8, 9, 11 et 12
	JUSTIFICATION
	étant donné que tous les élèves avaient déjà lu ce chapitre, il n'est pas nécessaire de faire précéder la lecture à haute voix par une lecture silencieuse qui s'avèrerait obligatoire autrement.
	<ul style="list-style-type: none"> - inviter quelques élèves à partager leur point de vue et leur poser des questions sur l'ensemble de la partie (<i>Qu'est-ce que tu as retenu dans ce chapitre? Quels sont les points qui ont attirés ton attention dans cette partie? Quel (s) évènement (s) domine (nt) cette partie? De quoi est-il question dans ce chapitre?</i>); - reprendre une réponse et en profiter pour donner ses impressions en tant que lectrice sur l'ensemble de la 2^e partie du chapitre 3 : souligner pour les élèves que le romancier, dans cette partie, a décrit une cérémonie religieuse (sans la qualifier), qu'il a cité des noms de dieux (sans les dévoiler) et décrit une prise de possession, etc. - inviter les élèves à sortir les grilles d'évaluation pour la lecture à voix haute, à les lire attentivement (Annexes H-4-1 et H-4-2); - inviter un élève de chaque groupe à lire à haute voix un extrait pendant que les autres, le livre fermé, écoutent la lecture (les pages 137 à 153 seront divisées en neuf parties de sorte que

PERSONNAGES ET VALEURS DANS PASSAGES	
PRÉSENTATION DU CONTEXTE D'APPRENTISSAGE	
	<p>chaque porte-parole puisse lire une partie du texte ainsi que l'enseignant);</p> <ul style="list-style-type: none"> - veiller à ce que tous les livres soient fermés, sauf celui de la personne qui lit; - porter une écoute particulière à l'intonation, à l'articulation, aux liaisons et au débit; - poser une courte question à chaque fois qu'on change de lecteur; cette question peut porter sur le sens d'un mot, sur un personnage, sur un événement, etc. Par exemple, demander à un élève ce qui est brodé sur la grand-voile du bateau ou de quelle couleur était la Toyota qui avait renversé le fils de <i>Noelzima</i>? (il ne s'agissait pas d'une Toyota et de plus, la couleur n'a pas été précisée); - faire remplir les grilles d'évaluation (annexes H-4-1 et H-4-2) de la lecture et les ramasser avant de continuer.
	<p>JUSTIFICATION : poser cette courte question permet de réactiver l'attention et de s'assurer de la compréhension des élèves.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Écrire, à la fin de la lecture, au tableau, le passage qui suit <i>...Vous le savez, mon bon messieurs, les dieux choisissent eux-mêmes leurs serviteurs, leurs montures. Et nous, pauvres mortels, nous n'avons qu'à nous laisser chevaucher...</i>, <i>Passages</i>, p.149; - demander aux élèves de relire attentivement cet extrait et de dire ce qu'ils y trouvent de particulier; - proposer à un élève, choisi au hasard, de venir souligner le ou les mots de la phrase qui attirent l'attention (par exemples, dieux, serviteurs, montures, etc.); - interroger le reste de la classe pour voir si les élèves sont d'accord avec les mots soulignés; - définir la tâche pour les groupes : <i>Relever, nommer et expliquer les images que l'auteur a utilisées dans cet extrait;</i> - inviter le porte-parole de chaque groupe à lire son travail et les autres groupes à réagir; - féliciter les élèves pour leur réponse (il s'agit d'une métaphore et le mot <i>chevaucher</i> montre que le romancier développe le mot <i>monture</i>, employé au début. Par là, il considère les possédés comme des chevaux, montés par les esprits); - inviter la classe à poursuivre la lecture des quatre autres pages en vue de relever d'autres mots appartenant au même champ sémantique que le mot <i>monture</i>; - attirer l'attention des élèves sur le fait que dans une même phrase, l'auteur emploie deux mots qui appartiennent au même champ lexical; - poser la question suivante : <i>À quelle religion le romancier fait-il référence ici?</i> et leur demander de justifier leur réponse par ce qu'ils savent de la culture haïtienne; - revoir le degré d'engagement de chacun à l'aide de la grille

PERSONNAGES ET VALEURS DANS PASSAGES	
PRÉSENTATION DU CONTEXTE D'APPRENTISSAGE	
	<p>d'objectivation (annexe H-4-3);</p> <ul style="list-style-type: none"> - poser des questions à certains élèves sur chacune des tâches accomplies, par exemple : <i>Quelles sont les différentes religions décrites dans le roman (références à l'appui)? Cite trois noms de dieu appartenant à l'univers du vaudou que l'auteur a nommés dans son roman. Quel est le mot créole qui remplace le mot «monture» dans ce contexte?</i>
	Étape 5
	Voir la partie <i>Accompagnement pédagogique</i>, tableau XXIV, points 15 et 16
	<ul style="list-style-type: none"> - reprendre quelques bonnes réponses d'élèves et féliciter ces derniers pour leur degré d'implication dans les activités précédentes; - demander aux élèves, à partir de ce qu'ils ont lu, de quelle religion il est question dans le roman - faire sortir la grille¹⁰ (1^e grille, celle dans laquelle ils avaient opposé le vaudou et le catholicisme); - inviter un élève à copier au tableau sa réponse et s'informer pour connaître les réponses des autres groupes; - lire quelques réponses et demander aux élèves leur avis sur le traitement de ces thèmes par le romancier; - poser des questions du genre : <i>Forts de ce que vous savez, est-ce que la peinture que nous fait le romancier est conforme aux religions qu'il a mentionnées? ou Que pouvez-vous dire de la religion dans le roman?</i> - tenir compte des réponses une par une et écrire au tableau les mots clés de chacune d'elles; - inviter les élèves à lire la page 138 et leur demander ce qu'ils pensent de ce passage. Les réponses peuvent porter sur la description du mât, mais les ramener à parler de religion; - demander de quelles religions il est question dans ce passage, ils doivent justifier leur réponse (les réponses vont porter sur le catholicisme : la broderie de Saint-Jacques le Majeur sur <i>la grand-voile</i>; le vaudou : <i>les vèvés</i>); - chercher à savoir ce qu'ils pensent de cette combinaison d'éléments issus de deux univers religieux distincts sur une même scène (le bateau); - revenir sur le métissage linguistique (français/créole) dont il était question dans la 2^e séance pour montrer le lien entre les deux religions dans une même scène; - demander aux élèves s'ils ont déjà rencontré ce genre de combinaison dans le roman et si, oui de relever deux ou trois exemples (pour illustration, l'enseignant peut prendre l'exemple de la page 148 : le tracé du <i>Maitre Suprême avec de la farine</i>, alors que le reste de la cérémonie est vaudou ou l'exemple de la page 149 : les habitants évoquent les dieux d'Afrique (vaudou)

¹⁰ L'enseignant prépare cette grille.

PERSONNAGES ET VALEURS DANS <i>PASSAGES</i>	
PRÉSENTATION DU CONTEXTE D'APPRENTISSAGE	
	<p>et ils répondent...<i>si Dieu le permet... (catholicisme)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - amener les élèves à nommer le phénomène, à dire qu'il s'agit d'une forme de <i>synchrétisme</i> si ce n'était pas encore fait. Étant donné que le mot peut ne pas être connu par tous les élèves, en l'entendant, l'enseignant peut demander à celui qui l'a prononcé de le répéter, d'aller l'écrire au tableau et de l'expliquer pour la classe; - faire formuler une définition du terme <i>synchrétisme</i> religieux à partir de ce qu'ils ont compris des extraits qu'ils ont lus.
A P R È S	ÉVALUATION Jugement formatif
	Étape 6
	<p>Voir la partie <i>Accompagnement pédagogique</i>, tableau XXIV, point 16</p> <ul style="list-style-type: none"> - revenir sur l'ensemble des stratégies utilisées par les élèves, leur faire découvrir les points forts et les points faibles de leurs stratégies; - faire remplir la grille H-4-4 (annexe); - encourager les groupes pour leur coopération et rappeler la nécessité de toujours échanger dans un débat littéraire, leur dire qu'en agissant de la sorte, chacun en sort enrichi, surtout au niveau de l'interprétation.¹¹
RÉINVESTISSEMENT Renforcement des connaissances	
Étape 7	
<p>Voir la partie <i>Accompagnement pédagogique</i>, tableau XXIV, point 16</p> <ul style="list-style-type: none"> - inviter les élèves à continuer le travail sur le thème de la religion dans le roman. À partir des mots, des expressions et passages qu'ils avaient relevés dans la deuxième étape, ils peuvent faire un regroupement d'accessoires, dessins, rituels, paroles utilisés dans une cérémonie vaudou. De plus, ils peuvent aussi relever les principaux dieux cités dans le roman et essayer de trouver leurs correspondants dans le catholicisme ou dans la mythologie. Par exemple <i>Agoué</i>, p.148, le dieu de la mer dans le vaudou est le <i>Saint-Ulrick</i> des catholiques, il est appelé <i>Poséidon</i> dans la mythologie grecque et correspond au <i>Neptune</i> des Romains. 	
PROLONGEMENT Écriture Exposition dans le cadre d'une journée artistique ou récréative Histoire Culture	
Étape 8	
<p>Proposer aux élèves de :</p> <ul style="list-style-type: none"> - préparer une exposition dont le thème sera <i>La trajectoire des dieux d'Afrique</i> qui aura pour but de montrer la traversée d'Afrique aux Caraïbes, en différents bateaux, des dieux venant du Mandingue (Guinée), du Sénégal, du Congo, du Dahomey. La voile du bateau portera le nom du pays et le devant de la coque, le nom du dieu ou des dieux de ce pays; - faire une recherche sur les mots <i>Rada</i>, <i>Péto</i>, <i>Ibo</i>, <i>Nago</i>, prononcés à la page 149 pour trouver leur origine, leur signification et une explication de leur utilisation dans le contexte de leur emploi dans le roman. <p>Pour réaliser ce travail, les élèves peuvent, entre autres, utiliser le</p>	

¹¹ Pendant que les élèves remplissent leur grille, l'enseignant remplit la sienne (annexe H-4-5).

PERSONNAGES ET VALEURS DANS <i>PASSAGES</i>	
PRÉSENTATION DU CONTEXTE D'APPRENTISSAGE	
	moteur de recherche <i>Google</i> .
À FAIRE À LA MAISON	
Demander de :	
<ol style="list-style-type: none"> 1. lire <i>Gouverneurs de la rosée</i> ou si c'est déjà fait, de relire les chapitres (3, 4, 5, 12, 13). 2. consulter pour le travail de prolongement les livres suivants: <ul style="list-style-type: none"> - Hurbon, L. (1972). <i>Dieu dans le vaudou haïtien</i>. Paris : Payot. - Hurbon, L. (1989). <i>Le Phénomène religieux dans la Caraïbe : Guadeloupe, Martinique, Guyane, Haïti</i>. Montréal : Éditions du CIDIHCA. - Hurbon, L. (1993). <i>Les mystères du vodou</i>. Paris : Découvertes. - Le Hérissé, M.A. (1991). <i>L'Ancien royaume du Dahomey</i>. Paris : Payot. - Métraux, A. (1968). <i>Le vodou haïtien</i>. Paris : Éditions Gallimard 	

©Gilberte Février 2008

**DEUXIÈME PARTIE DU DISPOSITIF
TRAVAILLER *PASSAGES*
INTERTEXTUALITÉ
CULTURE : RELIGIONS – LANGUES
Séance 5**

INTERTEXTUALITÉ CULTURE : RELIGIONS - LANGUES	
PRÉSENTATION DU CONTEXTE D'APPRENTISSAGE	
OBJECTIF GÉNÉRAL	travailler l'intertextualité à partir du champ lexical et des images appartenant à la culture vue sous l'angle de la religion : croyances religieuses, lieux et objets de culte, le culte des morts dans <i>Passages</i> et dans <i>Gouverneurs de la rosée</i> .
OBJECTIFS SPÉCIFIQUES	<ol style="list-style-type: none"> 1. repérer le lexique et les images appartenant aux croyances religieuses, lieux et objets de culte, culte des morts dans <i>Passages</i> et dans <i>Gouverneurs de la rosée</i>; 2. identifier le lexique et les images décrivant les éléments culturels dans <i>Passages</i> où Émile Ollivier convoque <i>Gouverneurs de la rosée</i> de Jacques Roumain; 3. comparer ces éléments dans ces deux romans; 4. formuler son opinion sur la façon dont les romanciers abordent la question de religion en montrant la diversité des enjeux.
SOURCE DE L'ACTIVITÉ	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Passages</i> notamment la première partie (chapitres 1, 3, etc.) et la deuxième partie (chapitre, 1, 3, etc.); - <i>Gouverneurs de la rosée</i>, chapitres (3, 4, 5, 12, 13).
ENCADREMENT	
1. Modalités	Cercle de lecture
2. Outils et matériel	<i>Passages</i> , Paris : édition, <i>Serpent à plumes</i> ; différents dictionnaires, <i>Gouverneurs de la rosée</i> (roman déjà étudié), stylo, crayons couleur, cahier de notes, notes et grille d'activité de la séance 3, fiches d'autoévaluation individuelle (élève), d'observation (enseignant) (annexes H-5, H-5-1, H-5-2 et H-5-3), local où peut s'installer une ambiance conviviale.
3. Durée	cette séance dure quatre heures.
4. Compétences	<ul style="list-style-type: none"> - écriture : élaborer des contenus - savoir écouter et parler - percevoir la dimension non verbale du texte - émettre des hypothèses de sens; déduire - connaître le vocabulaire rattaché à la religion; - avoir déjà lu <i>Gouverneurs de La rosée</i> et <i>Passages</i> dans leur intégralité; - connaître les éléments de la culture haïtienne; - compétence relationnelle : se connaître, avoir confiance en soi, oser s'affirmer
5. Accompagnement pédagogique	voir le tableau XXIV, points 1 à 9
AMORCE (au choix)	DÉROULEMENT
	Étape 1

A
V
A
N
T

INTERTEXTUALITÉ	
CULTURE : RELIGIONS - LANGUES	
PRÉSENTATION DU CONTEXTE D'APPRENTISSAGE	
P E N D A N T	<ul style="list-style-type: none"> - dans <i>Passages</i>, Émile Ollivier parle de religions (catholicisme, vaudou, syncrétisme religieux) dans la culture haïtienne. Connaissez-vous d'autres romans ou œuvres littéraires où l'auteur traite cette thématique?
	<p>Rappel : informer les élèves que le texte littéraire s'inscrit toujours dans une série qu'il reprend, transforme, imite ou enrichit.</p>
	<ul style="list-style-type: none"> - faire un rappel sur l'intrigue amoureuse (Brigitte/Amédée; Normand/Léyda/Amparo), la langue et discours (lexique), les personnages et valeurs (ressemblances, rôles), les problèmes de société, les visions du monde ou l'aspect religieux : catholicisme/vaudou.
	<ul style="list-style-type: none"> - demander aux élèves quelles œuvres littéraires présentent des points communs avec ce roman, d'après eux. (suggérer quelques pistes qu'ils connaissent); - s'attendre à plusieurs réponses et garder celle qui fait le rapprochement avec <i>Gouverneurs de la rosée</i>; - reprendre la relation amoureuse d'<i>Annaïse</i> et de <i>Manuel</i>, la comparer à celle de Brigitte et d'Amédée; - montrer aussi que les deux romans traitent de problèmes de société. Les habitants de ces deux romans construisent et réalisent un projet commun : les uns voulaient creuser une source pour combattre la sécheresse qui sévissait à Fond-Rouge (<i>Gouverneurs de la rosée</i>) et les autres, ont construit un bateau pour échapper à la misère, à la sécheresse que connaît <i>Port-à-l'Écu</i> (<i>Passages</i>).
	Étape 2
	<p>Voir la partie <i>Accompagnement pédagogique</i>, tableau XXIV, les points 2, 4, 5, 6 et 7</p>
	<p>Rappel : le même travail sera fait pour <i>Passages</i>. Étant donné que les élèves ont travaillé certains de ces aspects (les mêmes consignes) dans la 4^e activité, l'enseignant leur demandera de sortir leur cahier de notes et les grilles qu'ils avaient remplies. Ainsi, pourront-ils aller plus vite.</p>
	Étape 3
	<p>Voir la partie <i>Accompagnement pédagogique</i>, tableau XXIV, les points 2, 4, 5, 6 et 7</p>
	<ul style="list-style-type: none"> - noter au tableau quelques réponses et montrer qu'effectivement, Ollivier dans son roman fait comme Roumain : les deux romanciers décrivent et citent des noms, des objets de culte et traitent aussi du culte des morts; - informer les élèves de l'objectif de l'apprentissage qui est de travailler l'intertextualité à partir de certains éléments culturels : croyances religieuses (lieux et objets de culte, le culte des morts), langue et discours (lexique et image),

INTERTEXTUALITÉ	
CULTURE : RELIGIONS - LANGUES	
PRÉSENTATION DU CONTEXTE D'APPRENTISSAGE	
	<p>retrouvés dans les deux romans;</p> <ul style="list-style-type: none"> - annoncer aux élèves l'activité qui suit va être conforme à l'objectif mentionné. Ils vont faire une étude comparative des aspects qu'ils ont travaillés dans les deux romans. Distribuer une grille par groupe (annexes H-5-1 et H-5-2). <p>Consigne : <i>Émile Ollivier dans <u>Passages</u> décrit le religieux. Toutefois, utilise-t-il le même champ lexical et les mêmes images que Jacques Roumain dans <u>Gouverneurs de la rosée</u> ? Justifie ta réponse en ayant soin de préciser la page et l'extrait.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - encourager les élèves ou les groupes à montrer les stratégies qu'ils comptent utiliser pour la réalisation de la tâche et questionner les autres sur l'efficacité des stratégies de leurs pairs; - faire écrire au tableau quelques stratégies, celles qui paraissent les plus efficaces : souligner avec la même couleur les points communs entre les deux auteurs, etc.; - inviter le secrétaire de chaque groupe à écrire au tableau les mêmes éléments traités dans les deux romans, et le porte-parole de groupe à lire un passage ou une la même image ou le même mot est employé dans le deux romans; - lire quelques réponses communes dans les deux romans inscrits au tableau et encourager les élèves à la justesse des réponses; s'arrêter pour demander si ces éléments ont la même valeur dans les deux œuvres. Citer en exemple le loa « Agoué », dont parle Roumain à la page 31 de son roman, et leur demander s'il représente le même génie, et s'il connaît la même description et joue le même rôle dans <i>Passages</i>, page 148; - s'attendre à différentes réponses et annoncer la dernière activité. Elle sera une étude comparative. Le choix de ces éléments peut se faire avec les élèves. Toutefois, l'enseignant s'arrangera pour qu'ils choisissent celui qui présente des défis, qui portent sur la richesse linguistique (vocabulaire religieux, images, etc.);
	Étape 4
	Voir la partie <i>Accompagnement pédagogique</i>, tableau XXIV, le point 16
	<p>il est à noter que les romans sont déjà lus. L'objectif de ce travail est aussi à rappeler. Il s'agit de</p> <ul style="list-style-type: none"> - faire lire les passages en classe, <i>Passages</i> (pp. 150 à 152) et <i>Gouverneurs de la rosée</i>, (p. 31) et faire faire aussi une lecture individuelle; - lire la consigne pour la classe : <p>Consignes : <i>De quoi est-il question dans ces passages? Présentent-ils des similitudes, si oui lesquelles?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - écrire quelques éléments de la réponse au tableau - acquiescer qu'il s'agit d'une prise de possession dans les

INTERTEXTUALITÉ	
CULTURE : RELIGIONS - LANGUES	
PRÉSENTATION DU CONTEXTE D'APPRENTISSAGE	
A P R È S	ÉVALUATION Jugement formatif
	RÉINVESTISSEMENT Renforcement des connaissances
	Étape 5
	Étape 6

deux romans et que les passages présentent des points communs et que les romanciers emploient des images pour les décrire;

- distribuer la grille (annexe H-5-3) et annoncer aux élèves que, comme convenu, ils vont décrire ces deux faits religieux décrits par les auteurs :

Consignes : *Écris le commentaire que t'inspire la scène.*

Voir la partie *Accompagnement pédagogique*, tableau XXIV, les points 3, 4 et 5

- attribuer aux élèves quelques minutes de réflexion et leur indiquer le temps alloué pour la tâche;
- reformuler les consignes à l'oral et écrire un bref résumé de ces consignes au tableau;
- inviter chaque porte-parole à partager quelques réponses avec les autres groupes;
- faire réagir les élèves aux différents commentaires afin qu'ils puissent émettre leur opinion pour voir le degré de compréhension.

Voir la partie *Accompagnement pédagogique*, tableau XXIV, le point 16

- revenir sur l'ensemble des stratégies utilisées par les élèves, leur faire découvrir les points forts et les points faibles de leurs stratégies;
- porter les élèves à donner leur opinion;
- encourager les groupes à coopérer efficacement et rappeler la nécessité de toujours échanger dans un débat littéraire; leur dire qu'en agissant de la sorte chacun en sort plus enrichi surtout au niveau de l'interprétation.

Voir la partie *Accompagnement pédagogique*, tableau XXIV, le point 16

- inviter les élèves à poursuivre le travail sur l'intertextualité. L'enseignant peut donner à rédiger une dissertation dans laquelle les élèves seront invités à utiliser les deux romans. Ils pourront formuler leur opinion sur l'aspect religieux de ces deux romans, une des thématiques, en montrant la diversité des enjeux. Ils pourront montrer que même si les romanciers traitent ces thématiques, ils n'ont pas les mêmes perceptions du fait religieux. Roumain voit les cérémonies religieuses comme une perte de temps et d'argent et prend la religion comme un simple fait culturel, alors qu'Ollivier, se contente de le décrire, sans émettre d'opinion. Les enjeux sont différents. Si les gens de Fonds-Rouge implorent les loas et font des cérémonies pour que la terre produise et que la vie devienne supportable dans ce coin de terre, ceux de *Port-à-l'Écu* implorent les loas pour

INTERTEXTUALITÉ	
CULTURE : RELIGIONS - LANGUES	
PRÉSENTATION DU CONTEXTE D'APPRENTISSAGE	
	qu'ils leur soient cléments et leur viennent au secours pour qu'ils arrivent à destination.
PROLONGEMENT Exposition dans le cadre d'une journée artistique ou récréative	Étape 7
	- demander aux groupes de préparer une grande affiche murale qui décrira, dans un <i>lakou</i> ¹² , une cérémonie vaudou. Ils mettront en évidence, une personne en transe, le sacrifice d'un animal, des objets religieux (<i>vêvês</i> ¹³ , bouteilles, etc.), les officiants (<i>hougan, houssis</i> , adeptes et les spectateurs).
À FAIRE À LA MAISON	
Demander de :	
1. relire l'ensemble de ses notes sur le roman et sur le romancier;	
2. revoir les concepts de métissage, de syncretisme et de littérature migrante.	

©Gilberte Février 2008

¹² Espaces refuges, lieux sacrés où se déroulent les cérémonies vaudou (Souvnans, Soukri dans l'Artibonite, Basen Senjak dans le Nord, Ti Sentann dans le Nord-Ouest);

¹³ Dessin tracé à même le sol, à base de farine de maïs, représentant le symbole de l'esprit que l'on veut invoquer (voir annexes A, A-1 et A-2).

**TROISIÈME PARTIE DU DISPOSITIF
RÉINVESTIR *PASSAGES*
MÉTISSAGE-SYNCRÉTISME-MIGRANCE
SYNTHÈSE**

Séance 6

MÉTISSAGE-SYNCRÉTISME-MIGRANCE	
PRÉSENTATION DU CONTEXTE D'APPRENTISSAGE	
OBJECTIF GÉNÉRAL	réaliser un bilan des acquis à partir de quelques vecteurs de synthèse (la religion, l'identité, la langue, les personnages, le métissage, l'écriture migrante, etc.).
OBJECTIFS SPÉCIFIQUES	<ul style="list-style-type: none"> - conduire une réflexion personnelle et argumentée à partir d'une problématique littéraire issue du programme de français; - développer une argumentation en s'appuyant sur des textes, sur des objets d'étude de la classe de première, ainsi que sur ses lectures et sa culture personnelle.
MODALITÉ	travail individuel
OUTILS ET MATÉRIEL	- stylo, crayons et feuilles lignées; grille d'évaluation de la dissertation (annexe H-6).
DURÉE	Quatre heures
COMPÉTENCES	<ul style="list-style-type: none"> - maîtrise de la langue et de l'expression écrite ; - capacité à lire, à analyser et à interpréter des sujets; - capacité à tisser des liens entre différents textes pour dégager une problématique ; - capacité à mobiliser une culture littéraire fondée sur les travaux conduits en cours de français, sur des lectures et une expérience personnelles ; - capacité à construire un jugement argumenté et à prendre en compte d'autres points de vue que le sien
ENCADREMENT	<p>l'enseignant joue le rôle de simple observateur. Toutefois, il :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. aide les élèves à trouver une place et à s'asseoir; 2. s'assure que chaque élève dispose de son matériel; 3. lit les consignes et en écrit quelques-unes au tableau (au début de l'examen) notamment la durée de l'examen; 4. circule entre les groupes pour vérifier leur travail; 5. rappelle le temps restant pour la tâche.
SOURCES DE L'ACTIVITÉ	<i>Passages</i> et les principaux thèmes (métissage, culture, syncrétisme, religion, littérature migrante, etc.) abordés dans le cadre du cours.
SUJETS	
Question portant sur l'ensemble de l'œuvre :	
1. Pourquoi <i>Passages</i> peut-il être considéré comme une réflexion sur la religion, l'identité, la langue et sur l'humain ?	
Question portant sur une partie de l'œuvre	
1. En quoi, selon vous, le roman <i>Passages</i> peut-il être considéré comme une apologie du métissage religieux, linguistique et culturel ?	
2. En vous référant à la langue et aux thématiques traitées, peut-on placer <i>Passages</i> dans la catégorie des romans migrants ?	

MÉTISSAGE-SYCRÉTISME-MIGRANCE	
PRÉSENTATION DU CONTEXTE D'APPRENTISSAGE	
CRITÈRES	
Évaluation¹⁴	<p>Elle porte sur :</p> <ul style="list-style-type: none"> - la compréhension du sujet; - la maîtrise des règles de composition d'une dissertation - la connaissance précise du roman; - la capacité à avoir une approche comparatiste; - la maîtrise d'une certaine culture générale sur les principaux thèmes (métissage, culture, syncrétisme, religion, littérature migrante, etc.) abordés dans le cadre du cours. - la maîtrise de la langue française.

©Gilberte Février 2008

¹⁴ Voir annexe H-6.

4.4 LES LIMITES ET LES AVANTAGES DU DISPOSITIF

En proposant un outil didactique méthodique, conforme aux avancées des recherches sur l'enseignement-apprentissage de la littérature, nous voulons combler un manque pour la population haïtienne et pour ceux qui sont intéressés par la littérature migrante. En dépit de ses grandes qualités, le dispositif didactique présente au moins huit limites que nous démontrons dans les lignes qui suivent.

4.4.1 Les limites du dispositif didactique

À notre avis, les limites touchent essentiellement la méthodologie et le dispositif didactique lui-même.

- 1) Tout d'abord, le dispositif n'a pas connu de mise à l'essai, même s'il a été validé par des experts qui l'ont critiqué.
- 2) La quantité et la qualité des commentaires de ces spécialistes peuvent constituer une autre forme de limite, malgré leur grande compétence. Effectivement, leur degré de disponibilité et nos choix en fonction de leur spécialisation, ont pu, le cas échéant, influencer la qualité des rétroactions reçues.
- 3) Nos experts ne sauraient, pas plus que nous-même, être des spécialistes aguerris de tous les aspects culturels que nous avons visés pour l'élaboration de notre dispositif.
- 4) Du point de vue des élèves, la démarche retenue exige la lecture intégrale de l'œuvre et il faut, pour réussir les tâches prévues dans les séances, en avoir fait une lecture méthodique et progressive, ce qui peut paraître fastidieux pour certains.
- 5) Nous n'avons traité ni des lieux, ni du temps ni des objets, trois axes importants dans l'étude du contenu d'un roman.
- 6) En ayant choisi de présenter le personnage comme reflet d'une société, nous avons conscience de limiter la portée de notre travail, car il est important de souligner son rôle de marqueur d'un genre littéraire.

- 7) Nous n'avons pas fait étudier suffisamment les caractéristiques de l'écriture d'Émile Ollivier dans *Passages*.
- 8) Enfin, toujours d'un point de vue didactique, nous aurions pu ouvrir davantage notre démarche sur les autres matières scolaires à enseigner.

Comme le montrent les lignes précédentes, en dépit de ses limites, le dispositif didactique suscite de l'intérêt et a reçu l'approbation de la part des experts didacticiens qui l'ont validé.

4.4.2 Les avantages du dispositif didactique

Consciente des commentaires de nos experts et de ce que nous avons dénoncé dans notre problématique, nous sommes en mesure d'affirmer que notre dispositif didactique offre de multiples avantages au niveau du contenu didactique, pour l'enseignant et pour l'élève. En effet, dans leur analyse de la situation d'apprentissage, les experts ont trouvé que les différentes conditions et circonstances susceptibles d'amener les élèves à construire des connaissances sont réunies. La description, la mise en place, la structure et l'élaboration de la situation d'apprentissage donnent lieu à de nombreuses analyses, commentaires et exemples. Regardons cela de manière détaillée.

1. Du côté du contenu didactique

- Le dispositif est une innovation en Haïti. Il est né d'une préoccupation de combler une lacune que de nombreux enseignants ont dénoncée dans l'enseignement-apprentissage de la littérature en Haïti dont nous-même aussi. Pour étudier la littérature (française, haïtienne et migrante), peu de dispositifs didactiques prennent en compte les avancées les plus novatrices de la recherche en didactique de manière générale, en didactique de la littérature tout particulièrement (textes, roman, personnages, œuvre intégrale). En proposant cet outil, nous voulons non seulement combler ce vide, mais proposer aussi aux enseignants et aux élèves un outil facile, structuré, cohérent, transposable, qui réponde aux normes pédagogiques et didactiques actuelles.

- Le dispositif intègre les avancées en psychologie cognitive. Grâce à l'enseignement stratégique, la démarche se présente comme un plan de construction de savoirs pour l'apprentissage des textes littéraires, du personnage et de la culture (langue et religion) dans un roman migrant. De plus, en utilisant l'approche coopérative pour le déroulement des activités, nous augmentons les chances de succès de nos élèves, à condition que ceux-ci cherchent à atteindre ensemble un but commun. Pour augmenter la qualité du résultat, nous avons choisi de joindre à ces approches et stratégies le cercle de lecture. Ainsi, le dispositif se présente comme une approche interactive et structurée.
- Le dispositif, comme il est recommandé en recherche-développement (Loiselle, 2001; 2007) résulte d'une synthèse de théories, notamment des théories littéraires transposées en séquences didactiques. Pour réaliser notre démarche, nous avons puisé chez les théoriciens de la littérature, chez les anthropologues et chez les didacticiens. Nous avons pris dans la narratologie l'énonciation (la polyphonie) et le personnage pour dégager des pistes d'étude intéressantes. De plus, pour montrer aux élèves les différents mondes, cultures et langages dont est fait le roman, le dispositif propose des activités sur l'intertextualité : une approche fonctionnelle pour lire un roman en l'abordant comme objet textuel, donc objet de connaissances et source de plaisir. Dans ce même ordre d'idées, nous avons réalisé notre travail autour de certains concepts accrocheurs et toujours d'actualité comme la culture, la langue et la religion.
- Le dispositif est une œuvre d'ouverture. La littérature, modèle de représentation ou source d'interprétation, outre que ses qualités esthétiques, instructrices, est aussi engagement philosophique et social (Escarpit, 1986; Saint-Jacques, 1991; Sallenave, 1997). Même si *Passages* présente certaines spécificités haïtiennes, il a un côté universel. En effet, par certains de ses personnages, le roman exprime des valeurs, des aspirations, des problèmes et des travers qui sont ceux de l'être humain depuis toujours. Aussi, le dispositif exploite-t-il cet aspect du roman en travaillant deux thématiques importantes : la langue et la religion. Il est une porte ouverte sur de nouvelles cultures et sur des valeurs diverses. En faisant se

confronter deux langues et deux religions, le dispositif aide l'élève à se construire une identité.

- Le dispositif est une planification méthodique. La démarche, fruit d'une planification très fouillée, présente une certaine cohérence. Les étapes s'enchaînent avec rigueur. De plus, il est accompagné d'outils nécessaires adaptés. À titre de médium, ce matériel se situe à la confluence des interactions qui se font entre l'élève, l'enseignant et les objets d'apprentissage.

2. Du côté de l'enseignant

- L'enseignant s'enrichit personnellement. Par l'œuvre choisie et la démarche didactique qui a prévalu, l'enseignant trouve un outil qui lui permet d'augmenter son bagage personnel et professionnel. Effectivement, ce dispositif contribue à son développement professionnel en lui apportant entre autres, un modèle validé par des experts en didactique (français, littérature et cercle de lecture) de démarche d'enseignement-apprentissage de la culture dans un roman.
- L'enseignant a en sa possession un outil didactique. Le dispositif déploie des activités, des démarches et des situations d'apprentissage claires et finies. Tout est explicité et donc « contrôlable ». Aussi, son travail s'en trouve-t-il facilité. Son utilisation ne lui demande pas des compétences spécifiques. Il voit son rôle modifié et sa charge diminuée. En l'utilisant, il joue le rôle de provocateur qui assiste et participe à la construction du savoir de ses élèves. En effet, nos activités se déroulent dans le cadre d'un cercle de lecture, où son rôle comme enseignant, par conséquent, se trouve modifié. Dans ce contexte, l'enseignant est un observateur, un facilitateur, un modèle, un entraîneur et une personne ressource.
- L'enseignant détient un outil qui lui permet d'augmenter les probabilités d'apprentissage et le transfert des connaissances chez les élèves. Ce dispositif est un modèle transférable : l'enseignant, nous le rappelons, peut l'utiliser dans ses grandes lignes pour faire étudier d'autres œuvres littéraires.

3. Du côté de l'élève

- Le dispositif place l'élève au cœur de son apprentissage. Contrairement à ce que nous déplorions dans notre problématique, l'élève dans le cours de littérature est

enfin actif. Il n'y a pas que sa mémoire qui soit sollicitée et développée, mais son jugement et son sens critique. Dans notre démarche, nous attribuons des tâches à l'élève : c'est lui qui construit lui-même son savoir tout en s'entraînant à effectuer des retours métacognitifs sur ses apprentissages. Il devient autonome. De plus, en l'intégrant dans un groupe avec ses pairs, nous lui accordons l'opportunité de devenir «enseignant» dans la mesure de ses capacités et développons chez lui des habiletés sociales. Il lui est offert la chance de s'exprimer et de voir augmenter son estime de soi. Donc, il est l'artisan de ses réussites, de ses difficultés ou de ses échecs.

- Le dispositif est une source de plaisir et de connaissances. *Passages* non seulement s'ouvre sur le monde et sur l'Autre, mais permet à son lecteur de se connaître et de connaître d'autres cultures. Le roman se présente comme un moyen de réfléchir sur des valeurs morales, philosophiques, sociales et religieuses.
- Le dispositif favorise un climat convivial. L'élève éprouve du plaisir à travailler dans une atmosphère non formelle où il donne libre cours à son jugement sans être surveillé, contrôlé et corrigé par l'enseignant. Il travaille dans un climat respectueux de ses forces et de ses faiblesses. Nous rappelons que le travail coopératif cultive des valeurs (coopération, démocratie, solidarité, équité, justice, égalité, ouverture sur soi et sur le monde). De plus, les tâches qu'il a à faire sont décrites dans des consignes claires et dont l'exécution lui devient facile. Il sait pour quelles raisons il les accomplit, car il voit leurs possibilités de réinvestissement. Certaines tâches se présentent comme des activités ludiques.
- Le dispositif vise à répondre aux goûts de l'élève et donc à le motiver. En mettant l'accent sur la culture des élèves, à partir d'un roman migrant contemporain, nous ajoutons à l'intérêt et à la motivation de l'élève. À ces deux éléments incontournables, l'élève peut s'y identifier et, par conséquent, il éprouve moins de difficultés à comprendre les personnages, leurs habitudes et leurs valeurs. Il va de soi qu'il pourra y faire des liens avec ses connaissances historiques, géographiques, culturelles, religieuses, linguistiques, littéraires et psychologiques. En ce sens, la quasi-totalité des séances intègre des activités de débat, de

discussion et de lecture où la communication orale, support privilégié, occupe une place de choix.

Rappelons, comme nous l'avons mentionné dans notre problématique, que l'enseignement-apprentissage de la littérature en Haïti se heurte à cinq problèmes :

- 1) L'inadaptation des œuvres littéraires : aucune congruence avec la réalité sociale, temporelle et culturelle des apprenants (MÉNJS, 2004).
- 2) L'aspect vétuste des démarches : celles-ci ne tiennent pas compte des avancées modernes de la didactique de la littérature (Ruben-Charles, 2001).
- 3) L'absence d'objectifs : ce cours ne vise aucun objectif, s'il y en aurait, ils ne sont pas conçus dans des perspectives que se donne un cours de littérature (finalité esthétique, philosophique, historique, émotionnelle ou linguistique) (Ruben-Charles, 2001; MÉNJS, 1996; 2004).
- 4) Le côté réducteur des approches didactiques : ce cours se réduit à l'histoire littéraire (Carrénard, 1982; MÉNJS, 1996; 2004).
- 5) Le manque de formation et d'outils des enseignants : l'enseignant maîtrise peu ou pas son contenu (Carmant, 1979; Ruben-Charles, 2001 et MÉNJS, 1996; 2004). De plus, il n'est pas outillé.

Par rapport à ce que nous avons dénoncé dans notre problématique, qu'en est-il ?

Le tableau qui suit présente ce qu'offre notre dispositif didactique.

Tableau XXV
Le dispositif par rapport aux obstacles soulevés dans la problématique

Le dispositif par rapport à la problématique	
1.	<p>Les textes</p> <ul style="list-style-type: none"> - œuvre contemporaine, adaptée aux goûts et à la culture des élèves. L'intrigue est d'actualité - textes pour étudier l'intertextualité sont issus d'une œuvre migrante, contemporaine des élèves et dont le sujet reste d'actualité
2.	<p>Les démarches, approches et stratégies</p> <ul style="list-style-type: none"> - sont respectueuses des recommandations des experts de la didactique de la littérature, des textes littéraires, du roman, du personnage, de l'œuvre intégrale et du cercle de lecture - se concentrent sur l'élève et le mettent au cœur de son apprentissage : l'enseignement stratégique, l'apprentissage coopératif et le cercle de lecture - font appel à la métacognition et au sens critique. Aucune activité de mémoire n'est

Le dispositif par rapport à la problématique	
	demandée
3. Les objectifs	<ul style="list-style-type: none"> - visent l'étude de la culture sous les angles de la langue et de la religion des personnages - sont établis dans une finalité esthétique, philosophique, historique, émotionnelle ou linguistique
4. Le cours	<ul style="list-style-type: none"> - porte sur l'analyse, l'étude de textes et propose aussi des sujets de dissertation - suscite des débats, porte à faire des recherches, des projets - ouvre sur d'autres média : l'écriture, le dessin, la peinture, les bandes dessinées et autres
5. L'enseignant	<ul style="list-style-type: none"> - est outillé malgré ses limites - est soutenu dans les démarches, guidé pas à pas tout le long des séances - dispose de grilles et d'outils précis pour évaluer les élèves et s'auto-évaluer

CONCLUSION

Hérité de la colonisation, le français est parlé par une minorité restreinte de la population en Haïti et demeure la langue de l'enseignement, alors que le créole constitue *le seul véhicule de l'expression authentiquement haïtienne* (Hoffmann, 1982, p. 280). De façon générale, les programmes et les manuels de cours en Haïti ne proposent ni les buts ni les objectifs qui reflètent généralement les valeurs et les orientations mises de l'avant par les recherches en didactique. Certes, il y a eu la réforme *Bernard*, dont les buts étaient de corriger les lacunes du système éducatif et de valoriser le créole; mais elle a échoué. Aujourd'hui encore, malgré les plans mis en place par le ministère de l'Éducation nationale, le changement dans les contenus et les approches semble se faire attendre.

L'enseignement-apprentissage de toutes les disciplines et plus particulièrement, l'enseignement /apprentissage de la littérature reste à repenser. Le choix inapproprié des extraits ou des œuvres, le manque de diversification des approches et des objectifs (s'ils existent), la sollicitation de la mémoire au détriment du jugement critique, tout cela démotive l'élève. Face à cette situation problématique, nous avons tenté de répondre à la question suivante:

Quelles seraient les composantes d'un dispositif didactique destiné à des élèves des classes terminales qui maîtrisent déjà le français (secondaire 5 et 1^{re} année collégiale), dispositif visant l'étude de pratiques culturelles à l'aide d'un roman de la littérature migrante ?

Savoirs culturels et didactiques

Notre cadre conceptuel repose sur deux grands volets : l'un qui présente les savoirs, et l'autre, qui traite de la manière d'enseigner ces savoirs, donc, de la didactique. Dans un premier temps, nous avons passé en revue, grâce à l'éclairage des spécialistes de l'anthropologie, de la sociologie, de la philosophie, de la psychologie et de la linguistique, les notions de culture, de langue et de religion. Nous avons retenu que la culture est le mode d'être et de fonctionner d'une collectivité, qu'elle constitue un tout cohérent mais complexe, qu'elle joue le rôle de ciment entre les différents membres d'une communauté et qu'elle se distingue aussi des autres communautés humaines. Toutefois, les contacts de plus en plus fréquents entre différentes cultures nous permettent de parler de *métissage culturel* (influence mutuelle et contact de cultures

différentes dans certains domaines religieux, artistiques, etc.) ou *d'identité interculturelle*.

Pour le présent travail, à travers l'étude d'un roman d'Émile Ollivier, issu de la migration, nous nous sommes limitée à deux éléments incontournables de la culture haïtienne : le vaudou et le créole qui unissent directement ou indirectement, d'une manière ou d'une autre, à un degré ou à un autre, les Haïtiens entre eux (Saint-Louis, 2000; Manigat, 2002).

Nous avons montré qu'un des modes de diffusion de la culture est la littérature, plus concrètement les textes littéraires. Chaque fois que ces derniers révèlent les us et coutumes d'une population, on peut parler de littérature nationale (Melançon, 1989; Beyrie, 1994; Picanço, 2000; Staraselski, 2002). Cependant, quand ils témoignent de chocs culturels, d'identité en construction ou de mouvance culturelle (Ollivier, 1984; Prud'homme 2002; Lebrun et Collès, 2007), on parlera de littérature migrante.

Selon nous, le roman est le médium par excellence pour refléter ces rencontres identitaires. En effet, par la voix des *êtres d'écriture* ou de *papier* qu'il met en scène (Miraux, 1997, p. 102; Barthes, 1966, p. 25), ce genre littéraire permet à l'élève de mieux se connaître et de connaître les autres.

Dans un second temps, pour atteindre ces divers objectifs, nous avons commencé par lire et synthétiser les recommandations des didacticiens en ce qui a trait au choix de l'œuvre, à l'attitude à privilégier par l'enseignant, à celle que l'élève doit adopter et aux approches à utiliser. Pour cultiver, entre autres, le goût de lire et faire découvrir le plaisir littéraire, nous avons traité de l'œuvre intégrale et du cercle de lecture sont fortement suggérés par les didacticiens.

Recherche-développement

Avec cette recherche-développement sans mise à l'essai, orientée vers un but pragmatique, nous avons tenté d'apporter des solutions concrètes au problème de l'enseignement de la lecture littéraire. À cette fin, nous avons élaboré un dispositif didactique, d'abord destiné à des élèves de 17 à 19 ans des classes terminales en Haïti,

public cible que nous connaissons le mieux. Cependant, comme ces derniers parlent et écrivent le français, nous espérons que notre modèle sera transférable à d'autres publics cibles de la francophonie.

Notre dispositif didactique repose sur la lecture d'un roman migrant, *Passages* (1992), d'Émile Ollivier. Le sujet traité, la richesse de la langue, l'accueil favorable qu'a connu l'œuvre ainsi que sa modernité constituent les quatre principales raisons qui ont motivé notre choix. Avec les éléments culturels que nous privilégions (langue, religion, à travers le personnage), nous souhaitons montrer aux élèves que chaque culture permet d'identifier une collectivité, et leur faire découvrir que toutes partagent un certain nombre de traits communs, en dépit de leurs différences.

Résultats

Comme le recommandent les chercheurs en recherche-développement (Van der Maren, 1999, Loisel, 2001; Loisel et Harvey, 2007), notre travail a été validé par des experts qui appartiennent aux milieux universitaires et secondaires du Québec et de la Belgique. À partir d'un questionnaire, ils ont évalué notre prototype et ont formulé des recommandations pour la version finale de notre dispositif. Leur évaluation est précieuse, même si elle ne suffit pas. Nous avons bien conscience qu'il faudrait expérimenter le prototype.

En réponse aux commentaires des experts, nous avons modifié notre premier prototype selon trois axes: nous avons ajouté des pistes pour l'évaluation formative et continue des apprentissages, nous avons suggéré des formes d'aide et nous avons allégé nos tâches pour réduire la surcharge cognitive des élèves et la durée des séances.

En proposant un outil didactique méthodique, qui reflète un certain consensus à propos de l'enseignement-apprentissage de la littérature, nous espérons combler un manque pour la population haïtienne et pour tous ceux qui, dans la francophonie, s'intéressent à la littérature migrante. À notre avis, la démarche offre des avantages qui touchent aux trois pôles du triangle didactique. Du côté du contenu didactique, le dispositif se présente comme une innovation: il intègre les avancées majeures en

psychologie cognitive et résulte d'une synthèse de nombreuses théories et d'approches pédagogiques. De plus, cet outil se veut transférable et vise à ouvrir sur de nouvelles cultures et sur des valeurs diverses. En confrontant deux langues et deux religions, il aidera l'élève à se construire une identité, du moins nous l'espérons. Quant à l'enseignant, celui-ci a à sa disposition un outil didactique qui déploie des activités, des démarches et des situations d'apprentissage claires et finies: tout vise à être explicité et donc le plus « contrôlable » possible. Par le choix de *Passages*, le roman étudié et la démarche qui a prévalu, cet outil didactique devrait lui permettre d'augmenter son bagage de ressources personnelles et professionnelles. Contrairement à ce qui arrive avec l'enseignement traditionnel que nous déplorions dans notre problématique, l'élève peut devenir autonome. Lui est offerte la chance de s'exprimer et de voir augmenter son estime de soi. Bref, qu'il soit d'Haïti ou d'ailleurs, l'élève est considéré comme l'artisan de ses réussites, de ses difficultés et de ses échecs.

Retombées de la recherche

À travers cette recherche, nous avons visé trois types de retombées ou d'effets, qui touchent les trois pôles du triangle didactique.

- 1) À propos de l'objet d'étude (aspect théorique et didactique) et dans la mesure où chaque transposition de la théorie sur le terrain scolaire nous éclaire chaque fois davantage, nous souhaitons que notre dispositif fasse avancer les connaissances sur le personnage: son mode de production, sa caractérisation; le texte littéraire, la littérature migrante et ses thématiques; la lecture littéraire, l'œuvre intégrale, le cercle littéraire et leur didactique; la séquence didactique, les principes de son organisation et son fonctionnement.
- 2) En ce qui concerne les enseignants, nous souhaitons les outiller pour l'enseignement de la littérature, particulièrement du roman et du personnage, grâce aux bilans théorique et didactique les plus complets possible que nous avons dressés. Une éventuelle publication de ce travail, en partie ou dans son intégralité, pourrait être utile, tant pour la formation des maîtres que pour les enseignants en exercice.

- 3) Quant aux élèves, avec le choix de l'arrimage de la littérature et de la culture, nous souhaitons non seulement favoriser le développement des compétences langagières (l'expression écrite et orale), mais aussi, combler autant que possible les différentes lacunes que nous avons identifiées dans notre problématique et montrer aux élèves que la littérature est un immense réservoir qui recèle des thématiques diverses et intéressantes, qu'elle permet de se connaître, de connaître les us et les coutumes de sa société d'appartenance ainsi que les autres cultures.

Pistes pour des recherches ultérieures

Qu'elles découlent ou non des limites avouées dans la section précédente, nous avons choisi de compléter celle-ci en proposant sept pistes de prolongement de la présente recherche.

- 1) Dans le cadre d'une recherche descriptive, les élèves pourraient répondre à un questionnaire à propos des représentations qu'ils se font d'un roman de la migration : les réponses à ce questionnaire serviraient de base à une étude d'autres œuvres de la littérature migrante.
- 2) À part la religion et la langue dont nous avons fait nos axes les plus importants, nous pensons qu'il serait avantageux de bâtir un dispositif didactique pour enseigner le métissage des lieux, du temps, et des objets. En particulier, les relations, le va-et-vient que les personnages entretiennent avec leur lieu d'origine, lieu de passage, de transit ou d'accueil, mériteraient d'être retenus. Il faudrait montrer également que le temps et l'espace *se superposent* chez les personnages issus de romans migrants *comme des couches de résonance* (Noël-Gaudreault, 2006, p. 137) qui s'activent sous la mouvance des objets, eux aussi sujets ou objets de métissage (idem, 2006).
- 3) Un autre dispositif pourrait servir à faire examiner la complexité des relations hommes-femmes décrites par le romancier : à notre avis, celles-ci constituent des pistes d'études d'un grand intérêt pour de jeunes adultes en construction.
- 4) Un dispositif, qui envisagerait le personnage comme marqueur d'un genre littéraire par rapport aux textes dits *courants* ou même *poétiques*, aiderait les élèves à approfondir leurs connaissances sur le personnage, en reconnaissant à celui-ci

certaines spécificités liées à certains genres littéraires comme la poésie, le théâtre ou la chanson.

- 5) Un nouveau dispositif pourrait permettre de faire le lien entre notre démarche actuelle et les autres matières à enseigner, notamment les sciences humaines, la géographie des Antilles, éventuellement par comparaison avec les autres îles, et l'histoire. Un élargissement vers le dessin, la peinture ou le cinéma (documentaire et fiction) pourrait aussi être envisagé.
- 6) Il serait également possible d'élaborer un dispositif qui viserait à faire étudier aux élèves les particularités de l'écriture d'Émile Ollivier, en rupture avec son *classicisme*, rupture qui a permis, sans doute, de déceler dans *Passages* un certain *baroque* (Satyre, 2005). Il importerait en effet de faire valider l'opinion d'Harel (2005, p. 211) selon lequel le *baroque*, chez le romancier, se révèle par une *multiplicité de contrastes, de profusion des images qui prennent vite le pas sur l'expression du concret et de l'ordinaire*. En effet, la nature de cette écriture faite de métaphores, de jeux de mots, de mots à double sens, d'hyperbates et de constructions labyrinthiques mériterait d'être approfondie.
- 7) Il faudrait également prévoir un dispositif pour faire étudier, dans le roman *Passages*, la musique, qui constitue un des fondements romanesques de l'œuvre, et pour amener les élèves à montrer que le romancier *utilise quelques chefs-d'œuvre* (de la musique classique) *comme matrice narrative propre au destin, le plus souvent malheureux, de ses personnages* (Satyre, 2007, p. 137). Malgré le défi que cela représente, nous sommes convaincue qu'un enseignant peut exploiter cette thématique dans le cadre d'un cours de littérature.

Pour conclure, nous formulons modestement le vœu que ce modèle d'intervention fasse avancer l'enseignement-apprentissage de la littérature, qu'il soit un outil efficace pour l'enseignant et une source de plaisir et de connaissances pour les élèves.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Abdallah-Preteceille, M. (1999). *L'éducation interculturelle*. Paris : Presses universitaires de France, collection, Que sais-je ?
- Abrami P.C., Chambers B., Poulsen C., De Simone, C., D'Apollonia et Howden, J. (1996). *L'apprentissage coopératif. Théories, méthodes, activités*. Montréal : Les Éditions de la Chenelière.
- Albertini, J.M. (1988). *La pédagogie n'est plus ce qu'elle sera*. Paris : Édition du Seuil.
- Alpe, Y., Dollo, C. et Beitone, A. (2005). « Identité », dans Y., C, Dollo et A. beitone (dir.), *Lexique de sociologie*. Paris : Dalloz.
- Anadón, M et L'Hostie, M. (2001). *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation*. Laval (Québec) : Presses de l'Université Laval.
- Arendt, H. (1972). *La crise de la culture : huit exercices de pensée politique*. Paris : Gallimard.
- Aron, D., St Jacques, D et Viala, A. (2005). *Dictionnaire du littéraire*. Paris : Presses universitaires de France.
- Aron, T. (1984). « Littérature et littérarité. Un essai de mise au point ». *Annales littéraires de Besançon*. Paris : Les Belles Lettres.
- Astolfi, J.P. et Develay, M. (1989). *La didactique des sciences*. Paris : Presses universitaires de France.
- Astolfi, J.P., Ginsburger-Vogel, Y. et Toussaint, J. al. (1997). *Mots-clés de la didactique des sciences : repères, définitions, bibliographies*. Bruxelles : De Boeck.
- Augustin, J. (1999). *Le vodou libérateur : et si le vodou était une valeur ?* Montréal : Tamboula.
- Badie, B. (1986). *Culture et politique*. Paris : Économica.

- Baker, L. (1989). « Metacognition, comprehension monitoring, and the adult reader ». *Educational Psychology*, 1, 3-38.
- Bakhtine, M. (1978). *Esthétique et théorie du roman*. Paris : Gallimard.
- Bakhtine, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris : Gallimard.
- Barreiro, M. (2004). « Identité urbaine, identité migrante ». *Recherches sociographiques*, 45(1), 39-58.
- Barsky, R.F. (1997). *Introduction à la théorie littéraire*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Barth, B.M. (2004). *Le savoir en construction*. Paris : Éditions Rtz.
- Barthes, R. (1966). « Introduction à l'analyse structurale des récits ». *L'Analyse structurale du récit, Communications*, 8, 1-27. Paris : Le Seuil.
- Barthes, R. (1970). *S/Z*. Paris : Le Seuil, collection « Points ».
- Barthes, R. (1973). *Le plaisir du texte*. Paris : Le Seuil, collection « Points ».
- Baudelot, C., Cartier, M. et Detrez, C. (1999). *Et pourtant ils lisent*. Paris : Le Seuil, collection « Points ».
- Beauchesne, Y. (1985). *Animer la lecture*. Montréal : Asted.
- Béra, M et Lamy, Y. (2003). *Sociologie de la culture*. Paris : Colin.
- Bergez, D. (1996). *L'explication de texte littéraire*. Paris : Dunod.
- Berrouet-Oriol, R. (1986). « L'effet d'exil ». *Vice versa*, 17, 20-21.
- Berthelot, F. (1997). *Le corps du héros*. Paris : Éditions Nathan.
- Beyrie, J. (1994). *Qu'est-ce qu'une littérature nationale ? Écriture, identité, pouvoir en Espagne*. Toulouse : Presses Universitaires Nationales.

- Biard, J. et Denis, F. (1993). *Didactique du texte littéraire*. Paris : Éditions Nathan, Coll. Perspectives didactiques.
- Billaud, J. (1996). *L'homme et la culture. Racines et Perspectives*. Lyon : Chronique Sociale.
- Blanchot, M. (1955). *L'Espace littéraire*. Paris : Gallimard.
- Boesch, E. (1995). *L'action symbolique : fondements de la psychologie culturelle*. Paris : L'Harmattan.
- Boltanski, L. (1971). « Les usages sociaux du corps ». *Annales ESC*, 1, 205-233.
- Bonté, P. et Izard, M. (2004). *Dictionnaire de l'ethnologie et de l'anthropologie*. Paris : PUF.
- Booth, W.C. (1983). *The rhetoric of fiction*. Chicago : University of Chicago, Chicago Press, 2^e éd.
- Bourdieu, P. (1971). « Le marché des biens symboliques ». *L'année sociologique*, 22, 49-129.
- Bourdieu, P. (1991). *Language and Symbolic Power*. Cambridge : Polity Press.
- Bourdieu, P. (1994). *Raisons pratiques sur la théorie de l'action*. Paris : Le Seuil.
- Bourque, G. (1989). « La déportation du littéraire ». *Québec français*, 74, 66-68.
- Brien, R. (1990). *Science cognitive et formation*. Québec : PUQ.
- Bronckart, J. P. (1989). « Du statut des didactiques des matières scolaires ». *Langue française*, 82, 53-66.
- Brousseau, G. (1988). « Le contrat didactique : le milieu ». *Recherches en didactique des mathématiques*, 9(3), 309-336.

- Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques : didactique des mathématiques 1970-1990*. Grenoble : La pensée sauvage.
- Brown, A. L. et Campione, J. C. (1995). « Concevoir une communauté de jeunes élèves. Leçons théoriques et pratiques ». *Revue française de pédagogie*, 11, 11-33.
- Burgos, M. (1991). « La lecture comme pratique dialogique et son interprétation sociologique », dans J.M. Privat et Y. Reuter (dir.), *Lectures et médiations culturelles*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon.
- Butor, M. (1969). *Essais sur le roman*. Paris : NRF, collection. « Idées ».
- Byram, M. (1989). *Cultural studies in foreign language education*. Clevedon, UK : Multilingual Matters.
- Camelleri, C. et Cohen-Émerique, M. (1989). *Chocs de cultures : Concepts et enjeux pratiques de l'interculturel*. Paris : L'Harmattan.
- Camilleri, C. (2004). « Cultures et stratégies ou les mille manières de s'adapter », dans C. Halpern et J.C. Ruano-Borbalan (dir.), *Identité(s). L'individu, le groupe, la société*. Auxerre : Éditions Sciences de l'homme.
- Canvat, K. (1999). « Comprendre, interpréter, décrire les textes littéraires. Postures de lecture et opérations métacognitives ». *Enjeux*, 46, 93-115.
- Capel, F. et Renard, E. (2000). « Les obstacles à l'enseignement des lettres au lycée », dans M. Jarrety (dir.), *Propositions pour les enseignements littéraires*. Paris : Presses universitaires de France.
- Carmant, L. (1979). *Quelques causes de l'échec scolaire au secondaire public et privé à Port-au-Prince, Haïti*. Thèse de doctorat non publiée. Montréal : Université de Montréal, Département d'administration et fondements de l'éducation.
- Carrenard, E. D. (1982). « Objectifs de l'enseignement de la littérature, enseignement de la littérature, enseignement de la langue ». *Conjonction*, 155, 31-39.

- Cartier, S. (1997). *Lire pour apprendre : description des stratégies utilisées par des étudiants en médecine dans un curriculum d'apprentissage par problèmes*. Thèse de doctorat non publiée. Montréal : Université de Montréal, Département de psychopédagogie et d'andragogie.
- Castera, G. (2001). « Aurons-nous une littérature sans lecteurs ou une littérature sans langue ? ». *Notre librairie, Revue des littératures du Sud*, janvier-mars, 143, 5-11.
- Ceccon, J. (2004). « Les écritures migrantes au Québec ». *Africultures*, 59, *Diaspos*. www.africultures.com/index.asp?menu=revueaffichearticle&no=3508, article consulté le 23 avril 2006.
- Champagne, P. (1998). *La sociologie*. Toulouse : Milan.
- Charlier-Doucet, R. (2000). « Les représentations sociales des langues chez les parents d'élèves, les élèves et les agents d'éducation ». Rapport de recherche, *Aménagement linguistique en salle de classe, rapport de recherche*. Ministère de l'Éducation nationale de la Jeunesse et des Sports. Port-au-Prince, Haïti, 106-155.
- Chartier, P. (1996). *Introduction aux grandes théories du roman*. Paris : Dunod.
- Chaudenson, R. (1979). *Les créoles français, langues en question*. Évreux : Fernand Nathan.
- Chaudenson, R. (1995). *Les Créoles*. Paris : PUF.
- Chauveau, G. et Chauveau, E. (1990). « Les processus interactifs dans le savoir-lire de base ». *Revue française de Pédagogie*, 90, 23-30.
- Chemla, Y. (2003). *La question de l'autre dans le roman haïtien contemporain*. Paris : IBIS Rouge Éditions.
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique des savoirs savants au savoir enseigné*. Paris : Éditions, La pensée sauvage.

- Chevallard, Y. et Johsua, M.A. (1991). *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La Pensée sauvage.
- Chevrier, J. (1997). «La spécification de la problématique». Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (p. 51-81). Québec : PUQ.
- Cogez, G. (1984). « Premier bilan d'une théorie de la réception ». *Degrés*, 12^e année, 39-40, 1-16.
- Cohn, D. (2001). *Le propre de la fiction*. Paris : Le Seuil, collection « Poétique ».
- Collès, L. (2009). « Dialogue de chansons et de cultures ». *Québec français*, 152, 71-73.
- Contandriopoulos, A.P., Champagne, F., Potvin, L., Jean-Louis, D. et Pierre, B. (1990). *Savoir préparer une recherche, la définir, la structurer, la financer*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Couchard, F. (1996). « Identité culturelle, religion et pratique vaudou en Haïti : Anthropologie et psychanalyse ». *Journal des anthropologues*, 64-65, 153-168.
- Crinon, J. et Marin, B. (2006). *Enseigner la littérature*. Paris : Éditions Nathan.
- Culler, J. (1989). « La littérarité », dans M. Angenot, J. Bessière, D. Fokkena et E. Kushner. *Théorie littéraire, problèmes et perspectives* (p. 31-43). Paris : PUF.
- Daniels, H. (2004). *Les cercles de lecture*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Danvers, F. (2003). *500 mots pour l'éducation et la formation tout au long de la vie*. Pas-de-Calais : Presses universitaires du Septentrion.
- Dasen, P. et Perregaux, C. (2002). *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation ?* Bruxelles : De Boeck/Ducolot.
- Daunais, I. (2002). *Frontière du roman : le personnage réaliste et ses frontières*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.

- De Verger, J.C. (1999). *Vodou et catholicisme en Haïti ou étude de sociologie culturelle et religieuse*. Montréal : Éditions 5 Continents.
- Deschênes, A.J. (1991). « Les stratégies de lecture ». *Les entretiens Nathan sur la lecture-Acte I*. Paris : Éditions Nathan, 29-45.
- Dessons, G. (2002). « Esthétique ». *Le Dictionnaire du littéraire*. Paris : PUF, 195-197.
- Dolz, J. et Schneuwly, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*. Paris : ESF éditeur.
- Du Boss, C. (1945). *Qu'est-ce que la littérature ?* Paris : Plon.
- Dubois, C. et Pigeaud, N. (2001). *Comment lancer la lecture d'une œuvre intégrale ?* Paris : Bertrand Lacoste.
- Dubois, J. (1990). *L'institution de la littérature : Introduction à une sociologie*. Bruxelles : Labor.
- Dubois, J. Giacomo-Marcellesi, M. et Gespin, L. (1994). *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*. Paris : Larousse.
- Dufays, J. L., Gemenne, L. et Ledur, D. (1996a). *Pour une lecture littéraire, Tome 1. Approche historique et théorique*. Bruxelles : De Boeck/Duculot.
- Dufays, J. L., Gemenne, L. et Ledur, D. (1996b). *Pour une lecture littéraire, Tome 2, Bilan et confrontation*. Bruxelles : De Boeck/Duculot.
- Dumoulié, C. (2002). *Littérature et philosophie, le gai savoir de la littérature*. Paris : Armand Colin.
- Dupart, H. (2003). *Entrer dans la littérature à l'école*. Lyon : Chronique Sociale.
- Duquesne, D. (1995). *Lecture littéraire, lecture méthodique : théorie, mise en œuvre, perspectives*. Angers : CRDP des pays de la Loire.

- Durkheim, É. (2003). *Les formes élémentaires de la vie religieuse*. Paris : Presses universitaires de France, Collections Quadrige.
- Eco, U. (1985). *Lector in fabula ou La coopération interprétative dans les textes narratifs*. Paris : Grasset.
- Eco, U. (1992). *Les limites de l'interprétation*. Paris : Grasset.
- Escarpit, R. (1970). *Le littéraire et le social : Pour une sociologie de la littérature*. Paris : Flammarion.
- Escarpit, R. (1986). *Sociologie de la littérature*. Paris : PUF.
- Eugène, C. (1988). *La flèche du Parthe ou comment suivre à la lettre les mots grecs et latins de notre langue*. Paris : Hatier.
- Farès, N. (1972). *Le champ des oliviers*. Paris : Le Seuil, collection « Points ».
- Fayol, M. (1993). « Quelques remarques à propos de l'acquisition et la mise en œuvre de stratégies ». *Enjeux*, 30, 25-42.
- Fehr, J. (1995). « Le mécanisme de la langue ». *Entre linguistique et psychologie*. Saussure et Flournoy. *Langages*, 100, 84-95.
- Fils-Aimé, J. (2003). *L'inculturation de la foi chrétienne au contexte du vodou haïtien : une analyse de l'œuvre de trois théologiens protestants haïtiens*. Thèse de doctorat non publiée. Montréal : Université de Montréal, Département de théologie.
- Fischman, J. (1971). *Bilingualism in the barrio*. Indiana : Indiana University publications.
- Fish, S. (1981). « Why no one's afraid of Wolfgang Iser ». *Diacritics*, 11, 2-13.
- Fonkoua, R. (1993). « Roman et poésie d'Afrique francophone : de l'exil et des mots pour le dire ». *Revue de littérature comparée*, 1, 25-41.
- Fontus, F. (2001). *Les églises protestantes en Haïti : communication et inculturation*. Paris : L'Harmattan.

- Fraisse, E. et Mouralis, B. (2001). *Questions générales de littérature*. Paris : Le Seuil.
- Gadamer, H. G. (1976). *Vérité et méthode : les grandes lignes d'une herméneutique philosophique*. Paris : Le Seuil, collection « Points ».
- Gagné, R. M. (1976). *Les principes fondamentaux de l'apprentissage : application à l'enseignement*. Montréal : Éditions HRW.
- Galaty, J. G. (1991). « Culture », dans P. Bonté et M. Izard (dir.), *Dictionnaire de l'ethnologie et de l'anthropologie*. Paris: PUF.
- Garcia-Debanc, C. (1990). *L'élève et la production d'écrits*. Metz : Université de Metz.
- Garnier, X. (2001). *L'éclat de la figure : étude sur l'antipersonnage de roman*. Bruxelles : Peter-Lang.
- Gauthier, L. (1997). *La mémoire sans frontières : Émile Ollivier, Naïm Kattan et les écrivains migrants au Québec*. Sainte-Foy : Presses de l'Université Laval et Éditions de l'IQRC.
- Genette, G. (1972). *Figures, I, II, III*. Paris : Le Seuil, collection « Points ».
- Genette, G. (1979). *Introduction à l'architexte*. Paris : Le Seuil, collection « Points ».
- Genette, G. (1997). *L'œuvre de l'art : la relation esthétique*. Paris : Le Seuil, collection « Points ».
- Genette, G. (2004). *Fiction et diction*. Paris : Le Seuil, collection « Points ».
- Gervais, B. (1992). « Les régies de la lecture littéraire ». *Tangence*, n° 36, 8-18.
- Gervais, B. (1993). *À l'écoute de la lecture*. Montréal : VLB éditeur.
- Gervais, F et Mottet, M. (2007). « Approche didactique en oral pour la formation à l'enseignement ». In G. Plessis-Bélair, L. Lafontaine R. Bergeron (dir.). *La didactique du français au Québec. Recherches actuelles et applications dans les classes* (p. 163-184). Québec : PUQ.

- Gervais, F. (1996). « Didactique de la littérature jeunesse ». *Québec français*, 100, 48-51.
- Gervais, F. (1998). « Le cercle de lecture autonome en primaire ». *Québec français*, 109, 34-37.
- Giasson, J. (2003). *La lecture. De la théorie à la pratique*. Montréal : Gaëtan Morin.
- Giles, H. et Powesland, P.F. (1975). *Speech Style and Social Education*. London : Academic Press.
- Glaudes, P. et Reuter, Y. (1996). *Personnage et didactique du récit*. Metz : Université de Metz.
- Godelier, M. (1998). « Quelles cultures pour quels primates, définition faible ou définition forte de la culture ? », dans A. Ducros, J. Ducros et F. Jouliau (dir.), *La culture est-elle naturelle ?* Paris : Édition Errance, 217-222.
- Godin, C. (2004). *Dictionnaire de philosophie*. Paris : Fayard : Éditions du Temps.
- Goldenstein, J.P. (1980). *Pour lire le roman. Initiation à une lecture méthodique de la fiction narrative*. Bruxelles : De Boeck.
- Goldmann, L. (1964). *Pour une sociologie du roman*. Paris : Gallimard.
- Grainville, P. (2000). « La littérature est profonde », dans M. Jarrety (dir.), *Propositions pour les enseignements littéraires* (p. 47-50). Paris : PUF.
- Greif, H-J. (2007). «Quelle littérature migrante ?». *Québec français*, 145, 43-48.
- Greimas, A.J. (1966). *Sémantique structurale*. Paris: Larousse.
- Grosjean, F. (1985). « The bilingual as competent but specific speaker-hearer ». *The Journal of Multilingual Development*, 6, 467-477.
- Guichon, N. (2007). « Recherche-développement et didactique des langues ». *Les Cahiers de l'ACEDLE*, 4, (37-54).

- Halté, J.F. (1992). *La Didactique du français*. Paris : PUF, collection, Que sais-je ?
- Halté, J.F. (1995). « Interactions: une problématique à la frontière », dans J-L. Chiss, J. David, Y. Reuter. *Didactique du français, état d'une discipline* (p. 63-78). Paris : Nathan.
- Hamon, P. (1977). « Pour un statut sémiologique du personnage », dans R. Barthes, W. Kaysser, W. Booth, P. Hamon (dir.), *Poétique du récit* (p. 117-180).
- Harel, S. (2005). *Les passages obligés de l'écriture migrante*. Montréal : XYZ éditeur, coll. Théorie et littérature.
- Hébert, M. (2001). *Co-élaboration du sens dans les cercles littéraires entre pairs en première secondaire*. Thèse de doctorat non publiée. Montréal : Université de Montréal, Département de didactique.
- Hoffmann, L.F. (1982). *Le roman haïtien : Idéologie et structures*. Sherbrooke : Éditions, Naaman.
- Houtart, F. et Rémy, A. (2000). *Haïti et la mondialisation de la culture : étude des mentalités et des religions face aux réalités économiques, sociales et politiques*. Paris : L'Harmattan.
- Howden, J. et Martin, H. (1997). *La coopération au fil des jours*. Montréal : Les Éditions de la Chenelière.
- Hurbon, L. (1972). *Dieu dans le vaudou haïtien*. Paris : Payot.
- Hurbon, L. (1979). *Culture et dictature en Haïti, l'imaginaire sous contrôle*. Paris : L'Harmattan.
- Hurbon, L. (1989). *Le Phénomène religieux dans la Caraïbe : Guadeloupe, Martinique, Guyane, Haïti*. Montréal : Éditions du CIDIHCA.
- Hurbon, L. (1993). *Les mystères du vodou*. Paris : La Découverte.

- Irwin, J.W. (1991). *Teaching Reading Comprehension Processes*, 2^e édition. Englewood : Cliffs : Prentice-Hall.
- Iser, W. (1985). *L'Acte de lecture : théorie de l'effet esthétique*. Liège : Mardaga.
- Jadotte, H. (1996). *Sociologie historique du système éducatif haïtien*. Texte d'appoint. Haïti : Cap-Haïtien.
- Jakobson, R. (1963). *Essais de linguistique générale*. Paris : Éditions de Minuit.
- Jauss, H.R. (1978). *Pour une esthétique de la réception*. Paris : Gallimard, collection Bibliothèque des idées.
- Jauss, H.R. (1982). « Le texte poétique et le changement d'horizon de la lecture », dans L. Dällenbach et J. Ricardou (dir.), *Problèmes actuels de la lecture* (p. 95-107). Colloque de Cerisy, juillet 1979. Paris : Clancier-Guénaud, collection Bibliothèque des Signes.
- Jauss, H.R. (1988). *Pour une herméneutique littéraire*. Paris : Gallimard.
- Jean, F. et Renard, M.F. (2000). *La littérature : réserve de sens, ouverture de possibles*. Bruxelles : Publications des Facultés universitaires Saint-Louis.
- Jeremy, H. (1985). *Studying the Novel*. Londres : Arnold.
- Johnson, D. W, Johnson, R. T et Johnson Holubec, E. (1994). *Cooperation in the Classroom*. Edima, Minnesota : Interaction.
- Johnson, M. (1987). *The Body in the Mind. The Bodily Basis of Meaning. Imagination and Reason*. Chicago : University of Chicago Press.
- Joint, L.A. (2004). « Le bilinguisme français/créole dans l'enseignement haïtien ». *Atelier de recherche sur l'enseignement du créole et du français dans l'espace américano caraïbes*. Guadeloupe : Centre Saint Jean Bosco, Gourbeyre.
- Jolibert, J. (1988). *Former des enfants producteurs de textes*. Paris : Hachette.

- Jouve, V. (1992). *L'effet-personnage dans le roman*. Paris : PUF.
- Jouve, V. (1993). *La lecture*. Paris : Hachette.
- Jouve, V. (1996). « Pourquoi lire la littérature ? », dans J.L., Dufays, L. Gemenne, D. Ledur (dir.), *Pour une lecture littéraire, Bilan et confrontation* (p. 97-117). Tome 2. Bruxelles : De Boeck/Ducolot.
- Jouve, V. (2001). « De la compréhension à l'interprétation : la question des niveaux de lecture », dans C. Tauveron (dir.), *Comprendre et interpréter le littéraire à l'école et au-delà* (p. 25-35). Paris : INRP.
- Kagan, S. (1995). *Cooperative Learning*. San Clemente, CA : Kagan Publishing.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1982). « Le texte littéraire : non référence, autoréférence, ou référence fictionnelle? », *Texte 1*. Toronto : Trinity College.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1986). *L'Implicite*. Paris : Armand Colin.
- Khatibi, A. (1983). *Maghreb pluriel*. Paris : Denoël.
- Klimis, S. et Van Eynde, L. (2002). *Littérature et Savoir(s)*. Bruxelles : Publications des Facultés Universitaires Saint-Louis.
- Kristeva, J. (1969). *Séméiotiké*. Paris : Le Seuil, collection « Points ».
- Kristeva, J. (1988). *Étrangers à nous-mêmes*. Paris : Fayard.
- Kroeber, A.L. et Kluckhohn, C. (1952). *Culture : A Critical Review of Concepts and Definitions*. Cambridge, Mass. : Harvard University.
- Kundera, M. (1993). *Les testaments trahis*. Paris : Gallimard.
- Kuper, A. (1998). « Les origines de l'idée moderne de la culture en anthropologie », dans A. Ducros, J. Ducros et F. Joulian (dir.), *La culture est-elle naturelle ?* (p. 55-69). Paris : Édition Errance.

- L'Italien-Savard, I. (2004). « Quand une personne rencontre un personnage ou comment aider les élèves à analyser un personnage ». *Québec français*, Hiver, 32-35.
- Lafarge, C. (1983). *La valeur littéraire. Figuration littéraire et usages sociaux des fictions*. Paris : Fayard.
- Lahens, Y. (1993). « La promotion du livre et de l'écrit », dans G. Barthélemy et C.A. Giraultt (dir.), *La République haïtienne* (p. 449-465). Collection Hommes et sociétés.
- Laroche, M. (1981). *Identité, langue, réalité*. Montréal : Leméac.
- Lebrun, Mo. (2001). « Visions transfrontalières du champ de la littérature migrante ». *Association pour la recherche interculturelle*, 36, 49-57.
- Lebrun, Mo. (2006). « Les vrais livres contre les manuels : pour faire aimer la lecture », dans J. Lebrun (dir.), *Le matériel didactique et pédagogique : soutien à l'appropriation ou déterminant de l'intervention éducative* (p. 271-295). Québec : PUQ.
- Lebrun, Mo. (2007). « Un nouveau contenu d'enseignement, la littérature à l'école primaire française : des implications didactiques d'un modèle de pratiques », dans É. Falardeau (dir.), *La didactique du français, les voies actuelles de la recherche* (p. 125-146). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Lebrun, Mo. et Pouliot, S. (1997). *Le discours de la presse professionnelle sur la lecture des jeunes depuis les années soixante*. Présentation dans le cadre du 63^e congrès international de la Fédération internationale des associations de bibliothécaires et des bibliothèques (IFLA) tenu à Copenhague du 31 août au 5 septembre. Tiré-à-part publié pour la session « Reading » du congrès, Booklet 7, Division of Education and Research, 30-37.
- Lebrun, Mo. et Collès, L. (2007). *La littérature migrante dans l'espace francophone*. Cortil-Wodon : Éditions Modulaires Européennes.

- Lebrun, M. (2009). « Autour de Marco Micone et de la trajectoire du migrant ». *Québec français*, 152, 69-70.
- Leenhardt, J. et Jozsa, P. (1982). *Lire la lecture. Essai de sociologie de la lecture*. Paris : Le Sycomore.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal : Guérin.
- Lioure, F. (1993). *Construction-déconstruction du personnage dans la forme narrative au XX^e siècle*. Paris : Clermont-Ferrand.
- Lofficial, F. (1979). *Créole/Français : une fausse querelle*. Québec : Collectifs Paroles.
- Loiselle, J. (2001). « La recherche-développement en éducation : sa nature et ses caractéristiques », dans M. Anadón (dir.), *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Loiselle, J. et Harvey, S. (2007). La recherche-développement en éducation : fondements, apports et limites. *Recherches qualitatives*, 27(1), 40-59.
- Louis-Combet, C. (2002). *L'homme du texte*. Paris : José Corti.
- MacGillivray, L., Tse, L. et McQuillan, J. (1995). « Second language and literacy teachers considering literature circles : A play ». *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 39(1), 36-44.
- Manigat, L. F. (2002). *Penser 1804-2004 autrement et le dire en vérité : un essai d'« histoire totale » : les deux cents ans d'histoire du peuple haïtien 1804-2004 : réflexion à l'heure du bilan d'une évolution bicentenaire*. Port-au-Prince : Collection du CHUDAC.
- Martineau, S. et Simard, D. (2001). *Les groupes de discussion*. Québec : PUQ.
- Marty, A. (2000). *Haïti en littérature*. Paris : La Flèche du temps. *Contribution à la critique de la philosophie du droit de Hegel*

- Marx, K. (1998). *Contribution à la critique de la philosophie du droit de Hegel*. Paris : Allia, 1^e édition, 1859.
- Mauss, M. (1985). *Sociologie et anthropologie*. Paris : PUF.
- Melançon, J. (1985). «L'appareil scolaire et la légitimité de la différence québécoise », dans G. Dorion et M. Voisin (dir.), *La littérature québécoise, voix d'un peuple, voies d'une autonomie* (p. 23-32). Bruxelles : Éditions de l'Université de Bruxelles.
- Melançon, J. (1989). « L'histoire littéraire comme effet didactique », dans C. Moisan (dir.), *L'histoire littéraire. Théories, méthodes, pratiques* (p. 77-90). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Ménil, R. (1981). *Tracées : Identité, négritude, esthétique aux Antilles*. Paris : Laffont.
- Ménil, R. (1999). *Antilles déjà jadis, précédé de tracées*. Paris : Place.
- Mesnard, A. H. (1974). *La politique culturelle de l'état*. Paris : PUF.
- Métraux, A. (1968). *Le vodou haïtien*. Paris : Gallimard.
- Ministère de l'Éducation nationale de la Jeunesse et des Sports (1996). *Rapport sur l'Éducation en Haïti*, présenté à la 45^e session de la Conférence Internationale de l'Éducation, Genève, 30 septembre au 5 octobre.
- Ministère de l'Éducation nationale de la Jeunesse et des Sports (2004). *Rapport sur l'Éducation en Haïti*, août (www.ibe.unesco.org/International), article consulté le 24 avril 2006.
- Ministère de l'Éducation nationale et de la formation professionnelle (2007). *La stratégie nationale d'action pour l'éducation pour tous* (Aide-mémoire), avril.
- Miroux, J. P. (1997). *Le personnage de roman : genèse, continuité, rupture*. Paris : Nathan.
- Moisan, C. (1996). *Le phénomène de littérature*. Montréal : L'Hexagone.

- Moisan, C. et Hildebrand, R. (2001). *Ces étrangers du dedans : une histoire de l'écriture migrante au Québec*. Québec : Éditions Nota Bene.
- Moles, A. A. (1967). *Sociodynamique de la culture*. Paris : Mouton.
- Moussly, A. (2004). « La double appartenance culturelle, plus qu'un déchirement, une double source de richesse ». *Regards*, 3, 5-8.
- Mrozowicki, M. (1999). « Le (nouveau) roman et la différenciation du littéraire », dans J. Bessière et G. Philippe (dir.), *Problématique des genres, problèmes du roman* (p. 223-236). Paris : Honoré Champion.
- Nepveu, P. (1999). *L'écologie du réel : mort et naissance de la littérature québécoise contemporaine*. Montréal : Éditions Boréal.
- Neveu, F. (2004). *Dictionnaire des sciences du langage*. Paris : Armand Colin.
- Noël-Gaudreault, M. (1990). « Regard sur la construction du fictif ». *Revue des sciences de l'éducation*, XVI(3), 367-378.
- Noël-Gaudreault, M. (1997). *Didactique de la littérature, bilan et perspectives*. Québec : Nuit Blanche.
- Noël-Gaudreault, M. (2006). « Les métissages dans Lorient-Québec de Leïla Sebbar », dans N. Sorin (dir.), *Imaginaires métissés en littérature jeunesse* (p. 135-143). Québec : PUQ.
- Ollivier, É. (1984). « Quatre thèses sur la transculturation ». *Cahiers de recherches sociologiques*, 2, 75-90.
- Ollivier, É. (1992). *Passages*. Paris : Le Serpent à plumes.
- Ollivier, É. (1999). « Et me voilà otage et protagoniste ». Actes de la 26^e rencontre québécoise internationale des Écrivains « Écritures, Identités et cultures », *Les Écrits*, 95, 4-7.

- Ollivier, É. (2002). « La langue sur l'établi ». *Relations*, 681.
- Osseté, J. (1996). *Le livre scolaire au Congo*. Paris : L'Harmattan.
- Ouellet, P. (2000). *Poétique du regard : Littérature, perception, identité*. Sillery : Septentrion.
- Ouellet, P. (2003). *L'esprit migrateur : Essai sur le non-sens commun*. Montréal : Trait-d'union.
- Pageaux, D.H. (1995). *Naissances du roman*. Paris : Klincksieck.
- Paquin, M. et Reny, R. (1984). *La lecture du roman*. Québec : La Lignée.
- Pavel, T. (2003). *La pensée du roman*. Paris : Gallimard.
- Pelletier, J. (1994). *Littérature et société, Anthologie*. Québec : Collection Essai critique.
- Perrenoud, P. (1998). *La transposition didactique à partir de pratiques : des savoirs aux compétences*. Genève : Université de Genève.
- Pesnot, P. (2000). *Inconnus célèbres, les héros de roman ont vraiment existé*. Paris : Albin Michel.
- Petitjean, A. et Halté, J.F. (1980). « Écrits, écriture, école et société ». *Pratiques*, 26, 3-23.
- Picanço, L.C. (2000). *Vers un concept de littérature nationale martiniquaise*. New York : Peter Lang Publishing.
- Picard, M. (1986). *La lecture comme jeu : essai sur la littérature*. Paris : Éditions de Minuit.
- Picq, P. (1998). « Comment la culture a pu naître des contraintes de la nature », dans A. Ducros, J. Ducros et F. Joulian (dir.) *La culture est-elle naturelle ?* (p. 163-177). Paris : Édition Errance.

- Pierre, C.C. (2005). *Alphabétiser en Haïti en 2005 : un devoir d'État, une initiative citoyenne. Au cœur des politiques nationales. Initiatives et dispositifs dans des pays francophones du Nord et du Sud*. http://fpp.anlci.gouv.fr/docs/themes/t14/c43-14-3.1_pierre.pdf, article consulté le 26 décembre 2007.
- Pompilus, P. (1985). *Le problème linguistique haïtien*. Port-au-Prince, Haïti : Éditions Fardin.
- Popovic, P. et Boissinot, A. (2002). « Herméneutique », dans P. Aron, D. Saint-Jacques et A. Viala (dir.), *Le Dictionnaire du littéraire*. Paris : PUF.
- Poslaniec, C. (2002). *Vous avez dit littérature ?* Paris : Hachette éducation.
- Prat, M. (1986). *Gouverneurs de la Rosée, Jacques Roumain*. Paris : Hatier.
- Preausseau, A. (1997). *Intégrer l'enseignement stratégique dans sa classe*. Montréal : Éditions de la Chenelière.
- Prégent, R. (1990). *La préparation d'un cours*. Montréal : Éditions de l'École Polytechnique de Montréal.
- Pressley, M.P. et Afflerbach (1995). *Verbal Protocols of Reading. The Nature of Constructively Responsive Reading*. Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum.
- Price-Mars, J. (1973). *Ainsi parla l'oncle*. Montréal : Leméac.
- Propp, V. (1970). *Morphologie du conte*. Paris : Le Seuil, collection « Point ».
- Prud'Homme, N. (2002). *La problématique identité collective et les littératures (im)migrantes au Québec (Mona Latif Ghattas, Antonio D'Alfonso et Marco Micone)*. Québec : Éditions Nota Bene.
- Raisky, C et Caillot, M. (1996). *Au-delà des didactiques, le didactique*. Bruxelles : De Boeck.
- Reuter, Y. (1987). *La question du personnage*. Clermont-Ferrand : CRDP.

- Reuter, Y. (1991). *Introduction à l'analyse du roman*. Paris : Bordas.
- Reuter, Y. (1992). « Enseigner la littérature ? ». *Recherches*, 16, 55-70. Lille, AFEF.
- Reuter, Y. (1995). *Didactique du français : état d'une discipline*. Paris : Nathan.
- Reuter, Y., Cohen-Azia, C. Daunay, B. Delcambre, I. et Lahanier-Reuter, D. (2007). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles : De Boeck
- Rey, P.L. (1992). *Le roman*. Paris : Éditions Hachette.
- Rey-Debove, J., Cottez, H et Rey, L. (2005). *Le nouveau Petit Robert, Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*. J. Paris : Firmin-Didot.
- Ricœur, P. (1986). *Du texte à l'action. Essais d'herméneutique*, II. Paris : Le Seuil, collection « Point ».
- Riffaterre, M. (1971). *Essais de stylistique structurale*. Paris : Flammarion.
- Riffaterre, M. (1979). *La production du texte*. Paris : Le Seuil, collection « Point ».
- Rivard, J. (1992). *Pour lire et apprécier le texte narratif*. Montréal : Éditions Didactique.
- Rive, J., Sabouret, S. (1998). *Qui a peur de l'œuvre intégrale ?* Rouen : Mont Saint-Aignan.
- Robert, M. (1972). *Roman des origines et origines du roman*. Paris : Grasset.
- Robin, R. (1989). « Extension et incertitude de la notion de la littérature », dans M. Angenot, T. J. Bessiere et E. Cros, *Théorie littéraire, problèmes et perspectives* (p. 45-49). Paris : PUF.
- Robin, R. (1992). « Sortir de l'ethnicité », dans J-M. Lacroix et F. Caccia (dir.), *Métamorphoses d'une utopie* (p. 25-43). Montréal : Triptyque.
- Rocher, G. (1969). *Introduction à la sociologie*. Paris : Le Seuil.

- Rohou, J. (2005). *L'histoire littéraire*. Paris : Armand Colin.
- Rommeru, C. (1998). *Clés pour la littérature*. Paris : Éditions du Temps.
- Ropé, F. (1990). *Enseigner le français : didactique de la langue maternelle*. Paris : Éditions Universitaires.
- Rosen, E. (1991). « Littérarité et stratégies de légitimation d'un genre : l'exemple du récit d'enfance », dans L. Milot et F. Roy (dir.), *La littérarité* (p. 59-69). Ste-Foy : Presses de l'Université Laval.
- Rosenblatt, L. (1995). *Literature as Exploration*. New York: Modern Language Association of America.
- Rouxel, A. (1996). *Enseigner la lecture littéraire*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Rouxel, A. et Langlade, G. (2004). *Le sujet lecteur, lecture subjective et enseignement de la littérature*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Roy, G. R. (1992). « Répercussions fâcheuses de certaines interférences lecture/écriture en enseignement et en apprentissage du français écrit », dans C. Préfontaine et M. Lebrun (dir.), *La lecture et l'écriture, enseignement et apprentissage* (p. 31-46). Montréal : Éditions Logiques.
- Roy, M. (2002). « Lecture, Lecteur », *Le Dictionnaire du littéraire*. Paris : PUF, 325-326.
- Ruben-Charles, Z. (2001). *Élaboration, mise à l'essai et analyse d'une démarche d'intervention en lecture littéraire, pour des élèves de 3^e secondaire en Haïti*. Thèse de doctorat non publiée. Université de Montréal, Département de didactique.
- Rudner, L. M., Getson, P. R. et Knight, D. L. (1980). « A Monte Carlo comparison of seven biased item detection techniques ». *Journal of Educational Measurement*, 17(1), 1.

- Rutten, F. (1980). « Sur les notions de texte et de lecture dans une théorie de réception ». *Revue des sciences humaines*, 177, 67-83.
- Saint-Gelais, R. (2004). « Les théories de la lecture ». *Québec français*, 135, 28-30.
- Saint-Germain, M. (1988). *La situation linguistique en Haïti : bilan et prospective*. Québec : Conseil de la langue française.
- Saint-Jacques, D. (1991). « La reconnaissance du littéraire dans le texte », dans L. Milot et F. Roy (dir.), *La littérarité* (p. 59-69). Sainte-Foy : Presses de l'Université Laval.
- Saint-Louis, F. (2000). *Le vodou haïtien : reflet d'une société bloquée*. Paris : L'Harmattan.
- Sallenave, D. (1997). *Entretien avec Philippe Petit*. Paris : Éditions Textuelles.
- Sarrasin, R. (1982). « L'objectivation et le développement des habiletés langagières ». *Liaisons*, 12-23.
- Sarrazy B. (1996). « Le contrat didactique : un contrat impossible ? Et pourtant... ». *Journal des Instituteurs*, 3, 66-69.
- Sartre, J. P. (1985). *Qu'est-ce que la littérature ?* Paris : Gallimard, collection Folio Essais.
- Satyre, J. (2006). *Émile Ollivier : cohérence et lisibilité du baroque*. Montréal : CIDIHCA.
- Satyre, J. (2007). « La musique dans l'œuvre romanesque d'Émile Ollivier : entre chant funèbre et hymne à la vie ». *Esprit créateur*, 47(2), 127-137.
- Saussure, F. (1972). *Cours de linguistique générale*. Paris : Payot.
- Schaeffer, J. M. (1995). « Études littéraires », dans O. Ducrot et J.M. Schaeffer (dir.), *Nouveau dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*. Paris : Le Seuil.

- Schmuck, R. et Schmuck, P. (2000). *Group Processes in the Classroom*. Dubuque, IA : William C. Brown.
- Schneuwly, B. (1991). « Diversification et progression en DFLM, l'apport des typologies ». *Études de linguistique appliquées*, 83, 131-141.
- Senghor, L. S. (1993). *Liberté, 5, Le dialogue des cultures*. Paris : Le Seuil.
- Séoud, A. (1997). *Pour une didactique de la littérature*. Paris : Hatier-Didier.
- Serres, M. (1991). *Le Tiers-Instruit*. Paris : François Bourin.
- Short, K. et Pierce, K. (1990). *Talking about Books: Creating Literate Communities*. Portsmouth, NH : Heinemann.
- Simard, C. (1993). « Prolégomènes à la didactique ». *Revue de l'ACLA*, 15, 59-73.
- Simon, S. (1994). *Le trafic des langues. Traduction et culture dans la littérature québécoise*. Montréal : Boréal.
- Sorin, N. (1996). *La lisibilité dans le roman pour enfants de 10-12 ans par une analyse sémiotique des textes*. Thèse de doctorat non publiée, 2 vol. Montréal : UQAM.
- Souriau, É. (1970). *Les deux cent mille situations dramatiques*. Paris : Flammarion.
- Sow-Barry, A. (1999). *Enseignement de la production écrite en 11e année du secondaire à Conakry et propositions d'aménagement de programme*. Thèse de doctorat non publiée. Montréal : Université de Montréal, Département de didactique.
- Staraselski, V. (2002). « Culture pour tous, haute définition », dans J.M., Platier et V. Staraselski (dir.), *Culture pour tous* (p. 3-6). Paris : Éditions Bérénice.
- Stolovitch, H.D. et La Rocque, G. (1983). *Introduction à la technologie de l'instruction*. Saint-Jean-sur-Richelieu (Québec) : Éditions Préfontaine Inc.

- Tardieu-Dehoux, C. (1989). *L'Éducation en Haïti, de la période coloniale à nos jours*. Thèse de doctorat non publiée. Montréal : Université de Montréal, Département d'administration et fondements de l'éducation.
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique, L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal : Éditions Logiques.
- Tauveron, C. (2001). *Comprendre et interpréter le littéraire à l'école et au-delà*. Paris : INRP.
- Tauveron, C. (2005). *Vers une écriture littéraire ou comment construire une posture d'auteur à l'école*. Paris : Hatier.
- Terwagne, S., Nyssen, M.-C. et Godenir, A. (2001). *L'apprentissage de la lecture en Europe*. Toulouse : Presses universitaires du Mirail.
- Terwagne, S., Vanhulle, S. et Lafontaine, S. (2003). *Les cercles de lecture. Interagir pour développer des compétences de lecteurs*. Belgique : De Boeck.
- Thérien, M. (1985). *Didactique de la littérature au secondaire*. Montréal : Éditions Ville-Marie.
- Thérien, M. (1997). « Plaisirs littéraires ou des finalités de la lecture littéraire ». *Québec français*, 104, 26-28.
- Théron, M. (1991). *Comprendre la culture générale*. Paris : Éditions Marketing.
- Valdès, M. J. (1995). *La interpretación abierta: introducción a la hermenéutica literaria contemporánea*. Atlanta, Ga : Rodopi.
- Valdman, A. (1976). « Vers la standardisation du créole en Haïti », dans É. Snyder et A. Valdman (dir.), *Identité culturelle et francophone dans les Amériques (I)* (p. 166-201). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Valdman, A. (1977). *Pidgin and Creole Linguistics*. Bloomington : Indiana University Press.

- Valenti, J. (2000). « Lecture, processus et situation cognitive ». *Recherches sémiotiques*, 289-331.
- Valéry, P. (1941). *Tel quel*. Paris : Gallimard, collection Idées, tome 1.
- Valette, B. (1992). *Le Roman*. Paris : Nathan.
- Van der Maren, J.M. (1999). *La recherche appliquée en pédagogie*. Bruxelles : De Boeck.
- Van Rossum-Guyon (1972). *Nouveau roman : hier et aujourd'hui*. Paris : UGE.
- Vanderheyde, V. (1999). « Les stratégies de lecture ou comment aider nos élèves à devenir des lecteurs efficaces ». *Courrier F*, janvier. <http://www.vub.ac.be/khnb/itv/oktober/didac/fr99-05.htm>, article consulté le 20 mars 2007.
- Verdelhan-Bourgade, M. (2002). *Le français de scolarisation pour une didactique réaliste*. Paris : PUF.
- Verret, M. (1975). *Le temps des études*. Paris : Honoré Champion, vol. 2.
- Viala, A. (2002). « Texte ». *Le Dictionnaire du littéraire*. Paris : PUF, p. 586-587.
- Violet, M. (2002). « Les cercles de lecture ». *Les Actes de lecture*, 78, 13-14.
- Weber, M. (1996). *Sociologie des religions*. Paris : Gallimard. Choix de textes publiés entre 1916-1918.
- Weinstein, C.E. (1994). « Strategic learning and strategic teaching: Flip sides of a coin », dans P.R. Pintrich, D.R. Brown et C.E. Weinstein (dir.), *Student, Motivation, Cognition, and Learning: Essays in Honor of Wilbert J. McKeachie* (p. 257-274). Hillsdale : Lawrence Erlbaum.
- Xingjian, G. (2001). *La raison d'être de la littérature; suivi de Au plus près du réel*. Paris : Éditions de l'Aube.

Zavalloni, M. (1980). « Values », dans H. Triandis (dir.), *Handbook of Cross-Cultural Psychology* (p. 73-120). Boston : Allyn et Bacon.

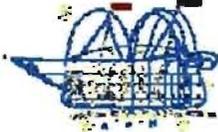
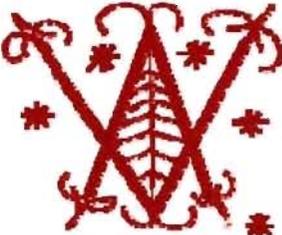
Zéraffa, M. (1971). *Roman et société*. Paris : PUF.

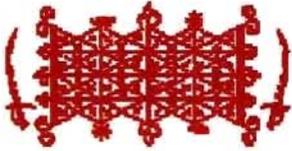
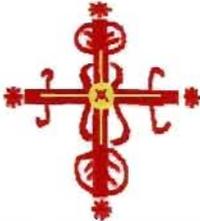
Zima, P. (1991). « Ouverture et clôture du texte littéraire », dans L. Milot et F. Roy (dir.), *La littérarité* (p. 71-80). Ste-Foy : Presses de l'Université Laval.

ANNEXES

ANNEXE A
LE VAODOU, SES LOAS, LEURS SYMBOLES ET LEURS
REPRÉSENTATIONS DANS LE CATHOLICISME

Annexe A-1 : Les loas, leurs symboles et leurs caractéristiques

LES LOAS, LEURS SYMBOLES ET LEURS CARATÉRISTIQUES		
LOAS	VÊVÊS	CARACTÉRISTIQUES
<p style="text-align: center;">AGAOU TONNERRE</p> <p>Symbole : les pierres tonnerre et la foudre</p>		<p>Maître du Tonnerre et de la Foudre. Lorsque gronde le tonnerre, la pluie va arroser la terre des paysans.</p>
<p style="text-align: center;">AGOUÉ</p> <p>Symbole : le bateau armé</p>		<p>Maître des Mers, Agoué règne sur les océans. Surmonté des drapeaux symbolisant les esprits de la guerre (le rouge) et de la mort (le noir). Agoué marche sur le chiffre 9+1, 9 étant le ciel et 1 représentant l'homme. Le navire symbolise la traversée initiatique qui mènera à Ifé, la ville sainte Africaine.</p>
<p style="text-align: center;">AÏZAN</p> <p>Symbole : la feuille du palmiste</p>		<p>Aïzan est l'esprit de l'initiation. C'est elle-même une Mambo qui aide de façon invisible ceux qui transmettent la Connaissance Vaudou.</p>
<p style="text-align: center;">BARON SAM'DI</p> <p>Symbole : la croisée du destin le renouveau</p>		<p>Esprit redoutable de la Mort. Il demeure dans les Cimetières. Il symbolise les secrets des HOUGANS. La croix marque la croisée des chemins.</p>

LES LOAS, LEURS SYMBOLES ET LEURS CARATÉRISTIQUES		
LOAS	VÊVÊS	CARACTÉRISTIQUES
<p>DAMBALLAH</p> <p>Symbole : le boa</p>		<p>Esprit de la connaissance, symbolisé par le serpent couleuvre ou boa selon les endroits où il sera célébré.</p>
<p>ERZULIE</p> <p>Symbole : le cœur les Amours</p>		<p>Erzulie Fredda Dahomey est l'Esprit de l'Amour. C'est une véritable déesse dans le Vaudou. Erzulie symbolise la réunion du masculin et du féminin, l'union de l'eau et du feu.</p>
<p>HOGOUSHANGO</p> <p>Symbole : le sabre ou la machette</p>		<p>Esprit de la Guerre et du feu. Redoutable, il a toujours été présent dans l'histoire des noirs à travers le monde en les accompagnant dans leur lutte. Il trace le chemin des vodouisants, détruisant à coups de machette les ronces (au sens propre comme au figuré) qui les empêchent de progresser sur la voie initiatique. Les éclairs des orages sont leur allié.</p>
<p>KAREFOU</p> <p>Symbole : la croisée des chemins</p>		<p>Esprit du chemin à prendre. Il indique le bon chemin à prendre sur la bonne voie initiatique. Mait'Karefaou est souvent associé à Papa Legba.</p>
<p>NAGO</p> <p>Symbole : le fer forgé</p>		<p>Forgeron, il appartient à la grande famille des esprits de la guerre et du fer. Il symbolise l'union des 3 grands rites Vaudou : Rada, Petro et Congo-Ibo. Ce vêvê a la forme de l'ancre du navire initiatique. Initiation qui a pour but de faire naître l'homme complet, maître de son destin. (C'est un des maîtres mots du Vaudou).</p>

LES LOAS, LEURS SYMBOLES ET LEURS CARATÉRISTIQUES		
LOAS	VÊVÊS	CARACTÉRISTIQUES
<p>PAPA LEGBA</p> <p>Symbole : la crosse</p>		<p>C'est un des Loas les plus importants dans le Vaudou. C'est l'esprit qui ouvre les portes, protège et indique la direction à prendre. Appelé affectueusement le "boiteux" il est notamment symbolisé par la crosse.</p>

Annexe A-2 : VÊVÊ

Dessin symbolique qui représente les caractéristiques et les attributs des loas



Annexe A-3 : Les saints et leurs correspondants dans le vaudou haïtien

SAINT (E) S	VALEURS SYMBOLIQUES
André Simbi Andeizo, rite Pétro	Homme portant une croix. Il est celui qui a aidé Jésus à porter sa croix
Antoine de Padoue Legba, rite Pétro	Homme portant un enfant de la main droite Gardien des portes de l'invisible, toujours invoqué en premier dans une cérémonie
Barbara Erzulie aux yeux rouges	Jeune femme couronnée et carpe rouge, fixant une croix
Claire (Clermesine)	Femme habillée en nonne, éclairant le monde d'une lanterne
Côme et Damien Marassa	Les deux jumeaux Loas jumeaux, ils représentent l'équilibre des forces et la dualité, l'unité originelle des contraires. Ils symbolisent le haut et le bas, l'humain et le divin, le mortel et l'immortel. En eux se trouve l'union originelle de la Terre et du Ciel, du Jour et de la Nuit. Toutes les offrandes qui leur sont attribuées par leurs fidèles le sont en double ou en triple. Ils auraient le pouvoir de faire tomber la pluie et d'aider les docteurs-feuilles et seraient responsable de l'abondance du monde.
Dolorosa (Mater) Fréda	Femme couverte d'or et de bijoux Femme aimante et passionnée
Georges Ogou Feraille ou Ogou Chango	Homme à cheval blanc et carpe tuant le dragon
Gérard Magella Guédé Nibo	Homme habillé de noir, une croix à la main droite
Isidore Azaka Médé Cousin Zaka	Paysan laboureur agenouillé et en train de prier. Paysan favorisant les récoltes et l'élevage
Jacques Le Majeur Ogou	À cheval blanc, en pleine bataille Loa de la guerre
Jean-Baptiste Ogou Saint-Jean	Enfant accompagné d'un mouton, sceptre en bois de la main droite
Jésus-Christ Lenglensou	Jésus (Olofi) crucifié, ensanglanté et couronné d'épines
Joseph Loko Atissou	Homme portant un enfant de la main gauche et une fleur de la droite
Lazare Maître Grand Chemin	Vieillard sur une route accompagnée de trois chiens
Martin de Porrès Baron Samedi	Jeune homme tenant un balai de la main droite et un crucifix à la main gauche
Nicolas Père des Marassas	Vieillard entouré d'enfants
Partick	Vieillard pointant du doigt et donnant l'ordre aux serpents (de la main droite), et sceptre à la main gauche Dieu serpent des origines, détenteur de la connaissance

SAINT (E) S	VALEURS SYMBOLIQUES
Damballah	ancestrale, il est la figure du père sage et protecteur. Il représente le printemps et est le maître des lacs et des rivières. Il veille à l'équilibre des forces
Paul (Saint-Expedit)	Jeune soldat présentant une croix (HODIE) de la main droite, et une feuille de rameau à la main gauche
Perpétuel Secours (Notre Dame du) Erzulie Dantor	Femme noire à balafre portant un enfant de la main gauche, tandis que l'autre main est placée sur sa poitrine Femme jalouse et destructrice. Durant les cérémonies il lui est offert des bijoux, des parfums, du vin de grand cru
Philomène (Filomise)	Femme en prison, fleur à la main
Pierre Legba	Homme, une clef à la main droite, et un livre à la main gauche, perché d'un coq rouge
Rose de Lima	Femme baisant le pied de l'enfant Jésus
Ulrick Agouet Aroyo ou Agoué	Vicillard tenant un poisson de la main droite, un livre et un sceptre de la main gauche Maitre de la mer et des océans. Il est le patron des marins

©Gilberte Février 2008

ANNEXE B
PASSAGES ET LES CRITIQUES LITTÉRAIRES

Deux aspects semblent retenir l'attention des critiques à la lecture du roman *Passages* : l'exil avec tout ce qu'il comporte comme conséquences et la beauté de la langue. Les lignes qui suivent étalent les points de vue des Institutions. Établissant de subtils « passages » entre les temps et les lieux, Émile Ollivier [1940-2002] narre dans ce roman les destins croisés de personnages unis par le drame de l'exil.

**Note de l'éditeur, *Passages* / Émile Ollivier. - Paris : Le serpent à plumes, 2001. - 246 p. ;
17 cm. ISBN 2-84261-156-X**

Émile Ollivier : l'obsession de la mémoire

Passages est une magnifique interprétation de cette réflexion. Certains chapitres sont de véritables morceaux d'anthologie. Le chapitre cinq—«Le naufrage de la Caminante» dans la deuxième partie du roman où Ollivier décrit la disparition de Noelzina emportée par les vagues qui avaient assailli son bateau de fortune—constitue la description la plus pathétique du drame de la mer des *boat-people* haïtiens.

**Hugues Saint-Fort, www.lehman.cuny.edu/ile.en.ile/paroles/ollivier_saint-fort.html, 13
juin 2006.**

Émile Ollivier peint avec tendresse une humanité que le temps et l'espace exilent, que la mémoire tantôt comble de racines tantôt exaspère de regrets ou de remords.

Regret du pays qu'on a quitté dans une marche sans retours, regret du passé qui grimace le ressentiment ou désespère le présent par l'amour disparu: c'est la grande violence du temps qui fait de nous des nomades. ou la bête violence des hommes qui nous pousse à partir d'un lieu où la vie déperit.

C'est donc un beau livre où l'auteur remémore le devenir en tissant des effondrements de vie, en exorcisant peut-être une souffrance ou un remords, en reprenant sans cesse la litanie de l'errance, le glissement de l'amour dans la mort, retrouvant le bel aujourd'hui de l'espérance dans un de ces moments qui, *en orientant la dérive*, décide définitivement pour la vie, pour la clarté, pour l'oubli.

Lisez *Passages* d'un trait pour en comprendre le fil puis, en le relisant, laissez résonner en vous cette parole d'homme libre, pétri d'humanité et d'intelligence, de culture et de sensibilité: cette utilisation personnelle d'une langue au style bien frappé qui vous éveillera au meilleur de vous même, à cette vertu de la marche, à cette compréhension d'autrui, à cette souffrance d'exilé qui fait l'humanité en faisant un homme.

Voilà rappelé ce rythme qui est notre respiration à tous: «S'en aller, s'en aller parole de vivant» dit avec bonheur **Le Clézio**.

Joseph Llapasset, <http://www.philagora.net/auteurs/ollivier.htm>. 13 juin 2006

Émile Ollivier se contente d'être une sorte de metteur en scène de ces aventures, placées sous le signe de Montaigne : *Je ne peins pas l'être, je peins le passage*. C'est par cette retenue et cette délicatesse, qui le conduisent à préférer la fable à l'autobiographie, qu'il atteint son but : être universel en étant modeste ; dire, à travers des parcours singuliers, qu'on n'échappe pas à la maladie de l'exil.

Josyane Savigneau, *Le Monde*, 21 octobre 1994.

Passages transforme le thème de l'errance en une méditation philosophique et religieuse sur la vie, l'identité, l'être et le paraître, thèmes baroques dont on trouve les échos dans toute l'œuvre d'Ollivier. La citation en épigraphe de Montaigne « Je ne peins pas l'être, je peins le passage », donne le ton à ce roman, entre tragédie et espérance. Au bout de son chemin, *l'Homo viator*, l'Homme-pèlerin, ne trouve que la mort, mais il aura découvert l'inconnu. Le voyage est donc à la fois quête de connaissance et rencontre avec la mort. On trouve dans ce roman les marques de l'écriture d'Ollivier : phrases amples, généreuses, description minutieuse des scènes de vie, réflexions sociopolitiques.

Joubert Satyre, http://www.canlit.ca/reviews/unassigned/6202_satyre.html 13 juin 2006

L'AVANT			
Dans la situation d'apprentissage	Appréciation		
	Oui	Non	+ ou -
1. Fournit-on un bon déclencheur?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Suscite-t-on l'intérêt?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. La situation est-elle en lien avec la tâche proposée?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. L'objectif d'apprentissage est-il énoncé clairement?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Prévoit-on l'activation des connaissances antérieures des élèves ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Permet-on aux élèves d'explorer suffisamment le ou les sujets traités?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Fournit-on aux élèves l'occasion de clarifier et d'enrichir leur vocabulaire?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Prévoit-on des consignes pour réaliser la tâche?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. La tâche est-elle clairement décrite?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Le but de la tâche est-il précisé?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Le déroulement est-il décrit?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. La durée est-elle précisée?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Les modalités du travail sont-elles spécifiées?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Les formes d'aide sont-elles énumérées?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Des outils pertinents et variés sont-ils offerts?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Prévoit-on un partage des décisions avec les élèves (choix quant à la tâche, aux partenaires, au but poursuivi, au produit final, aux exigences...)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Aborde-t-on la question de l'évaluation?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Les élèves comprendront-ils les critères proposés?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

COMMENTAIRES SPÉCIFIQUES ET RECOMMANDATIONS

ANNEXE D
LA PREMIÈRE VERSION DU DISPOSITIF DIDACTIQUE

PREMIÈRE SÉANCE	
1- ENTRER DANS LE ROMAN	
PRÉSENTATION DU CONTEXTE D'APPRENTISSAGE	
Objectif général	- Présenter l'œuvre et anticiper sur le déroulement
Objectifs spécifiques	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identifier l'objet à lire; 2. formuler des attentes sur le roman grâce à la mobilisation de certains savoirs et de représentations.
Modalités	Cercle de lecture <ul style="list-style-type: none"> - Les élèves sont regroupés en 8 équipes de 5 élèves (le regroupement se fait par affinités).
Outils et matériel	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Passages</i>, Paris : édition, Serpent à plumes, crayon, cahier de notes - local où ou peut s'instaurer une ambiance conviviale
Encadrement	<p>L'enseignant, dans cette séquence, joue le rôle d'observateur, de facilitateur, de modèle, d'entraîneur et de personne ressource. Par conséquent, il doit:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. s'assurer que chaque élève dispose de son matériel (vérifie que tout le monde a le même exemplaire); 2. aider les élèves à former des groupes et à se choisir d'un secrétaire dont le rôle sera de prendre des notes, et d'un porte-parole qui interviendra au nom du groupe; 3. observer et supervise discrètement le travail des groupes et la participation de chacun; 4. circuler entre les groupes pour vérifier leur travail; pose des questions qui portent sur les consignes, la tâche à effectuer et propose de l'aide au besoin; 5. inciter les élèves à réagir, à communiquer, et les membres d'un même groupe, à se partager les informations qu'ils ont sur les personnages; 6. rappeler le temps restant pour la tâche; 7. encourager les membres de groupe pour leur degré de coopération et qui ont apporté de très bonnes réponses aux questions posées; 8. commenter le travail qui est fait à chaque étape et félicite les élèves; 9. consacrer du temps pour la clôture de la séance, c'est-à-dire l'objectivation; 10. reformuler au tableau les consignes orales.
Durée	Cette séquence s'échelonne sur une durée de 60 minutes.
Compétences	<ul style="list-style-type: none"> - Lire un ensemble de textes et les commenter; - écrire les commentaires que les textes et la photo de la page de couverture inspirent; - formuler son opinion sur l'œuvre à partir de la page de couverture; - prendre la parole (dans son groupe et /ou pour la classe).
Sources	- Page de couverture du roman <i>Passages</i> ;

AVANT

PREMIÈRE SÉANCE	
1- ENTRER DANS LE ROMAN	
de l'activité	- quelques critiques émises sur le roman.
DÉROULEMENT	
PENDANT	Étape 1
	Amorce (au choix) <ul style="list-style-type: none"> - Débuter par une question sur ce que la mer, les bateaux, les voiliers inspirent dans un contexte général et particulièrement dans le contexte haïtien actuel; - l'évolution des moyens de transport dans le pays. Autrefois, des villes côtières à la capitale où ailleurs, le transport des marchandises se faisait par voie maritime. De nos jours, les voiliers changent d'utilité. L'enseignant peut introduire la séance par ce simple rappel historique; - aller droit au but, en posant la question : <i>La vue de ce dessin vous fait penser à quel fait national?</i>
	Étape 2
	Consignes <ul style="list-style-type: none"> - Informer les élèves de l'objectif d'apprentissage qui est : <i>Identifier l'objet à lire; formuler des attentes sur le roman grâce à la mobilisation de certains savoirs et de représentations;</i> - définir les tâches pour les groupes et pour ses membres; - regarder avec attention l'image qui figure sur le livre et dire les impressions qu'elle inspire (le secrétaire prend note de ce qui est dit); - suggérer des stratégies pour accomplir efficacement la tâche, par exemple, bien regarder les détails de la photo, les drapeaux, l'accoutrement des voyageurs, etc.; - inviter le porte-parole à lire l'interprétation que son groupe a faite de l'image.
	Étape 3
	<ul style="list-style-type: none"> - Distribuer à chaque groupe une copie des critiques et demander que la copie soit lue par tous les membres du groupe; - inviter les élèves à relever les idées communes dans les quatre critiques, à distinguer ce qui est du roman et ce qui est de la réalité.
	<ul style="list-style-type: none"> - Demander aux élèves de dégager les aspects du roman que les critiques ont mis de l'avant; - inviter les élèves à faire une synthèse entre ce qu'ils avaient déjà compris à partir de la page de couverture et les jugements que les critiques ont émis.
APRÈS	Étape 5
	Évaluation Jugement formatif <ul style="list-style-type: none"> - Montrer aux élèves les points forts et les points faibles de leurs stratégies, du lien qu'ils ont établi entre l'image (le frêle esquif, les <i>boat people</i>, les drapeaux canadiens, la mer, etc.); - s'assurer que les objectifs de cette partie sont atteints : ils ont identifié l'objet à lire (un roman); ils prévoient le déroulement du roman; ils sont capables de dégager ce qui est de l'ordre de l'imaginaire (la complexité des personnages et la multiplicité

PREMIÈRE SÉANCE	
1- ENTRER DANS LE ROMAN	
	<p>des lieux propres à l'espace du roman) et ce qui est réel (les aspects factuels d'une réalité historique, celle de la migration) et ont trouvé un angle d'attaque pour commencer la lecture du roman, etc.;</p> <ul style="list-style-type: none"> - féliciter les élèves et conclure en lançant de nouvelles pistes pour la prochaine séance, notamment la description de la religion (vaudou-catholicisme) et de la langue (créole-français) chez les personnages.
Étape 6	
Réinvestissement Renforcement des connaissances	<ul style="list-style-type: none"> - Proposer les pages de première de couverture de trois romans migrants aux élèves et leur demander, à partir de l'image, d'anticiper sur leur contenu.
Étape 7	
Prolongement Exploitation de la situation pédagogique précédente	<ul style="list-style-type: none"> - Demander à chaque groupe de préparer un travail qui serait une suite à ce qu'ils ont compris. - Ils peuvent préparer une fresque qui représenterait trois grands moments d'un voyage en terre étrangère. <ol style="list-style-type: none"> 1. la préparation pour le voyage; 2. la traversée en bateau; 3. l'arrivée en terre d'accueil. - Ils peuvent aussi rédiger une courte histoire qui parlerait d'un voyage clandestin, en bateau, des péripéties des voyageurs de leur départ à leur arrivée.

DEUXIEME SEANCE	
1- ENTRER DANS LE ROMAN	
PRÉSENTATION DU CONTEXTE D'APPRENTISSAGE	
Objectif général	- Connaitre Émile Ollivier et son univers romanesque
Objectifs spécifiques	- Identifier quelques caractéristiques des œuvres d'Émile Ollivier, ses thématiques, ses stratégies d'écriture, sa langue, son influence littéraire, etc.
Modalités	Cercle de lecture - Les élèves sont regroupés en 8 équipes de 5 élèves (le regroupement se fait par affinités).
Outils et matériel	- Stylo, grilles d'activités de l'élève, du groupe et d'objectivation; - téléviseur, lecteur de dvd; - local où peut s'installer une ambiance conviviale.
Encadrement	L'enseignant, dans cette séquence, joue le rôle d'observateur, de facilitateur, de modèle, d'entraîneur et de personne ressource. Par conséquent, il doit: <ol style="list-style-type: none"> 1. s'assurer que chaque élève dispose de son matériel; 2. aider les élèves à former des groupes et à se choisir d'un secrétaire dont le rôle sera de prendre des notes et d'un porte-parole qui interviendra au nom du groupe; 3. poser des questions, observe et supervise discrètement le travail des groupes et la participation de chacun; 4. inciter les élèves à réagir, à communiquer et les membres d'un même groupe à se partager les informations qu'ils ont sur les personnages; 5. circuler entre les groupes pour vérifier leur travail; pose des questions qui portent sur les consignes, la tâche à effectuer et propose de l'aide au besoin; 6. porter les élèves à confronter les déclarations de l'auteur à certains passages des critiques qu'ils avaient lues sur <i>Passages</i> et aussi aux recherches qu'ils avaient faites antérieurement; 7. rappeler le temps restant pour la tâche; 8. encourager les membres de groupe pour leur degré de coopération et qui ont apporté de très bonnes réponses aux questions posées; 9. commenter le travail qui est fait à chaque étape et félicite les élèves; 10. consacrer du temps pour la clôture de la séance, c'est-à-dire l'objectivation; 11. reformuler au tableau les consignes orales ;
Durée	Cette séquence s'échelonne sur une durée de 90 minutes.
Compétences	- Écouter en groupe une entrevue d'Émile Ollivier et en dégager les idées essentielles; - noter (individuellement et collectivement) ce que le romancier dit de sa vie, de ses stratégies d'écriture, de ses thématiques, des langues nationales, de ses œuvres et autres (ce qui ne fait pas partie des points mentionnés);

DEUXIEME SEANCE	
1- ENTRER DANS LE ROMAN	
	<ul style="list-style-type: none"> - prendre la parole individuellement dans un groupe pour partager son travail.
Sources de l'activité	Une entrevue télévisée d'Émile Ollivier accordée à Télé-Québec (Chasseur d'idées).
DÉROULEMENT	
Étape 1	
Amorce (au choix)	<ul style="list-style-type: none"> - Commencer la séance par un questionnement sur la bibliographie de l'auteur. Étant donné qu'un roman de l'auteur fait partie du programme de l'année, l'enseignant peut demander aux élèves s'ils ont fait une recherche sur l'ensemble de l'œuvre romanesque de l'auteur; si oui, ce qu'ils ont retenu de l'œuvre et de l'écrivain; - recourir à ses connaissances de l'auteur sans trop s'attarder. Dire si on le connaissait avant que son roman soit proposé en classe, si possible décrire le contexte socioculturel ou historique de ses œuvres, etc.
Étape 2	
Consignes	<ul style="list-style-type: none"> - Informer les élèves de l'objectif d'apprentissage qui est : <i>Identifier Émile Ollivier (vie, voix, études, discours), les caractéristiques des ses œuvres, ses thématiques, sa langue, ses stratégies d'écriture, son influence littéraire, etc.</i> <p>(Voir numéro 2 de la partie Encadrement)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Remettre au groupe les grilles (une qui concerne l'aspect de l'entrevue à travailler et l'autre qui contient tous les aspects de l'entrevue). Cette dernière constituera des traces pour plus tard; - distribuer les tâches à chaque membre du groupe : <p>relever les points qui constituent l'aspect de l'entrevue à travailler et les annoter dans la grille distribuée à cet effet;¹⁵ (Le choix de ces points peut être fait par tirage au sort);</p>
Étape 3	
	<ul style="list-style-type: none"> - Inviter les membres de tous les groupes à écouter l'entrevue, à prendre des notes sur l'aspect à travailler et les inviter à discuter et à mettre ensemble leurs idées; - suggérer des stratégies pour accomplir efficacement la tâche; entres autres, écouter attentivement les questions du journaliste, car elles impliquent des réponses ponctuelles et cela peut aider à relever les aspects à travailler; <p>(voir le numéro 4, Encadrement);</p> <ul style="list-style-type: none"> - s'intéresser aux stratégies que les élèves utilisent pour accomplir la tâche. Par exemple, demander au groupe qui analyse la langue d'Émile Ollivier, ce qu'il a fait pour savoir que le français est coloré chez le romancier, de nous dévoiler les indices qui ont permis d'aboutir à cette conclusion, etc.;

¹⁵ Notons que le choix se fait par tirage au sort. Vu que l'enseignant cerne six aspects de l'entrevue alors qu'il a huit groupes, il peut reprendre deux des aspects les plus riches en termes d'informations et les faire travailler par les deux autres groupes.

DEUXIÈME SÉANCE		
1- ENTRER DANS LE ROMAN		
	<ul style="list-style-type: none"> - mentionner, à nouveau, pour chaque groupe, l'aspect de l'entrevue sur lequel il travaille et pour la classe entière, le temps restant; - rappeler aux groupes qu'il est temps de faire la synthèse, et à la secrétaire, de commencer à consigner le travail de synthèse sur la 2^e grille. 	
	Étape 4	
	<ul style="list-style-type: none"> - Inviter chaque porte-parole à partager sa conclusion avec l'ensemble de la classe; - inscrire les grands points du travail de chaque groupe au tableau; - apporter des précisions, s'il y a lieu pour compléter les aspects; - revenir sur les différents aspects de l'entrevue que les élèves ont travaillés et sur la coopération de chacun à l'aide de la grille d'objectivation prévue à cet effet; - faire résumer, individuellement, en une ou deux phrases chaque aspect à examiner. Par exemple, dire aux élèves de répondre à cette question: En une ou deux phrases, en quoi consiste les stratégies d'écriture d'Émile Ollivier? 	
APRÈS	Étape 5	
	<p style="text-align: center;">Évaluation Jugement formatif</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Montrer aux élèves les points forts et les points faibles de leurs stratégies; - s'assurer que les objectifs de cette partie sont atteints par les élèves; ils connaissent Émile Ollivier en tant que romancier migrant, sa technique d'écriture, ses thèmes et peuvent le situer comme écrivain migrant, etc. <p style="text-align: center;">(Voir le numéro 7 de la partie Encadrement);</p> <ul style="list-style-type: none"> - conclure en leur proposant, pour la prochaine séance, <i>un ensemble de thèmes comme la culture, la langue, la religion dans le roman Passages.</i>
	Réinvestissement Renforcement des connaissances	<ul style="list-style-type: none"> - Proposer aux élèves, en se référant à l'entrevue, de rédiger <i>une lettre à un (e) ami (e) pour lui présenter Émile Ollivier et pour le convaincre de lire Passages.</i>
	Étape 6	
	Étape 7	
Prolongement Exploitation de la situation pédagogique précédente (lien entre lecture et art plastique)	<ul style="list-style-type: none"> - Demander aux groupes de préparer une grande affiche murale qui s'intitulera: <i>Émile Ollivier, itinéraires d'un romancier.</i> Cette affiche présentera l'écrivain, sa vie, ses études, sa carrière, les étapes de son cheminement, ses œuvres, un résumé de chacun de ses romans, sa langue et d'autres points que les élèves jugeront, eux-mêmes, importants. Des photos et des images illustreront au mieux un pan de mur de la classe. 	

TROISIÈME SÉANCE	
2- TRAVAILLER LE ROMAN	
PRÉSENTATION DU CONTEXTE D'APPRENTISSAGE	
Objectif général	Identifier le personnage (physique, rôle, situation, actions, culture et autres), en se référant à ses nom et prénom.
Objectifs spécifiques	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identifier les personnages des chapitres 1^e et 2^e de la première partie du roman; 2. expliquer la construction morphologique des noms et des prénoms de ces personnages à partir de l'image ou des images qui les composent; 3. dégager le rapport qui existe entre ces noms et les personnages ainsi nommés.
Modalités	<p>Cercle de lecture</p> <ul style="list-style-type: none"> - Les élèves sont regroupés en 8 équipes de 5 élèves (le regroupement se fait par affinités); - écoute, expression orale, lecture, écriture.
	<p>Outils et matériel</p> <ul style="list-style-type: none"> - Passages, Paris : édition, <i>Serpent à plumes</i>, - stylo, cahier de notes, dictionnaire, - local où peut s'installer une ambiance conviviale.
Encadrement	<p>L'enseignant, dans cette séquence, joue le rôle d'observateur, de facilitateur, de modèle, d'entraîneur et de personne ressource. Par conséquent, il doit:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. s'assurer que chaque élève dispose de son matériel; 2. aider les élèves à former des groupes et à se munir d'un secrétaire dont le rôle sera de prendre des notes et d'un porte-parole qui interviendra au nom du groupe; 3. observer, superviser discrètement le travail des groupes et la participation de chacun; 4. circuler entre les groupes pour vérifier leur travail; poser des questions qui portent sur les consignes, la tâche à effectuer et proposer de l'aide au besoin; 5. inciter les élèves à réagir, à communiquer et les membres d'un même groupe à partager les informations qu'ils ont sur les personnages; 6. rappeler le temps restant pour la tâche; 7. encourager les groupes qui ont très bien coopéré et qui ont apporté de bonnes réponses aux questions posées; 8. commenter le travail qui est fait à chaque étape et félicite les élèves; 9. consacrer du temps pour la clôture de la séance, c'est-à-dire l'objectivation; 10. consacrer du temps pour la clôture de la séance; 11. reformuler au tableau les consignes orales.
Durée	Cette séquence s'échelonne sur une durée de 90 minutes.
Compétences	<ul style="list-style-type: none"> - Connaître quelques procédés de style, notamment les analogies (métaphores, comparaisons, personnification); - comprendre les noms des personnages à partir de leur

TROISIÈME SÉANCE	
2- TRAVAILLER LE ROMAN	
	<p>composition, expliquer les analogies qui les composent (métaphores, comparaisons, etc.);</p> <ul style="list-style-type: none"> - prendre la parole individuellement, dans un groupe et pour toute l'assemblée, pour partager ou justifier son point de vue.
Sources de l'activité	Les deux premiers chapitres de la première partie du roman <i>Passages</i> .
DÉROULEMENT	
Étape 1	
Amorce (au choix)	<ul style="list-style-type: none"> - Demander aux élèves leurs impressions sur l'ensemble du premier chapitre, particulièrement le point qui a capté leur attention; - partager ses impressions de lecteur ou de lectrice avec les élèves; ce qui nous a particulièrement impressionnée dans le roman comme les prénoms et noms des personnages; - souligner pour les élèves que, d'entrée de jeu, le romancier réutilise, de manière sporadique, quelques éléments de la culture nationale, comme la grande croyance des Haïtiens aux songes, croyance qui est à l'origine de la borlette (loterie).
Étape 2	
Consignes	<p>(Voir les points 2, 4, 5, 6 et 7 de la partie Encadrement);</p> <ul style="list-style-type: none"> - informer les élèves des objectifs de l'apprentissage qui sont d'identifier les personnages des chapitres 1^e et 2^e de la première partie du roman, d'expliquer l'image qui correspond à leur nom ou/ et prénoms, de trouver des correspondants français à ces noms ou/et prénoms et de les situer dans leur contexte socio culturel; - remettre une grille d'identification à chaque élève et une feuille blanche; - définir les tâches pour les groupes: <p>Identifier les personnages (nom, prénom, rôle, courte description) du 1^e et du 2^e chapitre de la première partie;</p> <ul style="list-style-type: none"> - inviter les élèves à inscrire le nom de tous les personnages selon la consigne inscrite dans la grille et préciser la durée prévue pour l'activité; - rappeler les stratégies qui permettent de s'informer sur un personnage et être capable de décrire celui-ci (entre autres, les commentaires des autres personnages et ceux de l'auteur); - demander au porte-parole de chaque groupe de présenter un personnage; - inviter les autres groupes à compléter les informations sur chaque personnage présenté, au cas échéant.
Étape 3	
	<ul style="list-style-type: none"> - Encourager les élèves à dire ce qu'ils ont pensé des noms et prénoms pendant qu'ils les relevaient; - annoncer l'activité suivante qui portera sur le côté évocateur de ces noms et prénoms; - rappeler les principales figures de style aux élèves (métaphores, comparaisons, etc.); les écrire au tableau; - distribuer deux grilles par groupe (pour avoir une plus grande variété d'interprétations possibles, il est préférable de faire

TROISIEME SEANCE

2- TRAVAILLER LE ROMAN

travailler deux personnages par groupe);

- présenter l'activité aux élèves et annoncer la durée prévue pour sa réalisation;

Analyser la construction morphologique de ces noms; trouver l'image à laquelle ils correspondent et dire l'interprétation que vous en faites;

- noter pour soi les noms qui sont assignés à chaque groupe de façon à leur apporter plus rapidement de l'aide;
- rappeler, à l'oral, certaines images; par exemple, *la métaphore est un procédé qui consiste, par analogie, à donner à un mot un sens qu'on attribue généralement à un autre;*
- prendre un personnage, au hasard, par exemple, Gilbert. Leur montrer que la construction de ce prénom est simple; par contre, d'autres sont de construction composée, comme Rose-May. Ce prénom est formé de deux mots, **rose** (la rose) et **may** (le mois de mai, en anglais). L'image est une métaphore : comme une rose du mois de mai, telle une rose du mois de mai. L'interprétation que nous avons faite de ce prénom, c'est que l'enfant est née en mai; elle était belle et fraîche comme une rose, le printemps à sa maturité, pas trop chaud, pas trop frais;

(voir les points 4, 5 et 8 de la partie Encadrement);

- faire formuler les stratégies que les élèves utilisent pour accomplir la tâche. Par exemple, demander au groupe qui travaille sur Amparo de dire pourquoi il travaille surtout le nom et pas le prénom et pourquoi il l'a décomposé en ces deux mots : *Dou* et *Kara* et les indices qui lui a permis d'aboutir à cette conclusion, etc.;
- rappeler à chaque groupe, les personnages qu'il travaille et à la classe entière, le temps restant;
- rappeler au groupe qu'il est temps de faire la synthèse de l'activité.

Étape 4

- Inviter le secrétaire de chaque groupe à inscrire, au tableau, la construction et l'image du prénom ou du nom ou des deux de ses personnages;
- comparer le résultat des groupes qui avaient les mêmes personnages;
- demander au groupe, par la voix de son porte-parole, de justifier ses réponses, au cas où le résultat serait différent. Par exemple, un groupe peut dire que *Hosange* est construit à partir de «Hos» et de «ange»; un autre groupe peut le dire à «Ho» et «Sange»;
- questionner les élèves pour savoir comment ils ont fait pour décomposer les noms ou prénoms et ce qui leur permet de dire que cette construction est juste;
- aider les élèves à se mettre d'accord sur la construction la plus plausible en insistant sur le sens ou le non sens des différentes parties dégagées;
- conclure cette partie en les remerciant pour la vivacité des discussions et annoncer l'autre partie de l'activité qui, a votre

TROISIÈME SÉANCE	
2- TRAVAILLER LE ROMAN	
	avis, est encore plus intéressante encore.
Étape 5	
	<ul style="list-style-type: none"> - Inviter le porte-parole à donner l'interprétation que son groupe a faite du prénom ou nom d'un personnage; - s'assurer que les huit prénoms ou noms sont interprétés avant de revenir sur les groupes ou de demander aux groupes qui travaillent les mêmes personnages de confronter leurs réponses; - interroger les groupes sur leurs stratégies; par exemple, demander à un des groupes qui ont travaillé Amparo Doukara pourquoi ils pensent que cette femme a une couleur dorée, ou est d'une grande douceur; ou en fonction de quoi ils avancent que le prénom (Amparo) de cette femme lui vient du pouvoir de séduction que cette dernière exerce sur les hommes (lamparo) et les pistes qui les ont amenés à ces interprétations; - corriger et encourager les groupes pour leurs stratégies utilisées; - présenter la dernière partie de l'activité qui consiste à trouver les mots français ou créoles d'où proviennent ces noms ou prénoms.
Étape 6	
	<ul style="list-style-type: none"> - Introduire cette partie de l'activité en rappelant à la classe que l'un des groupes pense que la construction d'Amparo Doukara vient des mots «Dou» comme la douceur et «Kara», mot qui rappelle l'or, les joailleries; - rappeler aux membres du groupe qu'ils continuent de travailler les mêmes personnages; - présenter l'activité et le temps alloué pour l'accomplir : reconnaitre les mots créoles ou français d'où proviennent les noms ou prénoms des personnages et en trouver d'autres qui se rapprochent d'eux, synonymes, expressions découlant de ces mots, si possible; - retourner au groupe qui avait travaillé sur la construction du personnage d'Amparo Doukara, lui faire épeler l'orthographe du mot «Kara» et lui demander son équivalent en français et le faire épeler; - inviter les groupes à consulter le dictionnaire au besoin; (voir les points 3, 4 et 5 de la partie Encadrement); - porter un intérêt aux stratégies utilisées par les élèves pour accomplir la tâche. Certains diront que, pour trouver le mot français ou créole qui donne lieu au prénom, qu'ils sont retournés à sa composition. Par exemple, à partir de Malavi, ils ont trouvé <i>la vie, mal à vie, mal dans la vie, maladif, malade, toujours malade, «inguérissable», incurable, condamné, etc.</i>; ou pour <i>Hosange, zange, ti zange</i>, ou l'expression être <i>aux anges, klere kou miwa dèzange</i> (Expression créole qui signifie <i>clair comme le miroir des anges</i>). etc.; - encourager ceux dont les stratégies sont efficaces à les partager avec les autres membres du groupe et suggérer ces stratégies à l'ensemble de la classe, en mentionnant qu'elles ont été utilisées par le groupe A ou B, etc.; <p style="text-align: center;">(voir le point 6 de la partie Encadrement);</p>

TROISIÈME SÉANCE	
2- TRAVAILLER LE ROMAN	
	<ul style="list-style-type: none"> - demander de remplir les grilles conçues à cet effet; - inviter chaque porte-parole à partager quelques réponses avec les autres groupes; et inviter toutes la classe à compléter ou à apporter des corrections, au besoin; - inscrire les réponses au tableau et demander à tous les élèves de les copier dans leur cahier de notes.
Étape 7	
	<ul style="list-style-type: none"> - Faire un retour sommaire sur les grands points de la séance, à savoir l'identification des personnages, l'explication de la construction morphologique de leurs nom et prénom, l'image que ces derniers représentent et l'interprétation qu'on peut en faire et, pour finir, les mots et expressions en créole et en français qui proviennent d'eux; - revenir sur le degré d'engagement de chacun à l'aide de la grille d'objectivation; - poser des questions à certains élèves sur chacun de ces aspects travaillés en groupe. Par exemple, poser à un élève la question : <i>Qu'est-ce qu'il y a de culturellement haïtien dans le prénom de Cérulo? (Ce prénom fait référence à quelqu'un qui sillonne les villes du pays; un errant (Ce : celui; roulo : qui roule).</i>
Étape 8	
Évaluation Jugement formatif	<ul style="list-style-type: none"> - Montrer aux élèves les points forts et les points faibles de leurs stratégies. Par exemple, que cela a été judicieux de vérifier le sens des mots composés pour la construction morphologique des noms et prénoms des personnages, de consulter le dictionnaire ou de se référer à certaines traditions culturelles haïtiennes; - féliciter les groupes qui ont très bien coopéré et qui ont apporté de bonnes réponses aux questions posées; - proposer aux élèves de continuer ce genre d'activités pour la suite du roman. Mentionner pour eux qu'il reste encore à découvrir d'autres personnages très intéressants, porteurs encore de noms et de prénoms particuliers, que ce soit dans <i>Passages</i> ou dans les autres romans d'Émile Ollivier.
Étape 9	
Réinvestissement Renforcement des connaissances	Inviter les élèves à étudier la construction morphologique des noms des autres personnages du roman (Ramon, Hiladiou, Jo Desforges, Noelzima, Youyou, Philéus Corvolan, Derville Dieuseul, etc.).
Étape 10	
Prolongement Écriture (lettre explicative à des lecteurs étrangers expliquant le lien des nom et prénoms des personnages avec la culture nationale);	<p>Inviter les élèves à :</p> <ul style="list-style-type: none"> - répertorier les noms des personnages principaux de : <i>Les Urnes scellées</i> d'Émile Ollivier et ceux de <i>Gouverneurs de la rosée</i> de Jacques Roumain, leur faire analyser la construction morphologique de leurs noms et leur demander de les interpréter à partir de leurs connaissances de la culture nationale. Faire rédiger un court texte mettant en scène deux ou trois de ces personnages. - consulter le <i>Dictionnaire biographique des personnalités politiques de la République d'Haïti (1804-2001)</i>, relever une vingtaine de prénoms et de noms, analyser leur construction morphologique et les classer selon

APRÈS

TROISIEME SEANCE	
2- TRAVAILLER LE ROMAN	
Histoire	leur lieu de naissance, la formation des parents, etc. ;
Société	- relever, au hasard, quelques personnages connus à la radio, analyser la construction morphologique de leurs noms et prénoms, expliquer l'image qu'ils représentent. Faire un dictionnaire collectif des célébrités haïtiennes.

©Gilberte Février 2008

QUATRIÈME SÉANCE	
2- TRAVAILLER LE ROMAN	
PRÉSENTATION DU CONTEXTE D'APPRENTISSAGE	
Objectif général	- Relever et identifier les différentes croyances religieuses à partir de leurs symboles, leurs discours, leurs rituels, leurs vision (s) du monde et/ou de l'au-delà, etc.) dans la 1 ^e , 2 ^e et 3 ^e partie du roman.
Objectifs spécifiques	<ol style="list-style-type: none"> 1. Repérer les différentes pratiques religieuses; 2. mettre en évidence les couples d'univers opposés: vaudou /catholicisme; 3. identifier quelques signes qui révèlent un certain syncrétisme chez certains personnages.
Modalités	Cercle de lecture <ul style="list-style-type: none"> - Les élèves sont regroupés en 8 équipes de 5 élèves (le regroupement se fait par affinités); - écoute, expression orale, lecture et écriture.
	Outils et matériel <ul style="list-style-type: none"> - <i>Passages</i>, Paris : édition, <i>Serpent à plumes</i>; différents dictionnaires; - stylo, cahier de notes, fiches d'autoévaluation individuelle (élève), d'observation (maitre); - local où peut s'installer une ambiance conviviale.
Encadrement	<p>L'enseignant, dans cette séquence, joue le rôle d'observateur, de facilitateur, de modèle, d'entraîneur et de personne ressource. Par conséquent, il doit:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. s'assurer que chaque élève dispose de son matériel; 2. aider les élèves à former des groupes et à se choisir d'un secrétaire dont le rôle sera de prendre des notes et d'un porte-parole qui interviendra au nom du groupe; 3. observer, superviser discrètement le travail des groupes et la participation de chacun; 4. circuler entre les groupes pour vérifier leur travail; poser des questions qui portent sur les consignes, la tâche à effectuer et proposer de l'aide au besoin; 5. inciter les élèves à réagir, à communiquer et les membres d'un même groupe à se partager les informations qu'ils ont sur les personnages; 6. rappeler le temps restant pour la tâche; 7. encourager les groupes qui ont très bien coopéré et qui ont apporté de très bonnes réponses aux questions posées; 8. commenter le travail qui est fait à chaque étape et féliciter les élèves; 9. consacrer du temps pour la clôture de la séance, c'est-à-dire l'objectivation; 10. reformuler au tableau les consignes orales.
Durée	Cette séquence s'échelonne sur une durée de 120 minutes.

QUATRIÈME SÉANCE	
2- TRAVAILLER LE ROMAN	
Compétences	<ul style="list-style-type: none"> - Connaître le vocabulaire rattaché à la religion; - être en mesure d'identifier les grandes croyances religieuses établies dans le pays, leurs symboles, leur discours, etc.; - prendre la parole individuellement, dans un groupe et pour toute l'assemblée pour partager et / ou justifier son point de vue.
Sources de l'activité	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Passages</i>, première partie, chapitre 1, 3, 4 (pages, 58, 73, 779 et 89); deuxième partie, chapitre 1, 2 (pages, 100, 101, 107, 109, 129), 3 et 4 (pages, 138, 165) et troisième partie, chapitre 4 (pages, 229, 230, 231).
DÉROULEMENT	
Étape 1	
Amorce (au choix)	<ul style="list-style-type: none"> - Fréquenter une institution catholique, est-ce que cela signifie pour autant qu'on partage tous la même foi? - demander aux élèves, d'après eux, s'il existe, dans le monde, des peuples monothéistes.
Étape 2	
Consignes	<p>(Voir les points 2, 4, 5, 6 et 7 de la partie Encadrement).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Informer les élèves des objectifs de l'apprentissage qui sont de repérer les pratiques religieuses dans le texte et de mettre en évidence les couples d'univers opposés (catholicisme ou christianisme/ vaudou); - remettre une grille à chaque groupe (les grilles n'ont pas toutes les mêmes consignes; elles diffèrent en fonction des parties et des chapitres du roman de sorte que l'activité couvre autant que possible une large partie de l'œuvre); - définir les tâches pour les groupes : <p><i>Relever les mots, les expressions et les passages qui se rapportent à la religion dans le chapitre mentionné en ayant soin d'indiquer la page et l'extrait;</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - inviter les groupes à faire une lecture sommaire des pages à étudier comme indiquée dans la grille (la lecture a été préparée à la maison); - aider les élèves à trouver des stratégies qui leur permettront d'identifier ces pratiques. On peut leur demander de tenir compte des lieux de culte, des références bibliques, des symboles religieux, des noms des personnages, des commentaires du romancier, de ce que disent les personnages, etc.; - revenir sur les consignes et sur la tâche à réaliser; les répéter pour eux, telles qu'elles sont exprimées initialement; - inviter les groupes à échanger leur travail et à le compléter afin de vérifier si la tâche à accomplir est comprise; - demander au porte-parole de chaque groupe de citer quatre ou cinq mots ou expressions relevées (s'assurer que les autres groupes ne répètent pas les mêmes réponses).
Étape 3	
	<ul style="list-style-type: none"> - Réinvestir l'activité avec une classification des mots ou des expressions selon les religions connues dans le pays;

QUATRIÈME SÉANCE	
2- TRAVAILLER LE ROMAN	
	<ul style="list-style-type: none"> - définir les tâches pour les groupes : - Associer les mots, les expressions et / ou les passages relevés à une religion particulière selon la grille fournie; - inviter les élèves à se mettre au travail, à se consulter et à utiliser les différents dictionnaires (définitions, synonymes et des idées et des mots, etc.); - rappeler aux élèves les stratégies à utiliser pour trouver le champ lexical, les lieux de culte, les références bibliques, symboles religieux, rituels, comme les prénoms des personnages qui peuvent être de véritables indicateurs. Comme ils ont pu le réaliser dans la séquence précédente, les noms des personnages sont porteurs de sens et révèlent aussi une vision, une représentation du monde ou un attachement à une divinité. L'enseignant peut prendre en exemple Dieuseul, personnage de <i>Passages</i>. Leur faire voir que souvent, les prénoms correspondent à une affection particulière à un (e) saint (e) ou que son porteur est né le jour où l'on fête ce saint, etc. Parfois, le prénom donné est en lien à un événement familial. L'enseignant peut citer, en exemple, la popularité du prénom Marie, en raison de cette grande vénération que les Haïtiens vouent à la Vierge Marie, la patronne de Port-au-Prince, celle qui a délivré la ville de l'épidémie meurtrière de la petite vérole en 1882; - faire reformuler les consignes par un élève; - inviter les groupes à utiliser les dictionnaires, à communiquer, à discuter et à partager leur point de vue; rappeler le temps restant pour clore l'activité; - recueillir les huit grilles et en faire une lecture rapide pour dégager les différents courants religieux relevés; - inviter les groupes à justifier leur réponse. Leur demander pourquoi ils rattachent, par exemple, le mot <i>repentez-vous</i>, utilisé trois fois et tout le passage qui constitue le sermon de Céroulo (<i>Passages</i>, pp. 22-23) au protestantisme; - vérifier si les justifications font l'unanimité en suscitant des discussions et en provoquant les réactions des autres groupes; - multiplier les interventions en vue d'avoir différents points de vue; - veiller à ce que certains élèves ne mobilisent pas la parole et à ce que la majorité des élèves, idéalement, intervienne; - souligner les points forts et les points faibles des stratégies et de l'argumentation des élèves. Montrer aux élèves que faire appel aux faits sociaux ou à des signes pour expliquer, interpréter, catégoriser ou identifier des pratiques culturelles et des religions est tout à fait judicieux et affirmer que l'auteur, par la description et par certains faits décrits, suggère la présence du protestantisme.
Étape 4	
	<ul style="list-style-type: none"> - Donner ses impressions en tant que lectrice sur l'ensemble du chapitre 3 de la 2^e partie, souligner pour eux que le romancier, dans cette partie, a décrit une cérémonie religieuse (sans la qualifier), qu'il a cité des noms de dieu (sans dévoiler leur nom) et décrit une

QUATRIÈME SÉANCE

2- TRAVAILLER LE ROMAN

prise de possession, etc.

- **demander aux élèves si ce passage avait retenu leur attention;**
- (étant donné que tous les élèves avaient déjà lu ce chapitre, il n'est pas nécessaire de précéder la lecture à haute voix par une lecture silencieuse qui autrement s'avèrerait obligatoire);
- inviter le porte-parole de chaque groupe à lire à haute voix un extrait pendant que les autres, le livre fermé, écoutent la lecture (les pages 137 à 153 seront divisées en 9 parties de sorte que chaque porte-parole puisse lire une partie du texte ainsi que l'enseignant);
- veiller à ce que tous les livres soient fermés, sauf celui de la personne qui lit;
- porter une écoute particulière à l'intonation, au débit;
- poser une courte question à chaque fois qu'on change de lecteur; cette question peut porter sur le vocabulaire, sur le sens d'un mot, sur un personnage, etc. Par exemple, l'enseignant peut demander à un élève ce qui est brodé sur la grand-voile du bateau. De quelle couleur était la Toyota qui avait renversé le fils de Noelzima? (il ne s'agissait pas d'une Toyota et de plus, la couleur n'a pas été précisée). Bref, poser une question afin de vérifier le degré d'attention des élèves pendant la lecture. Bien entendu, l'enseignant peut proposer des réponses à choix multiples;
- écrire, à la fin de la lecture, au tableau, le passage qui suit ... *Vous le savez, mon bon messieurs, les dieux choisissent eux-mêmes leurs serviteurs, leurs montures. Et nous, pauvres mortels, nous n'avons qu'à nous laisser chevaucher...*, Passages, p.149;
- demander aux élèves de relire attentivement cet extrait et de dire ce qu'ils y trouvent de particulier;
- proposer à un élève choisi au hasard de venir souligner le ou les mots importants de la phrase écrite au tableau;
- interroger le reste de la classe pour voir si elle est d'accord avec les mots soulignés;
- définir la tâche pour les groupes :
relever, nommer et expliquer les images que l'auteur a utilisées dans cet extrait;
- inviter le porte-parole de chaque groupe à lire son travail et les autres groupes à réagir;
- féliciter les élèves pour leur réponse. Effectivement, il d'agissait d'une métaphore et ces mots «monture» et «chevaucher» font partie du même champ lexical;
- attirer l'attention des élèves sur le fait que dans une même phrase, l'auteur emploie deux mots qui appartiennent au même champ lexical et interroger pour savoir le qualificatif de cette métaphore;
- s'attendre à plusieurs réponses; de cette pluralité de propositions, garder la bonne réponse; et demander de l'expliquer, de la justifier
- reprendre et amener les élèves à une explication correcte de la «métaphore filée»;
- inviter la classe à poursuivre la lecture des quatre autres pages en vue de relever d'autres mots appartenant au même champ

QUATRIÈME SÉANCE	
2- TRAVAILLER LE ROMAN	
	sémantique que le mot <i>monture</i> .
	Étape 5
	<ul style="list-style-type: none"> - Faire un retour sommaire sur les grands points de la séance, à savoir l'identification des personnages, l'explication de la construction morphologique de leurs nom et prénom, l'image que ces derniers représentent et l'interprétation qu'on peut en faire et pour finir les mots et expressions en créole et en français qui proviennent d'eux; - revoir le degré d'engagement de chacun à l'aide de la grille d'objectivation; - poser des questions à certains élèves sur chacune des tâches accomplies, par exemple : <i>Cite trois noms de dieu appartenant à l'univers du vaudou que l'auteur a nommés dans son roman?</i> ou <i>Comment est considéré celui qui est en possession dans le langage vaudou?</i>
	Étape 7
Évaluation Jugement formatif	<ul style="list-style-type: none"> - Revenir sur l'ensemble des stratégies utilisées par les élèves, leur faire découvrir les points forts et les points faibles de leurs stratégies; - encourager les groupes pour leur coopération et rappeler la nécessité de toujours échanger dans un débat littéraire, leur dire qu'en agissant de la sorte, chacun en sort enrichi, surtout au niveau de l'interprétation.
	Étape 8
Réinvestissement Renforcement des connaissances	<ul style="list-style-type: none"> - Inviter les élèves à continuer le travail sur le thème de la religion dans le roman. À partir des mots, expressions et passages qu'ils avaient relevés dans la deuxième étape, ils peuvent faire un regroupement d'accessoires, dessins, rituels, paroles utilisés dans une cérémonie vaudou. De plus, ils peuvent aussi relever les principaux dieux cités dans le roman et essayer de trouver leurs correspondants dans le catholicisme ou dans la mythologie. Par exemple, «Agoué», p.148, le dieu de la mer, dans le vaudou est appelé Poséidon dans la mythologie grecque et correspond au Neptune des Romains.
	Étape 9
Prolongement Exposition dans le cadre d'une journée artistique ou récréative Histoire Culture	<p>Proposer aux élèves de :</p> <ul style="list-style-type: none"> - préparer une exposition dont le thème sera <i>La trajectoire des dieux d'Afrique</i> qui aura pour but de montrer la traversée d'Afrique aux Caraïbes, en différents bateaux, des dieux venant du Mandingue (Guinée), du Sénégal, du Congo, du Dahomey. La voile du bateau portera le nom du pays et le devant de la coque le nom du dieu ou des dieux de ce pays. - Faire une recherche sur les mots <i>Rada, Pétro, Ibo, Nago</i> prononcés à la page 149 pour trouver leur origine, leur signification et une explication de leur utilisation dans le contexte de leur emploi dans le roman.

ANNEXE E
LES COMMENTAIRES DES EXPERTS¹⁶

L'ANALYSE DE LA SITUATION D'APPRENTISSAGE			
1. LA SITUATION D'APPRENTISSAGE	Appréciation		
	Oui	Non	+/-
1. Représente-t-elle un défi réaliste pour les élèves?	3		
2. Va-t-elle permettre aux élèves de développer des connaissances exactes?	3		
3. Comporte-t-elle une ou des tâches qui sollicitent plus d'une compétence?	3		
4. Donne-t-elle l'occasion aux élèves de faire preuve de créativité?	2		1
5. Permet-elle aux élèves de produire des réponses différentes (d'un élève à l'autre)?	3		
6. Les élèves doivent-ils résoudre des problèmes réels ou simulés qu'ils sont susceptibles de rencontrer à l'école ou dans la vie à l'extérieur?	1		2
7. Les productions des élèves sont-elles destinées à un public (élèves de la classe, élèves d'autres classes, parents, etc.)?	2		1
AVANT			
8. Fournit-on un bon déclencheur?	3		
9. Suscite-t-on l'intérêt?	3		
10. La situation est-elle en lien avec la tâche proposée?	3		
11. L'objectif d'apprentissage est-il énoncé clairement?	2		1
12. Prévoit-on l'activation des connaissances antérieures des élèves ?	2		1
13. Permet-on aux élèves d'explorer suffisamment le ou les sujets traités?	3		
14. Fournit-on aux élèves l'occasion de clarifier et d'enrichir leur vocabulaire?	2		1
15. Prévoit-on des consignes pour réaliser la tâche?	3		
16. La tâche est-elle clairement décrite?	3		
17. Le but de la tâche est-il précisé?	3		
18. Le déroulement est-il décrit?	3		
19. La durée est-elle précisée?	2		1
20. Les modalités du travail sont-elles spécifiées?	3		
21. Les formes d'aide sont-elles énumérées?	2		1
22. Des outils pertinents et variés sont-ils offerts?	2		1

¹⁶ Notez que le numéro correspond au nombre de commentaires (1-2 et 3).

L'ANALYSE DE LA SITUATION D'APPRENTISSAGE			
1. LA SITUATION D'APPRENTISSAGE	Appréciation		
	Oui	Non	+ /-
23. Prévoit-on un partage des décisions avec les élèves (choix quant à la tâche, aux partenaires, au but poursuivi, au produit final, aux exigences...)?	3		
24. Aborde-t-on la question de l'évaluation avec eux?		2	1
25. Les élèves comprendront-ils les critères proposés?		2	1
PENDANT			
26. Propose-t-on des outils pour aider les élèves à organiser les connaissances nouvelles par rapport aux connaissances antérieures?			3
27. Suggère-t-on à l'enseignant un canevas pour aider les élèves à formuler une règle ou une procédure qui permet d'accomplir la tâche?		2	1
28. Rappelle-t-on d'accorder aux élèves des moments pour nommer, discuter, comparer, exemplifier leurs connaissances et leurs stratégies?	3		
29. Mentionne-t-on à l'enseignant les difficultés que risquent de rencontrer les élèves lors de la réalisation de la tâche?		3	
30. Suggère-t-on des pistes pour surmonter les obstacles?		1	2
31. Propose-t-on des modalités d'enseignement variées pour rendre accessibles aux élèves les objets d'apprentissage?	2		1
32. Fournit-on à l'enseignant un ou des exemples à utiliser pour la modélisation ainsi que les outils nécessaires?	2		1
33. Fournit-on à l'enseignant quelques moyens pour maintenir la motivation des élèves	2		1
34. Rappelle-t-on à l'enseignant de réserver régulièrement pour les élèves des moments pour réfléchir, pour commenter, pour recevoir de la rétroaction de leurs pairs?	3		
35. Indique-t-on à l'enseignant les moments propices pour présenter et pour clarifier les critères d'évaluation?		3	
36. Fournit-on les critères d'évaluation?		3	
APRÈS			
37. Prévoit-on des modalités d'auto-évaluation ou d'objectivation de la tâche, des connaissances et des stratégies?	3		
38. Prévoit-on une comparaison des connaissances antérieures et des connaissances nouvelles?			3
39. Prévoit-on des moyens pour valoriser les progrès et les efforts des élèves?			
40. Suggère-t-on des pistes de réinvestissement?	2		1
41. Propose-t-on des outils pour garder des traces des apprentissages effectués?	2		1

Annexe E-1 : Commentaires expert numéro 1

14 avril 2008

Rapport de consultation pour la validation d'un dispositif didactique proposé par Gilberte ?, étudiante au doctorat ?, sous la direction de Mme Monique Noël-Gaudreault, à l'Université de Montréal

• À propos des tableaux du début

À quoi correspondent ces 5 tableaux (1. Entre et 2. Travailler) par rapport à toutes les autres divisions présentées par la suite (séances, étapes, temps pédagogiques, etc.) On s'y perd.

a) Disposition : je placerais la colonne « Tâche de l'élève à la maison » après celle de « l'élève en classe » pour faciliter la compréhension « chronologique »

b) Tableau 1, renvoi aux annexes : avec quelle grille l'élève fait-il la synthèse (premier tableau), celle intitulée « Séance 2 » en annexe? La colonne « matériel » indique qu'il y a des grilles, mais on ne sait pas lesquelles.

c) Tableau 2, concepts : il est tout de même étrange que le roman soit considéré comme un concept spécifique et que l'œuvre soit, elle, un concept général. J'imagine que cela est expliqué ailleurs.

Tableau 2, matériel : le renvoi aux grilles est encore difficile à suivre; puis on ne voit pas dans la description des tâches où et quand les élèves liront les deux premiers chapitres; dans toutes les autres tâches, quand il s'agit de lire, classer ou commenter « des textes », s'agit-il de ceux mentionnés dans la colonne « Intertextualité »? Pas facile à suivre, encore une fois. Il faudrait aussi ajouter qu'ils vont « lire » la page couverture.

d) Tableau 3, cohérence entre les colonnes : la colonne « objectifs d'apprentissage » mentionne « reconnaître le métissage créole-français », mais cela ne figure pas dans les objectifs d'étude. Même problème avec la question des « figures de style », colonne « Tâche de l'élève », qui ne figurent pas dans les objectifs d'apprentissage.

Tableau 4, même problème de cohérence : la colonne « Obj.d'apprentissage » parle de « croyances », mais comment celles-ci peuvent-elles correspondre à Onomastique ou Langage dans la colonne des « Concepts spécifiques ».

• **Présentation du dispositif**

p.8 : cela aiderait d'ajouter entre chaque paragraphe les trois intertitres (Avant/pendant/après la lecture) pour regrouper les *parties du dispositif* en fonction de ces trois grands découpages.

p.9 : les *objectifs* n'auraient-ils pas intérêt à être davantage catégorisés en fonction des objectifs du programme ministériel ou des catégories proposées par les théoriciens du domaine? Puis organisées aussi en fonction des grandes parties du dispositif décrites en page 8? Il faudrait harmoniser : n'énumérer que des groupes du nom ou des groupes infinitifs.

Quelles différences faites-vous entre « modes d'écriture, formes d'écriture et modes d'expression littéraire »? Ensuite, quelle différence entre « mener une réflexion critique » et « réfléchir » dans la section suivante. Toute cette catégorisation d'objectifs manque encore de rigueur et devrait aussi être articulée en lien avec les concepts retenus dans les tableaux. Et comment se fait-il qu'il soit spécifié en haut de la page que le dispositif sera centré sur les personnages et que cela ne figure pas dans les objectifs de la partie 2?

Ne faudrait-il pas aussi mettre les « *Principes didactiques fondateurs* » avant les objectifs puisqu'ils sont présentés comme des fondements? Et s'agit-il ici du bon mot, j'en doute... Et d'où viennent ces principes dits « fondateurs »? Par exemple, en didactique de la littérature, sur quoi s'appuie le premier principe ou la décision de n'utiliser que les propos de l'auteur lui-même comme sources théoriques et critiques? Ces principes gagneraient aussi à être organisés de manière plus rigoureuse, peut-être selon les pôles du triangle didactique?

p.10 : revoyez les titres de section qui ne sont pas du tout clairs (*1.suivre....2. préserver...*) et numérotez les *sept étapes*, car seulement six sont mentionnées dans la section 1.suivre, si j'ai bien compris!!! Car ce n'est pas du tout facile à suivre. Un tableau présentant d'un seul coup d'œil la liste des *séances* en fonction de ces étapes aurait aidé. Mais encore là, quand on essaie de faire le lien entre ces séances et les tableaux du début, ce n'est pas chose aisée.

Toute la section commençant par « les trois autres étapes » est à clarifier, la ponctuation et les parenthèses ne nous permettent pas de bien saisir la logique de subdivision. Et faut-il entendre « étude approfondie » comme synonyme de « exploitation méthodique des textes »?

• **Séances**

En général : s'assurer que les renvois aux annexes soient clairement indiqués et que, dans les annexes, les éléments le soient aussi. Par exemple, les nombreux éléments figurant dans l'annexe correspondant à la séance 1 ne sont pas identifiés. Il faudrait par ailleurs mentionner la durée de chacune des étapes dans chaque séance (du moins les principales).

Séance 1 : mentionner dans le matériel, p.12, l'ensemble des textes utilisés et préciser si c'est la première fois que les élèves ont le roman en main.

Étape 1) pourquoi parler de « voiliers »? je ne suis pas certaine d'en voir dans la photo présentée en annexe...; quand on parle de « fait national », cela signifie-t-il que tout ce dispositif est prévu pour des élèves en Haïti?! Il faudrait le préciser.

Étape 2) il faudrait mentionner plus clairement l'objectif qui est d'observer, d'analyser les indices figurant sur la page couverture (la quatrième aussi?) pour anticiper le contenu du roman (métalangage propre à la didactique de la lecture); il ne s'agit pas « d'une image » mais d'une illustration dans le monde l'édition littéraire; on parle ensuite de photo, est-ce la même chose? Puis qu'entend-on au juste par « Identifier l'objet à lire », parle-t-on ici du genre? Le préciser. Puis bien distinguer les consignes qui seront directement données aux élèves (ex. : regarder avec attention...) de celles qui décrivent les gestes de l'enseignant (ex. : définir les tâches des groupes).

Étape 3) « distinguer ce qui est du roman et ce qui est de la réalité » est une consigne à clarifier, encore une fois il faut être rigoureux dans l'utilisation du métalangage puisque cela semble être dit autrement dans l'étape 5.

Étape 4) C'est une très bonne idée.

Étape 5) Aurez-vous quelque part dans votre travail décrit les difficultés anticipées. Ce me semble très très important de le faire pour ce type de mémoire. Comment

pourront-ils, à partir des textes observés, prévoir le « déroulement » du roman?!? Vont-ils aussi déjà pouvoir identifier « la complexité des personnages ». Et qu'entend-on par trouver « un angle d'attaque » pour commencer la lecture? Il faudrait peut-être spécifier cela dans les objectifs de départ.

Étape 6 : sera-t-elle faite aussi pendant les 60'

Étape 7 : qu'est-ce qui motivera les élèves à accomplir cette tâche? Et qu'entend-on par « fresque » ici?

Séance 2 : spécifier la durée du documentaire télévisé

Étape 1) Encore une fois, bien distinguer les actions accomplies par l'enseignant de celles accomplies par les élèves. Je ne saisis pas la phrase faisant allusion au « programme de l'année »

Étape 2, 6 et 7: Très bonnes idées. La lettre fera-t-elle partie d'un portfolio? Il faudrait expliquer quelque part le projet d'ensemble aux élèves pour les motiver dans chacune de ces mini-tâches.

Étape 4 : il m'est difficile d'évaluer la faisabilité des tâches puisque je n'ai pas écouté ce documentaire. Par exemple, sera-t-il facile d'identifier les « stratégies d'écriture » de l'auteur à la simple écoute? Puis quand j'observe les grilles d'entrevue en annexe, qui, encore une fois, ne sont pas signalées clairement dans le texte, il est clair qu'elles devront être explicitées (blocage, passivité, etc.). Même au hasard, elles ne pourront pas être distribuées telles quelles. Où cela est-il prévu? Il faut en général davantage anticiper les difficultés.

Étape 5 : « Montrer aux élèves les points forts de leurs stratégies », s'agit-il ici des stratégies d'écoute? À quel moment celles-ci ont-elles été enseignées ou à tout le moins rappelées?

Séance 3 :

Il faudrait la resserrer, elle me semble un peu longue et redondante.

Étape 3 : je ne suis pas sûre que le passage par la notion de métaphore soit réellement aidant ici pour les aider à émettre des hypothèses d'interprétation; elle risque de les confondre plus que d'autres choses.

L'étape 4 : l'idée de faire travailler deux équipes sur le même problème et de comparer est bonne

Étape 9 : il faudrait toujours rappeler que l'objectif de ce travail sur le choix des noms opéré par le romancier a pour but de les aider à faire des hypothèses de lecture

Étape 10 : comment vont-ils répertorier les noms de personnages dans les autres romans? Vont-ils les lire aussi? Dans les deux dernières activités, a) Le travail de classement selon les lieux de naissance, etc. ne commence-t-il pas à être hors sujet ici? b) la dernière activité aussi selon moi.

Séance 4 :

Étape 3 : je ne suis pas sûre de comprendre le tout : ni de quelle grille ni de quelle activité il s'agit, désolée. Leur faire travailler le thème de la religion en reprenant l'étude du nom des personnages?

Étape 4 : l'élève qui viendra souligner les mots « importants », lesquels auriez-vous soulignés dans l'exemple. Quelle question serait exactement posée à l'élève ici? On parle toujours de repérer des mots liés à la religion? Devraient-ils donc, dans l'exemple, souligner « monture »? Étape 5 : Quel est le lien entre l'étape 4 (recherche d'un champ sémantique) et l'étape 5 qui suit?

Étape 6 : c'est une erreur de copier-coller?

Étape 9 : même remarque que tout à l'heure, les dieux d'Afrique me paraît beaucoup sortir de l'étude du roman.

Séance 5 :

Où en sont-ils rendus dans leur lecture à cette étape? Et celle-ci s'effectue-t-elle en dehors de la classe? Sur combien de semaines s'étalent ces séances? D'après ce qui est dit p.34, je comprends qu'ils ont fini leur lecture. Il faudrait indiquer en haut de chaque séance si elle se situe dans l'avant/le pendant et l'après.

Étape 1 : je ne saisis pas pourquoi, en fonction du thème « religion » on pose des questions relatives aux problèmes de dénuement de la paysannerie. Pourquoi ne pas simplement leur demander ce qui, selon eux, se recoupe dans ces deux romans? Et puis jusqu'où la notion « d'intertextualité » équivaut-elle à comparer deux romans?

Par exemple, si les deux romans ont des thèmes communs, cela ne signifie pas pour autant qu'il s'agit d'intertextualité. Mais comme je ne les ai pas lus, j'ignore jusqu'à quel point ces deux romans se renvoient l'un à l'autre.

Étape 3 : les étapes sont de plus en plus longues et leur manque de systématisation rend la lecture difficile. Par exemple, il faudrait dès le début préciser que, pour effectuer ce travail de comparaison, les élèves liront deux passages prédéterminés (p.150-152 et p.31). Il faut encore travailler la présentation, la synthèse, et ne pas oublier de répéter, d'identifier les objectifs (sinon, il faut faire des retours et on se perd). Enfin, il me semble que l'intention de centraliser les activités autour de la notion de personnages s'est perdue en cours de route. Et comme dans tout le travail, le renvoi aux grilles n'est pas clair. Par exemple, le travail sur les images semble beaucoup plus détaillé dans la grille que ce qu'il apparaît dans la description de l'étape. Bien difficile de visualiser l'intégration de tout cela et d'en commenter la faisabilité et la pertinence.

Dernière séance

J'imagine que la notion d'humanisme a déjà été vue, mais il faudrait le préciser. Il me semble aussi que la notion de « métissage » n'a pas été clairement étudiée ou nommée telle quelle. Il y aurait intérêt à vérifier que toutes les clôtures de séances dégagent clairement le métalangage qu'ils doivent avoir appris à maîtriser à travers les activités. Je ne trouve pas par ailleurs que les questions 1 et 3 diffèrent en ce sens que la première porterait sur l'ensemble, et l'autre, sur une partie..., même chose pour la 4.

Annexes

Les grilles pour évaluer les « liseurs » renvoient-elles à des notions qui ont été modelées, enseignées explicitement? Comment auront-ils pu s'exercer, s'améliorer?

Travailler l'intertextualité : il faudrait mentionner dans quelles pages du roman s'effectuera ce travail de repérage, car il est très fastidieux de devoir chercher dans un roman au complet.

Commentaire « d'ensemble » :

Il a été plutôt laborieux de me retrouver dans tout cela, je dois l'avouer, et j'éprouve beaucoup de difficultés à conclure. Cela tient beaucoup au fait que je n'ai pas l'argumentaire didactique qui vous a amenée à construire ce dispositif. Pour quel contexte, pour répondre à quels besoins pédagogiques spécifiques, pour quelles raisons a-t-il été mis au point? Et quel est l'objet de recherche? Que veut-on démontrer? Je peux dire que plusieurs activités sont intéressantes, que d'autres sont encore à resserrer, oui, mais je ne peux guère me prononcer sur l'originalité, la pertinence et la cohérence de l'ensemble pour résoudre un problème didactique ou tenter d'appliquer une approche d'enseignement, puisque les intentions d'essai du dispositif ne m'ont pas été précisées.

Bonne continuation!

Annexe E-2 : Commentaires expert numéro 2

Le 16 avril 2008

Chère Madame Février,

Je me permets de vous répondre en dehors des grilles que vous avez préparées, car si j'essaie de m'y couler, j'ai bien peur que je ne trouve jamais le temps d'en finir. Et j'ai cru comprendre que vous attendiez mes feedbacks dans l'urgence.

J'irai donc à l'essentiel. Et cet essentiel est excellent, riche, intelligent, complet (un peu trop complet, même). C'est un vrai plaisir que de lire ce que vous avez prévu comme séquences et cela donne envie de les réaliser. Bref, vous maîtrisez bien les contenus culturels, sémantiques, etc. ainsi que la plupart des dispositifs didactiques.

Je n'ai donc rien à redire à la plupart des séquences... sinon que je vous trouve souvent trop optimiste dans l'évaluation de leur durée. Pour faire tout ce que vous avez prévu (et je ne parle même pas des prolongements), il me faudrait personnellement deux fois plus de temps, je crois.

Un bémol, pourtant. Il concerne la quatrième séance à laquelle je ne parviens pas à adhérer, sans toujours parvenir à mettre le doigt sur ce qui me dérange. Voici comment je vois les choses pour l'instant.

1. Ce qui me dérange le plus, c'est que l'étude « sociologique » de la culture religieuse (étapes 2 et 3) ne surgit pas des nécessités de la lecture même, d'une nécessité ressentie de meilleure compréhension. On prévient les élèves qu'il s'agit d'un objectif d'apprentissage. Point. Ça a le mérite de la transparence, pas nécessairement celui de la motivation ni de la signifiante. Ce n'est pas le cas, par exemple, dans votre séance 3 où les recherches naissent de la lecture directe des deux premiers chapitres et de la nécessité de mieux comprendre ce qu'on y lit – rencontre avec de nouveaux personnages... Ce n'est pas non plus le cas de la séance 5 où la comparaison avec une autre œuvre apparaît comme un comportement normal de lecteur qui vient d'achever la lecture complète du livre. Ici, pas de point de vue du lecteur, pas de lecture phénoménologique, mais le point de vue du maître qui dit « voilà des fragments, voilà ce qu'il faut m'y trouver »... Ce n'est pas vraiment la logique des cercles de lecture. Peut-être serait-il possible de partir de la lecture-interprétation-discussion d'un passage aux nombreuses connotations religieuses ? Les réflexions faites ensemble pourraient ensuite être étendues, nuancées, enrichies grâce à **une recherche d'autres**

- passages, recherche menée par les élèves eux-mêmes**, expliquant ce qui les a retenus.
2. Cela pourrait – mais pas nécessairement être le passage que vous faites lire à haute voix à l'étape 4 (p. 137 à 153)... mais dont l'étude, ici, ne me semble pas revêtir beaucoup de sens... (pourquoi cette insistance sur cette métaphore filée ?). C'est d'ailleurs vous qui donnez vos impressions de lectrice au début... pourquoi ne pas leur laisser la parole et fonder les recherches ultérieures sur celle-ci ?
 3. Je me perds également dans les étapes suivantes, dont je ne vois pas bien le pourquoi. Toute cette séance contient en fait 3 ou 4 séances différentes qu'il faudrait déployer, recomposer... ou alors il ne faudrait pas craindre de CHOISIR parmi toutes ces approches possibles et ne pas tout garder.

Un conseil : continuez, comme à la 3^e séance, de partir de la lecture du livre dans sa continuité, en voyant quelle est la piste de réflexion la plus importante qui sera, pourra être engendrée par les chapitres choisis. Bien sûr, après avoir lu les chapitres 3 et 4 de la 1^{ère} partie, vous pouvez vous arrêter après la lecture complète de la 2^e partie, puis de la 3^e partie, avant d'en venir à votre actuelle séance 5.

Voilà l'essentiel de ce que je peux vous dire pour l'instant. J'espère que cela vous sera de quelque utilité.

Avec tous mes encouragements pour cette tâche de longue haleine,

(Nom du professeur)

Annexe E-3 : Commentaires expert numéro 3

Évaluation du dispositif didactique pour l'étude de pratiques culturelles à l'aide du roman *Passages* d'Émile Ollivier (créé par Gilberte Février)

24 avril 2008

J'ai répondu aux questions du formulaire joint, où il m'a semblé difficile de faire état de mes remarques sur les différentes séances du dispositif didactique prise individuellement. C'est pourquoi je ferai la plupart des mes commentaires dans le présent document.

Le document dans sa forme actuelle présente certaines incohérences : les tableaux du début présentent cinq séances, réparties en deux parties. Puis (p.8), on parle de d'une troisième partie qu'on retrouve effectivement à la p.39. à la page 10, on parle mêmes de 7 étapes. Il faudrait clarifier cela. De plus, quelle est la première séance : celle sur l'auteur ou celle sur le roman? Le tableau initial, la p.8 et la p.12 ne coïncident pas.

Quelle est la différence entre un dispositif et une situation d'apprentissage? Quelle est la différence entre une séance et une séquence? (les deux termes sont utilisés dans les tableaux, p.12 et suivantes)

J'aurai aimé en savoir plus sur les élèves à qui s'adresse ce dispositif : on mentionne à la page 11 qu'ils sont en 5^e secondaire. Sont-ils au Québec? Sont-ils d'origine haïtienne? Ces considérations me semblent importantes pour pouvoir juger des connaissances antérieures des élèves qui participent au dispositif. S'ils ne sont pas d'origine haïtienne comment a-t-on prévu les préparer au travail et comment leur a-t-on expliqué la pertinence de ce travail?

La p.9 précise les objectifs du dispositif. Ces objectifs sont très centrés sur le roman en particulier. On peut se demander où cela se situe dans le contexte du cours de français de 5^e secondaire : qu'apprend-on à travers ce dispositif qui pourrait être

réutilisé dans la lecture d'autres romans? De plus, il faudrait reconnaître plus explicitement dans les objectifs généraux de chaque séance les objectifs du dispositif, et vice versa.

Il serait intéressant qu'on retrouve, quelque part dans le document, une sorte de corrigé, de résumé des éléments importants que l'enseignant devrait faire ressortir. Par exemple, dans la 4^e séance, on ne sait pas dans quel cadre ces activités de réinvestissement et de prolongement. On ne sait pas dans quel cadre ses activités seront réalisées (en devoir?) ni comment elles seront réinvesties dans les séquences subséquentes. Mieux vaudrait en faire faire moins, mais les exploiter davantage.

L'activité sur les noms des personnages est faite après la lecture des deux premiers chapitres. On pourrait s'en servir pour essayer de prédire le destin des personnages et vérifier, après la lecture du roman, si les prédictions se sont avérées.

**ANNEXE F
TABLEAU DESCRIPTIF DES SÉANCES**

Annexe F-1 : Ollivier et son univers romanesque

ENTRER DANS <i>PASSAGES</i>			
HORIZON D'ATTENTE			
CONCEPT GÉNÉRAL	CONCEPTS SPÉCIFIQUES	OBJETS D'ÉTUDE	MATÉRIEL
ÉMILE OLLIVIER	1-L'homme 2-Le romancier	1. Vie 2. Itinéraires 3. Formations 4. Thématiques 5. Stratégies d'écriture 6. Compétences linguistiques (voix et langue) 7. Œuvres	<ul style="list-style-type: none"> • Vidéo d'une entrevue d'Émile Ollivier (Émission <i>Chasseur d'idées, Télé-Québec</i>) • Stylo, grilles d'activités • Grille d'objectivation • Téléviseur et magnétoscope
OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE			
OBJECTIF GÉNÉRAL		OBJECTIF SPÉCIFIQUE	
<ul style="list-style-type: none"> • Connaître Émile Ollivier et son univers romanesque 		1. Identifier quelques caractéristiques des œuvres d'Émile Ollivier, ses thématiques, ses stratégies d'écriture, sa langue, son influence littéraire	
COMPÉTENCES SOLLICITÉES CHEZ L'ÉLÈVE		<ul style="list-style-type: none"> - Écriture : élaborer des contenus - Savoir écouter - Savoir parler - Mettre en relation des éléments reconnus; déduire - Émettre des hypothèses (de sens et de formes) : sur les éléments lexicaux inconnus ou non reconnus; émettre des hypothèses (de sens et de formes) : sur les éléments grammaticaux non identifiés à l'oral - Émettre des idées, de l'information et des opinions sur différents points de vue - Compétence relationnelle : se connaître, avoir confiance en soi : oser s'affirmer 	
TÂCHES DE L'ÉLÈVE			
EN CLASSE	1. Identifier Émile Ollivier (vie, voix, études, discours), les caractéristiques de ses œuvres, ses thématiques, sa langue, ses stratégies d'écriture, son influence littéraire 2. Rédiger une lettre destinée à un ami pour présenter Émile Ollivier et pour le convaincre de lire un de ses romans (<i>Passages</i>)		
À LA MAISON	Demander aux élèves de réfléchir sur la page de couverture, car elle fera l'objet de la séance suivante.		

Annexe F-2 : Présentation et anticipation de l'œuvre

ENTRER DANS PASSAGES					
HORIZON D'ATTENTE					
CONCEPT GÉNÉRAL	CONCEPT SPÉCIFIQUE	OBJETS D'ÉTUDE	MATÉRIEL		
ROMAN	<i>Passages</i>	1. La page de couverture comme moyen d'anticipation du contenu du roman	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Passages</i>, Paris : édition, Serpent à plumes • Stylo, grilles de synthèse. • Local où peut s'installer une ambiance conviviale 		
		2. Identification des éléments appartenant à la réalité et ceux appartenant à l'imaginaire	<table border="1"> <thead> <tr> <th><i>Passages</i></th> <th>Intertextualité</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Page de couverture</td> <td> <i>Le Figuier enchanté</i> (Micone) <i>Le Tumulte de mon sang</i> (Péan) <i>Le Périple de Baldassare</i> (Maalouf) </td> </tr> </tbody> </table>	<i>Passages</i>	Intertextualité
<i>Passages</i>	Intertextualité				
Page de couverture	<i>Le Figuier enchanté</i> (Micone) <i>Le Tumulte de mon sang</i> (Péan) <i>Le Périple de Baldassare</i> (Maalouf)				
OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE					
GÉNÉRAL		SPÉCIFIQUES			
<ul style="list-style-type: none"> • Présenter l'œuvre et anticiper le déroulement 		<ol style="list-style-type: none"> 1. Identifier l'objet à lire 2. Formuler des attentes sur le roman grâce à la mobilisation de certains savoirs et de représentations 			
COMPÉTENCES SOLLICITÉES CHEZ L'ÉLÈVE		<ul style="list-style-type: none"> - Écriture : élaborer des contenus - Savoir écouter - Savoir parler - Percevoir la dimension non verbale du texte - Émettre des hypothèses de sens - Déduire - Compétence relationnelle : se connaître, avoir confiance en soi, oser s'affirmer 			
TÂCHES DE L'ÉLÈVE					
EN CLASSE	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identifier le genre à l'étude 2. Formuler des attentes sur le livre grâce à la mobilisation de certains savoirs et de représentations et grâce à certaines critiques d'experts 3. Anticiper le contenu de : <ul style="list-style-type: none"> • <i>Le Figuier enchanté</i> de Marco Micone • <i>Le Tumulte de mon sang</i> de Stanley Péan • <i>Le Périple de Baldassare</i> d' Amir Maalouf 				
À LA MAISON	<ul style="list-style-type: none"> - Lire les deux premiers chapitres du roman - Réfléchir sur les noms et prénoms des personnages - Esquisser un court portrait de chacun d'eux : physique, rôle, situation, actions, culture - Faire une recherche sur la culture haïtienne et de trouver quelques éléments de cette culture 				

Annexe F-3 : Personnages et valeurs : onomastique

TRAVAILLER <i>PASSAGES</i>			
PERSONNAGES ET VALEURS ONOMASTIQUE-CULTURE-LANGUE			
CONCEPT GÉNÉRAL	CONCEPTS SPÉCIFIQUES	OBJETS D'ÉTUDE	MATÉRIEL
LA CULTURE HAÏTIENNE	Personnages	1. Construction morphologique de leurs noms et prénoms 2. Description physique et morale : statut, rôle, appartenance culturelle	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Passages</i>, Paris : édition, Serpent à plumes • Stylo, cahier de notes, dictionnaire, cartes d'identification, grille d'interprétation • Local où peut s'installer une ambiance conviviale
			<p style="text-align: center;"><i>Passages</i></p> Les deux premiers chapitres
	Langue	3. Dérivés français et créoles 4. Métissage linguistique	<p style="text-align: center;">Intertextualité</p> Ne s'applique pas
OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE			
GÉNÉRAL		SPÉCIFIQUES	
<ul style="list-style-type: none"> • Identifier le personnage (physique, rôle, situation, actions, culture et autres) en se référant à la construction morphologique de ses noms et prénoms 		1. Lister les personnages des chapitres 1 ^e et 2 ^e de la première partie du roman 2. Dégager la construction morphologique des noms et des prénoms de ces personnages à partir de l'image ou des images qui les composent 3. Trouver des noms et à des prénoms leurs correspondants français ou créoles et/ou des mots ou des expressions de leur famille 4. Analyser le rapport qui existe entre ces noms et les personnages ainsi nommés 5. Exprimer son opinion sur le processus linguistique de construction de ces noms ou prénoms 6. Comprendre et expliquer le métissage linguistique	
COMPÉTENCES SOLLICITÉES CHEZ L'ÉLÈVE		<ul style="list-style-type: none"> - Écriture : élaborer des contenus - Savoir écouter - Savoir parler - Mettre en relation des éléments indices reconnus; déduire - Compétence relationnelle : se connaître, avoir confiance en soi, oser s'affirmer - Connaître quelques procédés de style, notamment les analogies (métaphores, comparaisons, personnification) 	

TÂCHES DE L'ÉLÈVE	
EN CLASSE	<ol style="list-style-type: none"> 1. Faire des commentaires à la suite d'une lecture 2. Décrire des personnages 3. Expliquer, après les avoir décomposés, le nom et le prénom des personnages; trouver et expliquer l'image qu'ils renferment 4. Rapprocher l'explication ou l'image à des traits physiques ou moraux ou à un état d'être ou de faire du personnage en question 5. Trouver des mots et des expressions créoles et /ou françaises proches de ces noms ou de ces prénoms 6. Émettre des hypothèses
À LA MAISON	<ul style="list-style-type: none"> - Faire une courte recherche sur le phénomène de métissage dans la littérature (discours, langue et culture) et mentionner quelques écrivains métis - Trouver des courants littéraires qui témoignent d'un dialogue et d'une mise en relation de l'influence mutuelle de différentes cultures - Lire la première partie chapitres 1, 3, 4; deuxième partie, chapitres 1 et 2; troisième partie, chapitres 4

Annexe F-4 : Personnages et valeurs : religions et langues

PERSONNAGES ET VALEURS			
CULTURE : LANGUES - RELIGIONS			
CONCEPT GÉNÉRAL	CONCEPTS SPÉCIFIQUES	OBJETS D'ÉTUDE	MATÉRIEL
CULTURE HAÏTIENNE	Religions	1. Identification du vaudou et du catholicisme à partir de certains éléments	- <i>Passages</i> , Paris : édition, <i>Serpent à plumes</i> ; différents dictionnaires;
		2. Identification des marques de synchrétisme	- stylo, cahier de notes, fiches d'autoévaluation individuelle (élève), d'observation (maitre);
	Langues	3. Mise en évidence du vocabulaire religieux (Vaudou-Christianisme)	- local où peut s'installer une ambiance conviviale
			<i>Passages</i>
			1, 3 et 4 (pages, 58, 73, 79 et 89); deuxième partie, chapitres 1 et 2 (pages, 100, 101, 107, 109, 110, 129), 3 et 4 (pages, 138, 165) et troisième partie, chapitre 4 (pages, 229, 230, 231)
			Intertextualité
			Ne s'applique pas
OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE			
OBJECTIF GÉNÉRAL		OBJECTIFS SPÉCIFIQUES	
<ul style="list-style-type: none"> Relever et identifier les différentes croyances religieuses à partir de leurs symboles, leurs discours, leurs rituels, leur (s) vision du monde et /ou de l'au-delà 		<ol style="list-style-type: none"> Repérer les différentes pratiques religieuses Mettre en évidence les couples d'univers opposés : vaudou/catholicisme Identifier quelques signes qui révèlent un certain synchrétisme chez certains personnages 	
COMPÉTENCES SOLLICITÉES CHEZ L'ÉLÈVE		<ul style="list-style-type: none"> - Écriture : élaborer des contenus - Savoir écouter - Savoir parler - Percevoir la dimension non verbale du texte - Émettre des hypothèses de sens; déduire - Compétence relationnelle : se connaître, avoir confiance en soi, oser s'affirmer - Connaître le vocabulaire rattaché à la religion; - Être en mesure d'identifier les grandes croyances religieuses établies dans le pays, leurs symboles, leur discours, etc.; 	
TÂCHES DE L'ÉLÈVE			
EN CLASSE		<ol style="list-style-type: none"> Faire des commentaires suite à une lecture Procéder à des lectures à haute voix 	

PERSONNAGES ET VALEURS	
CULTURE : LANGUES - RELIGIONS	
	3. Relever et identifier le vocabulaire religieux 4. Trouver des images qui appartiennent aux religions (voodoo et christianisme) 5. Expliquer des passages dans le roman
À LA MAISON	<ul style="list-style-type: none"> • Lire ou relire <i>Gouverneurs de la rosée</i> ou si c'est déjà fait, relire les chapitres (3, 4, 5, 12, 13). • Livres à consulter pour le travail de prolongement : Hurbon, L. (1972). <i>Dieu dans le vaudou haïtien</i>. Paris: Payot. Hurbon, L. (1989). <i>Le Phénomène religieux dans la Caraïbe : Guadeloupe, Martinique, Guyane, Haïti</i>. Montréal : Éditions du CIDIHCA. Hurbon, L. (1993). <i>Les mystères du vodou</i>. Paris: Découvertes. Le Hérissé, M. A. (1991). <i>L'Ancien royaume du Dahomey</i>. Paris: Payot. Métraux, A. (1968). <i>Le vodou haïtien</i>. Paris: Éditions Gallimard.

©Gilberte Février 2008

Annexe F-5 : Intertextualité : religions et langues
(*Gouverneurs de la rosée* et *Passages*)

TRAVAILLER PASSAGES			
INTERTEXTUALITÉ			
CONCEPT GÉNÉRAL	CONCEPTS SPÉCIFIQUES	OBJETS D'ÉTUDE	MATÉRIEL
INTERTEXTUALITÉ	<p><i>Passages</i></p> <p><i>Gouverneurs de la rosée</i></p>	<p>Vocabulaire et images appartenant aux :</p> <p>1. religions : lieux, objets de culte, prise de possession, personnages religieux, prières)</p> <p>2. langues : Images (métaphores, comparaison, métonymie, personnification)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Passages</i>, Paris : édition, <i>Serpent à plumes</i>; différents dictionnaires • <i>Gouverneurs de la rosée</i> (roman déjà étudié) • Stylo, crayons couleur, cahier de notes, notes et grille d'activité de la séance 3 • Fiches d'autoévaluation individuelle (élève), d'observation (enseignant) • Local où peut s'installer une ambiance conviviale.
OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE			
OBJECTIF GÉNÉRAL	OBJECTIF SPÉCIFIQUE		
<ul style="list-style-type: none"> • Travailler l'intertextualité à partir du champ lexical et des images appartenant à la culture vue sous l'angle de la religion : croyances religieuses, lieux et objets de culte, le culte des morts dans <i>Passages</i> et dans <i>Gouverneurs de la rosée</i>. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Repérer le lexique et les images appartenant aux croyances religieuses, lieux et objets de culte, culte des morts dans <i>Passages</i> et dans <i>Gouverneurs de la rosée</i> 2. Identifier le lexique et les images décrivant les éléments culturels dans <i>Passages</i> où Émile Ollivier convoque <i>Gouverneurs de la rosée</i> de Jacques Roumain 3. Comparer ces éléments dans ces deux romans 4. Formuler son opinion sur la façon dont les romanciers abordent la question de religion en montrant la diversité des enjeux. 		
COMPÉTENCES SOLlicitées CHEZ L'ÉLÈVE	<ul style="list-style-type: none"> - Écriture : élaborer des contenus - Savoir écouter et parler - Percevoir la dimension non verbale du texte - Émettre des hypothèses de sens; déduire - Connaître le vocabulaire rattaché à la religion - Avoir déjà lu <i>Gouverneurs de La rosée</i> et <i>Passages</i> dans leur intégralité; - Connaître les éléments de la culture haïtienne - Compétence relationnelle : se connaître, avoir confiance en soi, oser 		

	s'affirmer
TÂCHES DE L'ÉLÈVE	
EN CLASSE	<ol style="list-style-type: none"> 1. Comparer des œuvres selon un ensemble de points 2. Expliquer des images 3. Faire des résumés 4. Émettre son opinion sur un fait de manière argumentée
À LA MAISON	<ul style="list-style-type: none"> - Relire l'ensemble de ses notes sur le roman et sur le romancier - Revoir les concepts de métissage, de syncrétisme et de littérature migrante

ANNEXE G
GRILLE D'AUTO OBSERVATION DE L'ENSEIGNANT (E)

OBJECTIFS
Sont-ils clairement définis?
Sont-ils au niveau de la classe?
Sont-ils atteints
MATÉRIEL ET DOCUMENTS
Leur préparation est-elle bien pensée?
De quelle nature sont-ils et quel est leur statut?
Sont-ils bien choisis, de bonne qualité ou lisibles?
Sont-ils accompagnés d'un questionnaire, celui ci est-il cohérent?
Sont-ils en adéquation avec les objectifs ou avec les supports ?
DÉMARCHE
La présentation de la situation a-t-elle lieu, réfère-t-elle au contexte d'apprentissage (activités en amont)?
Suit-elle une progression?
Y aura-t-il des traces écrites, une évaluation (quels vont en être la forme et le type), un prolongement (inter ou pluri disciplinaire)?
CONTENUS
Sont-ils de qualité, en adéquation aux objectifs visés et à l'âge des élèves
EN SALLE DE CLASSE
ATTITUDE ET RÔLE DE L'ENSEIGNANT(E)
Est-ce que je fais attention à mon vocabulaire et à mon élocution?
Est-ce que je fais attention à la clarté et à la concision des consignes?
Est-ce que j'incite les élèves au dialogue, à l'argumentation et aux échanges?
Est-ce que je gère les groupes, envisage des remaniements et apporte des solutions et opère des réajustements?
Est-ce que j'observe et repère les élèves en difficultés?
Est-ce que je fais des rappels sur le temps et sur les consignes?
Est-ce que je cherche les causes qui rendent certains élèves passifs?
Est-ce que j'essaie de les rendre actifs, les écoute et les motive?
Est-ce que j'exige le respect des pairs?
LA CLASSE
Est-ce que je supervise son organisation et sa gestion?
Est-ce que j'utilise le tableau pour reformuler les consignes et écrire quelques réponses des élèves?

ANNEXE H
OUTILS POUR LE DISPOSITIF DIDACTIQUE POUR L'ÉTUDE DE
PRATIQUES CULTURELLES À L'AIDE DU ROMAN MIGRANT,
PASSAGES, D'ÉMILE OLLIVIER

Annexe H-1 : Première séance, Ollivier et son univers romanesque

Annexe H-1-1 : Émile Ollivier, discours

NOM DE L'ÉLÈVE : _____	
Niveau scolaire : _____	
Date du travail _____	
Consigne : 1. Tu coches (✓) de manière appropriée tes observations et écris, à la suite, tes commentaires.	
DOMAINES	OBSERVATIONS-COMMENTAIRES-EXEMPLES
Interaction : Les stratégies utilisées dans la conversation sont-elles correctes? Le romancier participe-t-il efficacement à la conversation? Est-il bloqué, passif ou mobilise-t-il trop la parole?	
<input type="checkbox"/> Blocage	
<input type="checkbox"/> Passivité	
<input type="checkbox"/> Réactivité	
<input type="checkbox"/> Interactivité	
Cohésion : Les idées émises sont-elles d'une cohésion linguistique? S'exprime-t-il avec habileté (utilisation correcte d'une conjonction, d'un pronom pour lier de façon appropriée deux ou plusieurs idées par enchaînement logique des idées)?	
<input type="checkbox"/> Faible	
<input type="checkbox"/> Moyenne	
<input type="checkbox"/> Bonne	
<input type="checkbox"/> Supérieure	
Vocabulaire : Le vocabulaire employé est-il riche et exact? Reconnaît-on une influence du français québécois ou du français haïtien ?	
<input type="checkbox"/> Insuffisant	
<input type="checkbox"/> Anglicismes	
<input type="checkbox"/> Régionalismes	

NOM DE L'ÉLÈVE : _____	
Niveau scolaire : _____	
Date du travail _____	
<input type="checkbox"/> Québécoisisme	
<input type="checkbox"/> Créolisme	
<input type="checkbox"/> Termes avancés	
<input type="checkbox"/> Erreurs	
Structure : Les mots dans les phrases sont-ils bien agencés et bien organisés de sorte qu'on le distingue d'un anglophone, par exemple?	
<input type="checkbox"/> Anglicismes structuraux	
<input type="checkbox"/> Accords en genre et en nombre	
<input type="checkbox"/> Emploi correct des verbes avoir et être	
<input type="checkbox"/> Emploi correct des verbes pronominaux	
Les temps et les modes des verbes utilisés : L'emploi des temps et des modes est-il respecté (la concordance des temps)?	
<input type="checkbox"/> Présent	
<input type="checkbox"/> Passé	
<input type="checkbox"/> Imparfait	
<input type="checkbox"/> Futur	
<input type="checkbox"/> Conditionnel	
<input type="checkbox"/> Subjonctif	

Annexe H-1-2 : Émile Ollivier, Haïti

GROUPE:						
NOM DES ÉLÈVES _____						
Niveau scolaire : _____						
Date du travail _____						
Consigne :						
H A I T I	CONCEPTS SPÉCIFIQUES	SOUS CONCEPTS	ÉLÉMENTS D'INFORMATION	<input type="checkbox"/>		
	L A N G U E S	Créole			<input type="checkbox"/>	
		Français				<input type="checkbox"/>
	P A U P	Infrastructures			<input type="checkbox"/>	
	É C R I V A I N S	Langue utilisée			<input type="checkbox"/>	

©Gilberte Février 2008

 À remplir par l'enseignant (e).

Annexe H-1-3 : Émile Ollivier, vie

GROUPE: _____				
NOM DES ÉLÈVES _____ _____				
Niveau scolaire : _____			Date du travail _____	
É M I L E O L L I V I E R	CONCEPTS SPÉCIFIQUES	SOUS CONCEPTS	ÉLÉMENTS D'INFORMATION	
	E N F A N C E	Études		<input type="checkbox"/>
		Souvenirs		<input type="checkbox"/>
	F A M I L L E	Père		<input type="checkbox"/>
		Mère		<input type="checkbox"/>
Grand-mère			<input type="checkbox"/>	

©Gilberte Février 2008

À remplir par l'enseignant (e), (U et p) : universitaire et professionnel.

Ses stratégies d'écriture

Ses principales thématiques (thèmes récurrents)

Son rapport à la langue française et aux langues (créole/français)

2. D'après ce que tu as compris, que représentent l'écriture et la littérature pour Émile Ollivier?

3. Quelle idée le romancier se fait-il du corps? Qu'en penses-tu?

4. Émile Ollivier peut-il être un modèle de réussite humaine, intellectuelle, personnelle ou autre (culture, vision du monde, manière de s'exprimer, rapport aux choses et aux êtres ou capacité d'écoute)?

Signature _____

Date _____

Annexe H-1-5 : Grille d'objectivation

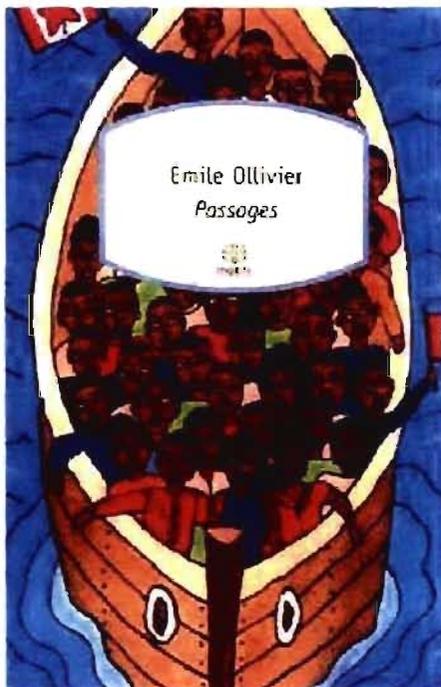
Nom de l'élève : _____

J'évalue ma façon d'exploiter les informations recherchées.

☞ Lis les énoncés qui suivent et coche la case correspondant à ton degré de facilité	J'éprouve beaucoup de difficulté	Je suis capable avec de l'aide	Je le fais facilement seul(e)
- Les différentes sources d'informations que j'ai consultées pour réaliser le travail (journaux, livres, Internet, etc.).	O	O	O
- Les informations importantes que j'ai choisies pour réaliser le travail (leur lien avec le sujet).	O	O	O
- L'organisation et le regroupement des informations que j'ai trouvées.	O	O	O
- Les informations recueillies que j'utilise pour répondre aux questions	O	O	O
- Ma capacité à choisir les sources d'informations utilisées selon mes besoins dans d'autres recherches.	O	O	O

Annexe H-2 : Deuxième séance, Présentation et anticipation sur l'œuvre

Annexe H-2-1: Page de couverture de *Passages*



Le Serpent à Plumes

Paris, 2000

246 p. ; 17 cm. - (Motifs, 121).

Annexe H-2-2 : Horizon d'attente

NOM DE L'ÉLÈVE _____

Date du travail _____

Réponds aux questions suivantes

a) À quoi m'a fait penser l'image de la page de couverture?

b) Trois indices m'ont permis d'avancer cette réponse

1. _____
2. _____
3. _____

c) En lisant le titre du roman, *Passages*, des images, de manière télégraphique, me sont venues à l'esprit

- _____
- _____
- _____

d) Les personnages que je vais rencontrer dans le roman seront :

des _____, des _____,
des _____, des _____

e) J'anticipe que l'histoire du roman se déroule : (je coche la bonne réponse)

- en Haïti
- au Canada
- aux États-Unis
- dans 1, 2 et 3
- autres

f) Je présume que je vais aimer l'histoire parce que :

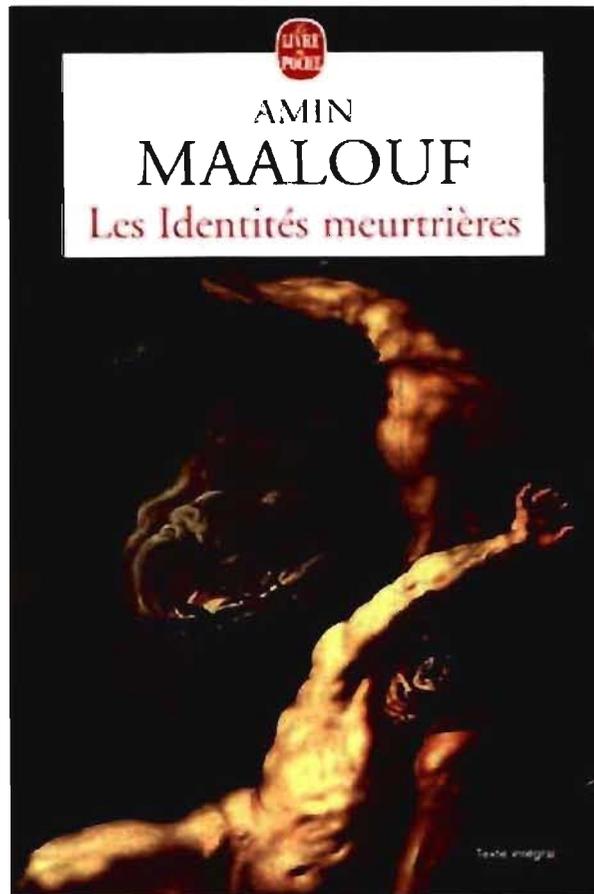
Annexe H-2-3 : Pages de couverture de roman migrants

AMIN MAALOUF

Les identités meurtrières



GRASSET



Marco Micone
Le Figuier enchanté

PSL

LE FIGUIER ENCHANTÉ



Annexe H-3 : Troisième séance, personnages et valeurs : onomastique

Annexe H-3-1 : Carte d'identification, culture et onomastique

NOM DE L'ÉLÈVE _____	
Groupe _____	
Date du travail _____	
1. Nom	Exemple : Petithomme _____ _____ _____
2. Prénom	Acéfié _____ _____
3. Statut	Concubine d'Éliphète Lilavois _____ _____
4. Courte description	Femme grande, noire. Décrite comme une jument, etc. _____ _____
5. Rôle	Adjuvant : aide Jésus à trouver l'assassin de son mari; a cousu les voiles du bateau, etc. _____ _____
6. Contexte socioculturel	Villageoise/vodouisant/parle créole/Commerçante _____ _____
7. Correspondant français ou/et créole	Assez; fille _____ _____
8. Image correspondant au nom ou prénom et explications	Une métaphore : Assez de fille Explications : Pouvant être une fille de trop dans sa famille, les parents, en colère, déclarent : Assez de filles. Ils en avaient probablement assez de ne mettre au monde que des filles.

Annexe H-3-2: Ma grille d'objectivation

NOM DE L'ÉLÈVE _____
Date du travail _____
Quelle a été ma participation à mon groupe? Grande <input type="checkbox"/> Moyenne <input type="checkbox"/> Faible <input type="checkbox"/>
Qu'est-ce que le groupe a fait pour aider ses différents membres, y compris moi?
1. _____ _____
2. _____ _____
3. _____ _____
4. _____ _____
Qu'est-ce que j'ai fait pour aider les différents membres de mon groupe?
1. _____ _____
2. _____ _____
3. _____ _____

Annexe H-4: Quatrième séance, personnages et valeurs : religions et langues

Annexe K-4-1 : Grille d'évaluation des pairs

Nom de l'élève _____			GROUPE: _____	
			Date du travail _____	
Consignes : Coche (✓) la bonne réponse et insère tes commentaires selon les informations de la grille				
Critères	Réponses			Points à améliorer
1- Prosodie	Oui ✓	Non ✓	+ ou - ✓	
• Volume	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
• Débit				
• Rythme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
2- Prononciation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

©Gilberte Février 2008, d'après Dolz et Schneuwly (1998)

Annexe H-4-2: Grille d'autoévaluation du lecteur

Nom de l'élève _____				Date du travail _____
Consignes : Coche (✓) la bonne réponse et insère tes commentaires selon les informations de la grille				
Critères (diction, prononciation, prosodie)	Réponses			Points à améliorer
	Oui ✓	Non ✓	+ ou - ✓	
J'articule bien	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Je prononce bien	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Je lis suffisamment fort	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Je prends en compte la ponctuation et les liaisons	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Je prends en compte ce que l'auteur veut exprimer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Je lève les yeux sur mon auditoire le plus souvent possible	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

Annexe H-4-3 : Grille de synthèse

Nom de l'élève _____	GROUPE: _____
Date du travail	
Qu'est-ce que la lecture du chapitre¹⁷ () t'apporte comme connaissances sur :	
Les lieux de cultes (que sont-ils? Comment sont-ils décrits?)	
a) _____	_____
b) _____	_____
c) _____	_____
Les objets de culte (Que sont-ils? Que représentent-ils? Quels sont leurs rôles)?	

Les rituels religieux (Comment sont-ils décrits? Quels sont les adjectifs employés par les écrivains pour en parler?)	

La religion ou les religions (Comment sont-elles décrites? Les saints, les loas, la place de Dieu)?	

Les personnages (Leur attachement à une ou des religions; une dévotion à un saint ou à loa, un objet de culte qu'il possède)?	

¹⁷ Ici nous ne faisons que proposer un modèle pour le chapitre premier. L'enseignant peut s'inspirer de celui-ci pour les autres chapitres.

Annexe H-4-4: Grille d'autoévaluation de l'élève

Nom de l'élève _____			
			Date _____
QUESTIONS	Appréciation		
	oui	Non	+ ou -
1. Est-ce que l'activité a sollicité ton imagination?			
2. Comment? /Pourquoi?	<hr/> <hr/> <hr/>		
3. Qu'est-ce qui a capté ton attention au début de ton activité?	<hr/> <hr/> <hr/>		
4. As-tu rencontré des difficultés pour comprendre les consignes?			
5. Lesquelles?	<hr/> <hr/> <hr/>		
6. Est-ce que ton groupe t'a aidé à mieux comprendre ce qui est difficile?			
7. Comment ton groupe s'est-il pris pour t'expliquer les difficultés que tu as rencontrées? / Pourquoi penses-tu qu'il ne l'a pas fait?	<hr/> <hr/> <hr/>		
8. Quel a été ton apport au groupe?	<hr/> <hr/> <hr/>		
9. Qu'as-tu appris sur les religions en Haïti?	<hr/> <hr/> <hr/>		

Nom de l'élève _____
Date _____
10. Qu'est-ce que le syncrétisme religieux?

11. Comment se manifeste le syncrétisme religieux dans le roman?

Annexe H-4-5 : Grille d'évaluation de l'enseignant

QUESTIONS concernant la séance	APPRÉCIATION	
	Oui	Non
1. A-t-elle débuté avec un élément qui pique l'intérêt et la curiosité des élèves (ex. question, situation problème) ?		
2. Comporte-t-elle des activités qui font appel à des communications écrites et orales?		
3. Comprend-elle les trois temps, l'avant, le pendant et l'après?		
4. La séance permet-elle des apprentissages signifiants, en lien avec la réalité?		
5. Permet-elle des apprentissages signifiants, en lien avec la réalité?		
6. Implique-t-elle des choix et laisse-t-il place à l'erreur?		
7. Donne-t-elle lieu à une recherche d'informations?		
8. Exige-t-elle une analyse et une synthèse des informations recherchées ?		
9. Favorise-t-elle l'intégration du contenu de plus d'une discipline?		
10. Favorise-t-elle le développement de stratégies de résolution de problèmes?		
11. Fait-t-elle l'objet d'une évaluation et d'une rétroaction?		
Notes personnelles		
Points à améliorer		
<hr/>		
Points à renforcer		
<hr/>		

Annexe H-5: Cinquième séance, l'intertextualité : religions et langues

Annexe H-5-1 : Travailler l'intertextualité, le lexique

NOM DES ÉLÈVES _____ _____ _____ _____	
GROUPE: _____	Date du travail
Tu relèves le lexique et les images dans <i>Passages</i>¹⁸ se rapportant aux :	
Religions (christianisme, Vaudou, etc.)	
Dieu, saints : (exemples, Jehova, Seigneur, Mathieu, Joseph, Bernadette, etc.)	Loas : (exemples, Grand-maitre, Agoué, legba, etc.)
Membres du clergé : (exemples, diacre, vicaire, houssis, hougans, etc.)	
Actions de grâce, prières, oraisons : exemples, (<i>Ô merci, Jésus, Marie, la Vierge, merci mes saints, je vous dis merci trois fois ou Dame des cieux, régente... Père Éternel, Seigneur, nous te supplions...</i>), (Roumain, p.22); Oraisons : (<i>Venez me secourir, papa legba</i>), (Roumain, p. 124)	

©Gilberte Février 2008

¹⁸ Un même matériel se fera pour *Gouverneurs de la rosée*.

Annexe H-5-2 : Travailler l'intertextualité, les images

NOM DES ÉLÈVES _____ _____ _____	
GROUPE: _____	
Date du travail	
Tu relèves le lexique et les images dans <i>Passages</i>¹⁹ se rapportant à une ou au (x):	
Lieux de culte (église, temple, etc.)	Objets de culte (lakou, hasson, vévés, etc.)
Culte des morts (rôle, perception, tradition, etc.)	
<ul style="list-style-type: none"> - Aide les morts à faire le voyage; - Veillée de nuit où les gens jouent aux cartes et au domino, boivent du thé à la cannelle et du café; 	
<i>Le chemin de ce pays de Guinée où en paix [il reposera] avec les anciens de [sa] race, Roumain, p.123);</i>	

©Gilberte Février 2008

¹⁹ Un même matériel sera fait pour *Gouverneurs de la rosée*.

Annexe H-5-3: Vaudou : la prise de possession

NOM DES ÉLÈVES _____ _____ _____ GROUPE: _____	
Date du travail	
Tu relèves et décris la prise de possession <ol style="list-style-type: none"> tu relèves les images (personnification, métonymies, métaphores, comparaisons), tu les expliques; tu trouves les verbes, adverbess, adjectifs et expressions appartenant au champ lexical des images décrites (verbes, adverbess, adjectifs et expressions); tu partages tes commentaires sur ces images, ce qu'elles t'inspirent, leur réalisme, leur pittoresque, leur justesse, leur côté suggestif, leur originalité; tu notes remarques par rapport au style de l'écrivain 	
Personnification	<i>...ces rois²⁰ ...</i> <i>maladroits et honteux...</i> • •
Métonymie	<i>... de l'azur...</i> • •
Métaphore	<i>...Que ces rois de l'azur...</i> • •
Comparaison	<i>Comme des avirons traîner à côté d'eux</i> • •
Les mots appartenant au champ lexical de l'image : Exemples : Les principales images décrites dans ce poème tournent autour des mots <i>oiseau</i> et <i>roi</i> . <i>roi</i> : <i>vastes</i> , <i>azur</i> (ici, le mot montre l'immensité du royaume), <i>grandes ailes blanches</i> (la majesté et candeur des accoutrements de ces souverains), <i>traîner à côté d'eux</i> (ampleur et déchéance); _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____	

²⁰ Ces exemples sont tirés du poème «L'albatros», dans le recueil *Les Fleurs du mal* de Baudelaire.

NOM DES ÉLÈVES _____ _____ _____
GROUPE: _____
Date du travail
Je commente ces images : Exemple Les images sont très évocatrices et suggèrent beauté, puissance, grandeur, mais aussi déchéance, laideur et ridicule. Les albatros sont comparés à des rois, grâce à un réseau d'images (personnification, métaphore filée, etc.). Toutefois, malgré leur candeur et leur majesté (<i>grandes ailes blanches</i>), le poète attribue, grâce à des alliances de mots, à ces souverains des défauts indignes de leur rang: ils sont <i>maladroits et honteux</i> . Même s'ils sont beaux en vol, de près, ils sont laids (<i>piteusement</i>). Leurs ailes ressemblent à des rames, rien de spectaculaire. Telle une peinture, Baudelaire décrit avec justesse, jusqu'aux moindres détails, ces oiseaux, leur vol et leur détresse. _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____

Annexe H-6: Sixième séance, grille d'évaluation de la dissertation critique

Grille d'évaluation de la dissertation critique				
Sous-critères	Aspects	Appréciation		
		1 à 10	A-E	
Compréhension et qualité de l'argumentation				
L'élève respecte-t-il de façon explicite tous les éléments du sujet de rédaction?	<ol style="list-style-type: none"> 1. La mention et l'interprétation juste des éléments essentiels de l'énoncé de la question 2. Le développement approprié de chaque élément de l'énoncé du sujet de rédaction 3. La clarté, la cohérence et la constance du point de vue critique 	+ ± +	Appréciation	Appréciation pour l'ensemble de la partie
L'élève développe-t-il un point de vue critique à l'aide d'arguments cohérents et convaincants et de preuves pertinentes?	<ol style="list-style-type: none"> 1. La valeur et la cohérence des arguments 2. La pertinence des illustrations ou des preuves 3. L'efficacité des explications 	+ ± -	Appréciation	
L'élève fait-il preuve d'une compréhension juste des passages et de leur fonctionnement, et il intègre-t-il ces de manière appropriée, connaissances littéraires dans son texte?	<ol style="list-style-type: none"> 1. La compréhension juste des textes littéraires 2. La justesse et la pertinence des connaissances littéraires formelles 3. La justesse et la pertinence des connaissances littéraires générales 	+ - -	Appréciation	
Structure du texte de l'élève				
L'élève rédige-t-il une introduction et une conclusion complètes et pertinentes?	<ol style="list-style-type: none"> 1. La présence, la clarté et la pertinence des parties de l'introduction 2. La présence, la clarté et la pertinence des parties de la conclusion 3. La cohésion entre les parties ou les phrases de l'introduction et de la conclusion 	+ + +	Appréciation	Appréciation pour l'ensemble de la partie

Grille d'évaluation de la dissertation critique				
Sous-critères	Aspects	Appréciation		
L'élève construit-t-il un développement cohérent et des paragraphes organisés logiquement?	<ol style="list-style-type: none"> 1. La structure du développement 2. La construction des paragraphes 3. L'enchaînement des idées 	+ ± ±	Appréciation	
Maîtrise de la langue				
L'élève emploie-t-il un vocabulaire précis et varié, et sa façon de s'exprimer est-elle claire et diversifiée?	<ol style="list-style-type: none"> 1. La structure du développement 2. La construction des paragraphes 3. L'enchaînement des idées 		Appréciation	
L'élève construit-t-il des phrases correctes et placet-il adéquatement les signes de ponctuation?	<ol style="list-style-type: none"> 1. La syntaxe 2. La ponctuation 	Nombre d'erreurs	Appréciation Nombres de phrases fautes	Appréciation pour l'ensemble de la partie
L'élève observe-t-il l'orthographe d'usage et l'orthographe grammaticale?	<ol style="list-style-type: none"> 1. L'orthographe d'usage 2. L'orthographe grammaticale Accents, majuscules, etc. 	Nombre d'erreurs	Appréciation Nombre de fautes	