

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

**Enseigner les stratégies de lecture littéraire
au secondaire : une recherche développement
autour du roman *Nikolski* de Nicolas Dickner**

par
Marie-Christine Beaudry

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 Ph.D.
en Sciences de l'éducation
option didactique

Mai 2009

© Marie-Christine Beaudry, 2009



Université de Montréal

Faculté des études supérieures
Cette thèse intitulée :

**Enseigner les stratégies de lecture littéraire
au secondaire : une recherche développement
autour du roman *Nikolski* de Nicolas Dickner**

présentée par :
Marie-Christine Beaudry

a été évaluée par un jury composé des personnes suivantes :

Flore Gervais	présidente-rapporteuse
Monique Noël-Gaudreault	directrice de recherche
Micheline Cambron	membre du jury
Gérard Langlade	examineur externe
Louise Poirier	représentante du doyen de la FÉS

REMERCIEMENTS

Un merci vraiment tout particulier à Monique, qui me dirige patiemment depuis six ans. Son amitié et sa présence ont été le meilleur des réconforts lorsque la fatigue et le découragement m'accablaient. Merci à mesdames Flore Gervais et Micheline Cambron qui, pendant toutes ces années, m'ont incitée à pousser toujours plus loin ma réflexion. Merci également à monsieur Gérard Langlade ; ses précieuses remarques furent très appréciées. Merci à mes cinq experts, Martine Brunet, Jacques Crinon, Françoise Dubuc, Robert Massart et Jean-Michel Zakhartchouk, pour leur patiente lecture ainsi que leurs judicieux commentaires qui m'ont grandement aidée dans l'élaboration de cette thèse... et l'amélioration de mon dispositif didactique.

Je veux remercier vivement mes parents pour leur patience et leurs inconditionnels encouragements. Merci à Laurent qui fait de moi une femme heureuse! Merci à mes amis, dont Geneviève, Benoit, Isabelle, qui ont gentiment calmé mes angoisses et toujours soutenue. Enfin, un merci particulier à Françoise et à Pascale : nos discussions professionnelles et personnelles m'ont stimulée et ont fait de moi l'enseignante que je suis...

RÉSUMÉ

La présente recherche concerne le volet didactique des concepts de la culture, du texte littéraire et de la lecture littéraire. L'objectif principal en est la création d'un dispositif didactique visant, d'une part, à aider les enseignants dans l'enseignement de la lecture littéraire et, d'autre part, à rendre les élèves habiles non seulement à interpréter un texte littéraire et à justifier leur interprétation, mais aussi à comprendre et à interpréter la culture dans laquelle ils évoluent. Notre dispositif didactique résulte d'une recherche-développement, dans laquelle sont travaillées la compréhension et l'interprétation, dimensions essentielles de la lecture littéraire. Élaboré à partir du roman *Nikolski*, de Nicolas Dickner, le dispositif repose sur des principes susceptibles de guider l'exploitation de cette œuvre en proposant des activités aux enseignants. Par ailleurs, la conception systématique de ce dispositif didactique permet de nous assurer de sa rigueur, même s'il ne saurait répondre à toutes les objections qu'on pourrait lui faire.

MOTS CLÉS

Culture, transmission culturelle, texte littéraire, lecture littéraire, compréhension, interprétation, stratégies du lecteur, dispositif didactique



Cette thèse est conforme à la nouvelle orthographe.

SUMMARY

This research deals with the didactic aspects of the concepts of culture, literary text and literary reading. It's main objective is the creation of a didactic method which could help teaching of reading and writing, and enable students to analyse a literary text, justify their interpretation, and also understand the culture in which they live. We have developed a didactic method, direct result of research and development, involving understanding, interpretation and essential dimensions of literary reading. This method uses Nicolas Dickner's novel, *Nikolski*. and is based on principles which aim to guide the use of this work by suggesting activities to teachers.

KEYWORDS

Culture, transmission of culture, literary text, comprehension, interpretation, literary reading, didactic device

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION	1
1. Domaine de cette recherche.....	1
2. Présentation générale de la recherche.....	2
CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE LIÉE À LA DIDACTIQUE DE LA LECTURE LITTÉRAIRE	5
1.1 Le réseau scolaire et son rapport avec la lecture littéraire	5
1.1.1 Analyse de la compétence <i>Lire et apprécier des textes variés</i>	6
1.1.2 Compétences attendues chez l'élève du secondaire en lecture littéraire	7
1.1.3 L'école : lieu de culture, mais non le seul	8
1.1.4 L'enseignant de français, un passeur culturel qui s'ignore.....	9
1.1.5 Pratiques traditionnelles pour l'enseignement de la lecture littéraire.....	9
1.2 Les élèves du secondaire et leur rapport avec la lecture littéraire	11
1.2.1 Concurrence des autres pratiques culturelles.....	11
1.2.2 Habitudes de lecture déclarées par les adolescents.....	12
1.2.3 Perceptions des adolescents quant à la lecture littéraire	13
1.2.4 Portrait développemental des adolescents en lecture littéraire	14
1.2.5 Principales difficultés éprouvées par les adolescents en lecture littéraire	16
1.2.5.1 <i>Problèmes de compréhension</i>	16
1.2.5.2 <i>Problèmes d'interprétation</i>	17
1.3 Problèmes spécifiques et question de notre recherche.....	19
1.4 Objectif de la recherche	20
CHAPITRE 2 : FONDEMENTS THÉORIQUES DE LA LECTURE LITTÉRAIRE	21
2.1 En amont de la lecture littéraire : les rapports entre l'individu et la culture.....	21
2.1.1 La culture : un ensemble dynamique	21
2.1.2 Le spectre des différents types de culture	22
2.1.3 L'éclatement des pratiques culturelles.....	25
2.1.4 L'enjeu de la transmission culturelle pour répondre à l'éclatement : le rôle de la famille et de l'école.....	25
2.1.5 Quelle(s) culture(s) transmettre dans la classe de français?	27
2.1.6 Ce que nous retenons de la culture dans une perspective praxéologique	28
2.2 Les multiples caractéristiques du texte littéraire.....	28
2.2.1 Une représentation culturelle.....	28
2.2.2 La littérarité du texte.....	29
2.2.3 Le fruit de l'intertextualité	32

2.2.4 Autour du texte littéraire : le paratexte	34
2.2.5 Ce que nous retenons du texte littéraire dans une perspective praxéologique.....	35
2.3 Les rapports dialectiques entre le lecteur expérimenté et le texte littéraire lors de la lecture littéraire	36
2.3.1 Les multiples caractéristiques de la lecture littéraire.....	37
2.3.1.1 <i>Un va-et-vient entre la compréhension et l'interprétation</i>	37
2.3.1.2 <i>Un va-et-vient entre la participation et la distanciation</i>	40
2.3.1.3 <i>La lecture littéraire : une expérience esthétique</i>	42
2.3.2 Quatre finalités que nous attribuons à la lecture littéraire dans la classe de français.....	43
2.3.3 Ce que nous retenons de la lecture littéraire dans une perspective praxéologique.....	46
2.4 En guise de conclusion.....	46
CHAPITRE 3 : FONDEMENTS DIDACTIQUES DE LA LECTURE LITTÉRAIRE	48
3.1 Les types de connaissances impliqués dans l'acte d'enseignement-apprentissage	48
3.2 Deux théories générales de l'enseignement et de l'apprentissage	51
3.2.1 Lignes directrices de l'enseignement stratégique	52
3.2.2 Lignes directrices de l'apprentissage coopératif.....	53
3.3 L'évaluation des apprentissages	56
3.3.1 Buts poursuivis par l'évaluation des apprentissages.....	56
3.3.2 L'évaluation et la lecture littéraire.....	58
3.4 La didactique : définition générale	59
3.4.1 Éléments de toute didactique : dispositif, séquence et activité didactique, ...	60
3.4.2 Quelles approches pour la didactique de la lecture littéraire?	61
3.4.3 Les trois principes que nous avons retenus pour la didactique de la lecture littéraire et de la culture	63
3.4.3.1 <i>La nécessité de favoriser l'activité interprétative pour développer la lecture littéraire</i>	63
3.4.3.2 <i>La nécessité de partir de la culture des élèves</i>	65
3.4.3.3 <i>La nécessité de favoriser les interactions</i>	66
3.4.4 Les trois pratiques que nous avons retenues pour la didactique de la lecture littéraire.....	69
3.4.4.1 <i>Le questionnement réciproque</i>	70
3.4.4.2 <i>Les écrits de travail</i>	73
3.4.4.3 <i>L'écriture d'invention</i>	76
3.5 En guise de conclusion.....	79

CHAPITRE 4 : MÉTHODOLOGIE	81
4.1 Définition de la recherche développement	81
4.2 Définition du problème et identification des besoins	83
4.3 Élaboration des trois objectifs.....	84
4.4 Moyens pour l'atteinte de nos trois objectifs.....	84
4.5 Justification de nos choix.....	85
4.5.1 Justification du choix du roman.....	86
4.5.2 Justification du choix des fondements théoriques	91
4.5.3 Justification du choix des fondements didactiques.....	92
4.6 Démarche suivie pour la conception de notre prototype	93
4.7 Évaluation du prototype par des experts.....	95
4.8 Amélioration du prototype.....	98
4.9 En guise de conclusion.....	99
CHAPITRE 5 : RÉSULTATS	100
5.1 Rappel du contenu du prototype	100
5.2 Analyse des commentaires des experts.....	100
5.2.1 Forces et éléments à améliorer : les principes	101
5.2.2 Forces et éléments à améliorer : les pratiques	108
5.3 Discussion à propos des limites de notre dispositif didactique.....	117
5.3.1 Limites liées à nos treize cours	117
5.3.2 Limites liées au roman <i>Nikolski</i>	121
5.3.3 Limites liées à notre dispositif didactique en général.....	122
5.4 Discussion à propos des limites de notre recherche développement	125
5.5 Discussion à propos des limites de la didactique de la lecture littéraire.....	128
5.6 Discussion à propos des limites d'une discipline en émergence	130
CONCLUSION	134
1. Rappel des visées de la recherche.....	134
2. Perspectives de recherches.....	136
BIBLIOGRAPHIE	140
ANNEXE 1 : PROTOTYPE	161
ANNEXE 2 : MAQUETTE DE LA RECHERCHE ET QUESTIONNAIRE	194
ANNEXE 3 : COMMENTAIRES DES EXPERTS	219
ANNEXE 4 : VERSION AMÉLIORÉE DU DISPOSITIF DIDACTIQUE	242

INTRODUCTION

1. Domaine de cette recherche

Cette recherche développement traite de la didactique de la lecture littéraire au secondaire. Bien que plusieurs manuels, revues spécialisées et professionnelles proposent divers moyens pour développer la lecture littéraire, nous sommes toujours confrontée à un problème. Nous nous sentons démunie quand vient le temps de développer la lecture littéraire chez nos élèves, surtout l'interprétation : comment les amener à émettre des hypothèses, à soutenir leur raisonnement à l'aide d'éléments du texte, à revoir leur point de vue? À la fois en tant qu'enseignante de français en cinquième secondaire dans une école privée pour filles de la région montréalaise et en tant que chercheuse, nous nous préoccupons de faire de nos élèves des lectrices non seulement habiles à interpréter un texte littéraire et à justifier leur interprétation, mais aussi capables de comprendre et d'interpréter la culture dans laquelle elles évoluent. Pour ce faire, tant pour le bénéfice des enseignants que pour celui des élèves, il nous apparaissait nécessaire de développer un dispositif didactique dans lequel seraient à la fois travaillées la compréhension et l'interprétation, à notre avis deux dimensions fondamentales de la lecture littéraire.

À cette fin, dans notre précédente recherche intitulée *Recherche théorique sur le rôle de l'interprétation dans la lecture littéraire en contexte scolaire* (Beaudry, 2007), nous avons dégagé l'état actuel de la réflexion sur le rôle de l'interprétation dans la lecture littéraire. Il semblait primordial, dans un premier temps, de brosser le portrait des résultats de recherches à la fois sur la culture, le texte littéraire et la lecture littéraire, afin de mettre en perspective le rôle de l'interprétation dans la lecture littéraire. Cette vaste entreprise nous a permis de

dresser un bilan des avancées dans ces trois domaines, mais également de relever les stratégies essentielles pour effectuer une lecture de textes littéraires. Il importait, en effet, d'étudier ces concepts et leurs interrelations avant de songer à concevoir, dans une recherche développement, le moindre dispositif didactique qui s'appuierait sur ceux-ci.

Il convient maintenant de nous consacrer à la transposition didactique de ces concepts. Non seulement, nous tenterons d'approfondir ces concepts de *culture*, de *texte littéraire* et de *lecture littéraire*, mais nous nous intéresserons aussi à la didactique, qui nécessite des clarifications d'ordres théorique et pragmatique. Ces deux étapes préalables nous permettront d'élaborer notre dispositif didactique, fondé sur des assises théoriques reconnues.

2. Présentation générale de la recherche

Certes, notre recherche développement mériterait davantage de souplesse dans l'ordre dans lequel sont abordés certains concepts, ce que ne nous permet pas le cadre d'une recherche doctorale. Cela aurait eu l'avantage de réduire certaines redondances et le caractère « applicationniste » de notre recherche.

Dans le premier chapitre intitulé *Problématique liée à la didactique de la lecture littéraire*, nous situons le contexte dans lequel s'inscrit notre étude. Récent programme québécois qui accorde un nouveau rôle à l'enseignant de français, pratiques dominantes dans l'enseignement de la lecture littéraire qui, malgré leurs avantages, comportent certaines lacunes, habitudes de lecture des adolescents et portrait développemental de ces derniers, voilà les enjeux abordés qui nous permettent de mieux cerner le contexte actuel de la didactique de la lecture littéraire. Nous terminons ce chapitre en formulant notre objectif de recherche.

Dans le deuxième chapitre, *Fondements théoriques de la lecture littéraire*, nous effectuons un retour sur les fondements théoriques qui sous-tendent notre étude : la culture, le texte littéraire et la lecture littéraire. Cette recherche s'inscrit dans les théories plus générales du rapport de l'individu avec la culture et de la transmission culturelle. Ce qui nous intéresse particulièrement est la relation entre le lecteur et le texte littéraire, et celle entre le lecteur et la lecture littéraire. Nous inscrivons le plus possible chacun de nos fondements dans une perspective didactique.

Nous traitons, dans le troisième chapitre, des *fondements didactiques de la lecture littéraire* de notre dispositif. Après avoir mis en évidence les apports de deux théories d'enseignement-apprentissage et soulevé la question de l'évaluation de la lecture littéraire, nous proposons trois principes et trois pratiques qui visent à guider l'enseignant dans le développement de la lecture littéraire. Notre dispositif s'appuie sur ces principes et ces pratiques.

Dans la section *Méthodologie*, nous détaillons la démarche suivie pour élaborer et évaluer le prototype de notre dispositif didactique destiné à des élèves de la fin de la cinquième secondaire (16-17 ans). Nous explicitons également les raisons qui nous ont incitée à choisir le roman *Nikolski*, de Nicolas Dickner, en établissant des parallèles avec les fondements précédemment présentés. Nous établissons ces liens entre les concepts dans ce chapitre afin d'éviter les redondances. Le prototype est présenté à la première annexe, suivie, à la deuxième annexe, de la maquette de la recherche ainsi que du questionnaire soumis aux cinq experts qui ont évalué notre prototype. Sont présentés, en troisième annexe, leurs commentaires intégraux.

Enfin, dans *Résultats*, nous analysons de façon critique les commentaires des cinq experts sollicités parmi lesquels deux enseignantes, pour évaluer notre dispositif didactique. Nous complétons ce chapitre par une analyse des avantages et des limites du dispositif, mais également de la recherche en didactique. Nous présentons, en quatrième annexe, la version bonifiée du dispositif didactique, basé sur le roman *Nikolski* de Nicolas Dickner.

CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE LIÉE À LA DIDACTIQUE DE LA LECTURE LITTÉRAIRE

Dans ce chapitre, nous étudierons tout d'abord les attentes élevées du réseau scolaire, révélées notamment par le Programme de formation de l'école québécoise au secondaire, et la compétence *Lire et apprécier des textes littéraires*. Puis, nous aborderons les multiples pratiques des enseignants en lecture littéraire, pour ensuite dresser le portrait de l'élève lecteur. Ce tour du problème nous permettra, d'abord, de présenter les problèmes spécifiques auxquels nous souhaitons tenter de remédier, puis de formuler la question de recherche. Nous terminerons par la présentation de l'objectif de la présente recherche.

1.1 Le réseau scolaire et son rapport avec la lecture littéraire

Tant en Europe qu'au Québec, les nombreuses réflexions sur le rôle de l'école et de l'enseignant, sur les pratiques pédagogiques et leurs fondements dans notre société moderne, ont amené des transformations dans la conception de l'apprentissage et de l'enseignement, et cela, au Québec, a abouti à la création du *Programme de formation de l'école québécoise*. Le socioconstructivisme, l'enseignement stratégique et l'apprentissage coopératif constituent les bases de ce programme. Ces approches présentent plusieurs caractéristiques communes, d'où se dégage nettement l'importance, pour l'élève, d'être actif dans son apprentissage, afin que les notions à l'étude deviennent significatives et aient plus de chance d'être transférées à d'autres contextes (MÉLS, 2004). À cette fin, il importe de mettre en place des activités qui exigent la participation de l'élève dans la construction graduelle de ses connaissances et le développement de ses habiletés sociales.

1.1.1 Analyse de la compétence *Lire et apprécier des textes variés*

Même si *Lire et apprécier des textes variés* ne constitue pas en soi une nouvelle compétence, certaines exigences qui lui sont rattachées sont nouvelles. Si la définition de la compétence *Lire des textes variés* n'a pas changé entre le récent programme et le programme de français de 1995, la compétence *Réagir au texte*, définie en 1995, se trouve non seulement étouffée, mais fusionnée à la compétence *Lire des textes*. En 1995, une place égale est accordée aux textes courants et aux textes littéraires. Les concepteurs du programme de 2004 mettent davantage l'accent sur la compétence *Apprécier des textes variés*, dans laquelle le texte littéraire et le texte courant sont fondus sous l'appellation de « textes variés ». Il est à craindre que cette fusion des textes ne réduise la part occupée dans le cours de français par le texte littéraire (Richard, 2004; Legros, 2008b, p.45).

Analysons les composantes de la compétence *Lire et apprécier des textes variés* pour mieux la définir. La première composante, *Lire des textes courants et littéraires*, consiste à construire du sens à partir des éléments tirés du texte. *Apprécier des textes variés*, deuxième composante essentielle, consiste à réagir au texte : le lecteur établit un rapport avec le monde et porte un jugement sur ce qu'il a lu. Il est dans l'interprétation du texte. Tout au long de l'acte de lecture, le lecteur tire profit des connaissances acquises sur la langue, les textes et la culture. La compréhension et l'interprétation sont donc inscrites au cœur même de la compétence. Ce choix ministériel dénote une volonté, chez les différents intervenants du réseau scolaire qui ont bâti le programme, d'ancrer les apprentissages dans une perspective socioculturelle.

Voilà les attentes sur lesquelles l'enseignant devrait se baser pour développer et évaluer cette compétence chez ses élèves. Or, mises à part quelques recommandations et suggestions d'activités, aucune piste d'intervention n'est offerte à l'enseignant pour l'aider à développer cette compétence chez ses élèves.

1.1.2 Compétences attendues chez l'élève du secondaire en lecture littéraire

Au deuxième cycle du secondaire, cycle auquel nous nous intéressons, l'élève apprend à adopter une attitude de questionnement et à comparer des textes sous différents aspects, pour ensuite se distancier et comparer ses appréciations avec ses pairs. On attend généralement de lui qu'il soit en mesure de réfléchir à sa pratique de lecteur en s'interrogeant sur les stratégies qu'il a choisies et en dressant le bilan de ses acquis et des points à améliorer. Est privilégiée la lecture littéraire de textes *résistants*, c'est-à-dire la lecture de textes qui présentent des défis de compréhension et d'interprétation pour l'élève (Tauveron, 2001). Du fait de ces choix, les échanges à propos des textes littéraires sont valorisés, que les lectures soient communes ou non.

L'atteinte de la compétence *Lire et apprécier des textes variés* repose autant sur la qualité de la compréhension, que sur la justesse et la justification de l'interprétation. Idéalement, au terme de sa formation, l'élève montre qu'il a atteint et qu'il maîtrise cette compétence par le fait qu'il fonde son interprétation sur des éléments pertinents, qu'il explicite et justifie les effets que le texte provoque chez lui en se référant au texte. On attend de lui qu'il confronte ses interprétations avec ses pairs et qu'il apprécie les choix culturels, textuels et linguistiques qui sont présents dans le texte.

En dépit des difficultés inhérentes à l'application de ce programme, nous pouvons synthétiser les compétences attendues chez l'élève à la fin de sa formation scolaire :

- Comprendre les œuvres lues : reconstituer le sens du texte de manière cohérente
- Interpréter et porter un jugement critique de manière cohérente sur les œuvres lues
- Comparer ses jugements et ses modes d'appréciation avec ceux d'autrui
- Explorer des œuvres variées en se basant sur ses goûts, ses intérêts et ses connaissances

L'enseignant de français doit amener ses élèves à développer ces compétences. Or, dispose-t-il de tous les outils et de toutes les connaissances pour y parvenir? Est-il réaliste de penser que les élèves, à la fin du secondaire, peuvent tous maîtriser cette compétence, qui est complexe?

1.1.3 L'école : lieu de culture, mais non le seul

L'absence d'une culture homogène due, entre autres, à l'immigration et aux pratiques culturelles de plus en plus diversifiées, a exigé une redéfinition du rôle de l'école. Comme un des lieux de culture, celle-ci est, en partie à tout le moins, responsable de l'acculturation des élèves (Bourdieu et Passeron, 1985; Zakhartchouk, 1999). À l'école, transmettre une culture s'avère primordial, d'autant plus qu'en général, pour les élèves allophones, leurs résultats en français et dans les matières dont le contenu culturel est important sont légèrement plus faibles que ceux des élèves francophones (Armand, 2005).

L'école joue donc le rôle de médiatrice entre les élèves et la culture, et il revient à l'enseignant d'endosser celui d'un « guide » entre les éléments connus d'une culture et les nouveaux. Or, comment rehausser le niveau culturel de l'école? Quelles connaissances doivent être transmises? Peu de réponses sont fournies par le Programme pour élaborer un parcours culturel cohérent (Pilote, 2004).

1.1.4 L'enseignant de français, un passeur culturel qui s'ignore

Force est de constater que la définition des buts de l'école, et plus spécifiquement du cours de français, confère à l'enseignant un rôle : celui de « passeur » de connaissances culturelles, outre les autres (et nombreuses) connaissances qu'il doit enseigner. Pour favoriser la découverte d'une culture, voire même initier à la culture d'accueil, il importe qu'il place l'élève dans un contexte de cheminement culturel (Zakhartchouk, 1999, p.20; MÉLS, 2004) : il l'amène à dépasser sa culture dans le but de mieux la comprendre, de l'interpréter et, finalement, de l'enrichir. À cette fin, la lecture littéraire de textes littéraires constitue, à notre avis, un outil indispensable qui permet à la fois à l'enseignant de passer des connaissances culturelles (de différentes cultures ou de différentes époques) à l'élève, et à celui-ci d'en construire. Cependant, comment faire en sorte que les élèves se rendent compte du bagage culturel qu'ils acquièrent?

1.1.5 Pratiques traditionnelles pour l'enseignement de la lecture littéraire

Il semblerait que les enseignants de français au secondaire adoptent de nombreuses pratiques pour enseigner la lecture littéraire. Certaines d'entre elles restent davantage traditionnelles et entraînent certaines carences. Peut-on

craindre qu'elles perpétuent le rapport souvent sacralisé entretenu envers le texte littéraire par les élèves? Dans certains milieux populaires québécois (notamment montréalais), l'enseignement de la lecture littéraire semble assez conventionnel, centré sur le questionnement (Van Grunderbeeck, 2003). On peut déplorer que le questionnaire de lecture visant à vérifier la compréhension et la lecture de l'œuvre demeure une pratique relativement fréquente (Dezutter, Larivière, Bergeron et Morissette, 2007). On peut se demander si le manque d'engagement des élèves dans la tâche ne contribue pas à accroître l'emploi de cette pratique ou si cette pratique ne génère pas apathie et manque d'intérêt... D'ailleurs, les activités réalisées en classe sont souvent évaluées sommativement, ce qui pourrait aussi expliquer le peu d'engagement des élèves dans les tâches (Dezutter, Larivière, Bergeron et Morissette, 2007).

Nombreux, en effet, sont les inconvénients reliés à certaines pratiques traditionnellement associées à la lecture littéraire. Parmi celles-ci, la lecture méthodique et le résumé de lecture favorisent peu la prise de conscience, chez l'élève, de la nature évolutive de la compréhension et de l'interprétation. En outre, ces pratiques développent peu la conscience métacognitive, ce qui expliquerait en partie les faibles performances en lecture des élèves en grande difficulté (De Croix et Dufays, 2004). Omission des émotions ressenties lors de la lecture littéraire, absence de prise en compte de la dimension personnelle dans l'acte de lecture littéraire (lors de l'interprétation), réduction de la polysémie des interprétations possibles par la suprématie des interprétations consacrées, accent mis davantage sur le contexte d'énonciation et moins sur le contexte de réception, voilà quelques-unes des carences observées dans l'enseignement de la lecture littéraire au secondaire (Pamfil, 2007).

À côté de ce constat qui peut sembler négatif, plusieurs enseignants adoptent des pratiques différentes, dont la création artistique et le cercle de lecture, fréquemment employés au primaire et au premier cycle du secondaire. Dans le troisième chapitre, nous présenterons quelques pratiques qui prennent davantage en compte la compréhension et l'interprétation.

1.2 Les élèves du secondaire et leur rapport avec la lecture littéraire

Ce portrait du contexte dans lequel s'effectue l'enseignement de la lecture littéraire nous amène à nous intéresser aux élèves du secondaire. Après un survol des pratiques culturelles des adolescents et de leurs habitudes de lecture, nous étudierons leurs perceptions d'un bon roman et d'un lecteur compétent. Puis, nous dresserons le portrait développemental d'un adolescent en lecture littéraire, pour finalement nous attarder aux principales difficultés éprouvées lors de cette activité.

1.2.1 Concurrence des autres pratiques culturelles

Les pratiques culturelles des jeunes reflètent leurs intérêts diversifiés; d'ailleurs, la concurrence est vive entre les médias pour séduire ce groupe d'âge. Nulle surprise : la télévision occupe une place importante dans leur vie : « Au Québec, les enfants de 2 à 11 ans consacrent en moyenne 16,4 heures par semaine à regarder la télévision pendant que les 12-17 ans y consacrent 15,4 heures »¹. Cependant, le petit écran perd du terrain au profit, entre autres, de la musique qui, selon les jeunes québécois, leur permet de s'évader et de socialiser. L'usage d'Internet croît également : les « 15 à 24 ans » sont les plus grands navigateurs² (Boily, Duval et Gauthier, 2000, p.61). Davantage que pour étudier, ils utilisent Internet afin de se divertir et de socialiser. En outre, le

¹ Pichette, M. (2002), p. 8.

² En moyenne, ils utilisent Internet de huit à neuf heures par semaine.

cinéma est la sortie qui les attire plus particulièrement, suivi de la fréquentation des discothèques (Boily, Duval et Gauthier, 2000, p.34) : de leur point de vue, ces lieux leur permettent de socialiser.

Quoi qu'il en soit, cette diversité des pratiques ne favorise pas nécessairement le développement d'une pensée critique envers les diverses informations auxquelles les jeunes ont accès : ils n'entretiennent bien souvent qu'un rapport de divertissement, notamment avec la télévision et les médias électroniques (Pichette, 2002). Néanmoins, les jeunes semblent en connaître davantage que leurs prédécesseurs sur différents sujets (Boily, Duval, et Gauthier, 2000) : « C'est aussi le référent culturel et le bagage de savoirs qu'ils apportent en classe; deux réalités qui déterminent largement leur rapport avec leurs activités d'apprentissage »³. Face à cette concurrence vive et séduisante, nous pouvons, à juste titre, nous demander quelle place les jeunes réservent à la lecture!

1.2.2 Habitudes de lecture déclarées par les adolescents

Selon les résultats de deux études, les adolescents québécois lisent malheureusement peu : moins de deux heures par semaine, pour plus des deux tiers (69,14%) des jeunes, et 26% n'y consacrent jamais de temps. Lorsqu'ils lisent, ils le font principalement pour s'évader, s'informer, se cultiver et surtout, se désennuyer (MÉLS, 2005b; Lebrun, 2004). Ils affirment que leur lecture est alimentée par la curiosité de connaître, le désir de rêver et de parler de leurs découvertes littéraires (Lebrun, 2004). Les adolescents lisent surtout pour l'histoire racontée, le rythme et la fin. Selon eux, la lecture des classiques peut être intéressante si ces œuvres permettent « une prise sur la vie ordinaire » (Baudelot, Cartier et Deretz, 1999). Ainsi, ils choisissent des textes qui

³ Pichette, M. (2002), pp. 8-9.

rejoignent leur vécu ou leurs références, ce qui explique l'intérêt marqué, surtout des adolescentes, pour les récits de vie (Talpin, 2004), mais leurs choix restent très influencés par le thème, la première de couverture et le résumé (MÉLS, 2005b). Les préférences de ces lecteurs vont au roman d'aventures, à la bande dessinée et au roman policier. Ils préfèrent les personnages romantiques, originaux, courageux et drôles; puis les audacieux et les aventuriers. Dans une société où les jeunes sont sollicités de toute part, et particulièrement par Internet, on peut se demander si ces préférences sont toujours d'actualité. Comment l'enseignant peut-il en tenir compte lorsqu'il sélectionne les romans à lire et les pratiques pour les examiner?

1.2.3 Perceptions des adolescents quant à la lecture littéraire

Les perceptions des élèves quant aux caractéristiques d'un roman qui retient leur intérêt et quant à celles d'un lecteur compétent sont utiles à connaître, puisqu'elles permettent à l'enseignant de s'y référer afin, tout d'abord, de motiver ses élèves pour, ensuite, les aider à progresser, en s'appuyant sur leurs connaissances et leurs goûts.

Une étude réalisée en France (Burgos, 1993) a permis de relever les critères sur lesquels s'appuient les adolescents pour décerner le prix *Goncourt des lycéens*, ce qui offre une information pertinente quant aux aspects qu'ils apprécient dans un livre. Ainsi, sont jugés intéressants les romans en lien avec l'actualité, qui offrent une image réaliste et qui livrent des données documentaires. En outre, les romans qui adoptent une structure classique, linéaire, les séduisent et convainquent davantage que ceux qui contiennent des sauts dans le temps ou des ellipses, moins faciles à lire. Les résultats de cette recherche soulignent la facilité et le conformisme qui semblent caractériser les attentes des élèves. Faut-il y voir la conséquence, voire même un certain échec, de l'enseignement

de la lecture littéraire ou l'effet d'un conditionnement attribuable au corpus lu (romans choisis par les enseignants, extraits qui figurent dans les manuels) dans le réseau scolaire?

Les perceptions des adolescents quant aux caractéristiques d'un bon lecteur sont nombreuses. Selon eux, un lecteur compétent aime la lecture. Les élèves citent ensuite les habiletés de compréhension, nécessairement maîtrisées selon eux par un bon lecteur. Avoir un bon jugement pour choisir des livres et posséder une imagination poussée constituent, à leur avis, d'autres caractéristiques d'un lecteur habile. Malheureusement, et il faut le déplorer, l'enseignant de français apparaît comme le dernier des facteurs pouvant inciter l'élève à devenir un bon lecteur (Lebrun, 2004).

Nous devons souligner qu'un sentiment d'impuissance est perceptible chez les adolescents quant à la lecture dite scolaire ou savante. Cette dernière leur paraît *forcée*, dans la mesure où elle demande des efforts intellectuels, hors de leur portée, selon eux. Ils lisent alors sans comprendre ni le sens ni la valeur du texte, qu'ils reconnaissent pourtant dans l'œuvre lue! L'enseignant semblerait le seul à trouver un plaisir et à pouvoir interpréter (Baudelot, Cartier et Deretz, 1999): on peut craindre que la lecture scolaire reste le domaine de l'enseignant.

1.2.4 Portrait développemental des adolescents en lecture littéraire

Concrètement, comment lit l'élève lors de la lecture littéraire de textes littéraires? Plusieurs études ont souligné que jusqu'à 14-15 ans, il effectue une lecture souvent de surface: l'adolescent typique reste au stade du simple intérêt pour la progression de l'action, et à celui de l'empathie ou de l'analogie

avec les personnages (Lebrun et Le Pailleur, 1992; Dufays, 1997; De Croix et Dufays, 2004; Lebrun, 2004). L'élève « passe » souvent par la participation en s'identifiant à un personnage (Bucheton, Brénas, Chabanne et Dupuy, 2004). L'adolescent typique s'engage dans sa lecture : celle-ci répond à des fins extérieures ou à des préoccupations ponctuelles. À ce stade de son développement, l'élève se concentre sur des parties spécifiques du texte et s'intéresse moins à la signification de l'ensemble. Cependant, il se montre plus habile à repérer les personnages principaux, leur rôle dans le récit et à répondre à des questions de repérage ou de compréhension qu'à établir une hiérarchie entre les événements du récit ou à reconstituer leur chronologie (Van Grunderbeeck, 2003).

Ainsi, l'adolescent de 12 à 16 ans adopte plus souvent une posture de participation qu'une posture de distanciation. Cela s'explique peut-être par le fait que, dans le contexte scolaire, on lui a d'abord appris à lire pour le contenu et à retrouver le sens du texte, sans l'avoir sensibilisé ni au caractère esthétique de l'œuvre ni à sa nature polysémique. Ce n'est que vers 17 ans, donc à la fin du secondaire et au collégial, que l'élève devient réellement en mesure d'adopter une posture de distanciation, donc de réaliser une lecture littéraire complète en alternant entre la compréhension et l'interprétation, et qu'il comprendra la notion de patrimoine culturel : « Quoi qu'en pensent les experts, bien des élèves du secondaire et du collégial n'ont pas acquis l'autonomie et les compétences qui leur permettraient de saisir et d'interpréter de manière créative des œuvres littéraires difficiles tout en restant fidèles au texte »⁴. La réflexion inhérente à une véritable lecture littéraire requiert, de la part du lecteur quel qu'il soit, l'utilisation de diverses stratégies pour revenir au texte

⁴ Falardeau, É. (2003b), <http://id.erudit.org/iderudit/011409ar>

et surtout, pour comprendre les éléments implicites du texte, ce qui est nouveau pour l'adolescent lecteur (Lebrun et Le Pailleur, 1992). Plus jeune, la lecture expliquée et la lecture accompagnée l'auront aidé, en principe, à développer ses capacités de compréhension, lui auront permis de former et d'affiner son jugement.

1.2.5 Principales difficultés éprouvées par les adolescents en lecture littéraire

Même si les élèves du secondaire manifestent dans l'ensemble une plus grande facilité à comprendre un texte littéraire qu'à l'interpréter, certains problèmes de compréhension persistent chez les moins performants.

1.2.5.1 Problèmes de compréhension

À cause de sa manière de lire, l'adolescent se heurte à plusieurs difficultés de compréhension dans sa lecture et les travaux qui lui sont demandés. Il semble que l'élève moins performant en lecture littéraire ait un répertoire réduit de stratégies cognitives (MÉLS, 2005b). Certes, il utilise des stratégies d'autorégulation; par exemple, il ajuste sa façon de travailler en fonction de l'avancement du travail; cependant, il fait moins appel que l'élève plus performant à des stratégies qui visent l'acquisition de connaissances (se servir des titres et sous-titres, souligner les éléments importants, garder en tête la tâche à accomplir, revoir le texte lorsque survient une incompréhension). Ce déficit s'explique peut-être par le fait que les stratégies de lecture ne sont pas toujours explicitées par les enseignants et que certains faibles lecteurs restent « passifs » face au texte : ils n'adaptent pas leurs prises d'information au degré de difficulté de la lecture ou de la tâche qui leur est demandée (Fayol, 1992; Tauveron, 2001).

L'élève éprouve aussi certaines difficultés à anticiper et à interroger le texte, par exemple, à saisir la logique du schéma narratif en retraçant le but poursuivi par le ou les personnages. Or, c'est à travers la reconnaissance de ce but que le lecteur peut anticiper l'issue du récit. L'élève moins performant rencontre, entre autres, des difficultés à saisir la permanence des personnages dans le récit et ne synthétise pas les informations (Tauveron, 2001). De plus, le stéréotype du personnage, c'est-à-dire l'ensemble des traits et des comportements codifiés qui appartiennent à une culture, n'est pas reconnu, car les référents culturels sont loin d'être toujours explicites dans un texte littéraire. Le genre du texte, les modes de narration, les lieux-types, les formules-types, les moments-types sont aussi généralement confondus (Tauveron, 2001). En outre, certains problèmes de compréhension se trouvent liés à la méconnaissance du sens de certains mots, ce qui entraîne une mécompréhension du sens du texte et une atomisation de la lecture, lors de laquelle le texte est appréhendé non pas comme un ensemble, mais plutôt comme un amas de mots (Monballin, 1999). Ces derniers problèmes sont d'ailleurs relevés jusque chez les étudiants universitaires en lettres (Monballin, 1999).

La compréhension en lecture s'améliore toutefois, globalement, avec le niveau scolaire; amélioration qui se manifeste autant en compréhension textuelle qu'en compréhension des inférences⁵. Rappelons que le développement de la compréhension est loin d'être terminé et ce, même après la troisième année du secondaire.

1.2.5.2 Problèmes d'interprétation

Si peu d'adolescents rencontrent des problèmes de compréhension, plus d'un

⁵ Études effectuées sur des élèves québécois de la première à la troisième secondaire, au régulier et en cheminement particulier, en 2000, 2001 et 2002 (Van Grunderbeeck, 2003).

éprouve cependant certaines difficultés à interpréter, d'une part en raison de ses compétences, l'interprétation étant en développement à cet âge (16-17 ans), tandis que la compréhension est davantage une compétence acquise. D'autre part, la triple dimension (cognitive, socioaffective et culturelle) de l'interprétation pose aussi problème : ce processus présente un degré de difficulté supérieur par rapport à la compréhension (Hébert, 2004b). Enfin, les échanges autour des interprétations constituent parfois des obstacles plus ou moins insurmontables : partager les interprétations signifie, pour certains élèves, se mettre en danger, s'exposer, laisser voir son intimité (Chabanne et Bucheton, 2002).

Certains problèmes sont liés à la difficulté à inférer. Les résultats d'une enquête internationale (PISA, 2001, p. 61) indiquent qu'environ 27% des élèves québécois âgés de 15 ans ne sembleraient pas dépasser le niveau de l'inférence simple, et que seulement 45% d'entre eux pourraient réussir des tâches de lecture complexes, telles qu'interpréter à partir de nuances de la langue et évaluer un texte de manière critique. Certains problèmes d'interprétation sont liés à une distance excessive par rapport au texte (Rouxel, 1996). Au contraire, certains élèves poussent trop loin l'illusion référentielle : ils trouvent dans le texte un sens qui n'y figure pas. D'autres voient le texte comme une réalité qui s'impose d'elle-même : pour eux, ce qui est affirmé dans le texte est vrai. Ces derniers adhèrent au texte sans se questionner, parce que celui-ci présente une image rassurante de la réalité (au moyen, entre autres, des stéréotypes⁶), ou, au contraire, parce qu'il présente une réalité qui n'est pas toujours présente dans leur vie. Les élèves en concluent alors que ce doit être vrai. De plus, ces derniers font parfois une déduction erronée : par exemple, à

⁶ Dufays, 1994.

partir d'un thème, il leur arrive de déduire qu'il s'agit d'un roman à thèse. Ces problèmes d'illusion référentielle et de généralisation s'expliquent souvent par une méconnaissance du contexte sociohistorique entourant l'œuvre (Monballin, 1999). À ces difficultés s'ajoutent les trois suivantes : difficulté à maîtriser différentes méthodes et théories d'analyse littéraire, difficulté à élaborer des critères pour valider l'interprétation, difficulté à transférer les connaissances entre l'écriture et la lecture (Reuter, 1997).

L'enseignant aura donc fort à faire pour tenter de pallier ces problèmes! On peut se demander, à juste titre, si ces problèmes d'interprétation, notés encore d'ailleurs à l'Université, ne sont pas causés par certaines pratiques pédagogiques privilégiées depuis quelques années qui mettent l'accent sur les réactions personnelles (Monballin, 1999). Dans ces conditions, les élèves sont-ils véritablement outillés pour effectuer une lecture littéraire?

1.3 Problèmes spécifiques et question de notre recherche

Malgré les divers principes qui guident l'enseignant de français dans l'enseignement de la lecture littéraire et les nombreuses pratiques qui peuvent aider les élèves dans le développement de leur compétence, la didactique de la lecture littéraire s'avère, encore aujourd'hui, problématique. La dimension *interprétative* de la lecture littéraire, bien qu'elle soit de plus en plus présente dans les pratiques, demeure maladroitement maîtrisée par les élèves, en raison de l'absence ou d'une méconnaissance des stratégies pour effectuer une lecture littéraire complète : les élèves éprouvent des difficultés à entrer dans une démarche d'interprétation littéraire. À l'instar de Langlade (2007), nous nous demandons si « l'école ne privilégie [...] pas un lecteur techniquement habile, mais pour lequel le jeu littéraire ne présente pas de véritables enjeux

personnels, en ce qui concerne sa relation au monde, aux autres et à soi-même »⁷.

Pour toutes ces raisons, nous nous interrogeons sur les principes et les pratiques à privilégier pour développer efficacement la lecture littéraire; bref, pour aider à *comprendre* et à *interpréter*. *Quelles seraient les principes et les pratiques d'un dispositif didactique qui viserait à enseigner la lecture littéraire et, par ricochet, à transmettre une culture, à des élèves de la fin du secondaire?*

1.4 Objectif de la recherche

Le présent travail prend la forme d'une recherche développement, dont l'objectif principal est *l'élaboration et l'évaluation d'un dispositif didactique susceptible de faciliter le développement de la lecture littéraire à partir d'un roman contemporain québécois*.

Nous poursuivons trois objectifs pédagogiques par la création du dispositif didactique :

- 1) Aider les élèves à comprendre un texte littéraire, objet culturel;*
- 2) Aider les élèves à interpréter un texte littéraire et à justifier leur interprétation.*

Sous-objectif :

- 3) Rendre ces élèves habiles à comprendre et à interpréter la culture dans laquelle ils évoluent.*

⁷ Langlade, G. (2007), p. 12.

CHAPITRE 2 : FONDEMENTS THÉORIQUES DE LA LECTURE LITTÉRAIRE

Traiter de la culture signifie, entre autres, parler de valeurs, d'imaginaire et de créativité. S'intéresser à la culture consiste également à s'intéresser aux relations qu'entretient un individu avec le monde, à ses projets, à ses façons de s'accomplir, à ses réalisations. Même si notre objet d'étude est la lecture littéraire, il convient de s'intéresser à la culture parce que parmi les réalisations culturelles d'un individu et d'une communauté se trouve le texte littéraire dont le potentiel significatif s'active réellement par la lecture littéraire effectuée par un lecteur. La culture, le texte littéraire et la lecture littéraire sont donc interreliés. Dans un premier temps, nous étudierons les rapports entre l'individu et la culture. Ensuite, nous nous interrogerons sur les rapports entre le lecteur et le texte littéraire, pour finalement nous intéresser au lecteur et à la lecture littéraire.

2.1 En amont de la lecture littéraire : les rapports entre l'individu et la culture

Nous tenterons de décrire, de façon non exhaustive, ce qu'est, pour nous, la culture. Cette précision nous amènera ensuite à présenter le spectre des différents types de culture et l'éclatement des pratiques culturelles. Puis, nous aborderons la notion de transmission culturelle et la culture qui fait l'objet de cette transmission.

2.1.1 La culture : un ensemble dynamique

La culture est un ensemble dynamique aux dimensions variées. Plus qu'un simple objet, elle se définit comme un ensemble de connaissances acquises et de compétences, un ensemble d'habitudes, de manières d'être, de croyances, de

traditions et d'institutions, qui visent à développer le sens critique, le goût, le jugement, tout en permettant à un individu de percevoir, de penser, de s'exprimer et de réagir (Lévi-Strauss, 1958; Giraud, 1993). Le terme « culture » désigne aussi un patrimoine d'œuvres à préserver et de créateurs à favoriser (De Certeau, 1980).

- **La culture : collective et individuelle**

Collective, la culture favorise l'identification ou non d'un individu avec sa communauté; elle contribue à sa participation à la vie en société (Dollot, 1999). Notamment grâce aux créations artistiques qui s'inscrivent dans un patrimoine commun, la culture assure une relation entre un individu et sa communauté dans un espace et un temps précis (Billaud, 1996). Quant à la dimension individuelle de la culture, elle résulte de l'interprétation que chacun effectue des événements et de sa façon personnelle de s'approprier les représentations culturelles (Thérien, 1991). Voilà pourquoi la culture est aussi une action de l'être humain tourné vers lui-même (Dollot, 1999) qui s'illustre, entre autres, par un bon jugement, un esprit critique et une sensibilité. Dans le contexte scolaire, quelles sont les activités à mettre en œuvre afin de développer le bon jugement, l'esprit critique et la sensibilité des élèves? Le milieu, les pairs, la famille y contribuent-ils également? Comment faire entrer les élèves dans une culture commune tout en favorisant leur esprit critique, leur individualité?

2.1.2 Le spectre des différents types de culture

Il couvre aussi bien la culture populaire, de masse, savante que la culture scolaire. Catégorie perçue péjorativement encore aujourd'hui, la notion de *culture « populaire »* a été développée par les classes dites « supérieures » pour se démarquer (Dumont, 1982). Longtemps qualificatif de ce qui était fruste, vulgaire, folklorique, la culture populaire se révèle sans aucun doute de plus en plus complexe (Pronovost, 1982). Avatar de la culture traditionnelle,

puisqu'elle est constituée de résidus et de transpositions de cette dernière, la culture populaire se caractérise aussi par un rapport pratique et spontané de l'individu à la vie, à la société (Dumont, 1982; Levasseur, 1982).

La *culture de masse*, notion elle aussi à connotation péjorative, se définit comme une culture produite en fonction de sa diffusion massive à un groupe d'individus. Cette diffusion est assurée par les institutions publiques et privées. La culture de masse s'inscrit dans la société contemporaine qui la produit, et se traduit par une consommation et des références communes menant à une certaine, et on peut le déplorer, uniformisation (Kando, 1982; Billaud, 1996), au moyen, entre autres, de palmarès et de « box office ». Au contraire de la culture populaire, elle est considérée, par certains, comme avilie et avilissante, comme un instrument de conformisme et de déshumanisation (Kando, 1982). Doit-on craindre de se faire imposer, par notre société de consommation, une culture unique ou faut-il faire confiance à la diversité des êtres humains?

À ces deux cultures s'ajoute la *culture savante*, bien souvent constituée en opposition à la culture populaire, « dans des phénomènes bien connus de domination politique et idéologique »⁸. La culture devient *savante* quand elle est de plus en plus considérée comme une référence (Dumont, 1981). Souvent perçue péjorativement comme une culture fermée, la culture savante, tout comme les autres représentations culturelles, est le produit des institutions et de leurs idéologies (Dumont, 1982; Levasseur, 1982). Heureusement, chacune des cultures enrichit l'autre (Falardeau, 1981) : ce qui représentait notamment la culture populaire et se trouvait décrié par la culture savante peut devenir la

⁸ Pronovost, G. (1982), p. 20.

culture savante. Nous n'avons qu'à penser au roman, genre littéraire en quête de légitimité au 18^e siècle (May, 1963).

Quant à la *culture scolaire*, elle est un « corpus construit par les différents acteurs à partir d'un discours scientifique adapté »⁹ au système scolaire et reconstruit par ce dernier. Elle concerne « l'ensemble des contenus cognitifs et symboliques qui, sélectionnés, soumis à un « conditionnement didactique » et organisés sous la forme de programmes d'études, font l'objet d'une transmission délibérée dans le cadre d'établissements d'enseignement »¹⁰. Par exemple, au moyen de la sélection de livres à lire qu'ils effectuent, les enseignants contribuent à véhiculer une certaine image de la littérature, de la culture (Roy, 2002); ils transmettent un certain patrimoine commun. Ainsi, ils enseignent certains aspects de la littérature (notions théoriques, éléments biographiques, genres littéraires) et abordent certaines œuvres jugées essentielles et représentatives. Devant cette nécessité de transmettre un patrimoine commun, comment tenir compte des intérêts et des préférences, par exemple, des élèves? On comprend que la culture scolaire façonne une certaine représentation de la culture, au risque de figer cette représentation et d'accroître, malheureusement, la distance qui existe, pour certains élèves, entre la culture de l'école et celle du milieu dans lequel ils évoluent. Or, n'est-ce pas le rôle de l'école, en dépit des résistances volontaires ou non de l'élève, de transmettre une culture parfois éloignée de celle des élèves? Comment les amener à s'intéresser à cette culture dite « scolaire », tout en respectant la leur?

⁹ Gohier, C. (2002), <http://www.erudit.org/revue/rse/2002/v28/n1/007156ar.html>

¹⁰ Forquin, J.-C. (1989), p. 7.

2.1.3 L'éclatement des pratiques culturelles

Les pratiques culturelles, c'est-à-dire les façons d'agir propres à un individu ou à un groupe, révèlent des systèmes de représentations propres à des groupes sociaux; elles semblent montrer la volonté, chez ses derniers, de se situer dans une échelle de pouvoir (Bourdieu, 1979). Pourtant, depuis quelques décennies, on assiste à un changement dans les pratiques culturelles des individus : ceux qui présentent des pratiques culturelles homogènes sont de plus en plus minoritaires (Coulangeon, 2005). Selon les résultats d'une récente recherche, le groupe d'individus qui ne fréquente que la culture savante ne constituerait qu'environ 1 à 2% de la population (Chan et Goldthorpe, 2007, p.375). Comme on le constate, le rapport à la culture ne se caractérise comme élitiste : les pratiques culturelles des diverses classes sociales ne sont plus aussi distinctes qu'auparavant. Il faut voir, dans cette attitude, une ouverture plus grande des individus à la diversité culturelle. Il est vrai que la massification de l'enseignement a contribué et contribue encore à cette modification du rapport à la culture : fort heureusement, les classes sociales dominantes ne sont plus les seules héritières de la « Culture ». Que signifie cet éclatement dans la transmission culturelle? D'un point de vue didactique, cet éclatement pose problème : si les élèves alternent entre plusieurs pratiques et plusieurs types de culture, comment l'enseignant qui souhaite activer les connaissances antérieures peut-il prétendre toutes les connaître?

2.1.4 L'enjeu de la transmission culturelle pour répondre à l'éclatement : le rôle de la famille et de l'école

La culture suppose une transmission culturelle, processus présent dans toutes les sociétés. Nous nous rallions à la définition suivante, selon laquelle la transmission culturelle est un processus, *conscient et inconscient*, par lequel un individu ou une communauté s'approprie, par acquisition et imprégnation, des

éléments culturels ignorés, éloignés ou étrangers (Coq, 2003; Simon, 1993). Cette transmission « permet une mise en relation avec un héritage [...] sans [lequel] l'identité des individus et des collectivités n'aurait pas de fondement »¹¹.

Selon les approches sociologique et anthropologique, la transmission culturelle, favorisée notamment par l'industrialisation de la production intellectuelle, transforme plus ou moins les organisations, les croyances, les connaissances, les instruments et les biens de consommation d'une société. Elle est à la fois le produit et le sujet des innovations dans une société et des interactions entre les différents individus (Forquin, 1989).

Ce processus suppose des médiateurs qui permettent et facilitent la transmission culturelle : cette dernière se réalise, entre autres, par la famille. Lors d'une recherche réalisée en France, près d'un Français sur trois (30%) déclarait avoir reçu de son entourage une activité de loisirs ou une passion en héritage (Donnat, 2004¹²). Plus de la moitié de ces personnes (54%) disent l'avoir reçue de leurs parents; c'est d'ailleurs dans les domaines de la lecture (65%) et de la musique (57%) que l'influence de la famille s'exercerait le plus (Donnat, 2004).

Dans cette même étude sur la transmission culturelle, les chercheurs ont noté que l'influence des enseignants semble en recul, et cela ne manque pas d'être inquiétant : ils étaient à l'origine de 11% des passions culturelles chez les 60 ans et plus; ils n'y sont plus que pour 5% chez les 14-28 ans (Donnat, 2004). Faut-il y voir une évolution dans la transmission de la culture? Comment

¹¹ Harvey, F. (1998), p. 2.

¹² <http://www.erudit.org/revue/efg/2004/v/n1/008895ar.html>

comblent l'écart entre la famille et l'école? Le manque de recul des 14 à 28 ans à l'égard de leur passion pourrait-il expliquer cet écart? On ne peut qu'applaudir la décision ministérielle qui réaffirme le rôle de passeur culturel de l'enseignant, même si elle soulève des réticences et si on note des lacunes.

2.1.5 Quelle(s) culture(s) transmettre dans la classe de français?

Quelle culture doit être transmise, notamment par le réseau scolaire? Nous pensons que la culture doit être comprise comme un *héritage commun* de connaissances et de comportements, d'institutions et de valeurs. Cependant, on ne transmet jamais *une* culture, mais plutôt « de la culture, des éléments de culture entre lesquels il n'y a pas forcément homogénéité, qui peuvent provenir de sources diverses, être d'âges différents, obéir à des principes d'engendrement et des logiques de développement hétérogènes et ne pas recourir aux mêmes procédures de légitimation »¹³. Il convient ainsi de ne pas privilégier un type de culture et de n'en rejeter aucun, puisque le but de l'école est d'élargir l'horizon des élèves. Notre réponse est donc sans équivoque : l'école doit transmettre une *culture plurielle*, parce qu'elle nous permet de transmettre un patrimoine, tout en restant ouvert aux productions de la culture populaire, de masse et savante. L'œuvre ne renvoie-t-elle pas à un « fonds anthropologique commun » (Chabanne, 2007, p.71)? Ajoutons qu'elle ne crée pas une coupure entre les types de culture. Peut-on penser qu'ainsi, l'école contribue à une démocratisation de l'accès à la culture? Malgré tout, n'existe-t-il pas un risque, chez l'enseignant, de ne valoriser que ce qui va dans le sens de ses préférences personnelles?

¹³ Forquin, J.-C. (1989), p. 15.

2.1.6 Ce que nous retenons de la culture dans une perspective praxéologique

Nous retenons que dans le contexte scolaire, l'enseignant est acteur culturel, mais aussi transmetteur de la culture : une culture ouverte, qui intègre celle de l'élève, mais aussi qui ouvre la porte aux autres types de culture. D'ailleurs, l'éclatement des pratiques culturelles n'entraîne-t-il pas la nécessité d'être ouvert envers tous les types de culture? Si l'enseignant souhaite motiver ses élèves, mais aussi transmettre des connaissances, n'a-t-il pas l'obligation d'intégrer cet éclatement culturel? La lecture littéraire peut-elle favoriser, consciemment ou inconsciemment, la transmission culturelle? Nous le pensons. Avec *Nikolski*, roman riche en allusions, il serait possible de transmettre quelques connaissances cinématographiques, romanesques, bibliques...

2.2 Les multiples caractéristiques du texte littéraire

Une attention aux multiples caractéristiques du texte littéraire permet de le cerner, même s'il s'agit d'un objet complexe dont la définition ne fait pas l'unanimité chez les théoriciens.

2.2.1 Une représentation culturelle

Par certaines de ses caractéristiques¹⁴, le texte littéraire est, sans contredit, une représentation culturelle qui se renouvelle à chaque lecture grâce à la culture évolutive des lecteurs qui le manipulent. Tout comme la culture, le texte littéraire est collectif et individuel. Le texte littéraire véhicule des valeurs communes, quelles que soient leurs représentations (Ducrot et Todorov, 1972); cela pourrait expliquer, par exemple, qu'une œuvre comme *La Vie devant soi*¹⁵

¹⁴ Nous présenterons les caractéristiques du roman *Nikolski* dans le quatrième chapitre.

¹⁵ Gary, R./Ajar, É. (1982). *La Vie devant soi*. Paris : Mercure de France, coll. « Folio ». Roman publié en 1975.

touche autant de lecteurs à travers le monde et ce, depuis plusieurs décennies. Autrement dit, « l'œuvre [...] exprime en même temps, au niveau de l'écriture, des normes et des valeurs sociales »¹⁶ partagées par une communauté donnée. Cependant, dans une classe pluriethnique, les valeurs communes ne sont pas nécessairement partagées par toutes les communautés présentes. Une telle situation entraîne des discussions entre les élèves, ce qui peut être positif, même si ces discussions peuvent aussi dégénérer en antagonismes irréductibles. Finalement, un texte littéraire est individuel dans la mesure où il revient au lecteur de comprendre et compléter le sens du texte, à l'aide de ses connaissances (culturelles, religieuses, langagières...), de ses expériences et de ses attentes. Des lacunes dans les connaissances ou une certaine inexpérience peuvent néanmoins limiter la reconnaissance du sens du texte.

2.2.2 La littérarité du texte

Nous pouvons adopter plusieurs angles pour définir la littérarité d'un texte, sans compter que « dans certains cas, le repérage et l'illustration de tels fonctionnements ne sont pas nécessairement exclusifs au texte littéraire »¹⁷. Encore une fois, arriver à une définition précise semble ardu : la littérarité est un concept flou, subjectif et complexe.

Tout d'abord, elle est une valeur intrinsèque au texte : celui-ci répond, entre autres, à des régularités du genre littéraire auquel il appartient (Melançon, 1991). C'est aussi « l'aptitude du texte à rendre représentable »¹⁸. Cependant, il serait réducteur de ne voir la littérarité que comme une donnée présente dans le texte (Bourque, 1991). Elle constitue aussi une valeur extrinsèque au texte (Saint-Jacques, 1991). Le label de littérarité peut être octroyé par plusieurs

¹⁶ Zima, P. (1978), p. 50.

¹⁷ Milot, L. et Roy, F. (1991), p. 9.

¹⁸ Bourque, G. (1991), p. 32.

instances considérées « comme [des] lieu[x] de pouvoir » (Dubois, 1983, p.82). Afin d'étudier la notion de littérarité avec les élèves et de les sensibiliser à l'institution littéraire, nous ne retenons que les trois instances suivantes bien qu'il y en ait plusieurs autres : les milieux littéraires et artistiques, les enseignants, les intervenants de la sphère médiatique (Saint-Jacques, 2000). *Les intervenants des milieux littéraires et artistiques* (éditeurs, écrivains...) explorent différentes voies pour attribuer cette valeur. Ils l'accordent à des textes qui ne la recevraient pas nécessairement dans le milieu scolaire ou qui ne l'aurait pas reçue à une autre époque. Si un écrivain « publie non seulement pour un public, mais pour un public de pairs qui sont aussi des concurrents »¹⁹, peut-on conclure que certains auteurs s'imposent un modèle, voire qu'ils se font imposer un modèle? Dans le *milieu scolaire* domine « une grande tradition européenne illustrée par des chefs-d'œuvre »²⁰. Est-ce dire que tous les textes valorisés par les institutions scolaires méritent de se voir attribuer une valeur littéraire? La décision d'une institution scolaire, par exemple l'Université, doit-elle primer sur une autre? Dans les *médias*, une culture de grande consommation influence le label littéraire conféré à un texte. On peut même se demander si, parfois, ce n'est pas la valeur marchande qui domine. Par exemple, dans quelle mesure les journalistes, comme « détenteurs d'un pouvoir [...] sur les instruments de diffusion »²¹, influencent-ils les autres instances? Nous en concluons que la valeur littéraire résulte de la conjugaison de valeurs esthétiques, éthiques, marchandes, cognitives... qui varient selon les milieux (Roy, 2002).

¹⁹ Bourdieu, P. (1971), p. 58.

²⁰ Saint-Jacques, D. (2000), p. 10.

²¹ Bourdieu, P. (1971), p. 102.

La littérarité est également attribuée par le lecteur : un texte lui paraît d'autant plus littéraire que, dans le contexte d'énonciation, il est en partie préformé par l'auteur en fonction des idées reçues, voire des stéréotypes, qui caractérisent un genre littéraire (Saint-Jacques, 1991), ce qui rend « sa disponibilité et donc sa faculté de communication [...] plus durable et plus étendue »²². À notre avis, la lecture littéraire d'un texte courant ne rend pas nécessairement ce dernier littéraire : un texte est littéraire *parce qu'*il permet une lecture littéraire, parce qu'il est « littérarisable » (Milot, 1994). Nous définirons ultérieurement la lecture littéraire.

Compte tenu de la fluctuation du jugement dans le temps et dans l'espace d'une œuvre, comment exploiter la valeur « littéraire » dans la classe de français? Dans le cadre d'une recherche effectuée sur le texte théâtral auprès de futurs enseignants et d'enseignants en fonction²³, plusieurs participants ont affirmé n'avoir retiré qu'un faible bénéfice de la « formation littéraire [dans leur scolarité obligatoire] consistant à repérer, dans un écrit, les manifestations de ce qui en fait une œuvre d'art »²⁴. Selon leurs dires, les sujets interrogés, se considèrent plus ou moins en mesure de développer cette même compétence auprès de leurs élèves. Peut-on en déduire qu'ils ne travaillent pas, ou alors peu, la littérarité? Le flou de la définition de ce concept contribue-t-il à ce que cette notion soit peu développée auprès des élèves? Dans quelle mesure serait-il pertinent, pour l'aborder, de fournir, tant aux enseignants qu'aux élèves, des pistes pour alimenter leur réflexion sur la littérarité d'un texte? Par exemple, compte tenu qu'une œuvre littéraire forte a tendance à déborder des règles du genre, quels rapports celle-ci entretient-elle avec tel ou tel genre littéraire

²² Escarpit, R. (1970), p. 29.

²³ De la fin du primaire et du début du secondaire, en Belgique.

²⁴ Dispy, M. et Dumortier, J.-L. (2007), p. 138.

(innovation, tradition, présences ou non de formes types...)? Comment déceler la présence, à un certain degré, de l'intertextualité sous forme, par exemple, d'allusions, de commentaires, de parodies... (Bourque, 1991)? Si l'on considère que la réception de l'œuvre peut diverger selon l'instance qui l'évalue, quelle valeur privilégier : celle accordée par la critique, la communauté de lecteurs ou les enseignants? Une œuvre qui aurait un grand impact sur l'imaginaire du lecteur peut-elle être pour autant qualifiée de texte littéraire?

Dans une perspective didactique, pourquoi ne pas convier les élèves à une réflexion sur la littérarité d'un texte à l'aide d'activités qui favorisent le questionnement et les échanges? Ne s'avère-t-il pas important de leur faire accepter cette absence de réponses précises et univoques?

2.2.3 Le fruit de l'intertextualité

Même s'il existe d'autres façons de nommer et d'étudier les types de relation à travers les textes²⁵, nous étudierons la notion *d'intertextualité* dont l'origine revient à Kristeva, et remonte à 1969. Plusieurs définitions sont associées à cette notion, liées aux visions parfois divergentes entre les théoriciens successifs qui se sont intéressés à ce terme (Angenot, 1983). Selon les auteurs, avec le temps, la définition est devenue plus large ou plus étroite et elle a donc évolué. À notre avis, elle est à rapprocher de celle, plus contemporaine, de *l'interlecture* (Bellemin-Noël, 2001).

L'intertextualité est le fruit de dialogues avec d'autres textes, d'allusions, de citations, d'expressions, de disséminations de traces textuelles, effectués plus

²⁵ Par exemple, l'intertextualité, la citation, la métatextualité, l'architextualité et l'hypertextualité que l'on doit à Genette (1982).

ou moins consciemment par l'auteur²⁶ (Kristeva, 1969; Barthes [1973], Beaujeu-Garnier et Lefort, 2008). Cas plus ou moins manifeste de liaison d'un texte avec d'autres textes (Chassay, 2002), l'intertextualité constitue une caractéristique qui lie le texte littéraire à la culture dans laquelle il est construit. En d'autres mots, l'intertextualité désigne tout ce qui relie les textes entre eux : cette notion permet d'illustrer la relation étroite du texte littéraire avec la culture d'où il émerge. L'intertextualité s'avère un élément *produit par l'écriture* : un texte ne peut s'écrire indépendamment de ce qui a déjà été écrit : consciemment *et* inconsciemment, l'auteur puise une partie de son inspiration dans la culture dans laquelle il évolue. En effet, tout auteur est un lecteur... et un observateur du réel.

De même, l'intertextualité se révèle un *effet de lecture* qui se produit lorsque le lecteur habile, à l'aide de ses connaissances antérieures, reconnaît et identifie, à plus ou moins grande échelle, des éléments intertextuels, des rapports entre le texte qu'il lit et d'autres qui l'ont précédé (Riffaterre, 1979). Le texte littéraire, produit inachevé, « vit des retentissements avec les souvenirs réels ou de lectures antérieures, les images mentales, les représentations intimes de soi, des autres, du monde, du lecteur »²⁷. En effet, à partir de ses lectures et expériences de vie, chaque lecteur peut transformer le contenu fictionnel du texte littéraire : il effectue des ajouts, il sélectionne et recompose certains éléments du texte²⁸ (Langlade, 2006). *L'interlecture*, dont voici une définition certes rapide et certainement incomplète (Bellemin-Noël, 2001), désigne non seulement cette reconnaissance, par le lecteur, de l'intertextualité, mais encore ce bagage avec lequel le lecteur aborde un texte.

²⁶ Par exemple, dans le roman *Nikolski*, l'auteur fait une allusion à Sergio Leone, à Tintin; il compare un personnage à Corto Maltese.

²⁷ Langlade, G. (2004).

²⁸ Par exemple, en ce qui concerne les personnages, les lieux, le récit...

Idéalement, pour favoriser la lecture littéraire chez l'élève, il serait judicieux de faire repérer ces textes présents dans le texte initial et de faire apprécier leur insertion dans le texte à l'étude. Mais dans quelle mesure peut-on rendre les élèves conscients de la présence d'éléments intertextuels? Certaines pratiques, dont le questionnement²⁹ et l'écriture d'invention, favoriseraient-elles l'attention aux éléments intertextuels? Par exemple, pour le roman *Nikolski*, l'enseignant peut demander aux élèves de relever des allusions (par exemple, Richard Brautigan), puis d'effectuer une recherche en leur fournissant ou non certains indices. Un tel travail d'enquête constitue, selon nous, une excellente occasion de transmettre une culture!

2.2.4 Autour du texte littéraire : le paratexte

Un texte littéraire se présente rarement à l'état « nu » (Genette, 1987), car des textes l'entourent et le prolongent : voilà ce qu'est le paratexte. Celui-ci se compose du péri-texte (éléments qui entourent le texte) et de l'épi-texte (ensemble des productions sur le texte, absentes de la matérialité du texte : interviews, lettres...) (Genette, 1987). Le paratexte concerne donc l'ensemble de ce qui entoure un texte publié : titre, sous-titre, préface, dédicace, commentaires de tous ordres, illustrations, table des matières, quatrième de couverture, indications éditoriales (adresse, ISBN, nom de la collection...), dossiers documentaires, obtention d'un prix... (Genette, 1987; Aron et Lelouch, 2002). Le paratexte n'est ni systématique de la part de l'auteur ou de l'éditeur, ni nécessairement abondant. Quant au lecteur, celui-ci n'a pas l'obligation de le lire. Les différents éléments qui le composent sont autant de points d'entrée du lecteur dans une œuvre (Genette, 1987). D'une part, il matérialise l'usage social du texte et, d'autre part, il oriente sa réception

²⁹ Par exemple, en quoi un texte en particulier est-il le résultat de la transformation d'un ou de plusieurs textes?

(Genette, 1987; Aron et Lelouch, 2002), tout comme il présente le texte et le fait connaître au lecteur (Genette, 1987). Ce dernier découvre comment un texte circule ou a circulé; par exemple, par la lecture de la préface (Aron et Lelouch, 2002).

Dans le cadre d'une étude réalisée au niveau collégial³⁰ sur l'impact des activités de préparation à la lecture dans la maîtrise de la lecture littéraire, 92% des étudiants qui ont participé à l'expérimentation ont affirmé que ces activités leur avaient été utiles pour mieux comprendre³¹ le texte (Falardeau, 2002). Même si ces activités ne portaient pas toutes sur le paratexte, elles ont facilité la lecture. Ne peut-on supposer qu'une analyse des éléments du paratexte (le titre, la quatrième de couverture...) constituerait des pistes non seulement pour favoriser l'entrée des élèves dans la lecture, mais encore pour leur faire comprendre le fonctionnement, en partie à tout le moins, de l'institution littéraire?

2.2.5 Ce que nous retenons du texte littéraire dans une perspective praxéologique

En somme, l'enseignant de français pourrait tirer profit des notions de littérarité, d'intertextualité et de paratexte non seulement pour développer la lecture littéraire, mais également pour faire passer une culture. Par exemple, nous sommes d'avis qu'une discussion sur la littérarité de *Nikolski* reconnaît à l'élève son rôle d'acteur culturel, rôle que l'école ne lui permet malheureusement pas de jouer fréquemment. L'élève a-t-il conscience qu'il occupe un rôle d'apprenant, mais aussi d'acteur culturel? Par ailleurs, doit-on

³⁰ Ces étudiants ont, en général, entre 18 et 20 ans. Cette population est fort peu éloignée, en âge et certainement en compétence, de notre public-cible.

³¹ L'analyse des résumés produits par les participants à la fin de l'expérimentation a également révélé leur influence sur la justesse de la compréhension des élèves.

craindre de « tuer » le goût de lire en étudiant toujours systématiquement les textes littéraires?

2.3 Les rapports dialectiques entre le lecteur expérimenté et le texte littéraire lors de la lecture littéraire

Le savoir-lire est culturel : la lecture « est un acte ritualisé, transmis dans son rite par la culture, surtout la « culture » de fiction »³². Elle regroupe un ensemble de pratiques plus ou moins socialement et culturellement réglées (Privat, 2005), qui requiert un apprentissage. C'est par la lecture littéraire que le texte littéraire est réellement actualisé, qu'il devient réellement un objet culturel. Par ailleurs, la lecture littéraire s'avère une pratique alimentée par la culture : l'interprétation induite par la lecture se nourrit de références culturelles (Langlade, 2002). En effet, le lecteur « complète » le texte en puisant dans sa culture (Langlade, 2007a), ce qui lui permet de fonder son expérience de lecture, de confirmer sa compréhension et son interprétation (Melançon, 1992).

Afin d'opérationnaliser une définition de la lecture littéraire, nous nous plaçons dans une position résolument didactique. Nous aborderons, tout d'abord, les caractéristiques de la lecture littéraire en nous intéressant surtout aux opérations qu'effectue un lecteur expérimenté. Nous nous attarderons principalement à la compréhension et à l'interprétation, composantes essentielles de la lecture littéraire, parce qu'elles posent de nombreux problèmes aux élèves et aux enseignants. Ensuite, nous expliquerons en quoi la lecture littéraire de textes littéraires constitue une pratique idéale pour apprendre, pour développer la réflexivité du lecteur et pour créer.

³² Melançon, J. (1992), p. 11.

2.3.1 Les multiples caractéristiques de la lecture littéraire

Tout comme pour la culture et le texte littéraire, il s'avère difficile de définir la lecture littéraire de façon catégorique et définitive. Le flou s'accroît quand on l'aborde sous l'angle de la didactique : comment l'exprimer en éléments observables, enseignables et évaluables? Les éléments que la lecture littéraire implique ainsi que la dialectique entre ces éléments fournissent une aide pour étayer sa définition. Lors de la lecture littéraire, le lecteur joue un rôle actif, créateur et libre : le texte littéraire n'existe que par son intervention. La lecture littéraire est donc « un équilibre particulier et à chaque fois renégocié entre ses diverses composantes »³³.

2.3.1.1 Un va-et-vient entre la compréhension et l'interprétation

La lecture littéraire est un va-et-vient, une interaction entre la compréhension et l'interprétation. Les tenants de la tradition herméneutique et ceux de la tradition pédagogique voient fréquemment l'interprétation comme une étape ultérieure à la compréhension : cette conception découle du fait que l'interprétation fait appel à des stratégies plus complexes que la compréhension (Falardeau, 2003). À l'instar de Falardeau (2003b), nous pensons que le sens saisi lors de la compréhension « nourrit » celui saisi lors de l'interprétation et vice-versa, mais sans que cela soit systématique.

La *compréhension* résulte en une saisie d'un sens déterminé et partagé par la communauté de lecteurs; on peut la définir, en quelque sorte, comme une soumission à des normes (Jouve, 1993; Rosenblatt, 1995; Dufays, 1996). Il serait cependant réducteur de limiter la compréhension à la reconnaissance d'un sens déjà présent, totalement inscrit dans le texte (Gervais, 2006); en réalité, il revient à chaque lecteur de saisir ce qu'il peut ou veut bien saisir, de

³³ Gervais, B. et Bouvet, R. (2007), p. 1.

reconstruire le texte à partir de ses connaissances antérieures, de sa culture. Le sens est donc à la fois commun et individuel, tout comme la culture qui est collective et personnelle. Afin de comprendre, un lecteur peut adopter de nombreuses stratégies, telles qu'identifier les idées principales par rapport aux idées secondaires, résumer, repérer la structure du texte, faire des inférences, réparer les pertes de compréhension, établir des liens avec ses connaissances antérieures.

Processus itératif, explicite, intégré et complémentaire à la compréhension, *l'interprétation* est associée à un « regard critique, distancié » (Pamfil, 2007). Le lecteur interprète, « négocie » le sens du texte, tout en restant conscient que plusieurs interprétations demeurent possibles, même si celles-ci ne sont pas toutes valides. L'interprétation se fonde sur des stratégies, mais également sur les connaissances, les expériences, les sentiments du lecteur. Voilà pourquoi l'investissement subjectif du lecteur est une nécessité de l'interprétation. Cependant, un tel investissement se déploie dans l'espace variable, mais limité, des implicites du texte (Rouxel, 2007a) : le texte « impose » en quelque sorte ses limites, qui constituent autant de balises pour l'interprétation (Eco, 1992). Un texte ne « dit » pas tout ce qu'on veut bien qu'il dise. Pour interpréter, un lecteur peut adopter différentes stratégies : effectuer des liens avec sa propre vie, décrire son expérience de lecture, de vie, ressentir de l'empathie pour les personnages, s'identifier aux personnages, imaginer d'autres mondes, évoquer des sensations ressenties ou visualisées, soutenir son raisonnement à l'aide d'éléments du texte, d'éléments issus du contexte, de l'intertextualité, du paratexte, émettre des hypothèses, revoir et considérer l'évolution de son point de vue, par exemple en discutant avec ses pairs.

Dans le contexte scolaire, quel est le rôle de l'enseignant dans ce va-et-vient? C'est à lui qu'il revient de développer la compréhension au moyen, par exemple, du paratexte. L'étude de celui-ci peut aider les élèves à entrer dans la lecture de l'œuvre, à la manière de « préliminaires » pour reprendre l'expression de Calvez (1999) : son analyse constitue un facilitateur à la compréhension. Un travail sur l'intertextualité (l'enseignant ou l'élève explique, par exemple, les allusions intertextuelles), réalisé avant la lecture, peut aussi faciliter la compréhension des élèves. En cours de lecture ou à la fin, l'explication de certaines allusions peut favoriser, voire affiner la compréhension. À titre d'exemple, dans *Nikolski*, Joyce, l'un des personnages principaux, se sent comme à Babylone lorsqu'elle arrive pour la toute première fois à Montréal. L'explication de cette allusion permet de mieux saisir les sentiments de la jeune femme lors de son arrivée; les élèves peuvent pousser davantage leur réflexion. Sans compter que la mise au jour des allusions contribue à sensibiliser les élèves à la valeur littéraire du roman, ainsi qu'à sa richesse culturelle. L'enseignant peut aussi expliciter des stratégies qui aident à comprendre. Toutefois, quand on sait que dans une même classe, l'enseignant fait face à l'hétérogénéité (difficultés de compréhension différentes, cultures diverses, motivation inégale...), comment enseigner des stratégies qui tiennent compte des besoins de chacun lorsque la classe compte entre 25 et 30 élèves?

Quant à l'interprétation, celle de l'enseignant a un impact sur les tâches qu'il donne à réaliser et « si, avec des enfants de 7-8 ans, la dynamique de groupe et l'absence d'inhibition permettent des échanges plus ouverts à propos des textes, les préjugés défavorables des adolescents et leur crainte du jugement de l'autre impliquent une participation et une animation plus actives du maître

dans le travail d'appropriation des textes par les élèves »³⁴. À notre avis, l'enseignant ne présentera jamais complètement son interprétation; celle-ci doit demeurer « masquée » (Falardeau, 2003b). Sinon, nous croyons qu'il interférerait malheureusement dans le travail interprétatif des élèves en teintant leurs réponses : les élèves, à l'adolescence, n'ont-ils pas le souci d'appartenir au groupe, de répondre à la norme? Par ailleurs, il revient à l'enseignant d'explicitier des stratégies pour interpréter, par exemple formuler des hypothèses, dont les élèves ignorent l'existence. Puis, après quelques entraînements et accompagnements, les élèves seront en mesure d'interpréter, de s'accorder une liberté interprétative. Enfin, en questionnant les élèves sur ce qui fait d'un texte un texte littéraire, l'enseignant les pousse à approfondir leurs interprétations; ils doivent alors soutenir leur raisonnement à l'aide d'éléments du texte, ils émettent des hypothèses, ils peuvent décrire leur expérience de lecture. L'enseignant ne dispose-t-il pas alors d'une précieuse occasion pour désacraliser le rapport au texte littéraire, voire même à la culture scolaire?

Afin de développer la lecture littéraire, la tâche de l'enseignant, nous le constatons, est exigeante!

2.3.1.2 Un va-et-vient entre la participation et la distanciation

La compréhension et l'interprétation permettent au lecteur expérimenté d'alterner entre deux postures, la participation et la distanciation, sans que cette alternance soit automatique. La *participation* s'illustre par l'identification du lecteur au récit (Dufays, 1996) : il y participe quand il adhère à l'histoire, lorsqu'il se laisse prendre par l'illusion référentielle. Le lecteur réagit alors avant tout sur un mode affectif. Quant à la *distanciation*, elle s'illustre, comme son nom l'indique, lorsque le lecteur prend un certain recul par rapport au texte

³⁴ Falardeau, É. (2003b), <http://id.erudit.org/iderudit/011409ar>

(Aron, 2002) : il établit des relations entre le texte et son vécu (grâce à son bagage de lecteur, à sa culture) et tisse des liens entre les textes (Dufays, 1996). Idéalement, toutefois, le lecteur refuse de céder à l'illusion référentielle et de considérer le texte comme un simple reflet de la réalité; il s'intéresse au texte, notamment à son intertextualité, à sa littéarité, comme à un objet construit. La distanciation est révélatrice d'un engagement du lecteur, par exemple lorsque ce dernier juge le comportement d'un personnage. Toutefois, la participation et la distanciation surviennent-elles toujours, pour chacun des textes littéraires lus? Comment s'en assurer?

Dans le contexte scolaire, il serait irréaliste de penser que les élèves alternent tous, selon Picard (1986), entre une lecture « *playing* » et une lecture « réglée », entre une posture de participation et une posture de distanciation. Comme nous l'avons précisé dans notre problématique, les élèves du niveau du secondaire restent souvent dans la posture de la participation; la distanciation semble constituer une posture plus difficile à adopter. Certains élèves adoptent une posture participative « excessive », tandis que d'autres n'adhèrent pas au récit. Certaines pratiques ne favorisent-t-elles pas, justement, la posture de participation au détriment de la distanciation? Il est pourtant possible d'entraîner les élèves à alterner entre ces deux postures, soit dans une même activité, soit par la mise en place d'activités complémentaires. Des élèves du primaire (CM2), après avoir réalisé pendant quelques mois des cercles et des cahiers de lecture, ont d'ailleurs montré qu'ils alternaient entre une posture participative et distante (Lebrun et Coulet, 2003). À partir de cet exemple, on peut légitimement déduire qu'il peut en être de même, après quelques entraînements, pour des élèves de la fin du secondaire!

2.3.1.3 La lecture littéraire : une expérience esthétique

S'il s'avère difficile de définir d'une façon univoque et catégorique la culture, la lecture littéraire et le texte littéraire, il en va de même pour l'expérience esthétique, dont la définition varie selon les époques et les penseurs (Aristote, Kant). Aussi, loin de nous l'idée d'en faire un tour complet. Activité d'engagement et de distance entre le lecteur et le texte, la lecture littéraire de texte littéraire (ou le contact avec une œuvre d'art) suscite, selon certains théoriciens, une certaine contemplation du beau (Adorno, 1989); pour d'autres, une expérience sensible (Genette, 1997).

Par sa lecture littéraire, un lecteur peut vivre de nouvelles émotions et éprouver un plaisir esthétique, c'est-à-dire un dépaysement, un bouleversement des pensées, des habitudes (Riffaterre, 1979). Dans cette expérience subjective, le lecteur peut se laisser émouvoir par les personnages, les thèmes, le style d'écriture, les allusions (Langer, 1990; Lebrun et Le Pailleur, 1992; Langlade, 2007b). Cette expérience repose, entre autres, sur la connaissance qu'a le lecteur des procédés auxquels recourt l'auteur. L'appréciation esthétique ne résulte donc pas uniquement des propriétés du texte littéraire, mais également de la relation que le lecteur entretient avec lui.

Ce qui nous questionne tout particulièrement ici est la concrétisation, en salle de classe, de cette expérience esthétique. Si ce qu'est le *beau* ne fait pas consensus, si les goûts se discutent difficilement, dans quelle mesure peut-on affirmer que l'expérience esthétique est à la fois collective (on n'a qu'à penser au nombre de lecteurs qui ont été touchés par la lecture de *L'Étranger*) et individuelle? Comment faire accepter ce double niveau aux élèves?

L'expérience esthétique nous semble difficilement enseignable et évaluable. D'une part, le contenu de l'appréciation n'a pas d'existence objective (Genette, 1997); d'autre part, l'expérience esthétique ne saurait être prescriptive. Un enseignant peut inviter ses élèves à décrire leur expérience, il peut leur fournir les mots pour la dire, il peut mettre en place des activités pour favoriser les échanges des expériences esthétiques, tout comme il peut lui-même expliciter son expérience. Mais en aucun cas un enseignant ne pourrait exiger de ses élèves qu'ils vivent une expérience esthétique; de même, il ne pourrait pénaliser un élève qui n'en vivrait pas une. L'expérience esthétique ne peut se commander; son caractère personnel et même intime risque d'empêcher toute verbalisation et description. Voilà pourquoi nous ne centrons pas notre dispositif didactique autour de l'expérience esthétique; nous pensons plutôt qu'elle peut être une « retombée » de la lecture littéraire.

À la lumière de ces caractéristiques de la lecture littéraire, on peut comprendre pourquoi ce va-et-vient peut poser problème au lecteur en apprentissage : les balises à installer pour limiter l'interprétation, les stratégies à employer ne lui sont ni complètement familières ni nécessairement automatiques. En outre, l'alternance entre la participation et la distanciation ne semble pas automatique chez lui.

2.3.2 Quatre finalités que nous attribuons à la lecture littéraire dans la classe de français

Plusieurs finalités peuvent être attribuées à la lecture littéraire de textes littéraires. Entre autres, elle permet d'acquérir des connaissances littéraires sur les textes en général, sur la structure narrative, sur les courants littéraires, sur les institutions littéraires (Collès, 1994); en outre, elle favorise le développement du vocabulaire, de la syntaxe, des compétences

orthographiques et langagières des élèves (Collès, 1994; Montésinos-Gelet et Morin, 2004; Pamfil, 2007). Que ce soit dans une communauté ou entre les générations, la lecture littéraire contribue également à la socialisation culturelle des lecteurs (Thérien, 1991). Pour les besoins de la présente recherche, nous retenons plutôt les quatre finalités suivantes :

1) Par l'intertextualité et les éléments culturels contenus dans le texte littéraire, la lecture littéraire permet au lecteur de voir, de mieux connaître et de comprendre l'altérité. Par le contenu d'une œuvre qui se trouve « révélé » par la compréhension et l'interprétation, le lecteur peut dégager une vision du monde, découvrir diverses façons d'envisager et de ressentir le monde. Savoir et mémoire (Charles, 1995), le texte littéraire présente, en effet, un *ici*, un *éloigné*, un *étranger* (Melançon, 1992). Pour l'élève, observer des manières fictionnelles de penser ou d'agir, des valeurs à la fois particulières et universelles lui permet ensuite de les questionner, et d'y adhérer, le cas échéant.

2) Le texte littéraire est comparable à un miroir qui aide à se comprendre soi-même : il présente des personnages et des situations, autant d'éléments permettant au lecteur d'apprendre sur lui-même, de se connaître différemment (Talpin, 2004; Vachon, 1994), de trouver des réponses à ses interrogations (Charles, 1995) et de réaliser qu'il n'est pas « seul dans son cas » (Langlade, 2007a). Ainsi, « ce que renvoie le discours au sujet, c'est d'abord sa propre existence, sa propre place dans l'échange »³⁵. Sans compter que le texte littéraire fournit des mots pour exprimer des émotions, des événements. La lecture littéraire de textes littéraires outille donc le lecteur au niveau affectif, en

³⁵ Chabanne et Bucheton, (2002), p. 12.

l'aidant, le cas échéant, à modifier la perception qu'il a de lui-même (Munk, 2001).

Cependant, ce miroir qu'est le texte littéraire peut s'avérer déformant, grossissant : le texte littéraire est un reflet plus ou moins exact d'une certaine réalité. Cette dernière n'est jamais totalement celle que le lecteur perçoit et conçoit. Rappelons que si le texte littéraire « injecte » du possible dans le monde du réel (Ouellet, 1992), il « injecte » également de l'impossible, des éléments imaginés par le lecteur. Le lecteur, surtout s'il manque d'expériences dans la vie, n'est pas à l'abri de généralisations hâtives ou d'illusions à propos des réalités présentées.

3) Définie comme « une prise de distance à l'égard de l'expérience immédiate »³⁶, la réflexivité constitue l'une des retombées possibles de la lecture littéraire de textes littéraires. Par la distanciation qu'il établit et l'interprétation qu'il effectue, par ses connaissances sur le fonctionnement de la langue, du texte et du monde, le lecteur adopte une attitude critique face à ce qu'il lit. Cela permet à celui qui est en apprentissage de développer des capacités intellectuelles complexes, telles que forger son jugement et développer sa pensée réflexive. En milieu scolaire, l'apprenant a la possibilité de s'entraîner à réfléchir, notamment en expliquant son point de vue et en formulant ses incompréhensions (Dufays, 1996), oralement ou par écrit. Encore faut-il qu'il ose le faire!

4) Activité créatrice et productrice d'imaginaire, la lecture littéraire de textes littéraires alimente l'imaginaire des lecteurs et les pousse éventuellement à la

³⁶ Chabanne, J.-C. et Bucheton, D. (2002), p. 5.

création (Dufays, 1996). Par exemple, certains adolescents éprouvent le besoin de créer, après avoir lu des textes littéraires, sans que cette création se réalise nécessairement dans un cadre scolaire (Talpin, 2004). À leur tour, ils deviennent des créateurs culturels. Nous décrirons, dans le chapitre suivant, une pratique basée sur la création par les élèves.

2.3.3 Ce que nous retenons de la lecture littéraire dans une perspective praxéologique

Comme nous l'avons mentionné à plusieurs reprises, il revient à l'enseignant de mettre en place des activités qui favorisent le développement de la compréhension et de l'interprétation ainsi que l'adoption de postures participative et distante. Il accomplit cela en plaçant l'élève dans l'action. En effet, il faut que l'apprenant construise lui-même le sens du texte, qu'il élabore son interprétation; l'enseignant peut le guider, mais jamais il ne devrait imposer sa propre lecture littéraire. Que chercherait alors l'enseignant? À vérifier si l'élève a retenu l'interprétation de l'enseignant ou s'il s'autorise une liberté interprétative? Ne sommes-nous pas portés, quand nous aimons particulièrement une œuvre, à vouloir partager son interprétation? Quel équilibre alors entre la lecture littéraire de l'enseignant et celle de l'élève? Lors de l'étude de *Nikolski*, nous laisserons une grande part au libre arbitre des élèves en favorisant les interactions, afin qu'ils s'autorisent une liberté interprétative sans craindre le jugement de l'enseignant. Cependant, doit-on redouter de possibles débordements?

2.4 En guise de conclusion

Aborder ces différentes notions sous l'angle de la didactique soulève la question de proximité et des tensions qui existent entre la culture et la didactique de la culture, entre le texte littéraire, la lecture littéraire et la

didactique de la lecture. Pratique nourrie par la culture, la lecture littéraire de textes littéraires, objet culturel, requiert la compréhension et l'interprétation, la participation et la distanciation du lecteur. En ce sens, la lecture littéraire est un acte de réception, mais aussi de réflexion qui peut contribuer à la transformation et à l'enrichissement, à l'approfondissement, entre autres, du jugement du lecteur. Par le fait même, la lecture littéraire de textes littéraires ouvre le lecteur à la culture qui requiert, elle aussi, la compréhension et l'interprétation.

Pour un enseignant, développer la lecture littéraire chez ses élèves signifie valoriser la compréhension et l'interprétation, mais également mettre en relation des lecteurs, acteurs culturels, qui acquièrent et approfondissent une culture, avec des textes littéraires, au moyen de la lecture littéraire. Cependant, comme nous l'avons souligné à de nombreuses reprises, la tâche s'avère plus ou moins réalisable pour l'enseignant! Nous examinerons, dans le chapitre suivant, les moyens didactiques qui peuvent aider celui-ci à y parvenir.

CHAPITRE 3 : FONDEMENTS DIDACTIQUES DE LA LECTURE LITTÉRAIRE

On ne saurait favoriser le développement de la lecture littéraire sans l'articuler autour de principes d'apprentissage et d'enseignement, qui sont les fondements de notre recherche. Par ailleurs, il est difficile d'arriver à une définition précise de la didactique et de la pédagogie, souvent perçues comme distinctes. Afin de dégager des principes clairs sur lesquels nous appuyer pour l'élaboration de notre dispositif didactique, nous aborderons, après avoir présenté les types de connaissances, deux théories de l'apprentissage et de l'enseignement, pour ensuite traiter de la didactique de la lecture littéraire.

3.1 Les types de connaissances impliqués dans l'acte d'enseignement-apprentissage

Parce que de nombreuses connaissances sont interpellées, notamment par la lecture littéraire, il importe tout d'abord de connaître les types de connaissance à propos desquels nous élaborerons des activités spécifiques. Selon les chercheurs en sciences cognitives, chaque individu possède trois catégories de connaissances : les connaissances déclaratives, procédurales (Anderson, 1983) et conditionnelles (Marzano, Brandt, Hugues, Jones, Presseisen, Rankin et Suhor, 1988). Toutes ces connaissances s'acquièrent par différentes stratégies et sont stockées dans la mémoire à long terme; ce sont des « connaissances antérieures » aux nouvelles. L'acquisition et l'étendue des connaissances dépendent, notamment, de la culture des lecteurs.

Les connaissances *déclaratives* sont théoriques, mais ne prennent tout leur sens que dans l'action. Par exemple, en interrogeant les élèves sur les allusions qu'ils reconnaissent dans un texte, l'enseignant interpelle leurs connaissances

déclaratives (lors de la lecture de *Nikolski*, plusieurs élèves sauront certainement qui est le personnage de Tintin). L'enseignant peut aussi questionner les élèves à partir d'éléments du paratexte, puis établir des liens avec leurs connaissances (par exemple, la lecture des incipits de chacune des sections du roman peut s'accompagner d'un rappel de ce qu'est la narration, un relais de narration, un point de vue...). Les connaissances *procédurales* concernent le savoir-faire (par exemple, effectuer une lecture littéraire de *Nikolski*), les étapes (entre autres, comprendre et interpréter le roman), les stratégies à mettre en œuvre pour réaliser une action (pour montrer sa compréhension, on peut distinguer les idées principales des idées secondaires, pour ensuite résumer). Lorsque nous demandons à un élève de « justifier » son interprétation, il s'agit pour lui « d'argumenter » sa réponse (Rémond, 2008), ce qui requiert une recherche d'éléments dans le texte *et* dans ses connaissances déclaratives. Quand les éléments valident ou invalident sa réponse, « on est au cœur du métacognitif, du contrôle de la compréhension et des stratégies de lecture »³⁷.

Quant aux connaissances *conditionnelles*, elles consistent à reconnaître explicitement les conditions qui exigent l'usage de certaines stratégies; elles se rapportent aussi à la connaissance et au contrôle qu'une personne a sur elle-même (par exemple, relire un passage du roman lorsque le lecteur constate qu'il ne comprend pas). Ce sont ces dernières connaissances qui sont responsables du transfert des apprentissages (Tardif, 1997). Même si l'enseignant met en place toutes les tâches susceptibles de faciliter, pour l'élève, le transfert de ses connaissances, il revient évidemment à celui-ci de bien vouloir et de pouvoir réaliser ce transfert. Combien d'élèves avons-nous

³⁷ Rémond, M. (2008). p. 31.

vus rédiger un texte sans faire de faute dans le cours de français mais qui, dans le cours d'histoire, en commettaient beaucoup?

Connaitre les différentes catégories de connaissances permet de sélectionner l'intervention didactique appropriée. Si le didacticien a le temps de sélectionner les interventions adéquates pour chacune des connaissances, il serait irréaliste de penser que l'enseignant, dans le feu de l'action, peut en faire autant! Certaines tâches stimulent d'abord les connaissances déclaratives, nécessaires notamment avant d'entreprendre une activité. Il revient à l'enseignant d'aider les élèves à les organiser et à les relier au contenu d'apprentissage. L'acquisition des connaissances procédurales suppose que l'enseignant place l'élève dans un contexte d'action. Il le pilote dans son cheminement et objective avec lui sa démarche. Enfin, l'acquisition des connaissances conditionnelles suppose que l'enseignant explicite les stratégies : quand utiliser une stratégie, pourquoi l'employer, comment le faire... (Tardif, 1997).

Tous ces types de connaissances doivent être idéalement explicités à l'élève pour lui permettre, progressivement, de développer sa compréhension du monde concret et abstrait. Pour ce faire, l'enseignant présente d'une manière ordonnée les informations, indique le passage à de nouveaux objets d'étude, reformule... (Saint-Onge, 2000). Mais dans une salle de classe, lorsqu'il est pris, voire envahi par le quotidien (établir une discipline, répondre aux questions, composer avec les interruptions parfois nombreuses...), comment l'enseignant peut-il prendre le temps de systématiquement distinguer le nouveau du connu? Il est vrai que l'apprentissage scolaire doit non seulement suivre le développement de l'élève, mais il doit aussi le devancer, le prévoir en s'appuyant sur des fonctions encore immatures. C'est ce que Vygotski (1985)

nomme la « zone proximale de développement », c'est-à-dire la zone ou la « distance » entre ce que l'élève apprend seul et ce qu'il réalise accompagné, par exemple, par l'enseignant. Dans une classe souvent de plus de 25 élèves, comment un enseignant peut-il prétendre connaître toute l'étendue des connaissances de chacun de ses élèves? S'il tient compte des élèves plus « faibles », ne risque-t-il pas de perdre les autres, et vice-versa? Que faire s'il note, et il en notera inévitablement, une insuffisance des acquis des élèves? La différenciation est-elle une solution dans le milieu scolaire où règne l'hétérogénéité? Comment différencier dans une classe où les élèves sont nombreux?

3.2 Deux théories générales de l'enseignement et de l'apprentissage

On ne saurait nier la relation dialectique qui existe entre l'enseignement et l'apprentissage : « la signification de l'enseignement dépend du sens qu'on donne à l'apprentissage, et la signification de l'apprentissage dépend des activités engendrées par l'enseignement »³⁸. *Enseigner* n'est pas qu'une simple transmission d'informations, cela signifie également expliquer, guider, simplifier, reformuler... De même, *apprendre* signifie enregistrer des informations, les comprendre, les organiser, les situer par rapport à d'autres informations... (Saint-Onge, 2000). Ainsi, « la réflexion pédagogique ne peut avoir de sens pour [...] les enseignants que si elle porte sur le processus par lequel ces derniers guident l'apprentissage »³⁹. Cette réflexion confirme la tendance à délaisser de plus en plus un modèle magistral désuet de transmission des connaissances dans lequel l'élève est plutôt passif, pour privilégier des modèles qui laissent une plus grande place à l'apprenant. Parmi ces modèles, le socioconstructivisme attribue un rôle central à l'élève dans la

³⁸ Saint-Onge, G. (2000), p. 1.

³⁹ Saint-Onge, G. (2000), p. 9.

construction de ses connaissances. Les spécialistes de l'enseignement stratégique s'en inspirent grandement (Barth, 1993; Tardif, 1997).

3.2.1 Lignes directrices de l'enseignement stratégique

Influencés par la psychologie cognitive, les tenants de l'enseignement stratégique ont le souci de placer l'élève dans une situation significative et complète, dans laquelle l'enseignant offre son soutien dès le départ, tout en favorisant une prise d'autonomie graduelle de l'élève. Idéalement, l'élève développe ses stratégies cognitives et métacognitives, tout en organisant ses connaissances; il apprend en mettant en relation ses connaissances antérieures et les nouvelles informations, à partir de tâches simples et complexes. Dans un tel modèle, l'élève apprend, il collabore... mais on sait à quel point en réalité il peut résister, en raison d'une démotivation ou de difficultés d'apprentissage.

Quant à l'enseignant, il intervient fréquemment : il guide l'élève en agissant lui-même comme un modèle. Il explicite les savoirs et les savoir-faire : il rend visible la procédure à suivre lors de l'utilisation d'une stratégie (Boyer, 1993); par exemple, en décrivant à haute voix ce qu'il effectue. Dans le cadre de la lecture littéraire, l'enseignant peut présenter son interprétation et expliciter les stratégies employées pour y arriver (revoir son opinion, faire des liens avec sa vie, d'autres expériences...). Ce qui permet autant aux élèves les plus habiles qu'à ceux qui éprouvent des difficultés d'observer un modèle et de prendre appui sur celui-ci pour réaliser les tâches. Toutefois, plus d'une démonstration nous semble nécessaire afin de bien familiariser l'élève avec la démarche à suivre. Idéalement, l'enseignant et, ensuite, un pair modélisent. Enfin, l'élève effectue le travail individuellement, accompagné par l'enseignant, qui graduellement le laisse effectuer la tâche seul (Boyer, 1993). C'est ce que l'on appelle rendre l'apprenant actif à l'égard de ses apprentissages. Ainsi, par la

modélisation et la mise en action, l'enseignement stratégique contribue à rendre visible et lisible non seulement les stratégies pour comprendre et interpréter un texte littéraire, mais également les postures de participation et de distanciation. D'abord accompagné, l'élève, graduellement, réalise seul une lecture littéraire complète.

Dans ce contexte stratégique, l'enseignant fournit régulièrement des rétroactions (Tardif, 1997), qui portent sur la qualité de l'exercice de l'habileté (savoir-faire), sans nécessairement se centrer sur le résultat. Or, que faire quand, dans un milieu scolaire donné, les notes dominent, tant chez les parents que chez les élèves? Cette théorie implique que l'enseignant soit attentif à l'hétérogénéité de ses élèves : niveau de connaissances, niveau d'habileté, intérêts, motivation... Comment un enseignant de français peut-il connaître aussi bien tous ses élèves, surtout lorsqu'il a plusieurs classes?

Ce modèle nous plaît particulièrement parce qu'il favorise l'autonomie graduelle de l'élève dans ses apprentissages et qu'il permet de le responsabiliser. Ne peut-on pas ainsi l'entraîner à effectuer une lecture littéraire? N'est-ce pas une occasion de plus pour désacraliser le rapport au texte littéraire, puisque l'élève élabore sa propre interprétation du texte littéraire? Ainsi, nous placerons le plus possible l'élève dans l'action lorsque nous étudierons le roman *Nikolski*; nous alternerons entre des activités individuelles et collectives, entre une modélisation par l'enseignant et par les pairs.

3.2.2 Lignes directrices de l'apprentissage coopératif

Nous avons précédemment soulevé l'importance que l'élève soit actif pour apprendre, mais également pour développer sa compétence en lecture littéraire.

Pour ce faire, l'enseignant met en place des activités qui favorisent l'apprentissage coopératif, c'est-à-dire qu'il privilégie le travail en équipe, la coopération avec les pairs; dans la classe de français, la coopération prend souvent la forme de cercles de lecture. Dans ce contexte, les élèves travaillent en petit groupe et chacun participe à la tâche qui lui a clairement été assignée.

On définit une équipe comme un groupe d'élèves qui interagissent afin d'accomplir une tâche commune, et qui implique une répartition des tâches et la mise en commun des efforts de tous les membres (Alaoui, Laferrière et Meloche, 1996). Au sein de l'équipe, chaque élève joue un rôle : cela contribue grandement à le responsabiliser, à le rendre actif et à accroître son autonomie (Cohen, 1994). Mais l'équipe n'est pas à l'abri d'un élève qui ne voudrait pas travailler, qui fait perdre le temps aux autres élèves ou qui rencontre davantage de problèmes à accomplir la tâche. Ce rôle peut être, par exemple, celui de gardien du contenu (l'élève lit les consignes, s'assure que personne ne s'éloigne du sujet), de vérificateur ou porte-parole (il consigne les réponses, les rapporte à la classe), de responsable du temps et du matériel, d'harmonisateur (il encourage, félicite, prévient les conflits) et d'observateur (note, compile les observations sur le fonctionnement de l'équipe) (Howden et Martin, 1997). La répartition des rôles peut cependant entraîner des problèmes : que faire si un élève, timide, éprouve des difficultés à faire respecter l'ordre dans son équipe? Qu'advient-il des solitaires, qui apprennent mieux en accomplissant individuellement la tâche? Si chaque élève est responsable de la qualité du travail réalisé par l'équipe, comment évaluer le travail effectué par chacun? Si un élève ne travaille pas (trop bavard, absence de motivation...), doit-il recevoir le même résultat que les autres? Doit-on pénaliser toute l'équipe?

On le constate, l'apprentissage par les interactions n'est pas sans soulever de nombreuses questions. Un élève peut apprendre par ses pairs, seul ou par le contact avec le monde environnant : comment tenir compte de cette diversité lors de l'élaboration d'un dispositif? L'apprentissage coopératif sous-entend que le climat de la classe, et dans chacune des équipes, en soit un de respect et de calme : or, que faire des animosités, de l'agressivité ou de la passivité de certains qui peuvent miner le climat d'une classe? Que faire des élèves qui sont continuellement exclus? Établir dès le début de l'année scolaire des tâches qui requièrent la coopération peut-il régler certains de ces problèmes?

Néanmoins, nous retenons l'apprentissage coopératif parce que se parler permet de rendre explicites des jugements ou des interprétations; les élèves peuvent verbaliser, objectiver, réfléchir, développer leur sens critique... La validation de l'interprétation ne passe-t-elle pas, entre autres, par la socialisation entre lecteurs? De plus, l'apprentissage par les interactions peut guider l'élève qui éprouve des difficultés à comprendre et à interpréter *Nikolski* : les interventions de ses coéquipiers peuvent l'aider à comprendre certaines allusions, à interpréter (par exemple, la fin ouverte), ces derniers peuvent chercher avec lui des éléments de réponse, lui expliquer les éléments incompris, reformuler... Tout comme ils peuvent l'inviter à clarifier davantage sa pensée (par exemple, son jugement sur les infractions commises par Joyce). Les pairs apportent un soutien non négligeable et sont autant d'aides à l'apprentissage, ce qu'ont d'ailleurs montré quelques recherches portant sur les cercles de lecture (Tauveron, 2005; Terwagne, 2003, 2004).

Quant à l'enseignant, il guide les élèves dans la réalisation de leur travail en questionnant, en fournissant précisions et rétroactions. Il peut également les questionner sur le fonctionnement de leur équipe : « Comment avez-vous réagi

lorsque vos opinions divergeaient? Quelles stratégies avez-vous employées pour trouver le sens de telle ou telle allusion biblique? » Évidemment, les effets bénéfiques de l'apprentissage coopératif se manifestent surtout si les élèves sont entraînés à ce type de fonctionnement, s'ils s'investissent réellement dans la tâche... Or, nous savons que la réalité scolaire nous réserve bien des surprises!

3.3 L'évaluation des apprentissages

L'évaluation en contexte scolaire est une démarche effectuée par un enseignant qui porte un jugement sur l'apprentissage réalisé par un élève en vue d'en déterminer l'étendue ou la qualité (Laurier, 2005). Démarche complexe, elle détient une part de subjectivité que l'on doit reconnaître. Elle porte sur les performances identifiables ou les comportements mis en œuvre par l'élève qui relèvent d'une situation précise (Reuter et collab., 2007). À part l'enseignant, l'évaluation peut être effectuée par un élève : celui-ci s'évalue ou évalue un ou des pairs.

3.3.1 Buts poursuivis par l'évaluation des apprentissages

Lorsque l'enseignant évalue, il s'intéresse « aux données recueillies en les comparant à la « norme » qu'il lui faudrait fixer au moment de la construction des épreuves. L'écart entre la performance de l'élève et cette « norme » sera interprété. Cela permettra de comprendre la démarche de l'élève et, en retour, de piloter ses apprentissages de manière optimale, en exploitant les « erreurs fructueuses, en inférant leur origine afin de réguler ses apprentissages »⁴⁰. L'évaluation constitue un outil précieux pour corriger des erreurs et fournir une rétroaction (Scallon, 2003; Laurier, 2005) puisque ces erreurs fournissent souvent des indices sur la logique avec laquelle l'élève a compris et accompli

⁴⁰ Rémond, M. (2008) p. 29.

la tâche. Ces erreurs proviennent-elles de représentations erronées, d'une mobilisation insuffisante de connaissances, d'une difficulté à gérer la tâche, d'une incompréhension découlant de la formulation de la tâche? Devant la fréquence des évaluations nécessaire pour remplir les bulletins, l'enseignant peut-il rectifier les erreurs de chacun de ses élèves? Quel équilibre entre la rétroaction effectuée pour toute la classe et celle pour chacun des élèves?

On peut aussi envisager l'évaluation comme des « comptes à rendre » (Saint-Onge, 2000) de la part de l'élève : ce dernier prend conscience, lorsqu'il reçoit les résultats de son évaluation (sous forme de notes, de lettres ou de commentaires) qu'il doit s'engager davantage dans les tâches demandées, modifier certains comportements. L'élève sait-il toujours comment réguler ses apprentissages? Sans compter qu'il n'est pas à l'abri du découragement...

L'évaluation prend deux formes. La première, l'évaluation sommative, sanctionne les apprentissages; on lui associe souvent la recherche de l'excellence. On ne peut que déplorer qu'elle conduise parfois les élèves à une malsaine compétition entre leurs camarades ou envers eux-mêmes. Quant à l'évaluation formative, elle se révèle beaucoup plus efficace si elle porte sur de petites unités pédagogiques (Scallon, 2003). En cours d'apprentissage, elle prend souvent la forme d'activités qui permettent de vérifier l'efficacité de son enseignement, de soutenir l'élève dans ses efforts (Laurier, 2005), d'identifier la cause de ses difficultés. Cette forme d'évaluation amène autant l'enseignant que l'élève à un ajustement de stratégies (Laurier, 2005). Cependant, les élèves réalisent-ils toujours avec un égal sérieux une évaluation formative et une évaluation sommative? Le milieu scolaire les a-t-il malheureusement entraînés à ne fournir tous leurs efforts que pour une évaluation sommative?

Puisque l'évaluation se révèle une nécessité, nous nous assurerons d'alterner entre des évaluations formatives et sommatives; il revient évidemment à l'enseignant de s'approprier les évaluations proposées en fonction de ses besoins et de ceux de ses élèves.

3.3.2 L'évaluation et la lecture littéraire

Plusieurs questions surgissent quand vient le temps d'évaluer la lecture littéraire. Comment évaluer la lecture littéraire d'un élève, c'est-à-dire comment évaluer le va-et-vient qu'il effectue entre la compréhension et l'interprétation? Peut-on et, le cas échéant, doit-on évaluer la participation et la distanciation? L'évaluation suppose souvent des critères transférables entre les diverses situations. Or, peut-on transférer une grille d'évaluation d'un texte littéraire à un autre? Bien souvent, cette évaluation est construite en fonction d'un texte particulier et vise à évaluer précisément la lecture littéraire de ce texte; pour qu'un transfert soit possible, l'enseignant doit certainement modifier des éléments. Enfin, quels types de productions permettent d'évaluer la lecture littéraire d'un texte?

Il est possible d'évaluer *la lecture*, c'est-à-dire le rapport de l'élève *au texte*, au moyen, par exemple, du journal de lecture ou du commentaire critique (Dufays, 2007). Pour évaluer cette lecture, il revient à l'enseignant de mettre en place plusieurs tâches pour évaluer de manière formative et sommative la compétence de l'élève. Au terme d'une recherche effectuée auprès d'élèves en difficulté au primaire, Tauveron (2005) a élaboré une grille pour aider l'enseignant à observer et à évaluer la lecture de ses élèves. Elle retient trois éléments sur lesquels peut porter l'évaluation. Le premier est le *produit de la lecture*, par exemple, la reformulation d'un passage de *Nikolski*; l'élève montre ou non sa compréhension. Le deuxième élément est la *position de l'élève* dans

le dialogue autour du texte : Questionne-t-il certains passages du roman? Y apporte-t-il une réponse? Si l'élève interagit avec ses camarades, est-il en mesure de répondre à leurs interrogations? Doit-on craindre, cependant, que l'opinion de l'enseignant interfère dans son évaluation? Enfin, le troisième élément sur lequel peut porter l'évaluation de l'enseignant est la *nature de l'activité langagière* sur le texte : l'élève produit-il des écrits de plus en plus abondants, détaillés? Établit-il de plus en plus de liens?

Nous emploierons à la fois l'évaluation sommative et l'évaluation formative parce qu'elles nous permettront de réguler et de corriger le développement de la lecture littéraire de nos élèves, de voir s'ils établissent des liens, s'ils questionnent et se questionnent...

3.4 La didactique : définition générale

Du grec *didaskhein* qui signifie « enseigner », la didactique peut se définir comme une « approche des phénomènes d'enseignement et d'acquisition qui tient le plus grand compte de la spécificité des contenus enseignés »⁴¹. Les didacticiens étudient les conditions et les moyens de transformer un acte d'enseignement en un acte d'apprentissage. Ces derniers s'intéressent donc au savoir à enseigner, ainsi qu'à la relation entre l'enseignant et l'apprenant, entre l'enseignant et le savoir ainsi qu'entre l'apprenant et le savoir, qu'illustre bien le fameux triangle didactique (Houssaye, 1988; Reuter et collab., 2007).

Le traitement du savoir *dans* et *par* le système d'éducation constitue l'objet essentiel de la didactique, qui s'interroge sur le *quoi* et le *comment* enseigner, mais aussi sur *qui* est l'apprenant, *quand* et *où* a lieu l'apprentissage et surtout, sur la *finalité* de cet apprentissage. Les didacticiens s'intéressent tout autant à

⁴¹ Garcia-Debanc, C. (1990), p. 42.

ce qui se fait *avant* la classe, c'est-à-dire avant la mise en place des savoirs à acquérir, qu'à la transposition didactique (Comment l'enseignant transposera-t-il, traduira-t-il les savoirs à enseigner?) et à ce qui se fait *après*, soit aux conditions d'acquisition de ces savoirs (Astolfi et Develay, 1989; Garcia-Debanc, 1990). Si la didactique implique de nombreux éléments, le didacticien peut-il prétendre en faire le tour? La pratique n'influence-t-elle pas la didactique? Quel équilibre le didacticien doit-il instaurer entre les principes généraux qu'il déduit de ses recherches et les pratiques qu'il met en place?

3.4.1 Éléments de toute didactique : dispositif, séquence et activité didactique,

Tout enseignant cible des savoirs et des savoir-faire, et vise à « transformer la capacité d'agir dans des situations grâce à des savoirs utiles »⁴² : un dispositif didactique, une séquence et une activité didactique servent de vecteur à la transmission de ces notions aux élèves. Un *dispositif didactique* se définit comme l'organisation, « sur un ensemble de séances, des activités de lecture et d'écriture visant à faire acquérir à des élèves clairement identifiés un certain nombre de savoirs et de savoir-faire préalablement définis »⁴³. Pourtant, la réussite d'une activité, d'une séquence didactique en lecture repose sur plusieurs facteurs imprévisibles, dont l'attitude des élèves et de l'enseignant à l'égard du texte littéraire proposé à lire, le bagage de connaissances des élèves et de l'enseignant, les souvenirs de chacun et leurs représentations de la pertinence des activités proposées... Ce dispositif est divisé en séquences qui regroupent des tâches pour lesquelles des objectifs précis sont déterminés, et autour desquelles gravitent les activités d'apprentissage (Armand, 1992). La *séquence* rend « visible » et lisible pour tous (élèves, enseignants, direction,

⁴² Schneuwly, B. (2007), p. 51.

⁴³ Langlade, G. (2001), p. 57.

parents) le mode d'organisation d'un enseignement, les consignes de l'enseignant et les tâches de l'élève. Enfin, l'expression « activité didactique » désigne tout ce que met en œuvre l'apprenant dans la réalisation d'une tâche, que ce soit matériellement, physiquement ou cognitivement (Reuter et collab., 2007).

3.4.2 Quelles approches pour la didactique de la lecture littéraire?

Depuis longtemps, la littérature occupe une place importante dans les questionnements en didactique du français. Pourtant, ce n'est que récemment que la littérature s'est vue octroyer une part si grande dans la didactique qu'elle en est devenue une discipline : la didactique de la littérature. Cette dernière implique l'apprentissage de nombreux savoirs linguistiques, culturels, scolaires et sociaux (Simard, 1997), qui servent également à plusieurs apprentissages : la littérature et la lecture littéraire peuvent tout autant servir de support à un apprentissage que constituer l'objet d'un enseignement. Existe-t-il un écart entre les théories littéraires et l'enseignement de la littérature? Si Daunay soutient que « l'écart se creuse »⁴⁴ entre ces deux conceptions, nous croyons qu'il est possible, moyennant peut-être quelques adaptations à la réalité scolaire, d'arrimer plusieurs des notions issues des théories littéraires à la didactique. Par exemple, le paratexte n'est-il pas employé pour favoriser l'entrée des élèves dans la lecture?

Plusieurs approches permettent de travailler la lecture littéraire au secondaire. Leur importance dans la classe de français varie en fonction du texte choisi, du moment de l'année où celui-ci est lu, des intérêts et des capacités des élèves (Chartrand, 2003; Richard, 2004), mais aussi des intérêts de l'enseignant, de sa

⁴⁴ Daunay, B. (2007b). p. 40.

formation universitaire et de son expérience. Plusieurs approches sont possibles, mais pour les fins de notre recherche, nous retenons les approches sociologique et transactionnelle, puisqu'elles nous permettent, entre autres, de développer la culture des élèves et de favoriser les interactions.

L'approche sociologique contribue, notamment, à « montrer que le texte se construit sur un faisceau de rapports à des réalités référentielles, à des textes littéraires et à des destinataires »⁴⁵. Elle vise à démystifier la littérature en familiarisant le lecteur avec le champ littéraire (système éditorial, critique littéraire, travail de l'écrivain, normes littéraires...) (Richard, 2004), par exemple par l'étude du paratexte. Quant à l'approche transactionnelle (Rosenblatt, 1995), de façon plus pratique, elle s'intéresse à la capacité du lecteur à comprendre et à interpréter le texte (Lebrun et Le Pailleur, 1992). Elle permet de travailler tout autant le développement de la compréhension que l'interprétation et l'expérience esthétique. Dans cette approche, le lecteur peut exprimer son expérience de lecture : il partage le sens qu'il a perçu, tout comme il peut expliciter son raisonnement ou encore les stratégies de lecture qu'il a employées. Les tâches demandées à l'élève doivent « activer » cette transaction, c'est-à-dire ce va-et-vient entre la participation et la distanciation du lecteur, les « transactions » entre le lecteur et le texte et entre les lecteurs. Le rôle de l'enseignant est non seulement d'explicitier, mais aussi de susciter les réactions et d'accompagner l'élève lors de sa démarche. Même si nous avons présenté distinctement ces deux approches, à notre avis, elles s'emploient en concomitance. Par ailleurs, certaines autres approches influencent certainement, consciemment et inconsciemment, les choix de l'enseignant.

⁴⁵ Leenhardt, J. (1998).

3.4.3 Les trois principes que nous avons retenus pour la didactique de la lecture littéraire et de la culture

« Tout l'effort de l'entreprise didactique vise [...] à faire entrer l'élève lecteur dans un univers langagier qui est tout à la fois proche de lui — il s'adresse à ses émotions et à son imagination, il parle de ses désirs et de ses fantasmes, de ses angoisses et de ses rêves —, utile pour son éducation —, il le situe dans une histoire et dans une culture et il le confronte à des valeurs morales et à des représentations du monde —, mais difficile d'accès car il renvoie à des codes, à des règles et à des rituels éloignés de ses pratiques habituelles du langage, de ses expériences de lecture les plus communes et, bien souvent, de ses goûts immédiats »⁴⁶.

Nous le constatons, la tâche est grande pour l'enseignant qui souhaite bien développer la lecture littéraire chez ses élèves. À eux seuls, un principe ou une activité peuvent-ils rassurer l'élève, le déstabiliser, lui faire vivre des émotions tout en lui permettant d'apprendre davantage? De nombreux principes liés à l'enseignement de la compréhension et de l'interprétation de la littérature et de la culture guident les différents intervenants en didactique de la lecture. Parce qu'ils correspondent à certains éléments de l'enseignement stratégique (rendre l'élève actif) et de l'apprentissage coopératif (favoriser les échanges entre les pairs), parce qu'ils nous permettent de développer la compréhension et l'interprétation d'un texte littéraire mais aussi de la culture, nous avons sélectionné les trois principes suivants : favoriser l'activité interprétative des élèves, partir de leur culture et favoriser les interactions. Les principes sélectionnés ne sont que des choix parmi tant d'autres.

3.4.3.1 La nécessité de favoriser l'activité interprétative pour développer la lecture littéraire

Comme nous l'avons vu au chapitre précédent, pour réaliser *une* lecture littéraire, la compréhension et l'interprétation doivent toutes deux être sollicitées. Or, il semble que certaines pratiques privilégiées en classe ne requièrent pas toujours l'interprétation. Favoriser l'activité interprétative

⁴⁶ Langlade, G. (2001), p. 151.

s'avère primordial, d'autant plus que de nombreux élèves éprouvent des difficultés à interpréter, comme nous l'avons souligné dans notre problématique. Pour ce faire, une alternance est souhaitable entre les différentes pratiques de lecture à privilégier : des pratiques de lecture développant la compréhension doivent alterner avec des activités requérant une interprétation (Dufays, 1997).

Pour l'enseignant, cela signifie qu'il doit accorder une importance à l'acquisition et à la maîtrise des savoirs nécessaires à la saisie des caractéristiques formelles d'un texte, tout autant qu'à l'acquisition des compétences qui permettent l'élaboration, l'activation et l'analyse des stratégies de lecture (Langlade, 2001). Si le dispositif didactique élaboré doit contribuer le plus possible à ce que l'apprenant se perçoive comme un « lecteur véritable, capable de subjectivité et autorisé à convoquer ce qui constitue ses propres références sur le monde » (Langlade, 2007b), cela ne demande-t-il pas un entraînement pour les élèves? Comment leur faire comprendre que toute subjectivité n'est pas valide, que le texte impose aussi ses limites? C'est à l'enseignant qu'il revient de limiter le travail interprétatif de ses élèves en suggérant les réponses, dans certains cas.

Pour acquérir une certaine légitimité, l'interprétation passe par la confrontation sociale, par des échanges entre les lecteurs. Pourtant, et nous l'aborderons ultérieurement, les interactions ne sont pas sans comporter certains risques et certaines limites. S'il n'existe pas deux compréhensions ou deux interprétations semblables (Dumortier, 2004), comment amener les élèves à concilier les divergences d'opinions? Les élèves n'ont pas tous le même niveau de compétence ni même le même bagage de connaissances : tous les élèves n'auront pas la même relation interprétative avec le texte ni la même

expérience. Selon nous, il ne faut pas, non plus, tendre vers une même interprétation : « chaque texte pour chaque lecteur doit pouvoir déboucher sur une expérience singulière, même si elle entre en écho avec d'autres lectures passées ou à venir et avec la lecture des autres »⁴⁷. Une interprétation commune nous semble d'ailleurs relativement impossible à obtenir...

3.4.3.2 La nécessité de partir de la culture des élèves

Pour transmettre une culture et pour faire entrer l'élève dans cet univers culturel qui peut parfois, voire même souvent, lui sembler loin de sa réalité, la lecture littéraire, comme tout autre apprentissage, doit s'ancrer dans les expériences de l'élève et dans ses connaissances culturelles, qui lui serviront de première référence pour sa compréhension et son interprétation (Falardeau, 2003a). Sans quoi seuls « les héritiers » (Bourdieu et Passeron, 1985), les élèves ayant été dès leur plus jeune âge en contact avec la culture dite « savante » seraient en mesure de comprendre et de construire une interprétation cohérente à la fois de la culture et du texte littéraire. Peut-on ainsi espérer transmettre un patrimoine commun?

Le défi de l'enseignant consiste à guider l'élève pour qu'il passe du lieu réconfortant que constitue sa culture personnelle à une culture inconnue, nouvelle (Zakhartchouk, 1999). Pour l'enseignant, cela implique plusieurs éléments. Premièrement, il sélectionne des romans, classiques ou contemporains, qui comportent des sentiments, des préoccupations et des gestes quotidiens qui rejoignent ceux des élèves (Zakhartchouk, 1999). Ces romans peuvent porter, notamment, sur les thèmes suivants : le suicide, la solidarité, le rapport d'un individu avec sa famille, avec sa culture, l'amour, l'amitié, la maladie... Un enseignant peut-il connaître les intérêts de tous ses

⁴⁷ Dubois-Marcoïn, D. (2008). p. 108.

élèves? Que faire si certains n'ont pas les mêmes intérêts que la majorité? Quel équilibre entre les intérêts des élèves et ceux de l'enseignant? Deuxièmement, il met en place des activités « inaugurales » et « augurales », qui permettent de présenter l'œuvre à lire tout en favorisant l'activité interprétative (Langlade, 2002). À ce titre, l'analyse du paratexte facilite l'entrée des élèves, en plus d'accroître leurs connaissances culturelles (Langlade, 2002). Troisièmement, l'enseignant peut étudier le processus par lequel on accorde un statut littéraire à une œuvre, ce qui engage davantage les élèves dans l'étude de l'œuvre choisie, démystifie et reconnaît leur rôle d'acteur culturel dans la sphère littéraire. Quatrièmement, il explicite les informations culturelles nécessaires à la compréhension, mais il présente aussi les œuvres comme des documents porteurs de connaissances culturelles (Dufays, 1996). *Nikolski* en est riche! Sans ces explications, les élèves démunis au niveau des connaissances culturelles éprouveraient de nombreuses difficultés à construire le sens du texte et à élaborer une interprétation (Mathis, 2000). On le constate, l'enseignant doit composer avec de nombreux éléments lorsqu'il sélectionne un roman et planifie des activités.

3.4.3.3 La nécessité de favoriser les interactions

Favoriser les interactions entre les élèves, et entre les élèves et l'enseignant, constitue un principe primordial pour travailler la compréhension et l'interprétation : « La créativité interprétative est fortement stimulée par des émotions collectives, des expériences partagées, les échanges dans la classe, les travaux de groupes »⁴⁸. En effet, les interactions orales jouent un rôle médiateur essentiel dans la construction de l'interprétation et dans l'expression de l'expérience esthétique (Jouve, 2004). Un élève s'autorisera davantage à explorer diverses interprétations quand le groupe, collectivement, fait

⁴⁸ Bucheton, D., Bré纳斯, Y., Chabanne, J.-C. et Dupuy, C. (2004), p. 13.

également part de ses émotions et de ses interprétations (Bucheton, Bré纳斯, Chabanne et Dupuy, 2004). Mais que faire si un élève est timide ou réfractaire à l'idée de partager? Toutes les émotions s'expriment-elles? Il arrive parfois que certains textes littéraires nous bouleversent; doit-on garder cette lecture personnelle ou, au contraire, la partager au risque de perdre cette expérience unique? Selon nous, l'enseignant doit mettre en place un lieu propice aux échanges et montrer aux élèves que le « moi » qu'ils partagent est une des possibilités suscitées par la lecture littéraire, les élèves ne verbalisant que ce qu'ils veulent bien partager. À notre avis, le contrat didactique doit être clair : les échanges visent à aider la compréhension et l'interprétation du texte lu, et non pas nécessairement à évaluer la qualité de la langue orale (Bucheton, Bré纳斯, Chabanne et Dupuy, 2004). Constatant qu'ils ne sont pas évalués, en situation de « présentation orale », certains élèves échangeront peut-être davantage.

- *Apports et limites des interactions*

Malgré les limites certaines du travail en équipe, interagir est avantageux pour l'élève dans le développement de la lecture littéraire. À ce qu'il semble, l'élève apprend encore plus lors d'une discussion structurée qu'en écoutant un exposé (Saint-Onge, 2000) : son intérêt reste plus longtemps éveillé et les élèves peuvent s'entraider, par exemple pour élaborer, valider et rectifier leurs interprétations. Terwagne (2004) a relevé que, au fur et à mesure que les enfants participent à des cercles de lecture, ils réagissent aux propos de leurs pairs et élaborent leur intervention à partir de celles de leurs coéquipiers en faisant explicitement référence à leurs propos. Voilà qui démontre un bon niveau de discussion, mais également que les interprétations se bâtissent à travers les échanges. Si des élèves du primaire bénéficient des interactions, les adolescents en profitent certainement : parmi les élèves participants ayant attribué le *Prix des lycéens*, 91% d'entre eux ont affirmé avoir aimé cette

expérience parce qu'ils pouvaient échanger et exprimer leurs opinions sur des textes littéraires (Ducheny et Massart, 2004).

Les interactions brisent la solitude des élèves (Privat, 2008, p.133); il semblerait aussi que les interactions aident les élèves les plus timides : la discussion en petits groupes favorise leur intervention, tandis que la discussion en grand groupe assure l'accès pour tous à l'information (Hébert, 2004a). Tous ces efforts rejoignent les bénéfices que nous avons mentionnés dans la section consacrée à l'apprentissage coopératif. Quant à l'enseignant, les discussions lui fournissent des informations : les élèves rendent publics leurs apprentissages, leur compréhension ou leur incompréhension : « les propos d'un élève sont un indicateur précieux de l'évolution de [sa] compréhension d'un sujet »⁴⁹. Il peut constater s'ils s'investissent dans leur lecture. Repérer les éléments qui font obstacle à la compréhension et à l'interprétation permet à l'enseignant d'y remédier en explicitant, précisant...

Nous relevons plusieurs limites aux interactions; en voici quelques-unes. Tout d'abord, il se peut que les élèves soient intimidés à l'idée d'échanger des impressions sur leur lecture : ils ont conscience de se dévoiler (Rouxel, 2007a). Le climat de la classe les incite-t-il à échanger? L'enseignant démontre-t-il une écoute, une ouverture aux idées divergentes des siennes? Tous les élèves n'ont pas développé la même compétence à écouter : Prennent-ils en compte les opinions de leurs pairs? Certains élèves dominants empêchent-ils les autres de s'exprimer? Si les élèves ne s'écoutent pas, peuvent-ils apprendre? Les niveaux différents de compétence en lecture et de connaissances peuvent-ils influencer sur la qualité des interactions? À ceci, ajoutons que la désirabilité sociale peut

⁴⁹ Saint-Onge, M. (2000), p. 35.

influencer les réponses des élèves. Les élèves peuvent bavarder outre mesure... et la faiblesse des contenus peut nuire à la réussite de l'activité. Finalement, la facilité d'élocution n'est pas la même, ce qui peut entraîner des difficultés quant à la clarté et à la cohérence de leurs propos. Certes, l'enseignant peut regretter que les interactions prennent plus de temps qu'un exposé magistral, sans compter que la discipline peut s'avérer plus difficile à maintenir dans une classe où l'on interagit. Cette stratégie d'enseignement exige de la part de l'enseignant qu'il soit vigilant! L'évaluation de la qualité des interactions se révèle également un défi : comment et quoi évaluer?

3.4.4 Les trois pratiques que nous avons retenues pour la didactique de la lecture littéraire

De nombreuses pratiques déclarées ou observées, telles que le questionnement, le cercle de lecture, le journal de lecture, le débat interprétatif ainsi que l'écriture d'invention semblent favoriser le développement de la lecture littéraire. Elles contribuent à enrichir le vécu et l'imaginaire du lecteur, tout en encourageant l'expression des réactions personnelles, qui sont considérées comme des indices d'engagement et de compréhension. En outre, il semble qu'elles encouragent la prise de conscience, par l'élève, de la nature évolutive de son processus de compréhension et de la pluralité des interprétations. Notons que les activités qui favorisent la collaboration et le dialogue entre les pairs, qui intègrent différents niveaux de fonctionnement de l'élève (cognitif, métacognitif, affectif et social) exercent une influence bénéfique sur les pratiques individuelles, comme la lecture méthodique, qui prend souvent la forme d'une grille de lecture. Cependant, ces pratiques ne sont pas sans poser des défis : les élèves risquent d'éprouver des difficultés à exprimer clairement les émotions ressenties et leurs interprétations, tandis que leurs commentaires sur le texte peuvent rester allusifs, imprécis (Langlade, 2007b).

Nous nous sommes basée sur trois critères pour sélectionner nos pratiques. Celles-ci doivent travailler la compréhension et l'interprétation, tout en favorisant la liberté et la créativité des élèves. Enfin, les pratiques choisies doivent représenter un certain défi cognitif pour des élèves de la fin du secondaire. Pour l'élaboration de notre dispositif didactique, nous retenons les pratiques suivantes : le questionnement, les écrits de travail et l'écriture d'invention. Encore une fois, soulignons que les pratiques sélectionnées constituent des choix parmi tant d'autres.

3.4.4.1 Le questionnement réciproque

Aussi nommé *Reciprocal Questioning (ReQuest)* par Manzo (1969), le questionnement réciproque consiste à découper le texte en segments significatifs et, après chaque lecture, à questionner (à l'oral comme à l'écrit) les élèves en grand groupe ou en petits groupes. Qu'elles viennent de l'enseignant et des élèves, les questions peuvent s'adresser aux pairs et à l'enseignant. Elles servent à susciter les réactions des élèves, à résoudre collectivement une incompréhension ainsi qu'à élaborer et échanger les interprétations (Tauveron, 2002). Elles favorisent également l'implication du lecteur en permettant à l'enseignant d'interroger le « texte de l'élève », c'est-à-dire la version personnelle et achevée du texte littéraire par l'élève. Bref, les questions peuvent faire passer les élèves d'une posture participative à une posture de distanciation, de « lectant » (Picard, 1986).

Il importe d'éviter que les questions ne vérifient qu'une compréhension de surface : un dispositif de questionnement est fertile dans la mesure où les questions ouvrent un espace d'échanges et d'argumentation (Dumortier, 2001; Langlade, 2007a). Il semblerait que certaines questions favorisent peu la compréhension de l'élève puisqu'elles visent à vérifier s'il a lu. Bien souvent,

elles l'incitent à retenir des éléments non pertinents pour la compréhension globale du texte. Les questions posées à l'élève doivent, idéalement, faire intervenir et mettre en relation ses connaissances antérieures, ses connaissances procédurales et conditionnelles aux informations textuelles : il faut lier « le questionnement aux objectifs et aux apprenants, pas aux textes. Ces derniers, en effet, n'imposent aucune question... et les permettent toutes »⁵⁰. Les élèves révèlent leur compréhension du texte à la fois par leurs réponses et par leurs questions (Lebrun et Le Pailleur, 1992).

Les questions peuvent porter sur le texte de l'auteur et le processus de réception. En voici quelques exemples :

- *Le texte de l'auteur* :

- Le récit (où, quand, qui, quoi, comment, dans quel but, pour quelle raison, avec quel résultat). Par exemple, « Qui parle et au nom de qui? ». En général, ce genre de questions sollicite beaucoup la compréhension et un peu l'interprétation des élèves. Elles peuvent aider les élèves à comprendre un texte avant de les engager dans des questions qui requièrent davantage l'interprétation.
- La signification d'un élément du roman ou de l'ensemble du roman. Par exemple, « Dans le roman *Nikolski*, qu'est-ce que le roman à *Trois têtes* et que signifie-t-il? ». Ce genre de questions convoque la compréhension et l'interprétation.
- Les moyens employés par l'auteur pour susciter une émotion. Il est alors possible d'exploiter les « tensions » entre les postures participative et distante. Ces questions renvoient d'abord l'élève à une posture participative. Puis, il adopte une posture distante afin

⁵⁰ Dumortier, J.-L. (1991), p. 74.

d'analyser les caractéristiques du texte et les effets qu'il a produits et qu'il produit. Elles engagent le lecteur dans sa lecture.

- *Le processus de réception* :

- La réception du texte au moment de sa parution et au fil du temps. La réflexion engendrée par cette question peut accroître les connaissances de l'élève en matière d'histoire littéraire et lui montrer qu'un texte évolue, qu'il s'enrichit.
- Les émotions ressenties et les réactions subjectives du lecteur : Pourquoi s'identifie-t-il à tel personnage? D'où viennent ses représentations? Pour quelles raisons juge-t-il cette action positive ou négative? L'accent est d'abord mis sur la participation du lecteur, sur ses émotions, sa culture. Il devient possible, pour l'enseignant, d'exploiter le « texte de l'élève ».
- L'imaginaire du lecteur, par exemple sur les images associées aux lieux évoqués par l'œuvre, sur ses représentations du décor, des personnages... Ces questions font aussi appel à la subjectivité du lecteur.
- Les stratégies qui aident à élaborer une interprétation (voir celles énumérées dans le deuxième chapitre). À titre d'exemple, des questions telles que « Quels indices textuels favorisent cette déduction? » amènent l'élève à réaliser quelle stratégie, ici *inférer*, employer et à quel moment le faire (Falardeau, 2003b).

- ***Apports et limites du questionnement***

Un questionnement varié suscite des réponses autant créatives qu'axiologiques; il favorise l'engagement du lecteur (Langlade, 2007b), le renvoie à son imaginaire, à ses expériences de lecture, à ce qu'il ressent. Poser des questions aide à la compréhension : l'élève relit et approfondit l'œuvre (Touveron, 2002).

De plus, il verbalise le sens qu'il attribue au texte (Jorro, 1999). La discussion suscitée par les questions décentre l'élève et développe son habileté à prendre en compte le savoir et les opinions des autres (Lebrun et Le Pailleur, 1992). Quant à l'enseignant, il lui revient d'apporter des rectifications ou des précisions non seulement sur les réponses élaborées, mais aussi sur les stratégies employées.

Le questionnement comporte nécessairement de nombreuses limites. Les questions formulées par l'élève peuvent s'avérer difficiles à comprendre par ses pairs ou ne susciter ni la compréhension ni l'interprétation : trop complexes ou, au contraire, trop simples, ces questions risquent également de ne pas pousser la réflexion. Les questions peuvent également faire ombre à la lecture, c'est-à-dire occulter le plaisir éprouvé pendant la lecture. Par les échanges oraux qu'il requiert, le questionnement comporte aussi des limites liées à la langue, comme nous l'avons explicité à propos des interactions. Certains élèves peuvent monopoliser la parole; un moyen pour pallier ce problème est la réponse écrite (Dumortier, 1991). Quant à l'enseignant, des connaissances insuffisantes sur la pratique du questionnement peuvent constituer une limite : par exemple, il peut induire les réponses ou ne poser que des questions qui amènent les élèves à faire une lecture littérale du texte. Enfin, pour l'enseignant, quels critères de réussite doit-il élaborer? Doivent-ils être les mêmes qu'à l'écrit? L'évaluation peut-elle porter sur la cohérence et la qualité des éléments fournis?

3.4.4.2 Les écrits de travail⁵¹

Élaboré pour la didactique des sciences, la pratique des écrits de travail se révèle fort utile en lecture en raison de la variété des écrits que l'apprenant peut

⁵¹ Par Vérin, A. (1995).

rédiger, de la possibilité de travailler la compréhension et l'interprétation et de faire adopter une posture participative et distante. Ces textes dits « intermédiaires » favorisent l'établissement de liens entre le texte lu et le lecteur, entre une première lecture et une relecture. L'élève est placé au centre de ses apprentissages : idéalement, toutes ses connaissances sont mobilisées. Ils consistent à faire produire des textes, avant, pendant et après la lecture, grâce auxquels l'élève exprime ses émotions, donne une forme à sa pensée et met en relation ses idées (Tauveron, 2002). Ils portent les traces de sa réflexion, de son engagement et de sa compréhension de la tâche. En ce sens, les écrits de travail peuvent aider l'élève à adopter une posture participative ainsi qu'une posture distante : ils amènent l'élève à exprimer, par exemple, ses réactions, puis à exposer son jugement moral sur le comportement d'un personnage. Pour nos besoins, nous retenons les trois types d'écrits de travail suivants :

- 1) Premières impressions de lecture à partir du titre ou de l'incipit, ce qui permet à l'enseignant de partir de la culture des élèves, d'exploiter le paratexte et de préparer le travail interprétatif (Tauveron, 2002);
- 2) Questions destinées à comprendre le texte (Tauveron, 2002), ce qui permet de développer la compréhension et l'interprétation, comme nous l'avons précédemment abordé;
- 3) Commentaire critique; à privilégier dans la mesure où il permet à l'élève de justifier et de critiquer ses choix, d'établir des liens, de souligner ce qui a facilité ou fait obstacle à sa compréhension, à son interprétation ou à la réalisation de la tâche (Houdart-Merot, 2004; Huyhn, 2004). Un autre intérêt non négligeable du commentaire critique est qu'il n'invite pas à une réponse unique.

- *Apports et limites des écrits de travail*

Ce type d'écrits constitue une excellente manière de travailler le jugement et la réflexivité de l'élève (Houdart-Merot, 2004; Huyhn, 2004). En outre, les écrits de travail lui permettent de mieux expliciter ses pensées et ses hypothèses, en plus de répondre à des interrogations. À la suite de la pratique des écrits de travail, des élèves du primaire éprouvant des difficultés de compréhension et/ou de déchiffrage ont même augmenté la quantité de leurs écrits de travail; ceux-ci ne « sont pas vécus comme un problème ajouté à un autre mais au contraire comme un stimulant »⁵². Il semble que ces élèves aient saisi que les écrits de travail leur offrent la possibilité de s'exprimer même s'ils se trompent. Malgré de possibles erreurs, les élèves osent répondre. Quant à l'enseignant, grâce aux écrits de travail, il pourra cerner, chez l'élève, des erreurs, des incompréhensions et des interprétations abusives (Tauveron, 2002). Lors de la pratique de l'écrit de travail, les postures participatives et distantes peuvent tout autant être convoquées. Par exemple, lorsque l'élève se prépare à rédiger un commentaire critique, il se distancie davantage : il analyse, trouve des éléments textuels pour justifier son interprétation.

Malgré ces avantages indéniables, les effets de cette pratique ne sont pas garantis. En effet, la pensée requise dans les écrits de travail ne permet pas toujours d'explicitier les stratégies employées : certains élèves éprouvent, en effet, des difficultés à verbaliser leur processus d'apprentissage (Richer, 2002). Il peut également s'avérer laborieux, pour ceux qui ont des difficultés en écriture, d'élaborer et d'explicitier leur expérience de lecture. Par ailleurs, l'analyse de commentaires littéraires de lycéens a montré que souvent, la subjectivité du lecteur est absente : le sujet lecteur est mis « hors-jeu » (Rouxel,

⁵² Tauveron, C. (2005), p. 80.

2007b). En outre, l'analyse des commentaires des lycéens a révélé que de nombreuses copies présentent des difficultés au niveau de l'argumentation : la progression des idées est plus ou moins présente, les exemples tirés du texte ne figurent pas toujours et quand ils le sont, leur pertinence pose problème, les citations ne sont bien souvent qu'illustratives et non analysées. Bref, comme le notent les auteurs de cette recherche, « la volonté de démontrer quelque chose s'affiche [...], mais elle ne permet pas de faire naître une véritable interprétation du texte »⁵³. On peut se demander si ces problèmes ne découlent pas plutôt d'une maladresse des élèves dans l'art d'argumenter... Voilà pourquoi, si l'on souhaite que l'apprenant investisse le texte littéraire, il convient d'alterner les pratiques.

3.4.4.3 L'écriture d'invention

Activité complexe et créative, l'écriture d'invention a été introduite en France dans le programme de lycée en 2001 (Rouxel, 2007a). La pratique de l'écriture d'invention vise, entre autres, à proposer une alternative au formalisme avec lequel sont souvent abordés et discutés les textes, au rapport parfois sacralisé entretenu envers le texte littéraire (Daunay et Denizot, 2003). Cette activité consiste à prendre appui sur un texte littéraire pour s'en inspirer, le pasticher, le transformer, le poursuivre, et ce, à partir de phrases inductrices, de résumés, de thèmes, de personnages, du point de vue, du contexte ou de l'incipit (Houdart-Merot, 2004; Huyhn, 2004). Premièrement, l'élève analyse la structure du texte. Deuxièmement, il planifie sa tâche d'écriture et, finalement, il rédige et corrige son texte.

L'enseignant rappelle les connaissances (savoirs littéraires, linguistiques, savoir-faire) préalables à l'analyse et à la pratique de l'écriture d'invention,

⁵³ Beaudrap, A.-R. et Benoit, J.-P. (1999), p. 127.

qu'il complète au besoin. Quant à l'élève, l'analyse et l'écriture lui permettent de montrer sa compréhension et son interprétation du texte lu, mais aussi sa compétence à écrire des textes littéraires. Quoique l'élève adopte une posture distante afin d'analyser les propriétés du texte (narratives, thématiques...), l'écriture d'invention convoquerait d'avantage une posture participative : lors de la relecture, ce serait d'abord cette dernière qui serait interpellée, « moins pour les [les propriétés du texte] analyser et les décrire que pour en exploiter et en explorer les possibilités »⁵⁴. Les connaissances procédurales et conditionnelles seraient davantage utiles lors de la réécriture.

• *Apports de l'écriture d'invention*

« Régression démagogique pour certains, utopie élitiste pour d'autres »⁵⁵, telles sont certaines des représentations liées à l'écriture d'invention. Pourtant, de nos lectures nous avons trouvé six avantages à cette pratique.

1) L'écriture d'invention favorise la compréhension de l'univers de l'auteur dont s'inspire l'élève : l'élève étudie le texte, les caractéristiques particulières de l'auteur. Par exemple, les élèves peuvent constater l'importance des lieux pour Nicolas Dickner, et leurs rôles dans *Nikolski*.

2) L'écriture d'invention favorise l'appropriation des connaissances sur les textes littéraires; l'élève montre son degré de maîtrise de ces connaissances en les transposant dans un texte (Petitjean, 2001).

3) L'écriture d'invention favorise une lecture subjective de l'œuvre : cet exercice facilite l'adoption d'une posture participative (Langlade, 2001; Huyhn, 2004). Elle révèle la réception d'un texte par l'élève.

4) L'écriture d'invention favorise le développement de l'imaginaire de l'élève et de sa capacité d'expression : l'élève est libre d'exprimer son expérience du monde, tout en posant un regard personnel et créatif sur un ou des aspects du

⁵⁴ Petitjean, A. (2002). p. 16.

⁵⁵ Petitjean, A. (2002), p. 16.

texte (Petitjean, 2001; Rouxel, 2007a). Par exemple, l'apprenant peut élaborer une opinion, une vision personnelle d'un personnage. Ainsi, cette pratique est « susceptible d'activer des lectures plus créatives, plus personnelles et d'en garder la trace »⁵⁶.

5) L'écriture d'invention favorise des relations étroites avec le texte qu'elle imite ou qu'elle transforme : il devient alors possible de travailler la notion d'intertextualité. Certains élèves établissent même, consciemment ou non, des liens intertextuels avec les médias et des œuvres cinématographiques (Huyhn, 2004).

6) L'écriture d'invention favorise le développement de la compétence à écrire des textes littéraires : elle place l'élève dans la peau de l'écrivain (Houdart-Merot, 2004; Brassart, 2005). Il prend ainsi conscience des stratégies qu'emploie un auteur pour susciter la participation du lecteur et essaie, à son tour, de mettre en place des moyens pour susciter une ou des émotions particulières (Daunay, 2007a).

- *Limites de l'écriture d'invention*

Complexe, l'exercice d'écriture d'invention comporte, en dépit de ses avantages indéniables, certains écueils. La réécriture que les élèves effectuent est parfois inégalement fidèle à la narration. Par exemple, certains recopient intégralement ou pastichent la première phrase de l'incipit, mais conservent difficilement le style de la narration (Huyhn, 2004). D'autres élèves accordent une trop grande importance à leurs « fantasmes », qui prennent alors toute la place dans le texte réécrit (Huyhn, 2004). D'autres, au contraire, réécrivent un texte qui « colle » très fidèlement, voire trop, au texte lu. Certaines difficultés de cet exercice découlent du savoir des élèves : des lacunes dans les connaissances des procédés d'écriture peuvent constituer un obstacle. En ce qui

⁵⁶ Huyhn, J.-A. (2004), p. 306.

concerne l'enseignant, ce dernier peut être porté à ne faire lire que des textes littéraires qui répondent aux formes canoniques de textes à écrire ou alors ne faire lire, dans le texte, que ce qui est susceptible d'être poursuivi et réutilisé en écriture (Rouxel, 2007a). Le choix du texte littéraire est à considérer.

Il faudrait probablement prévoir, afin que cet exercice soit plus efficace, quelques exercices d'écriture d'invention et de réécriture de textes. L'élève, familiarisé à ce type de tâche, serait alors davantage en mesure de réaliser un texte qui reflète vraiment sa compréhension et son interprétation du texte littéraire lu. Écrire, pour les élèves, est une activité coûteuse cognitivement et affectivement (Petitjean, 2002); il revient à l'enseignant de les accompagner dans la réalisation de l'écriture d'invention en clarifiant la tâche, voire en se donnant comme modèle.

3.5 En guise de conclusion

Nous ne saurions prétendre effectuer une synthèse exhaustive des principes et des pratiques qui guident les enseignants de français; nous proposons plutôt des activités qui s'inspirent de quelques-uns de ces principes et pratiques. De notre recherche se dégage l'importance de favoriser des activités qui requièrent que l'élève soit actif et qui suscitent la coopération entre les élèves. L'évaluation, qu'elle soit formative ou sommative, est fréquente et prend diverses formes (auto-évaluation, évaluation par les pairs, évaluation par l'enseignant). Elle porte à la fois sur les connaissances et sur les stratégies cognitives et métacognitives (Tardif, 1997). Cette régulation s'avère fort utile pour mieux aiguiller et aiguillonner l'élève.

Nous avons soulevé combien il importe que l'enseignant parte de la culture de l'élève afin d'arrimer les nouveaux apprentissages, mais également que les activités mises en place favorisent les interactions et l'activité interprétative de l'élève. Malgré leurs limites, le questionnement, les écrits de travail et l'écriture d'invention constituent des pratiques à privilégier. Voilà pourquoi nous mettrons en œuvre ces principes et pratiques à travers le roman *Nikolski* de Nicolas Dickner.

CHAPITRE 4 : MÉTHODOLOGIE

Dans ce chapitre, nous présenterons ce qu'est une recherche développement, puis nous aborderons la méthodologie que nous avons suivie pour concevoir et évaluer notre prototype, que nous retrouvons dans la première annexe. La version finale et améliorée fait l'objet de la quatrième annexe.

4.1 Définition de la recherche développement

L'objectif central de cette recherche développement est la *création d'un dispositif didactique susceptible de faciliter le développement de la lecture littéraire* et qui s'appuie sur un roman contemporain québécois. Qu'on l'appelle « plan pédagogique » (Lebrun et Berthelot, 1994), « design pédagogique » (Stolovitch et LaRocque, 1983) ou « recherche développement » (Van der Maren, 1996), ce type de recherche est indispensable pour développer un système d'enseignement et d'apprentissage rigoureux et économique en termes de cout et de temps.

Nous soutenons, avec Reigeluth (1983), que la recherche développement crée le lien entre les théories de l'enseignement, celles de l'apprentissage et les pratiques : son avantage indéniable est que l'outil développé tient compte de tous ces éléments (Loiselle, 2001). Comme le souligne Guichon (2007), cette recherche permet de « mettre à l'épreuve la théorie »⁵⁷. Par conséquent, les résultats peuvent avoir un impact sur la pratique pédagogique. De plus, le chercheur analyse « les applications pratiques possibles d'une idée [...] pour mettre au point un produit »⁵⁸, ce qui l'amène « à dégager de l'expérience des pistes d'action qui dépassent potentiellement le cadre de l'expérience

⁵⁷ Guichon, N. (2007), p. 43.

⁵⁸ Van der Maren, J.-M. (1996), p. 64.

menée »⁵⁹. Ces pistes portent autant sur la mise à l'essai de l'outil que sur les moyens pour pallier les difficultés rencontrées par le chercheur et par les experts. Précieuses, elles alimentent la réflexion et les connaissances sur la recherche développement. Malgré sa pertinence, nous déplorons, à l'instar de Loiselle et Harvey (2007), que la recherche développement « occupe une très petite part de la recherche actuelle en éducation »⁶⁰, et ce, même en didactique des langues (Guichon, 2007).

Quels sont les liens entre la recherche et l'ingénierie didactique? L'ingénierie didactique résulte d'une recherche développement dans la mesure où l'élaboration de tout dispositif s'appuie sur des résultats de recherches antérieures. Par ailleurs, la valeur de l'ingénierie didactique dépend de la capacité du concepteur à en analyser ultérieurement les effets et à remettre son ouvrage sur le métier. Il referra ce travail autant de fois qu'il faudra pour que les destinataires ou utilisateurs potentiels se révèlent satisfaits du produit (Lebrun et Berthelot, 1994; Stolovitch et LaRocque, 1983). En fonction des forces et limites du concepteur, l'ingénierie didactique sera plus ou moins de qualité, ce qui met en lumière le caractère incontournable de la recherche. Cependant, n'oublions pas que le dispositif le plus réussi n'est rien sans un enseignant expert pour l'orchestrer!

Notre méthodologie pour concevoir notre prototype s'inspire des étapes proposées par Van der Maren (1996) ainsi que par Lebrun et Berthelot (1994) : 1) la définition du problème et l'identification des besoins, 2) l'élaboration des objectifs, 3) la conception du prototype, 4) son évaluation et, enfin, 5) son amélioration pour en arriver au dispositif didactique final. En tout temps, le

⁵⁹ Loiselle, J. et Harvey, S. (2007), p. 54.

⁶⁰ Loiselle, J. et Harvey, S. (2007), p. 41.

chercheur effectue un va-et-vient entre ces étapes, sa question de départ et son cadre théorique.

4.2 Définition du problème et identification des besoins

Afin de bien identifier le problème et de cerner les besoins, nous avons effectué une recension des principales publications scientifiques des chercheurs sur l'objet de la problématique, c'est-à-dire l'enseignement de la lecture littéraire et le développement de l'élève lecteur et ce, tant au Québec, en France qu'en Belgique. Ces lectures nous ont permis de corroborer nos intuitions ainsi que de soulever différentes dimensions du problème, comme en témoigne le premier chapitre.

De la recension des écrits ressort nettement une relative absence de consensus dans la définition de la lecture littéraire, tant chez les théoriciens que chez les praticiens, de même qu'une réelle préoccupation à développer une posture de lecture littéraire chez les apprenants. Même si les enseignants privilégient de plus en plus différentes pratiques didactiques (journal dialogué, cercle de lecture, écrits de travail) pour aborder le texte littéraire, une modification de l'enseignement de la lecture littéraire nous semble nécessaire afin de développer à la fois la compréhension et l'interprétation. Les trois premiers chapitres de la présente thèse fournissent des indications précieuses à cet effet.

Nous avons aussi présenté, dans notre problématique, les problèmes de compréhension et, surtout, d'interprétation que les élèves du secondaire éprouvent. Le dispositif vise ainsi à amener le public cible, des élèves de la dernière année du deuxième cycle du secondaire, à mettre en œuvre des stratégies efficaces pour être en mesure de réussir une lecture littéraire. Il importe de mettre au point des activités qui les sollicitent et qui leur permettent

de développer la compréhension, mais surtout l'interprétation puisqu'elle est en développement à l'âge de notre public.

4.3 Élaboration des trois objectifs

Comme nous l'avons mentionné dans le premier chapitre, l'objectif de cette recherche est *l'élaboration et l'évaluation d'un dispositif didactique susceptible de faciliter le développement de la lecture littéraire, dont l'applicabilité aura été auparavant vérifiée*. Nous poursuivons trois objectifs pédagogiques par la création du dispositif didactique :

- 1) *Aider les élèves à comprendre un texte littéraire, objet culturel;*
- 2) *Aider les élèves à interpréter un texte littéraire et à justifier leur interprétation.*

Sous-objectif :

- 3) *Rendre ces élèves habiles à comprendre et à interpréter la culture dans laquelle ils évoluent.*

4.4 Moyens pour l'atteinte de nos trois objectifs

Afin d'atteindre ces trois objectifs, nous misons sur nos trois principes d'enseignement : 1) favoriser l'activité interprétative des élèves, 2) partir de leur culture et 3) favoriser les interactions. Ces trois principes sont à la base de nos trois pratiques, soit le questionnement, l'écrit de travail et l'écriture d'invention. Voici rapidement comment nous allons y parvenir; nous justifierons nos choix ultérieurement.

- 1) *Aider les élèves à comprendre un texte littéraire, objet culturel.*

Pour ce faire, nous misons sur les pratiques du questionnement, de l'écriture d'invention et du commentaire critique. Nous partirons de la culture des élèves

et favoriserons les interactions. Nous aborderons les notions de paratexte, d'intertextualité et de littéarité.

2) Aider les élèves à interpréter un texte littéraire et à justifier leur interprétation.

Afin d'atteindre cet objectif, nous miserons sur les pratiques du questionnement, de l'écriture d'invention et du commentaire critique. Nous partirons de la culture des élèves, favoriserons leur activité interprétative et les interactions. Nous analyserons les notions d'intertextualité et de littéarité.

3) Rendre les élèves habiles à comprendre et à interpréter la culture dans laquelle ils évoluent.

Afin d'atteindre ce troisième objectif, nous miserons sur le questionnement et l'écrit de travail; nous partirons de la culture des élèves et favoriserons leur activité interprétative et les interactions. Les notions d'intertextualité et de littéarité seront étudiées.

Afin d'évaluer l'atteinte de ces objectifs par les élèves, l'évaluation sera formative et sommative. Les élèves répondront, en petits groupes et en grand groupe, à des *questions*; de même, ils en formuleront pour leurs pairs. Les réponses à ces questions feront l'objet d'évaluations formatives dans la mesure où elles fourniront une rétroaction aux élèves. L'évaluation sommative de la lecture littéraire s'effectuera par un *écrit de travail* (le *commentaire critique*) ainsi que par la pratique de *l'écriture d'invention*.

4.5 Justification de nos choix

Plusieurs raisons nous ont incitée, consciemment et inconsciemment, à effectuer les nombreux choix que nous avons faits; nous ne pourrions toutefois

faire le tour de toutes ces raisons.

4.5.1 Justification du choix du roman

Au Québec, il n'existe aucun corpus obligatoire ni de consensus sur les œuvres à enseigner, même si le Ministère recommande la lecture d'œuvres québécoises et qu'il propose quelques principes pour les exploiter. Il revient aux institutions scolaires, du primaire à l'Université, de proposer un corpus d'œuvres. Voici six raisons qui nous ont poussée à baser notre dispositif didactique autour du roman *Nikolski*, de Nicolas Dickner (2005).

1) *Un roman complexe qui permet de développer la lecture littéraire.*

Le choix de ce roman est inspiré par ses traits spécifiques (trois points de vue de narration, cinq personnages importants et tous liés, différentes époques, lieux divers...) et par la richesse des expériences de lecture qu'il peut générer (de nombreux blancs sont à combler, à imaginer, la quête de chacun des personnages peut interpeler le lecteur). Il revient au lecteur, hors de tout doute, d'achever *Nikolski*! Sans aucune doute, ce roman permet de développer la compréhension (faire des inférences est nécessaire à de nombreuses reprises) et l'interprétation (par exemple, la fin ouverte et les trois histoires n'offrent pas beaucoup de réponses au lecteur). D'ailleurs, il semblerait que le développement des stratégies qui aident à la compréhension serait davantage favorisé lorsque les apprenants sont en contact avec des textes plus difficiles (Falardeau, 2003b; Reuter, 1992). Cependant, un texte difficile pour un élève ne le sera pas nécessairement pour un autre... La complexité de *Nikolski* en fait-elle un texte difficile? Tout dépend, nous croyons, du niveau de compétence des élèves, mais surtout de l'accompagnement de l'enseignant.

Nous avons soulevé comme restrictions possibles la facilité et le conformisme qui caractérisent les attentes des élèves, ce qui nous poussait à interroger le rôle du cours de français dans ces attentes. Voilà pourquoi nous avons sélectionné un roman complexe : les relais de narration et les nombreuses allusions déstabilisent certainement les élèves, tout en les familiarisant avec ce genre de roman qu'ils seraient moins portés à lire. En même temps, son écriture le rend accessible (vocabulaire simple, thèmes qui peuvent intéresser les adolescents) et permet de travailler la théorie littéraire (narration, personnage, durée du récit, thèmes).

2) *Un roman primé qui permet de travailler la littérature.*

Un autre critère qui justifie que nous ayons retenu *Nikolski*, de Nicolas Dickner (paru en 2005), est un critère socioculturel : nous souhaitons travailler une œuvre valorisée par l'institution culturelle et qui sert de références dans la société (Dufays, Gemenne et Ledur, 1996), mais qui peut susciter des discussions sur sa valeur littéraire. Soulignons que *Nikolski* a été cinq fois récompensé : il a reçu le *Prix des libraires du Québec, 15^e anniversaire (2008)*, le *Prix des libraires du Québec (2006)*, le *Prix des collégiens (2006)*, le *Prix Anne-Hébert (2006)* ainsi que le prix du *Printemps des lecteurs 2007*. Ces prix peuvent piquer la curiosité des élèves. Sont-ils garants d'une valeur littéraire? Il est possible d'engager une discussion sur la valeur littéraire accordée à un texte, puis de mettre en place une activité basée sur l'écrit de travail.

S'il est vrai que *Nikolski* possède une certaine valeur, ce roman ne constitue pas, pour nous, un « coup de cœur ». Nous aurions trouvé ardu d'aborder avec les élèves la notion de valeur littéraire à l'aide d'un roman que nous affectionnons particulièrement : aurions-nous laissé les élèves libres

d'exprimer leurs opinions? Nous pouvons avoir des doutes! N'y aurait-il pas eu un risque de teinter leur réponse par notre passion à l'égard d'un roman « coup de cœur »? Ainsi, puisque nous sommes en mesure de garder une certaine distance affective à l'égard de *Nikolski*, le choix de ce roman allait de soi.

3) *Un roman contemporain québécois qui permet de travailler la littérarité et de transmettre de la culture.*

Nous souhaitons également accorder la priorité aux titres québécois, notamment à la littérature contemporaine québécoise (Thérien, 1997). Selon nous, nous transmettons ainsi *de la* culture québécoise à des élèves d'origine québécoise ou non; la lecture de *Nikolski* les aidera peut-être à comprendre et interpréter la culture dans laquelle ils vivent.

Dans un autre ordre d'idées, choisir un roman contemporain, de surcroît le premier roman d'un jeune auteur, élargit le champ littéraire dans lequel s'effectue l'enseignement de la lecture littéraire. Par les activités mises en place en classe, il devient alors possible d'engager l'élève dans le processus de « littérisation » d'un roman contemporain (Privat, 2005) et même de remettre en question cette valeur littéraire. Cela peut contribuer à rendre l'élève attentif à la production romanesque actuelle, et ainsi le sensibiliser à la culture (aux productions culturelles, aux pratiques culturelles) dans laquelle il évolue. Enfin, mentionnons qu'un roman contemporain offre l'avantage indéniable, pour un enseignant de français, de n'être précédé que de quelques commentaires et analyses! Cela réduit considérablement les tentations de plagiat...

4) *Un roman riche en intertextualité et qui permet de travailler le paratexte.*

Nikolski est riche en éléments intertextuels : certains d'entre eux font référence

à la Bible (mentionnons, à titre d'exemple, les personnages de Noah et Jonas), au cinéma (les fameuses scènes de silence de Sergio Leone), à la littérature (*Bob Morane*), à une période historique particulière (1989 et la chute du mur de Berlin) ou à un mouvement social précis (le bateau *Granma*, le mouvement beatnik). Il est possible d'amener les élèves à réfléchir sur la signification et le rôle de ces traces intertextuelles, et ainsi oser espérer accroître leur culture en les mettant en contact avec des productions culturelles qui font partie d'un patrimoine commun (pensons, entre autres, à *Tintin*) et d'utiliser ces éléments pour alimenter leur réflexion sur la littérarité.

Par ailleurs, certains éléments du paratexte de ce roman peuvent être employés afin de faciliter l'entrée des élèves dans la lecture : le titre (*Nikolski*), les sous-titres (*Anomalie magnétique*, *L'étage des serpents de mer*), les divisions du roman (1989, 1995...) se prêtent bien à un questionnement et des discussions, surtout avant de commencer la lecture du roman.

5) *Un roman de formation qui peut interpeler les adolescents.*

Nous avons mentionné qu'il semble que les élèves choisissent des textes qui rejoignent leur vécu ou leurs références (MÉLS, 2005b). À l'instar de Legros (2008a), nous nous demandons « comment convaincre un jeune qui cherche « de quoi donner sens à sa vie » que ce sont Rousseau, Stendhal [...] qui lui apporteront les réponses les plus appropriées, alors que s'offrent à lui tant de textes sur les problèmes et dans la langue d'aujourd'hui »⁶¹? Selon nous, donner à lire un *roman de formation*, qui est un récit dans lequel « le héros accède, à travers des expériences variées, à la maturité et il découvre son

⁶¹ Legros, G. (2008a), p. 24.

identité et son rôle dans la société »⁶² peut interpeler l'adolescent et fournir quelques réponses à ses interrogations. *Nikolski* peut ainsi se voir comme tel. Nos élèves trouveront peut-être un écho dans les questionnements et l'évolution de Noah, de « je » et de Joyce; ce sont sans contredit des personnages en quête d'identité. Sans compter qu'ils évoluent en grande partie à Montréal, ce qui contribuera peut-être à l'identification de notre public cible, qui vit lui-même dans la région montréalaise.

6) *Un roman d'aventures qui peut toucher les intérêts des adolescents*

Définir le roman d'aventures est complexe; néanmoins, on peut affirmer qu'il présente des personnages qui ont un besoin d'apprendre et qui découvrent les plaisirs qu'apportent l'évasion et l'autonomie (Marcoin, 1997). *Nikolski* présente trois types de personnages qui ont soif d'apprendre, de découvrir le monde et d'acquérir leur autonomie : Noah, qui quitte sa mère et les prairies pour s'établir temporairement à Montréal; Jonas, qui part de Tête-à-la-baleine pour accomplir le tour de la Terre et enfin, Joyce, qui fugue afin d'être indépendante et d'échapper à sa famille. Certes, ces personnages peuvent sembler radicaux (Noah ment pour être avec son fils, Jonas n'a pas 14 ans et Joyce quitte son père alors qu'elle est jeune); cependant, nous pensons qu'ils peuvent favoriser une certaine identification de l'adolescent lecteur, ou, à tout le moins, susciter un débat quant aux décisions des personnages. N'oublions pas que le désir d'autonomie est fort à l'adolescence!

Pour les six précédentes raisons que nous avons mentionnées ainsi que pour les activités qu'il est possible de mettre en place à partir de ce roman, nous avons basé notre dispositif didactique sur *Nikolski*. Bien que nous ayons autant que

⁶² Abrams, (1971), p. 113.

possible tenté d'objectiver notre choix, celui-ci demeure subjectif et en partie teinté du plaisir que nous avons éprouvé à lire ce roman.

4.5.2 Justification du choix des fondements théoriques

Puisque nous avons tenté de démontrer dans les précédents chapitres la pertinence de nos fondements, voici, brièvement, les raisons pour lesquelles nous les avons sélectionnés. Tout d'abord, nous nous intéressons à la *culture* parce que l'enseignant est un passeur de la culture, parce que les élèves, quel que soit leur niveau de connaissances, sont des acteurs culturels et, enfin, parce que la lecture littéraire de textes littéraires constitue un moyen pour acquérir, consciemment ou non, de la culture. Ensuite, nous souhaitons ardemment décloisonner le rapport quasi sacralisé entretenu à l'égard du *texte littéraire* dans le contexte scolaire, tangible notamment au niveau du secondaire. Parce que les notions de *littéarité*, *d'intertextualité* et *de paratexte* permettent de familiariser les élèves à l'étude du texte littéraire, qu'elles suscitent la réflexion et qu'elles peuvent favoriser l'expression des interprétations (et donc peut-être désacraliser ce rapport), nous avons choisi de les aborder toutes les trois. En outre, elles permettent d'ouvrir les élèves à la culture.

Par ailleurs, nous choisissons de développer ensemble la *compréhension* et *l'interprétation*, premièrement parce que comme enseignante, nous avons remarqué que nos élèves éprouvent des difficultés à interpréter : l'expression des interprétations et leur justification semblent particulièrement poser problème. Est-ce en raison des pratiques que nous mettons en place ou que nos collègues des autres niveaux emploient? Est-ce inhérent au développement des adolescents, qui construisent davantage à cet âge leur pensée critique, mais qui ne s'autorisent pas à l'exprimer? Deuxièmement, compte tenu que la compréhension et l'interprétation sont deux processus à notre avis

concomitants, nous avons décidé de les travailler ensemble. Enfin, en dépit du programme, la compréhension et l'interprétation nous semblent être primordiales, puisque toutes deux sont requises pour se situer, évoluer et se distinguer dans une culture. Ce sont donc deux compétences utiles pour la vie en société; c'est pourquoi nous nous préoccupons de les développer.

4.5.3 Justification du choix des fondements didactiques

De nouveau, voici quelques-unes des raisons qui nous ont poussée à sélectionner certains des fondements qui constituent le cadre didactique de notre recherche. Il est vrai que la raison principale qui justifie nos choix est que la majorité de nos fondements didactiques nous permettent de favoriser les interactions et l'activité interprétative des élèves, et de partir de leur culture.

L'apprentissage coopératif nous est rapidement apparu comme un fondement évident à employer, puisque nous misons énormément sur les interactions entre les élèves, même si nous n'exploitons pas les rôles qui peuvent être attribués lors d'un travail en coopération. Nous avons choisi la théorie de *l'enseignement stratégique* tout simplement parce que, malgré ses quelques inconvénients, elle offre l'avantage non négligeable de mettre l'accent sur l'élève, ce qui nous semble indispensable pour développer la lecture littéraire, mais aussi pour montrer aux élèves que l'enseignant n'est plus le détenteur de la bonne interprétation.

Nous avons sélectionné la pratique du *questionnement* parce qu'elle place l'élève dans l'action, qu'il est possible de faire intervenir la compréhension et l'interprétation si les questions dépassent le stade du repérage. De plus, des questions liées au *paratexte* de *Nikolski* peuvent nous permettre de mettre au jour les connaissances antérieures des élèves (titre, sous-titres, table des

matières), piquer leur curiosité et faciliter leur lecture. L'enseignant peut en profiter pour apporter des précisions, voire même fournir de nouvelles informations. Le questionnement donne également l'occasion à l'enseignant de montrer les cartes, qui permettront aux élèves de situer quelques lieux importants du roman, et de présenter, certes rapidement, la biographie de l'auteur. Le questionnement favorise aussi la mise au jour des éléments intertextuels, et permet de partir de la culture des élèves (la majorité connaît certainement *Tintin*) et de transmettre de la culture (on peut douter que tous les élèves connaissent Sergio Leone ou William Kidd).

Parce qu'elle favorise l'activité interprétative et contribue à démystifier autant le texte littéraire que le champ littéraire, nous avons choisi la pratique du commentaire critique (un *écrit de travail*). Quant à la pratique de *l'écriture d'invention*, puisqu'elle requiert la compréhension préalable du roman (Houdart-Merot, 2004; Huyhn, 2004) et qu'elle favorise aussi l'interprétation, elle nous semblait une pratique adéquate pour notre prototype. Sans compter que nous savons que les élèves aiment particulièrement cette activité!

4.6 Démarche suivie pour la conception de notre prototype

Dans un premier temps, nous avons tenté d'élaborer notre prototype en appliquant la théorie; notre point de départ était *uniquement* la théorie. Devant l'impossibilité pour nous de créer, nous avons décidé, dans un deuxième temps, de nous inspirer de notre pratique pour créer notre prototype, tout en établissant des liens avec la théorie. Nous savions que les élèves aiment l'écriture d'invention; nous l'avions déjà employée pour étudier d'autres romans. Nous savions aussi que les élèves aiment faire des mini-leçons et expliquer aux autres certaines notions : nous employions déjà cette pratique pour quelques cours de grammaire et pour analyser d'autres romans. La théorie

nous a cependant permis d'étoffer les tâches liées aux mini-leçons, par exemple en nous inspirant de quelques rôles de l'apprentissage coopératif. Par ailleurs, nous savions qu'étudier l'intertextualité pouvait grandement aider les élèves à comprendre un roman : l'étude du roman *La Vie devant soi* de Romain Gary nous l'a prouvé à de nombreuses reprises. En outre, aborder l'argumentation s'avère incontournable en cinquième secondaire, puisque cette notion figure au programme, mais qu'elle représente aussi un apprentissage pour la vie. Alors, quand nous avons « découvert » la pratique de l'écrit de travail, et plus particulièrement le commentaire critique, l'intégrer à notre prototype nous semblait couler de source! Enfin, la pratique du questionnement nous était déjà grandement utile au quotidien. Nous avons donc concocté une ébauche de notre prototype en mettant « notre chapeau » de praticienne.

Par la suite, nous sommes retournée à nos cadres théorique et didactique afin d'étayer nos idées mises sur papier. Par exemple, ces différentes théories nous ont permis de poser des questions plus adaptées pour développer la lecture littéraire. De plus, à la suite de nos lectures, nous avons décidé d'aborder les notions de paratexte et de littérarité avec nos élèves, ce que nous n'aurions jamais pensé faire avant notre recherche. Ensuite, la pratique de l'écriture d'invention a été énormément étayée : l'étude des caractéristiques d'écriture de l'auteur, la modélisation, le partage des idées ne sont que quelques-uns des éléments qui ont été ajoutés. Bref, nous ne pourrions expliquer à quel point la théorie nous a permis d'étoffer notre ébauche, afin d'en arriver à un prototype prêt à être soumis à des experts. Évidemment, de nombreux essais et erreurs ont été effectués! Sans compter les nombreuses discussions avec nos collègues, qui nous ont aidée à confirmer et infirmer nos choix. Comme on peut le constater, notre rôle de chercheuse et celui de praticienne se sont continuellement influencés.

L'ensemble du prototype soumis aux experts se déroule en 11 séances d'environ 75 minutes chacune; la version définitive du dispositif didactique nécessite 13 cours d'environ 75 minutes. Sur ces 13 cours, cinq sont facultatifs : un cours supplémentaire est prévu si l'enseignant souhaite travailler davantage la compréhension et l'interprétation du roman au moyen du questionnement; les quatre autres cours concernent la pratique de l'écriture d'invention.

Aucun aménagement physique de la classe n'est requis, sauf lorsque les élèves se regroupent en équipe : ils doivent alors déplacer leur pupitre. La réservation d'une bibliothèque est nécessaire pour l'un des cours. Quant à l'équipement audiovisuel, l'accès à un rétroprojecteur et à un projecteur multimédia est requis pour quelques cours. Nous fournissons tous les documents dont les élèves et l'enseignant ont besoin. Ce dernier doit posséder suffisamment de copies du roman *Nikolski* pour chacun de ses élèves ou alors ceux-ci doivent se le procurer. L'annexe 1 présente en détail le prototype.

4.7 Évaluation du prototype par des experts

« La constitution d'une équipe regroupant le chercheur-développeur et des gens du milieu paraît souhaitable afin d'assurer une meilleure adéquation entre le produit développé et les besoins du milieu. La participation des acteurs du milieu peut se faire tout au long du processus de recherche développement »⁶³. Voilà pourquoi nous avons sollicité cinq experts du milieu de l'enseignement afin d'évaluer notre dispositif didactique.

L'évaluation d'un dispositif didactique permet, entre autres, d'évaluer le cadre théorique qui sous-tend les choix effectués (Loiselle, 2001); de vérifier

⁶³ Loiselle, J. et Harvey, S. (2007), p. 52.

l'adéquation du dispositif avec les résultats les plus récents de la recherche théorique (Loiselle et Harvey, 2007); et, enfin, d'identifier les améliorations à apporter au dispositif avant de songer à une mise à l'essai. Enfin, cette évaluation par plusieurs experts permet d'obtenir une précieuse rétroaction, relativement objective, afin d'améliorer le dispositif.

Afin d'évaluer notre prototype, deux catégories d'experts ont été sollicitées : des enseignants et des didacticiens. Dans la première catégorie, deux enseignantes ont évalué le prototype. Françoise Dubuc enseigne le français en cinquième secondaire, en milieu multiethnique, dans une école privée de Montréal. Nous souhaitons sa collaboration puisqu'elle connaît bien notre milieu. En outre, son expérience nous a permis d'évaluer la pertinence du dispositif pour des élèves issus de l'immigration, qui éprouvent peu de problèmes de compréhension. Martine Brunet enseigne elle aussi le français en cinquième secondaire, dans une école publique en Abitibi-Témiscamingue. Il nous importait de recevoir des commentaires d'une enseignante qui évolue dans un milieu différent du nôtre : ainsi, dans le but de permettre une relative généralisation et de répondre le plus possible aux besoins du plus grand nombre d'élèves et d'enseignants, nous avons amélioré notre dispositif didactique.

Dans la deuxième catégorie d'experts, trois didacticiens chercheurs ont évalué notre prototype. Le premier, Robert Massart, est didacticien du français et professeur au département de pédagogie de la Haute École provinciale de Mons, en Belgique. Jacques Crinon, le deuxième expert sollicité, est didacticien du français et professeur des universités en Sciences de l'éducation à l'Institut universitaire de formation des maîtres de Créteil, au Centre départemental de Seine-Saint-Denis, en France. Quant à notre troisième expert,

Jean-Michel Zakhartchouk, il est professeur de collège, formateur à l'IUFM de l'académie d'Amiens, en France, et auteur, entre autres, de *L'enseignant, un passeur culturel*. Il nous semblait primordial de faire appel à des experts en didactique du français, de la lecture et de la culture et qui œuvrent ailleurs qu'au Québec : leurs connaissances théoriques et pratiques nous ont permis de vérifier l'adéquation du dispositif didactique avec les résultats les plus récents de la recherche théorique.

Pour recueillir nos données, nous avons effectué une enquête écrite qui a pris la forme d'un questionnaire (Lessard-Hébert, Goyette et Boutin, 1996). À tous nos experts, au printemps 2008, nous avons remis le prototype (annexe 1) ainsi que la maquette de la recherche et le questionnaire (annexe 2). La maquette présente sommairement la problématique et le cadre théorique de la recherche. Même si, par sa forme, la maquette n'est pas exactement conforme à nos trois premiers chapitres, le contenu reste néanmoins le même. Quant au questionnaire, il vise à vérifier la pertinence, la validité, la clarté et la cohérence du prototype. Il comporte trois sections. Les deux premières contiennent des questions préformées; chacune des questions est suivie d'un espace pour commenter (Lessard-Hébert, Goyette et Boutin, 1996). Composée de six questions, la première section porte sur le cadre conceptuel, notamment sur l'adéquation entre le dispositif et la problématique, sur l'exploitation des fondements théoriques sur la culture, le texte littéraire, la lecture littéraire, la didactique de la lecture, l'enseignement et l'apprentissage. Quatorze questions sur le contenu du dispositif didactique constituent la deuxième partie : *Le dispositif didactique est-il réaliste en fonction du degré de difficulté des tâches pour les élèves, des notions à l'étude, du découpage dans le temps? Les activités prévues sont-elles complètes et précises pour l'enseignant? Complètes et précises pour les élèves? Les activités demandent-elles aux élèves de*

s'engager cognitivement? Les activités permettent-elles un contrôle par les élèves? Le dispositif didactique est-il utile pour l'enseignant? Vous semble-t-il intéressant pour l'enseignant? Semble-t-il intéressant pour les élèves? Enfin, la troisième section permet aux experts d'inscrire leurs commentaires généraux.

Pour les deux premières sections, afin de « standardiser les jugements exprimés »⁶⁴ par les experts, nous avons élaboré deux échelles avec des niveaux d'appréciation, suivies d'un espace pour commenter. Ces dernières comptent quatre niveaux, ce qui permet d'obtenir davantage de nuances et de précisions dans les jugements. Le premier type concerne les imprécisions : 1) Trop d'imprécisions; 2) Plusieurs imprécisions; 3) Peu d'imprécisions; et 4) Aucune imprécision. Le second type d'échelles sert à évaluer la fréquence : 1) Jamais; 2) Parfois; 3) Souvent; 4) Toujours.

4.8 Amélioration du prototype

En ce qui concerne les réponses obtenues, nous les avons compilées, synthétisées et analysées qualitativement; elles sont présentées au chapitre suivant. Nous avons divisé ces réponses en deux parties : la première porte sur les principes retenus et la deuxième concerne les pratiques choisies. Pour chacune des parties, nous soulevons les points forts et les éléments à améliorer. Nous avons regroupé les commentaires et nous associons, chaque fois, les experts concernés, mais de façon anonyme. Pour chacun des commentaires qui portent sur des éléments à améliorer, nous apportons une réponse. Nous nous sommes basée sur ces commentaires pour améliorer notre dispositif didactique. La version améliorée du prototype fait l'objet de la quatrième annexe.

⁶⁴ Gucyaud, J.-A. (2005).

http://w3i.rcims.iufm.fr/recherche/colloques/cd_rom_admcc/pages/autcurs/pdf/Gucyaud.pdf

4.9 En guise de conclusion

Par son principal objectif qui est de créer un outil, la recherche développement favorise la mise au jour de solutions pour pallier un problème et ainsi répondre à un besoin. Quant à l'évaluation du prototype par des experts, cela constitue une alternative intéressante à la mise à l'essai en classe : une attention particulière est portée aux concepts qui sous-tendent le prototype, ce que, à notre avis, ne favorise pas toujours une expérimentation. Par la suite, il sera possible de mettre à l'essai le dispositif créé : le cas échéant, il sera peut-être davantage efficace s'il a fait l'objet de nombreuses améliorations. Sinon, l'expérimentation sert-elle à tester la validité de l'objet élaboré ou à tester son efficacité?

CHAPITRE 5 : RÉSULTATS

En fonction des commentaires des experts, nous avons amélioré notre prototype afin d'en arriver à une version « provisoirement » définitive, tant et aussi longtemps que le dispositif didactique n'aura pas été testé en classe. Bien que, dans l'immédiat, le dispositif ne fasse pas l'objet d'une expérimentation, nous croyons qu'ainsi modifié, il répond aux besoins des enseignants et des élèves.

Dans ce chapitre, nous rappellerons brièvement le contenu du prototype (présenté à la première annexe), puis nous analyserons les commentaires des experts. Le lecteur trouvera en quatrième annexe la version améliorée du dispositif didactique. Nous terminerons ce chapitre par la présentation des limites de notre dispositif didactique, mais aussi de notre recherche et de toute didactique.

5.1 Rappel du contenu du prototype

Bâti en fonction de trois principes d'enseignement, soit 1) *partir de la culture des élèves*, 2) *favoriser leur activité interprétative* et 3) *favoriser les interactions*, notre prototype comporte trois pratiques : 1) le questionnement, 2) les écrits de travail et 3) l'écriture d'invention. Ce prototype se réalise en 11 cours de 75 minutes chacun; c'est ce que les cinq experts ont évalué.

5.2 Analyse des commentaires des experts

Dans un souci d'anonymat, nous numérotions nos experts de un à cinq. Nous divisons notre analyse en deux parties : la première se concentre sur les forces et les éléments à améliorer quant aux principes qui guident notre dispositif didactique; la deuxième, sur les forces et les éléments à améliorer dans les

pratiques sélectionnées. Nous réagissons à chacun des commentaires qui portent sur des éléments à améliorer. Lorsque nous mentionnons un cours précis, nous nous référons toujours à la version améliorée du dispositif didactique (quatrième annexe). Le lecteur trouvera à la troisième annexe la version intégrale des commentaires.

5.2.1 Forces et éléments à améliorer : les principes

Dans le questionnaire, les experts devaient se prononcer sur l'exploitation des concepts sous-tendant le prototype : *la culture, le texte littéraire, la lecture littéraire, l'enseignement et l'apprentissage* ainsi que *la didactique de la lecture*.

- ***Nous avons relevé au moins cinq éléments positifs.***

Selon les premier et troisième experts, le dispositif didactique est cohérent et conforme aux principes énoncés initialement dans la maquette de la recherche, en plus d'être intéressant et créatif, de l'avis du deuxième expert. En outre, le dispositif exploite bien les fondements théoriques des notions de *lecture littéraire*, de *texte littéraire* et de *culture* (premier et cinquième experts). Comme le mentionne le deuxième expert, « le souci de nuance et l'acceptation de la complexité » sont deux autres éléments positifs. Sur le plan des apprentissages, le troisième expert souligne que les élèves sont actifs et engagés cognitivement dans les tâches qui leur sont demandées. De plus, toujours selon le troisième expert, nous effectuons une certaine différenciation dans les activités offertes aux élèves forts et faibles, bien que cet aspect puisse être amélioré. Nous y reviendrons d'ailleurs.

- ***Nous avons relevé au moins neuf éléments à améliorer.***

- 1) *L'importance de contextualiser les apprentissages*

Selon le deuxième expert, l'enseignant doit contextualiser davantage les apprentissages déjà faits, notamment pour la lecture littéraire. Dans la version

améliorée du dispositif, nous nous assurerons que les apprentissages soient davantage mis en contexte et réactualisés et ce, à intervalles réguliers. Par exemple, lors du premier cours, l'enseignant pourra établir un lien entre les réponses des élèves et leurs connaissances antérieures utiles à la lecture de *Nikolski* (les relais de narration, les types de narrateurs). Il pourrait en profiter pour rectifier les informations erronées. Puis, à la fin de cette discussion, il pourrait demander à un élève (ou lui-même pourrait le faire) de résumer les informations apprises pendant le cours.

2) Les tâches doivent être davantage différenciées afin de tenir compte de tous les types d'apprenants.

Les deuxième et cinquième experts déplorent l'insuffisance de la différenciation dans les tâches proposées aux élèves. Nous n'avons effectivement pas abordé cette stratégie dans nos fondements didactiques; nous nous assurerons que certaines tâches conviennent davantage à des élèves plus habiles et d'autres à des élèves qui éprouvent plus de difficultés. Par exemple, pour les activités liées au questionnement (cours 2 et cours 5), les élèves pourront choisir des questions qui conviennent à leur niveau d'habileté. Nous proposerons également aux élèves plus forts d'aider ceux qui éprouvent davantage de difficultés (cours 3).

3) Quelle place accorder à l'apprentissage par les pairs?

Le deuxième expert, qui « [croit] beaucoup au tutorat réciproque [lors de la correction de textes] » déplore que cette stratégie ne soit pas systématique. Il est vrai qu'un élève peut apprendre par les échanges avec ses pairs, mais il peut tout aussi bien apprendre seul même s'il existe des différences dans les profils d'apprentissage (Perrenoud, 1987, p.141). Certes, notre dispositif peut être jugé lourd et ambitieux. À cela nous opposons trois arguments. Premièrement, nous

ne souhaitons pas accentuer cette pesanteur en ajoutant d'autres tâches en équipe qui allongeraient indument la durée de cette activité de rédaction et en alourdiraient la gestion. Deuxièmement, le but que nous poursuivons avec les activités réalisées en équipe est de favoriser les échanges des interprétations et la construction de la compréhension. Troisièmement, il n'est pas souhaitable que les élèves travaillent toujours en coopération compte tenu du risque de déresponsabilisation. Au risque de décevoir notre deuxième expert, nous avons décidé d'enlever le travail de correction en équipe (lors de la pratique de l'écriture d'invention) en raison de la trop longue formation qu'il nécessiterait auprès des élèves. Il revient évidemment à l'enseignant de s'approprier le dispositif en y apportant les modifications qui lui paraissent souhaitables.

4) L'interprétation que l'enseignant a lui-même de l'œuvre risque d'avoir une influence sur la performance des élèves.

On pourrait alléguer, avec l'expert numéro un, que « la cohérence d'un discours critique explicite de l'enseignant est utile aux élèves pour construire leur propre discours sur l'œuvre »; cependant, toute modélisation a des limites. Au risque de déplaire au premier expert, nous croyons que toute interprétation de la part de l'enseignant doit rester incomplète de peur d'entraver toute liberté interprétative (Falardeau, 2003b). En outre, c'est ce que l'enseignant dit ou ne dit pas qui déterminera le fait que la discussion s'oriente vers telle ou telle direction. Rien n'oblige en effet l'enseignant à faire part à ses élèves de son interprétation, car elle risque de limiter leur libre arbitre en teintant plus ou moins fortement leur point de vue, selon leur degré de maturité et leur niveau de confiance. À notre avis, leur donner voix au chapitre et les rendre habiles à justifier leurs dires constituent des objectifs essentiels. C'est pourquoi nous souhaitons laisser une large place à la liberté interprétative des élèves, tout en les guidant (cours 2).

D'ailleurs, cette remarque de notre premier expert nous amène à nous interroger sur la place à accorder aux élèves. Il convient que les interactions avec les élèves laissent le plus de place possible à ces derniers, conformément à l'enseignement stratégique. L'enseignant, progressivement, réduit son étayage; il cède la place à l'élève : d'abord un élève volontaire sert de modèle, ensuite les élèves réalisent la tâche en équipe, et finalement chacun se retrouve seul pour effectuer de nouveau la tâche. Plus la situation d'apprentissage progresse, plus la part de l'enseignant se réduit, ce qui n'empêche pas des interventions ponctuelles, de « dépannage ».

5) *La difficulté de concilier la lecture populaire et la lecture scolaire.*

Selon Lahire (1993), « les lectures populaires sont pragmatiques et ce, à différents degrés »⁶⁵. Le sociologue précise que cela ne signifie pas que les lecteurs plus scolarisés ne font pas de lecture pragmatique, mais plutôt qu'ils mettent « en œuvre d'autres modes d'appropriation des textes (esthétique, politique, théorique...) que leur formation scolaire notamment, les a aidés à construire »⁶⁶. Dans notre dispositif, par son questionnement, l'enseignant aidera l'élève à bâtir d'autres modes d'appropriation des textes. Plus l'enseignant lui laissera de marge de manœuvre, plus l'élève osera prendre des risques dans l'interprétation d'une œuvre (à titre d'exemple, les cours 2, 3 4, 6, 7, 8 et 9). Il s'agit d'un travail de longue haleine, si bien que certains élèves risquent de se sentir déstabilisés pendant une relativement longue période de l'année. Afin de les rassurer ou encore de les motiver, il importe de partir du connu des élèves et de leur « ressenti ». Cependant, cette dichotomie ne doit pas freiner l'enseignant dans ses choix d'œuvres et de tâches; mais plutôt il

⁶⁵ Lahire, B. (1993), p. 19.

⁶⁶ Lahire, B. (1993), p. 25.

faut la dépasser en faisant confiance à la capacité des élèves à développer d'autres façons d'apprécier le texte et de se distancier. Ce qui n'est pas incompatible, à notre avis, avec une lecture plus subjective.

6) *La difficulté de comprendre et d'interpréter le roman « Nikolski ».*

Les deuxième, troisième et quatrième experts soulignent que *Nikolski* est complexe à comprendre et à interpréter. Cette difficulté est accrue par la grande latitude laissée aux élèves pour explorer différentes interprétations : comme le mentionne le troisième expert, si cette latitude peut s'avérer stimulante pour des élèves plus habiles, des élèves faibles ou moins habiles peuvent éprouver des difficultés. Dans notre version améliorée, il conviendrait de différencier pour eux les tâches, de les accompagner dans toutes les démarches pour les sécuriser et leur donner des indices (par exemple, les cours 2 et 5). Afin de faciliter l'étude de *Nikolski*, nous formulerons des consignes plus claires, autant pour l'enseignant que pour les élèves. Enfin, l'enseignant aura soin de réactiver les connaissances utiles à la compréhension de *Nikolski* : *le relais de narration, les types de narrateurs, la littérature, la lecture littéraire* ainsi que *la littérarité* (cours 1 et 6).

Par ailleurs, le quatrième expert souligne que *Nikolski* n'intéresserait pas les garçons. À cette remarque, nous objectons deux arguments. Premièrement, notre dispositif didactique offre des *pistes* pour développer la lecture littéraire : le roman choisi met en scène des personnages masculins selon nous dignes d'intérêt, mais il revient à l'enseignant de décider s'il donne à lire un autre roman à ses garçons. Deuxièmement, comment un enseignant peut-il prétendre choisir un roman qui intéresse tous ses élèves, garçons et filles confondus?

7) *L'enseignant doit-il mettre l'accent sur l'interprétation au détriment du développement de la compréhension?*

Selon le troisième expert, dans tout le prototype, l'accent est surtout mis sur l'interprétation; d'après lui, la compréhension s'avère secondaire. Nous souscrivons en partie à ce commentaire. Certes, l'interprétation semble davantage exploitée que la compréhension : nous déplorions justement le fait que de nombreuses pratiques ne suscitent pas ou alors peu l'activité interprétative des élèves. Cependant, les activités liées au questionnement favorisent la compréhension du roman (cours 5). Comme nous l'avons mentionné dans notre cadre théorique, le lecteur doit comprendre le sens du récit pour être en mesure de l'interpréter et de justifier son interprétation. Néanmoins, afin de bien développer la compréhension, nous expliciterons les stratégies utiles (cours 1 et 2) et prévoyons des moyens pour soutenir davantage les élèves dans la construction de leur compréhension du roman (cours 2, 5 et 10). Certains cours, par exemple le cours 5, sont facultatifs : en dernier lieu, il revient à l'enseignant de réaliser ou non cette activité, car lui seul connaît bien les forces et limites de sa classe.

8) *Comment transmettre de la culture?*

Les premier, deuxième et troisième experts jugent timide l'exploitation que nous avons faite des « ponts culturels », des allusions et des thèmes (l'identité, la quête du père et des origines, le roman de formation, la piraterie, la géographie) : il faudrait « renvoyer les élèves aux textes évoqués par Dickner » (premier expert). Nous pouvons voir au moins deux façons de transmettre *de la culture* : l'une plutôt « frontale » qui isole, dans le roman, des éléments culturels forts (par exemple, la religion, la langue, les valeurs sociales...) et les examine (par repérage, analyse ou discussion); l'autre, plus « périphérique » qui consiste à écouter les observations des élèves et en faire l'objet de

discussion. Cette façon d'aborder la culture par la bande peut sembler moins susceptible de permettre des apprentissages, mais elle laisse plus de place à l'élève, à son libre arbitre, et le choix de creuser ou non. Il faut penser aussi que les apprentissages réalisés resteront plus ou moins dans la mémoire de l'élève. Faut-il *donner* ou *donner le gout* de chercher? En fonction de l'objet culturel choisi dans le roman à l'étude, ne pourrait-on alterner entre ces deux tendances?

Il importe de ne pas nous contenter d'une étude interne du roman, mais également de mettre celui-ci en relation avec d'autres œuvres. C'est une tendance normale de l'esprit de faire des liens entre le connu et la nouveauté. De plus, cette activation des lectures antérieures des élèves fait en sorte que l'on parle de plusieurs autres œuvres, mais également qu'on en découvre des extraits pertinents qui peuvent appartenir à différents genres (roman d'aventures, de formation, sentimental...). Examiner les points communs et les différences et en discuter ensuite permet d'élargir la culture des élèves (cours 2, 3 et 4).

Puisque ce principe de partir de la culture des élèves n'est pas suffisamment exploité dans notre prototype, nous modifierons certains thèmes et allusions et les travaillerons davantage dans la version améliorée de notre dispositif (cours 2, 3 et 4). Pour ce faire, nous inviterons les élèves à lire au moins un extrait des textes évoqués par l'auteur, puis à le présenter aux autres élèves de la classe lors des mini-leçons (à l'aide du logiciel *Power point*, de photocopies ou de transparents). Le cas échéant, les élèves plus habiles en compréhension et en interprétation trouveront des allusions littéraires. Ceci nous permettra d'effectuer davantage de différenciation en fonction du rythme d'apprentissage des élèves et de leurs habiletés.

9) *Comment et pourquoi exploiter le paratexte?*

Selon le troisième expert, les questions qui portent sur le paratexte ne sont pas pertinentes dans la mesure où le roman n'est pas assez riche, selon lui, pour travailler cette notion. À cette remarque, nous répondons que nous décidons de conserver cette activité (cours 1), pour au moins trois raisons. Premièrement, même si cela est fait timidement, elle convoque la culture des élèves, qui est un de nos principes. Nous savons que les élèves n'ont pas tous le même niveau de connaissances : l'enseignant en profitera pour transmettre quelques connaissances cinématographiques (C.R.A.Z.Y.) ou romanesques (*Le colonel Chabert*). Deuxièmement, cette activité permet aux élèves d'anticiper le récit, ce qui peut en aider certains à mieux le comprendre. Troisièmement, grâce à cette remarque de notre troisième expert et après réflexion, nous avons constaté que nous pouvions exploiter davantage en profondeur cette activité autour du paratexte. Nous en profiterions pour rappeler certaines connaissances essentielles à la lecture de *Nikolski*, telles que le *relais de narration* et les *types de narrateurs*. Ces deux notions complexifient le roman : leur rappel aiderait certainement les élèves qui éprouvent davantage de difficultés en compréhension, car elles pourraient baliser leur réflexion.

Ce sont sur ces neuf commentaires portant sur les principes que nous nous sommes basée pour améliorer notre prototype.

5.2.2 Forces et éléments à améliorer : les pratiques

Dans le questionnaire, nos cinq experts devaient se prononcer sur l'exploitation *du questionnement, des écrits de travail et de l'écriture d'invention, la division dans le temps, la tâche de l'enseignant et la tâche de l'élève.*

- *Nous avons relevé au moins trois éléments positifs.*

Selon le deuxième expert, les pratiques choisies et les consignes qui les

accompagnent constituent deux points forts. De l'avis du troisième expert, la pratique de l'écriture d'invention se révèle un bon choix, puisque cette activité intéresse les élèves. Selon lui, le public cible, c'est-à-dire des élèves qui éprouvent peu de problèmes de compréhension, mais qui ont davantage de mal à interpréter, sera en mesure de réaliser les activités proposées. Le dispositif didactique semble donc répondre à ce besoin éprouvé par le public visé.

- ***Nous avons relevé au moins treize éléments à améliorer.***

1) *La constitution des groupes lors de la pratique du questionnement pose problème.*

Selon le deuxième expert, il importe de préciser comment l'enseignant constitue les groupes. Nous en convenons : l'enseignant pourrait former des groupes assez « homogènes (niveau), mais avec des tâches plus ou moins difficiles selon leurs compétences » ou encore il laisserait les élèves se placer par affinités. Par ailleurs, comme le souligne le deuxième expert, « [il] faut prévoir un moyen d'« occuper » les plus rapides (on peut aussi envisager l'entraide entre groupes, pour ceux qui ont mieux compris, ou de confier la tâche d'approbation aux élèves les plus compétentes) ». Nous souscrivons à cette remarque. Dans la version améliorée de notre dispositif, lors du cours 2, les élèves qui voudront travailler deux questions plutôt qu'une seront libres de le faire. De plus, lors de la réalisation des mini-leçons (cours 3), les élèves qui auraient terminé le travail avant la fin de la période pourraient venir en aide aux autres équipes dans leurs recherches. Bien entendu, il ne s'agit pas que les plus forts ou les plus rapides fassent le travail à la place des autres!

2) *Les questions liées aux allusions requièrent davantage de précisions.*

Les premier et troisième experts notent que la tâche qui porte sur les allusions et les thèmes gagnerait à être détaillée davantage : l'enseignant pourrait agir à titre de modèle avant que les élèves réalisent la tâche. À l'intérieur de notre

dispositif et pour répondre à cette remarque, nous préciserons davantage les consignes, en plus de fournir aux élèves un exemple d'exploitation d'une allusion : celle à Richard Brautigan (cours 2).

3) La quantité, le contenu et la longueur de certains textes à lire peuvent limiter l'activité interprétative des élèves lors du commentaire critique (écrit de travail).

Selon le deuxième expert, la tâche du commentaire critique sur la littérarité du roman paraît irréaliste : à son avis, les élèves gagneraient à effectuer le travail à l'extérieur de la classe afin que chacun suive son rythme. Cette remarque nous a fait longuement réfléchir à l'ampleur de la tâche donnée aux élèves pour réaliser le commentaire critique; nous avons réalisé que nous devons effectuer des choix. À cette remarque, nous ajoutons celle du quatrième expert, qui suggère que les textes à lire sur *Nikolski* soient proposés après l'activité : sinon, il serait difficile pour les élèves de s'opposer aux remises de prix. Après réflexion et élaboration de plusieurs scénarios et ce, afin de répondre à ces deux commentaires, nous avons décidé que les articles de presse ne seraient pas remis aux élèves. Premièrement, nous croyons que certains élèves pourraient estimer difficile de trouver des arguments pour s'opposer à ces textes. Il se pourrait que d'autres s'en inspirent trop fortement et ne parviennent pas à se forger une opinion personnelle. Deuxièmement, nous considérons que les textes fournis aux élèves sont peu pertinents pour alimenter une discussion, et c'est pourquoi nous les enlevons. Cependant, nous fournissons à l'enseignant les minces informations que nous avons trouvées sur les prix reçus par le roman *Nikolski*. Peut-être le guideront-elles?

4) *Il convient d'expliciter les notions (littérarité, prix, lecture littéraire) qui permettent de réaliser le commentaire critique.*

Le troisième expert souhaite que cette tâche soit davantage explicitée. Le deuxième expert abonde dans le même sens. Selon lui, il faudrait expliquer davantage comment on attribue un prix : il serait risqué que « les élèves pensent que *littérature* et *prix* sont aussi liés ». Mis à part cette distinction incontournable, il importe de différencier *lecture littéraire* et *texte littéraire* : « Il faut leur faire accepter qu'il n'y aurait aucun critère définitif pour définir ce qui est littéraire de ce qui ne l'est pas ». Nous souscrivons à ces commentaires. Dans la version améliorée de notre dispositif didactique, nous clarifierons les notions de *texte littéraire*, *lecture littéraire* et *prix*, et montrerons que la lecture littéraire est surtout une question de posture. Pour ce faire, nous animerons une discussion afin d'expliciter ces notions, et ce, avant que les élèves rédigent le commentaire critique. Nous laisserons aux élèves plus de temps pour travailler en équipe afin qu'ils réfléchissent aux questions fournies. Enfin, comme nous l'avons déjà mentionné, nous fournirons des notes, tant pour l'enseignant que pour les élèves, à propos de certaines notions en effet plus complexes, telles que la *littérarité* et la *lecture littéraire* (cours 6).

5) *L'enseignant devrait modéliser la pratique de l'écriture d'invention.*

Le deuxième expert suggère que l'enseignant agisse comme modèle pour illustrer la façon de procéder pour créer une allusion, ce qui aiderait les élèves qui éprouvent plus de difficultés en écriture et en lecture. Nous acceptons cette suggestion d'autant plus volontiers qu'elle nous a fait prendre conscience que cette consigne d'insérer une allusion est difficile; nous avons même éprouvé des difficultés à la réaliser. En même temps, nous avons constaté que nous ne consacrons que peu de temps à l'étude des caractéristiques de l'écriture de Nicolas Dickner. Pour remédier à ce manque, il nous semble qu'il serait

pertinent de dégager davantage les caractéristiques de l'écriture de Dickner lors du cours 10 dans la mesure où ce cours constitue un préalable à la réalisation des cours 11, 12 et 13. Une fois que ces caractéristiques auront été explicitées, nous proposerons aux élèves de rédiger leur écrit en adoptant quelques-unes, mais sans toutefois les obliger à insérer une allusion. Les élèves qui voudraient le faire en auraient la possibilité; dans ce cas, l'enseignant prendrait soin d'inviter les volontaires à venir lui montrer cette allusion afin de recevoir une rétroaction.

6) *L'enseignant pourrait effectuer un retour approfondi sur la pratique de l'écriture d'invention.*

Le deuxième expert mentionne qu'il faut exploiter davantage le retour sur la pratique de l'écriture d'invention, par exemple en demandant aux élèves de repérer les « effets littéraires » ou d'expliquer « en quoi ce qu'ont écrit les camarades est littéraire », mais aussi « en quoi cette démarche permet de mieux s'approprier une démarche de lecture littéraire ». Pour favoriser la métacognition, nous approfondirons, dans le dispositif, les tâches qui suivent l'écriture d'invention et tiendrons compte des pistes proposées par le deuxième expert (cours 13). Par exemple, il serait possible d'amener les élèves à réfléchir sur la littérarité et la lecture littéraire (en général) et à tisser des liens entre la littérarité de *Nikolski* et les textes de leurs camarades. Prendraient-ils ainsi conscience qu'ils sont capables de réaliser une écriture littéraire? Cela pourrait également contribuer à désacraliser le rapport au texte littéraire...

7) *Doit-on évaluer la créativité lors de la pratique de l'écriture d'invention?*

Le deuxième expert relève que la créativité ne fait pas l'objet d'une évaluation et suggère que l'on attribue « une note artistique et une note technique ». Nous pensons qu'il est vrai que la qualité d'un texte littéraire tient

aussi au fait que ce texte contient des idées développées avec originalité. Voilà pourquoi, dans la grille de correction de l'écriture d'invention, nous ajouterons un critère afin que la créativité soit évaluée, même si elle est limitée par les contraintes imposées par cet exercice (cours 10).

8) *La division dans le temps du dispositif didactique doit être repensée.*

Le deuxième expert souligne que le dispositif didactique est particulièrement ambitieux, parfois irréaliste, ce que confirme le troisième expert. De l'avis du quatrième expert, les élèves « peuvent trouver lassant et répétitif de travailler aussi longtemps un roman ». Nous acquiesçons à ces remarques : notre prototype est effectivement trop long. Les élèves, voire même l'enseignant, peuvent se lasser, l'organisation scolaire ou encore les nombreuses interruptions imprévisibles peuvent réduire le temps consacré à l'étude de *Nikolski*, le niveau de compétence des élèves peut également ralentir le rythme. C'est pourquoi, dans la version améliorée de notre dispositif, nous séparerons les activités à notre avis *incontournables* des activités qui nous semblent *facultatives*. À ce sujet, après réflexion et une discussion sur nos choix avec Luc Collès, un didacticien belge rencontré lors d'un congrès à l'été 2008, nous avons décidé de conserver le questionnement (cours 1 à 4; le cours 5 est facultatif), quoique modifié, et le commentaire critique (cours 6 à 9) comme activités incontournables. Quant à la pratique de l'écriture d'invention (cours 10 à 13), elle sera proposée comme activité facultative. Quoi qu'il en soit, l'enseignant pourra choisir de mettre en place les activités liées à l'écriture d'invention et ne pas faire les activités liées au commentaire critique, ou encore de les mettre en place toutes les deux!

9) *De combien de temps disposent les élèves pour lire le roman?*

D'après le quatrième expert, les élèves sembleraient avoir peu de temps pour lire *Nikolski* : à son avis, il faudrait leur laisser au moins deux semaines. Dans le prototype, nous n'avions pas précisé le temps dont disposaient les élèves pour lire. Nous sommes d'accord; deux semaines constituent, à notre avis, un délai raisonnable. Dans la version améliorée du dispositif, nous préciserons cette durée (cours 1). Il se pourrait cependant que cela soit trop court ou encore trop long pour certains élèves; c'est l'enseignant, qui connaît aussi bien le rythme de ses élèves que les contraintes de son cours de français, qui pourra juger du temps à accorder pour la lecture du roman.

10) *La tâche et le rôle de l'enseignant doivent être spécifiés.*

Le premier expert est d'avis qu'il faut préciser davantage les *tâches*, les *priorités* et la *manière* dont l'enseignant « animera les moments de confrontation des travaux des élèves et des points sur lesquels [il] insistera lors de ces moments de reprise collective. Autrement dit, définir les tâches à faire par les élèves est important, mais prévoir aussi celles de [l'enseignant] et les contenus d'intervention l'est aussi ». Dans notre prototype, nous n'avons pas bien défini les tâches et les rôles de l'enseignant. S'il est vrai que la qualité d'un dispositif didactique dépend des interventions de l'enseignant, doit-il être pour autant très détaillé, voire même prescriptif? Nous ne le croyons pas; il nous semble plutôt important de laisser à l'enseignant une marge de manœuvre. Après tout, s'il est le seul à se connaître, lui seul connaît le niveau de compétence et de connaissance de ses élèves; il sait sur quels éléments il devrait insister. Afin de souscrire à cette remarque de notre premier expert, dans la version améliorée de notre dispositif, nous spécifierons davantage les tâches de l'enseignant et la manière de les accomplir. Par exemple, lors du cours sur la littérature (cours 6), nous fournirons des questions que peut poser

l'enseignant à ses élèves. Afin de le guider dans ses réflexions et ses interventions, nous lui proposerons quelques informations sur les notions qu'il aurait à aborder.

11) *Le caractère prescriptif du dispositif didactique*

De l'avis du deuxième expert, il faut laisser davantage de choix à l'enseignant, en employant le verbe « pouvoir » plutôt de « devoir ». À notre avis, aucun didacticien, au moyen d'un dispositif didactique, ne pourrait imposer une démarche à suivre à un enseignant. Il revient à celui-ci de mettre en place les pratiques qu'il souhaite, en fonction des besoins de ses élèves, de leurs intérêts (mais aussi de ses propres intérêts), des prérogatives de son milieu (organisation de l'année scolaire, disponibilité du matériel...). Dans la version améliorée de notre dispositif didactique, afin de clairement laisser l'enseignant libre de ses choix, nous changerons autant que possible les verbes « devoir » pour « pouvoir ». Il est vrai qu'un dispositif demeure un « document » que chaque enseignant s'approprie; c'est un cadre et il doit le demeurer. Un bon dispositif laisse une marge de manœuvre afin de permettre à l'enseignant d'ajouter ou d'enlever des éléments.

12) *Les nombreuses évaluations alourdissent la tâche de l'enseignant.*

De l'avis de nos troisième et quatrième experts, les évaluations sont trop nombreuses. Nous souscrivons à cette remarque. Il est vrai qu'il est important de fournir une rétroaction aux élèves. Mais doit-on miser sur la quantité des évaluations, et donc de la rétroaction, ou sur la qualité? Si l'enseignant doit corriger de nombreuses copies (mentionnons qu'un enseignant de français au niveau du secondaire enseigne à au moins trois groupes différents) qui proviennent d'évaluations différentes, ce qui implique que le temps mis à sa disposition pour corriger est limité, doit-on craindre la piètre qualité de la

rétroaction? Ne pourrait-on pas proposer des activités qui ne feraient pas l'objet d'une évaluation sommative, mais qui permettraient néanmoins à l'élève de recevoir de la rétroaction de ses pairs et de son enseignant (cours 13)? Dans la version améliorée de notre dispositif, nous avons modifié l'évaluation du commentaire critique sur l'écriture d'invention. Au lieu de demander aux élèves de rédiger un autre commentaire critique sur leur rédaction, nous leur proposerons de lire les textes de leurs camarades, puis de fournir oralement une rétroaction. Cela implique deux avantages. Premièrement, nous exploitons mieux la pratique de l'écriture d'invention. Deuxièmement, ce retour permettra une réflexion sur la lecture littéraire, mais aussi sur l'écriture littéraire.

13) *La tâche de l'élève pour les trois pratiques pose quelques problèmes.*

Tout d'abord, selon le deuxième expert, l'enseignant aurait avantage à préciser ce qu'il attend des élèves, c'est-à-dire quelles seront leur tâches. Même si ces tâches découlent en grande partie des consignes de l'enseignant (évidemment, un élève peut décider de ne pas travailler ou effectuer autrement la tâche), il est judicieux de les détailler, tant pour l'enseignant que pour ses élèves. Ces derniers savent clairement ce qu'on attend d'eux; quant à l'enseignant, il peut se baser sur ces tâches pour guider (par exemple, en précisant quelle étape l'élève n'a pas réalisée, laquelle est la plus importante...).

Ensuite, les deuxième, quatrième et cinquième experts s'entendent pour dire que les tâches demandées sont réalistes pour des élèves de *bon niveau*, mais ne le sont pas toujours pour ceux qui éprouvent plus de difficultés en lecture. À ce commentaire, le quatrième expert ajoute qu'il est impératif d'éviter les surcharges cognitives, qui nuisent aux apprentissages ou encore démotivent. En raison des nombreuses activités qui peuvent déstabiliser les élèves par leur

nouveauté et leur niveau de difficulté (il est vrai que tous les élèves n'ont pas le même niveau de compétence; une activité peut donc être « facile » pour un élève, mais peut sembler irréalisable pour un autre), nous sommes aussi d'avis qu'il faut préciser davantage leurs tâches. C'est pourquoi nous offrirons plus de modèles aux élèves : l'enseignant et des pairs modéliseront. Il importe cependant de préciser qu'il incombe à l'enseignant, et ce en tout temps, d'aider les élèves qui éprouveraient quelques difficultés particulières, par exemple en reformulant les questions ou les consignes.

Quoi qu'il en soit, dans le but d'améliorer notre prototype, nous avons pris en compte ces treize commentaires.

5.3 Discussion à propos des limites de notre dispositif didactique

Malgré ses nombreuses améliorations, notre dispositif est loin d'être parfait! Certaines de ses limites sont liées à des cours précis, tandis que d'autres concernent son ensemble.

5.3.1 Limites liées à nos treize cours

Nous soulevons quelques-unes des limites associées aux treize cours de la version améliorée du dispositif didactique. Cette liste est certainement loin d'être exhaustive.

Cours 1

Certaines limites de notre premier cours sont associées aux connaissances des élèves. Premièrement, leur niveau de connaissances sur la culture québécoise (C.R.A.Z.Ÿ) ou française (*Le colonel Chabert*) peut ralentir, voire empêcher le travail sur le paratexte. Il reviendra à l'enseignant de combler les manques de ses élèves en fournissant des précisions, ou encore en proposant d'autres titres.

Deuxièmement, le rappel des connaissances antérieures en ce qui concerne la narration peut prendre plus de temps que prévu si ces notions ont été vues plusieurs années auparavant.

Par ailleurs, on pourrait déplorer que les cartes ne servent qu'à identifier certains lieux réels cités dans le roman; cependant, le but poursuivi par leur étude est de permettre aux élèves de situer les principaux lieux (Nikolski, Tête-à-la-baleine, Montréal...). Soulignons que certains élèves peuvent ne pas consulter les cartes, ce qui pourrait nuire à leur compréhension (ils pourraient alors éprouver des difficultés à visualiser les lieux). Afin de prolonger l'utilisation des cartes, il est vrai qu'il aurait été possible de faire trouver des noms étranges, à la manière de *Nikolski*, et les exploiter dans une production écrite.

Cours 2, 3 et 4

Ces trois cours soulèvent plusieurs interrogations. Les élèves sauront-ils comment réaliser les mini-leçons si l'enseignant effectue trop rapidement la modélisation (par exemple, s'il n'explique pas comment il a trouvé les informations)? Si les élèves ne sont pas habiles pour effectuer des recherches, auront-ils le temps d'en faire une de qualité? Savent-ils tous comment faire? La feront-ils sérieusement? Si les ressources de la bibliothèque sont limitées, les élèves iront-ils consulter des ouvrages autres que *Wikipédia*? Le faible niveau de connaissances culturelles de certains élèves nuira-t-il à leur recherche et à l'élaboration de leur réponse? Seront-ils en mesure de discriminer les informations pertinentes des informations superflues?

Même si l'apprentissage en coopération et les interactions offrent beaucoup d'avantages, le travail d'équipe ne constitue pas la panacée : un élève peut

travailler, tandis que l'autre ne fera pas d'effort, une équipe moins « forte » peut choisir une question plus difficile et être moins outillée pour y répondre. Si notre dispositif didactique rend *l'élève actif*, comme le confirme le quatrième expert, les nombreuses activités réalisées en équipe peuvent poser problème, notamment si les élèves y sont peu habitués; dans ce cas, il revient à l'enseignant d'encadrer davantage en attribuant un rôle à chacun des élèves, en établissant des limites claires et en clarifiant les apports du travail d'équipe.

Si, théoriquement, les mini-leçons favorisent la compréhension des élèves, nous savons qu'en réalité, il peut en être tout autrement. Premièrement, d'une classe à l'autre, les réponses peuvent différer : cela peut être difficile à gérer pour l'enseignant. Deuxièmement, la motivation des élèves peut influencer sur la qualité des présentations, et donc nuire aux autres élèves de la classe qui ne disposeront pas de toutes les informations nécessaires pour étayer leur compréhension et interprétation du roman.

Cours 5

Lors de ce cours, la modélisation de l'enseignant peut s'avérer inefficace. Les questions peuvent être limitées, c'est-à-dire qu'elles peuvent rester en « surface », ne pas susciter la compréhension ou l'interprétation, ou, au contraire, être trop complexes. Quant aux réponses fournies par les élèves, certaines seront peut-être peu fouillées ou peu argumentées.

Cours 6, 7, 8 et 9

Les notions abordées dans ces cours (par exemple, *la littérature, la lecture littéraire et les prix*) peuvent être source de problèmes pour l'enseignant : il doit au préalable les comprendre et accepter les nuances, il doit ensuite accepter que ce qui lui plaît ne plaît pas nécessairement aux élèves (et vice-

versa). N'oublions pas que même pour les théoriciens, le consensus autour de la définition de la littéarité est difficile à obtenir! Quant aux élèves, ceux-ci peuvent être déstabilisés par l'absence de réponses précises, leur niveau de connaissances culturelles peut nuire à l'établissement de liens, le faible intérêt de certains élèves envers la lecture peut nuire à la discussion.

Encore une fois, les inconvénients liés aux discussions et au travail en équipe sont ici valides. À celles-ci, ajoutons que les élèves peuvent ne pas noter les réponses apportées par leurs camarades, les réponses données lors de la plénière peuvent ne pas être complètes ou précises... Les élèves s'autoriseront-ils une liberté interprétative ou se censureront-ils, de peur de déplaire aux autres, voire même à l'enseignant? Enfin, les élèves peuvent être tentés par une recherche à la maison sur Internet; heureusement, peu de recherches ont été effectuées sur le roman *Nikolski* et elles sont encore moins nombreuses sur Internet! On pourrait aussi craindre que les élèves se fassent aider dans leur commentaire critique (parents, Internet, amis); or, n'est-ce pas le souhait de tout enseignant de susciter des discussions sur une notion « scolaire », entre l'élève et ses parents, ses amis? Le cas échéant, il n'existe pas de bonne réponse, mais plutôt de bons arguments...

Pour terminer, nous relevons quelques limites quant à l'écriture du commentaire critique : des connaissances limitées de l'argumentation (structure, cohérence, arguments...) peuvent empêcher certains élèves d'expliquer clairement leur interprétation. Il revient alors à l'enseignant de fournir les informations utiles (rappelons que l'argumentation figure au programme de la cinquième secondaire).

Cours 10, 11, 12 et 13

On peut craindre que l'absence de connaissances (relais de narration, temps de verbe...) entraîne une incapacité des élèves à faire ressortir les caractéristiques de l'écriture de Nicolas Dickner. Tout comme lors de la pratique du commentaire critique, un faible niveau de compétences en écriture (structure narrative, temps de verbe...) peut nuire à certains élèves lors de la pratique de l'écriture d'invention. Par ailleurs, la consigne « à la manière de » risque-t-elle d'inciter les élèves à copier? Respecter le style de Dickner peut aussi se révéler difficile, surtout si les élèves ne sont pas familiers avec ce genre de pratique. On peut redouter que certains aillent trop loin dans leur « fantasme » d'écrivain! Quant aux échanges après la pratique de l'écriture d'invention, l'enseignant n'est pas à l'abri d'une absence de commentaires des élèves sur les rédactions de leurs pairs... Il devra alors motiver ses troupes à participer!

5.3.2 Limites liées au roman *Nikolski*

Certains éléments de *Nikolski* peuvent constituer des obstacles au bon fonctionnement de notre dispositif didactique. Premièrement, le sujet peut ne pas intéresser les filles ou les garçons. Cependant, est-il réducteur de classer un roman en fonction des filles ou des garçons? Quels sont les éléments qui déterminent qu'un roman convient plus à des filles? Le thème de l'identité n'est-il pas universel?

Deuxièmement, la complexité du roman peut nuire à la compréhension : les trois narrateurs, les relais de narration et les histoires qui s'entrecroisent peuvent perdre quelques élèves, les nombreuses allusions peuvent nuire à la compréhension ou la ralentir compte tenu du manque de culture de certains élèves, sans compter que quelques-uns peuvent se décourager de ne pas connaître toutes ces allusions.

Troisièmement, la motivation des élèves à poursuivre leur lecture peut diminuer : l'absence d'une histoire d'amour, ce qui aurait pu être accrocheur pour des jeunes filles de 16-17 ans, peut décevoir, la fin ouverte peut également laisser le lecteur sur son appétit puisqu'elle ne conclut pas, l'absence de rebondissement peut rebuter quelques élèves.

5.3.3 Limites liées à notre dispositif didactique en général

Notre dispositif didactique peut sembler réducteur ou limitatif : nous présentons un cadre qui doit être incarné dans une vraie classe... Il ne constitue nullement un « dispositif-modèle » : nous offrons plutôt une série d'activités créées pour un roman en particulier, en fonction d'élèves en particulier. À la suite des commentaires de nos cinq experts et des limites exposées pour chacun des cours, nous présentons trois pistes de réflexions sur les limites générales de notre dispositif didactique.

1) Réflexions autour du texte littéraire.

À quelles conditions ce dispositif didactique est-il transférable à d'autres romans? À notre avis, certaines activités peuvent être adaptées pour d'autres romans. Par exemple, la pratique de l'écriture d'invention peut se réaliser à partir d'un roman tel que *La grosse femme d'à côté est enceinte* de Michel Tremblay. Quel que soit le roman choisi, il revient à l'enseignant d'explicitier, de concert avec les élèves, les caractéristiques de l'écriture de cet auteur en particulier. Il nous semble cependant plus difficile de réaliser la pratique du commentaire critique sur la littérarité si le roman choisi est considéré comme un « classique ». Selon nous, les élèves s'autoriseront moins à exprimer leurs opinions, à contester, le cas échéant, la valeur littéraire du classique lu, surtout si de nombreux commentaires accompagnent le texte. Enfin, si l'enseignant sélectionne un texte riche en allusions culturelles, historiques, bibliques... il

peut réaliser les mini-leçons, moyennant quelques modifications dans les consignes et dans la modélisation. Par exemple, pour le roman *La grosse femme d'à côté est enceinte*, il serait possible de demander aux élèves de présenter le quartier du Plateau à l'époque de Michel Tremblay et de le comparer à maintenant, il serait possible d'étudier la langue employée par l'auteur...

L'idée que nous possédons de *Nikolski* influence-t-elle les activités d'enseignement-apprentissage que nous proposons? Nous pensons que si : parce que nous n'avons pas éprouvé « un coup de cœur » envers ce roman, il nous semble plus facile de favoriser la liberté interprétative des élèves... À notre avis, nous pourrions plus facilement accepter les commentaires divergents puisque justement, nous ne sommes pas émotionnellement, voire amoureuxment liée à ce roman! De même, il aurait été possible d'exploiter autrement *Nikolski*, notamment nous aurions pu travailler l'interdisciplinarité. Par exemple, les années 1970 pourraient servir de thème à étudier dans le cours d'histoire. En art dramatique, les élèves pourraient jouer une scène entre Simon et Noah au Vénézuéla ou la scène de départ entre Noah et Sarah (sa mère). En éthique et culture religieuse, un débat pourrait être proposé aux élèves sur le piratage informatique ou sur Jonas qui refuse de jouer son rôle de père.

2) *Réflexions autour des pratiques choisies.*

Ceci nous amène à nous interroger sur les pratiques que nous avons choisies. Quelles seraient les modifications à effectuer pour que nos pratiques soient exportables à d'autres enseignants ou utiles dans d'autres milieux? Les enseignants seront-ils réfractaires ou déstabilisés (Loiselle, 2001)? L'enseignant qui utilise un dispositif didactique bâti par quelqu'un d'autre peut raisonnablement se sentir mal à l'aise ou éprouver de l'incompréhension

devant les choix didactiques faits. Par ailleurs, les activités peuvent nous sembler claires, sans l'être pour les enseignants, le langage étant source de malentendus. Certaines pratiques qui auraient pu se révéler plus économiques en terme de temps se sont nécessairement trouvées occultées par nos choix (Van der Maren, 1996). D'ailleurs, deux experts, soit le deuxième et le cinquième, déplorent l'absence de certaines pratiques, telles que les cercles de lecture, la reformulation ou la transposition (par exemple, d'une partie du roman en article de presse). Il est vrai que nous ne les avons pas retenues : d'abord, certaines d'entre elles sont assez connues et employées, notamment le cercle de lecture qui a fait l'objet de recherches aux niveaux du primaire et du secondaire (Daniels, 2005; Hébert, 2002; Terwagne, 2003); c'est aussi l'une des raisons pour lesquelles nous avons indiqué que la pratique de l'écriture d'invention est facultative. Lors d'une discussion avec Luc Collès, didacticien en français à l'Université catholique de Louvain, en Belgique, celui-ci nous a informée que l'écriture d'invention est une pratique fréquemment employée en Europe, ce que nos recherches personnelles ont confirmé. Cependant, l'écrit de travail demeure moins employé, surtout pour étudier la notion de *littéarité*. Voilà pourquoi nous avons privilégié l'emploi de cette pratique. Rappelons que notre dispositif didactique ne présente que trois pratiques : il ne serait pas réaliste d'envisager une liste exhaustive des pratiques susceptibles de contribuer au développement de la lecture littéraire.

3) Réflexions autour du développement de la lecture littéraire au moyen de notre dispositif didactique.

La réussite de ce dispositif didactique à développer la lecture littéraire dépend du niveau de compétence des élèves. Éprouvent-ils de sérieuses difficultés de compréhension? La capacité d'interprétation est en développement à l'âge du public cible (Lebrun et Le Pailleur, 1992; Dufays, 1997; De Croix et Dufays,

2004; Lebrun, 2004); nous pensons que les tâches proposées favorisent son développement, voire même sa maîtrise par certains des élèves. Sont-ils habiles à réaliser des travaux en équipe? Quel est leur niveau de compétence en écriture? On peut aussi se questionner sur le moment idéal dans l'année scolaire pour mettre en place un tel dispositif didactique : le début de l'année scolaire permettrait sans aucun doute de familiariser les élèves avec ce genre de tâches, mais surtout, les acquis réalisés pourraient être transposés à d'autres romans. Si oui, l'emploi de notre dispositif peut-il les aider à effectuer une lecture littéraire? Du côté de l'enseignant, ce dernier peut éprouver des difficultés à accepter les différentes interprétations de ses élèves, voire même à les évaluer objectivement. De plus, il peut s'avérer difficile de « contrôler » les possibles débordements subjectifs des élèves. Cela est-il dû au dispositif ou aux limites même de l'interprétation (Eco, 1992)?

Cette discussion autour des limites de notre dispositif didactique nous amène à nous interroger, de manière plus générale, sur les limites de notre recherche développement.

5.4 Discussion à propos des limites de notre recherche développement

Les limites liées à notre recherche développement sont certainement nombreuses; nous présentons seulement quatre éléments de discussion.

1) *Un enjeu majeur : l'absence de mise à l'essai.*

L'absence de mise à l'essai formelle, comme le déplore le deuxième expert, constitue certainement une limite à notre recherche. Il s'avère donc impératif de poursuivre notre étude en effectuant une recherche collaborative afin d'expérimenter notre dispositif didactique, avec les mêmes variables ou des

variables différentes (milieu, élèves...). Cependant, comme nous l'avons déjà précisé, la recherche développement d'outil a sa raison d'être : elle permet de développer un outil rigoureux qui répond aux besoins des enseignants et des élèves. Rappelons que notre but était de proposer une solution possible, parmi d'autres solutions.

2) Certaines limites de notre recherche découlent du questionnaire soumis aux experts.

Premièrement, dans quelle mesure le questionnaire était-il apte à décrire de façon exhaustive notre dispositif didactique? Certains experts ont trouvé les questions trop rigides; pour d'autres, émettre des commentaires généraux s'est révélé plus difficile. Un expert n'a pas rempli le questionnaire, ce qui nous prive certainement de précieuses réponses, tandis que deux experts sur cinq n'y ont pas répondu entièrement. Comme l'affirme le premier expert : « Je ne me sens pas à l'aise pour répondre au questionnaire qui termine votre dossier et je ne le ferai donc pas ». Deuxièmement, les échelles proposées pour noter le dispositif didactique ont posé problème, comme le souligne le deuxième expert :

« Je suis très gêné par le « aucune imprécision ». Il est bien normal qu'il y en ait « un peu ». Il faudrait que je connaisse mieux les « coutumes » d'évaluation pour ne pas laisser penser que j'é mets un jugement négatif du fait du peu de « 4 ». Le « 3 » est pour moi un très bon jugement ».

Troisièmement, il s'est avéré plus ardu, pour les experts qui n'ont pas les mêmes connaissances au niveau théorique, de commenter et de répondre aux questions qui portent sur le cadre théorique. Il aurait fallu leur remettre non pas une maquette, mais tout le chapitre, naturellement plus exhaustif. Quatrièmement, comment savoir si les experts ont répondu en fonction de la clientèle décrite dans la maquette de la recherche ou en fonction de leur

représentation des élèves? Certaines de leurs réponses peuvent effectivement être biaisées en raison de la méconnaissance du public cible, comme le souligne le premier expert :

« La partie concernant les élèves est plus embarrassante. Le dispositif semble globalement clair, adapté et bien conçu. Mais dans le détail, je ne vois pas comment répondre à plusieurs des questions, qui supposeraient de bien connaître le public auquel est destinée la séquence ».

Il serait impératif, lors d'une recherche ultérieure, d'améliorer notre questionnaire en fonction de ces commentaires des experts, même si un ensemble de questions ne saurait prétendre cerner ou décrire toute la complexité d'un dispositif didactique. Malheureusement, en raison de ces difficultés, nous n'avons certainement pas obtenu tous les remarques dont nous avons besoin pour améliorer notre dispositif.

3) *L'enjeu de notre double rôle.*

Parce que nous sommes à la fois la chercheuse et la conceptrice du dispositif, notre interprétation des données se révèle certainement en partie erronée ou biaisée (Van der Maren, 1996) : par exemple, nous avons sûrement éludé des commentaires, notre analyse des cas divergents dans les commentaires des experts peut aussi s'avérer insuffisante. Voilà qui pose également le problème de la validité de notre recherche : même si nous avons bâti notre questionnaire et notre grille d'analyse en fonction des grandes lignes de notre cadre théorique et didactique, c'est-à-dire les principes et les pratiques retenus, comment nous assurer que les données recueillies « correspondent étroitement à ce qu'elles prétendent représenter »⁶⁷?

4) *Qualité de l'étude des concepts retenus.*

Dans le cadre théorique, nous pouvons regretter d'avoir surtout mis l'accent

⁶⁷ Gauthier, F. (1987), p. 12.

sur la dimension didactique des concepts étudiés. Cette mise en perspective s'avère certainement incomplète. Lorsque nous avons analysé le texte littéraire et la lecture littéraire, nous avons omis certaines dimensions, voire même certaines notions connexes, notamment *l'interlecture*, que nous n'avons pas traitées en profondeur. Le lecteur peut également regretter que nous n'ayons pas détaillé ni la notion de *subjectivité* ni *l'expérience esthétique*. On peut aussi déplorer que certaines notions n'aient pas été davantage employées dans notre dispositif. Par exemple, nous avons pensé la didactique de la culture à travers la didactique de la lecture littéraire; aussi ne prétendons-nous pas faire le tour de cette question. Par ailleurs, la distinction et les liens entre les savoirs pour la recherche en didactique, ceux pour l'enseignement et pour l'apprentissage (Daunay, 2007c) ne sont peut-être pas clairement effectués, ce qui peut induire en erreur l'enseignant qui voudrait mettre à l'essai notre dispositif.

5.5 Discussion à propos des limites de la didactique de la lecture littéraire

On ne saurait passer sous silence quelques limites inhérentes à la didactique de la lecture littéraire.

1) Quoi? La question des œuvres à enseigner.

Quelques questions fondamentales s'imposent quand on étudie la didactique de la lecture littéraire. Quelles œuvres proposer? Faut-il penser la didactique de la lecture en termes de genres littéraires? Quelles sont les implications des choix que nous effectuons, par exemple par rapport à la transmission culturelle? Si l'enseignant part toujours des intérêts de ses élèves pour sélectionner des œuvres, doit-on craindre d'oublier certains textes qui piqueraient quand même leur curiosité? Bien que la littérature puisse « nous faire mieux comprendre le

monde » et « nous aider à vivre »⁶⁸, certains élèves peuvent ne pas être touchés ou interpellés par les textes que nous leur donnons à lire en raison, par exemple, d'intérêts différents voire divergents de la majorité de la classe, d'une absence de motivation, de difficultés de compréhension qui freinent l'identification au récit... Quel équilibre entre les « classiques », la littérature de jeunesse et les romans contemporains? Si l'enseignant contribue à transmettre une culture, quel équilibre doit-on garder entre le familier et la nouveauté (Falardeau et Simard, 2007)? Quel équilibre maintenir entre la littérature étudiée en tant que sujet et la littérature employée comme moyen pour étudier une autre notion, par exemple culturelle?

2) *Comment? La question des pratiques pour aborder les œuvres.*

Choisir une œuvre implique quelques réflexions; sélectionner des pratiques en suscite également! Voilà quelques années, les didacticiens de la lecture s'intéressaient surtout au texte; maintenant, il semble qu'ils se concentrent à la fois sur le *lecteur* et sur le *texte*, comme en témoignent les recherches de Hébert (2004b), Rouxel (2007a), Tauveron (2002) ou Terwagne (2004), pour n'en nommer que quelques-uns. Même si nous pouvons nous réjouir du fait que le lecteur soit au centre de la didactique de la lecture littéraire, doit-on craindre que certaines notions théoriques utiles soient occultées? On n'a qu'à penser à la notion de *littérarité*, qui n'est que fort peu abordée dans le contexte scolaire, surtout au secondaire.

Si l'on met trop l'accent sur l'expérience du lecteur, risque-t-on un certain « dérapage »? Compte tenu des choix didactiques, il se peut que certaines décisions prises désavantagent certains élèves. Selon qu'il choisira des tâches

⁶⁸ Todorov, T. (2007), p. 72.

qui privilégient une lecture empathique d'identification ou une lecture distanciée, il faut craindre que le didacticien ou l'enseignant ne puissent répondre aux besoins de tous les élèves. L'hétérogénéité, les classes nombreuses, la relation avec les élèves peuvent être des facteurs qui entravent les performances des élèves, par exemple en les démotivant, et qui sont hors du contrôle du didacticien. En outre, l'enseignant ne risque-t-il pas de projeter ses attentes dans son évaluation?

Bien évidemment, les questions soulevées quant à la didactique de la lecture littéraire ne se limitent pas à celles que nous venons de proposer; mais ce sont celles qui nous interrogent plus particulièrement.

5.6 Discussion à propos des limites d'une discipline en émergence

La didactique, en général, soulève de nombreuses réflexions à qui prend la peine de s'intéresser aux nombreux éléments qui la composent. Nous pouvons associer plusieurs limites au fait que la didactique soit une discipline relativement nouvelle, en émergence (Halté, 2008, p.71). Selon Halté (2005, p.72), chaque didactique produit des concepts et une méthodologie qui lui sont propres; doit-on craindre un certain cloisonnement? Certains concepts de la didactique de l'histoire, par exemple, ne pourraient-ils pas alimenter la réflexion de la didactique du français? Une autre interrogation s'impose : doit-on diviser les champs d'étude de la didactique? Par exemple, doit-on penser la didactique de la lecture littéraire à l'intérieur de la didactique du français? Établir une telle séparation n'entraîne-t-il que des avantages?

1) L'impossibilité pour la didactique de tout prévoir.

Toute solution didactique, si complète soit-elle, ne saurait répondre de façon exhaustive aux divers aspects de *l'hétérogénéité* du milieu (économique,

culturel, ethnique, linguistique...), des *élèves* (ils ont une motivation inégale dans le temps et à l'intérieur même d'un groupe, leurs savoirs, savoir-faire et savoir-être différent et ne peuvent tous être contrôlés et planifiés par la didactique) et de *l'enseignant* (comment la didactique peut-elle prétendre prendre en compte tous les rôles, écrits et non écrits, joués par l'enseignant?). Toute didactique est « virtuelle » : elle est pensée en fonction d'élèves précis qui ont sensiblement tous le même niveau de connaissances, voire même en fonction d'une représentation des élèves qui peut parfois être irréaliste (par exemple, méconnaissance de leurs préoccupations ou de leur motivation), d'un espace-temps parfait dans lequel il y a peu d'imprévu. Enfin, les interactions entre les élèves et avec l'enseignant jouent un rôle déterminant que la didactique ne pourrait entièrement prévoir (Halté, 1992).

Comment peut-on planifier une séquence didactique tout en favorisant une certaine souplesse, tout en permettant une certaine différenciation? Toute une part de la gestion du temps ne dépend pas de l'enseignant, mais des élèves (motivation, niveau de compétence, force de travail, capacité de concentration, cohésion du groupe), de l'organisation scolaire (interruption, durée de chaque période, nécessité de remplir un bulletin d'évaluation) ou encore du degré de complexité de l'objet d'étude (Halté, 1992). Sans oublier le degré de connaissance que l'enseignant a des forces et faiblesses de ses élèves, qui nécessiteront des interventions plus ou moins individuelles.

Le partage des rôles entre l'enseignant et les élèves peut avoir une influence majeure sur les résultats obtenus. La capacité de l'enseignant à modéliser, la capacité de l'enseignant à prendre des risques pour innover, le degré d'autonomie qu'il accorde à ses élèves, les divers profils d'apprentissage des élèves font en sorte que le meilleur dispositif peut ne pas aboutir à des résultats

satisfaisants. Quoiqu'il en soit, enseigner signifie prendre des risques et il est toujours possible de se reprendre, de mettre en œuvre de nouvelles stratégies jusqu'à ce que la majorité des élèves réussissent. L'enseignant n'est-il pas un jardinier qui sème des graines?

2) *Perspective descriptive ou normative?*

Le problème de toute didactique réside dans le point de vue adopté par le chercheur qui peut être tenté d'ériger en règle ce qui n'a fait l'objet que d'une ou de plusieurs observations. Cela pose le problème de la généralisation des résultats : on peut oser généraliser, on peut oser refaire une expérimentation, on peut déduire des principes de certains résultats de didacticiens, mais en aucun cas ces résultats ne sont garantis. Le didacticien doit-il bannir tout caractère prescriptif de la didactique? En réalité, nous sommes d'avis qu'il revient toujours à l'enseignant de mettre en application dans sa classe les principes formulés par les didacticiens. Dans ce cas, l'enseignant doit se faire chercheur à son tour, et en cas d'échec relatif, être capable d'examiner les variables en cause (Schön, 1993). Là encore, libre à lui de refaire l'expérience dans le but d'améliorer le dispositif mis à l'essai.

En fait, cela suppose que le didacticien prenne le temps d'examiner le problème de recherche dans toutes ses dimensions. On est loin du prêt à enseigner du lundi matin! Cela suppose que le chercheur examine toutes les solutions possibles. Le didacticien se retrouve devant de multiples choix, contrairement à l'enseignant qui, souvent pressé, doit effectuer une sélection rapide, voire même s'en tenir à une seule décision en vue d'une action quasi immédiate. Son travail consiste aussi bien à anticiper des solutions à partir de son expérience éventuelle d'enseignant que d'analyser des résultats de

recherche antérieurs qui peuvent lui servir de tremplin pour créer des dispositifs didactiques à utiliser en classe.

CONCLUSION

1. Rappel des visées de la recherche

Dans le premier chapitre, nous avons présenté les problèmes auxquels sont confrontés à la fois les enseignants et les adolescents quand vient le temps de développer la lecture littéraire. Par la présente recherche, nous souhaitons répondre à un problème d'enseignement et d'apprentissage : bien que la dimension interprétative soit de plus en plus présente dans les pratiques, elle demeure néanmoins maladroitement maîtrisée par les élèves, en raison de l'absence ou d'une méconnaissance des stratégies pour effectuer une lecture littéraire complète. Cela nous a amenée à nous interroger sur les principes et les pratiques à mettre en place pour favoriser le développement de la lecture littéraire.

Dans le deuxième chapitre, nous avons examiné la culture et le texte littéraire, ce qui nous a permis de mieux cerner la lecture littéraire, une pratique nourrie par la culture. L'école vise à transformer le rapport de l'élève avec lui-même, avec les autres et avec le monde; pour que cette transformation advienne, il lui faut comprendre et interpréter sa culture, tout comme il doit idéalement le faire lors de la lecture littéraire. La culture, et par le fait même la lecture littéraire, requiert à la fois la participation et la distanciation de l'individu, dans une tension dynamique (Falardeau, 2003b) : tension entre la compréhension et l'interprétation, tension entre la participation et la distanciation. Cette relation à la culture et à la lecture est un acte de réception, mais également de réflexion. La tâche qui incombe alors à l'enseignant de français est de favoriser le développement de ces deux postures, en mettant en place des activités qui favorisent tout autant la compréhension que l'interprétation du lecteur.

Rappelons que la lecture littéraire « engage le lecteur dans une démarche interprétative mettant en jeu culture et activité cognitive »⁶⁹. Nous espérons avoir soulevé quelques pistes de réflexion pour ces trois notions, qui font débat, tant théoriquement que didactiquement, depuis déjà longtemps.

Dans le troisième chapitre, nous avons examiné l'importance de placer l'élève dans une situation significative et complète, de partir de la culture des élèves, de favoriser leur activité interprétative et, finalement, de favoriser les interactions. Nous avons montré que le questionnement, les écrits de travail et l'écriture d'invention constituent des pratiques qui peuvent contribuer à passer d'une analyse extérieure d'un texte littéraire à un engagement du lecteur dans l'œuvre. La lecture littéraire joue alors le rôle d'un catalyseur pour l'écriture ainsi que pour des échanges oraux, que ces derniers prennent la forme de discussion ou de questions. Les interactions verbales permettent également d'aplanir les dénivellations culturelles et favorisent les comparaisons et les confrontations. Lorsqu'elle est au service de la lecture, l'écriture aide à mieux comprendre et interpréter le texte lu. Par ces pistes proposées, nous ne souhaitons pas offrir une réponse unique à un problème, à un débat qui occupe de nombreux didacticiens depuis plusieurs années; nous voulons plutôt proposer des alternatives qui sauront peut-être faire avancer la didactique de la lecture littéraire.

Dans le quatrième chapitre, nous avons présenté la méthodologie, inspirée du plan pédagogique (Lebrun et Berthelot, 1994) et de la recherche développement (Van der Maren, 1996), que nous avons suivie pour développer, évaluer et améliorer notre dispositif didactique. Enfin, dans le

⁶⁹ Rouxel, A. (2002), p.18.

cinquième chapitre, nous avons présenté la synthèse des commentaires des cinq experts ainsi que la version finale de notre dispositif didactique. Nous avons ensuite mentionné les avantages indéniables et les inconvénients de ce dispositif, mais aussi de notre recherche. Néanmoins, nous sommes d'avis qu'un dispositif didactique visant à travailler la compréhension et l'interprétation, tout en laissant une place à la subjectivité du lecteur, constitue un moyen efficace pour enseigner la lecture littéraire à des élèves du deuxième cycle du secondaire. Celui que nous avons élaboré et amélioré qui s'appuie sur un roman contemporain québécois, repose sur des principes susceptibles de guider l'exploration de cette œuvre et propose des activités d'exploitation. Nous souhaitons que les bénéficiaires en soient les élèves, mais aussi les enseignants, ce que pourrait nous confirmer une mise à l'essai. L'enseignant qui le souhaite dispose maintenant d'un cadre didactique, à la fois théorique et pratique, qui, espérons-le, facilitera l'adoption d'une posture de lecture plus littéraire, qui considère le plaisir de lire tout en s'arrêtant à des éléments du texte que peu de liens explicites relient entre eux, mais qui, une fois analysés, permettent de déboucher sur des interprétations originales et fidèles au texte (Rouxel, 2007a).

Nous espérons avoir fait avancer les connaissances en didactique de la lecture littéraire. Par l'utilisation de ce dispositif didactique, il reste à souhaiter que des retombées pourront être observées chez les élèves, quel que soit leur milieu, sous l'aspect d'une compétence plus grande en lecture littéraire : facilité accrue à lire littérairement un texte littéraire, facilité à expliquer un texte littéraire.

2. Perspectives de recherches

Ce dispositif devra faire l'objet d'une mise en pratique formelle : il existe un

écart difficilement contrôlable entre ce qu'un enseignant planifie de réaliser avec ses élèves et ce qu'il réalise concrètement en classe. Plusieurs paramètres ont influencé la création de ce dispositif et devraient être pris en compte lors de sa mise à l'essai : les aptitudes moyennes des élèves ciblés, leur familiarité avec ce genre d'activités, l'utilisation qui en est faite (à des fins d'évaluation sommative, formative?), le moment de l'année où l'enseignant met en place le dispositif... En ce sens, il serait possible d'effectuer une recherche collaborative avec un enseignant afin d'en évaluer l'efficacité (Loiselle, 2001) et d'étudier les aspects suivants : Tous les élèves réalisent-ils de la même manière les tâches proposées? Certains aspects du dispositif sont-ils plus favorables à des élèves présentant une caractéristique en particulier? Il serait également pertinent de comparer le degré d'efficacité du dispositif dans différents milieux. Certains aspects (tâches, division dans le temps) du dispositif devraient-ils être modifiés afin d'intégrer d'autres disciplines, d'autres pratiques? Lors de cette mise à l'essai, il faudrait impérativement tenir compte du public cible : par exemple, en mettant en place le dispositif didactique avec le même public cible, ou alors en modifiant certaines activités et en accompagnant davantage les élèves afin de répondre aux besoins d'un autre public. Afin d'analyser et d'évaluer la lecture subjective effectuée par les élèves, il faudrait mettre à l'essai notre dispositif didactique. Les productions des élèves permettraient de valider les effets réels du dispositif.

Dans la foulée de cette recherche qui porte en partie sur la culture, il serait stimulant, dans une recherche descriptive, de s'interroger sur les représentations et les pratiques culturelles des élèves et des enseignants ou des futurs enseignants. Dans le contexte scolaire, avec quelles expériences, représentations et connaissances l'élève aborde-t-il la lecture d'un texte littéraire? Comment ce bagage bonifie-t-il, transforme-t-il sa lecture littéraire?

Entre la nécessité de développer la lecture littéraire et d'évaluer, est-ce possible d'exploiter cet « achèvement » par le lecteur? Ce type de connaissances pourrait nous aider à trouver des moyens d'instaurer chez les élèves des habitudes culturelles durables. Serait-il possible de mieux exploiter la culture des élèves? Comment mieux arrimer la culture de l'école et celle des élèves? Quelles œuvres devraient composer le patrimoine commun qu'un enseignant doit transmettre? Il faudrait aussi penser une didactique de la culture ou celle-ci serait transmise autrement que par les textes littéraires en effectuant, notamment, des recherches interdisciplinaires. Par exemple, en prenant l'une des thématiques du roman *Nikolski*, il serait possible d'établir un parallèle avec la musique, la peinture ou le cinéma.

Par les choix de romans effectués par les enseignants, l'école contribue à façonner une certaine image de la littérature et de la lecture littéraire. Il faudrait ainsi s'interroger sur les représentations de la lecture littéraire chez les élèves, les futurs enseignants et les enseignants : ces informations nous permettraient ensuite de sélectionner des pratiques qui répondent ou même visent à transformer ces représentations. Quelle place les enseignants accordent-ils aux textes littéraires, quand ils sont confondus, dans le programme, sous l'appellation « Textes variés »? Enfin, nous voudrions savoir dans quelle mesure les outils proposés aux enseignants, notamment les manuels, favorisent le développement de la lecture littéraire chez les élèves : nous disposerions alors d'éléments pour améliorer, modifier, compléter ces outils.

Finalement, la recherche développement constitue, selon nous, un type de recherche à approfondir afin que sa pertinence ne soit plus mise en doute, mais aussi afin d'outiller davantage les chercheurs. Les problèmes que nous avons rencontrés, mais aussi les réflexions inhérentes à toute didactique pourraient

alimenter notre étude sur la recherche développement. Si elle s'avère de plus en plus reconnue et employée en Europe du Nord, malheureusement, au Québec, elle demeure encore contestée.

BIBLIOGRAPHIE

Texte littéraire

Abrams, M. H. (1971). *A glossary of literary terms*. 3rd ed. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Aron, P. et Lelouch, C. (2002). « Péritexte ». Dans Aron, P. Saint-Jacques, D. et Viala, A. (Dir.). *Le dictionnaire du littéraire*. Paris : Presses universitaires de France.

Barthes, R. (1973). *Texte*. Paris : Encyclopædia Universalis.

Barthes, R. (2000). *Le plaisir du texte, précédé de Variations sur l'écriture*. Paris : Seuil.

Barthes, R. [1973], Beaujeu-Garnier, J. et Lefort, C. (2008). *Texte (Théorie du texte)*. Paris : Encyclopædia Universalis.

Bourque, G. (1991). *La littéarisation*. Dans Milot, L. et Roy, F. (Dir.). *La littéarité*. Sainte-Foy : Les Presses de l'Université Laval.

Charles, M. (1995). *Introduction à l'étude des textes*. Paris : Seuil.

Chassay, J.-F. (2002). « Intertextualité ». Dans Aron, P. Saint-Jacques, D. et Viala, A. (Dir.). *Le dictionnaire du littéraire*. Paris : Presses universitaires de France.

May, G. (1963). *Le dilemme du roman au 18e siècle : étude sur les rapports du roman et de la critique, 1715-1761*. New Haven : Yale University Press.

Saint-Jacques, D. (1991). « La reconnaissance du littéraire dans le texte ». Dans Milot, L. et Roy, F. (Dir.). *La littéarité*. Sainte-Foy : Les Presses de l'Université Laval.

Viala, A. (2002a). « Texte ». Dans Aron, P., Saint-Jacques, D. et Viala, A. (Dir.). *Le dictionnaire du littéraire*. Paris : Presses universitaires de France.

Viala, A. (2002b). « Mimésis ». Dans Aron, P., Saint-Jacques, D. et Viala, A. (Dir.). *Le dictionnaire du littéraire*. Paris : Presses universitaires de France.

Fondements théoriques

Adorno, T. W. (1989). *Théorie esthétique*. Paris : Klincksieck.

Amossy, R. (1992). « Sociocritique et argumentation. L'exemple du discours sur le « déracinement culturel » dans la Nouvelle droite ». Dans Neefs, J. et Ropars, M.-C. (Dir.). *La politique du texte : enjeux sociocritiques*. Lille : Presses universitaires de Lille.

Angenot, M. (1983). « L'« intertextualité » : enquête sur l'émergence et la diffusion d'un champ notionnel ». *Revue des sciences humaines*, vol. 189, no 189, pp.121-135.

Aron, P. (2002). « Distanciation ». Dans Aron, P., Saint-Jacques, D. et Viala, A. (Dir.). *Le dictionnaire du littéraire*. Paris : Presses universitaires de France.

Beaudry, M.-C. (2007). *Enseigner les stratégies de lecture littéraire au secondaire : une recherche développement*. Mémoire de maîtrise. Montréal : Université de Montréal.

Bellemin-Noël, J. (2001). *Plaisirs de vampire*. Paris : Presses universitaires de France.

Billaud, J. (1996). *L'homme et la culture : racines et perspectives*. Lyon : Chronique sociale.

Bourdieu, P. (1971). « Le marché des biens symboliques ». *L'Année sociologique*, vol. 22, pp. 49-126.

Bourdieu, P. (1979). *La distinction : critique sociale du jugement*. Paris : De Minuit.

Bourdieu, P. et Passeron, J.-C. (1985). *Les héritiers : les étudiants et la culture*. Paris : De Minuit.

Burgos, M. (1993). « Lectures privées et lectures partagées ». *Pratiques*, no 80, pp.78-94.

Chan, T. W. et Goldthorpe, J. H. (2007). «The Social Stratification of Cultural Consumption: Some Policy Implications of a Research Project ». *Cultural Trends*, vol. 16, no. 4, pp. 373-384.

- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*. Paris : Anthropos.
- Coq, G. (2003). *Éloge de la culture scolaire*. Paris : Le Félin.
- Coulangeon, P. (2005). *Sociologie des pratiques culturelles*. Paris : La Découverte, coll. « Repères ».
- De Certeau, M. (1980). *La culture au pluriel*. Paris : Christian Bourgois.
- Dollot, L. (1999). *Culture individuelle et culture de masse*. Paris : Presses universitaires de France, coll. « Que sais-je? ».
- Donnat, O. (2004). « La transmission des passions culturelles ». *Enfances, Familles, Générations. Regards sur les parents d'aujourd'hui*. No 1. <http://www.erudit.org/revue/efg/2004/v/n1/008895ar.html>
- Dubois, J. (1983). *L'institution de la littérature*. Bruxelles : Labor.
- Ducrot, O. et Todorov, T. (1972). *Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*. Paris : Seuil.
- Dufays, J.-L. (1994). *Stéréotype et lecture*. Bruxelles : Mardaga.
- Dumont, F. (1982). « Sur la genèse de la notion de culture populaire ». Dans Pronovost, G. (Dir.). *Cultures populaires et sociétés contemporaines*. Montréal : Presses de l'Université du Québec.
- Dumont, F. (1987). *Le sort de la culture*. Montréal : Hexagone.
- Dumont, F. (2005). *Le lieu de l'homme*. Montréal : Bibliothèque québécoise.
- Eco, U. (1985). *Lector in fabula : le rôle du lecteur*. Paris : Grasset.
- Eco, U. (1992). *Les limites de l'interprétation*. Paris : Grasset.
- Escarpit, R. (1970). *Le littéraire et le social*. Dans Escarpit, R. (Dir.). *Le littéraire et le social*. Paris : Flammarion.

- Falardeau, J.-C. (1981). « Savoirs savants et savants populaires. » Dans Dumont, F. (Dir.). *Questions de culture : cette culture que l'on appelle savante*. Québec : IQRC, no 1, pp. 35-46.
- Forquin, J.-C. (1989). *École et culture : le point de vue des sociologues britanniques*. Bruxelles : De Boeck Université et Éditions Universitaires.
- Gadamer, H.-G. (1992). *L'actualité du beau*. Aix-en-Provence : Alinea.
- Gadamer, H.-G. (1996). *Vérité et méthode. Les grandes lignes d'une herméneutique philosophique*. Paris : Seuil.
- Gefen, A. (2002). *La mimésis*. Paris : GF-Flammarion, coll. « Corpus ».
- Genette, G. (1982). *Palimpsestes. La littérature au second degré*. Paris : Seuil.
- Genette, G. (1987). *Seuils*. Paris : Seuil.
- Genette, G. (1991). *Fiction et diction*. Paris : Seuil.
- Genette, G. (1997). *L'œuvre de l'art : la relation esthétique*. Paris : Seuil.
- Gervais, B. (2006). *À l'écoute de la lecture*. Québec : Nota Bene.
- Gervais, B. et Bouvet, R. (2007). « Introduction ». Dans Gervais, B. et Bouvet, R. (Dir.). *Théories et pratiques de la lecture littéraire*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Giraud, M. (1993). « Culture ». *Pluriel recherches : Vocabulaire historique et critique des relations inter-ethniques. Cahier 1*. Paris : L'Harmattan, pp. 37-45.
- Harvey, F. (1998). *Transmission de la culture, problématique générale de l'axe*. Chaire Fernand-Dumont sur la culture.
http://chaire_fernand_dumont.uqs.inrs.ca/transmission.html
 (date de consultation : 26 octobre 2008).
- Iser, W. (1985). *L'acte de lecture : théorie de l'effet esthétique*. Bruxelles : Pierre Mardaga.
- Jauss, H. R. (1978). *Pour une esthétique de la réception*. Paris : Gallimard.

- Jorro, A. (1999). *Le lecteur interprète*. Paris : Presses universitaires de France.
- Jouve, V. (1993). *La lecture*. Paris : Hachette, Coll. « Contours littéraires ».
- Jouve, V. (2001). « De la compréhension à l'interprétation : la question des niveaux de lecture ». Dans Tauveron, C. (Dir.). *Comprendre et interpréter le littéraire à l'école et au-delà*. Paris : INRP.
- Kando, T. M. (1982). « Loisir, culture de masse et culture populaire : vers de nouvelles formes de changement culturel ». Dans Pronovost, G. (Dir.). *Cultures populaires et sociétés contemporaines*. Montréal : Presses de l'Université du Québec.
- Kristeva, J. (1969). *Séméiotikè. Recherches pour une sémanalyse*. Paris : Seuil.
- Langer, J.A. (1990). « Understanding literature ». *Language Arts*, no 67, pp. 817-823.
- Langlade, G. (2001). « Et le sujet lecteur dans tout ça ? » *Enjeux*, nos 51-52, pp. 53-62.
- Langlade, G. (2004). *La lecture littéraire au risque de la « maîtrise des discours »*. Actes du 9^e colloque de l'AIRDF, Québec, 26 au 28 août 2004. <http://www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/fichier/Communications/gerard-langlade.pdf>
- Langlade, G. (2006). « Récits de fiction et fictions du lecteur ». *Enjeux*, no 65, pp. 7-20.
- Langlade, G. (2007a). « L'activité fictionnalisante du lecteur ». *Modernités*, no 23. <http://www.uhb.fr/labos/celam/didactique/langlade.pdf>
- Langlade, G. (2007b). « La lecture subjective ». *Québec français*, no 145, pp. 71-73.
- Lebrun, M. et Le Pailleur, M. (1992). « De la lecture efférente à la lecture esthétique des récits ». Dans Préfontaine, C. et Lebrun, M. (Dir.). *La lecture et l'écriture, enseignement et apprentissage*. Montréal : Logiques.
- Lebrun, M. (1996a). « Expérience esthétique et développement cognitif par la « réponse » à la littérature jeunesse ». *Repères*, no 13, pp.69-85.

Leenhardt, J. (1998). *Sociologie de la littérature*. Montréal: Université McGill. <http://sociocritique.mcgill.ca/Pdf/JLEENHARDT.pdf> (date de consultation: 23 novembre 2008).

Levasseur, R. (1982). « La culture populaire au Québec : de la survivance à l'affirmation ». Dans Pronovost, G. (Dir.). *Cultures populaires et sociétés contemporaines*. Montréal : Presses de l'Université du Québec.

Lévi-Strauss, C. (1958). *Anthropologie structurale*. Paris : Plon.

Melançon, J. (1991). « La problématique de la littérarité ». Dans Milot, L. et Roy, F. (Dir.). *La littérarité*. Sainte-Foy : Les Presses de l'Université Laval.

Melançon, J. (1992). « La littérature comme capital sémiotique ». Dans Melançon, J. (Dir.). *Les métaphores de la culture*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.

Milot, L. et Roy, F. (1991). « Présentation ». Dans Milot, L. et Roy, F. (Dir.). *La littérarité*. Sainte-Foy : Les Presses de l'université Laval.

Milot, L. (1994). « La lecture et ses contextes : de Jean Chrétien à Charles Baudelaire ». Dans Melançon, J., Fortin, N. et Desmeules, G. (Dir.). *La lecture et ses traditions*. Québec : Nuit blanche.

Ouellet, P. (1992). « Le changement de lieux : culture et métaphore ». Dans Melançon, J. (Dir.). *Les métaphores de la culture*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.

Ouellet, P. (1994). « Lecture à vue. Perception et réception ». Dans Saint-Jacques, D. (Dir.). *L'acte de lecture*. Québec : Nuit blanche.

Picard, M. (1986). *La lecture comme jeu*. Paris : Minuit.

Poslaniec, C. (1992). *De la lecture à la littérature*. Paris : Sorbier.

Poslaniec, C. (2002). *Vous avez dit « littérature »?* Paris : Hachette, coll. « Questions d'éducation ».

Privat, J.-M. (2008). « Socio-logiques des didactiques de la lecture ». Dans Chiss, J.-L., David, J. et Reuter, Y. (Dir.). *Didactique du français : fondements d'une discipline*. Bruxelles : De Boeck.

Pronovost, G. (1982). *Éléments de problématique pour l'étude de la culture populaire*. Dans, Pronovost, G. (Dir.). *Cultures populaires et sociétés contemporaines*. Montréal : Presses de l'Université du Québec.

Reuter, Y. (1996). « La lecture littéraire : éléments de définition ». Dans Dufays, J.-L., Gemenne, L. et Ledur, D. (Dir.). *Pour une lecture littéraire 2, Bilan et confrontations*, Actes du colloque de Louvain-la-Neuve, 3-5 mai 1995, Bruxelles : De Boeck&Duculot.

Rezsohazy, R. (1982). « Aspects théoriques et méthodologiques de l'étude du changement culturel ». Dans Pronovost, G. (Dir.). *Cultures populaires et sociétés contemporaines*. Montréal : Presses de l'Université du Québec.

Riffaterre, M. (1979). *La production du texte*. Paris : Seuil.

Robin, R. (1992). « Pour une socio-poétique de l'imaginaire social ». Dans Neefs, J. et Ropars, M.-C. (Dir.). *La politique du texte : enjeux sociocritiques*. Lille : Presses universitaires de Lille.

Rosenblatt, L. M. (1995). *Literature as exploration*. New York : Modern Language Association of America.

Saint-Jacques, D. (1994). « Lire Juliette Pomerleau ». Dans Melançon, J., Fortin, N. et Desmeules, G. (Dir.). *La lecture et ses traditions*. Québec : Nuit blanche.

Saint-Jacques, D. (2000). « Conflits de culture et valeur littéraire ». Dans Saint-Jacques, D. (Dir.). *Que vaut la littérature?* Québec : Nota bene.

Simard, D. (2004). *Éducation et herméneutique : contribution à une pédagogie de la culture*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.

Simon, P.-J. (1993). « Enculturation. » *Pluriel recherches : Vocabulaire historique et critique des relations inter-ethniques. Cahier 1*. Paris : L'Harmattan, p. 50.

Tauveron, C. (2001). *Présentation- Relations conjugales dans le couple infernal compréhension/interprétation : « un autre drame très parisien »*. Dans Tauveron, C. (Dir.). *Comprendre et interpréter le littéraire à l'école et au-delà*. Paris : INRP.

Todorov, T. (1978b). *Symbolisme et interprétation*. Paris : Seuil.

Todorov, T. (2007). *La littérature en péril*. Paris : Flammarion.

Vachon, A. (1994). « Tradition, lecture, culture ». Dans Melançon, J., Fortin, N. et Desmeules, G. (Dir.). *La lecture et ses traditions*. Québec : Nuit blanche.

Vygotski, L.S. (1985). *Pensée et langage*. Paris : Éditions sociales.

Fondements didactiques

Alaoui, A., Laferrière, T. et Meloche, D. (1996). *Le travail en équipe, théorie et pratique à l'intention des étudiants du 1er cycle*. Ste-Foy : Faculté des Sciences de l'éducation, Université Laval.

Anderson, J. R. (1983). *The architecture of cognition*. Cambridge, N.A. : Havard University.

Armand, A. (Dir.). (1992). *La séquence didactique en français*. Toulouse : Bertrand-Lacoste.

Armand, F. (2005). « Les élèves immigrants nouvellement arrivés et l'école québécoise ». *Santé, société et solidarité*. no 1, pp. 141-152.

Aron, P. et Viala, A. (2005). *L'enseignement littéraire*. Paris : Presses universitaires de France, coll. « Que sais-je? ».

Astolfi, J.-P. et Develay, M. (1989). *La didactique des sciences*. Paris : Presses universitaires de France, coll. « Que sais-je? ».

Baudelot, C., Cartier, M. et Deretz, C. (1999). *Et pourtant ils lisent...* Paris : Seuil, coll. « L'épreuve des faits ».

Barth, B.-M. (1993). *Le savoir en construction : former à une pédagogie de la compréhension*. Paris : Retz Nathan.

de Beudrap, A.-R. et Benoit, J.-P. (1999). « Quand des lycéens commentent un texte : bilan des nouvelles épreuves du commentaire littéraire au baccalauréat ». *Enjeux*, no 46, pp. 116-128.

Boyer, C. (1993). *L'enseignement explicite de la compréhension en lecture*. Boucherville : Graficor.

Bucheton, D., Brénas, Y., Chabanne, J.-C. et Dupuy, C. (2004). « Parier sur la créativité ». *Cahiers pédagogiques*, no 420, pp. 11-13.

Chabanne, J.-C. (2007). « Apport des théories de l'imaginaire à l'évaluation du corps à corps avec l'œuvre dans la classe de littérature ». Dans Dufays, J.-L. (Dir.). (2007). *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire? Sens, utilité, évaluation*. Louvain-la-Neuve : UCL Presses universitaires de Louvain.

Calvez, V. (1999). « Lire (et comprendre) *Zadig* de Voltaire ou comment y entrer?... et comment (s') en sortir? » *Enjeux*, no 46, pp. 47-56.

Chabanne, J.-C. et Bucheton, D. (2002). « L'activité réflexive dans les écrits intermédiaires : quels indicateurs? » Dans Chabanne, J.-C. et Bucheton, D. (Dir.). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire : l'écrit et l'oral réflexifs*. Paris : Presses universitaires de France.

Chartrand, S.-G. (2003). « Développer une culture de la langue dans l'école québécoise ». *Québec français*, no 130, pp. 75-77.

Cohen, E. G. (1994). *Le travail en groupe*. Montréal : Les Éditions de la Chenelière.

Collès, L. (1994). *Littérature comparée et reconnaissance interculturelle*. Bruxelles : De Boeck & Duculot.

Côté, H. et Simard, D. (2007). *Langue et culture dans la classe de français : une analyse de discours*. Québec : Presses de l'Université Laval.

Daunay, B. et Denizot, N. (2003). « Construction d'un « objet didactique » : l'écriture d'invention au collège et au lycée. Compte-rendu d'une recherche en cours ». *Les cahiers Théodile*, no 4, pp. 81-101.

Daunay, B. (2007a). « Écrire d'abord : l'expérimentation d'un principe didactique ». Dans Falardeau, É., Fisher, C., Simard, C. et Sorin, N. (Dir.). *La didactique du français : les voies actuelles de la recherche*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.

De Corte, E. (Dir.). (1990). *Les fondements de l'action didactique*. Bruxelles : De Boeck.

De Croix, S. et Dufays, J.-L. (2004). *Se raconter pour mieux se percevoir comme sujet lecteur*. Dans Rouxel, A. et Langlade, G. (Dir.). *Le sujet lecteur : lecture subjective et enseignement de la littérature*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Dezutter, O. (1995). « Rédiger des notes critiques pour apprendre à mieux lire et à apprécier des textes de fiction ». *Québec français*, no 135, automne 1995, pp. 76-78.

Dezutter, O., Larivière, I., Bergeron, M.-D. et Morissette, C. (2007). « Les pratiques déclarées des enseignants québécois ». Dans Falardeau, É., Fisher, C., Simard, C. et Sorin, N. (Dir.). *La didactique du français : les voies actuelles de la recherche*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.

Dispy, M. et Dumortier, J.-L. (2007). « Une enquête en dessous de tout soupçon sur les conditions du développement de compétences de lecture d'œuvres littéraires à la charnière de la scolarité primaire et secondaire en Communauté française de Belgique ». Dans Dufays, J.-L. (Dir.). (2007). *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire? Sens, utilité, évaluation*. Louvain-la-Neuve : UCL Presses universitaires de Louvain.

Dubois-Marcoïn, D. (2008). « Lire la littérature et débattre à l'école ». *Le français aujourd'hui, Enseigner la littérature de jeunesse*, hors-série 2008, pp. 103-109.

Ducheny, M. et Massart, R. (2004). « L'invité du numéro », *Français 2000*, no 190-191, pp. 70-76.

Dufays, J.-L. (1996). « Culture/Compétence/plaisir : la nécessaire alchimie de la lecture littéraire ». Dans Dufays, J.-L., Gemenne, L. et Ledur, D. (Dir.). *Pour une lecture littéraire 2, Bilan et confrontations*, Actes du colloque de Louvain-la-Neuve, 3-5 mai 1995, Bruxelles : De Boeck & Duculot.

Dufays, J.-L. (1997). « Lire au pluriel. Pour une didactique de la diversité des lectures à l'usage des 14-15 ans ». *Pratiques*, no 95, pp. 31-52.

Dufays, J.-L. (2007). « Du sens à l'évaluation, en passant par l'utilité. Actualité et enjeux d'une problématique de recherche ». Dans Dufays, J.-L. (Dir.). (2007). *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire? Sens, utilité, évaluation*. Louvain-la-Neuve : UCL Presses universitaires de Louvain.

Dumortier, J.-L. (1991). « Questionnaires en question ». *Enjeux*, no 23, pp. 71-87.

Dumortier, J.-L. (2001). *Lire le récit de fiction. Pour étayer un apprentissage : théorie et pratique*. Bruxelles : De Boeck & Duculot.

Dumortier, J.-L. (2004). « Réflexions didactiques sur la compréhension en lecture », *Français 2000*, no 190-191, pp. 49-63.

Falardeau, É. (2002). « La préparation à la lecture pour améliorer les compétences des élèves en littérature ». *Pédagogie collégiale*, no 16, vol. 1, pp. 6-11.

Falardeau, É. (2003a). « L'apprentissage de la lecture littéraire : quelques pistes pour la lecture de *L'écume des jours* de Boris Vian ». *Québec français*, no 129, pp. 48-51.

Falardeau, É. (2003b). « Compréhension et interprétation : deux composantes complémentaires de la lecture littéraire ». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 29, no 3, pp. 673-694. <http://id.erudit.org/iderudit/011409ar>

Falardeau, É. et Simard, D. (2007). « Le rapport à la culture des enseignants de français et son rôle dans l'articulation de la culture avec les contenus disciplinaires ». Dans Falardeau, É., Fisher, C., Simard, C., et Sorin, N. (2007). *La didactique du français. Les voies actuelles de la recherche*. Québec : Presses de l'Université Laval.

Fayol, M. (1992). « Comprendre ce qu'on lit: de l'automatisme au contrôle ». Dans Fayol, M. (Dir.). *Psychologie cognitive de la lecture*. Paris : Presses universitaires de France.

Garcia-Debanc, C. (1990). *Didactique du français et didactiques des disciplines scientifiques : convergences et spécificités. Perspectives didactiques en français*, Actes du colloque de Cerisy : Didactique et pédagogie du français, recherches actuelles, pp. 41-73.

Gauthier, F. (1987). *La validité d'une recherche portant sur des pratiques éducatives*. Montréal : Faculté de l'éducation permanente, Université de Montréal.

Gervais, B. (2001). « Sans fin, les terres. L'occupation des sols au risque d'une définition des pratiques de lecture ». Dans Tauveron, C. (Dir.). *Comprendre et interpréter le littéraire à l'école et au-delà*. Paris : INRP.

Giasson, J. (1990). *La compréhension en lecture*. Montréal : Gaëtan Morin.

Gohier, C. (2002). « La polyphonie des registres culturels, une question de rapports à la culture. L'enseignant comme passeur, médiateur, lieu. » *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 28, no 1, pp. 215-236.

Gueyraud, J.-A. (2005). *L'évaluation des apprentissages en cours d'apprentissage : l'approche de l'échelle descriptive analytique*. CDROM. Comment évaluer? Outils, dispositifs et acteurs. ADMÉE Europe (Association pour le développement des méthodologies d'évaluation en éducation) IUFM Champagne-Ardenne : Reims.
http://w3i.reims.iufm.fr/recherche/colloques/cd_rom_admee/pages/auteurs/pdf/Gueyraud.pdf

Halté, J.-F. (1992). *La didactique du français*. Paris : Presses universitaires de France.

Halté, J.-F. (2005). « Interaction : une problématique à la frontière ». Dans Chiss, J.-L., David, J. et Reuter, Y. (Dir.). *Didactique du français : fondements d'une discipline*. Bruxelles : De Beck.

Harvey, D. (2005). *Les cercles de lecture*. Montréal : Chenelière/McGraw-Hill.

Hébert, M. (2002). *Co-élaboration du sens dans les cercles littéraires entre pairs en première secondaire : étude des relations entre les modalités de lecture et de collaboration*. Thèse de doctorat inédite, Université de Montréal : Montréal.

Hébert, M. (2004a). « Pour une intégration des familles de situation en lecture littéraire ou les principes d'une approche transactionnelle ». *Québec français*, no 135, pp. 82-84.

Hébert, M. (2004b). « Les cercles littéraires entre pairs en première secondaire : étude des relations entre les modalités de lecture et de collaboration ». *Revue des sciences de l'éducation*, vol.30, no 3, pp. 605-630.

Houdart-Merot, V. (2004). « Les enjeux de l'écriture d'invention ». *Cahiers pédagogiques*, no 420, pp. 37-38.

Houdart-Mérot, V. (2006). « L'intertextualité comme clé de l'écriture littéraire ». *Le français aujourd'hui*, no 153, pp. 25-32.

Houssaye, J. (1988). *Le triangle pédagogique*. Berne : Peter Lang.

Howden, J. et Martin, H. (1997). *La coopération au fil des jours : des outils pour apprendre à coopérer*. Montréal : Chenelière/McGraw-Hill.

Huyhn, J.-A. (2004). « Écriture d'invention et « identité » du sujet lecteur ». Dans Rouxel, A. et Langlade, G. (Dir.). *Le sujet lecteur : lecture subjective et enseignement de la littérature*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Jacquet-Francillon, F. (2007). « Le problème des déterminants socioculturels de la réussite scolaire ». *La lettre de l'Association AIRDF*, no 41, vol. 2, pp. 11-15.

Lacelle, N. et Langlade, G. (2007). « Former des lecteurs / spectateurs par la lecture subjective des œuvres ». Dans Dufays, J.-L. (Dir.). (2007). *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire? Sens, utilité, évaluation*. Louvain-la-Neuve : UCL Presses universitaires de Louvain.

Langlade, G. (2002). *Lire des œuvres intégrales au collège et au lycée*. Toulouse : CRDP Midi-Pyrénées.

Laurier, M. D. (Dir.) (2005). *Les principes de la mesure et de l'évaluation des apprentissages*. Montréal : Gaëtan Morin.

Lebrun, M. (1996b). « Un outil d'appropriation du texte littéraire : le journal dialogué ». Dans Dufays, J.-L., Gemenne, L. et Ledur, D. (Dir.). *Pour une lecture littéraire 2, Bilan et confrontations*, Actes du colloque de Louvain-la-Neuve, 3-5 mai 1995, Bruxelles : De Boeck & Duculot.

Lebrun, M. (1999). « Lectures et stratégies : le programme québécois du secondaire en enseignement littéraire ». *Enjeux*, nos 43-44, pp. 33-43.

Lebrun, M. et Coulet, C. (2003). « Favoriser un rapport critique à la lecture/écriture littéraire en constituant la classe comme une communauté active de lecteurs et d'auteurs ». *Enjeux*, no 57, pp. 99-114.

Lebrun, M. (Dir.). (2004). *Les pratiques de lecture des adolescents québécois*. Montréal : Multimondes.

Legros, G. (2008a). « De Todorov à Todorov : l'enseignement de la littérature, discipline singulière, plurielle ou transversale? » *La lettre de l'AIRDF*, vol.1, no 42, pp. 23-25.

Legros, G. (2008b). « Quelle place pour la didactique de la littérature? » Dans Chiss, J.-L., David, J. et Reuter, Y. *Didactique du français. Fondements d'une discipline*. Bruxelles : De Boeck.

Manzo, A.V. (1969). « The ReQuest procedure ». *Journal of Reading*, 13(2), pp. 123-126.

Marcoin, D. (1997). *Le roman d'aventure à l'école*. Paris : Bertrand Lacoste.

Martin, D. et Doudin, P.-A. (1998). « Métacognition et formation des enseignants ». Dans Lafortune, L., Mongeau, P. et Pallascio, R. (Dir.). *Métacognition et compétences réflexives*. Montréal : Logiques.

Marzano, R.J., Brandt, R.S., Huges, C.S., Jones, B.F., Presseisen, B.Z., Rankin, S.C. et Suhor, C. (1988). *Dimensions of thinking : A framework for curriculum and instruction*. Alexandria : Association for Supervision and Curriculum Development.

Monballin, M. (1999). « La compréhension des textes littéraires : attitudes « à risque » et procédures régulatrices ». *Enjeux*, no 46, pp. 57-73.

Montésinos-Gelet, I. et Morin, M.-F. (2004). « La littérature de jeunesse. Approcher la langue à pas de loup... ». *Québec français*, no 135, pp.71-75.

Munk, J. (2001). « Enseigner le français en milieu minoritaire : de l'utilité de la littérature de jeunesse ». *Québec français*, no 120, pp. 38-40.

Pallascio, R. et Lafortune, L. (2002). « Le développement d'une pensée réflexive en éducation ». Dans Lafortune, L. et Pallascio, R. (Dir.). *Pour une pensée réflexive en éducation*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

Pamfil, A. (2007). « Une mise en forme de la compétence littéraire ». *Le français aujourd'hui*, no 157, pp. 101-109.

Perrenoud, P. (1987). « De l'école active à l'école interactive ». Dans CRESAS. *On n'apprend pas tout seul. Interactions sociales et construction des savoirs*. Paris : ESF.

Perrenoud, P. (1998). *De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages – entre deux logiques*. Bruxelles : De Boeck Université.

Petitjean, A. (2001). « Écriture d'invention et enseignement de la littérature au lycée ». *Enjeux*, no 51-52. pp. 163-179.

Petitjean, A. (2002). « Écriture d'invention et nouveaux programmes des lycées ». Dans Inisan, J.-F. et Nonnon, É. (Dir.). (2002). *Écriture et invention*. Journées d'étude 16 et 17 Avril 2002, IUFM Nord - Pas de Calais - Centre d'Arras.

http://www.lille.iufm.fr/IMG/pdf/1_-_Mise_en_perspective.pdf

Pichette, M. (2002). « Les medias, c'est aussi la culture! » *Vive le primaire*, vol. 16, no 1, novembre 2002, pp. 3-22.

Pilote, A. (2004). « Des repères culturels? » *Québec français*, no 135, pp. 24-25.

PISA (2001). *À la hauteur : la performance des jeunes du Canada en lecture, en mathématiques et en sciences*. (Études de PISA et de l'OCDE). Ottawa : Développement des ressources humaines.

Privat, J.-M. (2005). *Socio-logiques des didactiques de la lecture*. Dans Chiss, J.-L., David, J. et Reuter, Y. (Dir.). *Didactique du français : fondements d'une discipline*. Bruxelles : De Boeck.

Rémond, M. (2003). *Enseigner à comprendre : les entraînements métacognitifs*. Dans Gaonach'h, D. et Fayol, M. (Dir.). *Aider les élèves à comprendre du texte au multimédia*. Paris : Hachette.

Rémond, M. (2008). « Quelle formation des enseignants à l'évaluation dans la perspective du socle commun ? » Dans Dubois-Marcoin, D. et Tauveron, C. (Dir.). *Français, langue et littérature, socle commun. Quelle culture pour les élèves ? Quelle professionnalité pour les enseignants ? Actes du colloque*, Lyon, 12-14 mars 2008, INRP.

Reuter, Y. (1992). « Enseigner la littérature ». *Recherches*, no 16, pp. 55-70.

Reuter, Y. (1997). « Pourquoi enseigner la littérature? » Dans Chanfrault-Duchet, M.-F. (Dir.). *Les représentations de la littérature dans l'enseignement (1887-1990)*. Actes du colloque Tours, 27-28 septembre 1994, Tours : Université de Tours.

Richard, S. (2004). *Finalités de l'enseignement de la littérature et de la lecture des textes littéraires au secondaire*. Thèse de doctorat, Université Laval, Québec.

Richer, J. (2002). *Stratégie de soutien visant le développement de la métacognition*. Dans Lafortune, L. et Pallascio, R. (Dir.). *Pour une pensée réflexive en éducation*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

Romainville, M. (2002). « Savoir comment apprendre suffit-il à mieux apprendre? » Dans Lafortune, L. et Pallascio, R. (Dir.). *Pour une pensée réflexive en éducation*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

Rouxel, A. (1996). *Enseigner la lecture littéraire*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Rouxel, A. (2002). « Qu'entend-on par lecture littéraire? » Dans Tauveron, C. (Dir.). *La lecture et la culture littéraires au cycle des approfondissements*. Paris : Actes de l'université d'automne, octobre 2002, coll. « Les actes de la DESCO ».

http://www.eduscol.education.fr/D0126/lecture_culture_litteraires.pdf

(date de consultation : 11 janvier 2007).

Rouxel, A. (2007a). « Pratiques de lecture : quelles voies pour favoriser l'expression du sujet lecteur? ». *Le français d'aujourd'hui*, no 157, pp.65-73.

Rouxel, A. (2007b). « De la tension entre utiliser et interpréter dans la réception des œuvres littéraires en classe : réflexion sur une inversion des valeurs au fil du cursus ». Dans Dufays, J.-L. (Dir.). (2007). *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire? Sens, utilité, évaluation*. Louvain-la-Neuve : UCL Presses universitaires de Louvain.

Roy, M. (2002). « Enseignement de la littérature ». Dans Aron, P., Saint-Jacques, D. et Viala, A. (Dir.). *Le dictionnaire du littéraire*. Paris : Presses universitaires de France.

Saint-Onge, M. (2000). *Moi, j'enseigne, mais eux apprennent-ils?* Laval : Groupe Beauchemin, 2^e édition.

Scallon, G. (2003). « La rétroaction à l'élève et l'évaluation formative : à la recherche d'une étroite association ! » Dans Laurier, M. D. (Dir.). *Évaluation et communication : de l'évaluation formative à l'évaluation informative*. Outremont : Québecor.

Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Édition du renouveau pédagogique, Saint-Laurent : Québec.

Schneuwly, B. (2007). « Le « Français » : une discipline scolaire autonome, ouverte et articulée ». Dans Falardeau, É., Fisher, C., Simard, C. et Sorin, N. (Dir.). *La didactique du français : les voies actuelles de la recherche*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.

Schön, D. (1993). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Logiques.

Simard, C. (1997). *Éléments de didactique du français langue première*. Montréal : ERPI.

Simard, D. (2001). « L'approche par compétences marque-t-elle le naufrage de l'approche culturelle dans l'enseignement ? » *Vie pédagogique*, no 118, pp. 19-23.

Talpin, J.-M. (2004). « Questions d'adolescents lecteurs ». *Cahiers pédagogiques*, no 420, janvier 2004, pp. 16-17.

Tardif, J. (1997). *Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive*. Montréal : Logiques.

Tauveron, C. (Dir.). *Comprendre et interpréter le littéraire à l'école et au-delà*. Paris : INRP.

Tauveron, C. (2002). *Lire la littérature à l'école : pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique?* Paris : Hatier, coll. « Pédagogie ».

Tauveron, C. (2004). *De la lecture littéraire à l'écriture à l'intention littéraire ou comment construire une posture d'auteur à l'école*. Actes du 9^e colloque de l'AIRDF, Québec, 26 au 28 août 2004.

www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/fichier/Symposium_Dumortier/Tauveron.pdf
(date de consultation : 18 août 2008)

Tauveron, C. (2005). « Que veut dire évaluer la lecture littéraire? Cas d'élèves en difficulté de lecture ». *Repères*, no 31, pp. 73-111.

Terwagne, S. (2003). *Les cercles de lecture : interagir pour développer ensemble des compétences de lecteurs*. Bruxelles : De Boeck.

Terwagne, S. (2004). « Les cercles de lecture : des discussions au service de la motivation et de la compréhension », *Français 2000*, no 190-191, pp. 12-20.

Thérien, M. (1991). « L'enseignement de la littérature dans un contexte pluraliste ». Dans Ouellet, F. et Pagé, M. (Dir.), *Pluriethnicité, éducation et société : construire un espace commun*. Québec : IQRC.

Thérien, M. (1997). « De la définition du littéraire et des œuvres à proposer aux jeunes ». Dans Noël-Gaudreault, M. (Dir.), *Didactique de la littérature : bilans et perspectives*. Montréal : Nuit blanche.

Van Grunderbeeck, N. (Dir.) (2003). *Étude longitudinale et transversale des conditions scolaires favorables au développement des habitudes et des compétences en lecture chez des élèves du secondaire*. Rapport final. Action concertée Fonds FCAR-CQRS-MCC-MEQ-MFE.

Vandendorpe, C. (1992a). « Comprendre et interpréter ». Dans C. Préfontaine et M. Lebrun (Dir.), *La lecture et l'écriture, enseignement et apprentissage*. Montréal : Logiques.

Vandendorpe, C. (1992b). « L'enseignement de la littérature aujourd'hui » *DFLM. La lettre de l'association*, vol. 10, nos 3-4, p. 3.

Vérin, A. (1995). « Mettre par écrit ses idées pour les faire évoluer en sciences. » *Repères* no 12, pp. 21-36.

Zakhartchouk, J.-M. (1999). *L'enseignant, un passeur culturel*. Paris : E.S.F., collection « Pratiques et enjeux pédagogiques ».

Méthodes de recherche en didactique

Boily, C., Duval, L. et Gauthier, M. (2000). *Les jeunes et la culture : revue de la littérature et synthèse critique*. Québec : Direction de l'action stratégique, de la recherche et de la statistique, Ministère de la Culture et des Communications et INRS-Culture et Société.

Brassart, D.-G. (2005). « Didactique du français langue maternelle : approche(s) « cognitiviste(s) »? » Dans Chiss, J.-L., David, J. et Reuter, Y. (Dir.). *Didactique du français : fondements d'une discipline*. Bruxelles : De Beck.

Daunay, B. (2007b). « Comment la recherche didactique évalue les pratiques d'enseignement de la littérature ». Dans Dufays, J.-L. (Dir.). (2007). *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire? Sens, utilité, évaluation*. Louvain-la-Neuve : UCL Presses universitaires de Louvain.

Daunay, B. (2007c). « États des recherches en didactique de la littérature ». *Revue française de pédagogie*, no 159, pp. 139-189.

Gagné, G. (1989). *Les recherches francophones en didactique de la lecture et leur diffusion*. Dans Boyer, J.-Y. et Lebrun, M. (Dir.). *Les Cahiers scientifiques de l'ACFAS*, no 71, Actes du colloque du 16 et 17 mai 1989, pp. 83-96.

Gagné, G. (1997). *Complémentarité des méthodes de recherche en didactique de la langue maternelle*. Dans Boyer, J.-Y. (Dir.). *Didactique du français*. Montréal : Logiques.

Guichon, N. (2007). « Recherche-développement et didactique des langues ». *Les Cahiers de l'Acedle*, Journées NeQ, Méthodologie de recherche en didactique des langues, numéro 4, janvier 2007. http://acedle.u-strasbg.fr/IMG/pdf/Guichon_cah4.pdf

Lebrun, N. et Berthelot, S. (1994). *Plan pédagogique : une démarche systématique de planification de l'enseignement*. Ottawa : Nouvelles AMS.

Lessard-Hébert, M., Goyette, G. et Boutin, G. (1996). *La recherche qualitative : fondements et pratiques*. Montréal : Éditions Nouvelles.

Loiselle, J. (2001). *La recherche développement en éducation : sa nature et ses caractéristiques*. Dans Anadón, M. (Dir.). *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation*. Sainte-Foy : Presses de l'Université Laval.

Loiselle, J. et Harvey, S. (2007). « La recherche développement en éducation : fondements, apports et limites ». *Recherches qualitatives*, vol. 27, no 1, pp. 40-59.

Reigeluth, C. M. (1983). « Instructional Design : What is it and Why is it? » Dans Reigeluth, C. M. (Dir.). *Instructional-Design Theories and Models: an overview of their current status*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum associates.

Rocque, S., Langevin, J. et Riopel, D. (1998). *L'analyse de la valeur pédagogique au Canada : méthodologie de développement de produits pédagogiques. La valeur des produits, procédés et services*. Paris : AFNOR.

Roy-Duguay, R.-M. (1999). *L'élaboration, la mise à l'essai et l'évaluation d'une séquence didactique en lecture-écriture de fiction en deuxième année du primaire*. Thèse de doctorat, Université de Montréal, Montréal.

Stolovitch, H. D. et LaRocque, G. (1983). *Introduction à la technologie de l'instruction*. Saint-Jean-sur-Richelieu : Éditions Préfontaine.

Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal, Coll. « Éducation et formation, fondements ».

Divers

Dickner, N. (2007). *Nikolski*. Québec : Alto.

Gary, R. Ajar, É. (1982). *La Vie devant soi*. Paris : Mercure de France, coll. « Folio ».

Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 3e édition. Montréal : Guérin.

Ministère de l'Éducation du Québec. (1995). *Le français, enseignement secondaire*.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2004). *Programme de formation de l'école québécoise, premier cycle*.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2005a). *Programme de formation de l'école québécoise, deuxième cycle.*

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2005b). *Les profils de lecteurs chez les jeunes du secondaire.* Rapport d'action concertée pour le soutien à la recherche en lecture.

Reuter, Y. et collab. (2007). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques.* Bruxelles : De Boeck.

ANNEXE 1 : Prototype du dispositif didactique

COURS 1

1. Entrée dans la lecture littéraire de *Nikolski* (Temps : 40 minutes)

<p>Principe(s) didactique(s) : - Partir de la culture première des élèves pour les amener à la culture seconde - Favoriser l'activité interprétative des élèves (anticipation)</p>	<p>Tâche(s) de l'enseignant : 1.1 En grand groupe, l'enseignante questionne les élèves sur le potentiel significatif des titres de films et de romans : - <i>Titanic, Harry Potter et la chambre des sorcières, Le Diner de cons, Star wars, E.T, Bon cop bad cop, Shrek, The God father, Apocalypse now, C.R.A.Z.Y, Le fabuleux destin d'Amélie Poulain, Quatre filles et un jeans, Les misérables, Le parfum...</i> Ces titres sont-ils représentatifs du contenu du film ou du roman? Nous donnent-ils une bonne idée du récit? Nous aident-ils à comprendre l'histoire racontée? - <i>Le gout des autres, 21 grams, La constance du jardinier, Persépolis, Le colonel Chabert, Cent ans de solitude, Les cerfs-volants de Kaboul, Novecento pianiste...</i> Quelle est l'histoire, d'après vous, pour chacun de ces titres? Ces titres sont-ils représentatifs du contenu du film? Nous donnent-ils une bonne idée du récit? Nous aident-ils ou pourraient-ils nous aider à comprendre l'histoire racontée? 1.2 L'enseignante distribue la feuille intitulée « <i>Nikolski - Anticipation à partir du titre et de l'incipit</i> » et demande aux élèves de répondre individuellement à la première question.</p>	<p>Tâche(s) des élèves : 1.1 Les élèves doivent puiser dans leurs connaissances antérieures, dans leur culture première afin de répondre aux questions posées par l'enseignante. 1.2 Les élèves répondent individuellement sur le potentiel significatif du titre (sur la feuille intitulée « <i>Nikolski - Anticipation à partir du titre et de l'incipit</i> »). 1.3 Les élèves doivent prendre connaissances de la table des matières et des incipits des chapitres sélectionnés afin de mieux anticiper le contenu du roman. 1.4 Les élèves doivent rédiger leur anticipation du récit ainsi que leurs premières impressions de lecture. 1.5 Les élèves partagent, collectivement, ce qu'elles ont écrit. Elles doivent conserver la feuille complétée.</p>
<p>Pratique(s) : -Questionnement</p>		
<p>Type(s) de connaissances sollicité(s) : - Connaissances déclaratives et procédurales</p>		
<p>Notions à l'étude : - Paratexte</p>		
<p>Composante(s) de la lecture littéraire sollicitée(s) : - Compréhension - Interprétation</p>		

	<p>1.3 L'enseignante demande aux élèves de répondre à la deuxième question. Il est également possible de demander aux élèves de lire à haute voix les incipits des différentes parties du roman et de répondre collectivement ou individuellement aux sous-questions.</p> <p>1.4 L'enseignante demande aux élèves de répondre à la troisième et dernière question, qui concerne les premières impressions de lecture à partir des incipits et de la table des matières.</p> <p>1.5 Collectivement, l'enseignante demande aux élèves de partager leur anticipation du récit et leurs premières impressions.</p>	
--	---	--

2. Présentation générale (Temps : 15 minutes)

Principe(s) :	Tâche(s) de l'enseignant :	Tâche(s) des élèves :
Pratique(s) :	2.1 L'enseignante présente aux élèves l'auteur (voir le document « Informations sur Nicolas Dickner ») et leur fournit des cartes géographiques, ou utilise celles de l'agenda ou les grandes cartes du Canada, du Québec, de Montréal et de l'Alaska (voir les documents ci-dessous). Il est important que ces cartes soient disponibles en tout temps pour les élèves; leur consultation pourra certainement les aider dans leur compréhension du roman et ultérieurement, lors des différentes activités.	2.1 Les élèves doivent prendre connaissance, en classe et à la maison, des cartes géographiques fournies qui les aideront à mieux situer les lieux mentionnés dans le récit.
Type(s) de connaissances sollicité(s) :		2.2 Les élèves doivent noter les informations données par l'enseignante. La lecture du roman devra être complétée pour le cours 2.
Notions à l'étude :		2.3 Dans un premier temps, les élèves doivent se regrouper en équipe. Ensuite, elles doivent prendre connaissance du document remis. Elles devront le compléter, au fil de leur lecture (une mise en commun aura lieu
Composante(s) de la lecture littéraire sollicitée(s) :	2.2 L'enseignante présente les grandes lignes du travail à faire pour la lecture de ce roman : - différents écrits, questions et discussions en équipe et en grand	

	<p>groupe qui seront évalués de manière formative</p> <ul style="list-style-type: none"> - des commentaires critiques et une rédaction créative inspirée du roman qui feront l'objet d'une évaluation sommative. <p>Elle leur donne également les dates importantes (entre autres, pour le cours 2, la lecture du roman doit être achevée). On peut compter une semaine et demie pour la lecture du roman.</p> <p>2.3 L'enseignante divise le groupe en sept équipes (ou les élèves se regroupent de sorte qu'il y ait sept équipes dans la classe, en équipe de 3-4 élèves) et attribue à chacune des équipes la responsabilité de certaines questions et distribue la feuille intitulée « Nikolski - Étude du roman ».</p> <p>Équipe 1 : questions 1, 6 et 13 Équipe 2 : questions 2, 7 et 14 Équipe 3 : questions 3, 8 et 15 Équipe 4 : questions 4, 9 et 18 Équipe 5 : questions 5, 10 et 19 Équipe 6 : questions 11, 16 et 20 Équipe 7 : questions 12, 17 et 21</p> <p>L'enseignante explique aux élèves qu'elles seront responsables, en équipe, de l'étude des questions qui leur ont été attribuées. Elles devront suivre les consignes du document remis et doivent le compléter afin de présenter devant la classe, lors du cours 3, les réponses aux questions dont elles sont responsables.</p>	<p>lors des cours 2 et 3).</p>
--	---	--------------------------------

Nom: _____

***Nikolski* - Anticipation à partir du titre et de l'incipit**

1. Que vous suggère le titre du roman que nous allons lire, *Nikolski*? Vous devez répondre à cette question sans lire l'incipit du roman ni la quatrième de couverture.

2.a) Lisez, à partir de la page 313 de votre roman, la table des matières.

b) Lisez les incipits de chacune des parties suivantes :

1989 – *Anomalie magnétique* (p. 11)

1990 – *William Kidd* (p. 123)

1994 – *L'étage des serpents de mer* (p. 135)

1995 – *L'île Stevenson* (p. 175)

1999 – *Les merveilleuses aventures de Charles Darwin aux îles Galápagos* (p. 215)

- Combien semble-t-il y avoir de personnages principaux?

- Quels sont les lieux évoqués?

- Quels sont les types de narrateur?

3. a) Que laissent présager ces informations et cette lecture? Sur quoi pourrait porter le récit?

b) Suite à la lecture des différents débuts de chapitres, quelles sont vos premières impressions de lecture? Justifiez.

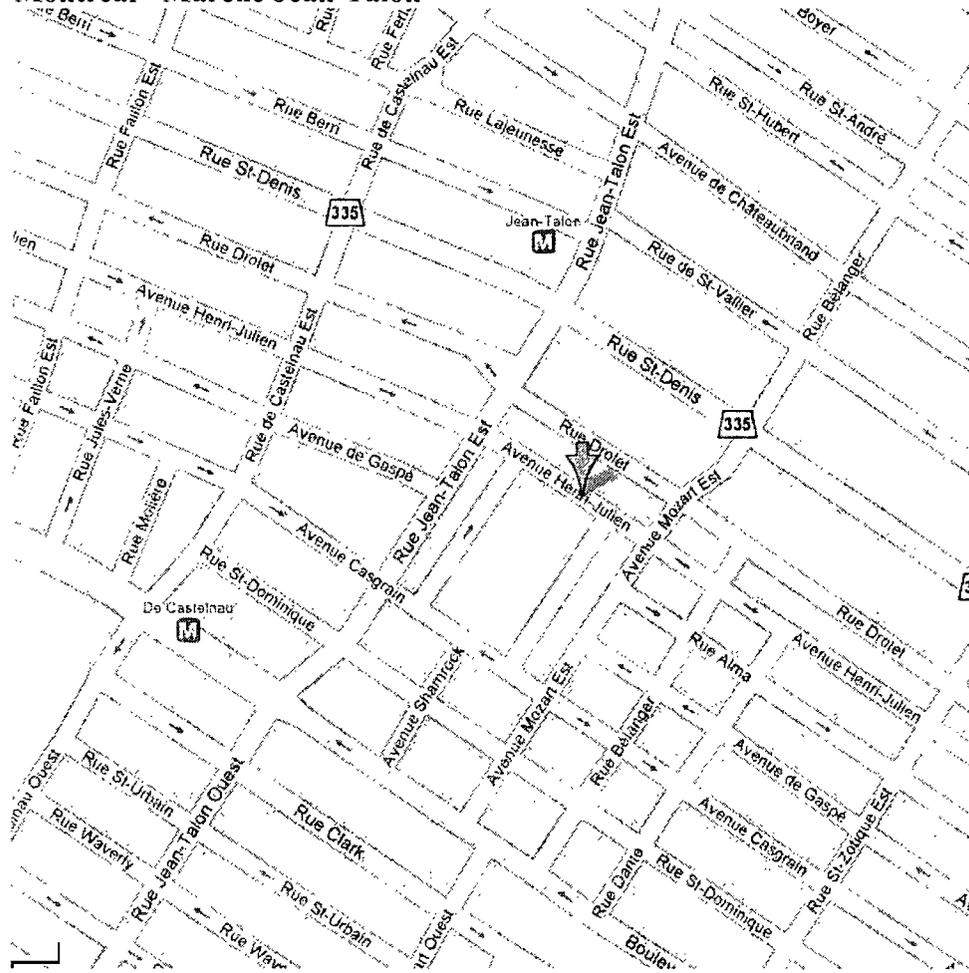
Informations sur Nicolas Dickner

Né à Rivière-du-Loup en 1972, Nicolas Dickner étudie les arts plastiques et la littérature. Il commence à voyager en 1997, d'abord en Amérique Latine, puis en Europe. Il habite au Pérou et en Allemagne avant de s'installer à Montréal. En 2002, il publie un premier recueil de nouvelles, *L'Encyclopédie du petit cercle*. En 2005, son roman *Nikolski* (Éditions Alto) se mérite le prix Anne-Hébert, le Prix des collégiens et le Prix des libraires. En 2006, il publie *Boulevard Banquise* (un conte pour enfant) et *Traité de balistique* (un recueil de nouvelles à quatre mains). Il est présentement chroniqueur littéraire à l'hebdomadaire *Voir*.

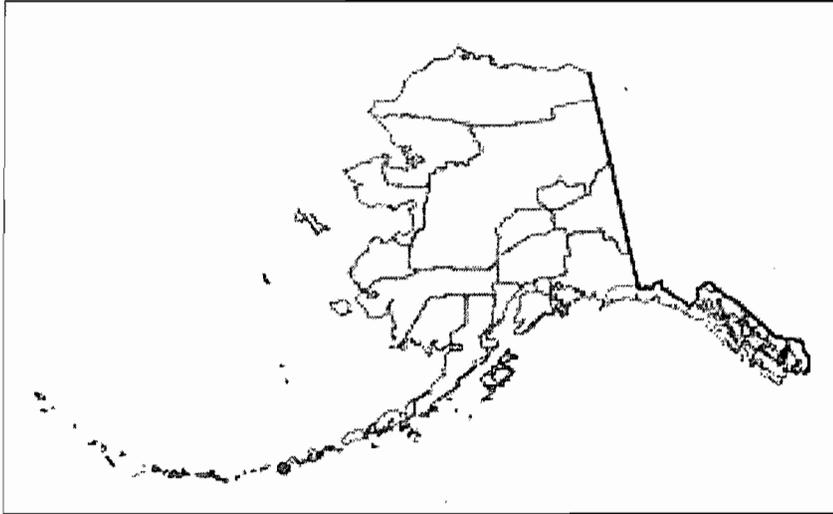
(Source : http://nicolasdickner.net/?page_id=2)

Cartes

Montréal - Marché Jean-Talot



Nikolski, Alaska



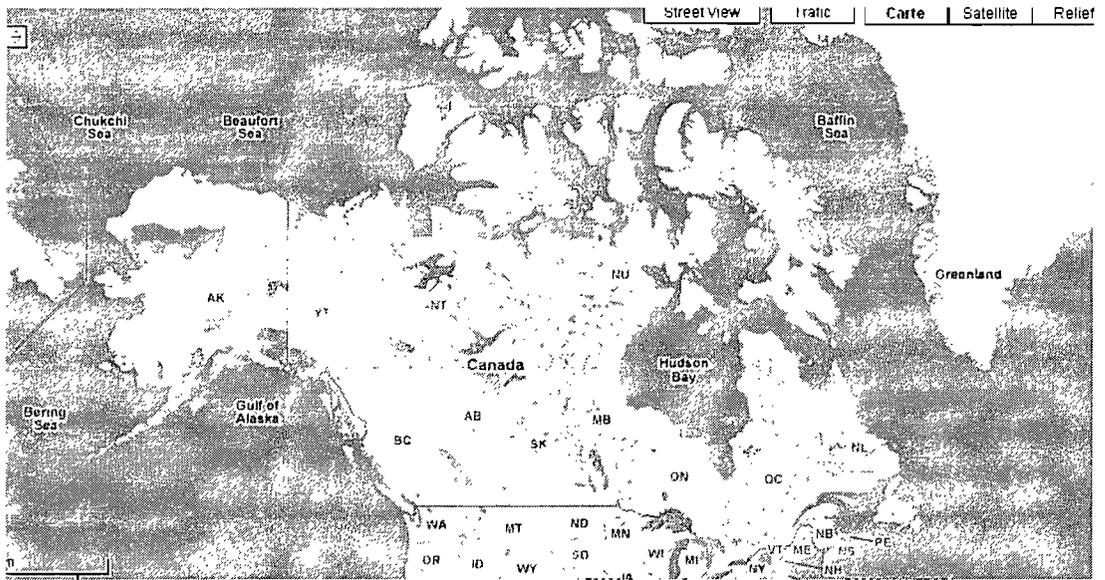
Province de Québec – Tête-à-la-baleine



Province de Québec



Canada



Nom : _____

Nikolski - Étude du roman

Consignes générales

Quelques questions vous ont été assignées. Vous devez compléter individuellement ce document au fil de votre lecture et, lors du cours 2, partager les réponses trouvées et poursuivre la tâche en équipe. Lors du cours 3, vous présenterez aux autres le fruit de votre travail.

Date du cours 2 : _____

Date du cours 3 : _____

Date du cours 4 : _____

Tâche 1

Commencez à répondre individuellement aux questions ci-dessous. Lors du cours 2, vous mettrez en commun vos réponses et poursuivrez votre recherche.

Questions sur les personnages

1. Noah : a) Quelle est la signification de ce prénom?
b) Quels outils avez-vous utilisés pour trouver la réponse?
c) Quel est le parcours de ce personnage?
d) Décrivez en quelques points ce personnage.
e) Ce prénom correspond-il au personnage (à sa personnalité, à son parcours)?
Justifiez votre réponse avec des éléments tirés du roman.

2. Joyce : a) Quelle est la signification de ce prénom?
b) Quels outils avez-vous utilisés pour trouver la réponse?
c) Quel est le parcours de ce personnage?
d) Décrivez en quelques points ce personnage.
e) Ce prénom correspond-il au personnage (à sa personnalité, à son parcours)?
Justifiez votre réponse avec des éléments tirés du roman.

3. Sarah : a) Quelle est la signification de ce prénom?
b) Quels outils avez-vous utilisés pour trouver la réponse?
c) Quel est le parcours de ce personnage?
d) Décrivez en quelques points ce personnage.
e) Ce prénom correspond-il au personnage (à sa personnalité, à son parcours)?
Justifiez votre réponse avec des éléments tirés du roman.

4. Jonas : a) Quelle est la signification de ce prénom?
b) Quels outils avez-vous utilisés pour trouver la réponse?
c) Quel est le parcours de ce personnage?

- d) Décrivez en quelques points ce personnage.
e) Ce prénom correspond-il au personnage (à sa personnalité, à son parcours)? Justifiez votre réponse avec des éléments tirés du roman.

5. Le « je » narrateur : a) Quel est le parcours de ce personnage?
b) Décrivez en quelques points ce personnage.
c) Cette absence de prénom convient-elle au personnage (à sa personnalité, à son parcours)? Justifiez votre réponse par des éléments tirés du roman.

Questions sur les allusions - questions de connaissances générales

Expliquez les allusions suivantes en établissant, si possible, un lien avec le roman. Situez l'allusion dans le roman. Indiquez les sources utilisées pour trouver les informations.

6. Encyclopédie Lavoisier (p. 24)
7. Bob Morane (p. 20)
8. Corto Maltese (p. 34)
9. Babylone (p. 79)
10. Alexander Selcraig, dit Selkirk (p. 169)
11. Sergio Leone (p. 83)
12. William Kidd (p. 123)
13. Mary Shelley (p. 125)
14. Moby Dick (p. 154)
15. Glorieux Imaginaire Routier Nord-Américain (p. 45)

Questions sur le genre de roman

16. Ce roman est-il un récit de voyage? Un « road trip »?
17. En quoi ce roman est-il moderne? Nord-Américain ?

Questions sur les thèmes

18. Montrez comment le thème de la mer est présent dans le roman. Faites un lien avec les personnages, les lieux, le vocabulaire employé, les images, les allusions qui sont liées au thème.
19. Montrez comment le thème de la maternité et de la paternité est présent dans le roman. Faites un lien avec les personnages, les lieux, le vocabulaire employé, les images, les allusions qui sont liées au thème.
20. Montrez comment le thème du recyclage est présent dans le roman. Faites un lien avec les personnages, les lieux, le vocabulaire employé, les images, les allusions qui sont liées au thème.

21. Montrez comment le thème du voyage est présent dans le roman. Faites un lien avec les personnages, les lieux, le vocabulaire employé, les images, les allusions qui sont liées au thème.

Tâche 2

Rédigez deux questions qui seront soumises à vos collègues lors du cours 4 et qui permettent de comprendre le texte et d'interpréter. Vous devez me les soumettre d'ici la fin de la période; vous pourrez alors les transcrire sur un transparent.

Voici les éléments sur lesquels peuvent, par exemple, porter vos questions :

- le texte :

- le récit (où, quand, qui, quoi, comment, dans quel but, pour quelle raison, avec quel résultat)
- la signification d'un élément en particulier, du roman,...

- la personne :

- les émotions ressenties et les réactions subjectives du lecteur : Pourquoi s'identifient-ils à tel personnage? D'où viennent leurs représentations? Pour quelles raisons jugent-ils cette action positive ou négative?
- l'imaginaire des lecteurs, par exemple sur les images associées aux lieux évoqués par l'œuvre, sur leurs représentations du décor, des personnages

- les stratégies :

- les moyens employés par l'auteur pour susciter une émotion, pour créer une atmosphère,...
- les stratégies qui aident à élaborer une interprétation

Question 1 : _____

Question 2 : _____

COURS 2

1. Étude de *Nikolski*

(Temps : 75 minutes)

<p>Principe(s) : - Favoriser les interactions - Favoriser l'activité interprétative des élèves</p>	<p>Tâche(s) de l'enseignant : 1.1 L'enseignante rappelle aux élèves le travail à faire à l'aide du document « <i>Nikolski</i> - Étude du roman » : les élèves doivent mettre en commun leurs réponses et poursuivre le travail. L'enseignante circule d'équipe en équipe et aide les élèves à parfaire leur compréhension et leur interprétation. 1.2 L'enseignante approuve les questions formulées par les élèves et fournit un transparent aux équipes. Ce transparent doit être conservé pour le cours 3.</p>	<p>Tâche(s) des élèves : 1.1 Les élèves mettent en commun leurs réponses et poursuivent de répondre aux questions. Elles s'assurent de leur compréhension et justifient leur interprétation. 1.2 Les élèves rédigent deux questions. Une fois qu'elles ont été approuvées par l'enseignante, les élèves les notent sur un transparent et remettent celui-ci à l'enseignante.</p>
<p>Pratique(s) : - Questionnement</p>		
<p>Type(s) de connaissances sollicité(s) : - Connaissances déclaratives et procédurales</p>		
<p>Notions à l'étude : - Contexte sociohistorique (référents culturels mentionnés, allusions) - Personnages, thèmes, significations globales du livre</p>		
<p>Composante(s) de la lecture littéraire sollicitée(s) : - Compréhension - Interprétation</p>		

COURS 3

1. Mise en commun des réponses (Temps : 75 minutes)

<p>Principe(s) : - Favoriser les interactions - Favoriser l'activité interprétative des élèves</p>	<p>Tâche(s) de l'enseignant : 1.1 Mini-leçons : l'enseignante invite les élèves à présenter à leurs camarades les réponses aux questions auxquelles elles devaient répondre. L'enseignante en profite pour rectifier, soulever d'autres questions,...</p>	<p>Tâche(s) des élèves : 1.1 Les élèves mettent en commun leurs réponses. Pendant qu'une équipe présente, les autres élèves prennent en note les réponses données. Elles peuvent questionner, apporter des précisions,...</p>
<p>Pratique(s) : - Questionnement</p>		
<p>Type(s) de connaissances sollicité(s) : - Connaissances déclaratives et procédurales</p>		
<p>Notions à l'étude : - Contexte sociohistorique (référents culturels mentionnés, allusions) - Personnages, thèmes, significations globales du livre</p>		
<p>Composante(s) de la lecture littéraire sollicitée(s) : - Compréhension - Interprétation</p>		

COURS 4

1. Mise en commun des questions de compréhension et d'interprétation
(Temps : 75 minutes)

<p>Principe(s) : - Favoriser les interactions - Favoriser l'activité interprétative des élèves</p>	<p>Tâche(s) de l'enseignant : 1.1 Présenter les questions rédigées par les élèves sur des transparents. L'enseignante peut demander aux élèves de répondre individuellement, en équipe ou en grand groupe. L'enseignante en profite pour rectifier, soulever d'autres questions,...</p>	<p>Tâche(s) des élèves : 1.1 Noter les questions inscrites sur les transparents et y répondre. Les élèves peuvent questionner, apporter des précisions,...</p>
<p>Pratique(s) : -Questionnement</p>		
<p>Type(s) de connaissances sollicité(s) : - Connaissances déclaratives et procédurales</p>	<p>À la fin de la période, l'enseignante peut choisir l'une des questions traitées en classe lors des cours 3 et 4 et demander aux élèves d'y répondre, individuellement, sur une feuille mobile. Ceci peut constituer un petit quiz, qui peut faire l'objet d'une évaluation ou non.</p>	
<p>Notions à l'étude : - Contexte sociohistorique (référents culturels mentionnés, allusions) - Personnages, thèmes, significations globales du livre</p>		
<p>Composante(s) de la lecture littéraire sollicitée(s) : - Compréhension - Interprétation</p>		

COURS 5

1. Réflexion sur le processus de littérisation d'un texte

(Temps : 75 minutes)

<p>Principe(s) :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Partir de la culture première des élèves pour les amener à la culture seconde - Favoriser l'activité interprétative des élèves - Favoriser les interactions 	<p>Tâche(s) de l'enseignant :</p> <p>1.1 L'enseignante demande aux élèves de se regrouper en équipe de 4 et leur distribue le document « Réflexion sur la littérature et la littérisation ». Elle leur demande de compléter la première question.</p> <p>1.2 Collectivement, les élèves mettent en commun les critères trouvés. Il est important de leur faire découvrir qu'il existe un flou, une absence de critères précis et stables.</p>	<p>Tâche(s) des élèves :</p> <p>1.1 En équipe de 4, les élèves doivent réfléchir à ce qu'est un texte littéraire, à ce qu'est la littérisation.</p> <p>1.2 Les élèves partagent les éléments trouvés. Elles complètent leurs notes.</p>
<p>Pratique(s) :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Questionnement - Écrits de travail 	<p>1.3 L'enseignante rappelle aux élèves les quatre prix reçus par le roman : <i>Prix des libraires du Québec</i> (2006), le <i>Prix des collégiens</i> (2006), le <i>Prix Anne-Hébert</i> (2006) ainsi que le prix du <i>Printemps des lecteurs 2007</i>. Ensuite, elle distribue le document « Quelques informations sur les prix littéraires », « Critiques de <i>Nikolski</i> » et « Entretien avec Nicolas Dickner ». Elle demande aux élèves de poursuivre leur réflexion, individuellement, en répondant à la question 2. Il est important de préciser aux élèves qu'elles auront à rédiger un écrit de travail lors du prochain cours et que ce texte fera l'objet d'une évaluation sommative. Ce document est à remettre à la fin du cours.</p>	<p>1.3 Les élèves doivent lire les documents distribués. À l'aide de ces nouvelles informations, individuellement, elles ont à décider si, d'après elles, <i>Nikolski</i> possède les qualités nécessaires pour recevoir des prix littéraires. Elles répondent à la question 2. Ce document est à remettre à la fin du cours.</p>
<p>Type(s) de connaissances sollicité(s) :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles 	<p>1.4 En équipe de 4 élèves, les élèves doivent partager et confronter leur point de vue. Elles peuvent prendre des notes, ajouter, modifier leur point de vue.</p>	
<p>Notions à l'étude :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Paratexte - Personnages, thèmes, significations globales du livre 		
<p>Composante(s) de la lecture littéraire sollicitée(s) :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Compréhension - Interprétation 		

	<p>1.4 L'enseignante demande aux élèves de se placer en équipe de 4 afin de partager leur point de vue, de le modifier et de le bonifier (question 2).</p>	
--	---	--

Quelques informations sur les prix littéraires

Le prix des libraires

Le Prix des libraires du Québec joue un rôle important de reconnaissance de la littérature et de promotion de la lecture et de la culture, d'un bout à l'autre de la province. Il fait reconnaître le rôle du libraire, qui consiste à guider et à stimuler son client sur le terrain de la curiosité, de la connaissance et de la culture en général et il encourage la fréquentation des librairies. Cette célébration annuelle, organisée par l'Association des libraires du Québec compte deux catégories : « Roman québécois » et « Roman hors Québec ». Elle se veut un hommage à un auteur de chacune de ces catégories, dont l'œuvre a marqué l'imaginaire des libraires au cours de l'année par son originalité et sa qualité littéraire.

Objectifs : Créé en 1994 par l'Association des libraires du Québec et le Salon international du livre de Québec, le Prix des libraires du Québec honore les auteurs dont l'œuvre a retenu l'attention des libraires par son originalité et la qualité de son écriture. Il va sans dire que le succès de vente en librairie n'est pas un critère considéré.

Livres éligibles : catégorie roman québécois : L'auteur(e) doit résider au Québec. L'œuvre doit être écrite, ou traduite, en français. L'œuvre doit avoir été publiée en français entre le 1er janvier et le 31 décembre de l'année qui précède la remise du Prix des libraires du Québec. Les livres primés doivent être un roman, un récit ou un recueil de nouvelles inédites. Un auteur qui a déjà remporté le Prix ne peut l'obtenir une seconde fois.

(Source : site Internet *Prix des libraires* <http://www.alq.qc.ca/pdlq/index.html>)

Le prix littéraire des collégiens

Ce prix est attribué par un jury formé par des étudiants et des étudiantes des collèges du Québec. L'objectif est de récompenser une œuvre de fiction québécoise. Les élèves sont rassemblés autour d'une sélection d'œuvres, qu'ils lisent avec attention et dont ils discutent des qualités et des mérites avant d'arrêter leur choix.

(Source : <http://www.prixlitterairedescollegiens.ca/>)

Le prix Anne-Hébert

Le Prix Anne-Hébert, d'une valeur de 7 500 dollars canadiens, récompense un premier roman de langue française. Ce prix littéraire est organisé par le Centre culturel canadien en collaboration avec la radio de Radio-Canada. Il a été créé le 19 mars 2000 au Salon du livre de Paris lors d'un hommage à Anne Hébert organisé par le Centre culturel canadien.

Critères d'admissibilité

Les romans soumis au jury doivent impérativement :

- constituer la première édition d'un roman par des citoyens canadiens ou des résidents permanents du Canada.
- avoir été publiés au Canada et/ou en France.
- porter un numéro ISBN, être distribués au Canada et vendus en librairie.

(Source

www.salondulivredemontreal.com/contenu/contenu_general/prix/canadiens/ANNE-HEBERT.asp)

Printemps des lecteurs 2007

France 3 Aquitaine, la librairie Mollat, Sud-Ouest Dimanche et France Bleu Gironde ont créé le prix littéraire « Printemps des lecteurs Lavinal » dont la vocation est d'élire un texte français ou francophone (romans, nouvelles, récit) d'un auteur non encore reconnu, choisi parmi une sélection de six ouvrages.

(Source : <http://arpel.aquitaine.fr/spip.php?article100000535>)

Critiques de *Nikolski*

Nicolas Dickner remporte le Prix littéraire des collégiens 2006

Un jury composé d'étudiants du niveau collégial consacre Nikolski, un roman épique dans lequel trois personnages sillonnent le territoire en quête de leur identité.

Québec, le 21 avril 2006 – Un jury, composé de plus de 700 étudiants de 40 institutions collégiales du Québec ainsi que des élèves du Lycée Gérard-Philippe à Bagnols-sur-Cèze en France, a décerné aujourd'hui à l'auteur québécois Nicolas Dickner le Prix littéraire des collégiens 2006 pour *Nikolski*, un roman publié aux éditions NotaBene/Alto. Saluant la vitalité des lettres québécoises et exprimant les préférences littéraires des étudiants de niveau

collégial, ce prix est décerné chaque année dans le cadre du Salon international du livre de Québec.

Les délégués du jury ont délibéré plus trois heures avant de rendre une décision enthousiaste : « Il était essentiel pour nous de consacrer une oeuvre qui porte un regard ouvert sur le monde ; *Nikolski* est un roman qui rompt avec le cynisme et qui donne à espérer, voilà pourquoi nous l'avons choisi ! » Soutenu par la Fondation Marc Bourgie, le Prix littéraire des collégiens est doté d'une bourse de 5 000\$, à quoi s'ajoute en grande nouveauté cette année une résidence d'écriture de trois mois à la Maison de Chateaubriand, à Châtenay-Malabry en France. Les titres des cinq oeuvres en lice pour l'obtention du Prix littéraire des collégiens avaient été dévoilés le 18 novembre dernier, au Salon du livre de Montréal. Il s'agissait du *Sort de Fille*, de Michael Delisle (Leméac), de *Nikolski*, de Nicolas Dickner (Alto), d'*Après la nuit rouge*, de Christiane Frenette (Boréal), de *Fugueuses*, de Suzanne Jacob (Boréal) et d'*Ainsi font-elles toutes*, de Clara Ness (XYZ).

(Source : http://www.prixlitterairedescollegiens.ca/pdf/Gagnant_PLC-2006.pdf)

Christian Desmeules, « Le compas dans l'œil », *Le Devoir*, les samedi 12 et dimanche 13 février 2005, F4.

Qu'ils soient de l'Est ou de l'Ouest, de la mer des Sargasses, de la banlieue sud de Montréal ou de Tête-à-la-Baleine, ils remontent avec obstination le cours erratique de leur généalogie, à la remorque d'une force évanescence qui les dirige. Sous la plume alerte de Nicolas Dickner, ce sont trois destins parallèles qui s'entremêlent, convergent, se frôlent puis s'évaporent. Un kaléidoscope d'images fortes et de phrases qui claquent. Un roman qui se dévore.

Comme dans sa première oeuvre qui nous révélait brillamment, il y a quelques années, sa plume éclatante - portée par les articles déraisonnables d'une improbable encyclopédie-, les personnages de ce *Nikolski* rêvent tous de grands ailleurs et de nulle part éclatants. Ils sont à la merci de leur «nord affectif», cette influence «responsable, écrivait Dickner dans l'une de ses premières nouvelles, de plusieurs grandes découvertes et de quelques naufrages».

En 1989, trois personnages à l'orée de la vingtaine quittent le lieu de leur naissance pour échouer sur une île surpeuplée — Montréal. Noah Riel, né dans une roulotte quelque part au Manitoba, ballotté pendant dix-huit ans par sa mère métis et nomade entre les Rocheuses et l'Ontario, choisit de se fixer et d'entreprendre des études d'archéologie. Joyce Doucet, descendante d'une longue lignée de pirates à l'imagination enflammée, passionnée par l'informatique et l'école buissonnière, décide de fuir définitivement son petit village de la Basse-Côte-Nord.

Derrière le comptoir d'une librairie d'occasion de la Petite-Italie, pour sa part, enseveli sous les Canadianas et les piles jaunies de mensuels illustrés, le narrateur à temps partiel de ce roman, dont le «nom n'a pas d'importance», est de la race des voyageurs immobiles: «Ma vie obéit à l'attraction des livres, le faible champ magnétique de mon destin subit la distorsion de ces milliers de destins plus puissants et plus intéressants.» Il porte autour du cou un compas débousolé — un « compas Nikolski » —, seule relique d'un géniteur absent depuis toujours, pointant sans raison vers un minuscule village des îles Aléoutiennes (Nikolski), à la pointe sud de l'Alaska. « Mais les anomalies sont comme les obsessions : toute résistance s'avère inutile. »

Migration et magnétisme

Tous les trois, qui se retrouvent sans se connaître dans la grande ville, ont quelques gènes en commun avec Jonas Doucet, de Tête-à-la-Baleine, parti de chez lui à quatorze ans et longtemps opérateur radio dans la marine marchande — un membre de cette étrange confrérie « à mi-chemin entre l'électronique et le chamanisme ». Des marins spécialisés que l'on pouvait voir « croupir dans les bistrots portuaires, l'air de griots blasés, incapables de communiquer autrement qu'en pianotant des salves de morse sur leurs chopes de bière ».

Revenu sur la terre ferme après dix années de dérive au long cours, Jonas Doucet croisera tour à tour la mère de Noah, puis celle du narrateur sans nom. Puis presque plus rien : quelques lettres, des cartes postales, un compas de marine miniature et une légende. Ce Jonas Doucet est également l'oncle de Joyce, flibustière déterminée...

Un livre sans couverture, constitué des fragments de trois ouvrages décapités, relie entre eux ces trois « héros »: des bouts d'une ancienne monographie sur les îles aux trésors, un traité historique sur les pirates des Caraïbes et vingt-cinq pages de la biographie d'Alexander Selcraig, naufragé sur une île déserte. Un livre « sans visage » à la trajectoire aussi fascinante que ses lecteurs d'occasion. En accéléré : Noah fera la rencontre d'une mystérieuse jeune femme engagée qu'il suivra jusque sur une île au large de la côte du Venezuela. Joyce répondra aux sirènes du piratage informatique, tandis que le bouquiniste d'occasion continuera de voyager par la pensée. Dix années plus tard, en 1999, à la faveur de quelques hasards bien tissés et impossibles à résumer ici, le cercle du récit se refermera partiellement et tous ces personnages colorés se rapprocheront peu à peu, avant de s'évanouir dans la nature.

Une ironie chatoyante

Abordant un questionnement soft sur la paternité et, plus largement, sur les liens familiaux, le nomadisme et l'immigration, Nikolski se veut aussi une sorte d'hommage direct aux livres comme entités vivantes, organismes contagieux et mouvants. C'est aussi une fable déjantée sur les artefacts de la société de consommation (débris d'ordinateurs, souvenirs fêlés), sur l'indigénisme et l'Amérique continentale. Et tandis qu'elle explore, à sa façon, le registre des « nouvelles solidarités », cette constellation de personnages solitaires et déracinés apprend et réinvente les gestes du partage et de l'amitié.

Dire de Nicolas Dickner qu'il est doué relève de l'euphémisme : l'évidence crève les yeux. Un imaginaire débridé. Une prédilection pour les univers aquatiques et les mécaniques bien fluides. Des phrases à la précision chirurgicale, portées de la première à la dernière page par une ironie subtile et chatoyante. De multiples cas de bibliophilie légère ou aggravée. Et puis des îles, des livres, des rencontres: on croirait lire un Jacques Poulin altermondialiste, mêlé d'Amélie Poulain, de Borges léger et de Louis Hamelin on the road. Cela s'appelle du Nicolas Dickner.

Cartographe autant que rêveur, mélangeant le vrai et le flou, l'écrivain de 32 ans, originaire de Rivière-du-Loup mais établi depuis quelques années à Québec, cultive une érudition factice et maîtrisée sous laquelle couve une folie peu ordinaire. Lauréat du prix Adrienne-Choquette pour un premier et

formidable recueil de nouvelles intitulé *L'Encyclopédie du petit cercle* (L'Instant même, 2000), conteur hors pair à la verve jouissive, Nicolas Dickner se tient loin de l'introspection lourde, des lamentations dépressives et de la pose sincère, faisant peut-être sien ce précepte d'Hemingway : « La tristesse se résout dans un bar, jamais dans la littérature. »

Du véritable bonbon, en somme, peut-être pas ce qu'il y a de plus long en bouche (on pourrait peut-être lui reprocher un certain manque de profondeur), mais éclatant de saveur et truculent au possible. Et prometteur. Débordant de projets, avec d'autres romans et la suite des nouvelles « encyclopédiques » sur sa table de travail (voir son nouveau blogue intitulé *Visibilité variable* : www.takefu.org/nico), en voilà un qui n'a pas fini de nous faire voyager. Pour notre plus grand bonheur et pour celui de la littérature d'imagination.

David Desjardins et Josiane Ouellet, « Cartographie de l'âme », *Voir*, 7 avril 2005.

Nicolas Dickner s'impose, avec son premier roman Nikolski, comme un habile technicien du récit sachant toutefois concilier « le travail de plomberie » de la construction romanesque et la métaphysique de l'écriture.

Depuis sa récente parution, *Nikolski* caracole allégrement sur les palmarès de ventes, succès qui n'est pas étranger à celui, d'estime, que lui a réservé la critique. Un parfum de réussite laissant l'auteur aussi surpris que ravi. Mais pas sans explication.

« On prétend que ce roman, qui est plutôt dans la veine du *storytelling*, l'art de raconter une histoire, est venu combler une sorte de vide au Québec, expose Nicolas Dickner. En ce moment, on est plus axés sur la recherche d'une voix, d'un style. Le manuscrit a été refusé par un éditeur qui a dit que ce n'était pas une "voix". Ils veulent une plume, ils cherchent un Réjean Ducharme, ils veulent des gens qui ont une signature formelle très forte. *Nikolski*, c'est un peu l'inverse. C'est un style très épuré. Pas parce qu'il n'était pas foisonnant au départ, mais parce que je me suis imposé de l'épurer. Depuis 2000-2001, j'ai lu

principalement en anglais, pour toutes sortes de raisons, et la tradition du *storytelling* est beaucoup plus forte chez les Anglo-Saxons. »

Il y a une notion d'efficacité dans cette langue, une manière de construire des formules simples, mais très évocatrices...

« Et il y a aussi le découpage du texte qui crée un impact visuel des phrases. Ça m'a beaucoup influencé. [...] On considère souvent que le style est une affaire formelle, mais j'ai préféré faire de l'histoire l'élément central du style. Autrement dit, plutôt que de commencer à faire des phrases, j'ai commencé à travailler avec des blocs d'histoire, de sens, avec des symboles. C'est ce qui structure le style et la forme. »

À propos de l'histoire, les personnages de ce roman vivent en marge, ils sont très seuls, avancent péniblement en fonction d'un passé excessivement flou, inhabituel. Est-ce ce passé extraordinaire qui les empêche d'avoir une existence normale?

« Tout à fait. Le propos du roman, c'est l'histoire de trois personnages empêtrés dans leurs légendes familiales, qui s'entêtent à vivre en fonction de ces légendes-là. En conformité ou en opposition avec elles. Mais leur point de référence demeure toujours cette espèce de mythologie personnelle. Ce n'est que lorsqu'ils sont libérés de ça qu'ils commencent vraiment à vivre. Mais à partir de ce moment, il n'y a plus rien à dire sur ces personnages. [...] En fait, c'est le contraire du destin. Le destin, c'est une force dans le futur qui tire les gens. Ici, les personnages sont poussés par quelque chose. Leur trajectoire est déterminée par l'endroit d'où ils viennent. »

On sent aussi le rapport au territoire tout au long du récit. Il y a le titre du roman, Nikolski, un village de 36 habitants des îles Aléoutiennes, et tout ce va-et-vient de gens qui voyagent, qui partent...

« Et qui s'installent aussi. »

Exact. Mais d'où provient ce rapport aussi fort au territoire qu'entretiennent vos personnages?

« C'est peut-être parce que ce roman a été écrit en bonne partie à l'étranger. La perspective du territoire change quand on part longtemps. [...] Mais en fait, ça remonte à beaucoup plus loin. J'ai toujours été fasciné par les cartes géographiques. On a un musée à Rivière-du-Loup [village natal de Dickner, qui vit aujourd'hui à Québec], celui du Bas-Saint-Laurent, qui est un musée d'art actuel, mais qui, à l'origine, était un musée d'ethnologie. Ils ont une bibliothèque de cartes, et à sept-huit ans, l'été, je passais mes journées à fouiller dans ces cartes. [...] Il n'y a pas d'autobiographie dans ce roman, mais c'est clairement un livre d'obsessions. De toute façon, je ne sais plus qui donnait cette définition du roman, disant que c'est un réseau d'obsessions organisées, mais c'est à mon avis la description la plus juste qu'on puisse en faire. Si le roman ne témoigne pas d'un certain nombre de manies de l'auteur, il manque quelque chose. »

L'âme?

« Oui, il manque l'âme. [...] Mais bon, c'est très dur pour moi de parler du rapport à la carte... En poursuivant, je pourrais te dire que, oui, j'aime les cartes, oui, j'en ai sur mes murs. Mais qu'est-ce que ça dit, d'où ça vient? Je ne sais pas. Et là, on tombe dans l'inconscient. D'ailleurs, c'est cette part-là du roman qui est intéressante, parce qu'il m'arrive de l'ouvrir, et d'avoir l'impression que ce n'est pas moi qui l'ai écrit. Il y a quelque chose qui nous tire quand on écrit un livre, quelque chose qui nous dépasse. Si on n'est pas dépassé le moins du monde par ce qu'on écrit, c'est pas la peine non plus. Il faut avoir le sentiment que ça nous échappe. »

Nom : _____

Réflexion sur la littérature et la littérarité

1. Qu'est-ce qui confère à un texte sa valeur « littéraire »? Autrement dit, quels sont les critères sur lesquels les jurés se basent pour décerner un prix littéraire? Qu'est-ce que la littérature?

2. Quels sont les éléments du roman qui, d'après vous, légitiment de donner un ou des prix littéraires à *Nikolski*? Le roman contient-il, au contraire, des éléments qui ne légitiment pas de donner des prix? Donnez des arguments précis appuyés par des exemples, des citations tirées du roman. Votre point de vue peut être partagé.

COURS 6

1. Réflexion sur le processus de littérisation d'un texte (Temps : 75 minutes)

<p>Principe(s) :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Partir de la culture première des élèves pour les amener à la culture seconde - Favoriser l'activité interprétative des élèves - Favoriser les interactions 	<p>Tâche(s) de l'enseignant :</p> <p>1.1 L'enseignante distribue le document « Réflexion sur la littérature et la littérisation » ainsi que « <i>Nikolski</i> mérite-t-il d'être littérisé? Écrit de travail final » et demande aux élèves de le compléter pour la fin de la période (texte qui fera l'objet d'une évaluation sommative). L'usage du roman, d'un dictionnaire, d'une grammaire, d'un manuel de conjugaison est autorisé.</p> <p>L'enseignante peut laisser davantage de temps lors d'une période ultérieure si cela est nécessaire.</p>	<p>Tâche(s) des élèves :</p> <p>1.2 Individuellement, les élèves doivent rédiger un court texte (environ 200 mots) dans lequel elles présentent les arguments sur lesquels elles s'appuient pour déterminer si <i>Nikolski</i> mérite ou non des prix littéraires, d'être littérisé. Ce texte, qui devra être remis à la fin de la période, fera l'objet d'une évaluation sommative. Elles peuvent rédiger un brouillon sur des feuilles mobiles. L'usage du roman, d'un dictionnaire, d'une grammaire, d'un manuel de conjugaison est autorisé.</p>
<p>Pratique(s) :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Questionnement - Écrits de travail 		
<p>Type(s) de connaissances sollicité(s) :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Connaissances déclaratives, procédurales 		
<p>Notions à l'étude :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Paratexte - Personnages, thèmes, significations globales du livre 		
<p>Composante(s) de la lecture littéraire sollicitée(s) :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Compréhension - Interprétation 		

Nom : _____

***Nikolski* mérite-t-il d'être littérisé?**

Écrit de travail : commentaire critique

Quels sont les éléments de *Nikolski* qui, d'après vous, rendent légitime qu'on lui décerne la valeur littéraire? Le roman contient-il, au contraire, des éléments qui ne légitiment pas de lui attribuer cette valeur? Expliquez votre point de vue à l'aide d'au minimum quatre arguments et en fournissant des éléments précis, des citations tirées du roman (minimum 200 mots).

Grille de correction du commentaire critique

Contenu /30 points

	D (6)	C (7)	B (8)	A (9)
Le point de vue	Est absent	N'est pas clairement énoncé	Est énoncé	Est clairement énoncé
Les arguments	Ne sont pas pertinents, sont trop ambigus, sont trop sommairement développés	Ne sont pas toujours clairement énoncés, pertinents et précis, sont parfois sommairement développés	Sont clairement énoncés, pertinents et précis, sont bien développés	Sont clairement énoncés, pertinents et précis et développés avec rigueur
Les preuves	Sont absentes, erronées ou fort peu nombreuses	Ne sont pas toujours précises ou pertinentes	Sont pertinentes et précises, illustrent assez bien les arguments.	Sont pertinentes, précises et nombreuses. Elles illustrent toujours les arguments.

Langue /30 points (diminution d'un point par faute)

COURS 7

1. Début de la rédaction créative : consignes, remue-méninges et brouillon

(Temps : 75 minutes)

<p>Principe(s) :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Favoriser l'activité interprétative des élèves - Favoriser les interactions 	<p>Tâche(s) de l'enseignant :</p> <p>1.1 L'enseignante présente aux élèves la tâche à réaliser : elles doivent écrire une rédaction créative inspirée du roman. Cette rédaction fera l'objet d'une évaluation sommative. Après avoir distribué le document « Écriture d'invention », l'enseignante laisse aux élèves quelques minutes pour réfléchir à leurs idées. Ensuite, elle leur demande de se placer en équipe de 4 élèves afin d'effectuer un remue-méninges (10 minutes).</p> <p>1.2 L'enseignante invite les élèves à commencer, individuellement, le plan et le brouillon de leur rédaction sur des feuilles mobiles. Le travail effectué est à remettre à la fin de la période.</p>	<p>Tâche(s) des élèves :</p> <p>1.1 Dans un premier temps, les élèves doivent penser à ce qu'elles souhaitent écrire. Ensuite, elles se regroupent en équipe de 4 pour un remue-méninges (10 minutes).</p> <p>1.2 Les élèves doivent, individuellement, commencer la rédaction de leur plan et de leur brouillon sur des feuilles mobiles. Le tout est à remettre à la fin de la période. L'usage du roman, d'un dictionnaire, d'une grammaire, d'un manuel de conjugaison est autorisé.</p>
<p>Pratique(s) :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Questionnement - Écriture d'invention 		
<p>Type(s) de connaissances sollicité(s) :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Connaissances déclaratives et procédurales 		
<p>Notions à l'étude :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Personnages, thèmes, significations globales du livre 		
<p>Composante(s) de la lecture littéraire sollicitée(s) :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Compréhension - Interprétation 		

Nom : _____

Écriture d'invention sur *Nikolski*

Consignes

À la manière de Nicolas Dickner, choisissez l'un des personnages suivants et imaginez son parcours, en situant l'action dans une ou des divisions du roman (1989, 1990, 1994, 1995, 1999), comme si vous ajoutiez un chapitre. Vous devez insérer au moins une allusion culturelle et développer votre récit autour d'un des thèmes abordés. Dans la version finale, l'allusion (ou les allusions) doit être surlignée. Minimum 250 mots.

- Sarah : ce qu'elle fait pendant l'absence de son fils, les endroits où elle passe, son parcours géographique et émotif.
- Jonas Doucet : ce qu'il a fait sur l'île Nikolski, comment il s'y est rendu, son parcours géographique et émotif.

Première étape : Remue-méninges

- Caractéristiques de l'écriture de Dickner :
- Personnage choisi :
- Division(s) du roman choisie(s) :
- Thème sélectionné :
- Allusion (s) :
- Idées :

Deuxième étape : rédaction

Grille de correction de l'écriture d'invention

Contenu /35 points

Critères	D	C	B	A
Pertinence et suffisance des idées liées au sujet : pertinence et quantité suffisante des idées en lien avec le thème choisi et le parcours du personnage /10	L'élève présente très peu d'idées pertinentes. OU Le message est très répétitif. OU Le contenu n'est pas adapté à la situation d'écriture. OU Le texte demeure superficiel et très peu personnel. (2-4)	L'élève présente peu d'idées pertinentes. OU Le message est répétitif ou peu convaincant. OU Le contenu n'est pas adapté à la situation d'écriture. OU Le texte n'est pas assez documenté ou original. (5-6)	L'élève présente une majorité d'idées pertinentes qui sont souvent exprimées clairement. OU Plusieurs idées sont assez bien développées et le message est généralement assez personnel. (7-8)	L'élève présente des idées pertinentes, exprimées clairement. Elles sont en nombre suffisant, bien développées. ET Elles sont présentées de façon personnelle. (9)

<p>Cohérence et clarté du texte : cohérence du propos en lien avec le style d'écriture de Dickner (avec la narration, le temps de la narration, la ou les divisions du roman, les lieux), cohérence du propos envers la psychologie du personnage, envers le thème choisi /10</p>	<p>L'élève n'a pas organisé ses idées en tenant compte de la structure propre à la situation d'écriture. OU On voit très peu de liens entre les idées. (2-4)</p>	<p>L'élève a peu organisé ses idées ou un aspect important du développement manque. OU On voit peu de liens entre les idées. (5-6)</p>	<p>L'élève respecte une structure même si certains éléments sont omis ou incorrects. OU Les idées sont bien organisées et bien liées entre elles, même si la présentation n'est pas parfaite. (7-8)</p>	<p>L'élève organise ses idées. Le plan du texte est clair et tous les éléments requis sont présents. Les idées sont organisées de façon logique ou chronologique et les liens entre celles-ci sont clairs. (9)</p>
<p>Vocabulaire /10</p>	<p>Les phrases contiennent des expressions et des mots souvent imprécis ou incorrects. Le vocabulaire est pauvre, peu varié, répétitif. (0-1-2-3-4)</p>	<p>Les phrases contiennent des expressions et des mots parfois imprécis ou incorrects. Le vocabulaire est parfois pauvre, peu varié, répétitif. (5-6)</p>	<p>Les phrases contiennent des expressions et des mots assez appropriés et variés. (7-8)</p>	<p>Les phrases contiennent des expressions et des mots appropriés et variés. (9-10)</p>
<p>Allusion /5</p>	<p>L'allusion est absente ou non pertinente. (2)</p>	<p>L'allusion est présente, mais maladroitement intégrée au texte. (3)</p>	<p>L'allusion est pertinente. OU Le texte contient plusieurs allusions. (4)</p>	<p>L'allusion est pertinente, bien intégrée dans le texte. OU Le texte contient plusieurs allusions pertinentes et bien intégrées dans le texte. (5)</p>

Langue /30 points (diminution d'un point par faute)

COURS 8

1. Suite de la rédaction créative : rédaction et correction du brouillon, partage des idées avec les pairs (Temps : 75 minutes)

<p>Principe(s) :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Favoriser l'activité interprétative des élèves - Favoriser les interactions 	<p>Tâche(s) de l'enseignant :</p> <p>1.1 L'enseignante distribue aux élèves les plans et brouillons rédigés lors du précédent cours. Elle présente ensuite aux élèves les consignes pour la période : rédaction et correction du brouillon. Les élèves sont invitées à échanger leur copie avec une camarade afin de les aider à améliorer le contenu et la langue. Le travail est à remettre à la fin de la période.</p>	<p>Tâche(s) des élèves :</p> <p>1.1 Les élèves doivent poursuivre la rédaction de leur brouillon et commencer la correction (contenu et langue). Elles peuvent, si elles le souhaitent, échanger leur copie avec une camarade afin de les aider à améliorer le contenu et la langue de leur rédaction créative. Le travail est à remettre à la fin de la période. L'usage du roman, d'un dictionnaire, d'une grammaire, d'un manuel de conjugaison est autorisé.</p>
<p>Pratique(s) :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Questionnement - Écriture d'invention 		
<p>Type(s) de connaissances sollicité(s) :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Connaissances déclaratives et procédurales 		
<p>Notions à l'étude :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Personnages, thèmes, significations globales du livre 		
<p>Composante(s) de la lecture littéraire sollicitée(s) :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Compréhension - Interprétation 		

COURS 9

1. Fin de la rédaction créative : correction et mise au propre

(Temps : 75 minutes)

<p>Principe(s) : - Favoriser l'activité interprétative des élèves</p>	<p>Tâche(s) de l'enseignant : 1.1 L'enseignante distribue aux élèves les plans et brouillons rédigés lors du précédent cours. Elle présente ensuite aux élèves les consignes pour la période : correction et mise au propre de la rédaction créative. Le travail effectué est à remettre à la fin de la période.</p>	<p>Tâche(s) des élèves : 1.1 Les élèves doivent poursuivre la correction et la mise au propre de leur rédaction créative. Le travail effectué est à remettre à la fin de la période. L'usage du roman, d'un dictionnaire, d'une grammaire, d'un manuel de conjugaison est autorisé.</p>
<p>Pratique(s) : - Écriture d'invention</p>		
<p>Type(s) de connaissances sollicité(s) : - Connaissances déclaratives et procédurales</p>		
<p>Notions à l'étude : - Personnages, thèmes, significations globales du livre</p>		
<p>Composante(s) de la lecture littéraire sollicitée(s) : - Compréhension - Interprétation</p>		

COURS 10

1. Écrit de travail : commentaire critique (Temps : 75 minutes)

<p>Principe(s) : - Favoriser la réflexivité des élèves</p>	<p>Tâche(s) de l'enseignant : 1.1 L'enseignante distribue aux élèves la feuille « Commentaire critique sur la rédaction créative » et explique le travail à faire. Le travail est à remettre à la fin de la période et fera l'objet d'une évaluation sommative.</p>	<p>Tâche(s) des élèves : 1.1 Les élèves doivent rédiger un commentaire critique sur leur rédaction créative. Le travail est à remettre à la fin de la période. L'usage du roman, d'un dictionnaire, d'une grammaire, d'un Manuel de conjugaison est autorisé.</p>
<p>Pratique(s) : - Écrit de travail : commentaire critique</p>		
<p>Type(s) de connaissances sollicité(s) : - Connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles</p>		
<p>Notions à l'étude :</p>		
<p>Composante(s) de la lecture littéraire sollicitée(s) : - Compréhension - Interprétation</p>		

Nom : _____

Commentaire critique sur la rédaction créative

Lors de l'écriture de la rédaction créative, vous avez fait des choix. Présentez, dans un commentaire critique, les choix effectués (sur le personnage, la ou les division(s) du roman choisie(s), le thème, l'allusion, les idées). Pourquoi avoir fait ces choix? Quels moyens, quelles stratégies avez-vous employés pour vous aider? Quelles ont été les difficultés éprouvées? Vous devez justifier et critiquer vos choix, établir des liens, souligner ce qui a facilité ou fait obstacle lors de la rédaction créative.

Grille de correction du commentaire critique sur l'écriture d'invention Contenu /40 points

	D (6)	C (7)	B (8)	A (9)
Les choix	Ne sont pas mentionnés	Quelques choix sont oubliés ou sont trop sommairement présentés	Sont présentés	Sont tous bien présentés
La justification des choix	N'est pas pertinente, est trop ambiguë, ou trop sommairement développée	N'est pas toujours clairement énoncée, pertinente et précise, est parfois sommairement développée	Est clairement énoncée, pertinente et précise, est bien développée	Est clairement énoncée, pertinente et précise et développée avec rigueur
Les stratégies Employées	Ne sont pas mentionnées, sont erronées ou fort peu nombreuses	Ne sont pas toujours précises ou pertinentes	Sont pertinentes et précises	Sont pertinentes, précises et nombreuses. L'élève fait preuve d'un esprit critique.
Les difficultés et les facilités	Ne sont pas mentionnées ou fort peu nombreuses	Ne sont pas toujours précises ou pertinentes	Sont pertinentes, précises et détaillées	Sont pertinentes, précises, détaillées et nombreuses. L'élève fait preuve d'un esprit critique.

Langue /30 points (diminution d'un point par faute)

COURS 11

1. Retour sur les textes rédigés et sur l'expérience de lecture

(Temps : 40 minutes)

<p>Principe(s) : - Favoriser les interactions</p>	<p>Tâche(s) de l'enseignant : 1.1 Lecture, par les élèves ou par l'enseignante, de quelques rédactions créatives. L'enseignante invite les élèves à faire part de leurs réactions, impressions sur l'expérience d'écriture et sur les textes lus. Cette rétroaction peut s'effectuer après chaque texte lu. L'enseignante peut également effectuer un retour sur l'expérience de lecture, demander aux élèves leurs ultimes impressions.</p>	<p>Tâche(s) des élèves : 1.1 Les élèves prennent connaissance des textes écrits par leurs camarades. Elles partagent leurs réactions, leurs commentaires.</p>
<p>Pratique(s) : - Questionnement</p>		
<p>Type(s) de connaissances sollicité(s) : - Connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles</p>		
<p>Notions à l'étude :</p>		
<p>Composante(s) de la lecture littéraire sollicitée(s) :</p>		

ANNEXE 2 : Maquette de la recherche et questionnaire soumis aux experts

Dans le cadre de nos recherches doctorales, nous avons été amenée à élaborer un dispositif didactique. Votre collaboration a été sollicitée afin d'en évaluer sa pertinence et sa validité. Vous trouverez tout d'abord une brève présentation du cadre de la recherche. Suivront la première version de notre dispositif didactique ainsi qu'un questionnaire.

I. Problématique

Nous présentons dans cette section le domaine de cette recherche, les problèmes spécifiques ainsi que les objectifs de la présente recherche.

1.1 Domaine de la recherche

La présente recherche traite de la didactique de la lecture littéraire au secondaire. À la fois en tant qu'enseignante de français en cinquième secondaire dans une école privée pour filles de la région montréalaise et en tant que chercheuse, nous nous préoccupons de faire de nos élèves des lectrices non seulement habiles à interpréter un texte littéraire et à justifier leur interprétation, mais aussi capables de comprendre et d'interpréter la culture dans laquelle elles évoluent. Pour ce faire, tant pour le bénéfice des enseignants que pour celui des élèves, il nous apparaît nécessaire de développer un dispositif didactique dans lequel seront à la fois travaillées la compréhension et l'interprétation, dimensions essentielles de la lecture littéraire.

À cette fin, dans notre précédente recherche intitulée *Recherche théorique sur le rôle de l'interprétation dans la lecture littéraire en contexte scolaire* (Beaudry, 2007), nous avons dégagé l'état actuel de la réflexion sur le rôle de l'interprétation dans la lecture littéraire. Il semblait essentiel, dans un premier

temps, de brosser le portrait de la recherche sur la culture, le texte littéraire et la lecture littéraire, afin de mettre en perspective le rôle de l'interprétation dans la lecture littéraire. Cette vaste entreprise a permis de dresser un bilan des avancées de la recherche dans ces trois domaines, mais également de relever les stratégies essentielles pour effectuer une lecture de textes littéraires. Il était primordial d'étudier ces concepts avant de songer à concevoir le moindre dispositif didactique qui s'appuierait sur ceux-ci dans une recherche développement.

Il convient maintenant de nous consacrer à la transposition didactique de ces concepts, soit la culture, le texte littéraire et la lecture littéraire. Non seulement, nous tenterons d'approfondir ces concepts dont il y a tant à décrire, mais nous nous intéresserons aussi à la didactique, qui nécessite des clarifications d'ordres théorique et pragmatique. Ces deux étapes préalables nous permettront d'élaborer notre dispositif didactique.

1.2 Problèmes spécifiques et question de la recherche

Nos lectures nous ont permis de cerner des problèmes spécifiques. Malgré les divers principes qui guident l'enseignant de français dans l'enseignement de la lecture littéraire et les nombreuses pratiques qui peuvent aider les élèves dans le développement de leur compétence, l'enseignement de la lecture littéraire s'avère, encore aujourd'hui, problématique. Tout d'abord, nous sommes devant un problème d'apprentissage : la dimension interprétative de la lecture littéraire, bien qu'elle soit de plus en plus présente dans les pratiques, demeure maladroitement maîtrisée par les élèves, en raison de l'absence ou d'une méconnaissance des stratégies pour effectuer une lecture littéraire complète. De plus, nous nous trouvons confrontée à un problème d'enseignement. Il existe en effet une lacune dans l'enseignement de la lecture littéraire : ses dimensions ne sont pas toutes développées. À l'instar de Langlade (2007a), nous nous

demandons si « l'école ne privilégie [...] pas un lecteur techniquement habile mais pour lequel le jeu littéraire ne présente pas de véritables enjeux personnels, pour ce qui concerne sa relation au monde, aux autres et à soi-même ».

Nous pouvons nous interroger sur les principes, pratiques et composantes à privilégier pour enseigner efficacement la lecture littéraire et pour faire adopter, par les élèves, une posture à la fois participative et distante, bref, pour les aider à comprendre et à interpréter. Quelles seraient les principes et les composantes d'un dispositif didactique qui viserait à enseigner la lecture littéraire et, par ricochet, à transmettre une culture, à des élèves de la fin du secondaire?

1.3 Objectifs de la recherche

La présente recherche prend la forme d'une recherche développement, dont le résultat final, et l'objectif premier, est la présentation d'un dispositif didactique susceptible de faciliter le développement de la lecture littéraire. Nous croyons qu'un dispositif didactique visant à développer la compréhension et l'interprétation, tout en laissant une place à la subjectivité du lecteur, constitue un moyen efficace pour enseigner la lecture littéraire à des élèves du deuxième cycle du secondaire. Le dispositif, qui s'appuie sur un roman contemporain québécois, repose sur des principes susceptibles de guider l'exploitation de cette œuvre et propose des activités d'exploitation. Les bénéficiaires en seront certainement les élèves, mais aussi les enseignants. Ce dispositif, bien qu'il soit destiné à une intervention pédagogique concrète, ne sera pas mis en application dans une classe de français. Cependant, il aura fait l'objet d'une validation par cinq experts.

Les objectifs poursuivis par le dispositif didactique concernent tout autant l'apprentissage que l'enseignement.

Objectifs liés à l'apprentissage :

- 1) *Rendre les élèves des lectrices habiles à comprendre un texte littéraire, objet culturel,*
- 2) *Rendre les élèves des lectrices habiles à interpréter un texte littéraire et les outiller à justifier leur interprétation*

Sous-objectifs :

- 3) *Rendre ces élèves habiles à comprendre et à interpréter la culture dans laquelle elles évoluent*
- 4) *Leur faire vivre une expérience esthétique*

Objectifs liés à l'enseignement :

- 1) *Réfléchir à la façon dont les différentes stratégies de la lecture littéraire peuvent mieux s'intégrer dans l'enseignement de la littérature au secondaire*
- 2) *Outiller les enseignants dans l'enseignement de la lecture littéraire*
- 3) *Faire avancer les connaissances en didactique de la lecture littéraire pour qu'elles puissent servir à des enseignants et à des didacticiens intéressés par ce domaine.*

II. Cadre conceptuel

2.1 Fondements théoriques

La culture, c'est l'appropriation du savoir et la capacité de le faire, c'est la comprendre et l'interpréter (Simard, 2001). La culture est aussi un triple rapport : rapport avec le monde, avec soi et avec les autres (Charlot, 1997). Par sa culture première, chaque individu hérite d'un ensemble de connaissances, de significations, de pratiques, de stéréotypes, qui l'aide à établir un certain rapport au monde et aux autres et influence la construction de son identité. L'école modifie, transforme ce triple rapport pour amener l'individu vers une

culture seconde, ce qui entraîne tout autant un rapport avec le monde, avec soi et avec les autres.

La lecture littéraire, une pratique culturelle nourrie par la culture, de textes littéraires, objet culturel, requiert tout autant la compréhension et l'interprétation, la participation et la distanciation du lecteur. Le lecteur s'identifie au texte tout en étant en mesure de le garder à une distance nécessaire pour apprécier son écriture. Par le fait même, la lecture littéraire de textes littéraires ouvre le lecteur à la culture. En ce sens, la lecture littéraire est un acte de réception, mais aussi de réflexion. La lecture littéraire peut également faire vivre au lecteur une expérience esthétique, expérience qui peut contribuer au renouvellement du monde et du jugement. Rappelons qu'un texte littéraire « vit » de ses retentissements avec les expériences du lecteur.

Ainsi, le cours de français langue d'enseignement constitue le lieu idéal pour mettre en relation des lecteurs, acteurs culturels, qui acquièrent une culture seconde avec des textes littéraires, au moyen de la lecture littéraire. Pour un enseignant, développer la lecture littéraire signifie donc valoriser toutes les postures de lecture qui lui sont sous-jacentes : la compréhension et l'interprétation. Nous verrons, dans le prochain chapitre, quels sont les moyens pour y arriver.

2.2 Fondements didactiques

Nous présentons, dans cette section, ce que nous retenons des fondements théoriques et pratiques étudiés. Tout d'abord, nous aborderons les principes généraux pour l'enseignement-apprentissage et pour la didactique de la lecture littéraire et de la culture, puis les pratiques que nous retenons pour la création de notre dispositif didactique.

2.2.1 Principes généraux d'enseignement-apprentissage

Il ressort de notre recherche l'importance de placer l'élève dans l'action, de favoriser des activités qui requièrent que l'élève soit actif, qui suscitent la coopération entre les élèves. Toutes les connaissances doivent être mobilisées et développées. Dans une approche inspirée de l'enseignement stratégique et de l'apprentissage de l'abstraction, l'évaluation, qu'elle soit formative ou sommative, est fréquente et prend diverses formes (auto-évaluation, évaluation par les pairs, évaluation par l'enseignant). Elle porte à la fois sur les connaissances et sur les stratégies cognitives et métacognitives (Tardif, 1997). Cette régulation s'avère fort utile pour aiguiller, guider les élèves. L'enseignant, dans un tel contexte, accompagne et guide les élèves dans leurs apprentissages.

2.2.2 Principes généraux pour la didactique de la lecture littéraire et de la culture

« Tout l'effort de l'entreprise didactique vise [...] à faire entrer l'élève lecteur dans un univers langagier qui est tout à la fois proche de lui — il s'adresse à ses émotions et à son imagination, il parle de ses désirs et de ses fantasmes, de ses angoisses et de ses rêves — , utile pour son éducation — il le situe dans une histoire et dans une culture et il le confronte à des valeurs morales et à des représentations du monde — , mais difficile d'accès car il renvoie à des codes, à des règles et à des rituels éloignés de ses pratiques habituelles du langage, de ses expériences de lecture les plus communes et, bien souvent, de ses goûts immédiats »¹.

Nous le constatons, la tâche est grande pour l'enseignant de français qui souhaite développer la lecture littéraire chez ses élèves : plusieurs aspects, tant dans le texte littéraire que chez les apprenants, semblent devoir être pris en compte. De nombreux principes généraux quant à l'enseignement de la compréhension et de l'interprétation de la littérature et de la culture guident les

¹ Langlade, G. (2001), p. 151.

différents intervenants en didactique de la lecture. Voici ceux que nous avons sélectionnés.

❖ **Partir de la culture première des élèves**

Pour faire entrer l'élève dans cet univers culturel qui peut parfois, voire même souvent, lui sembler loin de sa réalité, la lecture littéraire, comme tout autre apprentissage, doit s'ancrer dans les expériences de l'élève et dans ses connaissances culturelles, qui lui serviront de première référence pour la compréhension et l'interprétation (Falardeau, 2003). Sans quoi seuls « les héritiers » (Bourdieu et Passeron, 1985), les élèves ayant été dès leur plus jeune âge en contact avec la culture dite « savante » seraient en mesure de comprendre et de construire une interprétation cohérente. Pour ce faire, l'enseignant doit contextualiser le roman à lire dans des préoccupations actuelles : il faut que les romans choisis, idéalement, interpellent affectivement, cognitivement et socialement les élèves (Collès, 1994; Zakhartchouk, 1999). Par exemple, l'enseignant peut présenter des romans, classiques ou contemporains, qui comportent des sentiments, des préoccupations et des gestes quotidiens qui rejoignent ceux des élèves (Zakhartchouk, 1999). Ces romans peuvent porter, notamment, sur les thèmes suivants : le suicide, la solidarité, le rapport d'un individu dans sa famille, dans sa société,...

L'enseignant peut sélectionner des activités « inaugurales » et « augurales », qui permettent de présenter l'œuvre à lire tout en favorisant l'activité interprétative des élèves (Langlade, 2002). À ce titre, l'analyse du paratexte facilite l'entrée des élèves. Outre les informations qui peuvent être dégagées sur la réception de l'œuvre et sur l'œuvre elle-même, l'analyse du paratexte permet de mobiliser et d'accroître les connaissances culturelles des élèves (Langlade, 2002). Il est également possible d'étudier avec les élèves le processus de littéralisation, ce qui les implique davantage dans l'étude de

l'œuvre choisie, démystifie et reconnaît leur rôle d'acteur culturel dans la sphère littéraire. En outre, l'enseignant doit expliciter les informations culturelles nécessaires à la compréhension, mais aussi présenter les œuvres comme des documents fournissant des connaissances culturelles (Dufays, 1996). Ces deux principes sont d'autant plus importants pour les élèves démunis au niveau des connaissances culturelles, sans lesquelles ils éprouveraient de nombreuses difficultés à construire le sens du texte et à élaborer une interprétation (Mathis, 2000).

❖ Favoriser l'activité interprétative

Pour réaliser une lecture littéraire complète, la compréhension et l'interprétation doivent toutes deux être sollicitées. Or, il semble que certaines pratiques privilégiées ne requièrent pas toujours l'interprétation. De même, de nombreux élèves éprouvent des difficultés à interpréter. Favoriser l'activité interprétative des élèves semble donc primordial. Pour ce faire, une alternance est souhaitable entre les différentes stratégies de lecture à privilégier : des pratiques de lecture plus méthodiques en classe doivent alterner avec des activités requérant une interprétation (Dufays, 1997). La formation des lecteurs doit accorder de l'importance à la maîtrise des savoirs nécessaires à la saisie des caractéristiques formelles d'un texte tout autant qu'à l'acquisition des compétences qui permettent l'élaboration, l'activation et l'analyse des stratégies et des postures de lecture (Langlade, 2001). C'est alors qu'il devient possible « d'enseigner » les processus de la lecture littéraire (Fayol, 1992; Vandendorpe, 1992a). Rappelons que le dispositif didactique élaboré doit contribuer à ce que l'apprenant se perçoive comme un « lecteur véritable, capable de subjectivité et autorisé à convoquer ce qui constitue ses propres références sur le monde » (Langlade, 2007b).

De nombreuses stratégies peuvent être enseignées par l'enseignant et employées par l'élève lors de la lecture littéraire. Nous présentons, dans un premier temps, les stratégies qui aident à comprendre un texte, pour celles de l'interprétation.

Stratégies de compréhension

- Prédire
- Émettre des hypothèses
- Identifier les idées principales des idées secondaires
- Résumer
- Repérer la structure du texte
- Faire des inférences
- Réparer les pertes de compréhension
- Faire des liens avec les connaissances antérieures

Stratégies d'interprétation

- Faire des liens avec sa propre vie
- Décrire son expérience
- Ressentir de l'empathie pour les personnages, s'identifier aux personnages
- Imaginer d'autres mondes
- Évoquer des sensations ressenties ou visualisées
- Soutenir son raisonnement à l'aide d'éléments du texte et d'éléments issus du contexte ou de l'intertextualité
- Revoir son point de vue, considérer l'évolution du point de vue
- Émettre des hypothèses

❖ **Favoriser les interactions**

Favoriser les interactions entre les élèves, et entre les élèves et l'enseignant, constitue un principe primordial pour travailler la compréhension et

l'interprétation : « La créativité interprétative est fortement stimulée par des émotions collectives, des expériences partagées, les échanges dans la classe, les travaux de groupes »². En effet, les interactions orales jouent un rôle médiateur essentiel dans la construction de l'interprétation et dans l'expression de l'expérience esthétique (Jouve, 2004). À cette fin, le contrat didactique doit être clair : les échanges visent à aider la compréhension et l'interprétation du texte lu, et non pas nécessairement à évaluer la qualité de la langue orale (Bucheton, Bré纳斯, Chabanne et Dupuy, 2004).

Le tableau suivant présente les avantages et les inconvénients liés aux interactions.

Tableau 5 – Avantages et inconvénients des interactions pour les acteurs impliqués

Avantages des interactions pour les élèves	Inconvénients des interactions pour les élèves
<ul style="list-style-type: none"> - L'élève explore davantage différentes interprétations quand le groupe en fait autant. - Les élèves peuvent s'aider à élaborer, à valider et à rectifier leurs interprétations. - La discussion en petits groupes favorise l'intervention des élèves les plus timides, tandis que le grand groupe assure l'accès pour tous à l'information. 	<ul style="list-style-type: none"> - Les élèves peuvent être intimidés à l'idée d'échanger sur leur lecture : ils ont conscience de se dévoiler. - Les élèves n'ont pas tous développé la même compétence à écouter. - Les élèves n'ont pas tous la même facilité d'élocution, ce qui peut entraîner des difficultés quant à la clarté et à la cohérence du propos.
Avantages des interactions pour l'enseignant	Inconvénients des interactions pour l'enseignant
<ul style="list-style-type: none"> - L'enseignant peut repérer les éléments qui font obstacle à la compréhension et à l'interprétation - L'enseignant peut fournir des éléments pour aider la compréhension et l'interprétation. 	<ul style="list-style-type: none"> - L'enseignant peut limiter le travail interprétatif des élèves en suggérant les réponses.

© Marie-Christine Beaudry, 2008

Sources : Chemla et Dreyfus, 2002; Bucheton, Bré纳斯, Chabanne et Dupuy, 2004; Hébert, 2004a; Rouxel, 2007a

² Bucheton, D., Bré纳斯, Y., Chabanne, J.-C. et Dupuy, C. (2004), p. 13.

2.2.3 Pratiques retenues pour la didactique de la lecture littéraire

Afin de favoriser le développement de la lecture littéraire, trois pratiques ont été retenues : l'écriture d'invention, les écrits de travail et le questionnement.

❖ L'écriture d'invention

Activité complexe et créative, l'écriture d'invention est fréquemment employée en France depuis les années 1990.

• Définition de l'écriture d'invention

L'exercice d'écriture d'invention consiste à prendre appui sur un texte littéraire pour s'en inspirer, le pasticher, le transformer, le poursuivre, et ce, à partir de phrases inductrices, de résumés, de thèmes, de personnages, du point de vue, du contexte ou de l'incipit (Houdart-Merot, 2004; Huyhn, 2004). L'écriture d'invention requiert une double relecture : une lecture dans laquelle l'élève doit comprendre et une autre dans laquelle le lecteur s'attarde à la structure du texte littéraire. Dans cet exercice, la capacité à analyser la structure d'un texte littéraire, la compétence à en écrire ainsi que les savoirs littéraires qui sont susceptibles d'aider les élèves (Daunay, 2007a) se révèlent nécessaires : ils doivent tout autant être développés et sollicités.

• Apports de l'écriture d'invention

Les apports de cette pratique sont les suivants :

- 1) L'écriture d'invention contribue à la compréhension de l'univers de l'auteur dont s'inspire l'élève.
- 2) L'écriture d'invention favorise l'appropriation des connaissances sur les textes littéraires; l'élève montre la maîtrise ou non de ces connaissances en les transposant dans un texte (Petitjean, 2001).

3) L'écriture d'invention favorise une lecture subjective de l'œuvre : cet exercice facilite l'adoption d'une posture participative (Langlade, 2001; Huyhn, 2004).

4) L'écriture d'invention contribue au développement de l'imaginaire des élèves et à leur capacité d'expression : les élèves sont libres d'exprimer leur expérience du monde, ils peuvent poser un regard personnel et créatif sur un aspect ou des aspects du texte (Petitjean, 2001; Rouxel, 2007a). Ainsi, cette pratique est « susceptible d'activer des lectures plus créatives, plus personnelles et d'en garder la trace »³.

5) Cette pratique permet de travailler la dimension culturelle d'une œuvre littéraire. En effet, l'écriture d'invention entretient des relations étroites avec le texte qu'elle imite ou qu'elle transforme : il devient alors possible de travailler l'intertextualité. Certains élèves établissent même, consciemment ou non, des liens intertextuels avec les médias et des œuvres cinématographiques (Huyhn, 2004).

6) L'écriture d'invention favorise le développement de la compétence à écrire des textes littéraires : elle place les élèves dans la peau de l'écrivain (Houdart-Merot, 2004; Brassart, 2005). Les élèves peuvent prendre conscience des stratégies qu'emploie un auteur pour susciter la participation du lecteur et essayer, à leur tour, de mettre en place des moyens pour susciter une émotion (Daunay, 2007a).

- **Limites de l'écriture d'invention**

Complexe, l'exercice d'écriture d'invention comporte, en dépit de ses avantages indéniables, certains écueils. La réécriture effectuée par les élèves est parfois inégalement fidèle à la narration. Par exemple, les élèves recopient intégralement, s'inspirent ou pastichent la première phrase de l'incipit, mais

³ Huyhn, J.-A. (2004), p. 306.

conservent difficilement le style de la narration (Huyhn, 2004). De plus, certains élèves s'approprient peu le texte lu, ce qui donne un texte réécrit qui « colle » très fidèlement, voire trop, au texte lu. Certains élèves accordent, au contraire, une trop grande importance à leurs « fantasmes », qui prennent alors toute la place dans le texte réécrit (Huyhn, 2004). Des lacunes dans les connaissances des procédés d'écriture peuvent également constituer un obstacle dans cet exercice.

En ce qui concerne l'enseignant, ce dernier peut être porté à ne faire lire que des textes littéraires qui répondent aux formes canoniques de textes à écrire ou alors ne faire lire, dans le texte, que ce qui est susceptible d'être poursuivi et utilisé en écriture (Rouxel, 2007a).

❖ **Les écrits de travail**

Élaboré pour la didactique des sciences⁴, les écrits de travail se révèlent fort utiles en lecture en raison de la variété des écrits que l'apprenant peut rédiger.

• **Définition des écrits de travail**

Les écrits de travail servent à faire produire des écrits grâce auxquels l'élève donne une forme à sa pensée et met en relation ses idées (Touveron, 2002). Ils portent les traces de la réflexion de l'élève, de son engagement, de sa compréhension de la tâche et peuvent constituer des écrits intermédiaires à d'autres textes. Parmi les écrits de travail, le commentaire critique constitue un écrit important, dans lequel l'élève justifie et critique ses choix, établit des liens, souligne ce qui a facilité ou fait obstacle à sa compréhension, à son

⁴ Par Vérin, A. (1995).

interprétation ou à la réalisation de la tâche. Nous présentons, dans le tableau suivant, une typologie des écrits de travail.

Tableau 6 – Typologie des écrits de travail

Types d'écrits	Fonction
Avant la lecture	
Exprimer ses premières impressions de lecture à partir du titre ou de l'incipit	Exprimer les premières impressions de lecture
Pendant la lecture	
Rédiger des questions qui permettent de comprendre le texte	Problématiser la lecture et identifier les éléments essentiels du texte
Reformuler le texte lu pour ensuite discuter de la reformulation	Reformuler et confronter des interprétations individuelles
Écrire, tout au long de la lecture, ses impressions et ses hypothèses de lecture	Témoigner de l'évolution de la compréhension et de l'interprétation
Après la lecture	
Exprimer ses ultimes impressions de lecture	Exprimer les ultimes impressions de lecture
Réécrire une histoire lue en changeant de point de vue	Témoigner de la compréhension du texte lu
Schématiser l'interprétation en mettant en évidence certains éléments du texte	Présenter visuellement l'interprétation et hiérarchiser certains éléments du texte
S'exprimer sur le texte lu, sans le relire, à partir des souvenirs gardés	Exprimer le souvenir de lecture
Rédiger un commentaire critique sur une stratégie de lecture employée, sur un autre écrit de travail, sur une rédaction créative	Justifier et critiquer des choix, établir des liens, souligner ce qui a facilité ou fait obstacle
À tout moment	
Rédiger un texte narratif à partir de tâches partielles d'écriture (incipit, dialogues, descriptions)	Travailler la compréhension de l'univers lu
Réagir à des passages sélectionnés pour ensuite confronter son interprétation	Provoquer des interprétations divergentes sur des passages problématiques

© Marie-Christine Beaudry, 2008

Source : Tauveron, 2002; Houdart-Merot, 2004; Huyhn, 2004

- **Apports des écrits de travail**

Ce type d'écrits constitue une excellente manière de travailler le jugement et la réflexivité des élèves (Houdart-Merot, 2004; Huyhn, 2004). En favorisant le développement de la pensée réflexive, on passe de pratiques routinières, automatisées, à des pratiques conscientes, raisonnées et réfléchies (Martin et Doudin, 1998), ce qui contribue à augmenter le sentiment de compétence des élèves, qui s'attribuent alors leur réussite en fonction des efforts et des stratégies employées. En outre, les écrits de travail permettent aux élèves de mieux expliciter leurs pensées et leurs hypothèses, en plus de répondre à des interrogations. Quant à l'enseignant, les écrits de travail lui permettent de cerner, chez ses élèves, des erreurs, des incompréhensions et des interprétations abusives (Tauveron, 2002).

- **Limites des écrits de travail**

La pensée réflexive qui est parfois requise dans certains écrits de travail ne permet pas toujours d'explicitier les stratégies employées : certains élèves éprouvent en effet des difficultés à verbaliser leur processus d'apprentissage (Richer, 2002). À ceci ajoutons que les écrits qui requièrent une pensée réflexive n'influencent pas nécessairement les résultats scolaires (Romainville, 2002). Il peut également être laborieux pour les élèves qui ont des difficultés en écriture d'élaborer et d'explicitier leur expérience de lecture par les écrits de travail.

- ❖ **Le questionnement**

Le questionnement, aussi nommé « questionnement réciproque », est une pratique fort employée pour l'enseignement de la lecture littéraire.

- **Définition du questionnement**

Le questionnement consiste à découper le texte en segments significatifs et, après chaque lecture, à questionner les élèves en grand groupe ou en petits groupes. Les questions, qui viennent de l'enseignant et des élèves, peuvent s'adresser aux pairs et à l'enseignant. Elles servent à susciter les réactions des élèves, à résoudre collectivement une incompréhension et à élaborer et échanger les interprétations (Giasson, 1990; Tauveron, 2002). Il importe d'éviter que les questions ne vérifient qu'une compréhension de surface : un dispositif de questionnement est fertile quand les questions sont adaptées au texte et qu'elles ouvrent un espace d'échanges et d'argumentation (Dumortier, 2001; Langlade, 2007a). Les élèves révèlent leur compréhension du texte à la fois par leurs réponses et par leurs questions (Lebrun et Le Pailleur, 1992).

Les questions peuvent porter sur :

- la tâche de lecture :

- le récit (où, quand, qui, quoi, comment, dans quel but, pour quelle raison, avec quel résultat)
- la réception du texte au moment de sa parution et au fil du temps, ce qui peut accroître les connaissances des élèves en matière d'histoire littéraire et leur montrer qu'un texte évolue, qu'il s'enrichit
- la signification d'un élément du roman ou du roman

- la personne :

- les émotions ressenties et les réactions subjectives du lecteur : Pourquoi s'identifient-ils à tel personnage? D'où viennent leurs représentations? Pour quelles raisons jugent-ils cette action positive ou négative?

- l'imaginaire des lecteurs, par exemple sur les images associées aux lieux évoqués par l'œuvre, sur leurs représentations du décor, des personnages,...

- les stratégies :

- les moyens employés par l'auteur pour susciter une émotion
- les stratégies qui aident à élaborer une interprétation
- les connaissances relatives aux bases et aux critères d'appréciation d'un texte littéraire

- **Apports du questionnement**

Un questionnement varié suscite des réponses autant créatives qu'axiologiques; il favorise l'engagement du lecteur (Langlade, 2007b), le renvoie à son imaginaire, à ses expériences de lecture, à ce qu'il ressent tout comme il requiert de l'élève qu'il relise et approfondisse l'œuvre. Poser des questions aide à la compréhension : elles engagent l'élève dans un travail interprétatif (Touveron, 2002). De plus, la discussion suscitée par les questions permet de décentrer l'élève et développe chez lui l'habileté à prendre en compte le savoir et les opinions des autres (Lebrun et Le Pailleur, 1992). Quant à l'enseignant, il lui revient d'apporter des rectifications ou des précisions sur les réponses élaborées et sur les stratégies employées.

- **Limites du questionnement**

Les questions peuvent être trop complexes ou, au contraire, trop simples et ne pas pousser les élèves à la réflexion. Les questions formulées par les élèves peuvent être difficilement comprises par leurs pairs ou ne susciter ni la compréhension ni l'interprétation. Le questionnement, par les échanges oraux requis, comporte aussi des limites liées à langue : les élèves peuvent être intimidés à l'idée d'échanger, leur facilité d'élocution n'est pas nécessairement

la même, ce qui peut entraîner des difficultés quant à la clarté et à la cohérence du propos.

III. Méthodologie suivie

Nous souhaitons faire le point sur les avancées de la recherche à propos des notions suivantes : la lecture littéraire, le texte littéraire et la culture. Nous désirons aussi faire avancer les connaissances en didactique de la lecture littéraire pour qu'elles puissent servir à des enseignants et à des didacticiens intéressés par l'enseignement du français et de la littérature. Finalement, nous souhaitons voir comment les différentes stratégies de la lecture littéraire peuvent mieux s'intégrer dans l'enseignement de la littérature au secondaire. Les bénéficiaires en seront certainement les élèves, mais aussi les enseignants.

La recherche prendra la forme d'une recherche développement d'outil, dont le résultat final sera la présentation d'un dispositif didactique susceptible de faciliter le développement de la lecture littéraire et qui s'appuiera sur un roman tiré de la littérature francophone. Il comportera également des principes généraux guidant l'exploitation de ce texte littéraire et finalement, des activités d'exploitation. L'objectif central, bien qu'il soit destiné à une intervention pédagogique concrète, ne sera pas mis en application dans une classe. Cependant, le dispositif fera l'objet d'une validation par différents experts.

Pour l'élaboration de notre dispositif didactique, nous avons suivies les grandes étapes élaborées par Van Der Maren (1996) pour la recherche développement ainsi que celles de l'analyse de la valeur pédagogique (Rocque, Langevin et Riopel, 1998). Voici les grandes lignes : 1) la définition du problème et l'identification des besoins, 2) l'analyse fonctionnelle du problème et l'élaboration du cahier des charges, 3) la conception du prototype et sa mise à

l'essai, 4) l'évaluation et les modifications du prototype pour en venir au dispositif didactique final.

3.1 Définition du problème

Une certaine confusion dans la définition de la lecture littéraire, tant chez les théoriciens que chez les praticiens, de même qu'une réelle préoccupation à développer une posture de lecture littéraire chez les lecteurs ressort nettement de la recension des écrits. Même si de plus en plus de pratiques didactiques sont privilégiées pour aborder le texte littéraire (journal dialogué, cercle de lecture, écrits de travail), une modification de l'enseignement de la lecture littéraire nous semble nécessaire afin de nous assurer de développer à la fois la compréhension et l'interprétation.

Quant aux élèves, ils sembleraient que ces derniers éprouvent des problèmes en lecture littéraire, notamment à anticiper, à interroger le texte et à interpréter (voir la problématique).

3.2 Public cible

La recension des écrits nous a également permis de dresser le portrait général du public ciblé par le dispositif didactique. Les élèves visées par le dispositif sont en cinquième secondaire, fréquentent une école privée pour filles, à Montréal, et sont issues d'un milieu socioéconomique aisé et pluriethnique. Elles sont des lectrices « quasi expertes », c'est-à-dire qu'elles parachèvent leurs compétences en lecture littéraire de textes littéraires, mais n'atteignent pas toujours le stade de l'interprétation. Elles éprouvent d'ailleurs des difficultés à interpréter.

3.3 Identification des besoins

L'enseignant doit disposer d'un dispositif didactique qui lui permette de développer chez ses élèves la compréhension et l'interprétation. En d'autres termes, il lui faut mettre en place une posture de lecture littéraire chez ses élèves, mais aussi remplir ses autres tâches, qui sont notamment de « passer » des connaissances culturelles.

Il importe que les élèves soient sollicitées par des activités qui leur permettent de développer la compréhension et l'interprétation, des activités qui favorisent à la fois leur participation et leur distanciation. Le dispositif doit donc amener le public cible à mettre en œuvre des stratégies efficaces pour être en mesure de réussir une lecture littéraire.

3.4 Buts poursuivis par le dispositif didactique

Objectifs liés à l'apprentissage :

- 1) Rendre les élèves des lectrices habiles à comprendre un texte littéraire, objet culturel,*
- 2) Rendre les élèves des lectrices habiles à interpréter un texte littéraire et les outiller à justifier leur interprétation*

Sous-objectifs :

- 3) Rendre ces élèves habiles à comprendre et à interpréter la culture dans laquelle elles évoluent*
- 4) Leur faire vivre une expérience esthétique*

Objectifs liés à l'enseignement :

- 1) Réfléchir à la façon dont les différentes stratégies de la lecture littéraire peuvent mieux s'intégrer dans l'enseignement de la littérature au secondaire*

- 2) *Outils les enseignants dans l'enseignement de la lecture littéraire*
- 3) *Faire avancer les connaissances en didactique de la lecture littéraire pour qu'elles puissent servir à des enseignants et à des didacticiens intéressés par ce domaine.*

IV. Questionnaire

Questions sur le cadre conceptuel

1. Existe-t-il une adéquation entre le dispositif et la problématique?

4	3	2	1
Aucune imprécision	Peu d'imprécisions	Plusieurs imprécisions	Trop d'imprécisions

Commentaires :

2. Les fondements théoriques sur la culture, le texte littéraire, la lecture littéraire, la didactique de la lecture, l'enseignement et l'apprentissage sont-ils bien exploités dans le dispositif didactique?

4	3	2	1
Aucune imprécision	Peu d'imprécisions	Plusieurs imprécisions	Trop d'imprécisions

Commentaires :

3. Le dispositif didactique exploite-t-il les plus récentes avancées de la recherche :

3.1 En lecture littéraire?

4	3	2	1
Aucune imprécision	Peu d'imprécisions	Plusieurs imprécisions	Trop d'imprécisions

Commentaires :

3.2 Sur la culture?

4	3	2	1
Aucune imprécision	Peu d'imprécisions	Plusieurs imprécisions	Trop d'imprécisions

Commentaires :

3.3 En enseignement et en apprentissage?

4	3	2	1
Aucune imprécision	Peu d'imprécisions	Plusieurs imprécisions	Trop d'imprécisions

Commentaires :

3.4 En didactique de la lecture?

4	3	2	1
Aucune imprécision	Peu d'imprécisions	Plusieurs imprécisions	Trop d'imprécisions

Commentaires :

Questions sur le contenu du dispositif didactique

4. Le dispositif didactique est-il réaliste en fonction :

4.1 Du degré de difficulté des tâches pour les élèves?

4	3	2	1
Toujours	Souvent	Parfois	Jamais

Commentaires :

4.2 Des notions à l'étude?

4	3	2	1
Toujours	Souvent	Parfois	Jamais

Commentaires :

4.3 Du calendrier?

4	3	2	1
Toujours	Souvent	Parfois	Jamais

Commentaires :

4.4 Du découpage dans le temps?

4	3	2	1
Toujours	Souvent	Parfois	Jamais

Commentaires :

4.5 Du cout?

4	3	2	1
Toujours	Souvent	Parfois	Jamais

Commentaires :

5. Les activités prévues sont-elles :

5.1 Complètes et précises pour l'enseignant?

4	3	2	1
Aucune imprécision	Peu d'imprécisions	Plusieurs imprécisions	Trop d'imprécisions

Commentaires :

5.2 Complètes et précises pour les élèves?

4	3	2	1
Aucune imprécision	Peu d'imprécisions	Plusieurs imprécisions	Trop d'imprécisions

Commentaires :

6. Les activités demandent-elles aux élèves de s'engager cognitivement?

4	3	2	1
Toujours	Souvent	Parfois	Jamais

Commentaires :

7. Les activités permettent-elles un contrôle par les élèves?

4	3	2	1
Toujours	Souvent	Parfois	Jamais

Commentaires :

8. Le dispositif didactique :

8.1 Est-il lourd pour l'enseignant?

4	3	2	1
Toujours	Souvent	Parfois	Jamais

Commentaires :

8.2 Est-il utile pour l'enseignant?

4	3	2	1
Toujours	Souvent	Parfois	Jamais

Commentaires :

8.3 Est-il utile pour les élèves?

4	3	2	1
Toujours	Souvent	Parfois	Jamais

Commentaires :

8.4 Vous semble-t-il intéressant pour l'enseignant?

4	3	2	1
Toujours	Souvent	Parfois	Jamais

Commentaires :

8.5 Semble-t-il intéressant pour les élèves?

4	3	2	1
Toujours	Souvent	Parfois	Jamais

Commentaires :

Commentaires généraux

ANNEXE 3 : Compilation des commentaires des experts

EXPERT 1

Sur le cadre initial

Beaucoup de connaissances pertinentes pour le sujet sont convoquées, qui concernent la lecture de la littérature, l'interprétation, la culture des élèves, etc. Il me semble pourtant qu'il y a une certaine confusion entre recherche et ingénierie didactique. Ce qui est présenté est de bout en bout de l'ingénierie didactique. Les références sont immédiatement utilisées dans une perspective normative (voir la fréquence du verbe « devoir »). Pourquoi pas si tel est le projet? Mais alors, il me paraît abusif (du moins dans l'épistémologie de recherche à laquelle j'adhère) de parler d'une recherche et d'en emprunter les formes de présentation. Faire une recherche suppose de suspendre momentanément (même si c'est difficile pour une praticienne) les manières de penser normatives, prescriptives, pour se poser des questions et mettre en place un dispositif qui permette de répondre aux questions posées. Ainsi aux pages 4 et 5, ce que vous appelez « objectifs de la recherche » consiste surtout en objectifs pédagogiques, objectifs quant aux compétences que vous souhaitez faire maîtriser à des élèves; ce ne sont pas des objectifs de recherche (ou alors, ce sont des objectifs posés à un tel niveau de généralité, « faire avancer les connaissances en didactique de la lecture littéraire », qu'ils ne nous disent rien). C'est donc, si vous voulez réellement réaliser une recherche en didactique, à un détour, à un changement de point de vue par rapport au point de vue de l'enseignante, que je vous invite, et c'est ce détour qui permettra, dans un autre temps, d'informer et d'outiller la pratique. Cela passerait sans doute aussi par l'anticipation d'un dispositif de recueil et d'analyse d'éléments qui permettent d'évaluer l'impact sur les élèves du travail envisagé. Si par exemple vous pensez essentiel d'amener les élèves à combiner une lecture empathique d'identification et une lecture distanciée, comment pensez-vous analyser les performances des élèves de ce point de vue ? Vous posez-vous des questions quant à l'influence de tel ou tel aspect de votre dispositif pour modifier les capacités de vos élèves à pratiquer ce double mouvement de lecture ? Toutes les élèves entreront-elles de la même manière dans toutes les tâches proposées ou y a-t-il des aspects du dispositif qui seraient plus favorables à des élèves présentant telle ou telle caractéristique ? Quels sont les effets d'une écriture créative? Etc.

Sur le dispositif didactique construit

Plaçons-nous maintenant dans votre logique, celle de la préparation d'une séquence didactique. Votre séquence me paraît cohérente et conforme aux

principes que vous avez énoncés initialement. Quelques éléments supplémentaires pourraient sans doute y figurer.

- L'impact de votre séquence sur les élèves résultera sans doute des tâches que vous avez prévues et que vous présentez. Mais aussi de la manière dont l'enseignante animera les moments de confrontation des travaux des élèves et des points sur lesquels elle insistera lors de ces moments de reprise collective. On aimerait donc en savoir plus sur les priorités de l'enseignante dans ces moments. Autrement dit, définir les tâches à faire par les élèves est important, mais prévoir aussi celles de l'enseignante et les contenus d'intervention l'est aussi.

- De ce point de vue, l'interprétation que l'enseignante elle-même a de l'œuvre joue un rôle. Elle est d'ailleurs sous-jacente aux tâches prévues. Il serait donc important d'explicitier encore davantage votre interprétation dans le document présentant votre séquence. Le thème qui, pour moi, est central dans ce roman est celui de l'identité et de la construction de l'identité : s'y rattachent aussi bien le thème des parents et de la paternité/maternité, de la quête du père et des origines, de l'archéologie, des livres et de ce qu'ils nous disent de nous et de nos racines... *Nikolski* pourrait être considéré comme un roman de formation, genre ancien renouvelé ici par une esthétique « kaléidoscopique » sans doute influencée par la construction des séries télé, qui fait se croiser différents personnages, juxtapose des morceaux de destins. Je suis convaincu (mais c'est un parti pris didactique qui peut être interrogé), que la cohérence d'un discours critique explicite de l'enseignant est utile aux élèves pour construire leur propre discours sur l'œuvre.

- Une autre question est celle du type de tâches qui peuvent conduire les élèves à repérer des thèmes et leur signification. Suffit-il d'une étude interne du roman ? Ou bien son interprétation demande-t-elle une mise en relation avec d'autres œuvres (c'est-à-dire la construction d'une culture, d'un réseau de relations entre œuvres) ? Vous posez des questions sur les allusions contenues dans le roman (Bob Morane, etc.). Ces allusions sont-elles des indices à utiliser pour l'interprétation ? Dans ce cas, ne faudrait-il pas aller à ces textes évoqués par Dickner, s'ils nous donnent des clés ? Les thèmes et les caractéristiques génériques du roman appellent à des comparaisons, à des mises en relation. Parler de roman de formation comme je le fais plus haut (ou bien, comme vous le faites, du thème de la paternité ou de celui de la mer) ne va pas sans rapprochements et sans lecture d'autres textes qui donneraient sens à la chose. Il n'y a de thèmes littéraires (ou de « figures littéraires », pour utiliser ma propre terminologie, voir Crinon, Marin et Lallias, *Enseigner la littérature*, Nathan, 2006) que dans la mise en relations de textes multiples. Si l'on s'en tient au seul roman qu'on est en train de lire, évoquer le thème de la mer risque d'être le constat plat qu'on y parle de la mer. Ce thème ne devient une figure

littéraire que par la signification qu'il a acquise dans la littérature. Ici, si les lectrices ont déjà toute cette culture du roman d'aventures sur la mer ou du roman de piraterie (de D. Defoe à R. L. Stevenson ou à J. London), c'est parfait, mais je n'en suis pas sûr et je suis encore moins sûr qu'elles les mettent spontanément en rapport avec *Nikolski*. Alors, pourquoi pas créer ou réactiver ce contexte de lecture en proposant à lire certains de ces textes ou du moins des extraits pertinents?

Le questionnaire

Je ne me sens pas à l'aide pour répondre au questionnaire qui termine votre dossier et je ne le ferai donc pas. Je pourrais tout au plus renseigner les premiers items, concernant la cohérence des dispositifs et les connaissances didactiques de référence : votre travail me semble satisfaisant de ce point de vue. La partie concernant les élèves est plus embarrassante. Le dispositif semble globalement clair, adapté et bien conçu. Mais dans le détail, je ne vois pas comment répondre à plusieurs des questions, qui supposeraient de bien connaître le public auquel est destinée la séquence. Par ailleurs, la qualité et l'efficacité possible de cette séquence dépend aussi, comme je l'ai dit, des interventions de l'enseignante, de ses interactions avec les élèves. Et là-dessus, la description de la séquence ne dit rien.

EXPERT 2

J'ai lu avec beaucoup d'intérêt le travail de M.C. Beaudry, qui m'a permis en plus de découvrir un auteur du Québec ignoré en France (Nicolas Dickner, auteur de *Nikolski*).

Le dispositif présenté est intéressant, mais avant d'entrer dans les détails, je ferai une série de remarques liminaires :

- on peut regretter qu'il n'ait pas été expérimenté encore avec une classe. Je pense qu'on verrait qu'il est particulièrement ambitieux et est plutôt à concevoir comme une série de propositions qui ne déboucheraient pas toutes sur une mise en œuvre, car l'ensemble serait très lourd et ingérable dans le temps, surtout si on veut mener une démarche approfondie. Il y aurait intérêt à séparer ce qui est incontournable et ce qui est facultatif, optionnel
- les élèves concernés par ce dispositif doivent maîtriser un certain nombre d'acquis pour mener à bien les tâches ambitieuses qui leur sont présentées. Là encore, il y aurait une différenciation plus nette à effectuer, pas vraiment présente dans le mémoire
- je souscris à la démarche d'ensemble, qu'il faudrait certainement situer dans une progression. On ne peut envisager le même travail avec des élèves accoutumés depuis longtemps à une telle démarche et ceux qui

démarrent. Le choix du livre, assez complexe de par sa forme (difficulté à repérer les personnages et les situations, surtout au début) serait pertinent pour des élèves étant déjà entrés dans une démarche analogue qui pourrait démarrer beaucoup plus jeune, avec des œuvres d'accès plus facile.

Analyse détaillée du mémoire

Lecture littéraire :

Peut-être aurait-on pu creuser davantage le concept de « lecture littéraire », d'autant que semblent ici réunies deux démarches qui peuvent sembler opposées : démarche d'analyse et de réflexivité, démarche fondée sur les impressions subjectives. Je pense aussi qu'on peut les joindre, mais non sans tension. Cette tension aurait pu être marquée plus fortement d'emblée (on la retrouve par contre à partir de la page 10 avec les tableaux « avantages/inconvénients). On aurait aimé des références à la sociologie de la lecture (Mauger, Lahire) qui oppose la lecture « lettrée » et la lecture « ordinaire ». Si j'ai bien compris, ici, on essaie de voir comment la lecture « ordinaire » peut aider à accéder à une lecture plus « lettrée ». Je suis d'accord, mais on aurait pu le montrer plus nettement et envisager la notion de « littéraire » sous des aspects moins exclusivement didactiques. D'autant qu'elle ne se réduit pas à l'interprétation (qui peut concerner d'autres types de lecture)

Pratiques retenues

Les trois pratiques ne se situent pas sur le même plan, mais toutes trois sont évidemment intéressantes. Et c'est bien d'indiquer (un peu trop brièvement) les limites de chaque pratique. Peut-être aurait-il fallu classer ces « limites » selon qu'elles renvoient à une insuffisance des acquis des élèves, à la pratique elle-même qui contient ses dérives possibles (le questionnement surtout) ou à l'insuffisante formation de l'enseignant (quand il induit les réponses par exemple), pour reprendre la triade pédagogique : élève/ savoir/ enseignant. J'aurais aimé également que soient évoquées d'autres pratiques : la reformulation, les transpositions (en article de presse, etc.) mais elles sont sans doute intégrées à l'invention.

Buts poursuivis (page 19)

MCB précise bien le type de public ; en cas de transfert des démarches, il faut en tenir fortement compte.

N'y a-t-il pas des degrés d'interprétation ? Ce n'est pas tant que ces élèves ne savent pas interpréter, c'est qu'elles ont du mal à entrer dans une démarche d'interprétation littéraire.

Mais j'adhère totalement à l'idée centrale **d'enseigner des stratégies de lecture**, qui est essentielle aujourd'hui.

COURS 1

Très intéressantes pistes (travail de mise en condition, d'échauffement, en utilisant l'intertextualité –les autres textes -)

Mais la durée de 40 minutes me semble intenable (sauf pour des élèves déjà bien formés au travail de groupes et à la recherche rapide). Il faudrait indiquer des fourchettes de durée. Et peut-être réfléchir à la constitution des groupes. Or, on ne dit pas comment. Je suis pour des groupes assez homogènes (niveau) mais avec des tâches plus ou moins difficiles selon leurs compétences. Il conviendrait donc de préciser comment les groupes sont constitués.

COURS 2 :

« l'enseignante approuve les questions » : il y aura un rythme différent entre celles qui auront trouvé rapidement les bonnes questions et les autres. Prévoir un moyen d' « occuper » les plus rapides (on peut aussi envisager l'entraide entre groupes, pour ceux qui ont mieux compris, ou de confier la tâche d'approbation aux élèves les plus compétentes. En règle générale, il faut introduire plus de différenciation et de gestion de l'hétérogénéité.

COURS 3 et 4 :

Le dispositif n'est pas clair. Il faudrait l'approfondir car on ne voit pas bien qui fait quoi, comment ça se passe concrètement.

COURS 5 :

Extrêmement ambitieux en 75 minutes. Cela me semble de l'ordre de l'université, pas du secondaire, en si peu de temps. Il faudrait réduire par exemple la masse de ce qui est à lire. Encore une fois, il faut aussi contextualiser : qu'est-ce qui a été vu avant concernant la « lecture littéraire », quelles pratiques de réponses à des documents distribués qu'il faut avoir appris à lire en survol, etc.

En fait, c'est là qu'on voit que la non-expérimentation est gênante, car on a un modèle trop strict qui aurait pu être la description d'une vraie séquence. Si ce sont des propositions, il aurait fallu des marges de choix qui sont trop restreintes (par exemple : p.36 : « l'enseignante peut.... » : il faudrait davantage de « peut »...)

COURS 6 :

Si la situation-problème est riche et intéressante (Nikolski mérite-t-il d'être littérisé ?) , là encore la tâche me paraît irréaliste, surtout si en plus les élèves

doivent s'appuyer sur le texte, sur des citations. Il y aurait un travail personnel à effectuer hors du cours pour aller à son rythme. En classe, on expliquerait davantage les critères d'attribution d'un prix. Il serait intéressant aussi avec les élèves d'entamer un débat sur les prix (des prix qui ne sont pas attribués parfois à de grands écrivains qui échouent au Goncourt, etc.) Il ne faudrait pas que les élèves pensent que littérature et prix sont aussi liés, d'autant qu'il y a plusieurs définitions du « littéraire » et la discussion est importante. Il faut leur faire accepter qu'il n'y aurait aucun critère définitif pour définir ce qui est littéraire de ce qui ne l'est pas.

Autre chose : il faudrait mieux distinguer texte littéraire/ lecture littéraire. Ici, on est plus dans les critères de ce qui est littéraire. Or, on peut faire une « lecture de midinette » de Maupassant et à l'inverse une lecture littéraire subtile de Harry Potter ou de Ponson du Terrail. Comment faire comprendre cela aux élèves ? Pas simple, mais il faut que le professeur clarifie cela pour lui-même. La lecture littéraire est moins une question de contenu de ce qui est lu que de posture de celui qui lit.

COURS 7 :

Intéressantes tâches des élèves (écrire sur des ellipses). Mais ne pourrait-on pas d'abord présenter un modèle, fait par le prof. Ça permettrait notamment d'éclaircir l'idée d'insertion d'un fait culturel. Le dispositif dans son ensemble manque un peu de « modèles » qui faciliteraient la créativité des élèves les plus en difficulté.

La grille de correction est intéressante. Mais je n'aime pas beaucoup la diminution des points par erreur et préfère une claire notation positive. Il y aurait aussi à évaluer à part la créativité, l'aspect « intéressant » de ce qui aura été écrit, au-delà de la pertinence ou du respect des consignes. Idée de « note artistique » à côté de la « note technique ». Surtout là où on est dans la lecture littéraire. Il y a une lecture littéraire que le prof fait de l'écrit d'invention. Une remarque de détail : mieux vaudrait éviter l'expression « des Bescherelle » : ce n'est qu'une marque, il y a d'autres manuels de conjugaison !

COURS 8 et 9 :

Je crois beaucoup au tutorat réciproque, aux corrections de textes. Là encore, on risque de manquer de temps, sauf si les élèves ont été entraînés avant à cela. Il faut en plus des consignes précises pour que les élèves ne soient pas obsédés par la langue et ne lisent que pour chercher des erreurs d'orthographe ou de syntaxe. Mais peut-être cette obsession est-elle moins forte outre-Atlantique ! Je serai pour que l'échange de copies soit systématique plutôt que facultatif, car c'est un bon procédé qui mérite une formation spécifique.

COURS 10 :

Je conseillerais de présenter de façon plus aidante la consigne de la page 63. Avec par exemple un tableau à double entrée. Là, c'est trop flou. Y a-t-il ici retour sur la feuille d'évaluation de l'écrit d'invention ? Les élèves pourraient, devraient s'en servir pour écrire leur commentaire. On demande beaucoup : après un écrit d'invention subtil, un commentaire très détaillé. On pourrait alléger la tâche. Et par exemple pour ce commentaire, ne pas tenir compte du tout de la langue, car on évalue trop de choses à la fois. Il faut alléger d'un côté pour se concentrer sur l'objectif. Éviter les surcharges cognitives.

COURS 11 :

Une séance très importante, avec métacognition. Il faut peut-être donner des consignes d'observation (d'écoute) des textes. Peut-être utiliser le vidéoprojecteur pour les textes plutôt qu'une lecture orale. Mais surtout que veut dire « impressions des camarades ». Est-ce qu'ici on ne doit pas se concentrer sur l'aspect littéraire. Les élèves écoutent (ou lisent sur l'écran) et repèrent les effets littéraires. En quoi ce qu'ont écrit les camarades est-il « littéraire » ? Mais aussi en quoi cette démarche d'écriture permet-elle de mieux **s'approprier une démarche de lecture littéraire**, puisqu'ici, ne l'oublions pas, il s'agit bien d'écrire pour lire, d'inventer pour mieux comprendre l'invention.

A partir de là, je reprends le questionnaire sur le cadre conceptuel et j'y réponds.

Je suis très gêné par le « aucune imprécision ». Il est bien normal qu'il y en ait « un peu ». Il faudrait que je connaisse mieux les « coutumes » d'évaluation pour ne pas laisser penser que j'émetts un jugement négatif du fait du peu de « 4 ». le « 3 » est pour moi un très bon jugement.

1. Adéquation : (évaluation : 3)

Oui, malgré quelques défauts, essentiellement autour du risque de « vouloir trop êtreindre ». Il faudrait réduire les ambitions supposées pour tenir les ambitions réelles.

2. Fondements théoriques : (3)

Oui, ils sont bien exploités, sauf peut-être une insuffisante différenciation et prise en compte de l'hétérogénéité

3. Le dispositif

3.1. Lecture littéraire (2)

Distinction insuffisante lecture littéraire/ texte littéraire

3.2. Sur la culture (2)

Timide exploitation des « ponts culturels » qui aurait pu être plus nette et plus ample.

3.3. Enseignement et apprentissage (3)

Bonne mise en activité des élèves, très (trop) ambitieuse. Attention à l'hétérogénéité

Oui, pour ce qui est notamment de l'écriture réflexive, des écrits de travail. Mais voir remarque au point 2. Et risque de vouloir en faire trop (point 1)

3.4. Lecture (3)

Oui, bons apports

4. Réaliste ?

A. Souvent (problème de temps)

B. Parfois (mais cela dépend des habitudes passées)

C. Calendrier : je ne comprends pas la différence avec la gestion du temps.

Oui : là je mettrais 3

D. Du coût ??

6. Complètes et précises : oui pour l'enseignant (4), moins pour l'élèves (3).

Oui, elles demandent un fort engagement cognitif (4)

7. oui, un contrôle par les élèves : 4 Ils savent où ils en sont, on les responsabilise bien

8. **Dispositif lourd** : 2. Mais surtout si au début, si c'est la première fois qu'on travaille ainsi

8.2. **Utile pour l'enseignant** : oui, 3. Plus une banque d'outils qui permet ensuite d'adapter le dispositif dans sa lourdeur au contexte de la classe.

8.3. **Utile pour les élèves** certainement, si on sait l'alléger (3)

8.4. Très intéressant (4) . Risque du coup de l'être « trop » et d'oublier le réalisme

8.5. Intéressant pour les élèves si à chaque fois on explicite le processus, on les aide à comprendre les étapes du travail. Donc entre 2 et 3. Selon les cas.

Synthèse générale

Marie-Christine Beaudry a bien compris les acquis de la recherche et sait conjuguer précision didactique et imagination pédagogique. Le dispositif prévu est intéressant et créatif, concernant un objet bien approprié. Mais ce dispositif pêche un peu du côté de la prise en compte de l'hétérogénéité notamment des rythmes et des différences culturelles. Il faut concevoir ce dispositif comme un ensemble ambitieux qui peut servir de base d'appui pour une séquence plus réaliste, plus adapté aux élèves tels qu'ils sont, avec leurs habitudes de travail et leur difficulté à exercer un esprit critique et créatif à la fois.

Les matériaux choisis, les consignes, le souci de nuance et l'acceptation de la complexité sont des points positifs. Mémoire intéressant même s'il gagnerait à aller plus loin encore dans la précision conceptuelle et sur la définition des objectifs poursuivis (lecture ou écriture ? texte littéraire ou lecture littéraire ?....)

V. Questionnaire

Questions sur le cadre conceptuel

1. Existe-t-il une adéquation entre le dispositif et la problématique?

4	3	2	1
Aucune imprécision	Peu d'imprécisions	Plusieurs imprécisions	Trop d'imprécisions

Commentaires :

2. Les fondements théoriques sur la culture, le texte littéraire, la lecture littéraire, la didactique de la lecture, l'enseignement et l'apprentissage sont-ils bien exploités dans le dispositif didactique?

4	3	2	1
Aucune imprécision	Peu d'imprécisions	Plusieurs imprécisions	Trop d'imprécisions

Commentaires :

3. Le dispositif didactique exploite-t-il les plus récentes avancées de la recherche :

3.1 En lecture littéraire?

4	3	2	1
Aucune imprécision	Peu d'imprécisions	Plusieurs imprécisions	Trop d'imprécisions

Commentaires :

3.2 Sur la culture?

4	3	2	1
Aucune imprécision	Peu d'imprécisions	Plusieurs imprécisions	Trop d'imprécisions

Commentaires :

3.3 En enseignement et en apprentissage?

4	3	2	1
Aucune imprécision	Peu d'imprécisions	Plusieurs imprécisions	Trop d'imprécisions

Commentaires :

3.4 En didactique de la lecture?

4	3	2	1
Aucune imprécision	Peu d'imprécisions	Plusieurs imprécisions	Trop d'imprécisions

Commentaires :

Questions sur le contenu du dispositif didactique

4. Le dispositif didactique est-il réaliste en fonction :

4.1 Du degré de difficulté des tâches pour les élèves?

4	3	2	1
Toujours	Souvent	Parfois	Jamais

Commentaires :

4.2 Des notions à l'étude?

4	3	2	1
Toujours	Souvent	Parfois	Jamais

Commentaires :

4.3 Du calendrier?

4	3	2	1
Toujours	Souvent	Parfois	Jamais

Commentaires :

4.4 Du découpage dans le temps?

4	3	2	1
Toujours	Souvent	Parfois	Jamais

Commentaires :

4.5 Du cout?

4	3	2	1
Toujours	Souvent	Parfois	Jamais

Commentaires :

5. Les activités prévues sont-elles :

5.1 Complètes et précises pour l'enseignant?

4	3	2	1
Aucune imprécision	Peu d'imprécisions	Plusieurs imprécisions	Trop d'imprécisions

Commentaires :

5.2 Complètes et précises pour les élèves?

4	3	2	1
Aucune imprécision	Peu d'imprécisions	Plusieurs imprécisions	Trop d'imprécisions

Commentaires :

6. Les activités demandent-elles aux élèves de s'engager cognitivement?

4	3	2	1
Toujours	Souvent	Parfois	Jamais

Commentaires :

7. Les activités permettent-elles un contrôle par les élèves?

4	3	2	1
Toujours	Souvent	Parfois	Jamais

Commentaires :

8. Le dispositif didactique :

8.1 Est-il lourd pour l'enseignant?

4	3	2	1
Toujours	Souvent	Parfois	Jamais

Commentaires :

8.2 Est-il utile pour l'enseignant?

4	3	2	1
Toujours	Souvent	Parfois	Jamais

Commentaires :

8.3 Est-il utile pour les élèves?

4	3	2	1
Toujours	Souvent	Parfois	Jamais

Commentaires :

8.4 Vous semble-t-il intéressant pour l'enseignant?

4	3	2	1
Toujours	Souvent	Parfois	Jamais

Commentaires :

8.5 Semble-t-il intéressant pour les élèves?

4	3	2	1
Toujours	Souvent	Parfois	Jamais

Commentaires :

EXPERT 3

Questions sur le cadre conceptuel

1. Existe-t-il une adéquation entre le dispositif et la problématique?

4	3	2	1
Aucune imprécision	Peu d'imprécisions	Plusieurs	Trop d'imprécisions

		imprécisions	
--	--	--------------	--

Commentaires : En général, tout à fait. Cependant, j'aimerais souligner une faiblesse importante dans votre dispositif. En effet, dans votre maquette, vous indiquez que votre préoccupation est de rendre « vos élèves lectrices non seulement habiles à interpréter un texte littéraire et à justifier leur interprétation, mais aussi capables de comprendre et d'interpréter la culture dans laquelle elles évoluent. » (p.2) (c'est moi qui souligne). En ce qui a trait à la première partie de la citation, je vous lève mon chapeau, je considère que votre dispositif est tout à fait en lien avec votre problématique. Cela n'est cependant pas le cas de la deuxième partie. La culture est à peine enseignée, abordée et analysée dans votre dispositif. J'aurais aimé que cela soit davantage exploité dans les exercices de compréhension et aussi dans les évaluations.

2. Les fondements théoriques sur la culture, le texte littéraire, la lecture littéraire, la didactique de la lecture, l'enseignement et l'apprentissage sont-ils bien exploités dans le dispositif didactique?

4	3	2	1
Aucune imprécision	Peu d'imprécisions	Plusieurs imprécisions	Trop d'imprécisions

Commentaires : Oui, surtout en ce qui a trait à la lecture littéraire, on comprend qu'il s'agit d'un élément important pour vous. Les élèves sont appelées à travailler la lecture littéraire de façon soutenue. Dans les exercices et les évaluations, l'accent est assurément mis sur la littéralité (au détriment de la notion de culture (voir ma réponse précédente).

Je remarque également que vous laissez beaucoup de place à l'exploration des élèves. Cela peut être extrêmement intéressant dans le cas d'une classe avec des élèves forts, mais je crains que ce ne soit pas le cas avec des élèves moins habitués à analyser des textes. Même en cinquième secondaire, l'analyse sera, dans la plupart des cas, très faible. Peut-être que davantage de théorie sur le sujet serait approprié? Je pense ici entre autres à la notion de littérarité.

Finalement, plusieurs exercices et évaluations font appel à l'interprétation des élèves, ce qui a pour conséquence que la compréhension est franchement secondaire. Pourtant, si je me fie à votre maquette, cela faisait partie des objectifs principaux de ce dispositif.

3. Le dispositif didactique exploite-t-il les plus récentes avancées de la recherche :

3.1 En lecture littéraire? Je ne suis pas une experte dans ce domaine, je préfère ne pas me prononcer.

4	3	2	1
---	---	---	---

Aucune imprécision	Peu d'imprécisions	Plusieurs imprécisions	Trop d'imprécisions
--------------------	--------------------	------------------------	---------------------

Commentaires :

3.2 Sur la culture? Je ne suis pas une experte dans ce domaine, je préfère ne pas me prononcer.

4	3	2	1
Aucune imprécision	Peu d'imprécisions	Plusieurs imprécisions	Trop d'imprécisions

Commentaires :

3.3 En enseignement et en apprentissage? Je ne suis pas une experte dans ce domaine, je préfère ne pas me prononcer.

4	3	2	1
Aucune imprécision	Peu d'imprécisions	Plusieurs imprécisions	Trop d'imprécisions

Commentaires :

3.4 En didactique de la lecture?

4	3	2	1
Aucune imprécision	Peu d'imprécisions	Plusieurs imprécisions	Trop d'imprécisions

Commentaires : Je ne suis pas une experte dans ce domaine, je préfère ne pas me prononcer.

Questions sur le contenu du dispositif didactique

4. Le dispositif didactique est-il réaliste en fonction :

4.1 Du degré de difficulté des tâches pour les élèves?

4	3	2	1
Toujours	Souvent	Parfois	Jamais

Commentaires : Tout à fait. Les élèves à qui ce dispositif est destiné peuvent à répondre à de telles questions. Je peux témoigner en ce sens puisque j'enseigne moi-même en cinquième secondaire à cette école. Le degré de difficulté est adéquat. Il permet aux élèves plus faibles d'aller chercher de l'aide à la fois de leur pair, des documents mis à leur disposition et chez l'enseignante. Il permet aussi aux élèves plus forts de pousser davantage leur réflexion. Je ne mets absolument pas en doute cette partie du dispositif.

4.2 Des notions à l'étude?

4	3	2	1
Toujours	Souvent	Parfois	Jamais

Commentaires : Oui, en autant qu'un enseignement sur la littéralité ait été fait auparavant.

4.3 Du calendrier?

4	3	2	1
Toujours	Souvent	Parfois	Jamais

Commentaires : Je crains qu'il pourrait manquer quelques périodes, surtout lors des mini-leçons. Vous laissez cependant l'espace nécessaire pour couper ou au contraire ajouter des périodes. Cela laisse toute la latitude à l'enseignant. À première vue, le dispositif est assez réaliste.

4.4 Du découpage dans le temps?

4	3	2	1
Toujours	Souvent	Parfois	Jamais

Commentaires : Suffisamment de temps. Encore là, à l'enseignant de juger, en fonction des difficultés des élèves.

4.5 Du cout?

4	3	2	1
Toujours	Souvent	Parfois	Jamais

Commentaires : oui

5. Les activités prévues sont-elles :

5.1 Complètes et précises pour l'enseignant?

4	3	2	1
Aucune imprécision	Peu d'imprécisions	Plusieurs imprécisions	Trop d'imprécisions

Commentaires : En général, elles le sont. Par contre, dans l'exercice « étude du roman », je ne suis pas d'accord avec les thèmes choisis. Je ne trouve pas que ceux qui ont été sélectionnés (la mer, la maternité, le recyclage et le voyage) sont représentatifs du roman. À ceux-là, j'aurais préféré les thèmes de la piraterie, de la géographie et de l'identité qui me semblent plus rassembleurs.

J'aime beaucoup l'exercice d'anticipation. Il est pertinent. Les questions sont intéressantes et motivantes pour les élèves. Petit bémol : l'exercice sur le métatexte. Contrairement à d'autres romans, celui-ci de Dickner ne se prête pas au jeu. Selon moi, peu d'informations pertinentes sont à tirer du métatexte.

5.2 Complètes et précises pour les élèves?

4	3	2	1
Aucune imprécision	Peu d'imprécisions	Plusieurs	Trop d'imprécisions

		imprécisions	
--	--	--------------	--

Commentaires : En général, tout-à-fait. Par contre, dans le cours 5, dans le document de « réflexion », la première question comporte en fait trois volets, cela peut porter à confusion.

Par ailleurs, au cours 6, mis à part la discussion sur les connaissances antérieures, est-ce que la littéralité aura été enseignée? J'ai bien peur que les résultats qui seront obtenus suite à cet exercice soient peu intéressants, sinon peu profonds. Cela reste à essayer, je suis curieuse. Les élèves peuvent nous surprendre.

6. Les activités demandent-elles aux élèves de s'engager cognitivement?

4	3	2	1
Toujours	Souvent	Parfois	Jamais

Commentaires : Il s'agit d'une des plus grandes forces de ce dispositif. Les élèves doivent travailler, elles cherchent l'information, elles ne peuvent être passives. Toutes les connaissances dont elles ont besoin pour répondre aux exigences du professeur sont mises à leur disposition.

7. Les activités permettent-elles un contrôle par les élèves?

4	3	2	1
Toujours	Souvent	Parfois	Jamais

Commentaires : Elles sont responsables de leur apprentissage dans ce cas-ci. Le document les responsabilise.

8. Le dispositif didactique :

8.1 Est-il lourd pour l'enseignant?

4	3	2	1
Toujours	Souvent	Parfois	Jamais

Commentaires : Absolument pas. L'enseignant y puise toutes les notions et concepts qui lui sont nécessaires. Par contre, j'aimerais souligner qu'il y a parfois des exercices, voire même une évaluation qui alourdissent le dispositif. Selon moi, l'exercice « commentaire critique sur l'écriture d'invention » me semble superflu. Un simple retour fait oralement aurait été suffisant, en faire une évaluation sommative est exagéré.

8.2 Est-il utile pour l'enseignant?

4	3	2	1
Toujours	Souvent	Parfois	Jamais

Commentaires : Plusieurs informations pertinentes s'y trouvent.

8.3 Est-il utile pour les élèves?

4	3	2	1
Toujours	Souvent	Parfois	Jamais

Commentaires : Absolument

8.4 Vous semble-t-il intéressant pour l'enseignant?

4	3	2	1
Toujours	Souvent	Parfois	Jamais

Commentaires : Le roman et le dispositif que vous en avez tiré m'intéresse vivement. Je ne serai certainement pas la seule enseignante à s'y intéresser!

8.5 Semble-t-il intéressant pour les élèves?

4	3	2	1
Toujours	Souvent	Parfois	Jamais

Commentaires : En général, tout à fait. D'ailleurs, l'exercice d'invention est très populaire auprès des élèves. Celles-ci trouvent inspirant de travailler le texte littéraire de la sorte.

Néanmoins, insérer une référence culturelle est parfois difficile pour certains, il faudra encadrer les élèves adéquatement. Par ailleurs l'exercice d'anticipation saura, j'en suis certaine, leur plaire.

Commentaires généraux

Le roman de Nicolas Dickner est très riche. Il contient de nombreuses pistes à exploiter en classe: une étude thématique, ainsi qu'un point de vue sociocritique dont on peut facilement tirer profit classe de cinquième secondaire. Ce roman abonde de références culturelles et son écriture est particulière. En voulant à tout prix étudier la littéralité, je trouve dommage qu'on ait mis de côté plusieurs éléments qui rendent ce texte aussi riche.

Après quelques ajustements, il est certain que je testerai ce dispositif en classe dès que j'en aurai l'occasion.

EXPERT 4

Questions sur le cadre conceptuel

1. Existe-t-il une adéquation entre le dispositif et la problématique?

4	3	2	1
Aucune imprécision	Peu d'imprécisions	Plusieurs imprécisions	Trop d'imprécisions

Commentaires :

2. Les fondements théoriques sur la culture, le texte littéraire, la lecture littéraire, la didactique de la lecture, l'enseignement et l'apprentissage sont-ils bien exploités dans le dispositif didactique?

4	3	2	1
Aucune imprécision	Peu d'imprécisions	Plusieurs imprécisions	Trop d'imprécisions

Commentaires :

3. Le dispositif didactique exploite-t-il les plus récentes avancées de la recherche :

3.1 En lecture littéraire?

4	3	2	1
Aucune imprécision	Peu d'imprécisions	Plusieurs imprécisions	Trop d'imprécisions

Commentaires : Je ne peux répondre n'étant pas au courant des récentes avancées de la recherche.

3.2 Sur la culture?

4	3	2	1
Aucune imprécision	Peu d'imprécisions	Plusieurs imprécisions	Trop d'imprécisions

Commentaires : Le même qu'en 3.1

3.3 En enseignement et en apprentissage?

4	3	2	1
Aucune imprécision	Peu d'imprécisions	Plusieurs imprécisions	Trop d'imprécisions

Commentaires : Le même qu'en 3.1

3.4 En didactique de la lecture?

4	3	2	1
Aucune imprécision	Peu d'imprécisions	Plusieurs imprécisions	Trop d'imprécisions

Commentaires : Le même qu'en 3.1

Questions sur le contenu du dispositif didactique

4. Le dispositif didactique est-il réaliste en fonction :

4.1 Du degré de difficulté des tâches pour les élèves?

4	3	2	1
Toujours	Souvent	Parfois	Jamais

Commentaires : Le dispositif convient à des élèves doués; pour des élèves

éprouvant des difficultés d'apprentissage, il s'avère complexe.

4.2 Des notions à l'étude?

4	3	2	1
Toujours	Souvent	Parfois	Jamais

Commentaires :

4.3 Du calendrier?

4	3	2	1
Toujours	Souvent	Parfois	Jamais

Commentaires : Les élèves ont trop peu de temps pour lire (et comprendre) le roman, ils devraient au moins avoir deux semaines pour en compléter la lecture parce que le roman est difficile.

4.4 Du découpage dans le temps?

4	3	2	1
Toujours	Souvent	Parfois	Jamais

Commentaires : Je me demande si les élèves ne trouveront pas lassant et répétitif de travailler aussi longtemps sur le même roman à répondre à des questions et à rédiger plusieurs textes.

4.5 Du cout?

4	3	2	1
Toujours	Souvent	Parfois	Jamais

Commentaires : Je ne comprends pas cette question. Ont-ils autre chose à acheter que le roman?

5. Les activités prévues sont-elles :

5.1 Complètes et précises pour l'enseignant?

4	3	2	1
Aucune imprécision	Peu d'imprécisions	Plusieurs imprécisions	Trop d'imprécisions

Commentaires :

5.2 Complètes et précises pour les élèves?

4	3	2	1
Aucune imprécision	Peu d'imprécisions	Plusieurs imprécisions	Trop d'imprécisions

Commentaires : Comme je l'ai mentionné, la durée de l'activité me préoccupe ainsi que la quantité de tâches à effectuer.

6. Les activités demandent-elles aux élèves de s'engager cognitivement?

4	3	2	1
Toujours	Souvent	Parfois	Jamais

Commentaires :

7. Les activités permettent-elles un contrôle par les élèves?

4	3	2	1
Toujours	Souvent	Parfois	Jamais

Commentaires : Que veux-tu dire? Contrôle de la tâche? Contrôle de leur compréhension?

8. Le dispositif didactique :

8.1 Est-il lourd pour l'enseignant?

4	3	2	1
Toujours	Souvent	Parfois	Jamais

Commentaires : Ne serait-ce que par la quantité de travail à évaluer, de textes à corriger..

8.2 Est-il utile pour l'enseignant?

4	3	2	1
Toujours	Souvent	Parfois	Jamais

Commentaires : C'est l'élève qui doit en voir l'utilité. Pour l'enseignant, il s'agit de faire en sorte que ses élèves puissent devenir de meilleurs lecteurs.

8.3 Est-il utile pour les élèves?

4	3	2	1
Toujours	Souvent	Parfois	Jamais

Commentaires : Dans le cadre du cours 5, on remet des textes à lire aux élèves sur les prix littéraires remportés par l'auteur. Il me semble difficile pour eux ensuite de mentionner si ces prix étaient justifiés puisqu'ils constatent qu'il en a gagné plusieurs. Je les ferais répondre à la question 2 sans leur mentionner les prix gagnés et sans qu'ils aient lu au préalable les documents relatifs aux prix, je leur remettrais les documents après qu'ils aient complété la question et le commentaire critique.

8.4 Vous semble-t-il intéressant pour l'enseignant?

4	3	2	1
Toujours	Souvent	Parfois	Jamais

Commentaires : Si celui-ci apprécie le roman, il éprouvera du plaisir à le travailler avec ses élèves. Pour ma part, Nikolski ne m'a pas captivée et jamais je ne le ferais lire à mes classes de secondaire 5 compte tenu du degré de

difficulté du roman et de l'hétérogénéité de mes groupes. Les garçons n'embarqueraient pas du tout dans cette histoire et s'ennuieraient prodigieusement. Je choiserais certaines des activités du dispositif, mais j'en laisserais d'autres de côté.

8.5 Semble-t-il intéressant pour les élèves?

4	3	2	1
Toujours	Souvent	Parfois	Jamais

Commentaires : Le livre plairait à certains mais ne rallierait pas le groupe, alors je ferais compléter certaines des activités du dispositif et j'éliminerais les autres pour éviter que l'étude du roman dure trop longtemps. Plusieurs élèves vont éprouver de la difficulté avec les changements de narrateur et ne comprendront pas la structure du récit, ils en abandonneront probablement la lecture.

EXPERT 5

Questions sur le cadre conceptuel

1. Existe-t-il une adéquation entre le dispositif et la problématique?

4	3	2	1
Aucune imprécision	Peu d'imprécisions	Plusieurs imprécisions	Trop d'imprécisions

Commentaires : Aucun commentaire particulier; le dispositif mis en place correspond en tous points à la problématique.

2. Les fondements théoriques sur la culture, le texte littéraire, la lecture littéraire, la didactique de la lecture, l'enseignement et l'apprentissage sont-ils bien exploités dans le dispositif didactique?

4	3	2	1
Aucune imprécision	Peu d'imprécisions	Plusieurs imprécisions	Trop d'imprécisions

Commentaires : Bonne exploitation, dans l'ensemble.

3. Le dispositif didactique exploite-t-il les plus récentes avancées de la recherche :

3.1 En lecture littéraire?

4	3	2	1
Aucune imprécision	Peu d'imprécisions	Plusieurs imprécisions	Trop d'imprécisions

Commentaires : Dans les limites de mon savoir, les récentes avancées de la recherche sont exploitées, si ce n'est que l'on aurait pu mieux présenter l'apport des « cercles de lecture » (voir commentaires généraux).

3.2 Sur la culture?

4	3	2	1
Aucune imprécision	Peu d'imprécisions	Plusieurs imprécisions	Trop d'imprécisions

Commentaires :

3.3 En enseignement et en apprentissage?

4	3	2	1
Aucune imprécision	Peu d'imprécisions	Plusieurs imprécisions	Trop d'imprécisions

Commentaires : Voir commentaires point 3.1

3.4 En didactique de la lecture?

4	3	2	1
Aucune imprécision	Peu d'imprécisions	Plusieurs imprécisions	Trop d'imprécisions

Commentaires : Voir commentaires point 3.1

Questions sur le contenu du dispositif didactique

4. Le dispositif didactique est-il réaliste en fonction :

4.1 Du degré de difficulté des tâches pour les élèves?

4	3	2	1
Toujours	Souvent	Parfois	Jamais

Commentaires : Réaliste, étant donné qu'il s'agit, en l'occurrence, d'élèves de « bon niveau ». Je noterais plutôt 2 (parfois) pour les élèves ayant plus de difficulté en lecture.

4.2 Des notions à l'étude?

4	3	2	1
Toujours	Souvent	Parfois	Jamais

Commentaires : Oui

4.3 Du calendrier?

4	3	2	1
Toujours	Souvent	Parfois	Jamais

Commentaires : Oui

4.4 Du découpage dans le temps?

4	3	2	1
Toujours	Souvent	Parfois	Jamais

Commentaires : Ça me semble correct, en général.

4.5 Du cout?

4	3	2	1
Toujours	Souvent	Parfois	Jamais

Commentaires : Ce dispositif n'exige guère de frais particulier, à part l'acquisition d'un roman et de quelques transparents.

5. Les activités prévues sont-elles :

5.1 Complètes et précises pour l'enseignant?

4	3	2	1
Aucune imprécision	Peu d'imprécisions	Plusieurs imprécisions	Trop d'imprécisions

Commentaires : Très précises. Tout enseignant pourrait s'approprier ce dispositif et l'appliquer directement, même avec un autre roman; il suffit d'opérer les adaptations requises.

5.2 Complètes et précises pour les élèves?

4	3	2	1
Aucune imprécision	Peu d'imprécisions	Plusieurs imprécisions	Trop d'imprécisions

Commentaires : Très pédagogique.

6. Les activités demandent-elles aux élèves de s'engager cognitivement?

	3	2	1
Toujours	Souvent	Parfois	Jamais

Commentaires : En effet, et dans pas mal de cas. C'est d'ailleurs l'un des intérêts et des buts visés.

7. Les activités permettent-elles un contrôle par les élèves?

4	3	2	1
Toujours	Souvent	Parfois	Jamais

Commentaires : Certainement. Grâce à la mise en commun, à la confrontation des points de vue, etc.

8. Le dispositif didactique :

8.1 Est-il lourd pour l'enseignant?

4	3	2	1
Toujours	Souvent	Parfois	Jamais

Commentaires : Pas plus que tout autre dispositif didactique

8.2 Est-il utile pour l'enseignant?

4	3	2	1
Toujours	Souvent	Parfois	Jamais

Commentaires : Oui, car il cerne les objectifs à atteindre et structure la manière d'y arriver. Il permet en outre de mettre en lumière les difficultés des élèves, de façon plus individuelle, de voir ce qui « fait obstacle » dans l'un et l'autre!

8.3 Est-il utile pour les élèves?

4	3	2	1
Toujours	Souvent	Parfois	Jamais

Commentaires : Très utile; voir les raisons du point 8.2

8.4 Vous semble-t-il intéressant pour l'enseignant?

4	3	2	1
Toujours	Souvent	Parfois	Jamais

Commentaires : Son utilité le rend intéressant.

8.5 Semble-t-il intéressant pour les élèves?

4	3	2	1
Toujours	Souvent	Parfois	Jamais

Commentaires : Idem pour 8.4. Les enrichissements culturels.

Commentaires généraux

Le dispositif appelé « Cercles de lecture » mis au point par Serge TERWAGNE et l'équipe de recherche en didactique de l'ULg (Université de Liège) n'est cité qu'une seule fois (p.18 – 3.1). Je pense que vous auriez pu exploiter davantage ce filon qui réunit à lui seul presque l'ensemble des techniques méthodologiques que vous citez et décrivez (et qui sont excellentes!). Par exemple : l'écriture d'invention, les écrits de travail, le questionnement, la mise en commun, etc. Les cercles de lecture favorisent, en outre, le travail en petites équipes hétérogènes et insistent sur le rôle dévolu à chacun, ce qui contribue aussi à former à la vie en société, à l'esprit démocratique : respecter la prise de parole, supporter les avis contraires, différents, etc.

ANNEXE 4 : Version améliorée du dispositif didactique

Bien que la durée reste difficile à établir, nous avons prévu que notre dispositif didactique se déroule en treize cours, dont cinq sont facultatifs, d'environ 75 minutes chacun. Nous précisons la durée, le principe didactique convoqué, la pratique employée, la composante de la lecture littéraire sollicitée, la notion à l'étude, le type de connaissances ainsi que les documents à remettre à l'élève et ceux utiles à l'enseignant. Puis, nous présentons les tâches de l'enseignant et celles des élèves. Basées surtout sur le questionnement, les activités des cours 1, 2, 3, 4 et 5 nous semblent incontournables. Le cinquième cours est toutefois facultatif. Les activités des cours 6, 7, 8 et 9 impliquent un écrit de travail : le commentaire critique. À notre avis, ces cours sont obligatoires, mais il revient à l'enseignant d'en décider : il pourrait tout autant choisir de ne pas effectuer les activités liées au commentaire critique, mais réaliser l'écriture d'invention. Les activités des cours 10, 11, 12 et 13, qui concernent l'écriture d'invention, sont facultatives. Quant à l'évaluation, l'enseignant peut fournir une rétroaction formative lors des activités liées au questionnement. Il peut effectuer une évaluation sommative de la lecture littéraire au moyen du commentaire critique. L'écriture d'invention peut faire l'objet d'une évaluation sommative ou formative : l'enseignant pourrait proposer aux élèves volontaires de la réaliser et, le cas échéant, attribuer des points supplémentaires.

Voici, sommairement, le contenu de chacun des treize cours prévus.

Cours 1 : Entrée dans la lecture littéraire de *Nikolski*

Cours 2 : Étude de *Nikolski*

Cours 3 : Préparation des mini-leçons

Cours 4 : Mini-leçons

Cours 5 : Questionnement (cours facultatif)

Cours 6 : Réflexion sur le processus de « littérisation »

Cours 7 et 8 : Rédaction d'un commentaire critique sur *Nikolski*

Cours 9 : Retour sur le commentaire critique sur *Nikolski*

Cours 10 : Étude de l'écriture de Nicolas Dickner (cours facultatif)

Cours 11 et 12 : Rédaction créative sur *Nikolski* (cours facultatif)

Cours 13 : Retour sur la rédaction créative sur *Nikolski* (cours facultatif)

Nous décrivons en détail la seconde version du dispositif didactique dans les pages suivantes.

Cours 1 : Entrée dans la lecture littéraire de *Nikolski*

<i>Durée</i>	75 minutes
<i>Principe didactique</i>	Partir de la culture des élèves, favoriser l'activité interprétative des élèves
<i>Pratique</i>	Questionnement
<i>Composante de la lecture littéraire sollicitée</i>	Compréhension, interprétation
<i>Notions à l'étude</i>	Paratexte, relais de narration, types de narrateurs, stratégies de compréhension et d'interprétation
<i>Types de connaissances sollicitées</i>	Déclaratives, procédurales
<i>Documents à remettre aux élèves</i>	1.1 Avant de lire <i>Nikolski</i> 1.2 Pour bien comprendre <i>Nikolski</i>
<i>Documents utiles à l'enseignant</i>	1.1 Avant de lire <i>Nikolski</i> 1.2 Pour bien comprendre <i>Nikolski</i>

TÂCHES DE L'ENSEIGNANT

1. Écrire au tableau les titres de films et de romans suivants. Questionner les élèves sur le potentiel significatif de ces titres populaires et moins populaires.

Titres : *Harry Potter et la chambre des sorcières*, *Bon cop bad cop*, *C.R.A.Z.Y.*, *Le parfum*, *21 grams*, *Persépolis*, *Le colonel Chabert*, *Cent ans de solitude*, *L'Étranger*...

Questions : *D'après vous, quel est le récit pour chacun de ces titres? Ces derniers sont-ils représentatifs du contenu du film ou du roman? Nous aident-ils à comprendre l'histoire racontée?*

2. Écrire au tableau le titre du roman *Nikolski* et poser la question suivante aux élèves : *Que vous suggère le titre*

TÂCHES DES ÉLÈVES

1. Puiser dans leurs connaissances antérieures, dans leur culture, afin de répondre aux questions posées par l'enseignant.

2. Anticiper le récit à partir du titre du roman, partager et justifier leurs opinions.

3. À l'aide du roman et du document « 1.1 Avant de lire *Nikolski* », prendre connaissance de la table des matières et des incipits des chapitres sélectionnés afin de mieux anticiper le contenu du roman, puis répondre par écrit, individuellement, aux cinq questions (sur le document 1.1 ou sur des feuilles).

4. Partager leurs réponses et noter les informations supplémentaires

du roman que nous allons lire, Nikolski? Demander aux élèves de justifier leurs réponses.

3. Distribuer le document intitulé « 1.1 Avant de lire *Nikolski* » et demander de répondre individuellement aux cinq questions. Il est également possible de demander aux élèves de lire à haute voix les incipits des différentes parties du roman, puis de répondre collectivement ou individuellement aux questions.

4. Collectivement, demander aux élèves de partager leurs réponses. Au fur et à mesure que les élèves répondent, établir un lien avec les connaissances déjà apprises et qui sont utiles à la lecture de *Nikolski* : les relais de narration (ce qui explique la présence de trois narrateurs différents), les types de narrateurs (absent, présent), les principaux lieux où se déroule le récit. Rectifier également les informations erronées. Il importe de demander aux élèves de noter ces informations pertinentes pour la compréhension du récit. À la fin de cette discussion, résumer les informations ou demander à un élève de le faire : « Nous lisons un roman qui se déroule dans plusieurs lieux en Amérique et qui met en scène trois personnages principaux, soit « Je », Joice et Noah... ».

5. Distribuer le document « 1.2 Pour bien comprendre *Nikolski* ». Présenter les cartes géographiques et situer *Nikolski*, Tête-à-la-baleine et le marché Jean-Talon. Puis, présenter la

fournies par l'enseignant (sur le document 1.1 ou sur des feuilles).

5. Prendre connaissance, en classe et à la maison, des cartes géographiques. Identifier les principaux lieux du roman sur les cartes. Utiliser les stratégies de compréhension et d'interprétation s'ils éprouvent des difficultés dans leur lecture (tout ceci se trouve dans le document 1.2). Les élèves disposent de deux semaines pour lire le roman.

biographie de Nicolas Dickner. Ensuite, expliciter les stratégies de compréhension et d'interprétation qui peuvent aider lors de la lecture. Allouer deux semaines pour la lecture du roman.

1.1 Avant de lire *Nikolski*

1. Lisez, à partir de la page 313 de votre roman, la table des matières et les incipits de chacune des parties suivantes :

1989 – Anomalie magnétique (p. 11)

1990 – William Kidd (p. 123)

1994 – L'étage des serpents de mer (p. 135)

1995 – L'île Stevenson (p. 175)

1999 – Les merveilleuses aventures de Charles Darwin aux îles Galápagos (p. 215)

2. Combien semble-t-il y avoir de personnages principaux?

3. Quels sont les lieux évoqués?

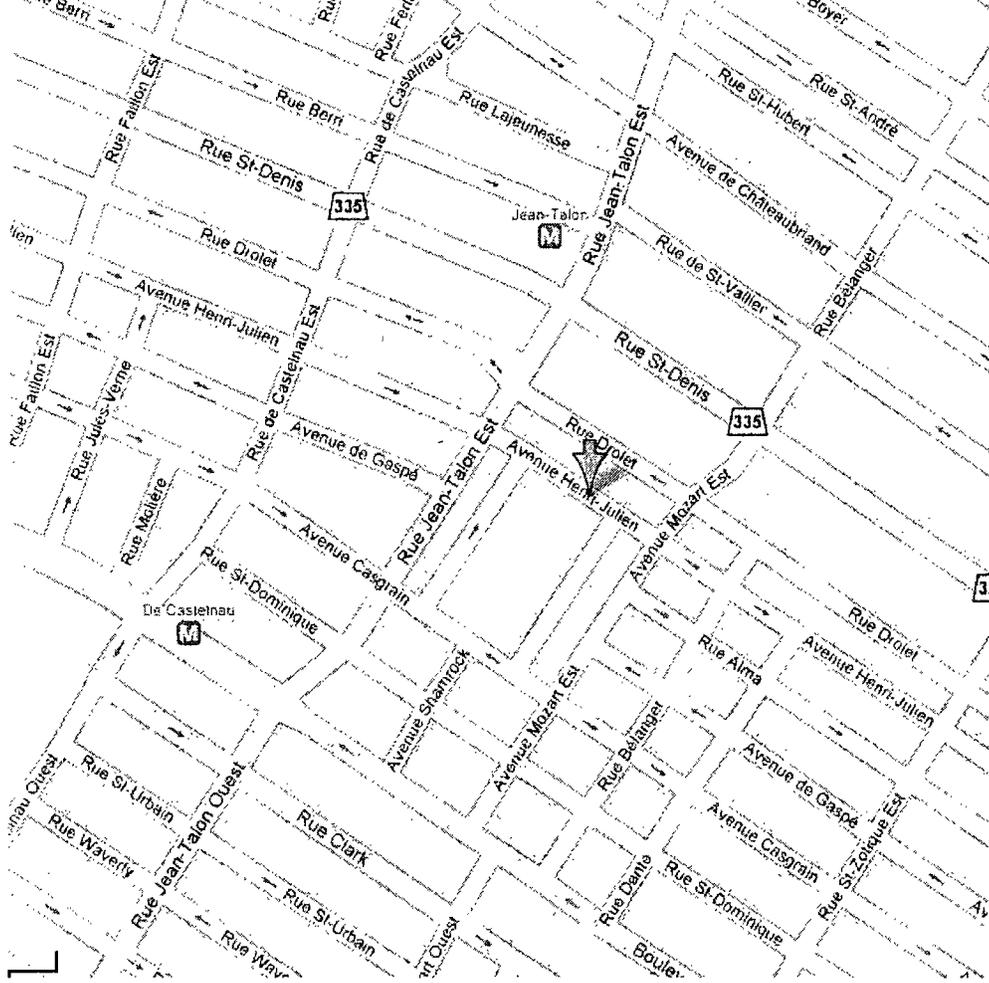
4. Quels sont les types de narrateur?

5. À la suite de cette lecture, quelles sont vos premières impressions de lecture?

1.2 Pour bien comprendre *Nikolski*

Voici quelques informations utiles pour la compréhension de *Nikolski*. Vous trouverez cinq cartes qui situent quelques lieux importants du roman : ces informations vous permettront de visualiser certains lieux dans lesquels évoluent Jonas, Sarah, Joyce, Noah et « je ». Vous pourrez mieux saisir le parcours de chacun. Puis, vous trouverez quelques informations sur l'auteur, Nicolas Dickner. Vous en saurez un peu plus sur lui! Finalement, vous trouverez une liste de différentes stratégies à employer pour comprendre et interpréter un roman. Vous pouvez les utiliser lors de votre lecture ou lorsque vous relierez des parties spécifiques du roman afin de réaliser les activités qui vous seront proposées.

Montréal - Marché Jean-Talon



Nikolski, Alaska



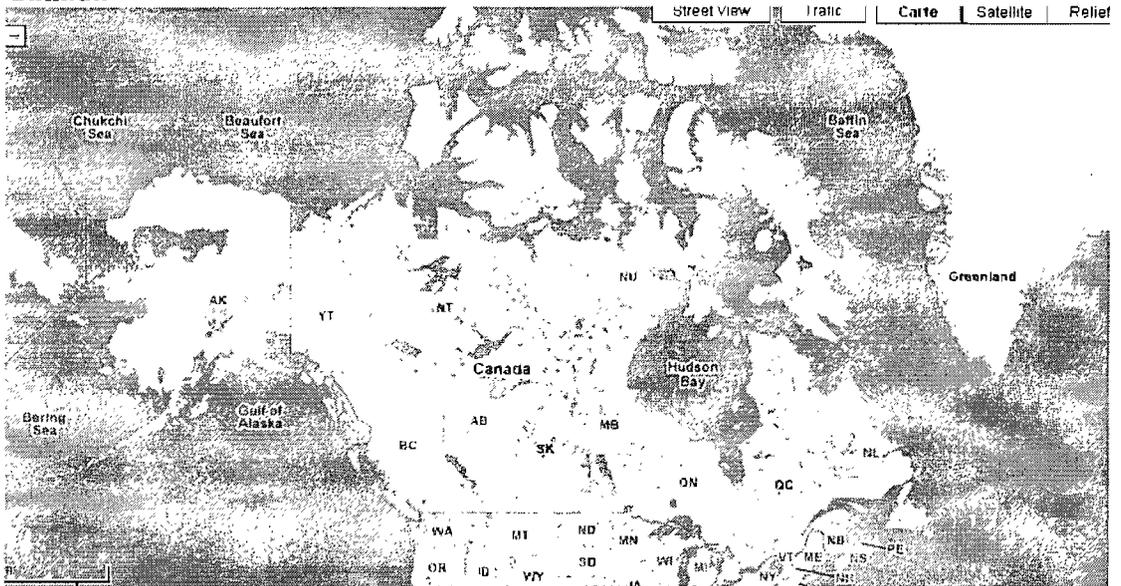
Province de Québec – Tête-à-la-baleine



Province de Québec



Canada



Brève biographie de Nicolas Dickner¹

Né à Rivière-du-Loup en 1972, Nicolas Dickner étudie les arts plastiques et la littérature. Il commence à voyager en 1997, d'abord en Amérique Latine, puis en Europe. Il habite au Pérou et en Allemagne avant de s'installer à Montréal. En 2002, il publie un premier recueil de nouvelles, *L'Encyclopédie du petit cercle*. En 2005, son roman *Nikolski* (Éditions Alto) se mérite le prix Anne-Hébert, le Prix des collégiens et le Prix des libraires. En 2006, il publie *Boulevard Banquise* (un conte pour enfant) et *Traité de balistique* (un recueil de nouvelles à quatre mains). Il est présentement chroniqueur littéraire à l'hebdomadaire *Voir*.

Stratégies de compréhension et d'interprétation

Voici les principales stratégies de compréhension et d'interprétation que vous pouvez employer :

Stratégies de compréhension :

- Identifier les idées principales par rapport aux idées secondaires;
- Résumer;
- Repérer la structure du texte;
- Émettre des hypothèses;
- Faire des inférences, des liens entre les éléments.

Stratégies d'interprétation

- Effectuer des liens avec sa propre vie;
- Décrire son expérience de lecture;
- S'identifier aux personnages;
- Imaginer d'autres mondes;
- Émettre des hypothèses;
- Soutenir son raisonnement à l'aide d'éléments du texte, d'éléments issus du contexte ou de l'intertextualité;
- Revoir et considérer l'évolution du point de vue.

¹ Source : http://nicolasdickner.net/?page_id=2

Cours 2 : Étude de *Nikolski*

<i>Durée</i>	75 minutes
<i>Principe didactique</i>	Favoriser les interactions, favoriser l'activité interprétative des élèves
<i>Pratique</i>	Questionnement
<i>Composante de la lecture littéraire sollicitée</i>	Compréhension, interprétation
<i>Notions à l'étude</i>	Allusions culturelles, thèmes, personnages
<i>Types de connaissances sollicitées</i>	Déclaratives, procédurales
<i>Documents à remettre aux élèves</i>	2.1 Informations sur l'allusion à Richard Brautigan 2.2 Questionnaire sur <i>Nikolski</i>
<i>Documents utiles à l'enseignant</i>	1.2 Pour bien comprendre <i>Nikolski</i> 2.1 Informations sur l'allusion à Richard Brautigan 2.2 Questionnaire sur <i>Nikolski</i>

TÂCHES DE L'ENSEIGNANT	TÂCHES DES ÉLÈVES
<p>1. La première activité vise à montrer aux élèves un modèle du travail à effectuer. Il est important de le mentionner.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lire, avec les élèves, le passage de la page 17 dans lequel il est question de Richard Brautigan. - Demander s'ils connaissent Richard Brautigan, si des éléments du texte permettent de deviner qui est cet homme (on devine qu'il est poète : « [...] elle offrait aux passants des poèmes de Richard Brautigan [...] »). - Demander quelle stratégie de compréhension les a aidés à trouver cette réponse (à l'aide du document « 1.2 Pour bien comprendre <i>Nikolski</i> », remis au cours 1). - Distribuer le document « 2.1 Informations sur l'allusion à Richard Brautigan » et préciser qu'il contient le 	<p>1. Approfondir l'allusion à Richard Brautigan : lire un passage du roman et repérer les éléments qui permettent de dire qui est Brautigan (en consultant le document 1.2 remis au cours 1). Puis, lire les diverses informations sur cet auteur et la <i>beat generation</i> et relever les informations pertinentes pour expliquer cette allusion (document 2.1). Finalement, interroger sa signification et sa portée.</p> <p>2. Prendre connaissance du document « 2.2 Questionnaire sur <i>Nikolski</i> » et compléter les consignes si les élèves le jugent nécessaire.</p> <p>3. Se regrouper en équipe de deux, puis choisir une question en</p>

fruit de recherches. Laisser le temps de lire (individuellement ou collectivement).

- Demander aux élèves de résumer oralement les informations retenues sur Richard Brautigan (« étranges recueils de poèmes », années cinquante et soixante, San Francisco, écriture originale...) et la *beat generation* (côte ouest américaine, mouvement poétique, révolte, hippies...) et les noter au tableau.

- Questionner les élèves : *L'effet aurait-il été le même si Dickner avait écrit que la mère de « Je » vendait des poèmes de Victor Hugo? Pourquoi? Quel est le parallèle qui existe entre la mère de « Je » et Richard Brautigan* (contemporains, l'un rédige de la poésie, l'autre la vend, tous les deux font partie du même mouvement...)?

- Faire remarquer la présence des références, la présence des textes sources et la documentation variée.

2. Distribuer le document « 2.2

Questionnaire sur *Nikolski* » et présenter le travail à réaliser lors du prochain cours :

- Sélectionner une question;

- Effectuer une recherche afin d'y répondre;

- Préparer une mini-leçon en exploitant les documents sources de la même manière que l'a fait l'enseignant.

Ensuite, lire les questions avec les élèves.

3. Demander aux élèves de se regrouper en équipe de deux (l'enseignant peut laisser les élèves se placer avec qui ils veulent ou alors imposer des

fonction de leurs intérêts et de leurs habiletés (à l'aide du document 2.2).

coéquipiers), puis de choisir une question en fonction de leurs intérêts et habiletés. Les élèves qui le désirent peuvent choisir deux questions. Celle-ci doit être donnée à l'enseignant (une équipe par question). Préciser que le prochain cours, qui aura lieu à la bibliothèque, sera consacré à la recherche et à l'élaboration de la réponse.

2.1 Informations sur l'allusion à Richard Brautigan

Richard Brautigan :

Né en 1935 dans une famille ouvrière à Tacoma (État de Washington), Richard Brautigan mit fin à son existence un jour d'octobre 1984 à Bolinas, en Californie. C'est en Californie, déjà, qu'émerge dans les années cinquante, aux côtés des beats de San Francisco, ce personnage qui publie alors d'étranges recueils de poèmes; leurs titres accolent des éléments trop disparates pour ne pas laisser filtrer un humour provocateur : *L'Autostoppeur de Galilée*, *Frontière de la pieuvre*, *Sous la haute surveillance de machines pleines d'amour et de grâce...* Avec *Le Général sudiste de Big Sur* (1964), *La Pêche à la truite en Amérique* (1967) et *Sucre de pastèque* (1968) se dessine l'image qui fera son immense succès (ses livres seront vendus à des millions d'exemplaires) et qui lui collera à la peau au point de lui interdire une véritable évolution. Dans ces livres, auxquels il faut ajouter un recueil de nouvelles, *La Revanche de la pelouse* (1971), et un quatrième roman, *L'Avortement* (1971), Brautigan invente une écriture très originale qui fait songer, par certains aspects, à Boris Vian (audace des images, discontinu du récit qui cède constamment le pas à une poésie de l'absurde) et crée un monde qui mêle volontiers paysages utopistes et anarchisme joyeux. La critique du rêve américain, dans *La Pêche à la truite*, est féroce ; elle se donne à sentir sous la fragmentation formelle (il s'agit d'un collage de brèves vignettes) et l'ironique démolition d'une pastorale de plus en plus mythique. Cet ouvrage, impossible à définir, le consacre : on dira « brautiganesque » toute image vaguement ou franchement surréalisante (« ses yeux étaient pareils aux lacets d'un clavecin »), toute description un peu nostalgique et ironiquement rétro d'une Amérique dont il est dit qu'elle « n'est souvent qu'un lieu imaginaire ».

Tout ce qui crée l'enfermement, la pétrification et la fixité fascine Brautigan : c'est bientôt la littérature elle-même qu'il propose d'arracher aux classifications sclérosantes. Une série de romans mettra en cause les genres littéraires en opérant des rapprochements aussi indignes que producteurs : le « western gothique » du *Monstre des Hawkline*, le « roman japonais » de *Retombée de sombrero*, le pseudo-« roman noir » d'*Un privé à Babylone*. À cette époque, Brautigan affirmera vouloir « détruire la littérature ». [...]

Source : Chénétier, Marc, Encyclopaedia Universalis

<http://www.universalis-edu.com/article2.php?napp=95444&nref=T901766>

Poèmes de Richard Brautigan :

L'heure de l'éternité

« Les Chinois
Lisent l'heure
Dans les yeux
Des chats »,
Disait Baudelaire
En entrant dans
Une bijouterie
De Market Street.
Il en ressortit
Quelques moments
Plus tard trainant
Un chat siamois
De vingt-et-un carats
Au bout d'une chaîne en or.

Drapeau clouté d'étoiles

Des clous
Sur ton cercueil
Semé d'étoiles, gamin.
Voilà ce qu'ils
Ont fait pour toi,
Fils.

Hou, pour toujours

Tourbillonnant comme un fantôme .
accroché à la base d'une
toupie
Je suis hanté par tout
l'espace que je
vais vivre sans
toi.

Source : Brautigan, Richard. *Il pleut en amour*. Recueil de poèmes écrit en 1968, 1970 et 1971, traduit par Frédéric Lasaygues et Nicolas Richard (1997), Bordeaux : Le Castor astral et Trois-Rivières : Écrits des Forges.

Définition de *beat* :

beat [bit] adj. invar.

ÉTYM. V. 1966; mot angl. des États-Unis, p. p. de *to beat* « battre », dans *the beat generation*. → Beatnik.

□ Anglic. Qui concerne les beatniks*. | Le mouvement beat. | Le phénomène beat. | Gregory Corso, Allen Ginsberg, poètes beat. — La « beat generation » [bitʒenereʃœn] : mouvement essentiellement poétique qui se développa aux États-Unis après 1950, à partir de San Francisco.

□ N. | Les beat.

Source : © 2006 Dictionnaires *Le Robert*

Les précurseurs des hippies :

Dans les années 1950, on assiste à l'émergence du phénomène de la contre-culture aux États-Unis avec le mouvement « beat » lancé par Jack Kerouac. Interviewé dix ans plus tard à San Francisco, Kerouac explique l'origine du mot « beat ».

La contre-culture se définit par une révolte globale contre un système et un rejet de la société de consommation américaine. La parution de *Sur la route* de Jack Kerouac en 1957 donna un livre culte à toute une génération en rupture avec l'idéologie dominante. À l'instar des héros de Kerouac, la jeunesse s'identifia à la vie de bohème et prit la route. Les hippies sont en quelque sorte issus du mouvement beatnik.

Ville cosmopolite, San Francisco vit une effervescence culturelle au lendemain de la Seconde Guerre mondiale, attirant écrivains et artistes de tout acabit. Au cœur même de la ville, le quartier de Haight-Ashbury devient l'épicentre du mouvement hippie qui secoue l'Amérique. La jeunesse en fleurs déferle sur le quartier dont la population se gonfle de voyageurs et fugitifs provenant des quatre coins du pays. En 1967, près de 10 000 jeunes se rassemblèrent dans le Golden Gate Park, à l'occasion du célèbre « Human be-in ».

Le terme beatnik a été forgé par un journaliste s'inspirant du mot sputnik en ces années de guerre froide pour désigner les jeunes bohèmes en révolte contre la société américaine. Les écrivains « beat » refusent cette appellation qu'ils jugent péjorative

Source : *Champ libre*, diffusée le 19 décembre 1964

© 2008 Société Radio-Canada.

2.2 Questionnaire sur *Nikolski*

Vous choisissez une question parmi celles qui vous sont proposées ci-dessous. Le but final est de présenter aux autres élèves de la classe, sous forme de mini-leçons, le fruit de votre réflexion. Vous avez une période en classe pour effectuer le travail; le reste se réalise à la maison.

Pour ce faire :

- 1- Vous consultez votre roman et d'autres ouvrages (par exemple, les livres évoqués par l'auteur, des ouvrages de références, Internet) et vous élaborez votre réponse;
- 2- Vous soumettez le tout à l'enseignant pour approbation;
- 3- Vous préparez votre mini-leçon en utilisant des transparents, le logiciel *Power point*... Vous présentez les documents sources qui vous ont aidés, leurs références et votre réponse.

Questions sur les personnages

1. Noah : a) Quelle est la signification de ce prénom?
b) Quel est le parcours de ce personnage?
c) Décrivez en quelques points ce personnage.
d) Ce prénom correspond-il au personnage (à sa personnalité, à son parcours)?
Justifiez votre réponse avec des éléments tirés du roman.

2. Joyce : a) Quelle est la signification de ce prénom?
b) Quel est le parcours de ce personnage?
c) Décrivez en quelques points ce personnage.
d) Ce prénom correspond-il au personnage (à sa personnalité, à son parcours)?
Justifiez votre réponse avec des éléments tirés du roman.

3. Sarah : a) Quelle est la signification de ce prénom?
b) Quel est le parcours de ce personnage?
c) Décrivez en quelques points ce personnage.
d) Ce prénom correspond-il au personnage (à sa personnalité, à son parcours)?
Justifiez votre réponse avec des éléments tirés du roman.

4. Jonas : a) Quelle est la signification de ce prénom?
b) Quel est le parcours de ce personnage?
c) Décrivez en quelques points ce personnage.
d) Ce prénom correspond-il au personnage (à sa personnalité, à son parcours)?
Justifiez votre réponse avec des éléments tirés du roman.

5. Le « je » narrateur : a) Quel est le parcours de ce personnage?
- b) Décrivez en quelques points ce personnage.
- c) Cette absence de prénom convient-elle au personnage (à sa personnalité, à son parcours)? Justifiez votre réponse par des éléments tirés du roman.

Questions sur les allusions

Situez puis expliquez les allusions suivantes en établissant un lien avec le roman.

6. Encyclopédie Lavoisier (p. 24)
7. Bob Morane (p. 20)
8. Corto Maltese (p. 34)
9. Babylone (p. 79)
10. Alexander Selcraig, dit Selkirk (p. 169)
11. Sergio Leone (p. 83)
12. William Kidd (p. 123)
13. Mary Shelley (p. 125)
14. Moby Dick (p. 154)
15. Trouvez, dans le roman, une allusion qui ne fait pas partie de cette liste, puis expliquez-la.

Questions sur les thèmes

Montrez comment le thème est présent dans le roman. Faites un lien avec les personnages, les lieux, le vocabulaire, les images qui sont liés au thème.

16. Le recyclage
17. La piraterie
18. L'identité, la quête du père et de la mère
19. La géographie

Questions sur le genre de roman

20. Ce roman est-il un récit de voyage?
21. Ce roman est-il un roman de formation?

Cours 3 : Préparation des mini-leçons

<i>Durée</i>	75 minutes
<i>Principe didactique</i>	Favoriser les interactions, favoriser l'activité interprétative des élèves
<i>Pratique</i>	Questionnement
<i>Composante de la lecture littéraire sollicitée</i>	Compréhension, interprétation
<i>Notions à l'étude</i>	Allusions culturelles, thèmes, personnages
<i>Types de connaissances sollicitées</i>	Déclaratives, procédurales
<i>Documents à remettre aux élèves</i>	Aucun
<i>Documents utiles à l'enseignant</i>	Aucun

TÂCHES DE L'ENSEIGNANT	TÂCHES DES ÉLÈVES
<p>1. Rappeler les tâches à réaliser pendant le cours; qui se déroule, idéalement, à la bibliothèque :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Trouver les textes sources évoqués par Dickner et prendre en note les références bibliographiques; - Élaborer sa réponse en expliquant, en établissant des liens avec le roman et les textes sources (selon le modèle présenté en classe lors du cours 2); - S'il reste du temps, sinon ce sera à réaliser à la maison, élaborer la mini-leçon : qui dira quoi, comment... <p>2. Circuler et aider les élèves à parfaire leur compréhension et interprétation.</p>	<p>1. Trouver des documents qui permettent de répondre à la question (où les questions, le cas échéant) dont les élèves sont responsables, puis élaborer la réponse. Si le temps le permet, créer la mini-leçon, sinon, terminer le tout à la maison (à l'aide du document « 2.2 Questionnaire sur <i>Nikolski</i> », remis au cours 2).</p> <p>Les élèves qui auraient terminé le travail avant la fin de la période montrent leur résultat à l'enseignant et aident les autres dans leurs recherches.</p>

Cours 4 : Mini-leçons

<i>Durée</i>	75 minutes, plus un autre cours si nécessaire
<i>Principe didactique</i>	Favoriser les interactions, favoriser l'activité interprétative des élèves
<i>Pratique</i>	Questionnement
<i>Composante de la lecture littéraire sollicitée</i>	Compréhension, interprétation
<i>Notions à l'étude</i>	Allusions culturelles, thèmes, personnages
<i>Types de connaissances sollicitées</i>	Déclaratives, procédurales
<i>Documents à remettre aux élèves</i>	Aucun
<i>Documents utiles à l'enseignant</i>	Aucun

TÂCHES DE L'ENSEIGNANT	TÂCHES DES ÉLÈVES
<p>1. Rappeler la tâche à réaliser pendant le cours : présenter à tour de rôle la mini-leçon préparée par l'équipe en suivant l'ordre des questions (document 2.2).</p> <p>Rectifier, soulever d'autres questions...</p>	<p>1. Présenter devant la classe la mini-leçon. Pendant ce temps, les autres élèves écoutent activement (ils notent les informations sur le document 2.2 ou sur des feuilles, questionnent leurs camarades et l'enseignant).</p>

Cours 5 : Questionnement (cours facultatif)

<i>Durée</i>	75 minutes
<i>Principe didactique</i>	Favoriser les interactions, favoriser l'activité interprétative des élèves
<i>Pratique</i>	Questionnement
<i>Composante de la lecture littéraire sollicitée</i>	Compréhension, interprétation
<i>Notions à l'étude</i>	Allusions culturelles, thèmes, personnages, narration...
<i>Types de connaissances sollicitées</i>	Déclaratives, procédurales et conditionnelles
<i>Documents à remettre aux élèves</i>	5.1 Balises pour formuler des questions sur <i>Nikolski</i>
<i>Documents utiles à l'enseignant</i>	1.2 Pour bien comprendre <i>Nikolski</i> 5.1 Balises pour formuler des questions sur <i>Nikolski</i>

TÂCHES DE L'ENSEIGNANT

1. Présenter les consignes : les élèves disposent d'une dizaine de minutes pour rédiger, en équipe de deux élèves, une ou deux questions qui permettent de comprendre et d'interpréter le roman. Ces questions seront soumises aux élèves de la classe pendant la période.

- Tout d'abord, demander de prendre le document « 1.2 Pour bien comprendre *Nikolski* » remis au cours 1 et d'aller à la section sur les stratégies de compréhension et d'interprétation. Puis, distribuer « 5.1 Balises pour formuler des questions sur *Nikolski* ». Il est important de mentionner que ces deux documents présentent des pistes pour formuler des questions.
- À l'aide de ces documents, demander de formuler, collectivement, un exemple de questions. Noter cette

TÂCHES DES ÉLÈVES

1. Prendre connaissance de la tâche à réaliser. Ensuite, lire les documents 1.2 (remis au cours 1) et 5.1 et formuler, collectivement, une question qui sert de modèle.
2. À l'aide des deux documents et du roman, composer une ou deux questions de compréhension ou d'interprétation. La soumettre ensuite à l'enseignant.
3. Collectivement, répondre aux questions formulées. Questionner de nouveau, apporter des précisions...

question au tableau (la question formulée sert de modèle : elle ne doit pas demander aux élèves de repérer).

2. Laisser une dizaine de minutes pour que les élèves rédigent une ou deux questions. Approuver les questions et demander aux élèves plus habiles d'aider les autres.

3. Inviter à tour de rôle les équipes à présenter leur question, qui peut être notée au tableau. En profiter pour rectifier, soulever d'autres questions...

À la fin de la période, l'enseignant peut choisir l'une des questions traitées en classe et demander aux élèves d'y répondre. Cela peut faire l'objet d'une évaluation ou non.

5.1 Balises pour formuler des questions sur *Nikolski*

Vous formulez une question, qui sera soumise à vos collègues, qui permet de comprendre et d'interpréter *Nikolski*. Vous me la soumettez pour approbation.

Voici les éléments sur lesquels peuvent, par exemple, porter vos questions :

- le texte :

- le récit (où, quand, qui, quoi, comment, dans quel but, pour quelle raison, avec quel résultat)
- la signification d'un élément en particulier, du roman...

- la personne :

- les émotions ressenties et les réactions subjectives du lecteur : Pourquoi s'identifie-t-il à tel personnage? D'où viennent ses représentations? Pour quelles raisons juge-t-il cette action positive ou négative?
- l'imaginaire du lecteur, par exemple sur les images associées aux lieux évoqués par l'œuvre, sur ses représentations du décor, des personnages...

- les stratégies :

- les moyens employés par l'auteur pour susciter une émotion, pour créer une atmosphère...
- les stratégies qui aident le lecteur à élaborer une interprétation

Cours 6 : Réflexion sur le processus de littérisation

<i>Durée</i>	75 minutes
<i>Principe didactique</i>	Partir de la culture des élèves, favoriser l'activité interprétative des élèves, favoriser les interactions
<i>Pratique</i>	Questionnement, écrits de travail (commentaire critique)
<i>Composante de la lecture littéraire sollicitée</i>	Compréhension, interprétation
<i>Notions à l'étude</i>	Lecture littéraire, littérature, texte littéraire
<i>Types de connaissances sollicitées</i>	Connaissances déclaratives, procédurales
<i>Documents à remettre aux élèves</i>	Aucun
<i>Documents utiles à l'enseignant</i>	6.1 Notes sur le texte littéraire, la lecture littéraire et les prix reçus par <i>Nikolski</i> (pour alimenter la réflexion de l'enseignant)

TÂCHES DE L'ENSEIGNANT	TÂCHES DES ÉLÈVES
<p>Auparavant, consulter le document « 6.1 Notes sur le texte littéraire, la lecture littéraire et les prix reçus par le roman <i>Nikolski</i> » pour obtenir quelques informations sur ces deux notions et alimenter sa propre réflexion.</p> <p>1. Annoncer la tâche : discussion sur ce qu'est un texte littéraire, une lecture littéraire et un prix. Cette discussion permettra de rédiger un commentaire critique.</p> <p>- Puis, demander aux élèves de se regrouper en équipe de quatre et de choisir 1) qui rapportera leurs propos, 2) qui gardera le temps et 3) qui posera les questions à l'enseignant, ceci afin de mener une discussion efficace.</p> <p>- Laisser une vingtaine de minutes pour répondre aux deux questions qui suivent (les noter au tableau): <i>Selon vous, qu'est-ce qu'un texte littéraire? Selon vous, qu'est-ce qu'une</i></p>	<p>1. En équipe de quatre, choisir celui qui rapportera les propos lors de la plénière, celui qui s'assurera que le temps est bien exploité et celui qui posera des questions à l'enseignant si nécessaire. Puis, réfléchir à ce qu'est un texte littéraire et une lecture littéraire. Noter les éléments trouvés.</p> <p>2. En grand groupe, partager les informations trouvées. Compléter les notes, questionner...</p> <p>3. Répondre aux questions de l'enseignant et compléter les notes.</p> <p>4. Noter la question donnée et commencer la réflexion sous forme de remue-méninges. Poursuivre</p>

lecture littéraire? Donnez des exemples, détaillez.

- Proposer les pistes suivantes pour alimenter la réflexion : *Quel est le rapport qu'entretient un texte littéraire avec le genre littéraire dans lequel il s'inscrit (innovation, tradition, présences ou non de formes types...)?*

Reconnait-on la présence ou non, à un certain degré, de l'intertextualité sous forme, par exemple, d'allusions, de commentaires, de parodies? Quel est l'accueil réservé au texte littéraire par la critique, la communauté de lecteurs, les enseignants... et la valeur qui lui est accordée, l'impact du texte littéraire sur l'imaginaire du lecteur, d'une communauté de lecteurs?

2. En grand groupe, animer une plénière : les élèves-rapporteurs mettent en commun les éléments trouvés. Il est important de leur faire découvrir qu'il existe un flou, une absence de critères précis et stables, et ce, tant pour le texte littéraire que pour la lecture littéraire.

3. Poursuivre la discussion en interrogeant les élèves sur les éléments suivants :

- *Selon vous, quels sont les critères pour attribuer un prix à un livre?*

- *Est-ce qu'attribuer un prix à un texte signifie que ce texte est littéraire?*

- *Quelles sont les conséquences?*

Il est important de faire comprendre aux élèves que *prix* ne signifie pas nécessairement *littérarité* et qu'il n'existe pas de *critères définitifs* pour définir ce qui est littéraire et ce qui ne l'est pas. De plus, il faut leur faire comprendre que les critères pour attribuer des prix ne sont jamais très précis.

4. Demander aux élèves de répondre individuellement à la question suivante, sur

cette étape à la maison.

laquelle ils travailleront davantage lors du cours 7. Cette réflexion peut être poursuivie à la maison. Il faut préciser que ceci est l'étape du remue-méninges.

- Selon vous, Nikolski mérite-t-il un ou des prix littéraires? Pourquoi en mérite-t-il? Pourquoi n'en mérite-t-il pas? Donnez des éléments précis du roman. Vous pouvez le comparer avec d'autres romans.

6.1 Notes sur le texte littéraire, la lecture littéraire et les prix reçus par le roman *Nikolski*

Voici quelques éléments qui définissent le texte littéraire, la littérarité ainsi que la lecture littéraire qui peuvent aider l'enseignant. Nous fournissons également quelques informations sur les prix reçus par *Nikolski*.

Le texte littéraire et la littérarité

- Arriver à une définition précise du texte littéraire est ardu : la littérarité est un concept flou, subjectif et complexe.
- La littérarité du texte littéraire est une valeur intrinsèque au texte : celui-ci répond, entre autres, à des régularités du genre littéraire auquel il appartient.
- La littérarité constitue aussi une valeur extrinsèque au texte : elle est octroyée par trois instances qui entretiennent d'étroites relations : les milieux littéraires et artistiques, les enseignants et, finalement, les intervenants de la sphère médiatique.
- La littérarité est également attribuée par le lecteur : un texte lui paraît d'autant plus littéraire chaque fois que, dans le contexte d'énonciation, il est en partie préformé par l'auteur en fonction des idées reçues par rapport à ce genre littéraire.
- Le texte littéraire représente, « parle de » la société dans laquelle il est produit : il représente ainsi une certaine illusion du vrai, des images, des intuitions que la vérité est au-delà de ce que l'on lit. Il est le produit d'une déconstruction et d'une reconstruction lors de son énonciation par l'auteur et lors de sa réception par le lecteur.
- Le texte littéraire est à mettre en relation avec d'autres textes : l'intertextualité se révèle un effet de lecture qui se produit lorsque le lecteur habile, à l'aide de ses connaissances antérieures, reconnaît et identifie, à plus ou moins grande échelle, des éléments intertextuels, des rapports entre le texte

qu'il lit et d'autres qui l'ont précédé. L'intertextualité est aussi un élément produit par l'écriture : un texte ne peut s'écrire indépendamment de ce qui a déjà été écrit.

- L'intervention du lecteur est requise pour faire exister totalement le texte littéraire.
- Il faut souligner qu'une lecture littéraire d'un texte courant ne rend pas nécessairement ce dernier littéraire : un texte est littéraire parce qu'il permet une lecture littéraire, parce qu'il est « littérisable ».

La lecture littéraire

- Il s'avère difficile de définir la lecture littéraire de façon catégorique et définitive.
- La lecture littéraire est interactive. Le lecteur joue un rôle actif, créateur et libre : le texte littéraire existe par cette intervention du lecteur.
- Lors de la lecture littéraire, le lecteur alterne entre deux postures : la participation et la distanciation. La participation s'illustre par l'identification du lecteur au récit : il y participe quand il adhère simplement à l'histoire, lorsqu'il se laisse prendre par l'illusion référentielle. La distanciation s'illustre lorsque le lecteur prend un certain recul par rapport au texte : il établit des relations entre le texte et son vécu, passé ou présent, tisse des liens entre les textes et les compare.
- La lecture littéraire est un va-et-vient entre la compréhension et l'interprétation, qui requièrent la participation et la distanciation du lecteur. La compréhension résulte en une saisie d'un sens déterminé et partagé par la communauté de lecteurs. Le lecteur interprète, « négocie » le sens du texte, tout en restant conscient que plusieurs interprétations demeurent possibles et que celles-ci ne sont pas toutes valides.
- La lecture littéraire peut favoriser une certaine contemplation du beau, une

expérience sensible. Le lecteur peut vivre de nouvelles émotions et éprouver un plaisir esthétique, c'est-à-dire un dépaysement, un bouleversement des pensées, des habitudes.

Quelques informations sur les prix littéraires reçus par *Nikolski*

Le prix des libraires

Le Prix des libraires du Québec joue un rôle important de reconnaissance de la littérature et de promotion de la lecture et de la culture, d'un bout à l'autre de la province. Il fait reconnaître le rôle du libraire, qui consiste à guider et à stimuler son client sur le terrain de la curiosité, de la connaissance et de la culture en général et il encourage la fréquentation des librairies. Cette célébration annuelle, organisée par l'Association des libraires du Québec compte deux catégories : « Roman québécois » et « Roman hors Québec ». Elle se veut un hommage à un auteur de chacune de ces catégories, dont l'œuvre a marqué l'imaginaire des libraires au cours de l'année par son originalité et sa qualité littéraire.

Objectifs : Créé en 1994 par l'Association des libraires du Québec et le Salon international du livre de Québec, le Prix des libraires du Québec honore les auteurs dont l'œuvre a retenu l'attention des libraires par son originalité et la qualité de son écriture. Il va sans dire que le succès de vente en librairie n'est pas un critère considéré.

Livres éligibles : catégorie roman québécois : L'auteur(e) doit résider au Québec. L'œuvre doit être écrite, ou traduite, en français. L'œuvre doit avoir été publiée en français entre le 1er janvier et le 31 décembre de l'année qui précède la remise du Prix des libraires du Québec. Les livres primés doivent être un roman, un récit ou un recueil de nouvelles inédites. Un auteur qui a déjà

remporté le Prix ne peut l'obtenir une seconde fois.

(Source : site Internet *Prix des libraires* <http://www.alq.qc.ca/pdlq/index.html>)

Le prix littéraire des collégiens

Ce prix est attribué par un jury formé par des étudiants et des étudiantes des collèges du Québec. L'objectif est de récompenser une œuvre de fiction québécoise. Les élèves sont rassemblés autour d'une sélection d'œuvres, qu'ils lisent avec attention et dont ils discutent des qualités et des mérites avant d'arrêter leur choix.

(Source : <http://www.prixlitterairedescollegiens.ca/>)

Le prix Anne-Hébert

Le Prix Anne-Hébert, d'une valeur de 7 500 dollars canadiens, récompense un premier roman de langue française. Ce prix littéraire est organisé par le Centre culturel canadien en collaboration avec la radio de Radio-Canada. Il a été créé le 19 mars 2000 au Salon du livre de Paris lors d'un hommage à Anne Hébert organisé par le Centre culturel canadien.

Critères d'admissibilité

Les romans soumis au jury doivent impérativement :

- constituer la première édition d'un roman par des citoyens canadiens ou des résidents permanents du Canada.
- avoir été publiés au Canada et/ou en France.
- porter un numéro ISBN, être distribués au Canada et vendus en librairie.

(Source

www.salondulivredemontreal.com/contenu/contenu_general/prix/canadiens/

ANNE-HEBERT.asp)

Printemps des lecteurs 2007

France 3 Aquitaine, la librairie Mollat, Sud-Ouest Dimanche et France Bleu Gironde ont créé le prix littéraire « Printemps des lecteurs Lavinal » dont la vocation est d'élire un texte français ou francophone (romans, nouvelles, récit) d'un auteur non encore reconnu, choisi parmi une sélection de six ouvrages.

(Source : <http://arpel.aquitaine.fr/spip.php?article100000535>)

Cours 7 et 8 : Rédaction d'un commentaire critique sur *Nikolski*

<i>Durée</i>	Deux cours de 75 minutes (l'enseignant peut allouer une autre période)
<i>Principe didactique</i>	Partir de la culture des élèves, favoriser l'activité interprétative des élèves
<i>Pratique</i>	Écrits de travail (commentaire critique)
<i>Composante de la lecture littéraire sollicitée</i>	Compréhension, interprétation
<i>Notions à l'étude</i>	Lecture littéraire, texte littéraire, littérature
<i>Types de connaissances sollicitées</i>	Connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles
<i>Documents à remettre aux élèves</i>	7.1 <i>Nikolski</i> mérite-t-il des prix?
<i>Documents utiles à l'enseignant</i>	7.1 <i>Nikolski</i> mérite-t-il des prix?

TÂCHES DE L'ENSEIGNANT	TÂCHES DES ÉLÈVES
1. Présenter le travail à réaliser : poursuivre la réflexion sur <i>Nikolski</i> à partir du document « 7.1 <i>Nikolski</i> mérite-t-il des prix? ». Remettre ce document et expliciter les critères de correction.	1. Individuellement, poursuivre la réflexion amorcée lors du cours 6 : rédiger un texte d'environ 400 mots dans lequel les arguments sont présentés (à l'aide du document 7.1). Ce texte, qui doit être remis à la fin de la période, fera l'objet d'une évaluation sommative. Les élèves disposent de deux périodes. L'usage du roman, des notes de cours, d'un dictionnaire, d'une grammaire, d'un manuel de conjugaison est autorisé.

7.1 *Nikolski* mérite-t-il des prix?

Écrit de travail : commentaire critique

Selon vous, *Nikolski* mérite-t-il un ou des prix littéraires? Pourquoi en mérite-t-il? Pourquoi n'en mérite-t-il pas? Expliquez votre point de vue à l'aide d'au minimum quatre arguments et en donnant des éléments précis du roman. Vous pouvez le comparer avec d'autres textes. (Minimum 400 mots)

L'usage du roman, des notes de cours, d'un dictionnaire, d'une grammaire, d'un manuel de conjugaison est autorisé.

Étapes à réaliser lors des deux prochains cours : mise en plan, rédaction du brouillon, correction, mise au propre

Grille de correction du commentaire critique

Contenu /20 points

Le point de vue : D (1)	C (3)	B (4)	A (5)
Est absent	N'est pas clairement énoncé	Est énoncé	Est clairement énoncé
Cohérence : D (1)	C (3)	B (4)	A (5)
Aucune organisation stratégique; absence de cohérence	Organisation stratégique maladroite, mais présente; quelques erreurs de cohérence	Organisation stratégique présente malgré quelques maladresses; texte cohérent	Organisation stratégique efficace; texte cohérent
Les arguments et les preuves : D (6)	C (7)	B (8)	A (10)
Ne sont pas pertinents, trop ambigus, trop sommairement développés. Les preuves sont absentes, erronées ou fort peu nombreuses.	Ne sont pas toujours clairement énoncés, pertinents et précis, sont parfois sommairement développés. Les preuves ne sont pas toujours précises ou pertinentes	Sont clairement énoncés, pertinents et précis, sont bien développés. Les preuves sont pertinentes et précises, illustrent assez bien les arguments.	Sont clairement énoncés, pertinents et précis et développés avec rigueur. Les preuves sont pertinentes, précises et nombreuses. Elles illustrent toujours les arguments. L'élève fait des liens avec d'autres œuvres.

Qualité de la langue /40 points (diminution d'un point par faute)

Cours 9 : Retour sur le commentaire critique sur *Nikolski*

<i>Durée</i>	20 minutes
<i>Principe didactique</i>	Favoriser l'activité interprétative des élèves, favoriser les interactions
<i>Pratique</i>	Questionnement
<i>Composante de la lecture littéraire sollicitée</i>	Compréhension, interprétation
<i>Notions à l'étude</i>	Lecture littéraire, texte littéraire, littérature
<i>Types de connaissances sollicitées</i>	Connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles
<i>Documents à remettre aux élèves</i>	Aucun
<i>Documents utiles à l'enseignant</i>	Aucun

TÂCHES DE L'ENSEIGNANT

1. Collectivement, interroger les élèves :
D'après eux, « Nikolski » mérite-t-il des prix ou non? Pourquoi?

Puis, mentionner les cinq prix reçus par *Nikolski* : le *Prix des libraires du Québec, 15^e anniversaire (2008)*, le *Prix des libraires du Québec (2006)*, le *Prix des collégiens (2006)*, le *Prix Anne-Hébert (2006)* ainsi que le prix du *Printemps des lecteurs 2007*.

Leur opinion est-elle modifiée? Pourquoi? Ces prix ont-ils un impact, selon eux, sur la valeur littéraire de Nikolski?

Il importe de montrer aux élèves que les opinions peuvent diverger...

TÂCHES DES ÉLÈVES

1. Partager et expliciter leur opinion sur *Nikolski*, revoir leur point de vue le cas échéant.

Cours 10 : Étude de l'écriture de Nicolas Dickner (cours facultatif)

<i>Durée</i>	75 minutes
<i>Principe didactique</i>	Favoriser les interactions
<i>Pratique</i>	Questionnement, écriture d'invention
<i>Composante de la lecture littéraire sollicitée</i>	Compréhension, interprétation
<i>Notions à l'étude</i>	Narration, personnages, thèmes, allusions...
<i>Types de connaissances sollicitées</i>	Connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles
<i>Documents à remettre aux élèves</i>	10.1 Écriture d'invention
<i>Documents utiles à l'enseignant</i>	10.1 Écriture d'invention

TÂCHES DE L'ENSEIGNANT

1. Présenter la tâche : rédiger une rédaction créative inspirée du roman. Puis, distribuer le document « 10.1 Écriture d'invention » et examiner avec les élèves les consignes et les critères de correction.
2. Collectivement, demander de faire ressortir les caractéristiques de l'écriture de Dickner (allusions, présences de différents types de textes, relais de narrations, narrateurs différents, temps des verbes...). Il est important de bien expliciter chacune des caractéristiques et de référer les élèves aux notes de cours prises lors des mini-leçons.
3. Inviter les élèves à effectuer individuellement l'étape du remue-ménages.
4. S'il dispose d'assez de temps, demander de se regrouper en équipe de quatre élèves et de mettre en commun les idées afin de les approfondir, les nuancer.

TÂCHES DES ÉLÈVES

1. Prendre connaissance des consignes de la rédaction créative (document 10.1).
2. Relever les caractéristiques de l'écriture de Dickner, avec l'aide de l'enseignant, et les noter sur le document 10.1.
3. Individuellement, effectuer l'étape du remue-ménages sur le document 10.1.
4. En équipe de quatre, échanger les idées. Les améliorer, les modifier.

10.1 Écriture d'invention sur *Nikolski*

À la manière de Nicolas Dickner, choisissez l'un des personnages suivants et imaginez son parcours, en situant l'action dans une des divisions du roman (1989, 1990, 1994, 1995, 1999), comme si vous ajoutiez un chapitre. Vous développez votre récit autour d'un des thèmes abordés. Si vous souhaitez insérer une allusion (biblique, littéraire, cinématographique...), je vous invite à me la montrer afin de recevoir une rétroaction avant de terminer votre texte. Minimum 250 mots.

- Sarah : ce qu'elle fait pendant l'absence de son fils, les endroits où elle passe, son parcours géographique et émotif.

- Jonas Doucet : ce qu'il a fait sur l'île Nikolski, comment il s'y est rendu, son parcours géographique et émotif.

Première étape : Étude de l'écriture de Dickner

Quelles sont les caractéristiques de l'écriture de Dickner?

Deuxième étape : Remue-méninges

- Personnage
- Division(s) du roman
- Thème(s)
- Idées

Troisième étape : mise en plan

Quatrième étape : rédaction et correction

Cinquième étape : mise au propre et correction

Grille de correction de l'écriture d'invention (suite du document 10.1)

Contenu /35 points

Critères	D	C	B	A
Pertinence et suffisance des idées liées au sujet : pertinence et quantité suffisante des idées en lien avec le thème choisi et le parcours du personnage /10	L'élève présente très peu d'idées pertinentes. OU Le message est très répétitif. OU Le contenu n'est pas adapté à la situation d'écriture. OU Le texte demeure superficiel, très peu personnel. (2-4)	L'élève présente peu d'idées pertinentes. OU Le message est répétitif ou peu convaincant. OU Le contenu n'est pas adapté à la situation d'écriture. (5-6)	L'élève présente une majorité d'idées pertinentes qui sont souvent exprimées clairement. OU Plusieurs idées sont assez bien développées et le message est généralement assez personnel. (7-8)	L'élève présente des idées pertinentes, exprimées clairement. Elles sont en nombre suffisant, bien développées. ET Elles sont présentées de façon personnelle. (9)
Cohérence et clarté du texte : en lien avec la narration, le temps de la narration, la division du roman, les lieux; cohérence du propos envers la psychologie du personnage, envers le thème et les caractéristiques de l'auteur. /10	L'élève n'a pas organisé ses idées en tenant compte de la structure propre à la situation d'écriture. OU On voit très peu de liens entre les idées. (2-4)	L'élève a peu organisé ses idées ou un aspect important du développement manque. OU On voit peu de liens entre les idées. (5-6)	L'élève respecte une structure même si certains éléments sont omis ou incorrects. OU Les idées sont bien organisées et bien liées entre elles, même si la présentation n'est pas parfaite. (7-8)	L'élève organise ses idées. Le plan du texte est clair et tous les éléments requis sont présents. Les idées sont organisées de façon logique ou chronologique et les liens entre celles-ci sont clairs. (9)
Vocabulaire /10	Les phrases contiennent des expressions et des mots souvent imprécis, incorrects. Le vocabulaire est pauvre, répétitif. (0-1-2-3-4)	Les phrases contiennent des expressions et des mots parfois imprécis, incorrects. Le vocabulaire est parfois pauvre, peu varié. (5-6)	Les phrases contiennent des expressions et des mots assez appropriés et variés. (7-8)	Les phrases contiennent des expressions et des mots appropriés et variés. (9-10)
Créativité /5	Le texte n'est pas créatif. (2)	Malgré quelques maladresses, le texte est assez créatif. (3)	Le texte est créatif. (4)	Le texte est très créatif et original. (5)

Langue /30 points (diminution d'un point par faute)

Cours 11 et 12 : Rédaction créative sur *Nikolski* (cours facultatif)

<i>Durée</i>	Deux cours de 75 minutes
<i>Principe didactique</i>	Favoriser l'activité interprétative des élèves
<i>Pratique</i>	Écriture d'invention
<i>Composante de la lecture littéraire sollicitée</i>	Compréhension, interprétation
<i>Notions à l'étude</i>	Narration, personnages, thèmes, allusions...
<i>Types de connaissances sollicitées</i>	Connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles
<i>Documents à remettre aux élèves</i>	Aucun
<i>Documents utiles à l'enseignant</i>	Aucun

TACHES DE L'ENSEIGNANT	TACHES DES ÉLÈVES
1. Réserver cette période pour poursuivre la rédaction. Circuler et apporter son aide, le cas échéant.	1. Individuellement, poursuivre la rédaction du brouillon (document 10.1 remis au cours 10) et corriger le texte (contenu et langue).

Cours 13 : Retour sur la rédaction créative sur *Nikolski* (cours facultatif)

<i>Durée</i>	75 minutes
<i>Principe didactique</i>	Favoriser l'activité interprétative des élèves, favoriser les interactions
<i>Pratique</i>	Écriture d'invention, questionnement
<i>Composante de la lecture littéraire sollicitée</i>	Compréhension, interprétation
<i>Notions à l'étude</i>	Lecture littéraire, texte littéraire
<i>Types de connaissances sollicitées</i>	Connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles
<i>Documents à remettre aux élèves</i>	Photocopies de quelques textes des élèves
<i>Documents utiles à l'enseignant</i>	Les rédactions des élèves

TÂCHES DE L'ENSEIGNANT	TÂCHES DES ÉLÈVES
<p>1. Lecture, par les élèves ou par l'enseignant, de quelques rédactions créatives transposées sur transparent ou photocopiées. Pour chacun des textes lus, questionner les élèves :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Repérez les effets littéraires : <i>En quoi ce qu'a écrit l'auteur de ce texte est-il littéraire?</i> - <i>En quoi l'écriture d'invention permet-elle de mieux effectuer une lecture littéraire, c'est-à-dire en quoi permet-elle de mieux comprendre et interpréter le roman?</i> <p>Les réponses à ce questionnement peuvent être apportées collectivement, ou en équipe de quatre élèves.</p>	<p>1. Prendre connaissance des textes écrits par leurs camarades. Réfléchir aux effets littéraires de chacun des textes et aux « retombées », aux « effets » de l'écriture d'invention.</p>