

Université de Sherbrooke
Faculté d'éducation

La lecture d'œuvres littéraires complètes au collégial :
des cas de pratiques d'enseignement dans le cours
d'Écriture et Littérature

Par
Julie Babin

Thèse présentée à la Faculté d'éducation
En vue de l'obtention du grade de
Philosophiae Doctor (Ph.D.)

Décembre 2016
© Julie Babin, 2016



UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

La lecture d'œuvres littéraires complètes au collégial :
des cas de pratiques d'enseignement dans le cours
d'Écriture et Littérature

Julie Babin

a été évaluée par un jury composé des personnes suivantes :

Jean-Claude Coallier, Université de Sherbrooke	Président du jury
Olivier Dezutter, Université de Sherbrooke	Directeur de recherche
Érick Falardeau, Université Laval	Codirecteur de recherche
Jean-Louis Dufays, Université catholique de Louvain	Membre externe du jury
Manon Hébert, Université de Montréal	Membre externe du jury
Pierre Rajotte, Université de Sherbrooke	Membre interne du jury

Thèse acceptée le 26 septembre 2016

SOMMAIRE

Au Québec, après la formation scolaire obligatoire de onze années, les étudiants qui le souhaitent peuvent poursuivre leurs études à l'ordre collégial, une structure propre à la province de Québec. Cette formation, préuniversitaire (2 ans) ou technique (3 ans), prévoit une « formation générale commune » pour tous les étudiants, laquelle inclut trois cours de *Français, langue et littérature*, dont le premier, intitulé *Écriture et littérature*, présente des défis de lecture importants pour une majorité de jeunes, jugés faibles lecteurs par plusieurs professeurs du collégial. Les œuvres complètes qu'on leur demande de lire sont en effet le plus souvent issues d'un corpus de classiques du Moyen Âge au XVIII^e siècle, dont la langue et le genre s'éloignent généralement de ce qu'ils ont connu au secondaire. Le *Programme de formation générale commune* dirige aussi l'étude des textes littéraires (complets ou en extraits) vers la rédaction d'une analyse littéraire, un genre scolaire de texte qui apparaît pour la première fois dans le cursus et qui s'appuie notamment sur le repérage, le classement et l'interprétation des procédés stylistiques présents dans l'œuvre ou dans un extrait de texte littéraire. Les professeurs du cours d'*Écriture et littérature* sont amenés à initier la plupart des étudiants à cette façon de lire, mais la formation de ces professeurs s'avère le plus souvent très limitée en didactique; ils ont presque tous été formés dans des programmes d'études littéraires. Dans ce contexte, nous nous sommes interrogée sur les pratiques d'enseignement mises en œuvre autour de la lecture de l'œuvre littéraire complète.

Une recension des écrits francophones et anglophones réalisée à partir de 2008 sur l'enseignement de la lecture de l'œuvre littéraire complète a permis de constater que ce qui se faisait en classe au collégial n'était pas documenté sur le plan scientifique en dehors des résultats obtenus par l'équipe de Dezutter, Goulet et Maisonneuve (2009-2012), qui a mené une recherche sur la place de l'œuvre littéraire complète dans les trois cours de français du collégial. Des projets visant à expérimenter telle ou telle approche d'enseignement de la

lecture de l'œuvre littéraire au collégial et à en vérifier l'influence existant, mais une recherche descriptive s'imposait sur le premier cours, dans un moment charnière entre deux ordres d'enseignement.

Notre travail prend appui sur la définition de pratiques d'enseignement de Vinatier (2007), que l'auteure caractérise par une configuration unique de trois registres : relationnel, pragmatique et épistémique. Ce dernier registre permet de décrire « ce qui s'enseigne et comment ». Ainsi, pour documenter les contenus (ce qui s'enseigne) et les modalités (comment cela s'enseigne) en ce qui a trait à la lecture d'une œuvre littéraire complète en *Écriture et littérature*, trois objectifs spécifiques ont été poursuivis, visant à décrire :

- 1) l'organisation d'une séquence d'enseignement de la lecture de l'œuvre littéraire complète;
- 2) 2.1 la part de l'œuvre littéraire complète exploitée au cours de la séquence;
2.2 les angles sous lesquels l'œuvre littéraire complète est approchée par le professeur;
2.3 les savoirs convoqués par le professeur au cours de son enseignement de la lecture l'œuvre littéraire complète;
- 3) les rôles adoptés par le professeur et leur configuration en fonction de l'œuvre, des angles et des savoirs retenus.

Pour cette recherche doctorale, l'équipe de Dezutter (2009-2012) nous a donné accès à certaines données brutes du projet initial, notamment trois séquences d'enseignement filmées portant chacune sur une œuvre littéraire complète. Après en avoir dégagé le calendrier des activités et leur ordre dans chaque leçon, nous avons réalisé une analyse thématique sur les verbatims des leçons afin de déterminer les angles d'entrée dans l'œuvre, les savoirs traités et les rôles adoptés par les professeurs. Nous avons aussi tenu compte du temps consacré à chacun des éléments.

Les résultats obtenus permettent de constater que les œuvres du passé retenues pour le cours d'*Écriture et littérature* entraînent en priorité, dans les trois classes analysées, le

travail des professeurs dans un rôle d'expert de savoirs sur le monde, lesquels permettent de comprendre l'univers dans lequel l'œuvre a été créée ou celui dans lequel se déroule l'intrigue. Par contre, les savoirs sur les processus cognitifs impliqués dans la lecture ne sont presque jamais convoqués, et nous n'avons pu observer aucune manifestation évidente de rôles qui pourraient soutenir le développement de la lecture comme activité cognitive. De surcroît, la place laissée à la subjectivité des lecteurs s'avère ténue et la lecture implicitement convoquée s'éloigne largement de la lecture que les jeunes adultes du collégial sont susceptibles de mettre en œuvre en contexte extrascolaire, bien que certains liens soient établis plus régulièrement avec leur culture première par l'un des professeurs. En conformité avec le programme d'études, les activités entourant l'œuvre, au final, semblent souvent au service de l'évaluation de l'écriture, ce qui fait de la lecture de l'œuvre littéraire complète plutôt un prétexte à d'autres apprentissages.

TABLE DES MATIÈRES

SOMMAIRE.....	3
TABLE DES MATIÈRES.....	6
LISTE DES TABLEAUX.....	14
LISTE DES FIGURES	16
LISTE DES SIGLES ET ACRONYMES.....	18
REMERCIEMENTS	19
INTRODUCTION.....	25
PREMIER CHAPITRE - PROBLÉMATIQUE	27
1. LA LECTURE ET LA LITTÉRATURE DANS LE CURRICULUM	28
1.1 En formation obligatoire de base	30
1.2 Au collégial.....	33
1.2.1 Fondements et caractéristiques du programme d'études.....	33
1.2.2 Le corpus	36
1.2.3 L'enseignement de la lecture de la littérature	37
2. LES DIFFICULTÉS LIÉES À L'ENSEIGNEMENT DE LA LECTURE DE L'ŒUVRE LITTÉRAIRE COMPLÈTE AU COLLÉGIAL	41
2.1 Les caractéristiques des étudiants	41
2.2 Les spécificités des textes littéraires étudiés.....	46
2.2.1 Le format des textes : œuvres complètes et extraits.....	46
2.2.2 Les savoirs convoqués par les œuvres spécifiquement imposées en Écriture et littérature	50
2.2.3 La place inégale faite aux différents angles d'entrée dans les œuvres complètes.....	53
2.3 Les fondements susceptibles d'influencer les pratiques des professeurs.....	56
2.3.1 L'influence des études littéraires sur l'ancrage identitaire des professeurs et sur leurs pratiques.....	56
2.3.2 La place de la didactique dans les cours de FLL.....	60
3. L'ÉTAT DE LA RECHERCHE SUR L'ENSEIGNEMENT DE LA LECTURE DE LA LITTÉRATURE AUX JEUNES ADULTES	61
3.1 Les recherches sur l'enseignement de la littérature au collégial.....	62
3.2 Les recherches sur l'enseignement de la lecture ou de la littérature ailleurs dans le monde.....	70

3.2.1	Les recherches sur l'enseignement de l'œuvre littéraire complète	70
3.2.2	Les recherches sur l'enseignement d'autres textes que l'œuvre littéraire complète	76
4.	PROBLÈME DE RECHERCHE	86
	DEUXIÈME CHAPITRE - CADRE DE RÉFÉRENCE.....	88
1.	LA LECTURE DE L'ŒUVRE LITTÉRAIRE COMPLÈTE	88
1.1	Qu'est-ce que lire un texte littéraire ?	89
1.1.1	Les théories relatives à la lecture de la littérature	89
1.1.2	La littérarité d'un texte	93
1.2	Qu'est-ce qu'une œuvre littéraire complète	95
1.2.1	L'œuvre littéraire complète dans la société.....	95
1.2.2	L'œuvre littéraire complète dans le milieu scolaire	96
1.3	La lecture de l'œuvre littéraire complète sous différents angles.....	97
1.4	Les savoirs impliqués dans la lecture d'une œuvre littéraire complète	99
1.4.1	Les savoirs sur la littérature	104
1.4.2	Les savoirs sur la langue	105
1.4.3	Les savoirs sur le monde	106
1.4.4	Les savoirs sur les processus cognitifs impliqués dans la lecture de l'œuvre littéraire	107
1.5	La compréhension et l'interprétation de l'œuvre	112
1.5.1	Comprendre une œuvre littéraire complète	112
1.5.2	Interpréter une œuvre littéraire complète	114
2.	DES PISTES DIDACTIQUES POUR ENSEIGNER LA LECTURE DE L'ŒUVRE LITTÉRAIRE COMPLÈTE AU COLLÉGIAL	116
2.1	Enseigner la lecture de l'œuvre littéraire complète.....	116
2.1.1	Les trois temps de la lecture imposée en contexte scolaire.....	116
2.1.2	La séquence d'enseignement sur la lecture d'une œuvre littéraire complète	118
2.1.3	Des approches didactiques possibles.....	121
2.2	Le cadre du cours d' <i>Écriture et littérature</i>	129
2.3	L'orientation privilégiée par les éditions scolaires des œuvres complètes	132
3.	L'ÉTUDE DES PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT DE LA LECTURE DE L'ŒUVRE LITTÉRAIRE COMPLÈTE	135
3.1	Les pratiques d'enseignement.....	135

3.1.1	Une définition des pratiques d'enseignement	136
3.1.2	L'étude des pratiques d'enseignement : entrée par les méthodes et modèle situationniste.....	137
3.1.3	Les constituants de la pratique : les registres de fonctionnement	139
3.2	L'apport de la didactique du français à l'étude des pratiques d'enseignement de la lecture de l'œuvre littéraire complète	140
3.2.1	L'analyse des modalités d'enseignement	140
3.2.2	L'analyse des contenus d'enseignement	144
4.	UN CADRE POUR ANALYSER DES PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT DE LA LECTURE D'UNE ŒUVRE COMPLÈTE	145
4.1	L'objet : une entrée théorique pour décrire les contenus abordés.....	145
4.2	Les rôles du professeur : des organisateurs pour étudier les modalités d'enseignement	146
4.2.1	Les rôles identifiés par Richard et Lecavalier (2010)	149
4.2.2	La nécessité d'ajouter des rôles.....	154
5.	LES OBJECTIFS DE LA RECHERCHE	156
	TROISIÈME CHAPITRE - MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE.....	159
1.	FONDEMENTS MÉTHODOLOGIQUES ET THÉORIQUES DE LA RECHERCHE SOURCE	159
1.1	Protocole de la recherche source.....	159
1.1.1	Type de recherche et objectifs.....	160
1.1.2	Milieu de l'étude	160
1.1.3	Échantillonnage.....	161
1.1.4	Méthodes, instruments de collecte et traitement de données	162
1.1.5	Éthique	163
1.1.6	Sources de biais.....	164
2.	SPÉCIFICITÉS DE LA RECHERCHE DOCTORALE	166
2.1	Nature du devis de recherche	166
2.2	Utilisation secondaire des données de la recherche source.....	167
3.	TRAITEMENT DES DONNÉES.....	168
3.1	Les données disponibles selon les phases de collecte.....	168
3.1.1	Le plan de cours	169
3.1.2	Les séquences vidéos	169
3.2	L'analyse thématique	170
3.2.1	Le traitement préliminaire du corpus de données	172

3.2.2	L'encodage des données et la validation de l'encodage	177
3.2.3	La synthèse et l'analyse des données	178
3.3	Les considérations éthiques.....	179
QUATRIÈME CHAPITRE - RÉSULTATS		181
1.	FRANÇOIS : LA DIMENSION HUMAINE DE DOM JUAN.....	181
1.1	L'organisation de la séquence d'enseignement.....	183
1.1.1	Une variété d'activités.....	186
1.1.2	Les rôles adoptés par François au fil de la séquence.....	193
1.2	La place laissée à l'œuvre complète.....	199
1.2.1	Le temps consacré à l'œuvre complète	199
1.2.2	L'objet livre : une édition scolaire au service des étudiants et du professeur	200
1.2.3	La prise en compte de l'intégralité du texte par rapport aux extraits	203
1.3	Les angles d'entrée dans l'œuvre : Don Juan, l'homme du XVII ^e siècle	205
1.3.1	L'angle historique	206
1.3.2	L'angle subjectif.....	211
1.4	Les savoirs convoqués : une tragicomédie dans la langue de Molière	217
1.4.1	Le genre dramatique : une occasion de traiter des savoirs sur la littérature et sur la langue.....	218
1.4.2	Les savoirs sur la langue de Molière.....	221
1.5	Les croisements entre rôles et savoirs : tenir compte de la dimension humaine des étudiants et du personnage	224
1.5.1	La priorité aux savoirs sur le monde comme régulateur, comme expert de contenu et comme médiateur culturel	225
1.5.2	Le régulateur de savoirs sur les processus de lecture.....	234
1.5.3	L'expert des savoirs sur la langue	239
1.6	Synthèse du cas : les pratiques d'enseignement de François autour de <i>Dom Juan</i>	240
2.	MARTIN : LE MARIAGE DE FIGARO, UN SUJET DE RÉDACTION SCOLAIRE	242
2.1	L'organisation de la séquence d'enseignement.....	243
2.1.1	Des activités dirigées vers les éléments évalués	245
2.1.2	Les rôles adoptés par Martin : l'expert et le régulateur au service de l'évaluateur.....	256
2.2	La place laissée à l'œuvre complète.....	263

2.2.1	L'objet livre : une édition scolaire pour qui?	265
2.2.2	La prise en compte de l'intégralité du texte par rapport aux extraits	268
2.3	Les angles d'entrée dans l'œuvre	269
2.3.1	L'angle esthétique	270
2.3.2	L'angle historique	271
2.3.3	L'angle subjectif.....	272
2.4	Les savoirs convoqués.....	274
2.4.1	Les savoirs sur la littérature liés au genre dramatique	275
2.4.2	Les savoirs sur la langue	277
2.4.3	Les savoirs sur les processus cognitifs sous-jacents à la lecture.....	277
2.5	Les croisements entre rôles et savoirs	279
2.5.1	L'expert des savoirs sur le monde.....	281
2.5.2	L'expert des savoirs sur la littérature	283
2.5.3	Le régulateur de savoirs sur le monde et sur la littérature	285
2.5.4	Le rôle de modèle, une alternance judicieuse de croisements?.....	287
2.5.5	L'évaluateur de savoirs sur l'écriture.....	290
2.6	Synthèse du cas : les pratiques d'enseignement de Martin autour du <i>Mariage de Figaro</i>	290
3.	ESTHER : L'ÉCRITURE CRÉATIVE À PARTIR DE <i>MICROMÉGAS</i>	292
3.1	L'organisation de la séquence d'enseignement.....	294
3.1.1	Des activités encadrées sur la lecture et évaluées en vue de l'écriture ...	296
3.1.2	Les rôles adoptés par Esther : un entrelacement autour du rôle d'évaluatrice	311
3.2	La place laissée à l'œuvre complète.....	316
3.2.1	L'objet livre : un support extérieur à la classe	318
3.2.2	La prise en compte de l'intégralité du texte par rapport aux extraits	319
3.3	Les angles d'entrée dans l'œuvre : une perspective d'auteur	321
3.3.1	L'angle esthétique pour mieux imiter le style de Voltaire	322
3.3.2	L'angle subjectif pour créer un conte qui émerveille ou qui étonne	323
3.4	Les savoirs convoqués.....	325
3.4.1	Traitement du genre et savoirs sur la littérature	326
3.4.2	Les savoirs sur le monde	330

3.4.3	Les savoirs sur la langue : une ressource pour analyser, une ressource pour écrire.....	333
3.5	Les croisements entre rôles et savoirs.....	334
3.5.1	L'experte des savoirs sur le monde.....	336
3.5.2	L'experte des savoirs sur la littérature.....	338
3.5.3	L'évaluatrice/régulatrice des savoirs sur l'écriture.....	339
3.6	Synthèse du cas : les pratiques d'enseignement d'Esther autour de <i>Micromégas</i>	341
4.	QUELLES PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT ENTOURANT LA LECTURE DE L'ŒUVRE LITTÉRAIRE COMPLÈTE ?	343
	CINQUIÈME CHAPITRE - DISCUSSION.....	345
1.	L'ORGANISATION DES SÉQUENCES D'ENSEIGNEMENT AUTOUR DE L'ŒUVRE LITTÉRAIRE COMPLÈTE	346
1.1	De la définition des séquences.....	346
1.2	Les choix d'activités.....	347
1.2.1	Des activités orientées vers l'évaluation.....	348
1.2.2	Une place limitée à la subjectivité des lecteurs dans les activités.....	349
1.3	L'ordre des activités.....	351
1.3.1	L'absence de préparation ou d'accompagnement à la lecture.....	351
1.3.2	Une attention aux liens avec la culture première des étudiants.....	352
2.	LA PART DES ŒUVRES COMPLÈTES EXPLOITÉE	354
2.1	L'exploitation du contenu de l'œuvre littéraire.....	354
2.1.1	Une centration limitée sur l'œuvre complète.....	354
2.1.2	Une prise en compte limitée des spécificités de la lecture de l'œuvre intégrale.....	356
2.2	L'exploitation de la matérialité de l'œuvre littéraire : l'édition scolaire.....	357
3.	LES ANGLES D'ENTRÉE DANS L'ŒUVRE COMPLÈTE	360
3.1	Les angles d'entrée dominants : l'angle historique et l'angle esthétique.....	360
3.2	Un angle d'entrée commun aux trois séquences : l'angle subjectif.....	362
4.	LES SAVOIRS PRIVILÉGIÉS PAR LES PROFESSEURS DANS LES SÉQUENCES CIBLÉES	364
4.1	Des savoirs sur le monde sélectionnés pour l'évaluation ?.....	364
4.2	Les savoirs sur la littérature : quelle pertinence pour la lecture de l'œuvre?.....	366
4.2.1	Le genre, une contrainte ministérielle ou un support à l'écriture.....	366
4.2.2	Le passage obligé par les caractéristiques stylistiques.....	369

4.3 Les grands négligés : les savoirs sur la langue et sur les processus cognitifs.....	370
4.3.1 Savoirs sur la langue	370
4.3.2 Savoirs sur les processus cognitifs impliqués dans la lecture	372
5. LES RÔLES.....	374
5.1 Les rôles adoptés dans l'enseignement de la lecture de l'œuvre littéraire complète	374
5.1.1 Les rôles dominants.....	374
5.1.2 Les rôles marginaux	377
5.2 Les croisements entre rôles et savoirs.....	379
5.2.1 Une configuration dominante : l'expert des savoirs sur le monde.....	379
5.2.2 Des croisements partagés	380
5.2.3 La couleur apportée par les croisements aux pratiques d'enseignement	381
5.2.4 Un croisement marginal révélateur	383
5.3 La pertinence de recourir aux croisements entre rôles et savoirs.....	384
6. QUELLES PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT EN ÉCRITURE ET LITTÉRATURE ?.....	385
6.1 La lecture de l'œuvre littéraire complète implicite aux séquences observées	386
6.2 L'enseignement de la lecture de l'œuvre littéraire complète dans les séquences observées	388
CONCLUSION	394
1. APPORTS DE LA THÈSE.....	396
1.1 La documentation de pratiques effectives en classe d' <i>Écriture et littérature</i>	396
1.2 Un apport théorique : le recours aux rôles pour étudier les pratiques.....	399
2. LIMITES DE LA RECHERCHE	400
2.1 Frontières de notre étude.....	400
2.2 Limites méthodologiques	401
3. DES RETOMBÉES SOCIALES.....	403
3.1 La mise en évidence d'enjeux relatifs à l'interrelation entre recherche, formation et pratique.....	403
3.2 Des questionnements sur les prescriptions ministérielles en regard de la lecture de l'œuvre littéraire complète	404
4. QUELLES PISTES POUR DE FUTURES RECHERCHES?	405
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	407
RÉFÉRENCES DES ŒUVRES LITTÉRAIRES, CINÉMATOGRAPHIQUES ET VISUELLES	436

ANNEXE A - CERTIFICAT D'ÉTHIQUE	439
ANNEXE B - EXEMPLE DE VERBATIM	440
ANNEXE C – DÉFINITIONS DES INDICATEURS ET CONSIGNES D'ENCODAGE	451
ANNEXE D - EXTRAIT DE VERBATIM ENCODÉ	463
ANNEXE E - QUESTIONNAIRE D'ACCOMPAGNEMENT À LA LECTURE DE <i>DOM JUAN</i>.....	464
ANNEXE F - TEST DE VÉRIFICATION SUR <i>DOM JUAN</i>	466
ANNEXE G - TEMPS CONSACRÉ À CERTAINS RÔLES PAR FRANÇOIS....	469
ANNEXE H - SOURCE DE CERTAINS ITEMS DU QUESTIONNAIRE D'ACCOMPAGNEMENT À <i>DOM JUAN</i>.....	470
ANNEXE I - TEMPS CONSACRÉ À CERTAINS RÔLES PAR MARTIN.....	472
ANNEXE J - GRILLE D'ÉVALUATION DU PASTICHE	473
ANNEXE K - TEMPS CONSACRÉ À CERTAINS RÔLES PAR ESTHER	474

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Énoncés et éléments de compétences en lecture de textes littéraires.....	35
Tableau 2 : Énoncés de compétences et critères de performance en lecture de textes littéraires dans le cursus de <i>Français, langue et littérature</i>	39
Tableau 3 : Typologie des savoirs impliqués dans la lecture d'une œuvre littéraire complète	101
Tableau 4 : Grille d'analyse initiale des pratiques d'enseignement de professeurs du cours d' <i>Écriture et littérature</i>	171
Tableau 5 : Grille d'analyse finale des pratiques d'enseignement de professeurs du cours d' <i>Écriture et littérature</i>	176
Tableau 6 : Organisation de la séquence d'enseignement sur <i>Dom Juan</i>	184
Tableau 7 : Proportion de l'œuvre complète exploitée par extraits	205
Tableau 8 : Fréquence de recours par François au lexique propre au genre dramatique	220
Tableau 9 : Temps consacré par François aux différents savoirs en fonction du rôle adopté	225
Tableau 10 : Organisation de la séquence d'enseignement sur <i>Le Mariage de Figaro</i> ...	244
Tableau 11 : Items sur <i>Le Mariage de Figaro</i> travaillés en classe par (ou avec) les étudiants	267
Tableau 12 : Proportion de l'œuvre complète exploitée.....	268
Tableau 13 : Fréquence de recours par Martin au lexique propre au genre dramatique.	276
Tableau 14 : Temps consacré par Martin aux différents savoirs en fonction du rôle adopté	280
Tableau 15 : Organisation de la séquence d'enseignement sur <i>Micromégas</i>	295
Tableau 16 : Proportion de l'œuvre complète exploitée.....	320
Tableau 17 : Temps consacré par Esther aux différents savoirs en fonction du rôle adopté	335

Tableau 18 : Évolution du temps consacré à chacun des rôles au fil de la séquence sur <i>Dom Juan</i>	469
Tableau 19 : Source de certains items du questionnaire d'accompagnement à la lecture de <i>Dom Juan</i>	470
Tableau 20 : Évolution du temps consacré à chacun des rôles au fil de la séquence sur <i>Le Mariage de Figaro</i>	472
Tableau 21 : Évolution du temps consacré à chacun des rôles au fil de la séquence sur <i>Micromégas</i>	474

LISTE DES FIGURES

Figure 1 : Les savoirs impliqués dans la lecture d'une œuvre littéraire complète.....	103
Figure 2 : Mobilisation des savoirs et place des inférences dans la compréhension et l'interprétation d'une œuvre littéraire complète.....	115
Figure 3 : Exemple de verbatim en blocs divisant le texte selon le rôle adopté.....	174
Figure 4 : Évolution du temps consacré à chacun des rôles au fil de la séquence sur <i>Dom Juan</i>	193
Figure 5 : Alternance des rôles d'expert et de médiateur culturel par François au cours <i>4b</i>	196
Figure 6 : Alternance des rôles de régulateur, d'expert de contenu et de médiateur au cours <i>9b</i>	198
Figure 7 : Temps consacré explicitement à l'œuvre complète au cours de la séquence d'enseignement sur <i>Dom Juan</i>	199
Figure 8 : Évolution du temps consacré à chacun des rôles au fil de la séquence sur <i>Le Mariage de Figaro</i>	256
Figure 9 : Alternance des rôles de régulateur, d'expert et de médiateur pour Martin au cours <i>3b</i>	263
Figure 10 : Temps consacré explicitement à l'œuvre complète au cours de la séquence d'enseignement sur <i>Le Mariage de Figaro</i>	264
Figure 11 : Intervention de Martin montrant des traces du rôle de modèle.....	288
Figure 12 : Extrait du plan d'analyse littéraire à compléter sur <i>Micromégas</i>	302
Figure 13 : Support visuel utilisé par Esther lors de l'exercice du plan dirigé.....	304
Figure 14 : Titres de chapitres de <i>Micromégas</i>	306
Figure 15 : Extrait 1 du document préparatoire au pastiche : le schéma narratif.....	307
Figure 16 : Extrait 2 du document préparatoire au pastiche	308
Figure 17 : Évolution du temps consacré à chacun des rôles au fil de la séquence sur <i>Micromégas</i>	312

Figure 18 : Alternance des rôles adoptés par Esther au cours <i>Ia</i>	316
Figure 19 : Temps consacré explicitement à l'œuvre complète au cours de la séquence d'enseignement sur <i>Micromégas</i>	317
Figure 20 : Caractéristiques génériques de <i>Micromégas</i> données par Esther au fil de la séquence	329
Figure 21 : Part de l'œuvre exploitée et temps qui lui est consacré dans chaque séquence	355
Figure 22 : Une modélisation de pratiques d'enseignement de la lecture de l'œuvre littéraire complète en <i>Écriture et littérature</i>	387

LISTE DES SIGLES ET ACRONYMES

ELA – English, Language Arts

FLL – Français, langue et littérature

MELS – Ministère de l'Éducation, des Loisirs et des Sports

o.c. – œuvre (littéraire) complète

PFEQ – Programme de formation de l'école québécoise (primaire et secondaire)

PFGC – Programme de formation générale commune (collégial)

REMERCIEMENTS

Cette recherche doctorale n'aurait pu être réalisée sans l'aide financière majeure du Fonds pour la recherche Société et Culture du Québec (FRQSC) et du Conseil pour la recherche en sciences humaines du Canada (CRSH). Je suis reconnaissante à ces deux organismes des bourses octroyées, qui m'ont permis de consacrer l'essentiel de mon temps à mes études. Dans le même esprit, je remercie la Commission scolaire des Sommets pour les congés sans solde accordés, de même que différentes instances de l'Université de Sherbrooke (SCCCUS, AGEMDEUS, SVE) pour avoir financé ma participation à différents congrès, notamment en Europe.

Je ne saurais exprimer plus grande gratitude au professeur Olivier Dezutter, qui m'a d'abord invitée à coordonner la recherche source dont est tirée la présente thèse ; cette expérience a assurément contribué à ma lecture des trois cas retenus. Le P^r Dezutter m'a également donné de multiples opportunités de développer mes compétences comme chercheuse, que ce soit par l'initiation à des activités tenues dans son réseau professionnel, par la rédaction conjointe d'articles ou par l'invitation à participer à des événements scientifiques d'envergure. Mon dossier professionnel en est grandement bonifié et ma vision du monde universitaire, plus éclairée. Le P^r Dezutter m'a enfin laissé toute la latitude dont j'avais besoin pour donner le meilleur de moi-même, tout en se rendant disponible dans les moments plus difficiles pour répondre à mes questions, parfois insistantes, je dois le reconnaître ! Je souhaite un jour pouvoir offrir à d'autres ce qu'il m'a transmis.

La collaboration du professeur Érick Falardeau à la direction de ma recherche ne peut non plus être passée sous silence. Si son expertise en enseignement du français au collégial a alimenté nombre de mes réflexions, ses commentaires – pragmatiques et formateurs – ont apporté clarté et concision à mon écriture. Notre intérêt commun pour l'apport de la psychologie cognitive en didactique du français nous mènera, je l'espère, à travailler encore ensemble dans le futur.

J'aimerais adresser mes plus sincères remerciements, aussi, aux professeurs Manon Hébert et Jean-Louis Dufays, qui ont non seulement accepté de lire ma thèse comme membres du jury, mais m'ont fourni une rétroaction avisée à différents moments clés de mon doctorat. Lors de l'évaluation de mon projet de recherche, le regard éclairé de la P^{re} Hébert a alimenté mes réflexions et m'a incitée à faire preuve de toute la circonspection que la rédaction scientifique impose. Ma thèse en est aujourd'hui bonifiée. Quant au P^r Dufays, il a su me communiquer sa passion pour l'enseignement de la lecture et faire preuve de grande générosité dans ses commentaires lors de nos rencontres dans différents congrès. J'ai mis chaque jour plus d'efforts afin de lui faire lire une thèse digne de son expertise.

Je dois ma plus sincère gratitude à différentes personnes impliquées dans la recherche à la source de ma thèse. Comme coresponsables de cette recherche, d'abord, Marcel Goulet et Lise Maisonneuve ont été des modèles inspirants. Je les remercie grandement de leur support, en particulier pour la préparation et la présentation des premiers résultats dans les colloques et congrès. Grâce à l'énorme contribution des assistants engagés par l'équipe pour le traitement des données, j'ai également bénéficié d'un temps précieux pour me consacrer à mon projet tout au long de cette recherche source. Un chaleureux merci à vous. Je soulignerais de plus la collaboration exceptionnelle des professeurs du collégial qui ont participé comme sujets à l'une ou l'autre des phases de cette recherche, et en particulier ceux qui ont accepté d'être filmés; leur ouverture doit être soulignée, dans la mesure où leurs pratiques d'enseignement sont en quelque sorte mises à nu dans ma thèse.

Je suis vraiment redevable à mes amis Vicky Poirier et Antoine Giguère, qui ont accepté de valider le processus d'encodage que j'avais envisagé pour le traitement des données issues de la recherche source. Le travail rigoureux et les commentaires avisés de ces deux personnes ont ajouté à une analyse dont je suis fière. Mon ami Patrice Daneau a également droit à de chaleureux remerciements pour avoir accepté de faire

une ultime lecture de la thèse et d'y repérer les dernières coquilles. Quant aux didacticiens Jacques Lecavalier et Suzanne Richard, ils ont suivi avec bienveillance l'évolution de ma recherche dans différents événements scientifiques : leurs interventions et leurs conseils ont été d'une valeur inestimable tout au long du processus, et leurs encouragements dans les derniers moments m'ont permis de me présenter (presque) sereine à ma soutenance de thèse !

Ma formation à la recherche a néanmoins débuté alors que j'étais moi-même étudiante au collégial et que le P^r Jean-Marc Larrue m'a engagée comme assistante. Ce premier emploi m'a donné le courage – ou l'audace – de proposer mon aide au P^r Rolland Viau à mon entrée à l'Université de Sherbrooke et de connaître ensuite le P^r Denis Bédard. Ces trois personnes m'ont initiée à la construction d'outils et au traitement de données, et m'ont impliquée activement dans leurs projets respectifs. Je leur en serai pour toujours infiniment reconnaissante. Les compétences acquises avec eux m'ont éventuellement permis d'être engagée par d'autres professeurs comme Sylvain Bourdon et Éric Yergeau, qui m'ont à leur tour proposé des défis scientifiques stimulants et formateurs. Je ne serais pas la chercheuse que je suis maintenant sans ces différents contrats.

Je dois une fière chandelle aux directeurs successifs de l'École secondaire de la Ruche – Christian Provencher, Martin Riendeau et feu Pierre Thériault – qui ont cru en moi, qui m'ont supportée dans les démarches administratives avec la commission scolaire et qui ont accepté d'adapter ma tâche à ma réalité d'enseignante-étudiante. Je souligne également au passage l'intérêt pour mes activités universitaires de mes collègues de l'École secondaire de la Ruche, Sylvie Bergeron, Sabrina Duranleau et Dany Larochelle; leurs encouragements ont contribué à maintenir ma motivation au cours des six dernières années.

Mon parcours au doctorat a aussi été inspiré par celui d'amis qui m'ont précédée. Eddy Supeno et Vincent Martin, particulièrement, ont partagé avec moi leurs

questionnements, leurs difficultés et leurs succès. Ils ont aussi élevé en tradition la cérémonie de l'adoubement Jedi, par laquelle j'ai joint leur confrérie avec fierté. Les côtoyer et lire leur travail en progression a alimenté ma conception de la thèse en éducation, et constater leur succès professionnel actuel ne peut que m'encourager pour le futur ! Mon passage à l'Université de Sherbrooke n'aurait pas été le même sans eux ni sans les nombreux diners avec Alex Boudreau, dont l'écoute et l'humour ont été d'un grand secours.

Les deux dernières années ont été particulièrement intenses, et je ne serais pas parvenue au même résultat sans le support d'ami(e)s proches, à qui j'ai envie de m'adresser directement. Aux « filles », mes amies d'enfance, merci pour ce voyage oh combien ressourçant dans les mois précédant le dépôt de ma thèse. Je me suis nourrie de cette relation authentique qui m'a rendue plus forte dans une période laborieuse. Vous êtes pour moi des modèles de femmes, des modèles auxquels j'ai pensé souvent en cours de rédaction. Danny, Steve et Catherine, vous avez non seulement su vous rendre présents dans mon cœur entre nos rencontres trop rares, mais vous avez aussi trouvé chaque fois les mots pour m'encourager dans ce long processus solitaire et valoriser mon travail malgré mes doutes profonds. Votre amitié m'est précieuse. Patricia, Antoine et Maryse... Quelques lignes ne peuvent suffire à exprimer toute ma reconnaissance. J'ai pu partager avec vous, pratiquement au quotidien, tous les défis que j'ai rencontrés, toutes les bonnes nouvelles qui sont arrivées. Je me dois de souligner votre empathie et votre générosité pendant tout ce processus doctoral, mais je vous remercie surtout pour le bonheur que vous m'apportez quand je suis avec vous.

Sans conjoint ni enfant, j'ai néanmoins autour de moi une famille exceptionnelle sans qui je n'aurais pu terminer cette thèse, j'en suis convaincue. Michelle, ma sœur, ta persévérance à étudier en plus de travailler à temps plein m'a évité bien des fois de me plaindre ! Et les téléphones pour me réveiller aux aurores au son de la petite Sasha naissante ont eu un effet motivateur incroyable sur ma phase de rédaction finale. Il y a un peu de toi dans cette thèse. Gilles et Hélène, vous êtes des parents formidables qui

avez su chacun à votre façon soutenir votre Grande dans ses études comme dans le reste de sa vie. L'aide financière ponctuelle a certes contribué à finaliser ma thèse dans un délai raisonnable, mais c'est d'abord tout votre amour qui m'a permis de continuer malgré les embûches, un amour qui s'est manifesté de multiples façons. Vos messages d'encouragement presque chaque matin, votre intérêt manifeste pour mon traitement de données, les questions posées sur le processus, votre présence à mes premières communications en congrès, la relecture de certains passages de ma thèse et tant d'autres choses m'ont littéralement donné la force d'aller jusqu'au bout. Parce que l'éternité, c'est long, surtout vers la fin ! Merci d'avoir partagé cette aventure avec moi, d'avoir été là, d'être là. Je vous aime.

Enseigner la littérature devrait consister à enseigner non plus seulement des œuvres, mais aussi et peut-être d'abord une manière de lire.

(Dufays, Gemenne et Ledur, 2005, p. 123)

INTRODUCTION

L'œuvre littéraire complète s'est ajoutée comme objet d'étude dans les classes de français à partir du milieu du XX^e siècle, en Europe francophone comme au Québec. Les différents programmes d'études à travers le monde prévoient de nos jours la lecture de l'œuvre, tant du point de vue de sa forme que de son propos, et l'étude de cette œuvre est approfondie au fil du curriculum. Toutefois, la progression de la compétence à lire des élèves n'est pas parfaitement réglée sur celle des cours de français, nous l'avons constaté comme enseignante de français au secondaire pendant quelques années. Chacun développe à son rythme, selon différents stades, sa capacité à comprendre et à interpréter l'œuvre littéraire complète, qui présente des particularités par rapport à l'extrait.

Devant les difficultés de lecture observées dans nos classes chez plusieurs adolescents¹ à la fin du secondaire, en particulier devant des romans, nous avons graduellement intégré à notre enseignement des activités inspirées d'horizons épistémologiques très divers pour soutenir la lecture de l'œuvre littéraire : psychologie cognitive, socioconstructivisme, modèle transactionnel de la lecture, structuralisme et d'autres encore. En cela, nous avons développé la conviction que la formation des lecteurs devait convoquer différentes disciplines et impliquer activement ces lecteurs dans leur lecture des œuvres complètes.

La plupart de nos élèves faisaient le choix de poursuivre leurs études au collégial, mais nous redoutions pour eux le choc des défis de lecture nouveaux dans le premier des trois cours obligatoires de français. Les œuvres complètes d'une autre époque imposées dans ce cours d'*Écriture et littérature* (dans la majorité des établissements) nous

¹ Nonobstant la politique de rédaction non sexiste en vigueur à l'Université de Sherbrooke, le genre masculin – épïcène en français – est adopté dans cette thèse pour alléger le texte; il ne saurait être vu comme une marque de discrimination à l'égard des femmes.

semblaient hors de portée pour plusieurs jeunes dont nous avons constaté la maîtrise limitée de la langue et le manque de connaissances générales. Le travail interprétatif sous-jacent à la rédaction de l'analyse littéraire exigée par le programme d'études nous faisait anticiper l'insurmontable pour certains. À ce moment, les façons d'enseigner la lecture de l'œuvre littéraire complète des professeurs du collégial étaient méconnues, mais différents professeurs ou chercheurs déploraient à ce niveau scolaire le manque de préparation et d'accompagnement à la lecture de l'œuvre littéraire complète, la centration des pratiques d'enseignement sur l'analyse formelle et le peu de place laissée à la subjectivité des lecteurs.

La thèse présentée ici vise donc à décrire les pratiques d'enseignement de la lecture de l'œuvre littéraire complète à ce moment charnière du parcours scolaire de plusieurs jeunes québécois âgés de 16 à 18 ans, l'entrée au collégial. Plus particulièrement, notre étude propose de placer la focale sur ces pratiques à partir du traitement secondaire de données collectées dans le cadre d'un projet dirigé par Dezutter *et al.* (2009-2012) sur la place de l'œuvre littéraire complète dans les trois cours de français au collégial. Notre étude multicas se centre ainsi sur trois séquences d'enseignement, qui permettent chacune de montrer en détail le travail organisé autour d'une œuvre.

Le premier chapitre de la thèse est consacré à expliquer les enjeux sous-jacents à l'enseignement de la lecture de l'œuvre littéraire complète aux jeunes adultes québécois et expose les assises théoriques retenues dans le deuxième chapitre. Nous résumons ensuite la méthodologie adoptée par l'équipe de la recherche source dans le troisième chapitre et situons nos propres travaux par rapport à cette recherche. Les résultats font l'objet du quatrième chapitre et sont discutés au cinquième; ils sont suivis de la conclusion, qui présente pour terminer les retombées et les limites de notre travail.

PREMIER CHAPITRE - PROBLÉMATIQUE

Une activité intrinsèquement liée au cours de français réside de nos jours dans la lecture de l'œuvre littéraire complète, définie ici comme le texte écrit délibérément dans une intention esthétique par un auteur et pensé comme un tout, une globalité (Aron, Saint-Jacques et Viala, 2010). En contexte scolaire, les œuvres complètes sont décrites par Dezutter et Morissette (2007) comme « les romans, les recueils de poésie, de nouvelles ou de contes; les textes de pièces de théâtre, les biographies, les essais, les ouvrages documentaires, les bandes dessinées et les albums illustrés dont on n'exploite pas que des extraits » (p. 270). D'autres auteurs feront dans le même sens référence à une « œuvre intégrale » (Van Beveren, 2007; Veck, 1998*b*; Verrier, 1990)².

Les raisons d'intégrer encore aujourd'hui la lecture de la littérature au cursus scolaire dépassent son caractère moral et exemplaire ou son utilité pour développer l'identité nationale, comme cela a été justifié pendant des siècles (Dezutter, 2005). Différents travaux ont par exemple montré que la lecture du texte littéraire a une influence déterminante sur le développement général des compétences lectorales (Jorro, 1999; van den Broeck, 1997). On peut également situer son enseignement au confluent de trois conceptions plus générales de l'enseignement de la littérature, décrites par Dufays (2007*a*) : premièrement, celle de la littérature comme occasion d'exercer une certaine méthode, une analyse formelle quelconque; deuxièmement, celle de la littérature comme source d'accès au monde et à soi; troisièmement, celle de la littérature comme prétexte à d'autres pratiques scolaires, comme la rédaction de texte ou les activités d'expression orale. Ces trois conceptions mettent en lumière le caractère composite de la didactique du français; la

² Dans cette thèse, les deux termes seront utilisés indifféremment comme synonymes.

deuxième conception évoque par ailleurs un autre aspect de la lecture de l'œuvre littéraire complète, souvent davantage ancré dans le contexte extrascolaire, à savoir lire pour le plaisir, pour soi. La lecture d'une œuvre intégrale dans le cours de français dépasse ainsi l'acquisition de savoirs sur la littérature puisqu'elle s'inscrit dans une pratique sociale de référence : cette activité influence – positivement ou négativement – le goût de lire des apprenants dans leur vie privée.

Pour mieux comprendre les enjeux entourant la lecture scolaire d'une œuvre littéraire complète, nous décrirons dans ce chapitre la place que cette dernière occupe dans le curriculum primaire et secondaire québécois, et les défis relatifs à son enseignement au niveau collégial en tenant compte des enjeux didactiques et disciplinaires en présence. Suivra une recension des différents travaux scientifiques réalisés en réponse à ces défis, dont les apports et les limites motivent la recherche à l'origine de cette thèse.

1. LA LECTURE ET LA LITTÉRATURE DANS LE CURRICULUM

L'importance que revêt la compétence à lire dans la société occidentale actuelle, essentiellement basée sur l'écrit (Brossard, 1997; OCDE, 2013), a des conséquences directes sur les décisions prises par l'institution scolaire en matière de lecture : les compétences lectorales sont plus que jamais nécessaires à la vie professionnelle (Cartier, 2006; Jorro, 1999; OCDE, 2013; van den Broeck, 1997). En collaboration avec le milieu familial, il revient ainsi à l'école d'assurer l'enseignement de savoirs et de savoir-faire liés à l'acte de lire. Cette compétence ne s'acquiert toutefois pas qu'au primaire ou au secondaire : il faut « reconnaître qu'on n'a jamais fini d'apprendre à lire » (Dezutter et Myre-Bisaillon, 2012, p. 24), que chaque niveau de scolarité amène aux apprenants des défis spécifiques en lecture, peu importe leur âge (Blaser et Erperdelding-Dupuis, 2010). Les défis de lecture sont ainsi fonction de la nature des textes avec lesquels les élèves sont mis en contact.

Au Québec, les textes prescrits par les instructions officielles pour le primaire et le secondaire se divisent entre textes littéraires et textes courants, c'est-à-dire – dans le

deuxième cas – « tous les textes qui ne sont ni littéraires [...] ni spécialisés comme le sont l'article de vulgarisation scientifique ou le rapport d'expérience en sciences et le compte rendu d'évènement culturel à produire en histoire, en français, etc. » (Falardeau, 2010, p. 167). Cette division entraîne des enseignements liés aux genres, tant sur le plan de la structure que des caractéristiques formelles attendues.

La façon d'enseigner la lecture doit également tenir compte de la différence dans le format des textes puisque ceux proposés tout au long du parcours scolaire sont de longueur variable : il peut s'agir de courts écrits comme des articles scientifiques ou des extraits d'ouvrages, mais aussi d'œuvres littéraires complètes à lire dans leur intégralité, un format qui oblige à une lecture différente. Le texte court entraîne par exemple un travail d'observation fine d'un nombre limité d'éléments – les mots, les phrases – alors que l'œuvre longue engage la sélection judicieuse et la mise en relation d'objets relevant de la macrostructure (Veck, 1998a). Nous y reviendrons.

Au Québec, les étudiants qui choisissent de poursuivre leurs études à l'ordre collégial après 11 années de formation scolaire obligatoire³ sont tenus de suivre trois cours de français. Le premier de ces cours, *Écriture et littérature*, est susceptible de confronter ces jeunes à une nouvelle forme d'enseignement de la littérature, en particulier parce qu'il reconfigure – au vu des programmes d'études – la place laissée à chacune des disciplines contributives à la didactique du français, notamment au moment d'aborder la lecture d'une œuvre intégrale. Il convient donc d'explicitier la place que cette lecture de l'œuvre intégrale occupe dans le cursus scolaire québécois, tant en formation obligatoire de base qu'au niveau postsecondaire.

³ La formation obligatoire québécoise prévoit six années au primaire et cinq années au secondaire. Les étudiants qui entrent au collégial sont donc pour la plupart âgés de 16 à 18 ans.

1.1 En formation obligatoire de base

Au primaire autant qu'au secondaire, les attentes du *Programme de formation de l'école québécoise*⁴ (Gouv. du Québec, 2001, 2006, 2009b) envers les élèves en matière de lecture dépassent le décodage, le « savoir lire » au sens littéral : extraire les informations explicites et implicites, exprimer une interprétation ou un jugement critique et recourir à des stratégies de compréhension sont autant d'exemples de composantes nécessaires au développement de la compétence à lire et à apprécier des textes littéraires⁵, quelle qu'en soit la longueur.

En matière d'œuvres littéraires complètes, le corpus proposé ou imposé devrait être formé de nombreuses œuvres variées : à la fin des six années primaires, les élèves doivent avoir été mis en contact avec un « grand nombre d'œuvres littéraires » (Gouv. du Québec, 2001, p. 84). Toutefois, ces œuvres issues de la littérature québécoise ou de la littérature générale accessible aux jeunes ne prennent pas uniquement une forme écrite : les œuvres peuvent aussi être présentées aux élèves en emmenant ces derniers au théâtre, en leur présentant un film ou un enregistrement audio des œuvres choisies. Quant aux activités entourant ces œuvres, elles devraient également être variées et axées sur le développement du plaisir de lire et d'une meilleure connaissance du milieu culturel et littéraire (*Ibid.*).

Dans les faits, en termes de pratiques (déclarées), l'enquête de Dezutter, Morissette, Bergeron et Larivière (2005) a montré que les enseignants font souvent des suggestions à leurs élèves et proposent un « amalgame de genres » (p. 83). Plus récemment, les enseignants du primaire sondés par Martel, Lévesque et Aubin-Horth (2012) déclaraient prioriser un enseignement de la lecture dans un contexte signifiant, où ils agissaient comme modèles de lecteurs et encourageaient la réflexion et le développement de stratégies de lecture. Ce résultat prévaut toutefois davantage pour les textes courants que pour les textes littéraires : « la moitié de l'échantillon ne vise que de manière modérée le développement

⁴ Ci-après abrégé sous l'acronyme *PFEQ*.

⁵ Nous reviendrons au chapitre 2 sur une définition plus étoffée de l'acte de lire.

de lecteurs capables de lire des textes narratifs ouvrant à un rapport personnel et littéraire à l'acte de lire » (p. 102).

Au secondaire, les élèves se voient imposer « la lecture annuelle d'au moins cinq œuvres littéraires narratives et d'au moins cinq œuvres littéraires complémentaires » (Gouv. du Québec, 2009b, p. 30). Au moins une œuvre dramatique doit être lue au courant du deuxième cycle, soit dans les trois dernières années du secondaire, et les enseignants doivent s'assurer de composer un corpus d'œuvres majoritairement issues du Québec et de la francophonie, mais certaines peuvent être traduites. Toujours au deuxième cycle, ces œuvres peuvent être autant des « classiques de la littérature » que choisies au sein de la littérature « pour les jeunes de 15 à 17 ans » ou de celle « pour le grand public » (*Ibid.*, p. 31). Les enseignants doivent de plus s'assurer de la qualité (linguistique, structurelle, thématique) des œuvres, mais aussi de la « diversité et [de la] complexité des défis » qu'elles posent aux élèves (*Ibid.*). Ces défis peuvent être de différentes natures, allant de la variété de pistes interprétatives possibles à l'ouverture sur le monde ou à la portée philosophique.

Les balises de choix d'œuvres données par le ministère sont toutefois ambitieuses et ne semblent que considérées en partie dans la réalité des écoles secondaires. Aucun contrôle n'est exercé, mais des données collectées auprès d'enseignants de premier cycle (n = 389) montrent que ces derniers ne font pas lire plus de cinq œuvres par année (Dezutter, Larivière, Bergeron et Morissette, 2007). Notre expérience d'enseignante dans diverses écoles secondaires nous a aussi permis de constater que plusieurs praticiens confondent le nombre d'œuvres total à faire lire avec le nombre d'œuvres narratives.

En ce qui a trait aux titres lus en classe par les élèves du secondaire, ils sont souvent tributaires des goûts, des connaissances et des intentions pédagogiques des enseignants, ou des contraintes matérielles vécues dans le milieu scolaire (Dezutter *et al.*, 2007), dont les restrictions budgétaires imposées aux bibliothèques scolaires sont un exemple probant (FPPE, 2013; Loisel, 2014). Un aperçu des choix d'œuvres se trouve dans l'enquête par questionnaire de l'équipe de Dezutter à propos de la place des œuvres complètes : les

enseignants sondés affirment majoritairement opter pour des romans issus de la littérature québécoise ou de la littérature traduite du XX^e siècle (Dezutter *et al.*, 2005, 2007; Dezutter et Morissette, 2007; Morissette et Dezutter, 2005). Il semble toutefois que cette généralité puisse être nuancée par divers facteurs comme le milieu d'origine des élèves, l'école qu'ils fréquentent et les enseignants qu'ils rencontrent (Richard, 2006a).

En ce qui a trait aux pratiques prescrites, le programme de deuxième cycle suggère aux enseignants « des pistes de travail à partir d'œuvres littéraires en mettant en évidence des rôles » à adopter en classe : passeur culturel, modèle, planificateur et guide (Gouv. du Québec, 2009b, p. 2). Ces rôles, interdépendants, doivent s'inscrire dans un enseignement « dynamique de la littérature », proposé dans des « contextes signifiants » (*Ibid.*, p. 160). Sur le terrain, selon Émery-Bruneau (2010), les pratiques d'enseignement autour des œuvres – déclarées par les enseignants dans différentes enquêtes (Chartrand et Lord, 2010a, 2010b; Dezutter *et al.*, 2007; Falardeau et Simard, 2007) – relèvent de l'éclectisme. Par ailleurs, une tendance demeure dans le choix des activités, qui cibleraient davantage le résultat de la lecture que les processus mis en branle lors de l'appropriation du texte : autour des œuvres complètes, il s'agit souvent de « la rédaction ou [de] la présentation orale d'un résumé, [de] la réponse à des questions visant à vérifier la compréhension, [de] la présentation orale d'informations sur l'auteur et, dans certains cas, d'une critique du livre lu » (Dezutter *et al.*, 2007, p. 95). Ces conclusions vont d'ailleurs dans le sens d'observations faites il y a déjà plus de dix ans : les pratiques de lecture – incluant l'œuvre complète mais ne s'y limitant pas, toutefois – relèveraient « d'un enseignement assez conventionnel », quoique plus variées à partir de la troisième secondaire (Van Grunderbeeck, Théorêt, Chouinard et Cartier, 2003, p. 35).

En termes d'apprentissage de la lecture et de découverte de la littérature, les programmes d'études imposés depuis 2001 en formation obligatoire de base offrent aux enseignants une grande latitude, tant en ce qui a trait au corpus qu'aux approches didactiques à mettre en œuvre en classe. Néanmoins, les enquêtes réalisées dans les milieux scolaires mettent en évidence la persistance de pratiques peu novatrices autour de la lecture

des œuvres littéraires. Reste à voir ce à quoi sont confrontés les jeunes qui se dirigent vers le collégial, où des cours de français sont également au programme.

1.2 Au collégial

Au Québec, après la formation primaire et secondaire, les étudiants qui le souhaitent peuvent poursuivre leurs études à l'ordre collégial, une structure propre à la province de Québec. Cette formation, préuniversitaire (2 ans) ou technique (3 ans), correspond approximativement aux dernières années de lycée en France ou de high school aux États-Unis, mais n'est pas considérée dans la formation obligatoire de base comme dans ces derniers systèmes. Pour cette raison, les parallèles établis devront être nuancés, mais ces derniers ordres d'enseignement présentent avec le collégial québécois des similitudes – auxquelles nous reviendrons – quant aux problématiques vécues autour de l'enseignement de la littérature.

1.2.1 Fondements et caractéristiques du programme d'études

Le *Programme de formation générale commune*⁶ (Gouv. du Québec, 1994, 1998, 2009a) prescrit à tous les étudiants, peu importe leur domaine d'études, trois cours de soixante heures de *Français, langue d'enseignement et littérature*⁷, aussi appelés des « Ensembles ». La première version du programme, en 1994, incluait un enseignement de la notion de courants littéraires, disparu des textes officiels par la suite (1998, 2009), mais à cette époque, de nombreux établissements ont opté pour une division implicite au programme dans les deux premiers cours, soit une présentation chronologique des courants de la littérature française (du Moyen Âge au XVIII^e en Ensemble 1 et du XIX^e à aujourd'hui en Ensemble 2); s'ajoutait en troisième un cours de littérature québécoise (Marcotte, 1994). Cette répartition de contenu subsiste dans la large majorité des établissements (Babin,

⁶ Ci-après abrégé sous l'acronyme *PFGC*.

⁷ Ci-après abrégé sous l'acronyme *FLL*.

Dezutter, Goulet et Maisonneuve, 2010)⁸ quoique certains tendent à faire des choix différents depuis quelques années (Brault, 2016).

Compte tenu du corpus généralement privilégié par les enseignants du secondaire et du bagage très hétérogène des étudiants en matière de lecture d'œuvres littéraires à leur entrée au collégial, les professeurs de l'Ensemble 1, dont le nom spécifique est *Écriture et littérature*, ont souvent le mandat d'initier un grand nombre de jeunes à l'analyse des œuvres sous l'angle des études littéraires⁹. Richard (2006a) évoque même un « manque d'arrimage flagrant » entre les deux ordres d'enseignement (p. 4). Comme le résumet l'énoncé et les éléments de compétence à la page suivante (tableau 1, première colonne), il s'agit au collégial d'amener les étudiants à « reconnaître le propos [d'un] texte, [à] repérer et [à] classer des thèmes et des procédés stylistiques, [à] choisir les éléments d'analyse » (Gouv. du Québec, 2009a, p. 9). S'ajoutent à ces éléments propres à la lecture des éléments de compétences liés à l'écriture, à savoir : « élaborer un plan de rédaction et rédiger une analyse littéraire, un commentaire composé ou une explication de textes » pour développer leur compétence à « analyser des textes littéraires » (*Ibid.*) avant de passer aux Ensembles 2 et 3.

Les demandes ministérielles qui précèdent ne sont pas étrangères à la présence d'une évaluation provinciale, qui doit être réussie au terme des trois cours obligatoires de *FLL* : l'*Épreuve uniforme de français du collégial* sanctionne effectivement les études collégiales au Québec (Gouv. du Québec, 2014). Cette évaluation prend la forme d'une dissertation critique de 900 mots à rédiger en quatre heures trente à partir d'un ou deux extrait(s) d'œuvre(s) littéraire(s) analysé(s) par l'étudiant. L'œuvre intégrale n'est donc pas considérée dans le cadre de cette épreuve, à l'instar de celles imposées en France qui

⁸ Les auteurs cités ont travaillé à une étude menée par Dezutter *et al.* (2009-2012) sur la place des œuvres complètes au collégial, dont les détails méthodologiques seront explicités dans le troisième chapitre puisque cette étude constitue la recherche source sur laquelle prend appui la présente thèse.

⁹ Nous y reviendrons au chapitre 2, mais les études littéraires – comme tout champ universitaire spécialisé – imposent une attention plus fine aux éléments théoriques comme les caractéristiques formelles du texte, les contextes sociohistoriques ou les courants de pensée dans le travail de compréhension et d'interprétation de l'œuvre.

s'appuient elles aussi le plus souvent sur la lecture méthodique et la rédaction d'un commentaire composé sur un extrait ou un texte court (Veck, 1998a).

Tableau 1 : Énoncés et éléments de compétences en lecture de textes littéraires

	Ensemble 1	Ensemble 2	Ensemble 3
Énoncé de la compétence :	Analyser des textes littéraires.	Expliquer les représentations du monde contenues dans des textes littéraires d'époques et de genres variés.	Apprécier des textes de la littérature québécoise d'époques et de genres variés.
Éléments de la compétence :	Reconnaître le propos du texte. Repérer et classer des thèmes et des procédés stylistiques. Choisir les éléments d'analyse.	Reconnaître le traitement d'un thème dans un texte. Situer le texte dans son contexte culturel et sociohistorique. Dégager les rapports entre le réel, le langage et l'imaginaire.	Reconnaître les caractéristiques de textes de la littérature québécoise. Comparer des textes. Déterminer un point de vue critique.

source : Gouv. du Québec (2009a, p. 10-12).

Bref, en privilégiant la lecture et l'analyse d'extraits qui visent essentiellement la rédaction de textes critiques au terme de la formation collégiale, les instances québécoises semblent envoyer le message que la lecture de l'œuvre complète est subordonnée aux compétences rédactionnelles (Goulet, 2000; Roy, 2009d). Pourtant, la lecture d'œuvres complètes demeure au programme des trois cours de *FLL*, ce qui impose un regard attentif au corpus de textes à étudier et à la place qui y est laissée à l'œuvre complète.

1.2.2 *Le corpus*

Les textes imposés aux étudiants entrant au collégial présentent des défis de lecture nouveaux. Ces lectures s'articulent autant autour des extraits que des œuvres complètes, bien que le *PFGC* prescrive minimalement deux œuvres intégrales par cours. Au terme des trois cours obligatoires de *FLL*, l'étudiant devra au total avoir lu au moins huit titres qui respectent les caractéristiques suivantes :

[ils] ont marqué l'histoire de la littérature d'expression française. Ils appartiennent aux quatre principaux genres littéraires (poésie, théâtre, discours narratif, essai) et à des époques différentes. Les choix assurent une place équilibrée à la littérature québécoise. Au moins deux genres doivent être étudiés dans chacun des trois ensembles de la formation générale commune. Les œuvres additionnelles et certains textes littéraires peuvent être des traductions (Gouv. du Québec, 2009a, p. 7).

Construit selon ces balises, le corpus proposé en *Écriture et littérature* détonne donc de celui présenté généralement au deuxième cycle du secondaire, tant en matière d'origine que de genre (Babin *et al.*, 2010). Le découpage de contenu entre les trois cours adopté dans la grande majorité des cégeps en 1994, rappelons-le, a pour conséquence de présenter le plus souvent aux étudiants, dans leur premier cours de français au collégial, des œuvres de la littérature française du Moyen Âge jusqu'au XVIII^e / XIX^e siècle (Babin *et al.*, 2010; Roy, 2009c). Or, Cornellier (2010), professeur au collégial lui-même et chroniqueur, conclut que l'orientation généralement prise par plusieurs cégeps dans le cours d'*Écriture et littérature* ne relève pas nécessairement d'une « bonne ruse pédagogique » (p. F6); la littérature du Moyen Âge français n'est certes pas une porte d'entrée facile pour les nouveaux cégépiens, généralement habitués au secondaire à des œuvres contemporaines québécoises ou traduites, nous l'avons expliqué précédemment. Dans l'optique de favoriser la transition vers l'ordre collégial, néanmoins, la plus récente version du *PFGC* semble porter une certaine attention au changement radical de types d'œuvres vécu par les étudiants. En effet, « le contenu du premier ensemble de la séquence cible particulièrement l'étude de deux époques distinctes et de deux genres différents, ainsi que l'analyse littéraire » (Québec, 2009a, p. 7).

Selon la recherche à la source de notre étude et portant sur la place des œuvres complètes dans les classes du collégial (Dezutter *et al.*, 2009-2012), il semblerait que les professeurs imposent généralement un nombre de titres supérieur à celui prescrit par les devis : ils déclarent que leurs étudiants lisent en moyenne autour de trois œuvres par cours (Babin et Dezutter, 2012). Le plus souvent, il s'agit d'œuvres narratives ou dramatiques; la poésie et l'essai sont des genres beaucoup moins imposés en œuvres complètes. Quant aux titres et aux auteurs, une grande disparité est observable, même si un consensus semble s'établir en *Écriture et littérature* autour de certains titres phares (*Candide*, *Dom Juan* ou *Tristan et Iseult*) et de certains auteurs canons (Molière, Hugo, Maupassant, Voltaire). Ce sont encore là des choix qui détonnent de ceux faits par les enseignants du secondaire, encore une fois (*Ibid.*), une rupture qui s'illustre aussi dans les pratiques d'enseignement que sous-tend le *PFGC*.

1.2.3 L'enseignement de la lecture de la littérature

Bien que le ministère ne prescrive explicitement aucune approche d'enseignement de la lecture ou de la littérature au collégial, la version de 1994 du *PFGC* a entraîné implicitement certaines pratiques. Dans la mesure où les établissements ont fait le choix de diviser les deux premiers cours en fonction de siècles, les professeurs ont facilement pu orienter leur enseignement vers une présentation de courants littéraires et vers une étude de l'œuvre ou de l'extrait en fonction de la représentativité de ces courants, ce que Simard, Dufays, Dolz et Garcia-Debanc (2010), suivant Aron et Viala (2005), nomment la perspective historique¹⁰. Or, non seulement une telle approche s'avère-t-elle le plus souvent nouvelle pour les étudiants fraîchement sortis du secondaire, mais les travaux récents en didactique ont aussi mis en évidence la « nécessité de présenter un modèle global de formation littéraire alternatif à la séquence historique » (Ramos Sabate, 2007, p. 255).

¹⁰ Différentes approches pouvant être mises en œuvres en classe seront présentées dans le cadre de référence (chapitre 2, p. 113).

En matière d'enseignement de la lecture de la littérature, le *PFGC* dirige les professeurs à la fois vers l'enseignement de savoirs et de savoir-faire. Les « résultats attendus » ciblent l'acquisition, d'une part, de savoirs comme « des caractéristiques des genres et de certains courants littéraires; des procédés littéraires et langagiers [...]; des formes de représentations du monde attachées à des œuvres et à des époques » (Gouv. du Québec, 2009a, p. 8). Ces savoirs prescrits, dont l'étudiant doit « rendre compte » (*Ibid.*), sont présentés dans une liste à puces qui n'est pas explicitement arrimée aux compétences ciblées par le programme. En ce qui a trait aux savoir-faire, d'autre part, il est possible de relever 11 « critères de performance » qui pourraient constituer des indices d'habiletés à lire chez les étudiants, sur un total de 52 critères pour les trois cours¹¹. Nous en présentons la liste dans le tableau 2 à la page suivante, dans lequel on constate que les critères constituent à la limite une forme de grille de correction présentant une liste d'objectifs intermédiaires, au sens où Legendre (2005) l'entend, c'est-à-dire qu'ils conduisent « vers un résultat ultime d'apprentissage : l'objectif terminal » (p. 951).

Il reviendrait donc au professeur de diviser le contenu en différentes parties pour permettre éventuellement aux étudiants, par l'apprentissage de la somme des parties, de maîtriser le tout (Louis, 2004). La perspective générale du *PFGC* va d'ailleurs en ce sens : le ministère considère que « [c]'est l'atteinte des objectifs et le respect des standards qui assurent l'acquisition ou la maîtrise de compétences » (Gouv. du Québec, 2009a, p. v). Dans ces circonstances, il est pensable que l'importance donnée aux savoirs dans chacun des critères de performance – en l'occurrence les manifestations thématiques et stylistiques en Ensemble 1 – puisse encourager certains professeurs à opter pour la présentation magistrale lors du travail sur l'œuvre littéraire complète. C'est une association qui s'avère d'ailleurs souvent spontanée entre perspective par objectifs et modèle traditionnel d'exposition-récitation (Allal, 1986).

¹¹ Les autres critères concernent des balises formelles comme la structure du texte, la pertinence des choix, le vocabulaire, le respect des règles d'orthographe, de syntaxe et de ponctuation, etc., voire le nombre de mots ou les règles de présentation matérielle (Gouv. du Québec, 2009a, p. 10-12).

Tableau 2 : Énoncés de compétences et critères de performance en lecture de textes littéraires dans le cursus de *Français, langue et littérature*

	Ensemble 1	Ensemble 2	Ensemble 3
Énoncé de compétence :	Analyser des textes littéraires	Expliquer les représentations du monde contenues dans des textes littéraires d'époques et de genres variés	Apprécier des textes de la littérature québécoise d'époques et de genres variés
Critères de performance :	Formulation juste des éléments importants du propos du texte. Relevé des principales manifestations thématiques et stylistiques. Classement approprié des principales manifestations thématiques et stylistiques. Liens pertinents entre le propos du texte, les manifestations thématiques et [...] stylistiques.	Relevé des procédés stylistiques et littéraires utilisés pour le développement du thème. Mention des éléments significatifs du contexte culturel et sociohistorique. Liens pertinents entre le thème, les procédés stylistiques et littéraires, et les éléments significatifs du contexte culturel et sociohistorique.	Description appropriée des représentations du monde contenues ou exprimées [...]. Choix pertinent des critères de comparaison. Relevé des ressemblances et des différences significatives entre des textes littéraires. Pertinence du point de vue critique.

Source : Gouv. du Québec (2009a, p. 10-12).

Le mandat qui incombe aux professeurs du collégial apparaît trop large aux yeux de certains. Traiter de savoirs sur la littérature, sur la langue et sur le monde comme le programme l'exige ne pourrait que difficilement se faire sans aussi développer chez les étudiants les processus cognitifs permettant d'intégrer ces savoirs et d'optimiser leur lecture du texte littéraire. Un professeur (aussi chercheur) réclamait déjà en 1997, par exemple, la scission en deux parties du cours d'*Écriture et littérature* afin, dans la première

partie, d'expliquer aux étudiants le « décodage du texte littéraire » et de les équiper « d'un outillage d'analyse textuelle » (Soltész, 1997, n.p.). Dans le même sens, un de ses pairs met en évidence la nécessité d'un travail en classe sur les stratégies de lecture et sur les références contextuelles ou théoriques « en amont de la lecture individuelle » (Falardeau, 2002a, p. 7).

Goulet (2000) dénonce aussi la « technicisation de la lecture littéraire » sous-jacente au *PFGC*, où le savoir-lire est réduit à la capacité à analyser. Cette observation met en exergue deux des trois conceptions de l'enseignement de la littérature (Dufays, 2007b) dont nous avons traité précédemment : la lecture de textes littéraires au collégial serait d'une part l'occasion d'exercer une certaine méthode, une analyse formelle, et constituerait d'autre part un prétexte à d'autres pratiques scolaires de référence (ici l'écriture). Selon Goulet (2000), le discours officiel aurait pour conséquence d'encourager implicitement les professeurs du collégial à adopter une pédagogie présentant trois défauts principaux : 1) celui de bâillonner les désirs de lecture des étudiants en présentant la théorie avant la pratique; 2) celui de présenter le plus grand nombre et la plus grande variété de textes possible pour parer à toute éventualité devant l'épreuve de sanction finale et 3) celui de travailler les textes par fragments, par l'accumulation de petits exercices techniques au détriment de l'étude réelle de l'œuvre intégrale. Dans cette perspective, le *PFGC* ne laisse aucune place, ni explicitement (Falardeau, 2002a) ni implicitement (Goulet, 2000), au côté affectif de la lecture, au plaisir de lire, ce que dénoncent d'ailleurs vivement des professeurs (Vallée, Tremblay, Milcent, Lévesque, Voyer, Lavery, Paradis, Bergeron, Dostie, Côté, Loisselle et D'Amours, 2013). Ces derniers affirment que presque tous leurs collègues « en viennent à instrumentaliser les œuvres littéraires imposées aux étudiants, désormais méticuleusement choisies en fonction des analyses et dissertations » (n.p.), au détriment peut-être d'une exploitation du « propos de l'œuvre » et de ses thèmes (Gouv. du Québec, 2009a), qui permettrait potentiellement de concevoir la lecture de la littérature comme une occasion d'accéder au monde et à soi (Dufays, 2007a).

En définitive, compte tenu de la formation de base reçue au primaire et au secondaire, d'abord, et des exigences de la formation collégiale, ensuite, l'arrivée au cégep constitue

pour les étudiants un moment charnière dans la progression de leur compétence à lire une œuvre complète, une progression qui relève notamment du mandat officiel des trois cours de *Français, langue d'enseignement et littérature*, et qui est susceptible d'avoir des conséquences sur la réussite générale des jeunes cégépiens. Un rapport de la Commission d'évaluation des études collégiales montre en effet un lien étroit entre la réussite du premier cours de français et l'obtention du diplôme d'études collégiales (CEEC, 2001). Bon an, mal an, ce cours est échoué par 20 % à 25 % des étudiants qui le suivent pour la première fois (CEEC, 2001; RCMM, 2010), ce qui laisse présager un certain nombre de difficultés rencontrées par les professeurs responsables de cette activité pédagogique.

2. LES DIFFICULTÉS LIÉES À L'ENSEIGNEMENT DE LA LECTURE DE L'ŒUVRE LITTÉRAIRE COMPLÈTE AU COLLÉGIAL

Devant les exigences du *PFGC*, les professeurs du collégial sont confrontés à différents défis dans l'enseignement de la lecture de l'œuvre littéraire complète. Au regard des composantes du « système didactique » (Chartrand et Paret, 2008; Perrenoud, 1993), nous recensons trois sources de difficultés rencontrées par les professeurs : l'hétérogénéité des compétences à lire de leurs étudiants (composante apprenants), la nature des œuvres littéraires à étudier en classe (composante matière) et l'identité professionnelle dont les professeurs de *FLL* se réclament (composante enseignant).

2.1 Les caractéristiques des étudiants

Les professeurs du collégial reçoivent en classe des étudiants certes presque adultes en âge, mais qui présentent un niveau de maîtrise variable de la compétence à lire et à apprécier l'œuvre littéraire attendue à la fin du secondaire (Gouv. du Québec, 2009b). Les capacités de généralisation et d'abstraction ne se développent pas au même moment chez tous les adolescents (Thomson, 1987) et ce sont pourtant ces capacités qui permettraient aux étudiants d'être plus à l'aise avec différents aspects soutenant la lecture de l'œuvre complète comme « les inférences, la recherche du thème, les interprétations et, de façon générale, [...] l'appréhension des conventions littéraires » (Lebrun, 2001, p. 250). La réponse des jeunes à la littérature se développe en effet ontologiquement, en six stades

cognitifs (Thomson, 1987). Chacun de ces stades¹² est marqué par une compréhension différente et n'est pas – contrairement à ce qu'avait prétendu Protherough (1983) auparavant – tributaire de l'âge ou du développement physique de l'individu. Il dépend plutôt de la qualité de sa compréhension en constante évolution et d'une culture générale et littéraire qui lui est propre, affectée par diverses variables dès la petite enfance (Bourg, Bauer et van den Broeck, 1997; Cain et Oakhill, 1996), comme le nombre de livres à la maison, la fréquentation ou non des bibliothèques (publiques ou scolaires) et l'intérêt des parents pour la vie intellectuelle (Statistique Canada, 2000; Knighton, Brochu et Gluszynski, 2010). Ainsi, « [l]'apprentissage de la lecture qui se fait très tôt et combat l'analphabétisme sur le plan de la langue n'est, en aucune façon, une garantie de “savoir-lire” la littérature » (Thérien, 2007, p. 16). Les étudiants du collégial partent ainsi de points différents en ce qui a trait à la maîtrise du monde de l'écrit (Lecavalier et Richard, 2007, n.p.).

Au-delà des caractéristiques développementales individuelles, des tensions sont aussi observables entre les « pratiques culturelles avérées [...] et la culture scolaire « des adolescents (Fourtanier, 2006, n.p.), des tensions couplées à un changement important de contenu et d'approches. Les pratiques avérées en matière d'habitudes de lecture personnelle, subissent notamment l'influence, à l'échelle mondiale, des supports numériques constamment renouvelés (Vandendorpe, 2014). La lecture sur ces supports présente des similitudes, mais également des différences importantes par rapport à celle d'œuvres sur support imprimé (Coiro, 2007), ce qui accentue l'écart entre les pratiques personnelles de lecture et les pratiques scolaires. Les observations de Roy (2008) auprès de cégépiens vont aussi dans le sens de pratiques différentes : dans leur vie personnelle, les lectures des étudiants sont davantage orientées vers les journaux, d'une part, ou les romans et les récits brefs contemporains, d'autre part. Ces dernières œuvres littéraires seraient

¹² Les six stades recensés par Thomson se résument à 1) l'attention limitée à l'action; 2) l'empathie aux personnages; 3) la construction d'analogies avec le monde réel; 4) l'attention à la signification des événements et des comportements des personnages; 5) le raffinement des quatre premiers stades en tenant compte du projet de création de l'auteur (l'intégralité de l'œuvre) et 6) l'attention consciente à la relation développée avec cet auteur, la capacité de reconnaître l'idéologie derrière le texte et la compréhension des raisons pour lesquelles il faut lire ou non l'œuvre en question.

surtout lues et appréciées des adolescents québécois pour se désennuyer et pour s'évader (Lebrun, 2004; Gouv. du Québec, 2005). Pour plusieurs d'entre eux, le « monde fictif dont ils peuvent faire l'expérience » (Maisonneuve, 2002, p. 217), le processus de participation, prime sur le texte lu, constitue une activité fictionnalisante (Canvat, 1999a) qui permettrait de s'identifier aux personnages, de s'évader (Roy, 2008) et de vivre une expérience (Rannou, 2007) par laquelle ils combleraient le besoin de se retrouver dans l'œuvre (Reeves, 2004).

En s'inspirant des travaux sur la consommation de biens culturels (Bourdieu, 1979) et de ceux sur la théorie de la réception en littérature (Jauss, 1978), Baudelot et Cartier (1998) ont caractérisé les pratiques lectorales de lycéens français, d'un âge comparable aux cégépiens. Les résultats de leur enquête vont dans le même sens que les observations faites au Québec par Maisonneuve (2002) ou par Lecavalier et Richard (2007) : une lecture « ordinaire » s'opposerait à une lecture « savante », où les pratiques des jeunes diffèreraient non seulement selon le contexte dans lequel ils lisent (personnel ou scolaire), mais aussi selon le mode de lecture adopté (Baudelot et Cartier, 1998; Baudelot, Cartier et Detrez, 1999). Ainsi se dégagent des pratiques relevant de la lecture ordinaire, « que mettent spontanément en œuvre des [...] lecteurs dans un cadre scolaire ou privé » (Baudelot et Cartier, 1998, p. 26) et dont l'appréciation est basée essentiellement sur des valeurs d'ordre éthique ou professionnel mises en œuvre dans leur groupe social d'appartenance. À l'opposé, la lecture « savante », « littéraire » ou « lettrée » s'appuie sur une « relation esthétique [qui] implique une forte prise de distance entre l'objet consommé [l'œuvre littéraire] et celui qui le consomme, ainsi qu'une connaissance rationnelle du champ spécifique dans lequel elle s'inscrit » (*Ibid.*, p. 27).

En contexte scolaire ou lors d'une lecture qui est voulue lettrée par le professeur de lycée ou de cégep, découvrir le monde représenté par le texte, dépasser la posture ordinaire serait toutefois difficile pour les étudiants (Legros, 1999). Pour Van Beveren (2007), qui a fait des observations similaires au secondaire supérieur belge, de telles difficultés s'expliqueraient par le « décalage *considérable* entre le public auquel les œuvres [...] étaient destinées [à l'origine] et les jeunes de seize ou dix-sept ans » (p. 284). Ainsi, malgré

le désir d'imposer en classe cette lecture lettrée (Canvat, 1999a), il faut conclure à l'instar de Maisonneuve (2002) que dominerait plutôt chez les jeunes adultes du collégial une lecture ordinaire de la littérature, laquelle s'inscrit en rupture, aux yeux des professeurs, avec les compétences requises pour accéder à une lecture savante. Par exemple, une récente enquête par questionnaire révèle que la « faible appétence » des étudiants pour la lecture et leur faible habileté à lire constitue un défi pour 68 % des professeurs interrogés (Karsenti, 2015). Ce résultat va dans le même sens que les données obtenues dans une autre enquête par questionnaire réalisée précédemment par Dezutter *et al.* (2011) : les professeurs répondants y déclarent observer des lacunes « assez » ou « très importantes » en ce qui a trait à la mise en œuvre de stratégies de lecture, plus particulièrement encore lors de la lecture des œuvres complètes. Ils affirment également en grande majorité (90 %) que leurs étudiants manquent, de façon « assez » ou « très importantes », de connaissances générales pour comprendre les œuvres qu'ils doivent lire. Enfin, bon nombre d'entre eux (68,5 %) identifient des lacunes « assez » ou « très importantes » quant aux connaissances littéraires de leurs étudiants, un manque observé également par Pépin et Tringali (2004) chez les étudiants des centres d'aide en français établis dans les cégeps. La perception de Falardeau (2003a), lui-même professeur au collégial au moment de son étude, va également en ce sens : plusieurs étudiants n'auraient « 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 » (p. 675). Et la situation ne semble pas nouvelle : des professeurs du collégial jugeaient déjà en 1997 que les étudiants se présentant en classe de *FLL* avaient une « expérience de lecteur limitée »¹³ (Turcotte, 1997b).

Les perceptions des jeunes de leurs propres compétences lectorales vont dans le même sens que celles de leurs professeurs : les étudiants des collèges québécois reconnaissent eux-mêmes en entrevue le besoin, à leur arrivée au collégial, « d'être guidé[s] dans l'observation de ce que [leur] propose l'auteur, dans la compréhension du sens d'ensemble de l'œuvre, dans l'appréciation de ce qui fait la caractéristique et la qualité de cette œuvre » (Turcotte, 1997b, n.p.). À l'instar de leurs pairs ailleurs dans la

¹³ Il faut entendre ici leur expérience de lecteur « savant ».

francophonie, certains jeunes adultes considèrent davantage le mode savant d'entrée dans l'œuvre comme une épreuve difficile, voire impossible (Baudelot et Cartier, 1998), une tâche scolaire à la limite nuisible à l'interprétation (De Beaudrap et Benoit, 1999; Rannou, 2007; Van Beveren, 2007).

Les impressions des professeurs et des étudiants sur les lacunes en matière de lecture de textes littéraires sont confirmées par différents écrits scientifiques. Maisonneuve (2002), par exemple, a observé que les jeunes qui fréquentent le collégial sont de façon générale jugés peu performants par leurs professeurs en lecture de textes littéraires : les plus faibles étudiants sont souvent ceux qui lisent le moins, et surtout de sexe masculin. Pour 70,6 % des étudiants de l'échantillon (n = 143), le seuil de lecture considéré acceptable dans un contexte d'études postsecondaires n'est pas atteint : ces étudiants n'arriveraient pas à faire une lecture suffisante pour produire une compréhension et une interprétation légitimes¹⁴ (*Ibid.*), et leurs problèmes de lecture relèveraient autant de la microstructure (vocabulaire, syntaxe) que de la macrostructure (production d'inférences) (*Ibid.*). Il semble enfin que la première lecture soit déterminante dans la compréhension (ou l'incompréhension) de l'œuvre, que peu d'étudiants montrent des aptitudes à se questionner, à problématiser ou à « soupçonner » des pistes interprétatives (*Ibid.*).

Les observations faites au Québec sont corroborées par différents travaux de recherche à travers le monde : même en fin d'études secondaires, l'absence, la méconnaissance ou la mise en œuvre inadéquate de stratégies de lecture qui pourraient soutenir la compréhension et l'interprétation de l'œuvre littéraire ont été constatées chez plusieurs élèves (Dimino, Gersten, Carnine et Blake, 1990; Gersten et Carnine, 1986; Gersten, Fuchs, Williams et Baker, 2001; Salinger et Fleischman, 2005). L'importance des connaissances antérieures – sur le monde, sur la langue et sur la littérature – pour véritablement interpréter les textes littéraires a également été mise en évidence par nombre

¹⁴ Le seuil de lecture acceptable déterminé par Maisonneuve est inspiré de la définition de Jouve (2001) d'une lecture légitime, qui devrait obéir à trois principes : 1) ne pas contredire les données objectives du texte ; 2) annoncer le code de lecture utilisé et 3) ne pas contredire la logique du code en question (Jouve, 2001, p. 29).

d'études québécoises (Falardeau, 2002*b*; Giasson, 1990, 2003; Lecavalier et Richard, 2007), de travaux américains (Francois, 2013; Nelson, McKinney, Gee et Janczura, 1998; Salinger et Fleischman, 2005) et de recherches européennes (Canvat, 1999*a*; Renard, 2011).

À l'instar de la rupture vécue en France entre le collège et le lycée au regard des corpus d'œuvres et des modes de lecture (Baudelot et Cartier, 1998), la rupture qui est vécue entre la cinquième secondaire et le cégep est ainsi à l'origine de difficultés spécifiques pour les étudiants québécois, des difficultés qui entraînent des défis d'enseignement pour les professeurs du cours d'*Écriture et littérature*, tant en ce qui a trait au développement des compétences lectorales qu'à celui de la connaissance des textes reconnus comme littéraires. Les œuvres littéraires complètes présentent d'ailleurs, elles aussi, des spécificités dont l'enseignement doit tenir compte.

2.2 Les spécificités des textes littéraires étudiés

Dans le cours d'*Écriture et littérature*, les professeurs du collégial abordent les textes de la littérature française du Moyen Âge au XVIII^e siècle en œuvres complètes, mais aussi sous la forme d'extraits. Des défis d'enseignement sont ainsi soulevés dans ce cours (comme dans les deux autres de *FLL*, d'ailleurs) en raison du format des textes mais aussi de l'écart potentiel entre ces textes et ceux travaillés au secondaire, issus le plus souvent de la littérature contemporaine québécoise ou traduite, rappelons-le. De plus, les professeurs abordent les textes sous des angles nouveaux pour les étudiants.

2.2.1 Le format des textes : œuvres complètes et extraits

Compte tenu des exigences du *PFGC*, les professeurs sont amenés à choisir deux formats de textes littéraires (Babin *et al.*, 2010) : l'œuvre complète et l'extrait (en tiré à part ou en anthologie). Or, peu importe le contexte de lecture, l'œuvre intégrale ne peut être lue de la même façon qu'un extrait ou qu'un texte court : sa forme et son contenu la rendent plus hermétique (Veck, 1998*a*), ce qui pose déjà aux professeurs certains défis. Le professeur ne peut pas aborder l'œuvre littéraire comme un objet semblable à n'importe

quelle autre œuvre; il doit offrir aux lecteurs de sa classe une prise sur le texte singulier qu'ils rencontrent, les outiller pour en saisir les singularités (Veck, 1998a).

Des contraintes scolaires s'ajoutent de surcroît en *Écriture et littérature* : « [u]ne des difficultés majeures est [...] de gérer le déploiement de la lecture d'un texte long dans le temps scolaire » (Aeby Daghé, 2008, p. 109). Non seulement la durée de la lecture doit-elle ainsi être considérée (Waszak et Dufays, 2015) à l'intérieur des quinze semaines que dure une session au collégial, mais les professeurs doivent-ils aussi tenir compte, en adéquation avec la pratique sociale de référence qu'est la lecture d'une œuvre complète, de trois temps de lecture : l'avant, le pendant et l'après (Babin et Dezutter, 2014b; Dezutter et Falardeau, 2015; Giasson, 2003; Waszak et Dufays, 2015). L'accompagnement à ces trois temps doit de plus être adapté aux défis que présente l'ampleur de l'œuvre complète par rapport à l'extrait pour les étudiants du collégial (Falardeau, 2002a). Le fait qu'il s'agisse d'un texte long oblige effectivement le lecteur à se concentrer d'abord sur la macrostructure (Veck, 1998a). Toutefois, nous l'avons expliqué précédemment, plusieurs jeunes du collégial vivent des difficultés avec des éléments qui relèvent de cette macrostructure; les professeurs devraient ainsi prévoir le travail de savoirs sur les processus de lecture spécifiques à l'œuvre complète comme la production d'inférences ou la compréhension globale de l'articulation des éléments principaux du discours (Van Dijk, 1974, 1976). Pour le professeur de français qui impose la lecture d'une telle œuvre complète, le défi consiste ainsi à amener les étudiants à une lecture en équilibre entre l'observation détaillée et la saisie globale de l'œuvre, une lecture qui oblige à effectuer de nombreuses opérations cognitives de haut niveau, allant de l'inférence à la synthèse (Dufays, 2010; Van Dijk, 1976) ou à la généralisation (Veck, 1998a). Un mécanisme complexe sous-tend ces opérations au fur et à mesure de la progression dans le texte : l'information lue et agrégée est constamment l'objet de réajustements, de révisions, d'ajouts (Dufays, 2010).

Tant dans les lycées français que dans les cégeps, la lecture de l'œuvre intégrale s'écarte passablement de celle imposée lors des épreuves de fin d'études et, peut-être pour préparer leurs étudiants à l'*Épreuve uniforme de français du collégial* (Gouv. du Québec,

2014), certains professeurs optent ainsi pour la lecture en classe d'extraits d'une œuvre à lire intégralement à la maison par les étudiants. Il faut pourtant se garder de penser que l'interprétation d'une œuvre et l'accès à son sens peuvent se réduire à une addition d'analyses de quelques extraits, si bien choisis soient-ils (Langlade, 1995; Veck, 1998a). Il devrait plutôt s'agir pour les étudiants de mobiliser, dans leur lecture de l'œuvre complète, leur compétence à mettre en relation divers passages du texte et à élargir les petites structures vers de plus grandes en s'appuyant sur les récurrences et les ruptures (*Ibid.*). Dans les faits, néanmoins, « l'étude des œuvres intégrales relève désormais de façons de lire scolaires elles aussi stabilisées, ce sont des études d'ensemble » (Albertini, 1987; Renard, 2011, p. 146-147).

L'enseignement de la lecture d'un extrait de texte littéraire présente ainsi des caractéristiques qui diffèrent du travail nécessaire autour de la lecture de l'œuvre complète puisque « les façons de lire dépendent étroitement des textes » (Renard, 2011, p. 144). En effet, tout en permettant le développement de certaines compétences lectorales spécifiques, l'extrait présente tout de même ses difficultés propres pour le professeur. Le texte court oblige à observer de façon détaillée « la progression logique de récurrences, de similitudes, d'oppositions » (Veck, 1998a, p. 7) et impose ainsi la mobilisation de savoirs langagiers et littéraires spécifiques comme la syntaxe, le vocabulaire ou les procédés littéraires. C'est d'ailleurs là l'une des exigences du programme de français du collégial : faire connaître aux étudiants « des procédés littéraires et langagiers, et [...] leur contribution au projet d'un texte » (Gouv. du Québec, 2009a, p. 7). La lecture de l'extrait exige donc de l'étudiant qu'il recoure à des stratégies de compréhension et d'interprétation spécifiques sur un nombre limité de phrases. Or, comme nous l'avons expliqué précédemment, les compétences lectorales des étudiants du collégial sont variables, généralement faibles, et souvent orientées vers des pratiques ordinaires. Le travail en finesse sous un angle esthétique, la lecture savante qu'exige l'extrait en situation scolaire, peut donc poser problème et exiger du professeur des leçons qui situent la lecture dans sa forme la plus scolaire, l'étude pointue du texte court (Veck, 1998a). De telles leçons s'éloignent par conséquent des défis premiers posés par l'œuvre complète.

En *FLL*, seule la lecture de l'œuvre intégrale est imposée par le programme d'études; le travail de l'extrait n'est pas ciblé. Le recours à l'anthologie ou le travail d'extraits facilitent néanmoins le travail en classe via différents supports comme l'affichage par projecteur ou la photocopie (Simard, Dufays, Dolz *et al.*, 2010); ils présentent aussi l'avantage de donner aux étudiants une meilleure vue d'ensemble d'un courant littéraire, d'une façon d'écrire, d'un genre particulier. Un tel travail par extraits s'inscrit souvent en adéquation avec une approche historique et culturelle (*Ibid.*), celle en l'occurrence dénoncée par Ramos Sabate (2007) ou Goulet (2000) en raison de la direction qu'elle donne aux enseignements.

Deux autres arguments théoriques soutiennent aussi le travail de l'extrait en classe de littérature. Premièrement, le caractère exemplaire de l'extrait permet d'aborder un plus grand nombre de textes littéraires puisque la lecture des œuvres en entier exige un temps considérable dans le cadre scolaire (Simard, Dufays, Dolz *et al.*, 2010; Veck, 1998a). Compte tenu de la centration du *PFGC* sur l'écriture plutôt que sur la lecture, les professeurs privilégient peut-être aussi les extraits pour réserver un maximum de temps à la compétence scripturale. Et c'est sans compter que l'étude d'un extrait d'œuvre s'inscrit en adéquation avec l'*Épreuve uniforme de français du collégial* (Gouv. du Québec, 2014), qui exige une rédaction à partir d'un ou deux extraits de texte littéraire. Devant cette perspective, le fait d'aborder une œuvre en partie plutôt que dans sa totalité pourrait peut-être aider les professeurs à mieux préparer les étudiants, au fil des trois cours de *FLL*, à l'évaluation qui les attend¹⁵. Cette préoccupation n'est pas totalement infondée, et ce, pour deux raisons. Dans un premier temps, l'adéquation entre les pratiques en classe et la forme d'évaluation ne suffit pas : il semble que les consignes de l'épreuve uniforme, variables d'une année à l'autre, soient aussi un facteur de réussite ou d'échec pour les étudiants (Bérubé, 2009). Dans un second temps, vouloir à tout prix se coller à la forme d'évaluation anticipée restreint finalement le cours à une préparation à l'épreuve plutôt qu'à une véritable étude du texte (Roy, 2009c), ce qui éloigne les étudiants de l'essence même de la

¹⁵ Dans le dernier des trois cours de français, d'ailleurs, ce parallèle entre l'enseignement et l'épreuve uniforme apparaîtrait trop étroit selon Berger (2007).

lecture d'une œuvre littéraire complète dans ses multiples dimensions. Et les œuvres proposées dans le premier cours de *FLL*, en *Écriture et littérature*, posent déjà à elles seules nombre d'obstacles, dont le fait de convoquer des savoirs le plus souvent nouveaux pour les étudiants qui amorcent leurs études collégiales.

2.2.2 *Les savoirs convoqués par les œuvres spécifiquement imposées en Écriture et littérature*

Les orientations prises par une majorité de cégeps quant aux choix de textes et au contenu du cours d'*Écriture et littérature* exacerbent les difficultés vécues par les étudiants lors de la lecture des œuvres complètes, lesquelles sollicitent déjà des savoirs sur les processus de lecture particuliers en raison de leur ampleur. De surcroît choisies dans le corpus de la littérature française du Moyen Âge à la fin du XVIII^e siècle, les œuvres sont en général l'occasion d'initier les étudiants à de nouveaux savoirs sur la langue, sur le monde et sur la littérature nécessaires à leur lecture¹⁶.

Une liste des œuvres les plus souvent proposées dans le cours d'*Écriture et littérature* issue d'une analyse de plans de cours¹⁷ (Goulet, Dezutter, Maisonneuve et Babin, 2010) permet de présumer de certains défis de lecture exigeant nombre de savoirs sur la langue en raison de formes langagières propres à chaque époque de création. En effet, plus d'un enseignant sur cinq impose la lecture de *Candide*; d'autres titres comme *Le Dernier jour d'un condamné*, *Dom Juan* ou *Tristan et Iseult* se démarquent dans 15 % des plans de cours. Sans les citer ad litteram, Voltaire, Hugo ou Molière ont employé un vocabulaire et une syntaxe propres au siècle qui les a vus naître, susceptibles de faire obstacle à la lecture des cégépiens : un tel usage de la langue s'écarte de celui auquel sont

¹⁶ Au terme d'une synthèse portant sur le concept de savoirs, Barbier et Galatanu (2004) ont défini globalement les savoirs comme des énoncés correspondant à des représentations reconnues et validées socialement, qui peuvent être réinvesties (notamment) dans la pensée et dans la communication. Une définition plus exhaustive des savoirs sera toutefois présentée dans la section 1.4 (p. 96).

¹⁷ Le plan de cours est un document officiel remis par le professeur aux étudiants au début du cours de 60 heures. Il présente « les objectifs du cours, son contenu, des indications relatives aux méthodes, une médiagraphie, les modalités de participation au cours et les modalités d'évaluation des apprentissages » (Gouv. du Québec, 2007, p. 4).

exposés les jeunes québécois d'aujourd'hui. On peut supposer que c'est la situation que rencontrent aussi les professeurs de lycée en France si certains sentent le besoin de proposer un *Projet de programme de français (seconde et première)* et d'y prescrire « l'utilisation intensive du dictionnaire de langue, notamment à des fins d'enrichissement du vocabulaire » (Buttet, Joste, Le Quéré et Vassevière, 2007, n.p.). À tout le moins, ceux rencontrés par Renard (2011) « pointent [tous] le vocabulaire comme obstacle à une juste compréhension des textes » au niveau de la seconde (p. 154).

Bien que le repérage de « manifestations thématiques » fait appel à des savoirs sur le monde, ces savoirs en tant que tels ne doivent pas être évalués en *Écriture et littérature*¹⁸. Ils s'ajoutent pourtant aux savoirs nécessaires au travail sur les œuvres imposées, ces dernières étant choisies dans un corpus de textes datant de plusieurs siècles. Dans l'enquête par questionnaire de Dezutter, Maisonneuve, Goulet *et al.* (2011), par exemple, les professeurs interrogés (n = 98) déclarent presque tous (entre 94 % et 97 %) qu'ils situent en classe l'œuvre obligatoire dans un courant littéraire, dans son contexte sociohistorique, dans la vie de son auteur. « Les lecteurs contemporains ne disposent pas, et ne disposeront jamais, de l'ensemble des connaissances présumées » pour la lecture d'une œuvre longue comme le roman du XIX^e siècle dans les classes belges et françaises (Waszak et Dufays, 2015, p. 227); il est justifié de penser qu'il n'en va pas autrement dans les cégeps du Québec pour les œuvres du Moyen Âge ou des Lumières. Les étudiants du cours d'*Écriture et littérature* ne pourraient aborder, par exemple, les tribulations médiévales de *Tristan et Iseult* sous la loupe des années 2000 sans en occulter le sens original, dont les valeurs religieuses ou les règles de courtoisie ont posé les assises.

Les données collectées par l'équipe de Dezutter ne nous renseignent pas sur le moment où les savoirs sur le monde sont partagés aux étudiants en classe d'*Écriture et littérature*, ce qui soulève la question de l'importance des trois temps autour de la lecture : l'avant, le pendant et l'après (Dezutter et Falardeau, 2015; Giasson, 2003). Pour

¹⁸ Les éléments de l'œuvre relatifs au contexte culturel et sociohistorique font partie des critères de performance de l'Ensemble 2.

comprendre les références liées au contexte social, culturel ou politique de création de l'œuvre intégrale qu'ils doivent lire (Falardeau, 2002*b*), il est souhaitable que les étudiants du collégial soient au préalable mis en contact avec les savoirs sur le monde nécessaires dans le cadre d'une activité de « précadrage », essentielle au travail autour de l'œuvre complète en contexte scolaire (Waszak et Dufays, 2015) et sans laquelle un manque important de connaissances antérieures pourrait affecter sérieusement la compréhension et l'interprétation du texte pendant la lecture (Coutant et Perchemlides, 2005).

Des savoirs sur la littérature, comme les caractéristiques génériques, entrent enfin en jeu dans la lecture de l'œuvre littéraire complète. Canvat (1999*b*) et Falardeau (2002*a*) – pour ne nommer que ceux-là – ont en effet montré la pertinence de prévoir une prise de contact avec le genre de l'œuvre à étudier avant de la faire lire aux apprenants. Dans les choix d'œuvres faits par les professeurs en *Écriture et littérature*, les genres narratif et dramatique se démarquent particulièrement : dans une large majorité de plans de cours recensés à l'automne 2009 (Babin, Dezutter, Goulet et Maisonneuve, 2012), un roman et une pièce de théâtre sont mis à l'étude. Or, si l'on en croit les données de Morissette et Dezutter (2005) sur les choix des enseignants du secondaire en matière d'œuvres complètes, les jeunes ne semblent pas avoir une grande expérience du genre dramatique à la fin de leur scolarité obligatoire. Il ressort que seul le roman est abordé comme œuvre complète au premier cycle du secondaire. Et au deuxième cycle, même si le *PFEQ* impose la lecture d'au moins une pièce de théâtre, elle n'est recensée que chez une faible proportion des enseignants interrogés par Morissette et Dezutter (2005); le texte dramatique est plutôt abordé en extraits. Les œuvres narratives dominent encore largement en termes d'œuvres intégrales (*Ibid.*). On peut supposer dans ce contexte que plusieurs étudiants qui commencent le cégep n'ont qu'une connaissance limitée du genre dramatique, ce qui met en exergue la pertinence d'aborder les savoirs sur la littérature minimalement indispensables à la lecture des œuvres complètes travaillées en *Écriture et littérature*. Par ailleurs, il semble que ces savoirs ne soient pas tous également traités.

2.2.3 *La place inégale faite aux différents angles d'entrée dans les œuvres complètes*

Les œuvres imposées en *Écriture et littérature* s'inscrivent dans ce qu'il est convenu d'appeler le corpus de canons littéraires français, autrement dit, les œuvres qui s'inscrivent dans ce que certains nomment la « grande littérature » (Aron, Saint-Jacques et Viala, 2010, p. 430), non sans connotation. Nous reviendrons ultérieurement sur une définition plus exhaustive du caractère littéraire de l'œuvre (chapitre 2, p. 89), mais mentionnons à ce stade que le texte littéraire se caractérise par le fait qu'il engage à le lire en adoptant un « régime de lecture littéraire », c'est-à-dire à ne plus lire sous la loupe d'un sens référentiel premier (Marghescou, 2009), mais sous ce qui apparaît dans différents ouvrages relever de cinq angles, lesquels nous semblent recouper les enjeux rationnels et passionnels déjà identifiés par Dufays, Gemenne et Ledur (2005), à savoir les angles esthétique, institutionnel, historique, subjectif et formateur. De façon synthétique¹⁹, les trois premiers réfèrent à un regard sur l'œuvre sous la loupe des qualités formelles de celle-ci, de sa reconnaissance dans le champ littéraire ou de son importance au moment de sa création et par la suite dans l'Histoire. Les deux autres angles d'entrée dans l'œuvre engagent le lecteur, l'impliquent directement en lui permettant d'établir des liens entre le propos de l'œuvre et ce qu'il est comme sujet lecteur et en lui donnant l'occasion de se former, d'apprendre.

Les professeurs du collégial font le choix d'insister plus ou moins en classe sur l'un ou l'autre des angles d'entrée dans les œuvres complètes, mais la préoccupation importante du *PFGC* pour l'esthétisme du texte pourrait influencer sur ce choix. Les critères de performance centrés sur les « manifestations thématiques et stylistiques » ou les « procédés stylistiques et littéraires » (Gouv. du Québec, 2009a) se retrouvent souvent seuls à soutenir l'analyse des textes, au détriment d'autres angles d'entrée dans l'œuvre littéraire qui, eux aussi, peuvent présenter des difficultés pour les étudiants compte tenu de leur bagage acquis (ou non) au secondaire. Les données collectées par l'équipe de la recherche à la source de cette thèse indiquent par exemple que tous les répondants au questionnaire

¹⁹ Ces définitions seront étoffées au prochain chapitre.

(n = 95) déclarent faire des activités d'analyse thématique ou stylistique (Dezutter, Goulet, Maisonneuve et Babin, 2012b), probablement justement en raison des obligations ministérielles.

Les critères de performances du ministère n'évoquent pas, par ailleurs, la lecture de l'œuvre sous l'angle institutionnel, sa place dans le champ littéraire. Si une large majorité de professeurs en tiennent néanmoins compte au moment de choisir les œuvres à traiter en classe, semble-t-il (*Ibid.*), le traitement de cet aspect en classe demeure à documenter. Le caractère historique de l'œuvre complète, qui constitue un autre angle sous lequel aborder la littérature, n'est pas non plus intégré au programme du cours d'*Écriture et littérature*²⁰. Par ailleurs, compte tenu du manque de connaissances recensé chez les étudiants du collégial sur ce contexte d'écriture, on ne s'étonnera pas des 97 % de répondants à l'enquête de Dezutter *et al.* qui ont déclaré, dans les trois cours de *FLL*, « consacrer du temps à l'étude du contexte sociohistorique des œuvres enseignées ainsi qu'à l'étude des courants littéraires auxquels elles appartiennent » (Goulet, Maisonneuve, Dezutter et Babin, 2013, p. 91). Il est aussi possible que cette pratique soit héritée de la version de 1994 du *PFGC*, laquelle imposait effectivement d'aborder les courants littéraires dans les cours de français au collégial. Or, toujours dans l'enquête menée par l'équipe de Dezutter,

certains enseignants interrogés expriment leur méfiance à l'égard d'une transmission de savoirs historiques qui tomberait dans l'encylopédisme, [...] ils se sentent néanmoins responsables de transmettre à leurs étudiants les connaissances suffisantes pour que ceux-ci développent une perspective historique qui chez plusieurs, selon eux, fait défaut. (Goulet *et al.*, 2013, p. 91)

Pour aborder les œuvres complètes travaillées en *Écriture et littérature*, l'angle historique constitue peut-être un défi d'enseignement supplémentaire pour les professeurs, et ces derniers lui accordent peut-être trop d'importance au détriment d'autres angles qui

²⁰ En Ensemble 2, les étudiants seront tenus par un critère de performance de mentionner « des éléments significatifs du contexte culturel et sociohistorique (Gouv. du Québec, 2009a, p.11) ou, en Ensemble 3, de décrire de façon « appropriée des représentations du monde contenues ou exprimées » dans le texte (*Ibid.*, p. 12)

engagent l'affectivité du lecteur (Goulet, 2000) comme l'angle subjectif ou formateur. Les analyses de vidéoscopies réalisées en classe de *FLL* par l'équipe de la recherche source (Babin, Dezutter, Goulet et Maisonneuve, 2013) révèlent d'ailleurs en ce sens que des approches davantage centrées sur le lecteur²¹ comme l'approche par le sujet-lecteur (Langlade et Fourtanier, 2007), l'enseignement explicite (Boyer, 1993; Gersten et Carnine, 1986) et l'enseignement stratégique (Richard et Lecavalier, 2009) ne sont pas convoquées par les professeurs ayant participé à l'étude.

La lecture de l'œuvre littéraire contribue pourtant à la formation de l'individu (Legros, 1998), ce que reconnaît le *PFGC* dans ses intentions générales : fréquenter la littérature « permet à l'élève [...] de s'inscrire dans une culture vivante, actualisée et diversifiée. Elle favorise [...] une plus grande ouverture à la culture et au monde » (Gouv. du Québec, 2009a, p. 7). Or, une limite du *PFGC* concerne justement, d'une part, l'opérationnalisation de cette ouverture au monde et, d'autre part, la place qu'il accorde (ou n'accorde pas) aux angles subjectif ou formateur. En ce sens, le programme d'études – tout autant que la présence d'une épreuve de sanction terminale – inciterait les professeurs du cours d'*Écriture et littérature* et leurs collègues de *FLL* à centrer leurs enseignements sur les critères de performance relatifs aux angles esthétique, institutionnel ou historique, en négligeant possiblement les angles affectifs d'entrée dans les œuvres littéraires. Il faut ainsi retenir que, dans l'enseignement du français au collégial, les angles d'entrée dans les œuvres littéraires sont susceptibles de ne pas être mobilisés de façon uniforme, notamment en raison de la place inégale que leur fait le programme d'études.

Au final, compte tenu des savoirs en jeu dans la lecture des œuvres intégrales, particulièrement celles imposées en *Écriture et littérature*, comment les professeurs responsables de ce cours peuvent-ils intervenir avec des étudiants dont une partie éprouvent de réelles difficultés en lecture? Quelle est, dans leur perspective, leur responsabilité au collégial par rapport à celle des enseignants du secondaire au regard de la formation des

²¹ Les auteurs situent les approches centrées sur le lecteur en opposition à celles centrées sur le texte, lesquelles convoquent, pour reprendre la division de Dufays, Gemenne et Ledur (2005), des enjeux rationnels.

étudiants à la lecture particulière qu'exige l'œuvre littéraire complète? Se pose notamment ici la question de l'identité professionnelle des professeurs du collégial.

2.3 Les fondements susceptibles d'influencer les pratiques des professeurs

Il n'en est pas autrement pour les professeurs de *FLL* que pour les autres corps professionnels : la vision qu'ils ont de leur mandat influence leurs pratiques (Petitjean, 1998). Cet ancrage identitaire (*Ibid.*) étant notamment construit au fil de la formation initiale, il convient d'attirer l'attention sur, premièrement, les enjeux didactiques que soulève cette formation offerte aux personnes qui s'orientent vers une carrière de professeur de français au collégial et, deuxièmement, sur les défis qui découlent de la situation au regard de l'interrelation entre la pratique, la formation et la recherche universitaire.

2.3.1 *L'influence des études littéraires sur l'ancrage identitaire des professeurs et sur leurs pratiques*

Quelle que soit la discipline d'enseignement, la formation la plus souvent exigée par les cégeps pour l'embauche des professeurs s'inscrit dans une perspective disciplinaire (Alexandre, 2013; CSE, 2000; Galaise, 2009; St-Pierre, Martel, Ruel et Lauzon, 2010). En *FLL*, les personnes employées détiennent ainsi en large majorité un diplôme de premier cycle en études littéraires²², suivi d'une maîtrise amorcée ou terminée dans ce même champ disciplinaire au vu des données collectées dans le cadre de la recherche à la source de cette thèse (Dezutter *et al.*, 2009-2012). Une telle formation dans un champ disciplinaire spécialisé ne mène certes pas d'office à l'enseignement au collégial, mais cette dernière avenue peut s'avérer pour certains un débouché professionnel plus facile (Galaise, 2009): les possibilités d'embauche, notamment celles de professeurs de *FLL*, sont actuellement reluisantes dans les cégeps (Repentigny et Sabourin, 2011).

²² Le nom du programme varie selon les institutions : études françaises, littérature, lettres, lettres et communication, etc.

Enseigner au collégial s'avère pour d'autres professeurs un choix professionnel assumé, mais ceux qui souhaitent une formation spécifique étaient confrontés jusqu'à tout récemment au fait que « malgré les progrès considérables de la pédagogie collégiale, il n'exist[ait] toujours pas de formation reconnue à l'enseignement de la littérature » au Québec (Richard et Lecavalier, 2009, s.p.). Un examen sommaire de l'offre de cours en didactique du français (ou de la littérature) adaptés à l'ordre collégial montre que les programmes de premier cycle en études littéraires n'incluent aucune activité de formation en ce sens, à l'exception de trois universités où est offert en option un cours d'enseignement de la littérature (Université de Sherbrooke, 2016; UQAC, 2016; UQAM, 2016). Certains étudiants pourraient compléter un baccalauréat en enseignement du français au secondaire et se spécialiser au deuxième cycle où l'offre de cours est plus étoffée. Des universités québécoises proposent depuis quelques années des cours ou des programmes entiers offerts en complément à la formation initiale spécialisée des professeurs du collégial et prévoient – outre la rédaction d'un essai, d'un mémoire ou d'une thèse – entre 3 et 9 crédits obligatoires en didactique. Ce nombre peut s'élever jusqu'à 30 crédits si certains cours à option spécifiques sont choisis, comme c'est le cas pour le programme de maîtrise en didactique du français à l'Université Laval (2016).

Au vu des critères d'embauche des cégeps autant que de l'offre de cours des milieux universitaires, il semble donc que la formation en didactique du français soit essentiellement du ressort individuel. Envisager dans ces circonstances une carrière comme professeur au collégial implique de facto l'adoption – consciente ou non – d'un ancrage identitaire à l'égard de la profession qui paraît, à la lecture d'articles scientifiques autant que de documents ministériels ou syndicaux, s'inscrire dans un spectre très large. Cet ancrage oriente nécessairement les pratiques en classe (Bucheton, 2008; Petitjean, 1998) au regard de l'œuvre littéraire complète et entraîne des disparités quant aux activités mises en œuvre, aux savoirs priorisés et aux angles d'entrée choisis pour aborder l'œuvre. En France, par exemple, « l'écart se creuse entre les conceptions théoriques issues des études littéraires universitaires et l'enseignement de la littérature » en ce qui a trait aux pratiques enseignantes (Daunay, 2007a, p. 40).

À un bout du spectre, un ancrage identitaire comme professeur de littérature semble décrire les individus qui, à l'instar de leurs collègues d'autres disciplines dans les cégeps, « se sentent légitimés de persister dans une orientation strictement disciplinaire » (Lauzon, 2002, p. 42). Compte tenu de la formation que nous avons décrite, il est raisonnable d'estimer que cet ancrage se retrouve fréquemment chez les professeurs du cours d'*Écriture et littérature*. Les entrevues (n = 18) réalisées par l'équipe de Dezutter, Goulet, Maisonneuve et Babin (2012a) ont d'ailleurs permis de dégager la figure de l'« être cultivé » dans le discours des professeurs : ces derniers se perçoivent presque tous « responsables » de promouvoir la littérature et de « transmettre » des savoirs historiques et culturels ». Dix des personnes rencontrées se décrivent aussi comme des experts démonstrateurs, dont l'une des fonctions est « d'amener les étudiants à comprendre les textes ». Le spécialiste disciplinaire paraît ainsi calquer en classe les modèles d'enseignement de l'œuvre littéraire complète hérités des études littéraires, à savoir une centration sur le pôle texte, des pratiques transmissives de savoirs sur le monde, sur la langue et sur la littérature et une priorité à des angles d'entrée historique, institutionnel ou esthétique dans l'œuvre. D'autres chercheurs en France (Bertucci, 2004; Chanfrault-Duchet, 2001; Renard, 2011; Schmitt, 1994) et aux États-Unis (Ericson, 2001; Franzak, 2006; Hamel, 2003) ont également observé des manifestations de cet ancrage chez les professeurs du secondaire supérieur.

À l'autre bout du même spectre, certains professeurs adoptent davantage un ancrage identitaire qui s'inspire non seulement des études littéraires, mais aussi des sciences de l'éducation (pédagogie et didactique). N'excluant donc pas les pratiques associées à ceux qui adoptent l'ancrage de professeurs de littérature, ils sont néanmoins susceptibles de se préoccuper davantage des modèles didactiques les plus appropriés pour développer les compétences ciblées par le programme. Chez sept professeurs rencontrés (sur 18) par Dezutter *et al.* (2012a) se dégage par exemple la figure du « maïeuticien », à savoir celui qui veut faire accoucher les étudiants d'une pensée autonome, qui éveille leur esprit critique. Malgré ces bonnes intentions, le discours de certains peut révéler des pratiques encore fortement influencées par un ancrage d'expert de la littérature : l'un d'eux affirme en entrevue qu'en « expliquant le plus possible les textes peut-être difficiles, on amène les

élèves à être plus autonomes dans la lecture de textes difficiles ». Néanmoins, les professeurs qui adoptent un ancrage tenant compte d'un plus large éventail de disciplines contributives incluent aussi du travail sur le lecteur en plus de celui sur le texte. Certains considèrent par exemple le traitement de savoirs sur les processus cognitifs impliqués dans la lecture de l'œuvre complète et celui des autres savoirs; ils peuvent aussi opter pour des angles d'entrée subjectif ou formateur dans l'œuvre. Leurs activités s'appuient ainsi sur la nature composite de la didactique du français et peuvent convoquer des approches issues des sciences cognitives comme l'enseignement explicite (Falardeau, 2002*b*, 2003*b*; Turcotte, 1997*b*) ou stratégique (Richard et Lecavalier, 2010) de la lecture, du socioconstructivisme comme les cercles de lecture (*Ibid.*), ou de la littérature comme l'approche par le genre (Canvat, 1999*b*) et l'approche par le sujet-lecteur (Ouellet, 2012; Sauvaire, 2015). La lecture littéraire telle que la définit Dufays (Dufays, 2006; Dufays, Gemenne et Ledur, 2005) pourrait également être convoquée (Garand, 2009; Sauvaire, 2015; Waszak et Dufays, 2015).

La division qui précède en deux conceptions de l'enseignement s'avère pourtant réductrice. Des auteurs américains comme Lee (2011), notamment, considèrent la nécessité de convoquer dans l'enseignement de la littérature les multiples champs contributifs à la discipline, à l'instar de Dufays (2007*b*), et Guiney (2012) affirme même qu'il n'y a plus, aux États-Unis, « "un" enseignement de la littérature mais plusieurs, opposant souvent les enseignants entre eux » (p. 121). Spratley Burtin (2009), s'appuyant sur un classement antérieur, considère dans cette veine non pas deux visions opposées, mais trois orientations qui correspondent chacune à la « perspective à partir de laquelle les enseignants approchent l'enseignement de la littérature »²³ : 1) une orientation sur la compréhension (centrée sur la compétence lectorale en général, peu importe le type de texte); 2) une orientation littéraire (considérant des façons de lire adaptées aux différents genres de textes littéraires) et 3) une orientation interprétative (basée sur la lecture d'un point de vue critique). Tous ces horizons théoriques mettent ainsi en exergue la complexité des enjeux relatifs à l'enseignement de la littérature aux jeunes adultes, et l'ancrage identitaire dans lequel s'inscrivent les

²³ Traduction libre de « perspective from which teachers approach the teaching of literature ».

professeurs du collégial se construit à partir de leur formation, en interrelation avec la recherche sur l'enseignement de la littérature et l'expérience en classe.

2.3.2 *La place de la didactique dans les cours de FLL*

La situation qui prévaut au collégial en matière d'enseignement de la lecture de l'œuvre littéraire complète suscite chez certains professeurs le désir de réfléchir à la question dans le cadre d'une étude; des recherches sont ainsi produites par des praticiens du milieu, mais le Conseil supérieur de l'éducation (CSE) constate que les recherches réalisées en contexte collégial – peu importe la discipline – traitent souvent davantage de pédagogie et que leurs « résultats [...] sont peu diffusés dans le milieu » (CSE, 2006, p. 47). Ainsi, malgré l'existence d'un champ de la didactique du français et l'émergence d'une didactique de la littérature depuis quelques années, l'orientation didactique – peu importe la discipline à laquelle elle s'applique – ne semble rejoindre le monde du collégial que depuis très récemment²⁴; la « pédagogie » prend plus régulièrement le pas sur la « didactique ». Lorsque le mot est recensé, il est souvent limité au « matériel didactique ». Des professeurs et des chercheurs du réseau PERFORMA, faisant le même constat, se sont certes penchés sur la didactique en milieu collégial et ont proposé un cadre de référence à partir du travail de Lapierre (2008), cadre qu'ils souhaitent « faire connaître » (Bizier, 2014, p. 17), mais les percées demeurent difficiles (*Ibid.*).

En ce qui a trait au *FLL* plus particulièrement, une équipe de « recherche-action-formation » propose aux professeurs un site web, *La lecture au collégial*, dans lequel elle adopte (nous soulignons) le sous-titre « Approche pédagogique et stratégies de lecture pour aider les étudiants à lire et [à] comprendre ». Le propos dans l'ensemble du site est néanmoins clairement ancré dans une posture qui relève de la didactique de la lecture et met l'accent sur une approche didactique précise, le Reading Apprenticeship (Blouin, Choinière, Dubé, Ouellet, Pothier, Rivard et Roger, s.d.). Cette dernière approche, conçue

²⁴ Une recension réalisée dans les revues destinées aux professeurs du collégial (*Correspondance et Pédagogie collégiale*) montre l'émergence du terme « didactique » en 1997, mais un essor un peu plus important depuis 2008.

au départ pour soutenir la lecture pour apprendre, est mise en relation avec la lecture de la littérature dans une section du site (Ouellet et Despeignes, s.d.). D'aucuns pourraient croire que de telles recherches mises en œuvre dans les milieux d'enseignement ou par les professeurs eux-mêmes contribuent à la formation continue des autres professeurs de *FLL* et à l'ajustement de leurs pratiques, en l'occurrence au regard de l'œuvre littéraire complète. Or, ces derniers, à l'instar de leurs pairs d'autres disciplines, ne seraient pas tellement préoccupés par l'accès aux résultats des études réalisées ou par le réinvestissement de ces résultats dans leurs pratiques, ce qui inscrit la présente thèse dans un contexte particulier en matière d'interrelations entre recherche, formation et pratique professionnelle. Ce non-retour des recherches en didactique vers la formation des professeurs, cet « éloignement » (Desgagnés et Bednarz, 2005, p. 247), soutient notre réflexion.

Au terme de cette deuxième section, il ressort une problématique sociale dont les assises reposent sur l'hétérogénéité des étudiants fréquentant le premier cours de *FLL*, la spécificité des œuvres littéraires complètes imposées dans ce cours, la formation en études littéraires des professeurs et le peu de retombées qu'ont les recherches en didactique sur ces derniers, même si la recherche « est censée être au service » de la pratique (Bru, 2002*b*, p. 134). De surcroît, nous verrons dans la prochaine section comment les travaux scientifiques recensés sur la didactique du français au collégial ne nous renseignent que peu sur les pratiques réelles d'enseignement entourant l'œuvre littéraire complète en *Écriture et littérature*.

3. L'ÉTAT DE LA RECHERCHE SUR L'ENSEIGNEMENT DE LA LECTURE DE LA LITTÉRATURE AUX JEUNES ADULTES

Pour comprendre les problèmes qui précèdent quant à l'enseignement de la lecture du texte littéraire à de jeunes adultes et y apporter des solutions, différentes études ont été publiées à travers le monde. Elles ne portent toutefois que rarement sur l'œuvre complète, nous le verrons. Notre recension de divers travaux montre que les quelques recherches sur l'enseignement de l'œuvre complète au collégial québécois peuvent être éclairées par

d'autres travaux plus orientés vers l'enseignement de la littérature, d'une part, ou celui des processus cognitifs impliqués dans la lecture, d'autre part.

3.1 Les recherches sur l'enseignement de la littérature au collégial

La recherche plus vaste au sein de laquelle s'inscrit cette thèse portait sur la place de l'œuvre littéraire complète dans les trois cours obligatoires au collégial (Dezutter *et al.*, 2009-2012). Un certain nombre de données collectées dans le cadre de cette étude en quatre phases peuvent ainsi nous renseigner au moins partiellement sur l'enseignement actuel de la lecture de ladite œuvre littéraire complète.

Les professeurs du collégial ayant répondu au questionnaire (n = 105) déclarent par exemple centrer essentiellement leurs activités de formation sur l'analyse de thèmes, la situation de l'œuvre dans son contexte sociohistorique ou dans un courant littéraire, et le repérage de procédés littéraires (Dezutter, Maisonneuve, Goulet *et al.*, 2011; Maisonneuve, Dezutter, Babin et Goulet, 2010), ce qui laisse croire à une entrée dans l'œuvre surtout par des angles historique ou esthétique et à une priorité accordée aux savoirs sur le monde et aux savoirs sur la littérature. En ce sens, on peut supposer que les angles subjectif ou formateur d'entrée dans l'œuvre ne soient que peu privilégiés si l'on en croit le faible pourcentage (4 %) de professeurs répondants qui révèlent adopter une approche centrée sur le pôle lecteur (Maisonneuve *et al.*, 2010). Les évaluations, intimement liées aux exigences du *PFGC*, incluent très souvent un questionnaire de compréhension ou de vérification de la lecture; la rédaction d'une analyse ou d'une dissertation sur un extrait clôt la plupart du temps le travail sur l'œuvre. Tous ces résultats ne sont toutefois issus que de pratiques déclarées et ne nous renseignent pas sur ce qui se produit réellement en classe au moment d'enseigner la lecture de l'œuvre littéraire complète, ce qui pave la voie à une étude approfondie des pratiques effectives.

Les vidéoscopies réalisées dans huit classes des Ensembles 1, 2 et 3 (Babin *et al.*, 2013) donnent un aperçu des pratiques effectives autour de l'œuvre complète et de leur organisation dans le temps. L'analyse des séquences filmées met en évidence l'absence de

préparation, de consigne ou d'intention de lecture donnée par sept professeurs sur huit. Quant à l'accompagnement offert aux étudiants pendant leur lecture, deux classes seulement montrent des discussions entre les étudiants portant sur la progression de la lecture. L'essentiel des interventions se déroulent après la lecture : à ce stade, l'enseignement magistral et la centration sur les savoirs dits formels dominent, ce qui renvoie à des pratiques traditionnelles probablement héritées des études littéraires (*Ibid.*). Ces savoirs formels correspondent à ce que nous avons identifié précédemment comme des savoirs sur la littérature. Les résultats de l'analyse montrent enfin que les savoirs sur des processus cognitifs nécessaires à la lecture d'une œuvre littéraire complète comme le questionnement ou l'inférence n'occupent qu'une mince place dans les classes filmées. Néanmoins, comme les données ont été rassemblées dans les trois cours, il n'est pas possible de dépeindre précisément la situation dans le cours d'*Écriture et littérature*. Nous avons toutefois eu accès à ces données brutes, dont certaines s'avèrent utiles à notre réflexion sur l'enseignement de la lecture de l'œuvre intégrale dans le premier cours de français au collégial; l'analyse des données pertinentes sera intégrée au chapitre de résultats (p. 181).

Les projets de recherche que nous avons recensés pour mieux connaître la réalité entourant l'enseignement de la lecture de l'œuvre littéraire complète en classe de *FLL* sont généralement réalisés dans l'optique d'expérimenter telle ou telle approche. Ils fournissent des pistes afin de documenter des interventions jugées efficaces pour enseigner la lecture de l'œuvre littéraire complète chez les cégépiens, mais ne nous renseignent pas sur ce qui est fait normalement par les professeurs de *FLL* (et en particulier ceux du cours d'*Écriture et littérature*). Une recherche descriptive semble s'imposer pour documenter la réalité actuelle de l'enseignement de la lecture de la littérature dans le cours d'*Écriture et littérature* en complément à celle mise en œuvre par l'équipe de Dezutter sur les trois cours de *FLL* confondus, même si Richard et Lecavalier (2009) affirment que dans les classes de français du collégial, « le discours expert sur l'œuvre continue à prédominer sur celui des élèves, sans compter tous les cours magistraux sur le genre, l'époque et le courant ainsi que sur les outils ou méthodes d'analyse » (n.p.). Ils soulignent aussi « la prédominance de l'approche structurale et formelle dans les cours de français postsecondaires » (Lecavalier

et Richard, 2008, n.p.). Or, ces prémisses s'appuient sur le contexte qui prévaut dans des lycées français (Houdart-Merot, 1998), sur une recherche faite au Québec avant l'arrivée du *PFGC* (Melançon, Moisan, Roy, Dion, Fortier, Fortin, Fortin et Dumont, 1993) ou encore sur l'expérience personnelle en enseignement de Richard ou de Lecavalier. Les observations de Belzile (2010), qui vont néanmoins dans le même sens, ne sont pas davantage fondées sur l'empirie.

Richard et Lecavalier (2007; 2009, 2010) ont par ailleurs proposé à huit professeurs de mettre en place une démarche stratégique d'enseignement de la littérature qui s'appuyait à la fois sur des fondements pédagogiques reconnus – le socioconstructivisme, l'enseignement stratégique, l'approche coopérative – et sur deux principes sous-jacents à la lecture de la littérature, à savoir la complémentarité des cultures (ordinaire et lettrée), et la complémentarité de la langue et de la littérature. La démarche expérimentée tient compte des trois temps de la lecture de l'œuvre littéraire complète, que les chercheurs scindent plutôt en quatre « phases » : la préparation à la lecture, la lecture en tant que telle, l'analyse et l'interprétation et, enfin, la validation des hypothèses. Le professeur est incité à accompagner les étudiants dans leurs réflexions et leurs discussions sur l'œuvre plutôt qu'à les guider vers une réponse. Dans notre perspective, une telle posture implique, d'une part, de convoquer les savoirs sur les processus cognitifs nécessaires à la lecture en plus des savoirs sur le monde, sur la langue et sur la littérature et, d'autre part, de recourir plus souvent à des questions qu'à des réponses lors des interventions avec les étudiants.

Les résultats obtenus à la suite de cette démarche de lecture d'une œuvre littéraire complète sont de différents ordres. L'analyse des pratiques des professeurs participants et des entretiens menés avec ces derniers montre qu'ils font face à des étudiants davantage motivés et qui perçoivent davantage le sens de leur lecture, ce qui facilite la gestion de classe. La démarche exige aussi moins de préparation de cours magistraux et réduit la correction d'évaluations traditionnelles comme les questionnaires et les contrôles. Richard et Lecavalier (2009) mettent aussi en exergue le changement de perspective pédagogique qu'elle implique pour les professeurs. En effet, la responsabilité du cours doit être partagée avec les étudiants, mais certains professeurs ont tendance à faire l'analyse de l'œuvre à la

place des jeunes. Ils doivent alors recadrer leurs interventions en adoptant l'un ou l'autre des six rôles dévolus à l'enseignant « stratégique » (Tardif, 1997) : l'expert de contenu, le planificateur, le motivateur, modèle, le médiateur culturel et l'entraîneur. Selon Richard et Lecavalier (2009), pourtant, ces rôles ne sont pas tous remplis au même degré par les différents professeurs ayant participé à leur recherche. Documenter les rôles adoptés par des professeurs du cours *Écriture et littérature* pourrait ainsi s'avérer une piste féconde pour décrire finement les pratiques d'enseignement autour de l'œuvre littéraire complète au tournant entre le secondaire et le collégial, d'autant que le rôle d'expert et de médiateur²⁵ se dégageait déjà du discours des professeurs rencontrés par Dezutter *et al.* (2012a). Arbour (2010) a aussi fait enquête spécifiquement dans le premier cours de *FLL* pour déterminer l'importance de ces six rôles aux yeux des étudiants. La chercheuse conclut que les jeunes apprécient qu'un professeur « ait recours à des pratiques pédagogiques structurées, qu'il leur donne des exemples et des contre-exemples et qu'il leur offre un encadrement et un cadre de travail appropriés » (Arbour, 2010, p. 112). Il adopte alors le rôle de preneur de décision²⁶; les étudiants identifient aussi, au deuxième rang des rôles facilitant leur réussite, celui de médiateur et au troisième rang, celui de modèle.

Dans la lignée du travail de Richard et Lecavalier (2007; 2009, 2010) visant à tester des interventions relatives à la lecture de l'œuvre complète au collégial, la recherche de Falardeau (2002a, 2002b, 2003b), centrée sur le premier temps de la lecture (l'avant) d'une œuvre complète, avait pour but de « valider la pertinence d'activités et de stratégies de préparation à la lecture » (p. 116) mises en œuvre dans le cadre d'une approche par problème. Cette étude impliquait, dans un premier temps, des étudiants de deux groupes différents du cours d'*Écriture et littérature* (n = 39) qui avaient lu *L'Écume des jours* de Vian. Dans un deuxième temps, deux autres groupes d'étudiants du deuxième cours de *FLL* (n = 39) ont lu *Phèdre* de Racine. Le protocole d'expérimentation mis en place s'articulait autour d'activités d'entrée dans l'œuvre (activation des connaissances antérieures, lecture

²⁵ Les auteurs font référence, au moment de présenter la figure de l'expert, au fait que certains professeurs se voient aussi comme un « passeur culturel », responsable d'établir des liens entre la culture première des étudiants et la culture littéraire qu'ils souhaitent leur donner.

²⁶ Richard et Lecavalier (2009) adoptent plutôt le terme planificateur.

à voix haute accompagnée, liens avec d'autres textes et le contexte actuel, choix d'un problème d'interprétation). Les connaissances acquises de même que la perception de l'utilité des activités d'accompagnement ont été mesurées respectivement grâce à un questionnaire distribué en pré-test et en posttest.

Les résultats obtenus par Falardeau (2002b) montrent une progression de la compréhension différente selon l'œuvre lue, principalement en raison de la forme (syntaxe, registre de langue) : *Phèdre* a posé plus de problèmes aux étudiants que *L'Écume des jours*, malgré les activités d'accompagnement réalisées. Par ailleurs, les résumés d'œuvre des étudiants ont montré, « pour la plupart d'entre eux » (Falardeau, 2002b, p. 277), des références explicites aux connaissances acquises dans le cadre des activités et des inférences pertinentes relativement au problème d'interprétation identifié au départ. Quant à la perception de ces activités, les étudiants des deux cours ciblés ont coté la plupart d'entre elles 4/5 ou 5/5 sur l'échelle de Likert quant à leur utilité pour la lecture de l'œuvre. Le travail de Falardeau met ainsi en évidence l'importance des activités de préparation et d'accompagnement à la lecture lors du travail sur l'œuvre complète. Toutefois, les données ont été collectées auprès des étudiants et ne renseignent que sur les pratiques d'une personne, en l'occurrence le chercheur lui-même, mises en œuvre dans le cadre d'une recherche et non observées dans des conditions habituelles.

Quoique réalisée dans le troisième cours de *FLL (Littérature québécoise)*, la recherche de développement de Garand (2009) impliquant le roman *La petite fille qui aimait trop les allumettes* (Soucy, 1998) a permis la conception et l'essai en classe d'un « dispositif didactique mettant en scène le débat interprétatif pour le développement de la compétence en lecture littéraire au collégial » (p. 1). Convoquant la lecture littéraire, la lecture subjective et la lecture méthodique, la chercheuse a réuni dans son dispositif des activités qui offrent, de notre point de vue, une entrée dans l'œuvre littéraire complète sous divers angles et qui mobilisent tant les savoirs sur le monde, sur la langue et sur la littérature, que les savoirs sur les processus cognitifs qui en soutiennent la lecture. Le protocole de construction du dispositif a impliqué la participation de quatre professeurs, qui ont accepté de mettre en œuvre le dispositif et de fournir – par écrit et dans le cadre

d'un groupe de discussion – leurs commentaires critiques. Il ressort des résultats de Garand que le choix d'une « œuvre polysémique » (p. 90) est adapté aux activités prévues dans le dispositif. Les professeurs constatent que le comité de lecture favorise les interprétations des étudiants, mais que cette latitude peut créer des insécurités. Devant l'appréhension des jeunes en vue de l'*Épreuve uniforme de français*, les activités doivent parfois être orientées vers la finalité de l'épreuve, à savoir la rédaction d'une dissertation. Garand suggère la possibilité de choisir un sujet de dissertation parmi les idées soulevées lors du débat, même si les professeurs avouent que cette dernière activité leur demande « une grande implication » (*Ibid.*).

Les derniers travaux recensés ne portent pas sur l'œuvre complète, mais sur l'extrait. Ils ouvrent néanmoins à des pistes de compréhension de l'enseignement de la lecture de la littérature au collégial. Sauvaire (2015), par exemple, s'est penchée sur la formation de sujets lecteurs divers au cours d'une séquence d'enseignement imposée impliquant la lecture littéraire d'une nouvelle tirée d'un recueil. Même si l'étude est centrée sur les étudiants et non sur le professeur, ses conclusions nous semblent engager des pratiques impliquant, en plus des émotions et des valeurs, la prise en compte des interrelations entre les savoirs sur le monde, sur la langue, sur la littérature et sur les processus cognitifs au moment d'enseigner la lecture de l'œuvre littéraire complète. En effet, au terme de son étude multicas réalisée auprès de sept étudiants choisis dans deux classes²⁷ où des activités « individuelles et collaboratives » (p. iii) ont été mises en œuvre, l'auteure conclut que les jeunes adultes sont capables de convoquer diverses ressources avant, pendant et après la lecture, des ressources cognitives, épistémiques, psychoaffectives, axiologiques, socioculturelles, matérielles et spatiotemporelles. L'auteure souligne de surcroît l'apport indéniable des échanges intersubjectifs qui surviennent lors de comités de lecteurs. Elle observe aussi que les étudiants

qui produisent plusieurs interprétations riches et complexes sont ceux qui mobilisent des ressources de différents types et qui font des liens entre, par

²⁷ Une classe de cégépiens et une classe d'étudiants de seconde, en France.

exemple, les ressources socioculturelles et psychoaffectives d'une part, et d'autre part, les stratégies de lecture et les savoirs disciplinaires. (p. 114)

Un autre apport de la recherche de Sauvare (2015) à notre réflexion sur l'enseignement de la lecture de l'œuvre littéraire complète réside dans la mise en œuvre d'une séquence. La lecture de l'œuvre longue s'inscrivant par défaut dans le temps, la façon dont les professeurs du cours d'*Écriture et littérature* organisent une séquence d'enseignement sur cette œuvre nous paraît un élément qui demeure à documenter.

La recherche de Boisvert (2008) ne porte pas non plus spécifiquement sur l'œuvre complète, mais sur des extraits. Réalisée dans deux classes d'*Écriture et littérature*, l'étude comparative visait à vérifier, à l'aide d'un prétest et d'un posttest de lecture, le recours à certaines stratégies de lecture après un enseignement explicite de ces dernières. Si des limites méthodologiques importantes²⁸ nous incitent à la prudence dans l'interprétation des conclusions, il appert par ailleurs que certaines stratégies de lecture de textes littéraires comme le questionnement ou le résumé, lorsqu'elles sont présentées, guidées et pratiquées en classe, permettraient à certains étudiants d'améliorer leur sentiment de contrôle sur la lecture et leur métacognition par rapport à d'autres étudiants qui n'auraient pas reçu cet enseignement. La place des savoirs sur les processus de lecture nécessaires à la compréhension et à l'interprétation du texte littéraire est ainsi documentée dans la perspective des étudiants, mais force est de constater l'absence de données sur les pratiques mises en œuvre à cet égard dans un contexte naturel, non-expérimental, par les professeurs dans le premier cours de *FLL*.

Réalisée il y a près de vingt ans alors que le *PFGC* n'était pas encore en vigueur, l'étude de Turcotte (1997a) auprès d'étudiants inscrits au cours de français au collégial avait pour objectif

²⁸ Notamment la mise en place d'une démarche expérimentale appuyée sur des instruments non-validés au préalable et le recours, dans le groupe contrôle, à un œuvre littéraire différente de celle du groupe expérimental. La validation des instruments et la mise en place de conditions comparables d'expérimentation sont essentiels à la validité interne d'une recherche de ce type (Fortin, 2006).

d'une part[, d'] évaluer les compétences et les perceptions des sujets par la passation d'un test de lecture [...] à deux moments clés des études collégiales, au début et à la fin de celles-ci; d'autre part, [d']amener les sujets [...] à décrire la perception qu'ils ont de leur évolution comme lecteurs, à identifier les facteurs auxquels ils attribuent leur progrès ou leur stagnation et à rendre compte d'aspects de l'enseignement collégial qui ont pu contribuer à des apprentissages en lecture. (p. iv)

Au regard des « aspects de l'enseignement collégial qui ont pu contribuer à des apprentissages en lecture » (*Ibid.*) dans cette recherche, seulement quelques conclusions de cette recherche peuvent alimenter notre réflexion sur l'enseignement de la lecture de l'œuvre littéraire complète, au début du collégial en particulier, puisqu'elle est orientée vers les étudiants et ne porte que sur la lecture d'extraits. Turcotte reconnaît néanmoins l'impact de deux éléments sur le progrès limité de certains étudiants en lecture : d'une part, le caractère individualiste de l'enseignement au collégial, où chaque professeur est libre d'enseigner selon son bagage académique et professionnel et, d'autre part, la « déresponsabilisation pratiquée par plusieurs professeurs » (*Ibid.*, p. v) envers les habiletés plus générales, en l'occurrence celles en lecture²⁹. Ces deux constats renforcent nos observations précédentes quant au poids de l'ancrage identitaire (p. 56) : la formation initiale des professeurs et le mandat qu'ils se donnent sont susceptibles d'influencer l'enseignement de la lecture de l'œuvre littéraire complète. Turcotte déplore notamment un « enseignement inégal » (*Ibid.*) des processus et des stratégies de lecture au collégial et conclut que les professeurs « misent [plutôt] sur des lectures abondantes et la discussion du sens des textes » (*Ibid.*, p. iv) pour développer la compétence à lire et étendre les connaissances générales des étudiants. Or, la situation qui prévalait à l'époque (1993-1994) ne peut raisonnablement s'appliquer en tous points au contexte actuel, mais il est raisonnable de penser que certains professeurs concernés au moment de la collecte de données sont toujours en emploi. La large majorité des professeurs de FLL demeurent également formés en études littéraires seulement (Babin *et al.*, 2013). Le bilan de Turcotte (1997a) pourrait donc s'avérer encore vingt ans plus tard.

²⁹ Il faut ici entendre la lecture selon la posture cognitive et constructiviste adoptée par l'auteur.

La recherche de Turcotte présente l'intérêt de mettre en évidence la nature composite du cours de français au collégial, mais aussi la complémentarité potentielle – pour son étude – de divers champs de recherche : la didactique du français, celle de la littérature en particulier, et les sciences cognitives. Les recherches publiées dans l'un ou l'autre champ ne révèlent pas toujours cette complémentarité, mais peuvent apporter des éléments de réponse aux difficultés décrites précédemment quant à l'enseignement de l'œuvre intégrale dans le cours d'*Écriture et littérature*. Nous avons donc répertorié les travaux publiés ailleurs dans le monde et issus de ces divers champs pour tenter de décrire des pratiques d'enseignement de la lecture aux jeunes adultes.

3.2 Les recherches sur l'enseignement de la lecture ou de la littérature ailleurs dans le monde

Comme les travaux recensés sur l'enseignement de la lecture de l'œuvre littéraire complète au collégial se révèlent peu nombreux, nous avons cherché à voir quelles données émergent des recherches réalisées au secondaire supérieur en Europe francophone et aux États-Unis dans des contextes scolaires similaires au cours d'*Écriture et littérature*. En centrant notre recension sur les publications traitant des personnes enseignantes (et non des apprenants), il ressort quelques études sur l'enseignement de l'œuvre littéraire complète, mais aussi plusieurs études centrées sur l'enseignement de la lecture d'autres textes, littéraires ou non.

3.2.1 Les recherches sur l'enseignement de l'œuvre littéraire complète

La recherche menée par Waszak et Dufays (2015) sur l'enseignement de la lecture du roman du XIX^e siècle à la fin du secondaire (n = 27 enseignants) est celle qui répond le mieux à notre désir de comprendre le travail fait en classe avec de jeunes adultes qui doivent lire une œuvre littéraire complète. La chercheuse recense certaines pratiques autour de cette dernière dans une perspective descriptive. En France et en Belgique, les classes de ces enseignants sont composées d'adolescents âgés entre 15 et 18 ans, un âge près de celui des cégépiens. L'analyse des données collectées grâce à un questionnaire, des entretiens et

des observations en classe révèle principalement que « les activités déclarées [par les enseignants] sont le plus souvent des activités de relecture, elles sont conçues pour renforcer une lecture distanciée » (*Ibid.*, p. 233) et que les pratiques sont loin de tenir compte des savoirs actuels sur les processus de lecture. À cet égard, Waszak et Dufays (2015) donnent en exemple l'absence de recours à la lecture participative ou subjective (ressources affectives). Il semble aussi que ce soient les quelques enseignants doutant que leurs élèves lisent effectivement le roman qui « mettent en œuvre le plus de stratégies d'accompagnement de la lecture » (p. XX). Par ailleurs, la publication ne donne pas le détail de ces stratégies ni d'indication sur la prise en compte (ou non) des processus cognitifs nécessaires à la lecture de l'œuvre longue.

La moitié (14/27) des enseignants ayant participé à l'étude de Waszack proposent une introduction à l'œuvre dont la forme est variable, mais qui inclut systématiquement la lecture (d'un extrait ou d'un autre texte). Plus des deux tiers d'entre eux donnent ensuite à leurs élèves la responsabilité de la première lecture. Cette dernière fait l'objet d'une évaluation. « [L]'accompagnement explicite de la lecture est nettement plus rare » et n'est noté par la chercheuse que chez trois enseignants (*Ibid.*, p. 232). Un travail des enseignants sur la compréhension littérale du texte n'est pas davantage observé par la chercheuse, « comme si cette lecture allait de soi [...] et que l'objectif du cours était surtout de la dépasser, dans une lecture savante » (*Ibid.*, p. 233). La plupart du temps, la forme d'accompagnement offerte se résume – en parallèle à la lecture « complète et autonome » (*Ibid.*) par les étudiants – au traitement en classe du mouvement littéraire dans lequel s'inscrit le roman ou d'une thématique dominante. Cette étape viserait à s'assurer que les élèves disposent des « connaissances culturelles » utiles à leur lecture (*Ibid.*), autrement dit, des savoirs sur le monde. Cette lecture fait ensuite l'objet d'une évaluation, et la séquence sur le roman se termine souvent sous la forme d'une production orale ou écrite, elle aussi évaluée. Au final, donc, la majorité des activités sur l'œuvre littéraire complète s'effectuent essentiellement après qu'elle ait été lue dans les classes concernées par l'étude de Waszack, et les enseignants semblent peu enclins à organiser le travail en fonction de principes et d'outils didactiques adaptés au secondaire supérieur. Ces résultats présentent l'avantage de documenter un certain nombre d'éléments associés à l'enseignement de la

lecture de l'œuvre intégrale en raison de son ampleur, comme la prise en compte des différents temps de lecture (avant, pendant et après) et l'organisation d'une séquence d'enseignement en plusieurs leçons. Ils nous renseignent en partie sur ce qui pourrait être mis en pratique au Québec, mais il nous apparaît pertinent de documenter avec plus de précision ce qui se fait autour de l'œuvre intégrale avec des étudiants du même âge que ceux concernés par l'étude de Waszack.

Un volet du travail de Renard (2007, 2011) sur *Les lycéens et la lecture*, en France, peut également apporter un éclairage sur des pratiques peut-être adoptées ici auprès des cégépiens avec des œuvres similaires à celles traitées en *Écriture et littérature*, soit celles de la littérature française d'une autre époque. L'étude descriptive, bien qu'elle vise d'abord les apprenants, s'appuie sur des entretiens de professeurs de Seconde (n = 7) et des observations dans les classes de ces derniers afin de saisir « les relations d'enseignement qui soutiennent les sollicitations lectorales auxquelles sont confrontés les élèves » (Renard, 2011, p. 141). Les résultats mettent en évidence une grande homogénéité des pratiques. Au regard de la sélection, les enseignants déclarent choisir volontairement des œuvres ou des textes qui nécessitent un accompagnement, qui permettent aux élèves de développer leur sensibilité et leur compréhension d'eux-mêmes, mais aussi d'observer la richesse de la langue, de « réfléchir sur des questions littéraires » (*Ibid.*, p. 143). En ce qui a trait aux pratiques d'enseignement des participants, elles semblent à Renard (2007, 2011) passablement liées au texte à l'étude : elles seraient fonction, par exemple, des caractéristiques génériques et littéraires. Le format – œuvre complète ou extrait – apparaît également avoir une influence sur le type d'activités réalisées : la chercheuse observe que les œuvres complètes entraînent le plus souvent une étude d'ensemble.

Pour les enseignants de 2^{de} impliqués, ce sont essentiellement des savoirs sur la langue (entre autres, sur le vocabulaire), des savoirs sur la littérature (comme les procédés d'écriture et leurs effets) et des savoirs sur le monde (particulièrement des savoirs historiques) qui sont mobilisés par la lecture du texte littéraire en contexte scolaire. Cette lecture repose pour eux sur une démarche mise en œuvre en deux étapes. La première étape consiste à proposer un retour sur la lecture autonome effectuée par les élèves en recourant

à la paraphrase, au résumé et à la présentation du contexte sociohistorique de production. Ils rappellent également des savoirs qui devraient avoir été abordés dans les années scolaires précédentes. Au fur et à mesure, les enseignants orientent l'étude du texte en construisant des « axes de lecture » (*Ibid.*, p. 148). La seconde étape vise l'interprétation du texte; les élèves sont alors amenés à repérer des faits de langue et de style, à les analyser et à les organiser en vue d'une démonstration – le plus souvent écrite – selon les axes de lecture prédéterminés. Les enseignants ayant participé à l'étude de Renard encadrent ce travail d'analyse de l'œuvre essentiellement par des appels à la rigueur, par le questionnement et par un « va-et-vient entre ancrage pragmatique et ancrage littéraire de la compréhension des textes » (p. 180). L'essentiel du travail d'interprétation est ainsi produit par les enseignants : si les élèves « peuvent mémoriser par mimétisme la démarche suivie et guidée [...], ils sont rarement invités à s'y exercer » (*Ibid.*, p. 175).

Les conclusions de Renard sont certes moins sévères que celles d'autres recherches réalisées en contexte français à la même époque, mais présentent certains éléments de convergence. Par exemple, à la suite d'une analyse de huit verbatims reprenant le discours de professeurs de lycée lors de *Leçons de littérature*, Schmitt (1994) décrivait une organisation aléatoire de l'enseignement de la littérature, basé sur le monologue, destiné à un public flou considéré dans une masse collective dépersonnalisée : les étudiants-lecteurs n'auraient été finalement pas pris en compte dans leurs caractéristiques propres, mais vus à travers des stéréotypes et des images de sens commun. À plusieurs égards, ces conclusions allaient dans le même sens que celles tirées par Fournier et Veck (1997) au terme d'une étude de cas en classe de seconde : leçons basées sur le questionnement et l'attente de la bonne réponse, hétérogénéité des questions posées, passivité des élèves, discours multidirectionnel et centration sur les savoirs plutôt que sur les savoir-faire. Cela dit, bien que les trois recherches françaises précédentes nous renseignent sur des pratiques d'enseignement autour de l'œuvre littéraire complète, il faut signaler qu'elles ont été réalisées il y a près de vingt ans (1997-1998) dans des classes accueillant des élèves de 15-16 ans, dans un pays où les instructions officielles diffèrent de celles en vigueur au collégial québécois et où l'enseignement de la littérature est intégré au système scolaire depuis beaucoup plus longtemps qu'au collégial (la création des cégeps remontant à 1967). La

situation en *Écriture et littérature* pourrait donc présenter des similitudes avec ce qui s'est déjà fait en France, mais aussi se distinguer en raison du programme d'études qui lui est propre, du système scolaire distinct de celui du secondaire, et des étudiants auxquels les professeurs s'adressent, un peu plus vieux que ceux de Seconde.

Toujours en France, Lacelle et Langlade (2007) ont quant à eux réalisé une recherche centrée sur l'œuvre littéraire complète, non pas pour décrire les pratiques effectivement mises en œuvre, mais visant à déterminer les impacts de telles ou telles pratiques d'enseignement sur les apprenants. Leur expérimentation d'une série d'activités autour d'un roman et de sa version cinématographique dans cinq classes de collège (3^e, c.-à-d. 14-15 ans) et de lycée (2^{de}, c.-à-d. 15 ans et plus) avait notamment pour but, en plus d'identifier les manifestations de la lecture subjective chez les élèves, de « déterminer les activités susceptibles de générer » de telles lectures subjectives et de voir comment ces dernières peuvent être gérées au plan pédagogique (p. 56). Les données ayant été collectées auprès des élèves dans le cadre d'une expérimentation, les résultats de cette recherche ne nous renseignent pas sur les pratiques effectives des enseignants de lycée français autour de l'œuvre intégrale, si ce n'est pour mettre en évidence l'importance de l'ordre des activités didactiques proposées sur le développement de la lecture subjective, en évitant la démarche scolaire figée. Par ailleurs, le travail de Langlade sur la lecture subjective l'amène à relever des orientations dont l'enseignement de la lecture de l'œuvre littéraire devrait tenir compte. Selon lui et Fourtanier (2007), le corpus d'œuvres devrait être reconsidéré, tant en matière de titres que de supports, pour faire aussi place à des œuvres qui ouvrent à la discussion sur les enjeux humains, qu'elles soient écrites, cinématographiques, musicales, iconiques, etc. Langlade et Fourtanier (2007) encouragent par là l'implication des professeurs dans une mise en scène didactique des œuvres et la réflexion de ces derniers sur la gestion d'une communauté de lecteurs aux lectures subjectives diverses. Enfin, les chercheurs rappellent l'importance d'une ouverture des sciences « du texte et de la littérature » aux sciences humaines, autrement dit, à la nature composite de la didactique du français. À cet égard, ils soulignent la nécessité de mobiliser un certain nombre de compétences relatives au processus de lecture et à l'affect des apprenants, enrichissant celles déjà convoquées dans une perspective sémiotique : » compétences linguistiques, encyclopédiques, logiques et

rhétorico-pragmatiques » (Lacelle et Langlade, 2007, p. 62). Cette dernière conclusion tirée du contexte scolaire français soulève la question de savoir lesquelles de ces compétences sont effectivement sollicitées au Québec dans l'enseignement de la lecture de l'œuvre complète dans les cours d'*Écriture et littérature*, mais aussi quelle place est effectivement laissée à une lecture subjective de cette œuvre.

Du côté des États-Unis, Hamel (2003) amène pour sa part des informations sur les conceptions qu'ont trois enseignants d'un high school américain de la compréhension de textes littéraires de leurs étudiants de 10^e, 11^e et 12^e années. Si l'étude porte sur les textes littéraires en général, y compris des extraits, la majorité des textes sont des œuvres littéraires complètes : l'une des enseignantes fait par exemple lire plusieurs classiques d'une autre époque³⁰, ce qui nous semble offrir une base de comparaison pertinente avec le cours d'*Écriture et littérature*. Les deux autres enseignants évoquent pour leur part chacun un roman : *The Great Gatsby* (Fitzgerald, 1953) et *The Lord of the Flies* (Golding, 1954). Les données ont été collectées par Hamel dans le cadre d'observations en classe et de quatre entretiens avec chacun des enseignants. L'analyse du discours des verbatims cumulés révèle des pratiques déclarées – et aussi quelques références aux pratiques effectives – qui nous semblent nourrir notre quête d'information. Deux participants, par exemple, se sont résignés à faire passer « un quiz » visant à vérifier si les étudiants ont lu ou ont compris l'œuvre, ce qui va dans le sens des observations de l'équipe de Dezutter (2009-2012) dans les classes du secondaire et du collégial au Québec. Les enseignants interrogés par Hamel (2003) disent également insister passablement sur le vocabulaire dans les quiz; les difficultés relatives au lexique et à la compréhension de la syntaxe ont même mené une enseignante, avec le temps, à mettre de côté la rédaction de textes sur l'œuvre, qu'elle juge pourtant plus efficaces que les questionnaires pour soutenir la compréhension des étudiants.

³⁰ L'enseignante avec le plus d'expérience fait notamment lire dans ses classes de 11^e et 12^e année *The Canterbury Tales* (Chaucer, 1475/2012), *Dante's Inferno* (Alighieri, c. 1307), *Le Morte d'Arthur* (Malory, 1485) et *Don Quichotte* (Cervantes, 1605/1948).

Les trois enseignants participant à l'étude de Hamel (2003) avouent éprouver de la difficulté à « gérer les problèmes de lecture liés à l'enseignement de la littérature³¹ » (p. 49), ce qui les amènent à opter pour l'évitement : ils s'appuient dans leur pratique sur la présomption qu'ils s'adressent à de bons lecteurs, savent en réalité que ce n'est pas le cas et, malgré cela, « demeurent pédagogiquement à distance des élèves et de leurs difficultés de lecture³² » (p. 77). S'ils tentent de simuler leur découverte de l'œuvre et de modeler leur lecture, cette dernière est largement teintée par leur expertise disciplinaire et leur lecture préalable de l'œuvre : les éléments qui attirent leur attention diffèrent de ce que les adolescents cibleraient lors d'une première lecture. Lorsqu'une enseignante sent que ses élèves ne suivent plus pendant les discussions en classe, elle « ralentit pour mettre l'accent sur l'intrigue de base et le nom des personnages³³ » (Hamel, 2003, p. 69), ce qui lui semble une limite au travail sur l'œuvre. Enfin, une enseignante interrogée par Hamel semble évaluer la pertinence de la compréhension qu'ont les élèves du texte littéraire en fonction de la concordance avec la sienne. Cette recherche américaine auprès d'enseignants confrontés à des jeunes de 15 à 18 ans met ainsi en exergue certaines pratiques qui pourraient se retrouver dans les cours d'*Écriture et littérature*; il s'agit donc là d'une autre publication susceptible d'éclairer notre compréhension des pratiques d'enseignement au collégial autour de la lecture d'une œuvre littéraire complète, bien que les pratiques observées soient peu documentées comparativement aux pratiques déclarées et que les travaux ne portent pas toujours sur l'œuvre intégrale.

3.2.2 *Les recherches sur l'enseignement d'autres textes que l'œuvre littéraire complète*

Les travaux présentés dans la section précédente mènent au constat que l'œuvre littéraire complète n'est que rarement l'objet principal des travaux scientifiques recensés, et ce, au profit du « texte », qu'il faut entendre soit comme extrait d'une œuvre littéraire,

³¹ Traduction libre de « each expressed difficulty managing students' reading problems in relation to teaching literature ».

³² Traduction libre de « remained at a distance from readers and reading difficulties pedagogically ».

³³ Traduction libre de « she slowed down to focus on the basic plot and character names ».

soit comme texte courant. La présente section résume l'apport de ces travaux dans la mesure où ils documentent, d'une part, des pratiques d'enseignement impliquant la littérature et, d'autre part, des pratiques d'enseignement centrées sur la lecture de textes, qu'ils soient littéraires ou non.

Dufays a réalisé en Belgique une étude de la pratique d'enseignants dans leur classe de littérature de cinquième secondaire (Dufays, 2005a; Marlair et Dufays, 2008). Deux enseignantes expérimentées ont participé à des entretiens, ont accepté d'être filmées pendant deux leçons portant sur la lecture d'un texte au cours de l'année et de fournir des artefacts (notes de cours, planification de leçons, exercices faits par les élèves, etc.). Les structures de leçons se sont avérées très similaires de l'une à l'autre (Marlair et Dufays, 2008) : il s'agit toujours, à peu de choses près, d'une contextualisation (de la leçon, du thème ou du texte), de la lecture du texte ou de l'évocation de son contenu, de consignes pour le travail à réaliser, d'une période de travail de recherche (individuel ou collectif), de la mise en commun et d'une synthèse de la leçon par l'enseignante. Dans les deux classes, les leçons sont centrées sur les liens à faire avec des réalités extérieures à l'œuvre et plus près de l'actualité, de même que sur l'analyse de textes (Dufays, 2005a; Marlair et Dufays, 2008). Il se dégage des cours une articulation qui met en évidence « le poids de la tradition et des habitudes culturelles associées à l'enseignement de la littérature » (Marlair et Dufays, 2008, p. 67), où une majorité du temps (60 %) est consacré au discours monologique de l'enseignante (Dufays, 2005a; Marlair et Dufays, 2008), par ailleurs utilisé en alternance avec les activités de travail de recherche effectuées par les élèves (Dufays, 2005a).

Une méthodologie similaire a été reprise ultérieurement pour étudier les pratiques de deux autres enseignants, toujours en cinquième secondaire (Ronveaux et Dufays, 2006). Il ressort de cette analyse systémique visant à analyser la construction de l'objet littérature que l'unité textuelle est la base de l'organisation de la leçon dans le cours de français : « tout est subordonné au texte » (*Ibid.*, p. 203), tant le discours des enseignants que les

modalités³⁴ d'intervention ou le matériel utilisé. Les deux enseignants prennent le texte comme point de départ, mais leur parcours de travail diffère. Tous deux instaurent une perspective de coopération avec le texte, mais les leçons de chacun se distinguent dans les opérations de lecture qui sont priorisées. Le premier oriente son enseignement sur le développement d'une conscience critique plutôt que sur la littérature, invite ses élèves à formuler des hypothèses, à les vérifier dans le texte, à faire des comparaisons avec d'autres textes pas nécessairement littéraires et à évaluer les possibilités d'élargissement de la lecture à d'autres aspects plus près d'eux, qu'ils valident avec leurs pairs. Le second enseignant demeure davantage centré sur le texte : de ses propos se dégage l'idée que le sens préexiste dans le texte, qu'il faut le découvrir. Les élèves proposent une hypothèse, que l'enseignant valide (à partir des caractéristiques qu'il a déterminées au préalable) et transforme ensuite « en isotopie textuelle » (*Ibid.*, p. 213). Les objectifs visés paraissent aussi différents, surtout centrés sur l'organisation du discours et la thématique. Ronveaux et Dufays (2006) remarquent toutefois que les qualités esthétiques du texte, le contexte historique dont il est tiré ou les émotions qu'il suscite ne sont pas sollicités dans les leçons observées. En définitive, les pratiques des enseignants belges observées dans le cadre des deux études qui précèdent (Dufays, 2005a; Marlair et Dufays, 2008; Ronveaux et Dufays, 2006) mettent en exergue la variété probable des pratiques d'enseignement qui pourraient s'observer au Québec en *Écriture et littérature*, bien qu'un regard sur la lecture de l'œuvre complète plutôt que sur celle du texte court pourrait révéler des nuances et que le programme d'études ait assurément un impact sur les choix des professeurs québécois.

Aux États-Unis, Francois (2013, 2014) s'est intéressée aux résultats potentiels d'un programme de renforcement de la lecture mis en place sur six ans dans un petit high school de milieu urbain accueillant des élèves de la 7^e à la 12^e année (n = 540). Ses conclusions nous renseignent sur certaines pratiques entourant la lecture d'œuvres littéraires complètes et sur leurs retombées. Le programme ciblé a été orienté par le personnel, interrogé dès le

³⁴ Les auteurs citent en exemples de modalités le questionnement (enseignant-élève ou élève-enseignant) et l'exposé frontal. Pour notre part, nous définirons ici la modalité – d'intervention, d'enseignement ou pédagogique – au sens large du « comment enseigner », à l'instar de Lenoir, Maubant, Hasni, Lebrun, Zaid, Habboub et McConnell (2007). Une définition plus complète sera présentée au deuxième chapitre.

départ sur les mécanismes qui pourraient mener à des changements dans l'enseignement de la lecture. Dans ce contexte priorisant une « culture élargie de la lecture dans l'école³⁵ » (Francois, 2013, p. 143), la chercheuse a organisé des groupes de discussions avec les élèves (dont un groupe de jeunes de 11^e année) et un entretien individuel avec trois professeurs d'*English Language Arts*³⁶ (entre autres) pour dégager leurs croyances (beliefs) à l'égard de la lecture et l'image qu'ils ont d'eux-mêmes (identity). À l'instar de ce que conclut Langlade en France, il ressort du travail de Francois (2013, 2014) que le programme permet, tant aux élèves qu'aux professeurs, de valoriser une lecture que nous pourrions qualifier de subjective et formatrice. Ils établissent de nombreux liens avec la réalité vécue par les autres lecteurs et créent des relations avec ces derniers, peu importe leur âge ou leur statut dans l'école : directeur, professeurs et élèves lisent les uns devant les autres, peuvent discuter des œuvres lues et partager leurs impressions. De notre point de vue, la lecture de l'œuvre complète reprend ainsi dans cet établissement sa fonction première, dépasse son usage scolaire pour s'inscrire véritablement dans sa pratique sociale de référence. En cohérence avec cette pratique d'ailleurs, un temps de lecture personnelle significatif est accordé aux élèves pour qu'ils puissent lire en classe dans ce high school : en 11^e et 12^e années, cela correspond à une heure ou deux par semaine. Les élèves et les professeurs s'accordent tous pour dire que ces périodes « déterminent l'expérience de lecture des élèves plus que n'importe quel autre moment d'enseignement durant la journée³⁷ » (*Ibid.*, p. 144). Les élèves voient notamment dans cette lecture personnelle l'occasion de développer leur compétence à lire des textes qui présentent des réalités différentes des leurs, une compétence particulièrement réinvestie au moment d'aborder des événements historiques nécessaires à la lecture d'œuvres littéraires complètes en classe d'*ELA*. Deux de ces œuvres sont notamment évoquées : un recueil de pièces de théâtre de August Wilson et le roman *To Kill a Mockingbird* (Lee, 1960/2006). À terme, l'étude de Francois (2013, 2014) montre de quelle façon une communauté scolaire peut se mobiliser

³⁵ Traduction libre de « school's broader reading culture ».

³⁶ L'acronyme *ELA* sera utilisé par la suite.

³⁷ Traduction libre de « independent reading time shaped students' reading experiences more than any other instructional time during the day ».

et documente un certain nombre de pratiques qui pourraient être mises en œuvre en classe d'*Écriture et littérature* comme la lecture personnelle en classe, la discussion autour d'enjeux subjectifs ou les liens entre les lectures personnelles et scolaires. Il s'agit par ailleurs d'un contexte scolaire différent, où les acteurs ont été amenés à mettre sur pied un projet spécifiquement dédié à la lecture, ce qui n'est pas le cas au collégial québécois à notre connaissance.

Également réalisée aux États-Unis, la thèse de Spratley Burtin (2009) porte sur l'enseignement d'un texte littéraire court d'un genre spécifique, la *short story*; cette dernière est parfois assez longue pour être publiée en un ouvrage et constituer une œuvre complète, mais peut aussi être très courte et volontairement associée à d'autres textes du même genre dans un recueil. C'est le cas de la *short story* intégrée au protocole de recherche de Spratley Burtin : *The Flowers* (Walker), un texte de moins de 600 mots; il ne nous renseigne donc pas sur le travail entourant l'œuvre complète à proprement parler. L'étude vise néanmoins à décrire la compréhension qu'ont des enseignants d'*ELA* de la symbolique du texte et à déterminer l'influence de cette compréhension sur leurs pratiques. La collecte de données diverses³⁸, traitées selon un protocole recourant aux méthodes mixtes et incluant la construction de modèles statistiques, s'appuie notamment sur la détermination de « la perspective selon laquelle les professeurs approchent l'enseignement de la littérature³⁹ », à savoir une orientation sur la compréhension, sur la littérarité du texte ou sur l'interprétation. Si les résultats montrent une influence plus marquée de l'une des orientations sur l'enseignement d'un professeur donné, ils mettent aussi en évidence la prise en compte d'aspects relatifs aux deux autres orientations. Toutefois, plus les professeurs ont une orientation déterminée comme « littéraire », plus ils sont susceptibles d'insister sur la symbolique des textes. Leur perception des compétences de leurs élèves influence aussi leur enseignement : s'ils croient que les jeunes sont moins performants, l'accent mis en classe sur la symbolique du texte sera moindre. À la fin de sa thèse, Spratley

³⁸ Ces données ont été tirées de nouvelles littéraires, de travaux » sur la critique littéraire, d'un sondage auprès d'enseignants (n = 104), de la mise en place et de l'observation d'une leçon préétablie dans des classes (n = 7) et d'entretiens semi-structurés avec des enseignants de deux high school distincts.

³⁹ Traduction libre de « the perspective from which teachers approach the teaching of literature ».

Burtin signale l'importance de produire de futures recherches portant sur les situations problèmes qu'il est possible de mettre en œuvre en classe de littérature, et sur les stratégies et les heuristiques que ces situations impliquent.

Le travail de la chercheuse américaine présente pour nous l'avantage de s'appuyer notamment sur des pratiques observées d'enseignants autour d'une œuvre littéraire, bien qu'elle soit très courte. Le fait qu'il ne s'agisse pas d'une œuvre complète, mais d'une nouvelle parue dans un recueil occulte par ailleurs les nombreux défis que pose l'enseignement de la lecture de l'œuvre longue. De surcroît, cette recherche se limitant au symbolisme, elle ne permet pas non plus de savoir précisément quelle place est laissée à des angles de lecture impliquant la subjectivité ou la formation du lecteur, le contexte sociohistorique de production de l'œuvre et la valeur institutionnelle de cette dernière. Spratley Burtin (2009) ne documente pas davantage les stratégies valorisées pour comprendre et interpréter cette symbolique de l'œuvre. Enfin, les pratiques ont été observées dans des classes de 9^e et de 10^e années, auprès d'élèves plus jeunes que ceux inscrits au cours d'*Écriture et littérature*.

Dans les publications anglophones, « l'enseignement de la lecture » (reading instruction) est souvent une expression consacrée qui s'inscrit dans une perspective cognitiviste et se distingue de l'enseignement de la littérature. De ce point de vue, certains travaux de recherche peuvent néanmoins nous renseigner sur les pratiques mises en œuvre avec des adolescents ou de jeunes adultes au regard des processus cognitifs impliqués dans la lecture, qu'il s'agisse d'une œuvre littéraire ou non. Comme l'affirment Simard *et al.* (2010), « que l'objectif soit fonctionnel ou littéraire, [...] les pistes à développer pour former de bons lecteurs sont largement les mêmes » (p. 242). En ce sens, aux États-Unis, Langer (1990) a montré que les processus impliqués dans la lecture de divers types de textes présentent de nombreuses similarités, et Alfassi (2004) a conclu dans son expérimentation auprès d'élèves peu performants de neuvième (n = 49) et de dixième années (n = 277) qu'un enseignement combiné de stratégies de lecture fournirait aux apprenants des outils leur permettant ultérieurement de mobiliser des processus cognitifs

de haut niveau⁴⁰. Ces processus, nous le verrons plus en détail au chapitre 2 (p. 107), sont particulièrement nécessaires à la lecture l'œuvre littéraire complète.

Un rapport produit par Biancarosa et Snow (2004), abondamment cité depuis sa parution⁴¹, met en exergue quinze éléments ciblés par les middle et high school américains et qui contribuent à améliorer la littératie des élèves. Le premier de ces éléments est

L'enseignement direct, explicite de la compréhension, lequel consiste en l'enseignement des stratégies et des processus que les bons lecteurs mettent en œuvre pour comprendre ce qu'ils lisent, incluant le résumé, la régulation de sa compréhension et une foule d'autres pratiques⁴². (p. 4)

Plusieurs des processus auxquels Biancarosa et Snow (2004) font référence ont d'ailleurs été identifiés par d'autres auteurs comme utiles à la compréhension du texte littéraire (Bourg, Bauer et van den Broeck, 1997; Coutant et Perchemlides, 2005; Dewitz et Dewitz, 2003; Guthrie, Wigfield et Perencevich, 2004; Probst, 1987). Il est possible que certains soient enseignés dans les classes d'*Écriture et littérature* pour répondre aux difficultés décrites en début de chapitre autour de l'œuvre intégrale, mais il s'agit pour l'instant d'hypothèses.

Certaines recherches américaines montrent la pertinence d'enseigner les processus de lecture en complément aux savoirs relatifs à la littérature. Différents travaux sur l'enseignement de la lecture des textes littéraires ont par exemple été produits par Langer (1990, 1998, 2001) et apportent en ce sens un éclairage pertinent à notre recension, bien qu'ils ne portent pas spécifiquement sur l'œuvre littéraire complète encore une fois. Dans l'étude publiée en 2001, entre autres, l'auteure relate une expérience menée sur deux ans

⁴⁰ Notons, à titre d'exemples : établir des liens avec ses connaissances générales et lexicales; reconnaître un certain nombre de stéréotypes et de genres; autoréguler sa lecture et les processus mis en œuvre pour lire; se poser des questions; organiser et hiérarchiser les informations; produire différents types d'inférences; formuler des hypothèses; se centrer autant sur les micro- que sur les macro-éléments du texte; résumer le texte ou une partie du texte. Ces processus seront détaillés dans le prochain chapitre (p. 97).

⁴¹ À titre indicatif, en avril 2016, Google Scholar recensait 1278 références à ce rapport.

⁴² Traduction libre de « Direct, explicit comprehension instruction, which is instruction in the strategies and processes that proficient readers use to understand what they read, including summarizing, keeping track of one's own understanding, and a host of other practices ».

avec des enseignants de middle (n = 22) et de high schools (n = 22). Les résultats ont permis de cibler six caractéristiques qui permettent de décrire la performance générale des établissements scolaires en matière d'enseignement dans le cours d'*ELA*, à savoir : 1) les approches d'enseignement des habiletés à mettre en œuvre; 2) les approches de préparation aux évaluations; 3) la place accordée à la transversalité des apprentissages; 4) l'importance accordée aux stratégies; 5) les conceptions de l'apprentissage et 6) l'organisation de la classe. Même s'il faut noter que ces six caractéristiques ne concernent pas, à priori, l'enseignement de la littérature, elles ont été dégagées des activités réalisées en *ELA*, un cours où les textes littéraires sont plus présents. Dans ce contexte, les caractéristiques identifiées pourraient peut-être constituer des pistes d'exploration des pratiques mises en œuvre dans le cours d'*Écriture et littérature*.

Comme Richard et Lecavalier (2009, 2010) l'ont observé au Québec, les moments de discussion entre les lecteurs semblent également avoir un impact positif sur la compétence lectorale des adolescents aux États-Unis. L'étude de Applebee, Langer, Nystrand et Gamoran (2003), réalisée dans 64 classes d'*ELA* de middle et de high school⁴³, démontre ce lien entre un enseignement de la compréhension axé sur la discussion ouverte, d'une part, et la performance des jeunes adultes lecteurs, d'autre part. Différentes données quantitatives ont été collectées grâce à des questionnaires et à des observations in situ pendant deux leçons d'une heure à l'automne et deux autres leçons au printemps sur des textes littéraires courts. Ces données concernaient les questions posées par les enseignants, la fréquence des activités permettant la construction d'hypothèses par les élèves, l'ampleur du travail scolaire demandé et les résultats des élèves à un prétest et à un posttest de compréhension de lecture de textes narratifs. Les résultats montrent que le temps consacré à la discussion en classe⁴⁴ est minime : en moyenne moins de deux minutes dans un cours d'une heure. Pour animer les échanges, les enseignants observés posent environ une question ouverte sur cinq (19 %) et un tiers de questions favorisant la mise en relation avec

⁴³ Dans cet échantillon se trouvent 504 élèves de 10^e et 11^e années. Les résultats qui suivent concernent ce sous-groupe en particulier.

⁴⁴ N'ont été retenues que les interventions d'élèves ayant une durée supérieure à 30 secondes et impliquant un échange libre d'idées entre les élèves ou au moins trois participants.

d'autres éléments (31 %). Au high school, les conversations portent davantage sur les connaissances générales que dans les classes de middle school. En ce qui a trait aux relations à établir entre les données collectées, les analyses statistiques tendent à démontrer que les variables liées à la discussion ouverte sont corrélées positivement avec le développement de la compréhension des textes. De plus, peu importe le niveau de performance initial, autant les élèves performants que les élèves en difficulté ont bénéficié, dans cette étude, d'un enseignement basé sur la discussion ouverte. Enfin,

les approches qui ont contribué le plus à la performance des élèves lors des tâches complexes [que les chercheurs avaient] administrées étaient celles qui utilisaient la discussion dans le but de développer une compréhension globale, encourageant l'exploration et de multiples perspectives plutôt que celles se centrant sur des interprétations correctes et des conclusions prédéterminées⁴⁵ (p. 722).

La recherche d'Applebee *et al.* (2003) montre ainsi des résultats positifs quant à l'impact de certaines pratiques d'enseignement étroitement liées aux processus de lecture, comme l'encouragement des élèves à la production d'hypothèses et à l'établissement de liens avec leurs connaissances générales, mais il s'agit encore une fois d'une étude qui tire des conclusions autour de l'extrait ou du texte court et non de l'œuvre complète.

Les recherches produites aux États-Unis, bien que réalisées souvent sur de larges échantillons, adoptent souvent une perspective expérimentale ou semi-expérimentale. Visant le plus souvent à évaluer l'impact de telle ou telle pratique, peu d'entre elles nous renseignent sur la réalité de la classe, sur ce que font réellement les enseignants. Une enquête descriptive réalisée en Belgique par Canvat, Legros, Monballin et Streel (1998) auprès d'enseignants de français des deux dernières années du secondaire (n = 173) apporte un autre éclairage à la place laissée à l'enseignement des processus cognitifs sous-jacents à la lecture. Il ressort que l'un des objectifs les moins importants des enseignants

⁴⁵ Traduction libre de « The approaches that contributed most to student performance on the complex literacy tasks that we administered were those that used discussion to develop comprehensive understanding, encouraging exploration and multiple perspective rather than focusing on correct interpretations and predetermined conclusions ».

questionnés tient au « développement de compétences spécifiques en lecture » (p. 217). Cette étude, bien que basée sur des pratiques déclarées par les enseignants, montre aussi de nombreux paradoxes. Une majorité des professeurs interrogés consacrent aux savoirs littéraires plus de la moitié du temps de leur cours de français et, pour eux, l'acquisition d'une démarche d'analyse est considérée comme la visée principale de leur activité pédagogique. Or, l'équipe de Canvat a remarqué par ailleurs que plusieurs professeurs belges rejetaient de façon assez importante « l'étude de textes pour l'histoire des formes littéraires ou la maîtrise des procédés d'écriture [...] et l'analyse des structures du texte » (p. 218). Les auteurs concluent que l'enseignement de la littérature est « largement conforme à [...] la lecture ordinaire », mais marqué aussi par certaines caractéristiques propres à une lecture lettrée (p. 217). Ce résultat n'est pas sans susciter des interrogations sur la diversité importante des pratiques qui pourrait s'observer au Québec, bien qu'il soit peu probable que des professeurs du cours d'*Écriture et littérature* s'opposent au travail sur les procédés d'écriture dans la mesure où ce travail fait partie des prescriptions du programme d'études (Gouv. du Québec, 2009a).

Au terme de ce tableau des recherches sur l'enseignement de la lecture du texte littéraire au secondaire supérieur, il ressort que peu d'études recensées présentent des résultats qui tiennent à la fois compte de l'œuvre littéraire complète, des processus cognitifs que la lecture de cette dernière implique et des différents savoirs sur le monde, sur la langue et sur la littérature qu'elle devrait mobiliser. Seulement quelques travaux comme celui de Waszak et Dufays (2015) ou de Hamel (2003) convoquent différentes disciplines contributives à la didactique de la langue (français ou anglais) et font explicitement le lien entre les diverses ressources impliquées dans la lecture de l'œuvre littéraire complète – notamment les ressources cognitives et épistémiques, pour reprendre les termes de Sauvare (2013). Les autres études ciblent un aspect très spécifique de la lecture du texte littéraire et montrent généralement, dans une perspective expérimentale ou semi-expérimentale, l'impact positif de l'enseigner. Toutefois, à la lumière de notre recension, les travaux visant à décrire les pratiques d'enseignement de la lecture de l'œuvre complète telles qu'elles sont mises en œuvre en classe s'avèrent peu présents au sein des textes consultés; la réalité des pratiques effectivement mises en place dans les cours de *FLL*, et

plus précisément en *Écriture et littérature*, demeure méconnue, si l'on exclut la recherche à la source de cette thèse (Dezutter *et al.*, 2009-2012).

4. PROBLÈME DE RECHERCHE

Compte tenu de la formation de base reçue dans les cours de français au primaire et au secondaire, d'une part, et des exigences de la formation collégiale, d'autre part, l'arrivée au cégep constitue pour les étudiants québécois un moment charnière dans la progression de leur compétence à lire une œuvre littéraire complète, une progression qui relève notamment du mandat officiel des trois cours de *Français, langue d'enseignement et littérature*, et qui pourrait avoir des conséquences directes sur la réussite générale de l'étudiant, voire l'obtention de son diplôme d'études collégiales (CEEC, 2001). Sachant que 41 % des étudiants du collégial subissent un échec à au moins un de leurs cours en première session en raison de leurs difficultés de lecture (Riopel, Gagnon, Gagnon et Maisonneuve, 2006) et que, plus spécifiquement, le premier cours de français – *Écriture et littérature* – est échoué par près du quart des étudiants qui y sont inscrits pour la première fois (CEEC, 2001; RCMM, 2010), il n'est pas surprenant que les professeurs responsables de cette activité pédagogique constatent diverses difficultés chez leurs étudiants en matière de lecture de textes littéraires (Maisonneuve, 2002; Turcotte, 1997b), notamment des œuvres intégrales imposées.

Dans cette optique, l'hétérogénéité des étudiants, les spécificités de l'œuvre littéraire complète et l'ancrage identitaire des professeurs au collégial soulèvent des préoccupations, particulièrement en ce qui a trait au cours d'*Écriture et littérature*. Des explications partielles à cette problématique se trouvent dans les recherches scientifiques portant sur l'enseignement de l'œuvre littéraire complète, d'une part, et dans celles portant sur l'enseignement de la lecture au sens large, d'autre part. Nous rangeant derrière Chiss, David et Reuter (2008) pour rappeler la contribution de différentes « disciplines de références » (p. 77) à la didactique du français et la nature composite de cette dernière, nous sommes amenée à réconcilier deux univers – celui de l'enseignement de la littérature et celui de l'enseignement de la lecture – et à nous interroger sur les « théories de la

littérature et de la lecture [qui] prennent forme au moment interactif de ces [...] cours de français du secondaire supérieur » à l'instar de Ronveaux et Dufays (2006, p. 196). Ainsi, en continuité avec les travaux de l'équipe de Dezutter (2009-2012) sur la place des œuvres complètes au collégial, la présente thèse se propose de répondre à la question générale suivante :

Quelles sont les pratiques d'enseignement de professeurs du cours *Écriture et Littérature* autour de la lecture de l'œuvre littéraire complète?

DEUXIÈME CHAPITRE - CADRE DE RÉFÉRENCE

L'enseignement de la lecture de l'œuvre complète dans le cadre du cours *Écriture et littérature* au collégial québécois pose des défis aux professeurs, nous l'avons expliqué, tant en raison de la formation reçue que de l'hétérogénéité des lecteurs auxquels ils font face. La nature du texte à travailler en classe, l'œuvre littéraire complète, peut aussi orienter les pratiques de ces professeurs. Après avoir montré dans ce chapitre ce qu'implique la lecture de l'œuvre littéraire complète et décrit les principales approches d'enseignement recensées, nous montrerons les différentes perspectives selon lesquelles les pratiques d'enseignement des professeurs du collégial peuvent être étudiées afin de répondre à notre question de recherche. En fin de chapitre seront présentés l'objectif général et les objectifs spécifiques de recherche.

1. LA LECTURE DE L'ŒUVRE LITTÉRAIRE COMPLÈTE

La lecture d'une œuvre intégrale soulève des enjeux tant rationnels que passionnels (Dufays, Lisse et Meurée, 2009) chez le lecteur et exige de lui la mobilisation de nombreux savoirs et la mise en œuvre de plusieurs opérations cognitives complexes. En classe de français au collégial, il relève de la responsabilité du professeur de tenir compte de ces enjeux, d'assurer l'acquisition de ces savoirs et l'intégration de ces opérations cognitives, et de faire des choix mettant de l'avant telle ou telle caractéristique de l'œuvre à l'étude. Ainsi, nous recenserons dans cette première partie du chapitre des angles possibles d'entrée dans l'œuvre littéraire au regard des diverses théories de la lecture et de la littérature, mais aussi de la définition et des particularités du texte que nous avons jusqu'ici identifié comme une œuvre littéraire complète.

1.1 Qu'est-ce que lire un texte littéraire ?

Sans nécessairement tenir compte du contexte scolaire, différents champs de recherche universitaires associés aux études littéraires ont proposé conceptualisations et théories autour de la lecture de la littérature au sens large. Une façon courante de faire la synthèse des approches de la lecture et de la littérature est de les diviser entre celles qui relèvent d'une théorie interne et d'autres, d'une théorie externe : « Si la théorie interne proclame la subordination du lecteur au texte et estime que le texte construit le lecteur, l'autre réponse au problème de l'inachèvement et de l'indétermination des structures [du texte] affirme à l'inverse la subordination du texte au lecteur » (Canvat, 2005, p. 34). Sans refaire entièrement le travail de recension de Dufays sur ces différentes théories (Dufays, Gemenne et Ledur, 2005; Dufays, Lisse et Meurée, 2009), il nous est apparu pertinent d'en reprendre les principales conclusions⁴⁶, qui dressent déjà un portrait global suffisant pour comprendre les assises théoriques sur lesquelles peut se fonder la formation universitaire en études littéraires suivie par la plupart des professeurs du collégial.

1.1.1 Les théories relatives à la lecture de la littérature

Les théories internes de la lecture, ou théories de l'effet (Iser, 1997), s'articulent autour du fait que résideraient dans l'œuvre toutes les clés permettant sa compréhension et son interprétation. Le texte prescrirait, en quelque sorte, ce que le lecteur doit en tirer. Dans cette optique, certaines approches sémiotiques considèrent que l'œuvre prévoit un lecteur « modèle » (Eco, 1985) et présente d'office une latitude ou, au contraire, des contraintes à l'intention de ce lecteur (Barthes, 1981 dans Dufays *et al.*, 2005). Il s'agirait alors pour ce dernier de construire le sens global de l'œuvre à partir de l'organisation des signifiants proposés en un système (Riffaterre, 1979 dans Dufays, Gemenne et Ledur, 2005).

L'approche esthétique de la lecture (Iser, 1997) va dans le même sens : l'activité du lecteur « implicite », et donc prédéterminé, serait sollicitée par les espaces à colmater dans

⁴⁶ Pour des raisons de synthèse, les théories de la lecture et les théories de la littérature, initialement traitées distinctement par Dufays, seront ici regroupées.

le texte et par l'assemblage des diverses informations collectées (Dufays, Gemenne et Ledur, 2005). Chaque œuvre présentant une combinatoire unique, elle oriente cet assemblage dans la tête du lecteur. D'autres approches sont porteuses d'une conception similaire de la lecture comme interprétation du « déjà là ». En sociologie, Adorno décrit le texte porteur d'une idéologie qui conditionne celle du lecteur. D'un point de vue psychanalytique, Lesser, tout comme Holland (dans Dufays, Gemenne et Ledur, 2005), signale que tout texte porte des marques de la tension entre Moi, Surmoi et Ça vécue par le lecteur.

Les travaux de sémiotique structurale ont aussi permis de populariser l'approche « qu'on qualifie généralement de formelle » (Dufays, Gemenne et Ledur, 2005, p. 76). Dans le sillon des analyses linguistiques proposées par Jakobson (1963) (Dufays, Gemenne et Ledur, 1996, 2005), des théoriciens comme Todorov (1966), Genette (1972) ou Greimas (1966) ont mis en évidence une entrée dans la littérature par le texte lui-même, où tant le langage choisi que la structure ou les liens explicites et implicites avec d'autres œuvres créent sens (Dufays, Gemenne et Ledur, 2005). Dans cette optique, l'œuvre littéraire présenterait un amalgame réfléchi d'éléments formels (lexique, syntaxe, structure, figures de style, etc.) contribuant tous – et toujours – à faire émerger l'interprétation, prédéterminée par cet amalgame.

D'autres travaux (Auerbach, 1946, ou Hamburger, 1957, dans Dufays, Gemenne et Ledur, 2005) ont mis en lumière l'effet de mimésis que crée l'œuvre littéraire, du reflet qu'elle présente non seulement des personnages ou des événements dans le monde réel, mais surtout de faits de discours, s'inscrivant ainsi dans une approche référentielle. Enfin, Dufays, Gemenne et Ledur (2005) recensent des approches internes dites combinées de la littérature, qui puisent leurs fondements à la fois dans l'approche formelle et dans l'approche référentielle. Dans ce domaine, on peut citer à leur instar Aron (1984), entre autres, qui intègre même à la définition de la littérarité non seulement sa dimension référentielle, mais aussi l'affectivité du lecteur, qui est plus généralement associée aux théories externes.

Selon les disciplines de référence, le lecteur d'une œuvre littéraire est considéré tantôt dans son unicité (sémiotique, psychologie et psychanalyse, esthétique), tantôt dans son inclusion dans une communauté de lecteurs (sociologie, histoire). Les diverses théories externes qui en découlent sont définies par Dufays, Gemenne et Ledur (2005) comme celles qui

sont centrées sur le lecteur empirique et s'intéressent aux divers aspects de son activité. Résolument *externes* [en ital. dans le texte], elles cherchent tantôt à décrire les "régies de lecture" observables dans la réalité (Gervais), tantôt à rendre compte de l'influence exercée sur la lecture par les différents contextes de réception, que ce soient ceux de l'histoire (cf. Jauss, Chartier, Labrosse), ceux du psychisme des lecteurs (cf. Picard, Jouve) ou ceux de divers groupes sociaux (cf. Escarpit, Bourdieu, Lafarge, Leenhardt, Poulain) (p. 63).

Dans l'approche sémiotique adoptée par le Groupe de recherche sur la lecture de l'Université du Québec à Montréal, la lecture est abordée comme un « processus dynamique [...] mettant en présence un lecteur singulier et un texte singulier » (Gervais et Bouvet, 2007, p. 1). Dans une telle perspective, le lecteur est donc considéré dans son unicité, au moment précis où il entre en contact avec l'œuvre.

Du côté des théories externes relatives à la littérature – ou théories de la réception (Iser, 1997; Jauss, 1978) – Rosenblatt a largement marqué la réflexion américaine par différentes publications, dont *Literature as exploration* (1938) et *The Reader, the text, the poem* (1978), que l'auteure considère elle-même comme complémentaires (2005). Si le premier titre s'attarde aux aspects sociaux et culturels sous-jacents à la lecture, le deuxième traite plus spécifiquement de la question de l'interprétation et de l'expérience de la littérature. Essentiellement, Rosenblatt défend l'idée première d'une dynamique dialectique entre le lecteur et l'œuvre, la « transaction », qui met l'accent sur « chaque lecture comme un événement particulier, qui implique un lecteur particulier et un texte particulier dans des circonstances particulières »⁴⁷ (Rosenblatt, 2005, p. 17). Il s'agit d'une

⁴⁷ Traduction libre de "The transactional phrasing places the stress on each reading as a particular event involving a particular reader and a particular text under particular circumstances".

posture défendue également par Jouve (2003) dans le monde francophone : il y aurait inévitablement dans l'acte de lecture une recontextualisation par le lecteur en fonction de son contexte propre de réception de l'œuvre littéraire. Dans cette optique, Rosenblatt réfute l'idée d'un lecteur unique ou générique : pour elle, chaque lecture est une relation particulière entre les lecteurs et les textes (1938; 2005). C'est une relation aussi décrite par Langlade (2004) :

Le discours du lecteur inscrit dans une théorie ou une morale les réactions subjectives qu'il a éprouvées au cours de la lecture : fascination, rejet, trouble, séduction, hostilité, désir, etc. [...] Dans cette distance participative faite d'aperçus psychologiques, de jugements moraux, de séduction ou de répulsion, etc., se lisent et se lient l'œuvre et le sujet lecteur (p. 93).

Pour Picard (1986) enfin, la lecture de l'œuvre littéraire jouerait un rôle additionnel, celui de « décide[r] du littéraire », de légitimer l'œuvre, en quelque sorte, par une opération d'évaluation esthétique. Elle solliciterait donc chez le lecteur un certain nombre de connaissances pour pouvoir juger, apprécier la littérarité de l'œuvre, une ouverture qui nous semble rejoindre ce que nous avons déjà nommé la dimension institutionnelle de l'œuvre. Mentionnons aussi que d'autres disciplines de référence tiennent compte des lecteurs comme membres d'une communauté de réception plutôt que comme individus distincts. À cet égard, on ne peut ignorer l'influence des travaux de Bourdieu (1979) sur une vision sociologique de la lecture, opposant lecture « dominée » et lecture « dominante » (Cazorla, 2013; Dufays *et al.* 2005), ou lecture « ordinaire » et « littéraire » (Baudelot, 1998) : il y aurait ainsi dichotomie entre la lecture de l'œuvre dans une perspective éthique et pragmatique du grand public⁴⁸, et celle inscrite dans une posture esthétique par des gens lettrés. Une étude socio-économique de la littérature est également possible, si on en observe les dimensions institutionnelles, entre sphères de production et agents impliqués; « la littérature cesse [alors] d'être un effet de lecture individuel pour devenir un *effet de champ* [en italique dans le texte], une valeur relative qui évolue en fonction des positions

⁴⁸ La lecture ordinaire, que Baudelot et Chartier (1999) opposent à la lecture littéraire, décrit une pratique plus populaire, plus spontanée de la lecture, où le texte est abordé d'abord et avant tout pour son apport immédiat et personnel au lecteur (son identification aux personnages, en réponse à son besoin de divertissement et à sa centration sur l'explicite, etc.).

que prennent les agents occupant une place dominante dans le champ » (Dufays, Gemenne et Ledur, 2005, p. 79).

La place de l'œuvre par rapport à celles qui la précèdent peut également être considérée, dans l'étude de la littérature, d'un point de vue « systémique » (Dufays, Gemenne et Ledur, 2005). Prenant appui sur le concept de dialogisme chez Descotes, Jordy et Langlade (1995) ou d'intertextualité chez Turcotte (2005), ces approches se centreront ainsi sur les échos produits par l'œuvre à la forme et à la sémantique d'autres œuvres, qu'il s'agisse de reprises ou de déviations (Dufays, Gemenne et Ledur, 2005).

En somme, les théories internes et externes nous renseignent sur le processus qui s'opère entre l'auteur, le texte littéraire et le lecteur. Par ailleurs, il faut s'interroger sur la nature du texte littéraire lui-même : long ou court, complet ou extrait, quels traits caractéristiques d'un texte permettent de le qualifier de « littéraire »?

1.1.2 La littérarité d'un texte

Une synthèse réalisée en vue de définir ce qu'est la littérarité d'un texte nous a menée à dégager cinq caractéristiques apparemment récurrentes. Ces caractéristiques constituent éventuellement autant d'angles possibles d'entrée dans l'œuvre complète, laquelle est d'ailleurs nommée « œuvre littéraire » par Maingueneau (2004).

1.1.2.1 Le caractère esthétique. La préoccupation esthétique de l'auteur correspond d'entrée de jeu à l'une des caractéristiques principales du texte littéraire (Aron, Saint-Jacques et Viala, 2010). À en croire le dictionnaire usuel, les œuvres de littérature se résument à celles « écrites, dans la mesure où elles portent la marque de préoccupations esthétiques » (Robert, 1993, p. 1293). Plusieurs auteurs s'entendent en ce sens sur le fait que l'œuvre littéraire se caractérise par un traitement particulier du langage (Aron et Viala, 2005; Falardeau, 2003a; Rouxel, 2004) qui procure au lecteur une expérience en relation avec la langue (LaRue, 2007) et affine les compétences textuelles de ce dernier (Legros, 1998). L'auteur de littérature posséderait le secret de l'agencement des mots (Frye, 1969),

la façon de dire autrement ce qui a déjà été dit (Daunais, 2000). Selon le PFGC, la « pratique régulière de la lecture et de l'écriture conduit [les étudiants] à développer une sensibilité esthétique » (Gouv. du Québec, 2009a, p. 7); le ministère reconnaît implicitement en ce sens, lui aussi, que le texte littéraire présente une certaine esthétique.

1.1.2.2 Le caractère institutionnel. L'œuvre littéraire ne se résume pourtant pas à sa forme (Aron et Viala, 2005) et doit, pour être qualifiée de littéraire, avoir été jugée comme telle en fonction de son « appartenance à des structures institutionnelles » (Falardeau, 2003a, p. 674) comme son inscription dans un courant littéraire ou dans un genre, par exemple. L'institutionnalisation de l'œuvre passe aussi par « la valeur symbolique qui [lui] est attribuée » (*Ibid.*) : l'œuvre doit avoir été publiée – ou rendue publique d'une façon ou d'une autre – et avoir suscité des discussions à propos de sa littérarité (Aron et Viala, 2005). C'est ce caractère qui permet à certaines œuvres d'être jugées avec le temps comme des canons, incontournables, et à d'autres de demeurer dans l'ombre.

1.1.2.3 Le caractère historique. Dans cette optique d'ailleurs, l'œuvre littéraire se caractérise par son historicité : elle établit un lien entre le passé et le présent (Falardeau, 2003a), se situe dans un contexte sociohistorique (Legros, 1998, 2008) (Legros, 1998, 2008) et propose ainsi une communication différée dans le temps (Aron et Viala, 2005) entre le moment d'écriture et le moment de lecture.

1.1.2.4 Le caractère subjectif. L'œuvre littéraire propose un reflet unique de l'expérience humaine (Falardeau, 2003a), qui permet au lecteur de s'ouvrir à la sensibilité de l'auteur et à son interprétation du monde (Todorov, 2007). Pour Petitat (2006), la fiction « n'existe qu'à travers la lecture, c'est-à-dire [à travers] l'entrée dans un monde fictionnel, sa reconstitution et son interprétation » (p. 85), l'appropriation que s'en fait le lecteur. Pour Langlade et Fourtanier (2007), d'ailleurs, « l'implication du lecteur dans l'œuvre apparaît comme une nécessité fonctionnelle de la lecture littéraire » (p. 103). Le texte littéraire permet ainsi à ce lecteur d'accéder à l'universalité contenue dans l'œuvre, sans le risque de se compromettre lui-même sur le plan individuel (Adam et Cordonier, 1998). Et si le lecteur choisit de se compromettre, l'œuvre littéraire peut lui permettre de produire une

pensée complexe qui participe à sa quête personnelle de sens (LaRue, 2007), de développer son imaginaire (Adam et Cordonier, 1998; Legros, 1998) et son affectif.

1.1.2.5 Le caractère formateur. L'œuvre littéraire contribue à la formation de l'individu (Legros, 1998; Richard, 2006a), et le programme d'études de *FLL* au collégial reconnaît cet objectif : au terme du cursus de trois cours, l'étudiant aura adopté une attitude d'« ouverture à d'autres cultures et au monde par la lecture d'œuvres littéraires [et pourra] saisir les enjeux sociaux, par l'analyse de diverses représentations du monde » mises de l'avant dans ces œuvres (Gouv. du Québec, 2009a, p. 7).

Le texte littéraire, donc, présente tout à la fois un caractère esthétique, institutionnel, historique, subjectif et formateur. Ces traits s'appliquent au texte court ou long, peu importe le genre, en extraits ou dans sa forme intégrale. Par ailleurs, l'œuvre littéraire complète présente des spécificités, décrites dans la prochaine section.

1.2 Qu'est-ce qu'une œuvre littéraire complète

L'œuvre intégrale n'est originalement pas destinée à un public scolaire, mais bien aux tout-venants, des lecteurs que Baudelot et Cartier (1998) qualifieraient d'« ordinaires », et cette œuvre éditée pour les lecteurs ordinaires n'est pas toujours celle utilisée en milieu scolaire. Il faut donc distinguer ici, d'un point de vue social et d'un point de vue scolaire, deux formes d'œuvres complètes.

1.2.1 *L'œuvre littéraire complète dans la société*

En nous fiant aux adjectifs « complète » ou, souvent synonyme, « intégrale » (Van Beveren, 2007; Veck, 1998b; Verrier, 1990), une caractéristique de l'œuvre ciblée dans cette thèse se dégage : il s'agit d'un texte originalement pensé comme un tout, une globalité (Aron, Saint-Jacques et Viala, 2010). Certes, l'œuvre demeure un produit artistique que l'auteur ne peut anticiper en tous points – elle « n'est donc jamais absolument préméditée » (Macherey, 2014, n.p.) –, mais l'œuvre complète correspond néanmoins au résultat fini, à

l'ensemble proposé par l'auteur et que ce dernier convient, avec l'éditeur, de publier comme sa création.

En termes de format, l'œuvre complète peut présenter une certaine ampleur, comme le « roman long du XIX^e siècle » (Waszak et Dufays, 2015, p. 230), mais aussi s'avérer très courte (une nouvelle de quelques lignes, un poème) (Durand, 2003). Des contraintes ont par ailleurs longtemps mené les auteurs d'œuvres courtes (nouvelles, poèmes, contes) à penser ces dernières en un recueil, un ensemble lui aussi signifiant (Audet, 2000; Chartier, 2012). Des florilèges proposés par les maisons d'édition, par exemple, ne s'inscrivent donc pas sous cette définition dans le cas présent; nous nous limitons dans cette thèse à considérer comme des œuvres complètes seulement les recueils originalement colligés par leur auteur⁴⁹.

1.2.2 *L'œuvre littéraire complète dans le milieu scolaire*

La définition de l'œuvre complète retenue dans la recherche à la source de la présente thèse considèrerait d'abord et avant tout l'usage du texte en classe : on n'en « n'exploite pas que des extraits » (Dezutter et Morissette, 2007, p. 270). Or, cette définition est doublée d'exemples – « les romans, recueils de poésie, de nouvelles ou de contes; les textes de pièces de théâtre, les biographies, les ouvrages documentaires, les bandes dessinées et les albums illustrés » – qui semblent s'inscrire sous la définition plus large présentée précédemment. Pourtant, des œuvres complètes sont, en parallèle, publiées spécifiquement en vue d'un usage en classe, en éditions commentées ou complétées d'un appareillage didactique. Des éditeurs se spécialisent même dans ce genre d'ouvrages (Chenelière éducation, 2016; ERPI, 2016; Lurelu, s.d.). Ces éditions particulières, qui sont d'ailleurs privilégiées par près de la moitié des professeurs du cours d'*Écriture et littérature*, (données non publiées, Dezutter *et al.*, 2009-2012), ne remettent toutefois pas en question

⁴⁹ Nous reconnaissons toutefois que les technologies numériques facilitent de nos jours la publication de textes qui n'ont pas nécessairement de liens les uns avec les autres (Chartier, 2012) – courts ou longs –, ce qui remet en question cette caractéristique du recueil comme œuvre complète.

notre définition de l'œuvre littéraire complète d'un point de vue social : nous distinguons dans cette thèse l'œuvre créée par l'auteur de l'appareillage didactique ajouté par l'éditeur.

1.3 La lecture de l'œuvre littéraire complète sous différents angles

Selon le bagage du lecteur et le contexte de lecture (scolaire ou non, par exemple), le lecteur peut porter une attention plus ou moins importante à l'une ou l'autre des caractéristiques de l'œuvre littéraire précédemment déclinées : ses qualités esthétiques, sa valeur institutionnelle, sa place dans l'Histoire ou l'histoire littéraire, les réflexions qu'elle suscite ou les apprentissages auxquels elle contribue. C'est ce que nous avons considéré comme des angles d'entrée dans l'œuvre, lesquels peuvent être déterminés consciemment ou non par le lecteur, ou imposés (par le professeur, par exemple). D'un point de vue didactique, ces angles – esthétique, institutionnel, historique, subjectif et formateur – se rapprochent des « axes de lecture » auxquels Renard (2011) fait référence, bien que les axes de lecture puissent être plus précis, ancrés dans une thématique, par exemple.

L'angle esthétique d'entrée dans l'œuvre est envisagé comme une attention aux caractéristiques formelles du texte. Il est généralement convoqué du point de vue interne et engage les étudiants dans une recherche de figures de style, de caractéristiques génériques, de sens qui seraient « déjà là » et qu'il suffirait de faire émerger. Pour diverses raisons, cette approche de la littérature, issue de recherches universitaires au départ, a connu un transfert rapide et un succès inégalé depuis les années 1960 dans les classes du secondaire français (Dufays, Gemenne et Ledur, 1996), malgré les nuances importantes que lui ont éventuellement apportées certains de ses initiateurs comme Barthes ou Todorov. Un phénomène similaire de récupération d'une telle approche « formelle » s'est produit au collégial québécois, si l'en on croit les références explicites dans les programmes d'études (Gouv. du Québec, 1988-1989, 1994, 1998, 2009a) et les critiques qu'en ont fait les professeurs (Goulet, 2000; Richard et Lecavalier, 2009).

L'angle institutionnel a pendant des années teinté l'enseignement de la lecture de la littérature, notamment sous l'angle des morceaux choisis (Chervel, 2006) en anthologie ou

des grandes œuvres (Gohier, 2002), porteuses d'une valeur indiscutable. Cette perspective, inspirée des théories internes, est implicite au *PFGC*, qui prescrit la lecture des œuvres qui « ont marqué l'histoire de la littérature » (Gouv. du Québec, 2009a, p. 7). Il est néanmoins aussi possible de traiter une œuvre complète sous son angle institutionnel d'une autre façon, fondée sur les théories externes, en faisant prendre conscience aux étudiants de leur importance dans l'institution littéraire et de la responsabilité des lecteurs dans la légitimation d'une œuvre (Picard, 1986) en fonction de leur contexte de réception ou encore en leur permettant de comparer lecture ordinaire et lecture savante (Baudelot, Cartier et Detrez, 1999).

L'angle historique, également valorisé traditionnellement dans l'enseignement de la littérature (Roy, 2009a, 2009b) permet une entrée dans l'œuvre intégrale en tentant de comprendre et d'interpréter cette œuvre en fonction du contexte – social, politique, économique, etc. – qui l'a vu naître. Du point de vue des théories internes, l'œuvre porterait les marques de ce contexte, que les lecteurs n'auraient qu'à extraire pour comprendre le sens porté par cette œuvre. Des liens avec des œuvres d'une même époque présentant des caractéristiques formelles similaires pourraient être aussi établis, convoquant potentiellement aussi l'angle institutionnel et l'angle esthétique avec la notion de courants littéraires. Du point de vue des théories externes, le lecteur peut interpréter sous la loupe de son contexte propre les éléments historiques qui se dégagent de l'œuvre, les comparer à ce qui caractérise son contexte de lecture personnel.

L'angle formateur engage le plus souvent le point de vue des théories externes où le lecteur entre en relation avec lui-même ou se forme grâce à sa lecture, apprend de l'œuvre. Dans ces circonstances, la lecture est centrée sur ce que ce lecteur souhaite apprendre, sans contraintes. Le texte suscite sa curiosité, entraîne des questionnements qui lui permettent de se développer, d'acquérir des connaissances. Certaines approches internes recourent néanmoins aussi l'angle formateur, si le lecteur doit, par exemple, identifier les apprentissages dont le texte est porteur ou dégager les enjeux psychanalytiques sous-jacents, sans toutefois mettre ces découvertes en lien avec sa propre expérience. Toutes les clés seraient ainsi données dans le texte.

L'angle subjectif, principalement inscrit dans les théories externes, se définit enfin par l'entrée dans l'œuvre en fonction de l'écho que cette dernière produit sur le lecteur. Cet angle suscite des enjeux passionnels, comme les décrivent Dufays, Gemenne et Ledur (2005), et il tient compte de la singularité du lecteur, de ses expériences passées, de son bagage de connaissances, des émotions ressenties au moment de la lecture (Rosenblatt, 2005). Le lecteur participe à créer le sens de l'œuvre. C'est notamment cet angle subjectif (mais pas uniquement) qui est sollicité lorsque les auteurs et didacticiens réfèrent à la prise en compte des « sujets lecteurs » (Daunay, 2007*b*; Dufays, 2013; Langlade, 2001; Langlade et Fourtanier, 2007; Rouxel et Langlade, 2004; Sauvaire, 2013).

Au final, une œuvre littéraire offre au lecteur des entrées multiples dans l'œuvre, cinq angles d'entrée faisant écho à des caractéristiques récurrentes du texte littéraire. Ces entrées sont d'ailleurs combinables entre elles : la lecture littéraire telle que définie par Dufays (2005*b*, 2006; 2013), par exemple, permet une telle combinaison, suscitant tantôt une distanciation, tantôt une participation du lecteur. Dans le cadre d'une lecture personnelle, le lecteur choisit lui-même le ou les angles d'entrée dans l'œuvre, mais au vu de différents résultats de recherche sur les adolescents et les jeunes adultes, ces derniers privilégieraient souvent des angles subjectif ou formateur, par lesquels ils peuvent vivre des émotions, s'évader, apprendre sur eux-mêmes. En contexte scolaire, toutefois, ils peuvent se voir imposer des angles d'entrée dans l'œuvre intégrale avec lesquels ils sont moins familiers et qui nécessitent un travail sur des savoirs nouveaux.

1.4 Les savoirs impliqués dans la lecture d'une œuvre littéraire complète

Le rapport entre l'œuvre littéraire et son lecteur a été l'objet de recherches dans plusieurs champs : études littéraires, linguistique, sociologie, mais aussi psychologie. Chacun de ces champs s'articule autour de savoirs que les individus s'approprient. La notion de savoirs étant polysémique selon Barbier et Galatanu (2004), il convient toutefois de situer d'entrée de jeu la définition que nous retenons, en l'occurrence celle que ces derniers auteurs proposent, à savoir des

énoncés propositionnels associés de façon relativement stable à des représentations ou à des systèmes de représentations sur le monde et sa transformation, faisant l'objet d'une reconnaissance sociale et d'un contrôle se situant dans le registre de la validité [...] et considérés comme susceptibles d'être investis dans des activités de pensée, de communication ou de transformation de l'environnement. [...] Les savoirs sont obligatoirement des savoirs sur... (p. 42-43)

Ainsi, les savoirs sur le monde, sur la littérature, sur la langue et sur les processus cognitifs impliqués dans la lecture de l'œuvre littéraire complète correspondent à ces énoncés reconnus valides par un ensemble large de personnes – en particulier celles des différents champs contributoires à la didactique du français – et qui peuvent faire l'objet de liens entre eux autant que d'une réflexion ou de discussions avec d'autres individus. En ce sens, Barbier et Galatanu (2004) distinguent les savoirs objectivés (ceux reconnus valides socialement) des savoirs détenus (ceux qu'un individu pense, communique ou utilise pour transformer son environnement). En didactique du français, les auteurs font souvent davantage référence aux « connaissances » pour décrire les savoirs détenus. C'est le cas notamment lorsque certains soulignent l'importance des connaissances antérieures dans la compréhension en lecture (Aeby Daghé, 2008; Falardeau, 2002*b*; Giasson, 2003). Pour cette raison, nous avons fait le choix de retenir la distinction faite par Barbier et Galatanu (2004) entre savoirs objectivés et savoirs détenus, mais d'utiliser aussi le terme « connaissances » comme synonyme des savoirs détenus par les étudiants.

Les savoirs objectivés issus de différents champs traités en classe d'*Écriture et littérature*, donc, sont intégrés – plus ou moins – par les étudiants comme des savoirs détenus au fil du temps et alimentent leur lecture. En ce sens, les savoirs détenus recourent certaines « ressources » épistémiques et socioculturelles utiles à la lecture du texte littéraire, des ressources déjà identifiées par Sauvaire (2013).

Partant des savoirs historiques, socio-institutionnels et formels précédemment identifiés par d'autres auteurs (Canvat 2000; Canvat et Legros, 1997; Legros 2001) comme des savoirs impliqués dans la lecture de la littérature, Richard (2006*a*) identifie quatre

catégories de savoirs objectivés que le « lecteur lettré » doit s'approprier : « les savoirs formels sur la littérature; [l]es savoirs sur la lecture; [l]es savoirs sur l'histoire et l'Institution littéraires et [l]es savoirs sur l'écriture » (p. 11). Elle identifie également les savoirs sur le fonctionnement de la langue et des textes. Au regard de notre travail sur la lecture de l'œuvre littéraire complète, cette typologie présente toutefois des recoupements qui nous ont menée à un nouveau classement qui reconsidère les savoirs sur l'écriture et sur le fonctionnement de la langue et des textes (cf. tableau 3).

Tableau 3 : Typologie des savoirs impliqués dans la lecture d'une œuvre littéraire complète

	(Babin, 2016) :	Savoirs sur la littérature	Savoirs sur la langue	Savoirs sur le monde	Savoirs sur les processus cognitifs impliqués dans la lecture de l'œuvre littéraire
	(Portelette, 2011) :	(<i>id.</i>)	(<i>id.</i>)	(<i>id.</i>)	Savoirs sur l'activité de lecture
Richard (2006) :					
savoirs formels sur la littérature :		✓			
savoirs sur la lecture :					✓
savoirs sur l'histoire et l'Institution littéraires :				✓	
savoirs sur l'écriture :		✓	✓		
savoirs sur le fonctionnement de la langue :			✓		
savoirs sur le fonctionnement des textes :		✓			

Au regard de la typologie proposée par Richard (2006), les savoirs sur le fonctionnement des textes nous apparaissent relever des savoirs formels sur la littérature, tout comme certains savoirs sur l'écriture (ceux relatifs au genre, par exemple). Par ailleurs, nous jugeons pertinent de conserver les savoirs sur la langue et d'y accoler d'autres savoirs

sur l'écriture comme l'orthographe, la syntaxe ou la sémantique. Le tableau 3 présente ces savoirs listés par Richard, de même que le reclassement proposé pour notre recherche, qui s'avère très semblable à celui de Portelette (2011)⁵⁰. Les savoirs initialement identifiés par Richard comme ceux sur l'histoire et l'Institution littéraire sont regroupés et nommés plus largement des savoirs sur le monde, auxquels nous avons intégré l'ensemble des savoirs relevant d'autres disciplines utiles à la compréhension d'une œuvre littéraire complète donnée : les savoirs sur la géographie, sur la psychologie humaine, sur l'ingénierie, sur l'architecture, sur l'astronomie, etc. En ce qui a trait aux savoirs sur la lecture (Richard) ou l'activité de lecture (Portelette, 2011), pour éviter toute ambiguïté, ils ont été renommés comme des savoirs sur les processus cognitifs impliqués dans la lecture de l'œuvre littéraire. Nous décrirons en détail chaque type de savoir à partir de la section 0.

Comme l'illustre la figure 1 à la page suivante, lorsque le lecteur s'approprié des savoirs objectivés, il en fait des savoirs détenus. Ces derniers lui permettent ensuite des allers-retours avec le contenu de l'œuvre et contribuent pour beaucoup, nous le verrons dans une prochaine section, à sa compréhension de l'œuvre (Dewitz et Dewitz, 2003; Falardeau, 2003a; Giasson, 2003; Harvey et Goudvis; Tardif, 1992; Tovani, 2000). D'un point de vue didactique, il est ainsi « impératif de considérer tous ces ensembles de connaissances de manière systémique et cohérente » (Richard, 2006a, p. 12) dans la formation des lecteurs de littérature, en l'occurrence ceux auxquels est imposée une œuvre complète en *Écriture et littérature*. Les quatre formes de savoirs présentent aussi une certaine perméabilité, comme le montrent les dégradés de couleurs entre les quatre quadrants de la figure 1.

⁵⁰ L'auteure s'est penchée sur la lecture d'œuvres littéraires complètes en 6^e primaire en France. L'expérience relatée a été menée auprès d'élèves beaucoup plus jeunes (12-13 ans) que ceux auxquels font face les professeurs de *FLL*; c'est la raison pour laquelle nous ne l'avons pas présentée dans la recension des écrits au chapitre précédent.

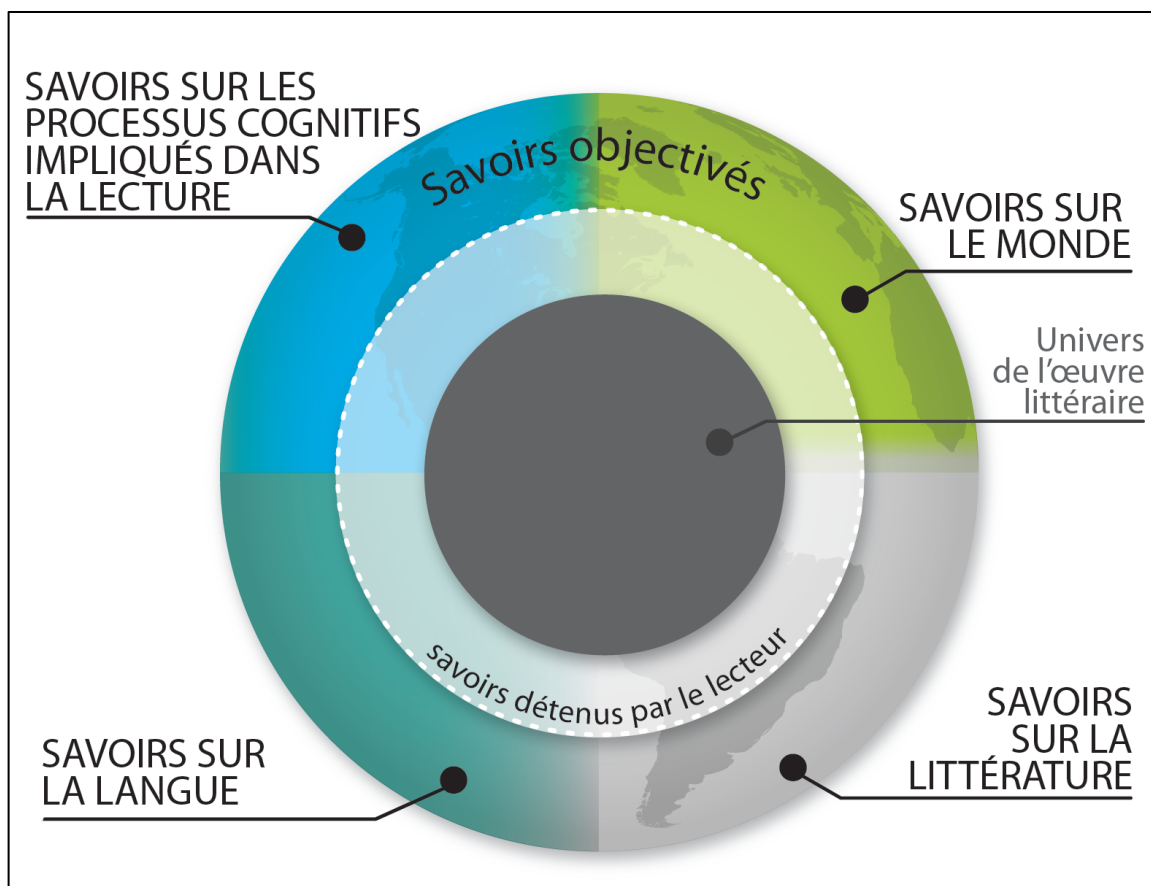


Figure 1 : Les savoirs impliqués dans la lecture d'une œuvre littéraire complète⁵¹

Certaines notions peuvent ainsi convoquer deux formes de savoirs; c'est le cas, par exemple, du courant littéraire, qui fait appel aux savoirs sur la littérature mais qui mobilise aussi certains savoirs sur le monde. De même, les savoirs sur les processus cognitifs impliqués dans la lecture s'appuient sur les autres formes de savoirs : les inférences, notamment, nécessitent tantôt des savoirs sur la langue (p. ex., pour déterminer le sens d'un mot), tantôt des savoirs sur la littérature (p. ex., pour interpréter une figure de style), tantôt des savoirs sur le monde (p. ex., pour expliquer le comportement d'un personnage ou un évènement historique).

⁵¹ Graphisme par Geneviève Bellehumeur©.

1.4.1 *Les savoirs sur la littérature*

La plupart des savoirs sur la littérature sont issus des études littéraires. Ils correspondent aux savoirs disciplinaires mis en exergue par les théories internes et externes précédemment recensées, et le cours *d'Écriture et littérature* constitue pour plusieurs cégépiens une initiation à la lecture de l'œuvre complète dans cette perspective, rappelons-le, en raison des pratiques recensées chez une majorité d'enseignants du secondaire, orientées autrement. Les savoirs sur la littérature s'y avèrent particulièrement pertinents pour la lecture des romans et des pièces de théâtre que les professeurs mettent le plus souvent au programme (Babin *et al.*, 2012). Les genres narratif et dramatique, qui présentent tous deux une forme de narration⁵², soulèvent en effet des défis de lecture similaires (notamment quant aux inférences à produire). Par ailleurs, le théâtre est associé à une pratique sociale de référence autre que celle du roman : la représentation sur scène contribue au sens du texte (Esslin, 1987). Les caractéristiques du genre dramatique présentées en classe doivent ainsi tenir compte de cette visée première, bien que Dufays, Lisse et Meurée (2009) réfèrent à une autonomisation du texte théâtral dans le dernier siècle. Nonobstant cette autonomisation, par ailleurs, il s'agit d'un genre « qui ne s'attache pas seulement à des préceptes stylistiques » (*Ibid.*, p. 59); par conséquent, l'enseignement de la lecture du texte dramatique doit dépasser le travail de savoirs sur la littérature, encore plus que celui des autres textes.

Les savoirs sur la littérature, une fois intégrés, deviennent pour le lecteur ce qu'il faut considérer comme des « ressources épistémiques ». À ce titre, Sauvaire (2013) donne en exemples les connaissances relatives à la littérature, aux genres, à la structure narrative ou à l'énonciation, mais nous pourrions ajouter à cela toute caractéristique formelle qui participe au sens du texte (figures de style, jeux de mots, divisions entre chapitres, mise en forme particulière, caractéristiques propres au genre, etc.). Les manifestations de stéréotypes liés au genre entrent également dans cette catégorie de savoirs : par la maîtrise

⁵² Nous référons ici à la narration au sens de succession ou de série d'événements reliés, et non pas à la narration généralement associée au genre narratif. En ce sens, le récit que produisent les personnages grâce aux dialogues du texte dramatique constitue également une forme de narration.

des systèmes de références et de stéréotypes des textes littéraires (Bourg, Bauer et van den Broeck, 1997; Cain et Oakhill, 1996; Dufays, Gemenne et Ledur, 2005; Trabasso et Nicholas, 1980), l'étudiant peut reconnaître le genre et le type d'œuvre à laquelle il fait face et en anticiper l'intrigue simplement en associant sa lecture à d'autres similaires qui correspondent en partie au même modèle (Barthes, 1981; Bourg, Bauer et van den Broeck, 1997; Cain et Oakhill, 1996; Grossmann, 1999; Propp, 1970; Tardif, 1992; Todorov, 1978; Trabasso et Nicholas, 1980).

Nous avons par ailleurs fait le choix d'exclure des savoirs sur la littérature certaines notions qui mobilisent avant tout des savoirs sur la langue. Le champ lexical, par exemple, nécessite au départ une connaissance du sens des mots et des liens sémantiques possibles entre les mots retenus; il est donc considéré comme un savoir sur la langue, bien que la façon de l'interpréter ensuite, une fois constitué, relève des savoirs sur la littérature. Nous avons aussi placé dans la catégorie des savoirs sur le monde tout ce qui relevait de la vie de l'écrivain, du contexte sociohistorique de production de l'œuvre, de l'histoire littéraire ou des courants littéraires.

En classe, les savoirs sur la littérature sont susceptibles d'être associés à une entrée dans l'œuvre littéraire complète par l'angle esthétique; les angles subjectif ou formateur pourraient également être adoptés et convoquer certains de ces savoirs comme ceux sur la psychologie humaine.

1.4.2 Les savoirs sur la langue

En plus des savoirs sur la littérature, des savoirs sur la langue sont également nécessaires au lecteur de l'œuvre littéraire complète. Les savoirs sur la langue correspondent à des savoirs essentiellement issus de la linguistique; ils sont davantage mobilisés lorsque l'œuvre littéraire complète est abordée sous l'angle esthétique.

Les « connaissances sur la langue » se retrouvent parmi les ressources épistémiques mobilisées au cours de la lecture du texte littéraire recensées par (Sauvaire, 2013, p. 139).

Au fil du temps, le lecteur s'approprie un certain nombre de savoirs sur la langue, que ce soit en contexte scolaire ou non, peu importe le type de texte lu. Il peut ainsi s'agir des savoirs liés aux combinaisons de lettres, au sens des mots, à leur regroupement sous un même générique ou dans un champ lexical, à la syntaxe, à la ponctuation, au registre de langue adopté, à la prononciation, etc.

Ces savoirs sont déterminants en classe d'*Écriture et littérature* puisque le cégépien verra sa lecture de l'œuvre facilitée ou entravée par ses connaissances sur la langue. En effet, plus ou moins éloignées de ces savoirs se situent les connaissances qu'ont les lecteurs de leur langue maternelle : la connaissance de la symbolique des mots (Vygotsky, 1962) et du système de communication symbolique que ces mots engendrent (Nelson, 1999) obligent tout lecteur à juger de la pertinence des significations des mots en fonction de chaque nouveau contexte. Cette maîtrise constitue d'ailleurs une condition essentielle à la construction d'une représentation cognitive cohérente du récit (Graesser, Singer et Trabasso, 1994) puisqu'un lecteur en recherche de vocabulaire, par exemple, ou à la recherche d'un élément très précis dans l'œuvre, pourrait voir sa compréhension ou son interprétation grandement affectées (PIREF, 2003).

1.4.3 *Les savoirs sur le monde*

La lecture d'une œuvre littéraire complète donnée engage une sélection de savoirs issus de domaines variés, qui ne sont pas d'office reliés à la littérature : histoire du monde, géographie, musique, arts, politique, science, etc. Ces savoirs, une fois intégrés par le lecteur, deviennent ce que l'Organisation de coopération et de développement économiques appelle, dans le *Programme international pour le suivi des acquis* (PISA) en lecture, des « connaissances générales » (OCDE, 2000). Dans le programme d'*Écriture et littérature*, ces savoirs détenus sur le monde nous semblent pouvoir aider les étudiants lecteurs à atteindre deux éléments de compétence, à savoir « reconnaître le propos du texte » et « repérer et classer des thèmes » (Gouv. du Québec, 2009a, p. 10).

La culture générale – la somme de connaissances cumulées par une personne au fil du temps, ses savoirs détenus – constitue l'une des pierres d'assise sur lesquelles se fonde toute lecture, celle de l'œuvre intégrale y comprise. Pour cette raison, les auteurs anglophones traitant de telles connaissances utilisent l'expression « prior knowledge », qui se traduit en français tantôt par « connaissances préalables » (Giasson, 1990; Sauvaire, 2013), tantôt par « connaissances antérieures » (Falardeau, 2002a). Elles sont d'une telle importance qu'elles peuvent, selon leur nature, leur quantité et leur qualité, orienter la compréhension du lecteur dans une direction ou dans l'autre (Dewitz et Dewitz, 2003). Ce bagage culturel agit, pour reprendre les mots de Sauvaire (2013), comme une ressource épistémique pour le lecteur; l'auteure recense par exemple l'utilité des connaissances sur « l'histoire littéraire » (p. 84) pour la compréhension de l'œuvre.

Rappelons que nous avons fait le choix de situer l'histoire littéraire, la vie de l'écrivain, le contexte sociohistorique d'écriture de l'œuvre et les courants littéraires dans la présente catégorie plutôt que dans celle des savoirs sur la littérature. Entrent enfin dans la catégorie des savoirs sur le monde certaines ressources socioculturelles comme la « mobilisation de représentations collectives et de stéréotypes sociaux » (*Ibid.*).

1.4.4 Les savoirs sur les processus cognitifs impliqués dans la lecture de l'œuvre littéraire

La compétence lectorale de l'étudiant du collégial ne s'est pas développée uniquement en milieu scolaire au fil d'enseignements explicitement liés à la lecture de textes et d'œuvres littéraires complètes. Des structures cognitives déjà en place, comme la mémoire ou la capacité à inférer, peuvent influencer le traitement des œuvres imposées en *Écriture et littérature*. L'attention que les professeurs ciblés dans notre thèse portent à ces derniers processus constitue donc un élément potentiellement observable de leurs pratiques d'enseignement.

Les processus cognitifs mobilisés en cours de lecture d'une œuvre littéraire complète sont souvent inconscients lorsqu'ils sont bien intégrés. Dans le cas contraire, le lecteur doit faire appel à des stratégies qui puisent leurs sources dans des savoirs issus

principalement de la psychologie cognitive, mais aussi de la discipline français. Des « savoir-faire disciplinaires » (Sauvaire, 2013) comme annoter ou relire, par exemple, font appel à des processus cognitifs impliqués dans la lecture de l'œuvre comme la production d'inférences et l'activation de la mémoire de travail.

Une synthèse de plusieurs travaux américains nous permet de classer dans la catégorie des savoirs sur les processus cognitifs tout ce qui concerne les opérations mentales impliquées dans l'acte de lire : stratégies, déductions, inférences, hypothèses, mises en relation, organisation des informations lues, mise en schéma ou en tableau, gestion de la lecture dans le temps, solutions aux passages incompris, liens avec les connaissances générales, etc. Certaines de ces opérations méritent toutefois une attention particulière en contexte scolaire en raison du rôle important qu'elles jouent dans la lecture de l'œuvre littéraire complète, en particulier la mémoire et la production d'inférences.

1.4.4.1 La mémoire. L'organisation de la mémoire doit être considérée comme un aspect sous-jacent à la lecture (Trabasso et Nicholas, 1980) intimement lié à la compréhension de l'œuvre complète (Falardeau, 2003*b*; Lebrun, 1987; Nelson, McKinney, Gee *et al.*, 1998; Sabouret, 1998). Cette compréhension sollicite notamment de façon particulière la mémoire à long terme du lecteur (Kintsch, 1994) puisque le lecteur doit se souvenir de ce qu'il a lu antérieurement, souvent quelques jours auparavant dans le cas de l'œuvre intégrale longue. De surcroît, en plus de la mémoire à court terme, sollicitée aussi dans la lecture de l'extrait ou de l'œuvre courte, le lecteur doit recourir à sa mémoire de travail (Just et Carpenter, 1992), pour garder en tête les éléments utiles à la progression de sa compréhension et de son interprétation, comme les questionnements liés aux inférences (Graesser, Singer et Trabasso, 1994; Yuill et Oakhill, 1991). Il pourra ainsi les mettre en relation au fur et à mesure de sa lecture de l'œuvre intégrale (Veck, 1998*b*).

1.4.4.2 La production d'inférences. Dans les deux premiers cours de *Français, langue et littérature*, le PFGC exige de l'étudiant qu'il établisse des « liens pertinents » dans les textes littéraires à l'étude (Québec, 2009*a*). C'est là un critère de performance intrinsèquement lié au processus d'inférence. Différents écrits offrent diverses définitions

de l'inférence en lecture, mais leur nœud demeure souvent le même : l'inférence correspond à l'établissement de relations avec un élément déjà connu du lecteur. Fayol, Gombert, Lecocq, Sprenger-Charolles et Zagar (1992), par exemple, proposent une définition à laquelle adhère également Giasson (2003) : une inférence serait une information déduite ou une relation établie par le lecteur parce qu'elle n'est pas littéralement énoncée. Historiquement, le terme inférence évoquait un rapport de cause à effet, une notion de conséquence (Robert, 1993), mais les travaux en didactique de la lecture mettent en évidence le fait que le processus inférentiel peut s'effectuer non seulement sur une relation de causalité, mais également sur des éléments liés au lexique. Deux grands regroupements sont ainsi proposés à la lumière d'un travail précédent (Babin, 2008) : les inférences référentielles et les inférences causales.

Les inférences que nous appellerons référentielles⁵³ et dont relève la compréhension du lexique et des référents (pronoms ou groupes du nom) déterminent en grande partie la production de sens (PIREF, 2003) et permettent au lecteur de construire graduellement sa compréhension du texte. Elles convoquent en ce sens des savoirs sur la langue en plus des savoirs sur les processus cognitifs. Une entrée dans l'œuvre littéraire sous l'angle esthétique ou historique, au collégial, exige aussi de nombreuses inférences référentielles, des opérations qui constituent d'ailleurs pour Sabouret (1998) un défi d'enseignement lors du travail sur l'œuvre complète. Dans le cas, par exemple, d'une pièce de théâtre écrite au XVII^e siècle – et souvent à l'étude dans le premier cours au collégial, rappelons-le – les étudiants doivent pouvoir produire des inférences sur des référents employés dans un sens différent de celui d'aujourd'hui : le mot “doter”, par exemple, pourrait ainsi signifier “pourvoir d'une dot” plutôt que référer à une acception occidentale contemporaine plus connue des étudiants comme “munir” ou “fournir”. Le lecteur tiendra alors compte des informations déjà lues et des savoirs qu'il détient sur la langue et sur le monde pour pouvoir choisir la signification la plus adéquate dans le contexte et créer un sens pertinent (Saussure, 1972). Le lecteur doit donc réutiliser les informations cumulées en cours de

⁵³ Ce terme nous apparaît le plus approprié pour identifier les inférences liées aux problèmes de référents, bien qu'il ait été utilisé par van den Broeck et Kremer (2000) pour traiter des inférences intégratives, que nous aborderons ultérieurement dans un autre sens.

lecture, les réactiver dans sa mémoire de travail de façon régulière lorsqu'il rencontre des pronoms ou des anaphores, ce qui l'oblige à établir une somme considérable de liens entre les différentes reprises d'un même concept. Cela ajoute à la difficulté de la lecture des œuvres complètes proposées au collégial, d'autant qu'il s'agit d'une exigence du programme de pouvoir rendre compte « des procédés littéraires et langagiers, et de leur contribution au projet d'un texte » (Gouv. du Québec, 2009a, p. 8).

Certains éléments de compétence du *PFGC* – comme « repérer et classer des thèmes [...] » (Gouv. du Québec, 2009, p. 10) – sont implicitement liés à l'établissement d'inférences causales, qui constituent la seconde catégorie de déductions faites pendant la lecture de l'œuvre littéraire complète et qui font, elles aussi, l'objet de notre attention dans le portrait des pratiques d'enseignement des professeurs ciblés. Dewitz et Dewitz (2003) définissent les inférences causales par la présence soit d'un antécédent, soit d'une conséquence à une action : elles concernent donc particulièrement les liens explicatifs entre les éléments de toute narration avec laquelle les cégépiens peuvent être mis en contact⁵⁴. La conscience de la structure narrative développée à partir de l'enfance (Bourg, Bauer et van den Broeck, 1997; Bruner, 1990; van den Broeck, 1997) de même que plusieurs concepts liés à la causalité acquis au fil du temps comme l'intelligence symbolique, les relations logicomathématiques, la hiérarchisation et la structuration temporelle et spatiale (Dolle, 1997; Piaget, 1969) servent à la lecture de textes de plus en plus complexes.

Tant à cause de la variété possible d'évènements à relier qu'à cause de la force des liens établis, les inférences causales ont une importance capitale dans la lecture de l'œuvre littéraire complète puisqu'elles se constituent graduellement en un « réseau causal » (Trabasso et van den Broeck, 1985). Preuve en est que plus une histoire contient de liens causaux, plus elle est facile à se remémorer par la suite et ce, pour des gens de tous âges (Trabasso et van den Broeck, 1985; van den Broeck, 1997). Les inférences causales

⁵⁴ Comme nous l'avons précisé dans une note précédente, il s'agit ici de la narration au sens large, comme succession d'une série d'évènements reliés dans une œuvre écrite, et non du genre narratif exclusivement. Dans cette perspective, une certaine forme de narration peut exister dans un essai, un texte dramatique ou poétique.

généralement produites permettent aussi d'expliquer divers éléments essentiels à la compréhension des genres littéraires étudiés au collégial : les sentiments des personnages dans l'œuvre (Dufays, Gemenne et Ledur, 1996; Graesser, Singer et Trabasso, 1994; Trabasso et van den Broeck, 1985; van den Broeck, Young, Tzeng et Linderholm, 1999), les actions et les buts de ces personnages (Graesser, Singer et Trabasso, 1994), les événements (Graesser, Singer et Trabasso, 1994), les raisons pour lesquelles l'auteur mentionne tel ou tel élément (Graesser, Singer et Trabasso, 1994) et finalement, la thématique ou la structure globale du texte (Graesser, Singer et Trabasso, 1994; Stein, 1988; Stein et Glenn, 1979; Trabasso et van den Broeck, 1985; van den Broeck, 1997).

Les inférences – référentielles ou causales – peuvent être produites à différents moments (pendant ou après la lecture), mais plusieurs travaux sur la lecture du texte narratif concluent que les inférences en soutiennent la compréhension globale au fil de la lecture (Bourg, Bauer et van den Broeck, 1997; Coutant et Perchemlides, 2005; Dewitz et Dewitz, 2003; Trabasso et Nicholas, 1980). Il nous semble que cette conclusion est applicable aussi à la lecture du genre dramatique : la forme spécifique de la pièce de théâtre requiert du lecteur qu'il comble les implicites du dialogue et établisse des relations entre les didascalies et les répliques, s'imagine la mise en scène comme une performance (Esslin, 1987, dans Laurin, 2006).

Par rapport à l'extrait ou au texte court, l'œuvre littéraire complète sollicite davantage la mémoire de travail par sa longueur, ce qui demande à l'étudiant du collégial de poser un regard sur ce qu'il a lu dans les pages précédentes et d'envisager ce qu'il va lire; l'inférence peut prendre le sens d'une anticipation ou celui d'une explication. En cours de lecture, le lecteur doit donc garder dans sa mémoire de travail deux types d'informations : les informations imprécises qui pourront être complétées en cours de lecture (c'est là le processus d'inférence prospective) et les informations qui viennent combler des trous déjà présents dans la mémoire de travail (inférence rétrospective) afin de construire la compréhension globale du texte.

Les inférences, qu'elles soient produites en cours de lecture ou après, peuvent enfin porter autant sur des informations dans le texte (inférences intégratives⁵⁵ ou logiques⁵⁶) que sur des connaissances sur le monde (inférences élaboratives⁵⁵ ou pragmatiques⁵⁶). Toutes ces inférences font ainsi appel à des structures spécifiques à l'œuvre lue ou à des structures génériques (Coutant et Perchemlides, 2005; Graesser, Singer et Trabasso, 1994), ce qui renforce l'idée que la construction de ces structures est déterminante pour la qualité de la compréhension et de l'interprétation de l'œuvre littéraire complète.

1.5 La compréhension et l'interprétation de l'œuvre

En classe d'*Écriture et littérature*, les pratiques d'enseignement que nous avons souhaité observer autour de la lecture de l'œuvre littéraire complète peuvent ainsi être orientées par l'un ou l'autre des cinq angles d'entrée et engager plus ou moins de savoirs sur le monde, sur la littérature, sur la langue ou sur les processus cognitifs impliqués dans la lecture. Bien que le programme d'études de *Français, langue et littérature* ne présente pas les concepts de compréhension et d'interprétation de l'œuvre, il invite les professeurs à développer chez les étudiants la capacité à « dégager les significations » des œuvres et des textes lus (Québec, 2009a). Quant au cours spécifique d'*Écriture et littérature*, il devrait mener à la compétence à analyser un texte littéraire, ce qui implique inévitablement un travail de compréhension et d'interprétation.

1.5.1 Comprendre une œuvre littéraire complète

Enseigner à l'étudiant du collégial à comprendre une œuvre littéraire complète ne se limite pas au travail sur des opérations linguistiques techniques, mais exige un échafaudage complexe de savoirs divers pour accéder au sens. En nous inspirant d'une définition

⁵⁵ Selon les termes de Boisclair et Makdissi (2004).

⁵⁶ Selon les termes de Giasson (2000).

proposée dans un travail antérieur⁵⁷ (Babin, 2008), nous considérons pour cette thèse la compréhension comme l'ensemble des processus cognitifs permettant au lecteur de mettre en œuvre ses savoirs détenus sur la langue, sur la littérature et sur le monde pour établir des relations entre les informations données explicitement ou implicitement par un texte, et construire un sens qui respecte d'une part, l'ensemble de ces informations et s'inscrit, d'autre part, dans un certain consensus. Cette définition rejoint en partie celle d'autres didacticiens (Dufays, Gemenne et Ledur, 2005; Falardeau, 2010) dans la mesure où elle met en lumière, en premier lieu, la notion de construction de sens, « mot qui se définit étymologiquement comme une “perception”, une représentation d'ensemble qu'actualise le lecteur à l'aide de ses connaissances » (Falardeau, 2010, p. 184) et, en second lieu, celle de relation(s), de réorganisation « des informations de façon globale » (*Ibid.*), « à l'aide du texte et des codes dont on dispose » (Dufays, Gemenne et Ledur, 2005, p. 109). La compréhension est ainsi fonction des processus cognitifs mis en œuvre par le lecteur, mais deux autres variables entrent également en jeu (Giasson, 1990, 2003) : le texte lui-même (ses spécificités et ses ressemblances avec d'autres textes) et le contexte (physique, psychologique et social) dans lequel la lecture est réalisée. Une lecture réalisée en contexte scolaire n'est donc pas du même ordre que celle faite en contexte personnel et pourrait engendrer une compréhension différente du texte lu.

Des auteurs déclinent la compréhension en sous-catégories, entre compréhension littérale et compréhension inférentielle (Giasson, 2000), entre compréhension locale et compréhension globale (Dufays, Gemenne et Ledur, 1996, 2005). Il faut reconnaître que les processus cognitifs permettant au lecteur de mettre en œuvre ses connaissances sont multiples : des processus liés à la reconnaissance des mots ou de la syntaxe jusqu'au repérage des indéterminations dans le texte, il est impossible d'affirmer que tous les processus relèvent du même ordre, mais l'étudiant du collégial est constamment en aller-retour entre ces derniers lorsqu'il lit l'œuvre complète.

⁵⁷ Cette définition était à l'origine appuyée sur divers écrits québécois (Falardeau, 2003a; Giasson, 2000; Gouv. du Québec, 2006a) et sur les travaux de différents auteurs américains (Coutant et Perchemlides, 2005; Dewitz et Dewitz, 2003; Graesser et al., 1994; Guthrie et al., 2004; Nelson et al., 1998).

1.5.2 Interpréter une œuvre littéraire complète

La lecture de l'œuvre complète requiert non seulement des liens entre les macroéléments de l'œuvre pour en arriver à sa compréhension globale, mais également la production d'inférences découlant de microéléments des œuvres lues, comme les procédés stylistiques et littéraires (Gouv. du Québec, 2009). Le sens de l'œuvre intégrale « naît de la capacité de son lecteur à faire des rapprochements entre différents éléments », liés tant à la macro- qu'à la microstructure (Sabouret, 1998, p. 12). Or, définir l'interprétation d'un texte ne va pas de soi; comme pour la compréhension, les visions divergent passablement selon que le processus interprétatif est perçu comme préalable, parallèle ou postérieur au processus de compréhension. Dans le cadre de cette thèse, nous nous rangeons derrière la perspective de Falardeau (2003a, 2010), pour qui le processus interprétatif fait appel à un travail de microlecture, à un rapprochement vers le texte; la macrostructure relève pour sa part surtout de la compréhension. L'interprétation du lecteur doit également subir l'épreuve de l'Autre, dans la mesure où elle ne tient pas d'un consensus naturel (*Ibid.*) : elle doit être discutée et validée à l'externe. Cela s'explique par les caractéristiques propres au texte littéraire : le lecteur doit confronter sa lecture à celle des pairs afin de vérifier son interprétation. Nous définirons ainsi l'interprétation comme le résultat d'un ensemble de questionnements et de prises de décisions qui tiennent compte des informations dégagées au fur et à mesure de la compréhension et des hypothèses du lecteur sur des microéléments du texte, ce qui lui permet la construction d'une signification cohérente et légitime de l'œuvre dans un contexte donné.

Le portrait que nous dresserons ici de pratiques d'enseignement de la lecture en *Écriture et littérature* prend en considération les interventions des professeurs qui touchent, de près ou de loin, les savoirs et les processus cognitifs utiles à la compréhension et à l'interprétation de l'œuvre complète par les étudiants, que nous avons intégrés dans la figure 2. Tant les inférences réalisées (en jaune) que des allers-retours entre la globalité de l'œuvre et des microéléments (spirale blanche) permettent au lecteur de construire en dialectique sa compréhension et son interprétation de l'œuvre. Il peut également constater le besoin de se référer à des savoirs (sur le monde, par exemple) nouveaux pour augmenter

ses connaissances afin de mieux comprendre ce qu'il lit, via les inférences élaboratives prospectives. Une majorité de ces opérations s'effectuent pendant la lecture, nous l'avons déjà expliqué (cf. p. 111).

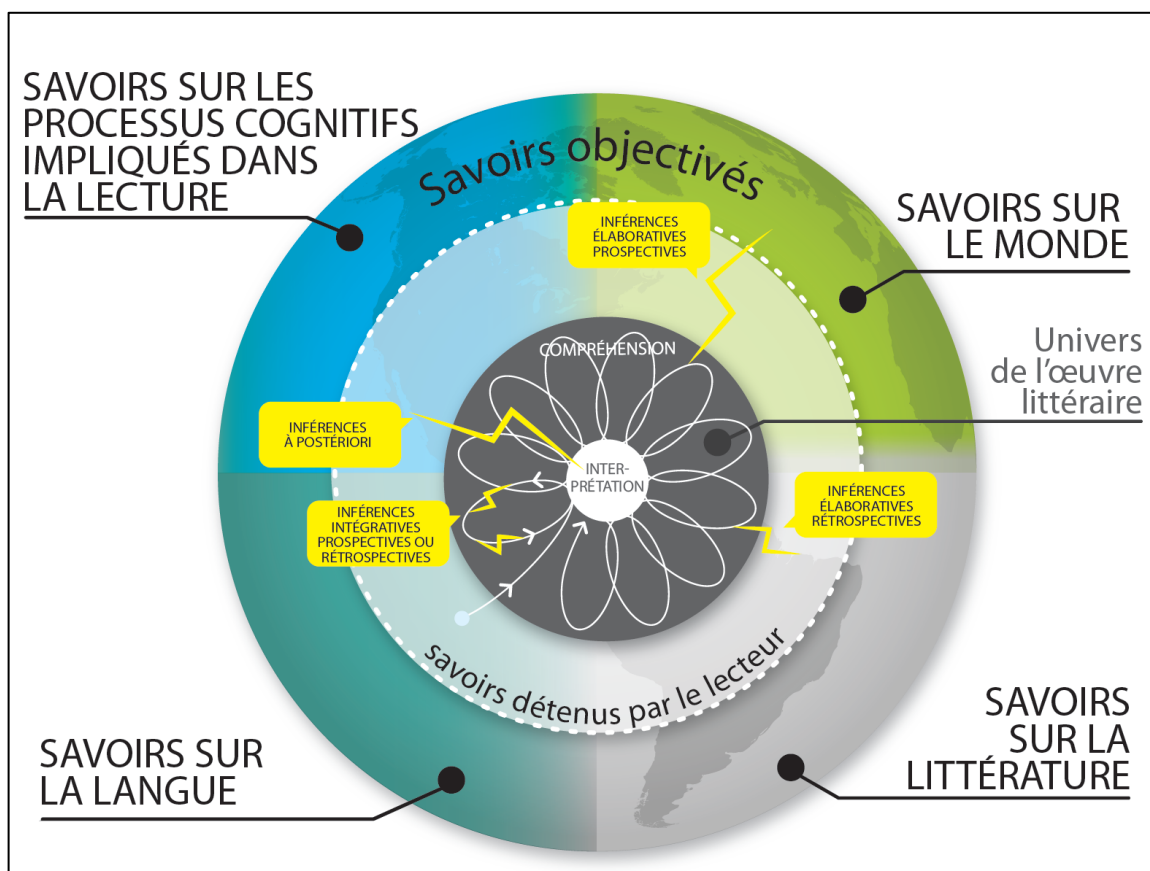


Figure 2 : Mobilisation des savoirs et place des inférences dans la compréhension et l'interprétation d'une œuvre littéraire complète

Au terme de cette première partie du chapitre, nous posons ainsi l'hypothèse que les choix faits par les professeurs du cours d'*Écriture et littérature* relativement aux angles d'entrée dans l'œuvre complète et aux savoirs à mobiliser pourraient influencer les étudiants dans leur compréhension et leur interprétation de l'œuvre littéraire à l'étude. Dans ce contexte, quelles façons d'enseigner la lecture de l'œuvre littéraire complète sont possibles?

2. DES PISTES DIDACTIQUES POUR ENSEIGNER LA LECTURE DE L'ŒUVRE LITTÉRAIRE COMPLÈTE AU COLLÉGIAL

La description de la lecture de l'œuvre littéraire complète faite dans la première partie du chapitre montre que notre lunette d'approche pour observer ce qui se passe en classe implique de tenir compte des multiples angles d'entrée possibles dans l'œuvre et des divers savoirs nécessaires au traitement de cet objet. Toutefois, « l'objet enseigné ne prend forme et sens qu'au sein d'une configuration disciplinaire spécifique » (Reuter et Delcambre, 2006, p. 241). En ce sens, les écrits scientifiques, les documents ministériels et le matériel didactique auxquels ont accès les professeurs du collégial peuvent nous renseigner sur ces possibles configurations.

2.1 Enseigner la lecture de l'œuvre littéraire complète

En fonction de ce qu'est l'activité de lecture, des spécificités de la lecture d'une œuvre intégrale et des savoirs qu'elle implique, le monde scolaire a développé des façons de faire, éventuellement étudiées sur le plan didactique et pédagogique. Cette section s'attarde donc à décrire comment trois temps différents peuvent être exploités autour d'une lecture et comment des activités entourant la lecture d'une œuvre littéraire complète peuvent s'organiser en une séquence d'enseignement. Nous recensons également un certain nombre d'approches didactiques possibles pour enseigner la lecture.

2.1.1 *Les trois temps de la lecture imposée en contexte scolaire*

Devant un texte à lire, qu'il soit long ou court, le lecteur s'engage dans l'activité de lecture en trois temps : avant, pendant et après la lecture (Dezutter et Falardeau, 2015; Giasson, 2003). Dans la mesure, toutefois, où une lecture imposée en contexte scolaire comme celle de l'œuvre littéraire complète n'est pas, la plupart du temps, choisie par l'étudiant, ces trois temps doivent être pris en considération par la personne enseignante.

Le premier temps, « l'orientation préalable » (Dufays, Gemenne et Ledur, 2005, p. 110), consiste en une préparation à la lecture (Falardeau, 2002a), en fonction des savoirs

détenus par les étudiants du cours d'*Écriture et littérature*, de leurs représentations de la lecture et de la lecture en *FLL*, de leurs valeurs, etc. Cette étape tient donc compte du contexte (Giasson, 2003) plus large de lecture. L'étudiant s'inscrit aussi dans un contexte plus personnel de lecture : il est motivé ou non à lire ce texte en particulier, il en a déjà entendu parler ou non par ses pairs, il fait déjà des prédictions sur le contenu, il considère les savoirs dont il aura besoin pour le comprendre, etc. S'il s'agit d'une œuvre complète longue, il peut la feuilleter, en lire la quatrième de couverture, en anticiper l'intrigue à partir de l'image de la première de couverture ou du titre, etc. Dans le cas d'une œuvre très courte ou d'un extrait, il peut en regarder la mise en page, en anticiper le contenu à partir du titre s'il y en a un.

Dans un deuxième temps, la lecture en tant que telle correspond aux phases de compréhension locale et globale (Dufays, Gemenne et Ledur, 2005, p. 110). Les travaux cognitivistes nous apprennent qu'une majorité de questionnements et de liens forts, nécessaires à la compréhension et à l'interprétation du texte littéraire, se réalisent en cours de lecture (Bourg, Bauer et van den Broeck, 1997; Coutant et Perchemlides, 2005; Dewitz et Dewitz, 2003; Trabasso et Nicholas, 1980). Dans le cas de l'œuvre plus longue, ce sont les liens entre des micro- et des macroéléments de l'œuvre complète qui se tissent à cette étape (Van Dijk, 1974, 1976; Veck, 1998a) grâce à des ajustements constants (Dufays, 2010). Ces derniers se produisent grâce à des « modes opératoires » – l'ajout, la suppression, la recomposition (Langlade et Fourtanier, 2007; Sauvaire, 2013) et la sélection (Sauvaire, 2013).

Le troisième temps de la lecture est celui de la synthèse, de la mise en place de tous les morceaux du casse-tête que présente le texte littéraire pour pouvoir en interpréter différents passages en tenant compte de l'ensemble au regard des angles d'entrée prédéterminés. En contexte scolaire, c'est l'occasion pour les étudiants de discuter du texte entre eux ou avec le professeur (Richard et Lecavalier, 2009), de dégager des pistes de réflexion personnelles (Giasson, 2003), de procéder aussi à une certaine évaluation (Dufays, Gemenne et Ledur, 2005, p. 110) du texte ou de l'œuvre complète.

Selon le format du texte – extrait, œuvre courte ou longue – les trois temps de la lecture ne peuvent toutefois pas être gérés de la même façon en classe : il serait par exemple très difficile pour un professeur – voire impossible en 60 heures de cours d'*Écriture et littérature* – d’accompagner entièrement en présentiel la lecture d’un roman long du XIX^e siècle; la lecture à domicile est inévitable. Dans le cas d’un extrait ou d’une œuvre courte, par contre, il est plus facile de faire de la place au deuxième temps de la lecture en classe. Une réflexion s’impose donc sur l’organisation de l’enseignement de la lecture d’une œuvre littéraire complète, une organisation qui passe généralement par la séquence.

2.1.2 *La séquence d’enseignement sur la lecture d’une œuvre littéraire complète*

Dans un contexte d’enseignement à de jeunes adultes comme celui du collégial, l’une des difficultés majeures liée au travail de l’œuvre intégrale relativement longue réside dans la gestion de la lecture d’un tel texte d’ampleur dans le temps scolaire (Aeby Daghé, 2008). C’est donc le deuxième temps de la lecture qui présente des défis au professeur. En réponse à cette contrainte temporelle et au format plus important du texte, la mise en place d’une séquence d’enseignement (Aeby Daghé, 2008; Waszak et Dufays, 2015) s’impose.

À l’instar d’Aeby Daghé (2008), nous considérons la séquence d’enseignement sur l’œuvre littéraire complète comme celle que les professeurs planifient

librement [...] en fonction des contraintes du texte et du programme annuel. Elle est structurée en fonction d’un début, correspondant à la première rencontre avec le texte en classe, et d’une fin, correspondant au dernier travail effectué sur ou à partir du texte à lire. [...] la séquence est constituée de l’ensemble des leçons (ou moments de leçons) consacrées à un travail sur [c]e texte à lire. Elle se développe dans les négociations entre enseignant et élèves en vue de la construction de l’objet enseigné. De ce point de vue, la mise en œuvre de l’objet d’enseignement lecture / littérature dans le système didactique nécessite de prendre en compte le fait que l’objet enseigné ne se déploie pas seulement en classe mais également lors de la lecture chez soi du texte ou de chapitres. (p. 120-121)

La séquence d’enseignement présuppose donc une organisation des activités, mais aussi un découpage du contenu à enseigner (Wirthner, 2011). Dans le cadre de la présente thèse, le

contenu – la lecture de l’œuvre littéraire complète – fait notamment partie de la définition d’une séquence que propose l’équipe de la recherche source : une séquence d’enseignement sur une œuvre littéraire complète prend fin lorsque la séquence suivante, sur une autre œuvre, s’amorce (Babin et Dezutter, 2013*b*). La séquence présente ainsi un début et une fin et peut se réaliser à n’importe lequel des trois temps de la lecture : les données émanant de la recherche à la source de cette thèse ont d’ailleurs montré que la majorité des séquences mises en œuvre au collégial par les professeurs participants s’amorcent au troisième temps de la lecture, à savoir après la lecture à domicile de l’œuvre (Babin *et al.*, 2013), bien que les travaux en didactique valorisent la prise en compte, nous l’avons expliqué (cf. p. 116), des trois temps de la lecture dans une séquence d’enseignement sur un texte à lire, qu’il soit long ou court.

La séquence d’enseignement se compose donc de leçons, à l’intérieur desquelles sont organisées des activités, trop nombreuses pour être recensées exhaustivement ici; à preuve, Aeby Daghé (2008) a jugé pertinent de les regrouper en « genres d’activités scolaires » (nous y reviendrons). Nous présentons néanmoins ici quelques exemples d’activités déjà recensées en classe de *FLL* afin d’illustrer ce qui peut être fait par les professeurs du cours d’*Écriture et littérature* s’ils mettent en œuvre une séquence parallèle aux différents temps de la lecture de l’œuvre littéraire complète.

Les activités avant la lecture visent à accompagner les étudiants au moment de leur entrée dans l’œuvre (Falardeau, 2002*a*). Elles peuvent porter sur la découverte de l’objet livre, en en regardant la table des matières, en en lisant l’incipit ou en invitant les étudiants à poser des hypothèses de départ sur le contenu de l’œuvre (Richard et Lecavalier, 2009). Le professeur peut également leur fournir un certain nombre de clés, alimenter leurs connaissances antérieures afin d’élaborer avec eux « un référent riche et diversifié » (Falardeau, 2002*a*, p. 7), soit un bagage relatif aux savoirs sur le monde, sur la littérature, sur la langue et sur les processus de lecture, tous nécessaires à la lecture de l’œuvre à l’étude. Le professeur participe ainsi, à cette étape, à la création d’un « horizon d’attente » chez les étudiants (*Ibid*, p. 6). L’angle (ou les angles) d’entrée dans l’œuvre est plus – ou moins – déterminé, un « axe de lecture » (Renard, 2011) est choisi ou imposé. Il arrive

également que l'œuvre s'inscrive dans une thématique commune à l'ensemble des œuvres traitées par le professeur dans le cours (Waszak et Dufays, 2015) et que le professeur établisse avec les étudiants des liens entre l'œuvre et cette thématique.

L'accompagnement à la lecture pendant que les étudiants lisent pour la première fois une œuvre littéraire semble davantage documenté dans les pratiques d'enseignants du primaire et du secondaire : les journaux de lecture et les cercles de lecture mis en œuvre au fil de la lecture (De Croix, 2013; Hébert, 2009), par exemple, peuvent contribuer à l'appropriation du texte. Au collégial, quelques professeurs sondés par l'équipe de Dezutter (2009-2012) déclarent remettre à l'occasion des fiches de lecture, un dossier ou un questionnaire d'accompagnement auquel les étudiants répondent (Babin et Dezutter, 2013c; Dezutter *et al.*, 2012b), mais il semble qu'avec de jeunes adultes (au collégial ou au secondaire supérieur ailleurs dans le monde), l'étape « pendant la lecture » soit souvent laissée à la responsabilité des étudiants (Waszak et Dufays, 2015), même s'il semble nécessaire de prévoir un accompagnement des étudiants au moment où leur lecture est constamment réajustée (Dufays, 2010). De surcroît, la division en chapitres ou en actes d'une œuvre littéraire complète comme celles imposées dans le cours d'*Écriture et littérature* permettrait facilement des « arrêts sur image » : le professeur pourrait à ce moment organiser des activités permettant aux étudiants de questionner ce qui est déjà lu et ce qui reste à lire, de discuter avec leurs pairs, etc. Le deuxième temps de la lecture fournit donc au professeur l'occasion de mettre en place un genre d'activité scolaire comme l'appropriation du texte et qui permet une « focalisation sur la diégèse et [un] découpage du texte qui, en principe, dépasse l'extrait » (Aeby Daghe, 2008, p. 223). À cet accompagnement pragmatique pendant la lecture s'ajoute la possibilité de faire appel à la subjectivité du lecteur par des activités de lecture médiée (version audio ou filmée de l'œuvre), suscitant notamment chez les étudiants le plaisir de découvrir le texte (Trelease, 2006) dans la bouche d'un comédien professionnel. Ces activités de lecture à voix haute permettent de surcroît aux lecteurs, même plus vieux, d'engager une forme de conversation avec l'auteur, de rester actifs cognitivement (Knickerbocker et Rycik, 2002).

Les activités réalisées avant et pendant la lecture de l'œuvre littéraire complète n'excluent pas celles qui suivent la lecture, plus ancrées dans la tradition de l'enseignement du français. Les professeurs du collégial amorcent souvent ce troisième temps par une vérification de la lecture ou de la compréhension (Dezutter *et al.*, 2012b), mais d'autres genres d'activités scolaires sont également recensés par (Aeby Daghé, 2008) comme la présentation, le résumé ou l'explication de l'œuvre lue, l'étude des éléments de grammaire textuelle, la mise en réseau avec d'autres œuvres, le débat interprétatif, la discussion thématique, l'expression des avis sur l'œuvre ou la production d'un texte (d'analyse ou de création). C'est le moment où l'axe de lecture déterminé avant la lecture, nourri par les informations cumulées et organisées pendant la lecture, trouve son aboutissement : le lecteur a une vue d'ensemble de l'œuvre et peut l'interpréter au prisme des savoirs sur la littérature, sur la langue, sur le monde en mobilisant les processus cognitifs les plus pertinents.

En définitive, au regard des travaux en didactique portant sur l'enseignement de la lecture de la littérature, enseigner l'œuvre littéraire complète en *Écriture et littérature* à des jeunes adultes implique l'organisation d'une séquence d'enseignement-apprentissage organisée en trois temps : 1) la préparation à la lecture en fonction des savoirs sous-jacents à l'angle ou aux angles d'entrée dans l'œuvre; 2) l'accompagnement à la lecture en recourant à des activités qui permettent la mobilisation des processus cognitifs complexes menant à la compréhension et à l'interprétation de l'œuvre et 3) la synthèse de la lecture. Par ailleurs, les professeurs de français du collégial sont susceptibles d'adopter diverses approches d'enseignement qui tiennent compte ou non de ces trois temps.

2.1.3 *Des approches didactiques possibles*

De toutes les approches d'enseignement, certaines sont plus régulièrement associées à la littérature, d'autres à la lecture de la littérature et d'autres encore, à la lecture au sens plus large. Nous en recensons ici quelques-unes plus connues, que les professeurs du cours d'*Écriture et littérature* sont susceptibles de mettre en œuvre, à savoir l'approche formelle,

l'approche historique ou biographique, l'approche générique, l'approche par le sujet lecteur, la lecture littéraire, l'enseignement stratégique et l'enseignement explicite.

2.1.3.1 L'approche formelle. Les approches d'enseignement de l'œuvre littéraire complète qui s'inspirent de théories internes de la lecture ou de la littérature partagent, comme ces dernières théories, l'objectif de faire « décoder [aux étudiants] des formes et un sens déjà là » dans le texte (Dufays, Gemenne et Ledur, 2005, p. 28). Elles auraient ainsi pour but principal d'aider l'apprenant à comprendre, de façon autonome, le sens et la facture de l'œuvre pour mieux situer cette dernière dans un ensemble cohérent, en l'occurrence d'autres textes qui présentent les mêmes caractéristiques théoriques selon la discipline de référence en jeu, qu'il s'agisse de stylistique, de sémantique ou de linguistique structurale, par exemple (Dufays, 2007a). Dans la perspective théorique de ces approches internes de la lecture, l'œuvre est adressée à un lecteur déjà implicitement prédéfini : le rôle du professeur consisterait à stimuler chez les étudiants les caractéristiques et connaissances du lecteur moyen attendu par l'œuvre, l'« architecteur » (Riffaterre, 1964). Les savoirs sur les processus impliqués dans la lecture sont ainsi considérés acquis chez les étudiants.

La centration sur le texte a fait littéralement école dans les lycées et les cégeps à partir des années 70, une période que Canvat (1993) décrit comme celle du « succès des analyses internes à tendance formaliste » (p. 273). Dans le sillon de Jakobson (1963), les résultats de travaux universitaires de linguistique structurale sur le conte (Greimas, 1966; Propp, 1970; Todorov, 1966) et le roman (Genette, 1972), particulièrement, arriveront graduellement dans les classes, alors que leurs outils d'analyse respectifs serviront de « support aux démarches didactiques en littérature » (Demougin, 2007, p. 404). Les stratégies didactiques semblent alors centrées sur le « démontage des notions » (Langlade, 2001, p. 54). La priorité est donnée aux savoirs sur la langue et sur la littérature.

L'actualisation au secondaire supérieur ou au collégial des théories internes universitaires ne semble toutefois pas avoir toujours tenu compte du fait que certains travaux avaient été menés sur des œuvres complètes – comme le roman en narratologie, par exemple. À en croire les auteurs qui traitent d'un enseignement selon l'une ou l'autre

des approches internes, le travail ne s'effectuerait pas explicitement sur une « œuvre », mais plutôt sur un « texte » (Rosier, 2002; Rouxel, 2007) dont la longueur n'est pas spécifiée ou un « extrait ». Ces textes sont abordés en fonction d'une « grille de lecture » (Richard, 2006*b*), qu'elle soit produite par le professeur, incluse dans un manuel ou simplement évoquée oralement comme liste de critères d'analyse. Rosier (2002) évoque en ce sens des exercices scolairement formulés, sans finalité. En termes de supports, l'utilisation de schémas (Rosier, 2002) – narratif ou actantiel, pour ne nommer que ceux-là –, de plans de textes et de fiches signalétiques de personnages (Langlade, 2001; Richard, 2006*b*; Rosier, 2003) apparaît donc courante. Cette façon d'enseigner donnerait à la littérature une saveur objective, scientifique et rigoureuse (Aron et Viala, 2005; Dufays, Gemenne et Ledur, 1996, 2005; Rosier, 2002), où l'œuvre littéraire est étudiée pour elle-même en classe, en fonction de ses enjeux rationnels au premier chef.

La mise en œuvre d'approches conceptuelles internes d'enseignement dans les classes du secondaire supérieur porte une connotation négative dans différentes publications. Langlade (2001) affirme par exemple que, dans cette perspective, « les textes sont inféodés à des objets d'étude dont la maîtrise par les élèves constitue de fait la finalité affichée de l'enseignement de la littérature » (p. 53). Legros (2008) rappelle quant à lui qu'un tel enseignement de la littérature a subi des critiques quant au « modèle traditionnel, essentiellement transmissif » (p. 37) qu'il engage. Ces critiques s'expliquent peut-être par un « effet-dissertation » (Astolfi, Peterfalvi et Vérin, 1991) inversé : si cet effet décrit le maintien de tâches très similaires du secondaire à l'université (en les complexifiant légèrement), l'esprit des pratiques d'enseignement dans les programmes d'études littéraires pourrait avoir été inversement ramené au secondaire (supérieur) par certains professeurs dans l'optique de vulgariser les concepts universitaires (Rosier, 2002). Ainsi, par les attaques formulées à l'endroit de pratiques transmissives et l'hypothèse d'un calque des pratiques mises en œuvre en milieu universitaire, on peut supposer que les approches d'enseignement centrées sur le texte impliquent surtout des modalités organisées autour de l'exposé magistral et de la monstration. Chez les professeurs du collégial qui font l'objet de la présente étude, la mise en œuvre de pratiques d'enseignement orientées vers une ou des approches conceptuelles s'observerait en classe par une centration sur l'œuvre en tout

ou en partie dans le but de la comprendre et de l'interpréter avec des grilles, en fonction d'une méthode d'analyse inspirée des théories internes de la lecture ou de la littérature. On ne peut en ce sens présumer d'aucune prise en compte du caractère évolutif de la compétence à lire (Dezutter et Myre-Bisaillon, 2012) ou des processus cognitifs de haut niveau à mettre en œuvre lors de la lecture (Van Dijk, 1976) de l'œuvre littéraire complète.

2.1.3.2 L'approche historique ou biographique. Dans une approche biographique et historique, les exercices accompagnent, voire dirigent l'enseignement de la lecture de l'œuvre littéraire complète selon trois principes d'après Simard, Dufays, Dolz *et al.* (2010) : 1) l'établissement d'un rapport entre le sens de l'œuvre et la vie ou la pensée de l'auteur étudié; 2) la mise en lumière des valeurs esthétiques du courant littéraire représenté par cet auteur et 3) la lecture de la littérature dans une perspective humaniste traditionnelle, où triomphent le beau et le moral (Halté et Petitjean, 1974). Ce « modèle traditionnel » est décrit par Legros (2008) comme celui où prédominent la présentation chronologique, le déversement de connaissances et les lectures relevant du « psittacisme » (p. 37). Il convoque principalement, à notre sens, des angles d'entrée esthétique, historique ou institutionnel dans l'œuvre, quoiqu'une centration sur les valeurs pourrait engager également dans une moindre mesure les angles subjectif et formateur.

Enseigner la littérature dans une perspective historique oblige à une centration des contenus enseignés sur des auteurs phares, sur les courants littéraires auxquels ces auteurs sont identifiés et sur des textes représentatifs de leur œuvre (Simard, Dufays, Dolz *et al.*, 2010) en tenant compte de la biographie de ces auteurs et du contexte socioculturel dans lequel ils ont écrit (Aron et Viala, 2005). Concrètement, les activités d'apprentissage relèvent, entre autres, de la « contraction de textes, [de la] dissertation, [et de l'] explication de texte-bavardage » (Halté et Petitjean, 1974, p. 63), suivant la réponse à un questionnaire dont les réponses se trouvent plus souvent dans le paratexte (*Ibid.*) ou dans le discours du professeur que dans l'extrait de l'œuvre en tant que tel.

2.1.3.3 L'approche par les genres. La proposition didactique de Canvat, *Enseigner par les genres* (1999b) prend ouvertement en compte l'œuvre complète plutôt que l'extrait. Dans

cette optique, enseigner la littérature en se centrant sur le cadrage générique, c'est créer le sens de l'œuvre à partir d'« un certain nombre d'informations [inférées] à partir d'indices disposés à la périphérie du texte [...], à sa lisière [...], mais aussi dans le texte lui-même » (p. 115). Ce cadrage se fonde tant sur le paratexte que sur l'observation de la disposition spatiale du texte, sur l'incipit, sur les superstructures textuelles ou sur le métatexte. Adopter une telle perspective par genre en classe d'*Écriture et littérature* implique non seulement d'attirer l'attention des étudiants sur des aspects qui relèvent d'approches internes (observation d'incipits, identification de structures), mais également de les amener à situer l'œuvre dans son contexte plus large de production en fonction d'indices s'inscrivant dans une optique sociologique – externe – de la littérature (la facture de l'objet, les choix d'édition, le caractère institutionnel de l'œuvre, etc.), ce qui exige le recours à divers savoirs sur le monde.

Les différents éléments qui collaborent à l'identification mentale d'un texte à son genre littéraire doivent être mis en évidence dans le cadre d'un « tressage d'opérations de construction de normes génériques globales et locales et d'observation des écarts » (Canvat, 1999b, p. 134); autrement dit, les activités d'apprentissage liées aux genres littéraires doivent permettre aux lecteurs, en finalité, la comparaison des œuvres entre elles et la mise en lumière des constantes et des différences génériques. Elles convoquent ainsi tout à la fois des processus cognitifs de haut niveau, des savoirs sur la littérature et sur la langue. Comme support, enfin, ces activités devraient impliquer essentiellement un travail avec les œuvres elles-mêmes : 1) des textes plus simples – aux caractéristiques génériques plus évidentes; 2) des textes plus difficiles; 3) des textes qui présentent des problématiques discutables quant à leur catégorisation et enfin, 4) des textes incontournables ayant participé à la création d'un genre nouveau (*Ibid.*).

2.1.3.4 La lecture subjective. La notion de sujet lecteur est généralement associée aux théories de la réception (Dufays, 2013); elle décrit l'individu qui se place en situation de lecture subjective, laquelle implique « le processus interactionnel, la relation dynamique à travers lesquels le lecteur réagit, répond et réplique aux sollicitations d'une œuvre en puisant dans sa personnalité profonde, sa culture intime, son imaginaire » (Langlade,

2007, p. 71). Définie sur le plan théorique au départ, elle a néanmoins des retombées didactiques importantes dans la mesure où elle engage les praticiens à une nouvelle vision du lecteur qu'est l'élève et à la mise en place d'activités permettant à cet élève d'exercer une lecture subjective. Comme différentes activités sont susceptibles d'impliquer le sujet-lecteur, il est difficile de référer à la lecture subjective comme à une « approche » en tant que telle. Par ailleurs, diverses propositions didactiques tenant compte du sujet lecteur ont été faites. En contexte collégial québécois, notamment, Sauvaire (2013) a montré comment la lecture subjective pouvait s'intégrer au débat interprétatif et engager les étudiants à mobiliser diverses ressources (cognitives, épistémiques, psychoaffectives, axiologiques, morales et éthiques, socioculturelles, matérielles et spatiotemporelles) pour exercer ce que Langlade et Fourtanier (2007) appellent une activité fictionnalisante. Ouellet (2012) a également mis en évidence l'apport, au développement de la lecture subjective, de l'écriture de textes littéraires suscitant l'expérimentation du langage, la mobilisation de représentations personnelles et l'identification aux personnages fictifs des œuvres à l'étude.

2.1.3.5 La lecture littéraire. À l'instar du sujet lecteur, la lecture littéraire est au départ une notion théorique soutenant les recherches sur la lecture de la littérature, mais elle se démarque également dans le champ didactique (Dufays, 2013). Dufays, Gemenne et Ledur (1996; 2005) retiennent une conception spécifique de la lecture littéraire, qui tient non seulement compte des processus cognitifs complexes impliqués dans la lecture de la littérature, mais s'articule aussi sur un va-et-vient entre deux formes de lectures traditionnellement opposées : une lecture de distanciation – qui fait appel à une lecture savante priorisant l'attention au texte – et une lecture de participation – laquelle décrit plutôt une attention du lecteur à lui-même à l'expérience de décentrement vers un autre univers, celle de centrement profond sur soi ou de déstabilisation potentiellement vécue. Cette dernière lecture provoque à notre sens l'entrée dans une « reading zone » (Atwell, 2007; Dierking, 2015, p. 409), c'est-à-dire qu'elle permet au lecteur d'être complètement absorbé dans sa lecture. Au regard de l'enseignement de la lecture de l'œuvre littéraire complète, le recours à la lecture littéraire n'est pas incompatible avec d'autres approches et peut également impliquer le sujet lecteur (Dufays, 2013). C'est d'ailleurs une association faite par Sauvaire (2013) dans son expérimentation auprès de cégépiens.

2.1.3.6 L'enseignement stratégique. Richard et Lecavalier (2009), des professeurs-chercheurs, proposent un modèle d'enseignement stratégique de la lecture de l'œuvre littéraire complète spécifiquement applicable aux classes du collégial⁵⁸. Le professeur qui met en œuvre un tel enseignement stratégique est

très axé sur l'objectif de fournir à l'élève toutes les possibilités de devenir un expert sur le plan cognitif et métacognitif. C'est un des buts fondamentaux qu'il poursuit avec l'élève d'une façon explicite [...] [I]l montre à l'élève comment faire pour regrouper les connaissances entre elles parce qu'il estime qu'il a un rôle essentiel à jouer dans la construction du savoir et, surtout, dans le développement des stratégies qui permettent de le construire d'une façon de plus en plus efficace et de plus en plus autonome. (Tardif, 1997, p. 376-377)

Pour Richard et Lecavalier (2009), le professeur de littérature « stratégique » (au sens de Tardif, 1997)⁵⁹ doit jouer différents rôles et adopter – stratégiquement, rappelons-le – un ensemble d'interventions visant à faire apprendre des stratégies qui mobilisent des processus cognitifs de haut niveau, particulièrement efficaces pour améliorer la compréhension de l'œuvre littéraire complète. Ces stratégies ont été classifiées par Van Dijk et Kintsch (1983) en cinq familles⁶⁰, dont le point commun est l'établissement d'inférences par le lecteur : lui apprendre à faire des inférences lui permet de progresser dans la compréhension et l'interprétation de l'œuvre, comme nous l'avons expliqué par notre figure 2 (p. 115) et comme le corroborent d'autres écrits, en se posant de meilleures questions sur le texte (L'Allier et Elish-Piper, 2007; Salinger et Fleischman, 2005), en faisant des prédictions (Knickerbocker et Rycik, 2002), en construisant un schéma (Singer

⁵⁸ Pour un résumé complet de l'étude, revoir la section 3.1 au chapitre précédent (p. 42).

⁵⁹ Tout enseignement des stratégies de lecture ne relève pas de l'enseignement stratégique de la lecture. Il faut en ce sens nuancer le recours à des expressions comme « lecture stratégique » ou, en anglais, « strategic reading » (Franzak, 2006), qui ne réfèrent pas nécessairement à des approches d'enseignement stratégique. Même si une pléthore de publications américaines se disent orientées vers la lecture stratégique (Harvey et Goudvis, 2000; Irvin, Buehl et Klemp, 2007; Sadler, 2001; Tovani, 2000), elles ne présentent pas forcément une approche d'ensemble qui réponde à la définition que nous donnons ici.

⁶⁰ Les stratégies propositionnelles, les stratégies de cohérence locale, les macrostratégies, les stratégies schématiques et les stratégies de production.

et Donlan, 1982), en établissant des liens avec ses connaissances antérieures (Giasson, 2003; Tovani, 2000), bref, en maîtrisant mieux ce qu'il a lu (Graesser, Singer et Trabasso, 1994).

2.1.3.7 L'enseignement explicite de la lecture. Un accompagnement centré sur les processus cognitifs plus graduel est également possible, comme celui que permet l'enseignement explicite de la lecture. De la même façon que l'enseignement stratégique, il inclut du travail en équipe, du modelage, du guidage et de la rétroaction fréquente (Bryant, Hartman et Kim, 2003), mais l'entrée dans le travail est inverse : l'enseignement explicite aborde l'œuvre étape par étape, selon les processus cognitifs qu'elle mobilise au fur et à mesure et selon les problèmes de lecture qui se présentent (Falardeau et Gagné, 2012). Il a notamment été défini par Anderson, Hiebert, Scott et Wilkinson (1985) comme « l'explication des étapes d'un processus cognitif qui donne naissance à la compréhension. [...] Cet enseignement inclut de l'information sur pourquoi et comment il faut utiliser la stratégie [de lecture] en question »⁶¹ (p. 72).

La récente synthèse de Gauthier, Bissonnette et Richard (2013) sur l'enseignement explicite offre un complément de définition. Cette dernière n'est pas appliquée spécifiquement à la lecture, mais présente l'intérêt d'intégrer les trois temps identifiés précédemment comme des moments clés pour l'enseignement de la lecture d'une œuvre littéraire. Pour ces auteurs, l'enseignement explicite se caractérise par

la formalisation d'une stratégie d'enseignement structurée en étapes séquencées et fortement intégrées. Selon cette approche, l'enseignant, de manière intentionnelle, cherche à soutenir l'apprentissage des élèves par une série d'actions au cours de trois grands moments : 1) la préparation et la planification; 2) l'enseignement proprement dit; 3) le suivi et la consolidation (p. 41).

⁶¹ Traduction libre de : « Direct instruction in comprehension means explaining the steps in a thought process that give birth to comprehension. [...] The instruction includes information on why and when to use the strategy ».

Aux différents temps de la lecture, ainsi, le choix d'une telle approche conduit le professeur à adopter, comme dans d'autres disciplines, « un rythme animé et à donner aux étudiants de nombreuses occasions de pratiquer, de réagir, à donner de la rétroaction et à réguler leurs progrès » (Bryant, Hartman et Kim, 2003, p. 156)⁶². C'est d'ailleurs un séquençement du même ordre que Falardeau et Gagné (2012) proposent en matière d'enseignement explicite de la lecture à des élèves du secondaire. Les auteurs, s'appuyant sur de nombreux travaux américains, déclinent l'approche en six étapes, à savoir : 1) définir la stratégie [de lecture] et préciser son utilité; 2) rendre le processus [de lecture] transparent en recourant au modelage ou à un protocole de lecture à voix haute (think-aloud protocol); 3) placer les apprenants en situation de pratique guidée en offrant l'étayage nécessaire (scaffolding); 4) placer les apprenants en situation de pratique autonome; 5) offrir aux étudiants une rétroaction et des occasions de questionnements et 6) mettre en place une activité de réinvestissement.

Au final, les professeurs du cours d'*Écriture et littérature* ont potentiellement accès à une variété de ressources didactiques qui peuvent soutenir leur enseignement de la lecture de l'œuvre complète, en complément aux quelques balises fournies dans le programme d'études

2.2 Le cadre du cours d'*Écriture et littérature*

En dépit des approches recensées précédemment, les pratiques des professeurs sont dans une certaine mesure influencées par le programme d'étude, le *PFGC*. Nous l'avons expliqué au premier chapitre, la répartition de contenu entre les trois cours de français généralement adoptée dans les cégeps fait en sorte que le premier cours implique la lecture d'œuvres de la littérature française issues du Moyen Âge à la fin du XVIII^e siècle. Héritage de la première version du *PFGC* (Gouv. du Québec, 1994), cette obligation ne tient plus de nos jours, mais est demeurée en place dans une majorité de collèges (Babin *et al.*, 2012), ce qui oriente inévitablement les professeurs vers une certaine forme de parcours historique

⁶² Traduction libre de « Instructional procedures include a “perky pace”, multiple opportunities for students to practice and respond, feedback, and progress monitoring ».

tout au long de la session et les mène possiblement à prioriser des savoirs sur le monde. Simard *et al.* (2010) affirment en ce sens que l'approche « historique et culturelle [...] constitue une pratique importante de l'enseignement du français » au Québec (p. 328), bien qu'aucune étude scientifique ne soit citée en appui.

Il ne va pas de soi que les professeurs du cours d'*Écriture et littérature* optent pour une approche historique et biographique de l'œuvre complète non plus, mais les données sur les pratiques déclarées dont nous disposons pour les trois cours de *FLL* combinés vont dans le sens d'activités portant sur la situation de l'œuvre dans son courant littéraire, dans l'histoire et l'établissement de liens entre la vie de l'auteur et ses écrits (Babin *et al.*, 2010). Ainsi, dans notre étude auprès de professeurs du collégial, des pratiques d'enseignement orientées vers une approche historique ou biographique de l'œuvre littéraire complète n'accorderaient qu'une place secondaire à l'œuvre complète dans son intégralité et privilégieraient des angles d'entrée historique, esthétique ou institutionnel mobilisant des savoirs sur le monde, sur la littérature et sur la langue. De tels choix s'effectueraient toutefois au détriment des angles d'entrée relevant d'enjeux passionnels et des savoirs sur les processus impliqués dans la lecture de l'œuvre littéraire.

Certains éléments de compétence du *PFGC* actuel (2009a) pourraient aussi diriger les professeurs vers des pratiques centrées sur le texte et inspirées des approches internes de la lecture et de la littérature, par exemple « repérer et classer des thèmes et des procédés stylistiques [ou] choisir les éléments d'analyse » (p. 9). Cette dernière prescription ouvre, d'une part, à des horizons de lecture sémiotique ou esthétique, et laisse, d'autre part, une large marge de manœuvre quant au type d'analyse à produire. Cependant, une telle orientation vers des approches internes présente deux limites pour Todorov (2007) et reprises par Dufays, à savoir celles d'« autonomiser l'outil d'analyse au détriment de sa finalité [et de] génère[r] chez les profs une confiance excessive dans les vertus de l'outil » (Dufays, 2007a, p. 8), ce qui nous incite à croire que de telles prescriptions paveraient la voie à un travail scolaire d'inspiration formaliste au collégial. Des critiques sont d'ailleurs formulées à l'endroit des instructions officielles québécoises quant à cette centration sur le pôle texte (Goulet, 2000, entre autres), qui se concrétise dans certaines classes par une

quasi-absence de place faite au pôle lecteur (Babin et Dezutter, 2013a) et donc, aux angles d'entrée subjectif et formateur dans l'œuvre.

Le programme d'*Écriture et littérature* demeure par ailleurs peu explicite quant à l'accent à mettre en classe sur les processus cognitifs impliqués dans la lecture de l'œuvre complète. Si les critères de performance demeurent orientés vers des savoirs sur le monde, sur la littérature et sur la langue, ils incluent néanmoins tous une action impliquant la mobilisation de tels processus. En effet, l'un d'eux exige des étudiants qu'ils établissent des « liens pertinents entre le propos du texte, les manifestations thématiques et [...] stylistiques » (p. 10), ce qui évoque la production d'inférences intégratives. Des processus de hiérarchisation sont également implicites au critère impliquant la sélection des « éléments importants » et à celui portant sur le « classement approprié des principales manifestations thématiques et stylistiques » (p. 10). Le *PFGC* n'indique cependant nulle part comment les professeurs peuvent procéder pour développer ces processus, quoiqu'ils pourraient avoir été mis en contact avec les travaux de Richard et Lecavalier (2009) sur l'enseignement stratégique ou ceux de Blouin, Choinière, Dubé *et al.* (s.d.) impliquant de l'enseignement explicite.

Au terme du regard posé sur la répartition de contenu, sur les éléments de compétence et sur les critères de performance propres au cours d'*Écriture et littérature*, il nous semble que les professeurs peuvent adopter différentes avenues didactiques pour enseigner la lecture de l'œuvre littéraire complètes. Ces avenues, orientées tantôt vers des savoirs sur le monde, des savoirs sur la littérature ou des savoirs sur la langue, et tantôt vers des savoirs sur les processus cognitifs impliqués dans la lecture, ouvrent à divers angles d'entrée dans l'œuvre, bien que nous n'ayons pu trouver – à l'instar de Falardeau (2002a) et de Goulet (2000) – aucune référence implicite ou explicite à la subjectivité du lecteur. Les angles subjectif et formateur d'entrée dans l'œuvre sont ainsi susceptibles d'être peu retenus par les professeurs dans les classes ciblées par notre étude. On peut raisonnablement penser qu'une approche comme la lecture littéraire comme l'entendent Dufays, Gemenne et Ledur (2005), qui considèrent les enjeux passionnels autant que rationnels dans le traitement de

l'œuvre en contexte scolaire, s'éloigne de la perspective didactique implicite au programme d'études.

2.3 L'orientation privilégiée par les éditions scolaires des œuvres complètes

Au-delà du programme d'études auquel ont accès les professeurs du collégial, l'édition de l'œuvre littéraire complète retenue peut aussi orienter les pratiques. À cet égard, le livre en tant qu'objet matériel est l'un des neuf supports recensés par Thévenaz-Christen et Leopoldoff Martin (2014) pour l'enseignement de la lecture en classe de français. Un accès à certaines données non publiées de l'analyse de plans de cours réalisée par l'équipe de la recherche source (Dezutter *et al.*, 2009-2012) nous a permis de connaître le type de livres utilisés, à savoir les éditions des œuvres complètes retenues (n = 380) pour plusieurs cours d'*Écriture et littérature* (n = 189). Il ressort de ces données que les professeurs du cours prescrivent près d'une fois sur deux (47,9 %) l'achat d'une œuvre littéraire dans son édition régulière, à savoir celle offerte au tout-venant à la librairie. Ce type d'édition présente diverses factures, les moins chères n'offrant souvent que le texte intégral de l'œuvre. L'autre moitié de professeurs du cours d'*Écriture et littérature* (47,9 % également) privilégient des éditions scolaires des œuvres, publiées spécifiquement à l'intention des étudiants du lycée (par les éditeurs français) ou du collégial (par les éditeurs québécois), comme ceux de la collection *Grands textes*, décrite par l'éditeur québécois CEC comme « la collection de classiques à teneur pédagogique (*sic*) adaptée pour les étudiants d'ici. Des classiques français et québécois vus et analysés par des professeurs du CEGEP » (Les Éditions CEC, 2016, n.p.). Des éditions similaires sont publiées dans les collections québécoises *Littérature* (ERPI, 2016), *Parcours d'une œuvre* (Groupe Beauchemin) et *Parcours*⁶³ (Chenelière éducation, 2016), de même que dans la collection *Pocket Classiques* en France, qui se veut « une nouvelle manière de lire et de comprendre les classiques en un seul volume » (Charbonnier, 1998, quatrième de couverture).

⁶³ À la suite de l'achat du Groupe Beauchemin en 2005 (Nadeau, 2005), Chenelière éducation a renommé *Parcours* la collection initialement intitulée *Parcours d'une œuvre* (abrégée dans la suite du texte par *PO*).

Dans la mesure où ces œuvres peuvent orienter aussi le travail des professeurs du collégial qui les imposent, il convient de présenter leurs caractéristiques et les pistes didactiques qu'elles sous-tendent, d'autant que certaines publications tablent sur un appareillage didactique particulièrement adapté aux étudiants de *FLL*. La collection *Grands textes* (ci-après *GT*), par exemple,

[p]ropose une section d'étude de l'œuvre par acte [ou par chapitre] en s'appuyant sur des extraits. Cela convient particulièrement bien à la clientèle des cours obligatoires de français. Propose une section d'étude de l'œuvre par approche globale. Les questions sont alors organisées en tenant compte des étapes de l'analyse et sert (*sic*) de modèle de démarche autonome. (Les Éditions CEC, 2016, n.p.)

Notre regard d'ensemble sur trois éditions scolaires d'œuvres complètes différentes⁶⁴ nous permet d'observer que deux appareillages didactiques sont généralement offerts : l'un au fil du texte et l'autre, en annexe (que ce soit au début ou à la fin). Dans la première catégorie, on retrouvera au fil du texte des notes de bas de page, des images ou des photographies qui pourraient être exploitées par les professeurs en modelant leur utilisation de ces ressources ou en incitant les étudiants à y recourir lorsqu'ils posent des questions. Les inférences ainsi produites mobiliseraient des connaissances sur le monde ou sur la langue. Une édition de *Dom Juan* de la collection *GT*, par exemple, inclut ici et là des photos de différentes productions de la pièce au Québec (Thérien, 2008, p. 42, 49, 54, 55, 66, 83, 95, 123, 124) et une reproduction du tableau *Don Juan et la statue du commandeur* (Fragonard, c. 1830-1835 dans Thérien, p. 111). Quant aux notes de bas de page, celles dans *Micromégas – L'Ingénu* (Charbonnier, 1998) paru dans la collection *Pocket Classiques* (ci-après *PK*) réfèrent le plus souvent à des savoirs sur le monde (explication du contexte historique permettant de comprendre le dialogue ou la situation) ou à des savoirs sur la langue (synonyme ou définition d'un mot). Parfois, la note de bas de page rappelle aussi au lecteur le lien à faire avec d'autres passages de l'œuvre, forçant ainsi

⁶⁴ Il s'agit en l'occurrence des œuvres utilisées en classe par les professeurs ayant accepté de participer à notre étude, à savoir *Dom Juan* de Molière (Thérien, 2008), *Le Mariage de Figaro* de Beaumarchais (Bourbonnais, 2001), *Micromégas* et *L'Ingénu* de Voltaire (Charbonnier, 1998).

l'inférence rétrospective. C'est le cas dans *Le Mariage de Figaro*, publié dans la collection *PO*, où le personnage de Chérubin fait référence, à la ligne 1003, à un évènement qui lui avait été prédit; en note de bas de page, on trouve ce rappel au lecteur : « Figaro avait dit que Chérubin courait le risque de mourir frappé d'«un bon coup de feu» (lignes 627-628) » (Bourbonnais, 2001, p. 59). À d'autres endroits, les notes de bas de page renvoient aux textes d'accompagnement en annexe.

La deuxième catégorie d'appareillage didactique regroupe les textes et exercices fournis en annexe des œuvres intégrales. De nature variable et tant avant (coll. *GT*) qu'après le texte de l'œuvre (coll. *GT* et *PK*), ces appareillages peuvent être constitués d'une « présentation » de cette œuvre (coll. *GT* et *PO*), d'un résumé simple (coll. *PK*), d'une biographie de l'auteur (coll. *GT* et *PO*), d'une ligne du temps présentant les principaux évènements contemporains à l'œuvre (coll. *GT*, *PO* et *PK*), d'un texte décrivant ces principaux évènements et l'influence qu'ils ont pu avoir sur l'œuvre (coll. *GT*, *PO* et *PK*). Dans les deux ouvrages québécois (coll. *GT* et *PO*), on trouve enfin une série de questions et de consignes pouvant mener à une analyse de l'œuvre. Ces items invitent les étudiants tantôt au repérage, tantôt à la compréhension du propos du texte, tantôt encore à l'interprétation de certains passages. L'ouvrage édité en France (coll. *PK*) fournit pour sa part cette interprétation aux lecteurs. Il n'est donc pas exclu que les professeurs du cours d'*Écriture et littérature* s'inspirent de ces différentes ressources pour planifier les activités entourant la lecture de l'œuvre complète ou pour choisir un angle d'entrée.

Notre conclusion à l'égard des approches d'enseignement de la lecture de l'œuvre intégrale en *Écriture et littérature* met en lumière les enjeux émanant de la formation des professeurs en études littéraires, des savoirs didactiques auxquels ces derniers pourraient avoir accès, des prescriptions du programme d'études et des pratiques encouragées par les éditions scolaires des œuvres. Or, la complexité de l'acte d'enseigner fait en sorte qu'il est peu probable que les professeurs du collégial s'orientent vers une approche exclusive, ce qui s'avère de toute façon peu souhaitable dans l'enseignement de la lecture (Giasson, 2003; Lebrun, 1990; Sabouret, 1998). Cette complexité ouvre donc en classe à une mixité variable des modèles didactiques et pédagogiques, comme l'affirment d'ailleurs Bru (1998)

et Altet (2003) à l'égard de toute pratique enseignante. Nous proposerons ainsi dans la prochaine partie un cadre de définition des pratiques et une réflexion sur les manières possibles de les étudier.

3. L'ÉTUDE DES PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT DE LA LECTURE DE L'ŒUVRE LITTÉRAIRE COMPLÈTE

Pour mieux comprendre de quoi il en retourne lorsque nous nous référons aux pratiques d'enseignement de la lecture de l'œuvre littéraire complète, il convient d'abord de situer ce concept de pratique d'enseignement. Nous aborderons également ici les angles possibles d'étude de ces pratiques, en présentant plus particulièrement les orientations prises par certaines recherches en didactique du français afin de justifier les choix du cadre de référence soutenant notre recherche.

3.1 Les pratiques d'enseignement

Une distinction s'impose d'entrée de jeu entre les concepts de pratique enseignante et de pratiques d'enseignement : dans notre étude, les pratiques d'enseignement sont considérées comme l'une des sphères de la pratique enseignante. En effet, la pratique enseignante, qui « se traduit par la mise en œuvre des savoirs, procédés et compétences en actes d'une personne en situation professionnelle » (Vinatier et Altet, 2008, p. 12), tend à se diviser entre pratiques d'enseignement et autres pratiques (Altet, 2003; Marcel, 2009). Les pratiques d'enseignement correspondent à ce qui se passe en présence des apprenants, à la phase interactive; les *autres* pratiques décrivent tout ce qui se déroule hors classe, sans les apprenants, dans des phases dites pré- et postactives (*Ibid.*). Selon cette conception, il ne nous apparaît pas nécessaire de retenir le concept plus large de pratique enseignante pour répondre à notre question de recherche, orientée vers ce qui se passe en classe. De surcroît, les pratiques d'enseignement, comme toute pratique enseignante, incluent les actes, les choix, les prises de décisions et les procédés mis en œuvre (Altet, 2002).

Plusieurs auteurs distinguent la pratique déclarée de la pratique effective (Blaser, 2009; Bru, 2002a; Dupuy, 2007; Lebrun, Lenoir, Oliveira et Chalghoumi, 2005; Lefebvre,

Deudelin et Loïsele, 2008; Maubant, 2007). Cette différence nous semble toutefois relever davantage de choix méthodologiques que conceptuels, à savoir analyser le discours versus observer les actes. C'est ce dernier cas de figure qui est au cœur de la présente étude, compte tenu de la problématique relative au manque de données sur les pratiques effectives d'enseignement de la lecture de l'œuvre littéraire complète au collégial. La présente section s'attarde donc à définir plus précisément ces pratiques d'enseignement dans le contexte de notre recherche et à identifier l'angle théorique le plus pertinent pour leur analyse. Nous terminerons par l'identification de constituants susceptibles de soutenir la description de ces pratiques en fonction des écrits scientifiques actuels en didactique du français.

3.1.1 *Une définition des pratiques d'enseignement*

La présente recherche s'appuie d'abord sur la définition générale avancée par Marcel (2009), pour qui les pratiques d'enseignement correspondent aux pratiques enseignantes où un « enseignant [est] face à des élèves avec un savoir scolaire en jeu et s'actualisant le plus souvent dans une classe » (p. 50). En l'occurrence, ce savoir scolaire est un savoir-faire : lire l'œuvre littéraire et mobiliser les savoirs détenus pertinents pour la comprendre et l'interpréter. Or, être « face à des élèves avec un savoir », comme l'écrit Marcel (*Ibid.*), ne nous renseigne que peu sur les interventions de la personne enseignante.

Kahn et Rey (2008) fournissent une définition des pratiques d'enseignement plus ajustée à nos intentions de recherche; il s'agit pour eux des moments où l'action de la personne enseignante n'est plus produite « en vue de sa finalité ordinaire, mais en vue de l'entraînement du jeune et lorsque les paroles échangées portent sur l'action afin que ce dernier en prenne connaissance » (p. 17). Une préoccupation des didacticiens de la littérature tient d'ailleurs au fait que l'enseignant devrait avoir pour tâche, justement, de présenter aux étudiants ce qu'il faut faire avec le texte pour en tirer du sens (Legros, 1999, 2000).

En reprenant à notre compte la définition de Kahn et Rey (2008), les pratiques d'enseignement de la lecture de l'œuvre littéraire sont déterminées dans cette thèse comme

celles où le professeur du cours d'*Écriture et littérature* n'aborde pas en classe une œuvre intégrale comme il la lit habituellement pour lui-même, mais bien dans l'intention d'entraîner ses étudiants à la lire d'une manière donnée, et que ses propos portent sur cette manière de faire. Il doit donc planifier, mettre en place une succession de phases d'apprentissage – en l'occurrence une séquence d'enseignement telle que nous l'avons définie (p. 118) – et partager un certain nombre d'indications avec les apprenants (Kahn et Rey, 2008). Ces indications peuvent porter, dans une plus ou moins grande mesure selon l'angle ou les angles d'entrée choisi(s) par le professeur, tant sur des savoirs sur le monde que sur la littérature, la langue ou les processus cognitifs nécessaires à l'appropriation de l'œuvre littéraire complète.

3.1.2 *L'étude des pratiques d'enseignement : entrée par les méthodes et modèle situationniste*

Les multiples approches d'enseignement de la littérature ou de la lecture auraient pu mener vers une étude des pratiques en *Écriture et littérature* en fonction de ces approches, ce qu'Altet (2003) nomme l'entrée par les méthodes. Un tel paradigme présente toutefois des limites suffisamment importantes (Altet, 2003; Bru, 1998) pour orienter notre travail dans une autre perspective. Comme le mentionne Altet (2003), ces différentes méthodes sous-tendent une dimension prescriptive, sans avoir été très souvent soumises à l'épreuve des analyses descriptives de la pratique. C'est cette tangente que nous avons souhaité contrer par notre étude.

Altet (2003) présente de surcroît un certain nombre de failles à l'étude de la pratique en ciblant les méthodes. Premièrement, tout professeur personnalise, dans une certaine mesure, la méthode dans laquelle il prétend s'inscrire : il l'adapte, la combine à d'autres méthodes, lui donne une couleur propre. Il serait donc étonnant d'observer des professeurs du cours d'*Écriture et littérature* qui adoptent exhaustivement et exclusivement un enseignement historique et biographique de l'œuvre complète en occultant les approches par théories internes de la littérature ou par le genre. Deuxièmement, la pratique se caractérise par le fait d'évoluer dans le temps : cette variabilité intramaitre fait qu'il est impossible d'appliquer uniformément, en tout temps, la même méthode. On ne pourrait

donc affirmer que la mise en œuvre d'un enseignement explicite dans une classe à un moment donné reflète précisément le même processus d'intervention que le professeur adopterait à un autre moment ou avec un autre groupe d'étudiants. Troisièmement, le principe par lequel une méthode est planifiée et organisée à l'avance en tous points va nécessairement à l'encontre d'une autre caractéristique de la pratique, soit la part d'ajustement et d'improvisation qu'elle comporte. Comment, dans ces circonstances, garantir la mise en œuvre exacte de ce qui a été prévu? Enfin, quatrièmement, l'application d'une méthode *x* implique le recours à divers moyens pour obtenir le meilleur résultat possible des apprenants : cela laisse dans l'ombre d'autres finalités qui font également partie de la pratique, au-delà du résultat obtenu. Quant aux méthodes relatives à l'étude de l'enseignement de la littérature – particulièrement les approches historiques, conceptuelles et par les genres – elles présentent à notre avis une cinquième lacune, celle de s'intéresser davantage au contenu présenté en classe qu'à la façon de faire du praticien. Par ailleurs, la présentation que nous avons faite de quelques approches plus ou moins implicites au programme d'études permet d'étoffer notre réflexion sur des éléments pertinents à l'analyse des pratiques comme les finalités, les modalités et les éléments de contenu. Cette thèse s'inscrit également dans une recherche source qui a déjà documenté sous l'angle des approches certaines modalités d'enseignement de la lecture de l'œuvre littéraire complète dans les trois cours de *Français, langue d'enseignement et littérature* (Babin et Dezutter, 2013c). Ces résultats seront considérés, même si l'entrée par les méthodes n'a pas été retenue pour répondre à notre intention de décrire les pratiques d'enseignement en classe *d'Écriture et littérature*.

Le modèle d'analyse situationniste s'est en effet révélé plus adapté à nos intentions de recherche que l'entrée par les méthodes. Ce modèle intégrateur encourage l'étude de la pratique enseignante – et donc de son volet interactif relatif aux pratiques d'enseignement – par l'articulation de plusieurs variables touchant à la fois les acteurs (les apprenants, la personne enseignante) et la situation étudiée (Altet, 2002). Tant les activités que l'expérience du praticien sont ainsi prises en compte dans un paradigme situationniste : il s'agit de s'intéresser à ses actes observables dans un contexte donné, où la pratique est vue comme un système en soi, dynamique et organisé (Marcel, Olry, Rothier-Bautzer et

Sonntag, 2002). Cette entrée présente l'avantage de rejoindre la perspective de certaines études en didactique du français qui relèvent d'une « épistémologie ergonomique d'un agir situé, contextualisé, qui s'intéresse aux acteurs dans la singularité et la généralité de leur engagement » (Bucheton et Dezutter, 2008, p. 33). Pour cette raison, nos résultats seront éclairés par ceux obtenus précédemment dans le cadre de la recherche à la source de cette thèse (Dezutter *et al.*, 2009-2012).

3.1.3 *Les constituants de la pratique : les registres de fonctionnement*

Le nombre de constituants théoriques impliqués dans l'étude de la pratique enseignante, au sens large, diverge selon les chercheurs (Bru *et al.*, 2007). Il n'en demeure pas moins que le professeur du cours d'*Écriture et littérature*, dans ses pratiques d'enseignement, gère essentiellement 1) des éléments issus de l'action en cours, dans un contexte donné; 2) des éléments relatifs à l'interaction en jeu entre les acteurs et 3) des éléments relatifs aux savoirs propres à sa discipline, mais aussi des savoirs relatifs à l'enseignement et aux contraintes institutionnelles. Vinatier (2007) a associé ces trois organisateurs fonctionnels à des « registres de fonctionnement », respectivement le registre relationnel, le registre pragmatique et le registre épistémique.

Le registre épistémique correspond plus particulièrement à l'orientation didactique de notre thèse⁶⁵, dans la mesure où il « concerne la construction du savoir, la dimension apprendre, le qu'est-ce qui s'apprend et comment, la dévolution du problème aux élèves » (*Ibid*, p. 43). Cette définition met en évidence, d'une part, l'importance accordée aux contenus⁶⁶ et, d'autre part, celle accordée aux façons d'enseigner ces contenus. Ces deux pans rejoignent notre préoccupation pour la place laissée par les professeurs aux différents

⁶⁵ La centration des deux autres registres porte sur des aspects de l'enseignement qui ne sont pas propres à la didactique du français, à savoir la gestion de classe (registre pragmatique) et la gestion des rapports entre individus de même que leur manière de s'engager ou non dans ces rapports (registre relationnel).

⁶⁶ Notons toutefois à l'égard du contenu – le qu'est-ce qui s'apprend – que Vinatier (2007) ne distingue pas explicitement le contenu appris du contenu enseigné, le qu'est-ce qui s'enseigne. L'auteure réfère au contenu comme à « l'objet des échanges, ce dont il est question, le savoir convoqué par les tâches » (p. 39), sans égard au fait que cet objet soit ou non intégré par les apprenants. Nous maintiendrons ainsi le terme contenu pour l'instant et aborderons la question de l'objet dans une prochaine section (p 139).

savoirs soutenant la compréhension et l'interprétation de l'œuvre littéraire complète et pour la variété d'approches que ces savoirs sous-tendent.

Vinatier (*Ibid.*) montre aussi que les aspects de l'enseignement qui relèvent du registre épistémique apparaissent plus difficiles à s'approprier pour des enseignants novices, ce qui peut concorder avec certains des enjeux présentés au chapitre 1 (p. 56) quant au manque de formation en didactique de plusieurs professeurs de *FLL* au collégial. Le registre épistémique présente aussi l'avantage pour nous de tenir compte de l'organisation des savoirs dans le temps, une dimension temporelle essentielle à la compréhension de la pratique enseignante (Bru, 2002a; Bru, Pastré et Vinatier, 2007; Vinatier et Altet, 2008) et qui s'avère, nous l'avons vu précédemment, importante à considérer dans le travail scolaire sur une œuvre complète : il y a un avant, un pendant et un après la lecture, et différents savoirs s'avèrent nécessaires à différents moments. D'autres travaux sur l'enseignement de la lecture de l'œuvre en contexte scolaire montrent également l'importance du découpage de l'objet dans le temps (Ronveaux et Dufays, 2006), de l'organisation en séquence du travail sur une œuvre complète (Aeby Daghé, 2008).

3.2 L'apport de la didactique du français à l'étude des pratiques d'enseignement de la lecture de l'œuvre littéraire complète

Différentes avenues se présentent pour décrire précisément les pratiques d'enseignement dans leur registre épistémique, notamment au regard des études réalisées récemment en didactique du français. Chacune de ces avenues fournit des éléments susceptibles d'alimenter notre analyse, tant du côté des modalités d'enseignement que des contenus enseignés et des liens qui les unissent.

3.2.1 L'analyse des modalités d'enseignement

Notre volonté de décrire le registre épistémique des pratiques en *Écriture et littérature* ne peut éviter les « modalités scolaires de cette rencontre » entre les textes et les lecteurs (Petitjean, 2006, p. 23), mais qu'est-ce qu'une modalité? Le terme est employé par

plusieurs auteurs étudiant la pratique enseignante, les pratiques d'enseignement ou l'intervention éducative, souvent pour représenter au sens large « l'action » (Marcel, Olry, Rothier-Bautzer *et al.*, 2002) ou le « comment enseigner » (Lenoir, Maubant, Hasni *et al.*, 2007), ce qui s'inscrit dans la définition même du registre épistémique de Vinatier (2007). Des travaux plus spécifiquement dédiés à décliner des composantes de la pratique (Bru, 2002a; Lenoir, 2007) recourent au concept de modalité pour référer aux nuances, aux formes différentes que peut prendre une même action ou une même intervention, mais nous retiendrons pour cette thèse la première perspective, tout comme d'autres auteurs en didactique du français, d'ailleurs, qui utilisent la modalité (scolaire, pédagogique, d'enseignement) comme synonyme de la façon de faire de l'enseignant (Blaser, 2009; Bucheton, Brunet et Liria, 2005; Reuter, 2008).

Notre regard sur les pratiques d'enseignement de la lecture de l'œuvre littéraire complète ne peut occulter le travail de Richard et Lecavalier (2010) sur l'enseignement de la littérature dans les classes du collégial, d'autant que les auteurs pavent la voie à un potentiel théorique encore peu exploité pour documenter les modalités en classe de français. En reprenant certains éléments du travail de Tardif (1997) sur l'enseignement stratégique, ils identifient les rôles que le professeur est susceptible de tenir à différents moments de son enseignement, à savoir planificateur, expert de contenu, modèle, médiateur culturel, motivateur et entraîneur (Richard et Lecavalier, 2010). Leur travail recoupe de surcroît certains rôles déjà déclinés dans le programme d'études du secondaire (Gouv. du Québec, 2009b) relativement à l'enseignement de la littérature. Ces rôles nous paraissent constituer des organisateurs possibles des pratiques au sens où ils « permettraient [de les] appréhender [...] dans leurs dynamiques en rapport avec les situations évolutives d'enseignement-apprentissage » (Bru, Pastré et Vinatier, 2007, p. 6) que sont les séquences sur les œuvres complètes : comment les rôles s'agencent-ils au fil des leçons, en fonction des activités ou des besoins exprimés par les étudiants?

À l'instar de plusieurs travaux portant sur les organisateurs de la pratique, les rôles de l'enseignant stratégique identifiés par Tardif (1997) ont été conceptualisés à l'origine dans un cadre pédagogique. Richard et Lecavalier (2010) ont contextualisé les rôles à

l'enseignement de la littérature, sans toutefois les définir. Arbour (2010) a pallié ce manque dans le cadre d'un mémoire de maîtrise, dont le titre – *Enseignement stratégique pour favoriser la réussite des étudiants du collégial dans le cours Écriture et littérature* – fait écho à notre travail. Les rôles y sont cependant traités comme l'une des composantes du cadre théorique adopté (en l'occurrence, celui de Tardif, 1997). En conséquence, ils sont définis par Arbour dans les limites de ce cadre sans tenir compte des spécificités didactiques. Par exemple, l'expert de contenu est défini comme celui qui

s'interroge sur la pertinence et l'exigence des activités qu'il souhaite proposer, et ce, en regard des objectifs à atteindre ainsi que des connaissances antérieures de ses élèves. Il se questionne également sur le matériel à la disposition de ceux-ci. (Arbour, 2010, p. 28)

La perspective pédagogique des définitions qui précèdent, on le constate, ne contribue que partiellement à notre intention de recourir aux rôles pour décrire les modalités d'un point de vue didactique⁶⁷. Cela soulève « la question des relations entre disciplinaire et pédagogique », un intérêt à réitérer pour Reuter (2011, p. 44) en didactique du français. Pour cette raison, les quatre rôles définis dans le programme d'études du secondaire pour enseigner la littérature (Gouv. du Québec, 2009b) sont susceptibles de mieux fonder notre compréhension didactique des pratiques mises en œuvre en classe du collégial.

Une entrée par les gestes professionnels permettrait peut-être aussi d'étudier les modalités d'enseignement. Or, le geste ne semble pas pouvoir être défini comme « une compétence “transversale”, indépendante des contenus et savoirs » (Dezutter, Thomas et Deaudelin, 2011, p. 75), ce qui ne mènerait pas à étudier distinctement des modalités et des contenus, comme la définition du registre épistémique de Vinatier l'implique. De surcroît,

⁶⁷ Ajoutons à cela que le mémoire d'Arbour (2010) s'inscrit dans une perspective évaluative de l'étude des pratiques, alors que l'orientation de notre recherche, à visée descriptive, ne vise pas à évaluer les pratiques d'enseignement des professeurs du cours d'*Écriture et littérature* selon qu'elles correspondent plus ou moins à des rôles théoriques, ancrés dans une approche spécifique.

la notion de geste professionnel demeure à stabiliser sur le plan conceptuel (Cizeron, 2010), notamment en didactique du français (Bernié, 2008; Wirthner, 2011).

Au vu des entrées méthodologiques choisies par Arbour (2010) et par Richard et Lecavalier (2010), il nous est apparu que la notion de rôle pouvait être utilisée comme piste pertinente d'analyse dans une étude portant sur l'enseignement du français au collégial. Elle s'inscrit ainsi, au final, comme l'une des possibles « unités d'analyse » (Daunay, Reuter et Schneuwly, 2011, p. 17) permettant de décrire le « comment » les professeurs enseignent la lecture de l'œuvre littéraire complète. Par ailleurs, la recherche source dont s'inspire la présente thèse (Dezutter *et al.*, 2009-2012) s'est aussi penchée sur les modalités d'enseignement en recensant un certain nombre d'activités mises en œuvre par des professeurs des trois cours de *Français, langue et littérature* (Dezutter *et al.*, 2012b; Dezutter, Maisonneuve, Goulet *et al.*, 2011). Ces activités comme le questionnaire de vérification de la lecture, l'exposé magistral, le questionnement à la classe, la lecture à voix haute, la discussion de classe ou entre pairs, et la rédaction d'un texte de genre scolaire (analyse ou dissertation) constituent une banque pertinente, dans laquelle nous avons puisé. Dans le même sens, les modes d'approche du texte proposés par Aeby Daghé (2008, 2010) semblent une notion complémentaire utile à la description de certaines modalités d'enseignement ciblées par notre étude sur les pratiques. Ces modes – l'appropriation du texte⁶⁸, le commentaire sur le texte et le discours sur le texte – permettent de classer des genres d'activités scolaires (GAS) propres à l'enseignement de la lecture et de l'interprétation du texte littéraire au secondaire supérieur. Ce classement présente l'avantage d'être parfaitement adapté à notre objet de recherche, dans la mesure où le genre d'activité scolaire

délimite un contenu, dans le cas de l'enseignement de la lecture, une manière d'appréhender le texte, de le constituer en tant qu'unité d'étude. Autrement dit, il existerait des genres d'activités scolaires appropriés [...] à un travail sur la globalité du texte (Aeby Daghé, 2010, p. 131)

⁶⁸ Le « texte » est entendu par Aeby Daghé comme une œuvre littéraire complète ou un extrait tiré de cette œuvre.

La liste précise des GAS s’inscrivant dans l’un ou l’autre des trois modes d’approche du texte se révèle toutefois difficile à reprendre telle quelle pour répondre à notre question de recherche. Même si Aeby Daghé (2010) confie elle-même que cette liste n’est ni fermée ni exhaustive; les nombreuses unités⁶⁹ recensées couvrent parfois des éléments liés aux modalités d’enseignement (explicitation des procédures), mais plus souvent des éléments de contenu (analyse thématique, vocabulaire, présentation du courant littéraire), ce qui n’aurait pas été compatible avec l’analyse d’abord distincte que nous souhaitons faire des modalités et des contenus abordés. De plus, les GAS énumérés par Aeby Daghé (2008) décrivent tout autant des actions faites par les élèves (lecture à domicile, prise de notes) que par le professeur (explication de texte, contextualisation et résumé du passage); cet amalgame outrepassé le cadre des pratiques d’enseignement.

3.2.2 *L’analyse des contenus d’enseignement*

Le travail effectué par Ronveaux et Dufays (2006) sur le concept d’objet enseigné fournit un exemple de recherche sur les contenus abordés en classe de français au secondaire supérieur. Sur le plan méthodologique, les auteurs ont déterminé que saisir cet objet tel qu’il est enseigné passe par une explication, d’une part, de la configuration de l’objet d’enseignement (son découpage dans le temps) et, d’autre part, des transformations subies par cet objet en fonction de pressions diverses liées à la tâche, à l’objet lui-même et aux supports. Un objet pourrait également être décomposé en sous-objets : « tout objet à enseigner fait toujours partie d’un autre objet à enseigner qui l’englobe. [...] Inversement, un objet à enseigner est en général décomposable en unités plus petites qui sont également des objets à enseigner » (Ronveaux et Schneuwly, 2007, p. 56).

Dans le cadre de notre thèse, la lecture de l’œuvre littéraire complète constitue ainsi cet objet englobant qui définit, avec les modalités, les pratiques d’enseignement de

⁶⁹ À 12 genres d’activités de niveau englobant, l’auteure ajoute 37 unités de niveau intermédiaire et 38 unités de niveau inférieur.

professeurs de français du collégial. Nous verrons dans la prochaine section comment nous avons choisi d'articuler ces deux pans du registre épistémique.

4. UN CADRE POUR ANALYSER DES PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT DE LA LECTURE D'UNE ŒUVRE COMPLÈTE

Parmi les multiples organisateurs de la pratique qui auraient pu soutenir notre étude des pratiques d'enseignement de la lecture de l'œuvre littéraire complète, nous avons retenu le registre de fonctionnement épistémique de Vinatier (2007), pour des raisons qui relèvent d'abord de préoccupations didactiques. Nous souhaitons documenter, comme l'écrit l'auteure, « le qu'est-ce qui s'apprend et comment », en l'occurrence pour nous en classe d'*Écriture et littérature*. Cette orientation nous oblige à tenir compte d'une double entrée : les contenus abordés – l'objet – et les modalités d'enseignement/apprentissage déterminées par les professeurs.

4.1 L'objet : une entrée théorique pour décrire les contenus abordés

La double entrée choisie pour notre étude des pratiques d'enseignement exclut ipso facto une centration très pointue sur l'un des deux volets. Pour aborder le contenu, par exemple, des nuances fines entre l'objet d'enseignement, l'objet à enseigner et l'objet enseigné comme le font Ronveaux et Schneuwly (2007) dépasseraient donc largement le cadre de cette thèse. Comme le fait Vinatier (2007), nous nous limiterons donc au terme plus générique d'objet – dans son acception commune⁷⁰ – pour décrire le contenu dont nous souhaitons observer le traitement en classe d'*Écriture et littérature* : la lecture de l'œuvre littéraire complète. Cet objet, se construit autour de sous-objets que nous avons présentés en d'autres termes plus tôt dans ce chapitre : l'œuvre complète à l'étude (l'édition retenue, son utilisation par rapport à celle de l'extrait), l'angle par lequel cette œuvre est approchée et les savoirs convoqués par le travail sur cette œuvre. Cette subdivision s'inscrit en

⁷⁰ Des écrits ne portant pas spécifiquement sur l'objet enseigné font également le choix de traiter comme synonymes les objets (d'enseignement, souvent), les contenus et les savoirs (voir notamment les travaux d'Émery-Bruneau, s.d.; Lenoir, Maubant, Hasni *et al.*, 2007; Vinatier et Altet, 2008).

adéquation avec l'organisation hiérarchisée de l'objet que décrivent Ronveaux et Schneuwly (2007).

Un travail sur l'objet tient également compte, pour Ronveaux et Dufays (2006), de la séquentialité, du découpage de cet objet fait par le professeur; il s'agit là d'un aspect intimement lié à l'objet en cause dans notre recherche, la lecture de l'œuvre littéraire complète, qui est souvent elle-même déjà découpée (en chapitres pour un roman, en actes pour une pièce de théâtre, etc.). Nous avons aussi montré la pertinence d'un travail en trois temps dans une séquence sur la lecture, ce qui est également susceptible d'orienter le découpage. L'agencement des activités d'enseignement-apprentissage oriente ainsi notre regard sur le volet des contenus : de la description de diverses approches d'enseignement (section, 2.1.3, p. 121) se dégage une multiplicité de configurations possibles dans l'enseignement de la lecture de l'œuvre littéraire complète. Il nous est ainsi apparu nécessaire, pour bien comprendre ce qui est enseigné en classe d'*Écriture et littérature*, de nous pencher sur le découpage, l'organisation de la lecture de l'œuvre littéraire complète dans le cadre d'une séquence d'enseignement. Quant à l'étude des modalités, nous avons retenu la notion de rôles.

4.2 Les rôles du professeur : des organisateurs pour étudier les modalités d'enseignement

Les six rôles différents que peut jouer un enseignant stratégique nous ont paru constituer une piste de travail féconde pour décrire les pratiques d'enseignement en *Écriture et littérature* dans leur registre épistémique, notamment parce que certains de ces rôles sont déjà caractérisés dans le programme de français au secondaire (Gouv. du Québec, 2009b). Également recensés par Lecavalier et Richard (2007)⁷¹, les rôles semblent ainsi associés à l'enseignement de la littérature dans des publications destinées aux praticiens, mais nous n'avons pu en trouver de conceptualisation dans les écrits scientifiques en

⁷¹ Nous n'avons trouvé aucune publication où ces auteurs définissent précisément chacun des rôles, outre un article dans la revue *Correspondance*, destinée aux professeurs de français du collégial, dans lequel est ajouté un commentaire entre parenthèses après chacun des rôles (Richard et Lecavalier, 2009).

didactique du français. Et si le terme « rôle » est utilisé par Tardif (1997) et dans l'ouvrage sur lequel ce dernier s'appuie (Jones, Palincsar, Ogle et Carr, 1987), le cadre retenu relève plus largement de la pédagogie. La notion de rôle n'y est pas non plus définie et semble utilisée dans son acception commune de fonction ou d'ensemble de comportements associés à un statut. Nous avons pour notre part considéré le rôle comme une manifestation, dans un contexte d'enseignement donné, d'une intention pédagogique de la personne enseignante, inférée par le chercheur à partir du discours et des actions posées en contexte⁷². À l'instar du geste professionnel, il est pour l'enseignant une « actualisation de ses préoccupations » (Bucheton et Soulé, 2009, p. 32).

Pour répondre à nos interrogations sur les pratiques d'enseignement de la lecture de l'œuvre littéraire complète, la notion de rôle présente divers avantages, tant sur le plan méthodologique que scientifique. Dans un premier temps, le fait que les rôles aient été décrits à priori dans une perspective pédagogique ouvre à une analyse distincte des deux composantes du registre épistémique, à savoir le « qu'est-ce qui s'apprend » et le « comment », afin de les coupler ensuite pour décrire plus précisément les pratiques d'enseignement des professeurs du cours d'*Écriture et littérature*. Le rôle d'expert, par exemple, renverrait à des réalités différentes selon qu'il porte sur le contexte sociohistorique du XVIII^e siècle (savoirs sur le monde) ou sur les types d'inférences à faire en cours de lecture de l'œuvre (savoirs sur les processus cognitifs).

L'exemple qui précède sur les inférences nous mène, dans un deuxième temps, à justifier le recours aux rôles dans notre étude par la place qu'occupent les processus cognitifs dans la lecture, en l'occurrence de l'œuvre complète. En effet, l'enseignement stratégique tel que présenté par Tardif (1997) se fonde, comme son sous-titre l'indique, sur « *L'apport de la psychologie cognitive* ». L'auteur a donc considéré dès le départ l'importance des processus cognitifs soutenant l'apprentissage dans l'élaboration des divers rôles de l'enseignant, une perspective que Richard et Lecavalier (2010) et Arbour

⁷² Cette intention pourrait aussi, dans le cadre de travaux ultérieurs, être exprimée par l'enseignant lui-même au cours d'un entretien d'explicitation.

(2010) ont soutenue par la suite en classe de français. Cette entrée théorique nous permet ainsi de documenter la place laissée, par exemple, à des actions d'étayage (rôle de modèle) ou de guidage (rôle d'entraîneur) en classe d'*Écriture et littérature*. Ces dernières actions sont d'ailleurs reconnues dans le programme de français au secondaire, qui fait pour sa part référence aux rôles de modèle et de guide (Gouv. du Québec, 2009b).

Notre choix des rôles pour décrire les modalités d'enseignement fait également écho, dans un troisième temps, à plusieurs éléments du registre épistémique tel que nous l'avons décrit précédemment (p. 139) au regard du travail de Vinatier (2007) : *comment* le professeur fait-il apprendre les étudiants, comment *construit-il* les savoirs, quelle *dévolution* du problème est mise en œuvre? Nous pouvons en ce sens nous demander quels sont les rôles que le professeur adopte, en l'occurrence, à différents moments de son enseignement de la lecture de l'œuvre complète.

Sur le plan scientifique, dans un dernier temps, en proposant une définition explicite et située sur le plan didactique de chacun de ces rôles, nous souhaitons humblement contribuer à enrichir la réflexion de Richard et Lecavalier (2010) en nous inspirant des définitions déjà proposées dans le programme d'études du secondaire (Gouv. du Québec, 2009b), et à vérifier sur le plan heuristique la pertinence du recours aux rôles comme organisateurs de la pratique dans un contexte d'enseignement de la lecture de la littérature. À partir de la liste de rôles spécifiques au collégial de Richard et Lecavalier (2010), des définitions proposées par Arbour (2010) et du cadre théorique de Tardif (1997), nous proposons donc des définitions contextualisées de neuf rôles observables aux différents moments de l'enseignement de la lecture de l'œuvre complète en français au collégial : planificateur, expert de contenu, modèle, entraîneur, motivateur, médiateur culturel, médiateur disciplinaire, régulateur et évaluateur. Les trois derniers rôles ont été ajoutés aux six rôles originaux, nous verrons à la section 0 pourquoi (p. 154).

4.2.1 *Les rôles identifiés par Richard et Lecavalier (2010)*

Les pratiques d'enseignement s'inscrivent dans le temps, et l'un des premiers rôles du professeur est celui de planificateur, tant selon le programme de français au secondaire (Gouv. du Québec, 2009b) que selon Richard et Lecavalier (2010); ce rôle correspond au « preneur de décisions » initialement proposé par Tardif (1997, p. 305). Il s'exerce autant – sinon plus – en dehors de la classe qu'in situ. Il consiste à choisir l'œuvre à travailler avec les étudiants, à organiser la séquence d'enseignement de l'œuvre dans le temps et à choisir les contenus nécessaires à l'étude de cette œuvre. Cela fait, le professeur communique ses décisions aux étudiants et ajuste sa planification au besoin, que ce soit in situ ou à posteriori. Notons que le rôle de planificateur exclut toute justification des activités proposées aux étudiants (associée au rôle de motivateur). En classe de français au collégial, il relève du rôle de planificateur que le professeur communique par écrit, dans le plan de cours⁷³, ses intentions quant à l'ordre et au déroulement de la séquence entourant la lecture de l'œuvre littéraire complète. En classe, il lui arrive de répéter verbalement ces informations, mais aussi de les préciser à l'échelle de la leçon en cours : quelles sont les tâches prévues ce jour-là, quel est l'échéancier de lecture de l'œuvre, quelles tâches devront être réalisées en devoir, comment s'organisent les étapes de lecture, etc. En raison de l'orientation didactique de notre recherche, ce rôle n'a pas été retenu : notre attention à la séquence d'enseignement et à son découpage nous renseignait déjà sur le choix de l'œuvre et sur la structuration des activités entourant la lecture de l'œuvre complète par le professeur.

Le professeur du cours d'*Écriture et littérature* adopte aussi le rôle d'expert de contenu dans les moments où une majorité de ses actions visent à transmettre de l'information sur des savoirs liés à l'œuvre complète étudiée et à sa lecture, et présumément ignorés des étudiants. Dans notre perspective didactique, ces savoirs peuvent être relatifs au monde, à la langue, à la littérature ou aux processus cognitifs impliqués dans la lecture.

⁷³ Rappelons que le plan de cours est un document officiel devant être remis par le professeur aux étudiants au début du cours. Il présente toutes les informations pertinentes au fonctionnement du cours : objectifs, contenus, références, modalités d'évaluation, etc. (Gouv. du Québec, 2007).

Le rôle d'expert de contenu renvoie à des modalités de type exposé magistral, lecture à voix haute d'un document explicatif, résumé du contexte historique de rédaction de l'œuvre, présentation du sens connoté de tel champ lexical, etc. Le professeur n'interagit que peu, à ce moment, avec les apprenants. Alors que Tardif (1997) décrivait plus largement ce rôle comme celui de « penseur »⁷⁴, nous en avons plutôt retenu un sens lié à l'observable in situ, circonscrit au choix et à la présentation en classe de connaissances déclaratives. C'est ce dernier sens que Richard et Lecavalier (2010) semblent implicitement lui donner. Il faut également ajouter que le rôle d'expert, lorsqu'il porte spécifiquement sur des savoirs relatifs aux processus cognitifs, recoupe – au vu des analyses réalisées pour cette thèse – le rôle de modèle, semble-t-il. Nous présentons néanmoins ci-dessous la définition utilisée pour réaliser ces analyses et expliciterons nos constats théoriques au moment de discuter les résultats (p. 374).

Le rôle de modèle consiste pour le professeur à rendre « transparent son processus de lecture » (Gouv. du Québec, 2009b, p. 160), à expliciter les étapes et les processus cognitifs impliqués dans la lecture de l'œuvre littéraire complète en réalisant lui-même cette lecture devant les étudiants. Dans notre perspective, ce rôle intègre un certain nombre d'éléments initialement accolés au rôle de médiateur par Tardif (1997), comme le « développement des stratégies cognitives et métacognitives » (p. 309). C'est le rôle se rapprochant le plus de la définition de pratiques d'enseignement retenue (inspirée de Kahn et Rey, 2008), à savoir que le propos ou l'action du professeur ne laisse plus voir une intention de lecture liée à son divertissement personnel, mais bien celle de la personne enseignante qui souhaite amener ses étudiants à lire l'œuvre littéraire complète d'une manière donnée et qui leur partage ainsi, comme modèle, un certain nombre d'indications aux apprenants sur sa façon de lire l'œuvre complète afin de la comprendre et de l'interpréter. Pour Tardif, ce rôle consiste à

⁷⁴ Pour l'auteur, le penseur est d'ailleurs un expert de contenu, mais un expert « qui s'interroge, d'une part, sur la pertinence des activités au regard des connaissances antérieures de l'élève et des objectifs des curricula, et, d'autre part, sur les exigences des tâches demandées à l'élève » (p. 304).

offrir à l'élève un modèle explicite de la réalisation des tâches demandées [...] illustrer à l'élève toutes les phases de réalisation de la tâche à effectuer. [...] présente[r] d'abord les principales interrogations que soulève la consigne [...] mentionne[r] les connaissances antérieures auxquelles cette tâche fait référence [...] montre[r] aussi très clairement les stratégies cognitives et métacognitives auxquelles il faut recourir pour réaliser cette activité et [...] illustre[r] à voix haute le scénario idéal de réalisation de l'activité du début à la fin (p. 308).

En raison des exigences du programme et du temps alloué au cours d'*Écriture et littérature*, il serait difficile – voire impossible – pour le professeur de lire une œuvre littéraire complète en classe en en modelant toutes les étapes et en explicitant l'ensemble des stratégies nécessaires à sa compréhension et à son interprétation. Raisonnablement, par contre, cette lecture peut être effectuée sur un extrait, où est mise en scène la réflexion du professeur au moment où il lit l'œuvre complète. Il pourrait, par exemple, arrêter sa lecture d'un extrait de l'œuvre pour se poser une question et chercher, devant les étudiants, la réponse dans un chapitre précédent, indiquer un mot clé en marge de l'extrait ciblé et expliquer pourquoi il décide d'ajouter un tel mot clé à son texte. Le programme de français du secondaire (Gouv. du Québec, 2009b) invite l'enseignant qui adopte ce rôle à partager des

stratégies qui l'aident à comprendre et à interpréter les textes, en faisant part de ses propres réactions et appréciations positives, négatives ou nuancées à l'égard de textes qu'il lit. Il peut témoigner de son rapport à la lecture, du plaisir de lire, de questionnements, de difficultés (p. 160).

Le rôle de modèle peut être couplé à des modalités d'enseignement donnant l'occasion aux étudiants de s'exercer à la lecture de l'œuvre complète et d'être encadrés dans cette tâche, des modalités qui relèvent du rôle d'entraîneur.

Notre analyse nous permet de penser que le rôle d'entraîneur présente des recoupements avec celui de médiateur. L'entraîneur, tel que défini initialement, décrit le professeur qui fournit de la rétroaction sur l'exécution de la tâche en cours et étaye la façon de faire, comme le prévoit par exemple un enseignement explicite de la lecture (Falardeau et Gagné, 2012); le programme d'études du secondaire fait pour sa part référence, dans le même esprit, au rôle de guide (Gouv. du Québec, 2009b), dans lequel le professeur

« montre [aux élèves] à faire de leurs acquis textuels, linguistiques et littéraires des outils pour questionner eux-mêmes les textes » (p. 161). Il rappelle des éléments déjà traités afin d'en faciliter le transfert par les étudiants. Ces interventions visent en l'occurrence la compréhension ou l'interprétation de l'œuvre (ou d'un extrait) et sont axées sur la réalisation – par les étudiants – de la tâche complexe qu'est la lecture d'une œuvre littéraire complète. Elles portent principalement sur le rappel, le réajustement ou le soutien des étapes de réalisation de la tâche et des processus cognitifs/métacognitifs à mettre en œuvre ou sur une incitation à le faire. Il peut s'agir concrètement de questionnements suscitant la production d'inférences ou le rappel de connaissances antérieures. Le professeur agit principalement comme assistant, au moment où l'étudiant (individuellement, avec un coéquipier ou en groupe-classe) doit lui-même accomplir la tâche.

Bien que capital dans une situation d'enseignement-apprentissage, le rôle de motivateur n'a pas été retenu exactement comme l'avait défini Tardif (1997) à l'origine pour notre recherche : certains aspects ne s'inscrivaient pas dans une orientation didactique⁷⁵. Néanmoins, la motivation des étudiants prend ses assises entre autres sur le fait de connaître le but de la tâche (Viau, 1994); en exposant les finalités de la lecture de l'œuvre intégrale et des activités faites ou à faire autour de celle-ci, le professeur adopte le rôle de motivateur. C'est cette composante motivationnelle (*Ibid.*) que nous avons documentée.

Le rôle de médiateur culturel est à ne pas confondre avec celui d'expert. Comme médiateur culturel, le professeur se place dans une posture d'entremetteur entre l'œuvre complète à l'étude et les contenus qu'il présume, cette fois, connus des étudiants ou susceptibles d'appartenir à leur « culture première » (Dumont, 1987), extérieure au cours de français. Au départ identifié comme « médiateur » par Tardif (1997), l'adjectif « culturel » ajouté par Richard et Lecavalier (2010) provoque, de notre point de vue, un

⁷⁵ Le professeur qui mettrait en œuvre des interventions parfaitement inscrites dans le rôle de motivateur au sens où l'entend Tardif (1997) tiendrait compte des autres composantes de la dynamique motivationnelle, par exemple celles présentées dans le modèle de Viau (1994) : la perception de l'apprenant de la valeur de la tâche (la lecture de l'o.c. ou des activités sur cette œuvre), de son contrôle sur cette tâche et de sa compétence à l'effectuer dans un contexte donné, où il effectue des choix.

glissement sémantique adapté à une recherche en didactique : le professeur se voit confier la responsabilité d'être un « passeur culturel », au sens de Zakhartchouk (1999), qui mène les étudiants-lecteurs de leurs horizons culturels vers ceux de l'œuvre littéraire complète traitée. C'est d'ailleurs ce terme de passeur culturel qui est repris dans le programme de français au secondaire (Gouv. du Québec, 2009b). Le rôle de passeur culturel réside donc dans les relations que le professeur établit, dans les liens explicites qu'il propose aux étudiants ou dans ceux qu'il amène à faire par diverses activités. Gohier (2002) réaffirme cette responsabilité pour le professeur : « La culture [...] nécessite l'appropriation par une construction personnelle qui ne peut s'opérer que si l'on part du connu pour accéder à l'autre rive. Tous les moyens de la médiation culturelle seront alors bons pour tracer des ponts » (p. 221). En ce sens, lorsqu'il adopte son rôle de médiateur, le professeur établit par son discours des liens explicites entre les savoirs traités en *Écriture et littérature* et des éléments d'actualité, des œuvres ou des formes d'œuvres contemporaines des apprenants ou des éléments associés à une culture générale jugée élémentaire à l'âge ou au niveau de ces apprenants; ces informations relèvent de savoirs sur le monde. Ces liens peuvent également être encouragés dans le cadre d'une activité d'apprentissage ou de phases de questionnement visant à activer les connaissances antérieures des étudiants : faire référence à un film en vogue, les questionner sur des faits historiques très célèbres, évoquer un événement survenu récemment dans l'actualité, etc. Le mandat du passeur culturel est ainsi d'amener les étudiants à

reconnaître des repères culturels de différents ordres (historique, religieux, scientifique, etc.) et à en voir l'impact possible sur la compréhension qu'ils ont des œuvres, sur l'interprétation qu'ils en font de même que sur la façon dont ils y réagissent ou les apprécient (Gouv. du Québec, 2009b, p. 160).

Bref, comme l'écrit Simard (2002), « il s'agit moins de mettre l'accent sur l'objet de culture considéré en lui-même que sur les rapports du sujet à des objets de culture » (p. 11).

La définition adoptée ici du médiateur culturel s'écarte de celle de « médiateur » initialement proposée par Tardif (1997), dans laquelle l'accent est mis sur l'accompagnement pédagogique des apprenants afin d'en assurer « le passage [...] de la

dépendance à la pratique guidée, de la pratique guidée à l'indépendance de l'apprentissage » (p. 309). Les liens établis portent alors sur des éléments propres au cours. Cet écart entre les deux définitions met en évidence la nécessité de définir deux formes de médiation : l'une à visée culturelle, l'autre à visée disciplinaire. Pour cette raison, nous reviendrons dans la prochaine sous-section au rôle de médiateur disciplinaire, que nous avons jugé pertinent d'ajouter pour décrire certaines réalités de la classe.

4.2.2 *La nécessité d'ajouter des rôles*

Le cadrage initialement retenu de Richard et Lecavalier (2010) s'est avéré perfectible sous le test de l'empirie. Ainsi, il nous est apparu nécessaire de compléter la liste originale de six rôles par trois rôles supplémentaires : le médiateur disciplinaire, l'évaluateur et le régulateur.

Le médiateur disciplinaire, comme le médiateur culturel, agit comme entremetteur entre les activités entourant l'œuvre complète et des éléments propres au cours de français, que ce soit du collégial, du secondaire ou même du primaire. Ce sont des connaissances antérieures dont l'apprentissage est prévu au curriculum, qui n'auraient pas été acquises en dehors de la classe par la moyenne des étudiants s'ils avaient eu à les apprendre par eux-mêmes. Un peu comme dans le cas d'un geste de « tissage » (Bucheton, Brunet, Dupuy et Soulé, 2008), le professeur considère que ces savoirs sont détenus par les étudiants de la classe, y réfère sans explications, utilise le vocabulaire spécialisé sans le définir ou établit des liens explicites avec le contexte scolaire en rappelant par exemple aux étudiants qu'ils ont abordé telle ou telle notion au secondaire, par exemple, ou qu'un personnage présente des ressemblances avec tel autre dans une œuvre abordée quelques semaines auparavant. Le médiateur disciplinaire attire donc l'attention des étudiants sur les liens à établir entre l'œuvre littéraire complète à l'étude et les savoirs précédemment abordés dans le cours, tant sur le monde que sur la littérature, la langue ou les processus cognitifs à mettre en œuvre dans une situation de lecture donnée.

Parce que les compétences à développer en *Écriture et littérature* sont intimement liées à l'évaluation d'une rédaction de genre scolaire, nous l'avons vu, il est permis de penser que le professeur joue également un rôle d'évaluateur. L'ajout de ce rôle nous semble nécessaire afin de tenir compte de la place potentiellement importante de modalités liées à l'évaluation des étudiants, que ce soit dans le cours ou en prévision de l'*Épreuve uniforme en langue d'enseignement et littérature* imposée par le ministère au terme de la formation collégiale. Lorsque le professeur adopte ce rôle d'évaluateur, il effectue la plupart de ses interventions dans le but de donner des consignes relatives à une tâche évaluée de façon sommative, de superviser cette tâche ou de leur fournir de la rétroaction sur un élément d'évaluation passé. Il distribue par exemple un questionnaire visant à vérifier la lecture, il donne les consignes pour une évaluation de fin de session portant sur l'œuvre, il écoute et note les interventions d'étudiants qui font un exposé oral sur l'œuvre, etc.

Pour arriver à évaluer les étudiants, le professeur met en place un certain nombre de modalités axées sur la progression des apprentissages et le développement de compétences liées à la lecture de l'œuvre littéraire complète. Il agit alors comme régulateur. Les manifestations de ce rôle sont essentiellement les mêmes que celles de l'évaluateur – donner des consignes, vérifier l'avancement du travail, estimer la performance des étudiants, etc. –, mais l'intention du professeur (au cœur de la définition de rôle, rappelons-le) n'est pas d'attribuer une note, un résultat à l'étudiant. Il souhaite à cette étape l'accompagner dans son apprentissage et jauger son avancement.

Au final, donc, neuf rôles se dégagent pour éclairer sous un angle plus large les modalités mises en œuvre par les professeurs du cours d'*Écriture et littérature*. Ils s'ajoutent aux angles d'entrée dans l'œuvre et aux savoirs sur le monde, sur la littérature, sur la langue et sur les processus cognitifs impliqués dans la lecture de l'œuvre littéraire complète pour nous permettre de définir clairement les objectifs à la base de notre étude.

5. LES OBJECTIFS DE LA RECHERCHE

Plusieurs étudiants qui entrent au collégial vivent des difficultés à l'égard de la lecture des œuvres littéraires complètes, une activité imposée par le *Programme de formation générale commune*. En raison de son format et de sa littéarité, l'œuvre intégrale soulève effectivement des défis particuliers : elle mobilise des compétences variées, elle sollicite des savoirs divers (sur le monde, sur la littérature, sur la lecture et sur la langue) et elle requiert l'activation de processus cognitifs spécifiques à différents moments.

Chez les professeurs qui accueillent les étudiants en *Écriture et littérature*, le premier des trois cours de français obligatoires, la formation en didactique s'avère quasi absente et le programme qui balise les contenus d'enseignement ne fournit que des indications minimales au regard de la lecture de l'œuvre littéraire complète. Dans ces circonstances, nous avons posé l'hypothèse que les différents savoirs nécessaires à la compréhension et à l'interprétation des œuvres complètes imposées étaient traités inégalement, que des approches d'enseignement et des angles d'entrée dans l'œuvre étaient davantage favorisés que d'autres. Cette situation s'expliquerait notamment par l'influence sur les professeurs de l'enseignement reçu dans les programmes universitaires d'études littéraires, celle des prescriptions ministérielles et celle des éditions scolaires des œuvres à leur disposition.

Peu d'études documentent les pratiques d'enseignement effectivement mises en œuvre dans le cours d'*Écriture et littérature*. Les publications scientifiques sur les pratiques d'enseignement de la lecture des textes littéraires (courts ou longs) n'apportent que des réponses partielles : soit les résultats ne concernent pas l'œuvre complète, soit ils sont obtenus dans des contextes scolaires différents du collégial québécois, soit ils présentent une dimension prescriptive. La recherche à la source de la présente étude s'est occupée dans les dernières années de décrire la place de cette œuvre littéraire complète au collégial. C'est à partir des données collectées dans le cadre de cette recherche source que nous avons choisi de documenter des pratiques d'enseignement de l'œuvre littéraire intégrale dans le cours d'*Écriture et littérature*, où s'opère une rupture importante avec le secondaire quant aux exigences relatives à la lecture de l'œuvre complète. La description

faite d'un certain nombre d'approches d'enseignement de la lecture de l'œuvre littéraire a mis en évidence la possibilité, pour les professeurs, de mettre en œuvre des pratiques d'enseignement fort variées : les approches recensées présentent des logiques d'organisation, des modalités et des finalités fort différentes selon l'accent mis plus – ou moins – sur tel ou tel angle d'entrée dans l'œuvre, sur tels ou tels savoirs mobilisés.

Notre recherche repose sur des assises théoriques de deux ordres, qui renvoient tant au registre épistémique de Vinatier (2007) qu'à la nature composite du cours de français, au confluent de plusieurs disciplines. D'une part, les disciplines de références sur lesquelles s'appuie la lecture de l'œuvre littéraire permettent d'en aborder l'enseignement en fonction des contenus mobilisés en classe par le professeur. D'autre part, les approches didactiques de la lecture de l'œuvre littéraire déjà connues et la pertinence de conceptualiser le « rôle » tenu par la personne enseignante comme organisateur de la pratique en continuité au travail de Richard et Lecavalier (2010) entraînent une réflexion sur les modalités.

Notre réflexion théorique sur les pratiques d'enseignement entourant la lecture de l'œuvre littéraire complète nous a menée à situer notre travail dans un paradigme situationniste. Partant de là, nous avons déterminé l'objectif général suivant :

établir des portraits de pratiques d'enseignement de professeurs du cours d'*Écriture et littérature* autour de la lecture d'une œuvre littéraire complète.

De cet objectif général, des objectifs spécifiques ont été dégagés :

- 1) Au regard du découpage de l'objet : décrire l'organisation d'une séquence d'enseignement de la lecture de l'œuvre littéraire complète;
- 2) Au regard des sous-objets :
 - 2.1 décrire la part de l'œuvre littéraire complète exploitée au cours de la séquence;
 - 2.2 décrire les angles sous lesquels l'œuvre littéraire complète est abordée par le professeur;
 - 2.3 décrire les savoirs convoqués par le professeur au cours de son enseignement de la lecture l'œuvre littéraire complète;
- 3) Au regard des modalités d'enseignement : décrire les rôles adoptés par le professeur et leur configuration en fonction des sous-objets.

En termes de finalités, cette étude s'inscrit dans la continuité des travaux de Dezutter *et al.* (2009-2012), lesquels visaient à répondre au manque de données empiriques sur la place de l'œuvre littéraire complète dans les classes de *Français, langue et littérature*. La thèse cible plus particulièrement le premier des trois cours de *FLL* afin de documenter plus finement la transition qui s'opère entre la fin du secondaire et le début du collégial en ce qui a trait à l'enseignement de la lecture de l'œuvre intégrale. Les objectifs fixés permettent également de mettre à l'épreuve, du point de vue méthodologique, un nouvel organisateur de la pratique, les rôles. Dans la mesure, aussi, où ces rôles ont été évoqués dans d'autres recherches menées dans des classes de *FLL*, notre travail permet de décrire concrètement comment ces rôles se manifestent dans ce contexte scolaire.

TROISIÈME CHAPITRE - MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

Le projet de décrire les pratiques d'enseignement de professeurs du cours *Écriture et littérature* autour de la lecture de l'œuvre littéraire complète s'inscrit dans la continuité d'une recherche plus vaste sur la place des œuvres complètes au collégial. Dans ce chapitre, nous présenterons les paramètres méthodologiques de cette recherche source avant de situer ceux de notre travail. Nous terminerons avec le traitement de données effectué pour répondre à nos objectifs euristiques.

1. FONDEMENTS MÉTHODOLOGIQUES ET THÉORIQUES DE LA RECHERCHE SOURCE

À quelques reprises dans les chapitres précédents, nous avons évoqué des éléments de la recherche source. Il convient maintenant de caractériser plus exhaustivement cette recherche afin de déterminer les éléments méthodologiques retenus dans le cadre de notre propre recherche. Nous présenterons également les bases théoriques communes aux deux études afin d'en montrer la complémentarité.

1.1 Protocole de la recherche source

Plusieurs informations relatives à la méthodologie de la recherche source sont nécessaires à la mise en contexte de cette thèse. Les prochaines sous-sections présentent donc en détail l'étude de Dezutter *et al.* (2009-2012) : ses objectifs et son contexte de réalisation, l'échantillonnage, les méthodes de collecte et de traitement des données, de même que les règles éthiques qui ont été suivies et les sources potentielles de biais.

1.1.1 Type de recherche et objectifs

Financée par le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada, l'étude de Dezutter sur *La place des œuvres complètes dans l'enseignement du français au collégial* réalisée entre 2009 et 2012 est décrite comme une recherche « descriptive monographique[,] d'après la typologie de Simard (1997), à dimension comparative » (Dezutter *et al.*, 2009-2012). Ciblant les trois cours de formation générale commune du collégial (*Français, langue d'enseignement et littérature 101, 102 et 103*), elle vise trois objectifs principaux : 1) identifier et décrire les pratiques des professeurs en rapport avec la sélection et l'exploitation des œuvres dans ces cours; 2) analyser ces pratiques à la lumière du programme d'études (Gouv. du Québec, 2009a) et d'un cadre théorique relatif à la didactique de la littérature; 3) comparer les résultats avec les données déjà disponibles sur les pratiques des enseignants du secondaire afin de déterminer la nature de la transition entre les deux ordres d'enseignement quant à l'étude de l'œuvre littéraire complète.

Cette recherche source s'est organisée autour de quatre phases de collecte de données, à savoir une collecte de données quantitatives amassées dans des plans de cours⁷⁶ (I) et à partir des résultats d'une enquête par questionnaire (II). S'en est suivie une collecte de données qualitatives issues d'entrevues semidirigés (III) et d'observations in situ (IV).

1.1.2 Milieu de l'étude

Comme la recherche source ciblait les établissements collégiaux indépendamment de leur statut public ou privé, les chercheurs ont défini le milieu de l'étude comme l'ensemble des institutions francophones offrant, à travers le Québec, le programme de formation générale commune. Au total, 48 cégeps publics et 22 établissements collégiaux privés subventionnés sont concernés. Quant à la population de référence, il est difficile de déterminer le nombre exact de professeurs responsables d'au moins un cours de *Français*,

⁷⁶ Rappelons que le plan de cours est un document officiel remis par le professeur aux étudiants au début du cours de 60 heures. Il présente « les objectifs du cours, son contenu, des indications relatives aux méthodes, une médiagraphie, les modalités de participation au cours et les modalités d'évaluation des apprentissages » (Gouv. du Québec, 2007, p. 4).

langue et littérature (ci-après *FLL*), puisque les tâches d'enseignement varient d'une session à l'autre : un professeur de français pourrait donc n'enseigner aucun cours de *FLL* à une session parce qu'il s'occupe de cours disciplinaires (comme les cours obligatoires en Arts et Lettres, par exemple). Nonobstant cette précision, selon les instances syndicales contactées par téléphone, il est possible d'estimer à 2000 le nombre de professeurs susceptibles d'enseigner le *FLL* à un moment ou à un autre de l'étude dirigée par Dezutter.

1.1.3 Échantillonnage

L'équipe impliquée dans la recherche source a sollicité l'ensemble des professeurs directement ou via la direction des différents établissements collégiaux du Québec pour obtenir les plans de cours des trois cours de *FLL* donnés à la session d'automne 2009. À la suite de cette demande, 413 plans de cours ont été fournis sur une base volontaire, soit par les professeurs eux-mêmes, soit par un représentant de leur département, soit par la direction de l'établissement. Tous les plans de cours relatifs aux cours ciblés ont été retenus au fur et à mesure qu'ils étaient envoyés; c'est ce que Fortin (2006) appelle un échantillonnage accidentel. Un même professeur a pu fournir deux, voire trois plans de cours selon le nombre de cours donnés pendant la session visée.

Après la première phase de l'étude, les professeurs dont le nom apparaissait sur un plan de cours ($n = 331$) ont été contactés par courriel pour participer à la deuxième phase de l'étude, qui consistait à répondre à un questionnaire en ligne portant sur « les perceptions et les pratiques des professeurs de Français, langue d'enseignement et littérature, au collégial, autour des œuvres littéraires ». Les questionnaires de tous les professeurs ayant accepté de répondre en tout ou en partie ont été retenus, constituant ainsi un échantillon de convenance / non probabiliste de 105 répondants.

Pour la phase III, la difficulté de recruter des professeurs désireux de participer à un projet de recherche a fait en sorte que l'équipe de Dezutter a contacté ceux qui avaient manifesté, dans le questionnaire, un intérêt à réaliser l'entretien semidirigé ($n = 31$). Au final, un échantillonnage par choix raisonné a été réalisé, c'est-à-dire que des individus

d'une population ont été choisis en fonction de caractéristiques précises (Fortin, 2006), en l'occurrence parce qu'ils avaient accepté de participer à cette étape, mais également dans la perspective d'obtenir une répartition des entretiens entre le cours 101 (n = 7), le cours 102 (n = 5) et le cours 103 (n = 8).

L'équipe de Dezutter souhaitait, dans la phase IV, enregistrer une séquence entière d'enseignement d'une œuvre complète, à partir du moment où celle-ci est présentée aux étudiants jusqu'à son évaluation et au passage à une autre œuvre. Parmi les professeurs ayant réalisé l'entrevue, une dizaine ont montré une ouverture à l'enregistrement par vidéoscopie dans leur classe. Toutefois, l'organisation des tournages et des horaires a fait en sorte qu'il a fallu contacter également d'autres professeurs connus de l'équipe pour compléter l'échantillon par choix raisonné, selon la tolérance des professeurs à être filmés et la volonté de l'équipe de recherche de collecter des données dans les trois cours. Cette sélection a permis d'enregistrer quatre séquences en 101, une séquence en 102⁷⁷ et deux séquences en 103.

1.1.4 Méthodes, instruments de collecte et traitement de données

Au fil des quatre phases, différentes mesures ont été mises en place pour collecter les données, selon qu'elles concernaient des pratiques effectives ou des pratiques déclarées. Aucun instrument n'a, par exemple, été nécessaire pour collecter les plans de cours dans la phase I : ils ont été envoyés par courriel ou par la poste. Dans le même ordre d'idées, la dernière phase de la collecte de données (IV) consistait en une vidéoscopie d'une séquence d'enseignement autour d'une œuvre littéraire complète.

En ce qui a trait aux collectes de données relatives aux pratiques déclarées, les phases II et III ont nécessité le recours à des instruments de collecte. La phase II impliquait un

⁷⁷ Cette unique séquence en 102 s'explique par la grève étudiante ayant eu cours au moment des tournages, à l'hiver 2012. Comme le cours est habituellement donné à la session d'hiver, il n'a pas été possible de procéder à la vidéoscopie au moment prévu, et un faible nombre de professeurs étaient responsables du 102 à la session d'automne qui a suivi.

questionnaire en ligne via la plateforme *Limesurvey*, dont une majorité d'items avaient été déjà validés dans le cadre d'une recherche précédente portant sur les enseignants au secondaire (Dezutter *et al.*, 2007). En phase III, les rencontres avec les professeurs étaient articulées autour d'un guide d'entretien semidirigé, validé auprès de trois professeurs volontaires avant que les entrevues du corpus soient réalisées.

À la suite de chacune des phases de collecte, les données ont été traitées selon des procédures différentes. Les informations recensées dans les plans de cours (phase I) et les réponses au questionnaire (phase II) ont été traitées quantitativement et ont fait l'objet d'un traitement statistique. Pour ce qui est des entretiens avec les professeurs (phase III), les propos des professeurs rencontrés ont été transcrits, et les verbatims obtenus ont fait l'objet d'une analyse thématique à l'aide du logiciel Nvivo[®]. Enfin, les séquences filmées lors de la phase IV ont été visionnées; un synopsis axé sur les actions posées par le professeur a été produit, en continuité avec les travaux de Schneuwly, Dolz et Ronveaux (2006) sur cet « outil méthodologique spécialisé » (p. 175). Des informations relatives au pôle d'attention (lecteur, auteur, œuvre) et à l'objet de chacune des actions ont été consignées à cette dernière étape.

1.1.5 Éthique

Pour procéder à la collecte de données, l'équipe du professeur Dezutter a obtenu l'*Attestation de conformité* du Comité responsable de l'éthique de la recherche en éducation et en sciences sociales de l'Université de Sherbrooke (annexe A). Cette attestation faisait suite aux considérations éthiques dont l'équipe de recherche s'est engagée à tenir compte, à savoir : 1) la participation des professeurs au projet de recherche sur une base volontaire et non rémunérée; 2) la signature d'un formulaire de consentement par les professeurs souhaitant participer à la recherche; 3) le respect de l'anonymat des sujets en remplaçant leur nom par un code d'identification, et le retrait des éléments permettant de les identifier ou d'identifier leur institution d'enseignement; 5) l'interdiction d'accès aux réponses spécifiques données par les professeurs aux directions d'établissement et enfin, 6) la destruction des données brutes après la parution des publications découlant de l'étude. Un

rapport général de l'ensemble de la recherche est cependant disponible aux professeurs ayant été impliqués dans l'une ou l'autre des phases du projet.

1.1.6 Sources de biais

Pour contrer la « déformation systématique des conclusions se dégageant de [son] étude » – ce que Fortin (2006) définit comme un biais – l'équipe de Dezutter a porté une attention particulière à un certain nombre de facteurs pouvant affecter la validité des résultats.

En ce qui a trait aux facteurs internes, le fait que des données aient été collectées uniquement sur une base volontaire de participation constitue la principale source de biais de l'étude de Dezutter. Cette « sélection des sujets » (Fortin, 2006, p. 182) a pu donner un portrait plus positif de la réalité si on présume que les professeurs ayant participé à l'étude sont ceux qui sont les plus susceptibles d'être plus intéressés par des questions didactiques et donc, qui mettent en œuvre des pratiques peut-être légèrement différentes de leurs collègues en général. Dans le même ordre d'idées, comme le projet de recherche s'est étalé sur près de quatre années, il est possible que les professeurs participants aient subi un « effet de maturation » (*Ibid.*), autrement dit, que leurs pratiques aient évolué au fil du temps : peut-être ont-ils assisté à une formation ou à une présentation sur la lecture de l'œuvre complète, lu un ou des articles publiés par Dezutter et son équipe ou simplement modifié leur façon de faire en fonction d'expériences vécues en classe? On peut toutefois tabler sur les limites de ce biais, étant donné qu'« en éducation, les changements souhaités et recherchés par la mise en place de nouveaux objets pédagogiques sont souvent longs à obtenir » (Van der Maren, 2003, p. 78). Il est ainsi peu probable que les pratiques déclarées en 2009-2010 se soient avérées complètement différentes en 2012, lors de la vidéoscopie.

L'échantillon étant non probabiliste, le traitement de ces données s'est effectué avec prudence, en évitant par exemple d'effectuer des tests statistiques inférentiels à partir de variables ne respectant pas les prémisses des dits tests. Le nombre de plans de cours collectés (près de 20% de la population cible) a par contre pu atténuer ce biais.

Le dernier facteur interne à avoir pu affecter la validité interne de l'étude de Dezutter tient à la mortalité expérimentale. En effet, malgré le nombre de plans de cours et de réponses obtenus dans les deux premières phases de l'entrevue, peu de professeurs se sont montrés ouverts à la vidéoscopie, et diverses raisons en ont poussé certains à se retirer du processus. De surcroît, la situation de grève qui sévissait dans plusieurs cégeps et universités du Québec à la session d'hiver 2012 a entraîné l'annulation de tournages prévus dans des groupes de 102. Les données filmées concernant les pratiques dans ce cours s'en sont trouvées passablement réduites. Enfin, pour des questions d'horaire ou de tâche, certains professeurs pourtant volontaires au départ ont dû renoncer à recevoir une caméra dans leur classe, ce qui a obligé l'équipe de Dezutter à contacter des professeurs qui n'avaient pas participé a priori aux trois phases précédentes de la recherche. L'ordre de collecte de données auprès de ces professeurs a donc été bouleversé : certains d'entre eux ont rempli le questionnaire ou répondu à l'entrevue seulement après que la vidéoscopie ait été réalisée dans leur classe. Cette autre sélection de cas, de surcroît doublée d'un rapport personnel entre les sujets et les chercheurs, a dû être contrôlée par 1) le respect exhaustif, dans les entrevues, du guide d'entretien et 2) par l'embauche, lors des tournages, d'assistants de recherche étrangers à la situation.

L'effet de réactivité (Fortin, 2006) ou la stimulation expérimentale (Van der Maren, 2003), qu'on nomme aussi effet Hawthorne, constitue le principal facteur d'invalidité externe de la recherche de Dezutter, notamment dans les deux dernières phases en raison de la relation établie entre plusieurs participants et l'un ou l'autre des membres de l'équipe de recherche. En entrevue, les professeurs ont pu tendre vers des réponses qu'ils croyaient attendues dans le cadre de l'étude sur la place des œuvres littéraires ou adopter, lors des tournages, des pratiques auxquelles ils ne recourent pas habituellement afin de donner une image positive d'eux-mêmes ou de leur profession. L'équipe de recherche a toutefois insisté sur le fait qu'il s'agissait d'une étude descriptive visant à dresser le portrait de pratiques habituelles et a rappelé aux professeurs de ne rien changer à leurs habitudes au moment des enregistrements vidéos.

2. SPÉCIFICITÉS DE LA RECHERCHE DOCTORALE

Pour arriver à étudier les pratiques d'enseignement de professeurs du cours d'*Écriture et littérature* autour de la lecture de l'œuvre littéraire complète, différents éléments relatifs au registre épistémique ont été observés et mis en relation. La première section décrit ici le type de recherche sélectionné pour ce faire, et les spécificités du présent travail doctoral par rapport à la recherche source. Nous identifierons ensuite les données retenues dans le corpus de cette recherche source.

2.1 Nature du devis de recherche

Tout en maintenant l'intention de produire une recherche descriptive, cette thèse adopte une perspective exploratoire. L'étude de cas nous est apparue l'approche la plus pertinente puisqu'elle « consiste dans l'examen détaillé et complet d'un phénomène lié à une entité sociale » (Fortin, 2006, p. 192) et qu'il s'agit d'une approche méthodologique souvent utilisée dans l'étude des pratiques enseignantes (Dupin de Saint-André, Montésinos-Gelet et Morin, 2010). Pour ces raisons, elle permet une description fine des pratiques mises en œuvre autour de la lecture de l'œuvre littéraire complète en *Écriture et littérature*.

Bien que l'étude de cas puisse être concentrée sur un seul cas, elle est également applicable à des cas multiples (Karsenti et Demers, 2004; Van der Maren, 2003; Yin, 2003). Une telle étude multicas permet, selon Roy (2004), non seulement d'accéder à une quantité importante d'informations en observant un nombre limité de sujets, mais aussi d'établir des relations entre ces derniers afin de mieux comprendre le phénomène à l'étude (Roy, 2004; Yin, 2003), ce qui est déterminant dans une recherche comme la nôtre. L'étude de cas est de surcroît un choix méthodologique adéquat lorsque peu de données sont disponibles sur un phénomène (Fortin, 2006; Roy, 2004) ou pour établir un portrait d'une pratique qui a été peu étudiée (De Ketele et Roegiers, 1996) ; le premier chapitre de cette thèse a démontré que c'est effectivement la situation qui prévaut pour l'enseignement de la lecture de l'œuvre littéraire complète en *Écriture et littérature*. Nous avons donc conservé les

données de la recherche source sur trois des quatre professeurs donnant ce cours plutôt que sur un seul. La prochaine section explique la sélection faite.

2.2 Utilisation secondaire des données de la recherche source

L'étude de cas proposée dans ce projet sur les pratiques d'enseignement de la lecture de l'œuvre littéraire complète s'est effectuée à partir de données déjà disponibles, dont nous avons fait une utilisation secondaire. Notre thèse se centre toutefois plus particulièrement sur une dimension moins exploitée de la recherche source, à savoir la transition vécue par les étudiants arrivant du secondaire lorsqu'ils sont confrontés à la lecture de l'œuvre littéraire complète, tant au regard des contenus que des modalités d'enseignement. Cette transition est vécue dans le premier cours d'*Écriture et littérature*, nous l'avons déjà exposé dans le premier chapitre (p. 41). Pour cette raison, nous avons limité notre étude doctorale aux données relatives à ce cours.

La pertinence scientifique de notre recherche tient au fait que cette dernière cible les pratiques effectives des professeurs – et non leurs pratiques déclarées – à l'égard de la lecture scolaire de l'œuvre littéraire complète. Du corpus constitué par l'équipe de Dezutter, cet objectif nous a obligée ainsi à ne retenir que les données susceptibles de nous renseigner sur les actions effectivement posées par des sujets qui enseignent le cours d'*Écriture et littérature* : il s'agissait donc d'observer principalement les décisions prises par trois professeurs dans leur plan de cours et au cours de leurs interventions, filmées lors de séquences d'enseignement de l'œuvre intégrale. Les résultats des questionnaires et des entretiens ne fournissant que des données sur des pratiques déclarées, ils ont été utilisés essentiellement pour soutenir notre analyse situationniste et apporter des éclaircissements quant aux choix faits par les professeurs puisque plusieurs de ces données ont déjà fait l'objet de publications ou de communications. Nous situerons ainsi au chapitre 5 (p. 346) nos résultats par rapport aux conclusions déjà tirées par Dezutter et son équipe.

3. TRAITEMENT DES DONNÉES

Les enjeux relatifs à l'enseignement de la lecture de l'œuvre complète dans le cours d'*Écriture et Littérature* nous ont conduite à déterminer la question de recherche au cœur de cette thèse : quelles sont les pratiques d'enseignement de professeurs de ce cours autour de la lecture de l'œuvre littéraire complète?

Pour répondre à cette question, nous avons mis en lumière la pertinence de nous attarder plus particulièrement au registre épistémique en documentant des interventions relatives aux choix de contenus et aux modalités mises en œuvre en classe. Cette intention s'est concrétisée en quatre objectifs spécifiques (p. 156), qui ont guidé l'analyse des données issues de la recherche source, à savoir essentiellement des plans de cours et des séquences vidéos. C'est l'étude de trois cas de professeurs donnant le cours d'*Écriture et littérature* qui a permis de dégager des portraits de pratiques d'enseignement de la lecture d'une œuvre littéraire complète.

Pour déterminer les procédures à mettre en œuvre dans le cadre de notre analyse, nous nous sommes appuyée sur la définition donnée précédemment des pratiques d'enseignement (p. 136). Les éléments observables retenus devaient ainsi, premièrement, correspondre à des écrits (plans de cours) ou à des propos (vidéos) qui mettaient en évidence le partage d'indications – par écrit ou oralement – permettant d'entraîner les étudiants à lire une œuvre intégrale donnée. Ces éléments observables ont fait l'objet d'une analyse thématique.

3.1 Les données disponibles selon les phases de collecte

Notre analyse se base sur des indicateurs théoriques impliqués dans l'étude des pratiques dans un cours comme celui d'*Écriture et littérature*, et ce, aux trois temps de l'enseignement de la lecture de l'œuvre complète en situation scolaire, à savoir la préparation à la lecture, le travail sur l'œuvre et le retour/l'évaluation sur la lecture de l'œuvre. En ces trois temps, des indicateurs relevant du registre épistémique de Vinatier

(2007) ont été relevés tant dans le plan de cours que dans la séquence d'enseignement filmée avec chacun des professeurs.

3.1.1 *Le plan de cours*

Bien que plusieurs variables du plan de cours de chaque professeur aient été colligées dans la base de données quantitatives construite par l'équipe de la recherche source, le cadre de référence retenu pour notre étude de cas a entraîné un regard plus qualitatif sur les pratiques annoncées par les trois professeurs ciblés dans ce document officiel aux trois temps de la lecture de l'œuvre et en fonction du registre épistémique de Vinatier (2007). Dans cette perspective qualitative, nous avons encodé la version numérique des plans de cours de la même façon que les verbatims de leçons, en recourant aux rubriques et sous-rubriques qui seront présentées à la section 3.2. (p. 170).

3.1.2 *Les séquences vidéos*

Les pratiques d'enseignement qui font l'objet de cette recherche correspondent à la phase interactive de l'enseignement de la lecture de l'œuvre littéraire complète dans le cours d'*Écriture et littérature*. Le choix de recourir à des pratiques effectives plutôt qu'à des pratiques déclarées nous a menée à utiliser les séquences d'enseignement filmées par l'équipe de la recherche source puisque « [l]es exercices pratiqués dans les classes [soient] souvent plus révélateurs que les déclarations de principe » (Houdart-Merot, 2012, p. 59).

Trois séquences filmées ont été retenues parmi les quatre collectées dans le cadre de la recherche source : celle de François (± 13h) portant sur *Dom Juan* de Molière, celle de Martin (± 6h) sur *Le Mariage de Figaro* de Beaumarchais et celle d'Esther (± 11h) sur *Micromégas* de Voltaire. La quatrième séquence était menée par un professeur très impliqué dans la recherche en didactique de la littérature et qui met en œuvre, au vu de l'entretien accordé à l'équipe de la recherche source, des pratiques très différentes de ses pairs. Ce profil nous est apparu constituer un biais suffisant pour écarter la séquence du corpus analysé dans le cadre de la présente thèse, dans la mesure où nous souhaitons

d'abord et avant tout décrire des pratiques susceptibles d'être également mises en œuvre par d'autres professeurs.

Dans notre souci d'inscrire notre analyse dans un paradigme situationniste, les résultats obtenus à partir du codage des séquences vidéos et de l'analyse du plan de cours ont été enrichis des données fournies par chacun des professeurs dans le cadre d'autres phases de la recherche source. Par exemple, le discours tenu lors de l'entretien ou leurs réponses au questionnaire nous ont permis de comprendre dans une perspective plus systémique les orientations prises quant à l'enseignement de la lecture de l'œuvre littéraire complète lors de la séquence filmée.

3.2 L'analyse thématique

Le devis descriptif et exploratoire de la recherche a orienté notre analyse vers une méthodologie qualitative. En nous inspirant de travaux réalisés en linguistique et en études littéraires, nous aurions pu opter pour une analyse de discours centrée sur des questions comme qui parle?, à qui?, de quoi?, en quelles circonstances? (Eisenhart et Johnstone, 2012); c'est d'ailleurs le choix qu'ont fait récemment Gabriel, Gillain et Vrydaghs (2016) pour une étude d'ouvrages traitant de l'enseignement de la littérature. Nous avons par ailleurs retenu l'analyse thématique (Paillé et Mucchielli, 2010) de contenu, qui présente l'avantage de tisser un lien étroit avec le cadre de référence : elle consiste en effet à « procéder systématiquement au repérage, au regroupement et [...] à l'examen discursif des thèmes abordés » dans le corpus de données (*Ibid.*, p. 162). Dans notre étude, ce corpus était constitué des plans de cours et des verbatims couplés aux vidéoscopies des leçons de chaque séquence d'enseignement sur l'œuvre littéraire complète.

L'analyse s'est réalisée selon une logique délibérative, c'est-à-dire en nous basant sur le cadre de référence (Mukamurera, Lacourse et Couturier, 2006; Savoie-Zajc, 2004) construit dans le cadre de cette thèse, qui « indique les modèles ou concepts ou caractéristiques à travers lesquels l'interprétation se produit » (Mukamurera, Lacourse et Couturier, 2006, p. 114). En l'occurrence, le registre épistémique de Vinatier (2007) a

permis d'identifier dès le départ deux axes thématiques : l'objet et les sous-objets d'enseignement, d'une part, et les modalités d'enseignement mises en œuvre par des professeurs du cours d'*Écriture et littérature*, d'autre part. Le tableau 4 présente l'arborescence initialement prévue en fonction de ces axes thématiques.

Tableau 4 : Grille d'analyse initiale des pratiques d'enseignement de professeurs du cours d'*Écriture et littérature*

Axes thématiques	Rubriques	Sous-rubriques
Objet et sous-objets d'enseignement	Texte utilisé	Œuvre complète Extrait de l'œuvre complète Autre œuvre/texte
	Angle d'entrée dans l'œuvre	Esthétique Historique Institutionnel Subjectif Formateur
	Savoirs traités	Sur le monde Sur la littérature Sur la langue Sur les processus cognitifs impliqués dans la lecture
Modalités d'enseignement	Rôle	Expert de contenu Planificateur Modèle Entraîneur Motivateur Médiateur culturel Médiateur disciplinaire Évaluateur Régulateur

On remarquera dans le tableau 4 notre choix de recourir à des rubriques plutôt qu'à des thèmes pour documenter les pratiques des professeurs filmés parce que la rubrique s'inscrit à un niveau d'abstraction plus élevé que le thème, elle n'informe pas sur la teneur

exacte du propos tenu (Paillé et Mucchielli, 2010) par le sujet, dans notre cas, le professeur filmé en classe. Si un professeur parlait du caractère révolutionnaire de la production de *L'Encyclopédie* de Diderot au XVIII^e siècle, par exemple, nous ne classions pas ce passage sous le thème « évènement lié à une révolution intellectuelle », mais bien dans la sous-rubrique « savoirs sur le monde », sous la rubrique « savoirs ». Ces rubriques étant issues de notre cadre d'analyse, elles étaient ignorées des professeurs au moment de leur séquence d'enseignement; une référence de leur part à ces éléments conceptuels aurait été le fruit du hasard.

3.2.1 *Le traitement préliminaire du corpus de données*

L'équipe de la recherche source dont sont tirées les vidéoscopies avait produit des synopsis des leçons de chaque séquence, s'inspirant de ceux produits par Schneuwly, Dolz et Ronveaux (2006). Bien que les angles d'entrée dans l'œuvre et les savoirs traités fussent relativement faciles à identifier dans ces documents, nous ne pouvions pas déterminer avec précision les rôles joués à tel ou tel moment des leçons. La première étape menant à l'encodage des données a ainsi été de procéder à la transcription en verbatims des propos audibles des professeurs dans les vidéoscopies. Cette opération nous a permis d'avoir « une vue d'ensemble de la totalité du corpus », comme le recommandent d'ailleurs Paillé et Mucchielli (2010, p. 169) au départ d'une analyse thématique. De surcroît, cette vision globale a permis de dresser la liste des activités visibles sur les vidéoscopies afin de reconstruire la séquence d'enseignement de chaque professeur et de répondre à notre premier objectif de recherche. La banque de genres d'activités scolaires dressée par Aeby Daghé (2008) et notre expérience d'enseignante ont été utiles à ce moment.

Dans la phase de transcription des verbatims, nous avons utilisé un code de transcription respectant les règles de ponctuation et de typographie ordinaires, à savoir le recours aux points de suspension pour une hésitation, le recours aux parenthèses ou aux tirets lorsque le professeur ajoutait une information en marge de son propos principal, le recours aux mots en majuscules lorsque le ton était plus insistant ou plus fort, le point d'interrogation lorsqu'il pose une question, etc. Les passages de textes lus à haute voix ou

cités, en plus d'être placés entre guillemets, ont été indiqués en italique pour bien les distinguer du propos du professeur. Toute observation ou précision de notre part a été placée entre crochets. Nos différents repères de transcription se retrouvent dans l'exemple suivant :

donc les personnages vont procéder à leur expérience et finalement, la fameuse phrase accumulative, qui est EXTRÊMEMENT importante ici et qui, au fond, constitue l'HOMMAGE suprême (si je puis dire) que l'on peut observer dans ce passage. On peut donc dire que [elle lit ce qu'elle a écrit sur le plan à l'écran]: « *Voltaire suggère que connaître présuppose des étapes.* » Vous voyez ici : avec l'analyse des exemples, je vais mettre en VALEUR le travail d'analyse que j'ai fait. (Esther, cours *Ib*; 00:07:21 – 00:07:40)⁷⁸

La transcription a été réalisée directement dans le logiciel Nvivo 10^{MC} plutôt qu'avec un traitement de texte. Nous avons ainsi pu associer chaque verbatim à la vidéoscopie dont il était tiré, ce qui permettait de repérer rapidement un extrait filmé pour déterminer le contexte, l'ambiance ou le ton des paroles transcrites. Cette étape a également permis de vérifier la possibilité de coder les rôles dans leur définition initiale et de déterminer l'empan de l'unité de signification, soit une « phrase ou un ensemble de phrases liés à une même idée, un même sujet » (Paillé et Mucchielli, 2010, p. 169) ou, dans notre cas, à un même rôle. Il ressort de cette vérification que le rôle adopté par un professeur peut changer très rapidement – en quelques secondes – ou encore se prolonger dans le temps, jusqu'à plusieurs minutes. Par exemple, un professeur qui fait un exposé magistral où il transmet des savoirs nouveaux sans faire de liens ou de références avec les connaissances antérieures des étudiants peut se placer dans un rôle d'expert de contenu pendant 7 minutes, valider ensuite une intervention d'un étudiant comme régulateur par un « ouiiiiii! » d'une fraction de seconde, puis revenir dans son rôle d'expert.

⁷⁸ Pour faciliter la présentation des résultats, chaque vidéoscopie a été identifiée par un code alphanumérique selon sa position dans la séquence. La référence à la plage précise de chaque vidéoscopie est ensuite indiquée selon la notation standard internationale (Kuhn, 2004), sous la forme « hh:mm:ss », et arrondie à la seconde au besoin.

Un travail d'encodage préliminaire a été réalisé sur un peu moins de 10 % du corpus (deux heures de vidéoscopies montrant deux professeurs différents) afin de vérifier le potentiel d'une opérationnalisation des rubriques retenues, plus particulièrement celles associées aux rôles. Pour déterminer au final le temps total consacré à tel ou tel rôle, une fonction particulière du logiciel a été utilisée, celle de diviser le texte en blocs temporels, comme l'illustre l'exemple de verbatim fourni en annexe B. Chaque section de verbatim a donc été individuellement codée à une sous-rubrique (un rôle), ce qui a permis au logiciel d'additionner le temps total consacré à des blocs similaires. Les paroles ont donc été transcrites en prenant soin de distinguer les blocs à chaque changement de rôle du professeur, comme la saisie d'écran ci-dessous le montre à partir du cours *Ib* d'Esther (figure 3).

	Durée	Contenu
12	6:02.0 - 6:09.0	Et qu'est-ce qu'elle a comme particularité, au niveau de la longueur, par exemple ? La trouvez-vous...? une étudiante: elle est très longue. Elle est TRÈS longue:
13	6:09.0 - 6:11.3	c'est ce qu'on appelle une phrase accumulative.
14	6:11.3 - 6:18.0	C'est ce qu'on va écrire dans notre plan [elle affiche le plan à l'écran]: on s'en va ici, ÉTAPE UN. Donc là, on prend en note.
15	6:19.7 - 6:40.0	Pis là je vais être obligée d'ARRÊTER parce qu'il est 9h20. MAIS... MAIS, je vais vous annoncer une belle suite, puisque nous allons continuer à travailler ça [le plan?] la semaine prochaine, et ça va nous permettre d'introduire notre activité sur <i>L'ingénu</i> .

Figure 3 : Exemple de verbatim en blocs divisant le texte selon le rôle adopté

Nous avons déterminé dans l'exemple ci-dessus que le premier bloc, de 00:06:02 à 00:06:09, relevait du rôle de régulateur, puis qu'Esther changeait de rôle; un deuxième bloc a donc été associé au rôle d'expert de contenu (00:06:09 à 00:06:11,3). Les consignes données dans le bloc suivant indiquent un autre changement de rôle, le retour au rôle de régulateur (00:06:11,3 à 00:06:18)⁷⁹.

⁷⁹ L'écart entre le bloc 3 qui se termine à 00:06:18 et le bloc 4, qui commence à 00:06:19,7, s'explique par la présence d'un silence ou d'un déplacement, qui n'ont pas été jugés signifiants dans le cadre de cette étude.

Comme dans tout exercice d'encodage, il peut s'avérer nécessaire d'enrichir la grille d'analyse en fonction des éléments émergents (Mukamurera, Lacourse et Couturier, 2006; Paillé et Mucchielli, 2010; Savoie-Zajc, 2004). La transcription des verbatims et la première tentative de division des propos selon les rôles nous ont permis de confirmer notre hypothèse selon laquelle les rôles de modèle et d'entraîneur, dans la mesure où ils impliquaient nécessairement un contenu (les savoirs sur les processus cognitifs), ne pouvaient être codés sur le même plan que les autres rôles. De surcroît, ils incluent tous deux un autre rôle : le modèle convoque celui d'expert de contenu et l'entraîneur, celui de médiateur disciplinaire. Pour obtenir des sous-rubriques mutuellement exclusives pour décrire les rôles, nous avons donc fait le choix d'écarter le modèle et l'entraîneur de notre arborescence. Nous verrons néanmoins dans le chapitre de résultats que certaines traces observées dans les vidéoscopies pourraient présenter des rapprochements avec ces rôles. Le rôle de motivateur a également été décliné en sous-rubriques selon la finalité exprimée par les professeurs : l'apprentissage, l'évaluation ou une autre finalité comme se cultiver, avoir du plaisir, etc. Ces décisions ont mené à une grille d'analyse finale, utilisée pour coder l'ensemble du corpus, présentée dans le tableau 5; les modifications apportées par rapport à la grille initiale y sont indiquées en italique.

En ce qui a trait aux objets et sous-objets, les vidéoscopies présentaient de nombreuses interventions qui ne se rapportaient pas spécifiquement à l'œuvre à l'étude, que ce soit sur son intégralité ou sur un extrait de cette œuvre. Compte tenu de la centration de notre recherche sur l'œuvre littéraire complète (souvent abrégée « o.c. » en cours d'analyse), nous avons donc ajouté à l'arborescence une rubrique « propos sur l'o.c. », comme le montre le tableau 5. Ce code pouvait se superposer aux autres. Enfin, les séquences analysées montraient régulièrement un travail impliquant des savoirs sur l'écriture plutôt que les quatre formes de savoirs propres à la lecture de l'œuvre prédéterminées. Le programme d'études étant axé sur la rédaction d'une analyse littéraire ou d'un commentaire composé en *Écriture et littérature*, nous avons jugé utile de coder au passage les interventions s'y rapportant pour montrer éventuellement la place du travail sur l'écriture par rapport à celui sur la lecture de l'œuvre littéraire complète.

Tableau 5 : Grille d'analyse finale des pratiques d'enseignement de professeurs du cours d'*Écriture et littérature*

Axes thématiques	Rubriques	Sous-rubriques
Objet et sous-objets d'enseignement	Texte utilisé	Œuvre complète Extrait de l'œuvre complète Autre œuvre/texte
	<i>Propos sur l'o.c.</i>	
	Angle d'entrée dans l'œuvre	Esthétique Historique Institutionnel Subjectif Formateur
	Savoirs traités	Sur le monde Sur la littérature Sur la langue Sur les processus cognitifs impliqués dans la lecture <i>Sur l'écriture</i>
Modalités d'enseignement	Rôle	Expert de contenu Planificateur Modèle Entraîneur Motivateur : <i>Finalité app.</i> <i>Finalité évaluation</i> <i>Autre finalité</i> Médiateur culturel Médiateur disciplinaire Évaluateur Régulateur

Lorsque la grille d'analyse a été – de notre point de vue – stabilisée, nous avons procédé à l'encodage de toutes les rubriques et sous-rubriques sur environ 25 % du corpus afin de valider notre instrument d'analyse.

3.2.2 *L'encodage des données et la validation de l'encodage*

L'encodage des rôles a été réalisé en premier lieu, au moment de transcrire les verbatims de toutes les vidéoscopies. Chaque bloc de texte était codé au rôle approprié en fonction des définitions données au chapitre 2 (p. 146). De surcroît, la plage temporelle associée au bloc était codée au même rôle que le texte afin de pouvoir calculer éventuellement le temps consacré à chaque rôle.

Les séquences de deux professeurs ont ensuite été codées complètement, rubrique par rubrique : les savoirs, les angles d'entrée et enfin, les passages portant spécifiquement sur l'œuvre complète. Certaines sous-rubriques ont pu être associées à un même passage de texte. Un passage où le professeur faisait référence à des savoirs sur le monde, par exemple, pouvait s'inscrire dans un passage plus grand traitant l'œuvre sous son angle historique. Le logiciel produit par ailleurs des rapports d'encodage distincts pour les sous-rubriques, ce qui a permis de les analyser séparément ensuite.

Pour assurer la constance de l'encodage, des indicateurs ont été définis pour toutes les rubriques et les sous-rubriques. Ajoutées au fichier Nvivo^{MC}, ces définitions étaient facilement accessibles pendant l'encodage et ont également servi aux personnes impliquées dans la validation interjuge de la grille, ce que Miles et Huberman (1994) appellent une triangulation par chercheur. Cette opération a été réalisée par une doctorante extérieure à la recherche et formée à la recherche qualitative en éducation sur 4 heures filmées dans la classe de deux professeurs différents. Les éléments de sens codés sur Nvivo^{MC} par cette personne ont été comparés aux nôtres par le logiciel, lequel a généré un pourcentage d'accord entre les codeurs (Bakeman et Gottman, 1997). Si l'on s'accorde à Fortin (2006), qui recommande un pourcentage d'accord interjuge supérieur à 80 %, la fidélité de notre méthode d'encodage semble assurée avec le résultat obtenu, de 91 %. Il a toutefois fallu rappeler une certaine prudence lors de l'encodage des angles d'entrée dans l'œuvre, qui devaient n'être identifiés que lorsque le professeur traitait explicitement de l'œuvre au programme. Certains savoirs ont également posé un problème de classement entre savoirs

sur la littérature et savoirs sur la langue, les deux étant parfois interreliés. Cette observation a mené à raffiner la définition des indicateurs de ces deux rubriques.

Pour différentes raisons extérieures à la recherche, l'encodage de la troisième séquence d'enseignement a été réalisé quelque huit mois après la première phase d'encodage. Cet écart dans le temps nous a donné le recul nécessaire à la vérification de la constance interne (Miles et Huberman, 1994; Mukamurera, Lacourse et Couturier, 2006; Sabourin, 2004) de notre encodage : en observant le travail réalisé sur les deux premières séquences, nous avons pu corriger certaines erreurs liées à la distraction ou à la fatigue. L'empan des unités de signification a également été réduit dans certaines vidéoscopies, particulièrement les premières qui avaient été encodées : à ce stade de la recherche, les indicateurs n'étaient pas encore complètement stabilisés, et les passages encodés étaient souvent plus longs que nécessaire ou pouvaient être scindés en deux sous-rubriques. Ces derniers ajustements faits, la dernière séquence a été codée. Une section de de verbatim encodé est reproduite en annexe B, grâce à une saisie d'écran du logiciel de traitement.

Pour raffiner l'encodage des savoirs sur la littérature, enfin, nous avons aussi eu recours à une recherche textuelle via le moteur de recherche du logiciel d'analyse, ce qui nous a permis de relever la fréquence et le contexte d'emploi de certains mots relatifs aux genres littéraires abordés par les trois professeurs : le conte philosophique et le texte dramatique. En faisant par exemple une requête textuelle pour le mot « réplique » dans les vidéos de Martin, Nvivo^{MC} a généré les passages de tous les verbatims dans lesquels ce mot était utilisé. L'analyse de ces données et de l'ensemble des données issues des rubriques et sous-rubriques a suivi; la procédure de cette analyse est explicitée ci-après.

3.2.3 La synthèse et l'analyse des données

Pour synthétiser les données encodées dans Nvivo^{MC}, nous avons traité distinctement les vidéoscopies de chacun des trois professeurs. En procédant à des « requêtes d'encodage » spécifiques, nous avons pu connaître le temps consacré à chaque sous-rubrique dans chacune des leçons et consulter, dans le « rapport d'encodage », tous les

passages encodés à ces sous-rubriques. Le logiciel Excel^{MC} a facilité le calcul du temps total des passages encodés sous chaque rubrique/sous-rubrique dans l'ensemble de la séquence.

Nvivo^{MC} a enfin généré, grâce à l'option d' « encodage matriciel », des bilans croisés entre les sous-rubriques. Par exemple, le temps consacré par un professeur à traiter des savoirs sur la langue dans un rôle d'expert pouvait être déterminé, et nous avons accès aux passages encodés au confluent des deux sous-rubriques. Dans l'exemple qui précède, le logiciel engendrait la liste des passages encodés à la fois comme « savoirs sur la langue » et comme « rôle d'expert de contenu » chez un professeur donné.

Selon le type de rapport d'encodage produit par le logiciel, notre analyse a été différente. Dans les rapports d'encodage simples (sur une seule sous-rubrique), nous avons regroupé les passages codés par thèmes. Les recoupements dominants entre les sous-rubriques ont attiré notre attention dans les rapports d'encodage matriciel : nous avons cherché à voir si certains rôles étaient plus particulièrement associés à certaines sous-rubriques de contenu (savoirs et angles d'entrée). Les passages encodés à ces recoupements dominants ont ensuite fait l'objet d'une analyse thématique comme pour les rapports d'encodage simple. Nous avons également observé avec attention les recoupements peu documentés, qui sont également une source d'information pertinente pour décrire ce qui a été filmé dans trois classes d'*Écriture et littérature*.

3.3 Les considérations éthiques

Un travail de recherche impliquant des êtres humains entraîne une grande vigilance. Les données ayant déjà été collectées par l'équipe dirigeant la recherche source, les contacts avec les professeurs n'ont pas été nécessaires, mais nous avons porté une attention particulière aux éléments éthiques relatifs au traitement des données, dans le respect du protocole en vigueur à l'Université de Sherbrooke. En plus de respecter les engagements pris par l'équipe de Dezutter, des précautions ont été prises pour protéger l'anonymat des trois professeurs impliqués en leur attribuant un pseudonyme et en évitant que toute

caractéristique particulière permettant de les identifier se retrouve dans les portraits produits. Cette mesure est d'autant importante que les professeurs pourraient être jugés par leurs collègues ou la direction des établissements d'enseignement collégial où ils travaillent. Ces professeurs pourront avoir accès aux conclusions de la recherche lorsque la thèse sera acceptée par la faculté d'Éducation de l'Université de Sherbrooke et déposée à la bibliothèque. À ce moment, toutes les données brutes collectées dans le cadre de la recherche source et utilisées dans le cadre de notre travail seront détruites.

QUATRIÈME CHAPITRE - RÉSULTATS

Les informations fournies par la recherche source et notre analyse des vidéoscopies de trois séquences de leçons organisées autour de la lecture d'une œuvre littéraire complète nous permettent d'établir des portraits détaillés des pratiques d'enseignement de trois professeurs du cours d'*Écriture et littérature* : François, Martin et Esther⁸⁰.

1. FRANÇOIS : LA DIMENSION HUMAINE DE DOM JUAN

François exerce sa profession depuis une vingtaine d'années dans un cégep de la banlieue montréalaise. Il détient un baccalauréat et une maîtrise en études littéraires. Les données collectées grâce au questionnaire de la recherche source indiquent qu'il n'a jamais reçu de formation en pédagogie ou en didactique. Le professeur déclare aussi dans ce questionnaire que son enseignement est essentiellement centré sur les œuvres complètes et qu'il ne fait « jamais » lire d'extraits d'œuvres littéraires, mais nous verrons que cette affirmation doit être nuancée au vu des observations faites en classe.

Dans l'entrevue réalisée par l'équipe de la recherche source (*Ibid.*), François exprime sa préoccupation quant au manque de connaissances générales et aux difficultés linguistiques des étudiants : « ils ne comprennent pas le contexte, ils replacent mal le contexte dans l'œuvre, ils ne comprennent pas le langage [...] Ils sont embarrassés par la forme et ils n'arrivent pas à bien voir les enjeux ». Notre analyse de la séquence d'enseignement montrera que ses interventions vont dans le sens de cette préoccupation, ciblant de nombreux savoirs sur le monde et aussi des savoirs sur la langue à l'occasion pour comprendre l'œuvre complète. Le professeur déclare également dans le questionnaire observer des problèmes « très importants » en matière de stratégies de lecture chez ses

⁸⁰ Afin de préserver l'anonymat des participants, rappelons que des pseudonymes leur ont été attribués.

étudiants et réalise en entrevue qu'il « devrai[t] plus [s]'attarder justement à savoir est-ce qu'ils ont annoté ».

À l'automne 2012, le plan de cours de François indique que ce dernier impose à son groupe du cours d'*Écriture et littérature* l'achat d'un *Guide littéraire* conçu spécifiquement pour les cours de français au collégial. Cet ouvrage – utilisé en complément à l'œuvre à l'étude, nous le verrons – s'ajoute à trois œuvres complètes à lire pendant la session : un recueil de contes intitulé *Il était une fois... Perrault et autres contes de jadis* (Croteau, 2009), la pièce *Dom Juan* de Molière (Thérien, 2008) et le conte philosophique *Zadig* de Voltaire (Bouvier, 2009). Le plan de cours révèle que cette sélection n'est pas le fruit du hasard; François rappelle dans l'une des leçons filmées que l'amour « est le thème de la session » (4a; 00:49:54 – 00:49:56)⁸¹. Le professeur a accepté de nous laisser entrer dans sa classe au cours de la deuxième séquence portant sur une œuvre littéraire complète, *Dom Juan*. Cette séquence représente près de 13 heures filmées et encodées (12:47:50).

Au vu de l'analyse réalisée, il ressort des pratiques d'enseignement de François une préoccupation pour la dimension humaine impliquée dans la lecture de *Dom Juan* par ses étudiants. Nous verrons comment François met particulièrement en lumière le contexte social dans lequel vivent les personnages, leur personnalité et les relations qu'ils entretiennent et engage les étudiants à se positionner par rapport à ces personnages, en particulier le protagoniste principal.

Comme nous le ferons pour les trois cas dans ce chapitre, le portrait que nous dressons ici des pratiques d'enseignement de François s'articule selon nos objectifs spécifiques de recherche. Dans un premier temps, nous déterminons l'organisation de la séquence d'enseignement (objectif 1) et présentons, dans un deuxième temps, les résultats

⁸¹ Dans ce chapitre, rappelons que chaque vidéoscopie est identifiée par un code alphanumérique selon sa position dans la séquence; le chiffre représente l'ordre des cours, et la lettre correspond à la première ou à la deuxième partie du cours. La référence à la plage précise est indiquée selon la notation standard internationale (Kuhn, 2004), sous la forme « hh:mm:ss », et arrondie à la seconde au besoin.

relatifs à la place laissée à l'œuvre littéraire complète dans cette séquence (objectif 2.1). Dans un troisième temps, les angles par lesquels l'œuvre complète est abordée sont décrits (objectif 2.2), suivis dans un quatrième temps par les savoirs convoqués par François pour traiter de *Dom Juan* (obj. 2.3). Dans un cinquième temps, nous identifions les rôles adoptés par le professeur et leur configuration en fonction des savoirs privilégiés pour arriver à dépeindre les modalités d'enseignement (objectif 3). Chacun des portraits se termine par une synthèse du cas (pour François, cf. p. 240).

1.1 L'organisation de la séquence d'enseignement

Notre premier objectif de recherche visait à décrire l'organisation d'une séquence d'enseignement autour de la lecture d'une œuvre littéraire complète. En ce qui concerne celle mise en œuvre par François, la présente section montre qu'elle se caractérise par son ampleur, tant en termes de durée que de variété des activités. L'analyse des rôles adoptés par François au fil de cette séquence nous révèle également une certaine adéquation entre les rôles et les activités organisées.

La séquence de travail sur *Dom Juan* est étalée sur la moitié du semestre, soit sept semaines (du 25 oct. au 11 déc.). Le tableau 6, à la page suivante, montre le calendrier des activités, la numérotation des leçons et un résumé du contenu de chacune des leçons. L'horaire prévoit deux cours de deux heures par semaine, chaque cours étant divisé en deux blocs d'environ une heure (identifiés *a* et *b*). Les plages en gris dans le tableau correspondent à des moments où sont réalisées des activités qui ne sont pas liées – ni de près ni de loin – à l'œuvre complète; ces moments ne font pas partie de notre analyse.

Tableau 6 : Organisation de la séquence d'enseignement sur *Dom Juan*

date		Contenu de la leçon ⁸²	
Octobre	25	1	Présentation de l'édition retenue, de l'œuvre, du questionnaire d'accompagnement à la lecture et de l'évaluation à venir (procès)
	30		
Novembre	1 ^{er}		
	6	2a	Correction d'un questionnaire sur les <i>Contes</i> de Perrault (o.c. précédente) et parallèles avec <i>Dom Juan</i>
		2b	Exposé sur Molière, la vie de troupe et les dévots au XVII ^e siècle
	8	3a	Exposé sur les sous-genres du genre narratif et sur le genre dramatique
		3b	Exposé sur <i>Tartuffe</i> et sa censure [vidéo défectueuse, données partielles] Exposé sur le théâtre classique (règle des 3 unités et règle de bienséance) Diffusion d'un extrait du film <i>Cyrano de Bergerac</i>
	13	4a	Retour collectif sur le questionnaire d'accompagnement Consignes et réponse aux questions sur l'évaluation à venir (cours 5) Exposé sur le Moyen Âge et sur les ruptures amenées par la Renaissance
		4b	Exposé sur le courant baroque avec appui sur des œuvres visuelles Exposé sur le libertinage de pensée et de mœurs dans <i>Dom Juan</i> . Écoute de la chanson <i>Le Blason</i> (G. Brassens)
	15	5a	Correction collective de questions choisies dans le questionnaire d'accompagnement
		5b	Réponse individuelle à trois autres questions (plus une question bonus)
	20	6a	Amorce de la prochaine o.c. (<i>Zadig</i>) Retour collectif sur le questionnaire d'accompagnement Exposé sur la notion de dénouement et sur la ponctuation (citation d'extraits)
		6b	Diffusion d'extraits de la pièce <i>Dom Juan</i> à la Comédie française Exposé sur le schéma narratif
22	7a	« Test de vérification sur <i>Dom Juan</i> et son époque » (texte à trous) Correction collective du test	
	7b	[vidéo défectueuse; fin de la leçon absente (50 min.)]	

Lecture de l'œuvre à la maison + questionnaire préparatoire

⁸² Les cases ombragées indiquent que le contenu du cours ne porte pas du tout sur l'œuvre complète.

date		Contenu de la leçon ⁸²	
	27	8a	Préparation d'équipe à la simulation de procès du personnage de Don Juan Début de la simulation de procès
		8b	Simulation de procès
	29	9a	Simulation de procès
		9b	Construction collective d'une liste d'arguments pour une analyse de <i>Dom Juan</i>
Décembre	4	10a	Construction collective d'un plan d'un argument pour une analyse littéraire ⁸³
		10a	Atelier (en dyade) : construction d'un plan détaillé d'analyse pour un argument Rédaction complète de l'introduction et de la conclusion de l'analyse (évalué).
	6		
	11	11	Retour collectif sur la rédaction de l'introduction et de la conclusion

Lorsque François présente l'œuvre complète aux étudiants, il considère alors la possibilité pour eux d'en amorcer la lecture en leur remettant le questionnaire d'accompagnement : « si jamais vous décidiez de commencer à lire *Dom Juan* tout de suite » (1; 00:41:23 – 00:41:50). L'œuvre n'est toutefois pas traitée en classe pendant la deuxième semaine (soit les 30 oct. et 1^{er} nov.). La semaine suivante, François constate qu'un quart des étudiants ont profité de cette période pour lire la tragédie à la maison (2b; 00:13:27 – 00:13:40) et cette proportion demeure essentiellement la même deux jours plus tard (3a; 00:00:45 – 00:01:08). Il semble considérer que la lecture de l'œuvre doit être terminée avant de commencer les activités l'entourant en classe :

Êtes-vous d'accord que si vous avez pas d'examen, vous lirez pas! Si je vous dis : « demain matin, il faut que vous ayez tous lu *Dom Juan* », pas sûr que vous le lisiez. Alors je suis obligé d'attendre que l'évaluation en question arrive pour commencer à en parler un peu plus en détail. (1;)

⁸³ Le terme « d'analyse littéraire » est employé dans le programme d'études (Gouv. du Québec, 2009a) pour décrire le genre de texte scolaire attendu au terme du cours; identifié dans une liste incluant le commentaire composé et l'explication de textes, on peut supposer qu'il est du même ordre.

1.1.1 Une variété d'activités

Comme on le constate dans le tableau 6, une variété d'activités sont mises en place par François. Au total, le travail sur l'œuvre complète est réalisé à travers sept activités : 1) l'exposé interactif; 2) le questionnaire d'accompagnement; 3) le test de lecture; 4) la monstration d'œuvres d'art d'autres champs artistiques; 5) la diffusion d'extraits vidéos; 6) la simulation d'un procès du personnage principal et 7) la construction collective d'un plan d'analyse. Ces activités mettent en exergue le souci du professeur de faire réfléchir les étudiants sur l'œuvre à la lumière de leur connaissance et de leur expérience de la vie humaine.

1.1.1.1 Les exposés interactifs. L'enseignement de François se distingue par de nombreux exposés interactifs, qui occupent plus de la moitié du temps de la séquence d'enseignement (06:50:40 sur 12:47:50). Le professeur personnalise ses interventions et incite souvent ses interlocuteurs à se pencher sur les questions abordées en se servant de leur bagage individuel pour mieux comprendre la dimension humaine en jeu dans l'œuvre complète, notamment en leur posant des questions : « Et POURQUOI c'est assez LOGIQUE que ce soit un vocabulaire MILITAIRE qu'un gars comme ça utilise, [étudiante X]? » (5a; 00:13:00 – 00:13:12). Lorsque le professeur s'adresse au groupe dans son ensemble, il mène les étudiants à s'imaginer les situations qu'il décrit ou à répondre mentalement à des questions rhétoriques, comme lorsqu'il explique la transition entre le Moyen Âge et la modernité, faisant alors appel à certains savoirs sur le monde :

Ce qui fait qu'on va commencer à questionner l'idée de Dieu, on va commencer à questionner l'idée – évidemment – du Roi, ou de la place de la noblesse. On va même possiblement, tranquillement pas vite, avec des coups d'essais et erreurs, on va même se rendre à des idées complètement IMPOSSIBLES à imaginer au Moyen Âge: une révolution ! [...] Donc pour se rendre jusque-là, il a fallu qu'on remette des choses en question. Est-ce que vous vous rendez compte que vous êtes des modernes? Est-ce que vous vous rendez compte que TOUT ÇA est remis en cause [il pointe le schéma]? Qui, dans la classe, a Dieu au centre de sa vie? QUI est vraiment conscient de faire partie d'un ensemble qui s'appelle la chrétienté? (4b; 00:09:11 – 00:10:13)

Au cours de ses exposés, François attend rarement que les étudiants lèvent volontairement la main : il les interpelle par leur prénom, probablement pour favoriser une participation équitable, mais aussi pour s'assurer de la compréhension de chacun. Pour atteindre ce dernier but, il recourt aussi à un questionnaire.

1.1.1.2 Le questionnaire d'accompagnement. En plus des exposés, le professeur distribue dès le début de la séquence (cours 1) un questionnaire d'accompagnement à la lecture. Ce dernier engage un certain nombre de savoirs sur le monde et est surtout inspiré de l'appareillage didactique présent dans l'édition scolaire de *Dom Juan* que François a retenue (Thérien, 2008)⁸⁴. Le questionnaire d'accompagnement dirige en grande partie le regard des étudiants vers les comportements humains montrés dans *Dom Juan* : 12 des 18 items (questions ou sous-questions) sont effectivement de nature à susciter la réflexion sur les rapports entre les personnages, leurs valeurs, leur position sociale, leurs sentiments, etc.⁸⁵ Relevons, à titre d'exemples, certains items :

8 a) Dans la scène de séduction de Charlotte (acte II, scène 2, l. 145-250), comment voit-on que Don Juan conserve une position de supériorité?

10 a) Quel type d'amour Done Elvire exprime-t-elle à l'acte IV, scène 6?

b) Comparez-le avec celui qu'elle exprime à l'acte I, scène 4.

Les étudiants sont invités à répondre aux items du questionnaire d'accompagnement à l'avance et à recopier certaines de leurs réponses en classe au cours 5b. Cette activité d'évaluation, qui vise aussi à vérifier la compétence à écrire sans erreurs, représente 15 % de la note finale (plan de cours, p. 3). La lecture est pour sa part vérifiée en partie aussi par un test de lecture.

1.1.1.3 Le test de lecture. Un test de lecture, que François intitule « Test de vérification sur *Dom Juan* et son époque », est aussi imposé au cours 7 sur l'œuvre complète; il ne semble

⁸⁴ Nous reviendrons à l'édition de *Dom Juan* retenue par François dans la section 1.2.2 (p. 198)

⁸⁵ Il s'agit des items 2, 5, 6a, 6b, 8a, 8b, 9b, 9c, 9d, 10a, 10b et 12.

toutefois pas faire l'objet d'une évaluation sommative au regard du plan de cours et des consignes données en classe. Ce test de 22 items prend la forme d'un texte à trous (en annexe F), dont voici un extrait :

9. Encore à l'époque de Molière, les libertins, s'ils ne sont pas nécessairement athées, critiquent en tout cas très ouvertement la religion et défendent les droits individuels et les lois naturelles contre les lois humaines et les lois religieuses (jugées souvent injustes et oppressantes).

13. Cela dit, la pièce s'avère plus complexe qu'il n'y paraît puisque la vertu et la religion sont ici mal défendues par le valet Sganarelle, un personnage-type plutôt ridicule tout droit sorti de la Commedia dell'arte italienne[,] qui représente le gros bon sens, mais aussi la naïveté / l'ignorance du peuple.

Le test de lecture fait appel à la mémoire des étudiants et aux notes prises pendant les exposés des cours précédents sur les savoirs sur la littérature et sur le monde. Nous verrons ultérieurement comment ces savoirs sont réinvestis par François tout au cours de la séquence.

1.1.1.4. La monstration d'œuvres d'autres champs artistiques. Au cours 4, François étend son exposé sur l'histoire des XVI^e et XVII^e siècles à la présentation d'une variété d'œuvres issues de divers champs artistiques. Il présente ainsi dans un diaporama d'autres œuvres – littéraires, visuelles (tableaux et sculptures) et architecturales. Sans porter toujours sur l'œuvre complète toutefois, son propos met en évidence la dimension humaine au cœur de la séquence sur *Dom Juan*, notamment dans cette lecture commentée d'un extrait du *Discours de la dignité de l'Homme* (Pic de la Mirandole, 1486), affiché à l'écran à l'avant de la classe (les passages en italique proviennent du texte lu à voix haute) :

Je t'ai placé au CENTRE de l'univers... (C'est PLUS la TERRE, le centre de l'univers, on le sait bien...) L'HOMME va être au centre de l'univers ...afin que tu regardes avec d'autant plus d'aisance alentour de toi tout ce qui est au MONDE. Je ne t'ai fait NI céleste, ni terrestre, NI mortel ni immortel, d'après ton VOULOIR (Encore une fois, ta volonté propre) ...et pour ton propre honneur,... (et là, c'est magnifique) modeleur et sculpteur de toi-même. J'allais dire « de vous-mêmes » : VOUS êtes le modeleur et le sculpteur de vous-mêmes. [il pointe l'écran et poursuit la lecture] : Imprime-toi la forme que tu préfères. Tout est là! C'EST ÇA un être humain, c'est ÇA, la capacité qu'il a.

C'est ça, sa GRANDEUR. Il peut faire ce qu'il veut. Il peut devenir... (4a; 00:44:14 – 00:44:57)

De cette façon, François met en relation les différentes œuvres avec le contexte sociohistorique de *Dom Juan*, mais aussi avec la pièce elle-même, comme lorsqu'il traite de l'autoportrait de Nicolas Poussin (1650) :

parce que d'une certaine façon, *Dom Juan* est à cheval entre les deux [le baroque et le classicisme], le classicisme c'est... Regardez le PORTRAIT d'un peintre CLASSIQUE: tout est bien... Y'est même peint devant des CADRES ! Devant ce qui est STABLE, devant des lignes, des lignes bien DROITES. Et lui, il est bien au centre du tableau. (4a; 00:38:28 – 00:38:49)

François termine le cours 4 avec une activité sollicitant une autre forme d'art, l'écoute de la chanson *Le Blason* (Brassens, 1972), pendant laquelle un diaporama d'images du poète et chanteur est affiché à l'écran à l'avant de la classe. La captation vidéo se terminant sur cette chanson en raison de problèmes techniques, nous ignorons ce qui est dit ou fait par François ensuite. Nous pouvons cependant poser raisonnablement l'hypothèse, à partir de ce qu'il dit lui-même, qu'il établit un parallèle avec l'héraldique médiévale à partir des caractéristiques du blason du XVI^e siècle évoquées dans les dernières minutes du cours :

J'veis vous faire écouter une chanson et c'est une chanson d'un auteur qui n'est ABSOLUMENT PAS du XVII^e siècle, pas plus que du XVI^e siècle, mais on va faire un RETOUR au XVI^e siècle à TRAVERS un chanteur qui s'appelle Georges Brassens. [...] Alors, Brassens en question chante une chanson qui s'appelle *Le Blason*. Vous avez le texte devant vous. J'vous invite à l'écouter comme il faut. C'est un magnifique texte. On va essayer de comprendre quelque chose après. Vous aurez certainement plein de questions. (4b; 00:54:45 – 00:55:26)

L'écoute de la chanson n'est toutefois pas le seul moyen audiovisuel auquel François recourt pour travailler l'œuvre complète. Le professeur intègre également la diffusion de vidéos pour appuyer son propos sur *Dom Juan*.

1.1.1.5 La diffusion d'extraits vidéos. L'enregistrement réalisé dans la classe de François au cours 3, bien qu'inaudible en raison de difficultés techniques, permet de voir la diffusion d'un extrait du film *Cyrano de Bergerac* (Rappeneau, 1990). Ce recours au cinéma constitue un autre moyen mis en place par François pour initier les étudiants à d'autres savoirs sur le monde, en l'occurrence l'univers dans lequel se déroule *Dom Juan*. Il commente au fur et à mesure certaines scènes en y pointant un certain nombre d'éléments propres au théâtre du XVII^e siècle, ce que le synopsis réalisé par l'équipe responsable de la recherche source confirme :

Le professeur explique aux étudiants comment étaient construits les théâtres au XVII^e siècle. Pour illustrer son explication, il présente aux étudiants l'extrait du film *Cyrano de Bergerac*, qui représente bien la disposition de l'époque. Le professeur identifie à l'écran les éléments qu'il a mentionnés plus tôt dans son explication. (synopsis du cours 3b, Dezutter *et al.*, 2009-2012)

En plus de la version cinématographique de la pièce de Rostand, François fait le choix de diffuser au cours 6b des extraits d'une représentation filmée de *Dom Juan* (Sabbagh, 1984). Pendant la diffusion, il encourage les étudiants à suivre du coin de l'œil le texte (acte II, scènes 2-4; acte III, scène 1) dans leur œuvre complète, proposant ainsi une lecture médiée. Le professeur utilise cette activité pour notamment faire remarquer aux étudiants l'importance de la mise en scène⁸⁶ et de l'interprétation des personnages dans la couleur donnée à la personnalité des personnages. Il pointe par exemple le jeu de l'acteur incarnant Don Juan⁸⁷ :

Il le fait avec BEAUCOUP PLUS de LÉGÈRETÉ qu'on pourrait le faire. Moi, j'ai pas vu la version avec David Boutin⁸⁸, mais je suis convaincu qu'on

⁸⁶ En l'occurrence, la mise en scène a été effectuée par Robert Manuel de la Comédie française.

⁸⁷ À l'instar de l'orthographe adoptée dans l'œuvre complète retenue par François et comme ce dernier le suggère au cours 1, nous écrivons la particule dans le nom du personnage avec un « n » (Don Juan) et celle dans le titre de la pièce avec un « m » (*Dom Juan*).

⁸⁸ David Boutin est un comédien québécois ayant interprété Don Juan au Théâtre du Nouveau Monde de Montréal en 2000. Il est photographié dans ce rôle à la page 49 de l'œuvre complète dont les étudiants disposent (Thérien, 2008). Pour cette raison, et aussi parce qu'il est actif sur la scène télévisuelle, théâtrale et cinématographique, Boutin est susceptible d'être connu des étudiants.

pourrait avoir un Don Juan beaucoup plus SOMBRE, beaucoup plus VIRIL à la limite, beaucoup plus angoissé. Il pourrait être très STRESSÉ aussi par cette situation où il est pris entre Mathurine et Charlotte. Mais lui, il le joue de façon beaucoup plus de façon détachée, comme si... c'était pas grave. C'est un JEU! C'est vraiment un jeu, c'est vraiment quelque chose qui est juste drôle pour lui, et qui fait juste lui faire juste passer le temps. (6b; 00:38:29 – 00:38:58)

La diffusion de cet extrait de la pièce permet à François de reprendre l'un des items du questionnaire d'accompagnement sous la forme d'un travail d'équipe ce jour-là : il demande aux étudiants de s'appuyer sur la scène filmée pour répondre en équipe à la question 8b, l'exercice visant à bonifier légèrement les résultats obtenus individuellement.

1.1.1.6 La simulation d'un procès du personnage principal. Le choix de l'évaluation sommative – la simulation d'un procès – oriente aussi la réflexion des étudiants vers les enjeux moraux et humains dans l'œuvre complète. La question imposée par le professeur amène les étudiants à discuter du comportement de Don Juan à l'aune de leur connaissance de l'être humain et de la société de l'époque : « Don Juan serait-il trouvé coupable d'avoir troublé l'ordre public s'il avait droit à un procès? » (9b; 00:06:45 – 00:07:47). Un temps de préparation est d'abord accordé aux équipes constituées préalablement par François; chacune d'elles est responsable d'un acte de la pièce et agit soit comme partie défenderesse, soit comme partie poursuivante. L'équipe divise les rôles à sa guise : avocat, témoins nécessaires, greffier. Au moment du procès, l'avocat de la poursuite a le premier droit de parole et peut convoquer ses témoins pour les interroger; la défense a ensuite le même privilège. Un échange entre les deux parties permet de terminer la réflexion sur l'acte traité, et le greffier de chaque équipe présente une synthèse des arguments avancés.

À plusieurs reprises lors du procès, François résume ou reformule les interventions des étudiants impliqués participant en insistant sur les traits de caractère du personnage principal, sur ses relations avec les autres personnages et sur les actions posées tout au long de la pièce. Par exemple, il conclut pour un étudiant qui agit comme témoin : « donc t'es en train de dire que Don Juan a menti. [...] [Au défendeur] : ok, alors vous retournez le fardeau de la preuve... Donc, autrement dit, vous jetez le blâme sur Done Elvire et sur les femmes qui charment Don Juan » (8a; 00:40:06 – 00:40:18).

Le procès n'est pas évalué de façon sommative au vu du plan de cours. Il mène par ailleurs à une autre activité qui le sera et qui donne, elle aussi, l'occasion aux étudiants de porter un jugement sur le personnage principal en organisant leurs arguments en une pensée cohérente.

1.1.1.7 La construction collective d'un plan d'analyse et la rédaction à quatre mains. Lors de la construction collective d'un plan d'analyse littéraire, au cours *10a*, le professeur multiplie les occasions d'échanger avec les étudiants. Comme il le fait dans les exposés interactifs, il rassemble pendant cette activité les idées proposées par tel ou tel étudiant, interpelle chacun par son prénom, divise le travail entre des sous-groupes d'étudiants et établit des liens entre les questions posées par les étudiants. Cette synthèse des arguments soutenant la culpabilité de Don Juan permet à François de rappeler aux étudiants des savoirs sur le monde essentiels à leur compréhension de l'œuvre complète et de leur offrir un certain accompagnement relatif aux processus cognitifs à mettre en œuvre au moment de regrouper et de hiérarchiser leurs idées : « Alors là, pour argumenter, pour SOUTENIR un argument principal, il faut des arguments secondaires. [...] Et pis pour soutenir des arguments secondaires, il nous faut des preuves. Alors ce que viens de nous donner [étudiant F], c'est des PREUVES! » (*10a*; 00:09:14 – 00:09:47).

La rédaction en équipe imposée en fin de séquence encourage enfin les étudiants à discuter entre eux des idées mises en commun et à s'entendre sur la façon de les résumer adéquatement dans une introduction et une conclusion. Ce texte est évalué et représente 10 % de la note finale (plan de cours, p. 3). Des savoirs sur l'écriture sont alors davantage convoqués; *Dom Juan*, plutôt en arrière-plan, sert alors de prétexte à la rédaction. Cette dernière activité laissant plus de place au travail des étudiants aussi, François n'adopte plus qu'un rôle limité. À cet égard, par ailleurs, différents rôles sont joués par le professeur au cours des multiples activités que nous venons de décrire sur l'œuvre complète. La prochaine sous-section en fait le bilan.

1.1.2 Les rôles adoptés par François au fil de la séquence

En ce qui a trait à l'organisation de la séquence sous la loupe des différents rôles adoptés par François au cours des 11 leçons sur *Dom Juan*, il ressort de notre analyse qu'un temps limité est consacré au rôle de de motivateur (00:06:05). Ce rôle de motivateur se restreint essentiellement à la mention du but de chacune des activités, évoqué rapidement, mais systématiquement. Par ailleurs, quatre rôles occupent plus de place dans l'enseignement de François : régulateur, expert et médiateur (culturel et disciplinaire). Pour illustrer la répartition du temps consacré à chacun de ces rôles, la figure 4 montre un bilan pour chaque cours du codage réalisé sur les vidéoscopies⁸⁹.

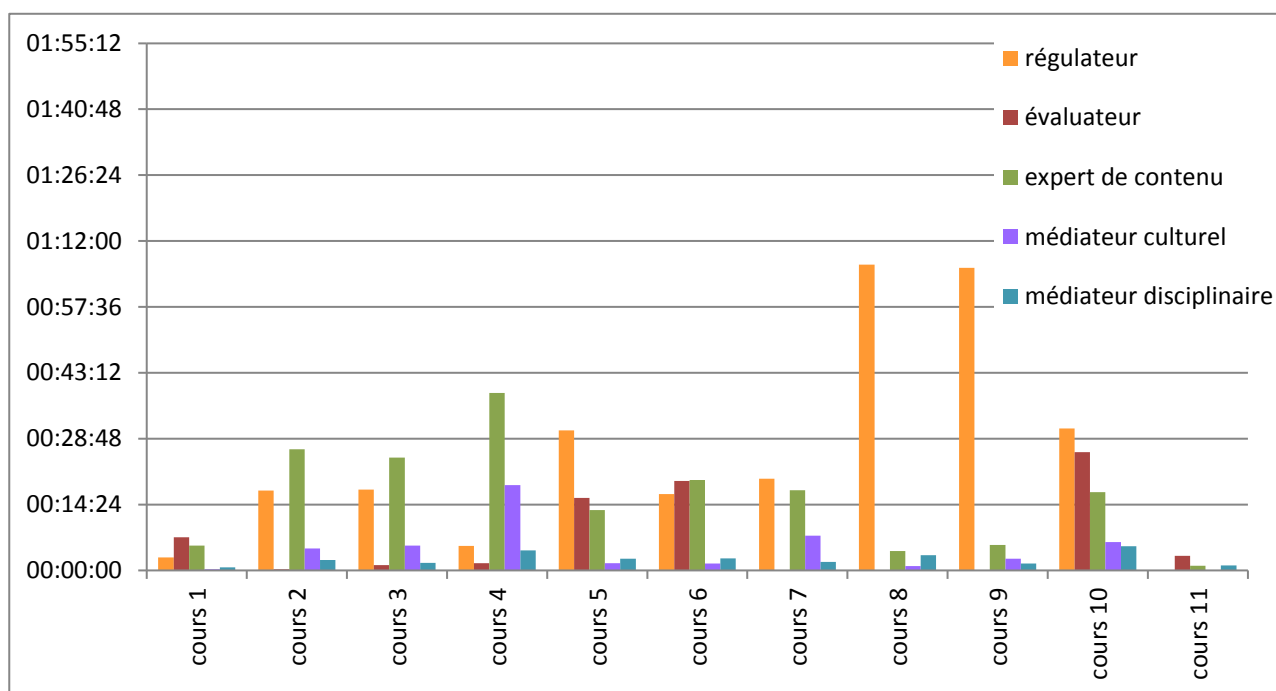


Figure 4 : Évolution du temps consacré à chacun des rôles au fil de la séquence sur *Dom Juan*

Au premier coup d'œil, la figure précédente révèle que tous les cours ne s'inscrivent pas nécessairement en entier dans la séquence sur *Dom Juan* : d'autres contenus ou d'autres œuvres peuvent faire l'objet du travail. Ces moments ne sont donc pas comptabilisés dans

⁸⁹ Le temps exact consacré à chacun des rôles et fourni dans le tableau en annexe F.

notre analyse. Les activités prévues par François impliquent aussi beaucoup les étudiants : souvent, le professeur n'adopte alors aucun des rôles qui nous intéressent dans cette étude et agit plutôt comme spectateur; ces moments n'ont pas été comptabilisés non plus. Ainsi, il ressort de la figure 4 que les pratiques d'enseignement de François s'inscrivant dans la séquence sur l'œuvre complète n'occupent pas toujours les deux heures prévues à l'horaire du cours d'*Écriture et littérature*, mais nous y reviendrons plus en détail dans la prochaine section (p. 199).

Le rôle de régulateur (en orangé) domine dans l'enseignement de François sur *Dom Juan* (04:34:37 au total), plus particulièrement au moment du procès (01:06:51 au cours 8; 01:06:07 au cours 9), mais ce rôle est généralement maintenu tout au long de la séquence. Les nombreux exposés interactifs de François l'amènent effectivement à questionner souvent les étudiants, ce qui lui permet de collecter – sur le champ ou plus tard – de l'information sur leur compréhension de l'œuvre complète. C'est le cas par exemple lorsqu'il les interroge sur leurs connaissances antérieures au cours 2; à partir des réponses des étudiants, on peut penser que François détermine les savoirs sur le monde qu'il doit leur transmettre : « Qu'est-ce qu'un MÉCÈNE? [...] Qu'est-ce qu'un mécène? [silence] Personne sait ça? » (2b; 00:16:14 – 00:16:28). Le rôle de régulateur est également observable dans les consignes que François donne en classe à différents moments. Il peut s'agir d'une invitation à prendre des notes ou d'une consigne pour une tâche non évaluée, comme lors de la diffusion de l'extrait filmé de *Dom Juan* : « Si vous voulez suivre [dans l'œuvre] un p'tit peu ce qui se passe [à l'écran], on est à l'acte III... [il cherche dans son o.c.] pardon : scène 3 de l'acte II. C'est ça » (6b; 00:30:12 – 00:30:27).

Le rôle d'expert de contenu (en vert) vient pour sa part en deuxième place des rôles les plus observés (02:53:50 au total). Bien que ce rôle soit réparti sur tous les cours, François l'adopte surtout en début de séquence (cours 2, 3 et 4) et de plus en plus, jusqu'à son maximum au cours 4 (00:38:49). Ce résultat nous apparaît cohérent avec les activités observées dans les vidéos 4a et 4b (tableau 6, p. 184), à savoir le retour sur le questionnaire d'accompagnement, au cours duquel il fournit un certain nombre de bonnes réponses aux étudiants, et les exposés sur le contexte sociohistorique de l'œuvre complète. Le rôle

d'expert est par ailleurs délaissé au moment du procès au profit de celui de régulateur, nous l'avons déjà mentionné.

En troisième place, en rouge, vient le rôle d'évaluateur (01:14:41) : au cours 1, François donne déjà des consignes relatives au questionnaire d'accompagnement, dont une partie sera notée au cours 5 :

vous répondez aux 10 questions [...] et le jour du 13 novembre, je vous demande, mettons (je donne un exemple) : « recopiez-moi, au propre, [...] la réponse de la question 1, 3 et 6 » [...] Autrement dit, MOI, je corrige pas les dix, mais VOUS, vous répondez aux dix (1; 00:47:38 – 00:48:25)

Devant les résultats plus faibles attendus à cet exercice, toutefois, François propose aux étudiants d'augmenter leur résultat dans le cadre d'un atelier à réaliser en équipe à la suite de la diffusion de l'extrait filmé de la pièce. C'est ce qui explique la présence du rôle d'évaluateur au cours 6 dans la figure 4.

Nous avons enfin noté dans chacun des cours que François adopte le rôle de médiateur, qu'il soit culturel (en violet) ou disciplinaire (en bleu). Bien que les deux types de médiateurs soient toujours présents, le rôle de médiateur culturel est celui auquel le professeur recourt le plus souvent (00:49:20 au total). Intrinsèquement lié aux savoirs sur le monde, ce rôle permet au professeur d'établir des liens entre les éléments de contenu qu'il communique comme expert (savoirs objectivés) et les savoirs détenus par les étudiants. Si les manifestations de ce rôle seront décrites exhaustivement à la section 1.1.2 (p. 193), nous pouvons à tout le moins l'illustrer pour le moment par cet extrait au cours duquel François explique à son groupe la différence entre comédien et personnage en s'appuyant sur un exemple tiré du cinéma, un art susceptible d'être plus près de la réalité des étudiants que le théâtre : « Daniel Craig, il n'est pas James Bond, Daniel Craig, c'est le comédien, c'est l'acteur; James Bond est le personnage » (7a; 00:28:20 – 00:28:26). Quant aux liens que le professeur établit avec les connaissances supposées apprises dans le cadre du cours de français (le sien ou un précédent), on les retrouve perlés dans le discours de François tout au long de la séquence. Il adopte ainsi le rôle de médiateur

disciplinaire à différents moments, comme lors de son exposé sur les courants artistiques au sein desquels naît *Dom Juan* : « Le mot “baroque”, c’est pas la première fois qu’on le voit » (*4b*; 00:32:25 – 00:32:28).

Les résultats précédents peuvent laisser croire que François adopte les rôles les uns après les autres. Dans la réalité de la classe, pourtant, il en va autrement : notre analyse de certains exposés interactifs montre une alternance presque systématique entre certains rôles. C’est le cas, par exemple, au cours *2b* et dans la deuxième partie du cours *4* alors que le professeur fait sa présentation du contexte historique; comme le montre la figure 5 ci-dessous, les moments sur la ligne du temps où François se pose en expert (en bleu) sont entrecoupés par des interventions où il adopte le rôle de médiateur culturel (en orangé).

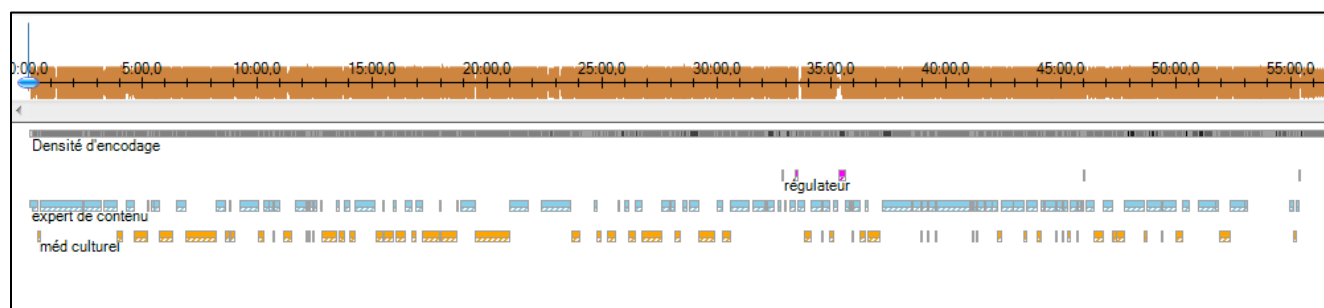


Figure 5 : Alternance des rôles d’expert et de médiateur culturel par François au cours *4b*

Pour illustrer concrètement le phénomène d’alternance des rôles dans le discours de François au cours *4b*, nous avons retenu un extrait dans lequel François parle du fonctionnement de la société médiévale. Nous avons volontairement placé sur des lignes différentes les interventions qui relèvent de l’un ou l’autre rôle et indiqué par une majuscule s’il s’agit d’un propos d’expert (E) ou de médiateur culturel (MC) :

(E) La pire... le pire des châtiments, au Moyen Âge, c’est le bannissement.

(MC) Ça a l’air de rien, pour nous autres, on se dit : « Pff! C’est pas grave. Regarde, ils te foutent en dehors du village! »

(E) Si t’es en dehors du village, t’es fini. Y’en n’a pas de structure d’accueil.

(MC) Y’a pas de centre d’hébergement pour les gens qui...

(E) Non, non, si tu sors de chez vous [au Moyen Âge], t'es rien. Ok? T'es quelque chose parce que tu fais partie de tout ça.

(MC) Y'a pas d'assurance-chômage. (4b; 00:11:58 – 00:12:24)

Par un tel recours à l'alternance entre expert de contenu et médiateur culturel, François appuie les savoirs historiques qu'il souhaite transmettre aux étudiants sur les connaissances du monde actuel de ces derniers, en l'occurrence des mesures d'aide sociale offertes au Québec afin de leur faire comprendre la réalité humaine en jeu.

En plus des moments d'alternance avec le rôle de médiateur culturel, il arrive que François combine son rôle d'expert à celui de régulateur, en particulier lors des exposés interactifs des cours 4a, 5a, 6a et 7b. Le discours du professeur est guidé par des questions aux étudiants, qui tentent une réponse validée ou non par François et qu'il fait suivre d'un complément notionnel. D'autres exposés interactifs montrent une alternance entre trois rôles : régulateur, expert de contenu et médiateur. Ces échanges mettent en évidence dans le discours de François la combinaison de trois phases les unes après les autres : 1) un questionnement suivi de la validation de la réponse (régulateur); 2) l'ajout d'un complément d'information (expert de contenu) et 3) l'établissement de liens avec des savoirs détenus par les étudiants, qu'il s'agisse d'éléments abordés précédemment dans le cadre du cours (médiateur disciplinaire) ou de connaissances générales sur le monde (médiateur culturel).

La figure 6 donne à la page suivante un aperçu global du cours dont est tiré un échange assez représentatif de cette alternance entre les trois rôles. En effet, au cours 9b, une discussion de groupe vise à déterminer ce qui est d'ordre privé et d'ordre public. François revient quelques minutes plus tard sur cette différence lorsqu'il demande aux étudiants de dresser la liste des arguments visant à prouver la culpabilité ou l'innocence de Don Juan.

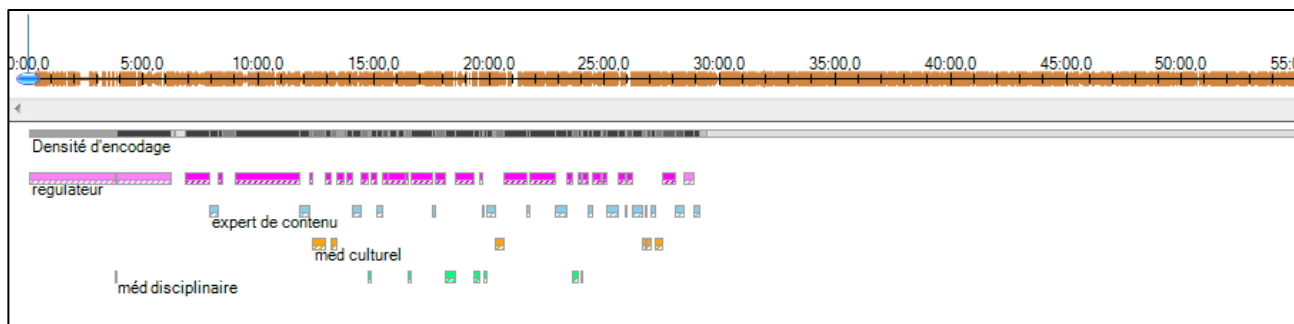


Figure 6 : Alternance des rôles de régulateur, d'expert de contenu et de médiateur au cours *9b*

Comme expert (E) ensuite, le professeur nomme d'entrée de jeu une action répréhensible du séducteur, mais adopte aussi les rôles de régulateur (R) et de médiateur disciplinaire (MD) :

(E) Autrement dit, il l'a DÉTOURNÉE [l'institution du mariage] de son but.

(R) Très bien. J'sais pas si y'aurait un contre-argument ici... Si vous êtes capables de trouver des contre-arguments, faites-le, mais sinon... Étudiant V, quelque chose? [silence] Étudiante S? T'avais l'air d'être bien partie...

(MD) Sauve l'honneur de la classe! Pas juste à titre privé mais à titre public...

(R) Oui, étudiant K?

Étudiant K : ben il revient se battre contre un... contre Pierrot. Autrement dit, il fait une agression.

(R) Pour ou contre [la culpabilité de Don Juan]?

Étudiant K : ben... Coupable!

(R) donc coupable d'avoir agressé un paysan. (*9b*; 00:13:59 – 00:15:03)

Notre analyse de la séquence d'enseignement sur *Dom Juan* montre que François adopte aussi en alternance les rôles de régulateur, d'expert de contenu et de médiateur aux cours *7a*, *9b* et *10a*, ce qui nous laisse penser qu'il s'agit davantage d'une configuration établie dans ses habitudes d'enseignement que d'un hasard.

La synthèse que nous venons de faire des activités organisées et des rôles endossés fournit une vue d'ensemble de la séquence d'enseignement de François sur *Dom Juan*. La part de cette séquence laissée spécifiquement à l'œuvre complète demeure toutefois à

documenter dans la prochaine section, ce qui nous permettra de compléter notre réponse au premier objectif de recherche pour ce cas : décrire l'organisation d'une séquence autour de la lecture d'une œuvre littéraire complète.

1.2 La place laissée à l'œuvre complète

1.2.1 Le temps consacré à l'œuvre complète

Pour déterminer le temps consacré à l'œuvre, nous avons encodé tous les moments où François traitait explicitement de l'œuvre littéraire à l'étude, qu'il s'agisse d'extraits ou de l'œuvre dans son ensemble. Un exposé sur le XVII^e siècle, par exemple, a été exclu puisqu'il n'était pas mis en relation du tout avec *Dom Juan*, alors qu'une intervention du professeur établissant des liens explicites entre la pièce et un film américain récent a pu être retenue. Selon ces paramètres, près de la moitié du temps de la séquence de 11 leçons est explicitement dédié à *Dom Juan*, soit 06:12:25 sur 12:47:50. Dans six leçons de François, tout ce qui est clairement en relation avec l'œuvre (propos, consignes, questions ou activités) mobilise près d'une heure sur les deux heures prévues (cours 5 à 10), comme l'illustrent les bandes foncées de la figure 7.

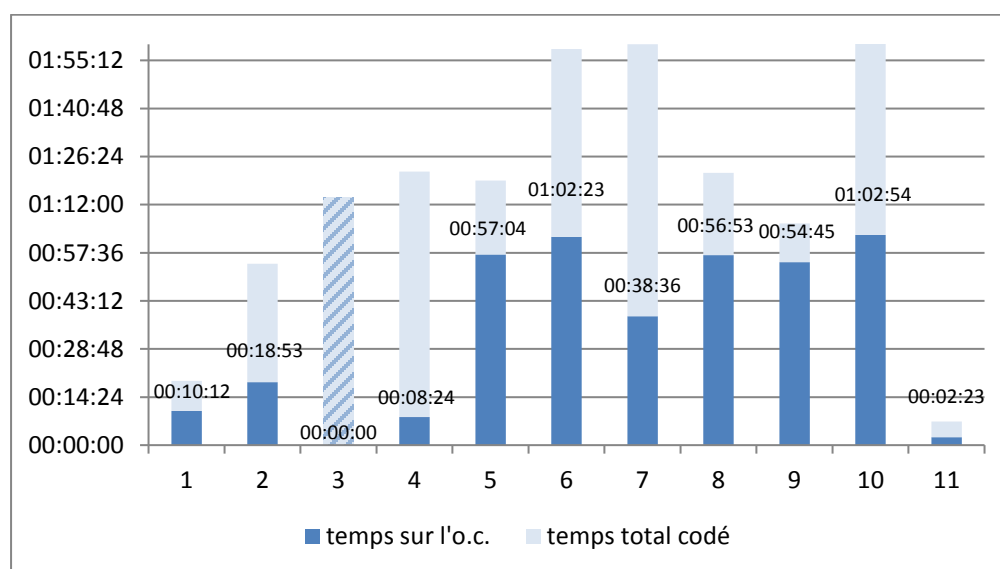


Figure 7 : Temps consacré explicitement à l'œuvre complète au cours de la séquence d'enseignement sur *Dom Juan*

Les bandes claires de la figure correspondent au reste du temps, qui peut être consacré à des explications historiques qui ne sont pas directement liées à l'œuvre, à des consignes techniques, à des explications sur une évaluation à venir, etc. Il peut également s'agir d'une transition avec l'œuvre complète précédente (le recueil de contes) ou suivante (*Zadig*); c'est le cas aux cours 3 et 4, où une correction collective d'un questionnaire sur *Le Chat botté* est animée, et aux cours 6 et 11 alors que le travail sur le conte de Voltaire est amorcé. La leçon 3, inaudible, est hachurée dans la figure. Le temps total réel dédié à l'œuvre est néanmoins susceptible d'être plus important si l'on étend ce résultat à l'ensemble de la séquence d'enseignement.

La répartition des activités sur l'œuvre complète et le temps qui y est consacré ne représentent toutefois que des indices préliminaires du travail effectué par François avec ses étudiants sur *Dom Juan*; l'exploitation détaillée de l'œuvre imprimée fait l'objet de la prochaine sous-section.

1.2.2 *L'objet livre : une édition scolaire au service des étudiants et du professeur*

Si on observe le verbatim de chaque cours, à plusieurs reprises au cours de la séquence (n = 62), le professeur fait référence au « livre », au fait « d'avoir son livre » pour travailler en classe; au fil des leçons, par son comportement, François invite les étudiants à faire comme lui en ouvrant sa copie presque systématiquement, chaque fois qu'il s'interroge tout haut ou qu'un élément est discuté avec le groupe. François attire l'attention des étudiants sur des passages particuliers en les lisant à voix haute ou en suivant la lecture dans sa copie imprimée, notamment pendant la simulation de procès, lorsque « [L'étudiant qui a le rôle de Don Juan lit un extrait. Le prof suit dans son o.c.] » (9a; 00:57:16 – 00:58:36).

Le livre étant exigé pour le travail en classe, François ne manque pas de réprimander des étudiants qui ne l'ont pas en main, au cours 5 notamment : « [long silence] Allo? [Il désigne une étudiante] T'es pas tellement là... T'as même pas ton livre ouvert... Ça travaille

mal dans ce temps-là... [Un autre étudiant] n'est pas un très bon modèle non plus... » (5a; 00:33:06 – 00:33:37). Lorsqu'une situation similaire se présente à la fin de la séquence, son exaspération atteint son comble : « Et t'as PAS TON LIVRE! ET T'AS PAS TON LIVRE! Et on fait un atelier sur *Dom Juan* [...] C'est comme [si] tu t'en vas jouer au tennis pas de raquette » (10a; 00:17:34 – 00:17:38).

Le livre exigé par François est une édition scolaire de *Dom Juan* adaptée par Thérien (2008) aux éditions CEC. L'œuvre elle-même y est complétée d'un appareillage didactique qui est, nous le verrons un peu plus loin, exploité en grande partie par le professeur. Ce dernier en nuance aussi d'entrée de jeu la pertinence pour les étudiants :

je TROUVE (en tout cas, personnellement) que... OUI, c'est un livre qui est bien fait, qui est fait POUR les étudiants de 2012 avec leur vocabulaire et avec leur culture, mais des fois, à trop vouloir expliquer les choses, on finit par perdre le contenu, on finit par perdre l'essentiel. (I; 00:44:14 – 00:44:31)

François prend le temps, lors de ce premier cours de la séquence, de présenter la matérialité de l'ouvrage et de donner aux étudiants quelques consignes de lecture :

Qu'est-ce qui est à lire dans ce livre-là? [il montre l'o.c.] De la page 5 à la page 130 [il l'écrit au tableau]. Alors là-dedans, y'a une petite introduction pis après ça, y'a la pièce en tant que telle. C'est une pièce de théâtre, *Dom Juan*. Pis après ça, y'a aussi une espèce de présentation de l'œuvre, ok? Donc vous avez plusieurs choses là-dedans, mais la pièce en tant que telle est évidemment... constitue la majorité des pages. (I; 00:42:42 – 00:43:18)

François impose donc la lecture des pages 5 à 130. Dans l'extrait précédent, « l'introduction » à laquelle le professeur fait référence consiste en deux parties de l'édition retenue : une présentation de l'intérêt de la pièce pour le lecteur contemporain et un résumé de la biographie, du contexte historique et de la pièce. Même si François ne revient pas explicitement sur cette partie de l'ouvrage, des étudiants y feront d'eux-mêmes référence au cours 10 au moment de rédiger une introduction d'analyse littéraire.

La majeure partie de l'ouvrage de Thérien (2008) est consacrée au texte intégral de *Dom Juan* ou *Le Festin de Pierre* (p. 36-127). La numérotation des lignes facilite le repérage d'extraits précis en classe, autant par les étudiants que par François : « Alors ligne et page? », demande-t-il par exemple à un étudiant (*10a*; 00:23:56 – 00:23:58). Le texte dramatique est aussi complété de nombreuses notes de bas de page, systématiquement présentes (1 à 11 par page), proposant des définitions et des explications relatives à certaines formulations ou ajoutant des précisions sur le contexte sociohistorique. Le professeur met néanmoins les étudiants en garde contre ce complément avant qu'ils n'amorcent leur lecture :

[il feuillette son o.c.] En moyenne, vous avez entre CINQ et SIX notes en bas de page. Mon conseil, c'est : lisez les notes seulement si c'est nécessaire. Sinon, vous allez constamment être en train de descendre [les yeux]: « oh c'est quoi?! C'est quoi?! » ÇA TUE la lecture. Donc si vous comprenez pas la phrase que vous venez de lire, vous lisez la note en bas de page. Pis quand vous FINISSEZ votre page, allez voir les notes, pas de problème. (*1*; 00:43:29 – 00:44:14)

Dans l'ouvrage de Thérien (2008), le texte intégral de la pièce est suivi d'un « Test de première lecture » (p. 126) composé de 20 questions visant essentiellement le repérage d'informations : identification des lieux, des personnages, des propos tenus, du nombre d'éléments relatifs à ceci ou cela, etc. Ce test fait partie de la lecture imposée aux étudiants par François – les pages 5 à 130 – mais il ne revient pas sur les réponses à ces questions. La dernière section du livre qui est prescrite aux étudiants, « L'étude de l'œuvre » (*Ibid.*, p. 128-130), traite de notions relatives au genre dramatique et au théâtre du XVII^e siècle. Elle n'est pas réinvestie explicitement par le professeur, mais l'exposé du cours 3 la recoupe en large partie.

Les étudiants ne sont pas tenus de lire au-delà de la page 130, où se trouve un appareillage didactique en trois sections précisément prévues pour l'enseignement de l'œuvre au collégial québécois. Des consignes présentes dans chacune de ces sections sont par ailleurs récupérées par François. Par exemple, dans la première section intitulée « L'étude de l'œuvre par acte en s'appuyant sur des extraits » (*Ibid.*, p. 131-143), le

professeur ira sélectionner différentes questions et consignes qu'il reprendra dans six items⁹⁰ de son questionnaire d'accompagnement (5, 6a, 6b, 6c, 8a et 8b). La sélection d'extraits proposée dans cette section de l'ouvrage de Thérien (2008) a aussi pu influencer en partie François dans son choix d'extraits discutés en classe. En effet, 5 des 12 scènes plus particulièrement traitées aux cours 4, 5 et 6 sont aussi ciblées dans l'édition scolaire de *Dom Juan* (cf. tableau 7, p. 205).

La deuxième section de l'appareillage didactique proposé par Thérien (2008) consiste en « L'étude de l'œuvre dans une démarche plus globale » (*Ibid.*, p. 144-149), d'où le professeur tire six autres items de son questionnaire d'accompagnement (1, 2, 3a, 3b, 4 et 9b). Les items 2 et 8b, enfin, recourent des « Sujets d'analyse et de dissertation » ajoutés à la troisième section (*Ibid.*, p. 150-152).

L'édition scolaire avec laquelle François et ses étudiants travaillent contient aussi un glossaire (*Ibid.*, p. 153-155), dont le professeur signale l'existence et l'utilité pour répondre à la première question du questionnaire d'accompagnement. Une « bibliographie, filmographie » clôt l'ouvrage imposé, mais le professeur n'a pas retenu les suggestions faites par Thérien (2008) dans sa séquence : nous l'avons déjà relevé, François recourt à d'autres œuvres littéraires et cinématographiques pour appuyer son propos sur l'œuvre complète ou sur des extraits de celle-ci. À cet égard, il convient maintenant de présenter les résultats relatifs à l'exploitation – en tout et en parties – du texte de *Dom Juan* dans la classe de François.

1.2.3 *La prise en compte de l'intégralité du texte par rapport aux extraits*

La séquence de François sur *Dom Juan* est presque entièrement consacrée à l'ensemble de l'œuvre complète plutôt qu'à des extraits. Les premiers exposés interactifs mènent souvent le professeur à faire lui-même des liens entre des passages et l'œuvre

⁹⁰ Le détail des items et la référence précise à chacun des items sont disponibles en annexe E.

entière ou à poser des questions rhétoriques sur ces liens, comme au moment de corriger collectivement certains items du questionnaire d'accompagnement :

Donc on apprend QUOI [dans l'exposition]? Ben, on apprend sur les personnages que Done Elvire, elle fait des pressions, là... Done Elvire est à sa recherche. Donc déjà là, ça nous apprend des choses importantes sur ce qui va suivre, là. (5a; 00:34:11 – 00:34:34)

Une place plus grande est laissée aux étudiants au moment de la simulation de procès pour qu'ils établissent à leur tour des liens entre extraits et œuvre complète. Même si cette activité exige qu'ils traitent en équipe d'un acte en particulier, ils sont invités à resituer cet acte au sein de l'œuvre ou, du moins, par rapport aux événements qui sont décrits dans les actes précédents ou suivants. Cette contextualisation des extraits contribue à traiter l'œuvre comme une entité cohérente.

En ce qui a trait au travail portant principalement sur des extraits de l'œuvre, il ne prend que peu de place par rapport au travail sur l'œuvre complète dans la classe de François. Certaines scènes ou répliques précises de *Dom Juan* font toutefois l'objet d'un traitement plus particulier. Listées dans le tableau 7, elles représentent 49 pages sur 78, soit près des deux tiers de l'œuvre. Cette proportion met en évidence le fait que, même en subdivisant la pièce de Molière, le professeur en couvre un empan relativement large dans la séquence d'enseignement analysée.

Comme on le constate dans le tableau, seules les leçons 4, 5 et 6 portent plus particulièrement sur des extraits, et ces derniers sont répartis dans chacun des cinq actes, ce qui peut offrir en contrepartie une vue d'ensemble de la pièce aux étudiants.

Tableau 7 : Proportion de l'œuvre complète exploitée par extraits

Cours	Extrait de l'œuvre complète	Nbr de pages (/78)	% de l'œuvre
4a-4b	Acte I, scène 1 (2 répliques)	-	-
	Acte I, scènes 2* et 3	11	14,10 %
	Acte III, scène 1* (1 réplique)	-	-
	Acte III, scènes 2-3	5	6,41 %
	Acte V, scène 5*	1	1,28 %
5a-5b	Acte I, scènes 1-2	4 (+7)	5,13 %
	Acte II, scène 1	6	7,69 %
	Acte IV, scène 3	5	6,41 %
6b	Acte II, scènes 2*, 3 et 4	12	15,38 %
	Acte III, scène 1*	5	6,41 %
total :		49	62,82 %

* L'astérisque indique un extrait également traité dans l'appareillage didactique proposé par Thérien (2008).

En ce qui a trait à notre deuxième objectif de recherche, ainsi, on peut conclure à l'aune de nos résultats que François laisse une place considérable à *Dom Juan* comme œuvre complète, tant en raison de l'exploitation qu'il en fait sur le plan matériel qu'en raison de la part importante de texte valorisée au cours des activités et des échanges de la séquence. La prochaine section mettra en exergue les angles privilégiés par le professeur pour entrer dans cette œuvre complète.

1.3 Les angles d'entrée dans l'œuvre : Don Juan, l'homme du XVII^e siècle

Au regard de l'objectif 2.2 visant à décrire les angles d'entrée dans l'œuvre, ceux que François choisit principalement pour approcher l'œuvre complète à l'étude sont en cohérence avec sa préoccupation pour la dimension humaine de Don Juan comme homme de son époque. Nos résultats montrent en effet que les angles historique et subjectif sont privilégiés dans la séquence sur *Dom Juan* : au cours des 11 leçons, le professeur cumule plus d'une heure de travail sur la pièce de Molière sous l'angle historique (01:02:35) et encore un peu davantage sous son angle subjectif (01:13:22). En comparaison, il consacre peu de temps à une lecture de l'œuvre sous la loupe de sa valeur institutionnelle (00:17:41),

un angle essentiellement traité au cours *6b* lorsqu'il est question de bienséance et de réception de la pièce au moment de sa production. Quant aux qualités esthétiques du texte, il ne s'agit pas là non plus d'un angle d'entrée privilégié par François (00:10:12). Certes, le professeur pointera à l'occasion des savoirs sur la littérature, à savoir des figures de style comme l'ellipse (*6b*), le recours aux superlatifs et à la répétition (*8b*) ou l'euphémisme (*10a*), mais l'essentiel du travail fait sous l'angle esthétique reposera essentiellement sur l'interprétation d'un champ lexical au cours 5, une activité à laquelle nous reviendrons dans la section 1.4.2 (p. 221) au moment de traiter aussi des savoirs sur la langue impliqués dans le travail sur *Dom Juan*. L'angle formateur, enfin, n'est que très implicitement convoqué (00:04:47). On peut penser que les étudiants peuvent s'inspirer, dans leurs choix personnels, des conséquences auxquelles Don Juan fait face à la suite de ses actions, mais François ne les présente pas sous cet angle sinon pour mentionner qu'« On profite tous des plaisirs de la vie pis on n'est pas nécessairement dans la thèse de Don Juan, là. [...] Y'a profiter de la vie pis profiter de la vie! » (*5a*; 00:03:28 – 00:03:40).

Le comportement du personnage principal de la pièce, notamment en raison de l'évaluation sous forme de procès, motive ainsi l'entrée dans l'œuvre complète principalement sous les angles historique et subjectif, qui permettent de comprendre Don Juan comme un homme de son temps, avec des traits qui lui sont aussi uniques.

1.3.1 *L'angle historique*

Pour mieux faire comprendre l'œuvre de Molière à l'étude, François insiste sur trois phénomènes, situés dans le contexte sociohistorique du XVII^e siècle : 1) le libertinage; 2) l'hypocrisie et le rapport à la religion et 3) l'honneur et la hiérarchie sociale.

1.3.1.1 Le libertinage. L'un des premiers éléments historiques mis en évidence par François dès la première leçon concerne le caractère libertin du personnage. Il présente d'ailleurs à ce moment le protagoniste comme tel : « Don Juan, c'est pas juste un donjuan, c'est un libertin » (*1*; 00:56:04 – 00:56:08). Le questionnaire d'accompagnement permet aux étudiants de faire ressortir ce caractère libertin, un aspect du personnage qui est repris par

François et que les étudiants peuvent noter en cours de séquence afin de faciliter ultérieurement les échanges en classe. Par exemple, au cours 2, François amorce son exposé en insistant sur le sujet : « Maintenant, j’aborde un mot qui – j’espère – va devenir important pour vous, qui est “libertin” » (2b; 00:15:25 – 00:15:30).

Le détour par un certain nombre de savoirs sur le monde est toutefois nécessaire : avant de revenir au libertinage, François aborde des éléments historiques à l’origine du mouvement libertin (règne de Louis XIV, Réforme, Contre-Réforme, perte de crédibilité de la noblesse, parti dévot, etc.). Dans la première partie du cours 3, une question d’un étudiant sur l’item 12 du questionnaire d’accompagnement amorce l’exposé sur le libertinage, mais c’est dans la deuxième partie du cours que François procède à un premier portrait explicite de ce caractère du personnage et c’est à la fin de la leçon 4 que le côté libertin de Don Juan est dépeint exhaustivement par François. Son objectif avoué est alors d’ « essayer d’ÉPUISER la question du libertinage en rapport avec l’époque » (4a; 00:12:56 – 00:13:04). Ainsi, après un exposé d’un peu plus d’une heure sur l’esprit de la Renaissance, il invite les étudiants à s’imaginer à la place de Don Juan pour comprendre la posture du libertin à l’égard de la raison :

Alors quand t’es un libertin, que tu NAIS dans ce contexte-là [il pointe le tableau] [...] tu vas – parce que t’as un LIBRE EXAMEN, parce que t’as une capacité de jugement – tu vas DÉFENDRE les lois naturelles. Tu vas dire : « les seules choses qui sont vraiment VALABLES, c’est les lois naturelles [...] Et les lois individuelles. » Est-ce qu’on peut S’ÉPANOUIR dans une société comme celle-là? Contre des lois humaines? [...] Des lois humaines et des lois religieuses (évidemment!) qui disent tout ça. [Le libertin] Il dit : « Heille! woh woh woh ! Moi, je suis pas d’accord avec ça. » Et il va opposer la RAISON (est-ce que la LOGIQUE veut que ce soit comme ça?) à la foi. [...] Et l’homme contre Dieu : « Regarde, la seule chose que je vois autour de moi, c’est des Hommes. J’ai pas vu Dieu encore. » Alors ça fait en sorte que le LIBERTIN qu’est Don Juan va dire une chose qui paraît un peu SÈCHE; il va dire : « *Je crois que 2 et 2 sont 4* ». C’est ça, la logique. « Y’a pas personne qui va me faire croire que 2 et 2 font pas 4. Ni que 4 et 4 font 8. » Les LOIS... UNIVERSELLES... Hein? (4a; 00:45:51 – 00:48:07)

Dans son explication du libertinage, François convoque des savoirs sur le monde issus de deux champs, l'histoire et la psychologie humaine; l'information historique sur le libertinage est ainsi mise en relation avec la personnalité de Don Juan :

Alors c'est ça que remettent en question les libertins. [Il passe à la diapositive n° 15] Alors la liberté de penser, c'est sûr qu'on la voit en action dans *Don Juan*. Sganarelle va dire: « *c'est un ENRAGÉ, mon maitre, c'est un chien, c'est un diable, c'est un Turc* » (Turc dans le sens des Ottomans) [...] [Il passe à la diapositive n° 16] Et pis le libertinage de mœurs, chez Don Juan, ben c'est assez CLAIR, hein? Sganarelle dit: « *C'est un ÉPOUSEUR à toutes mains.* » Il épouse tout le monde. (4a; 00:50:14 – 00:51:34)

François paraît conscient de l'ampleur de la mise en contexte historique nécessaire pour comprendre l'œuvre intégrale à l'étude et rassure les étudiants : « on va tout expliquer ça [le libertinage], mais [il] faut bien que je commence quelque part! » (2b; 00:15:34 – 00:15:36). Il invite d'ailleurs les étudiants à amorcer cette réflexion par eux-mêmes en répondant à un item du questionnaire d'accompagnement (item 12, cf. annexe E) qui exige un élargissement du concept de libertinage à la visée dénonciatrice de l'œuvre complète, et le défi que cela présente ne paraît pas surprendre François. Il répond par un sourire empathique lorsqu'un étudiant lui demande des précisions à cet effet au cours 3a et finit par considérer plus judicieux de ne pas inclure cet item 12 dans les éléments évalués : « C'est peut-être plus difficile que je pensais, comme réponse... », réalisera-t-il lors du retour collectif sur l'évaluation (6b; 00:16:57 – 00:16:59). En effet, le dialogue engagé avec la classe pour mettre en évidence l'importance de la dernière réplique de l'acte V pour saisir le côté libertin de la pièce s'avère long : plus de quatre minutes d'échanges sont nécessaires avant qu'une étudiante propose une piste d'explication plus féconde que les hypothèses avancées par ses pairs. François peut alors corroborer sa réponse qui, en plus d'évoquer le libertinage, ouvre à l'hypocrisie religieuse : « c'est pas plus chrétien » de la part de Sganarelle de ne penser qu'à son salaire », dit-il. Cette hypocrisie et le rapport général à la religion s'ajoutent d'ailleurs aux thématiques abordées par François et ses étudiants lorsqu'ils adoptent un angle historique d'entrée dans l'œuvre.

1.3.1.2 L'hypocrisie et le rapport à la religion. Deux autres caractéristiques propres à l'être humain sont mises en évidence dans la pièce de Molière, à savoir l'hypocrisie et la religion, que François met d'ailleurs rapidement en relation. Les étudiants doivent en effet considérer ces dernières au prisme du contexte historique du XVII^e siècle : « *Hypocritos*, en grec, ça veut dire comédien. Donc y'a des gens qui vont jouer la COMÉDIE de la dévotion, la COMÉDIE de la religiosité, la COMÉDIE d'une vie morale alors qu'en réalité, tout ça, c'est de la poudre aux yeux » (2b; 00:28:17 – 00:28:43). Le professeur associe quelques minutes plus tard cette hypocrisie au personnage de Don Juan, mais aussi à Molière :

Évidemment, dans la pièce *Dom Juan*, vous allez voir (ou vous êtes en train de le lire), vous allez voir que LUI-MÊME adopte cette position de l'hypocrite, il fait SEMBLANT d'être religieux alors qu'il continue de faire ce qu'il fait. Le personnage de Don Juan (je veux pas voler de punch) mais à la fin, ça se termine pas bien pour lui, et pourtant, il y a comme quelque chose dans la pièce qui fait que c'est pas tout à fait un perdant, et ÇA, les dévots voient bien, ils sont pas dupes, que c'est ENCORE une autre ATTAQUE de la part de Molière. (2b; 00:31:35 – 00:32:10)

Cette dénonciation sous-jacente à l'œuvre est réitérée par François plus tard dans la séquence, au moment où il signale que Molière, dans *Dom Juan*, « est en train de dire à un PAQUET de ses contemporains : “Vous êtes des hypocrites, vous faites semblant d'être religieux. En réalité, c'est pour cacher vos escroqueries, c'est pour CACHER vos débauches, c'est pour CACHER vos vices” » (7a; 00:47:11 – 00:47:35).

Par ailleurs, le jugement sur le personnage de Don Juan est aussi celui de Sganarelle, et François attire l'attention des étudiants sur la perception qu'a le valet de son maître pour mettre en évidence la gravité des actions du personnage principal. Il explique aussi comment un homme comme Don Juan a pu être perçu socialement lors de la diffusion de la pièce et comment cette dernière a pu faire scandale :

aux yeux du public (ou, en tous cas, une bonne partie du public), [Don Juan] c'est une crapule, donc il peut pas y avoir un héros-crapule pis PERSONNE d'autre autour qui l'empêche de faire ce qu'il fait. Il faut que, minimalement, y'ait quelque chose qui contrebalance... Ok? Il faudrait que le DÉFENSEUR...

Il faut qu'il y ait un DÉFENSEUR de la religion. Mais ce défenseur de la religion-là, y'est NAÏF, y'est superstitieux, y'est pas convaincant, y'est drôle, y'est ridicule... Ça fait scandale, là... Ça marche pas, pour bien des gens, en tout cas, à cette époque-là. (7b; 00:06:57 – 00:07:32)

Le scandale que Don Juan provoque autour de lui n'est toutefois pas dû uniquement à son rapport à la religion et son caractère hypocrite. Le personnage de l'œuvre complète provoque aussi des échanges sur des questions d'honneur et de hiérarchie sociale.

1.3.1.3 L'honneur et la hiérarchie sociale. Au regard des éléments mis en exergue par François pour aborder *Dom Juan* sous l'angle historique, nous notons enfin dans la séquence la place importante qu'occupent l'honneur et la hiérarchie dans la société du XVII^e siècle. Le professeur commente notamment certains items du questionnaire d'accompagnement qui mènent les étudiants à réfléchir à la question des classes : « les puissants écrasent les plus faibles, c'est de l'histoire ancienne! » (1; 00:53:22 – 00:53:29). En raison aussi de la simulation de procès portant sur le fait de troubler l'ordre public, les éléments historiques relatifs à la définition de cet ordre sont plus particulièrement mis en évidence. On retrouvera ainsi, çà et là au fil des 11 leçons, des explications ou des échanges sur l'importance de l'honneur ou sur les droits et devoirs des différentes classes sociales. À cet égard, après avoir précisé dans la présentation du premier cours que « L'honneur est HYPER important pour la noblesse » (1; 00:59:09 – 00:59:11), François décrit de façon éloquente la montée de la bourgeoisie au détriment de la noblesse au deuxième cours :

plus [les nobles] ils TRANSMETTENT leur pouvoir, leurs terres, leurs richesses à leurs enfants, plus ils se DÉPARTISSENT de leur rôle de guerrier, deviennent carrément mous. Bon, oui, ils se battent encore pour l'honneur; [...] oui, ils continuent à faire la chasse; oui, ils montent à cheval; oui, ils ont des armes, mais généralement ils vont PAYER des gens pour aller à la guerre à leur place et tout ce qu'ils vont faire, c'est CHASSER, JOUER, disons-le: BAISER. Ils vont devenir une classe OISIVE, c'est pour ça que la noblesse - pas la noblesse, la BOURGEOISIE commence à trouver que les nobles EXAGÈRENT. (2b; 00:35:47 – 00:36:38)

Tout au long de la séquence, François traite ainsi de l'importance de comprendre l'humain qu'est Don Juan en le situant comme noble du XVII^e siècle, dans un contexte

historique et social où la préservation de l'honneur est au cœur des préoccupations. En ce sens, le questionnaire d'accompagnement amorce chez les étudiants une réflexion sur le sujet au cours de leur lecture (items 9b, 9c, et 9d). En fin de séquence, le procès permettra aux étudiants de mettre cet enjeu de l'avant; lors du bilan de cette activité, François résume :

Quand on parle d'honneur, ça touche à beaucoup de monde. Donc on va dire de plusieurs familles [il l'écrit au tableau]: la sienne, celle de Done Elvire. En poussant bien, on pourrait aller... On pourrait même dire [que] la famille de Pierrot, la famille de Charlotte, la famille de Mathurine pourraient être touchées indirectement. (9b; 00:11:43 – 00:12:08)

Probablement parce qu'il a pris cette information en note, un étudiant la rappelle au cours suivant, au moment d'identifier collectivement les raisons principales pour lesquelles Don Juan devrait être trouvé coupable d'avoir troublé l'ordre public. Nous verrons dans la prochaine section de quelle façon un tel jugement posé sur le personnage principal est révélateur d'un autre angle d'entrée, mais il faut pour l'instant retenir que l'angle historique permet à François d'entrer dans *Dom Juan* avec ses étudiants en les amenant à mieux comprendre comment le libertinage, l'hypocrisie religieuse et l'honneur affectent les comportements des divers personnages – et plus particulièrement ceux de Don Juan.

1.3.2 *L'angle subjectif*

François invite par divers moyens ses étudiants à faire appel à leur subjectivité pendant le travail sur *Dom Juan*. Le vocabulaire connoté et le ton engagé qu'il emploie, la position qu'il adopte lui-même à l'égard du personnage principal, le recours à la deuxième personne (sing. ou plur.) dans ses exemples et les parallèles avec des situations connues des étudiants sont susceptibles d'engager ces derniers dans une lecture plus subjective des actions de Don Juan, éclairée par des savoirs sur le monde relevant surtout de la psychologie humaine. Le professeur aborde en particulier les éléments de scandale soulevés dans la pièce, l'omniprésence du mensonge et de l'hypocrisie, les rapports tendus entre hommes et femmes et la dimension comique de l'œuvre.

1.3.2.1 Le scandale. Le professeur insiste sur la gravité des actions du séducteur au cours de diverses activités didactiques. Il traite par exemple du caractère offensant des rapports entretenus par le personnage principal avec son entourage, comme celui avec son père : « il SOUHAITE la mort de son père, ce qui est encore plus grave » (7b; 00:01:26 – 00:01:28). C'est toutefois l'épisode où le personnage principal fait jurer un pauvre (acte III, sc. 2) qui se démarque dans la liste des passages scandaleux de *Dom Juan* et qui fait particulièrement l'objet de plusieurs mentions tout au long de la séquence d'enseignement de François. Au cours 6, lorsque le professeur discute en classe de l'item 9c du questionnaire d'accompagnement portant sur ce passage, il illustre le comportement de Don Juan à l'égard du Pauvre par une image plus contemporaine : « il le fait JURER [le Pauvre], hein? C'est comme s'il le PROSTITUAIT, finalement, pour l'argent » (6b; 00:13:30 – 00:13:34).

Le cours suivant, François réagit promptement à un étudiant qui ne peut nommer aucune action scandaleuse lors de la correction collective du texte à trous (item n° 12, cf. annexe F) : « t'as AUCUNE source de scandale? L'as-tu lue, la pièce?! » (7a; 01:00:13 – 01:00:34). L'épisode avec le Pauvre revient alors parmi les premiers exemples d'actions scandaleuses. Au cours du procès, cette proposition grave de Don Juan est encore rappelée par les étudiants responsables de l'acte III et François affiche un sourire de satisfaction à la fin de cette intervention.

François traite aussi de l'insouciance de Don Juan à l'égard du mariage parmi les sources de scandale de la pièce : « Ben en tout cas, il enlève... il PROJETTE de kidnapper ou d'enlever une jeune mariée, en plus. Imagine! Une jeune fiancée! » (7b; 00:02:40 – 00:03:05). Le professeur, secondant une étudiante qui avance que Don Juan s'est servi du mariage comme d'un prétexte, insiste sur le choix des mots pour décrire l'importance de ce comportement : « donc y'a... comment on pourrait dire ça...? "Profité", c'est un peu un drôle de mot... [...] ABUSÉ, hein? Oui, abusé de l'institution du mariage. Hein? Autrement dit, il l'a DÉTOURNÉE de son but (9b; 00:13:54 – 00:14:22).

Dans le questionnaire d'accompagnement, François invite les étudiants à dégager « la part de jugement qu'on devine [dans la dernière réplique] à l'égard du comportement

des libertins » (item 12, annexe E). La mise en commun des réponses à cette question donne au professeur l'occasion de proposer un parallèle éloquent, visiblement dans l'intention de choquer les étudiants, afin de leur faire saisir toute la mesure de l'incohérence entre le propos final de Sganarelle et celui qu'il a tenu tout au long de la pièce :

Je donnais tantôt, dans l'autre classe, un exemple très... radical, là... C'est comme si vous aviez (je sais pas, moi, quel personnage j'pourrais avoir?) Mettons... Rambo, ok?, qui, après avoir PACIFIÉ l'Afghanistan, à la toute fin, alors que c'est sans doute un héros, à la toute fin, il viole une petite fille [silence]. Bon, y'a tué 399 personnes, sans aucun procès, ça, c'est pas grave, mais à la fin, il viole une petite fille. ÇA c'est grave! (7b; 00:08:30 – 00:09:27)

En fin de séquence, François attire l'attention sur l'importance d'une entrée dans *Dom Juan* sous l'angle subjectif, du jugement à porter par les étudiants sur les actions et les propos du personnage principal. Expliquant à plusieurs d'entre eux comment formuler la conclusion d'une analyse littéraire, il leur recommande de manifester leur position globale sur le comportement de Don Juan dans cette partie de la rédaction : « Vous avez COMPRIS quelque chose, là. Ne serait-ce que vous avez compris dans quelle mesure ces actions-là viennent troubler l'ordre » (10b; 00:24:40 – 00:24:46).

1.3.2.2 Le mensonge et l'hypocrisie. L'appel de François à la subjectivité des étudiants passe aussi par une insistance sur la présence constante du mensonge et de l'hypocrisie. La redondance de cette thématique avec l'une de celles présentées précédemment pour illustrer l'angle historique (p. 206) laisse croire à son importance pour François, nonobstant l'angle choisi pour entrer dans *Dom Juan*. Le manque d'honnêteté de Don Juan envers Don Louis est entre autres décrié par le professeur lorsqu'il dresse avec les étudiants la liste des actions scandaleuses du personnage principal lors de la correction collective du test de lecture :

un étudiant : Il ment !

François : il ment à qui?

quelques étudiants : à tout le monde.

François : à tout le monde, mais qui, entre autres? À sa femme, bien sûr, mais il ment à qui?

une étudiante : son père.

François : à son PÈRE! Il MENT à son père. (7*b*; 00:01:00 – 00:01:26)

Pendant le procès, François revient à quelques reprises sur cette dimension du mensonge en reformulant les propos des étudiants afin de mettre en évidence, pour les étudiants spectateurs, les éléments importants : « Donc il a nié ses torts, ok. [L'étudiante cherche ses mots, il la reprend] En JETANT le blâme sur les autres » (8*a*; 00:43:30 – 00:43:39). Au vu de la façon qu'ont les étudiants de parler du caractère menteur de Don Juan dans cette activité, il semble que l'angle subjectif proposé par François ait porté fruit et que les jeunes aient intégré le cas de l'accusé au point d'en parler dans leurs propres mots, ce qui donne parfois au professeur l'occasion de transmettre ou de rappeler des savoirs sur la langue. Par exemple, il corrige le terme utilisé par l'un des avocats lorsque ce dernier affirme que Don Juan « a dit à Sganarelle que c'était du mensonge pis de la bullshit... – Chus pas sûr qu'il a dit bullshit, là, mais... [la classe rit] » (9*a*; 00:48:51 – 00:48:56). Par ailleurs, la synthèse des arguments animée par François au cours 10 montre que certains étudiants se sont dans une certaine mesure approprié le vocabulaire décrivant ce thème de l'œuvre :

étudiant : ben il se sert un peu de la religion, à la fin, pour se faire... excuser de...

François : BEN OUI! Pis on appelle ça?

étudiant : de l'hypocrisie.

François : de l'hypocrisie! (10*a*; 00:39:52 – 00:40:00)

François exploite aussi la diffusion de l'extrait vidéo de la pièce pour mettre en évidence toutes les tromperies imaginées par le personnage principal. Le professeur en profite pour traiter de l'impact de la mise en scène sur la perception que peut avoir le spectateur des mensonges cumulés par Don Juan : « Vous allez voir, quand c'est dit sur scène, c'est vraiment encore plus spectaculaire, mais le quiproquo [entre Charlotte et Mathurine], on le voit tout à fait... (5*a*; 00:40:32 – 00:40:45).

1.3.2.3 Les rapports entre hommes et femmes. Les nombreux échanges en classe sur la question des relations entre les hommes et les femmes contribuent également à aborder *Dom Juan* sous l'angle subjectif. La réflexion sur cette thématique est d'ailleurs amorcée avec le questionnaire d'accompagnement reçu en début de séquence (item 6c, cf. annexe E). En discutant des réponses avec les étudiants au cours 5, François fait le bilan du rapport qu'entretient Don Juan avec la gente féminine : « La femme, c'est un adversaire. C'est pas une alliée, c'est pas une amie, c'est pas quelqu'un que t'as envie de RENCONTRER » (5a; 00:18:46 – 00:18:55). Le professeur ajoute, lors de la diffusion de l'extrait vidéo de la pièce, qu'on peut aussi tenir compte de l'interprétation du personnage sur scène pour juger de la personnalité de Don Juan (6b; 00:38:35 – 00:39:01).

En sollicitant des savoirs sur le monde relatifs à la psychologie humaine et à l'histoire, le professeur met aussi en évidence les écarts entre la vie de couple d'aujourd'hui et celle montrée dans la pièce : « y'a aussi, surtout, l'idée qui est scandaleuse, c'est qu'il se MARIE à répétition; ça c'est encore plus scandaleux. Parce que tromper sa femme, à la limite, tout le monde le fait [rires généralisés] » (7b; 00:00:21 – 00:00:30). Par ce recours à l'humour aussi, François pousse les étudiants à affirmer plus clairement leur jugement sur le rapport qu'entretient le séducteur avec les femmes : « les femmes sont infidèles à Don Juan? Pauvre Don Juan ! [plusieurs étudiants ripostent en riant] » (6a; 00:59:40 – 00:59:51). Toutes ces interventions font appel à ce que les étudiants ont pu comprendre, lors de leur lecture, des comportements humains en jeu dans *Dom Juan* à partir de leur posture ordinaire, de leur connaissance actuelle des relations de couple. En ce sens, François utilise à certains moments le questionnement pour inciter des étudiants à reconsidérer leur vision plutôt naïve des intentions du séducteur et à en dégager, là aussi, l'hypocrisie :

François : donc il veut rendre la vie meilleure [aux femmes]. Alors, as-tu des exemples précis?

étudiante : sa richesse. Il dit par exemple, à l'une des deux paysannes qu'en l'épousant, elle aurait la noblesse.

François : C'est gentil de le penser, pour Don Juan, mais est-ce que c'est la vérité? Est-ce qu'il va VRAIMENT rendre la vie meilleure ou y'a PROMIS de rendre la vie meilleure? ou y'a PARLÉ de rendre la vie meilleure...?

étudiante : y'a parlé de rendre la vie meilleure...

François : est-ce qu'il va le faire?

un autre étudiant: Non. (9b; 00:20:34 – 00:21:32)

Cette dimension humaine des relations amoureuses est reprise au cours 9, lorsque François explique aux étudiants ce que Charlotte et Mathurine pourraient croire à la fin de la pièce :

François : Au moment où on est... (C'est un exercice hein?!) On s'est comme arrêtés dans le temps : mettons que Charlotte et Mathurine sont pas au courant que Dom Juan a eu un procès ou est mort, ok? Ben elles, elles sont encore parfaitement contentes! C'est-à-dire qu'elles...

un étudiant: elles espèrent...

François : Elles ESPÈRENT encore! Au moment où on se parle, on a arrêté le temps, elles pensent encore qu'elles vont obtenir un mariage d'un noble.

étudiant K : Ben c'est des faux espoirs!

François : Ben là c'est NOUS qui pouvons le dire, mais ELLES, elles pensent encore ça. Tu comprends? Donc, il y a un espoir. (9b; 00:22:48 – 00:23:25)

Dans ce contexte, les savoirs détenus sur le monde – leurs connaissances sur les comportements humains – permettent aux étudiants de s'imaginer la façon de penser des personnages et de mieux comprendre leurs comportements. François s'appuie toutefois aussi sur l'entrée subjective dans l'œuvre pour accéder implicitement à des savoirs sur la littérature, en l'occurrence ci-dessus à la notion de point de vue. Il en va de même pour la dimension comique de *Dom Juan*.

1.3.2.4 Le comique de l'œuvre. L'œuvre complète choisie par François présente une dimension comique qui contribue à une entrée par l'angle subjectif avec les étudiants, bien qu'il ne s'agisse pas d'un élément dominant dans la séquence. Certaines scènes comiques sont néanmoins évoquées à quelques reprises afin de faire réfléchir les étudiants à des situations gênantes auxquelles tout humain peut faire face à un moment ou l'autre de sa vie et que l'œuvre littéraire peut mettre en évidence. Par exemple, le professeur affirme qu'on « sent que Molière, il veut se MOQUER, il veut critiquer, il veut dénoncer, mais de façon

comique... » Il demande ensuite aux étudiants d'identifier une scène précise qui le prouve. Approuvant une réponse donnée par une étudiante, François encourage aussi le groupe à identifier les moyens pris pour rendre la scène grotesque : « Ouiiii! Exactement ! Quand il se moque des médecins! Comment [Molière] fait pour se moquer des médecins? » (5a; 00:50:35 – 00:50:39). À cette dernière question, toutefois, la discussion avec le groupe-classe ne mènera pas à identifier les procédés littéraires auxquels Molière recourt pour arriver à ses fins; les échanges demeurent centrés sur la psychologie des personnages et les relations qu'ils entretiennent entre eux, comme lorsque le professeur valide plus tard une réponse visant à expliquer pourquoi Monsieur Dimanche est ridicule : « Don Juan lui doit de l'argent, mais y'est même pas capable de [le] lui réclamer... (5a; 00:53:24 – 00:53:45). Les savoirs sur la littérature sont plutôt mis en relation avec la dimension comique de *Dom Juan* lors de la diffusion d'extraits de la pièce, au cours de laquelle François pointe aux étudiants le jeu des acteurs : « Alors vous l'avez, le comique de GESTE, là » (6b; 00:34:56 – 00:35:00). L'humour s'ajoute ainsi aux éléments de scandale, à l'hypocrisie et aux relations entre hommes et femmes pour susciter une lecture subjective chez les étudiants.

Au final, ainsi, les angles historique et subjectif d'entrée dans l'œuvre convoquent plus particulièrement des savoirs sur le monde dans la séquence d'enseignement sur *Dom Juan*; nous y reviendrons de façon plus détaillée dans la section 0 (p. 225). Par ailleurs, le choix d'une œuvre de genre dramatique mène aussi François à partager des savoirs sur la littérature et sur la langue, dont il sera question dans la section suivante.

1.4 Les savoirs convoqués : une tragicomédie dans la langue de Molière

Comme *Dom Juan* est principalement abordé sous les angles historique et subjectif, le traitement de nombreux savoirs sur le monde est observé (04:25:36) et ces savoirs sur le monde sont au cœur des principaux croisements avec les rôles; ils seront donc traités ultérieurement (p. 225). Par ailleurs, un travail relativement important sur les savoirs littéraires propres au genre dramatique est également réalisé et, dans une moindre mesure, certains savoirs sur la langue.

1.4.1 *Le genre dramatique : une occasion de traiter des savoirs sur la littérature et sur la langue*

La présentation de l'œuvre et du questionnaire d'accompagnement, au cours *I*, permet à François d'aborder un certain nombre de savoirs sur la littérature propres au genre dramatique. Après avoir mentionné que *Dom Juan* « est une pièce de théâtre » (*I*; 00:42:50 – 00:42:59), il parcourt avec les étudiants le questionnaire d'accompagnement en ajoutant des précisions ici et là et en indiquant aux étudiants où ils peuvent trouver des explications additionnelles. Le professeur considère entre autres l'édition scolaire retenue comme une ressource complémentaire pour répondre à l'item 1 portant sur les comédies d'intrigue, de mœurs et de caractère, par exemple. Le guide littéraire de Pilote (2012), dont l'achat est imposé, est également utilisé comme référence pour les savoirs relatifs à la structure du texte dramatique. François signale par exemple la pertinence de ces ouvrages aux étudiants qui souhaitent avoir une définition écrite des composantes formelles : « donc une exposition, c'est un peu l'équivalent théâtral d'une SITUATION INITIALE. Vous avez ça à la page 99 du guide littéraire. Autrement dit, c'est là où on EXPOSE la situation de base : qui est qui? qui fait quoi? » (*I*; 00:54:26 – 00:54:39). Dans le même esprit, au moment d'expliquer l'item 3a du questionnaire d'accompagnement, il consulte lui-même le glossaire présent dans l'annexe à *Dom Juan* (Thérien, 2008) : « Alors le NOEUD de la pièce, vous l'avez, défini à la page 154, hein? Le nœud de la pièce... On dit donc que c'est "le COEUR de l'intrigue, c'est le POINT CULMINANT" » (*I*; 00:53:33 – 00:53:57).

Au cours *7a*, la correction collective du test de lecture (cf. annexe F) est également une occasion pour François de présenter d'autres aspects formels du texte dramatique, notamment lorsqu'il donne les réponses (soulignées ci-après) aux items 2 et 3 :

2. À la différence du récit narratif, le récit théâtral ne peut compter sur un narrateur. Et, s'il en comprend un, celui-ci devient automatiquement un personnage qui évolue comme les autres sur une scène devant un public.

3. Au théâtre, les informations ne peuvent passer que par trois voies: dialogue, monologue et didascalies.

François évoque de surcroît le plaisir associé à une représentation théâtrale : le comédien, « y'a pas d'INTERMÉDIAIRE, y'est tout seul... c'est ça d'ailleurs qui est agréable avec le théâtre, c'est l'avantage du théâtre. C'est que le théâtre, c'est l'interaction entre un public, qui est là, pis t'as le gars dans la face qui, des fois, postillonne sur toi » (3a; 00:56:18 – 00:56:31). Le professeur insiste d'ailleurs sur cette propriété du théâtre : être joué et non lu. Il avouera en ce sens aux étudiants que c'est une « absurdité que de [...] faire lire du théâtre. J'ai pas le choix parce qu'il est pas joué nécessairement ces temps-ci pis blablabla blablabla. » (3a; 00:57:16 – 00:57:25).

Certaines spécificités du théâtre classique sont aussi présentées par François, plus particulièrement celles liées aux mœurs. C'est le cas des règles de bienséance, traitées au cours 3 (synopsis du cours 3b, Dezutter *et al.*, 2009-2012) et rappelées lors de la correction du questionnaire d'accompagnement : « alors pas de sang, pas de violence, pas de vulgarité. On N'EN MONTRE PAS; ça veut pas dire qu'y'en N'A PAS DANS LES FAITS. Mais qu'est-ce qu'on va faire pour PAS que ce soit sur scène? » (6b; 00:08:41 – 00:08:49). Le professeur insiste encore une fois pour que les étudiants identifient les moyens par lesquels Molière recourt à la bienséance dans sa tragicomédie :

comment [Don Juan] l'a fait [son combat]? COMMENT ON SAIT qu'il l'a fait? Y'a pas un narrateur qui va dire : « Wouh! Don Juan a poursuivi... » Donc y'a pas de narrateur. Comment on le fait? Et comment on le fait pour PAS le montrer sur scène? Oubliez pas que TOUT ÇA est censé se passer sur scène. Donc y'a pas de narrateur [qui dit sur scène] : « Ok, on se reverra tout à l'heure. » Comment ça marche? (6b; 00:09:15 – 00:09:34)

Un dernier indice de la place qu'occupe le genre dans la séquence sur *Dom Juan* dans la classe de François réside dans le recours à un vocabulaire propre au monde théâtral, lequel sollicite à la fois des savoirs sur la littérature et sur la langue. Même si François fait parfois référence au « livre » lorsqu'il interpelle les étudiants (n = 82), il emploie davantage, comme on le constate dans le tableau 8 les mots « pièce » et « scène » pour référer à l'œuvre de Molière. Ce résultat, couplé à l'usage d'autres mots comme « acte », « théâtre » ou « comédie » et à nos observations précédentes sur la prise en compte de l'œuvre complète, nous mène à penser que les macroéléments de *Dom Juan* sont davantage

discutés dans la séquence d’enseignement de François que des microéléments comme la « réplique », la « tirade », la « didascalie » ou le « monologue ».

Tableau 8 : Fréquence de recours par François au lexique propre au genre dramatique

Mot employé	Nbr d’occurrences
« scène(s) »	132
« pièce »	118
« acte(s) »	67
« théâtre »	48
« comédie »	36
« réplique(s) »	22
« dramatique(s) »	18
« tirade »	9
« didascalie(s) »	7
« monologue »	3

Le tableau 8 recense, certes, les mots employés en classe, mais l’usage qu’en fait François est plus révélateur : les interventions du professeur au regard des savoirs sur la langue visent régulièrement l’appropriation du lexique par les étudiants. Sa présentation des genres (narration, poésie, essai et théâtre), au cours 3, lui donne par exemple l’occasion de traiter d’étymologie : « Y’a, dans le mot DRAMATIQUE, *drama*. Ça veut dire action. Ok? Dans *théâtral*, en grec, ça veut dire “ce qui est montré”. Alors vous avez déjà des indices de ce que c’est que le THÉÂTRE » (3a; 00:47:57 – 00:48:24). François fera le même exercice au moment de parler d’une pièce éponyme : « -nyme, *nemos*... *Nemos*, ça veut dire “nom”, hein? Donc ÉPO-nyme : le même NOM. [...] le personnage ÉPONYME de la pièce *Dom Juan*, c’est Don Juan » (7a; 00:48:07 – 00:48:45).

François insiste aussi sur la spécificité du lexique en mentionnant que l’auteur d’une pièce de théâtre, c’est « le DRAMATURGE. Donc y’a des noms spéciaux... » (7a; 00:36:07 – 00:36:10). Les exposés interactifs l’amènent dans le même sens à faire la

différence entre le comédien et le personnage (7a; 00:27:42 – 00:27:57) ou à définir la tirade, cette fois en recommandant la consultation du glossaire à la fin de *Dom Juan* (Thérien, 2008) ou la recherche dans le dictionnaire :

la TIRADE, qu'est-ce que c'est? [...] C'est une... une longue réplique. Donc une looongue réplique que Don Juan... Donc c'est marqué dans le glossaire de la fin, hein? [il prend l'o.c. dans ses mains et la montre aux étudiants] Donc hésitez pas à aller là, hein? Pis y'a aussi un instrument MAGNIFIQUE qui s'appelle le DICTIONNAIRE [il le montre aux étudiants]. [...] Ça sert toujours, y'a TOUJOURS des mots que vous comprendrez pas. (4a; 00:04:11 – 00:05:12)

À la fin de la séquence, François semble s'attendre à ce que les étudiants fassent eux aussi usage du lexique approprié : lorsqu'un étudiant suggère une phrase d'introduction faisant référence au « livre », le professeur lui rappelle que Molière, « il écrit pas un livre, il écrit une PIÈCE » (10b; 00:31:14 – 00:31:16).

François s'assure enfin d'une prononciation correcte des mots propres à l'univers des textes dramatiques. Lors de la correction du questionnaire d'accompagnement, notamment, il reprend un étudiant qui parle de « discalie (*sic*) », pour mettre en évidence le mot juste : « DIDAS... DIDAScalie » (7a; 00:29:26 – 00:29:30).

1.4.2 Les savoirs sur la langue de Molière

Tout au long de la séquence, François met en évidence différents savoirs sur la langue utiles à la compréhension et à l'interprétation de l'œuvre complète à l'étude. Il emploie sensiblement les mêmes moyens que lorsqu'il traite du genre, à savoir la définition, l'explication ou l'analyse étymologique des mots. Dès sa présentation de l'œuvre d'ailleurs, au cours 1, François reconnaît que « le langage est pas toujours facile » dans *Dom Juan* (00:43:29 – 00:43:44). Il explique également aux étudiants l'orthographe du titre en convoquant l'origine latine de la particule nobiliaire, mais aussi certains savoirs sur le monde, ce qui lui permet de situer le personnage sur le plan social :

DON, hein? Le personnage, c'est DON JUAN [il prononce à l'espagnole], Don Juan, donc c'est un Espagnol... Le titre a conservé l'orthographe de l'époque où on disait DOM Juan. « Dom » pour *Dominus*. Hein? Ça vient du latin *Dominus* qui veut dire [il écrit au tableau] Seigneur, ok? Donc on a conservé cette origine dans le titre, mais le personnage, lui, il s'appelle DoN - comme on l'écrirait aujourd'hui [...] Tout ça pour dire que c'est un seigneur, c'est un noble... (1; 00:58:00 – 00:58:52)

Un tel recours à l'étymologie est aussi privilégié, nous l'avons déjà mentionné, lorsque le professeur situe l'œuvre de Molière dans son contexte sociohistorique et traite d'hypocrisie. Nos résultats relatifs aux angles d'entrée adoptés ont d'ailleurs montré que cette définition a pu être réinvestie pour traiter du mensonge et de l'hypocrisie des personnages de *Dom Juan*. Il est probable aussi que la définition du concept d'athéisme, appuyée sur un découpage du préfixe a- et du radical *theos* (2b; 00:29:44 – 00:30:16), ait été utile aux activités ultérieures sur l'œuvre complète. Si ces précisions linguistiques contribuent à l'amorce générale de la séquence, les savoirs sur la langue font également l'objet d'interventions de François dans les cours subséquents, alors que le travail porte plus particulièrement sur le texte de Molière. Il valide par exemple une observation faite par un étudiant sur la langue des personnages sans titre de noblesse : « C'est intéressant que tu dises le “joual” parce que sans que ce soit TOUT À FAIT la langue qu'on parle, nous autres [au Québec], y'a quelque chose qu'on reconnaît quand même, non? » (5a; 00:55:21 – 00:55:32).

Le travail le plus important sur la langue est réalisé lors de la correction collective du questionnaire d'accompagnement, au cours 5, au moment de discuter de la réponse à l'item « 6 c) dressez le champ lexical de la conquête et du combat ». François anime alors un exposé interactif de quelques minutes au cours duquel il collige au tableau les différents mots trouvés par les étudiants autour du thème ciblé. Faisant aussi appel à des savoirs sur la littérature, il tente ensuite de montrer comment le choix des mots relatifs au combat et à la conquête contribue à donner un sens aux actions du personnage :

maintenant, une fois qu'on a rassemblé ça [il pointe les mots du champ lexical écrits au tableau], qu'est-ce qu'on peut DIRE? Qu'est-ce qu'on peut trouver comme SENS... [...] Alors AU-DELÀ du fait qu'il aime le changement (on l'a

dit tantôt), il aime aussi la CONQUÊTE hein? (deux choses, donc : le changement et la conquête), mais qu'est-ce qu'on COMPREND? Qu'est-ce qu'on peut DIRE? Qu'est-ce qu'on peut donner comme SENS, à ce champ-là? (5a; 00:16:12 – 00:16:52)

En plus d'un deuxième champ lexical construit au cours 6 pour mettre en évidence la chute de la pièce, François accompagne les étudiants dans leur recherche du mot juste lorsque ces derniers se préparent au procès :

François : Alors... comment on appelle ça? On appelle ça...un... [...]

étudiante: y'a un terme!

François : y'a VIOL de sépulture, on appelle ça comme ça aussi : « viol de sépulture ». Pis ce que vous disiez avant, c'est « parjure »!

étudiante: c'est ça! (8a; 00:06:20 – 00:06:52)

Il profite aussi de cette activité pour expliquer le sens d'un mot en fonction du contexte historique et en le mettant en parallèle aux savoirs détenus par l'étudiant qui l'interroge :

Un étudiant : « épuisé auprès de lui le mérite de mes services, et le crédit de mes amis », c'est-tu son argent ou c'est le mien?

François [lisant la page 102 à voix basse] : Ça veut dire que la crédibilité... c'est pas la crédibilité... C'est pas lié à un crédit en termes d'argent, là. C'est un crédit en termes de... qu'il a perdu toute forme de... de CONFIANCE... de la part des autres. (8a; 00:06:52 – 00:07:31)

Comme l'extrait précédent le montre, certains savoirs sur la langue ne peuvent exclure des savoirs sur le monde également. C'est notamment le cas de l'explication sur une devise utilisée au XVII^e siècle français et à laquelle les personnages de *Dom Juan* font référence : « un LOUIS d'or, c'est... c'est un louis d'or! C'est une grosse pièce de monnaie en or massif » (9b; 00:17:26 – 00:17:34). Les savoirs sur le monde, toutefois, sont beaucoup plus nombreux que les savoirs sur la langue ou sur la littérature, nous l'avons mentionné à plusieurs reprises au moment de traiter des angles d'entrée. Nous verrons dans la prochaine section quelle importance prennent concrètement ces savoirs en fonction des rôles adoptés par François.

1.5 Les croisements entre rôles et savoirs : tenir compte de la dimension humaine des étudiants et du personnage

La section 1.3 sur les angles adoptés pour entrer dans l'œuvre complète a montré l'importance que prennent différents savoirs sur le monde dans cette séquence sur *Dom Juan*, en particulier les savoirs relatifs au contexte sociohistorique et les savoirs sur la psychologie et le comportement de l'être humain. La section 1.4 a aussi permis d'identifier dans la classe de ce professeur un certain travail mobilisant les savoirs sur la littérature et sur la langue. Nous avons ainsi répondu à notre deuxième objectif de recherche pour ce cas, identifier ce qui est enseigné. Pour décrire à présent comment François enseigne ces savoirs et ainsi répondre à notre troisième objectif de recherche, nous avons réalisé une matrice de codage à partir de l'analyse thématique des vidéoscopies. La ligne au bas de cette matrice, présentée dans le tableau 9 à la page suivante, indique le temps passé par François à traiter de chacun des types de savoirs. Les savoirs sur le monde, sans surprise, mobilisent la majeure partie du temps de travail sur *Dom Juan* au cours de la séquence (04:25:36), alors que sont beaucoup moins convoqués les savoirs sur la langue (00:32:14), sur la littérature (00:32:27) et sur les processus cognitifs liés à la lecture (00:38:58).

Dans la colonne à l'extrême droite de la matrice, le temps que le professeur consacre à chacun des rôles au cours des 11 leçons analysées reprend les résultats présentés précédemment dans la sous-section sur les rôles adoptés dans la séquence (p. 193). Le tableau 9 présente un intérêt heuristique qui dépasse la compilation du temps consacré à chacun des rôles et à chacun des savoirs. En effet, il nous permet de caractériser, dans une perspective qualitative, les croisements principaux (en gras) entre ces rôles et ces savoirs afin de mieux comprendre la façon d'enseigner de François : quels sont les rôles surtout adoptés par le professeur au moment de traiter chacun des types de savoirs?

Tableau 9 : Temps consacré par François aux différents savoirs en fonction du rôle adopté

	sur la langue	sur la littérature	sur le monde	sur les processus cognitifs	(autres savoirs)	Temps total consacré aux rôles
évaluateur :	00:00:41	00:02:32	00:12:00	00:01:11	(00:58:17)	01:14:41
régulateur :	00:07:20	00:13:49	01:37:56	00:23:36	-	02:22:41
expert de contenu :	00:20:02	00:10:21	01:30:16	00:07:07	-	02:07:46
médiateur	00:03:45	00:05:46	01:03:10	00:03:58	-	01:16:38
culturel :	00:00:00	00:00:00	00:49:20	00:00:00		00:49:20
disciplinaire :	00:03:45	00:05:46	00:13:50	00:03:58		00:27:19
motivateur	00:00:26	00:00:19	00:02:14	00:03:06	-	00:06:05
autre finalité :	00:00:08	00:00:19	00:00:51	00:01:29		00:02:47
finalité app. :	00:00:18	00:00:00	00:01:16	00:01:09		00:02:43
finalité éval. :	00:00:00	00:00:00	00:00:07	00:00:28		00:00:41
(autre rôle) :	-	-	-	-		
Temps total consacré aux savoirs :	00:32:14	00:32:47	04:25:36	00:38:58		

Les prochaines sous-sections permettront de répondre à cette question en trois temps. Premièrement, nous nous intéresserons aux croisements entre les savoirs sur le monde – les plus traités – et les rôles de régulateur, d’expert et de médiateur culturel. Deuxièmement, il sera question des savoirs sur les processus cognitifs impliqués dans la lecture de l’œuvre complète, que François traite surtout comme régulateur. Troisièmement, enfin, les savoirs sur la langue seront brièvement repris, afin de les situer dans certains moments où le professeur adopte un rôle d’expert de contenu.

1.5.1 *La priorité aux savoirs sur le monde comme régulateur, comme expert de contenu et comme médiateur culturel*

1.5.1.1 Le régulateur des savoirs sur le monde. Les savoirs sur le monde s'avèrent les plus traités au regard des angles d'entrée choisis par François, et le rôle de régulateur est adopté dans une large proportion de la séquence, nous l'avons expliqué dans la section 1.3 (p. 205). Devant cet état de fait, il nous paraît conséquent d'observer dans la matrice un croisement fréquent entre le rôle de régulateur et les savoirs sur le monde (01:37:56). Les exposés interactifs et les interventions lors du procès donnent au professeur l'occasion de poser de nombreuses questions visant à juger des connaissances des étudiants au regard de l'histoire ou de la psychologie humaine.

De façon marquée par rapport aux autres cours, les cours 7, 8, 9 et 10 montrent de nombreuses interventions de François en tant que régulateur des savoirs sur le monde. Les activités au programme expliquent en partie cette situation : la correction collective du texte à trous (cours 7), l'animation du procès (cours 8 et 9a) et la construction collective d'un plan d'analyse (cours 9b et 10a) incitent particulièrement François à interroger les étudiants sur les savoirs sur le monde traités précédemment dans la séquence. Lors de la correction du texte à trous, par exemple, il lit systématiquement le début de la phrase indiquée sur le texte, cible un étudiant du groupe pour connaître sa réponse et valider ou non cette réponse par la suite. Cet enchaînement s'illustre notamment lors de la réponse à l'item 4, où il semble s'attendre à ce que l'étudiante qu'il interroge ait retenu l'importance de Louis XIV pour situer l'œuvre historiquement : « là, c'est vraiment une question niaiseuse⁹¹, donc t'as ABSOLUMENT PAS le choix de répondre correctement : *mais en particulier pendant le règne du...?* » (7a; 00:30:30 – 00:30:38). Dans le même sens, au moment de construire le plan d'analyse avec le groupe classe, François paraît considérer les étudiants capables de préciser leurs réponses.

⁹¹ Au Québec (fam.) : facile, élémentaire.

Lorsque François adopte son rôle de régulateur, les savoirs sur le monde relatifs à la psychologie sont aussi l'objet de questionnements; les étudiants doivent alors mobiliser leurs connaissances personnelles sur les relations humaines. C'est par exemple le cas lors de la correction collective du questionnaire d'accompagnement (item 6a) :

François : Alors comment on pourrait RÉSUMER la THÈSE que formule Don Juan dans ce...? [Étudiant X]?

étudiant X : ben, il montre la conquête amoureuse...

François : Euh... ouais, il MONTRE... Ouais, ça, ce serait un RÉSUMÉ, mais qu'est-ce qu'il VEUT dire? Qu'est-ce qu'il cherche à... [...] Qu'est-ce qu'il CHERCHE à montrer, justement? Alors, c'est... C'est quoi l'ESSENCE de son propos? [Étudiant Y]?

étudiant Y : moi, j'avais marqué que « le plaisir de l'amour, c'est de conquérir le cœur d'une femme », comme [étudiant X] vient de dire, mais là j'allais rajouter que « une fois acquis, c'est le désir d'en acquérir un nouveau » qui est comme... plus intense.

[...]

une étudiante Z : j'ai écrit que sa thèse c'est : « il est agréable de toujours chercher à conquérir le cœur des femmes et d'en devenir le maitre. »

François : Ouais... Mais est-ce que ... est-ce que l'idée, c'est de conquérir les femmes; en devenir le maitre, ça veut dire qu'il est en train de se faire un harem pis euh... il les garde avec lui pis il est content de vivre avec [elles]? (5a; 00:01:36 – 00:03:01)

Dans un tel rôle de régulateur des savoirs sur le monde, François ne semble pas chercher une réponse précise; son questionnement, parfois par l'absurde, vise le plus souvent à faire réfléchir les étudiants, à mettre en relation des éléments de l'œuvre complète avec leur connaissance du genre humain.

Les conclusions du procès servent enfin de prétexte à une réflexion plus large sur le comportement humain. Au moment de construire la liste d'arguments visant à trouver le personnage coupable ou à l'innocenter, François rappelle aux étudiants l'acte principal d'accusation sur lequel ils doivent se centrer et les incite à mettre ce dernier en relation avec les arguments qu'ils suggèrent : « Ça veut dire que si, LUI, paye pas ses dettes, oui, c'est à titre privé, mais est-ce qu'on est en train de faire le procès de quelqu'un qui paye

pas ses dettes? » (9b; 00:12:55 – 00:13:02). Comme régulateur, à ce moment, le professeur appelle ses étudiants à mobiliser les savoirs sur les relations sociales et l'honneur qu'il a transmis au fil de la séquence lorsqu'il adoptait son rôle d'expert.

1.5.1.2 L'expert des savoirs sur le monde. Nous l'avons déjà relevé (p. 217), François agit régulièrement comme expert en plus d'être régulateur. À l'instar de ce dernier rôle, celui d'expert de contenu est particulièrement adopté pour traiter de savoirs sur le monde tout au long de la séquence (01:30:16), comme le met en exergue la matrice présentée dans le tableau 9 (p. 225).

Notre analyse de la séquence d'enseignement montre une cohérence entre les activités organisées autour de *Dom Juan* et les moments où François agit comme expert de savoirs sur le monde. En effet, ce croisement est particulièrement observable dans les cours où le professeur fait de longs exposés visant à contextualiser l'œuvre littéraire complète à l'étude (2b, 4a et 4b), bien que les savoirs traités par François comme expert ne soient pas toujours explicitement liés à *Dom Juan*. Des éléments d'information sur les arts visuels classiques et baroques, par exemple (cours 4b), permettent d'illustrer le propos sur le courant de pensée dans lequel s'inscrit l'œuvre complète à l'étude, mais ne sont pas systématiquement mis en relation avec cette dernière. Il en va de même pour le contexte sociopolitique de l'époque ou des compléments d'information sur le monde actuel, qui semblent ajoutés pour étoffer la culture générale des étudiants.

Nonobstant les digressions, plusieurs thèmes abordés par François comme expert des savoirs sur le monde s'avèrent en adéquation avec nos observations précédentes. Lorsque vient le moment de parler de *Dom Juan*, le contexte social de production de l'œuvre, la place de la religion, les relations interpersonnelles et le comportement humain occupent encore une place prépondérante.

Dans la section consacrée à l'approche de l'œuvre sous l'angle historique (p. 206), plusieurs extraits mettaient déjà en évidence le rôle d'expert adopté par François. Sans les reprendre textuellement ici, rappelons que la présentation de l'œuvre au cours 1, l'exposé

sur l'auteur (cours 2), sur le genre dramatique (cours 3a) et sur le libertinage (cours 4b), la correction collective du questionnaire d'accompagnement (cours 5a et 6a) et du test à trous (cours 7a), de même que le bilan du procès en fin de séquence (cours 9b) sont autant d'occasions pour le professeur de transmettre des savoirs sur le contexte social qui prévaut au temps de Molière. Les étudiants se voient donc communiqués un certain nombre d'informations sur l'essor de la science, le mécénat, la vie artistique ou les rapports entre les classes sociales au XVII^e siècle.

La centration de cette séquence d'enseignement sur la dimension humaine de l'œuvre à l'étude se manifeste aussi dans les savoirs relatifs au comportement humain que transmet François comme expert de contenu, notamment en ce qui a trait au caractère libertin du protagoniste, nous l'avons déjà expliqué. De même, nos observations relatives au croisement entre expert et savoirs sur le monde montrent aussi logiquement la persistance de la place de la religion comme thématique dominante dans le discours de François sur *Dom Juan*, tout comme nos résultats sur les angles d'entrée dans l'œuvre le laissaient déjà voir. Le procès, en particulier, permet à François d'ajouter des précisions à certains concepts déjà abordés en début de séquence. De même, en fin de séquence, le professeur réfute l'argument d'une équipe d'étudiants qui prétendent que la religion n'est plus aussi importante de nos jours qu'au temps de Don Juan et il en profite pour leur transmettre des savoirs sur le monde actuel : « à part le Québec, là, aux États-Unis, en Asie, en Afrique... Y'a à peu près juste au Québec où on se lève le matin sans penser à Dieu. PARTOUT ailleurs, c'est essentiel » (10b; 00:32:07 – 00:32:18).

Enfin, au-delà des thématiques principales comme le contexte social, la religion ou la psychologie du personnage, François aborde de nombreux autres savoirs sur le monde comme expert de contenu dans sa séquence d'enseignement sur *Dom Juan*. Il pointe par exemple la récurrence du personnage du valet dans les œuvres de Molière (7b; 00:03:48 – 00:03:56) et le rapprochement symbolique entre l'Enfer et le trou dans lequel tombe Don Juan à la fin de la pièce (6b; 00:02:38 – 00:02:48). Il donne également des explications sur le fonctionnement du duel (6b; 00:12:56 – 00:13:02), sur le rôle du metteur en scène (7a; 00:36:07 – 00:36:29) ou sur la Commedia dell'arte (7b; 00:04:12 – 00:05:35). Bref, le

professeur-expert transmet tout au long des 11 leçons de multiples éléments de contenu, généralement liés de près ou de loin à l'œuvre complète. Pour faciliter la compréhension du groupe, toutefois, il arrive à François d'établir plus explicitement des liens entre les savoirs sur le monde traités et les connaissances qu'il présuppose chez ses étudiants. Il agit alors comme médiateur culturel.

1.5.1.3 Le médiateur culturel des savoirs sur le monde. Si les rôles de régulateur et d'expert de contenu se démarquent nettement dans l'enseignement de François, celui de médiateur culturel n'est pas en reste, comme le montre la matrice dans le tableau 9 (p. 225). Et même si le temps consacré à ce rôle est inférieur (00:49:20), François propose un nombre très important de liens entre l'œuvre (ou le contexte de cette dernière) et les connaissances présumées chez ses étudiants. Ces interventions du professeur comme médiateur culturel ont été regroupées en sept catégories.

Dans la perspective de l'ensemble de la séquence sur l'œuvre complète, la première catégorie est celle des liens établis par François entre son propos et des comportements humains susceptibles d'avoir été expérimentés ou observés par les étudiants. Encore davantage dans les premiers cours de la séquence (*2b* et *4*), François compare ainsi certaines réalités du passé à celles d'aujourd'hui, comme la fréquence des divorces (*4a*), la latitude dans le choix d'une carrière (*4b*) ou le caractère festif du carnaval de Québec (*2b*). En relation plus directe avec l'œuvre littéraire à l'étude, il évoque aussi les manifestations contemporaines du libertinage, notamment en donnant l'exemple de Dominique Strauss-Kahn, un cas d'actualité au moment du tournage⁹² (*4a*). Plus tard dans ce même cours, il met en opposition le cadre sécurisant qu'offre la religion au Moyen Âge et les doutes que suscite de nos jours la nécessité de choisir parmi de multiples options; il illustre ensuite cette différence par la variété de céréales froides disponibles sur le marché : « tu vas au supermarché pis tu veux acheter des céréales... Y'en a 50 sortes! Finalement, tu achètes

⁹² Dominique Strauss-Kahn a agi comme directeur général du Fonds monétaire international à partir de 2007. Des accusations d'agression sexuelle ont entraîné sa démission en 2011 et ont donné lieu à d'autres accusations en 2012, cette fois de proxénétisme. Malgré le non-lieu aux deux procès, les mœurs de Strauss-Kahn ont fait par la suite l'objet de nombreuses rumeurs, la presse faisant notamment référence à sa sexualité débridée.

du pain pis tu vas manger des toasts [...] C'est ÇA aussi, la liberté. Comprends-tu? C'est très très angoissant! » (4b; 00:17:06 – 00:17:36).

Une deuxième catégorie de liens établis par François comme médiateur culturel regroupe les références à des émissions de télévision ou à des films. La série dramatique sur les Tudor (Donnelly, Podeswa, Walsh, Shill, Kirk, Maclean, McDougall, Amiel et McCarthy, 2007-2010) est par exemple valorisée comme source d'information au moment de caractériser la Réforme (cours 2b), mais d'autres œuvres sont également mises en relation encore avec l'œuvre complète à l'étude. Une image du film *Don Juan DeMarco* (Leven, 1994), notamment, sert de support visuel lorsque François amorce son exposé sur *Dom Juan* au cours 2b; le professeur avise aussi les étudiants de la diffusion d'une série télévisée illustrant la vie au temps de Versailles. Cette dernière peut ainsi donner un aperçu du contexte sociopolitique dans lequel se déroule la pièce de Molière à l'étude : « est-ce qu'y'en a qui ont vu la série que je vous ai suggérée pour mardi soir? [...] c'était la série PARFAITE! [...] Vous voyez VRAIMENT comment le roi utilise Versailles pour mettre en cage [les nobles] » (7a; 00:37:41 – 00:39:03). De même, François utilise au cours 3b des extraits du film *Cyrano de Bergerac* (Rappeneau, 1990) pour montrer plus spécifiquement aux étudiants la situation du théâtre au XVII^e siècle, nous l'avons déjà mentionné. Il saisit l'occasion pour évoquer toute la poésie du texte de Rostand et les rebondissements de l'action, en nuancant toutefois son propos : « y'a moins de morts que dans... évidemment... que dans *Terminator* [(Cameron, 1984)] » (7a; 00:31:27 – 00:31:32). Le professeur propose des comparaisons du même genre lorsqu'il traite de la différence entre comédien et personnage, rappelant la quotidienne télévisée *Virginie* (1996-2010), mais cette référence ne donne pas les résultats escomptés. Il choisit donc immédiatement un autre exemple, peut-être plus près des étudiants : les films mettant en vedette Daniel Craig, l'acteur, qui interprète le personnage de James Bond (7a; 00:28:16 – 00:28:33). Un peu plus tard dans le même cours, c'est au personnage de Rambo (Kotcheff, 1982) que François recourt pour appuyer son propos.

Dans les parallèles établis par François comme médiateur culturel, il faut ajouter des références à des œuvres d'art de formes variées, toutes recensées au cours 4b. Le

professeur relie même à un moment deux domaines artistiques, lorsqu'il signale aux étudiants le pastiche de l'homme de Vitruve (Da Vinci, c. 1492) réalisé dans la série de dessins animés *Les Simpsons* (Brooks, Simon et Groening, 1989-) : » Et là, j'en profite pour vous montrer un tableau de De Vinci qui est HYPER connu. Y'a même Homer Simpson qu'on a déjà mis dans le même portrait « (00:43:52 – 00:44:02). François évoquera donc comme médiateur culturel des œuvres qu'il suppose connues des étudiants : les romans *Da Vinci code* (Brown, 2004) et *Don Quichotte* (Cervantes, 1605/1948), la chanson *Let it be* (The Beatles, 1970) ou la pièce de théâtre *Hamlet* (Shakespeare, 1603/1982). Il demande aussi aux étudiants s'ils ont déjà entendu parler de « l'épisode biblique assez connu » de David et Goliath (00:38:49 – 00:38:53) ou si le chanteur Georges Brassens, « ça dit quelque chose à quelqu'un » (00:55:03 – 00:55:10). Toutes ces références constituent la troisième catégorie de liens.

La quatrième catégorie de liens tissés entre le contenu du cours de François et les connaissances des étudiants rassemble les parallèles avec d'autres événements connus – ou supposés connus – comme les tensions religieuses en Irlande du Nord (2b), la Shoah (4b) et la Guerre de Sécession (4b). Dans le même esprit, une cinquième catégorie regroupe les liens que François crée avec des structures ou des institutions contemporaines comme le lobby religieux aux États-Unis (2b), l'industrie pharmaceutique (4b), le monde de la publicité (4b) ou les choix politiques du gouvernement conservateur en place en 2012 au moment du tournage (7a). Le financement offert aux productions artistiques d'aujourd'hui sert également d'élément de comparaison au mécénat du roi au temps de Molière :

le mécène, c'est celui qui subventionne les artistes en l'absence, évidemment, d'un ministère de la culture en bonne et due forme ou d'organismes comme Téléfilm Canada... [il cherche l'équivalent pour le théâtre] Euh... Si on parle de théâtre, en tout cas, y'a des organismes pour ça... (7a; 00:37:12 – 00:37:39)

Le procès de Don Juan donne l'occasion à François d'aborder une sixième catégorie de savoirs comme médiateur culturel : les savoirs associés au monde judiciaire. L'activité mène en effet à établir des parallèles entre le personnage et un véritable criminel qui serait jugé de nos jours :

Les avocats de la défense, ils disent pas juste des choses VRAIES non plus... J'veux dire, ils racontent pas des mensonges, mais ils touuuurnent les faits en leur faveur... Tu comprends? C'est sûr qu'on s'entend que Don Juan est pas nécessairement celui qui a le meilleur rôle dans la pièce. Mais en même temps, il fait pas juste des choses méchantes ou répréhensibles. Il fait des choses aussi... Pis il peut retourner les choses à son avantage. (8a; 00:05:14 – 00:05:27)

Le professeur agit comme juge président le procès, lequel se tient aux cours 8 et 9. En plus d'animer les échanges entre les étudiants qui jouent les avocats, François intervient à l'occasion pour faire des rappels à l'ordre visant le fonctionnement en cour. Il exige par exemple que les intervenants se vouvoient et, lorsqu'un avocat tutoie le témoin qui interprète Sganarelle, il l'interpelle avec humour : « Je vous demanderais de vouvoyer les témoins, svp. C'est pas parce que c'est un valet qu'il a pas le droit au respect. Je suis un juge républicain! [les étudiants rient] » (8b; 00:06:04 – 00:06:15). Par ce commentaire qui illustre bien le rôle de médiateur culturel, François fait un lien entre la connaissance qu'ont les étudiants d'un personnage de l'œuvre complète et leur connaissance de la conduite sociale attendue dans une cour de justice.

Enfin, la septième catégorie de liens établis par François ne concerne pas l'œuvre complète, mais plutôt le travail sur cette dernière : le professeur met en relation les tâches scolaires des étudiants avec des activités extrascolaires. L'explication d'un passage de l'œuvre – par exemple pour répondre à un item du questionnaire d'accompagnement – doit se rapprocher de l'exercice de dissection : « quand on analyse ce que c'est qu'une grenouille, pis on la dissèque, ben on découpe en parties; c'est ça qu'on fait. Alors vous faites la même chose avec la phrase, vous faites la même chose avec la citation » (6a; 00:33:31 – 00:33:40). C'est toutefois le cours 10 qui présente le plus d'interventions de François sur la tâche des étudiants, au moment où ces derniers produisent un plan d'analyse littéraire et rédigent une introduction et une conclusion : le professeur s'attend à ce qu'un étudiant apporte son matériel comme il apporte sa raquette à une partie de tennis (10a), que les textes rédigés s'inspirent d'une recette de gâteau (10a), que la rédaction d'une introduction s'apparente à une approche de séduction (10b). Quant au texte entier à

produire sur l'œuvre (analyse littéraire), François la compare à une relation sexuelle au cours de laquelle « on peut essayer des trucs » (*Iob*; 00:34:33 – 00:34:35) ou à l'analyse d'une partie de hockey :

C'est comme si tu faisais juste me répéter que... dans une partie de hockey quelconque, ils ont compté 4 buts. Si tu me fais une analyse, [...], t'es capable de me dire qu'en fait... : ils les ont comptés comment, il s'est passé quoi... T'sais, tu feras pas juste me dire 4 à 1. (*Iob*; 00:23:02 – 00:23:28)

Dans la séquence d'enseignement de François, au final, l'entrée dans l'œuvre littéraire complète passe prioritairement par les savoirs sur le monde. Le professeur mobilise ces derniers tantôt comme régulateur pour déterminer les connaissances antérieures de ses étudiants, tantôt comme expert pour leur en transmettre de nouvelles. En termes de temps, François agit moins comme médiateur culturel au cours des 11 leçons, certes, mais nous avons constaté qu'il ponctue son discours d'exemples variés pour établir des liens entre les savoirs détenus par les étudiants et les éléments de contenu abordés dans son cours. En ce sens, François porte une attention particulière aux apprenants de sa classe, et cette perspective humaniste se reflète aussi dans les consignes qu'il leur donne sur les processus de lecture à mettre en branle au moment de lire *Dom Juan*.

1.5.2 *Le régulateur de savoirs sur les processus de lecture*

La matrice présentée dans le tableau 9 (p. 225) met en évidence la présence d'un croisement entre les savoirs sur les processus cognitifs à mobiliser lors de la lecture et le rôle de régulateur (00:23:36). Bien que le temps consacré à ce croisement soit inférieur à tous les croisements impliquant les savoirs sur le monde, nous l'avons vu à la section précédente, il se démarque parmi ceux auxquels François consacre le plus de temps dans sa séquence sur l'œuvre littéraire complète.

Différents savoirs sur les processus de lecture sont traités au fil des activités, et notre analyse permet de constater que François les aborde comme régulateur dans les cours présentant l'amorce d'une activité, en particulier au cours *I* avant de commencer la lecture de l'œuvre, au cours *5a* pour préparer la rédaction évaluée de certaines réponses au

questionnaire d'accompagnement ou au cours *8a* avant de démarrer le procès. Ses interventions visent à la fois à communiquer des consignes et à questionner les étudiants au regard de quatre thèmes, à savoir 1) les stratégies à mettre en œuvre au moment de la lecture, dont l'annotation; 2) le recours à l'œuvre complète pour appuyer son propos; 3) la production d'inférences et 4) l'organisation des idées sur l'œuvre en vue de la rédaction d'une analyse littéraire.

1.5.2.1 Stratégies pendant la lecture et annotation. Au premier cours, François procède à la présentation de *Dom Juan* et du questionnaire d'accompagnement. Dès ce premier moment où l'œuvre complète est abordée, il explicite pour les étudiants un certain nombre de stratégies à mettre en œuvre au cours de leur lecture. Il leur suggère par exemple de ne pas lire les notes de bas de page à moins d'en avoir absolument besoin (*I*; 00:43:44 – 00:43:46). Le questionnaire d'accompagnement suscite également quelques consignes qui évoquent des stratégies cognitives, dont la recommandation d'avoir « ces questions-là en tête » au moment de la lecture. Il est par ailleurs possible, selon le professeur, de faire une lecture globale de *Dom Juan*, suivie d'une lecture « à la lumière de ces questions-là » (00:46:19 – 00:46:31), mais cette option est nuancée : François considère que la deuxième lecture de l'œuvre devrait être « en diagonale », qu'il ne devrait pas être nécessaire pour les étudiants de la relire « au complet » (00:46:39 – 00:47:08).

En ce qui a trait à la gestion de la compréhension pendant la lecture, outre le rappel aux étudiants de recourir au dictionnaire s'ils rencontrent un mot inconnu (*4a*; 00:10:14 – 00:10:23), François leur propose, au cours *I*, d'exprimer par écrit les stratégies ou les réflexions que l'œuvre suscite sous la forme d'annotations : « L'idéal, à mon point de vue à moi, c'est de souligner, encercler, mettre en couleurs les THÈMES » (*I*; 00:45:04 – 00:45:19). À cette façon de faire s'ajoute le conseil de « souligner ce qui paraît être important » (*I*; 00:46:39 – 00:46:41). Ces éléments dits importants ne sont pas explicitement nommés, mais la pertinence du soulignement revient au cours *5a* pour repérer des « phrases qui [...] auraient frappé » les étudiants au cours de leur lecture (00:08:37 – 00:08:40). Plus tard dans la séquence, la prise de notes est aussi présentée comme un moyen de se préparer au procès : « Tu prends l'essentiel. [...] Tu dis : “bon ok,

de tel endroit à tel endroit, il parle de telle chose. De tel endroit à tel endroit, il parle de telle autre chose.” Tu te donnes un[e] espèce d’aide-mémoire » (8a; 00:17:53 – 00:18:16). L’une des solutions évoquées fréquemment aux oublis potentiels réside dans le recours à l’œuvre complète.

1.5.2.2 Le recours à l’œuvre pour appuyer son propos. Dans cette séquence d’enseignement, le professeur insiste à plusieurs reprises sur la nécessité de se référer au texte de l’œuvre complète. En plus de rappeler à plusieurs reprises et sur des tons variés l’importance d’avoir son ouvrage en classe (nous l’avons mentionné dans une section précédente), François répète invariablement aux étudiants la même consigne comme régulateur : identifier le passage, dans l’œuvre complète, qui prouve ce qu’ils avancent. La correction du questionnaire d’accompagnement (cours 5a), le procès (cours 8 et 9) et la construction collective du plan d’analyse (cours 10a) impliquent à un moment ou à un autre le rappel de cette consigne, dans la mesure où l’activité réalisée alors en classe sollicite un retour sur la lecture de l’œuvre. Au cours du procès, d’ailleurs, le professeur ne cache pas au groupe que l’activité sous-tend une évaluation formative des processus de lecture : « il s’agit de garder [en tête] l’idée que c’est la connaissance du TEXTE que je suis en train d’observer aussi, là. La façon dont vous l’utilisez, le texte » (9a; 00:27:24 – 00:27:34).

Lors des discussions entourant les réponses au questionnaire d’accompagnement ou lors de la formulation d’arguments en vue d’une analyse, François demande toujours aux étudiants de lui indiquer des passages précis : « où est-ce que tu trouves ça? » (5a; 00:05:16 – 00:05:18), « où est-ce que tu vois ça? » (5a; 00:31:52 – 00:31:54). Souvent, il tient en main son exemplaire de *Dom Juan* pour valider ou invalider les réponses des étudiants. Il exige systématiquement que ces réponses soient fondées sur le texte : « j’aimerais ça avoir des preuves » (5a; 00:05:12 – 00:05:16), « y’a une phrase qui le prouve... » (5a; 00:33:40 – 00:33:42), « Essaye de me prouver ça dans le texte ! » (10a; 00:15:54 – 00:15:57), « Non, moi, je pense qu’il y a une autre preuve mieux que ça, encore, à quelque part... » (10a; 00:20:16 – 00:20:19).

1.5.2.3 La production d'inférences. Les cours 4 et 5 sont particulièrement propices à des interventions visant la mise en œuvre d'inférences dans la mesure où François explique ou corrige certains items du questionnaire d'accompagnement. L'exercice de construction du champ lexical, par exemple, entraîne une consigne impliquant la mise en relation des mots et la production de sens en fonction de la globalité de l'œuvre : « Pis vous allez mettre tous les termes que vous allez pouvoir trouver qui vont avoir rapport avec ça pis vous allez me trouver du SENS au fait qu'il utilise des termes militaires » (4a; 00:06:55 – 00:07:08). Au cours suivant, il précise ce sens à trouver par une série de questions : « qu'est-ce que ça DIT de son rapport à l'amour? [silence] Qu'est-ce que ça DIT de son rapport aux femmes? Qu'est-ce que ça DIT de son rapport à l'AUTRE, en général? Le fait que ce soit obligé d'être un COMBAT? » (5a; 00:18:30 – 00:18:42).

Le cours 5a montre aussi que François pose aux étudiants quelques questions commençant par « pourquoi » pour les amener à expliquer les raisons pour lesquelles Don Juan recourt à un vocabulaire militaire, celles pour lesquelles Sganarelle peut (ou non) être jugé au même niveau intellectuel que son maître et celles pour lesquelles Monsieur Dimanche est un personnage ridicule. Si de telles questions provoquent des inférences rétrospectives chez les étudiants, François les oblige aussi en une occasion à une inférence prospective : « Qu'est-ce qu'on apprend, [nom d'un étudiant], sur la suite [il pointe le tableau]? Ou sur ce qui s'en vient? Ou sur ce que ça ANNONCE? » (5a; 00:34:40 – 00:34:48). Des liens sont ainsi tissés avec les étudiants entre divers éléments de l'œuvre, non seulement en cours de séquence mais aussi au terme du travail sur l'œuvre complète lors de la construction d'un plan d'analyse (cours 10). Cette activité requiert toutefois d'autres interventions de François au regard de l'organisation des idées dégagées de *Don Juan*.

1.5.2.4 L'organisation des idées sur l'œuvre. La construction collective d'un plan d'analyse littéraire, en fin de séquence, regroupe plusieurs interventions de François comme régulateur des processus de lecture dans la mesure où il donne des consignes et pose des questions aux étudiants sur la hiérarchisation et l'organisation d'arguments soutenant le fait que Don Juan est coupable d'avoir troublé l'ordre public. Les étudiants sont d'abord

incités à regrouper sous un même thème les épisodes de l'œuvre qui présentent des similitudes : « Je voudrais pouvoir avoir un ARGUMENT principal qui vient chapeauter un tas d'arguments secondaires » (10a; 00:10:18 – 00:10:26). Pour ce faire, François explicite à un moment le processus mental par lequel les étudiants devraient passer : « Est-ce qu'il y a d'autre chose dans lequel [Don Juan] il joue? Regardez dans tout ce qu'on a mis, là, comment on pourrait regrouper les arguments en disant : “ah tiens, ça va toucher à TEL AUTRE aspect de l'ordre public.” Oui ? » (10a; 00:25:30 – 00:25:36).

Pour assister les étudiants dans l'organisation de leurs idées, aussi, François les encourage à formuler d'abord la position adoptée en groupe (la culpabilité de Don Juan), puis à la compléter par un argument principal : « Gardez toujours en tête le sujet ou la thèse ou l'hypothèse qui est “Dom Juan est coupable d'avoir troublé l'ordre public” PARCE QU'IL a commis des actions contre la religion » (10a; 00:11:58 – 00:12:03). Malgré cette consigne, un étudiant propose un argument dont la pertinence est douteuse; François, dans son rôle de régulateur, invalide sa réponse en rappelant le manque de rapport avec la culpabilité de Don Juan d'avoir troublé l'ordre public : « Non. C'est pas ça qu'on est en train de dire. On n'est pas en train de dire que Dom Juan ne croit pas à la religion. Tu fais dire autre chose, là, à l'argument principal » (10a; 00:14:04 – 00:14:11). Plus tard dans l'échange, il rappelle la procédure à un étudiant qui propose un nouvel argument visant à prouver le verdict de la classe :

François : Formule-moi un argument autour de la violence. Don Juan...?
Alors... « Dom Juan est coupable d'avoir troublé l'ordre public PARCE QU'IL... »?

étudiant : ... parce qu'il a connu des accès de violence? (10a; 00:25:52 – 00:26:01)

Les interventions de François comme régulateur des processus cognitifs visent enfin à signaler aux étudiants les pièges du regroupement d'idées dans le cas d'un travail scolaire comme l'analyse littéraire, où trois idées principales sont attendues. Il évoque ainsi la nécessité de hiérarchiser les arguments de façon à ce qu'il y en ait assez pour alimenter chacune des idées maitresses de l'argumentation sur l'œuvre complète : « ok, on va parler

de mariage ici, on va parler d'honneur ici, pis là? Il va rester quoi pour les deux autres arguments? » (10a; 00:17:45 – 00:18:15).

1.5.3 *L'expert des savoirs sur la langue*

Un dernier croisement doit être relevé dans le tableau 9 (p. 225), celui entre le rôle d'expert et les savoirs sur la langue. En fait, la plupart de ces savoirs – dont nous avons déjà traité en partie dans la section 1.4 (p. 217) – sont abordés par François comme expert de contenu (00:20:02), et ce, en ayant recours à divers moyens. Certains exemples donnés précédemment ont mis en évidence un premier moyen : faire appel à l'étymologie des mots. C'est le cas pour les termes *dom* (1), *hypocrisie* (2b; 7a), *athéisme* (2b), *théâtre* (3a), *dramatique* (3a), *Indiens* (4a) et *éponyme* (7a). Il ne s'agit toutefois pas toujours de mots directement liés à l'œuvre complète.

Expliquer le sens des mots constitue un deuxième moyen convoqué par François pour aborder les savoirs sur la langue; il y parvient en donnant des synonymes, en mettant le mot en contexte dans une phrase ou encore en en fournissant la définition. Encore une fois, il ne s'agit pas toujours de mots utilisés par Molière dans *Dom Juan*. François explique par exemple le mot *réfuter*, présent dans l'un des items du questionnaire d'accompagnement : « Alors *réfuter*, ça veut dire : “Je suis pas d'accord avec ce que tu dis, mon beau Juan” » (4a; 00:03:13 – 00:03:19). Le contenu des cours 2 et 4 incite aussi François à expliquer certains mots qui remontent à une autre époque que celle des étudiants : *dévo*t (2b), *lobby* (2b), *agnostique* (2b), *carême* (2b), *seigneurie* (4b), *parangon* (4b), *renaissance* (4b), *libertinage* (4b) et *nom de plume* (10b) sont autant de termes définis par le professeur.

Au cours 7, François met le mot « *hérétique* » en contexte dans une phrase pour le faire comprendre à un élève. Il s'agit là d'un troisième moyen pour transmettre des savoirs sur la langue : « Tu peux pas dire “Je suis un *hérétique*”. Comprends-tu? C'est l'Église qui dirait que tu es un *hérétique* » (7a; 00:52:43 – 00:52:53). À une autre occasion, le professeur insiste sur le mot juste et le place en opposition à d'autres mots qui pourraient

s’y apparenter : « On dit “COMMET des actes violents”, mais MENACE de violenter son valet » (10; 00:29:00 – 00:29:04).

Un quatrième moyen de traiter des savoirs sur la langue consiste à attirer l’attention des étudiants sur la façon d’écrire. Il signale parfois l’orthographe d’un mot, comme lorsqu’il fait son exposé sur la Renaissance, « avec un R majuscule si possible » (7a; 00:50:35). Il en va de même pour le mot « ambigüe », dont il signale l’orthographe rectifiée (1; 01:00:11). Quelques interventions portent aussi sur la ponctuation, comme lorsque François s’attarde au passage « To be or not to be? That is the question » dans *Hamlet* :

On le SAIT PAS comment c’est ponctué, le texte, parce qu’on l’A PAS, l’original de Shakespeare, mais y’a des grands grands spécialistes de Shakespeare qui étudient la question et ils se sont dit : « Attends une minute! Peut-être que ça pourrait être ponctué autrement... » (4b; 00:28:26 – 00:28:38)

Le professeur propose ensuite une deuxième ponctuation au tableau – « To be or not? To be, that’s the question » – et réfléchit à voix haute sur la différence sémantique qu’un tel changement de ponctuation entraîne. Au cours 6a, il s’attarde aussi à d’autres éléments de ponctuation, cette fois davantage en lien avec la citation d’extraits de l’œuvre dans une rédaction scolaire.

1.6 Synthèse du cas : les pratiques d’enseignement de François autour de *Dom Juan*

En ce qui a trait au premier objectif de recherche, nos résultats relatifs à l’organisation de la séquence d’enseignement de François autour d’une œuvre littéraire complète montrent une variété d’activités, lesquelles impliquent généralement la participation des étudiants et orientent la réflexion de ces derniers vers un jugement sur la moralité du personnage principal.

Une part considérable de la séquence est laissée à l’œuvre complète (obj. 2.1) : François traite explicitement de *Dom Juan* pendant près de 50 % du temps total de la séquence et recourt presque systématiquement à l’ouvrage imprimé, dont environ les deux

tiers des pages sont exploités. L'édition scolaire est présentée aux étudiants, mais c'est surtout le professeur qui utilise l'appareillage didactique fourni en annexe en appui à son questionnaire d'accompagnement; c'est donc bien le texte de l'œuvre littéraire complète qui est travaillé.

Au regard de l'objectif 2.2, l'œuvre intégrale traitée dans la classe de François est surtout abordée par les angles historique et subjectif, principalement en raison du procès, en fin de séquence : les étudiants doivent déterminer si *Dom Juan* est condamnable d'avoir troublé l'ordre public, ce qui exige l'appel au contexte historique qui prévaut au XVII^e siècle, mais aussi la prise en compte du caractère humain du personnage en fonction de critères de moralité propres à chacun des étudiants participants.

Dans la perspective du procès, François intègre à sa séquence du travail des savoirs qui semblent soutenir la réflexion que devront avoir les étudiants : pour répondre à l'objectif 2.3, nous avons en particulier recensé une majorité de savoirs sur le monde, bien que des savoirs sur la littérature soient aussi présentés dans une moindre mesure, notamment des savoirs sur le genre dramatique. Quant aux savoirs sur la langue et sur les processus cognitifs impliqués dans la lecture, ils occupent une place limitée par rapport aux deux autres formes de savoirs.

En réponse à l'objectif 3, les pratiques d'enseignement de François se caractérisent par une relative répartition du temps consacré aux différents rôles : surtout régulateur en interaction avec les étudiants lors des corrections collectives, il agit aussi comme expert et s'assure régulièrement de faire comme médiateur des liens avec la culture première des étudiants (médiateur culturel) et des liens avec les connaissances antérieures acquises dans le cours de français, que ce soit au secondaire ou au collégial (médiateur disciplinaire).

2. MARTIN : LE MARIAGE DE FIGARO, UN SUJET DE RÉDACTION SCOLAIRE

Dans la jeune trentaine au moment de la collecte de données, Martin est un professeur à statut précaire enseignant depuis un an et demi dans un cégep d'une ville de région. En parallèle à son baccalauréat en littérature, il a complété un microprogramme en enseignement au collégial. Il a ensuite amorcé une maîtrise en littérature, qu'il n'a pas terminée.

Dans le questionnaire auquel il a répondu dans le cadre de la recherche source, Martin déclare se soucier très peu du matériel didactique existant pour sélectionner les œuvres complètes à faire lire. En ce qui a trait aux activités sur les œuvres, il affirme ne jamais proposer d'activités d'écriture de création; le texte d'analyse est privilégié « avec toutes les œuvres ». Une autre réponse indique qu'il ne fait « jamais » d'analyse sur un extrait. Il aurait recours aux extraits pour des lectures à voix haute et des discussions. En entrevue, le jeune professeur dit constater un manque important de connaissances générales chez les étudiants, particulièrement en ce qui a trait aux savoirs sur le monde liés à l'histoire et au genre dramatique. Il se prononce également sur les exigences du programme d'*Écriture et littérature*, qui lui paraissent en contradiction avec sa conception du rôle du professeur au collégial :

mon rôle, [...] en bonne partie, c'est d'ouvrir les horizons de ces élèves-là, une ouverture sur le monde, une compréhension du monde par les œuvres littéraires oui, mais non seulement une compréhension du monde, mais une compréhension de l'être humain aussi, ça passe beaucoup par là. [...] dans le premier cours de littérature, mon rôle, de ce que je sentais selon les devis et tout ça, c'est... bon, « apprenez-leur de façon pratique comment on analyse un texte, donc comment dégager les thématiques, les figures de style, comment on écrit une dissertation... » [...] s'il fallait respecter juste ça, on ne s'y intéresserait pas du tout [au monde et à l'humain], mais on s'attarderait vraiment à une vision formaliste de la chose.

Au vu des analyses réalisées, le portrait que nous dresserons ici de Martin comme professeur met en évidence un enseignement de la lecture de l'œuvre complète s'inscrivant

d'avantage dans la perspective d'une préparation à l'évaluation, à savoir la rédaction d'une analyse littéraire.

Le plan de cours que Martin fournit aux étudiants indique la lecture et le travail de trois œuvres complètes au cours de la session, toutes choisies pour leur caractère comique, révèle Martin lors de l'entrevue accordée dans le cadre de la recherche source. Les résultats présentés ici portent sur une séquence d'enseignement réalisée sur la deuxième de ces œuvres, *Le Mariage de Figaro* de Beaumarchais (1784/2001), à la fin octobre. Elle se situe entre *Le Malade imaginaire* (Molière, c. 1674), traitée au début de l'automne, et *Candide* (Voltaire, 1759), qui clôt le cours en décembre. Il faut considérer cette séquence d'une durée approximative de 8 heures et demie : si notre observation de pratiques a été réalisée sur la portion de séquence filmée, d'une durée totale de 06:07:08, une période de rédaction non filmée d'environ une heure et demie et la diffusion d'extraits vidéo d'une trentaine de minutes doivent s'ajouter au calcul. Martin a vraisemblablement jugé que ces moments ne faisaient pas partie de la séquence d'enseignement sur *Le Mariage de Figaro*⁹³.

2.1 L'organisation de la séquence d'enseignement

Les leçons de Martin sur l'œuvre littéraire retenue s'étalent sur six semaines, au vu de l'échéancier indiqué dans le plan de cours et de l'analyse de l'ensemble des vidéoscopies. Bien que nous ayons déterminé le 1^{er} octobre comme le début de la séquence d'enseignement, aucun cours n'est dispensé sur l'œuvre dans les deux premières semaines. La première de ces semaines est consacrée par les étudiants à « Lire *Le Mariage de Figaro* » en dehors des heures de cours (plan de cours, p. 7), mais les vidéoscopies réalisées ne nous permettent pas de savoir si Martin a alors fait une présentation de l'œuvre, un rappel de la lecture à domicile ou s'il a donné des consignes de lecture particulières. La semaine qui suit est prévue au calendrier institutionnel comme relâche de mi-session. Le plan de cours précise que la lecture de l'œuvre de Beaumarchais devrait être terminée au retour de ce congé. Il faut ainsi souligner, comme nous l'avons déjà fait dans le cadre de la

⁹³ Rappelons que les leçons filmées ont été déterminées en fonction de la planification qui avait été communiquée par les professeurs à l'équipe de la recherche source.

recherche source, l'absence de temps de préparation ou d'accompagnement à la lecture de cette œuvre complète dans la classe de Martin (Babin *et al.*, 2013). Le tableau 10 présente l'agencement que fait Martin des activités au fil des leçons.

Tableau 10 : Organisation de la séquence d'enseignement sur *Le Mariage de Figaro*

date	#	Contenu de la leçon		
Octobre	1		Lecture de l'œuvre à la maison	
	3			
		Extraits du film <i>Le Libertin</i>		
	(8) (10)	*** Semaine de relâche ***		
	15	1a		Questions à la classe sur la lecture du <i>Mariage de Figaro</i> Exposé et prise de notes : événements marquants du XVIII ^e siècle
		1b		(suite)
	17	2a		Exposé et prise de notes : l'ironie Exercice collectif : l'ironie dans <i>L'Écume des jours</i>
		2b		Exercice collectif : repérer l'ironie dans un numéro d'humour Exercice en équipe : repérer l'ironie dans un extrait du <i>Mariage de Figaro</i>
	22	3a		Exercice en équipe : 3 questions sur un extrait du <i>Mariage de Figaro</i>
3b		2 ^e exercice en équipe : 3 questions sur un extrait du <i>Mariage de Figaro</i> ; correction collective de l'exercice		
24	4a	(suite du travail du 22 oct.) Lecture à l'italienne d'un extrait du <i>Mariage de Figaro</i> par les étudiants Suite de la correction collective du 2 ^e exercice		
	4b	Exercice collectif : liste d'idées en vue d'une analyse littéraire Rédaction d'un plan d'analyse littéraire		
29	5a	Rédaction de l'analyse littéraire ⁹⁴		
	5b	(suite)		

⁹⁴ Sur la durée maximale de quatre heures qu'a pu durer la rédaction aux cours 5 et 6, nous disposons uniquement des vidéoscopies montrant les consignes et le début de la rédaction au cours 5a, d'une durée de 00:24:21.

date		#	Contenu de la leçon
	31	6a	(suite)
		6b	(suite)
Novembre	12		
	14	7a	Exposé : les forces et les lacunes d'une analyse littéraire
		7b	(suite de l'exposé) Exercice collectif : repérer les forces et les lacunes d'une analyse littéraire

La répartition semble en adéquation avec les intentions pédagogiques annoncées dans le plan de cours : « Nous emploierons les quatre heures de cours hebdomadaires à des activités variées : une partie théorique, des exercices d'application que vous ferez seul ou en ateliers[,] suivis de mises en commun » (plan de cours, p. 3).

2.1.1 Des activités dirigées vers les éléments évalués

Outre l'exposé de départ, les activités présentées dans le tableau 10, comme la présentation d'un numéro d'humour, les exercices animés ou en équipe et la lecture à l'italienne laissent présager un souci du professeur d'impliquer les étudiants, que ce soit en faisant appel à leur culture première ou en leur proposant des occasions de confronter leurs idées. Les vidéoscopies corroborent cette première impression : dans les cours 1, 2, 3 et 4, ces activités interactives occupent plus de la moitié du temps (04:15:49). Néanmoins, un regard attentif au déroulement de ces activités montre, nous le verrons, que le discours du professeur domine le plus souvent. Par les activités mises en œuvre au cours de la séquence d'enseignement, Martin affirme en entrevue qu'il souhaite amener les étudiants à détecter la présence d'ironie dans *Le Mariage de Figaro* et à en comprendre les effets. La séquence filmée nous apprend que l'un de ces effets, la critique, est réinvesti fréquemment en vue de l'évaluation, la rédaction d'une analyse littéraire⁹⁵.

⁹⁵ Le terme « d'analyse littéraire » est employé dans le programme d'études (Gouv. du Québec, 2009a) pour décrire le genre de texte scolaire attendu au terme du cours; identifié dans une liste incluant le commentaire composé et l'explication de textes, on peut supposer qu'il est du même ordre.

2.1.1.1. La diffusion d'un extrait de film. La diffusion d'extraits du film *Le Libertin* (Aghion, 2000) amorce la séquence d'enseignement sur *Le Mariage de Figaro*⁹⁶. Nous apprenons cette information dans la première leçon filmée, alors que Martin fait référence au film précédemment visionné : « Quand on écoutait *Le Libertin*, ce qu'on voyait, c'est que [...] » (*Ib*; 00:18:03). Cette pratique – déclarée – n'a toutefois pas pu être traitée dans le cadre de notre analyse.

2.1.1.2. Les exposés avec prise de notes. Le travail sur l'œuvre complète est amorcé au cours *I* par un exposé magistral appuyé sur un diaporama. Pour des raisons techniques, cependant, nous avons dû recourir en partie au synopsis réalisé par l'équipe de la recherche source pour déterminer ce qui est dit par Martin dans la première vidéoscopie disponible sur *Le Mariage de Figaro* (cours *Ia*). Ce synopsis indique que le professeur commence par un « retour sur la lecture que les étudiants avaient à faire » (*Ia*; 00:00:01 – 00:06:50). Pendant ces quelque 7 minutes, la vidéo montre quelques échanges avec la classe, mais le discours du professeur domine. Puis,

[à] l'aide d'une présentation Powerpoint, le professeur mentionne différents faits historiques en lien avec l'œuvre littéraire à l'étude entre 1715 et 1789. Il questionne les étudiants sur certains faits. Il évoque entre autres la situation politique et la situation économique de la France à l'époque. (*Ibid.*, 00:10:46 – 00:43:25)

Si l'on en croit la vidéo *2b*, Martin est confronté lors des exposés à une classe passive, à laquelle il adresse plusieurs questions rhétoriques. À ses véritables questions, de longs silences l'obligent souvent à donner lui-même la réponse. Son débit lent, se rapprochant de la dictée, ponctué de pauses, invite implicitement les étudiants peu participatifs à prendre en note ce qui leur semble pertinent, surtout à partir du diaporama. Les 22 diapositives présentées au cours *I*, d'ailleurs, semblent servir essentiellement d'appui à cette prise de notes dans la mesure où, au-delà des listes à puces et des phrases complètes, les autres

⁹⁶ C'est après avoir interrogé le professeur par courriel sur cette activité que nous avons appris cette précision. Il ne s'agissait pas du film en entier, mais nous n'avons pas été informée des extraits ciblés.

éléments du diaporama – comme des extraits de manuscrits (p. ex., *L'Encyclopédie* de Diderot) ou des œuvres visuelles – ne sont pas exploités par Martin.

La première raison invoquée par le professeur pour justifier son exposé de départ concerne l'écriture de l'introduction⁹⁷ de l'analyse littéraire : « Je le sais que c'est un gros cours théorique, celui-là [...] Là, là, après ça, vous aurez pus le droit d'avoir un mauvais sujet amené. Ok? » (*Ia*; 00:43:57 – 00:44:08). C'est seulement plus tard qu'il mentionne l'importance des informations communiquées pour comprendre un extrait de l'œuvre complète et – implicitement – l'œuvre dans son ensemble :

QU'EST-CE qui va être contesté? Ça, c'est VRAIMENT important. C'est TRÈS TRÈS TRÈS important. Ça va vous aider à comprendre, entre autres, le fameux monologue de Figaro. (*Ia*; 00:54:34 – 00:54:52) [...] Ça va pour le XVIII^e siècle? [...] Vous voyez plus dans quel contexte, maintenant, Beaumarchais a écrit *Le Mariage de Figaro*, hein? C'est quelque chose, là. Ça brasse, ça bouillonne à cette époque-là, quand il l'écrit. (*Ib*; 00:31:29 – 00:32:00)

Au cours 2, un lien est également établi avec l'œuvre littéraire au programme lorsque Martin fait deviner aux étudiants la raison de son exposé. À la suite de la diffusion d'un court extrait audio d'un numéro d'humour ironique, il interroge la classe. Un étudiant pose l'hypothèse que le cours portera sur le comique. Une autre étudiante suppose qu'il sera question d'ironie, « parce qu'y en a dans le livre »; le professeur valide cette réponse : « parce qu'y en a dans le livre, dans *Le Mariage de Figaro*, effectivement » (*2a*; 00:04:00 – 00:04:09). Sans référence à cette œuvre complète, toutefois, l'exposé qui suit permet à Martin de présenter en une dizaine de minutes la définition de l'ironie et la façon de la détecter, à l'oral comme à l'écrit. Les explications du professeur, toujours appuyées sur un diaporama résumant les notions théoriques à retenir, sont ponctuées d'exemples tirés du

⁹⁷ En milieu scolaire québécois, l'introduction d'un texte scolaire s'articule généralement en trois parties : le sujet amené, le sujet posé et le sujet divisé (CCDMD, s.d.a). La première de ces parties, à laquelle Martin fait ici référence, est en principe consacrée à « oriente[r] le lecteur vers le sujet » et inclut, par exemple, le nom de l'auteur et le titre du texte sur lequel porte l'analyse ou la dissertation, de même que « des connaissances littéraires relatives à l'auteur, au courant littéraire, à la période historique ou à un autre élément auquel fait penser le thème à traiter » (CCDMD, s.d.b).

numéro d'humour. À la fin de son exposé, seulement, il justifie l'importance de sa présentation en anticipant la lecture de la prochaine œuvre complète :

C'est très important parce que *Le Mariage de Figaro* est TRUFFÉ d'ironie, mais aussi parce que notre dernier ouvrage, *Candide*, il va AUSSI être rempli d'ironie, faque si vous le comprenez pas bien, ça risque d'être beaucoup plus difficile pour faire la lecture du dernier. Et plus difficile d'analyser celui-là aussi. Ok? (2a; 00:10:45 – 00:11:00)

La séquence sur *Le Mariage de Figaro* s'amorce ainsi par deux exposés qui ne sont que brièvement mis en relation avec l'œuvre complète, présentés aux étudiants soit pour justifier les activités d'analyse scolaire prévues ultérieurement, soit pour faciliter la compréhension de deux textes également prévus : un extrait ciblé de la pièce de Beaumarchais ou la prochaine œuvre complète au programme (*Candide*).

2.1.1.3. Les exercices collectifs. Les échanges avec le groupe-classe animés par Martin nous paraissent tous viser une entrée plus ou moins explicite dans *Le Mariage de Figaro* selon un axe de lecture prédéterminé, à savoir la mise en évidence des caractéristiques de l'œuvre qui en font une critique sociale de son époque. Typiquement, lors de ces exercices collectifs, les étudiants sont invités à se pencher brièvement sur un extrait d'œuvre ou un extrait vidéo, puis à répondre à une série de questions permettant de dégager le caractère ironique et dénonciateur de ces extraits. La plupart du temps, les interventions des jeunes semblent insatisfaisantes à Martin; ce dernier finit souvent par donner lui-même la réponse attendue ou par mettre en mots la réponse approximative d'un étudiant. La séquence filmée nous permet d'observer à trois reprises ce genre d'exercice collectif (cours 2a, 2b et 4b).

Affiché à l'écran à l'avant de la classe, un extrait de *L'Écume des jours* (Vian, 1963) ouvre par exemple à l'exercice collectif réalisé au cours 2. Martin anime un dialogue question-réponse, au cours duquel il piste les étudiants en leur donnant notamment le nombre d'éléments à trouver :

je vous demande de me trouver où sont les deux indices que (*sic*) c'est AMBIGU [Long silence : les étudiants réfléchissent]. Tout le monde a eu le

temps de le lire? DEUX indices d'ambigüité dans cette phrase-là... [Silence. Il pointe l'écran] Ceux-là sont évidents, en plus! (2a; 00:17:52 – 00:18:57)

L'échange sur l'extrait de Vian est planifié dans le but d'exercer les étudiants à détecter l'ironie dans l'œuvre complète au programme et, éventuellement, à situer cette dernière dans l'axe de lecture retenu par Martin : « Tantôt, annonce-t-il, je vais vous demander de faire la même chose, mais de le faire dans *Le Mariage* pour être capables de détecter des passages qui sont ironiques, [de] voir ce qui peut être dénoncé, [de voir] qu'est-ce qui, finalement, est une CRITIQUE » (2a; 00:25:44 – 00:25:48).

Un deuxième exercice collectif est animé par le professeur ce jour-là. Martin diffuse la vidéo d'un monologue de l'humoriste québécois Jean-François Mercier⁹⁸, notamment reconnu pour ses numéros porteurs de critiques sociales, livrés dans un registre de langue souvent vulgaire. Avant la diffusion, il demande aux étudiants d'être attentifs aux composantes de l'ironie présentées plus tôt dans son exposé (ironiste, cible, destinataire) et de noter les passages qui semblent présenter des ambigüités. Après le visionnement, un échange s'ensuit, au cours duquel Martin semble souhaiter amener les étudiants à dépasser le sens premier des propos choquants tenus par l'humoriste. Or, si les étudiants réussissent facilement à répondre aux questions que Martin pose sur les préjugés véhiculés dans le monologue, ils peinent à aller au-delà. Le professeur valorise une des rares réponses qui évoque une compréhension au second degré et ajoute que « Ça s'peut pas qu'une personne... [...] ait AUTANT de préjugés à propos des gens qui sont sur le bien-être social. Ça, un moment donné, on se dit : "ça cloche, là, c'est pas normal". [...] C'est qu'il y a autre chose. Y'a une intention derrière ça » (2b; 00:08:39 – 00:09:06). Cet exercice collectif dure près de 40 minutes et se prolonge avec la diffusion d'un monologue du même genre que le premier, produit par un autre humoriste. Encore une fois, les étudiants sont invités à identifier les éléments ironiques, mais c'est en définitive la lecture qu'en fait Martin qui ressort davantage des pratiques observées, et la relation entre cet exercice et la lecture du *Mariage de Figaro* n'est pas clairement affirmée.

⁹⁸ Il s'agit du numéro intitulé *Les BS* de Jean-François Mercier (2007). Document téléaccessible à l'adresse < <https://www.youtube.com/watch?v=tKi3LU9f1H4> >. Consulté le 6 oct. 2015.

Bien que la lecture à l'italienne au cours *4a* constitue une autre forme d'exercice collectif, nous la traiterons distinctement au moment de décrire le travail fait sur le genre dramatique, dans une section ultérieure (p. 275). Mentionnons simplement ici qu'il s'agit d'une lecture à voix haute organisée par Martin, au cours de laquelle des étudiants volontaires interprètent, assis à leur place, les différents rôles d'une scène de l'œuvre de Beaumarchais; le professeur les interroge par la suite sur le propos de la scène et il paraphrase le texte lu.

Le dernier exercice collectif est réalisé avec les étudiants au cours *4b*. Martin présente à ce moment une question fictive d'analyse littéraire à rédiger : « Montrez à l'aide des extraits choisis, que *Le Mariage de Figaro* est une critique sociale ». D'emblée, les étudiants n'ont pas à se positionner par rapport à l'œuvre littéraire complète; cette fois, l'axe de lecture est donné très explicitement par Martin : « on prend pour acquis que le livre, l'œuvre, c'est une critique sociale » (*4b*; 00:00:46 – 00:00:51). Après avoir questionné en vain les étudiants sur la procédure à engager devant une consigne d'écriture comme celle qu'il propose, le professeur se résout à reformuler pour eux la façon d'aborder la réflexion sur l'œuvre : « On peut se demander, en fait, quels ASPECTS de la société ou quelles institutions de la société sont critiqués... C'est une question qu'on pourrait se poser, ça? Ça tient la route? [silence] » (*4b*; 00:01:34 – 00:01:50). Martin dresse ensuite au tableau une liste d'éléments, suggérés par les étudiants, mais visiblement attendus :

Donc on critique quand même pas mal d'institutions : on critique la médecine, on critique la noblesse, on critique la justice, on critique la politique (et ce qui va avec, bien entendu : l'abus de pouvoir, la moralité, l'inégalité). Y'en a un dont on n'a PAS parlé... qui est dans les extraits que je vous ai donnés à l'étude. Ok? On n'en a PAS parlé... Et y'est incarné par Marcelline...[silence] (*4b*; 00:07:08 – 00:07:21)

Les exercices collectifs cèdent toutefois la place à des exercices en équipe, où les étudiants peuvent confronter entre pairs leurs réflexions sur *Le Mariage de Figaro*.

2.1.1.4. Les exercices en équipe. Aux cours 2 et 3, Martin engage ses étudiants dans certains exercices qui portent spécifiquement sur l'œuvre complète au programme. Le temps de ces exercices est limité (10 à 20 minutes) et les étudiants ne bénéficient pas d'aide du professeur, à moins d'en faire la demande. La correction collective animée ensuite par Martin tient cependant de l'accompagnement étroit : les réponses des étudiants, souvent peu étoffées, sont largement complétées par le professeur, que ce soit de façon intentionnelle ou par dépit. En effet, même s'il tente des questions à la classe, les silences l'obligent souvent à poursuivre son exposé et à s'appuyer sur des questions rhétoriques par la suite.

Le premier exercice d'équipe est réalisé au cours *2b*, au cours duquel le professeur demande aux étudiants de se placer « en équipe de deux ou trois et d'analyser une partie spécifique de l'œuvre dans laquelle se trouve de l'ironie » (synopsis *2b*; 00:45:00 – 00:00:46)⁹⁹. Cet exercice ne dure qu'une quinzaine de minutes, correction collective comprise. Au cours *3a*, les étudiants doivent encore une fois se regrouper en dyade ou en triade pour répondre à trois questions sur un extrait de l'œuvre complète (sc. 5, acte III) affichées à l'écran¹⁰⁰. Martin laisse sous-entendre que cet extrait, loin d'être le fruit du hasard, pourrait être repris dans un moment ultérieur (entendre ici un moment d'évaluation) : « Dites-vous bien que c'est pas pour rien que je vous fais travailler ces extraits-là, ok? J'en dis pas plus, mais dites-vous que c'est pas pour rien... [les étudiants rient] » (00:00:52 – 00:01:00). Pendant les 25 minutes où les étudiants discutent, le professeur demeure à l'avant, à son bureau. Outre les questions de fonctionnement, il ne répond qu'à deux étudiants qui viennent discuter de leur interprétation de l'extrait. À la première, il retourne sa question et encourage une réflexion autonome : « d'après toi? Qu'est-ce qui a l'air d'être la meilleure réponse dans ce que tu viens de me donner? » (*3a*; 00:25:48 – 00:25:51). Quelques minutes plus tard, il valide la réponse d'un deuxième étudiant et le félicite. Après la pause, les étudiants poursuivent le travail sur trois autres

⁹⁹ L'absence de trame sonore sur la vidéo *2b* – et donc de verbatim – nous a obligée à consulter le synopsis de la vidéo réalisé par l'équipe de la recherche source.

¹⁰⁰ Ces questions seront présentées en détail ultérieurement.

questions, cette fois relatives à la scène 3 de l'acte V. Les interventions du professeur ne sont pas plus nombreuses; il répond aux étudiants qui se présentent à son bureau, mais ne se mêle pas aux discussions des équipes. Le cours *3b* se conclut sur la correction collective de cette deuxième série de questions, et l'exercice se poursuit pour une dizaine de minutes au cours *4a* avec une troisième série de trois questions, cette fois portant sur les scènes 12 à 15 de l'acte III.

La correction collective des questions aux cours *3a*, *3b* et *4a* reflète assurément les indications au calendrier du plan de cours : ce que nous identifions comme un exercice en équipe est plutôt noté dans le plan de cours comme une « lecture dirigée » (p. 7). Ainsi, au-delà des réponses aux questions travaillées en amont par les étudiants, Martin centre son intervention sur une lecture paraphrasée qui se rapproche de la traduction, du français écrit à la langue parlée par les étudiants, comme il le laisse sous-entendre lui-même : « On va le regarder ensemble [le passage], on va le regarder ligne par ligne. Je le sais que c'est pas nécessairement tout le monde qui a compris tout ce qui est écrit là » (*3a*; 00:34:28 – 00:34:34). Cette lecture dirigée passe également par des questions au groupe, formulées de façon à contenir la réponse attendue ou à la souligner à grands traits :

Vous trouvez pas ça bizarre que soudainement – on est presque à la fin de la pièce, là; on s'entend, là... – tout à coup, on apprend un PAQUET de choses sur la vie de Figaro...? Tout d'un coup, là, on a des confidences extraordinaires sur la vie de Figaro presque à la fin de la pièce de théâtre... Est-ce que ça nous est vraiment utile à la COMPRÉHENSION de la pièce? [...] Pourquoi prendre tout ce temps-là pour expliquer ça, comme ça, avant la fin de la pièce? Est-ce que ça nous aide à comprendre l'intrigue? [silence] Pas vraiment... Le dénouement va être le même... Vous enlevez ce monologue-là pis le dénouement de la pièce va rester pareil, ok? (*3b*; 00:26:55 – 00:28:17)

Les observations qui précèdent tendent ainsi à montrer que le travail autour du *Mariage de Figaro* n'est pas centré sur la lecture de l'œuvre complète par les étudiants, mais bien sur un élément stylistique, d'une part, et des extraits de l'œuvre paraphrasés par le professeur, d'autre part. Le tout est plus ou moins explicitement orienté vers la rédaction d'une analyse littéraire, d'abord amorcée par la construction d'un plan.

2.1.1.5. La construction assistée d'un plan d'analyse littéraire. Les interventions de Martin sur *Le Mariage de Figaro*, nous l'avons déjà mentionné, se concluent au cours 4b par l'élaboration, avec les étudiants, d'une liste d'idées visant à alimenter une analyse littéraire potentielle; il s'agit au départ d'une consigne d'écriture fictive. Les jeunes sont ensuite invités à construire, de façon individuelle, un plan de cette analyse en adoptant les idées de la liste qui leur semblent les plus fécondes et en les hiérarchisant de façon appropriée.

La construction du plan d'analyse est prévue au plan de cours comme une évaluation formative (p. 7) et s'organise autour de la forme scolaire de texte attendue au collégial, inspirée des consignes relatives à l'*Épreuve uniforme de français* (Gouv. du Québec, 2015) : une introduction, deux idées principales (chacune regroupant deux idées secondaires) et une conclusion. Comme il s'agit d'un exercice formatif, Martin rappelle sa disponibilité pour aider les étudiants : « Vous avez le droit de venir me poser des questions tant que vous voulez, là. On est en exercice, profitez-en » (4b; 00:13:33 – 00:14:04). Par ailleurs, les vidéoscopies montrent que la plupart des interventions du professeur auprès d'étudiants qui viennent le voir dépassent le soutien à l'apprentissage; Martin finit par faire le travail à leur place. Par exemple, lorsqu'une étudiante exprime ses difficultés à décliner son idée principale relative à la politique en idées secondaires, il lui répond, un peu exaspéré : « COMMENT? COMMENT elle est dénoncée? Ça pourrait être aussi simple que dénoncée 1) par Figaro, mettons... (j'dis n'importe quoi, là!) pis 2) par Bartolo. Ça pourrait être AUSSI SIMPLE que ça » (4b; 00:34:08 – 00:34:21).

Le plan demandé au cours 4b est présenté comme « une question de PRATIQUE » (00:07:55) et Martin rappelle aux étudiants qu'il ne leur révèle « jamais d'avance quelle va être la question à l'examen » (00:07:57 – 00:08:00). Cette réponse laisse croire que la question menant à l'évaluation pourrait être différente, mais il élimine cette option lorsqu'il répond par l'affirmative, quelques minutes plus tard, à un étudiant qui s'interroge sur la consigne menant au texte d'analyse évalué : « ça veut dire que... ça pourrait être d'autres mots, mais ça va être la même question qu'on va avoir la semaine prochaine? » (00:12:28 – 00:12:34). La construction accompagnée du plan paraît donc soutenir en grande partie le contenu de la rédaction individuelle sur l'œuvre littéraire complète.

2.1.1.6. La rédaction individuelle d'une analyse littéraire. Le cours 5 est consacré à la présentation de la consigne et à la rédaction évaluée d'une « analyse explicative COMPLÈTE : introduction, DEUX paragraphes de développement et une conclusion. [...] pour un total d'environ 700 mots » (00:34:08 – 00:34:21). Si la forme d'une telle analyse explicative n'est pas mentionnée ni expliquée au cours de la séquence filmée sur *Le Mariage de Figaro*, nous croyons néanmoins qu'elle a pu être présentée au préalable aux étudiants. Le plan de cours indique en effet du travail sur l'analyse littéraire dans la première partie de la session (p. 7) et recommande l'achat d'un ouvrage de méthodologie (p. 4) présentant une définition de l'analyse explicative (Tremblay et Perrier, 2000)¹⁰¹.

Nous constatons dans la vidéo du cours 5a que la consigne d'écriture est formulée exactement de la même façon qu'au moment de la construction du plan; c'est un « sujet très surprenant... », mentionne ironiquement Martin. Les étudiants doivent donc « Montre[r], à l'aide des extraits choisis, que *Le Mariage de Figaro* est une critique sociale » (00:05:45 – 00:05:54). Cette activité n'est toutefois filmée qu'en partie, au moment où Martin donne, au début, les consignes de rédaction (00:02:07 – 00:07:11) et répond laconiquement à quelques étudiants. Le moment où les étudiants rédigent – et où ils posent peut-être d'autres questions – n'a pas été filmé, mais les premières réponses du professeur nous laissent penser que l'aide apportée à ce stade n'est que très limitée. Les étudiants doivent rédiger l'entièreté du texte en classe pendant les cours 5 et 6.

Le retour sur la rédaction, deux semaines plus tard, semble essentiellement orienté sur la forme du texte. L'œuvre complète et les idées présentées par les étudiants dans leur analyse ne sont pratiquement pas abordées, du moins, au vu de la vidéo qui présente des

¹⁰¹ Notons que l'ouvrage est destiné spécifiquement aux étudiants du postsecondaire québécois, mais ne cible pas le cours de *Français, langue et littérature* comme d'autres guides à saveur plus didactiques. La définition de l'analyse explicative s'applique donc à tout genre d'analyse, pas seulement à l'analyse littéraire.

problèmes de son importants¹⁰². Après avoir remis les copies, Martin affiche à l'écran à l'avant de la classe l'analyse d'un étudiant et pointe, dans un exposé, certains éléments bien – ou moins bien – réussis du texte; cette observation se confirme au moment où la vidéo devient audible (7b, après 00:16:50). La forme magistrale du retour sur la rédaction est modifiée vers la fin de la leçon, alors que Martin privilégie plutôt le dialogue question-réponse sous forme d'exercice collectif : les étudiants doivent alors identifier à voix haute les forces et les lacunes du paragraphe d'explication de l'analyse affichée.

En ce qui a trait à l'œuvre complète, le professeur y fait référence brièvement à 2 reprises en nuancant le verbe « écrire » utilisé dans le sujet amené de l'analyse à l'écran : « [la pièce] elle est pas tant ÉCRITE en 1784 qu'elle est représentée pour la première fois en 1784. Avec le théâtre, c'est un petit peu plus mêlant, souvent » (7b; 00:19:52 – 00:20:13). Une autre intervention porte sur un procédé d'écriture employé par Beaumarchais et sur l'erreur d'orthographe que cela a pu entraîner : « [le personnage] Lui, quand il parle de la Justice avec un grand J, c'est parce que l'auteur est en train de mettre l'accent sur quelque chose » (7b; 00:38:57 – 00:39:03). Une digression sur le caractère niais du personnage mène le professeur, dans cette dernière activité de la séquence sur l'œuvre complète, à ajouter une précision sur un autre procédé d'écriture utilisé dans *Le Mariage de Figaro* :

Martin : Qu'est-ce qui montre qu'il bégaye, Brid'oison, dans le « la-a » et le « san-ans doute »?

un étudiant : Y'a le même son.

Martin : Y'a le même son qui revient et y'a le trait d'union... en fait le tiret. Ici, c'est ÇA qui nous montre qu'il y a une hésitation le « a-a ». Si y'avait pas ça, là, ça aurait pas l'air de bégayer. (7b; 01:00:06 – 01:00:30)

La séquence de Martin sur *Le Mariage de Figaro* se termine sans conclusion sur l'œuvre littéraire complète en elle-même, et les activités réalisées visent essentiellement à outiller

¹⁰² Des problèmes techniques étant survenus au moment du tournage, la vidéo ne présente aucun son pendant près d'une heure (sur un total de 01:18:48 de tournage). De surcroît, aucun synopsis n'a été produit sur ce cours par l'équipe de la recherche source.

les étudiants en vue de la rédaction d'un texte scolaire, dont le contenu est très orienté par l'axe de lecture prédéterminé par le professeur.

2.1.2 Les rôles adoptés par Martin : l'expert et le régulateur au service de l'évaluateur

Au fil de la séquence, Martin assume différents rôles qui – tant dans leur agencement que par le temps qui leur est consacré – témoignent d'un enseignement orienté par un fil conducteur clair, mais où l'œuvre littéraire complète sert surtout de sujet à la rédaction évaluée. Le rôle d'évaluateur se démarque en ce sens, comme l'illustre la figure 8, à la page suivante; les rôles d'expert et de régulateur semblent pour leur part mobilisés en prévision de cette évaluation. La place laissée aux interventions de médiation de la lecture est limitée¹⁰³.

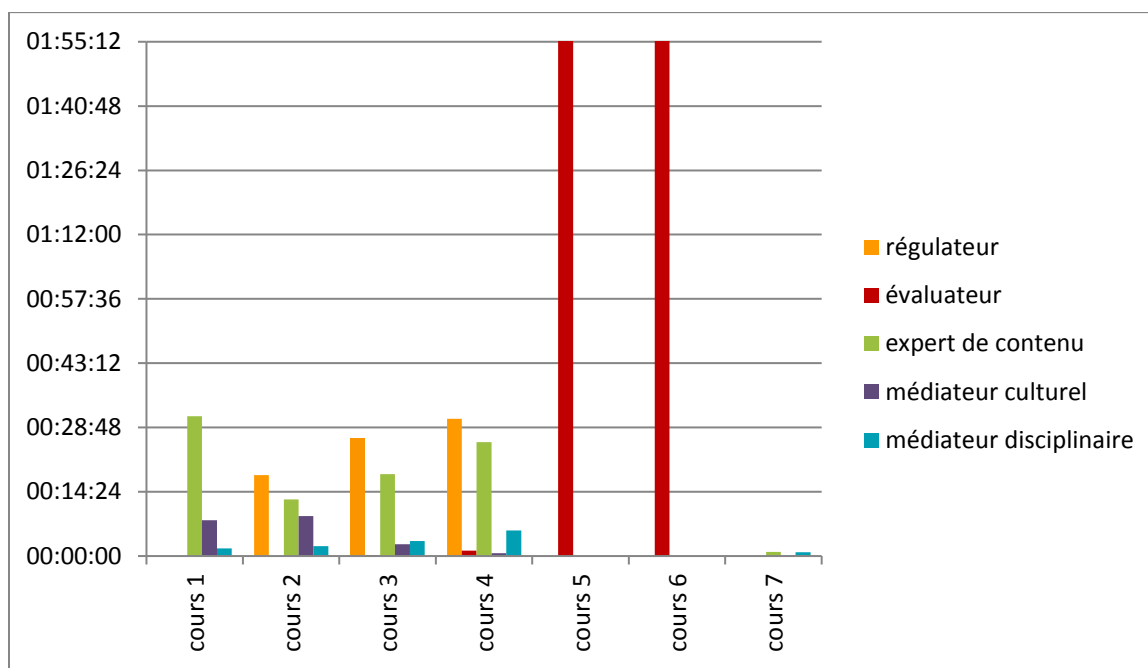


Figure 8 : Évolution du temps consacré à chacun des rôles au fil de la séquence sur *Le Mariage de Figaro*

¹⁰³ Le temps exact consacré à chacun des rôles est présenté dans le TABLEAU 20 en annexe H.

Le rôle de motivateur n'a été observé que dans une faible mesure (00:09:13) dans la séquence d'enseignement de Martin; il est pour cette raison absent de la figure 8. Ce rôle est toutefois étroitement lié à celui d'évaluateur : lorsque Martin fait référence au but d'une tâche ou d'une activité, c'est le plus souvent pour mettre en évidence son utilité en vue d'une évaluation. Par exemple, au moment d'un exercice en équipe, il dit : « Moi, je vous suggère FORTEMENT de toutes noter vos réponses, là. Comme vous avez droit à vos notes [lors de l'évaluation sommative], j pense que ça pourrait être profitable [il sourit] » (3a; 00:05:40 – 00:05:53). L'objectif du travail en classe concerne rarement la lecture de l'œuvre complète, mais nous observons, au cours 2, que le professeur justifie son propos à deux reprises par le fait que les élèves comprendront mieux l'œuvre au programme ou la suivante (*Candide*). Dans la même veine, son intervention comme motivateur au cours 3 est axée sur la difficulté du texte : « C'est pour ça aussi, que je travaille un peu sur [ces extraits]-là, je sais que ça va être plus complexe. Bon, le premier peut-être un petit peu moins. Par contre, pour ce qui est de l'autre, vous allez voir que c'est un plus gros défi » (3a; 00:01:08 – 00:01:17).

Les colonnes rouges (cours 5 et 6) de la figure 8 illustrent clairement le temps important consacré à l'évaluation sommative, qui prend la forme d'une rédaction scolaire : Martin est ainsi placé dans un rôle d'évaluateur près de la moitié du temps de la séquence sur *Le Mariage de Figaro* (04:01:28 sur environ huit heures et demie de travail). Le rôle d'expert de contenu (en vert) se démarque également (01:28:48), particulièrement au cours 1 lors de l'exposé sur le contexte sociohistorique ayant vu naître l'œuvre au programme et expliquant la dimension critique de cette dernière : « Qui est-ce qui va contester à cette époque-là? Les écrivains-philosophes. C'est pas toujours clair au XVIII^e siècle : est-ce qu'on est écrivain, est-ce qu'on est philosophe? On est un peu des deux! » (1a; 00:54:12 – 00:54:28). Le contenu traité comme expert au cours 2 est tout autre, alors que Martin explique ce qu'est l'ironie et comment la reconnaître : « L'ironie, ce n'est pas seulement dire le contraire de ce que l'on pense, c'est détourner le sens premier pour ATTAQUER une cible. J'y reviens parce qu'il faut absolument, toujours, qu'il y ait une cible » (2a; 00:10:10 – 00:10:21).

Il faut attendre aux cours *3a*, *3b* et *4a*, pour voir le professeur adopter le rôle d'expert spécifiquement sur l'œuvre de Beaumarchais, au moment où il fait la correction des exercices – ce qu'il appelle la lecture dirigée – et propose de multiples paraphrases au texte dramatique qu'il lit à voix haute : « *“répandre des espions et pensionner des traîtres”*. Ça, ça va et on comprend le principe : on envoie des espions un peu partout et on accueille chez nous des gens qui ont probablement donné de l'information de notre propre pays à d'autres gouvernements » (*3a*; 00:39:42 – 00:40:03). Comme expert, Martin repère aussi pour les étudiants un certain nombre de passages présentant de l'ironie ou d'autres figures de style (*3a*; 00:31:00 – 00:31:07, *3b*; 00:33:43 – 00:33:48) et ajoute ici et là des détails sur la vie de l'auteur.

La combinaison des rôles d'expert et d'évaluateur nous paraît constituer un indice de la préoccupation de Martin de bien préparer les étudiants à l'évaluation à venir. Par ailleurs, la transmission de contenu comme expert laisse graduellement la place à des activités où Martin permet aux étudiants de progresser dans leur compréhension de l'œuvre ou dans les tâches associées à cette compréhension. En effet, si le rôle d'expert domine au premier cours, il perd du terrain lorsque des exercices impliquent davantage les étudiants et mènent Martin à adopter de plus en plus le rôle de régulateur aux cours 2, 3, 4. Dans la figure 8, les colonnes orangées montre cet état de fait. Le rôle de régulateur se manifeste par diverses consignes préalables aux exercices, et souvent par le questionnement. Parfois, le professeur interroge les étudiants pour déterminer leur compréhension d'un extrait de l'œuvre :

Martin : Je voudrais savoir : qu'est-ce qui se passe dans cette scène-là?

Un étudiant : Ben, il parle avec le comte!

Martin : Oui, euh... oui, effectivement, il parle avec le comte. Mais ça, ça arrive dans plusieurs scènes, aussi, hein? Mais au-delà de ça?

Une étudiante A : Ben Figaro, il essaie de manipuler le comte, pis le comte essaie de manipuler Figaro.

Martin : Effectivement, ils essaient de se manipuler mutuellement. Dans quel objectif?

Une étudiante B : pour savoir si Figaro, il le sait pour vrai que [inaudible] a couché avec sa femme, pis Figaro pour manipuler...

Martin : T'es bien partie! (*3a*; 00:27:16 – 00:28:01)

Dans d'autres moments, les questions de Martin comme régulateur sont presque rhétoriques. Même si elles visent à lui assurer que la classe suit son exposé, le temps laissé entre chacune de ces questions ne suffit pas pour que les étudiants interviennent :

Quand Figaro répond « *C'est qu'ils n'ont point de valets pour les y aider* », ben..., dans le fond, il parle à la 3^e personne mais lui-même est un valet. Ok? On comprend, là? Ça lui a pris du temps à s'habiller, pis il prétexte que c'est parce que lui, il a pas de valet pour l'aider à s'habiller. C'est clair pour tout le monde, ça? [un étudiant acquiesce] Pas trop compliqué? (3a; 00:32:20 – 00:32:39)

Martin agit souvent en expert et paraphrase des extraits du *Mariage de Figaro* pour les étudiants; comme régulateur, il invite fréquemment les étudiants à résumer ou à paraphraser à leur tour des passages de l'œuvre de Beaumarchais. Typiquement, il leur demande : « on veut dire quoi, là? », « qu'est-ce qu'on dit, ici? », « ça veut dire quoi? ». Au cours 3a, par exemple, ce genre de question revient à 15 reprises en 55 minutes. Dans ce même cours, Martin manifeste aussi un souci régulier pour la forme du texte; nous avons en effet noté qu'il interroge 5 fois les étudiants sur la présence de procédés d'écriture en répétant presque systématiquement : « On a-tu un procédé, là? » Des échanges similaires sur le contenu et la forme de l'œuvre sont notés aux cours 3b et 4a. Par ailleurs, toutes ces interventions demeurent appliquées à l'extrait; les passages paraphrasés et les procédés repérés servent le plus souvent à comprendre l'extrait, sans mettre ce dernier en lien avec l'ensemble de l'œuvre.

Les interventions du professeur comme médiateur, qu'il soit culturel (en violet) ou disciplinaire (en bleu), s'avèrent beaucoup moins fréquentes (00:34:07) que celles où il agit comme évaluateur, expert ou régulateur : les liens établis par Martin entre son propos et la culture première des étudiants se révèlent en définitive peu nombreux, mais nous observons tout de même une tendance à prioriser le rôle de médiateur culturel dans les deux premiers cours (entre 7 et 8 minutes). Il établira notamment au cours 1 des parallèles entre la situation au XVIII^e siècle et celle connue par les étudiants au XXI^e siècle en traitant des droits d'auteur, de la notion de progrès, de la répartition de la richesse, des encyclopédies

numériques, des révolutions au Moyen-Orient, des liens entre les politiciens et la mafia, des relations de couple ou des caricatures. Il sollicitera également divers savoirs sur le monde qui relèvent de la culture générale, comme la littérature épistolaire, des personnalités célèbres comme Descartes et Newton ou des œuvres comme le film *Elvis Gratton* (Falardeau et Poulin, 1981) ou les chansons du groupe hip-hop québécois Loco Locass. Comme médiateur culturel, Martin incitera enfin les étudiants à mobiliser leurs connaissances sur l'être humain pour imaginer leur propre comportement dans telle ou telle situation, par exemple lorsqu'il traite de l'ironie : « Je sais pas si vous avez remarqué, mais quand vous faites de l'ironie, votre TON est différent, hein? Vous changez votre ton, pour montrer que c'est pas vraiment ce que vous pensez, pour faire la différence entre les deux! » (2a; 00:09:28 – 00:09:38). Rappelons toutefois que les liens sont établis dans une certaine mesure avec le contexte de production de l'œuvre complète, mais pas avec le contenu ou la forme de l'œuvre; ils ne soutiennent pas explicitement la lecture de l'œuvre.

Nous observons que Martin tend à augmenter graduellement, au fil des cours, le nombre de liens avec des notions propres à son cours et supposées connues des étudiants. Bien que ce rôle demeure peu présent dans la séquence, Martin adopte le rôle de médiateur disciplinaire pendant moins de deux minutes au cours 1, puis un peu plus souvent aux cours 2 (00:02:11), 3 (00:03:24) et 4 (00:05:43). En plus de procéder à des rappels du type « comme je disais tout à l'heure », référant à du contenu traité dans la même leçon, il faut noter que les liens les plus fréquents établis par Martin (n = 9) sont ceux entre *Le Mariage de Figaro* (ou les activités sur cette œuvre) et le travail effectué sur l'œuvre littéraire complète précédente (*Le Malade imaginaire*). Il inscrira par exemple le contexte sociohistorique qui prévaut au XVIII^e siècle en continuité avec celui, déjà abordé en classe, du XVII^e siècle, en commençant plusieurs de ses phrases par un appel explicite à la mémoire des étudiants : « Vous vous rappelez du statut de la femme au XVII^e siècle? Pensez-vous que ça a VRAIMENT beaucoup changé au XVIII^e? » (4b). Le contenu de la pièce de Beaumarchais est également mis en rapport avec les savoirs présentés sur Molière en début de session, notamment au moment de traiter de la référence de Figaro au *Misanthrope* (dans Beaumarchais, 1784/2001, p. 94) :

Martin : Donc vous vous doutez que s'il fait une référence à une chanson dans une pièce de Molière, ça risque d'être une chanson qui est comment?

Un étudiant : ironique?

Martin : une chanson comique, du moins. Donc, [...] comme la référence, c'est une pièce de Molière, ça doit pas être très flatteur, ici. (3a; 00:44:05 – 00:44:30)

Comme c'est la trame prédéterminée pour l'étude de l'œuvre, on ne s'étonne pas que plusieurs autres relations établies par Martin comme médiateur disciplinaire concernent souvent l'ironie (et les ambiguïtés qui permettent de la détecter) dans *Le Mariage de Figaro*, comme c'est le cas lors de la correction collective des exercices d'équipe :

Voyez-vous ici, l'ambiguïté dans la phrase? : « *je puis tout imprimer LIBREMENT, SOUS l'inspection de deux ou trois censeurs* » Voyez-vous la contradiction qu'y'a là? L'ambiguïté qu'y'a là? [...] Si c'est pas de l'ironie, on n'est pas loin! Hein? [...] C'est ça, l'ambiguïté dont je parlais souvent dans l'ironie. (3b; 00:31:42 – 00:32:26)

Souvent de courte durée, rappelons-le, les traces de médiation sont souvent limitées à l'extrait; nous n'avons pu retracer de passage où un lien était fait explicitement entre le passage discuté et l'ensemble de l'œuvre. La correction collective, que Martin nomme « lecture dirigée », est par exemple l'occasion d'attirer l'attention des étudiants sur des procédés d'écriture visiblement déjà connus, mais aucune interprétation soutenant le sens de l'œuvre n'est proposée ni demandée suivant l'identification : Martin demande d'identifier le procédé utilisé dans la phrase (3b; 00:30:37 – 00:31:07) ou établit des parallèles théoriques : « l'ironie, au même titre que l'euphémisme ou que l'hyperbole, c'est une FIGURE DE STYLE » (2a; 00:26:17 – 00:26:24).

En mettant la focale non pas sur les rôles adoptés au fil de la séquence mais plutôt sur ce qui se passe à l'intérieur d'un même cours ou d'une même activité, nous observons qu'une configuration type des rôles se dessine chez Martin au moment des corrections collectives. Concrètement, à quelques reprises au cours de la séquence, une alternance se manifeste par 1) un questionnement aux étudiants et la validation – ou non – de la réponse donnée; 2) l'ajout d'une paraphrase, de précisions ou de contenu nouveau et

3) l'établissement de liens entre ce contenu et les connaissances antérieures des étudiants. L'explication donnée par le professeur sur un passage du monologue de Figaro montre ce va-et-vient, assez systématique, entre les rôles de régulateur (R), d'expert (E) et de médiateur culturel (MC) :

(MC) On a l'air d'être ben savant, comme dans l'annonce des fromages, là, avec les 28 fromages...¹⁰⁴ On a l'air de tout savoir alors que dans le fond, on connaît rien. [...]

(R) On a-tu un procédé, ici?

Une étudiante [parmi d'autres] : euh... une antithèse.

On a une antithèse! Qu'est-ce qui nous fait dire qu'il parle de la politique en général?

Une étudiante : « voilà toute la politique ou je meurs ».

(E) [...] Y'a pas de raison de se suicider, j'pense pas! [les étudiants rient] DONC... Ça va pour la première partie. Page 94 [il lit] : « *d'entendre ce qu'on ne comprend pas* ». On FEINT d'entendre ce qu'on ne comprend pas, donc on fait comme si « oui, oui » que ça rentrait, mais dans le fond, on comprend absolument rien de ce qui nous est dit. [...] « *de ne point ouïr ce qu'on entend* » : de faire comme si on écoutait, mais dans le fond, ça passe d'un bord pis ça sort de l'autre.

(MC) En relation de couple, c'est souvent comme ça! [les étudiants rient]

(R) [...] Ça va pour ça? C'est clair? [il poursuit la lecture dans son o.c.] : « *surtout de pouvoir au-delà de ses forces* » On veut dire quoi ici? (3a; 00:35:29 – 00:37:25)

Cette combinaison type est aussi observable dans la deuxième partie du même cours : la ligne du temps de la vidéo 3b, particulièrement à partir de 00:25:00, l'illustre bien (cf. figure 9, à la page suivante).

¹⁰⁴ Référence à une campagne publicitaire à succès des Producteurs de lait du Québec (s.a., 2015).

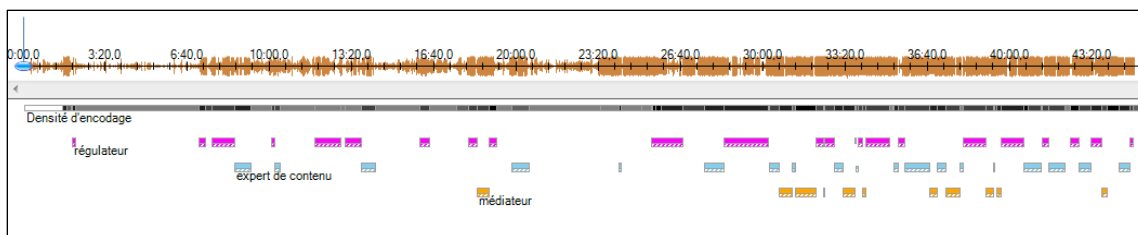


Figure 9 : Alternance des rôles de régulateur, d'expert et de médiateur pour Martin au cours 3b

En définitive, si l'organisation de la séquence sur *Le Mariage de Figaro* laisse voir quelques interventions centrées sur la lecture de l'œuvre complète, une vue d'ensemble des activités mises en œuvre par Martin au long des sept cours montre que cette lecture de l'œuvre littéraire complète est réalisée au préalable et de façon autonome par les étudiants, est ensuite orientée autour d'extraits, traités en classe selon l'axe de lecture prédéterminé et régulé par le professeur expert; cette lecture s'avère, au final, partiellement liée à l'œuvre intégrale et, surtout, centrée sur la rédaction d'une analyse évaluée en fin de séquence.

2.2 La place laissée à l'œuvre complète

Au vu de notre analyse, il ressort que l'œuvre complète n'est exploitée par Martin que dans une certaine mesure dans la séquence observée, tant en ce qui a trait au temps qu'il lui consacre qu'en termes de nombre de pages traitées en classe. D'un point de vue quantitatif, d'abord, l'observation des vidéoscopies nous permet de déterminer qu'un quart du temps analysable de la séquence est consacré explicitement au *Mariage de Figaro*, ce qui correspond à 02:02:53 de travail orienté sur l'œuvre complète si l'on exclut la rédaction de l'analyse littéraire. Le temps total réel dédié à l'œuvre est néanmoins susceptible d'être plus important si l'on étend ce résultat à l'ensemble de la séquence d'enseignement (en incluant les leçons non filmées et celles inaudibles, hachurées dans la figure). Le discours et les activités portant précisément sur l'œuvre se démarquent surtout aux cours 3 et 4, lors des exercices collectifs et en équipe, comme l'illustre la partie foncée des bandes dans la figure 10, à la page suivante. Le reste du temps (partie claire) est consacré à l'exposé sur le contexte sociohistorique, par exemple (cours 1), ou au travail sur l'ironie (cours 2).

Au premier cours de la séquence, Martin « fait un retour sur la lecture que les étudiants avaient à faire (*Le Mariage de Figaro*) [et] questionne les étudiants » (synopsis *1a*; 00:00:00 – 00:06:21) mais, en l’absence de trame sonore pendant ces quelque six minutes, nous ignorons ce qu’il dit précisément de l’œuvre. La vidéo montre par ailleurs que le livre lui-même n’est pas utilisé, ni à ce moment ni plus tard dans l’exposé sur le XVIII^e siècle. La partie audible du cours ne permet pas non plus de noter de lien explicite entre l’œuvre et le contexte présenté, sauf dans un bref commentaire, à la toute fin de la vidéo *1b*. Le travail avec l’objet livre ne commence que dans les 15 dernières minutes du deuxième cours, alors que les étudiants « ont leur o.c. en main [...] se placent en équipe et travaillent avec leur o.c. ouverte » (synopsis *2b*; 00:45:00 – 00:50:09).

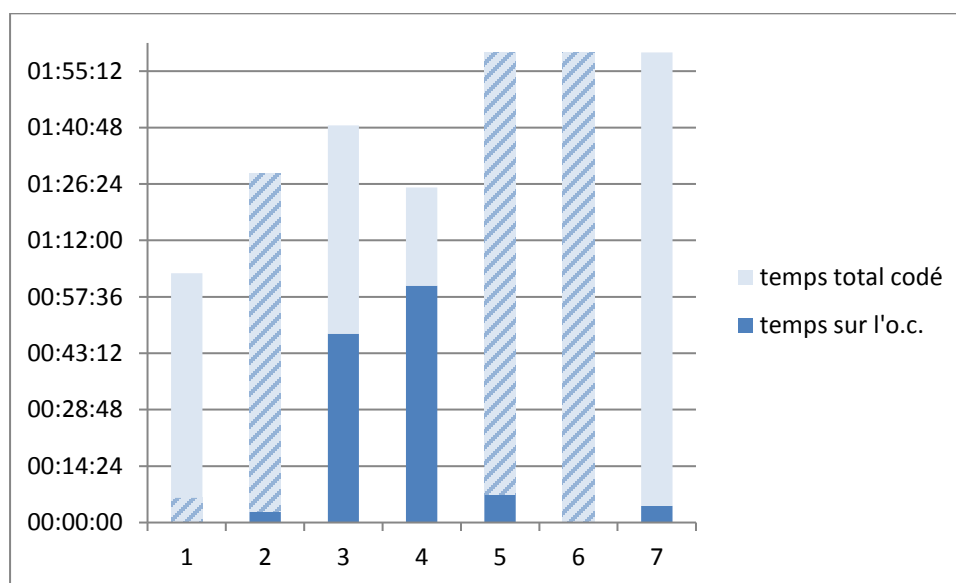


Figure 10 : Temps consacré explicitement à l’œuvre complète au cours de la séquence d’enseignement sur *Le Mariage de Figaro*

C’est au troisième cours que l’œuvre complète est davantage manipulée : Martin la consulte et l’annote pendant que les étudiants poursuivent l’exercice en équipe. La correction collective qui suit montre que le professeur s’appuie sur une lecture à voix haute de plusieurs phrases ($n = 7$) et feuillette régulièrement son ouvrage pour trouver les passages pointés par les étudiants. Il semble valoriser le repérage exhaustif : à un étudiant

qui lui indique la page et la ligne exactes, il répond qu'il « aime ça! Précision, précision! » (4a; 00:18:28 – 00:18:35). La lecture à l'italienne engage également le recours au *Mariage de Figaro*. Il semble tenu pour acquis, dans la classe, que chacun a son ouvrage en main et Martin ne fait aucun rappel à l'ordre en ce sens. Il autorise aussi les étudiants à consulter leur livre au besoin lors de la rédaction, aux cours 5 et 6 et ne traite que peu d'éléments de contenu lors de la remise des analyses corrigées, au cours 7; ce sont alors des aspects liés à l'écriture qui sont majoritairement traités. La séquence filmée ne permet donc pas de voir quelque conclusion que ce soit à la lecture de l'œuvre intégrale.

2.2.1 L'objet livre : une édition scolaire pour qui?

La version du *Mariage de Figaro* exigée par Martin dans le plan de cours est publiée par le Groupe Beauchemin, un éditeur québécois, dans une collection scolaire intitulée « Parcours d'une œuvre » (Bourbonnais, 2001). Par ailleurs, les compléments destinés aux étudiants ne sont que très partiellement exploités avec eux et surtout utilisés par le professeur, selon nos observations. Le format folio retenu présente un court commentaire non signé, suivi de la pièce dans son intégralité¹⁰⁵ en 154 pages; les lignes sont numérotées en continu. Le repérage d'extraits précis, en classe, semble facilité par cette mise en page : « Maintenant, je veux avoir une preuve de ça pis une explication... À quelle ligne, à quelle page? [il prend son œuvre complète et l'ouvre] ». (3b; 00:25:58 – 00:26:17).

Qu'il s'agisse de définitions ou d'explications historiques, des notes de bas de page s'ajoutent régulièrement au texte de Beaumarchais; les précisions relatives au lexique sont les plus nombreuses. Martin fait d'ailleurs la démonstration du recours possible à ces notes au cours 4, lorsqu'il lit un passage sur le « gros » de rhubarbe à la page 107 : « si on va voir en bas [la note de bas de page], c'est une unité de mesure » (4a; 00:24:30 – 00:24:33). Les étudiants semblent aussi utiliser ces notes pour répondre aux questions du professeur, par exemple au moment de décrire les vertus de la rhubarbe et du tamarin : les étudiants

¹⁰⁵ L'intégralité de la pièce regroupant l'épître dédicatoire de l'auteur, la présentation des personnages et le texte dramatique lui-même.

répondent en chœur, visiblement en se référant à la note au bas de la page (Bourbonnais, 2001), « laxatives! ».

Après le texte du *Mariage de Figaro* et une présentation détaillée de l'œuvre, l'ouvrage de Bourbonnais (2001) inclut une partie intitulée « Plongée dans l'œuvre » (p. 243-269). Nous remarquons que l'un des extraits ciblés par le professeur – le monologue de Figaro – y fait l'objet d'un traitement plus approfondi (*Ibid.*, p. 265). Est également proposée au lecteur une série de questions ou de consignes (n = 320) sur chaque scène (ou groupe de scènes) de la pièce; une dizaine d'items sont systématiquement prévus et visent tantôt la production d'inférences, tantôt des opérations de repérage ou de comparaison, tantôt la démonstration.

À notre connaissance, l'appareillage didactique en complément à l'œuvre complète n'est pas signalé aux étudiants, mais Martin y puise certaines questions ou consignes pour les exercices des cours 3 et 4 (cf. tableau 11, à la page suivante). Les items sont recopiés au traitement de texte et affichés à l'écran à l'avant de la classe pendant le travail en équipe. Ces items font souvent appel à des processus cognitifs de haut niveau comme l'inférence, la hiérarchisation et la thématization, ce qui pourrait contribuer à améliorer la compréhension de l'œuvre lorsque les étudiants discutent de ces questions. La formulation de la question 6, dans le tableau 11, nous apparaît ambiguë et Martin semble d'ailleurs anticiper le défi que cette question peut poser aux étudiants : « Question plus difficile [...] Est-ce qu'il y en a qui ont trouvé? [silence] Oooh que j'entends des soupirs, là! [silence] » (4a; 00:21:04 – 00:21:20). En effet, la réponse pourrait porter tant sur des caractéristiques psychologiques des personnages ou des situations ridicules que sur des éléments formels (le recours au dédoublement de lettres pour signifier le bégaiement de Brid'Oison, par exemple, ou le recours au comique de langage). Cette difficulté semble à l'origine de la lecture à l'italienne d'un second extrait, qu'il propose quelques secondes plus tard, « pour le bien de la cause » (*Ibid.*, 00:21:56).

Tableau 11 : Items sur *Le Mariage de Figaro*
travaillés en classe par (ou avec) les étudiants

date	Questions ou consignes sélectionnées
Cours 3	<p>Acte III, scène 5</p> <p>Compréhension</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Quelle réplique de Figaro marque la différence des situations entre le Comte et ses gens? 3. Que dit Figaro de la politique? 4. Quelle réplique de Figaro montre qu'il ne croit pas à l'impartialité de la justice? <p style="text-align: right;">(Bourbonnais, 2001, p. 252)</p> <p>Acte V, scène 3</p> <p>Compréhension</p> <ol style="list-style-type: none"> 3. Quelles sont les revendications présentes dans le monologue? 7. Quel extrait vous semble le plus provocateur pour son époque? <p style="text-align: right;">(<i>Ibid.</i>, p. 265)</p> <p>Personnages</p> <ol style="list-style-type: none"> 18. Figaro semble différent dans cette scène de ce qu'on a vu depuis le début de la pièce. Montrez-le : <ol style="list-style-type: none"> a) du point de vue de sa personnalité; b) du point de vue philosophique. <p style="text-align: right;">(<i>Ibid.</i>, p. 266)</p>
Cours 4	<p>Acte III, scènes 12-15</p> <p>Compréhension</p> <ol style="list-style-type: none"> 3. Quel est le principal reproche de Figaro à l'endroit des avocats? 6. Comment Beaumarchais s'y prend-il pour ridiculiser les médecins? 8. « Si le Ciel l'eût voulu, je serais le fils d'un prince » (l. 2000). Que dénonce Figaro en prononçant ces mots? Que veut-il insinuer? <p>Personnages</p> <ol style="list-style-type: none"> 13. Quel personnage incarne à lui seul le ridicule de la justice dans la SCÈNE 15? <p style="text-align: right;">(<i>Ibid.</i>, p. 254)</p>

2.2.2 La prise en compte de l'intégralité du texte par rapport aux extraits

Tout au long de la séquence d'enseignement de Martin dans son cours d'*Écriture et littérature*, la part de l'œuvre complète exploitée en classe, que ce soit lors d'un exposé, d'un exercice ou d'une évaluation¹⁰⁶, est limitée. La compilation des passages du *Mariage de Figaro* sélectionnés et explicitement travaillés en classe (tableau 12) met en évidence que Martin et les étudiants tirent profit d'un peu moins du quart de l'œuvre complète (36 pages sur 153).

Tableau 12 : Proportion de l'œuvre complète exploitée

Cours	Extrait de l'œuvre complète	Nbr de pages (/153)	% de l'œuvre
2	Acte I, scènes 1-5	12	7,84 %
3	Acte III, scène 5	6,25	4,08 %
	Acte V, scène 3	4	2,61 %
4	Acte III, scènes 12-15	10	6,54 %
	Acte III, scène 16	4,25	2,78 %
	Acte IV, scène 16	0,25	0,16 %
	total :	36,75	24,01 %

Le tableau ci-dessus montre que le premier extrait retenu correspond à l'incipit. Martin indique, dans une planification de cours fournie par courriel, qu'il prévoit sur ce passage un « exercice de débusquage de l'ironie ». Bien que cet exercice nous informe partiellement sur les raisons soutenant le choix de l'acte I, il est impossible de savoir si le rôle de l'incipit, en général – ou sa contribution au *Mariage de Figaro*, en particulier – est réellement abordé en classe par Martin puisque la deuxième partie du cours 2 est inaudible. Le synopsis réalisé par l'équipe de la recherche source ne nous renseigne pas davantage à ce sujet :

¹⁰⁶ Les extraits retenus pour la rédaction de l'analyse sont comptabilisés parmi ceux déjà traités dans l'un de ces moments.

Le professeur demande aux étudiants de se placer en équipe de deux ou trois et d'analyser une partie spécifique de l'œuvre dans laquelle se trouve de l'ironie [...] Le professeur circule dans la salle de classe et voit à ce que tout se passe bien. Il répond à plusieurs questions en lien avec certains passages de l'œuvre. De plus, il donne à certains étudiants des indices afin de trouver les éléments qu'ils cherchent (procédés, cibles, ambiguïtés, effets). (2b; 00:45:00 – 00:56:40)

Les autres extraits sélectionnés par Martin semblent surtout déterminés par la thématique retenue pour la rédaction de l'analyse littéraire, la critique des abus d'ordre social : plus de la moitié des pages traitées en classe sont tirées de l'acte III, une partie de l'œuvre que cible également Bourbonnais (2001) lorsqu'il aborde l'analyse de ce même thème.

Le sujet de la rédaction évaluée porte explicitement sur l'œuvre complète dans sa globalité : l'analyse littéraire exigée par Martin implique que les étudiants montrent « que *Le Mariage de Figaro* est une critique sociale » (5a; 00:05:48). Néanmoins, les citations intégrées à la production écrite doivent être sélectionnées obligatoirement parmi certains passages, prédéterminés par le professeur :

J'en ai mis plus que moins, des extraits, ok? J'en ai mis plus que moins pour être certain que vous ayez tout ce qu'il faut pour trouver des éléments de réponse. Vous êtes pas obligés de tous les utiliser. MAIS vous êtes obligés d'utiliser CEUX-LÀ. Pas EN DEHORS de ça. (5a; 00:06:05 – 00:06:22)

Les extraits imposés lors de l'évaluation s'avèrent exactement les mêmes que ceux déjà présentés en classe, à savoir l'acte III (sc. 5 et 12-16), l'acte IV (sc. 16) et l'acte V (sc. 3). Ainsi, même si la consigne de rédaction fait référence à l'intégralité de l'œuvre, cette activité de fin de séquence, comme les autres en cours de route, ne tient pas nécessairement compte d'une lecture d'ensemble.

2.3 Les angles d'entrée dans l'œuvre

Jusqu'à présent, les choix d'activités de Martin, les rôles qu'il adopte en cours de séquence et la place relative qu'il laisse à l'œuvre complète tendent à montrer surtout une

préparation à une rédaction évaluée selon un axe de lecture précis et en fonction de l'étude d'extraits. L'angle d'entrée dans *Le Mariage de Figaro*, souvent esthétique ou historique, s'inscrit dans cette veine également, mais l'angle subjectif parfois en jeu montre aussi à une certaine préoccupation pour les sujets lecteurs que sont les étudiants.

2.3.1 L'angle esthétique

Le fait d'orienter la séquence d'enseignement sur le caractère ironique de l'œuvre complète à l'étude explique probablement la prédominance d'une entrée dans *Le Mariage de Figaro* par l'angle esthétique (00:30:28 au total). La recherche fréquente de procédés d'écriture, nous l'avons déjà mentionné au moment de parler des rôles (p. 256), fait partie des éléments contribuant à un angle d'entrée esthétique dans l'œuvre littéraire. Notre analyse met en exergue des références à l'ironie, en particulier aux cours *2a*, *3a* et *3b*, *4a* et *4b*, souvent par le professeur lui-même : « On a de l'ironie, ici, là : “*Vous vous croyez un grand génie*”...! Y'est en train de lancer une flèche » (*3b*, 00:33:43 – 00:33:48). Certains étudiants, probablement bien au fait du thème de la session, tentent parfois une réponse en ce sens lorsque Martin les interroge sur le procédé présent dans l'extrait traité. Le lien se limite toutefois à l'extrait et n'est pas élargi à l'œuvre complète la plupart du temps; il serait ainsi plus juste de parler d'angle d'entrée dans l'extrait.

Martin insiste particulièrement sur la recherche de preuves ou d'appuis dans le texte de Beaumarchais, souvent en questionnant les étudiants sous la forme « qu'est-ce qui nous fait dire que [...]? » (*2a*; *3a*), « qu'est-ce qu'y'a dans le texte qui me montre que [...]? » (*2a*). La paraphrase presque systématique contribue également à démystifier l'esthétique de l'extrait : « Autrement dit, ici, on dit [il lit lentement] : “*avoir souvent pour GRAND SECRET [pause] de CACHER qu'il n'y en a point*” Pas facile, hein, la structure de cette phrase-là? [silence] On essaie, finalement, de cacher qu'y'a pas de secret » (*3a*; 00:38:07 – 00:38:27). Par ce type d'intervention, Martin fait la démonstration du recours à la syntaxe pour donner du sens à un extrait; l'exercice n'est toutefois pas reconduit pour donner du sens à l'intégralité de l'œuvre ensuite.

2.3.2 *L'angle historique*

Dans la classe de Martin, si la séquence sur *Le Mariage de Figaro* s'amorce par un exposé sur le contexte sociohistorique des Lumières, d'aucuns pourraient penser que l'entrée dans l'œuvre se fait largement sous l'angle historique. Or, rappelons que l'exposé fait au cours *I* ne porte pas spécifiquement sur l'œuvre complète, mais plus globalement sur le XVIII^e siècle. La pièce de Beaumarchais n'est donc pas traitée davantage sous l'angle historique que sous l'angle esthétique : nous n'avons pas cumulé plus d'une demi-heure d'interventions (00:26:55) permettant d'aborder l'œuvre en fonction du contexte politique et social de sa production ou de son auteur.

Les éléments relatifs à la lutte des classes et aux revendications pour la liberté reviennent davantage, probablement en raison de l'évaluation prévue. L'analyse littéraire prescrite par Martin visant à montrer que l'œuvre est une critique sociale, on trouve au fil de la séquence des commentaires du professeur comme « on parle ici de différences entre les classes, c'est bon? » (2a) ou « vous comprenez? CLAIREMENT là, qu'il y a un questionnement, une revendication d'égalité » (3b). De nombreuses autres interventions portent sur le but ou la portée des revendications présentes dans l'œuvre : « C'est parce que l'auteur est en train de passer un message. Dans ce cas-là, il est en train de se SERVIR de son personnage de Figaro pour PASSER un message » (3b; 00:44:22 – 00:44:30). À ce même moment, d'ailleurs, lorsque le monologue de Figaro est traité et suscite des questions chez les étudiants, des liens sont aussi établis par Martin entre l'œuvre et la vie de Beaumarchais :

un étudiant : ça se peut-tu que l'auteur... il s'identifie à ce personnage-là?

Martin : ouais, tout à fait. [...] on sent que c'est pas juste le personnage, là, qui parle, hein? (3b; 00:07:05 – 00:07:20)

Les revendications présentes dans l'œuvre littéraire complète travaillée dans la classe de Martin motivent sans aucun doute l'entrée dans *Le Mariage de Figaro* par l'angle historique, mais le fil conducteur entre les différentes œuvres de la session – le comique – pave aussi la voie à un autre angle d'entrée.

2.3.3 *L'angle subjectif*

En plus d'aborder l'œuvre de Beaumarchais sous les angles esthétique et historique, Martin convoque, dans une moindre mesure (00:17:47), l'angle subjectif. Pour susciter chez les étudiants cette entrée dans *Le Mariage de Figaro*, il recourt parfois au questionnement; les étudiants sont alors invités à s'imaginer dans les situations vécues par les personnages de Beaumarchais en faisant appel à leurs connaissances antérieures ou aux savoirs sur le monde que le professeur leur a transmis comme expert au cours 1. En réponse à un étudiant, par exemple, il rappelle que le noble,

c'est lui qui te fait vivre, c'est lui qui est ton propriétaire, c'est lui qui te donne les ordres. Tu vas faire TOUT ce qu'il te demande. [...] faut se mettre en contexte, là, tout le temps! J'comprends que tu veuilles dire qu'y'a raison. [...] mais tu comprends que, en contexte... Imagine que cette pièce-là est publiée au XVIII^e siècle, pis imagine que ceux qui savent lire – pour la plupart, en tout cas – c'est des nobles. (3a; 00:48:46 – 00:49:42)

La lecture à l'italienne semble un autre moyen pertinent de susciter une entrée subjective dans l'œuvre, notamment au moment de juger du caractère du personnage de Brid'Oison :

Martin : tu l'incarnais très bien sa façon de bégayer, on sentait l'hésitation tout le temps. Qu'est-ce qu'y'a d'autres, comme caractéristiques, qui a l'air de le rendre comique?

Un étudiant : ben y'est facile à berner, y'est naïf.

Martin : Ouais! Y'a une certaine naïveté, hein? (4a; 00:15:22 – 00:15:36)

Les savoirs sur la langue et sur la littérature sont aussi sollicités par Martin lorsqu'il invite les étudiants à détecter l'ironie dans un passage de l'œuvre afin d'en apprécier la saveur comique :

Martin : Je reviens avec la question... TEXTUELLEMENT, qu'est-ce qui fait qu'on comprend qu'il y a une CRITIQUE, une REVENDICATION? On avait l'ironie, on était déjà sur une bonne piste...

Une étudiante : le comique?

Martin : le comique... Comme le comique FONCTIONNE? Comment on peut... Pourquoi le comique semble revendiquer ou critiquer?

L'étudiante : parce qu'il rit d'une personne, de quelque chose...

Martin : ok, mettons qu'on rit de qqch ou d'une personne, POURQUOI? COMMENT on le fait? Comment on rit de qqn? Qu'est-ce que ça... crée?

Un étudiant : ben il dit la vérité en pleine face, selon son... Mettons il fait partie du bas peuple, il est provocateur.

Martin : ouin... il est provocateur, mais POURQUOI? Qu'est-ce qui FAIT que c'est provocant? (4a; 00:33:25 – 00:34:22)

L'échange précédent, dans lequel nous avons noté l'insistance et l'exaspération montante de Martin, ne nous permet pas de juger des raisons pour lesquelles le professeur n'obtient pas de réponse. De nombreuses autres questions posées au groupe demeurent d'ailleurs lettre morte. À plus d'une cinquantaine de reprises au cours de la séquence, des silences plus ou moins longs obligent Martin à reprendre son exposé ou à donner lui-même la réponse à sa question, voire à expliciter les émotions qui devraient surgir de tel ou tel passage de l'œuvre : « Parce que nous, ce qu'on va observer ou on va lire, c'est ce dont on parlait, c'est de cette raideur du personnage. C'est ÇA qui va nous faire rire » (4a; 00:35:54 – 00:36:04). La subjectivité convoquée, au final, pour entrer dans *Le Mariage de Figaro* est peut-être davantage celle de Martin que celle des étudiants, qui semblent peu réactifs.

Pour Martin, l'appréciation d'une œuvre passerait par sa compréhension; l'angle subjectif pour entrer dans cette œuvre serait ainsi implicite. À un étudiant qui confie ne pas aimer la pièce de Beaumarchais et n'y rien comprendre, par exemple, le professeur répond : « j'gagne que quand tu vas commencer à le comprendre [le livre], tu vas l'aimer pas mal plus! » (3b; 00:01:32 – 00:01:44). Quant aux quelques réactions qu'expriment les étudiants à l'œuvre complète, elles demeurent peu exploitées au regard de nos analyses. Lorsque les jeunes répondent correctement à une question ou expriment un commentaire sur le comportement d'un personnage du *Mariage de Figaro*, Martin acquiesce souvent rapidement et poursuit avec une autre question ou la suite de son propos; nous n'avons pas observé d'appel à la justification ou de demande d'explicitation. L'échange qui suit illustre

l'impression d'une étudiante, à laquelle le professeur adhère sans toutefois demander à cette dernière de préciser sa pensée et ainsi, d'exprimer sa propre subjectivité :

[il poursuit la lecture dans son o.c.] : « et paraître profond quand on n'est, comme on dit, que vide et creux »

Une étudiante : ça, c'est toute une insulte!

Martin : quand même, hein?! On est en train de dire que, dans le fond, on se cache dans un coin pour écrire, mais en PLUS, pour écrire quelque chose qui ne veut rien dire! [quelques étudiants rient] Faut le faire! [Il poursuit la lecture dans son o.c.] (3a; 00:38:47 – 00:39:03)

Le codage des propos de Martin relatifs à une entrée dans l'œuvre sous l'angle subjectif montre que le professeur fait peu appel à la subjectivité des étudiants, mais partage plutôt sa propre lecture subjective, si l'on en croit le vocabulaire connoté auquel il a fréquemment recours pour parler de sa lecture du *Mariage de Figaro*. En particulier lors de la lecture dirigée qui suit les exercices en équipe, au cours 3, il exprime à plusieurs reprises de vives réactions face aux événements qui surviennent dans l'œuvre ou aux comportements humains qui y sont observables : « C'est quelque chose, quand même! » (3a; 00:45:59), « c'est effronté, là! » (3a; 00:49:21), « Ouf! Faut le faire, quand même! Faut le faire! C'est un peu prétentieux » (3a; 00:51:11), « faut être culotté, en tant que valet, pour dire ça à ton noble! » (3b; 00:40:31).

2.4 Les savoirs convoqués

Le fait que *Le Mariage de Figaro* soit principalement abordé sous les angles esthétique et historique entraîne de facto le traitement de nombreux savoirs sur la littérature et sur le monde. Ces savoirs étant aussi au cœur des principaux croisements avec les rôles, nous nous y attarderons davantage dans la section 2.5 (p. 279), mais mentionnons déjà que les savoirs sur le monde occupent une place importante tout au long de la séquence (01:23:57), tant en ce qui a trait au contexte sociohistorique des Lumières qu'aux découvertes scientifiques qui y sont associées. La psychologie humaine occupe aussi de plus en plus de place au fil des cours et Martin, en plus de faire à l'occasion référence à la religion, renseigne les étudiants sur des phénomènes plus contemporains (ex. : le système

de castes en Inde ou la corruption en politique). Quant aux savoirs sur la littérature, ils sont traités dans une moindre mesure (01:01:07) et surtout concentrés dans le cours 2, ce qui nous apparaît normal dans la mesure où c'est le moment où Martin traite plus exhaustivement de l'ironie. Ce procédé et d'autres figures de style sont ensuite abordés ici et là dans les cours suivants.

L'œuvre complète qui fait l'objet de la séquence d'enseignement de Martin étant une pièce de théâtre, il nous paraît pertinent de relever avec plus de précision les savoirs sur la littérature propres au genre dramatique. Par la suite, nous traiterons des savoirs sur la langue et de ceux sur les processus cognitifs impliqués dans la lecture d'une œuvre littéraire complète comme *Le Mariage de Figaro*.

2.4.1 *Les savoirs sur la littérature liés au genre dramatique*

Le plan de cours de Martin indique que *Le Mariage de Figaro* est la deuxième œuvre dramatique proposée aux étudiants, après *Le Malade imaginaire* de Molière. Un contenu relatif au « théâtre classique (Comédie – Tragédie) » est prévu à la troisième semaine du plan de cours (p. 7). Il est ainsi probable que des éléments relatifs au genre dramatique aient été présentés à ce moment et que Martin ait jugé inutile de les répéter. Les leçons autour du *Mariage de Figaro* montrent toutefois des indices de référence au genre, notamment lorsque le professeur recourt à un vocabulaire spécifique au théâtre.

Au-delà d'une lecture attentive des verbatims, une recherche textuelle via le moteur de recherche du logiciel d'analyse permet de noter l'emploi de certains mots propres au genre dramatique, comme le résume le tableau 13 à la page suivante. Au cours de la séquence filmée, le mot « scène » est celui que Martin utilise le plus souvent (35 fois), ce qui nous apparaît en cohérence avec le travail d'extraits privilégié. Viennent ensuite la « pièce » et la « réplique », presque dans la même proportion avec une vingtaine d'occurrences. Le terme « monologue » se démarque également au cours de la séquence (14 fois), plus particulièrement – et sans surprise – au moment de travailler la scène 3 de l'acte V, le monologue de Figaro.

Tableau 13 : Fréquence de recours par Martin au lexique propre au genre dramatique

Mot employé	Nbr d'occurrences
« scène »	35
« pièce »	20
« réplique »	19
« monologue »	14
« théâtre »	5
« didascalie »	3
« acte »	2

La lecture à l'italienne du cours 4 constitue également une façon d'aborder le genre. Martin explique à ce moment comment procéder devant un texte dramatique et, au passage, indique aux étudiants à quoi renvoie le terme « didascalies » : « on ne lira pas toutes les didascalies, [...] ceux qui font les personnages, pas besoin de lire toutes les didascalies (ce qui est en italique), c'est bon? » (4a; 00:10:52 – 00:11:05). Il n'est toutefois pas possible de savoir si la définition de la didascalie constitue un rappel ou un élément de contenu nouveau pour les étudiants. La lecture à l'italienne, à deux reprises, permet aussi à Martin de mettre en évidence le but premier du texte dramatique : être dit. Le caractère bénéfique d'une écoute sur la compréhension du texte est notamment évoqué lors de la conclusion de l'activité : « Quand vous l'entendez [le texte], voyez-vous un p'tit peu mieux ce qui se passe? » (4a; 00:23:13 – 00:23:17). Cette question nous semble sous-entendre que la lecture du *Mariage de Figaro* a pu être difficile. Cet implicite est également observable dans le travail fait sur la langue utilisée par Beaumarchais.

2.4.2 *Les savoirs sur la langue*

À différentes occasions au cours de la séquence d'enseignement, Martin fait de courtes interventions sur la langue utilisée dans les extraits travaillés du *Mariage de Figaro* (00:11:40). En plus d'attirer l'attention sur des mots déjà définis en note de bas de page dans l'édition des étudiants (Bourbonnais, 2001) comme « germanes » ou « fortune », le professeur questionne les étudiants sur le sens de mots présents dans les extraits soumis au travail d'équipe : « impartialité », « cachet », « intrigue », « ordonnance ». Le choix de définir ces termes plutôt que d'autres n'est pas explicite.

Les savoirs sur la langue sont également mobilisés au moment de paraphraser le texte : « il parle vraiment de liberté, là. Il parle de “*liberté de BLÂMER*” ; on s'entend, il est en train de parler de critiquer, effectivement, de critiquer ouvertement (3b; 00:28:51 – 00:28:58). Ce dernier extrait de verbatim, d'ailleurs, nous permet de souligner que Martin – probablement en prévision de l'analyse à rédiger en fin de séquence – attire régulièrement l'attention des étudiants sur la dimension critique qui se dégage du texte de Beaumarchais en reformulant les répliques que ce dernier met dans la bouche de Figaro :

[il lit dans son o.c.] : « *Mais feindre d'ignorer ce qu'on sait, de savoir tout ce qu'on ignore.* » Qu'est-ce qu'on veut dire ici? Quand on dit « *ignorer ce qu'on SAIT* », « *FEINDRE d'ignorer ce qu'on sait* », qu'est-ce qu'on fait? [...] on fait semblant, dans le fond, qu'on ignore ce dont on est au courant. (3a; 00:33:16 – 00:33:57)

Le passage lu, par contre, n'est pas mis en relation avec l'ensemble de l'œuvre pour permettre aux lecteurs de comprendre comment les nombreux simulacres mis en œuvre par les personnages contribuent à expliquer le caractère critique du *Mariage de Figaro*.

2.4.3 *Les savoirs sur les processus cognitifs sous-jacents à la lecture*

Les explications sur l'ironie, au cours 2, donnent l'occasion à Martin d'évoquer certains processus cognitifs impliqués dans la détection de ce procédé d'écriture lors de la lecture d'une œuvre ou d'un extrait. Il fait par exemple référence aux ambiguïtés que

pourraient ressentir les étudiants à la lecture : « Quand vous allez avoir cette impression-là [en lisant le texte], vous allez devoir vous poser la question : “qui est l’ironiste? C’est quoi la cible? Pis à qui c’est destiné?” Ça va toujours être important de se poser ces trois questions-là » (2a; 00:07:09 – 00:07:22). À ce stade de la séquence, expliciter les questions que doivent se poser les étudiants en cours de lecture peut difficilement s’appliquer à leur lecture de l’œuvre complète, déjà lue en principe. Il est toutefois possible que ces savoirs sur les processus cognitifs soient communiqués aux étudiants dans le but de les outiller pour leur lecture ultérieure d’extraits. C’est d’ailleurs ce que Martin démontre au moment de la lecture dirigée suivant l’exercice en équipe, au cours 3. Il demande par exemple aux étudiants « qu’est-ce qui cloche? » (3b; 00:42:25). Il se pose également à voix haute une question, presque rhétorique, qui exige la mise en relation d’un passage avec l’ensemble de l’œuvre : « Est-ce que ça nous sert à quelque chose [cette information-là]? [...] Pour la compréhension de l’intrigue, ça sert absolument à rien » (3b; 00:44:06). Ce type de démonstration du questionnement, impliquant spécifiquement les savoirs sur les processus cognitifs en jeu au cours de la lecture d’une œuvre littéraire complète, évoque certains traits du rôle de modèle, mais nous y reviendrons au moment de traiter des croisements (p. 287).

Quelques autres processus sont évoqués par Martin pour comprendre les extraits du *Mariage de Figaro* travaillés en classe. Il suggère notamment à un étudiant d’y aller « ligne par ligne » (3b), mais il est difficile de savoir précisément ce à quoi il réfère. Il encourage aussi la classe à faire des liens entre ce qui est lu et les pages précédentes : « pour la comprendre mieux [la réplique], faut aller voir un petit peu avant, aussi, hein? » (3a; 00:45:07). À un autre moment, il pose une autre question rhétorique mettant en évidence un lien qu’il fait lui-même avec l’intrigue à venir : « Voyez-vous où on s’en va déjà? Y’est un peu en train de le provoquer [le comte] » (3a; 00:45:26).

Au cours 4b, Martin traite d’un certain nombre de questions à se poser pour classer des idées principales et secondaires menant à démontrer que *Le Mariage de Figaro* est une critique sociale. Bien que la consigne d’écriture, au cours suivant, limite l’analyse des étudiants à certains extraits, les échanges portent alors sur l’œuvre complète. Les interventions du professeur semblent aller dans le sens du rappel, comme si ces questions

avaient déjà été mentionnées dans le cadre d'une rédaction précédente : « Pis comment on va les trouver [nos idées principales]? C'est quoi les questions qu'on va se poser? » (4b; 00:01:25 – 00:01:34). Une dizaine d'idées en vrac sont proposées par les étudiants et Martin les écrit au tableau, n'indiquant pas s'il s'agit d'idées principales ou secondaires; la hiérarchisation de ces idées devient la responsabilité des étudiants au moment de la construction individuelle du plan. Pour aider ceux qui rencontrent des difficultés à cette étape, le professeur précise parfois la nature des questions à se poser, que ce soit lorsqu'un étudiant se présente à son bureau ou au moment de rappeler, en cours de travail, la façon de faire au groupe :

C'est de vous demander, toujours, COMMENT? COMMENT est-ce qu'elle est critiquée, la noblesse? Ok? OÙ est-ce que je vois ça? COMMENT c'est critiqué? C'est ÇA qui va vous donner vos idées secondaires. Allez-y toujours de cette façon-là, par QUESTIONNEMENT. Ça va être beaucoup plus facile. (4b; 00:45:53 – 00:46:23)

Lorsqu'il amorce le cours réservé à la rédaction, Martin demande aux étudiants s'ils ont « relu trois fois l'œuvre » (5; 00:02:05). La relecture semble ainsi identifiée comme une stratégie, mais il est impossible de savoir si cette dernière est considérée pertinente pour mieux comprendre l'œuvre ou pour réaliser la tâche scolaire qu'est la rédaction évaluée; les deux intentions pourraient être considérées. Au final, les processus cognitifs sous-jacents à la lecture sont abordés pendant une quinzaine de minutes au cours de la séquence (00:11:15).

2.5 Les croisements entre rôles et savoirs

Notre analyse de la séquence d'enseignement mise en œuvre par Martin autour du *Mariage de Figaro* a permis jusqu'à présent de répondre à nos deux premiers objectifs de recherche, à savoir décrire l'organisation d'une séquence entourant la lecture de l'œuvre complète et identifier ce qui est enseigné. À cet égard, nous avons montré que l'œuvre complète est traitée surtout par Martin comme une addition d'extraits, mais aussi dans une moindre mesure comme un objet d'ensemble en raison du sujet de rédaction donné aux étudiants. Un premier regard sur les rôles adoptés par Martin au cours de la séquence a

également entraîné le constat que les rôles d'évaluateur, d'expert et de régulateur prennent une place importante.

Pour mieux comprendre comment l'œuvre complète est enseignée et ainsi répondre à notre troisième objectif, nous avons réalisé une matrice de codage, présentée dans le tableau 14. Cette matrice reprend, dans la colonne de droite et sur la ligne du bas, les informations relatives au temps consacré à chacun des rôles et à chacun des savoirs. Le professeur privilégiant des activités permettant d'entrer dans l'œuvre de Beaumarchais surtout par les angles esthétique, historique et subjectif, nous constatons dans le tableau que les savoirs sur le monde et sur la littérature se démarquent parmi les plus traités.

Tableau 14 : Temps consacré par Martin aux différents savoirs en fonction du rôle adopté

	sur la langue	sur la littérature	sur le monde	sur les processus cognitifs	(autres savoirs)	Temps total consacré aux rôles
évaluateur :	00:00:21	00:00:30	00:00:00	00:00:37	(04:00:00)	04:01:28
régulateur :	00:07:01	00:16:24	00:17:24	00:04:40	(00:29:54)	01:15:23
expert de contenu :	00:02:45	00:33:45	00:44:24	00:02:54		01:28:48
médiateur	00:01:33	00:07:03	00:22:02	00:01:07		00:34:07
culturel :	00:00:00	00:00:00	00:16:37	00:00:00		00:16:37
disciplinaire :	00:01:03	00:07:03	00:03:55	00:01:07	(00:04:22)	00:17:30
motivateur	00:00:00	00:03:35	00:00:07	00:01:57		00:05:39
autre finalité :	00:00:00	00:00:04	00:00:07	00:00:53		00:01:04
finalité app. :	00:00:00	00:01:47	00:00:00	00:00:31		00:02:18
finalité éval. :	00:00:00	00:01:52	00:00:00	00:00:59		00:02:51
(autre rôle)	-	-	-	-		
Temps total consacré aux savoirs :	00:11:40	01:01:17	01:23:57	00:11:15	(04:29:54)	

Les données à l'intérieur du tableau, surtout celles qui présentent des croisements dominants, nous paraissent les plus riches pour répondre à notre questionnement sur les pratiques d'enseignement entourant l'œuvre complète dans la classe de Martin. Nous traiterons ainsi des savoirs sur le monde et sur la littérature abordés par ce professeur lorsqu'il adopte le rôle d'expert ou de régulateur, mais illustrerons aussi, en nous appuyant sur une combinatoire particulière, certaines manifestations qui pourraient permettre de décrire celui de modèle. Une réflexion sur les savoirs croisés avec le rôle d'évaluateur viendra clore la section.

2.5.1 *L'expert des savoirs sur le monde*

Nous avons déjà mis en évidence que l'expert de contenu est le rôle qui se démarque le plus dans l'enseignement de Martin et que les savoirs sur le monde occupent une place importante dans l'angle d'approche historique du *Mariage de Figaro*. Il apparaît par conséquent cohérent que la position d'expert de savoirs sur le monde domine dans les croisements du tableau 14 (00:44:24). Les savoirs les plus fréquemment abordés par Martin à ce titre concernent les revendications sociales du XVIII^e siècle et la place qu'y occupent les « écrivains-philosophes », deux thèmes intimement liés à l'axe de lecture choisi et au sujet de rédaction prévu. Lors de la construction collective de la liste d'idées en vue du plan d'analyse, le professeur insiste sur l'étendue des critiques traitées dans les différents extraits en cours de séquence : « Donc on critique quand même pas mal d'institutions : on critique la médecine, on critique la noblesse, on critique la justice, on critique la politique (et ce qui va avec, bien entendu : l'abus de pouvoir, la moralité, l'inégalité) » (4b; 00:07:08 – 00:07:21). En cela, il relie entre eux les extraits traités pour donner sens à l'œuvre littéraire complète.

L'angle subjectif parfois choisi par Martin pour entrer dans *Le Mariage de Figaro* n'est peut-être pas étranger à un type de commentaire que nous observons sur l'importance de la critique sociale dans l'œuvre complète à l'étude. À plusieurs reprises dans les cours 3 et 4, le professeur décrit le caractère dénonciateur que donne l'auteur à sa pièce; il recourt pour ce faire à des expressions toujours un peu similaires, sans toutefois les expliciter :

« [Beaumarchais] il va un peu plus loin, ici, dans son propos. Il va un p'tit peu plus loin » (3a; 00:43:45 – 00:43:51), « Il va loin, ici, il va très très loin dans sa revendication de la liberté d'expression » (3b; 00:33:03 – 00:33:08), « Pis là, on parle de Figaro, mais on va plus loin aussi » (4b; 00:44:16 – 00:44:20), « On va beaucoup plus loin » (3b; 00:41:38 – 00:41:40), « ça va TRÈS loin » (3b; 00:42:08 – 00:42:11). Dans la posture d'expert, ainsi, Martin partage aux étudiants sa vision de l'œuvre complète.

Martin présente aussi les auteurs des Lumières comme des penseurs, souvent philosophes aussi, et insiste vivement sur leur désir de changer les choses. Par ailleurs, cette caractéristique n'est pas explicitement appliquée à Beaumarchais ni mise en relation avec *Le Mariage de Figaro*. Comme expert des savoirs sur le monde, Martin fait plutôt une présentation générale de l'époque dans laquelle l'œuvre a été produite, qui inclut des découvertes scientifiques et des changements qui se dessinent sur le plan politique. Il évoque rapidement aussi les spécificités des différentes classes sociales.

Centrés davantage sur la psychologie que l'histoire, les moments où Martin traite du comique et de l'ironie dans l'œuvre sont également des occasions pour le professeur de se poser en expert des savoirs sur le monde. En commentant une réplique de Figaro, il affirmera par exemple que « Le rire, c'est ça. Le COMIQUE, c'est ça. C'est-à-dire qu'on met l'accent sur des DÉFAUTS, sur des TRAITES NÉGATIFS » (4a; 00:35:24 – 00:35:33).

En définitive, le rôle d'expert de savoirs sur le monde est observable lors de l'exposé de départ, mais aussi dans les cours subséquents, jusqu'au moment d'accompagner les étudiants dans la construction de leur plan en fin de séquence. Martin explique notamment à plusieurs étudiants qui viennent le voir comment des liens hiérarchiques peuvent être tissés entre les multiples idées au tableau, comme dans cet exemple où il retient l'inégalité comme idée principale et intervient individuellement auprès d'un étudiant qui manifeste des difficultés à organiser ses idées : « Tu vois, on aurait pu le faire comme ça : on aurait pu parler d'inégalité par la naissance et ensuite d'inégalité dans l'abus des pouvoirs » (4b; 00:17:29 – 00:17:34).

2.5.2 *L'expert des savoirs sur la littérature*

Le croisement entre expert et savoirs sur la littérature (01:08:08) découle directement de la prédominance du rôle, d'une part, et de celle des savoirs, d'autre part. L'angle esthétique privilégié pour entrer dans l'œuvre complète est aussi susceptible de convoquer davantage de savoirs sur la littérature. Les interventions de Martin comme expert de ce type de savoirs s'observent principalement dans deux occasions : lors du travail sur l'ironie aux cours 1 et 2, puis au moment de repérer des extraits de l'œuvre porteurs d'une dimension critique en raison des procédés d'écriture qui y sont observables.

2.5.2.1 L'ironie. Comme expert des savoirs sur la littérature, Martin présente d'entrée de jeu aux étudiants la définition de l'ironie : « L'ironie est une forme d'humour qui ATTAQUE, qui a une cible. [...] [R]etenez que ça prend toujours ces trois éléments-là [l'ironiste, le destinataire et la cible] pour qu'y'ait de l'ironie » (2a; 00:04:40 – 00:07:03). Ces éléments seront repris à l'oral dans les cours subséquents; sans être évalués en eux-mêmes, ils peuvent contribuer à la réflexion des étudiants sur la présence ou non d'ironie dans l'œuvre complète. Martin décline également une série d'indices textuels permettant d'identifier cette ironie, sollicitant au passage quelques savoirs sur la langue :

Il doit y avoir une AMBIGÜITÉ dans la phrase. [...] Et des fois, cette ambigüité-là, ce qui va nous aider à la trouver (mais des fois, pas toujours), c'est qu'il y a des indices textuels (points d'exclamation, guillemets, points de suspension, etc.). Je vais mettre l'accent beaucoup sur les points de SUSPENSION. [...] Les points de suspension, ça va être ÇA, aussi. C'est-à-dire que... c'est pas que l'idée est pas TERMINÉE, mais c'est qu'il y a un SOUS-ENTENDU. (2a; 00:13:04 – 00:14:05)

Martin agit aussi comme expert des savoirs sur la littérature en repérant l'ironie dans les numéros d'humour diffusés en début de séquence ou en paraphrasant le texte de Vian donné lors des exercices collectifs :

[le personnage] dit [il reformule] : « si t'as pas les moyens de payer, oublie ça! On ne fera pas de cérémonie pour elle. On peut pas déranger Dieu pour aussi peu d'argent. » Vous voyez? [silence] [...] Sa façon d'être à l'argent, sa façon

finalement d'acheter la paix ou le Paradis. Le clergé est vraiment à l'argent, c'est ça qui est DÉNONCÉ dans ce cas-là. (2a; 00:19:33 – 00:20:28)

Dans le même sens, de multiples autres interventions sont faites par Martin pour relever lui-même les indices textuels menant à la présence d'ironie :

Si on fait juste dire : les domestiques, ici, sont plus longs à s'habiller que les maîtres, on pourrait avoir l'impression qu'effectivement, c'est juste un FAIT, mais ici, y'a une autre intention derrière ça, là... Les points de suspension nous montrent qu'y'a un sous-entendu. (3a; 00:31:08 – 00:31:20)

Ce rôle d'expert des savoirs sur la littérature est régulièrement observable jusqu'en fin de séquence. Et si les étudiants doivent éventuellement dégager eux-mêmes l'ambiguïté associée à l'ironie dans les extraits préparatoires à l'analyse, il ressort des vidéoscopies que certains jeunes confondent ambiguïté et difficulté à comprendre la syntaxe de Beaumarchais; le professeur est alors tenu de faire la nuance pour eux en adoptant le rôle d'expert : « Ben, ça cloche pas, le message est CLAIR : “vous vous êtes donné la peine de naître” » (4b; 00:39:04 – 00:39:10). Ce commentaire à l'intention d'une étudiante qui demande de l'aide dans la construction de son plan, à la veille de la rédaction évaluée, va dans le même sens que d'autres relatifs aux indices textuels, que Martin repère pour certains étudiants. Il s'appuie généralement sur la paraphrase. À d'autres moments, le professeur pointe les meilleurs extraits parmi ceux repérés par les étudiants, par exemple lorsqu'une étudiante lui communique sa difficulté à trouver des figures de style pour soutenir les idées dans sa future analyse : « Mais ici [il pointe la feuille], tu le sais qu'y'en a une [figure de style]... T'as de l'ironie dans celle-là... » (4b; 00:28:02 – 00:28:08).

2.5.2.2 La critique sociale. L'autre thématique abordée en cours de séquence et qui servira de fondement à l'analyse littéraire évaluée dans la classe de Martin – la critique sociale présente dans l'œuvre complète choisie – est aussi abordée souvent par le professeur comme expert des savoirs sur la littérature :

C'est parce que l'auteur est en train de passer un message. Dans ce cas-là, il est en train de se SERVIR de son personnage de Figaro pour PASSER un

message. Comment on appelle ça? [silence] Quand on revendique comme ça [il pointe l'extrait à l'écran], on fait quoi? [silence] On fait de la critique? [silence] De la critique de quoi? [rires. silence] On est en train de critiquer la société? (3b; 00:44:22 – 00:44:48)

Contrairement aux premiers cours, où le professeur – comme expert – transmet des savoirs sur la littérature supposés nouveaux aux étudiants, l'extrait qui précède montre Martin face au silence des étudiants. Il semble cette fois placé devant l'obligation d'adopter le rôle d'expert pour donner les réponses à ses propres questions. À d'autres moments, les échanges sont plus féconds et le placent dans son rôle de régulateur.

2.5.3 *Le régulateur de savoirs sur le monde et sur la littérature*

L'animation des exercices collectifs mène Martin à donner des consignes de travail et à poser plusieurs questions aux étudiants en tant que régulateur; comme pour l'expert, ce rôle porte essentiellement sur deux catégories de savoirs au vu du tableau 14 (p. 280): les savoirs sur le monde (00:17:24) et les savoirs sur la littérature (00:16:24).

Martin donne des consignes et pose des questions relatives aux savoirs sur le monde, particulièrement en lien avec l'ironie et la critique sociale. Ces éléments, rappelons-le, seront réexploités dans le travail d'analyse final sur *Le Mariage de Figaro*. Les questions auxquelles les étudiants doivent répondre en équipe, notamment, fournissent à Martin l'occasion de jouer son rôle de régulateur de savoirs sur le monde lors des mises en commun, comme lors de la construction de la liste d'idées pour le plan :

Martin : Qu'est-ce qu'on critique, ENCORE?

Une étudiante: les avocats, ça rentre dans la justice?

Martin : [il acquiesce de la tête] ça rentre dans la justice.

Une autre étudiante: Je dirais que... les seigneurs qui vont avoir le pouvoir? mais ça rentre dans la noblesse...

Martin : ouais, on pourrait le nommer de cette façon-là (4b; 00:03:02 – 00:03:25)

Le professeur ajoute souvent un complément d'information à titre d'expert lorsqu'il adopte le rôle de régulateur, nous l'avons expliqué précédemment (p. 256). À la suite de l'échange ci-dessus, par exemple, il ajoute : « peut-être qu'on pourrait parler d'abus de pouvoir? [...] Oui, les nobles abusent du pouvoir, mais on se rend compte aussi qu'on va finir par avoir des médecins, des avocats, etc. qui vont abuser de ce pouvoir-là » (4b; 00:03:25 – 00:03:46).

À plusieurs reprises au cours de la séquence, ainsi, Martin pose comme régulateur des questions invitant les étudiants à reformuler le texte de Beaumarchais pour mettre en évidence des savoirs sur le monde tantôt relatifs au contexte sociohistorique, tantôt à la psychologie des personnages. Il valide ensuite la réponse donnée par l'un ou l'autre. S'ajoutent à ces questions précises des questions plus générales visant à estimer la compréhension générale des étudiants (ça va? c'est clair?); la plupart du temps, les étudiants ne répondent pas, acquiescent en grognant ou obligent Martin à poursuivre.

Que Martin se place en régulateur des savoirs sur le monde ou sur la littérature, le même phénomène se produit : typiquement, il pose une question au groupe et valide (ou non) la réponse donnée par un étudiant. Lorsque vient le moment de traiter des savoirs sur la littérature, en l'occurrence des manifestations textuelles de l'ironie ou de la critique sociale dans l'extrait de l'œuvre à l'étude, le professeur semble par ailleurs attendre davantage les réponses que les donner lui-même :

un étudiant : ouin, mais [Figaro] y'attaque les politiciens, y'attaque pas LA politique...

Martin : ben... en ce moment, il parle de la politique en général. Qu'est-ce qui nous fait dire qu'il parle de la politique en général?

une étudiante : « *voilà toute la politique ou je meurs* ».

Martin : oui ! à la fin complètement [il pointe dans son o.c.] à la page 94, il dit : « *voilà toute la politique ou je meurs* ». On a-tu un procédé, là?

une étudiante: une hyperbole?

Martin : on a une hyperbole. (3a; 00:35:54 – 00:36:16)

Comme l'extrait ci-dessus le montre, le rôle de régulateur des savoirs sur la littérature s'observe fréquemment dans des moments de questionnement sur la présence de figures de style. Nous l'avons mentionné au moment de traiter des rôles (indépendamment des savoirs), Martin incite à plusieurs reprises ses étudiants à repérer les procédés présents dans les répliques du *Mariage de Figaro*. Si certains étudiants ont de la facilité à évoquer des figures de style comme l'antithèse ou l'hyperbole, plusieurs requêtes de Martin demeurent néanmoins sans réponse ou entraînent des réponses imprécises. Un étudiant affirme par exemple que « toute va mal » en réponse à une question sur le champ lexical au cours 3*b*. Le rôle de régulateur des savoirs sur la littérature s'illustre donc avec le groupe ici et là dans la séquence, mais aussi de façon plus importante lors des rencontres individuelles visant le soutien à la construction du plan au cours 4*b*. À ce moment, il intervient de deux façons, soit pour valider un choix fait par l'étudiant, soit pour faire douter ce dernier lorsque le choix ne lui apparaît pas pertinent : « est-ce qu'il est ironique ici dans ce qu'il dit? » (4*b*; 00:23:10 – 00:23:20). La forme que prend le rôle de régulateur dans cette séquence recoupe donc en partie celui d'expert si l'on considère que les moments de réflexion laissés aux étudiants sont limités ou que les réponses leur sont données. Par ailleurs, des questions comme la précédente, évoquant les processus cognitifs en jeu dans la détection de l'ironie, sont à l'occasion observables chez Martin et nous avons observé dans quel contexte et selon quelle combinatoire les savoirs sur ces processus cognitifs étaient traités.

2.5.4 *Le rôle de modèle, une alternance judicieuse de croisements?*

Lors de l'analyse des vidéoscopies réalisées dans la classe de Martin, un regard d'ensemble sur une certaine concaténation de rôles et de savoirs nous a permis de constater des manifestations qui évoquent de loin un certain modelage de la lecture de l'œuvre littéraire complète. Il appert que le rôle de modèle se concrétiserait dans les moments où le professeur alterne – tantôt comme expert, tantôt comme régulateur – des savoirs sur les processus cognitifs avec des savoirs sur la langue, la littérature ou le monde. Observons un extrait du cours 3*b* (00:27:33 – 00:28:16), où le professeur réfléchit à voix haute sur le monologue de Figaro (acte V, sc. 3) et propose aux étudiants ce qui présente certains traits du modelage au regard de la définition retenue précédemment (p. 150) :

(discours de Martin)	(rôle)	(savoirs)
¹ si on se place [du point de vue] où on pense que c'est L'AUTEUR	<i>régulateur</i>	<i>processus cognitifs</i>
² qui, tout à coup, est en train de vider son sac, en bon français, qu'il est en train de passer ses messages,	<i>expert</i>	<i>littérature</i>
³ ah là on comprend peut-être mieux ce que ça fait là, finalement... C'est quand même étrange, on s'entend... C'est comme un cheveu sur la soupe!	<i>expert</i>	<i>processus cognitifs</i>
⁴ Pis y'a un graaand, looong monologue qui nous raconte toute la vie SUPPOSÉMENT de Figaro, avec un paquet de critiques de revendications, etc.	<i>expert</i>	<i>littérature</i>
⁵ Pourquoi prendre tout ce temps-là pour expliquer ça, comme ça, avant la fin de la pièce?	<i>régulateur</i>	<i>littérature</i>
⁶ Est-ce que ça nous aide à comprendre l'intrigue?	<i>régulateur</i>	<i>processus cognitifs</i>
⁷ Pas vraiment...Le dénouement va être le même...	<i>expert</i>	<i>littérature</i>
⁸ Vous enlevez ce monologue-là pis le dénouement de la pièce va rester pareil	<i>expert</i>	<i>processus cognitifs</i>

Figure 11 : Intervention de Martin montrant des traces du rôle de modèle

Les interventions rapportées dans la figure 11 (numérotées de 1 à 8) montrent une alternance des rôles de régulateur et d'expert chez le professeur : ce dernier communique une demande aux étudiants comme régulateur (1) puis, comme expert, leur transmet de l'information sur l'objectif de l'auteur (2), sur ce qu'il pense lui-même de cette situation comme lecteur (3) et sur les savoirs sur la littérature convoqués (4). Martin revient ensuite à son rôle de régulateur pour signifier des questions à se poser sur les éléments littéraires (5) et sur les liens à faire avec le reste de la pièce de Beaumarchais (6). Enfin, il répond lui-même comme expert aux questions posées en mettant en évidence les savoirs littéraires nécessaires (7) et les stratégies qu'il a mises en œuvre pour y répondre (8). Bien que les références aux processus cognitifs ne soient pas très explicites et ne permettent pas d'avoir accès à la métacognition mise en œuvre par Martin, l'alternance des rôles qui précède, entre

les rôles d'expert et de régulateur, nous semble recouper certains éléments de la définition du rôle de modèle, qui décrit les interventions où le professeur

explique et démontre clairement toutes les étapes permettant de réaliser la tâche présentée. Il rappelle à l'élève les connaissances antérieures qu'il doit utiliser et comment il doit le faire, et il fait ressortir les stratégies cognitives et métacognitives nécessaires à l'accomplissement du travail demandé. (Arbour, 2010, p. 30)

Cette définition met en exergue des phases où le professeur, comme Martin dans l'extrait qui précède, agit comme expert (il explique, démontre, fait ressortir) et comme régulateur (il dit comment faire, donne des consignes). Martin verbalise dans une certaine mesure ses réflexions sur le texte (interventions n^{os} 1, 3, 8) et pose une question aux étudiants à l'instar de ce qu'il ferait lui-même comme lecteur pendant sa lecture (6).

Comme modèle, le professeur devrait aussi agir comme médiateur culturel ou disciplinaire (il rappelle), mais les interventions de Martin dans l'extrait analysé ne présentent pas, en ce sens, de lien très explicite avec des connaissances antérieures utiles à la compréhension du *Mariage de Figaro*. Certes, il rappelle indirectement que les différentes parties d'une œuvre complètes sont liées (interventions n^{os} 5 et 7) et que l'œuvre est une critique sociale (interventions n^{os} 2 et 4), mais le professeur n'agit pas clairement comme médiateur dans ces interventions. Ainsi, malgré une alternance des rôles et des savoirs qui présente des traces de modelage, il faut se garder de conclure trop rapidement à la présence du rôle de modèle au cours 3b. L'observation attentive du propos de Martin au regard des rôles et des savoirs en jeu ne permet pas d'affirmer que le professeur « démontre clairement toutes les étapes permettant de réaliser la tâche », en l'occurrence comprendre et interpréter un extrait d'œuvre littéraire. L'extrait analysé n'est donc pas un exemple parfait de toutes les manifestations concrètes du rôle de modèle, mais permet d'en observer quelques-unes.

2.5.5 *L'évaluateur de savoirs sur l'écriture*

Le tableau 14 (p. 280) visait d'abord et avant tout à présenter les croisements entre les rôles adoptés par Martin et les savoirs impliqués dans la lecture d'une œuvre littéraire complète. Ce tableau révèle également un temps important consacré au rôle d'évaluateur pendant que les étudiants rédigent leur analyse littéraire. Ce temps n'est toutefois pas comptabilisé comme pour les autres rôles puisque les interventions de Martin à titre d'évaluateur ne portent majoritairement pas sur les savoirs ciblés par notre recherche (sur le monde, sur la littérature, sur la langue ou sur les processus cognitifs impliqués dans la lecture). Les savoirs évalués aux cours 5 et 6 ne nous apparaissent en effet pas concerner la lecture, mais plutôt l'écriture, dans la mesure où les idées à intégrer à l'analyse littéraire ont été discutées en classe à l'avance (cours 3) et organisées dans un plan (cours 4b), lequel est validé par le professeur. Il nous apparaît ainsi probable que le contenu de l'analyse soit pratiquement le même pour tous les étudiants et qu'il ne reste pour Martin qu'à évaluer le respect de la forme scolaire attendue et la qualité de la langue des textes produits.

2.6 **Synthèse du cas : les pratiques d'enseignement de Martin autour du *Mariage de Figaro***

L'analyse de la séquence d'enseignement de Martin nous a permis de dégager ici un deuxième portrait de pratiques en *Écriture et littérature* autour de la lecture d'une œuvre littéraire complète. Au regard de notre objectif de recherche relatif à l'organisation de la séquence (objectif 1), il ressort de notre travail l'absence de préparation ou d'accompagnement à la première lecture du *Mariage de Figaro*. Les activités, orientées en sept leçons par un axe de lecture cohérent avec l'évaluation sommative, s'organisent à partir du discours de l'expert, bien qu'elles soient à l'occasion amorcées par des interventions de Martin comme médiateur (diffusion d'extraits vidéos); le professeur adopte aussi souvent un rôle de régulateur. Les moments de correction collective mettent d'ailleurs en exergue une alternance presque systématique de ces trois rôles. Pour s'appropriier l'œuvre et y détecter le ton ironique permettant d'en apprécier la critique sociale, Martin recourt pratiquement toujours à la paraphrase des répliques de Beaumarchais; les étudiants sont aussi invités à répondre à diverses questions tirées de

l'édition scolaire du *Mariage de Figaro*. À la suite d'une mise en commun d'idées, le plan d'une analyse littéraire fictive est construit individuellement en classe. Un soutien très étroit est offert à certains étudiants à cette étape. La séquence se termine par la rédaction d'une analyse littéraire, dont le sujet est finalement le même que celui à partir duquel les étudiants se sont exercés.

La part de l'œuvre complète exploitée (objectif 2.1) s'avère limitée dans cette séquence sur *Le Mariage de Figaro* : les questions auxquelles doivent répondre les étudiants en cours de séquence portent sur des extraits, qui ne sont que peu mis en relation avec l'ensemble de l'œuvre. L'axe de lecture qui relie tous ces extraits et permet d'avoir une vue globale de l'œuvre n'est expliqué par le professeur qu'en fin de séquence, avant la rédaction finale. Et si la consigne de cette rédaction porte sur l'intégralité de l'œuvre, les étudiants doivent y intégrer des citations sélectionnées obligatoirement dans des extraits prédéterminés.

En ce qui a trait au contenu traité par Martin (objectif 2.2), le genre dramatique n'est que peu abordé. Il est probable que le travail sur la première œuvre complète, *Le Malade imaginaire*, ait permis de poser les bases permettant aux étudiants de comprendre une deuxième pièce. L'œuvre de Beaumarchais est présentée comme une critique sociale, laquelle se manifeste par le ton ironique; ce choix du professeur entraîne une lecture sous les angles esthétique et historique, qui convoquent respectivement des savoirs sur la littérature et sur le monde. Quant à l'angle subjectif identifié également, notre analyse montre que le professeur partage sa propre subjectivité de lecteur aux étudiants, mais que la leur n'est que peu sollicitée pour entrer dans l'œuvre.

En termes de modalités d'enseignement (objectif 3), les croisements les plus fréquents entre rôles et savoirs impliquent d'abord et avant tout l'expert : expert des savoirs sur le monde et expert des savoirs sur la littérature. Ces derniers savoirs, dans une moindre mesure, sont traités aussi lorsque Martin adopte le rôle de régulateur. Les croisements dominants qui découlent de la combinaison des rôles et des savoirs montrent des interventions ciblant presque toujours l'axe de lecture choisi par le professeur. Les

étudiants sont ainsi amenés à relever, à plusieurs reprises, des procédés d'écriture dans des passages ironiques, indicateurs de la critique sociale dont l'œuvre est porteuse. Cet axe de lecture – étroitement lié à l'évaluation finale – est maintenu en cohérence tout au long de la séquence. Le cas de Martin permet enfin, grâce au croisement entre les rôles et les savoirs, d'envisager une façon d'identifier le rôle de modèle à partir de certains indices, à savoir un entrecroisement spécifique des rôles d'expert, de régulateur et de médiateur et nécessairement des savoirs sur les processus cognitifs. D'autres savoirs semblent pouvoir s'ajouter selon le passage qui fait l'objet d'un enseignement de la lecture.

3. ESTHER : L'ÉCRITURE CRÉATIVE À PARTIR DE *MICROMÉGAS*

Esther est une professeure permanente d'une cinquantaine d'années; elle enseigne depuis une vingtaine d'années dans un cégep de banlieue. Elle a obtenu un baccalauréat et une « maîtrise, évidemment là, en littérature », déclare-t-elle dans l'entretien accordé à l'équipe de la recherche source (Dezutter *et al.*, 2009-2012). Elle a également complété un certificat de premier cycle en éducation, incluant un cours de 3 crédits en didactique du français. Elle exprime le souhait, d'ailleurs, qu'une formation soit donnée aux professeurs du collégial pour les « aider à faire des activités d'animation de lecture », se dépeignant elle-même moins comme une « lectrice que [comme] quelqu'un qui écrit » (entretien). Au regard de l'œuvre intégrale en *Écriture et littérature*, elle affirme aussi qu'il est pour elle « très important de faire lire des œuvres importantes, mais pas nécessairement complètes » (entretien).

Esther décrit ses pratiques d'enseignement comme marginales, notamment en raison de son utilisation de diverses technologies numériques. Dans ses cours, elle utilise principalement l'ordinateur pour afficher, sur la toile devant la classe, des extraits de textes annotés, des saisies d'écran tirées d'autres sites web ou des numérisations de pages annotées de l'anthologie obligatoire. L'auditorium à forte pente dans lequel elle enseigne peut accueillir une soixantaine de personnes; chaque place est équipée d'un ordinateur. Cette disposition fait en sorte qu'Esther est passablement éloignée des étudiants et que le visage de ces derniers est caché derrière un écran individuel. La professeure contrôle

toutefois l’affichage sur cet écran et « libère » l’ordinateur (3b; 00:18:45) lorsque les étudiants doivent l’utiliser pour du travail relatif au cours. Esther leur donne aussi accès à un site web qu’elle a elle-même conçu¹⁰⁷ (entretien) et auquel elle intègre la plupart des activités et ressources traitées en classes. En complément aux cours, les étudiants peuvent également trouver sur ce site des versions audios d’œuvres (ou d’extraits), des adaptations théâtrales, des informations supplémentaires sur les époques et les courants littéraires, des exercices et des hyperliens vers d’autres ressources utiles, comme Wikisource¹⁰⁸ qui permet d’accéder à « toute la littérature française des époques » traitées dans le cours (1a; 00:09:35 - 00:09:41). Esther consacre enfin une section de son site à des stratégies de lecture.

Le plan de cours d’Esther indique trois œuvres littéraires complètes au programme; la professeure déclare dans le questionnaire pour la recherche source (en 2009) que ses œuvres sont « toujours » choisies en fonction d’une thématique. La thématique retenue à l’automne 2012 n’est toutefois pas identifiée dans le plan de cours ni mentionnée au cours de la séquence que nous avons analysée¹⁰⁹. Quoiqu’il en soit, les étudiants sont tenus de lire *Tristan et Iseult* (Bédier, 2009), une pièce de théâtre « choisie dans la liste des œuvres au choix » (plan de cours, p. 9) et un ouvrage regroupant les contes *Micromégas* et *L’Ingénu* de Voltaire (Charbonnier, 1998) pour clore la session, au mois de décembre. Au regard de cette dernière lecture, notons que les étudiants ne sont pas tenus de lire l’intégralité du deuxième conte, ce qui pourrait mener à disqualifier le livre dirigé par Charbonnier (1998) comme œuvre complète si l’on s’en tenait à la définition de Dezutter *et al.* (2005). Or, les deux contes ont été écrits à des périodes différentes¹¹⁰ et n’ont pas été publiés originalement sous la forme d’un recueil par l’auteur, ce qui nous a confortée ici dans l’idée de retenir *Micromégas* comme une œuvre complète en soi, sur laquelle porte la

¹⁰⁷ Afin de protéger l’anonymat de la professeure, identifiée par son véritable nom sur le site, nous avons fait le choix de ne pas citer ad litteram les informations données sur le site et de ne pas référencer ce dernier.

¹⁰⁸ <http://fr.wikisource.org>

¹⁰⁹ Cette thématique commune aux œuvres complètes a néanmoins pu être présentée aux étudiants à un autre moment de la session.

¹¹⁰ La préface de Charbonnier (1998) mentionne qu’au regard des correspondances et des manuscrits retrouvés, *Micromégas* aurait vraisemblablement été écrit autour de 1739 et *L’Ingénu*, autour de 1766.

séquence d'enseignement ici analysée. La séquence d'enseignement de presque 11 heures (10:55:51) sur *Micromégas* présente néanmoins la particularité d'intégrer des éléments propres à *L'Ingénu*.

Esther dédouble parfois le travail ou compare les deux contes de Voltaire. Elle écrit dans un courriel qu'elle donne « de meilleurs enseignements » sur ces textes que sur d'autres œuvres littéraires complètes. Aux étudiants, elle présente le but de la lecture de *Micromégas* : « notre intérêt à nous est un intérêt de créateurs » (*Ia*; 00:04:23 – 00:04:28). En effet, la plupart des activités organisées orientent les étudiants vers la rédaction d'un chapitre supplémentaire au conte¹¹¹, en pastichant le style voltairien. À cela s'ajoutent 2 heures de discussion entre pairs sur le texte rédigé. Nous ne disposons cependant pas d'informations détaillées sur cette discussion puisqu'elle n'a pas été filmée¹¹².

3.1 L'organisation de la séquence d'enseignement

La séquence d'Esther s'étale sur 7 semaines, incluant deux semaines de congé à la fin décembre, et un cours au retour en classe en janvier. Le calendrier des activités est reproduit dans le tableau 15, à la page suivante. Les sessions du collégial se terminant normalement avant Noël, de telles activités au début du mois de janvier sont inhabituelles. Ce changement de calendrier s'explique par des grèves étudiantes d'ampleur ayant affecté la poursuite des cours dans une majorité de cégeps au printemps 2012. Les cours ont dû être repris à la session suivante (l'automne 2012), entraînant une compression des activités. L'établissement où enseigne Esther a prolongé légèrement la session (jusqu'au mois de janvier) à ce moment.

¹¹¹ Les étudiants pourraient aussi choisir de compléter *L'Ingénu*, même s'ils ne sont pas tenus de le lire en entier.

¹¹² Les leçons filmées ont été déterminées en fonction de la planification qui avait été communiquée par les professeurs à l'équipe de la recherche source. Esther a peut-être jugé que cette activité ne faisait pas partie de la séquence sur l'œuvre complète.

Tableau 15 : Organisation de la séquence d'enseignement sur *Micromégas*

date		#	Contenu de la leçon	
Novembre	20			Lecture de l'œuvre à la maison
	22			
	27	1a	Écoute : extrait audio de <i>Gulliver chez les géants</i> (s.a., 2002) Écoute : extrait audio de <i>L'Ingénu</i> Exposé: caractéristiques du conte, partic. philosophique Questionnaire d'évaluation sur <i>Micromégas</i> Plan d'analyse dicté / exposé sur l'auteur et sur le lexique du chap. VI	
		1b	Suite du plan d'analyse dicté / exposé sur la syntaxe du chap. VI et sur la construction narrative dans <i>Micromégas</i>	
	29			
Décembre	4	2a	Consignes préparatoires au pastiche Exposé : comparaison d'éléments formels dans les 2 contes (questionnaire d'évaluation sur <i>L'Ingénu</i>) (historique utile à la compréhension de <i>L'Ingénu</i>)	
		2b	Exposé : polémiques et préjugés dans <i>Micromégas</i> Exercice en équipe : composer un titre de chapitre fictif	
	6	3a	Exposé : suggestions d'idées de titres et de plans pour le pastiche (Écoute d'un 2 ^e extrait audio de <i>L'Ingénu</i>)	
		3b	Exercice individuel ou en équipe : amorce du plan du pastiche	
	11	4	Exposé et prise de notes : genre, figures de style et schéma narratif Soutien au travail préparatoire sur le pastiche	
	13	5a	Rappel des consignes pour le pastiche (Exposé sur la révision de texte avec Antidote)	Rédaction d'un pastiche de 300 mots à la maison
		5b	Rencontres individuelles sur le plan du pastiche (Travail parallèle sur une autre tâche de rédaction)	
	18			
20		Remise du pastiche		
Janvier	4	6	Évaluation du pastiche par les pairs (en équipe de 4)	

Comme *Micromégas* est la dernière œuvre au programme dans sa classe, la professeure constate plus particulièrement les effets des cours compressés sur l'échéancier de fin de session et affirme, à dix reprises au cours de la séquence, qu'elle « n'a pas le temps » (cours 2a, 2b, 3a et 5b). L'organisation retenue est synthétisée dans le tableau 15, à la page précédente. La séquence d'enseignement filmée sur *Micromégas* s'amorce sans présentation de l'œuvre en classe, bien qu'Esther ait pu parler de l'œuvre à un moment ou l'autre dans les cours précédents. Les étudiants sont invités à lire le conte de Voltaire de façon autonome; ils peuvent aussi accéder à une lecture intégrale de l'œuvre en téléchargeant un fichier audio¹¹³ accessible via le site web de la professeure. Esther considère d'ailleurs cette possibilité en faisant référence au narrateur de l'œuvre au cours 1a (00:15:31 – 00:15:38). Quoiqu'ils choisissent, ils ne sont pas accompagnés pendant leur première lecture de l'œuvre littéraire complète, comme nous l'avons déjà observé dans le cadre de la recherche source (Babin *et al.*, 2013).

3.1.1 Des activités encadrées sur la lecture et évaluées en vue de l'écriture

Au vu des activités filmées dans la classe d'Esther et en dehors de la vérification de la lecture de *Micromégas* au départ de la séquence, l'œuvre littéraire complète est le plus souvent abordée par extraits. L'évaluation est également identifiée comme le but premier des tâches imposées aux étudiants.

3.1.1.1 L'évaluation de la lecture de l'œuvre. La séquence sur *Micromégas* s'amorce au cours 1a avec un questionnaire de vérification de la lecture qu'Esther lit à voix haute. En entretien, Esther justifie cette activité sans se faire d'illusion : « ce que je cherche, c'est qu[e l'étudiant] soit conscient de ce qu'il doit savoir dans le roman. Idéalement, qu'il l'ait lu » (Babin et Dezutter, 2013c, p. 151). Elle envisage même la possibilité que certains étudiants se déroberont à la lecture de l'œuvre littéraire complète et recourent plutôt aux informations disponibles en ligne : si « [l'étudiant] a lu un bon résumé sur Internet pis il s'en souvient, il va être plus capable de te suivre que s'il n'a pas lu le résumé sur Internet.

¹¹³ <http://www.litteratureaudio.com/livre-audio-gratuit-mp3/voltaire-micromegas.html>

C'est mieux que rien. Mais c'est sûr que dans le test de lecture, lui, il pourra pas avoir 100 [%] » (entretien). Le plan de cours indique que cette évaluation, couplée à celle sur *L'Ingénu*, vaut 4 % de la note finale au cours. En classe, les vidéoscopies analysées montrent que cette évaluation est décrite par Esther comme un exercice en marge de l'œuvre : « on va faire le test de lecture sur *Micromégas*. Après ça, on va aborder l'œuvre comme telle, d'accord? » (*Ia*; 00:29:40 – 00:29:46).

Le test de lecture consiste en 5 questions, qu'Esther lit à voix haute et affiche au fur et à mesure sur les écrans des étudiants :

- 1) Pour quelle raison le muphti a-t-il poursuivi Micromégas en justice? (*Ia*; 00:31:52)
- 2) En quoi le titre est-il représentatif du conte? Il faut que vous analysiez « micro » et « mégas ». (*Ia*; 00:32:57)
- 3) Quel est l'animal vu par Micromégas sur la Terre? Il pourrait y avoir deux réponses. (*Ia*; 00:34:28)
- 4) Que découvrirent les Hommes dans le livre de philosophie offert par Micromégas? Il faut avoir lu les dernières phrases du récit pour pouvoir répondre. (*Ia*; 00:35:24)
- 5) Qu'utilise Micromégas comme microscope ou comme porte-voix? L'une des deux réponses. (*Ia*; 00:36:25)

Les questions semblent rédigées à l'avance par Esther et puisées dans une banque de questions, ce qui lui permet vraisemblablement de s'ajuster, comme elle le fait pour la cinquième question : « Euh... Attendez, j'aimerais mieux... [elle cherche dans son ordinateur] Celle-là, elle a l'air difficile... Je vais en prendre une autre, je vais prendre celle qui est plus facile, celle-là est plus facile, là... » (*Ia*; 00:36:11 – 00:36:24).

Esther reformule, précise ou commente chacune des questions de l'évaluation après une première lecture. Sauf après la question 2), il n'y a pas de moment de silence entre les questions. Pendant cet intervalle d'environ une minute, les étudiants doivent écrire leur

réponse sur une feuille lignée. Ils ne sont pas autorisés à consulter leur œuvre complète ni le texte de *Micromégas* sur internet. Des indices leur sont par contre donnés :

Quel est l'animal vu par Micromégas, le Sirien, sur la Terre? Il pourrait peut-être y avoir deux réponses bonnes, hein, quand j'y repense, là, mais je vais accepter effectivement les deux. Mais je pensais à quelque chose d'assez gros quand j'ai écrit ça. [...] Alors c'est une réponse qui demande deux mots (*Ia*; 00:34:32 – 00:35:15)

Ce soutien d'Esther et l'ajout d'information au cours de l'évaluation de la lecture sur l'œuvre complète est assez représentatif de l'ensemble de la séquence : les tâches sont la plupart du temps entrecoupées d'exposés.

3.1.1.2 Les exposés. Le tableau 15 permet de comprendre qu'Esther s'adresse le plus souvent au groupe : des exposés, des exercices dictés ou des explications sont observables à chacun des cours. Ces moments de prise de parole par la professeure occupent, rassemblés, près de 7 heures dans la séquence d'enseignement (06:55:56), et découlent le plus souvent d'autres activités. Esther communique dans ses exposés des savoirs jugés nouveaux aux étudiants, généralement en complément à une autre activité : l'écoute d'extraits audios est prétexte à aborder les caractéristiques génériques du conte philosophique (*Ia*), le plan dicté sert à attirer l'attention des étudiants sur les champs lexicaux et les structures de phrases dans l'œuvre complète (*Ib*) et la rédaction du pastiche en fin de séquence justifie des exposés sur les fonctions du merveilleux (*3a*) et le style de Voltaire (*4*). Les liens explicites entre ces savoirs et l'œuvre littéraire complète à l'étude sont peu nombreux, bien que le discours sur *L'Ingénu* puisse s'appliquer souvent aussi à *Micromégas*.

Lors des exposés, les étudiants interviennent peu, ce qui oblige souvent la professeure à insister pour obtenir des réponses ou à poursuivre son discours en raison des silences qui s'installent. Autrement, Esther adopte un débit rapide et dynamique; elle prend régulièrement à témoins les étudiants en recourant à des questions comme « ok? » ou « hein? », après lesquelles elle reprend rapidement son exposé :

Donc on a affaire, ici, à une version – si vous voulez – fantaisiste, ludique, hein? C’est un peu comme une farce, finalement. Avec le ton du conte, donc. D’un hommage à un homme scientifique et c’est pour ça qu’on a autant d’éléments de nature mathématique et tout ça dans l’œuvre, ok? Il provient d’ailleurs, il arrive sur Terre et il a un message à donner. On pourrait à ce moment-là, faire du géant, quoi? Si vous remarquez, c’est celui qui est toujours... il n’a pas toujours raison, mais c’est celui qui a le plus souvent raison. On pourrait en faire quoi de *Micromégas*? Hein? Si vous voyez, il continue les contraires : le petit/le grand, il est capable d’unir les contraires... (1a; 00:44:05 – 00:44:58)

Les exposés de la professeure se caractérisent par des bifurcations fréquentes. Le propos sur l’œuvre littéraire complète est souvent dilué, comme dans cet extrait où un commentaire sur les écarts culturels France-Québec se substitue à l’explication du schéma narratif récurrent observable dans *Micromégas* :

on doit imiter quand même, un petit peu Voltaire. Je me permets de dire « un petit peu » parce que c’est quand même un GRAND écrivain – avouons-le. MAIS... j’en ai assez et SOUPÉ de ces gens qui déclarent que les Québécois n’aimeront pas Voltaire. Voyez-vous? J’en ai assez. Je pense que vous êtes capables, vous êtes capables comme les Français de lire Voltaire. Mais c’est un discours culturel, c’est un combat, c’est une discussion. C’est pas grave, là, c’est des discussions de corridor. Mais moi, qu’est-ce que vous voulez, je vois ça comme ça. C’est en français, voyez-vous. Pour moi, c’est ça qui compte. Alors moi, j’ai essayé de vous amuser un peu parce que... J’ai mis des figures [Elle lit à voix haute.] On dit : « de l’erreur à la vérité ». L’erreur, des fois, ça peut être de penser que tout va pour le mieux dans le meilleur des mondes. (3a; 00:16:42 – 00:17:50)

3.1.1.2 L’écoute d’extraits audios. Au cours de sa séquence de leçons sur *Micromégas*, Esther fait écouter trois textes différents lus par un narrateur professionnel. Au cours de ces lectures à voix haute, le texte est affiché sur la toile blanche à l’avant de la classe et partagé sur les écrans des étudiants. Le cours *I* commence par exemple avec l’écoute d’un extrait de *Gulliver chez les géants* (s.a., 2002), une adaptation pour enfants de l’œuvre littéraire complète *Les Voyages de Gulliver* (Swift, 1721/2015). L’extrait lu, d’une durée de 00:01:40, est présenté par Esther comme le « symbole » des textes de Voltaire qu’elle entend analyser ce jour-là : la professeure souhaite faire « écouter quelques phrases de ce conte pour piger un p’tit peu l’ambiance » (1a; 00:10:34 – 00:10:50). Le contact avec le

texte dans sa forme audio permet aussi à Esther d'évoquer une thématique de l'œuvre à l'étude :

La stupéfaction [...] qui provient au fond de cette rencontre de deux mondes, composés d'extrêmes, qui représentent très très bien, bien sûr, *Micromégas*, alors on voit ici les parallèles qu'on peut faire avec notre œuvre » [...] où les Hommes – au fond – songent, hein?, à toute cette possibilité d'autres mœurs, d'autres façons de vivre, etc. (*Ia*; 00:12:32 – 00:13:27)

Quelques minutes après l'écoute de *Gulliver chez les géants*, un deuxième extrait audio, qui correspond à l'incipit de *L'Ingénu*, est diffusé (*Ia*; 00:15:44 – 00:17:29). La professeure fait suivre cette activité d'un exposé qu'elle souhaite interactif : « Qu'est-ce qui peut nous donner un indice qu'on est dans un conte? [silence] » (*Ia*; 00:17:32 – 00:17:35). En s'appuyant sur des questions dirigées et quelques réponses d'étudiants, Esther procède à ce qui peut être considéré comme un rappel de certaines caractéristiques génériques, si l'on tient compte du fait que le conte est au programme des cours de français du secondaire; cette référence au genre est reprise avec un troisième extrait audio au cours *3a*, encore une fois tiré de *L'Ingénu*.

3.1.1.4 Le plan dicté. Au plan de cours, Esher avait prévu que les étudiants fassent par eux-mêmes un plan d'analyse littéraire, mais les impératifs du calendrier particulier de l'automne 2012 l'obligent à transformer cette tâche : « j'avais planifié l'activité de plan aujourd'hui, alors on va la faire, mais on va la faire un petit peu différemment étant donné la compression : on va faire le plan ensemble » (*Ia*; 00:29:59 – 00:30:19). La professeure remet donc une feuille présentant les différentes parties d'un plan sous la forme d'un texte à trous¹¹⁴, que les étudiants devront remplir au fur et à mesure en fonction des explications données sur *Micromégas* : « Cet exercice-là se veut au fond un... un renforcement de l'analyse littéraire [...] qu'on a faite [...] dans la première partie du cours », justifie-t-elle

¹¹⁴ Le texte à trous, ou texte lacunaire, « présente un message structuré comprenant un certain nombre de lacunes (de mots supprimés, de blancs) à combler tout en respectant intégralement la structure du texte. » (Morissette et Laurencelle, 1993, p. 160).

(*Ia*; 00:03:28 – 00:03:45). La participation à cet exercice est récompensée : un plan complété « convenablement » vaudra 0,5 point (*Ia*; 00:42:12).

Le texte à trous, qu'Esther appelle aussi « feuillet », est un plan partiel d'analyse : il ne prévoit que le corps du travail d'analyse. Une composante de l'introduction¹¹⁵ est néanmoins évoquée après une dizaine de minutes : « quel est le sujet POSÉ de cette analyse? Alors en fait, je parle, le sujet, c'est quoi? Si vous regardez en haut [elle pointe l'écran], qu'est-ce qu'on a? » (*Ib*; 00:00:39 – 00:00:42). En effet, bien que le titre en entête ne soit pas lu par Esther avant de commencer l'exercice, il présente l'affirmation sur laquelle s'appuie le plan : « L'épisode relatant la découverte des hommes par les voyageurs a toutes les caractéristiques d'une démonstration philosophique ». L'extrait de l'œuvre sur lequel porte le plan – le chapitre VI de *Micromégas* (Charbonnier, 1998, p. 43-45) – est affiché sur les écrans et Esther le présente en alternance avec le document qu'ont reçu les étudiants. À titre d'exemple, nous en avons reproduit un extrait à la page suivante dans la figure 12 (colonne de gauche), couplé à la version complète affichée par Esther devant la classe et sur les écrans individuels (colonne de droite) pendant l'exercice. Cette dernière version présente les réponses masquées par un surlignement noir : les réponses attendues sont dévoilées aux étudiants au fil des explications, par le retrait du surlignement.

Les étudiants n'ont pas à réfléchir sur l'œuvre littéraire complète pour compléter le plan : déjà prévu par Esther, ce plan présente deux idées principales (IP), déjà formulées pour eux, et la professeure présente oralement les éléments manquants. Une première idée principale (IP1) est soutenue par une première idée secondaire (IS1), laquelle débouche sur une conclusion d'étape (CÉ1). Après le plan d'une deuxième idée secondaire sur le même modèle (absente de la figure), l'idée principale se clôt sur une conclusion partielle (CP1). L'exercice est le même pour une deuxième idée principale.

¹¹⁵ L'introduction, telle qu'enseignée au Québec dans sa forme scolaire, s'articule en trois parties : le sujet amené, le sujet posé et le sujet divisé (CCDMD, s.d.a). Le sujet posé correspond à la consigne d'écriture, il « reprend la question » (CCDMD, s.d.b).

Version imprimée remise aux étudiants	Version affichée à l'écran ¹¹⁶
<p>IP1 : D'abord, la scène nous permet d'observer les étapes d'une expérimentation portant sur les manifestations multiples de l'entendement.</p> <p>IS1 : Il faut mentionner au départ que l'enquête menée par les personnages sur les atomes parlants se déroule dans un environnement scientifique.</p> <p>Exemple commenté: Vocabulaire spécialisé : _____ Champ lexical de l'ouïe: _____ Champ lexical des _____ Attributs des lieux : _____ Étude de la temporalité : _____</p> <p>CÉ1: Donc, _____ _____ _____ _____</p> <p>[...]</p> <p>CP1: Cette scène, à caractère didactique, vise à démontrer les différentes formes de l'entendement d'abord par _____ et ensuite par _____.</p> <p><i>On peut voir ici l'influence de John Locke sur les écrivains du XVIII^e siècle.</i></p>	<p>IP1 : D'abord, la scène nous permet d'observer les étapes d'une expérimentation portant sur les manifestations multiples de l'entendement.</p> <p>IS1 : Il faut mentionner au départ que l'enquête menée par les personnages sur les atomes parlants se déroule dans un environnement scientifique.</p> <p>Exemple commenté: Vocabulaire spécialisé : astronomie, mathématique (proportions) Champ lexical de l'ouïe: enquête menée à l'aide des sens Champ lexical des outils d'examen (fantaisiste) Attributs des lieux : découverte (merveille) Étude de la temporalité : Il était une fois la terre...</p> <p>CÉ1: Donc, <i>l'environnement est</i> caractérisé par son caractère vérifiable. L'enquête sur les atomes est établie sur la base des sens, dont la portée est multipliée par les instruments de la science.</p> <p>[...]</p> <p>CP1: Cette scène, à caractère didactique, vise à démontrer les différentes formes de l'entendement d'abord par la connaissance sensorielle et ensuite par la réflexion empirique.</p> <p><i>On peut voir ici l'influence de John Locke sur les écrivains du XVIII^e siècle.</i></p>

Figure 12 : Extrait du plan d'analyse littéraire à compléter sur *Micromégas*

L'exercice de plan est centré sur un extrait de l'œuvre complète. Par cette activité, Esther souhaite améliorer la progression des idées dans un texte d'analyse, notamment en raison des difficultés rencontrées par les étudiants au moment de la conclusion d'étape, dit Esther (*Ia*; 00:50:43 – 00:51:27). Le plan est présenté comme une activité utile à la rédaction éventuelle du pastiche dans la mesure où il permet une attention particulière aux procédés d'écriture (*Ia*).

¹¹⁶ Au début de l'activité, les réponses indiquées en blanc sont complètement masquées par le surlignement noir.

Au cours de l'exercice de plan, le contenu de l'extrait – son aspect fantaisiste, par exemple – est de nouveau mis en évidence en vue de la rédaction : « Alors ça, j'insiste là-dessus : la FANTAISIE. Donc quand vous allez vous mettre en position de TROUVER un scénario qu'on ajoute, laissez-vous aller! C'est ça qui est amusant! » (*Ia*; 00:57:47 – 00:57:59). À priori, donc, cette tâche vise plutôt des apprentissages sur l'écriture que sur la lecture de l'œuvre complète, mais certaines interventions de la professeure montrent que les liens entre les différentes parties du plan ne s'appliquent pas qu'à l'extrait traité et sont ainsi susceptibles de soutenir la compréhension du conte dans son ensemble :

Lorsque vous regardez votre idée principale (nous sommes en train de définir le conte philosophique, ok?) et un des éléments qui justement PROUVE que c'est de l'ordre de la philosophie, c'est qu'on s'intéresse à l'ENTENDEMENT. Alors voyez ici : « idée principale 1 ». Et ce qui va permettre justement d'aborder cet aspect de l'entendement, c'est l'idée que les atomes soient parlants. Alors c'est un PRODIGE! Mettez-vous en état d'ÉTONNEMENT et D'ADMIRATION ! Voilà ce qu'est le conte : l'étonnement ! Ces atomes peuvent PAR-LER ! C'est PRO-DI-GIEUX ! Voyez-vous? Donc c'est ça un petit peu le... Alors comment est-ce qu'ils parviennent à faire ça? Comment est-ce qu'ils parviennent à PROUVER, d'accord?, la chose? C'est qu'il va créer un environnement scientifique, donc, pour le prouver. Alors cet environnement scientifique-là, si on regarde, d'abord, on peut observer dans notre extrait ici un certain nombre de retours de types de termes. Alors si je regarde par exemple [elle lit les mots surlignés en couleur dans l'extrait affiché] : « Micromégas, atomes, Sirien, circonférence,... » Déjà là, j'ai au moins DEUX univers, sinon... ouais, je dirais deux, qui nous permettraient d'être identifiés par un champ lexical. (*Ia*; 00:52:50 – 00:54:34)

L'extrait de l'œuvre complète ciblé par l'exercice de plan est affiché à l'avant de la classe et sur les écrans des étudiants. Esther y a préalablement mis en gras les mots de la famille de « l'entendement » et surligné, de couleurs différentes, les mots appartenant à divers champs lexicaux (cf. figure 13). Elle demande aux étudiants de nommer ces champs lexicaux; après quelques bonnes réponses, elle invite la classe à compléter la partie IS1 du plan, qui caractérise non seulement l'extrait, mais l'œuvre dans son ensemble : « Ça nous fait déjà deux éléments, ici, qu'on peut inscrire comme étant une TENDANCE, si on veut, au niveau de l'écriture » (*Ia*; 00:55:26 – 00:55:34).

Tant dans le discours qu'à l'écran, l'exercice se poursuit en allers-retours entre l'extrait annoté (figure 13) et le plan modèle (colonne à droite dans la figure 12). L'exercice permet à Esther de mettre en évidence les éléments de l'extrait applicables à l'œuvre complète, mais le plan construit, lui, se limite au final à une tâche scolaire évaluée :

je vais quand même ramasser la feuille, parce qu'on avait dit qu'on avait une petite activité de prise de notes de cours. Je ne sais pas si on va réutiliser cette feuille-là, ça se peut... On verra, je vais voir si on a besoin des éléments manquants parce que là, j'ai pas pu aller aussi loin que je souhaitais. (*Ib*; 00:10:02 – 00:10:39)

... l'enquête sur les atomes parlants se déroule dans un environnement scientifique...

IP1 IS1

Sujet du passage : voir mot en caractère gras

Champ lexical (fréquence et variété)

Micromégas, bien meilleur observateur que son nain vit clairement que les atomes se parlaient; et il le fit remarquer à son compagnon, qui, honteux de s'être mépris sur l'article de la génération, ne voulut point croire que de pareilles espèces pussent se communiquer des idées. Il avait le don des langues aussi bien que le Sirien; il n'entendait point parler nos atomes, et il supposait qu'ils ne parlaient pas. D'ailleurs, comment ces êtres imperceptibles auraient-ils les organes de la voix, et qu'auraient-ils à dire ? Pour parler, il faut penser, ou à peu près; mais s'ils pensaient, ils auraient donc l'équivalent d'une âme. Or, attribuer l'équivalent d'une âme à cette espèce, cela lui paraissait absurde. « Mais, dit le Sirien, vous avez cru tout à l'heure qu'ils faisaient l'amour; est-ce que vous croyez qu'on puisse faire l'amour sans penser et sans proférer quelque parole ou du moins sans se faire entendre ? Supposez-vous d'ailleurs qu'il soit plus difficile de produire un argument qu'un enfant ? Pour moi, l'un et l'autre me paraissent de grands mystères. - Je n'ose plus ni croire ni nier, dit le nain; je n'ai plus d'opinion. Il faut tâcher d'examiner ces insectes, nous raisonnerons après. - C'est fort bien dit », reprit Micromégas; et aussitôt il tira une paire de ciseaux dont il se coupa les ongles, et d'une rognure de l'ongle de son pouce, il fit sur-le-champ une espèce de grande trompette parlante, comme un vaste entonnoir,

Figure 13 : Support visuel utilisé par Esther lors de l'exercice du plan dirigé

La professeure termine le cours *Ib* avec la collecte du plan imprimé sur lequel les étudiants ont recopié les réponses affichées à l'écran.

3.1.1.5 Le pastiche et les activités connexes. Dès le cours *Ia*, Esther présente aux étudiants l'objectif de la séquence sur *Micromégas*, à savoir la rédaction d'un texte littéraire à la manière de ce que fait Voltaire dans l'œuvre complète à l'étude :

je vais vous demander d'AJOUTER une TOUTE petite partie à ces œuvres-là, donc on ne fera pas un chapitre au complet, c'est ben évident, mais j'aimerais que vous ajoutiez UNE anecdote [...] C'est pour ça qu'aujourd'hui, je vais déjà être en perspective de SUGGESTIONS – d'accord? – de chapitres additionnels qu'on pourrait inclure dans *Micromégas* [...] ça renvoie, dans le plan de cours, à ce que j'appelle le « pastiche », d'accord? (1a; 00:04:29 – 00:05:09)

Si notre analyse des vidéos 1a et 1b ne nous a pas permis de voir ces suggestions présentées de manière explicite, Esther insiste néanmoins plus tard dans le premier cours sur la création littéraire prévue : « N'OUBLIONS PAS l'objectif que l'on pourrait avoir avec *Micromégas*, qui est d'AJOUTER un petit chapitre à cette œuvre, d'accord? » (1a; 00:42:28 – 00:42:42). La lecture de l'œuvre littéraire complète constitue donc une matière première avec laquelle travailler lors d'une écriture de création.

Au cours 2, avant de traiter explicitement de la préparation du pastiche, Esther fait un exposé au cours duquel elle amène les étudiants à comparer la forme d'un extrait du chapitre VI de *Micromégas* à celle d'un extrait de *L'Ingénu*, affichés côte à côte (2a). Elle insiste sur les champs lexicaux, les temps de verbes et les mots charnières et souligne la présence plus marquée du discours dialogué, qui fait l'objet d'une analyse assistée avec le logiciel Antidote¹¹⁷ : « vous avez un prisme qui permet de voir quand les personnages se PARLENT, ok? » (2a; 00:27:35 – 00:27:39). L'exposé se poursuit avec la présentation, sur les écrans et à l'avant de la classe, des titres de chapitres de *Micromégas* qui sont repris dans la figure 14 à la page suivante. La professeure sollicite directement certains étudiants (2a; 00:29:51 – 00:32:02) afin de leur faire caractériser la forme de ces titres, qu'elle a recopiés au traitement de texte; elle ne fait pas référence à l'œuvre intégrale imprimée.

¹¹⁷ Antidote^{MC} est un logiciel informatique installé sur les ordinateurs de plusieurs établissements scolaires au Québec; il « réunit un correcteur grammatical, de grands dictionnaires et des guides linguistiques qui s'ajoutent directement [...] aux logiciels de rédaction » (*Druide informatique - page d'accueil*, 2016, n.p.).

Micromégas

1. Voyage d'un habitant du monde de l'étoile Sirius dans la planète de Saturne
2. Conversation de l'habitant de Sirius avec celui de Saturne
3. Voyage de deux habitants de Sirius et de Saturne
4. Ce qui leur arrive sur le globe de la terre
5. Expériences et raisonnements des deux voyageurs
6. Ce qui leur arrive avec des hommes
7. Conversation avec les hommes

Qu'observe-t-on
sur la manière de
composer les
titres de
Miromégas?
Champ lexical?

Figure 14 : Titres de chapitres de *Micromégas*¹¹⁸

La fin du cours 2a et le début du cours 2b sont consacrés à un autre exposé d'Esther : elle revient aux extraits de *Micromégas* et de *L'ingénu* présentés plus tôt et invite les étudiants à compléter – en guise d'exemple – un document préparatoire à la rédaction du pastiche : « nous, en faisant le schéma narratif de deux extraits – donc de *L'Ingénu* et de *Micromégas* [elle pointe l'écran affichant le document] – ça vous donne deux modèles, finalement. Ok? » (2a; 00:36:02 – 00:36:32). Un premier extrait de ce document est reproduit dans la figure 15. L'exposé d'Esther porte sur les éléments de réponse applicables à l'extrait de *Micromégas* précédemment traité en classe (chapitre VII), dont elle signale au passage l'intérêt pour la rédaction du pastiche :

J'aimerais qu'on travaille ici la lettre D [...] On va essayer de NOTER quels sont les types de POLÉMIQUES qu'on voit dans nos extraits. Retournons ici [change la page à l'écran pour revenir à l'extrait de texte]. Très important les polémiques parce que, quand vous allez écrire votre pastiche, vous devez savoir quelle est la CHOSE, dans le fond, autour de laquelle on débat, hein? Qu'est-ce qui pourrait être objet de dissension entre nos personnages... (2a; 00:56:44 – 00:57:39)

¹¹⁸ Esther a surligné au préalable trois champs lexicaux en différentes couleurs.

Une suite au <u>conte philosophique</u> <i>Micromégas</i> ?	
1- Schéma narratif de l'épisode de la rencontre avec les hommes	
A- Fonction des personnages :	
1) représenter l'impensable et le merveilleux :	_____
2) céder à l'illusion (ce qui permet de la percer) :	_____
B- Caractéristiques de l'environnement et de la scène :	
1) Attributs ludiques :	_____
2) Caractère symbolique et merveilleux :	_____
C- Année de l'action :	_____
1) Élément déclencheur :	_____
2) Péripéties (propres à un récit d'apprentissage):	
i. Situation initiale / Réaction des voyageurs:	_____
ii. Situation intermédiaire / Décision des voyageurs:	_____
iii. Situation finale / Attitude des voyageurs:	_____
D- Polémique et préjugé (ou motif de dissension ou d'erreur):	
1) Polémique _____ Préjugé : _____	
2) Polémique _____ Préjugé : _____	
3) Polémique _____ Préjugé : _____	
E- Morale de l'épisode :	_____
F- Événements d'actualité inspirant Voltaire	
1) Théorie de la gravitation de Newton [1687] / Voltaire publie <i>Éléments de la philosophie de Newton</i> [1738]	
2) Publication de <i>Voyages de Gulliver</i> [1726]	
3) Voyage de Maupertius au cercle polaire [1736 à 1737]	

Figure 15 : Extrait 1 du document préparatoire au pastiche : le schéma narratif

Le travail plus directement en lien avec la préparation au pastiche et avec les scénarios possibles pour ce dernier commence au cours *2b*. Esther présente à ce moment la partie inférieure du document préparatoire (cf. figure 16), où des épisodes de la deuxième moitié de *Micromégas* sont résumés. La professeure commente chacun des épisodes du tableau en montrant comment les étudiants pourraient s'en inspirer pour leur pastiche. Ce même tableau constitue la base d'un second exercice en équipe réalisé à la fin du cours *2b*, au cours duquel Esther demande aux étudiants en dyade de composer, en respectant le style de Voltaire, cinq titres, soit un par scénario sur le document préparatoire. Les étudiants peuvent aussi, s'ils en ont le temps, proposer leur propre scénario. La professeure les invite toutefois à noter leurs réponses sur une feuille distincte afin de pouvoir éventuellement noter ses suggestions à elle dans la colonne de droite du document préparatoire : « moi, ici, je vais vous donner MA vision, MON titre, au prochain cours » (*2b*; 00:15:20 – 00:15:27). L'exercice de réflexion visant à imaginer une continuité aux différents chapitres de *Micromégas* est donc en quelque sorte balisé par la lecture que fait Esther de l'œuvre.

2- suggestion de pastiche : trouver un nouveau personnage ou un nouvel environnement				
Micromégas	Pages et chapitres inspirants	Enjeu : Préjugé, méconnaissance, espérance ou opinion erronée	Suggestion de nouveauté	Enjeu : Préjugé, méconnaissance, espérance ou opinion erronée
Traits distinctifs des personnages	<p>6. Ce qui leur arrive avec des hommes (p.43-45)</p> <p>Rencontre de trois espèces pensantes : le géant Sirien, le « nain saturnien et les mites philosophiques</p>	<p>Un atome peut-il parler? Une mite peut-elle penser? Quelque chose peut-il exister dans l'abîme de l'infiniment petit?</p>	<p>Rencontre d'une 4^e « espèce » : les femelles!</p> <p>Ou autre suggestion :</p>	
[...]	[...]	[...]	[...]	
État de l'environnement ou particularités du lieu de l'action	<p>7. Conversation avec les hommes (p.47-48) La Terre rongée par les mites (exemple de la guerre de Crimée de 1737)</p>	<p>Leur arrive-t-il moins de malheur vu leur déficit de matière? Pourquoi supporter ces hommes qui commandent des</p>	<p>Micromégas fait un arrêt sur Mars lors de son voyage de retour... Il découvre que les mites y ont déménagé!</p> <p>Ou autre suggestion :</p>	

Figure 16 : Extrait 2 du document préparatoire au pastiche

Dès le début de l'exercice, Esther s'assoit à son bureau, mais elle est confrontée à diverses sollicitations des étudiants. Elle semble perplexe lorsqu'une étudiante vient lui demander de réafficher à l'écran les titres des chapitres originaux de l'œuvre complète (figure 14). Les appels à l'aide des différentes équipes mènent la professeure à réaliser que l'exercice prend plus de temps que prévu et que « c'est pas facile » (2b; 00:25:17 – 00:25:19). Face aux difficultés des étudiants, la professeure présente deux types de réactions. Une première réaction consiste à proposer sa propre version des titres composés par les étudiants : dans 5 de ses 6 interventions, elle lit à voix haute le titre composé par l'équipe, elle en souligne les limites et en propose une reformulation, qu'elle met en lien avec la forme des titres originaux dans l'œuvre complète :

si vous remarquez, ici [elle pointe la feuille réponse de l'équipe et lit]: « *De l'inhabituel au normal* », ça, c'est votre schéma narratif. Mais le titre [elle pointe l'écran] ne dit pas tout. Moi, je conserverais peut-être l'inhabituel. Ce serait de dire « *Le caractère inhabituel des Martiens* » ou de E.T. ou je sais pas quoi... [...] « *La rencontre du géant avec une forme inhabituelle.* » Quelque chose comme ça. Parce que le fait qu'il soit normal, on n'est pas obligé de le dire parce que lui, [il] se définit comme ça. Plus axer sur ce qui étonne. (2b; 25:36 - 26:46)

Observée à trois reprises, une autre réaction aux défis que rencontrent les étudiants au moment d'imaginer des titres de chapitres consiste pour Esther à interrompre le travail d'équipe pour s'adresser au groupe. Elle conclut vraisemblablement à la nécessité de pointer, en plus des champs lexicaux précédemment abordés, d'autres caractéristiques de la forme des titres dans *Micromégas* :

si vous remarquez, les titres ne disent pas tout. (2b; 00:19:41 – 00:19:44).

[...]

Alors si vous remarquez, hein, y'a beaucoup de titres qui sont des NOMS. Y'a pas beaucoup de verbes, y'en a un petit peu en 4 et en 6 [elle lit l'écran] : « *Ce qui leur arrive* », « *Ce qui leur arrive* », mais bon... (2b; 00:20:29 – 00:20:41).

[...]

Si vous remarquez, il n'y a pas de question. Tous les titres, il n'y a pas de question. Il faut imiter la forme qui est à l'écran. Donc, on ne peut pas dire « QU'EST-CE qui est différent dans le Martien? » Il faut dire « CE QUI est différent dans le Martien ». Ça, ça pourrait être un titre pas pire. Je ne vous dis pas qu'il est le meilleur, là, mais... (2b; 00:22:47 – 00:23:57).

Lors de cet exercice, que la professeure intervienne auprès d'une équipe ou du groupe en entier, elle pointe ce qui doit être observé dans les titres; les étudiants n'ont pas de travail à faire pour dégager les caractéristiques stylistiques de l'œuvre complète par eux-mêmes. Au cours 3a, Esther lit à voix haute les titres qu'elle a jugés les mieux réussis au cours de l'exercice en équipe. Elle attire l'attention des étudiants sur la différence de style entre les titres de chapitres des deux contes :

Observez que le style a changé par rapport à *Micromégas*. C'est pas PAREIL! C'est vraiment pas pareil. [...] [s'adressant à une étudiante] : Tu sais, c'est

court. Pis y'a des verbes, ici [elle pointe un titre en particulier], regarde : « *L'Ingénu court chez sa maîtresse et devient furieux* ». Ça, on n'avait pas ça dans *Micromégas*. (3b; 00:12:38 – 00:13:27)

Les étudiants posent régulièrement des questions sur le projet d'écriture à venir; à l'un d'eux qui demande s'il doit absolument s'inspirer des contes de Voltaire, Esther répond que oui, « parce qu'un pastiche, par définition, c'est sur quelque chose, donc moi je travaille avec vous ces œuvres-là [...] [C]'est comme si on ajoutait un chapitre additionnel, soit à *Micromégas* ou soit à *L'Ingénu* » (3b; 00:08:49 – 00:09:02). Elle réalise au cours 4 que les multiples questions s'expliquent peut-être par le fait qu'elle n'a pas encore défini explicitement le texte à créer :

le mot pastiche – y'en a encore qui ne savent pas ce que ça veut dire – je m'en excuse, je l'ai pas défini (pour moi, c'est évident, là...) Alors, il est à l'écran actuellement [elle lit] : « œuvre littéraire où l'on a essayé d'imiter le style d'un auteur par exercice de style ». (4; 00:03:08 – 00:03:23)

Un dernier exercice est imposé aux étudiants avant d'arriver à la rédaction du pastiche : la planification de leur chapitre complémentaire à *Micromégas* (ou à *L'Ingénu*). Esther leur remet au cours 4 un deuxième exemplaire, vierge, du document préparatoire et leur demande d'en compléter la première partie (figure 15, p. 307), individuellement ou en dyade. La professeure ramasse le document à la fin du cours pour en faire une première lecture et collecter de l'information sur le travail des étudiants. Au cours 5, elle rencontre un à un les étudiants pour le leur remettre. Elle leur signale les éléments manquants, leur rappelle des éléments à intégrer (le caractère fantaisiste, le trajet de l'erreur à la vérité, le vocabulaire scientifique) et propose souvent des pistes d'écriture précises : « moi, je suggère [...] », « je te suggère [...] », « ici, je te RESSUGGÈRE [...] », « tu pourrais écrire [...] », « pourquoi tu écris pas [...] », « Donc, ça pourrait être [...] », « ok, mais il faudrait que ce soit [...] ». Ces interventions orientent pour une dernière fois l'écriture individuelle dont les étudiants seront responsables par la suite. Les idées inspirées de l'œuvre littéraire complète qui alimentent l'écriture de création sont donc passablement suggérées par Esther, et le pastiche s'avère au final une évaluation de l'écriture plus que de la lecture. La professeure encourage par exemple fortement le recours au traitement de texte dans la

mesure où l'écriture à l'ordinateur permet aux étudiants de recourir à un correcteur informatique comme Antidote^{MC}, ce qui pourrait bonifier leur résultat, selon elle (4; 00:02:01 – 00:02:15).

Esther souhaite que les étudiants « fignole[nt] bien » leur pastiche, qui devrait faire environ 350 mots. Elle présente en classe la grille de correction (annexe I), qui fait également mention d'une activité qui n'a pas été filmée par l'équipe de la recherche source, mais est explicitée au cours 4 : « l'un va lire le pastiche de l'autre et vice-versa, et vous allez avoir à faire une petite évaluation de ce pastiche-là, qui va valoir 5 points » (4; 00:00:00 – 00:01:23). La professeure communique également des détails supplémentaires dans un courriel : c'est « une séance d'échange où les étudiants évaluent les intrigues de leur coéquipier et où le meilleur pastiche aux yeux du prof pour chaque conte sera identifié et lu et commenté ».

En définitive, les activités menant à la rédaction du pastiche portent bien sur l'œuvre littéraire complète à l'étude, mais la lecture de cette œuvre demeure en arrière-plan : l'exercice de création d'un scénario à partir de différents chapitres, l'exercice de composition de titres et la construction du plan du pastiche ne sont pas présentées au premier chef comme des occasions de mieux comprendre ou interpréter *Micromégas*, mais bien dans le but de préparer les étudiants à la rédaction.

3.1.2 *Les rôles adoptés par Esther : un entrelacement autour du rôle d'évaluatrice*

Notre analyse de la séquence d'enseignement mise en œuvre par Esther sur *Micromégas* a montré une série d'activités menant à la rédaction d'un pastiche de l'œuvre complète. Toutes ces tâches, même si elles ont un but formatif, sont notées, souvent dans une faible proportion (0,5 à 4 % de la note finale au cours d'*Écriture et littérature*). Pour cette raison, il nous a été difficile, lors du traitement des données, de distinguer chez Esther les moments où elle intervenait comme évaluatrice de ceux où elle se plaçait dans un rôle de régulatrice, même si ses échanges avec les étudiants avaient visiblement pour but de réguler le travail. Les moments où elle adopte l'un ou l'autre des deux rôles ont donc été

compilés ensemble et c'est ce rôle d'évaluatrice/régulatrice qu'Esther adopte le plus souvent au fil des six cours (04:00:18) : à peu près 40 % du temps total de la séquence y est consacré. La figure 17 illustre d'ailleurs la répartition du temps consacré aux rôles pendant chaque cours de deux heures¹¹⁹. On y observe qu'en plus du rôle d'évaluatrice/régulatrice en rouge, le rôle d'experte de contenu, en vert clair, est aussi adopté de façon plus marquée (01:01:16).

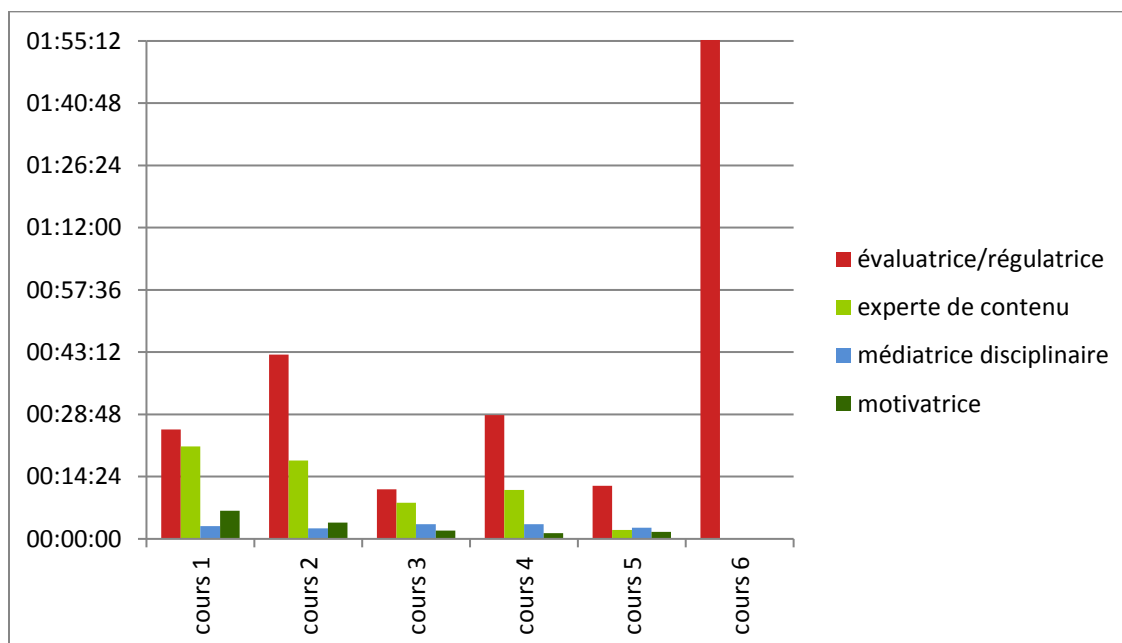


Figure 17 : Évolution du temps consacré à chacun des rôles au fil de la séquence sur *Micromégas*

Si nous avons voulu n'intégrer à l'histogramme que les rôles qui se démarquent dans l'enseignement d'Esther, nous nous serions limitée à l'évaluatrice/régulatrice et à l'experte de contenu. Or, la séquence sur *Micromégas* se caractérise par un entrelacement de rôles secondaires (en particulier les rôles de motivatrice et de médiatrice disciplinaire), observables à différents moments et régulièrement, sur de courtes périodes; il nous a

¹¹⁹ Le temps exact consacré à chacun des rôles est fourni en annexe J.

semblé pertinent de les intégrer à la figure 17 afin de mieux décrire la réalité filmée dans la classe d'Esther.

En plus du cours 6 réservé à la discussion – au cours de laquelle nous supposons que le rôle d'évaluatrice/régulatrice domine étant donné l'évaluation en jeu¹²⁰ – le rôle d'évaluatrice/régulatrice décrit essentiellement les interventions au cours 2 (00:42:38), au moment où les étudiants doivent inventer un titre de chapitre en préparation à la rédaction du pastiche. Les éléments de consigne côtoient alors les commentaires visant à valider – ou, le plus souvent, à invalider – les réponses des étudiants lors de l'exercice : « il faudrait que tu utilises plus le mot *envahissement*. Pourquoi? [...] parce que tu es plus, toi, dans un roman d'action, dans ton appellation » (2b; 00:22:07 – 00:22:13). Les activités menant au pastiche font ainsi l'objet d'une régulation autant que d'un contrôle par Esther, mais sont également l'occasion de pointer certaines caractéristiques de l'œuvre littéraire complète, comme au moment de compléter le document préparatoire, où Esther rappelle à un étudiant le schéma narratif récurrent à imiter :

ce que t'as, toi, comme euh... comme euh... progression, ça a pas rapport avec *Micromégas* dans le sens que... ni avec Voltaire. C'est que Voltaire, lui, ce qui l'intéresse, c'est le trajet de l'ERREUR à la vérité et non pas du malheur au bonheur. Là, tu fais un trajet du malheur au bonheur. Ok? C'est pour ça que je te suggère d'écrire : « Première interprétation : ils croient que les humains sont extraordinaires, ils ont asséché la terre pour régler le problème de la famine, faire plus de terre cultivable », comme j'avais proposé en classe. « Ils découvrent que la planète bleue est agonique » ET ils peuvent, effectivement, vouloir rendre service, comme *Micromégas* a d'ailleurs proposé avec le livre à la fin quand il est parti. (5b; 00:27:35 – 00:28:37)

Esther rappelle souvent aux étudiants le nombre de points associés aux activités ou la présence éventuelle de la rédaction évaluée; cette justification occupe la moitié du temps associé au rôle de motivatrice (00:14:43), en vert foncé dans la figure 17. La professeure motive ainsi la lecture de l'œuvre par l'évaluation qui en découle plutôt que par le plaisir de lire ou par les questions que l'œuvre soulève chez les étudiants. Esther avoue d'ailleurs

¹²⁰ Rappelons que cette leçon n'a pas été filmée.

en entretien avec l'équipe de la recherche source qu'elle a cessé d'espérer que les étudiants s'impliquent sans contrepartie dans leur lecture. Si les activités ne sont pas évaluées, « ils ne feront pas leur travail [...] ils ne travaillent jamais! », dit-elle. En ce sens, dès les premières minutes du premier cours, elle insiste d'abord sur le lien à faire entre l'extrait audio de *Gulliver chez les géants* et l'évaluation prévue en fin de séquence; vient seulement en second le rapprochement avec l'œuvre complète à l'étude, comme experte de contenu :

j'ai fait exprès de terminer sur un mot extrêmement important si vous voulez réussir votre activité de pastiche : il s'agit donc du terme « stupéfait ». La stupéfaction. Alors qui provient au fond de cette rencontre de deux mondes, composés d'extrêmes, qui représentent très très bien, bien sûr, *Micromégas*; alors on voit ici les parallèles qu'on peut faire avec notre œuvre, qui a sûrement influencé Voltaire. (1a; 00:12:30 – 00:13:10)

Le propos qu'Esther tient dans l'extrait précédent s'inscrit dans les nombreuses interventions comme experte faites à propos des thématiques traitées dans l'œuvre, comme l'admiration et l'étonnement – qui reviennent fréquemment – ou le regard scientifique sur le monde extérieur. En experte, Esther aborde au cours 1 des caractéristiques génériques et situe l'œuvre dans son contexte sociohistorique. Par la suite, ce sont davantage les intentions scripturales de Voltaire et les caractéristiques formelles qu'il donne à ses contes qui sont mises en évidence dans ce rôle, notamment lors de la construction de champs lexicaux, mais aussi lorsqu'Esther attire l'attention des étudiants sur les formes de phrases et les charnières, ou lorsqu'elle fait faire l'exercice de création des titres : « c'est descriptif, y'a beaucoup de noms » (2b; 00:24:24 – 00:24:36). Un certain nombre de références à la religion se retrouvent aussi dans le discours de la professeure lorsqu'elle adopte ce rôle d'experte de contenu, comme lorsqu'elle explique « le fameux livre blanc, qui symboliquement, veut dire “ne rien entendre de la révélation”. T'sais, la révélation dans le sens : y'a un Christ qui arrive et qui te dit toute la vérité, rien que la vérité. T'sais? Simplement » (3a; 00:11:24 – 00:11:39). *Micromégas* étant beaucoup traité par la professeure dans un rôle d'experte, cela laisse par conséquent peu de place aux étudiants pour réfléchir eux-mêmes au contenu ou à la forme de l'œuvre littéraire complète à l'étude.

En dehors de l'évaluatrice/régulatrice et de l'experte de contenu, les autres rôles tenus par Esther sont beaucoup moins observables. La professeure ne se place que très peu, par exemple, en médiatrice culturelle (00:09:13). Pour cette raison, nous n'avons pas intégré ce dernier rôle à la figure 17, mais il se manifeste néanmoins à quelques reprises dans chaque cours. Ce rôle implique le plus souvent des références explicites au contenu de l'œuvre littéraire complète à l'étude, par exemple lorsque la professeure fait référence aux comportements humains face à la nouveauté ou à la laideur, ou à des œuvres qu'Esther juge connues des étudiants – les contes *Gulliver et les géants* et *Alice au pays des merveilles* (Carroll, 1869/2015), le film *E.T.* (Spielberg, 1982). Esther évoque aussi des notions scientifiques susceptibles d'être connues des étudiants comme la circonférence en mathématiques, la pollution en écologie ou les planètes en astronomie : « On l'appelle la Planète bleue [la Terre], vous le savez, tout le monde, hein?, sur la lune...? » (2a; 00:59:56 – 01:00:00), « On a découvert de l'eau sur Mars, hein?, vous le savez » (3a; 00:22:21 – 00:22:26). Ces liens établis, au demeurant très pertinents pour comprendre l'œuvre littéraire, s'avèrent néanmoins peu nombreux.

Quant au rôle de médiatrice disciplinaire (00:14:43), il occupe une place particulière dans l'enseignement d'Esther puisqu'il vient ponctuer régulièrement l'un ou l'autre des rôles principaux, pour un total d'une quinzaine de minutes au cours de la séquence. Une saisie d'écran du cours *La* tirée du logiciel d'encodage (cf. figure 18) montre comment s'insèrent typiquement les rôles de motivatrice et de médiatrice disciplinaire dans le discours d'Esther comme évaluatrice/régulatrice et experte. Dans cet extrait, des références fréquentes au but évalué de la tâche (motivatrice, en vert) et des liens avec des notions sur le conte déjà abordées au secondaire (médiatrice disc., en jaune) entrecoupent les consignes pour l'écriture du pastiche (évaluatrice et régulatrice, regroupées en rose) et les indications sur la vie de Voltaire ou sur l'histoire de la Nouvelle-France (experte de contenu, en bleu). Plus tard dans la même leçon, après le questionnaire d'évaluation sur *Micromégas* (visible par un long trait rose dans la figure 18, de 00:30:00 à ±00:40:00), Esther reprend le même type de discours.

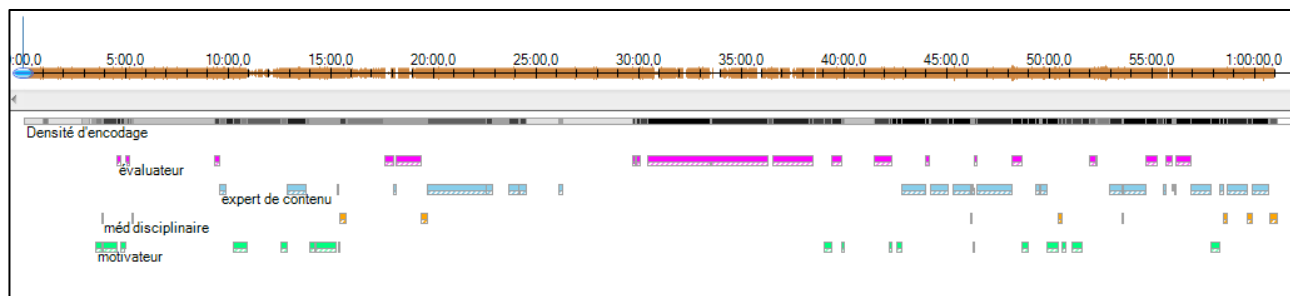


Figure 18 : Alternance des rôles adoptés par Esther au cours *Ia*

Il n'est pas possible de dégager de constante dans cette combinaison de rôles adoptés par Esther au fil de la séquence. Les consignes pour le pastiche sont perlées dans les cours 1, 2 et 3 alors qu'elle se situe en évaluatrice, mais s'ajoutent aussi les rôles d'experte et de médiatrice au moment de traiter des éléments de contenus, ce qui rend difficile d'identifier le fil conducteur relatif à la lecture de l'œuvre complète en comparaison à celui qui soutient l'écriture du pastiche.

3.2 La place laissée à l'œuvre complète

L'analyse des vidéoscopies réalisées dans la classe d'Esther nous permet de répondre, à la lumière de ce troisième cas, à notre objectif de recherche 2.1 sur la place laissée à l'œuvre littéraire complète : cette séquence d'enseignement sur *Micromégas* laisse une modeste place à l'œuvre littéraire complète, que les étudiants doivent lire à la maison et qui n'est plus réutilisée dans son intégralité par la suite.

Si l'ensemble du conte est considéré dans le questionnaire d'évaluation de lecture (cours 1), ce sont toujours des extraits qui sont travaillés par Esther ensuite, et ces extraits ne sont pas systématiquement remis en relation avec l'ensemble de l'œuvre. Le travail de ces extraits occupe un temps plus important aux cours 1, 2, alors que le cours 3 laisse davantage de place à des activités sur *L'Ingénu*, et le cours 5, à d'autres tâches de rédaction. La figure 19 permet de visualiser (par les bandes foncées) le temps consacré explicitement à l'œuvre – en extraits ou comme œuvre complète – par rapport à la durée de la vidéo réalisée dans chaque cours de la séquence d'enseignement (bandes claires).

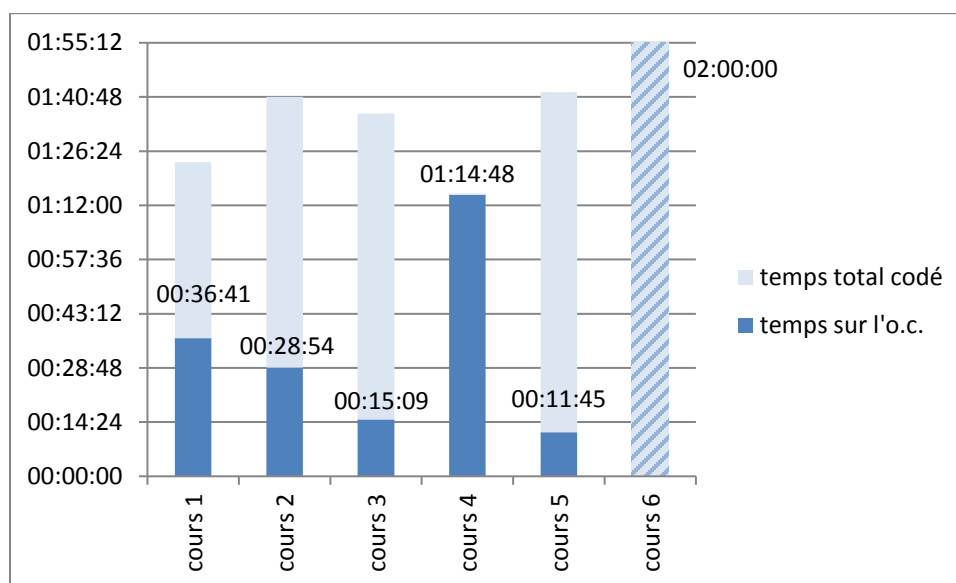


Figure 19 : Temps consacré explicitement à l'œuvre complète au cours de la séquence d'enseignement sur *Micromégas*

Esther fait un plus grand nombre d'interventions sur *Micromégas* au cours 4, lorsqu'elle complète devant les étudiants le document préparatoire au pastiche en s'inspirant d'un extrait de l'œuvre; le temps où elle traite explicitement du conte est moins important dans les autres leçons. Au total, en additionnant tous ces moments, le temps consacré à l'œuvre complète correspond à près de 40 % de la séquence filmée (02:47:16). Il est aussi raisonnable de penser que le cours 6 porte en bonne partie sur l'œuvre complète au moment où les étudiants devront critiquer les pastiches de leurs pairs et mettre les textes de création en relation avec le conte original; nous avons donc hachuré la colonne dédiée à cette leçon dans la figure 19. Il serait néanmoins hasardeux ici de calculer ces deux heures non filmées dans le temps total réel dédié à l'œuvre : elles peuvent également inclure d'autres activités sans nécessairement faire référence à *Micromégas*. Dans les cours 1 à 5, par exemple, nous avons recensé parmi de telles activités l'écoute des extraits audios, l'exposé sur le contexte sociohistorique, les digressions sur d'autres formes d'art ou les consignes techniques pour réaliser le pastiche.

3.2.1 *L'objet livre : un support extérieur à la classe*

Esther recommande dans le plan de cours l'achat d'un ouvrage scolaire regroupant *Micromégas* et *L'Ingénu* (Charbonnier, 1998). Cette édition précise ne semble toutefois pas obligatoire : « Il est important, dans le cas de *Tristan et Iseut*, de se procurer l'édition indiquée [...] Quant aux autres œuvres, seule l'édition mentionnée correspondra aux indications de lecture données en classe » (plan de cours, p. 8). De telles indications ne sont cependant pas observables dans la séquence sur *Micromégas*.

Les cours avant le début de la séquence n'ayant pas été filmés, nous ne disposons pas de données relatives à la présentation de l'œuvre en classe; s'il est possible qu'Esther ait parlé du conte ou de l'objet livre à ce moment, il est plus probable que la découverte de l'œuvre ait été de la responsabilité des étudiants, comme le laisse sous-entendre le plan de cours : la « Lecture de *Micromégas* » est prévue en devoir à la semaine 7 (p. 4). La professeure ne fait pas non plus référence à l'appareillage didactique dans l'œuvre complète à l'étude. Les étudiants sont quand même implicitement informés de la présence de résumés de chapitres sur *Micromégas* lorsqu'elle leur signale ce complément pour *L'Ingénu* :

Alors le fait que nous ne lisons pas intégralement, évidemment, est compensé par le fait aussi... par quelques pages de résumé; si vous voyez, en chiffres romains, c'est écrit les pages 18 à 20 donc si vous allez voir dans le livre [elle feuillète l'o.c.], vous allez avoir cette numérotation-là à peu près au centre dans la section grisonnée, là... [elle ouvre l'o.c. au centre et la montre aux étudiants] Vous pouvez le voir, là, aisément, hein? visuellement lorsque vous regardez votre livre par la tranche. (*Ia*; 00:02:13 – 00:03:19)

Esther manipule l'ouvrage devant les étudiants à une autre occasion, encore pour parler de *L'Ingénu* (cours *3b*). Jamais au cours de la séquence filmée elle n'aborde *Micromégas* dans sa matérialité, sauf pour interdire aux étudiants d'y recourir au moment de l'évaluation : « Comme d'habitude, le test de lecture, hein?, on ne consulte pas notre livre, hein?, c'est bien entendu » (*Ia*; 00:31:22 – 00:31:29). L'ouvrage ne semble pas non plus utilisé en classe : les extraits de l'œuvre complète traités en classe par Esther sont retapés au traitement de texte avant d'être affichés à l'écran, et les vidéoscopies ne

montrent pas que les étudiants sont invités à prendre leur livre, à l’annoter ou à le consulter lors des exposés ou des exercices en équipe. Par ailleurs, la professeure leur rappelle à un moment que l’œuvre est disponible sur le web et qu’il est facile, grâce à la fonction « rechercher » (CTRL + F), de trouver un extrait donné :

[à un étudiant] : tu peux aller chercher un passage où il calcule, t’sais?[...] t’écris le mot « calcul », admettons, dans la requête de Word, parce que [...] t’sais... quand... ils mettent au défi les Hommes : « êtes-vous capable de calculer la grosseur de telle affaire... »

[...]

[au groupe] : Alors oubliez pas de vous servir de la fonction de Word, dans l’intégrale de *Micromégas* ou de *L’Ingénu*. Vous pouvez trouver ça en ligne, en fait... (4; 00:50:59 – 00:51:33)

L’objet livre, finalement, n’est donc pas utilisé au cours de cette séquence pour traiter de l’œuvre complète à l’étude; les étudiants sont plutôt renvoyés à la version numérique de *Micromégas*.

3.2.2 *La prise en compte de l’intégralité du texte par rapport aux extraits*

Pendant les cinq cours filmés dans la séquence, le propos d’Esther porte rarement sur l’œuvre comme un tout. Dans le test de lecture (cf. p. 297), la professeure demande aux étudiants d’expliquer la représentativité du titre *Micromégas* (question 2), mais les quatre autres questions concernent des éléments très précis d’un chapitre en particulier : la question 1 sur le chapitre I, les questions 3 et 5 sur le chapitre IV, la question 5 sur le chapitre VI et la question 4 sur le chapitre VII. Quant au pastiche, certains étudiants pourraient choisir de tenir compte de l’intégralité de *Micromégas*, mais les suggestions faites par Esther dans le document préparatoire les incitent plutôt à s’inspirer des chapitres IV, VI et VII. Le travail sur l’œuvre complète est donc essentiellement centré sur ces pages.

Au regard des extraits traités en classe, il ressort de notre compilation (tableau 16) qu’une faible proportion de l’œuvre littéraire complète est exploitée en classe : les passages présentés par Esther à l’écran aux cours *1* et *2b* représentent 3,5 pages sur 27 et les trois

chapitres donnés en référence comme sources d'inspiration au pastiche ne sont que brièvement évoqués.

Tableau 16 : Proportion de l'œuvre complète exploitée

cours	extrait de l'œuvre complète	nbr de pages (/27)	% de l'œuvre
<i>1</i>	chap. VI, p. 43-44	2	7,41 %
<i>2b</i>	chap. VII, p. 47-52	1,5	5,56 %
<i>3a</i>	chap. IV	0	0 %
	chap. VI	0	
	chap. VII	0	
TOTAL :		3,5	12,97 %

Notons au passage que le chapitre IV (p. 37-39) et le chapitre VII (p. 47-49) choisis par Esther sont déjà ciblés par l'éditeur de l'ouvrage scolaire comme des « morceaux «classiques» devenus incontournables » (Charbonnier, 1998, p. 3). Un autre bout du chapitre VII (p. 49-52) fait quant à lui partie des « extraits représentatifs de l'œuvre » identifiés par Charbonnier (*Ibid.*). Les exposés sur ces extraits reprennent les éléments principaux mis en évidence dans les commentaires de la section « Au fil du texte – II-lire » (*Ibid.*, p. IX – XIV). Il est ainsi possible qu'Esther se soit inspirée de l'appareillage didactique présent dans l'édition scolaire pour sa sélection d'extraits de l'œuvre ou pour sa préparation de cours.

Les deux extraits exploités lors de l'explication du document préparatoire (cf. figure 16, p. 308) ne sont pas toujours mis en relation avec l'ensemble du conte, mais l'interprétation détaillée qu'en fait Esther met néanmoins en évidence deux éléments récurrents dans l'ensemble de *Micromégas* : la stupéfaction des personnages face à quelque chose d'inconcevable au départ, et l'illusion dans laquelle ces personnages se bercent naïvement. Esther rappelle aux étudiants que ces éléments devraient être récupérés dans le pastiche :

« une mite peut-elle PENSER? » Voilà donc un des questionnements que les deux visiteurs ont en arrivant.

L'AUTRE chose aussi qu'il faut bien signaler, c'est que le conte aussi permet de céder à l'illusion. [...] Donc, à ce moment-là, « céder à l'illusion », c'est qu'un court moment, tout à coup, tu t'imagines que le monde est parfait. [...] Donc [le personnage] s' imagine un moment qu'il a atteint ce lieu parfait. Alors quand vous allez choisir votre situation narrative, la semaine prochaine, ben vous avez le choix entre [...] [soit] représenter l'impensable, soit représenter un moment d'illusion. (3a; 00:06:32 – 00:09:02)

En définitive, en réponse à notre objectif 2.1, il faut nuancer la place laissée à *Micromégas* : si Esther exploite peu de pages de l'œuvre et ne les met pas toujours en relation avec l'ensemble du conte, elle y consacre quand même une proportion relativement importante du temps de la séquence. Par ailleurs, la lecture de *Micromégas* et ce qu'elle est susceptible d'apporter aux lecteurs n'apparaît pas de façon évidente; le conte semble plutôt soutenir les multiples activités visant à terme une création littéraire.

3.3 Les angles d'entrée dans l'œuvre : une perspective d'auteur

Notre objectif 2.2 est de déterminer les angles d'entrées dans l'œuvre littéraire complète dans une séquence d'enseignement. Dans le cas d'Esther, comme l'écriture du pastiche prend le pas sur la lecture de l'œuvre, l'entrée dans l'œuvre est principalement envisagée sous deux angles potentiellement utiles à la rédaction prévue : l'angle esthétique pour mieux saisir le style de Voltaire (00:22:08) et l'angle subjectif pour identifier les éléments de *Micromégas* suscitant l'émerveillement ou mettant en évidence des préjugés (00:18:00). L'angle historique n'est que très peu traité (00:06:06) en dehors de quelques rapides précisions sur l'importance des découvertes scientifiques au XVII^e siècle, dans la première moitié de la séquence (cours 1a, 1b et 3a).

Micromégas est également présenté sous son angle institutionnel à quelques reprises, ce qui ne totalise que quelques minutes dans toute la séquence (00:03:41). Essentiellement, cet angle est convoqué lorsqu'Esther signale la place de l'œuvre dans le genre à titre de conte philosophique, mais aussi lorsqu'elle souligne l'importance de l'auteur :

D'ABORD, si vous regardez dans le dictionnaire, au mot « conte », vous allez constater que, dans les cooccurrences, ce qui va ressortir, ça va être le mot « voltairien », un des adjectifs qui est le plus... qui apparaît... [...] et c'est pas pour rien parce que Voltaire a CRÉÉ en quelque sorte le conte philosophique et il lui a donné des œuvres MAJEURES, d'accord? (*1a*; 00:48:50 – 00:49:12)

Nous avons considéré que le travail sur les préjugés et sur un point de vue extérieur de la Terre pourrait alimenter chez les étudiants une lecture de *Micromégas* sous l'angle formateur, un angle traité pendant quelque huit minutes au cours de la séquence (00:07:54). Esther rappelle à différents moments comment « On ne peut PAS arriver à tout expliquer. On ne peut pas, SURTOUT, expliquer des éléments de nature MÉTAPHYSIQUE » (*2b*; 00:12:29 – 00:12:40). La quête d'explications scientifiques des personnages du conte est ainsi posée en exemple de réflexion philosophique, potentiellement formatrice pour les jeunes adultes de la classe.

3.3.1 *L'angle esthétique pour mieux imiter le style de Voltaire*

Comme Esther engage les étudiants dans une activité de création littéraire, elle leur donne l'occasion d'observer dans chaque cours l'œuvre au programme sous l'angle de créateurs soucieux de l'esthétique du texte. Le travail sur *Micromégas* passe ainsi principalement par une attention aux savoirs sur la langue utiles pour comprendre l'écriture de l'auteur, « parce que c'est un beau style qu'a Voltaire » (*4*; 00:05:07 – 00:05:10). Notre analyse permet notamment de relever en ce sens des interventions de la professeure sur les classes de mots (noms, verbes, articles), sur la syntaxe (négative, interrogative), sur le registre de langue ou sur la ponctuation (virgule, point d'exclamation), et sur l'impact du recours à ces ressources linguistiques sur le sens du texte produit.

La séquence d'enseignement présente aussi des moments où les procédés d'écriture sont mis en évidence par la professeure. Plus particulièrement aux cours *1a* et *3a*, Esther rappelle aux étudiants l'utilité d'un travail sur ces procédés, parmi lesquels nous avons noté l'interprétation donnée aux champs lexicaux du chapitre VI (cours *1a*) et la phrase accumulative (cours *1b*). Par la suite, l'aide individuelle à la préparation du pastiche

permettra à Esther de souligner à un étudiant l'apport de la périphrase « pour faire sentir le trajet de l'erreur à la vérité » (5b; 00:49:47 – 00:50:18).

Dans la deuxième moitié de la séquence d'enseignement sur *Micromégas*, un regard sous l'angle esthétique de l'œuvre littéraire complète est aussi privilégié lorsque les étudiants doivent réfléchir à la posture d'auteur qu'ils adopteront lors du projet de pastiche. À six reprises dans les cours 3b, 4 et 5b, Esther utilise le verbe « imiter » ou le nom « imitation » pour rappeler aux étudiants l'objectif concret du pastiche. Cela dit, rappelons que l'angle esthétique d'entrée dans l'œuvre n'est convoqué qu'à hauteur d'une vingtaine de minutes pendant la séquence : l'écriture demeure le moteur de la séquence plus que la lecture.

3.3.2 *L'angle subjectif pour créer un conte qui émerveille ou qui étonne*

Lors de l'entretien accordé à l'équipe de la recherche source, Esther confie qu'elle « accorde une foi sacrée à l'interprétation subjective, donc à partir du moment où une hypothèse peut être vraie dans le contexte... de la lecture », elle l'accepte. La professeure exploite ainsi l'angle subjectif pour entrer dans l'œuvre, à peu près dans la même proportion que l'angle esthétique. Graduellement, elle laisse à l'angle subjectif de plus en plus de place au fil des cours. Ses premières interventions sur le conte, au tout début de la séquence d'enseignement sur *Micromégas*, sont d'ailleurs révélatrices de cet angle qui sera adopté dans les cours suivants pour entrer dans l'œuvre littéraire et la pasticher. Après l'écoute de l'extrait audio de *Gulliver chez les géants*, la professeure révèle une émotion suscitée par le conte et à laquelle elle reviendra tout au long de la séquence : « La stupéfaction, alors, qui provient, au fond, de cette rencontre de deux mondes, composés d'extrêmes, qui représentent très très bien, bien sûr, *Micromégas* » (1a; 00:12:46 – 00:13:00). Esther fait d'ailleurs référence à ce sentiment d'étonnement une dizaine de fois au cours de la séquence, que ce soit en utilisant le nom lui-même ou en en décrivant, par exemple, les manifestations potentielles dans le pastiche. Lorsqu'elle rencontre une étudiante pour lui suggérer une idée de scénario pour son pastiche, elle convoque des savoirs sur le monde relatifs à la psychologie humaine qui lui permettent d'expliquer la réaction des personnages : « *Micromégas* et le nain arrivent et se disent : “ah tiens! Les

hommes ont eu une idée brillante! [...] Ils ont décidé d'ÉTENDRE la surface de terre cultivable POUR régler le problème de la faim." T'sais, [ils] sont excités! "Quelle extraordinaire nation!" » (5b; 00:05:37 – 00:05:54).

En abordant d'entrée de jeu les caractéristiques génériques du conte, Esther propose aux étudiants une entrée subjective dans *Micromégas* par l'émerveillement que ce dernier suscite, la fantaisie qu'il permet de découvrir : « "céder à l'illusion", c'est qu'un court moment, tout à coup, tu t'imagines que le monde est parfait. Et dans le cas de *Micromégas*, ben c'est le questionnement » (3a; 00:07:53 – 00:08:01). Le divertissement est tout aussi récurrent dans le discours de la professeure : à 20 reprises au cours de la séquence, elle insiste sur l'effet « amusant » du conte, sur l'« amusement » qu'il procure au lecteur. Par ailleurs, toujours en maintenant le cap sur la rédaction à venir, le caractère plaisant du conte est aussi souvent présenté dans l'optique de l'auteur. Elle rappelle par exemple à un étudiant l'importance de penser à provoquer chez elle, la lectrice, ce sentiment lors de la rédaction du pastiche : « Tu vas y penser à m'amuser? Pour que ce soit amusant? [...] [il] faut qu'il y ait quelque chose de fantaisiste, là. [...] [ça] fait que là, je vais rire, pis je vais être contente, pis ça va bien aller » (5b; 00:13:13 – 00:13:37).

La lecture subjective du conte est ainsi abordée tant du point de vue des étudiants lecteurs de *Micromégas* que de leur point de vue de scripteurs tenant compte des potentiels destinataires de leur pastiche. Dans le premier cas, Esther pointe dans ses exposés les préjugés en jeu et les critiques dont l'œuvre est porteuse en faisant appel aux connaissances sur le monde des étudiants et à leur vision de ce monde : « L'autre chose, ben évidemment, on va essayer de savoir quels sont les préjugés et aussi quelle est l'ÉMOTION qui est prédominante dans chacun des extraits », dit-elle au moment de comparer un chapitre de l'œuvre à un autre de *L'Ingénu* (2a; 00:54:54 – 00:55:02). Dans le second cas, elle rappelle régulièrement à la classe l'importance d'attirer l'attention et l'intérêt du lecteur potentiel du pastiche, de provoquer chez ce dernier une réflexion : « Quelle est l'émotion que, normalement, je devrais sentir dans votre pastiche? Pour *Micromégas*, ce serait laquelle, qui risque le plus souvent de sortir? » (2a; 00:56:10 – 00:56:22).

Dans le même esprit, Esther montre l'intérêt, pour le lecteur du pastiche, d'un titre qui « attire l'attention » (3a; 00:20:49) en plus de rappeler, lors d'une rencontre avec un étudiant sur le document préparatoire à la rédaction, l'importance de tenir compte de la perception de ce lecteur : « il faut qu'il y ait un renversement dans le conte, hein. Donc il faut que tu partes d'une situation où on perçoit quelque chose comme étant *x* et, à la fin, on perçoit l'inverse » (5b; 00:05:16 – 00:05:24). Ce dernier conseil convoque au passage des savoirs sur la littérature utiles à la maîtrise de la structure du conte. La prochaine section s'attarde en ce sens à ces savoirs sur la littérature et à ceux sur la langue, notamment mobilisés lors d'une lecture sous l'angle esthétique, mais aussi aux savoirs sur les processus de lecture et aux savoirs sur le monde utiles à une approche de l'œuvre sous l'angle subjectif.

3.4 Les savoirs convoqués

L'objectif spécifique 2.3 de notre recherche porte sur l'identification des savoirs en jeu dans les séquences d'enseignement des trois professeurs ciblés. Dans la classe d'Esther, le projet de pastiche qui alimente la séquence sur *Micromégas* engage principalement un regard sur l'œuvre sous deux angles utiles aux créateurs que deviennent les étudiants : l'angle subjectif et l'angle esthétique. Dans cette perspective, les éléments de contenu les plus mobilisés par la professeure relèvent des savoirs sur le monde (00:46:46) et des savoirs sur la littérature (00:37:07). Il faut toutefois préciser que moins de 50 % du temps consacré à ces deux formes de savoirs est explicitement associé à l'œuvre complète, ce qui diffère des savoirs sur la langue qui, eux, sont le plus souvent liés à *Micromégas*. Quant aux savoirs sur les processus cognitifs, ils ne sont abordés qu'en deux occasions (cours 1a et 4), et ne totalisent que 00:04:12 d'interventions. À cet égard, Esther fait référence à la mémoire à quelques reprises, notamment dans le test de lecture, mais aussi pour conseiller à deux étudiants d'utiliser la fonction informatique « rechercher » (ctrl + F) s'ils ne se souviennent plus du contenu du conte. En ce qui a trait aux stratégies, elle suggère le recours au logiciel Antidote^{MC} pour repérer les répétitions dans l'œuvre et ainsi identifier un procédé d'écriture. Sinon, son site internet fait la liste de trois stratégies de lecture : le recours au dictionnaire, l'observation des procédés stylistiques et l'observation des ressources de la

langue. Pour la lecture, à un étudiant qui vient voir la professeure pour lui avouer qu'il a vraiment de la difficulté à comprendre *Micromégas*, elle répond qu'il « faut le relire, relire et relire » (4). Les savoirs sur les processus cognitifs sont donc peu traités en termes de temps, et les suggestions faites aux étudiants ne correspondent pas nécessairement à des stratégies de lecture.

Les savoirs traités semblent liés au moment de la leçon dans la séquence. Un extrait du cours *I* montre par exemple le choix d'Esther d'entrer dans l'œuvre par les savoirs sur la littérature, notamment ceux sur le genre : « on est ici dans un type particulier de conte, qui est le conte philosophique, et qui vise à quelque part à se servir de la MERVEILLE pour justement introduire un RAPPORT au monde qui est différent » (*Ia*; 00:21:24 – 00:21:40). L'œuvre complète est donc située pour les étudiants. Dans les cours qui suivent, plus le moment de rédaction du pastiche se rapproche, plus les savoirs sur la langue sont observables, ce qui apparaît cohérent avec les besoins de l'évaluation.

3.4.1 *Traitement du genre et savoirs sur la littérature*

Les savoirs sur la littérature rattachés au genre sont, dans cette séquence sur *Micromégas*, distillés au fur et à mesure des cours. Si le cours *Ia* permet à Esther de présenter plusieurs éléments du conte au sens large (p. ex., son caractère amusant et merveilleux) d'autres attributs s'ajouteront – que ce soit au cours des exposés ou lors d'échanges pendant les activités de création de titres et de plan de pastiche (cours *Ib*, *3a*, *4* et *5b*) – pour définir le conte philosophique, les œuvres de Voltaire en général ou *Micromégas* spécifiquement. La séquence s'amorce donc par un échange avec la classe sur les caractéristiques générales du conte, après l'écoute des extraits de *Gulliver chez les géants* et de *L'Ingénu* :

Esther : Qu'est-ce qui peut nous donner un indice qu'on est dans un conte?
Est-ce qu'il y en a qui seraient capables de me le donner? Oui?

un étudiant : C'est un conteur qui raconte... c'est impersonnel

Esther : le « il était une fois », hein, auquel (*sic*) tu fais mention, c'est très juste. Donc, au fond, on a cette narration au passé, qui a une certaine distance qui s'établit, ouais. Ensuite?

un autre étudiant : Ben, j’pense le fait qu’on annonce dans la première phrase ce qui va se passer après ça, c’est un peu un indice... Dans les romans, c’est rare qu’on va voir des phrases comme Je vais vous raconter l’histoire de...

Esther : OUI!!! Excellent ! C’est super! Donc comment... C’est super le fun. D’autres remarques? Parce que, quand même, c’est très intéressant ce que vous dites, mais j’ai pas encore trouvé l’élément MAJEUR, INCONTESTABLE du conte... Oui?

[inaudible]

Esther : Oui, y’a « un jour », on est dans un certain vague... Autre chose, plus JUSTE...?

un étudiant: c’est une situation initiale. Là, en fait, il [l’auteur] nous dit le *quand*, le *où*, il nous dit le *qui*, c’est une sorte de situation initiale.

Esther : c’est ça, pis qu’est-ce qu’on va chercher, surtout dans le conte, d’après vous?

un étudiant: des émotions? [les autres étudiants rient]

Esther : ouais, mais ça, y’en a dans pas mal de textes, pas mal de genre de textes, hein? Alors si on fait référence, tantôt, avec *Gulliver*, on avait à faire avec un géant et des p’tits personnages... Ça on est dans l’ordre de quel type de récit?

un étudiant: Fantastique?

Esther : Fantastique! Hein?! Merveilleux, finalement. (1a; 00:17:32 – 00:19:36)

Les étudiants entrent ainsi dans l’œuvre complète grâce à des extraits de deux autres œuvres. L’échange ci-dessus est suivi de caractéristiques propres à *L’Ingénu* (univers magique, illusion), qui servent à situer ce conte dans le sous-genre : « on nous déstabilise, on CRÉE donc des rencontres parfois qui sont impossibles, des situations qui sont, bon, exagérées et qui peuvent justement permettre, bon, d’introduire une certaine réflexion » (1a; 00:21:25 – 00:21:53). Esther signale ensuite quelques caractéristiques de l’auteur et passe enfin à *Micromégas* pour y signaler la présence de merveilleux. *L’Ingénu* sert alors de point de comparaison : « d’un côté, on se retrouve avec le merveilleux cosmique pour *Micromégas* ET, de l’autre, ce que je pourrais appeler le merveilleux SENTIMENTAL ET BIBLIQUE avec *L’Ingénu* » (1a; 00:24:06 – 00:24:24).

Même si son discours se centre en partie sur *L’Ingénu*, Esther précise souvent des éléments applicables également à *Micromégas*, comme le fait que le propos de Voltaire

porte, de manière générale, sur des « choses qui sont EXTRÊMEMENT [...] lourdes de... conséquences » (1a; 00:26:02 – 00:26:14). En ce sens, elle insiste sur une caractéristique importante du sous-genre de l'œuvre littéraire complète à l'étude. Après le test de lecture, Esther revient aux spécificités de *Micromégas*, les alternant avec les préoccupations de l'auteur et les comparant à celles de *L'Ingénu*. Elle termine le cours sur la définition du conte philosophique en s'appuyant sur l'anthologie que les étudiants ont dû acheter pour la session (Chénier, 2007). Aux cours 3a et 4, les savoirs sur le genre de l'œuvre complète à l'étude (schéma narratif, présence d'une morale) s'entrecroisent également avec ceux sur *L'Ingénu* et sur Voltaire, le plus souvent dans l'objectif de rappeler aux étudiants de les intégrer au pastiche : « Moi, ce qui compte le plus, c'est qu'on se sente dans un conte, qu'on reconnaisse un peu les personnages [...] il faut que je reconnaisse le préjugé dans ta situation initiale » (3b; 00:14:46 – 00:15:37).

En dressant une liste des savoirs sur le genre de *Micromégas* selon l'ordre chronologique de présentation en classe, la trame semble au départ se tisser du général au particulier (les caractéristiques du conte suivies de celles de *L'Ingénu*), mais les allers-retours avec les caractéristiques du conte philosophique, de Voltaire et de *Micromégas* rendent le fil conducteur difficile à établir. Au terme de la séquence, les étudiants auront néanmoins été mis en contact avec plusieurs savoirs sur la littérature propres au genre de *Micromégas*, qu'ils devront vraisemblablement mettre eux-mêmes en lien. Une telle synthèse pourrait s'apparenter au diagramme que nous proposons dans la figure 20, où sont recensés les savoirs traités par Esther au regard du genre de l'œuvre complète à l'étude¹²¹; les caractéristiques de *Micromégas* s'y imbriquent dans celle du conte philosophique, du conte et des œuvres de Voltaire.

¹²¹ Notons qu'il s'agit ici d'une recension du propos tenu par Esther au cours de la séquence analysée, sans égard à l'exactitude de l'information.

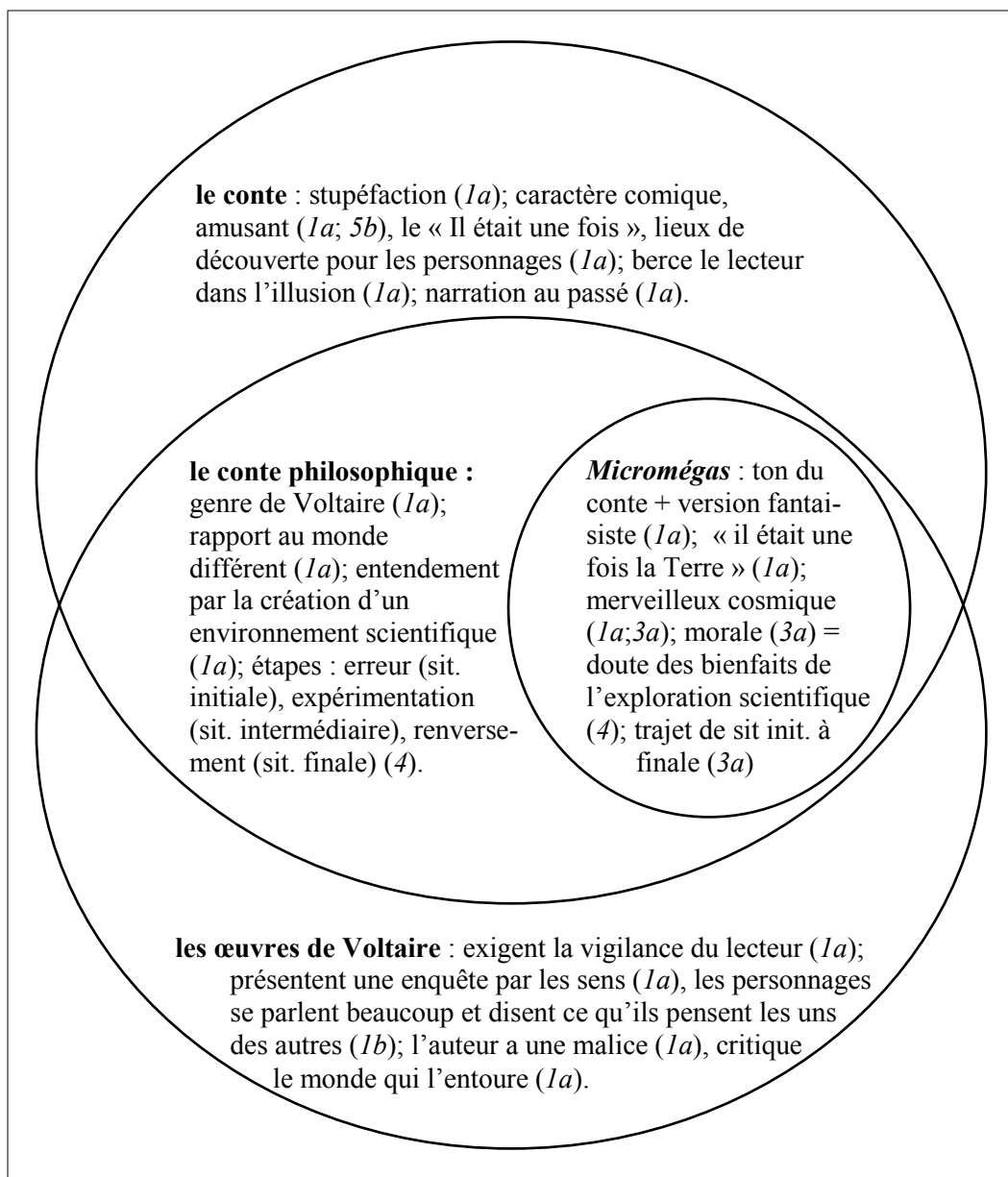


Figure 20 : Caractéristiques génériques de *Micromégas* données par Esther au fil de la séquence

Au-delà du travail sur le genre, d'autres savoirs sur la littérature sont également traités dans la séquence d'enseignement d'Esther. Les procédés d'écriture prennent par exemple une place relativement importante, que ce soit par l'analyse des champs lexicaux (1a), l'analyse des mots charnières « d'abord », « donc » et « enfin » (4) ou l'interprétation des temps de verbes choisis et de la forme des phrases (1b) :

il y avait aussi le conditionnel, qui justement, montre qu'on est dans une étape tout à coup, de remise en question; 3^e étape : le verbe d'action, donc les personnages vont procéder à leur expérience et finalement, la fameuse phrase accumulative, qui est EXTRÊMEMENT importante ici et qui, au fond, constitue l'HOMMAGE suprême (si je puis dire) que l'on peut observer dans ce passage. (*Ib*; 00:06:50 – 00:07:54)

Dans ces moments d'analyse, qui représentent des moments davantage centrés sur la lecture que sur l'écriture, les savoirs sur la littérature sont ciblés et interprétés par Esther au vu de l'extrait sélectionné; ils ne sont cependant pas systématiquement mis en relation avec l'ensemble de l'œuvre.

La perspective du créateur constitue un dernier groupe de savoirs sur la littérature traités par Esther. Elle souligne par exemple au cours *3a* les procédés mis en œuvre par certains étudiants lors de la création des titres de chapitre : « Alors l'équipe m'a proposé : "Rencontre d'un drôle d'homme". J'ai adoré! Parce que justement, vous avez comme un écran. Donc, ça, c'est EXCELLENT : tu ne sais pas que c'est une femme encore, c'est un drôle d'homme » (*3a*; 00:19:01 – 00:19:30). Le projet de pastiche donne ainsi l'occasion de mettre régulièrement en lien certaines caractéristiques de l'œuvre à l'étude avec les intentions de l'auteur, comme lorsqu'elle rappelle le champ lexical des outils aux étudiants : « Voltaire, vous le savez, dans *Micromégas*, valorise BEAUCOUP l'instrumenta[tion] du monde. Dans le sens que ça nous permet de mesurer, tout ça... » (*4*; 00:23:05 – 00:23:17).

3.4.2 *Les savoirs sur le monde*

En plus de convoquer des savoirs sur la littérature, le projet de rédaction de pastiche proposé par Esther dans sa séquence sur *Micromégas* engage des savoirs sur le monde de différents horizons. Le traitement de ces savoirs sur le monde passe d'abord, au cours *1a*, par l'affichage sur les écrans d'une ligne du temps. Cette chronologie présente des savoirs historiques qui correspondent surtout à des événements littéraires (p. ex., publications des *Entretiens sur la pluralité des mondes*, des *Voyages de Gulliver*, de *L'Encyclopédie*) et

scientifiques (p. ex., théorie de la gravitation par Newton, voyage de Maulpertuis au cercle polaire), mais elle est aussi ponctuée d'évènements de la vie de l'auteur (exil à Berlin, époque de rédaction de *Micromégas*) et d'un évènement politique (la Guerre de Crimée). D'entrée de jeu, toutefois, la professeure insiste sur l'importance de la science au siècle des Lumières, qu'elle met en relation avec l'œuvre complète à l'étude :

Alors PREMIÈRE chose que l'on peut observer, en ce qui concerne *Micromégas*, c'est l'IMPORTANCE des publications SCIENTIFIQUES dans le siècle précédent. Si vous observez [elle pointe la ligne du temps affichée], vous avez la théorie de la gravitation élaborée par Newton en 1687, hein? Une œuvre importante et qui ENTHOUSIASME Voltaire. Ok? Alors Voltaire a une ADMIRATION SANS BORNES pour les mathématiciens (*1a*; 00:42:42 – 00:43:14)

Ces « lumières de la science » (*1a*; 00:46:28) reviennent régulièrement au cours de la séquence sur *Micromégas* et semblent, pour Esther, prédominer dans l'œuvre : « c'est avant tout l'esprit du thème de Newton qui s'exalte à travers *Micromégas* » (*1a*; 00:46:07 – 00:46:10). D'ailleurs, le nom du savant revient à 11 reprises dans les cours *1a*, *3a* et *4* lorsque la professeure traite de l'œuvre complète; les mots « science » et « scientifique » sont aussi utilisés à 13 reprises. Pour traiter de ces savoirs scientifiques, Esther met aussi en évidence les compétences à calculer de *Micromégas* et du Sirien (*2b*), et qualifie l'univers du conte de « pseudoscientifique » (*3a*), un univers sur lequel elle insiste en vue du pastiche que les étudiants rédigeront : « il faut que tu restes quand même dans une atmosphère pseudoscientifique, t'sais » (*5b*; 00:32:31 – 00:32:45).

L'approche empirique adoptée par les personnages de *Micromégas* prend place dans un schéma narratif centré sur d'autres savoirs sur le monde : ceux relatifs à la psychologie humaine. En effet, les sentiments provoqués, les préjugés ressentis ou les remises en questions vécues sont aussi mis en exergue, tant au moment de traiter du conte lui-même que du pastiche à écrire. L'épisode voltairien devrait, selon Esther, présenter une étape de découverte, d'étonnement et de préjugé sur une situation, puis une étape d'expérimentation et, enfin, une étape de renversement du préjugé de départ parce que, « dans le cas de Voltaire, c'est toujours sur des préjugés » (*2a*; 00:09:11 – 00:09:14) et il

faut qu'elle « SENTE les préjugés » dans le pastiche produit (3b; 00:16:18). La professeure renvoie notamment les étudiants à leur propre vécu :

Comme quand tu RENCONTRES quelqu'un d'autre qui n'est pas comme toi,
t'es pas capable de le déchiffrer : qu'est-ce qu'il veut dire? qu'est-ce qu'il fait?
Et le conte PERMET justement de faire RENCONTRER des réalités,
d'accord?, qui sont ÉTRANGÈRES. (1b; 00:08:54 – 00:09:10)

Dans le même ordre d'idées, au cours 2b, les étudiants sont invités à se questionner sur leur réaction s'ils rencontraient un être difforme, laid. Pour la professeure, une telle situation « serait une belle scène à la Voltaire » (2b; 00:07:07). Les scénarios de pastiche proposés permettent ainsi à Esther de faire appel aux connaissances antérieures des étudiants sur les relations entre les humains et de les appliquer aux personnages de *Micromégas*. Elle leur suggère par exemple d'imaginer

que Micromégas, il a fait une sieste et tout à coup, il se réveille et il décide de s'en aller et y'a un certain nombre de siècles qui ont passé. Il croise la planète Mars et là, il s'aperçoit que les mites ont déménagé là [...] QUEL EST CET APPÉTIT DE TERRITOIRE? (2b; 00:07:27 – 00:08:15).

Dans la séquence, les questionnements relatifs à la psychologie humaine sont couplés à des réflexions sur les savoirs philosophiques en jeu dans l'œuvre complète. À partir de l'extrait de *Micromégas* présenté au cours 2a, qui met en évidence un dialogue entre les personnages, Esther fait d'ailleurs observer aux étudiants que « pour qu'il y ait philosophie, il faut aussi qu'il y ait des entretiens (ça peut passer par là, en tout cas) » (2a; 00:31:21 – 00:31:24). En ce sens, les savoirs sur le monde soutiennent aussi l'identification du conte au genre. Dans le même esprit, le schéma narratif de l'œuvre – de l'erreur à la vérité – permet de mettre l'accent sur la prudence scientifique dont Voltaire recommande de faire preuve en matière de métaphysique : « Les sens peuvent nous tromper, [...] T'sais, quand on se met à essayer de faire l'au-delà. Donc [il faut faire preuve d'] une certaine prudence philosophique. » (3a; 00:11:47 – 00:11:51). Les « questions de fond » posées dans l'œuvre soutiennent encore d'autres savoirs sur le monde, ceux-là plus spécifiquement rattachés à la religion chrétienne. Dans ses explications sur *Micromégas*, Esther fait notamment

référence au caractère « déchristianisé » de l'œuvre (*1a*), malgré la présence d'une sorte de « Messie » (*1a*), de « Christ » (*3a*).

3.4.3 *Les savoirs sur la langue : une ressource pour analyser, une ressource pour écrire*

En plus des savoirs sur le monde et ceux sur la littérature, *Micromégas* convoque dans une moindre mesure des savoirs sur la langue (00:10:14) au cours de la séquence d'enseignement d'Esther. Dans un premier temps, ces savoirs sur la langue servent à comprendre le titre du conte dans le cadre du test de lecture (l'analyse des préfixes micro- et méga-) et aussi les extraits travaillés en classe. Les formes syntaxiques sont notamment mises en évidence par Esther pour appuyer son propos sur le schéma narratif en étapes : « Alors étape 1: la phrase négative; étape 2 : on a la phrase interrogative » (*1b*; 00:06:40 – 00:06:47). La réflexion sur les champs lexicaux porte aussi sur des savoirs langagiers, comme lorsqu'elle lit les mots surlignés dans l'extrait de l'œuvre affiché à l'écran : « la voix, la bouche, l'ongle, la parole, etc.? [...] Qui a une idée là-dessus? Qu'est-ce qui est le point commun entre tout ça? » (*1a*; 00:56:10 – 00:56:38). Les classes de mots sont ensuite particulièrement sollicitées au moment de l'exercice de création de titres, au cours *2b* : Esther invite les étudiants à observer les titres de chapitres originaux dans l'œuvre complète. Elle souligne par exemple à diverses reprises l'utilisation que fait – ou non – Voltaire des verbes, des noms ou des articles¹²².

Dans un deuxième temps, les savoirs sur la langue sont présentés à la classe comme une ressource utile à l'écriture. Au cours 2, la rédaction des titres de chapitres fictifs en préparation à l'écriture du pastiche amène Esther à mobiliser à nouveau les savoirs sur la langue, cette fois du point de vue des créateurs lorsqu'elle conseille les étudiants : « Euh, ce serait mieux... faut que ce soit nominatif : *L'étrangeté*... Et là, mets un adjectif parce que si tu mets un adjectif, ça va renforcer ce que tu veux dire » (*2b*; 00:20:09 – 00:20:19). Dans les cours suivants (*4* et *5b*), la professeure sensibilise aussi les étudiants à la pertinence de chercher des synonymes, de tenir compte de la connotation du mot « mites » ou d'inclure

¹²² Notons ici que le terme « déterminant » a remplacé celui d'« article » dans les programmes scolaires québécois depuis 1995, soit lors de l'implantation de la nouvelle grammaire (Fisher et Nadeau, 2006).

des mots appartenant au champ sémantique des sciences (comme les formes géométriques de la sphère et du polygone).

Au final, en ce qui a trait aux savoirs, une cohérence s'observe avec l'ensemble de la séquence et les angles d'entrée retenus par Esther. Les savoirs traités dans ce troisième cas sont surtout présentés en vue de l'écriture, mais servent dans une certaine mesure la lecture de certains extraits. Leur application à l'ensemble de l'œuvre n'est toutefois pas toujours explicite.

3.5 Les croisements entre rôles et savoirs

La séquence d'enseignement d'Esther sur *Micromégas* a permis jusqu'ici de répondre pour ce cas à nos deux premiers objectifs spécifiques de recherche. La séquence sur *Micromégas* montre un temps certain accordé au travail à partir de l'œuvre littéraire complète, mais l'exploitation d'une mince proportion du texte de l'œuvre, si ce n'est que pour s'en inspirer pour la rédaction d'un pastiche (obj. 1). En vue de cet exercice de création, les interventions d'Esther dans le rôle d'évaluatrice/régulatrice ou d'experte de contenu sont souvent entrecoupées d'autres interventions la plaçant dans d'autres rôles (obj. 2.1). L'entrée dans l'œuvre passe surtout par les angles esthétique et subjectif (obj. 2.2), ce qui mène à un traitement plus marqué des savoirs sur la littérature et sur le monde, alors que les savoirs sur la langue sont beaucoup moins présents (obj. 2.3).

Nous nous attarderons dans cette section à répondre à l'objectif spécifique 3 de notre recherche : décrire les modalités d'enseignement d'Esther. Pour ce faire, l'analyse thématique réalisée sur les rôles et les savoirs a servi à réaliser une matrice croisant les deux éléments codés séparément au départ, matrice reproduite dans le (tableau 17, à la page suivante).

Dans la section portant sur les rôles (p. 311), nous avons traité de la multiplicité de courtes interventions de différentes natures dans la classe d'Esther. Cet entrelacement de différents rôles sur différents savoirs entraîne une dilution du temps consacré à l'un ou

l'autre des rôles sur un savoir en particulier : le tableau 17 présente ainsi plusieurs croisements inexistant ou de très courte durée.

Tableau 17 : Temps consacré par Esther aux différents savoirs en fonction du rôle adopté

	sur la langue	sur la littérature	sur le monde	sur les processus cognitifs	(autres savoirs)	Temps total consacré aux rôles
évaluatrice/ régulatrice :	00:05:53	00:07:21	00:09:21	00:03:57	(03:33:46)	04:00:18
experte de contenu :	00:03:39	00:20:47	00:26:09	00:00:15	(00:10:26)	01:01:16
médiatrice	00:00:42	00:05:29	00:09:35	-	(00:07:40)	00:23:56
culturelle :	00:00:00	00:00:00	00:06:37	-	(00:01:06)	00:07:43
disciplinaire :	00:00:42	00:04:28	00:02:58	-	(00:06:35)	00:14:43
motivatrice	-	00:03:30	00:01:41	-	(00:09:56)	00:15:08
autre finalité :	-	00:01:04	00:01:34	-	(00:03:16)	00:05:54
finalité app. :	-	00:01:27	00:00:00	-	(00:00:20)	00:01:47
finalité éval. :	-	00:00:59	00:00:07	-	(00:06:20)	00:07:26
(autre rôle)	-	00:03:32	00:00:44	-	-	
Temps total consacré aux savoirs :	00:10:14	00:37:07	00:46:46	00:04:12	04:01:48	

Parmi les croisements présentant une courte durée, relevons-en notamment plusieurs impliquant les savoirs sur les processus cognitifs soutenant la lecture de l'œuvre littéraire complète : les vidéos traités montrent qu'Esther ne les explique que très peu comme experte (00:00:15), n'en fait aucun rappel comme médiatrice ni n'en explique la pertinence comme motivatrice.

En ce qui a trait aux croisements dominants dans cette séquence d'enseignement, nous n'avons pu en documenter que quelques-uns (en gras dans le tableau 17), qui

concordent d'ailleurs avec les rôles et les savoirs déjà mis en évidence : lorsqu'il s'agit de traiter de la lecture de *Micromégas*, Esther adopte le plus souvent le rôle d'experte des savoirs sur le monde (00:26:09) ou des savoirs sur la littérature (00:20:47). Les manifestations de ces croisements seront détaillées dans les prochaines sous-sections, mais il faut préciser que le tableau 17 laisse aussi place à des interventions qui ne relevaient d'aucun des rôles utilisés dans cette étude (ligne « autre rôle » au bas du tableau) ou que nous n'avons pu associer à aucun des savoirs pertinents à la lecture de *Micromégas* (colonne « autres savoirs » à droite du tableau). Dans le cas d'Esther, particulièrement, cette dernière information s'avère révélatrice de la place laissée aux savoirs qui devraient être impliqués dans la lecture de l'œuvre complète : ce sont en effet les « autres savoirs » qui sont abordés la vaste majorité du temps (04:01:48) en cours de la séquence dans cette classe, essentiellement des savoirs sur l'écriture dans la mesure où la séquence est orientée vers la rédaction du pastiche. Nous y reviendrons en fin de section (p. 339) afin d'expliquer la prédominance du croisement évaluatrice/régulatrice et autres savoirs (en gras dans le tableau 17).

3.5.1 *L'experte des savoirs sur le monde*

Dans la section 3.4.2 (p. 330), plusieurs exemples donnés des savoirs sur le monde traités par Esther reflètent bien le rôle d'experte de contenu, que cette dernière adopte plus régulièrement que les autres rôles en combinaison avec les savoirs sur le monde (00:26:09). Il faut néanmoins souligner que le temps consacré à ce croisement ne représente que 4 % du temps total de la séquence.

Les savoirs relatifs à la philosophie sont les seuls qui sont liés de façon évidente à la lecture de l'œuvre plus qu'à l'écriture du pastiche : récurrents lorsqu'Esther se place en experte dans la classe, ils lui servent par exemple à communiquer son interprétation des passages de l'œuvre complète à l'étude : « Donc, le livre blanc, vide, c'est donc – au fond – cet adage habituel de Voltaire de rester prudent en matière (si vous voulez) de métaphysique, en matière d'explications de ce qu'est l'ÂME » (2b; 00:13:25 – 00:13:40).

La professeure aborde aussi à deux reprises les enjeux relatifs à la Création dans *Micromégas* (2b).

Les autres thématiques abordées par Esther comme experte des savoirs sur le monde demeurent le plus souvent orientées vers le projet d'écriture du pastiche. Les savoirs sur la psychologie humaine, par exemple, sont mobilisés par Esther au moment de donner ses propres idées de scénarios en vue de la rédaction du pastiche : elle imagine alors à voix haute les réactions des personnages de l'œuvre devant telle ou telle situation. En début de séquence, aussi, des savoirs historiques sont présentés et la professeure met l'accent sur certains développements scientifiques propres au XVIII^e siècle, notamment grâce au travail de Newton, pour expliquer le contenu ou la forme de *Micromégas*, éventuellement récupérés comme des « ingrédients » (1a; 2a; 3a; 4; 5a; 5b) à mettre dans le pastiche. Elle met par exemple ces savoirs historiques au service de son analyse du champ lexical des sens sur un extrait du chapitre VI de l'œuvre, au cours 1 :

Donc, c'est les sens, hein?! Et ça c'est extrêmement important pour Voltaire puisque, à ses yeux, il y a, d'accord?, au niveau des connaissances, si vous voulez, un constat, hein?, que c'est un univers EMPIRIQUE : c'est l'EXPÉRIENCE qui peut le PLUS nous guider, hein?, vers une connaissance du monde qui soit (comment je peux ben dire...) qui est empirique, hein?, qui passe par l'observation. (1a; 00:56:47 – 00:57:47)

D'autres interventions laissent à priori penser qu'Esther agit comme médiatrice en établissant des liens avec les connaissances antérieures des étudiants, mais la forme de ses exposés montre plutôt qu'elle se place dans un mode de transmission de savoirs : elle recourt souvent à des expressions affirmatives comme « c'est sûr », « [c'est] bien sûr ». Il en va de même des références à des œuvres ou à des situations contemporaines : la professeure communique aux étudiants de sa classe des savoirs sur le monde sans toutefois établir de lien explicite avec l'œuvre complète comme elle pourrait le faire dans un rôle de médiatrice culturelle. C'est le cas lorsqu'elle décrit le personnage de E.T. dans le film éponyme (Spielberg, 1982) : « La monstruosité, c'est ce qui est différent de soi, mais c'est pas nécessairement laid » (2b; 00:06:12 – 00:06:34). De la même façon, elle fait référence

à l'écologie ou à la pollution (3a; 5b) et à l'édition de livres numériques (3a), mais le lien entre ces phénomènes et *Micromégas* n'est pas ipso facto présenté.

3.5.2 L'experte des savoirs sur la littérature

Dans une moindre mesure qu'avec les savoirs sur le monde, Esther se place aussi en experte des savoirs sur la littérature de temps à autre au cours de la séquence (00:20:47). La majorité des interventions comme experte applicables à la lecture de l'œuvre complète (et non à l'écriture du pastiche) concernent d'ailleurs ces savoirs sur la littérature. La professeure profite particulièrement des cours 1a et 4 pour transmettre aux étudiants des informations sur le genre de *Micromégas* et sur le style de Voltaire, bien que la vision du conte partagée aux étudiants soit relativement cristallisée par l'emploi d'expressions comme « C'est ça, *Micromégas* » (1a), « Ça, c'est tout ça dans *Micromégas* » (3a), il y a « toujours des situations comme ça » (4). L'amorce de la séquence, en particulier, permet de recenser à quelques reprises une forme d'annonce des savoirs à retenir : au cours 1a, Esther signale des éléments « qui représentent très très bien, bien sûr, *Micromégas* » et souligne que le merveilleux, « c'est quelque chose qui revient » et qui est « extrêmement important chez les personnages », que l'œuvre se caractérise par son « merveilleux cosmique » (1a; 3a et 4). Dans son rôle d'experte, elle affirme que

C'est ça, *Micromégas* : donc le géant avec son nain qui arrivent et qui observent comment... si vous regardez... le globe... le globe est aplati aux pôles. Il y a toutes sortes de... comment je pourrais dire... de surfaces instables...y'a un rapport CRITIQUE, hein?, qui est fait à travers les yeux des géants, et qui permet à Voltaire, en quelque sorte, de passer un certain nombre de critiques. (1a; 00:58:31 – 00:59:32)

L'exercice de plan dicté, dont est tiré l'extrait précédent, donne une occasion supplémentaire à la professeure d'exercer son rôle d'experte des savoirs sur la littérature, dans la mesure où elle transmet aux étudiants sa propre analyse de *Micromégas* :

cette enquête est établie sur la base des sens. Vous voyez ici, je reprends le champ lexical de l'ouïe, que je mets là [dans le plan] : « ...dont la portée est multipliée par [...] les instruments de la science ». (1a; 00:59:58 – 01:00:34)

Les procédés d'écriture s'ajoutent aux savoirs sur la littérature largement pointés par Esther lorsqu'elle adopte le rôle d'experte, tant dans les cours de préparation au pastiche que lors des analyses d'extraits. Il s'agit donc de la lecture d'Esther plus que celle des étudiants qui est mise de l'avant dans ces moments. La professeure pointe par exemple dans *Micromégas* l'utilisation que fait Voltaire de la sémantique forte (2a), des répétitions (4), des périphrases (4) ou des charnières (2a; 4) qui mènent à une « antithèse argumentaire » (4). Elle aborde aussi au passage la dimension symbolique du livre blanc dans le conte, un objet qui signifie pour elle « ne rien entendre de la révélation » (3a).

Au demeurant, l'analyse des croisements dominants entre les rôles et les savoirs mène au constat que les savoirs sur le monde et la littérature principalement traités en lien avec la lecture de l'œuvre complète dans cette séquence sur *Micromégas* sont communiqués aux étudiants par la professeure en tant qu'experte de contenu; en ce sens, les étudiants « reçoivent » la lecture qu'Esther a faite du conte. Les croisements dominants propres à l'activité de lecture de l'œuvre complète sont également peu nombreux et ne représentent qu'une faible proportion du temps total de la séquence en raison de la place importante laissée aux savoirs sur l'écriture en prévision du pastiche à rédiger.

3.5.3 *L'évaluatrice/régulatrice des savoirs sur l'écriture*

Au moment de présenter les rôles joués par Esther (p. 311), nous avons mis en évidence le fait qu'elle adopte le plus souvent le rôle d'évaluatrice/régulatrice. Or, ce rôle ne se démarque pas dans le tableau des croisements si l'on s'attarde aux savoirs propres à la lecture d'une œuvre complète (tableau 17, p. 335). La professeure adopte en effet le rôle d'évaluatrice/régulatrice lorsque d'« autres savoirs » sont traités. Nous avons donc cherché à comprendre à quels savoirs, spécifiquement, Esther consacre un temps aussi important (03:33:46) dans sa séquence d'enseignement. En ne tenant pas compte des nombreuses consignes techniques pour les activités évaluées, il ressort des données codées sous le rôle évaluatrice/régulatrice et non codées aux quatre savoirs prédéterminés sur la lecture que

plusieurs interventions de la professeure concernent les consignes pour l'écriture du pastiche.

Les étudiants de la classe d'Esther apprennent au fil des cours des détails sur la rédaction attendue. Certaines de ces consignes sont explicitement mises en relation avec la forme de l'œuvre complète, mais elles portent surtout sur la tâche d'écriture. Au cours *1b*, par exemple, Esther précise que « le scénario qu'il va falloir écrire [...] imaginer, c'est toujours un peu le même principe : on part de l'ERREUR pour finalement arriver à la connaissance ». Au cours *2a*, Esther précise ses intentions et indique également qu'il est très important de produire un schéma narratif et de faire sentir l'étonnement dans un pastiche sur *Micromégas*. Le cours suivant (*3a*), la professeure détaille encore : les éléments déclencheurs suggérés en classe doivent être intégrés, les étudiants doivent avoir une morale en tête avant de commencer à écrire et il faut prévoir un renversement dans le schéma narratif. La présence d'un préjugé dans la situation initiale s'ajoute éventuellement (*3b*) et c'est au cours *4* que toutes les consignes sur la rédaction finale sont rassemblées. Esther insiste alors sur la présence des éléments abordés au cours des exercices précédents comme les charnières, le schéma narratif, la morale et les procédés d'écriture (notamment : le choix de verbes; les phrases négatives, interrogatives ou longues; la périphrase; les répétitions). Au final, donc, ce rappel constant de certaines caractéristiques du conte philosophique en vue de la rédaction du pastiche, même si ces dernières ne sont pas régulièrement liées à l'œuvre littéraire complète, contribue peut-être néanmoins à mieux comprendre *Micromégas* dans son ensemble.

Le croisement important entre le rôle d'évaluatrice/régulatrice et les savoirs sur l'écriture s'avère un indice ultime de la place limitée faite à la lecture de l'œuvre littéraire complète dans la séquence analysée. Quant aux autres croisements impliquant des savoirs propres à la lecture de *Micromégas*, ils nous révèlent la prégnance d'interventions d'Esther dans un rôle d'experte, des interventions qui convoquent des savoirs sur le monde et sur la littérature qui seront eux aussi réinvestis dans l'activité de création finale, le pastiche.

3.6 Synthèse du cas : les pratiques d'enseignement d'Esther autour de *Micromégas*

La description faite du cas d'Esther dans les sections précédentes nous permet, pour répondre à notre objectif principal de recherche, de dégager un dernier portrait de pratiques d'enseignement en *Écriture et littérature* autour de la lecture d'une œuvre littéraire complète. Il ressort de notre analyse de cette séquence d'enseignement sur *Micromégas* que l'activité finale de création, la rédaction d'un pastiche d'un chapitre de l'œuvre, conditionne la plupart du temps le contenu des cours. Les mêmes exercices sont réalisés tantôt sur *Micromégas*, que les étudiants ont dû lire intégralement avant le début de la séquence, tantôt sur des extraits de *L'Ingénu*.

Au regard de notre premier objectif spécifique visant à déterminer l'organisation d'une séquence sur une œuvre complète, nous avons montré dans la section 3.1.1 (p. 296) qu'Esther vérifie la lecture de l'œuvre par un test de 5 questions dès le premier cours et qu'elle dicte ensuite aux étudiants un plan d'analyse (fictive), qui ne sera pas réinvesti : le test et le plan se révèlent effectivement des activités explicitement centrées sur la lecture de l'œuvre ou d'extraits de l'œuvre, mais elles sont dissociées du reste de la séquence, qui est surtout consacrée à préparer les étudiants à leur rédaction du pastiche. Par ailleurs, cette préparation permet à Esther de mettre régulièrement en évidence le style de l'auteur dans quelques extraits de l'œuvre; cette insistance pourrait orienter le regard rétrospectif des étudiants sur *Micromégas*.

Déterminer ce que les professeurs de notre étude enseignent constitue notre deuxième objectif spécifique. En ce qui a trait à la place de l'œuvre complète exploitée (obj. 2.1), notre analyse a mis en exergue la prescription d'une lecture intégrale et autonome de *Micromégas* par les étudiants, mais l'exploitation d'une mince partie de l'œuvre au moment du plan dicté d'une analyse littéraire selon le genre scolaire attendu. Esther consacre néanmoins au conte un temps proportionnellement plus important, insistant essentiellement sur les caractéristiques spécifiques du sous-genre conte philosophique, à savoir les « ingrédients » nécessaires au pastiche prévu en fin de séquence. Elle privilégie aussi une entrée dans l'œuvre sous les angles esthétique et

subjectif (obj. 2.2), qui orientent clairement la lecture vers les éléments potentiellement utiles aux étudiants pour leur création littéraire. Les savoirs sur le monde et sur la littérature, qui se démarquent légèrement, semblent sélectionnés dans la même optique, mais ils laissent surtout la place aux savoirs sur l'écriture, qui prédominent largement en matière de savoirs traités (obj. 2.3).

En réponse à notre objectif spécifique 3, l'analyse des rôles adoptés de même que celle des croisements entre ces rôles et les savoirs nous apprennent comment une professeure du cours d'*Écriture et littérature* enseigne la lecture d'une œuvre complète au cours d'une séquence donnée. Les nombreux changements de rôles pendant les leçons ne permettent toutefois pas toujours de dégager un fil conducteur clair dans le cas d'Esther. De surcroît, il est difficile de distinguer le rôle de régulatrice de celui d'évaluatrice en raison des points que la professeure accorde à toutes les activités. C'est néanmoins ce rôle combiné d'évaluatrice/régulatrice qui se démarque le plus dans cette séquence sur *Micromégas*, bien que les interventions dans ce rôle – surtout sur des savoirs utiles à l'écriture du pastiche – ne portent que peu sur la lecture de l'œuvre complète. En matière de lecture, la professeure adopte en particulier le rôle d'experte; les cours en auditorium et la présence d'un écran devant chaque étudiant ne facilitent probablement pas les échanges. Ce rôle d'experte des savoirs sur le monde et sur la littérature est surtout adopté dans la perspective de transmettre aux étudiants des informations utiles à la rédaction du pastiche, bien que les informations données puissent au passage étoffer la compréhension et l'interprétation. Les savoirs sur les processus cognitifs impliqués dans la lecture ne sont abordés que quelques minutes au cours de la séquence, presque uniquement lorsqu'Esther adopte le rôle d'évaluatrice/régulatrice; elle ne transmet donc pas ces savoirs aux étudiants comme experte, ne les rappelle pas comme médiatrice ni n'en justifie la pertinence comme motivatrice.

4. QUELLES PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT ENTOURANT LA LECTURE DE L'ŒUVRE LITTÉRAIRE COMPLÈTE ?

À partir des cas de François, de Martin et d'Esther, notre analyse de séquences filmées met au jour une variété de pratiques d'enseignement entourant l'œuvre intégrale, tant en ce qui a trait à l'organisation des activités dans le temps qu'à la nature de ces activités, par ailleurs toutes orientées en cohérence avec l'évaluation prévue. François et Martin, par exemple, insistent sur le contexte sociohistorique de production de l'œuvre lors d'exposés en adéquation avec les questions à traiter lors du procès ou de la rédaction d'une analyse. Esther prévoit plutôt des tâches portant sur les procédés d'écriture en raison du pastiche que les étudiants devront rédiger en fin de séquence en s'inspirant de l'œuvre à lire.

Les activités sont généralement fondées sur un axe de lecture maintenu au fil des leçons. Certains angles d'entrée dans l'œuvre se dessinent cependant plus nettement que d'autres. Les angles historique et esthétique sont notamment retenus par deux des trois professeurs. Même si les trois professeurs traitent aussi de l'œuvre littéraire complète sous l'angle subjectif, ils ne font pas toujours appel à la subjectivité des étudiants : c'est parfois le professeur qui fait office de sujet-lecteur et qui se positionne par rapport à l'œuvre.

Les croisements entre les rôles et les savoirs nous permettent une rapide vue d'ensemble des rôles dominants et des savoirs qui se démarquent dans chacune des séquences. Seul le rôle d'expert de savoirs sur le monde est identifié dans les trois classes comme un croisement dominant : un temps important est donc consacré à des exposés traitant du contexte sociohistorique, mais aussi d'éléments plus actuels relatifs aux relations interpersonnelles, au comportement humain ou aux découvertes scientifiques. Ces savoirs sur le monde font également l'objet d'une certaine régulation, particulièrement par François et Martin, qui s'assurent surtout de valider ou d'invalider les réponses des étudiants lors des corrections collectives. Le rôle d'expert sur la littérature, enfin, est aussi plus visible dans deux des trois séquences – celles de Martin et d'Esther – surtout en raison de l'évaluation qui prend la forme d'un texte à écrire dans leurs classes. Dans le premier cas, les étudiants doivent appuyer les arguments de leur analyse littéraire sur les

caractéristiques formelles de l'œuvre et, dans l'autre, imiter les procédés d'écriture de l'auteur.

En définitive, bien que l'analyse multicas réalisée ait permis d'apprécier la couleur que chacun des professeurs d'*Écriture et littérature* donne à son enseignement de la lecture de l'œuvre littéraire complète, nos résultats font ressortir des pratiques d'enseignement qui présentent certains points communs, lesquels seront discutés dans le prochain chapitre.

CINQUIÈME CHAPITRE - DISCUSSION

La présente recherche a pour objectif principal de dégager des portraits de pratiques d'enseignement en *Écriture et littérature* autour de la lecture d'une œuvre littéraire complète. À partir des vidéoscopies réalisées par l'équipe de Dezutter (2009-2012) dans des classes de cégeps différents, nous avons réalisé une analyse thématique d'une séquence d'enseignement de chacun des trois professeurs retenus pour notre étude : François, Martin et Esther. En centrant le travail sur le registre épistémique des pratiques d'enseignement (Vinatier, 2007), nous cherchions à décrire « ce qui s'enseigne et comment », c'est-à-dire les objets enseignés et les modalités d'enseignement. Pour ce faire, trois objectifs spécifiques ont été déterminés :

- 1) Au regard du découpage de l'objet : décrire l'organisation d'une séquence d'enseignement de la lecture de l'œuvre littéraire complète;
- 2) Au regard des sous-objets :
 - 2.1 décrire la part de l'œuvre littéraire exploitée au cours de la séquence;
 - 2.2 décrire les angles sous lesquels cette œuvre est approchée;
 - 2.3 décrire les savoirs convoqués par le professeur au cours de son enseignement de la lecture de cette œuvre;
- 3) Au regard des modalités d'enseignement : décrire les rôles adoptés par le professeur et leur configuration en fonction des sous-objets.

Au vu des éléments de problématique mis en évidence au premier chapitre et des repères théoriques présentés dans le deuxième, le chapitre 5 présente notre synthèse des trois séquences d'enseignement sur une œuvre littéraire complète. En prenant appui sur nos objectifs de recherche, nous verrons dans ce chapitre quel enseignement de la lecture d'une œuvre intégrale se dégage des séquences analysées, des choix d'angles d'entrée, des

savoirs priorisés et des rôles adoptés au cours des différentes activités par François, Martin et Esther.

1. L'ORGANISATION DES SÉQUENCES D'ENSEIGNEMENT AUTOUR DE L'ŒUVRE LITTÉRAIRE COMPLÈTE

Le premier objectif spécifique était de décrire le découpage de l'objet, à savoir l'organisation d'une séquence d'enseignement de la lecture de l'œuvre littéraire complète. Après avoir dégagé quelques constats généraux relatifs à la notion même de séquence, nous discuterons dans cette première partie des choix d'activités faits par les professeurs ciblés dans notre étude et de l'ordre de ces activités.

1.1 De la définition des séquences

D'entrée de jeu, il faut souligner que les séquences d'enseignement ont été délimitées dans le temps par les professeurs qui ont accepté d'accueillir pour telles ou telles leçons la caméra de l'équipe de recherche source dans leur classe, mais que celles présentées au chapitre de résultats sont toutes trois le fruit d'une reconstruction de notre part, comme l'a d'ailleurs fait Aeby Daghe (2008) :

la séquence, telle qu'elle a pu être enregistrée en vidéoscopie, est une construction du chercheur qui repose sur la mise bout à bout de toutes les leçons consacrées au texte à lire, mais également sur la prise en compte des indices [...] du travail de lecture effectué à domicile par les élèves[,] qui fait partie intégrante de la séquence. (p. 121)

Ces séquences reconstituées nous mènent à reconsidérer un élément de définition de la séquence d'enseignement sur l'œuvre littéraire complète : il semble que les œuvres travaillées en classe par les trois professeurs ciblés par notre étude ne fassent pas l'objet d'une séquence « étanche », que le travail ne se termine pas au moment de passer à une autre œuvre complète comme l'équipe de la recherche source l'a considéré (Babin et Dezutter, 2013*b*). La réalité de la classe impliquant des délais de correction ou des moments d'évaluation qui ne sont pas liés à l'œuvre complète à l'étude, le travail sur une

autre œuvre complète peut donc s'amorcer alors que le travail sur la précédente n'est pas complètement terminé. De tels chevauchements pourraient offrir des opportunités de mise en réseau (Aeby Daghé, 2008), mais malgré quelques parallèles établis par l'un des professeurs, François, entre les œuvres de Perrault et de Molière dans une activité de correction collective, ces occasions de mise en réseau liant explicitement des œuvres entre elles et encourageant la mise en œuvre d'inférences de haut niveau demeurent très rares dans les trois séquences analysées. Elles ne contribuent donc que peu à soutenir la compréhension qu'ont les étudiants de l'œuvre complète à l'étude.

En regardant ensuite chacune des séquences d'un point de vue global, il n'est pas possible de dégager de ces dernières une approche d'enseignement unique et totalement mise en œuvre par l'un ou l'autre des trois professeurs du cours d'*Écriture et littérature* : une séquence ne se définit donc pas en fonction d'une approche donnée. Cela nous conforte dans le fait de ne pas avoir opté pour une entrée par les méthodes. Comme l'indique Altet (2003) et comme nous l'anticipions, des traces de plusieurs approches d'enseignement différentes de l'œuvre littéraire complète sont observables dans les classes de François, de Martin et d'Esther. Nous y avons recensé des activités s'inscrivant dans l'approche historique, d'autres dans l'approche formelle, d'autres plus près de la prise en compte des sujets lecteurs, etc.; une variété d'activités est donc observable.

1.2 Les choix d'activités

Notre analyse montre que les activités mises en œuvre dans les classes de François, de Martin et d'Esther sont principalement orientées vers l'évaluation (surtout celle prévue en fin de séquence) et qu'elles ne laissent au final qu'une place limitée ou implicite à la subjectivité des étudiants-lecteurs. Du point de vue de leur organisation interne, ces séquences présentent néanmoins une certaine cohérence. Une séquence se définit en effet par sa structuration (Aeby Daghé, 2008) et, dans les trois cas, le fil conducteur semble déterminé par la thématique choisie : la moralité dans les relations amoureuses (François), l'ironie soutenant la critique (Martin) et l'émerveillement dans le conte (Esther). La réflexion sur l'œuvre littéraire complète est donc orientée au préalable par les professeurs,

comme le font des enseignants de lycée français en décidant à l'avance de l'axe de lecture qu'ils aborderont (Renard, 2011). Ce choix didactique a toutefois pour effet de baliser de façon importante l'interprétation de l'œuvre.

1.2.1 *Des activités orientées vers l'évaluation*

L'une des conceptions possibles de la lecture de textes littéraires réside dans le fait de l'envisager comme l'occasion d'exercer une certaine méthode, une analyse formelle, et de considérer cette lecture comme un prétexte à d'autres pratiques scolaires de référence (Dufays, 2007b). Dans les trois classes observées, c'est bien cette conception que nous avons relevée : la lecture de l'œuvre intégrale s'avère un prétexte à des activités d'écriture, qu'elles se réalisent en cours de séquence ou à la toute fin. Cette technicisation de la lecture au profit de la rédaction d'un texte scolaire dénoncée par Goulet (2000) et par d'autres (Roy, 2009c; Vallée *et al.*, 2013) s'observe notamment dans la séquence de Martin, où la majorité des activités mettent en exergue les savoirs sur le monde nécessaires à la critique sociale que les étudiants devront dégager du *Mariage de Figaro*. François, pour sa part, collecte trois réponses tirées du questionnaire sur *Dom Juan*, en insistant sur l'évaluation qu'il fera de la qualité de la langue (c.-à-d. l'absence d'erreurs), en plus de faire rédiger une introduction et une conclusion d'analyse en fin de séquence. Esther souligne tout autant que lui l'importance de corriger les erreurs avant de remettre le pastiche de *Micromégas*, en plus d'organiser deux activités d'écriture préparatoires à ce texte (les titres et le scénario).

Les trois séquences présentent également un point commun en ce qui a trait à une activité d'écriture évaluée : les professeurs animent tous, en tout ou en partie, la construction collective d'un plan d'analyse. Le gabarit à compléter fourni par Esther – le même « moule stéréotypé » avec introduction, développement et conclusion déjà noté par Schmitt (1994) en France – nous renseigne sur le genre de rédaction scolaire qui semble précisément attendue en *Écriture et littérature*. Cette activité découle vraisemblablement de l'un des éléments de compétence du programme d'études du cours : faire « élaborer un plan de rédaction » aux étudiants afin que ces derniers puissent « rédiger une analyse

littéraire, un commentaire composé ou une explication de textes » leur permettant d'atteindre la compétence à « analyser des textes littéraires » (Gouv. du Québec, 2009a, p. 9). Toutes ces activités impliquant l'écriture, donc, monopolisent un temps de travail en classe qui n'est pas, au final, complètement dédié au développement de la compétence à lire de l'œuvre littéraire complète.

1.2.2 Une place limitée à la subjectivité des lecteurs dans les activités

Les activités retenues, même si elles impliquent activement les étudiants dans du travail d'équipe, par exemple, demeurent orientées par un axe de lecture imposé par le professeur, ce qui n'encourage pas les étudiants à se positionner comme sujets lecteurs. François, Martin et Esther se limitent le plus souvent à fournir les questions ou les consignes à la base de la discussion, contrairement au projet mis en œuvre par Richard et Lecavalier (2010), où les échanges se fondent sur les questionnements initiés par les étudiants. Dans le cas de François, il s'agit d'une « lecture suivie » telle que l'entendent des enseignants suisses, c'est-à-dire la « lecture d'un texte intégral d'une certaine longueur par la médiation d'un questionnaire [...] qui suit ou oriente la découverte progressive du contenu » (Ronveaux et Soussi, 2014, p. 261). Le questionnaire ne fait pas appel à la lecture subjective de l'œuvre au sens où Lacelle et Langlade (2007) l'entendent : quelques réflexions subjectives ont pu surgir chez les étudiants en cours de lecture, mais les questions qui leur sont proposées sont pour la plupart arrimées à des notions littéraires (caractéristiques génériques) ou aux thèmes de l'amour et de l'honneur. François procède ensuite à une correction collective du contenu du questionnaire, correction qui, comme celles recensées en Suisse, « vise davantage à harmoniser les réponses qu'à confronter des divergences pour construire un instrument de lecteur » (Ronveaux et Soussi, 2014, p. 261).

Dans la classe de Martin, la lecture attendue est particulièrement celle qui devra être réinvestie par les étudiants lors de la rédaction de l'analyse littéraire évaluée, à l'instar des enseignants ciblés par Renard (2011) qui prennent également la voie d'imposer le sujet du texte d'analyse à écrire. C'est peut-être la voie la plus simple si l'on considère, comme l'explique Garand (2009), que donner un choix de sujets de dissertation (ou d'analyse, ici)

exige plus de travail de la part de l'enseignant. Martin profite surtout des activités collectives pour transmettre des éléments de contenu lorsque les réponses ne viennent pas de la classe. Dans ces occasions, le professeur se place ainsi au départ dans une posture du « maïeuticien » (Dezutter *et al.*, 2012a), qui tente – sans toujours de grands résultats, cependant – d'arracher aux étudiants une certaine lecture de Beaumarchais, et qui doit au final revenir à une posture de démonstrateur (*Ibid.*). Cette interaction limitée semble rejoindre certaines observations faites par Sauvare (2013) dans une classe du collégial : lors de son expérimentation, le problème interprétatif prédéterminé par le professeur (plutôt que par les étudiants) suscitait moins d'échanges entre et avec les jeunes.

Quant aux activités mises en œuvre par Esther, elles situent le plus souvent les étudiants en spectateurs. L'exercice de plan est, à cet égard, un exemple probant : l'implication d'Esther dans cette activité va même au-delà de l'accompagnement déjà important fourni par François et Martin dans des exercices similaires puisqu'elle dicte les éléments à noter dans le plan. Ainsi, non seulement le sujet de rédaction permettant de réfléchir à l'œuvre littéraire complète lue est-il donné aux étudiants, mais les idées alimentant cette réflexion le sont également. Dans les trois cas, une telle lecture de l'œuvre littéraire complète ne semble pas prendre en compte la perspective mise de l'avant par des théories de la réception : les lecteurs ne sont en aucun moment considérés dans leur unicité, dans leur lecture singulière de l'œuvre à ce moment de leur vie (Gervais et Bouvet, 2007; Rosenblatt, 2005). Il s'agit peut-être aussi de conséquences implicites du programme d'études qui, selon Goulet (2000), encouragerait une « pédagogie de l'anticipation » : les professeurs n'attendraient pas que « naissent, chez [leurs] étudiants, des désirs à l'égard de la littérature » (p. 43). C'est dans les faits ce que nous avons observé également dans les trois classes *d'Écriture et littérature* ciblées, où l'effet de l'œuvre intégrale sur les étudiants, sur leur sensibilité et sur leur compréhension du monde, comme l'écrit Goulet (*Ibid.*), n'est que peu valorisé.

1.3 L'ordre des activités

L'ordre des activités proposées par les trois professeurs ciblés par notre étude demeure assez près d'une démarche de « lecture scolaire » (Lacelle et Langlade, 2007) et ne tient que peu compte de l'accompagnement dont auraient besoin les étudiants en lecture. Par ailleurs, un souci d'établir des liens avec la culture première des étudiants est observable dans les trois classes en début de séquence, au moment d'amorcer le travail sur l'œuvre intégrale.

1.3.1 L'absence de préparation ou d'accompagnement à la lecture

Les premières activités des trois séquences incluent toutes une présentation du contexte sociohistorique de production de l'œuvre et un questionnement (oral ou écrit) centré sur le contenu et la forme de l'œuvre après la lecture à domicile. Pour soutenir leur compréhension de l'œuvre, les étudiants ne profitent donc pas – avant de lire – des savoirs traités dans cette présentation ou lors de ce questionnement, ce qui n'a probablement pas le même effet bénéfique que des activités de préparation à la lecture comme celles suggérées par Falardeau (2002a, 2003b). Certains étudiants de François ont par contre pu attendre la présentation de l'œuvre au cours *I* avant de lire *Dom Juan*, une œuvre assez courte pour être lue au dernier moment ou dans l'intermède d'une semaine laissé par le professeur, en comparaison avec les romans longs du XIX^e siècle qui nécessitent, comme l'ont constaté Waszak et Dufays (2015), de nombreuses heures de lecture sur plusieurs jours.

Les trois séquences analysées n'incluent aucun temps d'accompagnement de la lecture en classe, comme dans les autres cours de *FLL* observés par l'équipe de la recherche source d'ailleurs (Babin et Dezutter, 2014b). Ce résultat peut étonner compte tenu de l'hétérogénéité des lecteurs déjà observée au collégial (Dezutter *et al.*, 2011; Falardeau, 2003a; Lecavalier et Richard, 2007; Maisonneuve, 2002; Turcotte, 1997b) : les plus faibles de ces lecteurs comme les lecteurs moyens bénéficieraient assurément d'un soutien plus étroit pendant leur lecture de l'œuvre intégrale, comme c'est le cas dans un petit high school urbain aux États-Unis, où Chantal Francois (2013, 2014) a observé que le programme de

valorisation de la lecture mis en place laissait jusqu'à une heure par jour de temps de lecture et d'échanges sur la lecture en classe et que ce choix avait des retombées positives sur la compétence à lire des étudiants.

1.3.2 *Une attention aux liens avec la culture première des étudiants*

Après la lecture à domicile, deux séquences sur trois (Martin et Esther) montrent des activités visant à établir un lien entre l'œuvre littéraire complète à l'étude et la « culture première » (Dumont, 1987) des étudiants. Seule la présentation de François porte directement sur l'œuvre littéraire à l'étude au moment d'amorcer la séquence d'activités, mais le professeur fait de nombreux liens avec les savoirs détenus par les étudiants par la suite, en cours de séquence. En sollicitant de cette façon les connaissances antérieures des lecteurs auxquelles ces derniers peuvent rattacher divers éléments de l'œuvre à l'étude, les trois professeurs semblent se soucier d'ancrer l'œuvre intégrale dans un contexte plus connu des étudiants, ce qui est susceptible de faciliter leur compréhension (Giasson, 2003; Nelson, McKinney, Gee *et al.*, 1998; Tovani, 2000). La séquence d'Esther commence par exemple par des extraits d'autres œuvres (extrait audio et écrit de l'album pour enfants *Gulliver chez les géants*), tout comme la séquence de Martin (extrait vidéo du film *Le Libertin*). Au départ, Tauveron (1999) et Aeby Daghé (2008) définissent les activités de mise en réseau comme celles impliquant des liens entre des textes écrits, mais les activités observées avec des textes entendus ou vus pourraient aussi, semble-t-il, être décrites comme telles. Par ailleurs, ce n'est que partiellement le cas dans les classes de Martin et d'Esther. Les extraits d'œuvre présentés dans les séquences de Martin et d'Esther contribuent à tout le moins à bonifier les connaissances antérieures des étudiants, ce qui permet à Esther de mettre éventuellement en réseau l'œuvre littéraire complète avec ces extraits. La professeure utilise cette mise en réseau au moment de traiter du genre de *L'Ingénu* et de *Micromégas*, un peu après l'écoute de l'extrait du conte pour enfants : « tantôt, avec *Gulliver*, on avait affaire avec un géant et des p'tits personnages... Ça, on est dans l'ordre de quel type de récit ?! » (*1a*; 00:19:19 – 00:19:25).

Dans le cas de Martin, le film diffusé vient, la semaine suivante, en appui aux savoirs sur le monde présentés dans un exposé, mais ces savoirs ne sont pas explicitement liés au *Mariage de Figaro* : « Quand on écoutait *Le Libertin*, ce qu'on voyait, c'est qu'ils [les auteurs de *L'Encyclopédie*] étaient dans un moment où l'interdit [de publication] avait été donné » (*Ib*; 00:24:34 – 00:24:46). Le professeur semble aussi tenir compte du niveau de difficulté des activités dans l'organisation de sa séquence, notamment en ce qui a trait au registre de langue dans les exercices de détection de l'ironie : les premières portent sur des numéros d'humour québécois susceptibles d'être connus des étudiants, puis sur un texte littéraire assez récent (*L'Écume des jours*), puis sur l'œuvre au programme. Graduellement, les étudiants sont amenés à travailler sur une forme avec laquelle ils sont de moins en moins familiers.

La première activité explicitement liée au *Mariage de Figaro* dans la classe de Martin est un travail d'équipe sur l'incipit, un choix que font également plusieurs enseignants qui travaillent sur le roman long dans l'étude de Waszak et Dufays (2015). Ce choix d'une amorce des activités sur l'œuvre par l'incipit s'inscrit également en adéquation avec la pratique du lecteur ordinaire (Baudelot, Cartier et Detrez, 1999), qui commence généralement par le début de l'œuvre. Plus spécifiquement pour Martin, ce choix apparaît de surcroît en parfaite cohérence avec la thématique retenue pour la session, l'ironie. En effet,

l'*incipit* concentre les signes de l'ironie, qui relèvent souvent de l'ordre de l'allusion ou de la réécriture plus ou moins explicite; tout commencement, en effet, s'insère dans cet intertexte inépuisable qu'est l'histoire du roman, ainsi que dans un intertexte d'*incipit* dont les formes stéréotypées et les modèles sont très connus. (Del Lungo, 2005, p. 11)

Après cette étude d'un premier passage de l'œuvre (probablement jugé plus digeste), Martin rehausse le niveau de difficulté plus tard dans la séquence (au cours 3) avec un travail sur le monologue de Figaro, un extrait de l'œuvre que le professeur dit lui-même plus complexe.

2. LA PART DES ŒUVRES COMPLÈTES EXPLOITÉE

Sélectionner un objet d'enseignement, comme l'écrivent Reuter et Delcambre (2006), c'est d'entrée de jeu lui conférer « un statut d'importance dans la configuration disciplinaire » (p. 236), et nous avons montré au premier chapitre que la lecture de l'œuvre intégrale n'a peut-être pas ce statut dans le programme d'études du collégial (Gouv. du Québec, 2009). Comme l'ont fait Ronveaux et Dufays pour le texte, nous avons néanmoins identifié l'œuvre littéraire complète comme notre « unité d'investigation didactique principale » (2006, p. 204). Notre objectif spécifique 2.1 visait ainsi à décrire la part de l'œuvre littéraire complète exploitée au cours des séquences de François, de Martin et d'Esther.

2.1 L'exploitation du contenu de l'œuvre littéraire

La part de contenu exploitée par les professeurs responsables varie passablement d'une classe à l'autre. Encore une fois, le travail en classe n'est pas nécessairement centré sur la lecture ni ne tient compte des spécificités de la lecture d'une œuvre complète.

2.1.1 Une centration limitée sur l'œuvre complète

En regard de la proportion de texte traitée explicitement en classe, il appert que l'œuvre littéraire complète n'est pas toujours l'objet principal des leçons mises en œuvre en cours de séquence, ce qui place la lecture en arrière-plan d'autres activités (notamment d'évaluation de l'écrit). La lecture de *Micromégas* sert de prétexte à la rédaction d'un pastiche, par exemple, et la part du texte exploitée dans la classe d'Esther est plutôt limitée (13 % des pages). La lecture du *Mariage de Figaro* est reprise en morceaux choisis par Martin, qui représentent une part un peu plus grande de l'œuvre (24 % des pages). Quant à François, il paraît le seul des trois professeurs à exploiter une part plus importante du contenu de *Dom Juan*, tant en raison du nombre de pages exploitées en classe (près de 63 %) que de la question à la base du procès du personnage principal.

L'analyse diffère par ailleurs en observant le cumul du temps de travail sur l'œuvre complète dans chacune des trois classes : la figure 21 montre qu'Esther consacre environ 40 % du temps de sa séquence sur *Micromégas* à travailler explicitement sur le contenu de l'œuvre complète, même si le nombre de pages est réduit. Elle ne traite donc que peu d'extraits avec les étudiants, mais y passe plus de temps que Martin, par exemple. Ce dernier propose, particulièrement en début de séquence, certaines activités qui ne sont pas directement liées au *Mariage de Figaro* (la diffusion des numéros d'humour, notamment), ce qui diminue le temps passé à parler de l'œuvre complète avec les étudiants; au final, le jeune professeur consacre environ un quart du temps de sa séquence d'enseignement à travailler sur environ un quart des pages de l'œuvre.

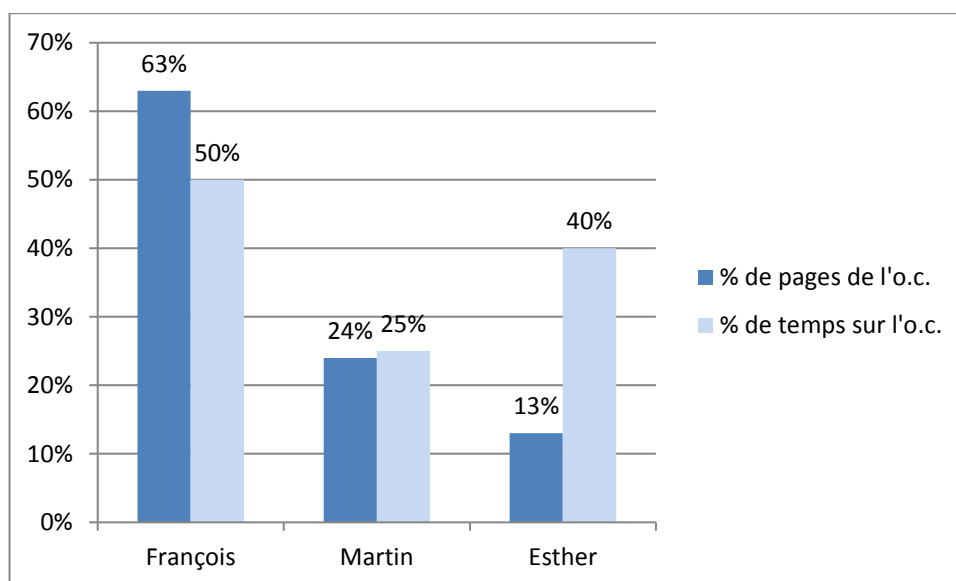


Figure 21 : Part de l'œuvre exploitée et temps qui lui est consacré dans chaque séquence

Quant à François, il consacre la moitié du temps de classe à *Dom Juan*, ce qui demeure plus élevé que ses collègues : le travail explicite sur l'œuvre complète est complété par des exposés sur les XVII^e – XVIII^e siècles, de retours sur des tâches relatives à d'autres œuvres ou de consignes relatives à l'écriture de l'analyse. Ces dernières tâches, dans les trois séquences, s'inscrivent dans la conception de l'enseignement de la littérature faisant de la lecture de textes littéraires un prétexte à d'autres pratiques scolaires de

référence (Dufays, 2007b) comme l'écriture. On peut ainsi se questionner, à l'instar de Goulet (2000) et de Roy (2009c), sur le véritable objet enseigné en *Français, langue et littérature*, et plus spécifiquement dans ces trois classes d'*Écriture et littérature*. Reuter et Delcambre (2006) soulignent d'ailleurs très justement qu' « il est parfois difficile de discerner l'objet d'enseignement véritable dans une séquence où s'entremêlent [...] récit, récit imaginaire, genre, rédaction, analyse, production, etc. » (p. 237).

2.1.2 Une prise en compte limitée des spécificités de la lecture de l'œuvre intégrale

Alors que l'une des spécificités de la lecture de l'œuvre littéraire complète est d'engager le lecteur dans la mise en relation des microéléments avec la macrostructure de cette œuvre (Veck, 1998a), nos résultats montrent que les séquences laissent peu d'espace à cette mise en relation. Esther propose par exemple une analyse fine de quelques extraits de *Micromégas* et y consacre – par rapport au nombre de pages – beaucoup de temps, mais ces microéléments ne sont pas toujours resitués ensuite par rapport à l'ensemble du conte. Le travail sur l'œuvre littéraire complète dans cette séquence, en particulier le plan dicté à partir d'une analyse des procédés d'écriture dans le chapitre 6, s'apparente en ce sens à une approche formelle inspirée des théories internes de la littérature. La professeure respecte néanmoins l'une des exigences du programme d'études de « repérer et classer des thèmes et des procédés stylistiques » (Gouv. du Québec, 2009a, p. 10). Nous avons par ailleurs noté que ce repérage et ce classement des procédés, d'une part, étaient plutôt réalisés par la professeure et que, d'autre part, les conclusions relatives au traitement du chapitre VI étaient plus souvent mises en relation avec l'auteur ou le genre qu'avec l'œuvre dont l'extrait était tiré. Quant au pastiche, il ne porte qu'indirectement sur *Micromégas*. On ne peut donc conclure que l'exercice mis en œuvre par Esther répond complètement à l'un des éléments de compétence du programme, à savoir faire connaître aux étudiants la « contribution au projet d'un texte » de ces procédés littéraires et langagiers (Gouv. du Québec, 2009a, p. 7).

François engage pour sa part ses étudiants dans une analyse d'ensemble de *Dom Juan*, qui occupe une bonne part de la séquence, en adéquation avec le nombre plus

important de pages traitées (cf. figure 21, p. 355). La centration de la séquence sur des thèmes (l'amour, l'honneur, la moralité) entraîne principalement un traitement de la macrostructure (Veck, 1998a) de la pièce, de l'articulation des éléments principaux du discours (Van Dijk, 1974, 1976), ce qui peut faire écho à l'élément de compétence « reconnaître le propos du texte » dans le *PFGC* (Gouv. du Québec, 2009a, p. 7). Une telle séquence répond peut-être, aussi, aux difficultés en lecture recensées chez les jeunes du collégial face aux éléments qui relèvent de la macrostructure (Maisonneuve, 2002); François étant un professeur d'expérience, il a peut-être constaté au fil des années qu'un tel travail sur l'œuvre était nécessaire. Par ailleurs, les interventions lors du procès limitent les étudiants à une intervention sur un seul passage de l'œuvre, et notre analyse de la séquence de François n'a pas permis de dégager de travail sur des microéléments ni de liens entre la macrostructure établie et ces derniers microéléments (Veck, 1998a). Pas plus que dans la classe d'Esther, donc, nous n'avons pu observer de travail sur cette spécificité de la lecture de l'œuvre intégrale.

Les activités organisées par Martin portant tantôt sur l'ensemble, tantôt sur une observation fine d'éléments détaillés dans certains passages du *Mariage de Figaro*, pourraient laisser croire à une plus grande attention à la lecture caractéristique qu'implique l'œuvre littéraire complète, à une lecture en équilibre entre l'observation détaillée et la saisie globale de l'œuvre (Veck, 1998a). Or, le professeur n'exprime que rarement de façon explicite les liens entre les extraits travaillés et l'intégralité de la pièce de Beaumarchais. L'addition de quelques analyses d'extraits, même d'extraits judicieusement choisis, ne suffit pas pour interpréter une œuvre complète et accéder au sens de celle-ci selon Langlade (1995) et Veck (1998a). Et c'est une telle addition que nous avons plutôt observée dans la classe de Martin.

2.2 L'exploitation de la matérialité de l'œuvre littéraire : l'édition scolaire

Le livre, recensé comme l'un des supports possibles d'enseignement de la lecture (Thévenaz-Christen et Leopoldoff Martin, 2014), est utilisé en plus ou moins grande partie par les trois professeurs ciblés par notre étude. Et même si Falardeau écrit qu'« [a]ucun

livre n'a été écrit pour être étudié dans les classes du collégial » (Falardeau, 2002a, p. 7), c'est bien le cas des éditions retenues par les trois professeurs ciblés par notre étude. Ces derniers imposent tous l'achat de l'édition scolaire de l'œuvre complète qui, inévitablement, « oriente la lecture » (Thévenaz-Christen et Leopoldoff Martin, 2014, p. 175).

Notre regard sur l'usage prescrit de cet objet-livre dans les séquences de François, de Martin et d'Esther met en exergue une centration en classe sur le texte de l'œuvre intégrale plutôt que sur l'appareillage didactique complémentaire intégré dans cette édition scolaire, pourtant conçu pour soutenir la lecture des étudiants. Ce choix entre pourtant en contradiction avec les perceptions déclarées par plusieurs professeurs du collégial (Dezutter *et al.*, 2011; Karsenti, 2015) : les étudiants auraient selon ces derniers de grandes difficultés à comprendre ce qu'ils lisent, notamment en raison de leur manque de connaissances relatives au lexique et aux stratégies de lecture. François, lui-même, constate dans l'entretien accordé à l'équipe de Dezutter *et al.* (*Ibid.*) que les étudiants ont du mal avec la langue des œuvres. Paradoxalement, il leur déconseille en classe de consulter – à moins que ce ne soit absolument nécessaire – les notes de bas de page ajoutées au texte de l'œuvre. Or, ces notes intégrées aux œuvres par les éditeurs québécois¹²³ (Beauchemin et CEC) répondent justement aux difficultés recensées chez les étudiants du collégial en matière de connaissances lexicales (Maisonneuve, 2002). Martin, pour sa part, consulte ces notes de bas de page à deux ou trois reprises devant les étudiants, mais ne commente pas cette ressource.

En ce qui a trait aux compléments à l'œuvre intégrale imprimée, leur exploitation semble davantage liée à l'évaluation qu'à la lecture. Au vu des questionnaires distribués en classe par François et Martin, il ressort de notre analyse que l'appareillage didactique intégré aux éditions scolaires de *Dom Juan* et du *Mariage de Figaro* est plutôt utile aux professeurs qu'aux étudiants : plusieurs des questions posées lors des exercices à réaliser

¹²³ La version de *Micromégas* éditée par Pocket en France est davantage axée sur les explications relatives au contexte sociohistorique.

en équipes en classe sont sélectionnées dans les annexes aux œuvres. François impose aussi la lecture de plusieurs de ces annexes lorsqu'il indique aux étudiants les pages à lire dans leur édition de *Dom Juan*, mais il n'y fait référence qu'une fois en classe, pour indiquer aux étudiants qu'ils y trouveront la réponse à un item du questionnaire d'accompagnement. Esther mentionne pour sa part la présence de résumés des deux contes de Voltaire dans le livre acheté par les étudiants, mais précise que

C'est pas un résumé intégral, par exemple. Donc ceux qui se diraient « bon, ben je lirai pas tout le roman (*sic*), d'abord, toutes les pages qu'[Esther] me demande parce que je vais aller lire les tranches », ça fonctionne pas, vous aurez pas un bon résultat au test de lecture la semaine prochaine, je vous avise tout de suite. (1a; 00:02:52 – 00:03:07)

Quant à Martin, il exclut la liste des personnages des ressources permises pour répondre à une question sur le caractère d'un personnage, malgré le fait que cette liste, dans un texte dramatique, fasse partie intégrante de l'œuvre : « On n'est pas dans la scène 16, mais c'est excellent! [...] Mais NONOBSANT ça, ok ? NONOBSANT la table des personnages, DANS la scène, qu'est-ce qu'on comprend ? » (4a; 00:14:41 – 00:14:50).

Au final, nous nous interrogeons sur les raisons qui poussent les trois professeurs à faire acheter aux étudiants une œuvre littéraire complète dans une édition scolaire. Une hypothèse réside peut-être dans le fait que la numérotation des lignes dans les éditions scolaires de *Dom Juan* et du *Mariage de Figaro* facilite le travail avec l'œuvre complète en classe et lors de la rédaction de l'analyse intégrant des citations : François et Martin exigent de la précision dans le repérage d'extraits, demandent d'identifier la page, la ligne.

Dans la classe d'Esther, l'objet-livre n'est pas du tout utilisé; la professeure suggère plutôt aux étudiants de recourir à la fonction de recherche intégrée à l'ordinateur pour trouver un extrait précis de l'œuvre dans sa version en ligne. Elle mobilise en cela la culture numérique des étudiants (Cerisier, 2015), mais on peut se demander si une telle recherche n'encourage pas une « lecture [à l'écran] discontinuée, segmentée, attachée au fragment plus qu'à la totalité », comme le disait Chartier (2007), une lecture qui s'éloigne de celle qu'engage spécifiquement l'œuvre littéraire complète. La réflexion sur le support de

l'œuvre intégrale à utiliser en classe de français mérite à tout le moins d'être poursuivie, notamment à l'aune de celle de Fraisse (2012), qui questionne « la nature de l'équilibre ou de la définition de la frontière entre deux univers [l'imprimé et le numérique], alors que chacun sent bien qu'il ne saurait y avoir de *statu quo* » (p. 31).

3. LES ANGLES D'ENTRÉE DANS L'ŒUVRE COMPLÈTE

L'objectif spécifique 2.2 de la présente recherche vise à décrire les angles sous lesquels les œuvres littéraires complètes sont abordées dans les trois séquences ciblées. À cet égard, l'analyse thématique réalisée permet de constater que les professeurs optent plus souvent pour une entrée dans l'œuvre par un angle esthétique (Esther et Martin) ou historique (François et Martin), ce qui concorde globalement avec les exigences du programme d'études quant au repérage de « procédés stylistiques » (Gouv. du Québec, 2009a, p. 10) et à l'acquisition de connaissances relatives aux « formes de représentations du monde attachées à des œuvres et à des époques » (*Ibid.*, p. 8). Il est toutefois étonnant de noter que, malgré une présentation du contexte sociohistorique relativement étoffée dans les trois classes, l'angle institutionnel est peu, voire pas du tout abordé pour traiter de trois œuvres pourtant consacrées, qui « ont marqué l'histoire de la littérature », comme l'exige le programme (Gouv. du Québec, 2009a, p. 7).

3.1 Les angles d'entrée dominants : l'angle historique et l'angle esthétique

Le cours d'*Écriture et littérature* portant sur la littérature du Moyen Âge au XVIII^e siècle dans les établissements des trois professeurs, les œuvres qu'ils traitent dans leurs séquences respectives sont issues du passé. En ce sens, elles engagent peut-être davantage que des œuvres récentes une entrée sous l'angle historique ou, à tout le moins, un traitement plus approfondi de leur contexte de production. C'est le choix d'« axe de lecture » (Renard, 2011) que font Martin et François : les étudiants doivent situer l'œuvre littéraire complète dans un contexte sociohistorique (Legros, 1998, 2008). Dans le premier cas, l'analyse du *Mariage de Figaro* repose sur le caractère représentatif de l'œuvre des critiques sociales émergentes dans la deuxième moitié du XVIII^e siècle. Dans le deuxième, le procès de Don

Juan s'établit à partir des valeurs du XVII^e siècle, mais s'actualise aussi à la lumière de réflexions sur la légalité et la moralité dans leurs définitions actuelles : les étudiants sont amenés à établir un lien entre le passé et le présent (Falardeau, 2003a). François et Martin, à l'instar des enseignants français ciblés par Renard (2011), consacrent un temps certain à la mise en contexte historique en début de séquence. Une telle mise en contexte peut s'avérer utile – même si elle a lieu après la lecture – pour attirer l'attention des étudiants sur les « liens texte-société, vraisemblablement parce que ceux-ci leur permett[ent] de mieux comprendre l'œuvre » (Falardeau, 2002a, p. 10). C'est peut-être le cas pour les étudiants de François qui participeront au procès d'un homme du XVII^e siècle ou pour ceux de Martin qui devront rédiger une analyse dont le sujet est fortement ancré dans le contexte prérévolutionnaire français.

En ce qui a trait à l'angle esthétique d'entrée dans l'œuvre adopté par Martin et par Esther, il semble qu'il soit davantage au service de l'évaluation de l'écriture que de la lecture de l'œuvre intégrale. Dans le cas de Martin, en effet, les obligations ministérielles de faire relever les procédés stylistiques semblent davantage à la source de l'angle esthétique mobilisé pour entrer dans certains extraits du *Mariage de Figaro* : la récurrence de la question « On a-tu un procédé, ici? » en fait presque un aphorisme. Pourtant, le sujet de l'analyse littéraire à rédiger en fin de séquence – sur les enjeux sociaux que soulève la pièce – n'incite pas vraiment les étudiants à faire appel aux qualités formelles de l'œuvre, et la contribution « des procédés littéraires et langagiers au projet d[u] texte » (Gouv. du Québec, 2009a, p. 7) n'est pas vraiment explicite si l'on considère le texte comme l'œuvre intégrale. D'un œil extérieur, l'angle esthétique semble surtout utile à l'analyse d'extraits, ce qui n'est pas sans rappeler à certains moments l'explication de texte ou l'une des dérives de la lecture méthodique dénoncée par Raymond (1998) : « [l]a compréhension de texte se dilue et se réduit à une collection de faits, linguistiques, stylistiques » (p. 60).

Esther oriente également l'entrée dans *Micromégas* par l'angle esthétique en vue de l'évaluation. Deux activités évaluées, par exemple, entraînent un travail sur le texte sous cet angle : le relevé des procédés d'écriture au cours *I* menant au plan dicté et la création de titres de chapitres fictifs. Dans la majorité des autres activités, le travail sur le « beau

style qu'a Voltaire » vise à donner accès aux étudiants au traitement particulier du langage (Aron et Viala, 2005; Falardeau, 2003a; Rouxel, 2004) dans l'œuvre littéraire, à placer celle-ci en relation avec la langue (LaRue, 2007) en vue de la rédaction évaluée du pastiche. L'idée se défend néanmoins : selon Legros (1998), attirer l'attention des lecteurs sur la façon d'écrire de l'auteur permettrait à ces derniers d'affiner leurs compétences textuelles et dans cet esprit, Esther semble faire le pari que ses étudiants arriveront à rédiger de meilleurs pastiches à la suite des activités portant sur l'esthétique du conte de Voltaire. Quoi qu'il en soit, l'angle esthétique ne paraît pas retenu pour entrer dans l'œuvre, au premier chef, mais plutôt pour écrire à partir de cette dernière.

3.2 Un angle d'entrée commun aux trois séquences : l'angle subjectif

François, Martin et Esther semblent considérer, dans leurs séquences respectives, la lecture de la littérature comme une occasion d'accéder au monde et à soi (Dufays, 2007a) en adoptant tous les trois, à des degrés divers, un angle subjectif d'entrée dans l'œuvre. Or, en y regardant de plus près, cet angle convoque davantage la subjectivité des professeurs que celle des étudiants. Dans les trois classes, l'axe de lecture est prédéterminé et n'émerge pas de la première lecture des étudiants, à l'instar de ce qui se produit dans les classes de lycées ayant fait l'objet de l'étude de Renard (2011)¹²⁴. Les silences que nous avons notés devant les questions d'Esther et de Martin, particulièrement, et les réponses que les professeurs se donnent à eux-mêmes le plus souvent mettent en évidence leur lecture de l'œuvre plutôt que celle des étudiants. Ils sont peut-être aussi révélateurs du manque d'appétence pour la lecture en contexte scolaire déjà recensé chez les étudiants du collégial (Karsenti, 2015). Martin explique même ce qui est censé faire rire ces derniers dans la raideur du personnage de Brid'Oison, alors qu'eux ne sentent pas du tout le comique de la situation. Quant à Esther, son enthousiasme ne semble pas parvenir aux étudiants et elle se voit le plus souvent contrainte, elle aussi, de leur indiquer les émotions qui se dégagent de *Micromégas*, en particulier l'étonnement. Elle pointe aussi régulièrement des éléments de

¹²⁴ Les enseignants laissent au départ les étudiants se prononcer, mais ils mènent la discussion de façon à ce soit dégagé un axe de lecture prédéterminé ; l'axe n'émerge pas complètement, en vérité, de la réflexion des étudiants sur l'œuvre ni de leur subjectivité.

réponse attendus : la présence de merveilleux et de composantes fantaisistes. Sans aller jusqu'à conclure, comme Sève (2004), que « leur seul projet d'enseignement [est] d'amener les élèves le plus près possible de leur propre lecture experte », ici subjective, Martin et Esther se livrent à un exercice de maïeutique qui n'entraîne que peu de collaboration de la part des étudiants.

Dans la classe de François, malgré la direction que celui-ci donne à sa séquence d'enseignement sur la moralité du personnage, l'espace de discussion créé semble encourager davantage les étudiants à une lecture de l'œuvre convoquant leur propre subjectivité. Les discussions entre pairs avant et pendant le procès impliquent aussi potentiellement les lecteurs dans l'œuvre, une implication d'ailleurs nécessaire à la lecture de la littérature pour Langlade et Fourtanier (2007). De surcroît, les échanges sur la moralité du comportement de Don Juan sont susceptibles de mener les étudiants à un questionnement intérieur sans risquer de se compromettre eux-mêmes sur le plan individuel (Adam et Cordonier, 1998) : l'infidélité et la trahison sont-elles condamnables pour eux? Sans oser se prononcer publiquement sur la question en classe, certains étudiants pourraient néanmoins se positionner plus clairement à la suite de la lecture de *Dom Juan*. À l'issue du procès, un vote est tenu pour déterminer la culpabilité de Don Juan. Toutes ces activités organisées autour de *Dom Juan*, couplées au climat instauré en classe par le professeur, engagent ainsi les étudiants dans une prise de position sur « les enjeux sociaux, par l'analyse de [...] représentations du monde » mises de l'avant dans l'œuvre comme le prescrit le programme d'études (Gouv. du Québec, 2009a, p. 7).

Au final, au regard des angles d'entrée dans l'œuvre littéraire complète, les pratiques d'enseignement observées dans les classes de François, de Martin et d'Esther découlent vraisemblablement de la perspective du programme d'études (Gouv. du Québec, 2009a) et de l'orientation curriculaire encore adoptée dans une majorité d'établissements du collégial : les œuvres, issues du Moyen Âge au XVIII^e siècle, sont traitées sous l'angle historique, mais aussi sous l'angle esthétique, souvent davantage pour préparer les étudiants à l'évaluation sur l'œuvre que pour soutenir lecture de ces derniers. Quant à l'angle subjectif, il mobilise essentiellement la subjectivité du professeur dans deux classes

sur trois, mais suscite dans la troisième classe des échanges plus susceptibles d'engager les étudiants dans une lecture subjective de l'œuvre.

4. LES SAVOIRS PRIVILÉGIÉS PAR LES PROFESSEURS DANS LES SÉQUENCES CIBLÉES

Notre recherche avait également comme objectif spécifique (2.2) de décrire les savoirs convoqués par le professeur au cours d'une séquence d'enseignement. L'analyse de ces savoirs s'avère cohérente avec les résultats obtenus pour les autres objectifs : les savoirs traités préparent plus souvent à l'évaluation qu'ils ne soutiennent la compréhension de l'œuvre. De surcroît, les séquences ne montrent qu'un temps négligeable accordé aux savoirs sur la langue et sur les processus cognitifs impliqués dans la lecture de l'œuvre intégrale, ce qui paraît corroborer l'accompagnement limité à la lecture précédemment mis en exergue. Paradoxalement, dans l'enquête menée par l'équipe de la recherche source (Dezutter *et al.*, 2011), les professeurs du collégial – y compris François, Martin et Esther, d'ailleurs – constatent que les savoirs sur la langue et sur les processus cognitifs posent des problèmes de lecture aux étudiants.

4.1 Des savoirs sur le monde sélectionnés pour l'évaluation ?

François, Martin et Esther organisent un travail spécifique des savoirs sur le monde ancrés dans la thématique choisie pour leur séquence d'enseignement et pour l'évaluation. Cette centration peut donner l'impression qu'« il ne se présente qu'une seule chose à comprendre dans le texte » (Sève, 2004, n.p.), selon les savoirs plus – ou moins – mis en évidence par le professeur. Esther, par exemple, met plusieurs fois en exergue l'importance des découvertes scientifiques, des explorations géographiques et du rapport à l'Autre que ces découvertes et explorations entraînent pour justifier les choix littéraires de Voltaire et les réactions des personnages de *Micromégas*. Ces informations sont éventuellement récupérables par les étudiants pour la rédaction de leur pastiche.

Nous n'affirmons pas ici que les professeurs renient l'apport des connaissances générales à la compréhension et à l'interprétation du texte littéraire, un apport de toute

façon reconnu (Dewitz et Dewitz, 2003; Giasson, 1990) et agissant comme une « ressource épistémique » pour le lecteur (Sauvaire, 2013); il s'agit plutôt de pointer, à l'instar de Sève (2004), une certaine « logique où l'évaluation commande les décisions didactiques » (n.p.). La façon de traiter des différences de classes sociales est, à cet égard, éloquente dans les classes de François et de Martin. Les deux professeurs auraient pu opter pour une présentation des différentes classes sociales, des liens qui régissent la hiérarchie sociale avant la Révolution française et des manifestations de ces liens dans l'œuvre complète traitée dans leur classe, mais chacun prend une direction différente en fonction de l'évaluation anticipée par rapport à l'angle de lecture prédéterminé. Martin opte pour une mise en évidence des revendications pour l'égalité des classes faites par l'auteur à travers son œuvre dramatique. Ses exposés portent sur des savoirs sur le monde relatifs au contexte sociopolitique de la fin du XVIII^e siècle pour expliquer le caractère revendicateur du *Mariage de Figaro*, qui fera l'objet de l'analyse littéraire en fin de séquence. Les informations données devraient aussi aider les étudiants à rédiger, dit-il, une introduction de meilleure qualité. François préfère aborder le point de vue du personnage sur le contexte social du XVII^e siècle de même que les valeurs qui s'en dégagent, notamment celles liées (ou opposées) à la religion, pour que les étudiants puissent mieux juger de la moralité de Don Juan lors du procès (et du plan d'analyse évalué qui s'en suit). Ce sont ces mêmes savoirs, d'ailleurs, qu'une des enseignantes rencontrées par Renard (2011) traite aussi plus particulièrement avec ses élèves, qui lisent également *Dom Juan*. L'œuvre phare, passée comme plusieurs autres titres dans les usages scolaires, subit peut-être dans cette situation les contrecoups d'une institutionnalisation (Aeby Daghé, 2008) de son analyse : l'étude de *Dom Juan* ne peut peut-être pas, selon les professeurs, occulter cet aspect.

Les savoirs sur le monde fournissent donc aux étudiants le bagage nécessaire à l'évaluation anticipée, et favorisent incidemment la compréhension et l'interprétation de l'œuvre intégrale. Les trois professeurs ciblés dans le cadre de notre thèse font en ce sens des choix similaires aux professeurs faisant l'objet de l'étude de Waszak et Dufays (2015), qui orientent l'étayage de la lecture autonome vers « l'apport de connaissances culturelles qui permettent de contextualiser l'œuvre » (p. 233). Il ne s'agit toutefois pas d'un travail de préparation à la lecture comme celui effectué par Falardeau (2002b) ou Lecavalier et

Richard (2007) puisque les savoirs sur le monde sont présentés après la lecture à domicile, ce qui remet en perspective leur influence potentielle sur la compréhension et l'interprétation de l'œuvre complète des étudiants dans la mesure où la majorité des liens forts soutenant la lecture sont établis pendant la lecture (Trabasso et van den Broeck, 1985).

4.2 Les savoirs sur la littérature : quelle pertinence pour la lecture de l'œuvre?

Les résultats de notre analyse thématique entourant le traitement des savoirs sur la littérature soulèvent des interrogations sur l'utilité de ces savoirs pour la lecture de l'œuvre littéraire complète. Tantôt présumés acquis par les étudiants, tantôt présentés comme un outil nécessaire à l'évaluation et tantôt encore limités à l'exercice scolaire, les savoirs sur la littérature se révèlent au final difficilement arrimés à la lecture, qu'ils sont pourtant supposés soutenir (Richard, 2006a; Sauvaire, 2013). C'est du moins ce que nous apprennent les données relatives au genre et aux procédés stylistiques dans les séquences de François, de Martin et d'Esther.

4.2.1 *Le genre, une contrainte ministérielle ou un support à l'écriture*

Le PFGC impose en *Écriture et littérature* la lecture d'œuvres complètes d'au moins deux genres différents (Gouv. du Québec, 2009a). L'enquête réalisée par l'équipe de la recherche source a révélé que dans la plupart des cas, les professeurs imposent un texte narratif court (*Tristan et Iseult*, *Le dernier jour d'un condamné* ou *Candide*, par exemple) et une pièce de théâtre (Goulet *et al.*, 2010). Or, la majorité des étudiants qui entrent au collégial n'ont qu'une expérience scolaire limitée de lecture intégrale des autres genres que le roman, qui se dégage comme le genre essentiellement travaillé en œuvre complète à la fin du primaire et au secondaire (Dezutter *et al.*, 2005). Dans ces circonstances, nous avons cherché dans les trois séquences filmées les traces d'un travail qui tiendrait compte de cet écart entre les deux ordres d'enseignement et qui ciblerait plus précisément des genres supposés nouveaux pour plusieurs étudiants – le genre dramatique (dans les classes de François et de Martin) et le conte philosophique (dans la classe d'Esther) – mais notre analyse laisse penser que les savoirs sur le genre sont en partie tenus pour acquis.

Martin et François imposent tous deux la lecture d'une pièce de théâtre. Dans leurs séquences respectives, nous n'avons pas pu toutefois observer de travail sur la disposition spatiale du texte dramatique ni sur les superstructures textuelles qui le caractérisent, comme l'approche par les genres le présupposerait (Canvat, 1999b). La liste des personnages, par exemple, n'est pas considérée comme faisant partie du *Mariage de Figaro* et l'utilité des didascalies n'est pas précisée : Martin indique simplement qu'il ne faut pas les lire.

Les deux professeurs définissent à l'occasion certains mots du lexique propre au théâtre (didascalies, sous-genres de comédies, monologue, dialogue), et François insiste régulièrement pour que ses étudiants adoptent le vocabulaire spécifique à l'univers dramatique, qu'il utilise lui-même systématiquement. Il fait aussi référence à la représentation sur scène, insiste sur la production théâtrale, mais n'y revient pas vraiment au moment de travailler l'œuvre complète, sinon pour rappeler aux étudiants l'absurdité de lire le texte dramatique, dans la mesure où il est écrit pour être joué. Le professeur insiste en ce sens sur la visée première du texte dramatique et sur le sens que cette représentation sur scène peut donner à la version écrite de la pièce (Esslin, 1987), notamment au moment de diffuser quelques scènes filmées d'une production française de *Dom Juan*. Une certaine autonomisation du texte dramatique a certes été observée dans le dernier siècle (Dufays, Lisse et Meurée, 2009) – le texte dramatique se vend en œuvre complète et peut se lire en dehors de sa représentation théâtrale – mais le sens d'une pièce de théâtre ne se réduit pas à ce texte (Dufays, Lisse et Meurée, 2009; Esslin, 1987). C'est pourtant une telle autonomisation que nous observons dans la classe de Martin, où la lecture du *Mariage de Figaro* se limite essentiellement au texte, même si une lecture à l'italienne est organisée; sans mise en scène ni costumes (Bourassa, 2010), une telle lecture constitue une étape intermédiaire « de l'écrit à la scène » (Epron, 2004), qui inscrit malgré tout *Le Mariage de Figaro* dans un contexte un peu plus près de la réalité théâtrale.

Le contexte d'enseignement doit par ailleurs être considéré dans la comparaison entre les pratiques de François et celles de Martin. *Dom Juan* est la première pièce de théâtre que lisent les étudiants de François, alors que ceux de Martin ont lu *Le Malade imaginaire* avant de lire *Le Mariage de Figaro*; des savoirs sur le genre dramatique ont

donc potentiellement été abordés au préalable dans la classe de Martin. Nous n'avons recensé que peu d'interventions sur le genre de sa part, plutôt disséminées au fil des leçons; les étudiants ne sont invités aussi que très rarement à faire des liens avec des savoirs antérieurement traités sur le genre. François évoque pour sa part un peu plus le genre dramatique en cours de séquence, régulièrement pour parler de la représentation théâtrale, mais lorsqu'il aborde certaines caractéristiques génériques de l'œuvre au programme au premier cours de la séquence, il réfère surtout les étudiants au guide littéraire ou à quelques items sur le genre et les sous-genres dans le questionnaire d'accompagnement. En définitive, donc, les savoirs sur le genre dramatique ne sont pas vraiment mis en relation avec l'ensemble de la pièce et paraissent tenus pour acquis dans ces deux classes.

Esther tient davantage compte du genre que ses collègues masculins : elle opte par exemple pour une amorce de sa séquence sur *Micromégas* par un texte plus simple – *Gulliver chez les géants* – et aux caractéristiques génériques plus évidentes (*Ibid.*) pour faire nommer aux étudiants les « ingrédients du conte ». Seulement ensuite passera-t-elle au texte plus difficile, au sous-genre conte philosophique, en rappelant constamment ces ingrédients. Il lui arrivera également en une occasion de mettre en lumière les différences entre les deux textes, comme le suggère Canvat (1999b). Sans respecter en tous points l'approche par genre, Esther insiste néanmoins régulièrement sur les caractéristiques génériques du conte en prévision de la rédaction du pastiche. Cette insistance sur la structure narrative (de l'erreur à la découverte) et sur les caractéristiques des personnages (sentiments ressentis, intérêts) fait en quelque sorte contrepoids à l'absence de synthèse structurée sur les caractéristiques du conte, et plus spécifiquement sur le conte philosophique. Esther profite aussi de l'analyse formelle du chapitre VI pour mettre en relation les petites structures du conte philosophique à l'étude (des caractéristiques génériques visibles dans des extraits de *Micromégas*) avec les plus grandes (le conte entier) en pointant à quelques reprises aux étudiants que « C'est ça, *Micromégas*! » (*1a*). De tels liens, surement facilités par le format un peu plus court de l'œuvre (une trentaine de pages), contribuent peut-être davantage à une lecture qui se rapproche de celle qu'engage spécifiquement l'œuvre complète, en allers-retours entre les détails et l'ensemble

(Langlade, 1995; Veck, 1998a), mais Esther ne fait pas explicitement référence à l'apport des procédés d'écriture abordés au sens du conte.

4.2.2 *Le passage obligé par les caractéristiques stylistiques*

Si les angles de lecture choisis pour aborder *Dom Juan* n'entraînent qu'un travail limité des éléments de style dans la classe de François, il en va autrement dans les classes de ses collègues : l'angle esthétique adopté par Esther et en partie par Martin pour entrer dans l'œuvre complète a pour corolaire un travail des savoirs sur la littérature, particulièrement ceux relatifs aux procédés d'écriture en raison des exigences du *Programme de formation générale commune* (Gouv. du Québec, 2009a), mais aussi, dans le cas d'Esther, de l'activité de création du pastiche. Les activités de repérage de procédés stylistiques observées dans la classe de Martin et dans celle d'Esther ont aussi été notées dans des classes du secondaire supérieur belge (Dufays, 2005a; Marlair et Dufays, 2008) et de lycée en France (Renard, 2011). L'identification des figures de styles, par exemple, est recensée par Renard (2011) parmi les demandes fréquentes faites par les professeurs français aux lycéens, ce qui n'est pas sans rappeler la récurrence de la question de Martin sur la présence de procédés utilisés par Beaumarchais. Il finit toutefois par donner la réponse attendue et Esther choisit de pointer les éléments de style observables dans le chapitre VI lors du plan d'analyse dicté et de les interpréter elle-même.

On peut se demander si cette collecte de procédés ne dilue pas la compréhension de l'œuvre littéraire complète; c'est du moins l'effet qu'aurait en France la lecture méthodique sur la compréhension du texte selon Raymond (1998). Cette dérive (*Ibid.*) est par ailleurs évitée dans une certaine mesure par Esther, qui arrive plus souvent à expliquer, en synthèse, « ce qui fait l'unité complexe et profonde » (Raymond, 1998, 1999) des extraits de *Micromégas* présentés à partir des procédés d'écriture identifiés; c'est non seulement l'un des objectifs visés par la lecture méthodique telle que définie dans les *Instructions officielles* française, mais aussi ce qui fonde une telle analyse stylistique : les récurrences et les ruptures des procédés repérés doivent être mises en relation avec les macrostructures du texte (Langlade, 1995; Veck, 1998a) pour que l'exercice dépasse sa visée scolaire et

contribue à la compréhension et à l'interprétation de l'œuvre complète. Nonobstant, les interventions de monstration dirigées par Martin et par Esther ne permettent pas aux étudiants de s'exercer à relever par eux-mêmes des procédés et à en dégager le sens en fonction du propos de l'œuvre littéraire complète.

4.3 Les grands négligés : les savoirs sur la langue et sur les processus cognitifs

Nous avons jusqu'à maintenant relevé un certain nombre d'indices menant à affirmer que l'accompagnement à la lecture de l'œuvre littéraire complète est limité dans les trois classes d'*Écriture et littérature* ciblées. Au regard de la place tenue laissée aux savoirs sur la langue et sur les processus cognitifs dans les trois séquences analysées, nous ne pouvons que réitérer ce constat. Comme nous n'avons pu relever de façon significative que deux des quatre formes de savoirs soutenant la lecture de l'œuvre intégrale (les savoirs sur le monde et sur la littérature), il faut s'interroger sur le traitement réservé aux deux autres formes dans les classes de François, de Martin et d'Esther.

4.3.1 Savoirs sur la langue

Les quelques minutes consacrées aux savoirs sur la langue dans les trois séquences montrent essentiellement un travail de définition de mots employés dans l'œuvre ou de paraphrase d'extraits de l'œuvre. Bien que peu nombreux, les liens entre l'œuvre littéraire complète à l'étude et les savoirs sur la langue s'avèrent donc beaucoup plus étroits que ceux établis avec les savoirs sur le monde ou sur la littérature.

Les trois professeurs ciblés par notre recherche n'accordent qu'un temps limité au lexique, ce qui étonne non seulement en raison de la langue employée dans les œuvres du passé, mais aussi en raison du manque de vocabulaire et des difficultés des étudiants en matière linguistique, des difficultés d'ailleurs jugées par plusieurs professeurs comme un problème particulier de l'enseignement de la lecture du texte littéraire, tant aux États-Unis (Hamel, 2003) qu'en France (Renard, 2011) ou au Québec (Babin, Dezutter, Goulet et Maisonneuve, 2014; Maisonneuve, 2002). Plusieurs mots employés dans les trois séquences observées ne sont pas définis par les professeurs, bien qu'ils soient susceptibles

de poser problème : dans les classes de François et d'Esther, notamment, les références à la religion catholique sont relativement nombreuses et peu explicitées. Si les jeunes québécois ont une culture religieuse similaire à celle des jeunes français et des jeunes allemands, plutôt éclatée (Michon, 2011), on peut penser que le vocabulaire religieux demeure à préciser pour plusieurs. François définit certes au passage le « carême » et « l'hérésie », mais pas le « blasphème » ni le « dogme ». Quant à Esther, la vision « déchristianisée » de l'œuvre, le « Messie » et le « Christ » pourraient constituer pour certains étudiants des obstacles à l'interprétation proposée de *Micromégas* dans la mesure où ces termes ne sont pas explicités.

Un certain travail sur le lexique est néanmoins observé dans les classes de Martin et de François et pourrait contribuer, de manière relative, à l'appropriation de quelques éléments propres au genre dramatique. François fait aussi appel, dans le traitement de *Dom Juan*, aux définitions, à l'explication ou à l'analyse étymologique des mots de l'œuvre. Il répond peut-être en ce sens aux lacunes qu'il présume chez ses étudiants; c'est en tout cas celui des trois professeurs, au final, qui consacre le plus d'interventions aux savoirs sur la langue, malgré tout dans une faible proportion du temps.

Si les *Instructions officielles* françaises précisent que les lycéens doivent absolument écarter toute paraphrase de leur explication de texte (Raymond, 1999; Renard, 2011), Daunay (2002) montre à contrario l'importance en classe de français de ne pas fermer la porte à cet exercice particulièrement pertinent pour soutenir la compréhension du texte littéraire (Falardeau, 2003a), notamment lorsque le texte en question est une œuvre dramatique (Lecavalier, 1993). Des professeurs rencontrés par Renard (2011) imposent par exemple le résumé ou une rédaction visant à paraphraser le texte pour en vérifier la compréhension. Or, nous n'avons relevé aucune occasion, pour les étudiants d'Esther, de paraphraser un passage de *Micromégas*, et l'exercice n'est pas non plus imposé par François dans la séquence que nous avons analysée, quoique le procès suivant la lecture de *Dom Juan* oblige souvent les étudiants à reformuler les mots de Molière pour argumenter. Dans la classe de Martin, les extraits du *Mariage de Figaro* faisant l'objet d'exercices en classe sont presque systématiquement « traduits » par le professeur pour les étudiants; c'est

donc le professeur qui paraphrase des passages de l'œuvre. Cette façon de faire s'explique peut-être par le décalage qu'il observe, à l'instar de Van Beveren (2007) dans les classes belges, entre les jeunes auquel il fait face et le public auquel Beaumarchais destinait initialement son œuvre. Quoiqu'il en soit, dans les trois classes, il semble que l'exercice de paraphrase par les étudiants soit négligé, malgré sa pertinence démontrée pour la compréhension de textes littéraires.

4.3.2 *Savoirs sur les processus cognitifs impliqués dans la lecture*

En ce qui a trait au traitement des savoirs sur les processus cognitifs impliqués dans la lecture d'une œuvre complète, il ressort de nos résultats que cette forme de savoirs est la plus négligée des quatre si l'on s'en tient aux propos explicites tenus par les professeurs en classe. Dans la mesure où les trois séquences analysées débutent après la lecture autonome de l'œuvre, cela nous paraît conséquent que les professeurs traitent peu des façons de comprendre le texte. Les suggestions de Martin et d'Esther demeurent limitées en matière de stratégies de lecture : y aller « ligne par ligne » et « relire » les passages qui ne sont pas compris. François aborde pour sa part quelques stratégies de lecture à mettre en œuvre au cours *I*, mais nous sommes loin de conclure à la mise en œuvre d'un enseignement explicite incluant de l'information détaillée sur les raisons et la façon d'utiliser les stratégies de lecture comme le recommandent différents auteurs (Falardeau et Gagné, 2012; Gauthier, Bissonnette et Richard, 2013). Aucun des trois professeurs ne verbalise clairement ses propres processus ni ne fait référence à ceux que devraient mobiliser les étudiants en cours de lecture ou d'analyse comme le suggèrent Richard et Lecavalier (2009). François rappelle néanmoins aux étudiants que leur réflexion de lecteurs peut s'exprimer par écrit sur le texte (Giasson, 2003; Tovani, 2000; Wade et Reynolds, 1989) et suggère différentes façons de marquer le texte. Ces indications peuvent évoquer une pratique d'annotation déjà mise en œuvre par certains étudiants lors d'évaluations de la lecture de textes courts au secondaire (Babin et Dezutter, 2014a) ou une façon de faire nouvelle, notamment en situation de lecture d'une œuvre intégrale. L'annotation constitue donc une piste de travail sur les processus cognitifs qui n'est pas complètement exploitée par François, d'autant qu'il n'y revient pas en cours de séquence; Martin et Esther n'y font

pas référence non plus. Une telle façon de faire pourrait pourtant soutenir avantageusement la concentration et la compréhension des étudiants dans leur lecture de l'œuvre littéraire complète (Babin et Dezutter, 2014a; Coutant et Perchemlides, 2005; Tovani, 2000).

Les occasions pour les étudiants de faire des inférences demeurent également rares dans les classes de François, de Martin et d'Esther. Ces derniers encouragent peut-être la production d'inférences et la construction mentale de la structure de l'œuvre littéraire, mais nos données montrent surtout des références implicites à ces processus. Biancarosa et Snow (2004) ont pourtant observé que les middle et high schools américains qui visent l'amélioration de la littératie valorisent un « enseignement [explicite] des stratégies et des processus que les bons lecteurs mettent en œuvre pour comprendre ce qu'ils lisent » (p. 4). Martin et François, certes, encouragent occasionnellement les étudiants à faire des liens entre ce qui précède le passage discuté et ce qui le suit, mais ces inférences, produites après la lecture, ne soutiennent pas autant la compréhension globale que si elles étaient faites pendant la lecture (Bourg, Bauer et van den Broeck, 1997; Coutant et Perchemlides, 2005; Dewitz et Dewitz, 2003; Trabasso et Nicholas, 1980).

En fin de compte, c'est François qui travaille le plus la question des inférences : il encourage les étudiants à garder en tête les questions du questionnaire d'accompagnement, insistant implicitement de cette façon sur l'importance d'inférer (Graesser, Singer et Trabasso, 1994; Yuill et Oakhill, 1991) ou de garder dans la mémoire de travail des informations permettant de comprendre le texte ultérieurement (Just et Carpenter, 1992). Toutes ces informations mises en relation au fil de la lecture contribuent potentiellement à une meilleure compréhension de l'œuvre intégrale (Veck, 1998b), mais rappelons que le travail entourant les savoirs sur les processus cognitifs, dans les trois séquences analysées, demeure marginal et ne saurait suffire pour soutenir la lecture de l'œuvre littéraire complète.

Au terme de cette quatrième partie ciblant notre objectif de recherche 2.3, il ressort des séquences analysées que les quatre formes de savoirs impliqués dans la lecture de la littérature n'occupent pas une place équitable dans le travail entourant l'œuvre littéraire

complète. Cette répartition est peut-être influencée par la place qu'occupent respectivement ces savoirs dans le programme d'études (Gouv. du Québec, 2009a). Il est aussi légitime de penser que les professeurs ont configuré le travail des différents savoirs selon une logique sous-jacente à leur séquence sur l'œuvre littéraire complète, la pratique étant un système en soi, dynamique et organisé (Marcel, Olry, Rothier-Bautzer *et al.*, 2002). Le portrait de ce système demeure néanmoins à compléter par nos conclusions sur les rôles adoptés par François, Martin et Esther.

5. LES RÔLES

Le dernier objectif spécifique (obj. 3) de cette thèse visait à décrire « comment » François, Martin et Esther enseignent la lecture de l'œuvre littéraire complète, c'est-à-dire à documenter les rôles qu'ils adoptent au cours de leur séquence et à décrire les configurations entre ces rôles et quatre savoirs disciplinaires. Après avoir discuté les rôles et les croisements qui se démarquent dans les trois classes, nous proposerons dans cette cinquième partie une réflexion sur les croisements marginaux et sur la pertinence de recourir aux rôles pour décrire les pratiques d'enseignement.

5.1 Les rôles adoptés dans l'enseignement de la lecture de l'œuvre littéraire complète

5.1.1 *Les rôles dominants*

L'expert de contenu et le régulateur¹²⁵ sont les seuls rôles se démarquant dans les trois séquences analysées. Et lorsque l'un de ces rôles domine dans les pratiques d'un professeur, le temps que nous avons cumulé pour ce rôle est beaucoup plus important que celui dévolu aux autres rôles. François, par exemple, enseigne deux fois plus souvent dans un rôle d'expert ou de régulateur que dans un rôle de médiateur. Martin se place quant à lui deux fois plus souvent comme expert que comme régulateur au cours de sa séquence.

¹²⁵ Rappelons que ce rôle est jumelé à celui d'évaluateur dans le cas d'Esther, les activités de formation faisant toutes l'objet d'une évaluation sommative dans la classe de cette professeure.

Esther, enfin, consacre quatre fois plus de temps à intervenir comme évaluatrice-régulatrice que comme experte. Il semble ainsi que l'analyse des rôles à elle seule nous renseigne, du moins en partie, sur la « configuration dominante » de l'enseignement de chacun des professeurs, son « style » (Vinatier, 2007).

À en croire le temps important consacré au rôle d'expert dans les trois séquences que nous avons analysées, il semble que persistent encore au collégial des pratiques d'enseignement de la lecture de la littérature laissant une large part à l'exposé professoral lorsque vient le temps de travailler les œuvres littéraires complètes et donc, peu de place aux étudiants comme sujets-lecteurs. Quel développement de la lecture de l'œuvre intégrale peut-on espérer dans ce contexte? Certaines pratiques comme celles mises en œuvre par François sont susceptibles d'ouvrir à la subjectivité des lecteurs (comme le laisse penser le temps assez équitablement réparti entre les rôles d'expert et de régulateur dans son cas), mais il fallait anticiper cette prédominance du rôle d'expert au vu du programme d'études si l'on en croit l'association relevée par Allal (1986) entre perspective curriculaire par objectifs¹²⁶ et modèle traditionnel d'exposition-récitation.

Le poids du rôle d'expert documenté dans les classes de François, de Martin et d'Esther s'inscrit dans la veine des impressions de Richard et Lecavalier (2009) sur la prédominance du « discours expert sur l'œuvre » (n.p.) et en cohérence avec les informations recueillies par Dezutter *et al.* (2012a) auprès de professeurs de français des trois cours de *FLL* : ces derniers se considèrent « responsables de transmettre » des savoirs; Dezutter *et al.* (*Ibid.*) notent aussi que les professeurs qu'ils ont rencontrés se voient pour plusieurs comme des experts démonstrateurs. Les professeurs de littérature experts de contenu ne sont toutefois pas l'apanage du Québec : en France, plusieurs professeurs de lycée sont bel et bien des « dispensateur[s] du discours » (Schmitt, 1994) dans le cadre d'un « cours magistral » (Bertucci, 2004) au modèle « essentiellement transmissif » (Legros, 2008). En Belgique, Dufays (2005a) a observé une « prédominance du discours

¹²⁶ Nous avons expliqué au premier chapitre que malgré le recours aux termes « approche par compétences » et « compétence », le *Programme de formation générale commune* qui fonde les trois cours de *Français, langue et littérature* adopte plutôt une logique par objectifs.

magistral » dans certaines classes du secondaire supérieur, allant jusqu'à 60 % du temps (Dufays, 2005a; Marlair et Dufays, 2008). Les données plus récentes de Renard (2011) et de Waszak et Dufays (2015) laissent cependant croire à une meilleure répartition du temps de parole dans certaines classes de France et de Belgique et à une ouverture aux activités impliquant plus activement les étudiants, comme le présage la place qu'occupe le rôle de régulateur dans les trois classes que nous avons analysées au Québec.

Un temps relativement important est également consacré au rôle de régulateur dans les séquences de François, de Martin et d'Esther. Les activités mises en œuvre sollicitent assez régulièrement les étudiants et engagent le professeur dans un certain suivi. Nous avons parfois noté l'adoption du rôle de régulateur dans le cadre d'exercices entre pairs, mais les professeurs ont plus souvent tendance à rester à l'avant pendant que les étudiants travaillent. Ils n'apportent du soutien aux jeunes que si ces derniers en font la demande. Le soutien à la compréhension ou à l'interprétation de l'œuvre, dans ces circonstances, n'est donc que limité. Différents auteurs ont pourtant montré la pertinence de soutenir, d'alimenter les discussions sur le texte littéraire entre les étudiants du collégial (Richard et Lecavalier, 2010; Sauvaire, 2013). L'étude d'Applebee, Langer, Nystrand et Gamoran (2003) réalisée dans 64 classes d'*ELA* de middle et de high school aux États-Unis a aussi établi un lien entre la performance des jeunes adultes lecteurs et un enseignement de la compréhension axé sur la discussion ouverte. Les pratiques observées dans les classes de François, de Martin et d'Esther sont donc susceptibles de ne pas placer les étudiants dans les meilleures conditions possible pour développer leur compréhension de l'œuvre littéraire complète.

Le rôle de régulateur, dans les séquences de François, de Martin et d'Esther est principalement observé lors des corrections collectives. Ces dernières font d'ailleurs écho aux « mises en commun » déjà recensées par Dufays (2005a), qui « apparais[ent] un peu comme le noyau dur du schéma fonctionnel de la leçon de français au lycée » (p. 75). Ces corrections collectives, au vu des trois séquences québécoises analysées, ne sollicitent au final qu'une participation très variable des étudiants. Les bonnes réponses finissent par être données par le professeur, même si les étudiants sont plus – ou moins – consultés. Dans ce

contexte, l'espace de discussion ou de réflexion qui permettrait aux étudiants de se positionner par rapport à l'œuvre intégrale est inégal dans les trois classes filmées : les activités entourant le procès de Don Juan semblent engager davantage la subjectivité des étudiants que celles visant à rédiger un texte sur *Le Mariage de Figaro* ou à partir de *Micromégas*.

La place relativement importante laissée par François à des interventions comme médiateur culturel laisse aussi penser qu'il considère non négligeables les liens entre son propos et les connaissances des étudiants. Il ne s'agit pas toujours de liens impliquant *Dom Juan* de façon explicite, mais plus largement d'informations convoquant la culture première des jeunes et permettant d'éclairer leur lecture de l'œuvre littéraire complète. La classe de François présente en ce sens des similitudes avec certaines classes belges où les leçons sont centrées sur les liens à faire avec des réalités plus près de l'actualité, extérieures à l'œuvre (Dufays, 2005a; Marlair et Dufays, 2008).

5.1.2 *Les rôles marginaux*

Certains rôles prennent considérablement moins de place dans les séquences que nous avons analysées, malgré l'importance qu'ils peuvent avoir pour soutenir la lecture d'une œuvre intégrale. La finalité de la lecture de l'œuvre complète, par exemple, n'est que rarement mise en évidence par les trois professeurs dans un rôle de motivateur, laissant croire que la lecture de l'œuvre littéraire se limite à son cadre scolaire (Baudelot et Cartier, 1998; Langlade, 2001; Rosier, 2002) et à l'évaluation vers laquelle elle mène. Esther justifie notamment ses activités sur *Micromégas* et le travail sur des extraits de l'œuvre par les points accordés aux éléments évalués (finalité d'évaluation). Sinon, dans l'entrevue qu'elle accorde à l'équipe de la recherche source, elle affirme qu'elle « ne sen[t] pas le besoin de justifier » cette lecture, dans la mesure où elle propose une œuvre qu'elle aime; il n'y aurait donc aucune raison à donner, ainsi, pour imposer une œuvre agréable à lire, même si la professeure évoque brièvement en classe le plaisir qu'un conte procure généralement (autre finalité). Ce raisonnement nous paraît difficile à arrimer aux préférences des étudiants en matière de lecture puisque, dans leur vie personnelle, ces

derniers déclarent plutôt lire des journaux, des romans et des récits brefs contemporains (Roy, 2008). Ce nombre limité de raisons données pour lire l'œuvre diverge des fondements de l'enseignement stratégique expérimenté par Richard et Lecavalier (2010), inscrivant d'abord la lecture de l'œuvre dans un axe de lecture déterminé par les étudiants eux-mêmes : ils lisent ensuite pour trouver réponse à leurs questions, et non à celles du professeur.

Le rôle de médiateur, et plus particulièrement encore de médiateur disciplinaire, s'avère également peu observé dans les trois séquences analysées. Les professeurs ne proposent que peu de liens entre les nouveaux éléments de contenu et des notions supposées apprises propres à la discipline, qu'elles relèvent de cours précédents d'*Écriture et littérature* ou du cours de français au secondaire. À cet égard, notre constat va dans le même sens que celui de Richard (2006a) quant au manque d'arrimage entre le secondaire et le collégial : rares sont les relations établies explicitement par François, par Martin ou par Esther en classe avec les œuvres lues au secondaire ou avec des savoirs susceptibles d'avoir été précédemment abordés, ce qui ne facilite peut-être pas la lecture de l'œuvre intégrale pour certains étudiants faibles lecteurs. En effet, il est peut-être nécessaire de rappeler à ces derniers les savoirs détenus à mobiliser pour comprendre l'œuvre, dans la mesure où les connaissances antérieures revêtent une importance capitale dans la lecture (Giasson, 1990, 2003) : elles permettent en effet d'inscrire les informations nouvelles, collectées au fil de l'œuvre, dans un plus vaste réseau de connaissances, ce qui en facilite l'appropriation.

La séquence de Martin nous a enfin permis de poser l'hypothèse que le rôle de modèle pourrait s'observer lorsque se produit une combinaison spécifique de rôles et de savoirs (notamment des savoirs sur les processus cognitifs impliqués dans la lecture); il nous semble qu'il en va de même pour le rôle d'entraîneur, mais nous n'avons pu repérer ni le rôle de modèle ni celui d'entraîneur dans les séquences analysées. La formation de François – uniquement en études littéraires comme une majorité de ses pairs (CSE, 2000; Galaise, 2009) – explique peut-être en partie cette absence d'interventions issues de certaines disciplines comme la psychologie cognitive et les sciences de l'éducation,

pourtant contributoires au français (notamment dans Dufays, 2007*b*; Petitjean, 1998), mais Esther et Martin ont tous deux suivi une formation continue en pédagogie. Ces derniers étant susceptibles de connaître les fondements d’approches comme l’enseignement explicite ou l’enseignement stratégique, pourquoi ne mobilisent-ils pas les rôles de modèle ou d’entraîneur dans leur enseignement de la lecture de l’œuvre littéraire complète? On ne peut écarter la possibilité qu’ils croient, à l’instar de certains professeurs de lycée (Bertucci, 2004; Chanfrault-Duchet, 2001; Schmitt, 1994) ou de high school (Hamel, 2003), que des pratiques d’enseignement impliquant le modelage ou l’étayage (dans un rôle d’entraîneur) relèvent davantage du secondaire ou renvoient à des habiletés de base qui ne s’inscrivent pas dans leur mandat de professeurs de *FLL*; c’est pourtant là une posture qui ne tient pas compte du caractère évolutif de la compétence à lire (Dezutter et Myre-Bisailon, 2012). Au final, peu importe la raison, il ressort de ce résultat que les étudiants des trois classes ne bénéficient pas nécessairement, dans leur lecture de l’œuvre littéraire complète, de l’accompagnement étroit que leur offrirait un professeur-modèle ou entraîneur.

5.2 Les croisements entre rôles et savoirs

5.2.1 Une configuration dominante : l’expert des savoirs sur le monde

En croisant les savoirs et les rôles pour chacun des professeurs ciblés par notre étude, nous avons observé que les savoirs sur le monde étaient le plus souvent abordés par les professeurs dans leur rôle d’expert de contenu : les pratiques d’enseignement de la lecture de l’œuvre complète se caractériseraient ainsi chez François, Martin et Esther, par une prédominance d’exposés portant sur l’histoire, la politique, la psychologie (des personnages), la religion, etc., c’est-à-dire sur des savoirs disciplinaires autres que ceux sur la lecture, la langue ou la littérature. Un tel résultat pourrait, si nous avons choisi d’analyser les pratiques d’enseignement en adoptant une entrée par les méthodes comme la décrit Altet (2003), diriger nos conclusions vers une prédominance de l’approche historique et biographique dans les classes d’*Écriture et littérature*, ce qui corroborerait de surcroît l’association fréquente établie entre l’approche historique et « l’explication de texte-bavardage » (Halté et Petitjean, 1974, p. 63) notamment observée à l’occasion dans la classe de Martin. Or, la perspective systémique retenue dirige notre lecture des résultats

dans une direction différente : comme nous l'avons montré pour le cas de François notamment, les savoirs sur le monde débordent de la mise en contexte sociohistorique et de l'interprétation de l'œuvre au prisme de la vie de l'auteur. Ces savoirs constituent, plus largement, des ressources épistémiques (Sauvaire, 2013) : ils sont posés par les trois professeurs comme un ensemble de connaissances générales utiles pour soutenir la compréhension de l'œuvre (Falardeau, 2002*b*; Giasson, 1990; OCDE, 2000), mais pas nécessairement – dans les cas de François et d'Esther, du moins – pour mener les étudiants à une analyse historique de l'œuvre littéraire complète.

5.2.2 *Des croisements partagés*

En plus du croisement récurrent du rôle d'expert avec les savoirs sur le monde, les matrices de croisement réalisées montrent un certain nombre de croisements plus importants partagés par deux des trois professeurs : le régulateur des savoirs sur le monde et l'expert des savoirs sur la littérature. Ces croisements nous renseignent également sur les pratiques d'enseignement mises en œuvre autour de la lecture de l'œuvre littéraire complète.

François et Martin adoptent tous deux en bonne proportion le rôle de régulateur des savoirs sur le monde, probablement en raison de l'angle d'entrée prédéterminé pour le travail sur l'œuvre complète : au fil de la séquence, chacun des professeurs propose des activités ou donne des consignes visant l'intégration de savoirs utiles à la compréhension de l'univers de l'œuvre. Il peut s'agir de savoirs sur la psychologie humaine pour mieux situer les relations entre les personnages de *Dom Juan* ou encore de savoirs historiques et politiques afin de comprendre les revendications dans *Le Mariage de Figaro*. Cette régulation des savoirs correspond à différents genres d'activités scolaires (Aeby Daghé, 2008), que ce soit le travail sur la compréhension (notamment au cours des travaux d'équipe), le débat interprétatif (lors du procès dans la classe de François) ou la discussion thématique (lors des échanges avec le professeur dans les deux classes). Il semble que de tels échanges soient également observables dans les classes d'English Language Arts de plusieurs high schools aux États-Unis, et que les conversations portant sur les

connaissances générales renforcent la compréhension des étudiants selon Applebee, Langer, Nystrand et Gamoran (2003). La compréhension de l'œuvre intégrale des étudiants de François et de Martin a peut-être, en ce sens, été améliorée grâce à ces activités où les professeurs adoptaient le rôle de régulateur.

Esther et Martin, pour leur part, étendent leur rôle d'expert des savoirs sur le monde aux savoirs sur la littérature. L'axe de lecture prédéterminé par chacun et l'évaluation anticipée expliquent probablement cette insistance, pour l'une, sur le style de Voltaire dans *Micromégas* en vue du pastiche et, pour l'autre, sur les procédés stylistiques employés par Beaumarchais et potentiellement récupérables comme preuves dans l'analyse littéraire à rédiger sur *Le Mariage de Figaro*. Dans les deux cas, les savoirs sur la littérature sont davantage traités au moment du travail sur des extraits que sur l'œuvre complète, lors d'exercices qui rejoignent le GAS « explication de texte » recensé par Aebly Daghe (2008). L'analyse produite devant les étudiants par Esther et l'insistance sur les procédés par Martin ne présentent par ailleurs que peu de points communs avec le protocole français d'explication de texte décrit par Houdart-Merot (2012), qui serait « beaucoup plus exigeant, réclamant une analyse conjointe du fond et de la forme » (p. 67). Les choix d'extraits n'étant pas justifiés (sinon par leur célébrité, comme le « fameux » monologue de Figaro), ces exercices évoquent plutôt le travail fragmenté déjà observé par Schmitt (1994). Ils sont néanmoins bien arrimés à la finalité de la séquence sur l'œuvre littéraire complète dans les deux classes : l'écriture. L'expertise partagée par chacun des savoirs sur la littérature ne paraît donc pas soutenir directement la lecture de l'œuvre littéraire complète.

5.2.3 *La couleur apportée par les croisements aux pratiques d'enseignement*

Dans l'optique où les pratiques d'enseignement d'un professeur sont le fruit d'une configuration complexe et unique, nous nous sommes intéressée aux éléments convergents, mais aussi à la singularité de ces pratiques, une posture épistémologique que valorisent également Bucheton et Dezutter (2008). Concrètement, nous avons relevé les croisements entre rôles et savoirs qui se démarquaient seulement dans l'une des séquences pour mieux

décrire la couleur particulière que François, Martin et Esther donnent à leur travail entourant la lecture de l'œuvre littéraire complète en classe.

La séquence de François sur *Dom Juan* est celle des trois qui présente le plus de particularités au regard des croisements. Ce professeur est le seul à exercer en plus grande proportion le rôle de médiateur culturel, celui d'expert des savoirs sur la langue et celui de régulateur des processus cognitifs impliqués dans la lecture. Sans parler de prise en compte « systémique » des savoirs comme le recommande Richard (2006a), François consacre néanmoins dans sa séquence une importance certaine à trois formes de savoirs sur quatre (sur le monde, sur la langue et sur les processus cognitifs). Il varie également les rôles adoptés, se plaçant tantôt comme expert, tantôt comme médiateur, tantôt comme régulateur, ce qui nous paraît tenir compte d'un certain nombre d'aspects à la base du succès du projet de Richard et Lecavalier (2010). François ne met pas en place une démarche d'enseignement stratégique comme ces auteurs l'ont pensée, mais il adopte à tout le moins une variété de rôles et assure une place à plusieurs des savoirs nécessaires à la lecture de l'œuvre tout en impliquant jusqu'à un certain point les étudiants. En distribuant la parole et en impliquant les étudiants dans la discussion sur l'œuvre, François sollicite la réflexion de chacun sur *Dom Juan* et crée un espace d'interactions dont la pertinence a été démontrée, notamment dans les travaux sur le cercle de lecture (De Croix, 2013; Hébert, 2009). Il agit aussi plus souvent que ses collègues comme expert des savoirs sur la langue, étant le seul à montrer un recours assez régulier aux racines grecques ou latines des mots, de même qu'à l'identification des composantes sémantiques de mots difficiles ou supposés nouveaux pour les étudiants. Il se distingue enfin comme régulateur des savoirs sur les processus cognitifs impliqués dans la lecture de l'œuvre, approximativement dans la même proportion que l'expert des savoirs sur la langue.

Martin agit pour sa part plus particulièrement comme régulateur des savoirs sur la littérature. Ce croisement qui lui est propre, observé dans la séquence sur *Le Mariage de Figaro*, montre essentiellement plusieurs consignes ciblées (repérer l'ironie, par exemple) et des interactions avec les étudiants visant à valider ou à invalider leurs réponses lors des corrections collectives. Comme les exercices corrigés à ce moment-là sont souvent bonifiés

d'un repérage de procédés d'écriture, plusieurs savoirs sur la littérature sont convoqués. Ce constat rejoint certaines observations faites par Fournier et Veck (1997) dans une classe de seconde en France, notamment sur la prédominance du questionnement et de l'attente de la bonne réponse.

Esther présente des pratiques d'enseignement desquelles nous n'avons pu dégager aucune configuration personnelle significativement plus importante que les autres : la matrice de croisement entre les rôles et les savoirs montre dans son cas un faible cumul de temps pour presque tous les autres croisements que ceux l'impliquant comme experte (sur le monde et la littérature) ou comme évaluatrice/régulatrice (de l'écriture), identifiés précédemment comme plus importants. Ce résultat, couplé au fait que les rôles s'entrelacent et s'interchangent avec rapidité en cours de leçon, fait émerger un portrait de la professeure qui ressemble à certains de ceux dressés par Schmitt (1994) en classe de lycée, où l'organisation des leçons analysées paraît aléatoire. Les travaux sur les pratiques nous convainquent cependant que ce n'est pas le cas, toute pratique résultant de choix et de prises de décisions (Altet, 2002) et l'orientation que donne la rédaction du pastiche semble le fil conducteur adopté. La prédominance du rôle d'experte tient peut-être quant à elle à l'environnement physique dans lequel la professeure enseigne. En effet, l'auditorium ne facilite pas les échanges et renforce peut-être la prise en compte des étudiants comme un public d'ensemble.

5.2.4 *Un croisement marginal révélateur*

Les matrices de croisement entre les rôles et les savoirs nous permettent également de cibler les éléments moins présents dans les séquences d'enseignement de François, de Martin et d'Esther. Au regard du rôle d'évaluateur, nous avons noté dans les trois cas un faible temps consacré aux quatre formes de savoirs impliqués dans la lecture de l'œuvre littéraire complète : les professeurs évaluent visiblement autre chose, en l'occurrence la compétence à écrire, ce qui soutient le propos de Goulet (2000) et de Roy (2009*d*) sur la subordination, sous-jacente au *PFGC*, de la lecture aux compétences rédactionnelles. La lecture de l'œuvre complète se dessine effectivement comme un prétexte à cette pratique

scolaire de référence lorsqu'il est question d'évaluation. Cette conception déjà envisagée par Dufays (2007*b*) se manifeste néanmoins à des degrés divers. Martin impose une analyse littéraire parfaitement alignée avec le programme d'études qui cible ce genre de texte (Gouv. du Québec, 2009*a*) comme une majorité de ses collègues le font (Maisonneuve *et al.*, 2010; Vallée, Tremblay, Milcent *et al.*, 2013). François fait quant à lui écrire (ou recopier) en classe des réponses auxquelles les étudiants ont pu réfléchir à l'avance, et Esther propose une écriture de création. Bref, l'exercice de croisement entre les rôles et les savoirs nous montre que ce n'est paradoxalement pas la lecture de l'œuvre intégrale qui est évaluée dans des séquences organisées autour de cet objet.

5.3 La pertinence de recourir aux croisements entre rôles et savoirs

L'une des visées collatérales de cette thèse était de vérifier la possibilité de conceptualiser et d'opérationnaliser les rôles identifiés par Richard et Lecavalier (2010) dans une étude du registre épistémique des pratiques d'enseignement de la lecture de l'œuvre littéraire complète au collégial, à l'instar de ce qui était amorcé dans le programme de français au secondaire (Gouv. du Québec, 2009*b*). À cet égard, deux constats s'imposent.

Un premier constat concerne les croisements entre les rôles et les savoirs disciplinaires associés à la lecture d'une œuvre littéraire complète : certains croisements s'avèrent implicites. Il en est ainsi du médiateur culturel, portant de facto sur des savoirs sur le monde. Il se dessine également pour le médiateur disciplinaire une forte tendance à convoquer des savoirs sur la langue, sur la littérature et, dans une moindre mesure, sur les processus cognitifs impliqués dans la lecture, généralement plus spécifiques au cours de français. Comme nous l'avions anticipé, aussi, les savoirs sur les processus cognitifs sont incontournables lorsque le professeur adopte le rôle de modèle ou d'entraîneur, quoique d'autres savoirs entrent également en jeu. Ces deux rôles étant pratiquement absents des séquences observées, il nous apparaît toutefois prématuré de déterminer quelles combinaisons de rôles et de savoirs permettent d'identifier tantôt le modèle, tantôt l'entraîneur.

Les croisements nous ont permis de dégager la tendance générale dans l'enseignement de la lecture de l'œuvre complète de François, Martin et Esther, d'en faire des « portraits » pour répondre à notre objectif général de recherche. Ces croisements, dans un deuxième constat, ne nous informent pas de la même manière sur les pratiques que si nous avions eu recours aux GAS (Aeby Daghé, 2008). L'exposé magistral qui se dégage par exemple du croisement entre expert de contenu et savoirs sur le monde ne se retrouve pas parmi les genres d'activités scolaires (GAS) de niveau englobant recensés par Aeby Daghé (2008). Nous pourrions l'inscrire comme une forme de « discours sur la production et la réception » dans la mesure où il permet aux étudiants de situer l'œuvre socialement, historiquement ou culturellement, mais il n'implique pas de mise en réseau avec d'autres productions, alors que le GAS « discours sur la production et la réception » défini par Aeby Daghé (2008) inclut une telle mise en réseau. Cette dernière, dans la catégorisation que nous proposons dans cette thèse, relève plutôt pour nous du rôle de médiateur culturel.

6. QUELLES PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT EN ÉCRITURE ET LITTÉRATURE ?

L'objectif principal à la base de cette thèse – dégager des portraits de pratiques d'enseignement de professeurs du cours d'*Écriture et littérature* autour de la lecture d'une œuvre littéraire complète – s'appuie sur le choix d'une étude du registre épistémique des pratiques d'enseignement de trois professeurs dans l'optique de Vinatier (2007) : décrire « ce qui s'enseigne et comment » (p. 43). Dans la perspective situationniste adoptée, nous avons constaté des configurations uniques de pratiques d'enseignement, à l'instar de Bru, 2004 (dans Lenoir et Vanhulle, 2006). Certaines pratiques s'avèrent néanmoins récurrentes et nous permettent d'identifier des configurations dominantes, comme l'écrit Vinatier (2007), au regard de la prise en compte des besoins des étudiants-lecteurs, du cadre scolaire dans lequel la lecture de l'œuvre complète est réalisée et de l'exploitation de cette œuvre littéraire complète.

6.1 La lecture de l'œuvre littéraire complète implicite aux séquences observées

La modélisation de la compréhension en lecture proposée par Giasson (1990, 2003) implique trois variables – le lecteur, le texte et le contexte – dont l'imbrication est intimement liée à la qualité de la compréhension : plus les relations sont nombreuses et fines entre ces variables, meilleure est la compréhension du lecteur. Au regard des pratiques d'enseignement qui font l'objet de cette thèse et du cadre théorique retenu, il nous semble que le modèle de compréhension d'une œuvre littéraire complète arrimerait ainsi 1) la lecture scolaire imposée à sa pratique sociale de référence ainsi que la prise en compte des trois temps de la lecture (le contexte); 2) la subjectivité de chaque étudiant et les difficultés spécifiques à lire une œuvre complète (le lecteur) et 3) l'œuvre littéraire complète en fonction de ses caractéristiques propres, des liens à établir entre les passages lus et sa globalité. Or, comme l'illustre la figure 22 à la page suivante, il se dégage des résultats obtenus dans le cadre de notre étude multicas un enseignement qui tient peu compte de la compréhension de la lecture de l'œuvre complète par les étudiants si l'on se réfère à ce modèle.

Au regard de la variable « contexte », les trois séquences observées montrent de façon relativement évidente l'influence à la fois d'un programme d'études de nos jours révolu (celui de 1994) et celle du programme actuel (Gouv. du Québec, 2009a), lesquels fournissent peu d'indications aux professeurs sur la façon d'enseigner à lire une œuvre complète. Dans les trois classes filmées, le travail sur l'œuvre imposée est réalisé à la suite de la lecture autonome de l'œuvre par les étudiants, bien que le questionnaire d'accompagnement distribué par François soit susceptible de soutenir la lecture de certains étudiants rencontrant des difficultés en cours de lecture. Par ailleurs, cette lecture autonome demeure à visée scolaire : la lecture d'une œuvre comme pratique sociale de référence et le plaisir de lire ne sont que rarement évoqués.

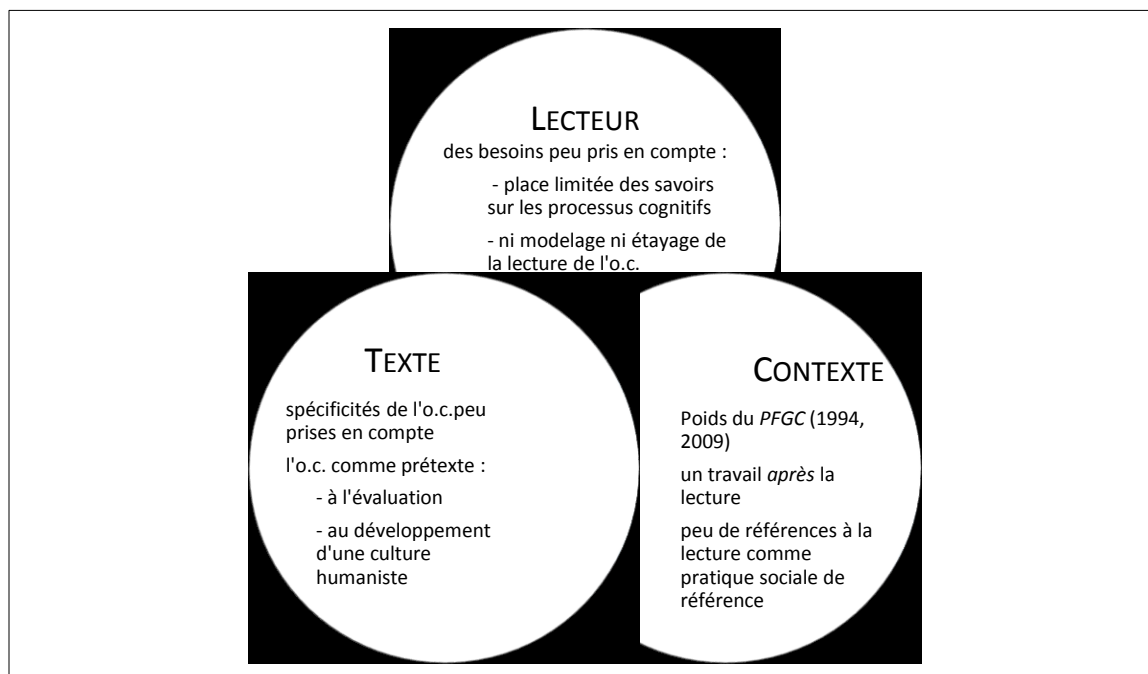


Figure 22 : Une modélisation de la compréhension de l'œuvre littéraire complète enseignée dans les classes ciblées d'*Écriture et littérature*

Le contexte dans lequel s'inscrit la lecture de l'œuvre littéraire complète ne semble pas non plus permettre, au regard de la variable « lecteur » du modèle de Giasson (1990, 2003), de répondre aux besoins des étudiants du collégial en matière d'accompagnement à la lecture (Maisonneuve, 2002; Falardeau, 2002, 2003). Dans les trois séquences analysées, les savoirs sur la langue et sur les processus cognitifs soutenant la compréhension et l'interprétation de l'œuvre littéraire complète occupaient une place nettement inférieure aux savoirs sur le monde et sur la littérature, ce qui ne facilite vraisemblablement pas la poursuite du développement de la compétence à lire des étudiants, en particulier devant une œuvre littéraire d'une autre époque. Rappelons-le, ce développement se poursuit au-delà des onze années de formation obligatoire (Dezutter et Myre-Bisaillon, 2012) et se réalise en fonction de stades qui ne sont pas nécessairement tributaires de l'âge (Thomson, 1987).

En ce qui a trait à la variable « texte » – en l'occurrence, l'œuvre littéraire complète – nos résultats mettent en évidence une prise en compte partielle de ses spécificités. Certes, la contribution de l'œuvre littéraire à la construction d'une certaine

culture humaniste est observable dans les trois classes : cet apport des œuvres traitées, bien que le plus souvent implicite, pourrait engager certains étudiants à poursuivre la lecture d'autres titres du même auteur ou du même genre. Relevant aussi de la variable « texte », les liens à tisser entre les micro éléments (phrases, extraits) et l'ensemble de l'œuvre, nécessaires en situation de lecture d'une œuvre complète (Veck, 1998*a*), n'ont pu être observés que rarement. Par ailleurs, les extraits traités sont visiblement sélectionnés en vue de l'évaluation, laquelle est essentiellement centrée sur la compétence à écrire dans les trois séquences que nous avons observées, ce qui contribue potentiellement à augmenter la motivation externe à lire des étudiants plutôt qu'à valoriser leur motivation interne (Viau, 1994).

Au final, chacune des variables du modèle de Giasson (1990, 2003) décrite sous la loupe de nos résultats paraît freiner, de façon générale, la compréhension de l'œuvre complète plus que la soutenir. L'imbrication entre des lecteurs peu accompagnés, la lecture d'un texte surtout en vue d'une évaluation, et un contexte de travail postérieur à la lecture, fortement influencé par le programme et la préparation à une épreuve écrite d'évaluation, et souvent dénué de liens avec la lecture comme pratique sociale de référence, laisse penser que les cégépiens lecteurs sont plutôt confrontés à des pratiques d'enseignement de la lecture aux fondements didactiques fragiles. Une explication réside peut-être en partie dans la formation initiale en études littéraires des trois professeurs impliqués, qui marque sans doute leur identité professionnelle et les mène à opter pour des activités et un discours s'adressant davantage à des lecteurs experts qu'à des jeunes adultes en formation.

6.2 L'enseignement de la lecture de l'œuvre littéraire complète dans les séquences observées

Si une certaine vision de la compréhension en lecture de l'œuvre littéraire complète se dégage des séquences analysées, ces dernières mettent principalement en évidence des pratiques d'enseignement de cette lecture, que nous pouvons situer par rapport aux écrits recensés et à la posture épistémologique défendue dans la présente thèse. Il nous semble ainsi qu'enseigner à lire une œuvre complète au collégial consisterait à organiser une séquence d'enseignement tenant compte, certes, de l'héritage des études littéraires, mais

aussi des multiples disciplines contributives à la didactique du français comme la psychologie cognitive, la sociologie, la pédagogie, la linguistique, etc. pour traiter explicitement en classe des spécificités de la lecture d'une œuvre complète. En ce sens, le professeur doit s'assurer que les étudiants développent leur compétence à établir des liens entre les phrases ou les extraits traités et la globalité de l'œuvre (Veck, 1998a). Il faut mener les étudiants à resituer dans l'œuvre intégrale les passages analysés en classe, en montrer l'apport. Dans le cas contraire, il s'agit d'une addition d'analyse d'extraits qui – si bien choisis soient-ils – ne permettent pas vraiment de comprendre et d'interpréter l'œuvre intégrale selon Veck (*Ibid.*). Le professeur gagnerait ainsi à engager les étudiants dans des activités requérant un travail sur des processus cognitifs complexes, comme l'établissement de relations causales et le résumé.

Le projet de Richard et Lecavalier (2010) réitère aussi la pertinence pour les professeurs du collégial de laisser les étudiants choisir leur propre angle d'entrée dans l'œuvre plutôt que d'en imposer un d'office; il s'agit là d'une autre spécificité de l'œuvre littéraire dont il faut tenir compte : le lecteur peut l'aborder sous différents angles. Les travaux de Sauvaire (2013) démontrent d'ailleurs que les ressources d'ordre socioculturel et psychoaffectif des étudiants, susceptibles d'être convoquées consciemment ou non lors de ce choix d'angle d'entrée, sont celles qui « influencent le plus le contenu des interprétations » (p. 114). Organiser des activités didactiques faisant appel aux ressources subjectives constituerait ainsi une autre piste féconde pour développer la compétence des étudiants à interpréter un texte littéraire.

Dans le cadre de la recherche doctorale rapportée dans cette thèse, nous avons pu observer, grâce aux séquences d'enseignement sur une œuvre complète, que la nature des activités retenues et leur ordre au sein de la séquence s'inscrivent généralement en adéquation avec les rôles dominants tenus par le professeur. Il nous semble ainsi qu'il y ait une variété de rôles à considérer au moment même de concevoir une séquence d'enseignement sur une œuvre littéraire complète et que la place de ces rôles doive être judicieusement calibrée. On ne s'étonnera pas que le professeur agisse en évaluateur à la fin d'une séquence, mais à quels moments adoptera-t-il les autres rôles et pourquoi? Selon

le genre d'activité scolaire (Aeby Daghé, 2008) qu'il préconise au cours de la séquence sur l'œuvre complète, il pourrait s'attendre, de notre point de vue, à une meilleure compréhension et à une meilleure interprétation de l'œuvre lue s'il avait recours à l'alternance entre les rôles d'expert, de médiateur et de régulateur, tout en outillant les étudiants pour la lecture d'une œuvre littéraire complète dans le rôle de modèle et en les accompagnant dans cette lecture comme entraîneur ou motivateur. Une telle posture didactique entraînerait de facto un traitement plus équilibré en classe des différentes formes de savoirs nécessaires à la lecture de l'œuvre littéraire complète, en particulier une plus grande place au travail sur les processus cognitifs soutenant la compréhension et l'interprétation des étudiants. D'autres travaux que les nôtres ont déjà mis en évidence l'importance d'un tel travail (Dufays *et al.*, 2015; Falardeau et Gagné, 2012; Richard et Lecavalier, 2010).

Les trois portraits établis grâce à notre étude multicas laissent voir des pratiques d'enseignement passablement différentes de la conception qui précède. Chacun des professeurs met néanmoins en place une séquence dont les activités s'avèrent cohérentes : la finalité d'évaluation se révèle l'intention forte trois séquences et soutient une majorité de décisions didactiques. François, Martin et Esther dirigent tous leur séquence sur l'œuvre vers la rédaction d'un texte sur cette dernière. Dans un cours intitulé *Écriture et littérature*, ce constat montre le respect du programme d'études (Gouv. du Québec, 2009a) et corrobore les observations d'autres chercheurs (Goulet, 2010; Roy, 2009c; Vallée *et al.*, 2013). Nous avons pourtant montré que la lecture de l'œuvre complète précédant cette écriture est passablement encadrée par les professeurs, qui construisent ou valident au préalable un plan détaillé des éléments de l'œuvre à intégrer dans la rédaction. Dans ces circonstances, il serait théoriquement possible pour un étudiant de rédiger la dissertation ou le pastiche sans avoir lu l'œuvre complète, ce qui paraît dévaloriser implicitement les activités entourant la lecture. Avec potentiellement le même effet, une proportion limitée de l'œuvre complète est généralement exploitée, quoique variable d'un professeur à l'autre. La proportion de temps consacré à l'œuvre est aussi en relative adéquation avec la part de texte travaillée dans les classes de Martin ($\pm 25\%$) et de François ($\pm 50-60\%$), bien qu'un moins grand nombre de pages peuvent être travaillées en classe sur une plus longue période

(comme c'est le cas dans la classe d'Esther). On peut dans ce dernier cas supposer que les extraits sont étudiés dans un plus grand détail. Par ailleurs, la réflexion engagée dans les trois classes se limite souvent à cette sélection d'extraits, sans s'étendre à l'intégralité de l'œuvre pour mieux la comprendre ou l'interpréter. L'œuvre littéraire complète demeure en arrière-plan.

Le choix d'angle d'entrée dans l'œuvre étant prédéterminé par chacun des trois professeurs, il nous semble aussi peu probable que la subjectivité des lecteurs – les étudiants – soit suffisamment convoquée pour avoir l'influence marquante sur l'interprétation du texte littéraire que notent Richard et Lecavalier (2010) ou Sauvaire (2013). Si la séquence de François met en évidence le recours à l'humour et aux exemples provocateurs, des interventions généralement profitables pour susciter les émotions des étudiants, les séquences de Martin et d'Esther montrent que si l'angle subjectif est adopté, c'est plutôt à partir de la subjectivité des professeurs que de celle des étudiants.

Les œuvres du passé retenues dans les trois cours d'*Écriture et littérature* ciblés dans la présente thèse entraînent en priorité le travail de savoirs sur le monde, qui permettent aux étudiants de comprendre l'univers dans lequel l'œuvre a été créée ou celui dans lequel se déroule l'intrigue. Plusieurs travaux en didactique montrent que de telles connaissances générales améliorent la compréhension en lecture (Applebee, Langer, Nystrand et Gamoran, 2003; Dewitz et Dewitz, 2003; Falardeau, 2002; Giasson, 1990, 2003; Lecavalier et Richard, 2007), mais à la condition que ces connaissances soient partagées en amont de la lecture, c'est-à-dire qu'elles constituent des connaissances « antérieures » ou « préalables » à la lecture (*Ibid.*); le lecteur peut ensuite rattacher à ces connaissances les informations nouvelles lues dans l'œuvre et les organiser en un réseau permettant de comprendre et d'interpréter le texte (Dewitz et Dewitz, 2003; Giasson, 1990, 2003). Il faut donc nuancer l'impact potentiel, sur la compréhension des œuvres complètes imposées, des exposés concernant les savoirs sur le monde faits en aval de la lecture par François, Martin et Esther.

Les trois professeurs fournissent aux étudiants des occasions de discuter entre eux de l'œuvre, ce qui pourrait soutenir dans une certaine mesure la compréhension et l'interprétation de ces derniers; il ne s'agit pas, à proprement parler, de cercles de lecture organisés (Hébert, 2009, 2013; Lebrun, 2003), mais les échanges qui se produisent dans la préparation au procès de Don Juan, dans la réponse en équipe aux questions sur *Le Mariage de Figaro* ou dans la construction de titres inspirés de ceux dans *Micromégas* contribuent potentiellement à faciliter la compréhension des étudiants, à l'instar de ce qui se produit dans les cercles de lecture (*Ibid.*). Hormis cela, le développement de la lecture comme activité cognitive n'est que minimalement pris en compte si l'on s'en tient à la recension des savoirs sur les processus cognitifs impliqués dans la lecture. Ces derniers ne sont presque jamais convoqués, et les savoirs sur la langue, plutôt traités de façon sporadique. En ce sens, l'analyse des savoirs abordés dans les classes de François, de Martin et d'Esther laisse penser que les difficultés déjà connues de certains étudiants en ce qui a trait à la langue et à la compréhension en lecture (Maisonnette, 2002) ne sont que concrètement peu prises en compte.

Les constats dégagés ne se justifient toutefois pas uniquement par les choix des professeurs : les pratiques observées sont également le fruit d'un double héritage. D'abord, rappelons que la mission donnée aux cégeps en ce qui a trait à la formation générale commune (Gouv. du Québec, 1994, 1998, 2009a) puise dans certains éléments de la tradition des collèges classiques (Roy, 2009), centrée sur l'étude stylistique dans une perspective historique et biographique et orientée vers la rédaction d'une analyse ou d'une dissertation (Melançon, Moisan et Roy, 1988). De surcroît, les séquences dont nous avons été les témoins privilégiés avec l'équipe responsable de la recherche source reflètent l'influence encore marquée de la première version du *PFGC*, en 1994, qui a imposé le traitement des courants littéraires et entraîné la division du curriculum qui subsiste encore aujourd'hui, à savoir l'entrée des étudiants par un cours sur la littérature française du Moyen Âge au XVIII^e siècle, ce qui explique probablement en partie l'importance accordée aux savoirs sur le monde et sur la littérature. Le *PFGC*, aussi, malgré son approche dite « par compétences », n'évoque qu'au passage le développement de la compétence à lire une œuvre intégrale. Ainsi, tant au regard de la lecture implicitement valorisée par les

professeurs ayant participé à notre recherche qu'au regard de leurs pratiques d'enseignement autour des œuvres retenues, force est de conclure que la didactique du français telle que nous l'avons définie, au confluent de diverses disciplines, n'est que partiellement convoquée.

CONCLUSION

En choisissant de poursuivre leurs études au collégial après la formation secondaire obligatoire, les jeunes québécois se voient imposer trois cours de *Français, langue et littérature*, dont le premier, intitulé *Écriture et littérature*, les conduit le plus souvent à lire des œuvres littéraires complètes issues du Moyen Âge au XVIII^e siècle. Ces œuvres engagent la majorité des étudiants – jugés faibles lecteurs par leurs professeurs et dans différentes études – dans des défis de lecture nouveaux par rapport à ce qu’ils ont vécu au secondaire. Le curriculum du collégial prescrit un travail important sur les liens entre la stylistique du texte littéraire et son propos, de même que la rédaction d’une analyse littéraire, un genre scolaire jusque-là inconnu de la majorité des jeunes. Ce travail s’effectue de surcroît sur une œuvre du passé, dont le contexte de production est éloigné du vécu de ces derniers et dont la longueur entraîne une lecture différente de celle de l’extrait et dont la langue s’écarte souvent de celle en usage de nos jours.

Les professeurs de français ont pour leur part presque tous suivi une formation en études littéraires uniquement et à l’occasion des formations continues en pédagogie, mais rarement en didactique. Leurs pratiques d’enseignement, qui ont fait l’objet de très peu d’études scientifiques, sont donc susceptibles d’être influencées par cette formation tout autant que par l’identité professionnelle qu’ils construisent au fil du temps et qui conditionne notamment la vision qu’ils ont de leur mission. Certains jugent qu’il n’est pas de leur ressort d’assurer le développement de la compétence à lire au collégial, laquelle devrait être acquise au sortir du secondaire dans leur perspective. Or, on n’a jamais fini d’apprendre à lire (Dezutter et Myre-Bisaillon, 2012), et les étudiants du cours d’*Écriture et littérature* n’en sont pas tous au même stade en ce qui concerne la lecture de l’œuvre littéraire complète.

Dans ce contexte, nous avons cherché à documenter les pratiques d'enseignement de professeurs de français au collégial autour de la lecture de l'œuvre intégrale, que nous avons définie comme un texte originellement pensé comme un tout, une globalité, et que l'auteur convient, avec l'éditeur, de publier comme sa création. Il est ressorti de notre recension que les publications rapportaient plutôt les résultats d'expérimentations de pratiques au collégial, impliquant par exemple la prise en compte des sujets lecteurs (Sauvaire, 2013), l'enseignement stratégique (Richard et Lecavalier, 2009, 2010) ou la préparation à la lecture de l'œuvre (Falardeau, 2002*b*, 2003*b*). Seule la recherche à la source de cette thèse (Dezutter *et al.*, 2009-2012) nous renseignait, en partie toutefois, sur le cours d'*Écriture et Littérature*, les résultats obtenus par cette équipe portant plutôt sur les trois cours de français du collégial confondus. Nous nous sommes donc demandé quelles étaient les pratiques d'enseignement de professeurs du cours *Écriture et Littérature* autour de la lecture de l'œuvre littéraire complète.

Le cadre de référence retenu convoque dans un premier temps des repères théoriques connus en didactique du français : la notion de séquence d'enseignement, les façons de lire l'œuvre littéraire – que nous avons choisi d'appeler des angles d'entrée – et les savoirs soutenant la lecture, c'est-à-dire des savoirs sur le monde, sur la littérature, sur la langue et sur les processus cognitifs impliqués dans la lecture. Dans un deuxième temps, nous avons retenu de la pédagogie la notion de rôle synthétisée en français par Tardif (1997) et reprise par Richard et Lecavalier (2010) dans des travaux spécifiquement menés sur la lecture de l'œuvre littéraire complète au collégial.

Souhaitant approfondir les informations plus générales documentées par l'équipe de la recherche source, nous avons réalisé une étude exploratoire à visée descriptive à partir d'une sélection de données collectées entre 2009 et 2012. Le matériau principal, trois séquences d'enseignement filmées autour de la lecture d'une œuvre littéraire complète, a fait l'objet d'une analyse thématique fondée sur les éléments du cadre de référence. Le recours au logiciel de traitement qualitatif Nvivo^{MC} a permis de documenter distinctement les savoirs et les rôles dans les verbatims des vidéos, de déterminer le temps consacré à

chacun, puis de les croiser en une matrice afin de dégager certaines pratiques d'enseignement des combinaisons prédominantes entre ce qui s'enseigne et comment.

1. APPORTS DE LA THÈSE

En retenant une étude des pratiques dans une perspective systémique, nous avons fait le choix de laisser de côté les registres pragmatique (la gestion des activités) et relationnel (les rapports entre apprenants et enseignant) proposés par Vinatier (2007) et de centrer la thèse uniquement sur le registre épistémique, plus près de notre questionnement initial, afin de documenter « ce qui s'enseigne et comment » dans le cours d'*Écriture et littérature*.

1.1 La documentation de pratiques effectives en classe d'*Écriture et littérature*

Si Renard (2011) affirme, à propos de la lecture des œuvres complètes au lycée, que « l'étude des œuvres intégrales relève [...] de façons de lire scolaires elles aussi stabilisées, ce sont des études d'ensemble » (p. 146-147), les résultats obtenus au terme de notre analyse réalisée au Québec sont plus nuancés : les séquences ciblées par notre étude ne montrent pas toujours un travail de l'ensemble de l'œuvre, laquelle est souvent utilisée comme prétexte à l'évaluation de la compétence à écrire. Il faut toutefois rappeler que notre étude de cas présente une variété de pratiques et que les similarités observées ne peuvent être généralisables à l'ensemble des professeurs du collégial. Les professeurs ayant été impliqués dans le projet de Richard et Lecavalier (2010), par exemple, ont déclaré aux chercheurs qu'ils ne voulaient plus « revenir en arrière »; ils sont donc susceptibles de mettre en œuvre en classe des pratiques qui divergent de celles que nous avons documentées dans cette thèse.

De l'analyse thématique que nous avons réalisée sur les séquences d'enseignement filmées se dégage l'organisation du travail entourant l'œuvre littéraire complète dans les classes de trois professeurs. Ces derniers commencent à parler de l'œuvre après que les étudiants aient lu cette dernière de façon autonome; aucune préparation ni aucun accompagnement à la lecture ne semble prévu. Les activités que nous avons observées, tout

comme celles déclarées par certains professeurs de France et de Belgique, « sont le plus souvent des activités de relecture » (Waszak et Dufays, 2015, p. 233). Les séquences s'articulent autour d'une thématique en relation avec l'œuvre. Cet axe de lecture donné par le professeur ne laisse pas vraiment de place aux hypothèses ou à la subjectivité des étudiants. Dans les faits, les liens explicites entre la thématique et l'ensemble de l'œuvre sont peu nombreux : le travail demeure limité à l'extrait dans deux des séquences et se révèle surtout orienté vers l'évaluation écrite. La lecture de l'œuvre intégrale n'est donc qu'un prétexte à d'autres activités et le temps qui lui est consacré varie énormément d'une classe à l'autre.

Les trois professeurs imposent l'achat d'une édition scolaire de l'œuvre à l'étude. Or, l'appareillage didactique qui y est proposé n'est pratiquement pas exploité en classe, bien que les professeurs l'utilisent pour créer des questionnaires à l'intention des étudiants. Quant au travail sur le texte de l'œuvre, les spécificités de la lecture de l'œuvre littéraire complète ne sont que partiellement prises en compte dans les classes de Martin et de François : l'un centre le travail sur des microéléments et l'autre sur la macrostructure, mais aucun des deux n'établit de liens explicites ni n'invite les étudiants à créer des ponts entre le détail et l'ensemble. Or, la lecture d'une œuvre intégrale requiert, par rapport à celle d'extraits, l'établissement de tels liens. Esther fait davantage une lecture de ce type, mais le plus souvent à la place des étudiants en agissant comme experte.

Les angles retenus pour entrer dans l'œuvre, les angles historique et esthétique surtout, entraînent essentiellement un traitement des savoirs sur le monde et des savoirs sur la littérature. Seul François organise des activités engageant dans une certaine mesure une entrée dans l'œuvre sous l'angle subjectif par les étudiants. Les trois séquences ne montrent que très peu de travail sur la langue ou sur les processus cognitifs impliqués dans la lecture d'une œuvre littéraire complète. Le développement de la compétence à lire se révèle, au final, en arrière-plan de l'évaluation de la compétence à écrire : les professeurs soutiennent d'ailleurs largement l'organisation des idées sur l'œuvre complète en vue d'une analyse littéraire. Les stratégies de lecture suggérées sont limitées et le travail d'inférence –

pourtant essentiel à la compréhension et à l'interprétation de l'œuvre complète – demeure implicite.

Dans leurs pratiques d'enseignement, les trois professeurs adoptent en large proportion le rôle d'expert ou de régulateur de savoirs sur le monde; ce dernier rôle, par ailleurs, consiste le plus souvent à donner des consignes et à valider ou à invalider une réponse en fonction de la réponse attendue lors d'une correction collective, ce qui réduit considérablement la place laissée à la réflexion des étudiants sur l'œuvre. Seul François se distingue en accordant plus de temps au rôle de médiateur culturel, priorisant régulièrement au fil des leçons des liens entre les savoirs présentés et la culture première des étudiants. Quant aux rôles de motivateur, de médiateur disciplinaire, de modèle et d'entraîneur, très peu observés dans les trois séquences, ils révèlent la quasi-absence de justification pour lire l'œuvre intégrale et la quasi-absence, également, de liens explicites avec les connaissances disciplinaires des étudiants, avec leur bagage cumulé en français au secondaire. Nous n'avons pas pu observer, non plus, de modelage ou d'étayage de l'activité de lecture de la part des professeurs. Le soutien aux étudiants qui éprouvent des difficultés de lecture n'est visiblement pas offert en classe. Le rôle d'évaluateur, enfin, ne porte sur aucune des quatre formes de savoirs que nous avons identifiés comme nécessaires à la lecture de l'œuvre littéraire complète. Les données sur l'organisation des séquences nous apprennent que c'est la compétence à écrire qui prend le pas sur la lecture de l'œuvre intégrale en matière d'évaluation dans le cours d'*Écriture et littérature*.

En définitive, si enseigner à lire consiste à présenter aux étudiants ce qu'il faut faire avec le texte pour en tirer du sens (Legros, 1999, 2000), nous n'avons observé dans les trois séquences sur lesquelles se fonde cette thèse que peu de moments d'enseignement de la lecture. Ce constat, lourd de conséquences, nous mène à suggérer différentes pistes de réflexion dans la section 4 (p. 405).

1.2 Un apport théorique : le recours aux rôles pour étudier les pratiques

Au terme de notre étude, il ressort que les rôles adoptés par les professeurs constituent une riche source d'information. Ils semblent permettre – comme organisateurs des pratiques – d'identifier des dynamiques (Bru, Pastré et Vinatier, 2007) en fonction de l'agencement observé au fil des leçons, mais aussi à l'intérieur d'un même cours. Du point de vue de la séquence, le chercheur qui recourt à une analyse des rôles peut dégager une certaine logique d'organisation : le professeur amorce-t-il le travail sur l'œuvre comme un expert ou propose-t-il, comme régulateur, une tâche aux étudiants ? le rôle d'évaluateur est-il réparti au fil des cours ou concentré en fin de séquence ? En ce qui a trait à l'agencement des rôles, aussi, il permet d'identifier certaines activités à l'intérieur d'une même leçon : nous avons notamment observé que les corrections collectives présentaient toutes une alternance des rôles de régulateur, de médiateur et d'expert. En cela, les rôles renseignent le chercheur sur certaines activités : documenter le rôle d'expert, par exemple, permet de recenser les moments d'exposés et le temps qui leur est consacré.

La notion de rôle présente l'avantage de pouvoir être couplée à différents savoirs disciplinaires; en ce sens, en contexte didactique, le rôle ne se limite pas aux pratiques en classe de français. Le rôle s'avère donc un outil plus malléable sur le plan méthodologique que le genre d'activité scolaire documenté par Aebly Daghe (2008), notamment en raison du nombre réduit de possibilités et de l'analyse plus globale qu'il permet. Au regard du registre épistémique, le croisement rôles et savoirs permet aussi une analyse différente de celle des gestes professionnels. Des « macrogestes » (Bucheton et Dezutter, 2008) comme le geste d'enseignement et le geste d'étayage, par exemple, regroupent à notre sens chacun des huit rôles que nous avons documentés, lesquels nous renseignent peut-être davantage, lorsqu'ils sont combinés aux savoirs, sur des microgestes.

Le modèle d'analyse des pratiques proposé semble enfin pouvoir être réutilisé en didactique du français dans d'autres contextes que la lecture d'œuvres littéraires complètes au collégial. Si le même protocole de recherche est transférable à l'enseignement de cette lecture au primaire ou au secondaire, documenter l'enseignement de la lecture à partir

d'extraits ou d'une anthologie permettrait aussi de faire émerger des comparaisons pertinentes.

2. LIMITES DE LA RECHERCHE

2.1 Frontières de notre étude

Les pratiques d'enseignement de la lecture de l'œuvre complète dans le premier cours de français au collégial ne peuvent se réduire aux trois portraits dégagés ici. Comme l'affirment Aron et Viala (2005), « la diversité des pratiques mises en œuvre par [...] les enseignants ne peut se résumer en quelques lignes » (p. 91). La force de l'étude de cas réside néanmoins dans le fait d'offrir une compréhension approfondie du phénomène ciblé et d'amorcer la réflexion sur les manifestations de ce phénomène à plus grande échelle. François, Martin et Esther nous ont en effet permis de décrire finement certaines pratiques d'enseignement de la lecture de l'œuvre littéraire complète en accueillant la caméra dans leur classe d'*Écriture et littérature*. Par ailleurs, notre analyse envisage « le travail du maître et les objets enseignés en relation avec les séquences et les modes d'enseignement les plus divers » (Reuter et Delcambre, 2006) : le nombre de paramètres en jeu ne permet pas de viser la saturation des données avec trois séquences. Nous avons plutôt souhaité mettre en évidence des exemples, comme l'étude multicas le permet (Yin, 2003), de pratiques situées, selon le moment de lecture dans la session, le titre de l'œuvre, l'angle de lecture retenu, la formation du professeur, etc.

En raison de l'orientation didactique de la présente thèse, aussi, la description des pratiques s'avère limitée au registre épistémique, sans considération des registres pragmatique et relationnel qui font également partie de la définition de pratiques d'enseignement de Vinatier (2007). Une étude étendue aux trois registres, dans une perspective pédagogique ou de l'ergonomie du travail, par exemple, pourrait mener à nuancer nos résultats. Les professeurs ont sûrement fait des choix d'activités ou d'interventions basés sur les étudiants spécifiques auxquels ils faisaient face, et le contexte

prévalant à l'automne 2012 a probablement aussi influencé le calendrier adopté, plus serré qu'à l'habitude.

L'objet de notre analyse, la lecture de l'œuvre littéraire complète, balise également l'interprétation de nos résultats : des conclusions différentes pourraient émerger d'une recherche sur l'enseignement de la lecture d'autres types de textes comme l'extrait plutôt que l'œuvre complète, le recueil de textes littéraires courts (nouvelles, contes) ou le texte dit courant (non littéraire). Plus encore, les titres d'œuvres ont pu orienter les pratiques des professeurs : François aurait-il organisé le procès d'un personnage d'une autre œuvre s'il n'y avait pas eu autant d'enjeux moraux que dans *Dom Juan*? Martin aurait-il insisté autant sur les savoirs sur le monde s'il n'avait pas fait lire une œuvre du XVIII^e siècle? Esther aurait-elle fait rédiger un chapitre supplémentaire si les étudiants avaient eu à lire une œuvre très longue plutôt que *Micromégas*? Ces questions, on le constate, soulèvent de nombreuses hypothèses et permettent d'entrevoir le champ des possibles en matière d'enseignement de la lecture de l'œuvre littéraire complète.

Le choix de centrer notre étude sur les savoirs traités plutôt que sur les approches mises en œuvre, enfin, ne permet pas de documenter avec précision ce qui est fait au regard de telle ou telle approche. Notre recherche n'a pas cherché, par exemple, à retracer des séquences mettant en œuvre la lecture littéraire telle que définie par Dufays (2006) ou orientées vers la prise en compte du sujet lecteur comme l'ont fait Sauvaire (2013) et Ouellet (2012). En écartant délibérément l'entrée par les méthodes, nous avons pu décrire différentes facettes des pratiques et recenser « ce qui s'enseigne et comment » dans trois classes différentes en évitant de prendre parti, pour autant que cela soit possible.

2.2 Limites méthodologiques

Le protocole de recherche retenu présente un certain nombre de biais possibles, dont plusieurs partagés avec la recherche source, notamment ceux liés à la collecte de données : sélection des sujets, effet de maturation, échantillons de convenance (Henry, 1990) fondés sur l'accessibilité et le volontariat, mortalité expérimentale et effet de réactivité (revoir à

cet effet la section 1.1.6 du chap. 3, p. 164). La collecte ayant été effectuée au préalable, le biais principal de notre recherche en particulier concerne essentiellement la phase d'analyse des données.

De manière spécifique, nous avons pu être victime d'une « observation sélective des cas favorables » (Van der Maren, 2003, p. 75) dans notre analyse, compte tenu de notre posture épistémologique. Dans les faits, cela aurait pu entraîner une attention plus soutenue aux indices d'un enseignement convoquant moins la littérature que les disciplines contributives à la didactique du français. Pour cette raison, tous les efforts ont été mis en place pour réduire au minimum cette tendance, en déterminant à l'avance des procédures euristiques (indicateurs retenus et grille d'analyse validée) qui n'accorderaient aucune priorité à un type de pratiques en particulier. Nous sommes néanmoins consciente de notre lecture « en négatif » (Charlot, 1999) de la situation : en ce sens, notre étude présente peut-être davantage ce qui n'est pas mis en place dans ces trois classes d'*Écriture et littérature* qu'elle ne met en valeur les savoirs et les rôles prédominants dans l'enseignement de la lecture de l'œuvre littéraire complète.

Malgré les procédures rigoureusement établies, le codage a mené à constater la perméabilité de certains savoirs, notamment ceux sur la langue et sur la littérature : des extraits de verbatims pouvaient à l'occasion être identifiés comme présentant les deux formes de savoir. Pour éviter d'avoir à faire un choix, nous avons par prudence encodé ces extraits aux deux endroits dans le logiciel de traitement; à la toute fin du traitement de données, un rapport d'encodage identifiant les passages doublement codés a été produit. La vingtaine de passages codés sous deux rubriques représentait somme toute une proportion très limitée du nombre total d'unités encodées (3841 passages relatifs aux savoirs); ce dédoublement ne discrédite donc pas la grille d'encodage retenue. Au contraire, grâce à cette procédure inductive visant à dégager les passages doublement codés, nous avons constaté qu'ils se regroupaient presque systématiquement autour des figures de style et du champ lexical, ce qui a finalement alimenté notre interprétation des résultats plutôt qu'invalidé les données collectées.

3. DES RETOMBÉES SOCIALES

3.1 La mise en évidence d'enjeux relatifs à l'interrelation entre recherche, formation et pratique

Entre 1) la formation en études littéraires des professeurs responsables du cours d'*Écriture et littérature*; 2) les recherches issues de diverses disciplines contributives à l'enseignement du français et 3) les pratiques observées dans le cours ciblé, il se dégage une dynamique qui s'inscrit directement dans l'orientation thématique du programme de doctorat de l'Université de Sherbrooke. Les professeurs du collégial semblent traiter en classe de savoirs essentiellement issus d'une formation spécialisée en études littéraires (savoirs historiques et esthétiques), une formation en études littéraires elle-même dispensée par des chercheurs dont les recherches relèvent de la discipline littérature, sans tenir compte du monde de l'enseignement puisque là n'est pas leur domaine d'expertise. Quant à la formation en pédagogie, elle serait alimentée essentiellement par les travaux de recherche effectués par les professeurs du collégial eux-mêmes, et communiqués dans une certaine mesure à leurs pairs par les conseillers pédagogiques (CSE, 2006). L'accès aux recherches et à la formation en didactique resterait limité, quoique émergent depuis quelques années, mais les recherches en didactique n'arriveraient que partiellement à alimenter la formation initiale ou continue des professeurs du collégial.

Ainsi, même si des didacticiens comme Richard et Lecavalier (2010) ou Sauvaire (2013) cherchent à comprendre comment les praticiens du collégial pourraient ou devraient intervenir en observant leurs pratiques ou celles de leurs étudiants-lecteurs, il semble que les conclusions auxquelles les chercheurs arrivent ne parviennent que difficilement aux professeurs ou dépendent de l'initiative personnelle de ces derniers (Bizier, 2014). Dans ces circonstances, notre recherche a une visée qui dépasse l'avancement des connaissances scientifiques : nous souhaitons que ses résultats soient réinvestis concrètement dans les programmes de formation. En ciblant la formation continue, d'abord, il serait possible d'organiser, en partenariat avec les établissements collégiaux, des formations axées sur le développement de pratiques qui se sont révélées moins présentes dans notre étude. À cet égard, des séquences d'enseignement prévoyant une préparation et un accompagnement à

la lecture et impliquant les rôles de modèle et d'entraîneur pourraient être construites en collaboration avec des professeurs et mises à leur disposition sur un site internet publicisé dans une revue professionnelle comme *Correspondance*.

Notre expérience passée d'enseignante de français au secondaire nous permet enfin de considérer la formation – formelle ou informelle – de pairs travaillant auprès d'adolescents qui vivent des problèmes de compréhension et d'interprétation de l'œuvre intégrale. Cet espoir se fonde sur « l'importance [observée] des relations interpersonnelles, permettant [aux enseignants] de formuler une demande d'aide ou de matériel adressée à autrui pour suppléer aux manques, pour combler des lacunes, ou tout simplement pour solliciter des conseils » (Cachet, 2009, p. 140). Des initiatives pourraient également être prises dans certains centres d'aides en français, une structure existante qui tend pour l'instant à répondre davantage aux difficultés à écrire des étudiants qu'aux défis de lecture qu'ils rencontrent.

Par ailleurs, au-delà de la formation continue, il demeure que les professeurs sont contraints par un programme d'études qui conditionne nécessairement leurs pratiques d'enseignement. En cette matière également, notre recherche pave la voie à une réflexion de fond sur les exigences curriculaires en français au collégial.

3.2 Des questionnements sur les prescriptions ministérielles en regard de la lecture de l'œuvre littéraire complète

L'absence de prise en compte des sujets lecteurs, la centration sur l'évaluation écrite et le peu de considération pour les spécificités de la lecture d'une œuvre littéraire complète ne s'expliquent pas que par des choix individuels. Le *PFGC*, en ce sens, dirige vraisemblablement les pratiques d'enseignement vers l'organisation de séquences où, comme Langlade (2001) l'affirme, « les textes sont inféodés à des objets d'étude dont la maîtrise par les élèves constitue de fait la finalité affichée de l'enseignement de la littérature » (p. 53).

Nos résultats montrent comment peuvent prendre forme les prescriptions ministérielles au regard de la lecture de l'œuvre intégrale dans trois cours d'*Écriture et littérature*. Si l'une des visées de la formation en français au collégial est effectivement d'amener les étudiants à « intégrer les acquis de la culture », plus particulièrement à « apprécier des œuvres littéraires » (p. 3) et à « développer une plus grande autonomie de pensée » (p. 7), les éléments du programme visant le développement de la compétence à écrire gagneraient à être complétés par des indications permettant également de former les étudiants à lire en fonction du texte littéraire qui leur est soumis, qu'il s'agisse d'un extrait ou d'une œuvre complète, sur papier ou sur un autre support. Dans la mesure où la lecture de la littérature contribue à la progression des compétences lectorales en général (Jorro, 1999; van den Broeck, 1997), une telle orientation ministérielle permettrait sans doute de mieux préparer les étudiants du collégial aux exigences de la vie professionnelle en matière de littératie dans la société occidentale actuelle (Cartier, 2006; OCDE, 2013).

4. QUELLES PISTES POUR DE FUTURES RECHERCHES?

Une étude de cas multiples comme la nôtre permet de dégager des résultats ou des « connaissances préthéoriques » (Roy, 2004, p. 171) qui pourraient entraîner la formulation d'hypothèses à la base d'autres études – peut-être alors auprès d'un plus large échantillon (*Ibid.*). Ainsi peuvent être envisagées des études sur l'enseignement de la lecture de l'œuvre littéraire complète aux jeunes adultes visant à documenter, dans plusieurs classes formant un échantillon représentatif, le temps consacré aux différents savoirs ou aux différents rôles en fonction de différentes œuvres. La caméra pouvant être perçue comme intrusive (Van der Maren, 2003) et constituer un frein à la participation de certains professeurs, la collecte de données pourrait dans certains cas se limiter au son ou à l'observation directe.

Comme nous n'avons pu identifier les rôles de modèle ou d'entraîneur dans les trois séquences ciblées, il se dégage également la nécessité de mettre en place une autre recherche exploratoire ciblant ces deux rôles afin de mieux cerner les croisements de rôles et de savoirs qu'ils sous-tendent. Une collaboration pourrait par exemple être envisagée

avec des professeurs adoptant déjà un enseignement stratégique ou explicite, plus susceptibles de connaître et de mettre en œuvre des interventions de modelage et d'étayage auprès des lecteurs.

Des pistes de recherche se dessinent également autour du support de l'œuvre littéraire complète. Nous avons constaté le recours à l'édition scolaire des œuvres, mais une exploitation limitée de l'appareillage didactique inclus dans ces éditions. Des entrevues mériteraient d'être réalisées avec un certain nombre de professeurs pour mieux comprendre leur choix d'édition (scolaire ou non) et leur utilisation des ressources offertes en complément. La séquence d'Esther, qui montre le recours à l'œuvre disponible en ligne en plus de celui à l'édition imprimée, nous rappelle également le recul inévitable de l'imprimé (Chartier, 2012) et l'impact de ce changement sur la lecture dans les classes de français (Fraisie, 2012), particulièrement au collégial, d'ailleurs, où les titres imposés dans les deux premiers cours de *Français, langue et littérature* sont libres de droits, facilement accessibles et souvent annotés, analysés et commentés. Certains professeurs intègrent-ils déjà à leurs pratiques la lecture de telles œuvres? Si oui, quelles activités organisent-ils pour leurs étudiants? Est-ce que la lecture de l'œuvre intégrale sur une plateforme permettant le commentaire (comme Babelio ou Wattpad) encourage davantage l'implication des étudiants comme sujets lecteurs que la lecture de l'œuvre imprimée? Comment la culture numérique des étudiants (Cerisier, 2015) est-elle optimisée par les professeurs en classe de français? Dans une recherche qualitative réalisée sur deux ans dans un high school américain avec des jeunes faibles lecteurs, Dierking (2015) a par exemple montré que le recours à des romans en version numérique maintenait davantage l'engagement des élèves dans la lecture en raison de la convivialité et de la nouveauté du support, mais aussi en raison de l'évasion et de l'intimité que ce dernier permet : les jeunes participants arrivaient plus facilement à se laisser absorber par leur lecture, à entrer dans une « reading zone » (*Ibid.*). Les romans choisis étaient toutefois des titres contemporains, ce qui suscite assurément l'intérêt de vérifier ces conclusions dans un contexte impliquant des œuvres du passé comme celles imposées à l'entrée au collégial.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Adam, J.-M. et Cordonier, N. (1998). Enseigner la littérature aujourd'hui. *Le Français aujourd'hui*, 121, 6-11.
- Aeby Daghé, S. (2008). *Candide, La fée Carabine et les autres... Un modèle didactique de la lecture / littérature - Observations de leçons de lecture / littérature au secondaire obligatoire*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Faculté de psychologie et de sciences de l'éducation, Université de Genève, Genève.
- Aeby Daghé, S. (2010). Quels gestes professionnels pour quelles activités scolaires ? Lire et interpréter des textes littéraires. *Repères*, 42, 127-144.
- Albertini, P. (1987). Les mutations de l'enseignement secondaire depuis 1960. *Textuel* 34/44, 20, 87-97.
- Alexandre, M. (2013). *La description du savoir didactique d'enseignantes expérimentées en Techniques d'éducation à l'enfance en situation de planification, d'intervention et de réflexion : trois études de cas*. Thèse de doctorat en éducation, Université de Sherbrooke, Sherbrooke, QC.
- Alfassi, M. (2004). Reading to Learn: Effects of Combined Strategy Instruction on High School Students. *Journal of Educational Research*, 97(4), 171-184.
- Allal, L. (1986). La pédagogie par objectifs est-elle compatible avec des situations d'apprentissage complexes? *Éducation permanente*, 85, 51-59.
- Altet, M. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante: l'analyse plurielle. *Revue française de pédagogie*, 138, 85-93.
- Altet, M. (2003). Caractériser, expliquer et comprendre les pratiques enseignantes pour aussi contribuer à leur évaluation. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 10, 31-43.
- Anderson, R.C, Hiebert, E.H., Scott, J.A. et Wilkinson, I.A.G. (1985). *Becoming a nation of readers*. Rapport de recherche la Commission on reading au Département d'Éducation des États-Unis, Washington, DC. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED253865.pdf>> Consulté le 20 septembre 2010.
- Applebee, A. N., Langer, J. A., Nystrand, M. et Gamoran, A. (2003). Discussion-based approaches to developing understanding: Classroom instruction and student performance in middle and high school English. *American Educational Research Journal*, 40(3), 685-730.
- Arbour, C. (2010). *L'enseignement stratégique pour favoriser la réussite des étudiants du collégial dans le cours Écriture et Littérature*. Mémoire de maîtrise en éducation, Université du Québec à Rimouski, Rimouski, QC.
- Aron, P., Saint-Jacques, D. et Viala, A. (2010). *Le dictionnaire du littéraire* (3^e éd.). Paris : Presses universitaires de France (1^{ère} éd. 2002).
- Aron, P. et Viala, A. (2005). *L'enseignement littéraire* (coll. « Que sais-je », vol. 3749). Paris: Presses universitaires de France.

- Aron, T. (1984). *Littérature et littérarité. Un essai de mise au point*. Paris : Les Belles lettres.
- Astolfi, J.-P., Peterfalvi, B. et Vérin, A. (1991). *Compétences méthodologiques en sciences expérimentales*. Paris : INRP.
- Atwell, N. (2007). *The Reading zone*. New York : Scholastic.
- Audet, R. (2000). *Des textes à l'oeuvre. La lecture du recueil de nouvelles*. Québec : Éditions Nota Bene.
- Babin, J. (2008). *Le rapport aux traces écrites en situation d'évaluation de lecture de textes narratifs brefs: le cas d'élèves au deuxième cycle du secondaire*. Mémoire de maîtrise en sciences de l'éducation, Université de Sherbrooke, Sherbrooke, QC.
- Babin, J. (2016). *La lecture d'œuvres littéraires complètes au collégial : des cas de pratiques d'enseignement dans le cours d'Écriture et Littérature*. Thèse de doctorat en éducation, Université de Sherbrooke, Sherbrooke (QC).
- Babin, J. et Dezutter, O. (2012). Perceptions des élèves des pratiques d'annotation du texte narratif en situation d'évaluation de la lecture au secondaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 38(2), 255-274.
- Babin, J. et Dezutter, O. (2013a). *L'enseignement de la lecture dans le cours de Français, langue et littérature au collégial : au cœur d'une tension entre culture disciplinaire et culture didactique*. Communication présentée dans le cadre du Colloque international du Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE), Montréal, 3 mai.
- Babin, J. et Dezutter, O. (2013b). *L'enseignement de la lecture des œuvres littéraires : portrait de pratiques au collégial québécois*. Communication présentée dans le cadre du 12^e colloque de l'Association internationale pour la recherche en didactique du français (AIRDF), Lausanne, Suisse, 29-31 août.
- Babin, J. et Dezutter, O. (2013c). L'enseignement de la lecture des œuvres littéraires : portrait de pratiques au collégial québécois. In M. Depeursinge, S. Florey, N. Cordonier, S. Aeby Daghe et J.-F. De Pietro (dir.), *L'enseignement du français à l'ère du numérique - Actes du 12^e colloque de l'Association internationale pour la recherche en didactique du français (AIRDF)* (p. 146-153). Lausanne, Suisse : Haute école pédagogique du canton de Vaud.
- Babin, J. et Dezutter, O. (2014a). Le rapport à l'annotation d'un texte narratif en vue d'un examen de compréhension en lecture : un éclairage par le croisement de données. In J. L. Dufays et B. Daunay (dir.), *Didactique du français: du côté des élèves* (p. 87-103). Bruxelles : De Boeck.
- Babin, J. et Dezutter, O. (2014b). *Les trois temps de la lecture d'œuvres littéraires complètes au collégial québécois: analyse de cas*. Communication présentée dans le cadre des 15^{es} Rencontres des chercheurs en didactique de la littérature, Sherbrooke, QC, 7 mai.

- Babin, J., Dezutter, O., Goulet, M. et Maisonneuve, L. (2010). Quelles pratiques pédagogiques pour l'enseignement d'oeuvres complètes dans les cours de littérature? In AQPC (dir.), *Savoirs et pratiques: un tandem gagnant* (p. 43-52). Actes du 30^e colloque de l'AQPC. Sherbrooke, QC : Association québécoise de pédagogie collégiale.
- Babin, J., Dezutter, O., Goulet, M. et Maisonneuve, L. (2012). La place des oeuvres littéraires complètes dans les cours de français des collèges du Québec - Quelle progression d'un cours à l'autre? In C. Barré-de Miniac, J.-M. Defays, J.-L. Dumortier et J. Van Beveren (dir.), *Curriculum et progression en français - Actes du 11^e colloque de l'AiRDF (Liège, 26-28 août 2010)* (coll. « Diptyque »). Namur: Presses universitaires de Namur.
- Babin, J., Dezutter, O., Goulet, M. et Maisonneuve, L. (2013). *Un état des lieux sur les enseignements de la lecture des œuvres complètes au collégial*. Communication présentée dans le cadre du colloque « Les enseignements de la lecture et de l'écriture au postsecondaire dans différents contextes » - 81^e congrès de l'ACFAS, Québec, 6 mai.
- Babin, J., Dezutter, O., Goulet, M. et Maisonneuve, L. (2014). Quelle place pour l'enseignement de la lecture en Français, langue et littérature ? In N. Bizier (dir.), *L'Impératif didactique au cœur de l'enseignement collégial* (coll. « Performa », 2^e éd., p. 203-223). Montréal: Association québécoise de pédagogie collégiale.
- Bakeman, R. et Gottman, J.-M. (1997). *Observing interaction : An introduction to sequential analysis* (2^e éd.). Cambridge, Royaume-Uni: Cambridge University Press (1^{ère} éd. 1986).
- Barbier, J.-M. et Galatanu, O. (2004). Savoirs, capacités, compétences, organisation des champs conceptuels. In J.-M. Barbier et O. Galatanu (dir.), *Les savoirs d'action - Une mise en mot des compétences?* (p. 31-78). Paris : L'Harmattan.
- Barthes, R. (1981). *L'analyse structurale du récit*. Paris : Seuil.
- Baudelot, C. (1998). Lecture ordinaire contre lecture littéraire. In *Culture et modernité, Enjeux pour l'école et pour le français*. Actes du séminaire national des enseignants de français. Rome:
- Baudelot, C. et Cartier, M. (1998). Lire au collège et au lycée: de la foi du charbonnier à une pratique sans croyance. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 123, 25-44.
- Baudelot, C., Cartier, M. et Detrez, C. (1999). *Et pourtant, ils lisent...* Paris: Seuil.
- Belzile, N. (2010). *Expérimentation de stratégies cognitives et métacognitives dans l'apprentissage de l'analyse littéraire chez des élèves qui redoublent le cours d'Écriture et littérature au cégep*. Maîtrise en enseignement au collégial (M.Ed.), Université de Sherbrooke, Faculté d'éducation, Sherbrooke.
- Berger, R. (2007). À propos du décalage entre la passation de l'épreuve uniforme de français et le cours 601-103-04 : ses effets sur le taux de réussite. *Correspondances*, 12(4). Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.ccdmd.qc.ca/correspo/Corr12-4/Decalage.html>>.

- Bernié, J.-P. (2008). Discussion générale. Le travail sur le geste professionnel: à la recherche du chaînon manquant. In D. Bucheton et O. Dezutter (dir.), *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français - Un défi pour la recherche et la formation* (p. 237-245). Bruxelles : De Boeck.
- Bertucci, M.-M. (2004). Enseigner le français: crise de la discipline ou crise de l'identité professionnelle? In E. Fraisse et V. Houdart-Merot (dir.), *Les enseignants et la littérature: la transmission en question* (p. 135-152). Actes du colloque de l'université de Cergy-Pontoise. Cergy-Pontoise : SCÉRÉN-CRDP de L'Académie de Créteil - CRTH de Cergy-Pontoise.
- Bérubé, G. (2009). *Les questions écrites de l'Épreuve uniforme de français au collégial*. Mémoire de maîtrise en Linguistique - didactique des langues, Université du Québec à Montréal, Montréal.
- Biancarosa, G. et Snow, C.E. (2004). *Reading next: a vision for action and research in middle and high school literacy*. Rapport de recherche Alliance for Excellent Education, Rapport présenté à la Carnegie Corporation of New York. Washington, DC. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.kyreading.org/documents/ReadingNext.pdf>. Consulté le 11 octobre 2010.
- Bizier, N. (dir.). (2014). *L'Impératif didactique au cœur de l'enseignement collégial* (2^e éd., coll. « Performa »). Montréal : Association québécoise de pédagogie collégiale.
- Blaser, C. (2009). Le synopsis: un outil méthodologique pour comprendre la pratique enseignante. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 12(1), 117-129.
- Blaser, C. et Erperdelding-Dupuis, P. (2010). Cours d'appropriation des écrits universitaires: de l'analyse des besoins à la mise en oeuvre. In C. Blaser et M.-C. Pollet (dir.), *L'appropriation des écrits universitaires* (p. 127-152). Namur : Diptyque (18).
- Blouin, S., Choinière, M., Dubé, F., Ouellet, C., Pothier, B., Rivard, M.-P. et al. (s.d.). *La lecture au collégial*. Document téléaccessible à l'adresse <<https://strategieslecturecollegial.wordpress.com/>>. Consulté le 29 mars 2016.
- Boisvert, M. (2008). *Utilisation de stratégies en lecture/écriture par des élèves du collégial après un enseignement explicite*. Mémoire de maîtrise en linguistique, Université du Québec à Montréal, Montréal.
- Bourassa, A. G. (2010). *Glossaire du théâtre*. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.theatrales.uqam.ca/glossaire.html>>. Consulté le 8 juin 2016.
- Bourdieu, P. (1979). *La distinction. Critique sociale du jugement*. Paris : Éditions de Minuit.
- Bourg, T., Bauer, P. J. et van den Broeck, P. (1997). Building the bridges: the development of event comprehension and representation. In P. van den Broeck, P. J. Bauer et T. Bourg (dir.), *Development spans in event comprehension and representation* (p. 385-405). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum associates Publishers.

- Brault, M. (2016). *L'œuvre littéraire au profit de l'engagement des étudiants du collégial : enjeux et stratégies didactiques*. Communication présentée dans le cadre du Colloque « Le rapport à la lecture et à la littérature des enseignants », tenu lors du 84^e congrès de l'ACFAS, Montréal, 9 mai.
- Brossard, M. (1997). Pratiques d'écrit, fonctionnements et développement cognitifs. In *Outils et signes, perspectives actuelles de la théorie de Vygotsky* (p. 95-114). Berne, Berlin, Francfort, New York, Paris, Vienne : Peter Lang, S.A.
- Bru, M. (1998). La validation scientifique des propos et discours sur les pratiques d'enseignement. In C. Hadji et J. Baillé (dir.), *Recherche et éducation* (p. 45-65). Bruxelles : De Boeck.
- Bru, M. (2002a). Pratiques enseignantes: des recherches à conforter et à développer. *Revue française de pédagogie*, 138, 63-73.
- Bru, M. (2002b). Savoirs de la recherche et savoirs des praticiens de l'enseignement: jeu de dupes ou rencontre ouverte et constructive? In J. Donnay et M. Bru (dir.), *Recherches, pratiques et savoirs en éducation* (p. 133-154). Bruxelles: De Boeck.
- Bru, M., Pastré, P. et Vinatier, I. (2007). Les organisateurs de l'activité enseignante: perspectives croisées - éditorial. *Recherche et formation*, 56, 5-14.
- Bruner, J.S. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge : Harvard University Press.
- Bryant, D. P., Hartman, P. et Kim, S. A. (2003). Using explicit and strategic instruction to teach division skills to students with learning disabilities. *Exceptionality*, 11(3), 151-164.
- Bucheton, D. (2008). Les gestes professionnels: petite histoire d'une approche didactique nouvelle. In D. Bucheton et O. Dezutter (dir.), *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français - Un défi pour la recherche et la formation* (p. 7-14). Bruxelles: De Boeck.
- Bucheton, D., Brunet, L.-M., Dupuy, C. et Soulé, Y. (2008). Les gestes professionnels en didactique du français: du concept à son étude. In D. Bucheton et O. Dezutter (dir.), *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français - Un défi pour la recherche et la formation* (p. 37-59). Bruxelles : De Boeck.
- Bucheton, D., Brunet, L.-M. et Liria, A. (2005). L'activité enseignante, une architecture complexe de gestes professionnels. In M. Altet (dir.), *Former des enseignants professionnels, savoirs et compétences* (n.p.). Actes du Colloque inter-IUFM. Nantes, France : sur cédérom.
- Bucheton, D. et Dezutter, O. (2008). Les gestes professionnels en didactique du français: du concept à son étude. In D. Bucheton et O. Dezutter (dir.), *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français - Un défi pour la recherche et la formation* (p. 29-36). Bruxelles: De Boeck.
- Bucheton, D. et Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et didactique*, 3(3), 29-48.

- Buttet, M., Joste, A., Le Quéré, P. et Vassevière, J. (2007). *Projet de programme de français (seconde et première)*. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.sauv.net/projetproglycee.php>>. Consulté le 30 juillet 2013.
- Cachet, O. (2009). Professionnalisme des enseignants et complexité : vers une conception dynamique de l'agir. *Lidil*, 39, 133-149.
- Cain, K. et Oakhill, J. (1996). The nature of the relationship between comprehension skill and the ability to tell a story. *British Journal of developmental psychology*, 14, 187-201.
- Canvat, K. (1993). L'hétérogénéité des apprenants: un défi pour l'enseignement de la littérature. In M.-C. Paret et M. Lebrun (dir.), *L'hétérogénéité des apprenants: un défi pour la classe de français. Actes du V^e Colloque international de didactique du français, langue maternelle*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Canvat, K. (1999a). Comprendre, interpréter, expliquer, décrire les textes littéraires. Postures de lecture et opérations métacognitives. *Enjeux*, 46, 93-115.
- Canvat, K. (1999b). *Enseigner la littérature par les genres. Pour une approche théorique et didactique de la notion de genre littéraire* (coll. « Savoirs en pratique »). Bruxelles: De Boeck.
- Canvat, K. (2005). De l'enseignement à l'apprentissage de la littérature ou des savoirs aux compétences. In A. Brillant-Annequin et J.-F. Massol (dir.), *Le pari de la littérature. Quelles littératures de l'école au lycée?* (p. 29-41). Grenoble : CRDP de l'académie de Grenoble.
- Canvat, K., Legros, G., Monballin, M. et Strel, I. (1998). L'enseignement de la littérature au secondaire supérieur belge - une enquête auprès des professeurs. In E. Cotto et G. Legros (dir.), *DFLM: Quels savoirs pour quelles valeurs ? Actes du 7^e colloque de la DFLM* (p. 215-218). Paris : Association internationale pour le développement de la recherche en didactique du français langue maternelle.
- Cartier, S. (2006). Stratégies d'apprentissage par la lecture rapportées par des élèves en difficulté d'apprentissage de première secondaire en classe de cheminement particulier de formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(2), 439-460.
- Cazorla, S. (2013). *Pour une démarche d'apprentissage plurielle de la lecture analytique en 3^e*. Communication présentée dans le cadre du 12^e colloque de l'AIRDF - L'enseignement du français à l'ère informatique, Association internationale pour la recherche en didactique du français, Lausanne, Suisse, 29-31 aout.
- CCDMD. (s.d.a). Exemple d'une très bonne introduction. In *Préparation à l'épreuve de français - Organisation: Introduction*. Montréal : Centre collégial de développement de matériel didactique.
- CCDMD. (s.d.b). Notions utiles et conseils pratiques. In *Préparation à l'épreuve de français - Organisation: Introduction*. Montréal : Centre collégial de développement de matériel didactique.

- CEEC. (2001). *Évaluation de la mise en oeuvre de la composante de formation générale des programmes d'études*. Rapport de recherche présenté par la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial, Québec. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.ceec.gouv.qc.ca/publications/SYNTHESES/FGenerale_Synthese.pdf>. Consulté le 30 octobre 2010.
- Cerisier, J.-F. (2015). *La forme scolaire à l'épreuve du numérique*. Document téléaccessible à l'adresse <<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01216702/document>>. Consulté le 08 juin 2016.
- Chanfrault-Duchet, M.-F. (2001). L'insécurité interprétative des enseignants de lycée. *Enjeux*, 51/52, 63-85.
- Charbonnier, É. (1998). *Voltaire : Micromégas - L'Ingénu Texte intégral + Les clés de l'oeuvre* (coll. « Pocket Classiques »). Paris : Pocket.
- Charlot, B. (1999). Le Rapport au savoir en milieu populaire : une recherche dans les lycées professionnels de banlieue (coll. « Éducation »). Paris : Anthropos.
- Chartier, R. (2007). L'écrit et l'écran, une révolution en marche - Leçon inaugurale au Collège de France. *Le Monde* (Paris), 13 oct. 2007, p. 24.
- Chartier, R. (2012). Qu'est-ce qu'un livre? Métaphores anciennes, concepts des Lumières et réalités numériques. *Le français aujourd'hui*, 3(178), 11-26.
- Chartrand, S.-G. et Lord, M.-A. (2010a). Compétences langagières des élèves et enseignement du français : représentations des enseignants de français et des élèves. *Québec français*, 157, 22-23.
- Chartrand, S.-G. et Lord, M.-A. (2010b). Pratiques déclarées d'enseignement de l'écriture et de la lecture. *Québec français*, 156, 30-31.
- Chartrand, S.-G. et Paret, M.-C. (2008). Langues maternelle, étrangère, seconde : une didactique unifiée ? In J.-L. Chiss (dir.), *Didactique du français* (p. 169-178). Bruxelles : De Boeck Université.
- Chenelière éducation. (2016). *Collection Parcours*. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.cheneliere.ca/277-collection-parcours.html>>. Consulté le 1^{er} juin.
- Chénier, J.-F. (2006). *Anthologie de la littérature - Du Moyen Âge à 1850*. Montréal : ERPI.
- Chervel, A. (2006). *Histoire de l'enseignement du français du XVII^e au XX^e siècle*. Paris : Éditions Retz.
- Chiss, J.-L., David, J. et Reuter, Y. (2008). *Didactique du français - fondements d'une discipline*. Bruxelles : De Boeck.
- Cizeron, M. (2010). Le geste professionnel comme concept et outil d'analyse. In M. Cizeron et N. Gal-Petitfaux (dir.), *Analyse des pratiques : expérience et gestes professionnels* (p. 257-268).
- Coiro, J. (2007). *Exploring changes to reading comprehension on the internet: paradoxes and possibilities for diverse adolescent readers*. Thèse de doctorat en éducation, University of Connecticut, Storrs, CT.

- Cornellier, L. (2010). Enseignement de la littérature au niveau collégial - Le retour du bordel. *Le Devoir* (Montréal), p. F6 (27 mars 2010).
- Coutant, C. et Perchemlides, N. (2005). Strategies for teen readers. *Educational Leadership*, 63(2), 42-47.
- CSE. (2000). *La formation du personnel enseignant du collégial: un projet collectif enraciné dans le milieu. Avis au ministre de l'Éducation*. Québec : Conseil Supérieur de l'Éducation.
- CSE. (2006). *Le dialogue entre la recherche et la pratique en éducation: une clé pour la réussite*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Daunais, I. (2000). Une vitesse littéraire: la lenteur. *L'inconvénient : revue littéraire d'essai et de création*, 1, 7-19.
- Daunay, B. (2002). *Éloge de la paraphrase* (coll. « Essais et savoirs »). Paris : Première édition.
- Daunay, B. (2007a). Comment la recherche didactique évalue les pratiques d'enseignement de la littérature. In J. L. Dufays (dir.), *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire? Sens, utilité, évaluation* (p. 35-43). Louvain-la-Neuve : Presses universitaires de Louvain.
- Daunay, B. (2007b). Le sujet lecteur: une question pour la didactique du français. *Le Français aujourd'hui*, 157, 43-51.
- Daunay, B., Reuter, Y. et Schneuwly, B. (2011). L'interrogation des concepts et des méthodes en didactique du français. In B. Daunay, Y. Reuter et B. Schneuwly (dir.), *Les concepts et les méthodes en didactique du français* (p. 13-31). Namur, Belgique : Presses universitaires de Namur.
- De Beaudrap, A.-R. et Benoit, J.-P. (1999). Quand des lycées commentent un texte: bilan des nouvelles épreuves du commentaire littéraire au baccalauréat. *Enjeux*, 46, 116-128.
- De Croix, S. (2013). Du journal de lecture, écrit de travail personnel, à l'échange autour des textes: quels usages didactiques pour favoriser le développement des lecteurs en difficulté au début du secondaire? *Carnet/journal de lecteur/lecture: quels usages, pour quels enjeux, de l'école à l'université?*
- De Ketele, J.-M. et Roegiers, X. (1996). *Méthodologie du recueil d'informations : fondements des méthodes d'observation, de questionnaires, d'interviews et d'étude de documents*. Bruxelles : De Boeck.
- Demougin, P. (2007). Enseigner le français et la littérature : du linguistique à l'anthropologique. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(2), 401-414.
- Descotes, M., Jordy, J. et Langlade, G. (1995). *Lire méthodiquement les textes* (coll. « Parcours didactiques »). Paris : Bertrand-Lacoste.
- Desgagnés, S. et Bednarz, N. (2005). Médiation entre recherche et pratique en éducation: faire de la recherche « avec » plutôt que « sur » les praticiens. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(2), 245-258.

- Dewitz, P. et Dewitz, P. K. (2003). They can read the word, but they can't understand: refining comprehension assessment. *The Reading Teacher*, 56(5), 422-435.
- Dezutter, O. (2005). Quelle culture du livre et de la littérature dans les classes de français? In D. Biron, M. Cividini et J. F. Desbiens (dir.), *La profession enseignante au temps des réformes* (p. 525-539). Sherbrooke : Éditions du CRP, Faculté d'Éducation, Université de Sherbrooke.
- Dezutter, O., Babin, J., Goulet, M. et Maisonneuve, L. (2012). La lecture des oeuvres complètes en contexte scolaire au Québec - État des lieux. *Revue internationale d'éducation - Sèvres*, 61, 111-120.
- Dezutter, O. et Falardeau, É. (dir.). (2015). *Les temps et les lieux de la lecture* (coll. « Diptyque »). Namur : Presses Universitaires de Namur.
- Dezutter, O., Goulet, M. et Maisonneuve, L. (2009-2012). *La place des oeuvres complètes dans l'enseignement du français au collégial* : CRSH, n° 410-2009-1644.
- Dezutter, O., Goulet, M., Maisonneuve, L. et Babin, J. (2012a). *Le professeur de littérature du collégial vu par lui-même - État des lieux à partir d'entretiens*. Communication présentée dans le cadre du 45^e Congrès de l'AQPF - Une langue de mots et d'images, Association québécoise des professeurs de français, Québec, QC, 2 nov.
- Dezutter, O., Goulet, M., Maisonneuve, L. et Babin, J. (2012b). *Quelles pratiques d'évaluation de la lecture des œuvres littéraires au collégial?* Communication présentée dans le cadre du 80^e Congrès de l'ACFAS au colloque « Les pratiques d'évaluation de la lecture du primaire au collégial », Montréal, 10 mai.
- Dezutter, O., Larivière, I., Bergeron, M.-D. et Morissette, C. (2007). Les pratiques déclarées des enseignants québécois dans la sélection et l'exploitation des oeuvres complètes inscrites au programme de lecture des élèves. In E. Falardeau, C. Fisher, C. Simard et N. Sorin (dir.), *La didactique du français : les voies actuelles de la recherche* (p. 83-100). Lévis, QC: Les Presses de l'Université Laval.
- Dezutter, O., Maisonneuve, L., Goulet, M. et Babin, J. (2011). *Un état des lieux sur la lecture des œuvres complètes au collégial*. Communication présentée dans le cadre du 79^e congrès de l'ACFAS, Association francophone pour le savoir - ACFAS, Sherbrooke, QC, 10 mai.
- Dezutter, O. et Morissette, C. (2007). Les finalités assignées à la lecture des oeuvres complètes: le point de vue d'enseignants québécois du dernier cycle du primaire à la fin du secondaire. In J.-L. Dufays (dir.), *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire?* (p. 269-277). Louvain-la-Neuve : Presses universitaires de Louvain.
- Dezutter, O., Morissette, C., Bergeron, M.-D. et Larivière, I. (2005). Quel programme de lecture pour les élèves québécois de 10 à 17 ans ? *Québec français*, 139, 83-85.
- Dezutter, O. et Myre-Bisaillon, J. (2012). Des pistes pour améliorer les compétences en lecture des élèves. *Vivre le primaire*, 25(2), 24-26.

- Dezutter, O., Thomas, L. et Deaudelin, C. (2011). Les gestes soutenant la régulation des apprentissages en classe de français langue première et d'anglais langue seconde, quels éléments de stabilité et de variation ? In J.-C. Chabanne et O. Dezutter (dir.), *Les gestes de régulation des apprentissages dans la classe de français* (coll. « Perspectives en éducation et formation », p. 63-81). Bruxelles : De Boeck.
- Dierking, R. (2015). Using Nooks to Hook Reluctant Readers. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 58(5), 407-416.
- Dimino, J., Gersten, R., Carnine, D. et Blake, G. (1990). Story grammar: an approach for promoting at-risk secondary students' comprehension of literature. *Elementary school journal*, 91(1), 19-32.
- Dolle, J. (1997). *Pour comprendre Piaget* (3^e éd.). Paris : Dunod (1^{ère} éd. 1974).
- Druide informatique. (2016). *Druide informatique - page d'accueil*. Montréal: Druide informatique. Document téléaccessible à l'adresse <<https://www.druides.com/>>. Consulté le 3 mai 2016.
- Dufays, J.-L. (2005a). De la discipline déclarée à la discipline apprise: un an d'observation de deux enseignantes de français et de leurs élèves en classe de 5^e secondaire. In É. Falardeau, C. Fisher, C. Simard et N. Sorin (dir.), *La didactique du français: les voies actuelles de la recherche* (p. 63-82). Québec, QC : Les Presses de l'Université Laval.
- Dufays, J.-L. (2005b). Les lectures littéraires : évolution et enjeux d'un concept. In A. Brillant-Annequin et J.-F. Massol (dir.), *Le pari de la littérature. Quelles littératures de l'école au lycée?* (p. 185-195). Grenoble : CRDP de l'académie de Grenoble.
- Dufays, J.-L. (2006). La lecture littéraire, des « pratiques du terrain » aux modèles théoriques. *Lidil*, 33, 79-101.
- Dufays, J.-L. (2007a). Du sens à l'évaluation, en passant par l'utilité - Actualité et enjeux d'une problématique de recherche. In J.-L. Dufays (dir.), *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire? Sens, utilité, évaluation* (p. 7-16). Louvain-la-Neuve, Belgique : UCL Presses universitaires de Louvain.
- Dufays, J.-L. (2007b). Le pluriel des réceptions effectives - Débats théoriques et enjeux didactiques. *Recherches*, 47, 71-90.
- Dufays, J.-L. (2010). *Stéréotypes et lecture. Essai sur la réception littéraire*. Bruxelles : P.I.E. Peter Lang.
- Dufays, J.-L. (2013). Sujet lecteur et lecture littéraire : quelles modélisations pour quels enjeux ? *Recherches & Travaux*, 83, 77-88.
- Dufays, J.-L., Gemenne, L. et Ledur, D. (1996). *Pour une lecture littéraire* (vol. 1). Bruxelles : De Boeck.
- Dufays, J.-L., Gemenne, L. et Ledur, D. (2005). *Pour une lecture littéraire - Histoire, théories, pistes pour la classe* (2^e éd.). Bruxelles : Éditions De Boeck Université (1^{ère} éd. 1996).

- Dufays, J.-L., Lisse, M. et Meurée, C. (2009). *Théorie de la littérature: Une introduction* (coll. « Intellection », vol. 9). Louvain-la-Neuve, Belgique : Academia-Bruylant.
- Dumont, F. (1987). *Le sort de la culture*. Montréal : Éditions de l'Hexagone.
- Dupin de Saint-André, M., Montésinos-Gelet, I. et Morin, M.-F. (2010). Avantages et limites des approches méthodologiques utilisées pour étudier les pratiques enseignantes. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 13(2), 159-176.
- Dupuy, C. (2007). Quels sont les genres d'activités effectives spécifiques à l'enseignement de la lecture/littérature? Lire *Candide* et *Le Cri de la Mouette*. In J. L. Dufays (dir.), *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire? Sens, utilité, évaluation* (p. 405-414). Louvain-la-Neuve : Presses universitaires de Louvain.
- Durand, P. (2003). Qu'est-ce qu'un éditeur ? Naissance de la fonction éditoriale. *Revue de critique et de théorie littéraire*, 31-32, 13-55.
- Eco, U. (1985). *Lector in fabula; Le rôle du lecteur ou la Coopération interprétative dans les textes narratifs*. Paris : Grasset (1^{ère} éd. 1979).
- Eisenhart, C. et Johnstone, B. (2012). L'analyse du discours et les études rhétoriques. *Argumentation et analyse du discours*, 9, n.p.
- Émery-Bruneau, J. (2010). *Le rapport à la lecture littéraire: des pratiques et des conceptions de sujets-lecteurs en formation à l'enseignement du français à des intentions didactiques*. Thèse de doctorat en didactique du français, Université Laval, Québec.
- Émery-Bruneau, J. (s.d.). *Conceptions et pratiques personnelles et didactiques de la lecture littéraire d'étudiants en enseignement du français au secondaire*. Document téléaccessible à l'adresse <<http://rire.ctreq.qc.ca/article-judith-emery-bruneau/>>. Consulté le 11 juin 2011.
- Epron, J.-J. (2004). *De la nécessité de la lecture à haute voix*. Communication présentée dans le cadre du Colloque international Le théâtre des amateurs, un théâtre de société(s), Rennes, France, 24-26 sept.
- Ericson, B. O. (dir.). (2001). *Teaching reading in high school English classes*. Urbana, IL: National council of teachers of English.
- ERPI. (2016). *Collection Littérature*. Document téléaccessible à l'adresse <<http://pearsonerpi.com/fr/collegial-universitaire/francais-litterature/collection-litterature/collection/collection-litterature>>. Consulté le 1^{er} juin.
- Esslin, M. (1987). *The field of drama: How the signs of drama create meaning on stage and screen*. London, UK : Methuen.
- Falardeau, E. (2002a). La préparation à la lecture pour améliorer les compétences des élèves en littérature. *Pédagogie collégiale*, 16(1), 6-11.
- Falardeau, E. (2002b). *Pistes d'entrée pour la lecture de textes littéraires au collégial*. Thèse de doctorat en éducation, Université Laval, Québec.
- Falardeau, E. (2003a). Compréhension et interprétation : deux composantes complémentaires de la lecture littéraire. *Revue des sciences de l'éducation*, 29(3), 673-694.

- Falardeau, E. (2003*b*). Pistes d'entrée en littérature ou en lecture ? *Enjeux*, 58, 83-94.
- Falardeau, E. (2010). La littérature dans les textes de la réforme, des ambitions initiales aux réalisations timorées. In M. Mellouki (dir.), *Promesses et ratés de la réforme de l'éducation au Québec* (p. 165-190). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Falardeau, É. et Gagné, J.-C. (2012). L'enseignement explicite des stratégies de lecture: des pratiques fondées par la recherche. *Enjeux*, 83, 91-120.
- Falardeau, E. et Simard, C. (2007). Le rapport à la culture des enseignants de français et son rôle dans l'articulation de la culture avec les contenus disciplinaires. In É. Falardeau, C. Fisher, S. C. et N. Sorin (dir.), *La didactique du français. Les voies actuelles de la recherche* (p. 147-163). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Fayol, M., Gombert, J.E., Lecocq, P., Sprenger-Charolles, L. et Zagar, D. (1992). *Psychologie cognitive de la lecture*. Paris : Presses universitaires de France.
- Fisher, M. et Nadeau, C. (2006). *La grammaire nouvelle : La comprendre et l'enseigner*. Montréal: Gaëtan Morin.
- Fortin, M.-F. (2006). *Fondements et étapes du processus de recherche*. Saint-Laurent, QC : Les Éditions de la Chenelière inc.
- Fournier, J.-M. et Veck, B. (1997). La lecture littéraire, un dispositif articulé du collège au lycée. *Pratiques*, 95, 7-30.
- Fourtanier, M.-J. (2006). *Lieu d'implication, lieu d'explication : tensions, détours, complémentarité*. Communication présentée dans le cadre du Symposium «Lectures expliquées/lectures impliquées, tensions, interactions, réflexions» tenu lors des 7^{es} Rencontres des chercheurs en didactique de la littérature, Association internationale pour la recherche en didactique du français (AIRDF), Montpellier, 6 au 8 avril.
- FPPE. (2013). *Enquête sur la situation des bibliothèques scolaires au Québec*. Montréal: Fédération des professionnelles et professionnels de l'éducation du Québec. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.fppe.qc.ca/action_pro/doc/FPPE-ENQUETE%20BIBLIOS%20%20v.finale_nov..pdf>. Consulté le 17 mars 2015.
- Fraisse, E. (2012). Lecture, littérature, apprentissages : les effets de la numérisation. *Le français aujourd'hui*, 3(178), 27-39.
- Francois, C. (2013). Reading is about relating: Urban youths give voice to the possibilities for school literacy. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 57(2), 141-149.
- Francois, C. (2014). Getting at the Core of Literacy Improvement: A Case Study of an Urban Secondary School. *Education and Urban Society*, 46(5), 580-605.
- Franzak, J. K. (2006). Zoom: A Review of the literature on marginalized adolescent readers - Literacy theory, and policy implications. *Review of Educational Research*, 76(2), 209-248.
- Frye, N. (1969). *Pouvoirs de l'imagination. Essai*. Montréal: Hurtubise HMH.

- Gabriel, J.-B., Gillain, N. et Vrydaghs, D. (2016). *La didacticité des discours des littéraires sur l'enseignement des lettres*. Communication présentée dans le cadre du 13^e colloque de l'Association internationale pour la recherche en didactique du français (AIRDF), Montréal, QC, 26 août.
- Galaise, M.-E. (2009). *L'insertion professionnelle: Parcours professionnel et contexte d'insertion d'enseignants dans les cégeps*. Mémoire de maîtrise en éducation, Université du Québec à Rimouski, Rimouski, QC.
- Garand, C. (2009). *Proposition d'un dispositif didactique mettant en scène le débat interprétatif pour le développement de la compétence en lecture littéraire au collégial*. Mémoire de maîtrise en éducation, Université du Québec à Trois-Rivières, Trois-Rivières, QC.
- Gauthier, C., Bissonnette, S. et Richard, M. (2013). *Enseignement explicite et réussite des élèves*. Montréal, QC : Pearson - ERPI.
- Genette, G. (1972). *Figures III*. Paris: Seuil.
- Gersten, R. et Carnine, D. (1986). Direct instruction in reading comprehension. *Educational Leadership*, 43(7), 70-79.
- Gersten, R., Fuchs, L., Williams, J. et Baker, S. (2001). Teaching reading comprehension strategies to students with learning disabilities. *Review of Educational Research*, 71, 279-320.
- Gervais, B. et Bouvet, R. (2007). Introduction. In B. Gervais et R. Bouvet (dir.), *Théories et pratiques de la lecture littéraire* (p. 1-7). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Giasson, J. (1990). *La compréhension en lecture*. Boucherville, QC : gaëtan morin éditeur.
- Giasson, J. (2000). *Les textes littéraires à l'école*. Boucherville, QC : gaëtan morin éditeur.
- Giasson, J. (2003). *La lecture : de la théorie à la pratique* (2^e éd.). Boucherville, QC : gaëtan morin éditeur (1^{ère} éd. 1995).
- Gohier, C. (2002). La polyphonie des registres culturels, une question de rapports à la culture : l'enseignant comme passeur, médiateur, lieu. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(1), 215-236.
- Goulet, M. (2000). L'enseignement de la littérature et la technicisation de la lecture littéraire. *Cahiers de recherche du CÉTUQ*, 16, 39-62.
- Goulet, M., Dezutter, O., Maisonneuve, L. et Babin, J. (2010). *La place des œuvres complètes dans l'enseignement du français au collégial*. Communication présentée dans le cadre du 78^e congrès de l'ACFAS, Montréal, 12 mai.
- Goulet, M., Maisonneuve, L., Dezutter, O. et Babin, J. (2013). La lecture des oeuvres patrimoniales dans les collèges du Québec. In S. Ahr et N. Denizot (dir.), *Les patrimoines littéraires à l'école - Usages et enjeux* (p. 85-98). Namur : Presses universitaires de Namur.

- Gouvernement du Canada. (2000). *À la hauteur : La performance des jeunes du Canada en lecture, en mathématiques et en sciences. Étude PISA de l'Organisation de Coopération et de Développement Économiques - Premiers résultats pour les Canadiens de 15 ans*. Rapport de recherche de l'OCDE. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.pisa.gc.ca/>. Consulté le 11 octobre 2010.
- Gouvernement du Québec. (1988-1989). *Cahiers de l'enseignement collégial 1988-1989 : 1. Programmes et cours de diplôme d'études collégiales*. Québec : Ministère de l'Éducation du Québec. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/publications/Ens_Sup/Affaires_universitaires_collegiales/Ens_collégial/1988-1989-1_Programmes_cours_DEC.pdf#page=60&zoom=auto,0,680>. Consulté le 11 décembre 2013.
- Gouvernement du Québec. (1994). *Programme de formation générale commune: Langue d'enseignement et littérature*. Québec : Ministère de l'Éducation du Québec.
- Gouvernement du Québec. (1998). *Programme de formation générale commune: Langue d'enseignement et littérature*. Québec : Ministère de l'Éducation du Québec. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.mesrst.gouv.qc.ca/fileadmin/contenu/documents_soutien/Ens_Sup/Collégial/Form_collégiale/Anciens_Prog_Etudes/FormGenCommuneCompProgEtu desCondDEC1998-2012_f.pdf>. Consulté le 20 septembre 2010.
- Gouvernement du Québec. (2001). *Programme de formation de l'école québécoise (éducation préscolaire et enseignement primaire)*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www1.mels.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/primaire/>>. Consulté le 29 novembre 2013.
- Gouvernement du Québec. (2005). *Les profils de lecteurs chez les jeunes du secondaire*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.mels.gouv.qc.ca/stat/recherche/prof_fr.pdf>. Consulté le 6 août 2011.
- Gouvernement du Québec. (2006). *Programme de formation de l'école québécoise (1^{er} cycle du secondaire)*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www1.mels.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/secondaire1/pdf/chapitre051v2.pdf>>. Consulté le 5 octobre 2014.
- Gouvernement du Québec (2007). *Circuit collégial 2007-2008*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.cvm.qc.ca/formationreg/cheminementScolaire/Documents/circuit_2007-2008-F.pdf>. Consulté le 20 novembre 2013.
- Gouvernement du Québec. (2009a). *Formation générale commune, propre et complémentaire aux programmes d'études conduisant au diplôme d'études collégiales*. Québec, QC : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Document téléaccessible à l'adresse <<http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs2068304>>. Consulté le 22 juin 2016.

- Gouvernement du Québec. (2009b). *Programme de formation de l'école québécoise (2^e cycle du secondaire)*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/secondaire2/medias/PFEQ_FrancaisLangueEnseignement.pdf>. Consulté le 5 octobre 2014.
- Gouvernement du Québec. (2014). *Épreuve uniforme de français du collégial: Langue d'enseignement et littérature*. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.mesrst.gouv.qc.ca/commun/epreuve-uniforme-de-francais/>>. Consulté le 13 janvier 2014.
- Gouvernement du Québec (2015). *Épreuve uniforme de français, langue d'enseignement et littérature – Collégial*. Québec : Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.education.gouv.qc.ca/colleges/etudiants-au-collegial/epreuve-uniforme-de-francais/>>. Consulté le 06 juillet 2015.
- Graesser, A. C., Singer, M. et Trabasso, T. (1994). Constructing inferences during narrative text comprehension. *Psychological Review*, 101(3), 371-395.
- Greimas, A. J. (1966). Éléments pour une théorie de l'interprétation du récit mythique. In R. Barthes (dir.), *L'analyse structurale du récit* (coll. « Communications », vol. 8, p. 28-59). Paris : Seuil.
- Grossmann, F. (1999). Littératie, compréhension et interprétation des textes. *Repères*, 19, 139-166.
- Guiney, M. (2012). L'enseignement général de la littérature aux États-Unis existe-t-il? In E. Fraisse (dir.), *Revue internationale d'éducation de Sèvres - Dossier Enseignement et littérature dans le monde*, 61 (p. 121-131).
- Guthrie, J.T., Wigfield, A. et Perencevich, K.C. (2004). Scaffolding for motivation and engagement in reading. In J. T. Guthrie, A. Wigfield et K. C. Perencevich (dir.), *Motivating reading comprehension; concept-oriented reading instruction* (p. 55-86). Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Halté, J.-F. et Petitjean, A. (1974). Pour une théorie de l'idéologie d'un manuel scolaire, le *Lagarde et Michard* : le cas Diderot. *Pratiques*, 1/2, 43-64.
- Hamel, F. L. (2003). Teacher understanding of student understanding: Revising the gap between teacher conceptions and students' ways with literature. *Research in the Teaching of English*, 38(1), 49-84.
- Harvey, S. et Goudvis, A. (2000). *Strategies that work: Teaching comprehension to enhance understanding*. Markham, ON : Pembroke Publishers Limited.
- Hébert, M. (2009). Cercles littéraires et journal de lecture comme éléments d'intervention en didactique de la littérature : étude de cas d'un élève de 8^e année en difficulté. *Revue du Nouvel-Ontario*, 34, 83-117.
- Henry, G.T. (1990). *Practical sampling* (coll. « Applied Social Research Methods », vol. 21). Thousand Oaks, CA : Sage Publications.

- Houdart-Merot, V. (1998). *La culture littéraire au lycée depuis 1880*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Houdart-Merot, V. (2012). Une histoire ancienne, de nouveaux défis - L'enseignement de la littérature en France. *Revue internationale d'éducation* 31, 59-70.
- Irvin, J.L., Buehl, D.R. et Klemp, R.M. (2007). *Reading and the high school student; Strategies to enhance literacy* (2^e éd.). Boston, MA : Pearson Education Inc. (1^{ère} éd. 2002).
- Iser, W. (1997). *L'acte de lecture. Théorie de l'effet esthétique* (2^e éd., coll. « Philosophie et Langage »). Bruxelles : Mardaga (1^{ère} éd. 1976).
- Jakobson, R. (1963). *Essais de linguistique générale* (coll. « Arguments », vol. 14). Paris : Éditions de Minuit.
- Jauss, H.R. (1978). *Pour une esthétique de la réception*. Paris : Gallimard.
- Jones, B. F., Palincsar, A. S., Ogle, D. S. et Carr, E. G. (dir.). (1987). *Strategic teaching and learning: cognitive instruction in the content areas*. Alexandria, VA : Association for supervision and curriculum development.
- Jorro, A. (1999). *Le lecteur interprète*. Paris : Presses universitaires de France.
- Jouve, V. (2001). De la compréhension à l'interprétation: la question des niveaux de lecture. In C. Tauveron (dir.), *Comprendre et interpréter le littéraire à l'école et au-delà* (p. 25-36). Paris: INRP.
- Jouve, V. (2003). La dénonciation du malentendu. Enquête sur les discours de réfutation. In B. Clément et M. Escola (dir.), *Le Malentendu: Généalogie du geste herméneutique* (p. 191-202). Saint-Denis : Presses universitaires de Vincennes.
- Just, M.A. et Carpenter, P.A. (1992). A capacity theory of comprehension: individual differences in working memory. *Psychological Review*, 99(1), 329-354.
- Kahn, S. et Rey, B. (2008). Pratiques d'enseignement, forme scolaire et difficultés des élèves. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 19, 13-25.
- Karsenti, T. (2015). *Quelle est la pertinence de la formation générale au collégial ? Une revue de la littérature; une enquête auprès de 166 enseignants*. Rapport de recherche. Montréal. Document téléaccessible à l'adresse http://www.crifpe.ca/formationgenerale/files/Rapport_Formation_Generale_Karsenti.pdf. Consulté le 8 oct. 2015.
- Karsenti, T. et Demers, S. (2004). L'étude de cas. In T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (p. 209-233). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Kintsch, W. (1994). Text comprehension, memory, and learning. *American Psychologist*, 49(4), 294-303.
- Knickerbocker, J.L. et Rycik, J. (2002). Growing into literature: adolescents' literary interpretation and appreciation. *Journal of adolescent and adult literacy*, 46(3), 196-208.

- Knighon, T., Brochu, P. et Gluszynski, T. (2010). *À la hauteur : Résultats canadiens de l'étude PISA de l'OCDE. La performance des jeunes du Canada en lecture, en mathématiques et en sciences - Premiers résultats de 2009 pour les Canadiens de 15 ans*. Rapport de recherche de Statistique Canada, Ottawa, ON. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.statcan.gc.ca/pub/81-590-x/81-590-x2010001-fra.pdf>. Consulté le 8 février 2013.
- Kuhn, M. (2004). *A summary of the international standard date and time notation*. Document téléaccessible à l'adresse <https://www.cl.cam.ac.uk/~mgk25/iso-time.html>. Consulté le 6 oct. 2015.
- L'Allier, S.K. et Elish-Piper, L. (2007). "Walking the walk" with teacher education candidates: Strategies for promoting active engagement with assigned readings. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 50(5), 338-353.
- Lacelle, N. et Langlade, G. (2007). Former des lecteurs/spectateurs par la lecture subjective des oeuvres. In J.-L. Dufays (dir.), *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire? Sens, utilité, évaluation* (p. 55-64). Louvain-la-Neuve, Belgique: UCL Presses universitaires de Louvain.
- Langer, J. A. (1990). The Process of understanding: Reading for literary and informative purposes. *Research in the Teaching of English*, 24(3), 229-260.
- Langer, J. A. (1998). Thinking and doing literature : An eight-year study. *The English Journal*, 87(2), 16-23.
- Langer, J. A. (2001). Beating the odds: teaching middle and high school students to read and write well. *American Educational Research Journal*, 38(4), 837-880.
- Langlade, G. (1995). Oeuvres intégrales romanesques. In M. Descotes, J. Jordy et G. Langlade (dir.), *Lire méthodiquement les textes* (p. 143-163). Paris : Bertrand-Lacoste.
- Langlade, G. (2001). Et le sujet lecteur dans tout ça? *Enjeux*, 51/52, 53-62.
- Langlade, G. (2004). Sortir du formalisme, accueillir les lecteurs réels. *Le français aujourd'hui*, 2(145), 85-96.
- Langlade, G. (2007). La lecture subjective. *Québec français*, 145, 71-73.
- Langlade, G. et Fourtanier, M.-J. (2007). La question du sujet lecteur en didactique de la lecture littéraire. In É. Falardeau, C. Fisher, C. Simard et N. Sorin (dir.), *La didactique du français - Les voies actuelles de la recherche* (p. 101-124). Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Lapierre, L. (2008). Un cadre de référence pour le questionnement didactique au collégial. *Pédagogie collégiale*, 21(2), 5-12.
- LaRue, M. (2007). *De fil en aiguille: essais*. Montréal: Boréal.
- Laurin, M. (2006). *Anthologie littéraire - Du Moyen Âge au XIX^e siècle* (2^e éd.). Montréal: Beauchemin/Chenelière éducation (1^{ère} éd. 2000).

- Lauzon, M. (2002). *L'apprentissage de l'enseignement, une construction personnelle et sociale*. Rapport de recherche présenté au Collège de Maisonneuve, Montréal, QC: PAREA. Document téléaccessible à l'adresse <http://docplayer.fr/10845741-L-apprentissage-de-l-enseignement-au-collegial-une-construction.html>. Consulté le 25 mars 2016.
- Lebrun, J., Lenoir, Y., Oliveira, A.A. et Chalghoumi, H. (2005). La recherche sur les pratiques enseignantes effectives au préscolaire et au primaire : regard critique sur leurs contributions à l'élaboration d'un référentiel professionnel. In C. Gervais et L. Portelance (dir.), *Des savoirs au coeur de la profession enseignante. Contextes de construction et modalités de partage* (p. 265-285). Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Lebrun, M. (1987). *Vers un modèle intégré des critères de compréhension en lecture au collégial*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université Laval, Québec.
- Lebrun, M. (1990). Le développement d'habiletés en lecture au secondaire par le recours à des stratégies de métaquestionnement. In G.-R. Roy (dir.), *de Contenus et impacts de la recherche universitaire actuelle en sciences de l'éducation* (p. 207-515). Sherbrooke, QC : Éditions du CRP.
- Lebrun, M. (2001). Lecture et théorie transactionnelle chez les adolescents. In M. Lebrun (dir.), *Les représentations sociales: Des méthodes de recherche aux problèmes de société* (p. 249-278). Outremont, QC : Les Éditions Logiques.
- Lebrun, M. (2004). *Les pratiques de lecture des adolescents québécois*. Sainte-Foy, QC : Éditions MultiMondes.
- Lecavalier, J. (1993). L'enseignement stratégique en français-théâtre au collégial. *Québec français*, 90, 65-79.
- Lecavalier, J. et Richard, S. (2007). Réduire les écarts culturels en langue et en littérature : une démarche pour la classe. In AIRDF (dir.), *Didactique du français : le socioculturel en question* (n.p.). Actes du X^e Colloque international de l'AIRDF. Villeneuve-d'Ascq, France : Association internationale pour la recherche en didactique du français.
- Lecavalier, J. et Richard, S. (2008). Construire une culture littéraire par une démarche stratégique. In (dir.), *Culture scolaire et formation des enseignants* (n.p.). Actes du Colloque international de Meknès. Meknès, Maroc : document téléaccessible à l'adresse http://www.academia.edu/367876/Construire_une_culture_litteraire_par_une_demarche_strategique. Consulté le 15 novembre 2012.
- Lee, C.D. (2011). Education and the study of literature *Scientific Study of Literature*, 1(1), 49-58.
- Lefebvre, S., Deaudelin, C. et Loïselle, J. (2008). Pratiques d'enseignement et conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage d'enseignants du primaire à divers niveaux du processus d'implantation des TIC. *La revue canadienne de l'apprentissage et de la technologie*, 34(1)
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal : Guérin éditeur ltée.

- Legros, G. (1998). Enseigner aujourd'hui la littérature. *Lecteurs de littérature - Le français aujourd'hui*, 121, 12-17.
- Legros, G. (1999). Sens des textes et histoire des formes : un abord par les fins de romans. *Enjeux*, 46, 75-92.
- Legros, G. (2000). Quelle littérature enseigner? In M.-J. Fourtanier et G. Langlade (dir.), *Enseigner la littérature* (p. 19-30). Toulouse: Delagrave et CRDP Midi-Pyrénées.
- Legros, G. (2008). Quelle place pour la didactique de la littérature? In J.-L. Chiss, J. David et Y. Reuter (dir.), *Didactique du français. Fondements d'une discipline* (p. 35-46). Bruxelles : De Boeck.
- Lenoir, Y. (2007). Vers une appréhension de la dynamique des pratiques d'enseignement - Rencontre avec Marc Bru. *Formation et profession*, 13(2), 7-13.
- Lenoir, Y., Maubant, P., Hasni, A., Lebrun, J., Zaid, A., Habboub, E. M. et al. (2007). *À la recherche d'un cadre conceptuel pour analyser les pratiques d'enseignement* (coll. « Documents du CRIE et de la CRCIE, nouvelle série », vol. 2). Sherbrooke, QC : Centre de recherche sur l'intervention éducative (CRIE) et Chaire de recherche du Canada sur l'intervention éducative (CRCIE).
- Lenoir, Y. et Vanhulle, S. (2006). Étudier la pratique enseignante dans sa complexité: une exigence pour la recherche et la formation à l'enseignement. In A. Hasni, Y. Lenoir et J. Lebeaume (dir.), *La formation à l'enseignement des sciences et des technologies au secondaire* (p. 193-245). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Les Éditions CEC. (2016). *Grands textes*. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.editionscec.com/fr/enseignants/collegial-universitaire/catalog/grands-textes.html>>. Consulté le 1^{er} juin.
- Loisel, M. (2014). Les bibliothèques scolaires privées de financement. *Le Devoir* (Montréal, QC), 21 aout.
- Louis, R. (2004). *L'évaluation des apprentissages en classe - Théorie et pratique*. Montréal: Beauchemin.
- Lurelu. (s.d.). *Éditeurs - liens*. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.lurelu.net/liens_editeurs.html>. Consulté le 24 juin 2016.
- Macherey, P. (2014). *Pour une théorie de la production littéraire* (2^e éd., coll. « Bibliothèque idéale des sciences sociales »). Lyon, France: ENS Éditions (1^{ère} éd. 1966).
- Maingueneau, D. (2004). *Le discours littéraire. Paratopie et scène d'énonciation*. Paris : Armand Collin.
- Maisonneuve, L. (2002). *Le cégépien lecteur : étude des perceptions et des représentations de la lecture ainsi que des attitudes envers les pratiques scolaire et personnelle de la lecture et analyse des lectures effectives* Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université du Québec à Montréal, Montréal.

- Maisonneuve, L., Dezutter, O., Babin, J. et Goulet, M. (2010). *Quelles pratiques pédagogiques pour l'enseignement de l'œuvre complète dans les cours de français au collégial?* Communication présentée dans le cadre du 43^e Congrès de l'AQPF - Le français par les temps qui courent, Association québécoise des professeurs de français, St-Hyacinthe, QC, 27-28-29 octobre.
- Marcel, J.-F. (2009). De la prise en compte des pratiques enseignantes de travail partagé. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 12(1), 47-64.
- Marcel, J.-F., Olry, P., Rothier-Bautzer, E. et Sonntag, M. (2002). Les pratiques comme objet d'analyse - note de synthèse. *Revue française de pédagogie*, 138, 135-170.
- Marcotte, P. (1994). La formation générale. *Québec français*, 95, 78-79.
- Marghescou, M. (2009). *Le concept de littérarité - critique de la métalittérature* (2^e éd.). Paris : Éditions Kimé (1^{ère} éd. 1974).
- Marlair, S. et Dufays, J.L. (2008). Quels gestes dans la classe pour quel enseignement-apprentissage de la littérature? Regard sur quatre leçons de 5^e année du secondaire. In D. Bucheton et O. Dezutter (dir.), *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français - Un défi pour la recherche et la formation*. Bruxelles : De Boeck.
- Martel, V., Lévesque, J.-Y. et Aubin-Horth, S. (2012). Compréhension en lecture au primaire : actualisation des pratiques enseignantes. *Nouveaux c@hiers de la recherche en éducation*, 15(1), 87-106.
- Maubant, P. (2007). L'analyse des pratiques enseignantes : les ambiguïtés d'un bel objet de recherche. *Formation et profession*, 13(2), 17-21.
- Melançon, J., Moisan, C. et Roy, M. (1988). *Le discours d'une didactique - La formation littéraire dans l'enseignement classique au Québec (1852-1967)*. Québec : Centre de recherche en littérature québécoise.
- Melançon, J., Moisan, C., Roy, M., Dion, F., Fortier, F., Fortin, L. et al. (1993). *La littérature au cégep [1968-1978]*. Montréal : Nuit blanche éditeur.
- Michon, B. (2011). *La culture religieuse des adolescents en France et en Allemagne : Des connaissances aux défis de l'exculturation, de la popularisation et de l'altérité*. Thèse de doctorat en sociologie, Université de Strasbourg et Technische Universität Berlin.
- Miles, M. et Huberman, M. (1994). *Qualitative data analysis*. Thousand Oaks, CA : Sage Publications.
- Morissette, C. et Dezutter, O. (2005). Portrait des oeuvres littéraires complètes utilisées dans les classes de français au secondaire. In A.-M. Boucher et A. Pilote (dir.), *Guide du passeur culturel* (p. 30-33). Beauport, QC : Publications Québec français.
- Morissette, D. et Laurencelle, L. (1993). *Les examens de rendement scolaire* (3^e éd.). Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université Laval (1^{ère} éd. 1979).

- Mukamurera, J., Lacourse, F. et Couturier, Y. (2006). Des avancées en analyse qualitative: pour une transparence et une systématisation des pratiques. *Recherches qualitatives*, 26(1), 110-138.
- Nadeau, J.-F. (2005). Concentration dans l'édition au Québec - Chenelière achète le groupe Beauchemin. *Le Devoir* (Montréal), 6 avril 2005, p. B8.
- Nelson, D.L., McKinney, V.M, Gee, N.R. et Janczura, G.A. (1998). Interpreting the influence of implicitly activated memories on recall and recognition. *Psychological Review*, 105(2), 299-324.
- Nelson, K. (1999). Levels and modes of representation: issues for the theory of conceptual change and development. In *Conceptual development - Piaget's legacy* (p. 269-291). Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum associates Publishers.
- OCDE. (2000). *Mesurer les connaissances et les compétences des élèves - Lecture, mathématiques et science : l'évaluation de PISA 2000*. Paris : Service des Publications de l'OCDE.
- OCDE. (2013). *PISA 2015: Draft Reading Literacy Framework*. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/Draft%20PISA%202015%20Reading%20Framework%20.pdf>>. Consulté le 09 juin 2016.
- Ouellet, C. et Despeignes, M.-A. (s.d.). *Façons de lire pour un lecteur expert en littérature*. Document téléaccessible à l'adresse <<https://strategieslecturecollegial.wordpress.com/bon-lecteur/litterature/>>. Consulté le 25 mars 2016.
- Ouellet, S. (2012). *Le sujet lecteur et scripteur: développement d'un dispositif didactique en classe de littérature*. Thèse de doctorat en éducation et en lettres modernes, Université du Québec à Rimouski / Université Toulouse II-Le Mirail, Rimouski, QC / Toulouse, France.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2010). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (2^e éd.). Paris : Armand Colin (1^{ère} éd. 2003).
- Pépin, A.-M. et Tringali, G. (2004). Aide à la réussite de l'épreuve uniforme de français: un bilan des plus encourageant. *Correspondances*, 10(2). Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.ccdmd.qc.ca/correspo/Corr10-2/Bilan.html>>.
- Perrenoud, P. (1993). Vers des démarches didactiques favorisant une régulation individualisée des apprentissages. In D. L. Allal, D. Bain et P. Perrenoud (dir.), *Évaluation formative et didactique du français* (p. 31-50). Paris : Delachaux et Niestlé.
- Petit, A. (2006). Fiction, pluralité des mondes et interprétation. *A contrario*, 2(4), 85-107.
- Petitjean, A. (1998). La transposition didactique en français. *Pratiques*, 97/98, 7-34.
- Petitjean, A. (2006). Didactique du français et engagement. *Enjeux*, 66, 17-31.
- Piaget, J. (1969). *Psychologie et pédagogie*. Paris : Éditions Denoël.
- Picard, M. (1986). *La lecture comme jeu*. Paris : Les Éditions de Minuit.

- Pilote, C. (2012). *Guide littéraire: analyse, plan, rédaction, procédés, courants, genres* (3^e éd.). Montréal : Beauchemin (1^{ère} éd. 2000).
- PIREF. (2003). *L'enseignement de la lecture à l'école primaire: Des premiers apprentissages au lecteur compétent*. Communication présentée dans le cadre de la conférence de consensus du PIREF, Programme incitatif de recherche en éducation et formation.
- Portelette, A. (2011). Articuler formation du lecteur et lecture littéraire en 6^e. *Argos*, 48, 44.
- Probst, R.E. (1987). *Response and analysis: teaching literature in junior and senior high school*. Portsmouth, NH : Boynton/Cook Publishers.
- Propp, V. (1970). *Morphologie du conte*. Paris : Gallimard.
- Protherough, R. (1983). *Developing response to fiction*. Buckingham, UK : Open University Press.
- Ramos Sabate, J.M. (2007). Une approche alternative de l'enseignement de la littérature: des séquences didactiques centrées sur les genres littéraires. In J.-L. Dufays (dir.), *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire?* (p. 255-266). Louvain : Presses universitaires de Louvain.
- Rannou, N. (2007). Des lycéens et des poètes d'aujourd'hui lecteurs de poésie. In J.-L. Dufays (dir.), *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire?* (p. 381-391). Louvain-la-Neuve : Presses universitaires de Louvain.
- Raymond, M. (1998). Lecture méthodique ou méthode de lecture à l'usage des élèves de lycée: un objet didactique non identifié. *Pratiques*, 97/98, 59-103.
- Raymond, M. (1999). La lecture méthodique à la lumière des instructions officielles : une obscure clarté. *Pratiques*, 101/102, 77-94.
- RCMM. (2010). *La réussite des études collégiales chez les étudiants des cégeps francophones de l'île de Montréal*. Rapport de recherche du Regroupement des collèges du Montréal métropolitain, Montréal. Document téléaccessible à l'adresse <http://sdp.cmaisonneuve.qc.ca/PDF/reussite/Recherche%20r%C3%A9ussite%20finale%20_2_.pdf>. Consulté le 11 janvier 2012.
- Reeves, A.R. (2004). *Adolescents talk about reading: exploring resistance to and engagement with text*. Newark, DE: International Reading Association inc.
- Renard, F. (2007). *Les Lectures scolaires et extra-scolaires de lycéens : entre habitudes constituées et sollicitations contextuelles*. en sociologie et anthropologie, Université Lumière Lyon 2, Lyon, France.
- Renard, F. (2011). *Les lycéens et la lecture. Entre habitudes et sollicitations* (coll. « Paideia »). Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Repentigny, Y. et Sabourin, Y. (2011). Les cégeps en difficultés de recrutement. *Carnet collégial*, 11, 3-4.

- Reuter, Y. (2008). Didactique du français: éléments de réflexion et de proposition. In J.-L. Chiss, J. David et Y. Reuter (dir.), *Didactique du français - Fondements d'une discipline* (p. 211-234). Bruxelles : De Boeck.
- Reuter, Y. (2011). Penser la perspective didactique: la question de l'articulation entre disciplinaire, pédagogique et scolaire. In B. Daunay, Y. Reuter et B. Schneuwly (dir.), *Les concepts et les méthodes en didactique du français* (p. 35-60). Namur, Belgique : Presses universitaires de Namur.
- Reuter, Y. et Delcambre, I. (2006). L'objet enseigné comme objet à construire. Une discussion critique. In B. Schneuwly et T. Thévenaz (dir.), *Analyses des objets enseignés - Le cas du français* (coll. « Perspectives en éducation et formation », p. 233-246). Bruxelles : De Boeck.
- Richard, S. (2006a). Analyse des discours didactiques concernant les finalités de l'enseignement de la littérature au secondaire de 1970 à 2004. In E. Falardeau, C. Fisher et N. Sorin (dir.), *Le français, discipline singulière, plurielle ou transversale* (p.). Actes du 9^e colloque de l'Association internationale pour le développement de la recherche en didactique du français. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/fichier/Communications/Suzanne-Richard.pdf>>. Consulté le 23 mars 2011.
- Richard, S. (2006b). Les grands courants de l'enseignement de la littérature en classe du secondaire au Québec. *Littérature canadienne pour la jeunesse*, 32(2), n.p.
- Richard, S. et Lecavalier, J. (2009). Une démarche stratégique pour enseigner la littérature. *Correspondances*, 14(3). Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.ccdmd.qc.ca/correspo/Corr14-3/Demarche.html>>.
- Richard, S. et Lecavalier, J. (2010). *Enseigner la littérature au secondaire et au collégial : une démarche stratégique*. Montréal, QC: Chenelière Éducation.
- Riffaterre, M. (1964). L'Étude stylistique des formes littéraires conventionnelles. *The French Review*, 38(1), 3-14.
- Riopel, M., Gagnon, A., Gagnon, F. et Maisonneuve, H. (2006). *Production et validation d'un test de lecture visant le dépistage d'élèves en difficulté d'apprentissage*. Rapport de recherche présenté à l'Association des collèges privés du Québec, Montréal. Document téléaccessible à l'adresse https://www.acpq.net/IMG/pdf/rapport_rech_2006_production_et_validation_test_de_lecture_riopel_autres_test_de_lecturedf.pdf. Consulté le 25 mars 2016.
- Robert, P. (1993). *Le nouveau Petit Robert: Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*. Montréal : Dicorobert Inc.
- Ronveaux, C. et Dufays, J.-L. (2006). La littérature comme on l'enseigne: analyse comparée d'un objet complexe à travers deux pratiques enseignantes. In B. Schneuwly et T. Thévenaz-Christen (dir.), *Analyses des objets enseignés* (p. 195-214). Bruxelles: De Boeck.
- Ronveaux, C. et Schneuwly, B. (2007). Approches de l'objet enseigné. Quelques prolégomènes à une recherche didactique et illustration par de premiers résultats. *Éducation et didactique*, 1(1), 55-72.

- Ronveaux, C. et Soussi, A. (2014). Construire la référence, comprendre des histoires et avoir accès à la littérature. In T. Thévenaz-Christen (dir.), *La lecture enseignée au fil de l'école obligatoire : l'exemple genevois* (coll. « Diptyque », p. 242-290). Namur : Presses universitaires de Namur.
- Rosenblatt, L. M. (1938). *Literature as exploration*. New York, NY : Appleton-Century.
- Rosenblatt, L. M. (1978). *The reader, the text, the poem: the transactional theory of the literary work*. Carbondale, IL : Southern Illinois University Press.
- Rosenblatt, L. M. (2005). « Retrospect » from *Transactions with literature*. *Voices from the Middle*, 12(3), 13-20.
- Rosier, J.-M. (2002). *La didactique du français* (coll. « Que sais-je »). Paris: Presses Universitaires de France.
- Rosier, J.-M. (2003). Enseigner la poésie ou comment sortir du rituel ? *Enjeux*, 56, 15-22.
- Rouxel, A. (2004). Qu'entend-on par lecture littéraire? In C. Tauveron (dir.) *La lecture et la culture littéraires au cycle des approfondissements* (p. 19-30). Paris : SCERÉN.
- Rouxel, A. (2007). De la tension entre *utiliser* et *interpréter* dans la réception des oeuvres littéraires en classe: réflexion sur une inversion des valeurs au fil du cursus. In J.-L. Dufays (dir.), *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire? Sens, utilité, évaluation* (p. 45-54). Louvain-la-Neuve, Belgique : UCL Presses universitaires de Louvain.
- Rouxel, A. et Langlade, G. (dir.). (2004). *Le sujet lecteur - Lecture subjective et enseignement de la littérature*. Rennes, France : Presses universitaires de Rennes.
- Roy, M. (2008). Culture littéraire et fictionnaire de lecteurs. In M. Roy, M. Brault et S. Brehm (dir.), *Formation des lecteurs. Formation de l'imaginaire* (vol. 20, p. 17-30). Montréal : Université du Québec à Montréal / Figura.
- Roy, M. (2009a). L'enseignement de la littérature. Aspects critiques et historiques. Deuxième partie : la création d'un cours collégial (1967-1993). *Correspondances*, 14(4). Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.ccdmd.qc.ca/correspo/Corr14-4/Litterature.html>>.
- Roy, M. (2009b). L'enseignement de la littérature. Aspects critiques et historiques. Première partie: le cours classique. *Correspondances*, 14(3). Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.ccdmd.qc.ca/correspo/Corr14-3/Litterature.html>>.
- Roy, M. (2009c). L'enseignement de la littérature. Aspects critiques et historiques. Troisième partie: La réforme des programmes de 1993. *Correspondances*, 15(2). Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.ccdmd.qc.ca/correspo/Corr15-2/Litterature.html>>.
- Roy, M. (2009d). La réforme des programmes de 1993. *Correspondances*, 15(2). Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.ccdmd.qc.ca/correspo/Corr15-2/Litterature.html>>.

- Roy, S.N. (2004). L'étude de cas. In B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale: de la problématique à la collecte de données* (p. 159-184). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- s.a. (2015). *Benoît fait un retour remarqué dans la dernière publicité des Fromages d'ici*. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.grenier.qc.ca/nouvelles/7404/benoit-fait-un-retour-remarque-dans-la-derniere-publicite-des-fromages-dici>>. Consulté le 15 avril 2016.
- Sabouret, S. (1998). En guise d'introduction. In J. Rive et S. Sabouret (dir.), *Qui a peur de l'œuvre intégrale?* (p. 11-15). Rouen : CRDP.
- Sabourin, P. (2004). L'analyse de contenu. In B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale: de la problématique à la collecte de données* (4^e éd., p. 357-386). Sainte-Foy, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Sadler, C.R. (2001). *Comprehension strategies for middle grade learners - A Handbook for content area teachers*. Newark, CE : International Reading Association.
- Salinger, T. et Fleischman, S. (2005). Teaching students to interact with text. *Educational Leadership*, 63(2), 90-92.
- Saussure, F. (1972). *Cours de linguistique générale*. Paris : Éditions Payot.
- Sauvaire, M. (2013). *Diversité des lectures littéraires: Comment former des sujets lecteurs divers ?* Thèse de doctorat en didactique, Québec, QC, Université Laval Toulouse, France, Université de Toulouse-Le Mirail.
- Sauvaire, M. (2015). La diversité des sujets lecteurs dans l'enseignement de la lecture littéraire. *Éducation et didactique*, 9(2), 107-117.
- Savoie-Zajc, L. (2004). La recherche qualitative/interprétative en éducation. In T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (p. 123-150). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Schmitt, P. (1994). *Leçons de littérature - l'enseignement littéraire au lycée*. Paris : L'Harmattan.
- Schneuwly, B., Dolz, J. et Ronveaux, C. (2006). Le synopsis : un outil pour analyser les objets enseignés. In M.-J. Perrin-Glorian et Y. Reuter (dir.), *Les méthodes de recherche en didactique* (p. 175-190). Villeneuve-d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.
- Sève, P. (2004). Peut-on évaluer la lecture littéraire ? In C. Tauveron (dir.), *La lecture et la culture littéraires au cycle des approfondissements* (p. 41-55). Actes du l'université d'automne. Scéren-CRDV de Versailles : Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche.
- Simard, C., Dufays, J.-L., Dolz, J. et Garcia-Debanc, C. (2010). *Didactique du français langue première*. Bruxelles : De Boeck.
- Simard, D. (2002). Contribution de l'herméneutique à la clarification d'une approche culturelle de l'enseignement. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(1), 63-82.

- Singer, H. et Donlan, D. (1982). Active comprehension : problem-solving schema with question generation for comprehension of complex short stories. *Reading Research Quarterly*, 17(2), 166-186.
- Soltész, J.A. (1997). Alléger le contenu du cours 101. *Correspondances*, 2(2). Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.ccdmd.qc.ca/correspo/Corr2-2/Alleger.html>>.
- Spratley Burtin, A. (2009). *Figuring out the figurative: Understanding and teaching symbolism in literary texts*. Thèse de doctorat en Learning Sciences, Northwestern University, Evanston, IL.
- St-Pierre, L., Martel, L., Ruel, F. et Lauzon, M. (2010). Expérimentation d'une démarche et d'instruments de reconnaissance des acquis expérimentiels en enseignement collégial au Québec. *Revue des sciences de l'éducation*, 36(1), 117-147.
- Stein, N.L. (1988). The development of storytelling skill. In M. Franklin et S. Barten (dir.), *Child language : a book of readings* (p. 282-297). New York : Cambridge University Press.
- Stein, N.L. et Glenn, C.G. (1979). An analysis of story comprehension in elementary school children. In R. O. Freedle (dir.), *New directions in discourse processing* (vol. 2, p. 53-120). Norwood, NJ : Ablex.
- Tardif, J. (1992). Intervenir sur des stratégies cognitives transférables en lecture. *Vie pédagogique*, 77, 29-33.
- Tardif, J. (1997). *Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive* (2^e éd.). Montréal: Éditions Logiques (1^{ère} éd. 1992).
- Thérien, G. (2007). L'exercice de la lecture littéraire. In B. Gervais et R. Bouvet (dir.), *Théories et pratiques de la lecture littéraire* (p. 11-41). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Thévenaz-Christen, T. et Leopoldoff Martin, I. (2014). Les supports d'enseignement de la lecture et leurs entours. In T. Thévenaz-Christen (dir.), *La lecture enseignée au fil de l'école obligatoire : l'exemple genevois* (coll. « Diptyque », p. 170-212). Namur : Presses universitaires de Namur.
- Thomson, J. (1987). *Understanding teenagers' reading: Reading processes and the teaching of literature*. London : Methuen.
- Todorov, T. (1966). Les catégories du récit littéraire. *Communication*, 8.
- Todorov, T. (1978). *Les genres du discours*. Paris : Éditions du Seuil.
- Todorov, T. (2007). *La littérature en péril* (coll. « Café Voltaire »). Paris : Flammarion.
- Tovani, C. (2000). *I read it, but I don't get it: comprehension strategies for adolescent readers*. Portland, ME : Stenhouse Publishers.

- Trabasso, T. et Nicholas, D.W. (1980). Memory and inferences in the comprehension of narratives. In F. Wilkening, J. Becker et T. Trabasso (dir.), *Information integration by children* (p. 215-242). Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.
- Trabasso, T. et van den Broeck, P. (1985). Causal thinking and the representation of narrative events. *Journal of memory and language*, 24, 612-630.
- Trelease, J. (2006). *The Read-Aloud Handbook* (6^e éd.). New York, NY : Penguin (1^{ère} éd. 1982).
- Tremblay, R. R. et Perrier, Y. (2000). *Savoir Plus – Outils et méthodes de travail intellectuel*. Montréal : Les Éditions de la Chenelière inc.
- Turcotte, A. G. (1997a). *Évolution des compétences et des perceptions comme lecteur des cégepiens aux études préuniversitaires interprétée à la lumière de l'enseignement collégial*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Montréal, Montréal.
- Turcotte, A. G. (1997b). Têtes de lecture. *Correspondances*, 3(2), 6-8.
- Turcotte, A. G. (dir.). (2005). *Anthologie : confrontation des écrivains d'hier à aujourd'hui - Tome 1, du Moyen Âge au XIX^e siècle*. Mont-Royal, QC : Thomson/Groupe Modulo.
- Université de Sherbrooke (2016). *Baccalauréat en études littéraires et culturelles - description du programme*. Sherbrooke : Département des lettres et communication. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.usherbrooke.ca/programmes/fac/sciences-humaines/1er-cycle/bac/etudes-litteraires/>>. Consulté le 25 mars 2016.
- Université Laval (2016). *Maitrise en didactique*. Québec: Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www2.ulaval.ca/les-etudes/programmes/repertoire/details/maitrise-en-didactique-ma.html#description-officielle&structure-programme>>. Consulté le 6 juillet 2016.
- UQAC (2016). *Baccalauréat en études littéraires françaises - présentation du programme*. Université du Québec à Chicoutimi : Unité d'enseignement des lettres. Document téléaccessible à l'adresse <<http://programmes.uqac.ca/7792>>. Consulté le 25 mars 2016.
- UQAM (2016). *Baccalauréat en études littéraires*. Université du Québec à Montréal : Faculté des arts. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.programmes.uqam.ca/7872#SCOLARITE>>. Consulté le 25 mars 2016.
- Vallée, J.-F., Tremblay, D., Milcent, S., Lévesque, M.-C., Voyer, J., Lavery, E. et al. (2013). La Bête ou comment l'abus de dissertations au cégep fait haïr le français. *Le Devoir* (Montréal), 19 octobre.

- Van Beveren, J. (2007). Approche intégrale et approche fragmentaire: comment aborder une oeuvre littéraire en classe de français? In J.-L. Dufays (dir.), *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire?* (p. 279-286). Louvain : Presses universitaires de Louvain.
- van den Broeck, P. (1997). Discovering the cement of the universe: the development of event comprehension from childhood to adulthood. In *Development spans in event comprehension and representation* (p. 321-342). Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- van den Broeck, P. et Kremer, K. (2000). The mind in action : What it means to comprehend during reading. In B. M. Taylor, M. F. Graves et P. van den Broek (dir.), *Reading for meaning: Fostering comprehension in the middle grades* (p. 1-31). Newark, DE : International Reading Association.
- van den Broeck, P., Young, M., Tzeng, Y. et Linderholm, T. (1999). The landscape model of reading : inferences and the online construction of a memory representation. In H. van Oostendorp et S. R. Goldman (dir.), *The construction of mental representations during reading* (p. 71-98). Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.
- Van der Maren, J.-M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie: Des modèles pour l'enseignement*. Paris: De Boeck Université.
- Van Dijk, T. (1974). *Models of macro-structures*. New York, NY : mimeo.
- Van Dijk, T. (1976). Narrative macro-structures. Logical and cognitive foundations. *A Journal for Descriptive Poetics and Theory of Literature (PTL)*, 1, 547-568.
- Van Dijk, T. et Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York : Academic Press.
- Van Grunderbeeck, N., Théorêt, N., Chouinard, R. et Cartier, S. (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*. Université de Montréal, Montréal. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.frqsc.gouv.qc.ca/upload/editeur/RF-Grunderbeeck%281%29.pdf>. Consulté le 20 janvier 2014.
- Vandendorpe, C. (2014). *L'activité de lecture dans l'écosystème médiatique en émergence*. Communication présentée dans le cadre des 15^{es} Rencontres des chercheurs en didactique de la littérature, Sherbrooke (QC), 7 mai.
- Veck, B. (1998a). Introduction: Quelques propositions pour aborder la lecture des oeuvres intégrales au lycée. In B. Veck (dir.), *Oeuvres intégrales et projet de lecture* (p. 5-15). Paris : INRP - Bertrand-Lacoste.
- Veck, B. (1998b). *Oeuvres intégrales et projet de lecture*. Paris : INRP - Bertrand-Lacoste.
- Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. Saint-Laurent, QC : Éditions du Renouveau Pédagogique Inc.
- Vinatier, I. (2007). La notion d'organisateur dans une perspective interactionniste: définition et enjeux. *Recherche et formation*, 56, 33-46.

- Vinatier, I. et Altet, M. (2008). Introduction: Les analyses de la pratique et de l'activité de l'enseignant. In I. Vinatier et M. Altet (dir.), *Analyser et comprendre la pratique enseignante* (p. 9-22). Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Vygotsky, L.S. (1962). La pensée et le mot. In B. Schneuwly et J. P. Bronckart (dir.), *Vygotsky aujourd'hui* (1985, 1^{re} éd., p. 67-94). Paris : Delachaux et Niestlé (1^{ère} éd. 1962).
- Wade, S.E. et Reynolds, R.E. (1989). Developing metacognitive awareness. *Journal of Reading*, 33(1), 6-16.
- Waszak, C. et Dufays, J.-L. (2015). La lecture de romans du XIX^e siècle au secondaire - analyse de pratiques enseignantes. In O. Dezutter et É. Falardeau (dir.), *Les temps et les lieux de la lecture* (coll. « Diptyque », p. 221-247). Namur : Presses universitaires de Namur - CEDOCEF.
- Wirthner, M. (2011). Travail de l'enseignant et méthodes de recherche en didactique du français. In B. Daunay, Y. Reuter et B. Schneuwly (dir.), *Les concepts et les méthodes en didactique du français* (p. 117-150). Namur, Belgique: Presses universitaires de Namur.
- Yin, R. K. (2003). *Case study research. Design and methods*. Thousand Oaks, CA : Sage Publications.
- Yuill, N. et Oakhill, J. (1991). *Children's problems in text comprehension*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Zakharthouk, J.-M. (1999). *L'enseignant, un passeur culturel*. Paris : ESF éditeur.

RÉFÉRENCES DES ŒUVRES LITTÉRAIRES, CINÉMATOGRAPHIQUES ET VISUELLES

- Aghion, G. (réal.) (2000). *Le Libertin*. Par C. Bel Ombre Films, Josy Films, Mosca Films, Sans Contrefaçon Productions et TF1 Films Production (prod.). France : Pathé Distribution.
- Alighieri, D. (c. 1307). *Inferno* (coll. « Barnes & Noble Classics Series »). New York, NY : Barnes & Noble.
- The Beatles. (1970). *Let it be* [Enregistrement vinyle 45 tours]. Londres, UK: Apple records.
- Beaumarchais. (1784/2001). Le Mariage de Figaro. In G. Bourbonnais (dir.), *Le Mariage de Figaro de Beaumarchais - Étude de l'oeuvre* (coll. « Parcours d'une œuvre », p. 7-176). Laval, QC: Groupe Beauchemin éditeur.
- Bédier, J. (2009). Tristan et Iseut. In F. D'Anjou (dir.), *Tristan et Iseut: version de Joseph Bédier / notes, questionnaires et synthèses établis par Frédéric D'Anjou* (coll. « Grands textes »). Anjou : Éditions CEC.
- Bourbonnais, G. (dir.). (2001). *Le Mariage de Figaro de Beaumarchais - Étude de l'oeuvre* (coll. «Parcours d'une oeuvre»). Laval, QC : Groupe Beauchemin éditeur.
- Bouvier, L. (dir.). (2009). *Zadig et Micromégas de Voltaire - Étude de l'oeuvre* (coll. « Parcours d'une œuvre »). Laval, QC : Groupe Beauchemin éditeur.
- Brassens, G. (1972). Le Blason, *Fernande*. Paris: Studio des Dames.
- Brooks, J. L., Simon, S. et Groening, M. (réal.). *The Simpsons*. Par Gracie Films (prod.). Culver City, CA.
- Brown, D. (2004). *Da Vinci code*. Paris : J.C. Lattès.
- Cameron, J. (réal.) (1984). *The Terminator*. Par Hemdale Films (prod.). Los Angeles, CA.
- Carroll, L. (1869/2015). *Les aventures d'Alice au pays des merveilles* (coll. « Folio Classiques »). Paris : Gallimard.
- Cervantes, M. (1605/1948). *Don Quichotte*. Montréal : Fides.
- Chaucer, G. (1475/2012). *The Canterbury Tales*. New York, NY : Random House Publishing Group.
- Croteau, P. G. (2009). *Il était une fois... Perrault et autres contes de jadis* (coll. « Parcours d'une œuvre »). Laval, QC : Groupe Beauchemin éditeur.
- Da Vinci, L. (artiste). (c. 1492). *Étude des proportions du corps humain selon Vitruve*. Venise, Italie : Gallerie dell'Accademia.

- Donnelly, C., Podeswa, J., Walsh, D., Shill, S., Kirk, B., Maclean, A. *et al.* (réal.) (2007-2010). *Les Tudor*. Par Peace Arch Entertainment (prod.). Toronto, ON.
- Falardeau, P. et Poulin, J. (réal.) (1981). *Elvis Gratton*. Par Association Coopérative des Productions Audio-Visuelles (prod.). Montréal.
- Fitzgerald, F. S. (1953). *The Great Gatsby*. New York, NY : Scribner (1^{ère} éd. 1925).
- Fragonard, A.-É. (c. 1830-1835). *Don Juan et la statue du Commandeur*. Strasbourg, France : Musée des Beaux-Arts.
- Golding, W. (1954). *The Lord of the Flies*. Londres, UK : Faber and Faber.
- Kotcheff, T. (réal.) (1982). *First Blood - Rambo*. Par Anabasis N.V (prod.). Los Angeles, CA.
- Lee, H. (1960/2006). *To Kill a Mockingbird* (4^e éd.). New York, NY : Harper Perennial Modern Classics.
- Leven, J. (réal.) (1994). *Don Juan DeMarco*. Par New Line Cinema (prod.). Los Angeles, CA.
- Malory, T. (1485). *Le Morte d'Arthur*. Anderson, SC : Parlor Press.
- Molière. (c. 1674). *Le Malade imaginaire*. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.toutmoliere.net/IMG/pdf/malade_imaginaire.pdf>. Consulté le 6 avril 2016.
- Rappeneau, J.-P. (réal.) (1990). *Cyrano de Bergerac*. Par Caméra One, Centre National de la Cinématographie (CNC), DD Productions, Films A2, Hachette Première Investors Club, Sofinergie 1 et Union Générale Cinématographique (prod.). Paris.
- s.a. (2002). *Gulliver chez les géants raconté par Marlène Jaubert - album + CD* (coll. « Les plus beaux contes du monde »). Anjou, QC : Atlas.
- Sabbagh, P. (réal.) (1984). *Dom Juan*. Représentation filmée au Théâtre Marigny (prod.). Paris.
- Shakespeare, W. (1603/1982). *Hamlet*. Londres, UK: Methuen.
- Soucy, G. (1998). *La petite fille qui aimait trop les allumettes*. Montréal, QC : Boréal.
- Spielberg, S. (réal.) (1982). *E.T. l'extraterrestre*. Par Universal Pictures (prod.). Universal City, CA.
- Swift, J. (1721/2015). *Les Voyages de Gulliver*. Document téléaccessible à l'adresse <https://fr.wikisource.org/wiki/Les_Voyages_de_Gulliver>. Consulté le 27 avril 2016.
- Thérien, C. (2008). *Molière - Dom Juan* (coll. « Grands Textes »). Anjou, QC : Les Éditions CEC.
- Vian, B. (1963). *L'écume des jours: roman*. Paris : Éditions Pauvert.
- Voltaire. (1759). *Candide ou L'Optimisme*. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.alalette.com/voltaire-oeuvres-candide.php>>. Consulté le 6 avril 2016.

Walker, A. (1973/2009). The Flowers. In C. T. Dungy (dir.), *Black Nature : Four Centuries of African American Nature Poetry* (p. 147-148). Athens, GA: University of Georgia Press.

ANNEXE A -
CERTIFICAT D'ÉTHIQUE



UNIVERSITÉ DE
SHERBROOKE

Comité d'éthique de la recherche
Éducation et sciences sociales

Attestation de conformité

Le comité d'éthique de la recherche Éducation et sciences sociales de l'Université de Sherbrooke certifie avoir examiné la proposition de recherche suivante :

La place des œuvres complètes dans l'enseignement du français au collégial

Olivier Dezutter

Vice-doyen à la recherche et aux relations internationales, Faculté d'éducation

Projet financé par le CRSH (410-2009-1644)

Le comité estime que la recherche proposée est conforme aux principes éthiques énoncés dans la *Politique institutionnelle en matière d'éthique de la recherche avec les êtres humains*.

Membres du comité

André Balleux, président du comité, professeur à la Faculté d'éducation, département de pédagogie.

France Jutras, professeure à la Faculté d'éducation, département de pédagogie

Jean-Pascal Lemelin, professeur à la Faculté d'éducation, Département de psychoéducation

Julie Myre-Bisailon, professeure à la Faculté d'éducation, Département d'adaptation scolaire et sociale

Carlo Spallanzani, professeur à la Faculté d'éducation physique et sportive

Serge Striganuk, professeur à la Faculté d'éducation, Département de gestion de l'éducation et de la formation

Eric Yergeau, professeur à la Faculté d'éducation, Département d'orientation professionnelle

Micheline Loignon, membre représentante du public

Le présent certificat est valide pour la durée de la recherche, à condition que la personne responsable du projet fournisse au comité un rapport de suivi annuel, faute de quoi le certificat peut être révoqué.

Le président du comité,

André Balleux, 26 février 2010

ANNEXE B - EXEMPLE DE VERBATIM

Transcription du cours *4a* de François :

Durée	Contenu
0:00,0 - 0:28,0	[Les étudiants s'installent, il montre l'o.c.] Ça pourrait être utile, ensuite votre questionnaire sur <i>Dom Juan</i> [il montre le document] et puis votre cahier de notes, évidemment. Ah votre guide littéraire aussi. [silence]
0:28,0 - 0:42,0	On va commencer parce que je voudrais confirmer le fait que l'examen (encore une fois, qui n'est que pour recopier - voire améliorer, corriger vos réponses),
0:42,0 - 1:16,0	donc l'examen aura bien lieu jeudi comme prévu. Donc y'a pas de report encore. Je veux vraiment que vous l'ayez lu pour le prochain cours. Maintenant, c'est le temps où jamais de poser des questions si vous en avez. J'ai quelques petites précisions à faire moi-même avant de recevoir vos questions. Hésitez pas à en poser. Les questions que vous vous posez, c'est souvent celles que les AUTRES se posent aussi, alors avant de laisser parler [nom], je veux juste corriger...
1:16,0 - 1:42,0	À la question 9... La question 9, on m'a fait remarquer que - de façon très judicieuse - que y'a pas de question "e)". Y'a une question "d)" en fait. La question "e)" devrait être transformée en question "d)", en 4 sous-questions. Autre précision à faire, euh... Oui, [nom] ?
1:42,0 - 1:55,0	[digression sur le local de la semaine prochaine]
1:55,0 - 2:35,0	une étudiante: Ben dans le fond, la question 5, tu demandes de contredire avec ce que Don Elvire dit, mais dans cette scène-là, elle ne parle pas. rép: Y'a... Regarde bien... Ok, on va mettre les choses au clair. Alors là, on va parler de [il écrit au tableau] l'acte 1, scène 2: Dom Juan (DJ !), il fait DES déclarations, DEUX déclarations plus précisément. C'est : "toutes les belles ont le droit de nous charmer" et 2) "tout le plaisir de l'amour est dans

	le changement".
2:35,0 - 2:56,2	Vous prenez ces deux phrases-là, vous essayez de les analyser, de savoir qu'est-ce qu'il est en train de nous dire, de quoi il parle. Et puis vous allez CONFRONTER ça...C'est comme si vous faisiez une... Tu prends ces deux phrases-là [il les encercle au tableau] et tu les compares à l'acte 1 - toujours - mais scène 3.
2:56,2 - 3:08,0	Mais là c'est plus Dom Juan, c'est Done Elvire qui, elle, dit des choses (x, y, z choses) qui sont là pour CONTREDIRE ça [il pointe les phrases au tableau]
3:08,0 - 3:13,3	Ça va ? C'est cette idée là, qui est à faire, donc [il lit la question] : "En quoi RÉFUTE
3:13,3 - 3:19,0	Alors réfuter, ça veut dire : "Je suis pas d'accord avec ce que tu dis, mon beau Juan" [il pointe le tableau].
3:19,0 - 4:10,5	Et voici comment elle le dit. Ok ? Donc sur la fidélité ou l'infidélité, sur l'amour sur tout ça...[il pointe le tableau]. Ça va ? Donc, c'est DEUX scènes. Autrement dit, tu t'intéresses à ÇA ici [il pointe le propos de Done Elvire au tableau] mais comment Done Elvire vient dire [il frappe sur le tableau les phrases de Don Juan] des choses qui contredisent ce qui est dit là dedans. Est-ce que c'est plus clair ? En as-tu d'autres ? l'étudiante: euh... la question 6. Je comprends pas la "c)" avec la "conquête du combat" rép: ok. Alors la question c) quand il parle... donc une une tirade, vous savez ce que c'est, une tirade ? C'est quoi une tirade, [nom] ? [silence] J'ai un blanc de mémoire, excuse moi... Ton nom ? l'étudiant: [il se nomme], je me souviens pus de la question rép: la TIRADE, qu'est-ce que c'est ? l'étudiant: C'est pas un monologue?
4:10,5 - 5:12,0	C'est une... une longue réplique. Donc une loongue réplique que Dom Juan... Donc c'est marqué dans le glossaire de la fin, hein ? [il prend l'o.c. dans ses mains et la montre aux étudiants] Donc hésitez pas à aller là, hein [dans le glossaire]. Pis y'a aussi un instrument MAGNIFIQUE qui s'appelle le DICTIONNAIRE [il le montre

	<p>aux étudiants]. Je sais pas si c'est quelque chose qui existe chez vous, alors ça [il le pointe], y'en a à la bibliothèque, ben c'est très utile. Ça sert toujours, y'a TOUJOURS des mots que vous comprendrez pas, j'en comprends pas moi non plus et je me sers de ça constamment.</p> <p>Nous, on en a un dans chaque pièce de la maison. Au cas où on se chicane dans la famille, y'a toujours moyen d'avoir la vérité contenue là-dedans. Ok ? Ça vient trancher des litiges.</p> <p>Alors tout ça pour dire, pour répondre à ta question qui est la question... Ok. Alors y a une longue tirade de Dom Juan sur la question de l'amour, toujours. Hein, on s'entend que l'acte 1 porte en bonne partie là-dessus l'amour, la séduction, son rapport aux femmes, etc.</p>
5:12,0 - 5:22,0	On en parle à la question d'avant. Et la FAÇON MÊME qu'il en parle - donc question "c)" (j'vous donne tous les indices, finalement)
5:22,0 - 5:31,5	<p>il en parle comme si c'était un combat, comme si c'était...</p> <p>Alors ce que c'est, qu' un champ lexical [il dessine un cercle au tableau], c'est...</p>
5:31,5 - 6:35,0	<p>Alors vous vous rappelez, le champ lexical du TOUT PREMIER texte qu'on avait lu - qui était une dictée, vous rappelez-vous de la dictée d'un texte d'Albert Camus - on avait découvert qu'il y avait un champ lexical de la LUMIÈRE [il écrit le mot au tableau] pis là dedans, ily avait le mot soleil, y'avait je sais pas, moi, rayon, y'avait blessure...</p> <p>Y'avait toutes sortes de choses pis on se rendait compte, à la fin, que tout ça avait rapport avec lumière [il pointe le mot au tableau] que le SENS - qu'on appelle le sens CONNOTÉ [il écrit le mot au tableau] - c'était que lumière égale souffrance. C'était pas juste lumière pour lumière: "ah oui, c'est beau la lumière! Il faisait beau ce jour-là, y'avait un beau soleil!" Non, c'était une lumière... y'avait une lame, le mot lame, le mot... etc. aveuglement... Donc on se rendait compte que c'est pas tout de prendre tout ça et de rassembler ça, on se rend compte, au bout du compte, quand je les prends TOUS, ces termes-là qui ont tous rapport avec la lumière, je me rends compte que la lumière est vue, dans ce texte là, comme étant souffrance. C'est pas le cas de tous les textes, qui parlent de lumière.</p>
6:35,0 - 6:40,0	Alors moi je vous donne déjà un indice, je vous dis: y'a un grand SAC [il pointe le cercle au tableau] à remplir,
6:40,0 - 6:42,6	(genre sac d'Halloween, ok ?)
6:42,6 - 6:51,3	Alors là-dedans, [il écrit au tableau], ça va être la "conquête" ou le "combat" pis vous allez...

6:51,3 - 6:54,5	La conquête des femmes est vue comme un combat, finalement.
6:54,5 - 7:39,0	<p>Pis vous allez mettre tous les termes que vous allez pouvoir trouver qui vont avoir rapport avec ça pis vous allez me trouver du SENS au fait qu'il utilise des termes militaires, finalement. Ok ? Est-ce que c'est plus clair ?</p> <p>un étudiant: Ben mettons qu'on les fait à l'ordi [les questions], là, est-ce que ça dérange si on les fait pas dans l'ordre ? Mettons 1,2,3 on les fait à la fin ? Parce que là, on vient de surligner... [inaudible]</p> <p>rép: la question 1,2,3</p> <p>est-ce qu'on peut les mettre à la fin ?</p> <p>rép: pourquoi tu les mettrais à la fin ?</p> <p>l'étudiant; ben, parce qu'après avoir tout lu le livre...</p> <p>rép: ben si tu fais ça à l'ordinateur, tu peux faire du copier-coller pis tu le remets au début ?!</p> <p>l'étudiant: ah ouin, c'est vrai ça!</p>
7:39,0 - 8:00,0	[digression sur l'usage du traitement de texte]
8:00,0 - 9:05,0	<p>Cela dit, le jour où tu me le présentes AU PROPRE, en plus si tu le fais par ordinateur, tu fais juste encercler la réponse, ça ne me dérange pas si la question no 1 est à la fin. Je suis capable de me retrouver dans mes chiffres! J'ai beau être prof de français...</p> <p>une étudiante: Si on le fait à l'ordi, faut tu retranscrire les questions aussi ?</p> <p>rép: les questions en tant que telles, j'en ai pas besoin. Je les connais suffisamment bien. Toi, évidemment, c'est toujours bon de les avoir pas loin [les questions], en tout cas au moins pour être sûre : "est-ce que je suis bien bien bien en train de répondre à la bonne question?"</p> <p>Mais... Non, vous avez pas besoin de la question. Je la connais la question, je veux juste la réponse. Mais si vous laissez la question, y'a pas de problème aussi.</p> <p>un étudiant: si on le fait à l'ordi et qu'on veut rajouter qqch ?</p> <p>rép: Aaaah! Je suis assez... Je suis assez clément. Je PRÉFÈRE que tu rajoutes qqch justement, quitte à ce que tu mettes un astérisque plus loin, mais je préfère que tu le fasses... Bon t'essayes de le faire à l'encre, au</p>

	propre, comme il faut, mais c'est pas grave si... Mais mets moi pas des affaires un peu taponnées partout. Mais oui, de la correction, ça peut se faire, là. Tout à fait. Tant que c'est relativement propre, y'a pas de problème. Ok ? c'est beau ?
9:05,0 - 9:18,0	Il me semble qu'il y avait d'autre chose ? Je reviens juste sur un truc qui me vient en tête, qui m'a été posé dans l'autre classe... Vous êtes chanceux, vous bénéficiez des questions des autres sans même avoir le COURAGE de les poser...
9:18,0 - 9:23,0	Alors ça prend du courage ET de l'intelligence, poser des questions. C'est un signe d'intelligence d'avoir des questions...
9:23,0 - 9:36,0	J'avais juste la question, euh... [il regarde ses notes] Ah oui ! [silence] La question 12.
9:36,0 - 9:53,6	Alors la question 12, on s'entend, si vous êtes rendus là (j'espère!) on s'entend que y'a là comme une espèce de PUNITION du libertin. Pour quelle raison ? Je pense que...
9:53,6 - 9:57,0	J'en ai parlé suffisamment pour que vous puissiez comprendre.
9:57,0 - 10:14,0	MAIS que la RÉPLIQUE finale de Sganarelle est pas du tout dans le même ton pis vient dire AUTRE CHOSE que ce qu'on vient de voir, là... On vient ...en tout cas...contrebalancer ça bizarrement... En tout cas, ça fout comme une espèce d'ambiguïté. Maintenant,
10:14,0 - 10:23,0	quand il dit "mes gages, mes gages", si vous savez pas ce que c'est que des gages [il prend le dictionnaire dans ses mains et souris]: le DICTIONNAIRE ! Ok ?
10:23,0 - 10:29,0	Et... il me semble que j'avais d'autre chose... qui était ben intéressant...
10:29,0 - 10:45,0	Ah oui ! Question no 9: la question no 9, la question "c)"... 9c), donc: <i>"Montrez que l'honneur d'un noble n'a VISIBLEMENT PAS la même valeur aux yeux de Dom Juan que celui d'un pauvre"</i> (celui d'un mendiant, si vous voulez).
10:45,0 - 11:47,0	Faut faire les choses schématiquement pour être sûr que vous me comprenez comme il faut. [il efface le tableau] Donc, l'honneur d'un noble [il écrit au tableau "honneur noble > honneur paysan"] aux yeux de Dom Juan, est VISIBLEMENT plus grand que l'honneur d'un MENDIANT. Mais ça, c'est dans la PERSPECTIVE de Dom Juan, là. Je suis pas en train de dire, en général, je suis pas en train de dire que dans la perspective du mendiant... Je suis en train de vous parler "aux yeux de Dom Juan" quand il intervient... Pis c'est d'une scène à l'autre, là... Hein? On parle de scène... [il écrit au tableau] Acte 3, scène 3 pis acte 3, scène 2.

	MOI, je crois que Molière est assez FIN FINAUD et sournois... et pervers dans sa critique sociale pour avoir mis ça coup sur coup,
11:47,0 - 11:49,0	"back to back", comme vous dites,
11:49,0 - 11:55,0	pas pour rien [que Molière a mis l'acte 3, scènes 2 et 3 à la suite]. Y'a comme qqch qu'il est en train de nous dire, là dedans... Ça veut pas dire qu'il est D'ACCORD avec Dom Juan [il pointe le tableau]
11:55,0 - 12:00,0	ça veut dire qu'il est en train de nous dire qqch de l'époque, encore une fois...
12:00,0 - 12:04,0	Ok ? Ça va? Super.
12:04,0 - 12:12,8	Alors vous avez pas posé de questions plus que ça aujourd'hui, peut-être qu'il va vous en venir la semaine prochaine (pas la semaine prochaine, mais au prochain cours). Il va être encore temps d'en poser au prochain cours.
12:12,8 - 12:29,0	Mais encore une fois, vous avez juste QUINZE minutes pour répondre pour RECOPIER, voire corriger, corriger vos fautes, tout ça. Mais c'est pas beaucoup de temps, quinze minutes, là. Ok ? C'est deux à trois réponses à recopier, donc...Attention, faites-vous pas prendre en vous disant "bof je vais faire ça jeudi".
12:29,0 - 12:41,0	Si y'a encore des choses qui sont pas claires jeudi, je peux y répondre, mais vous aurez pas beaucoup de temps pour vous reprendre... Autrement dit, l'examen va avoir lieu en deuxième partie du cours, donc j'aurai encore le temps de brasser des choses en première partie.
12:41,0 - 12:56,4	[en effaçant le tableau] Parlant de brasser des choses, je vous ai CONCOCTÉ un petit schéma, pour essayer de résumer, pour essayer de faire COMPRENDRE ce que j'ai essayé de vous dire (j'essayais, en tout cas, de vous dire) au dernier cours concernant les libertins.
12:56,4 - 13:04,0	Je vais essayer d'ÉPUISER la question du libertinage en rapport avec l'époque.
13:04,0 - 13:09,0	Alors j'espère que vous allez comprendre mieux la VÔTRE [leur époque]. C'est toujours ça mon but.
13:09,0 - 13:21,0	Alors mettons que... Alors c'est un SCHÉMA, hein ? Un schéma, ça a le défaut de ses qualités: c'est clair, mais c'est schématique. Donc c'est un peu arrondir les coins...
13:21,0 - 13:27,0	Donc j'espère que ça va pas vous confondre davantage. C'est pas le but évidemment.

13:27,0 - 14:31,0	<p>Alors mettons qu'on va prendre l'être humain ou l'individu. On va le dessiner [au tableau], vous le reconnaissez: il est là. Et un individu, un être humain, il est pas tout seul, il est pas né dans un garde-robe, il faut que...il a été conçu dans qqch, alors y'a un encadrement qui entoure un individu, pis pour vraiment souligner l'idée de l'EN-CADRE-MENT [il simule une boîte avec ses doigts dans les airs] ... - vous comprenez, l'encadrement: vous êtes issu d'une époque, vous êtes issu d'un milieu - je vais l'EN-CADRER. Je vais lui mettre des CARRÉS autour, hein ? il est pas tout seul, tout nu dans la rue [il encadre son dessin]...</p> <p>Donc autour, le premier encadrement, ce serait lequel ? La première STRCTURE qui ENCADRE un être humain c'est quoi ?</p> <p>Un étudiant : sa peau ? [les étudiants rient]</p> <p>rép: on n'est pas à ce niveau-là, là... On parle d'un encadrement qui CRÉE la personne.</p> <p>un autre étudiant: la famille.</p> <p>rép: la famille, ok?! Au-delà de la peau, on n'est pas aussi superficiels que ça, au-delà de la peau, par-dessus la peau, il y a la famille. Ensuite, qu'est-ce qu'on a d'autre?</p> <p>une étudiante: l'école ?</p>
14:31,0 - 14:45,0	<p>rép: l'école, c'est intéressant,</p> <p>mais malheureusement, faut que je précise quelque chose... Je vais vous parler de l'ENCADREMENT d'un être humain, d'un individu, dans l'ère médiévale [il écrit au tableau].</p>
14:45,0 - 14:54,0	<p>Alors automatiquement, ce que [nom] me dit très intelligemment, ça ne marche plus, pourquoi ?</p> <p>l'étudiante: parce que c'est pas tout le monde qui peut y aller...</p>
14:54,0 - 14:57,0	<p>rép: je dirais même que l'IMMENSE majorité allait pas à l'école.</p>
14:57,0 - 15:04,0	<p>Cela dit vous êtes au courant - je vous l'avais dit l'autre fois - que 49 % des Québécois sont analphabètes</p>
15:04,0 - 15:23,5	<p>et un chiffre astronomique qui sortait dans <i>Le Devoir</i> en fin de semaine sur les jeunes de votre âge, là, qui finissent donc l'école, qui arrêtent l'école à 16 ans et qui sont CARRÉMENT analphabètes. C'est fort, là! Ça va créer</p>

	des catastrophes au niveau social pis au niveau économique. Ça s'en vient, il faut absolument qu'on fasse quelque chose.
15:23,5 - 16:00,0	<p>Alors y'a pas d'école dans ce cas-ci. Qu'est-ce qu'il y aurait ?</p> <p>une étudiante: les amis ?</p> <p>rép: les amis effectivement [il écrit au tableau]. On va appeler ça - pour faire plus large - la "communauté", les proches, les amis, les voisins, le village, l'entourage... Ensuite, plus large que ça?</p> <p>un étudiant: est-ce que pour la communauté, on aurait pu dire "le milieu social" aussi?</p> <p>rép: oui, oui, absolument. Mais la communauté, je restreins ça parce que milieu social, ça peut être large, là... On s'entend? Qu'est-ce qu'il y aurait au-dessus, encore [il dessine une autre boîte entourant les précédentes] ?</p> <p>un étudiant: son statut ?</p> <p>rép: son statut social ?</p>
16:00,0 - 16:08,0	Donc on va l'appeler "l'ordre" pq on sait ce que c'est maintenant. Hein ? C'est-à-dire la classe (si c'est pas encore clair, mettez "ordre social")
16:08,0 - 16:31,0	Pis souvent, l'ordre social a rapport avec le TRAVAIL [il écrit au tableau]. Pis au Moyen Age, quand vous avez un MÉTIER (mettons un artisan), ben vous faites partie d'une CORPORATION, une corporation des forgerons... Un CORPS de métiers. Y'a des espèces de fraternités. Ça va même former une classe... les maçons vont même devenir les FRANCS maçons... Donc ça va devenir presque une secte...
16:31,0 - 16:40,0	une sorte de club social sélect qui existe encore aujourd'hui. Ceux qui faisaient des cathédrales entre autres.
16:40,0 - 16:59,0	Pis après ça vous avez encore plus large que ça [il dessine une autre boîte plus grande] je vais confondre deux choses: la SEIGNEURIE (parce qu'on appartient généralement à une seigneurie, donc un territoire qui appartient à un seigneur), pis éventuellement à un royaume, là... Donc tout ça va ensemble, on est sous l'autorité d'un seigneur, d'un roi.
16:59,0 - 17:20,0	<p>Et pis plus large que ça encore ? Et ça, c'est le ferment du Moyen Âge, ça va ?</p> <p>un étudiant: la richesse?</p> <p>rép: la richesse, non... surtout si je suis pauvre, y'a pas de richesse autour</p>

	de moi. Y'a pas de richesse pour m'encadrer. un autre étudiant: les croyances religieuses?
17:20,0 - 17:43,0	Alors nommons ça par son vrai nom, la CHRÉTIENTÉ. Et puis, évidemment, sous le regard de Dieu. J'appartiens à l'immense communauté de Dieu, mon créateur.
17:43,0 - 17:47,3	La raison pour laquelle j'ai fait ça, c'est que c'est un édifice.
17:47,3 - 17:52,0	Pis dans les classes de [inaudible] où j'ai fait ça [le schéma des boîtes concentriques], y'a qqn qui m'a dit : "J'ai l'impression d'une prison" hein ?
17:52,0 - 17:54,0	Faque c'est un peu à ça que je veux en venir...
17:54,0 - 17:57,0	Je vais y arriver dans qq minutes. Je veux pas aller trop vite.
17:57,0 - 18:01,0	Pis ce schéma-là... j'essaye de faire qqch, un bricolage pour vous faire comprendre...
18:01,0 - 18:05,0	Ce qui fait tenir cet édifice-là - ou cette prison, si vous voulez... -
18:05,0 - 18:08,0	(on contredira le mot prison après)
18:08,0 - 18:48,0	Ce qui fait la solidité de l'édifice, c'est... (on est toujours dans le Moyen-Âge, là, hein?)... [il écrit au tableau], donc la tradition et pis la volonté divine, l'idée que tout ça c'est une TRADITION, donc "je suis dans ce cadre-là depuis toujours, et c'est la volonté divine. Et en plus, j'ai la foi que tout ça a du bon sens." Alors c'est à la fois "ça a toujours été comme ça pis c'est Dieu qui le veut pis en même temps, je crois que tout ça a du bon sens."
18:48,0 - 18:50,0	Je sais pas si vous voyez un peu ce que je veux dire.
18:50,0 - 18:59,3	Maintenant, ce que je veux arriver à vous faire comprendre, je vais mettre ça en rouge, tiens... pour faire vraiment l'impact...
18:59,3 - 19:05,0	C'est que, il va y avoir donc des CHOCS, [il écrit au tableau] des chocs...
19:05,0 - 19:47,0	le premier choc dont je vous avais parlé, vous vous rappelez, c'est un choc SCIENTIFIQUE, on a appelé ça l'HÉLIOCENTRISME. Donc mettons-y une date pour qu'on puisse situer ça un ptit peu. C'est le dernier choc dont j'avais parlé, mais c'est peut-être le plus... le plus décisif: 1543. Pis ça va être confirmé par Galilée. Hein ? Copernic... Donc l'héliocentrisme, je vous le rappelle, c'est le fait que tout d'un coup,

	y'a des THÉORIES qui prouvent qu'on n'est pas au centre de l'Univers, on est juste une planète parmi tant d'autres alors que c'est le soleil qui au centre de notre système solaire. Ok ?
19:47,0 - 20:02,3	Alors qu'est-ce qu'il y aurait d'autre comme choc? Ben, il peut y avoir un choc politique [il écrit au tableau], dans l'idée d'une GUERRE de 100 ans (on parle de tout le XVe siècle), un guerre de 100 ans entre deux nations chrétiennes.
20:02,3 - 20:04,8	(si c'est pas encore écrit, marquez-le)
20:04,8 - 20:25,0	un étudiant: y'avait pas aussi la théorie de l'évolution ? rép: non, non, non. Ça, c'était autre chose. C'était pour votre culture. Théorie de l'évolution, ça, c'est le XIXe siècle. Ok ? Je vous avais dit qu'il y avait trois grands chocs dans l'histoire de l'humanité: le premier, c'est l'héliocentrisme, le deuxième, c'est la théorie de l'évolution, pis le troisième, c'est la découverte de l'inconscient. Mais ça, c'est autre chose.
20:25,0 - 20:31,0	Mais ce que je te dis, c'est que c'est un choc politique [il pointe le tableau]. Politique, c'est un grand mot, mais c'est l'idée que "je me rends compte que..."
20:31,0 - 20:34,0	(je vais vous expliquer les chocs après, si vous voulez)
20:34,0 - 21:00,0	mais "je me rends compte qu'on n'est pas au centre de l'univers, je me rends compte que si Dieu existe, comment ça se fait qu'il laisse les deux nations les plus puissantes, les Anglais et les Français s'entretuer ?" Pis c'est deux peuples qui sont chrétiens. Pis après ça, autre choc, un choc CULTUREL immense... [il écrit au tableau]: et là, je l'écris pour vrai: DÉCOUVERTE (mais découverte dans le plein sens du terme) découverte de l'Amérique
21:00,0 - 21:03,0	[découverte de l'Amérique] en 1492, comme vous le savez.
21:03,0 - 22:13,0	Et quand je dis "découverte", c'est-à-dire qu'on DÉCOUVRE, là, (et ça je trouve qu'il y a un film à faire, il est pas encore fait, mais... il y a un film à faire sur ce CHOC-là). Imaginez-vous [il mime les vêtements au fur et à mesure]: vous arrivez avec vos collerettes, pis vos manches bouffantes, pis avec vos escarpins, pis avec vos bas de soie, pis avec votre armure à la limite si vous êtes militaire, avec votre grand chapeau à plumes, pis vous arrivez dans les Tropiques, là! Pis là, y'a des INDIENS, y'a des gens qui sont là (ils sont pas indiens encore, parce que c'est une faute, en fait, dans les termes, là... Ils pensaient arriver en Inde pis y'arrivent finalement en Amérique) pis là, ils arrivent, ces gens-là sont à moitié nus - voire carrément tout nus - ils

	<p>vivent BIEN dans leur corps, BIEN dans la nature, avec une sexualité hyper épanouie dans le contexte où vraiment on essaye de respecter les goûts de chacun. Les nations amérindiennes entre autres qui sont fondées sur le rêve. Hein ? Tu RÊVES... Le matin, tu te lèves, chez les Ojibwés, c'est comme ça, les Ojibwés des plaines: tu te réveilles, là, pis on se parle de nos rêves, pis si un enfant a RÊVÉ qu'il jouait du tambour, ben on va dire: "ok, on va faire en sorte que tu puisses t'épanouir là-dedans pis que tu puisses jouer de la musique, pis tu vas devenir le musicien du village"</p>
22:13,0 - 22:18,0	<p>Tsais, c'est pas, genre : "ah ben y'a de la <i>job</i>, là-dedans, vas-y, vas en informatique! Ça te fait chier, mais c'est pas grave!"</p>

ANNEXE C – DÉFINITIONS DES INDICATEURS ET CONSIGNES D'ENCODAGE

LES RÔLES

Déf. générale : Dans un *contexte* d'enseignement donné, le rôle est une *manifestation extérieure* d'une *intention pédagogique* de la personne enseignante, laquelle est inférée à partir du *discours* et des actions posées (ou exprimées par la personne enseignante lors d'un visionnement d'explicitation à postériori). Il permet une fragmentation de la leçon en segments plus ou moins longs.

- **Manifestation extérieure observée** : Le professeur dit : « la répétition, c'est une figure de style »
- **Contexte** : pour une même phrase, le rôle peut varier selon le contexte (ce qui est dit immédiatement avant ou après, la tâche en cours de réalisation, la place de la phrase dans la leçon...)

Ex : 1) Le professeur est en train de corriger un exercice et il valide la réponse d'un étudiant :

« En effet, la répétition, c'est une figure de style » = rôle d'évaluateur

2) Le professeur, au premier cours de la séquence, décline un certain nombre d'explications sur les diverses figures de style dans un texte :

« Vous voyez, ici, la répétition, c'est une figure de style » = rôle d'expert de contenu

- **Intention** : dans le cas de pratiques observées sans accès au discours de la personne enseignante à postériori, il faut inférer l'intention en tenant compte du contexte et des manifestations extérieures en se demandant : *qu'est-ce qu'elle vise en disant / faisant cela ?*

<p style="text-align: center;">Définitions et exemples</p> <p><i>Dans le contexte, la manifestation extérieure observée est un indice d'une intervention pédagogique visant principalement à...</i></p>	<p style="text-align: center;">rôle</p>
<p>...<u>Communiquer des contenus</u> nouveaux aux étudiants, <u>partager un savoir</u> jugé utile à la lecture de l'œuvre complète ciblée (se situe essentiellement au niveau de connaissances déclaratives).</p> <p>Ex : « Voltaire, il s'est beaucoup beaucoup inspiré de ce qui se passait en Nouvelle-France. »</p> <p style="padding-left: 40px;">« Pour avoir de l'ironie, ça prend trois choses : une cible, une dénonciation et ... »</p> <p style="padding-left: 40px;">« le mot monstre, ici, il est utilisé dans un sens très neutre. »</p> <p>*** Le rôle d'expert de contenu peut être maintenu sur plusieurs phrases, pendant plusieurs minutes.</p> <p>*** Les savoirs et contenus liés à une autre œuvre ne doivent pas être codés, sauf s'ils sont explicitement mis en lien avec l'œuvre ciblée.</p> <p>*** Attention aux autres rôles qui pourraient se glisser au milieu d'une longue intervention d'expert : lorsque le prof fait un rappel de connaissances antérieures avec une phrase du genre : « ça, vous le savez, on en a parlé au dernier cours » (rôle de médiateur) ou lorsqu'il valide la réponse d'un étudiant au moment de la correction en ajoutant une précision : « Exact! La métaphore, ici, elle fait référence au pouvoir des nobles » (rôle d'évaluateur). Il faut toujours tenir compte du <u>contexte dans lequel les savoirs sont communiqués et avec quelle intention</u> on présume qu'ils le sont.</p>	<p style="text-align: center;">EXPERT DE CONTENU</p>

<p style="text-align: center;">Définitions et exemples</p> <p><i>Dans le contexte, la manifestation extérieure observée est un indice d'une intervention pédagogique visant principalement à...</i></p>	<p style="text-align: center;">rôle</p>
<p>...<u>donner des consignes</u> relatives à une tâche évaluée (de façon formative ou sommative), <u>superviser</u> cette tâche, <u>poser des questions</u> sur cette tâche ou <u>fournir de la rétroaction</u> sur un élément d'évaluation passé.</p> <p>Ex : « Ensuite, question n° 8 : “ Dans la scène de séduction de Charlotte (acte II, scène 2, blablabla), comment voit-on que Don Juan conserve une position de supériorité?” »</p> <p>*** <u>L'annonce</u> d'une évaluation relève ne relève pas de ce rôle, mais les consignes liées à cette évaluation et la préparation à cette évaluation sont codées ici, dans le rôle d'évaluateur.</p>	<p style="text-align: center;">ÉVALUATEUR</p>
<p>...<u>donner des consignes</u> relatives à une tâche NON-évaluée, <u>superviser</u> cette tâche, <u>poser des questions</u> sur cette tâche ou <u>fournir de la rétroaction</u>.</p> <p>Ex : « Voilà! C'est ça : il est sourd! Il N'ENTEND PAS ! » « Pourquoi tu penses qu'il dit ça, Figaro ? »</p> <p>***Les manifestations du rôle de régulateur sont exactement les mêmes que celui d'évaluateur. C'est l'objectif qui change : est-ce évalué summativement (évaluateur) ou non (régulateur) ?</p>	<p style="text-align: center;">RÉGULATEUR</p>

<p>... expliciter les finalités d'une tâche ou d'une activité liée à la lecture de l'œuvre complète ciblée ou y faire référence.</p> <p>Ex : « C'est important de retenir ça » (implicite = pour l'évaluation) « Pour bien vous préparer au pastiche, il faut observer les titres, ici, au tableau ».</p> <p>*** <u>Seul le but de la tâche</u> est ciblé ici. Ne pas tenir compte des éléments d'encouragement visant la compétence des étudiants (oui, tu as très bien réussi!) ou leur contrôle sur cette tâche (tu peux choisir le personnage que tu veux pour ton portrait).</p>	<p>MOTIVATEUR</p>
<p>... établir des liens entre son propos et les connaissances antérieures <u>présumées</u> des étudiants, soit :</p> <p>a) des connaissances antérieures issues de leur culture première (médiateur culturel)</p> <p>Ex : « Là, je vous ai montré Jean-François Mercier, mais ça pourrait être Mike Ward » « Avez-vous vu le film Blade Runner ? » « C'est pareil comme dans la toune de Loco Locass [il chante] : <i>mêlé, mêléééé!</i> »</p> <p>*** L'important est que le prof <u>présume</u> que les étudiants ont ces connaissances, même si elles sont hors de leur portée (temporelle ou culturelle) :</p> <p>« vous savez, dans le film <i>E.T.</i>, le monstre, il n'est pas vraiment une source de peur » (le film est paru dans les années 80).</p>	<p>MÉDIATEUR (2 sous-catégories)</p> <p>a) CULTUREL</p>

<p>« c'est comme Anne Romanoff, l'humoriste, elle est souvent très cynique, hein ?! » (humoriste française susceptible d'être moins connue par une majorité d'étudiants).</p> <p>Que faire avec les moments où il diffuse la version vidéo de l'œuvre ou qu'il lit à voix haute??</p> <p>Que faire avec les moments où il diffuse une œuvre inconnue dans le but de cultiver ses étudiants (expert??)?</p>	
<p>... établir des liens entre son propos et les connaissances antérieures <u>présumées</u> des étudiants, soit :</p> <p>b) des connaissances antérieures issues du cours <i>Écriture et littérature</i> 101 (la leçon en cours ou une autre dans le passé) ou issues de cours de français au secondaire (connaissances « scolaires » qui ne sont pas acquises dans le quotidien)</p> <p>Ex : « C'est la même chose que pour l'analyse de <i>Tristan et Iseult</i>, en début de session. » « les Amérindiens ils sont comment ? Hein ? Ils sont vraiment mystifiés par les Français, on s'en rappelle. » « Rappelez-vous, dans <i>Le Libertin</i> [film], comment le roi avait du pouvoir! ».</p> <p>*** L'important est que le prof <u>présume ou tienne pour acquis</u> que les étudiants ont retenu ces connaissances / ces procédures présentées dans le cours, même si ce n'est pas nécessairement le cas dans la réalité.</p>	<p>MÉDIATEUR</p> <p>b) DISCIPLINAIRE</p>

LES ANGLES D'ENTRÉE DANS L'ŒUVRE

L'angle d'entrée dans l'œuvre littéraire représente la perspective selon laquelle la lecture est abordée ou présentée en classe, son apport au lecteur. C'est l'attention (plus ou moins grande) que le lecteur (ou le professeur) porte au texte et aux effets de ce texte sur lui.

<p style="text-align: center;">Définitions et exemples</p> <p><i>Le rôle joué porte sur l'œuvre littéraire ciblée et met en évidence...</i></p>	<p style="text-align: center;">Angle à coder</p>
<p>...les aspects littéraires, tant en ce qui concerne l'organisation du texte (schéma narratif, progression des chapitres) que la forme des phrases (figures de style, champ lexical, ton, etc.).</p> <p>... la beauté du texte.</p> <p>Ex : « la fameuse phrase accumulative, qui est EXTRÊMEMENT importante ici et qui, au fond, constitue l'HOMMAGE suprême (si je puis dire) que l'on peut observer dans ce passage »</p> <p>***Il est normal qu'un passage montrant un angle esthétique d'entrée sollicite aussi davantage de savoirs sur la littérature et sur la langue.</p>	<p style="text-align: center;">ESTHÉTIQUE</p>
<p>...le contexte social, politique, économique, culturel dans lequel l'œuvre a été écrite et les manifestations de ce contexte dans le texte.</p> <p>Ex : « le noble, c'est lui qui te fait vivre, c'est lui qui est ton propriétaire, c'est lui qui te donne les ordres. Tu vas faire TOUT ce qu'il te demande. [...] faut se mettre en contexte, là »</p>	<p style="text-align: center;">HISTORIQUE</p>

<p>... la valeur indiscutable des œuvres littéraires choisies parce qu'elles ont marqué l'histoire de la littérature. Il est aussi possible de traiter une œuvre complète sous son angle institutionnel en faisant prendre conscience aux étudiants de l'importance de ces o.c. dans l'Institution littéraire et de la responsabilité des lecteurs dans leur légitimation en fonction du contexte de réception ou encore comparant lecture ordinaire et lecture savante.</p> <p>Ex. : « c'est pas pour rien [que <i>voltairien</i> est associé au mot <i>conte</i> dans le dictionnaire] parce que Voltaire a CRÉÉ en quelque sorte le conte philosophique et il lui a donné des œuvres MAJEURES »</p>	INSTITUTIONNEL
<p>... l'écho que l'œuvre produit sur le lecteur. Cet angle suscite des enjeux passionnels et il tient compte de la singularité du lecteur, de ses expériences passées, de son bagage de connaissances, des émotions ressenties au moment de la lecture. Peut notamment passer par des questions aux étudiants pour susciter ces émotions ou par un jugement du professeur.</p> <p>Ex.1 : « il PROJETTE de kidnapper ou d'enlever une jeune mariée, en plus. Imagine! Une jeune fiancée! »</p> <p>Ex.2 : « les femmes sont infidèles à Don Juan? Pauvre Don Juan ! [plusieurs étudiants ripostent en riant] »</p>	SUBJECTIF

...la relation du lecteur avec lui-même, la formation de ce dernier grâce à sa lecture, ses apprentissages au contact de l'œuvre. La lecture est centrée sur ce que ce lecteur souhaite apprendre, sans contraintes, ou sur ce que le professeur met en lumière comme apprentissages potentiels. Le texte suscite la curiosité du lecteur, entraîne des questionnements qui lui permettent de se développer, d'acquérir des connaissances.

Ex : « « On profite tous des plaisirs de la vie pis on n'est pas nécessairement dans la thèse de Don Juan, là. [...] Y'a profiter de la vie pis profiter de la vie! »

***Le propos du prof doit mettre clairement en évidence qu'il y a qqch à apprendre de nos jours, pour nous, des évènements relatés, du comportement des personnages, etc.

FORMATEUR

LES SAVOIRS

Ce sont des énoncés reconnus valides par un ensemble large de personnes – en particulier celles des différents champs contributives à la didactique du français – et qui peuvent faire l’objet de liens entre eux autant que d’une réflexion ou de discussions avec d’autres individus. On distingue les savoirs objectivés (ceux reconnus valides socialement) des savoirs détenus (ceux qu’un individu pense, communique ou utilise pour transformer son environnement). En didactique du français, les auteurs font souvent davantage référence aux « connaissances » ou aux « connaissances antérieures » pour décrire les savoirs détenus.

<p style="text-align: center;">Définitions et exemples</p> <p><i>Le rôle adopté dans le cadre du travail sur l'œuvre complète, même si cette dernière n'est pas explicitement mentionnée, met en évidence...</i></p>	<p style="text-align: center;">Savoir à coder</p>
<p>...des savoirs disciplinaires mis en exergue par les théories internes et externes en études littéraires, par exemple des connaissances relatives à la littérature, aux genres textuels, à la structure narrative ou à l'énonciation, ou toute caractéristique formelle qui participe au sens du texte : figures de style, jeux de mots, divisions entre chapitres, mise en forme particulière, caractéristiques propres au genre, manifestations de stéréotypes liés au genre, etc.</p> <p>Ex : « on a-tu un procédé [d'écriture], là ? [...] On a une hyperbole »</p> <p>***Attention à la notion de champ lexical : la construction (le regroupement de mots relatifs à un même champ) relève de savoirs sur la langue puisqu'on traite alors de sémantique. C'est l'<u>interprétation</u> du champ construit qui relève des savoirs sur la littérature.</p>	<p style="text-align: center;">SUR LA LITTÉRATURE</p>
<p>... des savoirs essentiellement issus de la linguistique. Il peut ainsi s'agir des savoirs liés aux combinaisons de lettres, au sens des mots, à leur regroupement sous un même générique ou dans un champ lexical, à la syntaxe, à la ponctuation, au registre de langue adopté, à la prononciation, à l'orthographe, etc.</p> <p>Ex : « sur la Renaissance, avec un R majuscule si possible »</p>	<p style="text-align: center;">SUR LA LANGUE</p>

<p>...les opérations mentales impliquées dans l'acte de lire : stratégies, déductions, inférences, hypothèses, mises en relation, organisation des informations lues, mise en schéma ou en tableau, gestion de la lecture dans le temps, solutions aux passages incompris, liens avec les connaissances générales, etc.</p> <p>Ex.1 : « « L'idéal, à mon point de vue à moi, c'est de souligner, encercler, mettre en couleurs » »</p> <p>Ex.2 : « « Tu prends l'essentiel. [...] Tu dis : "bon ok, de tel endroit à tel endroit, il parle de telle chose. De tel endroit à tel endroit, il parle de telle autre chose." Tu te donnes un[e] espèce d'aide-mémoire » »</p>	<p>SUR LES PROCESSUS DE LECTURE</p>
<p>... sélection de savoirs issus de domaines variés, qui ne sont pas d'office reliés à la littérature : histoire du monde, géographie, musique, arts, politique, science, etc. Ces savoirs, une fois intégrés par le lecteur, deviennent ce qu'on appelle des « connaissances générales ».</p> <p>Ex. : « vous avez la théorie de la gravitation élaborée par Newton en 1687, hein? Une œuvre importante et qui ENTHOUSIASME Voltaire » »</p>	<p>SUR LE MONDE</p>

ANNEXE D - EXTRAIT DE VERBATIM ENCODÉ

Extrait du cours *4a* de François (blocs 13-16)¹²⁷ :

Légende (de gauche à droite) :

- Rose : angle esthétique
- Violet : propos explicitement lié à l'o.c.
- Jaune : savoirs sur la langue
- Rouge : savoirs sur la littérature
- Bleu clair : savoirs sur les processus cognitifs
- Orangé : rôle de régulateur
- Violet : rôle d'expert de contenu
- Rouge : rôle de médiateur disciplinaire

Durée	Contenu	Densité d'encodage
13 5:12.0 - 5:22.0	On en parle à la question d'avant. Et la FAÇON MÊME qu'il en parle - donc question "c)" (j'veus donne tous les indices, finalement)	<ul style="list-style-type: none"> sur la littérature sur la langue propos à l'o.c. subjectif historique formateur
14 5:22.0 - 5:31.5	il en parle comme si c'était un combat, comme si c'était... Alors ce que c'est, qu' un champ lexical [il dessine un cercle au tableau], c'est...	<ul style="list-style-type: none"> esthétique
15 5:31.5 - 6:35.0	Alors vous vous rappelez, le champ lexical du TOUT PREMIER texte qu'on avait lu - qui était une dictée, vous rappelez-vous de la dictée d'un texte d'Albert Camus - on avait découvert qu'il y avait un champ lexical de la LUMIÈRE [il écrit le mot au tableau] pis là dedans, il y avait le mot soleil, y'avait je sais pas, moi, rayon, y'avait blessure... Y'avait toutes sortes de choses pis on se rendait compte, à la fin, que tout ça avait rapport avec lumière [il pointe le mot au tableau] que le SENS - qu'on appelle le sens CONNOTÉ [il écrit le mot au tableau] - c'était que lumière égale souffrance. C'était pas] juste lumière pour lumière: "ah oui, c'est beau la lumière! Il faisait beau ce jour-là, y'avait un beau soleil!" Non, c'était une lumière... y'avait une lame, le mot lame, le mot... etc. aveuglement... Donc on se rendait compte que c'est pas tout de prendre tout ça et de rassembler ça, on se rend compte, au bout du compte, quand je les prends TOUS, ces termes-là qui ont tous rapport avec la lumière, je me rends compte que la lumière est vue, dans ce texte là, comme étant souffrance. C'est pas le cas de tous les textes, qui parlent de lumière.	<ul style="list-style-type: none"> sur la littérature sur la langue propos à l'o.c. subjectif historique formateur esthétique sur les processus cognitifs régulateur sommatif expert de contenu méd. culturel méd. disciplinaire
16 6:35.0 - 6:40.0	Alors moi je vous donne déjà un indice, je vous dis: y'a un grand SAC [il pointe le cercle au tableau] à remplir,	<ul style="list-style-type: none"> sur

¹²⁷ Le logiciel n'indique pas avec précision sur cet écran quel passage de quel bloc est codé à quelle rubrique. Pour cette raison, deux bandes de couleur mutuellement exclusives peuvent se retrouver côte à côte. C'est le cas du bloc 15, qui indique en marge à la fois des savoirs sur la langue et des savoirs sur la littérature.

ANNEXE E - QUESTIONNAIRE D'ACCOMPAGNEMENT
À LA LECTURE DE *DOM JUAN*

- 1) Expliquez en quoi la pièce exploite à la fois le comique d'intrigue, le comique de mœurs et de caractère, et le comique de langage.¹²⁸
- 2) Quels sont les personnages qui semblent avoir été retenus pour représenter les groupes sociaux suivants: les nobles, les bourgeois, les paysans, les domestiques?
- 3)
 - a) Quel serait d'après vous le nœud de la pièce ?
 - b) Montrez qu'on y annonce les principaux enjeux de la pièce.
- 4) Acte I, scène 1: Montrez que cette scène joue pleinement son rôle d'exposition.
- 5) Acte 1, scène 3: Montrez que Done Elvire réfute les arguments suivants de Dom Juan par ses propos. Relevez une ou deux citations.
 - *Toutes les belles ont le droit de nous charmer*
 - *Tout le plaisir de l'amour est dans le changement.*
- 6) Analysez l'argumentation de la tirade de Dom Juan :
 - a) Formulez sa thèse en une ou deux phrases;
 - b) dégagez ses principaux arguments;
 - c) dressez le champ lexical de la conquête et du combat.
- 7) [question supprimée]
- 8)
 - a) Dans la scène de séduction de Charlotte (acte II, scène 2, l. 145-250), comment voit-on que Dom Juan conserve une position de supériorité?
 - b) Dans la discussion de l'acte III, scène 1, comment se manifeste la supériorité intellectuelle de Dom Juan sur son valet?

¹²⁸ Cet item est le résultat d'un changement par François le 8 novembre. La version originale de l'item était : « Expliquez en quoi la pièce est à la fois une comédie d'intrigue, une comédie de mœurs et une comédie de caractère. »

- 9) a) De quelle façon l'acte III, scène 3 répond-elle parfaitement bien aux règles classiques de la bienséance?
- b) Cette scène, et la suivante, fait implicitement référence au code d'honneur de la noblesse : que peut-on déduire des valeurs qu'il renferme et qui le justifient ?
- c) Montrez que l'honneur d'un noble n'a visiblement pas la même valeur aux yeux de Dom Juan que celui d'un pauvre.
- d) Quelle place tient l'honneur pour Don Luis ?
- 10) a) Quel type d'amour Done Elvire exprime-t-elle à l'acte IV, scène 6. b) Comparez-le avec celui qu'elle exprime à l'acte I, scène 4.
- 11) [question supprimée]
- 12) La fin de la pièce (acte V, scène 6) est plus ambiguë. Expliquez en quoi la part de jugement qu'on y devine à l'égard du comportement des libertins est tempérée, voire ridiculisée, par la dernière réplique de Sganarelle.

**ANNEXE F -
TEST DE VÉRIFICATION SUR *DOM JUAN***

TEST DE VÉRIFICATION SUR DOM JUAN ET SON ÉPOQUE¹²⁹

1. Ce texte de Molière fait partie du genre littéraire dramatique et du sous-genre hybride tragi-comédie.
2. À la différence du récit narratif, le récit théâtral ne peut compter sur un narrateur et, s'il en comprend un, c'est un personnage comme les autres, sur scène devant un public.
3. Au théâtre, les informations ne peuvent passer que par trois voies: dialogue, monologue et didascalies.
4. Pendant très longtemps, mais en particulier pendant le règne du roi Louis XIV, les théâtres restent des lieux de rencontre où il est bon de se montrer. Les côtés de la scène sont souvent occupés par les nobles (ou notables). Au parterre, les gens sont plus occupés à parler, manger, boire, séduire.
5. À l'instar du plus grand dramaturge anglais, Shakespeare, Molière cumule les fonctions d'auteur, directeur de troupe, de acteur et de metteur en scène.
6. Comme tout artiste, Molière dépend des faveurs du roi parce que celui-ci est le premier mécène. La pièce qui va précéder celle de *Dom Juan* s'appelle Tartuffe, dans laquelle il s'attaque directement à un vice typique de son époque, l'hypocrisie, en peignant le portrait d'un trait du personnage éponyme. Un personnage cache ses méfaits sous le voile de la religion/ la foi.
7. Les principaux adversaires de Molière sont les dévots regroupés, pour la plupart, dans une association plus ou moins clandestine (ou secrète), appelée la Compagnie du Saint-Sacrement. Ces personnes ultra-religieuses cherchent, dans le cadre du vaste mouvement de la Contre-Réforme catholique à réformer les mœurs de la société en voulant entre autres interdire le Carnaval, le jeu, les duels et le blasphème.

¹²⁹ Les mots soulignés correspondent aux bonnes réponses attendues; certaines réponses (les lignes vierges) n'ont pas été indiquées sur la clé de correction fournie par le professeur.

8. Dans *Dom Juan*, montée en 1665, Molière s'attaque à ces libertins qu'il est soupçonné de côtoyer et qui ont des pensées et des mœurs trop libérales et donc scandaleuses.
9. Encore à l'époque de Molière, les libertins ne sont pas nécessairement des athées, mais critiquent très ouvertement la religion et défendent les droits individuels et les lois naturelles contre les lois humaines et religieuses, (jugées trop souvent injustes et oppressantes).
10. Avec le temps, et déjà au XVII^e siècle, le mot « libertinage » a pris le sens de débauche; par conséquent, ceux qui revendiquent encore le libre examen et la libre conscience, au XVIII^e siècle, vont plutôt adopter le nom de philosophes et, au siècle suivant, celui de libres penseurs.
11. Quand Don Juan lance qu'il croit que "deux et deux sont quatre et que quatre et quatre sont huit" aux questions de Sganarelle sur ses croyances, le libertin prouve ici qu'il s'attache d'abord à la raison pour appréhender le monde.
12. Le personnage de Don Juan multiplie, tout au long de la pièce, des actions propres à scandaliser le public de l'époque :

13. Cela dit, la pièce s'avère plus complexe qu'il n'y paraît puisque la vertu et la religion sont ici mal défendues par le valet Sganarelle, personnage-type plutôt ridicule, tout droit sorti de la Commedia dell'arte. Il représente le gros bon sens, mais aussi la naïveté/l'ignorance du peuple. À la fin, au lieu de se réjouir du sort qui est fait de son maître mécréant, il se morfond sur le fait qu'il n'a pas eu ses gages.
14. *Dom Juan* recèle de moments indéniablement comiques, notamment grâce à la gestuelle de Sganarelle et aux jeux de langage (dont ceux des paysans Pierre et Charlotte) et aux innombrables quiproquos qui sont de l'ordre du comique de situation/d'intrigue). On réussit, grâce aux nombreuses caricatures sociales (comique de mœurs et de caractère), qui se moquent par exemple des bourgeois, à travers le personnage du lamentable M. Dimanche, ou des médecins considérés par Molière comme des charlatans.
15. La pièce possède aussi des aspects qui la rapprochent de la tragédie, notamment par la présence de personnages comme Elvire, qui réussit à nous émouvoir par sa souffrance

et ses revendications légitimes, ou le Commandeur qui vient réclamer justice à Don Juan à la fin.

16. Cela dit, Dom Juan est considéré comme une « pièce à machines » par ses effets spéciaux à la fin tels que l'apparition de la Statue ou les enfers qui engloutissent Don Juan.
17. *Dom Juan* inclut à la fois des éléments baroques et classiques. Sans trop se tromper, on peut avancer que le mélange de comique et de tragique (et le mélange des registres langagiers) est baroque alors que le fait de se rapprocher des trois unités et de respecter la bienséance (notamment dans les scènes de bataille) est classique; le côté spectaculaire de la fin, lui, est franchement baroque alors que le sort exemplaire réservé au personnage principal est nettement classique.
18. En gros et pour résumer, si le baroque privilégie le mouvement et l'instabilité, le classicisme, lui, favorise plutôt la stabilité et l'ordre/l'irréversibilité.
19. Une vanité, en art, est une nature morte qui traite de façon allégorique - à l'aide de symboles comme une tête de mort ou une lampe éteinte - du côté éphémère de la vie.
20. La modernité, comme n'importe quel changement de vision, est née de chocs successifs, comme par exemple : _____ et _____ . Ces chocs ont entraîné des _____, essentiel(le)s à l'idée de progrès. De cette mouvance est apparu l'humanisme, cette philosophie nouvelle qui valorise l'homme et le met au centre des préoccupations.
21. Le Moyen Âge qui précède l'ère moderne se caractérisait surtout par la tradition et par la foi.
22. Au XVI^e siècle se pratique dans les milieux littéraires un sous-genre poétique appelé le blason dans lequel l'auteur décrit de façon détaillée une partie du corps aimé. Le mot provient de l'emblème des familles nobles qui lui-même provient de l'écu, le bouclier porté par les chevaliers et sur lequel étaient reproduits symboles et couleurs reconnaissables. Georges Brassens se sert de ce mot comme titre de sa chanson parce qu'il rend hommage au sexe féminin qu'on ne peut plus nommer sous peine de tomber dans la vulgarité ou la confusion.

ANNEXE F - TEMPS CONSACRÉ À CERTAINS RÔLES PAR FRANÇOIS

Tableau 18 : Évolution du temps consacré à chacun des rôles
au fil de la séquence sur *Dom Juan*

Rôle:	régulateur	évaluateur	expert de contenu	médiateur culturel	médiateur disciplinaire
Cours:					
cours 1 (25-oct)	00:02:52	00:07:16	00:05:26	00:00:16	00:00:42
cours 2 (06-nov)	00:17:27	00:00:15	00:26:28	00:04:46	00:02:16
cours 3 (08-nov)	00:17:40	00:01:08	00:24:38	00:05:24	00:01:38
cours 4 (13-nov)	00:05:20	00:01:35	00:38:48	00:18:38	00:04:24
cours 5 (15-nov)	00:30:35	00:15:52	00:13:12	00:01:33	00:02:35
cours 6 (20-nov)	00:16:40	00:19:33	00:19:46	00:01:29	00:02:38
cours 7 (22-nov)	00:20:03	00:00:00	00:17:33	00:07:36	00:01:52
cours 8 (27-nov)	00:03:39	00:00:00	00:04:16	00:00:56	00:03:19
cours 9 (29-nov)	00:14:04	00:00:00	00:05:35	00:02:32	00:01:32
cours 10 (04-déc)	00:31:00	00:25:52	00:17:05	00:06:10	00:05:18
cours 11 (11-déc)	00:00:00	00:03:10	00:01:03	00:00:00	00:01:04
total :	04:34:37	01:14:41	02:53:50	00:49:20	00:27:19

ANNEXE G - SOURCE DE CERTAINS ITEMS DU QUESTIONNAIRE D'ACCOMPAGNEMENT A *DOM JUAN*

Tableau 19 : Source de certains items du questionnaire
d'accompagnement à la lecture de *Dom Juan*

Item du questionnaire d'accompagnement	Section et page de l'édition scolaire de Thérien (2008)		
	1)	2)	3)
*1. Expliquez en quoi la pièce exploite à la fois le comique d'intrigue, le comique de mœurs et de caractère, et le comique de langage.		p. 149	
2. Quels sont les personnages qui semblent avoir été retenus pour représenter les groupes sociaux suivants: les nobles, les bourgeois, les paysans, les domestiques?		p. 147	p. 151
*3. a) Quel serait d'après vous le nœud de la pièce? b) Montrez qu'on y annonce les principaux enjeux de la pièce.		p. 148	
*4. Acte I, scène 1: Montrez que cette scène joue pleinement son rôle d'exposition.		p. 148	
5. Acte 1, scène 3: Montrez que Done Elvire réfute les arguments suivants de Dom Juan par ses propos. Relevez une ou deux citations.			
– « Toutes les belles ont le droit de nous charmer. »	p. 133		
– « Tout le plaisir de l'amour est dans le changement. »			
6. Analysez l'argumentation de la tirade de Dom Juan :			
a) Formulez sa thèse en une ou deux phrases;			
b) dégagez ses principaux arguments;	p. 133		
c) dressez le champ lexical de la conquête et du combat.			

Item du questionnaire d'accompagnement	Section et page de l'édition scolaire de Thérien (2008)	
8. a) Dans la scène de séduction de Charlotte (acte II, scène 2, l. 145-250), comment voit-on que Dom Juan conserve une position de supériorité?	p. 136	
b) Dans la discussion de l'acte III, scène 1, comment se manifeste la supériorité intellectuelle de Dom Juan sur son valet?	p. 138	p. 151
9. b) Cette scène, et la suivante, fait implicitement référence au code d'honneur de la noblesse : que peut-on déduire des valeurs qu'il renferme et qui le justifient ?		p. 143

* L'astérisque indique une formulation légèrement modifiée par le professeur.

ANNEXE H - TEMPS CONSACRÉ À CERTAINS RÔLES PAR MARTIN

Tableau 20 : Évolution du temps consacré à chacun des rôles
au fil de la séquence sur *Le Mariage de Figaro*

Cours:	Rôle:	régulateur	évaluateur	expert de contenu	médiateur culturel	médiateur disciplinaire
cours 1 (15-oct)		00:00:00	00:00:00	00:31:18	00:06:50	00:01:42
cours 2 (17-oct)		00:18:10	00:00:00	00:12:41	00:08:06	00:02:11
cours 3 (22-oct)		00:26:27	00:00:14	00:18:20	00:01:06	00:03:24
cours 4 (24-oct)		00:30:46	00:01:14	00:25:31	00:00:27	00:05:43
cours 5 (29-oct)		00:00:00	02:00:00	00:00:00	00:00:00	00:00:00
cours 6 (31-oct)		00:00:00	02:00:00	00:00:00	00:00:00	00:00:00
cours 7 (14-nov)		00:00:00	00:00:00	00:00:57	00:00:08	00:00:51
	total :	01:15:23	04:01:28	01:28:48	00:16:37	00:13:50

ANNEXE I - GRILLE D'ÉVALUATION DU PASTICHE

Grille d'évaluation du pastiche
Date de remise papier : jeudi 20 décembre

Nom de l'étudiant _____

Éléments évalués	Critères				
Scénario / 5	Ingrédients (conte)	Manifestations d'étonnement ou d'admiration naïve? /6		Amusant? /6	
	Trajet de l'erreur à la vérité?	Situation initiale /1	Intermédiaire /1	Finale /1	
	Morale				/5
	Événement d'inspiration				/3
Pastiche / 15 (350 mots) /11.5 /4.5 (Langue)	Intérêt de l'intrigue: /3				
	Style (personnel) /3				
	Degré d'imitation /2.5				
	Respect du genre /3 (conte philosophique avec morale induite ou inscrite)				

Une activité ayant une valeur de 5 points aura lieu vendredi le 4 janvier (8h10 à 10h) nécessitant l'imprimé.

ANNEXE J - TEMPS CONSACRÉ À CERTAINS RÔLES PAR ESTHER

Tableau 21 : Évolution du temps consacré à chacun des rôles
au fil de la séquence sur *Micromégas*

Cours:	Rôle:	Régulatrice/ évaluatrice	experte de contenu	motivatrice	médiatrice disciplinaire
cours 1 (27-nov)		00:25:18	00:21:23	00:02:58	00:06:32
cours 2 (4-déc)		00:42:38	00:18:09	00:02:25	00:03:45
cours 3 (6-déc)		00:11:27	00:08:23	00:03:22	00:01:55
cours 4 (11-déc)		00:28:37	00:11:18	00:03:24	00:01:18
cours 5 (13-déc)		00:12:19	00:02:04	00:02:35	00:01:37
cours 6 (4-jan)		02:00:00	00:00:00	00:00:00	00:00:00
total :		04:00:18	01:01:16	00:14:43	00:15:08