

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À RIMOUSKI
ET
UNIVERSITÉ DE TOULOUSE II – LE MIRAIL
en association avec
UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

LE SUJET LECTEUR ET SCRIPTEUR : DÉVELOPPEMENT
D'UN DISPOSITIF DIDACTIQUE EN CLASSE DE LITTÉRATURE

THÈSE
PRÉSENTÉE
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DU DOCTORAT EN EDUCATION
ET
DU DOCTORAT EN LETTRES MODERNES

PAR
SÉBASTIEN OUELLET

MARS 2012

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de cette thèse se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

La réalisation de cette thèse n'aurait pas été possible sans le support et la contribution exceptionnelle de Messieurs Jean-François Boutin et Gérard Langlade. Leur direction constructive est une inspiration pour l'avenir. Je remercie le personnel de l'Université du Québec à Rimouski – Campus de Lévis et les membres du laboratoire « Lettres, Langages et Arts » de l'Université de Toulouse II - Le Mirail pour l'accueil chaleureux qui m'a été réservé. Je souhaite aussi remercier les participants à la recherche : les enseignants René Richard et Lydia Lévy qui ont accepté d'aménager leurs cours en fonction des mises à l'essai ainsi que les élèves du cégep et du lycée qui ont manifesté un bel enthousiasme lors des entrevues et des activités en classe. Sans la patience et la disponibilité de tous, la recherche n'aurait pas été possible. Elle n'aurait pas pu être réalisée sans ma fréquentation quotidienne des étudiants et des collègues enseignants du Cégep Beauce-Appalaches qui contribuent à nourrir ma réflexion sur la littérature, son enseignement et la formidable source d'apprentissage qu'elle constitue.

Je tiens à remercier sincèrement mes collègues, amies et amis, qui m'ont apporté leur support de différentes façons, en particulier Marie-Pierre, Katia, Odile, Marion, Camilche, Judith, Louis-Philippe, Marco, ainsi que toutes les personnes qui ont participé, par leurs encouragements, à cette réalisation. Cette thèse ne se serait pas réalisée sans l'appui de Cathy dans l'accomplissement de ce projet, tout comme Zacharie qui m'a accompagné à sa façon. Je remercie également les membres de ma famille : Francine, Gaétan, Jean-François, Andrée-Anne, Maude, Marco, Marie, Christophe, Nicolas, Victor, Léo, Raphael, Régent, Lise, Nathalie, Stéphane, Anne-Marie et Laurence.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	II
LISTE DES FIGURES	VIII
LISTE DES TABLEAUX	X
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES	XI
RÉSUMÉ	XII
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I PROBLÉMATIQUE	2
1.1 Le contexte : la classe de littérature	2
1.2 La notion de sujet lecteur/scripteur : origine de la recherche	2
1.2.1 Le sujet lecteur et scripteur en classe de littérature	6
1.2.2 Des pratiques d'enseignement au Québec et en France	7
1.3 Problème	11
1.3.1 Des pratiques objectivantes dans l'enseignement	12
1.3.2 L'histoire littéraire : la littérature monumentale	12
1.3.3 La linguistique : le fonctionnement textuel	13
1.3.4 Les effets des pratiques objectivantes : le manque d'appropriation	14
1.3.5 Les besoins identifiés par la recherche en didactique	18
1.4 Proposition : la lecture et l'écriture subjectives comme sources d'appropriation	20
1.4.1 La lecture sémiotique : l'expert subjectif	20
1.4.2 Vers l'expérience de la lecture subjective	21
1.5 Objectifs	23
1.5.1 Objectif général	23
1.5.2 Objectifs spécifiques	23
1.5.2.1 Concevoir un prototype à partir de deux entrées : A) Les recherches en didactique de la littérature. B) Les propositions des sujets lecteurs et scripteurs.	23

1.5.2.2 Procéder à la mise à l'essai du prototype dans des milieux variés en tenant compte de leurs caractéristiques et des acteurs impliqués.	23
1.5.2.3 Décrire, analyser et évaluer l'ensemble de la démarche de développement afin de générer des pistes de réflexion et d'action.	24
1.5.2.4 Valider un dispositif didactique flexible, cohérent et signifiant en regard du problème d'appropriation des élèves et de son utilisation en classe de littérature au niveau postsecondaire.	24
1.6 Question de recherche	24
1.7 Pertinence de la recherche	24
1.8 Retombées	26
CHAPITRE II CADRE THÉORIQUE	27
2.1 La didactique de la littérature	30
2.1.1 Un champ de recherche singulier de la didactique du français	30
2.1.2 Vers la didactique de la lecture et de l'écriture littéraires	32
2.2 Le texte littéraire	33
2.3 Le sujet lecteur et scripteur	36
2.3.1 Représentations individuelles et collectives du sujet	38
2.3.1.1 Représentations individuelles du sujet	39
2.3.1.2 Représentations collectives du sujet	41
2.3.2 Appropriation et distanciation du sujet	43
2.3.2.1 Appropriation	45
2.3.2.2 Distanciation	48
2.3.3 Lecture et écriture subjectives du sujet	51
2.4 Les sujets lecteurs et scripteurs : des élèves en interaction	57
2.4.1 L'interaction avec un objet littéraire	57
2.4.2 L'interaction avec les autres élèves	61

	V
2.5 L'enseignant	62
2.6 La classe de littérature	65
2.7 Dispositif didactique	67
2.7.1 Le dispositif didactique : une architecture conceptuelle	67
 Chapitre III MÉTHODOLOGIE	 72
 3.1 Type de recherche : la recherche développement	 72
3.1.1 Justifications et limites de la méthodologie	73
3.1.2 Structure de la recherche	74
3.2 Opérationnalisation	76
3.2.1 L'analyse des besoins	76
3.2.2 La conception d'un prototype	77
3.2.3 La mise à l'essai	79
3.2.3.1 La mise à l'essai préliminaire	79
3.2.3.2 La mise à l'essai finale	80
3.2.4 La description, l'analyse et l'évaluation du prototype	81
3.3 Le contexte de développement	82
3.3.1 Un cadre scolaire postsecondaire.	82
3.3.2 Les bases d'une même tradition didactique.	82
3.3.3 Des discours et des pratiques d'enseignement similaires.	83
3.4 Sujets	83
3.4.1 Les élèves du cégep et du lycée	86
3.5 La collecte des données	87
3.5.1 Les entrevues	87
3.5.2 L'observation	88
3.5.3 Les textes d'élèves	91
3.5.4 La justification des instruments	91
3.5.5 La triangulation des données	92
3.6 Le traitement des données	92
3.6.1 La condensation des entrevues	92

	VI
3.6.2 La condensation des observations	93
3.6.3 La condensation des textes	93
3.7 L'analyse des données	93
3.7.1 La triangulation des condensations	95
3.8 Les considérations éthiques	95
3.9 La synthèse de la méthodologie	97
CHAPITRE IV RÉSULTATS	98
4.1 L'analyse des besoins	98
4.1.1 Les besoins exprimés par les élèves lors des entrevues	98
4.1.2 L'analyse des entrevues	106
4.2 La conception du prototype	109
4.2.1 La modélisation	110
4.2.2 Les propositions exprimées par les sujets lors des entrevues	112
4.2.2.1 Synthèse des propositions des élèves	116
4.2.3 La première version du prototype	117
4.3 La mise à l'essai	119
4.3.1 La première mise à l'essai du prototype	120
4.3.1.1 Déroulement des activités	122
4.3.1.2 Évaluation du premier prototype	126
4.3.1.3 Adaptation du prototype	129
4.3.2 La deuxième mise à l'essai du prototype	134
4.3.2.1 Déroulement des activités	135
4.3.2.2 Évaluation du deuxième prototype	149
4.3.2.3 Adaptation du prototype	151
4.3.3 La mise à l'essai finale du prototype	155
4.3.3.1 Déroulement des activités	157
4.3.3.2 Évaluation finale	175

	VII
CHAPITRE V DISCUSSION	177
5.1 Analyse des résultats	177
5.1.1 Essai de typologie des sujets lecteurs et scripteurs	179
5.2 Adaptation du prototype	187
5.3 Validation du dispositif didactique	193
5.4 Évaluation de la démarche de développement	196
5.4.1 Diffusion et implantation du dispositif didactique	199
CONCLUSION	202
Références	206
APPENDICES	228
Appendice A - Structure de l'enseignement collégial (cégep) au Québec	229
Appendice B - Structure de l'enseignement au lycée en France	230
Appendice C - Formulaire de consentement des participants	231
Appendice D - Document pour la tenue des entrevues selon la technique du groupe nominal (TGN)	235
Appendice E - Résultats des entrevues	237
Appendice F - Grille d'observation du chercheur	243
Appendice G - Séquence didactique, activités et calendrier de la 1 ^{ère} mise à l'essai	244
Appendice H - Justification des activités d'enseignement de la 2 ^o mise à l'essai	245
Appendice I - Textes d'élèves de la 2 ^o mise à l'essai	246
Appendice J - Exemples de données brutes d'observation en classe – 2 ^o mise à l'essai	252
Appendice K - Justification des activités d'enseignement de la mise à l'essai finale	253
Appendice L - Textes d'élèves de la mise à l'essai finale	254
Appendice M - Exemples de données brutes d'observation en classe – mise à l'essai finale	262
Appendice N - Unités d'analyse : description des catégories thématiques et conceptuelles	263

LISTE DES FIGURES

Figure 1 : une problématique commune au cégep et au lycée	11
Figure 2 : les trois dimensions du sujet lecteur et scripteur en classe de littérature	29
Figure 3 : la démarche de recherche développement, adaptée de Cervera (1997), Harvey et Loiselle (2009) et de Nonnon (1993).	75
Figure 4 : le sujet lecteur et scripteur en classe de littérature, un 1 ^{er} cadre de référence.	111
Figure 5 : le sujet lecteur et scripteur, le prototype d'un dispositif didactique	118
Figure 6 : activités mises à l'essai – première version du prototype	122
Figure 7 : le sujet lecteur et scripteur en classe de littérature, un cadre de référence - 2 ^e version	131
Figure 8 : le sujet lecteur et scripteur, le prototype d'un dispositif didactique, 2 ^e version	133
Figure 9 : première activité mise à l'essai – deuxième version du prototype	136
Figure 10 : exemple de texte de la première activité	137
Figure 11 : deuxième activité mise à l'essai – deuxième version du prototype	141
Figure 12 : exemple de texte de la deuxième activité	142
Figure 13 : troisième activité mise à l'essai – deuxième version du prototype	146
Figure 14 : exemple de texte de la troisième activité	146
Figure 15 : le sujet lecteur et scripteur, le prototype d'un dispositif didactique - troisième version (finale)	154
Figure 16 : première activité mise à l'essai – troisième version du prototype	157
Figure 17 exemple de texte de la première activité	158

Figure 18 : deuxième activité mise à l'essai – troisième version du prototype	161
Figure 19 : exemple de texte de la deuxième activité	161
Figure 20 : troisième activité mise à l'essai – troisième version du prototype	164
Figure 21 : exemple de texte de la troisième activité	164
Figure 22 : quatrième activité mise à l'essai – troisième version du prototype	169
Figure 23 : exemple de texte de la quatrième activité	170
Figure 24 : le sujet lecteur et scripteur et ses attitudes	184
Figure 25 : le sujet lecteur et scripteur en classe de littérature : un cadre de référence - version finale.	189
Figure 26 : le sujet lecteur et scripteur, un dispositif didactique	195

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : catégories d'observation	90
Tableau 2 : synthèse de la méthodologie	97
Tableau 3 : résultats de l'entrevue, groupe A	102
Tableau 4 : résultats de l'entrevue, groupe B	103
Tableau 5 : résultats de l'entrevue, groupe C	104
Tableau 6 : résultats de l'entrevue, groupe D	105
Tableau 7 : résultats de l'entrevue, groupe E (cégep)	114
Tableau 8 : résultats de l'entrevue, groupe F (lycée)	115
Tableau 9 : première mise à l'essai du prototype	121
Tableau 10 : évaluation de la première mise à l'essai	126
Tableau 11 : deuxième mise à l'essai du prototype	135
Tableau 12 : deuxième mise à l'essai, 1 ^{re} activité : mon récit de lecteur - textes d'élèves (n=16)	138
Tableau 13 : deuxième mise à l'essai, 2 ^e activité : souvenir d'un chasseur d'Afrique – textes d'élèves (n=16)	143
Tableau 14 : deuxième mise à l'essai, 3 ^e activité : la lettre d'invitation – textes d'élèves (n=16)	147
Tableau 15 : évaluation de la deuxième mise à l'essai	149
Tableau 16 : troisième mise à l'essai du prototype	156
Tableau 17 : mise à l'essai finale, 1 ^{re} activité : le poème fictif - textes d'élèves (n=18)	159
Tableau 18 : mise à l'essai finale, 2 ^e activité : Le stéréotype de Dom Juan – textes d'élèves (n=18)	162
Tableau 19 : mise à l'essai finale, 3 ^e activité : la représentation des personnages - portrait physique de Jean (n=19)	165
Tableau 20 : mise à l'essai finale, 3 ^e activité 3 : la représentation des personnages - portrait physique de Bérenger (n=19)	167
Tableau 21 : mise à l'essai finale, 4 ^e activité : mon identité de personnage – textes d'élèves (n=19)	171
Tableau 22 : évaluation de la mise à l'essai finale	175
Tableau 23 : typologie des sujets lecteurs et scripteurs	185

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

ACFAS	Association francophone pour le savoir
AIRDF	Association internationale pour la recherche en didactique du français
AQPC	Association québécoise de pédagogie au collégial
AQPF	Association québécoise des professeurs de français
ARC	Association pour la recherche au collégial
CEDILL	Centre de recherche en didactique des langues et littératures romanes
CEDILIT	Centre de recherche en didactique de la littérature
CEDOCEF	Centre d'Études et de Documentation pour l'Enseignement du Français
CELAM	Centre d'études des littératures anciennes et modernes
CMUDF	Centre de Méthodologie universitaire et de Didactique du Français
CRIFPE	Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante
GRAFE	Groupe de Recherche pour l'Analyse du Français Enseigné
INRP	Institut National de Recherche Pédagogique
IUFM	Institut Universitaires de Formation des Maîtres
LIRDEF	Laboratoire Interdisciplinaire de Recherche en Didactique, Education et Formation
LLA	Lettres, Langages et Arts
Sujet L/S	Sujet lecteur et scripteur
THEODILE	Théories Didactiques des Interactions Lecture-Écriture
UQAM	Université du Québec à Montréal
ZPD	Zone proximale de développement

RÉSUMÉ

Cette thèse porte sur l'enseignement de la littérature au niveau postsecondaire et sur le problème d'appropriation du phénomène littéraire par les élèves, précisément ceux du cégep (Québec) et du lycée (France). Ce problème est lié à des pratiques d'enseignement traditionnelles qui s'appuient sur les connaissances de l'enseignant et qui ne tiennent pas compte du point de vue subjectif des élèves. Ces mêmes pratiques traditionnelles constituent une approche objectivante qui provoque des effets chez les élèves, car elle les maintient dans un rapport extérieur à l'œuvre littéraire par la lecture analytique et la rédaction de dissertations. Ainsi, la présente recherche propose de remédier en partie au problème d'appropriation de la littérature des élèves en développant un dispositif didactique novateur basé sur le sujet lecteur et scripteur (L/S), précisément par le biais de sa lecture et de son écriture subjectives.

Cette recherche développement comporte quatre opérations : 1) l'analyse des besoins; 2) la conception d'un prototype; 3) les mises à l'essai; 4) la description, l'analyse et l'évaluation du prototype. Au moyen d'entrevues réalisées auprès de 28 élèves du lycée et 43 élèves du cégep, il est possible de confirmer la teneur du problème de recherche et de concevoir un prototype en adéquation avec les théories émergentes en lecture et en écriture littéraires orientées vers les réalisations effectives des sujets. Des entrevues ont aussi été utilisées pour la conception d'un prototype et nous ont permis de proposer une première version.

D'une part, le prototype est constitué de situations favorisant l'expérimentation du langage littéraire, l'utilisation des représentations de l'élève et l'identification aux personnages fictifs des œuvres à l'étude. D'autre part, les situations prennent forme lors d'activités d'enseignement qui ont été mises à l'essai dans différents milieux scolaires et qui ont permis de décrire les attitudes des élèves à l'aide d'observations. Les mises à l'essai ont été faites auprès de 65 élèves dans trois milieux différents, dans des classes de cégep et de lycée. Au terme des mises à l'essai, des textes littéraires produits par les élèves ont été analysés. Les textes ont révélé de nombreuses caractéristiques thématiques propres à la lecture et l'écriture subjectives des sujets. De plus, les textes ont été interprétés à partir des notions théoriques fondamentales et ont permis de formuler des catégories conceptuelles témoignant de l'activité subjective singulière à chaque sujet. Finalement, la description, l'analyse et l'évaluation du prototype mis à l'essai nous ont permis de valider un dispositif didactique opératoire, transposable et cohérent en regard du problème d'appropriation des élèves.

Le dispositif didactique qui est proposé au terme de la recherche est un ensemble de conditions de départ, de situations ciblées et d'activités formelles organisées en fonction de son utilisation en classe de littérature au niveau postsecondaire. Les conditions prévues sont : établir un contexte de lecture et d'écriture, partir de

l'histoire du sujet, construire une posture de lecteur et d'auteur, maintenir un rapport au monde réel et favoriser une attitude réflexive des élèves.

Les situations recherchées sont des situations de représentation, des situations d'identification et de distanciation, ainsi que des situations d'expérimentation du langage littéraire. En conséquence, les activités d'enseignement développées permettent de susciter le réveil du patrimoine de représentations du sujet, de convoquer ses inférences sur le passé, le présent et le futur du personnage de fiction, ainsi que de solliciter l'utilisation du répertoire interprétatif de l'élève, sujet lecteur et scripteur.

La recherche a également permis de pointer les principales caractéristiques des besoins et des attentes manifestés par les sujets lecteurs et scripteurs. En outre, différents profils de sujets lecteurs et scripteurs sont formulés à partir des textes analysés : le sujet postmoderne, le sujet réaliste, le sujet fictionnel, le sujet esthétique, le sujet psychologique, le sujet conventionnel et le sujet marginal. Finalement, la thèse ouvre d'autres perspectives de recherche-action et de recherche collaborative.

INTRODUCTION

La présente recherche porte sur l'enseignement et l'apprentissage du français dans les cours de formation générale commune que doivent suivre les élèves des niveaux postsecondaires. Dans certaines collectivités francophones, il existe un niveau d'enseignement qui fait la transition entre le secondaire et l'université, notamment au Québec (cégep) et en France (lycée). À cet ordre d'enseignement, les cours de français sont consacrés à l'apprentissage de la langue au moyen de la littérature. Ils sont destinés à l'ensemble des élèves et ne sont pas des cours spécialisés en lettres ou en langue. Toutefois, en raison de l'utilisation de la littérature dans les cours de français, il est convenu d'établir que c'est l'appellation « classe de littérature » qui est adoptée ici. De plus, le terme « élève » convient à tout sujet apprenant qui évolue dans cette même classe. Celui-ci s'applique au lycée en France et peut être aussi utilisé au cégep, au Québec, même si officiellement le terme « étudiant » est adopté par les institutions collégiales. Dans la pratique, le mot « élève » est compris par tous.

La recherche est composée de cinq chapitres. D'abord, la problématique montre certains effets négatifs de l'enseignement actuel et le besoin de développer un dispositif didactique novateur. Ensuite, le cadre théorique propose un ensemble de références portant sur l'objet à l'étude, soit le sujet lecteur et scripteur, ainsi que tous les facteurs pris en compte dans la compréhension du phénomène littéraire : les représentations du lecteur et du scripteur; l'appropriation et la distanciation par rapport au texte; la création par le sujet de la lecture et de l'écriture subjectives. Puis, le chapitre suivant porte sur la méthodologie utilisée pour l'opérationnalisation de la recherche, particulièrement à la collecte, le traitement et l'analyse des données. Ensuite, les résultats sont présentés pour rendre compte de façon détaillée des activités menées auprès des élèves aux différentes étapes de la recherche. Pour finir, un dernier chapitre porte sur la discussion des résultats et la portée du dispositif didactique qui est mis à l'essai.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

Dans ce chapitre, les aspects reliés à la problématique sont abordés. Le contexte, l'origine et le problème de recherche, ainsi que les objectifs et la question de recherche sont développés.

1.1 Le contexte : la classe de littérature

Dans la classe de littérature, les savoirs qui sont généralement enseignés portent sur des éléments de l'histoire littéraire, sur des méthodes d'analyse textuelle et des pratiques d'écriture typiquement scolaires comme la rédaction de dissertations par exemple. Ainsi, des éléments concernant les courants et les genres littéraires de même que des éléments issus du structuralisme comme le schéma narratif font maintenant partie des aspects incontournables à aborder en classe de littérature. À ces grandes orientations se greffent des activités de lecture et d'écriture ayant pour but de développer la compétence recherchée : exercices de lecture méthodique, intégration de concepts méthodologiques nécessaires à la rédaction scolaire et utilisation de connaissances sociohistoriques entourant l'écriture d'une œuvre au programme pour enrichir la rédaction.

1.2 La notion de sujet lecteur/scripteur : origine de la recherche

La problématique liée à la notion de sujet lecteur et scripteur est surtout présente dans les manifestations scientifiques et les unités de recherches européennes et québécoises tels les colloques spécialisés organisés par l'Association francophone pour le savoir (ACFAS). Les titres de ces colloques sont : *Le divers des événements de lecture* (2007), *Lecture littéraire et enseignement* (2007), *Les retombées pratiques*

des recherches en didactique du français (2008), *Les pratiques enseignantes pour la formation de sujets lecteurs* (2009) et *La dynamique du parcours de lecture-spectature des œuvres littéraires et filmiques* (2010).

D'autres manifestations scientifiques comme les colloques *Sujets lecteurs et enseignement de la littérature* (2004), *Formation des lecteurs, formation de l'imaginaire* (2005) et *Le texte du lecteur* (2008) ont donné lieu à des publications portant spécifiquement sur cet enjeu (Mazauric, Fourtanier, Langlade, 2008; Rouxel, Langlade, 2004; Roy, Brault et Brehm, 2008). Ces manifestations s'inscrivent dans la foulée de travaux et d'ouvrages consacrés à la lecture littéraire et au sujet lecteur/scripteur depuis les années 1990 en Amérique et en Europe (Burgos, Evans et Buch, 1996; Bayard, 1998, 2002; Gervais, 1998; Fourtanier, Langlade, 2000; Bellemin-Noël, 2001; Dufays, 1994, Dufays, Gemenne et Ledur, 2005; Dumayet, 2000; Rouxel et Langlade, 2004, Fish, 2007).

Depuis les années 1990, la didactique de la littérature s'est constituée comme un champ de la recherche particulier de la didactique du français (Canvat, 1999; Chiss, David et Reuter, 1995; Daunay, 2007, 2010; Legros, 1995; Noël-Gaudreault, 1996; Séoud, 1997; Simard, 1993). De ce fait, la recherche est amenée à créer ses propres concepts, à les interpréter et à les transposer selon les visées particulières de cette discipline (Chevalard, 1985; Halté, 1998). En ce sens, des mémoires publiés au Québec et en France (D'Amours, 2008; Garand, 2009; Mercier, 2008) et des thèses (Beaudry, 2009; David, 2010; Dupuy, 2009; Émery-Bruneau, 2010; Février, 2009; Lacelle, 2009; Riquois, 2009) témoignent de l'intérêt porté à l'enseignement de la littérature et aux théories émergentes en lecture et en écriture. En ce sens, ces travaux sont associés à un champ de la recherche qui porte sur le sujet « empirique » : les élèves réels rencontrés en situation scolaire (Mazauric, et al., 2011). Ce mouvement va dans le sens d'une didactique appliquée en mettant de l'avant différentes initiatives en enseignement. Notre recherche s'inscrit dans ce mouvement et se concentre sur l'enseignement postsecondaire.

Au Québec, la recherche en didactique du français au collégial est surtout représentée par l'Association québécoise de pédagogie au collégial (AQPC), par le biais de la revue *Pédagogie collégiale*, de même que dans le bulletin *Correspondance*. Toutefois, comparé aux ordres d'enseignement primaire et secondaire, l'enseignement collégial n'est pas très présent en ce qui a trait à la recherche. Mises à part les activités de l'Association pour la recherche au collégial (ARC), l'enseignement du français au cégep occupe une place moins importante que les niveaux primaire et secondaire, notamment dans les congrès de l'Association québécoise des professeurs de français (AQPF). L'Association internationale pour la recherche en didactique du français (AIRDF) est bien présente au Québec, mais ses activités ne sont pas majoritairement orientées vers l'enseignement de la littérature à des niveaux d'enseignement postsecondaire. La faculté des Sciences de l'Éducation de l'Université Laval, par le biais du Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE) et quelques départements en éducation d'universités québécoises, dont le département de didactique de l'Université de Montréal et la Faculté d'Éducation de l'Université de Sherbrooke, sont actifs au sein de cette Association. Les différentes constituantes de l'Université du Québec sont également impliquées dans la recherche en didactique du français et de la didactique de la littérature par le biais des départements en éducation et de certains départements d'études littéraires, dont celui de l'UQAM.

En ce qui concerne les autres collectivités francophones, la recherche consacrée à l'enseignement du français et de la littérature est surtout présente en Europe. En France, on retient principalement le Réseau des Chercheurs en Didactique de la Littérature et les séminaires interuniversitaires et internationaux « Lecture littéraire : théorie et enseignement » qui réunit des chercheurs de plusieurs équipes de recherche françaises : CELAM (Rennes 2), CEDILIT (Université Stendhal, Grenoble 3), DIDAXIS (Montpellier 3), Modernités-TELEM (Bordeaux 3), LLA (Toulouse 2). L'Institut National de Recherche Pédagogique (Paris), par le biais de l'équipe « Français : langue et littérature », le Centre d'Études sur la Lecture littéraire de l'Université de Reims, le LIRDEF (Montpellier 2) ainsi que le groupe de recherche

THEODILE (Théories Didactiques des Interactions Lecture-Écriture) de l'Université de Lille III sont également partie prenante de ce mouvement. Finalement, les départements de français des Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (IUFM) prennent une part active dans la recherche en didactique.

En Belgique, on retrouve des unités de recherche telles que le Service de Didactique des Langues et Littératures romanes (Université de Liège), le Centre de recherche en didactique des langues et littératures romanes (CEDILL) de l'Université catholique de Louvain, le Centre d'Études et de Documentation pour l'Enseignement du Français (CEDOCEF) des Facultés Notre-Dame de la Paix (Namur) et le Centre de Méthodologie universitaire et de Didactique du Français (CMUDF) de l'Université libre de Bruxelles.

En outre, le Groupe de Recherche pour l'Analyse du Français Enseigné (GRAFE) de l'Université de Genève la Section de Français et l'École de Français moderne de l'Université de Lausanne en Suisse, de même que le Département de Français de l'Université de Sousse en Tunisie sont aussi actifs au chapitre de la recherche. Les Rencontres des chercheurs en didactique des littératures ont également contribué à cette dynamique lors de rencontres internationales réunissant des didacticiens de différents pays. Ces dernières années, les Rencontres ont eu lieu en Belgique (2007), en France (2008), en Tunisie (2009), en Suisse (2010) et au Maroc (2011).

C'est principalement à travers les rencontres et les recherches publiées sous l'impulsion de ce mouvement que s'est définie progressivement la notion de sujet lecteur et scripteur. Ainsi, les avancées théoriques de la recherche en didactique soulèvent l'enjeu de préciser les contours des notions émergentes et de proposer des pistes d'action pour l'enseignement. Cet objectif apparaît comme un défi pour ce qui est de l'enseignement postsecondaire.

1.2.1 Le sujet lecteur et scripteur en classe de littérature

La pratique d'enseignement vécue au cégep en classe de littérature nous expose à vivre des situations où la lecture et l'écriture non seulement semblent peu pratiquées par une bonne proportion d'élèves, mais sont directement perçues négativement par certains d'entre eux. Dans la classe, il n'est pas rare de rencontrer des élèves qui sont littéralement rebutés par la perspective de lire une œuvre littéraire et d'écrire un texte portant sur cette œuvre.

Lors de rencontres scientifiques portant sur la question du sujet lecteur, le contact avec d'autres chercheurs français nous fait réaliser que l'appropriation par les élèves du lycée représente un défi similaire à celui posé par les cégepiens. En fait, on peut penser que le problème de l'appropriation serait plus « générationnel » que culturel. À ce propos, les élèves de la génération actuelle ne ressemblent pas aux « héritiers » décrits par Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron dans les années 1960. Les élèves d'aujourd'hui évoluent dans un contexte différent : les coûts reliés à l'école et à la vie en société les ont amenés à adopter une attitude plus « économique » vis-à-vis l'investissement que comporte désormais le prolongement des études (Poissenot, 2005, p. 31-35). Leur temps n'est donc plus consacré en grande partie « à s'investir dans leurs études supérieures [d'autant plus] que ces élèves doivent composer avec l'incertitude quant à leur intégration au marché du travail » (Poissenot, 2005, p. 34). C'est pourquoi il serait illusoire de s'attendre à des résultats similaires à ceux obtenus par des méthodes qui apparaissaient satisfaisantes auparavant : « Si les étudiants d'aujourd'hui ne sont plus des héritiers, si la lecture n'occupe plus la place qu'elle a longtemps occupée, [...] il faut repartir des étudiants eux-mêmes à travers leurs pratiques réelles et non leurs pratiques souhaitables ou supposées » (Poissenot, 2005, p. 34-36).

Le contact quotidien avec ces sujets appartenant à la génération actuelle mène à se pencher sur des pratiques d'enseignement et d'apprentissage en se référant à une perspective humaniste :

On n'instruit pas les gens avec seulement une visée à court terme, strictement instrumentaliste, sans avoir pour eux une ambition culturelle, humaniste, éducative, c'est-à-dire sans travailler avec eux à la manière dont ils vont s'insérer dans la société, y participer et contribuer [...] à son développement culturel. (Bucheton, 1995, p. 50-51)

Cet aspect n'évacue en rien les différences d'ordre socioculturel qui existent entre les élèves des différentes communautés. Toutefois, les effets similaires ressentis en même temps chez les élèves du cégep et du lycée nous portent à réfléchir sur le type d'enseignement qui les caractérise (appendices A et B).

1.2.2 Des pratiques d'enseignement au Québec et en France

Le choix d'inclure conjointement la France et le Québec dans la problématique repose sur plusieurs facteurs. D'abord, les deux systèmes scolaires impliqués, le cégep et le lycée, font tous les deux la transition entre le secondaire et l'université contrairement à d'autres collectivités francophones où les élèves passent directement du secondaire à l'université. Cette caractéristique, en apparence structurelle, implique que le cégep et le lycée partagent certaines visées et pratiques d'enseignement. De cette façon, les deux cadres didactiques sont pensés pour des élèves âgés entre 16 et 19 ans ayant un certain bagage en lecture et en écriture et appelés à entrer sur le marché du travail ou à poursuivre leur scolarité à l'université. Les élèves du cégep et du lycée sont donc à un niveau d'études littéraires comparable. Dans les deux contextes, les programmes d'enseignement reposent sur des objectifs analogues axés sur l'histoire des mouvements littéraires et proposent en grande partie des orientations formalistes. Le Québec comme la France, entre autres, sont touchés par cette tendance en enseignement de la littérature (Goulet, 2008, p. 82). C'est que, dans les deux cas, des pressions sont exercées pour renouveler cet enseignement.

Au Québec, cela s'est manifesté concrètement en 1993 lors de l'application d'une approche dite « par compétence » qui traduit clairement les exigences du marché du travail qui se répercutent au cégep sous forme de méthodes et de procédés

utilitaristes et technicistes. Depuis cette réforme, les interventions publiques se font entendre régulièrement pour rendre la formation collégiale plus utile et plus pertinente que ne le seraient les études littéraires. En France, ce type de pression se fait également sentir par le rappel constant d'une situation économique affaiblie, d'un taux de chômage important et d'un mouvement d'immigration croissant. En conséquence, cette situation se trouve à défavoriser les études littéraires en général au détriment de programmes d'études perçus comme plus rentables et créateurs de richesse. De plus, on remarque dans les deux contextes un besoin de plus en plus grand de composer avec des groupes hétérogènes, caractérisés d'une part par une immigration qui bouscule les valeurs établies et, d'autre part, par l'intégration d'élèves en difficulté d'apprentissage qui requièrent des services adaptés. Enfin, il apparaît que la France a eu une influence historique et culturelle sur l'enseignement de la littérature au Québec. Non seulement la littérature française, en tant qu'objet d'étude, est culturellement valorisée au point d'être dominante au cégep, mais l'enseignement actuel est directement issu des pratiques traditionnelles françaises.

Au Québec, les programmes d'enseignement en français au collégial (2010c) mettent l'accent sur des objets d'enseignement se rapportant à des perspectives objectivantes associées à des pratiques traditionnelles. D'abord, une recherche publiée par Joseph Melançon, Clément Moisan et Max Roy (1988) nous fait réaliser que la formation classique française du XIXe siècle a eu une influence constante sur le discours et les pratiques didactiques québécoises. Concrètement, ce modèle traditionnel favorise l'enseignement de type magistral et se base sur les connaissances historiques, stylistiques et rhétoriques de l'enseignant. Par exemple, les exercices d'analyse et de dissertation typiques de la formation classique rassemblent « toutes les caractéristiques du discours et [poursuivent] les mêmes buts que la rhétorique didactique du XIXe siècle » (Melançon et al., 1988, p. 60).

Ce type d'approche se trouve renforcé depuis le retour de la littérature dans les cours de français avec la réforme de l'enseignement collégial en 1993 :

La première caractéristique du programme de 1993 était la réapparition dans le discours didactique des courants littéraires, lesquels correspondent souvent aux catégories de l'histoire (Renaissance, Classicisme, Lumières, etc.) et plus particulièrement à celles de l'histoire de la littérature française (naturalisme, romantisme, symbolisme, etc.) [...]. On peut y voir un retour à la méthode de l'histoire littéraire et un encouragement à la fréquentation des morceaux choisis, ce qui était confirmé dans les instructions officielles de 1993 par la mention d'une anthologie pour chacun des cours. (Roy, 2009)

Dans les devis ministériels de l'époque, il était précisé que l'enseignement devait se faire à partir « d'œuvres marquantes de la littérature francophone appartenant à des courants littéraires différents », mais des documents de travail antérieurs à la réforme mentionnaient explicitement des courants de la littérature française. Ainsi, la grande majorité des cégeps ont conçu leurs cours à partir des courants français, une tendance maintenue malgré une autre refonte en 1998 (Bonneville, 2007, p. 8-9).

Depuis cette réforme, le programme maintient encore aujourd'hui l'étude des mouvements littéraires et les exercices de rédaction typiquement scolaires :

Les œuvres et les textes littéraires choisis respectent les caractéristiques suivantes : ils ont marqué l'histoire de la littérature d'expression française; ils appartiennent à des époques différentes; ils touchent aux quatre principaux genres littéraires (poésie, théâtre, discours narratif, essai) qui se trouvent répartis dans les trois ensembles de la formation générale commune et chacun des ensembles doit toucher à au moins deux genres différents. [...] Cette étude s'exprime dans la rédaction de commentaires et d'analyses de textes littéraires et de dissertations explicatives ou critiques. (MELS, 2010c).

En somme, les élèves du cégep sont amenés à se détourner d'une pratique de la lecture et de l'écriture axée sur l'activité subjective du sujet.

En France, des orientations visiblement imprégnées du XIXe siècle dirigent l'enseignement littéraire actuel au lycée. Les méthodes d'analyse de texte, l'art de la dissertation et l'histoire des mouvements littéraires français mettent l'accent sur les œuvres classiques ayant une valeur patrimoniale (Rouxel, 2010, p. 59-61). Pour saisir l'origine de telles orientations, des travaux portant sur l'enseignement littéraire au lycée, entre 1880 et 1925, montrent que cet enseignement a donné lieu à « [d]es

dérives produites par un enseignement dogmatique [...] qui enseigne des résultats, énumère les écoles littéraires, fait apprendre des listes d'auteurs avec leurs œuvres résumées. [...] Les exercices canoniques qui s'imposent sont l'explication française et la composition française [...] » (Chartier, 2001). De cette façon, la dissertation littéraire et l'histoire littéraire sont devenues incontournables (Jey, 1998).

Ce type de pratiques est maintenu dans l'enseignement actuel, car de telles orientations sont encore fondamentales dans le programme actuel du lycée en classe de première, générales et technologiques, tel qu'il est défini par le ministère de l'Éducation Nationale :

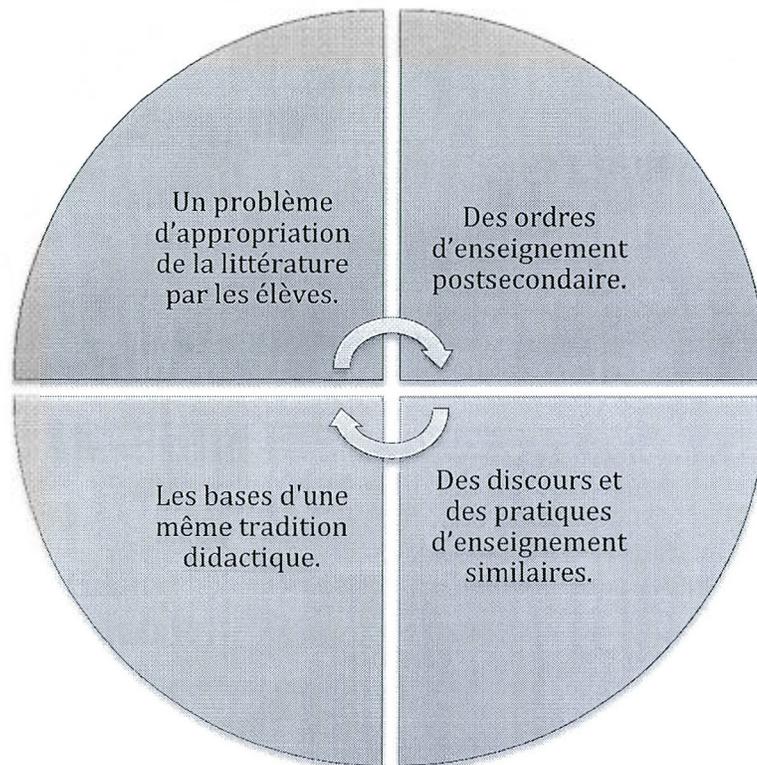
[L]es textes sont étudiés parce qu'ils représentent des formes d'expression qui mettent en jeu les propriétés des genres et des registres majeurs, parce qu'ils appartiennent à des périodes significatives de l'histoire littéraire et culturelle, et qu'ils révèlent des enjeux de l'expérience humaine [...] Le but est d'amener les élèves à la maîtrise de l'expression écrite autonome [...] -écrits d'argumentation et de délibération, en relation avec les textes et œuvres étudiés : les exercices d'analyse, de commentaire et de dissertation concourent à cette fin (MEN, 2006).

Des indications similaires sont données pour la classe de seconde : « le programme de français en seconde vise la maîtrise de la langue, la connaissance de la littérature et l'appropriation d'une culture (MEN, 2002). Cet enseignement

[...] contribue à la constitution d'une culture par la lecture de textes de toutes sortes, principalement d'œuvres littéraires significatives. Il forme l'attention aux significations de ces œuvres, aux questionnements dont elles sont porteuses et aux débats d'idées qui caractérisent chaque époque, dont elles constituent souvent la meilleure expression. Par là, il permet aux lycéens de construire une perspective historique sur l'espace culturel auquel ils appartiennent. (MEN, 2002)

À partir de ces orientations institutionnelles, des effets caractérisent ce type d'enseignement au cégep et au lycée.

Figure 1 : une problématique commune au cégep et au lycée



1.3 Problème

Le problème soulevé est celui de l'appropriation de la littérature par les élèves. Ce problème est lié à des pratiques didactiques dans l'enseignement de la littérature qui s'appuient sur les connaissances de l'enseignant. Ces pratiques ne laissent que peu ou pas de place au point de vue de l'élève et provoquent des effets néfastes, car elles le maintiennent dans un rapport extérieur avec l'œuvre littéraire par des exercices de lecture analytique et la rédaction de dissertations. Ces pratiques nuisent à l'appropriation du phénomène littéraire.

1.3.1 Des pratiques objectivantes dans l'enseignement

Le point de vue dominant de l'enseignant se veut objectivant, car il mise principalement sur ses connaissances en littérature. Ces connaissances transmises à l'élève sont des savoirs, des faits, qui relèvent de conceptions selon lesquelles le texte littéraire est un document historique dont le fonctionnement peut être analysé.

De plus, en maintenant des conceptions associées à un enseignement de type traditionnel, le discours de l'enseignant et le discours demandé à l'élève se veulent avant tout analytiques, en ce sens qu'ils impliquent un regard d'observateur. Le discours valorisé par l'enseignement est un discours *sur* la littérature : l'histoire, la biographie de l'auteur, les aspects entourant l'écriture de l'œuvre, la structure et le fonctionnement du texte, etc. (Galarneau, 1978; Langlade, 2004a) En fait, ces éléments constituent encore de véritables objectifs d'enseignement confirmés dans les devis ministériels (MEQ, 2001, 2010c; MEN, 2002, 2006). Comme le rappelle Gérard Langlade (2006), de telles orientations font en sorte que le texte littéraire est considéré comme un monument qui s'inscrit à la fois dans une perspective linguistique, qui valorise l'observation du langage, et dans une perspective historique qui considère le texte comme un objet appartenant à l'histoire. C'est aussi ce qui confine le texte littéraire à être un prétexte à l'analyse et un support à la rédaction de l'élève : une fois intellectualisée, l'analyse de l'œuvre doit se concrétiser dans un discours réfléchi et balisé, c'est-à-dire un texte que les élèves rédigent en dehors de leur rapport personnel à l'œuvre qui est lue. De ce fait, l'écriture consolide le rôle accessoire du texte littéraire.

1.3.2 L'histoire littéraire : la littérature monumentale

Avec l'histoire littéraire et les éléments qui lui sont associés, l'œuvre littéraire prend l'aspect d'un document de type historique en mettant l'accent sur les caractéristiques des mouvements et des écrivains importants. Selon cette approche, les faits de

nature encyclopédique entourant la production littéraire sont mis de l'avant pour former un lecteur de type « expert ». La qualité de sa lecture se base principalement sur sa capacité à mobiliser ses connaissances sociohistoriques pour expliquer la création de l'œuvre littéraire.

Telle que pratiquée, l'orientation sociohistorique semble être la voie naturelle pour constituer un cadre à l'enseignement. En effet, l'histoire littéraire se présente comme un tout cohérent dans lequel le point de vue de l'enseignant a préséance sur les représentations de l'élève. On peut aussi penser que la volonté d'associer l'histoire et l'enseignement de la littérature exprime un besoin d'expliquer objectivement la signification d'un texte littéraire. Selon Barthes (1979, p. 139), cela crée l'illusion d'une science objective, un idéal que poursuivraient la littérature et son enseignement. Ainsi, le travail d'écriture, consacré à l'explication du texte littéraire, consiste essentiellement en un « rapport d'expertise ». Le texte qui est demandé aux élèves doit d'abord démontrer leur compétence à analyser les textes en fonction de leur appartenance à un courant de l'histoire littéraire.

1.3.3 La linguistique : le fonctionnement textuel

Une deuxième perspective objectivante réside dans l'étude du texte selon son fonctionnement linguistique. Le texte apparaît alors comme un modèle langagier (Langlade, 2009). L'expert qui est également convoqué sera celui qui saura utiliser ses connaissances concernant le fonctionnement, la forme et la structure du texte à lire : schéma actanciel, schéma narratif, etc. Le but visé par les activités d'analyse textuelle est de trouver le sens univoque de l'œuvre. Par l'omniprésence des outils d'analyse issus de la linguistique, « [...] la maîtrise des discours conduit ainsi à l'acquisition d'objets d'enseignement élevée au rang d'objectif fondamental de la lecture des œuvres » (Langlade, 2004a, p. 3). De cette façon également, on privilégie le regard distancié d'un lecteur sur une œuvre plutôt que d'autoriser la dimension plus personnelle que pourrait permettre sa lecture.

L'élève est donc amené à porter un jugement objectivant et à se considérer comme étant extérieur à l'œuvre. De ce point de vue, l'œuvre lui apparaît comme extérieure à sa propre intimité (Delacomptée, 2004, p. 45). Ce faisant, les textes littéraires sont considérés comme « opaques » à toute intervention personnelle, se suffisant à eux-mêmes dans leur forme et dans leur caractère définitif. Les textes littéraires à lire sont perçus comme devant être décodés, déconstruits, pour en saisir et en expliquer le sens à partir d'une analyse de type linguistique. Le texte qui est demandé aux élèves s'appuie sur une structure établie et sa rédaction exclut pratiquement toute initiative qui serait en dehors de la forme scolaire du texte à rédiger.

1.3.4 Les effets des pratiques objectivantes : le manque d'appropriation

Le problème de recherche met l'accent sur l'appropriation, compris dans le sens d'un « investissement personnel », et non sur un problème d'apprentissage qui pourrait survenir en aval. Au départ, il semble que les pratiques d'enseignement décrites plus haut nuisent à l'appropriation de la littérature par les élèves. L'appropriation est à considérer comme une prise de possession qui vise à « rendre propre quelque chose, c'est-à-dire de l'adapter à soi et, ainsi, de transformer cette chose en un support de l'expression de soi. L'appropriation est ainsi à la fois une saisie de l'objet et une dynamique d'action sur le monde matériel et social dans une intention de construction du sujet » (Serfaty-Garzon, 2003, p. 27). La notion de sens est fondamentale dans ce processus d'appropriation parce que la connaissance construite par un sujet n'a pas de sens en dehors de sa propre expérience (Barré-De Miniac, 2002; Jonnaert, 2009).

Au Québec, plusieurs enseignants rencontrés dans le cadre d'une recherche à la maîtrise font état des lacunes de bon nombre de leurs élèves, surtout quant à leur autonomie déficiente en lecture et en écriture. Selon l'évaluation qu'en font plusieurs enseignants, les pratiques objectivantes en lecture et en écriture ne favoriseraient pas l'appropriation du phénomène littéraire par les élèves (Ouellet, 2005). Les enseignants interrogés ont également souligné la présence de certains effets négatifs

à l'enseignement actuel : désaffection des étudiants pour la littérature, perception accessoire des textes littéraires et vision utilitariste des textes à rédiger. Des enquêtes sur la lecture des élèves du collégial ont été menées dans les années 2000 (Roy, Brault et Brehm, 2008). Selon Roy (2008), les résultats montrent que la lecture occupe une place variable chez les cégépiens : 37.6% d'entre eux affirment lire un livre par mois alors que 38.6% des répondants affirment lire un livre par année (p. 19).

Pour l'auteur,

[...] [n]ombre de jeunes lecteurs résistent à la lecture scolaire, vue comme une obligation, alors qu'ils s'adonnent volontiers à une lecture de divertissement. La majorité des répondants [...] ont clairement déclaré lire surtout pour le plaisir, le divertissement ou la détente [...]. Il est désolant, en contrepartie que quatre élèves sur dix affirment lire par obligation. Cela semble confirmer une difficulté de susciter le goût pour la lecture à l'école (Roy, 2008, p. 20).

Après avoir fait l'analyse de cent-cinquante témoignages d'élèves du collégial, Brault (2008) va dans le même sens : « Le manque d'appétence des élèves pour la lecture en général pose un défi de taille aux spécialistes de l'enseignement de la littérature [...] (p. 68). Elle ajoute que « les étudiants opposent, comme deux univers cloisonnés, le plaisir d'un côté et le travail intellectuel de l'autre » (p. 73).

Dans cet ordre d'idées, de fréquentes interventions dans la presse et dans les publications spécialisées questionnent l'orientation didactique actuelle et ses effets sur les élèves. Différentes critiques portant sur l'enseignement du français reviennent constamment dans les médias. Au Québec, les pratiques d'enseignement de la littérature au cégep devraient faire une plus grande place à la responsabilité de l'élève dans son apprentissage et à son appropriation de la littérature (Cornellier, 2006, 2010; Roberge, 2007). Une autre critique récurrente dans l'espace public dénonce la « réussite bidon » des élèves à l'épreuve uniforme de français (Elkouri, 2009).

En France, la situation de l'enseignement de la littérature semble également problématique depuis plusieurs années. Depuis dix ans, différents auteurs font état des critiques à l'effet que les élèves ne connaissent plus le français et que des actions palliatives sont nécessaires (Montballin et Legros, 2001). D'autres critiques

mentionnent les difficultés « notoires » des lycéens à articuler une pensée complexe à l'écrit (Weck, 2006). Certains considèrent que c'est « moins le corpus « imposé » par le lycée qui [...] est incriminé, que la façon dont il est imposé et enseigné » (Détrez, 2005, p. 23). À ce sujet, de nombreux intervenants n'hésitent plus à souligner les difficultés des élèves « à analyser méthodiquement une œuvre et à s'exprimer par écrit » (Delacomptée, 2004, p. 43). Devant les textes littéraires, ces mêmes élèves démontrent peu ou pas d'engagement personnel et ne semblent pas vouloir dépasser les exigences formelles minimales (Delacomptée, 2004, p. 43). Aussi, après avoir interrogé les étudiants, on peut constater que l'enseignement qu'ils ont reçu « a un effet dissuasif sur leur goût de lire » (Petit, 1999, dans Delacomptée, 2004, p. 43). D'autres reconnaissent la « désaffectation des lycéens face à la lecture littéraire » (Le Fustec et Sivan, 2004, p. 49)

Aussi, la restriction de la pratique de l'écriture à la rédaction scolaire fait en sorte que les représentations des élèves du lycée, dans leur rapport à l'écrit, ne sont jamais considérées comme faisant partie d'un ensemble de représentations et de pratiques non scolaires (Barré-De Miniac, 2002). Une représentation constitue une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique, organisée comme un savoir sur l'état d'une réalité (Jodelet 1989 dans Giguère et al., 2002, p. 26). Selon Jonnaert (2001), « La notion de représentation est transversale à tout processus de construction de connaissances et de compétences en situation. Il serait naïf de s'imaginer que la situation proposée par l'enseignant se suffit à elle-même, les élèves travaillent à un autre niveau : celui de leur représentation de la situation. » (p. 18) Dans cette optique, des représentations peuvent ainsi constituer un obstacle à l'appropriation, car « l'individu valorise ou dévalorise les savoirs et les activités qui s'y rapportent en fonction du sens qu'il leur confère » (Jonnaert, 2001, p. 20). Par exemple, l'approche traditionnelle qui est maintenue aujourd'hui dans l'enseignement de la littérature au niveau postsecondaire amène le sujet à « se concentrer sur les enjeux primaires de la rédaction » (Bucheton, 1995, p. 24). Ainsi, il y a un risque réel « de cantonner l'écriture dans une définition restreinte, à savoir une écriture entendue comme produit et non comme processus, une écriture qui capitalise des savoirs pré-

construits au lieu d'être un espace d'expérimentation et de construction de savoirs et savoir-faire, une écriture où le sujet scripteur ignore le sujet lecteur singulier qu'il est également. » (Le Goff, 2004, p. 294). Finalement, même dans des contextes socioculturels différents comme le Québec et la France, le sujet lecteur et scripteur comporte visiblement des caractéristiques communes et est l'objet d'un questionnement pertinent. De façon générale, dans les deux milieux, on remarque la récurrence de problèmes liés à l'appropriation de la littérature par les élèves (Lacelle, 2008; Rochon, 2008; Vanasse, 2007).

Dans l'ensemble, il s'agit d'indications claires comme quoi la voie sociohistorique, l'analyse des fonctionnements textuels et la rédaction scolaire ne sont pas les moyens à privilégier pour développer l'appropriation du phénomène littéraire et susciter l'investissement du langage dans le sens d'un « intérêt affectif [...] et de la quantité d'énergie que l'on y consacre » (Barré-De Miniac, 2002, para. 11). En conséquence, il ne s'agit pas de proposer des méthodes pour augmenter la réussite des élèves en français, mais plutôt d'actualiser une approche didactique qui ne semble pas avoir suivi les changements théoriques, sociaux et éducatifs. Malgré les avancées des théories littéraires des 30 dernières années, son enseignement demeure fortement ancré dans un modèle traditionnel, principalement transmissif, qui ordonne chronologiquement des connaissances, des faits historiques et des consensus littéraires sans se soucier des représentations des élèves et de leur appropriation littéraire (Legros, 2005, p. 37-38). Toutefois, ces pratiques correspondent davantage à « [...] un usage de la littérature pour l'enseignement du français » (Peytard, 1993, p. 31), usage qui se limite souvent à instrumentaliser le texte littéraire pour développer une compétence en rédaction scolaire.

1.3.5 Les besoins identifiés par la recherche en didactique

De façon générale, la qualité de la langue est un aspect qui préoccupe la plupart des sociétés. En 2008, la ministre de l'Éducation du Québec déclarait que « [t]ous les moyens doivent être pris pour favoriser la réussite de nos enfants. Force est de constater qu'il est nécessaire d'apporter des correctifs importants pour amener les élèves à mieux maîtriser la langue française sur le plan de l'écriture [...] » (MELS, 2008). En ce sens, différentes recherches témoignent des difficultés des élèves des niveaux secondaire et postsecondaire quant à la maîtrise de la langue française (Roy et Mainguy, 2005; Gouvernement du Québec, 2000). Leurs conclusions indiquent « des relations significatives entre le niveau de motivation des élèves à lire, leurs comportements lorsqu'ils lisent et leur rendement en lecture » (MELS, 2005). D'autres auteurs montrent qu'il est nécessaire de poursuivre la recherche portant sur les moyens de soutenir la lecture et l'écriture au cégep (Lefrançois, Laurier, Lazure et Claing, 2005).

L'une de ces recherches fait état de la situation générale en matière de réussite en français des cégépiennes et des cégépiens ainsi que la synthèse du profil motivationnel en français, profil qui met de l'avant la notion de plaisir ainsi que la valeur accordée à la lecture et l'écriture (Lapostolle, Bélanger et Pinho, 2009). Toujours au Québec, cette dimension avait d'abord été abordée dans une enquête publiée par Monique Lebrun (2004) sur les pratiques de lecture des adolescents québécois. Ces recherches témoignent notamment de la disparité entre les garçons et les filles en ce qui concerne la lecture et l'écriture. Toutes ces recherches tendent à montrer que « le redoublement et le retard scolaire, qui touchent plus les garçons que les filles, semblent liés principalement aux différences observées dans l'apprentissage de la langue d'enseignement [...] » (MELS, 2004, p. 4).

Pour la France, des recherches sont également dirigées dans ce sens. Les enjeux liés au rapport à la lecture et à l'écriture font l'objet d'ouvrages qui se concentrent sur le statut problématique du langage (Lebrun, Rouxel et Vargas, 2007), notamment

sur une enquête qui souligne les difficultés attribuées aux élèves dans l'enseignement de la littérature (De Beudrap et Clénet, 2007), ainsi qu'à la problématique de l'appropriation en lecture et en écriture. Une recherche menée auprès d'élèves de lycée montre que la lecture littéraire reste une activité qui se réalise difficilement en dehors d'un encadrement scolaire obligatoire (Renard, 2007).

Dans le même sens, Canvat (2005) souligne le besoin d'un « changement de modèle éducatif » (p. 29), changement qui miserait sur « l'appropriation par le sujet de connaissances qu'il a lui-même élaborées » (p. 30) et sur « un dispositif qui permette l'articulation des savoirs littéraires » (p. 33). L'auteur propose qu'un tel dispositif pourrait prendre la forme d'une situation-problème ou, comme le propose Legros, une activité comportant une tâche-problème (2005, p. 37). Enfin, d'autres voix proposent de miser sur une didactique de l'écriture centrée sur l'apprenant et ses modes d'appropriation du savoir (Penloup, 2006). Une telle approche repose sur une « posture compréhensive, qui étudie le langage comme un lieu où se construit (et où peut se lire) le sens des situations scolaires dans lesquelles le jeune se trouve. » (Bautier, Chalot et Rocheix, 1992, p. 166, dans Penloup, 2006, p. 88).

Le fait de miser sur l'appropriation du phénomène littéraire met l'accent sur les théories émergentes en lecture et en écriture. Au-delà de l'apprentissage du *français*, dans son assertion linguistique, la lecture et l'écriture littéraires offrent un potentiel d'appropriation que l'enseignement ne devrait plus ignorer (Dufays, Gemmene et Ledur, 2005; Rouxel et Langlade, 2004). En ce sens, « il ne s'agit plus d'accumuler de nouveaux savoirs [...], mais de construire des savoirs signifiants, qui contribuent à changer les attitudes et les conduites individuelles et collectives, qui favorisent le développement de nouvelles valeurs essentielles [...] » (Orellana, 2005, p. 67) En conséquence, on peut penser que l'appropriation faite par l'élève favoriserait le développement d'une compétence *langagière*, notion plus large qui englobe la compétence linguistique, témoignant de sa capacité à adapter sa lecture et son écriture selon les différents contextes et situations auxquels il sera confronté (Falardeau, 2010).

1.4 Proposition : la lecture et l'écriture subjectives comme sources d'appropriation

Tel que cela est clairement proposé par Nonnon (1993) et par Loiseau et Harvey (2009), une démarche de recherche, plus particulièrement une recherche développement, peut être initiée à partir d'une idée novatrice et prendre la forme d'une proposition.

1.4.1 La lecture sémiotique : l'expert subjectif

Une première approche généralement proposée par les tenants d'une lecture subjective viserait à former un lecteur capable de décoder le texte, de le comprendre, de l'interpréter et d'y réfléchir de façon autonome. En ce sens, il serait aussi une sorte d'expert, un interprète compétent, ce qui rejoint les préoccupations traditionnelles de l'enseignement littéraire. On peut qualifier cette lecture de « sémiotique » dans la mesure où le sujet déploie des stratégies afin de résoudre les hypothèses que le texte met en place. En puisant dans ses compétences, le lecteur est en mesure de proposer une interprétation valable qui explique le sens du texte lu. La coopération interprétative qui s'opère entre le texte et le lecteur fait en sorte que ce dernier actualise le contenu en y inférant des significations : « Le texte est donc un tissu d'espaces blancs, d'interstices à remplir, et celui qui l'a émis prévoyait qu'ils seraient remplis [...] » (Eco, 1985, p. 63) Il va sans dire que cette compétence de lecteur relève de l'expérience et du savoir-faire et repose essentiellement sur des principes similaires à ceux exposés dans la problématique : l'expertise souhaitée est alimentée par l'enseignant et son point de vue se trouve à dominer celui de l'élève. De plus, une telle conception fait que le sujet lecteur et scripteur dépend quand même du texte à lire et de ses prescriptions, car les œuvres littéraires auraient différents degrés « d'ouverture » ou de « fermeture ». En ce sens le droit du texte domine le droit du lecteur : « un texte [ouvert] suscite d'infinies lectures sans pour autant autoriser n'importe quelle lecture possible. [...] Après qu'un texte a été produit, il est possible de lui faire dire beaucoup de choses [...], mais il est impossible [...] de lui faire dire ce

qu'il ne dit pas » (Eco, 1992, p.130). Cette perspective considère donc qu'il y a des limites à l'interprétation et que la lecture se doit d'être canalisée par ce que dit le texte (Tauveron, 2004). Ainsi, ce lecteur idéal se comporte comme un chercheur de trésor qui « trouverait son plaisir à relever des défis d'ordre intellectuel » que propose l'œuvre (Barsky, 1997, p. 141). Il oscille entre l'espace interprétatif objectivable du texte et la construction singulière d'une œuvre « mobile », sans égards aux droits du texte. Ces aspects constituent un intertexte qu'on peut voir comme un « texte du lecteur » (Langlade, 2004, 2011). Cette compétence du lecteur, par l'objectivation de son expérience sémiotique, pourrait constituer une avenue pour l'enseignement de la lecture et de l'écriture en classe. Toutefois, cette avenue se trouve à reproduire la relation dans laquelle le point de vue de l'enseignant, lecteur expert, domine le point de vue de l'élève non-expert. De plus, cette représentation idéalisée du lecteur-interprète ne s'appuie pas nécessairement sur l'expérience empirique vécue par le sujet réel qui s'active dans la classe. Ce dernier ne se comporte pas toujours comme un expert du texte, mais plutôt comme un « créateur de lecture subjective » (Langlade, 2006).

1.4.2 Vers l'expérience de la lecture subjective

Une deuxième conception de la lecture subjective met l'accent, non pas sur le lecteur expert de l'interprétation, mais sur le lecteur non expert et le considère d'abord comme un producteur de sens. Ce qui compte alors est de miser sur les échos que le texte suscite chez le lecteur (Langlade, 2006). Ce dernier transforme le texte, l'organise pour attribuer un sens à ce qu'il lit. Pour ce faire, il introduit des éléments de nature différente en puisant dans ses expériences intériorisées. Ce phénomène peut aussi être vécu avec l'écriture subjective. En effet, l'écriture apparaît alors comme l'occasion de raconter son expérience par la narration de sa lecture, donc par une mise en récit proprement littéraire. De cette façon, rendre compte par écrit de sa lecture équivaut à rendre compte de son identité en tant que sujet lecteur et scripteur. Ainsi, selon cette perspective, la lecture proprement subjective occupe un rôle central

dans le processus d'appropriation du langage littéraire, et cette expérience pourrait être concrétisée par l'écriture en classe.

D'abord, on peut se demander si le sujet lecteur et scripteur non expert qui est en classe de littérature peut être « didactisé ». De plus, si l'on considère que le sujet a une histoire qui influence sa lecture et son écriture, on peut émettre l'hypothèse que, dans un contexte d'études postsecondaires, la prise en compte de la lecture et de l'écriture subjectives, tributaires de cette histoire personnelle, rend pertinentes la conception et la mise à l'essai d'un dispositif didactique basé sur le sujet lecteur et scripteur. En tenant compte des caractéristiques propres à l'enseignement postsecondaire, on peut se demander « comment didactiser le subjectif et l'imprévisible? » (Langlade, 2006). Les différents buts poursuivis par notre recherche nous amènent à observer une démarche de recherche développement qui s'inspire des propositions de Loiselle et Harvey (2009), de Cervera (1997) et de Nonnon (1993) présentées en annexe. La recherche vise à concevoir et à mettre à l'essai une version matérielle, concrète, d'une méthode ou d'un outil pour l'enseignement (Loiselle, 2001 ; Nonnon, 1993). Cette démarche tient compte d'une part de la recherche théorique et d'autre part de toutes les dimensions pragmatiques du sujet réel évoluant dans la classe de littérature. La mise en parallèle de deux systèmes d'enseignement, le cégep et le lycée, permet d'analyser et de comparer les caractéristiques propres à chaque milieu. Ainsi, l'originalité de notre recherche tient à la conception d'un dispositif didactique opératoire et transposable (Jonnaert, 2009) et non pas d'une méthode spécifique à un environnement précis. Pour ce faire, il apparaît nécessaire de circonscrire l'identité intrinsèque du sujet lecteur et scripteur afin que le dispositif visé puisse s'adapter à différents milieux ou situations d'enseignement de la littérature au niveau postsecondaire.

1.5 Objectifs

Les objectifs de la recherche sont présentés pour distinguer un objectif général et des objectifs spécifiques.

1.5.1 Objectif général

L'objectif général est de développer un dispositif didactique novateur fondé sur le sujet lecteur et scripteur en classe de littérature.

1.5.2 Objectifs spécifiques

L'objectif général fait apparaître plusieurs sous-objectifs.

1.5.2.1 Concevoir un prototype à partir de deux entrées :

A) Les recherches en didactique de la littérature.

À partir de théories de la lecture et de l'écriture, conceptualiser un cadre de référence satisfaisant pour la tenue d'activités d'enseignement.

B) Les propositions des sujets lecteurs et scripteurs.

Les propositions des élèves permettent de formuler des principes fondamentaux pour développer un dispositif didactique en tenant compte des points de vue offerts par une variété d'élèves, d'enseignants et de milieux scolaires.

1.5.2.2 Procéder à la mise à l'essai du prototype dans des milieux variés en tenant compte de leurs caractéristiques et des acteurs impliqués.

1.5.2.3 Décrire, analyser et évaluer l'ensemble de la démarche de développement afin de générer des pistes de réflexion et d'action.

1.5.2.4 Valider un dispositif didactique opératoire, transposable et cohérent en regard du problème d'appropriation des élèves et de son utilisation en classe de littérature au niveau postsecondaire.

1.6 Question de recherche

Quelles sont les caractéristiques d'un dispositif didactique et de son développement fondé sur le sujet lecteur et scripteur en classe de littérature?

1.7 Pertinence de la recherche

La recherche vise d'abord à formaliser les théories didactiques émergentes en lecture et en écriture. Ces perspectives sont axées sur le rôle de l'apprenant, car elles lui donnent un rôle fondamental dans la démarche didactique : « Parallèlement à la perspective de la didactique de la lecture littéraire qui est passée de la clôture du texte à la problématique de la réception par un sujet lecteur, la tendance actuelle [...] tend à passer d'une didactique de l'écriture centrée sur les écrits et les situations d'écriture à une didactique centrée sur le sujet écrivant et sur l'acte d'écrire. » (Lebrun, 2007, p. 384)

Aussi, la mise à l'essai d'activités d'enseignement basées sur le concept de sujet lecteur et scripteur dans des contextes d'enseignement postsecondaire, où s'activent des sujets ayant déjà un bagage certain en lecture et en écriture, n'a pas encore été l'objet de recherches spécifiques. C'est ce bagage d'expériences scolaires et non scolaires qui est l'un des objets de la présente recherche. En effet, comment peut-on

didactiser l'expérience de lecture et d'écriture sans en tenir compte? D'une part, notre recherche vise à comprendre les représentations, les pratiques et les attentes des élèves concernés. D'autre part, il s'agit de savoir comment agir en fonction de celles-ci. En cela, la didactique occupe certainement une place dans le champ des sciences humaines : « L'éducation est un processus guidé par des valeurs humaines fondamentales. Le « matériau » des processus « éducatifs », ce n'est ni du métal, de l'eau ou des denrées alimentaires ; ce sont de jeunes êtres humains. » (Husén, 1989, p. 380) De plus, la recherche laisse entrevoir la possible comparaison entre les deux systèmes, québécois et français, et permet de distinguer les dimensions socioculturelles des aspects individuels fondamentaux définissant un sujet lecteur et scripteur.

Finalement, la recherche comporte une dimension exploratoire, car elle ne poursuit pas d'objectifs d'efficacité du système éducatif. De cette façon, il n'est pas indiqué de mettre de l'avant la notion de design pédagogique, davantage associée à la mise en œuvre de moyens en vue d'atteindre des résultats ou des objectifs d'apprentissage précis (Legendre, 2005 p. 373), mais plutôt de contribuer au développement didactique à visées exploratoires en considérant d'abord son apport à l'épanouissement de l'être humain. Ainsi, l'enseignement postsecondaire passerait d'un enseignement unidirectionnel, dans lequel les connaissances du maître font figure de normes, et parfois d'obstacles à l'appropriation, à une perspective multidirectionnelle qui fait une plus grande place aux interactions enseignant-élève (Bucheton, 1995) et à la collaboration entre les élèves (Hébert 2003). Ces interactions, dans une perspective socioconstructiviste, interviennent dans la construction des sujets L/S et sont appelées à être canalisées dans un dispositif didactique. La recherche permet donc de donner forme au croisement de lectures et d'écritures subjectives opérées par les sujets L/S.

1.8 Retombées

Pour notre recherche, les notions de sujet lecteur et de sujet scripteur sont envisagées de façon complémentaire et synthétisées en une seule entité : le sujet lecteur et scripteur. Il s'agit des deux facettes d'un même individu. La recherche comporte donc un travail de conceptualisation inspiré d'éléments théoriques et empiriques : l'élève réel est un sujet à la fois lecteur et scripteur.

Aussi, la recherche devrait permettre de formaliser un dispositif didactique susceptible d'être déployé en classe de littérature au postsecondaire. Un tel dispositif peut être potentiellement composé de situations et d'activités d'enseignement dans lesquelles le sujet procède à des opérations et à l'analyse de ses résultats (Jonnaert, 2009, p. 72-73). En proposant un cadre qui vise à guider le travail de l'enseignant et des élèves, les situations ou activités pourraient ensuite être organisées ultérieurement en séquences didactiques, en série d'activités ou sous forme de projet d'enseignement et d'apprentissage.

En outre, la démarche permet la diffusion de connaissances liées au processus de développement. Pour ce faire, des enseignants et des élèves sont appelés à définir et à mettre à l'essai des activités de façon à ce qu'il soit réaliste de les mettre en œuvre en classe une fois le dispositif diffusé. Il apparaît important de documenter la démarche de développement au moyen d'observations, de rencontres et de textes écrits par les élèves. Les données obtenues en cours de route seront d'autant plus riches qu'elles témoignent à la fois d'une démarche novatrice et de la diversité des sujets caractérisant l'enseignement postsecondaire.

CHAPITRE II

CADRE THÉORIQUE

Le cadre de référence (figure 2) met en relation des éléments de la didactique de la littérature qui définissent le sujet lecteur et scripteur (L/S) comme *un sujet en trois dimensions*, c'est-à-dire que le sujet opère simultanément différentes attitudes et actions lors de la lecture et de l'écriture. Celles-ci agissent en complémentarité et ne peuvent être envisagées comme étant séquentielles ou consécutives; elles sont plutôt simultanées et interdépendantes. Ces trois dimensions fondamentales du sujet lecteur et scripteur sont :

- 1) Le sujet L/S utilise des représentations individuelles et collectives.

Une première dimension porte sur l'état du sujet qui évolue dans la classe, car il a un passé de lecture et d'écriture, il ne survient pas comme un être dénué de bagage et qu'on considérerait comme une page blanche. Il se réfère constamment aux représentations mentales définies par ses expériences de lecture et d'écriture.

- 2) Le sujet L/S se situe entre l'appropriation et la distanciation.

Une deuxième dimension définit l'attitude du sujet à partir de l'effet que la littérature produit sur lui. Il manifeste à la fois les deux attitudes pendant la lecture et l'écriture, soit en maintenant une distance rationnelle, soit en acceptant d'adhérer émotivement au texte lu ou écrit, soit en maintenant un équilibre entre ces deux pôles.

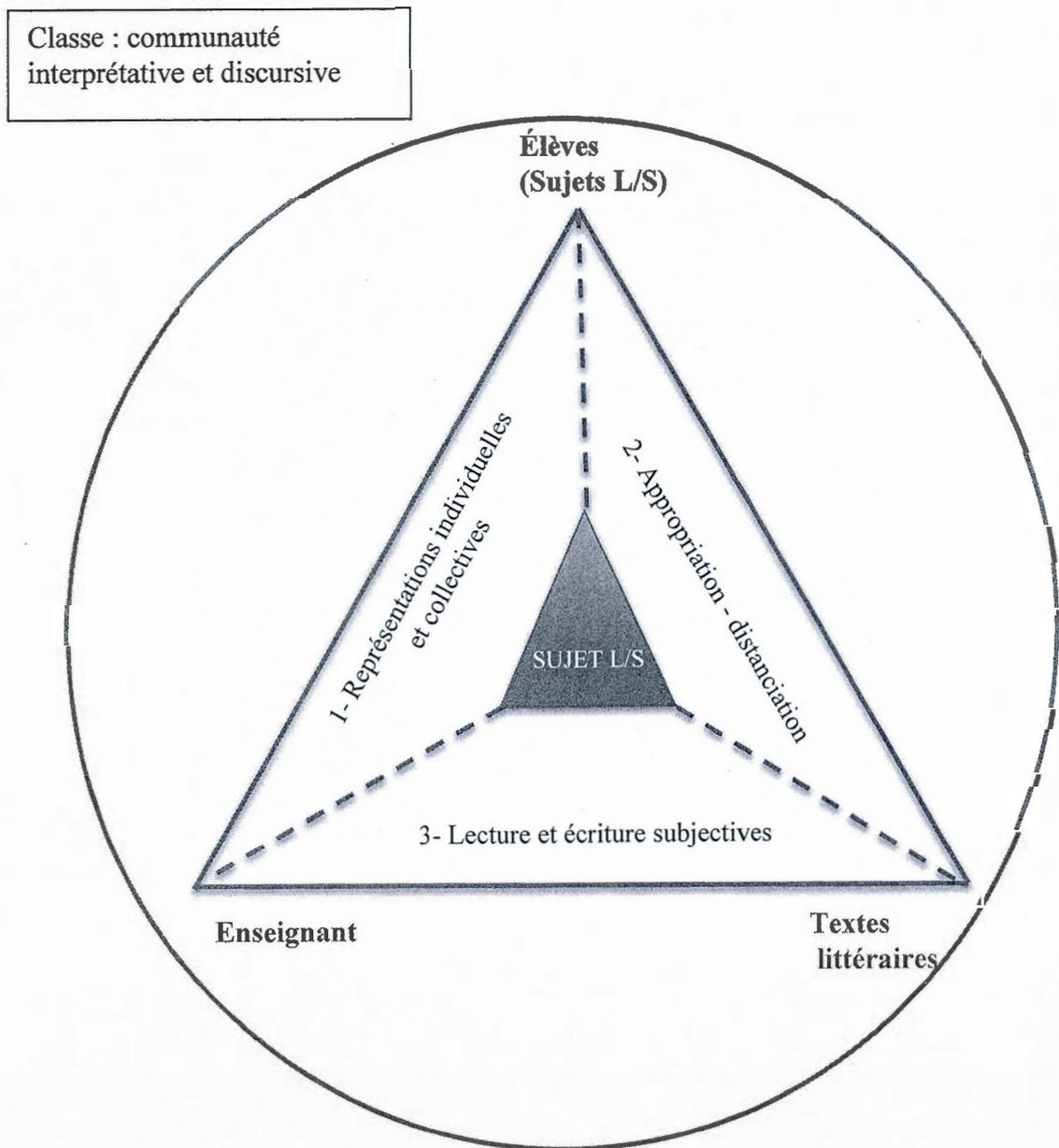
- 3) Le sujet L/S est créateur de lecture et d'écriture subjectives.

La troisième dimension du sujet se définit à partir de ses réalisations effectives en lecture et en écriture. Dans les deux cas, le sujet se trouve à produire, donc à créer, une œuvre qui n'existe pas encore, qui n'est que potentielle, à partir des dispositions qui lui sont propres. La lecture et l'écriture subjectives sont le résultat de sa singularité.

Ces trois dimensions se manifestent simultanément et ne sont pas exclusives. Le sujet L/S constitue le pivot de ces dimensions. Situé au centre de la situation didactique représentée par un triangle, le sujet lecteur et scripteur occupe une position privilégiée dans l'enseignement de la littérature. En effet, le sujet évolue au centre de l'environnement de la classe qui constitue une communauté interprétative et discursive. Ce sujet se distingue notamment de l'ensemble des autres élèves parce que notre recherche s'intéresse à la singularité du sujet dans son appropriation du littéraire. Il ne s'agit donc pas de considérer tous les sujets de la même façon en les associant à un groupe homogène d'apprenants. Au contraire, la classe forme un ensemble hétérogène de sujets considérés comme des individus distincts. Il convient de les envisager comme des sujets particuliers, mais toujours en interaction avec les autres élèves de la classe, également sujets lecteurs et scripteurs.

Dans cette communauté, les trois pôles de la relation didactique sont donc impliqués : *l'enseignant* met en place des situations et des activités où le texte littéraire, *objet d'enseignement*, est défini comme un phénomène concrétisé par la lecture et l'écriture subjectives de *l'élève*. Les différentes composantes de ce cadre de référence sont développées dans notre cadre théorique.

Figure 2 : les trois dimensions du sujet lecteur et scripteur en classe de littérature



2.1 La didactique de la littérature

L'enseignement de la littérature a toujours été en étroite relation avec l'enseignement de la langue maternelle même si ces domaines adoptent généralement des points de vue différents : le premier est associé à un contenu davantage culturel, tandis que le second est souvent synonyme de norme linguistique (Legros, 2005). En ce sens, la didactique du français, étendue à tout ce qui concerne l'enseignement et l'apprentissage de la langue maternelle comporte ses propres secteurs dont fait partie la didactique de la littérature (Reuter, 1992; Simard, 1997; Daunay, 2007, 2010).

2.1.1 Un champ de recherche singulier de la didactique du français

La didactique de la littérature ne semble pas suivre tout à fait la même trajectoire que la didactique du français, et ce, parce que « [...] l'objet de l'enseignement de la littérature est beaucoup plus problématique que celui de l'enseignement de la langue maternelle, non seulement dans son étendue, mais encore, plus radicalement, dans sa nature. » (Legros, 2005, p. 37). La nature de cet objet est polysémique, c'est-à-dire que le texte littéraire se définit principalement par la multitude de sens possibles qu'il renferme : [...] par-delà l'espace et le temps, par-delà même parfois les frontières de la langue [et de la culture], [le texte littéraire] peut parler à tout le monde. [...] Chaque lecteur peut légitimement, à la lecture, l'investir de ses propres sentiments, le voir, le vivre, le comprendre (Séoud, 1997, p.15).

Une telle orientation provient des théories de la lecture qui se sont fait connaître dans les années 1970 et 1980 (Bakhtine, 1978; Barthes, 1973, 1978; Eco, 1985; Ingarden, 1983; Iser, 1985; Jauss, 1978; Rosenblath, 1983) et ont défini la littérature sans se cantonner dans une conception typiquement classique ou purement structuraliste. Les théoriciens proposent un paradigme différent de ce qu'avait connu la théorie littéraire précédemment, c'est-à-dire une définition phénoménale qui donne à l'œuvre un caractère ouvert et dynamique où écrivain et lecteur sont eux-mêmes parties

prenantes de différents phénomènes d'intersubjectivité. À propos du littéraire, il est non pas délimité par son enveloppe textuelle, mais considéré comme un phénomène auquel il est possible de « prêter un sens qui ne correspond ni à l'intention de l'auteur [...] ni au contexte historique de l'écriture » (Séoud, 1997, p. 15). La spécificité d'une œuvre littéraire serait donc exprimée à travers les lectures plurielles et les diverses interprétations auxquelles elle se prête. Ainsi, puisque l'objet littéraire est redéfini en tant que phénomène selon des théoriciens proprement littéraires, il est normal que la didactique de la littérature soit nécessairement influencée à son tour. Cette influence est bien présente dans notre recherche parce qu'elle met en relation des éléments issus de théories littéraires avec des éléments fondamentaux de la didactique.

En didactique, les effets de cette redéfinition se sont fait ressentir par l'importance accordée à la lecture littéraire fondée sur l'activité du lecteur. En ce sens, le « sujet » est une notion qui émerge des recherches en didactique de la littérature depuis quelques années. D'abord, à propos du sujet lecteur, les avenues sont regroupées autour de la singularité du sujet lecteur sur son activité mentale au moment de la lecture (Dufays, 1994; Dufays et al., 2005; Gervais, 2004; Jouve, 1993, 2005; Picard, 1986; Rouxel, 1996; Rouxel et Langlade, 2004). Une autre avenue est axée sur l'acte d'écrire et l'identité du sujet scripteur (Barré-de Miniac, 1996; Bishop, 2006; Daunay, 2002; Delcambre et Reuter, 2002; Morel, 2005; Penloup, 2006; Reuter, 1992, 1996; Tauveron et Sève, 2005). Finalement, une partie des auteurs se consacre à la dimension collective de la lecture et de l'écriture : les communautés de lecteurs (Burgos, 1996; Burgos et al., 2003), les communautés discursives (Bernié, 2002) et les communautés interprétatives (Fish, 2007). Ces avenues sont mises à contribution et font l'objet d'un travail de conceptualisation dans notre recherche.

En prenant pour appui ces différents champs de recherche, une didactique propre à la littérature est donc fondée sur la spécificité du phénomène littéraire apparaissant comme un « laboratoire langagier, où plus qu'en tout autre « discours », les différents niveaux [...] se trouvent en posture de dévoilement, s'aperçoivent dans leur fonctionnement, jusqu'au détail le plus inattendu » (Peytard, 1993, p. 9). Ainsi, « [l]es

textes littéraires offrent des possibilités de développer une conscience du langage » (Pieper, Goeth, 2006, p. 9) et apparaissent essentiels à l'appropriation et au développement d'une compétence langagière, compétence qui se veut la principale visée de l'enseignement du français.

2.1.2 Vers la didactique de la lecture et de l'écriture littéraires

La didactique de la littérature est traditionnellement associée à la transmission des savoirs reliés à l'institution littéraire, le texte littéraire étant perçu comme un discours auquel on prête différentes qualités : esthétiques, thématiques, etc. Une telle vision implique qu'un texte soit reconnu comme étant littéraire préalablement à la lecture que l'on en fait. Une didactique de la lecture littéraire et de l'écriture littéraire serait davantage consacrée au développement d'une attitude du sujet apprenant ou, plus précisément, d'une compétence autonome du sujet vis-à-vis la littérature envisagée comme un phénomène plutôt que comme un objet textuel. Définie à travers le prisme des théories de la réception, la lecture de l'œuvre littéraire dépend du sujet selon le phénomène de concrétisation (Ingarden, 1983) ou d'actualisation (Citton, 2007) et nous porte à concevoir la lecture littéraire comme une activité de littérisation pendant le processus de la lecture (Dufays, 2005).

Une lecture littéraire s'effectue sur un mode non utilitaire. D'abord, une telle activité met en évidence la charge polysémique du texte, comme un espace ouvert aux lectures plurielles, qu'elles soient limitées ou non (Canvat, 1999, p.112). Ensuite, la lecture littéraire se caractérise par sa fonction modalisante, c'est-à-dire qu'elle prépare le lecteur au mode imaginaire qui se distingue de la réalité. Le lecteur sait que ce qu'il lit n'est pas la réalité et il décide de son plein gré d'y participer, et même de le construire, par des hypothèses et des prospections qui forment un tout cohérent bien qu'imaginaire, malléable et ouvert. Puis, une lecture « littéraire » implique un certain niveau de compétence culturelle qui fait prendre conscience de la dimension subversive ou conventionnelle du texte par rapport au monde et par rapport à ses

propres valeurs. Une telle perspective de la lecture littéraire laisse entrevoir une conception axée sur la réception de l'œuvre, basée notamment sur les « trous » ou les « blancs » que le lecteur doit compléter au moment de la lecture par sa connaissance du monde. Le lecteur crée alors un monde « alternatif » par rapport au monde réel qui a valeur de référence. Les théories exposées par Dufays et ses collègues (2005) tendent à démontrer que l'enseignement de la littérature devrait d'abord consister à l'enseignement d'une manière de lire, faisant ainsi passer la littérature d'un ensemble fermé et statique à un concept ouvert et dynamique. Cet enseignement pourrait consister également à l'enseignement de l'écriture littéraire.

Tout comme la lecture littéraire, l'écriture littéraire se définit d'abord par son caractère non utilitaire. À ce sujet, Picard (1987) propose de faire écrire par le jeu, à l'instar de la lecture qui est aussi une activité ludique. Le langage dans son ensemble apparaît naturellement comme une affaire de jeu, de possibilités et d'investissement personnel. Dans cet ordre d'idées, Yves Reuter (2000) s'intéresse à la façon d'enseigner l'écriture littéraire. Il propose quelques pistes d'action à partir de quatre matériaux : 1) L'histoire du sujet pour que le sujet prenne conscience qu'on écrit à partir de soi et qu'il possède déjà un capital d'expériences, d'images, etc.; 2) l'imaginaire et la créativité du sujet par l'éveil aux stéréotypes, aux mythes, aux figures; 3) Les savoirs théorico-réflexifs qui permettent de transformer des textes (narratif en explicatif, littéraire en scientifique) afin d'expérimenter les variations langagières; 4) les jeux de la langue et de la textualité permettant de prendre conscience de la matérialité de l'écriture et que ses régularités génèrent et structurent les discours.

2.2 Le texte littéraire

Malgré l'apport des conceptions phénoménologiques dans la définition de la littérature, le texte littéraire constitue toujours l'objet privilégié de l'enseignement. Cet « objet » littéraire est le matériau de base qui est néanmoins l'aboutissement de plusieurs opérations. D'abord, pour ce qui est de l'auteur du texte, son écriture atteste

d'une forme de distanciation entre lui et l'objet de sa pensée. Pour Fitch (2003), l'écriture est la matérialisation de la pensée, elle extériorise ce qui est d'abord intérieur dans la conscience de l'écrivain. Aussi, la pensée apparaît « en toutes lettres » dans l'esprit lors de l'acte d'écrire :

[...] celui-ci procède à une espèce de pré-écriture mentale qui anticipe sur le geste de poser la plume sur le papier et de coucher des lettres sur la feuille pour former des mots et des phrases. Le cas le plus évident de cette visualisation du langage est sans doute fourni par le travail du poète. [...]. Notons que le laps de temps qui s'écoule entre la visualisation interne des mots et leur transcription peut être infime. » (p. 28)

Clairement, l'écriture met l'accent sur le rôle du langage dans la pensée : « Non seulement l'écrivain vit avec le langage, mais il vit à proprement parler dans le langage [...], c'est là qu'il a son existence en tant que sujet de l'intériorité. [...] s'il est un moment où pensée et langage pourraient se révéler interdépendants, c'est bien dans l'esprit de l'écrivain au moment où il rédige ses oeuvres : l'esprit de celui qui écrit est manifestement aux prises avec le langage. » (Fitch, 2003, p. 11) Cette conception phénoménologique donne un rôle important à la pensée et la parole intérieure. Le langage premier serait celui de la pensée concrétisée par l'écriture. L'écriture, à son tour, est un langage qui relance la pensée, qui la nourrit. Cela explique ce que Merleau-Ponty (1969) proposait : « [l]a pensée et l'expression se constituent simultanément [...] » (p. 193).

Pour nous, l'écriture littéraire, phénomène de langage, n'est pas le résultat d'un fait brut et autonome. Si on se réfère à Bakhtine (1978), le langage littéraire est idéologiquement et socialement construit, puisqu'il est lié aux processus sociopolitiques et culturels dans lesquels évolue l'auteur. Les énoncés qu'il formule sont vivants et surgissent à un moment historique et dans un milieu, un contexte. L'œuvre littéraire est donc tributaire de certains dialogues, qui sont eux-mêmes définis par d'autres dialogues. À cause de ce qui « était avant », l'acte créateur a toujours affaire à quelque chose de déjà apprécié devant lequel il doit se positionner axiologiquement (Bakhtine, 1978). Cette réalité se trouve à être absorbée, c'est-à-dire intégrée au schéma mental de l'écrivain qui « écrit en prenant appui sur le corpus des

textes qu'il a lus » (Bellemin-Noël, 2001, p. 12). Une fois conceptualisée, elle donne lieu à l'acte cognitif qui ordonne les représentations de l'auteur du texte.

Le lecteur poursuit ce système. Si l'on se reporte à Iser (1985), le lecteur construit le sens de ce qu'il lit en reconfigurant le texte à partir de ses représentations. Le texte provoque l'interprétation en fournissant une partition et le lecteur (re)constitue l'œuvre en lui attribuant un sens. Pour François Rastier, « le sens est une "propriété" des textes ». Au contraire des signes qui mènent à établir une signification, résultat d'un décodage linguistique, le *sens* n'est jamais donné, mais apparaît comme le résultat d'un processus dynamique qu'il associe à un « parcours interprétatif » variable selon le contexte, la situation et les pratiques codifiées par l'individu (2003). Ce qui fait qu'au moment même de la perception, le système nerveux du lecteur oriente instantanément les stimuli reçus en terme de positivité et de négativité (Morel, 2005, p. 89) Pour le sujet, c'est la construction du sens, qu'il opère en choisissant inconsciemment parmi une pluralité de possibles, qui serait l'expérience du phénomène littéraire.

Au moment de la lecture, le sujet extrait littéralement le sens du texte littéraire, vu comme un espace ouvert aux lectures plurielles, et confirme sa charge polysémique (Canvat, 1999, p.112). De cette façon, « les sens d'un texte se font et se défont sans cesse et il serait vain de vouloir les fixer » (Derrida, 1967, p. 411). L'œuvre d'art littéraire se définit donc par l'intersubjectivité formée par la réalité de l'auteur et la réalité du lecteur, leur intimité, leur monde, la société dans laquelle ils vivent. Ces entités constituent les pivots d'un réseau de discours (Bakhtine, 1978) et concrétisent l'intertextualité potentiellement contenue dans les œuvres. Cette intertextualité rassemble tous les discours intégrés de part et d'autre par l'auteur et le lecteur. En conséquence, la littérature ne serait pas l'image de l'humain, mais l'image de ses langages.

Toutefois, d'autres avenues opposées doivent être considérées. Certains théoriciens estiment que le texte littéraire, bien qu'il soit ouvert à l'interprétation, possède en lui

les codes qui devraient limiter son interprétation (Eco, 1985, 1992; Maisonneuve, 2004; Tauveron, 2004). Cette orientation est résolument tournée vers le droit du texte et affirme qu'il y a des limites à l'interprétation, que le lecteur n'a pas tous les droits. Pour reprendre l'analogie avec la musique, la partition de l'œuvre fournie par le texte doit guider l'exécution du musicien/lecteur : « Le texte est donc un tissu d'espaces blancs, d'interstices à remplir, et celui qui l'a émis prévoyait qu'ils seraient remplis [...] » (Eco, 1994, p. 63). Selon une telle perspective, le devoir du lecteur consiste alors à reconstituer l'œuvre le plus fidèlement possible. Toutefois, cette approche se trouve à poursuivre le modèle de la communication de Jakobson : « [...] accepter l'hypothèse de la préinscription de la lecture revient à situer le lecteur dans une relation de communication avec le texte. » (Valenti, 2007, p. 60) Dans une certaine mesure, la théorie d'Iser repose en partie sur « les actes de langages [...] dont le point fondamental demeure le texte. » (Valenti, 2007, p. 60) En fin de compte, ces positions instaurent une hiérarchie où l'œuvre domine à différents degrés le point de vue du sujet, ce qui peut difficilement mettre l'accent sur le sujet lecteur et scripteur réel considéré comme le point central de l'enseignement de la littérature. Ce point de vue n'est donc pas parfaitement compatible avec l'orientation de notre recherche.

2.3 Le sujet lecteur et scripteur

Par rapport à l'objet d'enseignement, le phénomène littéraire, l'élève est défini par son rôle de sujet lecteur et scripteur. À ce propos, deux entités sont généralement considérées distinctement : le sujet lecteur d'une part et le sujet scripteur d'autre part :

[L]a notion de sujet – et d'individualité – est perçue différemment dans le domaine de l'écriture et dans celui de la lecture. Il existe même une dissymétrie dans leur emploi en milieu scolaire [...] : tandis que l'activité lectrice se dérobe pour une grande part à l'observation, l'activité et la position du scripteur s'étudient plus aisément à partir des traces écrites. Des études plus nombreuses dans le champ de la didactique de l'écriture semblent le confirmer. (Bishop et Rouxel, 2007, p. 3)

Ceci peut expliquer pourquoi ces deux perspectives ont évolué de façon relativement autonome depuis quelques années. Généralement, la lecture et l'écriture sont implicitement reliées, mais ne sont pas nécessairement considérées comme deux facettes qu'un sujet opère simultanément. Le présent exercice devrait contribuer dans une certaine mesure à les envisager de façon complémentaire : le sujet réel de la classe de littérature est à la fois lecteur et scripteur. Il pense et agit en fonction de cette double fonction. Sa position d'élève l'amène à pratiquer la lecture et l'écriture sans chercher à les discriminer ou les hiérarchiser, car les deux activités sont nécessaires à sa réussite scolaire. La mise en évidence du *sujet* simultanément lecteur et scripteur est l'occasion de souligner l'aspect éminemment personnel de la lecture et de l'écriture. Pour notre recherche, celui-ci est à considérer comme l'élève qui pratique à la fois une lecture et une écriture que l'on peut qualifier de subjectives, tributaires de sa singularité, de son investissement et du sens qu'il donne à ces activités (Delcambre, 2007 p. 33; Rouxel et Langlade, 2004, p. 11-13). C'est pourquoi il apparaît souhaitable de l'identifier comme un sujet lecteur et scripteur (L/S). L'activité de lecture subjective et d'écriture subjective dont il est question consiste en la possibilité pour une personne de prendre conscience de son activité mentale et de sa relation au monde, de construire son identité et de participer à son propre développement (Bertucci, 2007). Le sujet L/S de notre recherche est donc un sujet « qui se crée dans le langage » (Delcambre, 2007, p. 33) et qui engage la lecture et l'écriture dans une relation d'interdépendance.

La vision contemporaine du sujet qui se dégage de notre réflexion est un sujet qui démontre sa volonté d'être libre et acteur de son destin : « un Sujet [...] qui pose comme principe du bien le contrôle que l'individu exerce sur ses actions et sa situation [...] » (Touraine, 1992, p. 267 dans Bertucci, 2007, p. 15). Dans ce processus, la lecture et l'écriture sont deux activités qui se nourrissent l'une de l'autre et agissent en complémentarité. Ainsi, cette conception élargie du *sujet* établit au départ qu'il s'agit de mettre l'accent sur le développement global du langage chez l'élève et son identité de sujet lecteur et scripteur se décline à partir de trois dimensions.

2.3.1- Représentations individuelles et collectives du sujet

Une première dimension porte sur l'état du sujet qui évolue dans la classe; il a un passé de lecture, une sorte de bibliothèque personnelle composée d'expériences personnelles ambivalentes qui sont difficilement catégorisables par les théoriciens (Compagnon, A., 1998, p. 194 dans Rouxel et Langlade, 2004, p. 12). Le développement psychologique du sujet est marqué par ses souvenirs qui ont construit ses représentations envers la lecture et l'écriture et que se manifeste la singularité de sa pensée (Bucheton, 1995, p. 58). En ce qui concerne la lecture, Bakhtine (1984, p. 388) met de l'avant la notion d'« auditeur empirique », ce qui rejoint notre vision d'un sujet réel comportant une singularité psychologique en dialogue avec d'autres singularités empiriques, c'est-à-dire l'auteur d'une œuvre lue ainsi que les autres interlocuteurs de son environnement tels les élèves et l'enseignant (Fitch, 2003, p. 127). Dans ce processus, la littérature apparaît comme un véritable phénomène langagier : « la diversité des discours devient diversité des langages. Il ne s'agit pas d'un langage, mais d'un dialogue de langages. » (Bakhtine, 1978, p. 115) Le langage littéraire suscite ainsi le réveil d'une « mémoire involontaire » qui ne relève pas nécessairement de la conscience éveillée mais aussi d'un contrat inconscient (Picard, 1997). Cette mémoire ne fait pas nécessairement de distinctions nettes entre la lecture et l'écriture. Comme l'indique Morel (2005), « ces situations et expériences influencent à notre insu notre contact avec l'écriture. On nous fait croire qu'il est souhaitable de nous en abstraire alors qu'elles sont le terreau à partir duquel se développe notre rencontre avec le texte » (p. 93). Ainsi, le rapport à l'écriture « désigne cet ensemble hétérogène, fait de conceptions, de représentations, d'attitudes et de valeurs attachées à l'écriture, à ses usages et à son apprentissage » (Barré-de Miniac, 2002). Qui plus est, « [l]a représentation dominante de l'écriture est celle de la scription comme *transcription* d'un déjà-là, d'un pré-pensé » (Delcambre et Reuter, 2002). Ainsi, les représentations associées à la lecture et l'écriture sont déterminées à la fois individuellement et collectivement. En ce sens, on peut soumettre que l'activité subjective du sujet a une part d'intime et une part de social (Bertucci, 2007, p. 11-18).

2.3.1.1 Représentations individuelles du sujet

Ce qui est mis de l'avant avec le sujet lecteur et scripteur, c'est justement le sujet *non expert*, c'est-à-dire celui qui s'appuie principalement sur des expériences fondatrices qui appuient son activité privée (Picard, 1986, dans Langlade 2004b, p. 84). Ce sujet témoigne parfois de goûts hétéroclites qui ne peuvent être expliqués que par l'importance qu'il accorde à des expériences passées. Ainsi, les pratiques de lecture et d'écriture du sujet sont souvent intuitives et montrent des traces du développement de sa personnalité. Selon Tauveron (2004), ceci expliquerait que le lecteur non expert ne bénéficie pas toujours de scénarios textuels élaborés et pratique une sorte de vagabondage sans posséder de repères particuliers.

Dans cette perspective, l'une des assises de l'interprétation non experte est le stéréotype. Un stéréotype peut se définir comme « une structure, une association d'éléments, qui peut se situer sur le plan linguistique (syntagme, phrase), sur le plan thématique-narratif (scénarios, schémas narratifs et argumentatifs, personnages) ou sur le plan idéologique (valeurs) » (Dufays et al. 2005, p. 100). Ainsi, le texte littéraire comporte un nombre variable de stéréotypes selon les représentations intériorisées par le sujet. Ce sujet doit construire la référence du texte à partir de son imagination, plus précisément à partir d'images mentales, ce qui lui permet de se représenter le monde du texte. La lecture enclenche ce processus en prenant appui sur des situations qu'il a déjà vécues, des situations accessibles qu'il a anticipées ou des situations dans lesquelles ses représentations reposent sur des connaissances obtenues de façon indirecte, par le biais de livres et de photos par exemple (Brehm, 2008, p. 42-43). Disposant de peu de figures de référence ou de stéréotypes, le lecteur non expert finit par devenir *la référence* du texte : il investit le texte de ses seules références non littéraires. Des enquêtes le montrent bien : « [...] il faut constater l'importance que les lecteurs interrogés accordent à la réalité immédiate, à leur environnement, au contexte physique et historique [...]. C'est bien à la condition de devenir une affaire personnelle que la lecture est une affaire pleinement satisfaisante. » (Roy, 2008, p. 25). Ainsi, parce qu'il est pris en charge par un sujet non

expert, le texte littéraire apparaît comme une forme de communication irrégulière qui puise à plusieurs sources, soit des expériences littéraires et non littéraires, qui ont marqué son développement.

De ce point de vue, on peut concevoir que l'implication du sujet dépend beaucoup de la distance historique qui le sépare de l'œuvre lue. En effet, dans une œuvre contemporaine, le lecteur peut s'ancrer dans la réalité et « renouveler sa perception des choses » (Jouve, 1993, p. 81), comme si le texte faisait subir une déformation au monde que le sujet connaît déjà. Par contre, lorsqu'il y a une grande distance temporelle, le sujet se concentre d'abord à resituer l'œuvre dans son contexte sociohistorique. Il doit ainsi modifier considérablement sa vision du monde pour donner un sens à ce qu'il lit et reconstruire un autre monde. C'est donc une lecture qui reconstruit une autre vision et qui modifie certainement l'activité subjective du sujet.

De la même façon, l'écriture est aussi conditionnée par les représentations que le sujet a intériorisées par ses pratiques de lecture et d'écriture. Les deux activités sont étroitement liées. D'une part, les stéréotypes associés à l'écriture sont souvent reliés au bagage scolaire du sujet L/S et font en sorte qu'il a des attentes. Il a une bonne idée du genre de texte qu'il va écrire dans la classe de littérature : « C'est à l'école que le sujet se construit comme sujet scripteur et c'est pour mieux réussir à l'école qu'il a à adopter une posture d'écriture distanciée, réflexive [...] » (Delcambre, 2007, p. 35). De cette façon, le sujet réel manifeste généralement des préoccupations pragmatiques associées à sa réussite scolaire, sociale et professionnelle (Barré-De Miniac, 2002). Il est déjà formé par son expérience d'élève et conçoit assez peu ou pas qu'il puisse sortir du format scolaire pour manifester sa subjectivité (Le Goff, 2004; Reuter, 2000). D'autre part, « [l']écriture se souvient des textes lus » (Huyhn, 2004, p. 310). En effet, des expériences menées en classe, dont celle exposée par Tauveron et Sève (2005), montrent que « les jeunes élèves, forts de leur expérience de lecteur [...], sont capables d'une réflexion poussée sur les possibilités de l'écriture » (p. 190).

2.3.1.2 Représentations collectives du sujet

De façon complémentaire aux représentations singulières du sujet, on doit considérer les codes socioculturels qui sont impliqués dans sa lecture et son écriture subjectives. D'abord, il convient de se référer à Bourdieu qui, dans *Les règles de l'Art* (1992), remet en question la lecture « pure » de l'œuvre. Loin de voir la littérature comme une allégorie du social comme le propose Iser (1985), il considère plutôt que la création des œuvres est surtout le résultat d'une historicité qui définit le champ littéraire et l'ensemble des procédés interprétatifs qui interviennent plus tard dans la lecture. Ainsi, il apparaît qu'il faut observer avec prudence le point de vue d'une analyse purement individuelle et déshistoricisée du phénomène littéraire :

Seule une critique sociologique de la lecture pure, conçue comme une analyse des conditions sociales de possibilité de cette activité singulière, peut permettre de rompre avec les présupposés qu'elle engage tacitement et, peut-être, d'échapper aux contraintes et aux limitations que l'ignorance de ces conditions et de ces présupposés lui fait accepter. (Bourdieu, 1992, p. 495).

Autrement dit, tout ce qui façonne la société et les discours qu'elle produit à une époque donnée est le résultat d'une évolution nécessairement historique : « Être historique n'est pas une option mais une inévitabilité [...] » (Fish, 2007, p. 104). Il apparaît donc que les conditions dans lesquelles se produit la lecture ne peuvent être ignorées. Le sujet est ainsi engagé, sans qu'il en soit nécessairement conscient, dans une activité fortement déterminée par des facteurs sociohistoriques. En considérant cet aspect, on en arrive à définir un horizon d'attente qui façonne son interprétation :

[...] ce qui fait d'un poème un poème, ce ne sont pas des propriétés linguistiques particulières, mais le type d'attention porté à ce morceau de langage par des lecteurs qui s'attendent à avoir affaire à un poème. Cette attente, et les activités interprétatives qu'elle génère, produisent les qualités poétiques dont on peut dire ensuite qu'elles sont "dans le texte" (Fish, 2007, p. 127).

De cette façon, la relation entre le texte et le sujet prend l'aspect d'une fusion entre un horizon d'attente « que le lecteur apporte dans sa lecture » (Jauss, 1978, p. 284), horizon qui est propre à une communauté interprétative et à un objet textuel

appréhendé en tant qu'œuvre littéraire. En ce sens, une communauté interprétative est une sorte de moi communautaire qui fait que les œuvres sont des objets créés d'une part et interprétés d'autre part selon des structures institutionnelles et des normes sociales que les individus intègrent (Fish, 2007).

Le sujet se trouve à être déterminé par un ensemble de valeurs propres à un ou plusieurs groupes auxquels il appartient. En tant qu'*héritier*, il bénéficie d'un savoir déjà organisé et de représentations socioculturelles intériorisées : c'est « un être social qui a acquis et acquiert des *habitus* hors de la classe et au sein même de la classe » (Ropé, 1991). Stanley Fish (2007) va encore plus loin et affirme que le lecteur n'est pas autonome. Celui-ci a intériorisé des structures propres à une ou plusieurs communautés interprétatives auxquelles il appartient. Le sujet est sous influence : « Lorsque le texte autonome s'effondre devant la suprématie (pour ne pas dire l'hégémonie) de la communauté interprétative, le lecteur autonome s'effondre aussi » (p. 129-130). En conséquence, les interprétations « ne sont la propriété ni de textes stables et fixes ni de lecteurs libres et indépendants, mais de communautés interprétatives qui sont responsables à la fois de la forme des activités d'un lecteur et des textes que cette activité produit » (Fish, 2007, p. 55).

Généralement, l'appartenance du sujet-interprète à différents groupes sociaux n'est pas le fait d'un acte volontaire : ce sont les structures et les normes de la société qui investissent l'esprit du lecteur, qui font de lui un interprète involontaire, comme si ce dernier était disposé d'une espèce de filtre inconsciemment déployé avant même que naisse l'intention de lire ou d'écrire (Fish, 2007). Aussi, il semble impossible de faire abstraction de la notion de stéréotype qui se définit d'un point de vue collectif. Devant une œuvre romantique par exemple, les groupes socioculturels produisent inconsciemment des représentations stéréotypiques qui interviennent avant la lecture et produisent des schémas qui « programment » inconsciemment la lecture des individus, préalablement au texte (Dufays et al., 1996, p. 59).

De plus, le sujet est soumis à l'influence d'autres communautés, particulièrement en

ce qui concerne l'écrit. Pour Bernié (2002), la classe de littérature constitue une communauté discursive puisque celle-ci se définit sur la base d'une pratique sociale ayant un caractère matériel déterminant : « son activité suppose, d'abord, l'usage partagé d'un certain nombre d'outils, puisqu'elle est au premier chef un lieu de stabilisation d'une manière d'agir. [...] Mais elle suppose aussi [...] ce qui donne un sens aux pratiques matérielles [...] et aux genres discursifs qui leur donnent leur substance. » (p. 78) Dans cette communauté, les genres discursifs apparaissent comme une matrice des savoirs et des pratiques langagières permettant leur intériorisation par les sujets. Cependant, on ne peut séparer ces savoirs individuels des intentions, des valeurs et des pratiques des différents groupes auxquels le sujet appartient. Ce sujet entretient donc ses propres représentations « d'élève » en fonction de la culture de l'écrit en contexte scolaire.

2.3.2- Appropriation et distanciation du sujet

Une deuxième dimension définit l'attitude du sujet à partir de l'effet que la littérature produit sur lui (Picard, 1997). D'abord, il s'agit de concevoir la lecture littéraire comme une activité de littérisation qui intervient pendant le processus de la lecture. Ainsi, selon Dufays, Gemmene et Ledur (2005), il est possible d'établir trois grandes caractéristiques d'une lecture *littérisante*.

D'un côté, une première perspective suggère que la lecture littéraire est marquée par l'appropriation du sujet qui s'investit dans la fiction et qui accepte de participer à l'illusion référentielle. Présentée comme un acte d'adhésion au monde fictif, cette attitude fait une large part aux intuitions et à l'imagination du sujet L/S. En ce sens, la lecture constitue une expérience unique : elle est d'abord une expérience de décentrement par l'imaginaire; la conscience du sujet cherche à compenser pour « l'absence immobile » de l'objet littéraire et à lui attribuer un sens. L'attention du sujet est ainsi portée vers l'objet, ce qui fait que la perception du moi s'efface alors au profit de ce qui est lu. En même temps, la lecture est aussi une expérience de

centrement, d'une plongée au cœur de soi-même : l'accès à un autre monde intérieur au moyen de situations et des personnages fictifs est l'occasion de retrouver en soi des idées, des souvenirs qui seraient normalement restés cachés (Dufays et al. 2005). Ainsi, ces deux types d'expérience, centrement et décentrement, sont associés à l'appropriation du sujet par le biais de son implication non rationnelle dans la lecture. Selon une autre perspective, la lecture littéraire est aussi marquée par la distanciation du sujet vis-à-vis le texte. Celle-ci n'est pas la manifestation d'un rejet du texte littéraire, mais elle est davantage une attitude de questionnement par rapport à l'univers fictif proposé. Une lecture littéraire de ce type est « caractérisée par une exploration de toutes les virtualités du texte » (Dufays et al., 2005, p. 91). Les thèmes qui y sont associés sont la polysémie et la subversion, donc l'ouverture de l'œuvre à plusieurs interprétations rendues possibles par l'attitude réflexive du sujet .

Finalement, une troisième perspective considère la lecture littéraire comme un mouvement de va-et-vient entre les deux pôles : l'adhésion émotive témoignant de son appropriation et le questionnement associé à une forme de distanciation. Dans cette dialectique, les deux attitudes agissent en complémentarité, faisant ainsi passer la littérature d'objet fermé et statique à un phénomène ouvert et dynamique (Dufays et al., 2005, p. 93-95).

L'activité subjective du sujet lecteur et scripteur met en relief l'appropriation et la distanciation. Pour nous, ces deux attitudes convoquées par la lecture et l'écriture ne sont pas exclusives, car même les experts s'appuient sur leur sensibilité pour réaliser une lecture experte : « Les réactions subjectives [...] seraient en fait des catalyseurs de lecture qui alimenteraient le trajet interprétatif jusque dans sa dimension réflexive » (P. Bayard, 1998, p. 112 dans Langlade, 2004, p. 85). L'expérience vécue par le sujet fait en sorte que ces éléments agissent en complémentarité. Or, le contact avec la littérature est l'occasion de manifester un jugement, « mais ce jugement est totalement indépendant de l'importance que l'œuvre possède réellement pour nous et même de la compréhension que nous en avons. » (Pouivet, 2003, p. 97). Autrement dit, le sujet qui penserait miser essentiellement sur les qualités objectives du langage

pour exercer son jugement sur une œuvre lue ou pour exprimer son point de vue ne pourrait faire abstraction de ses réactions subjectives. De la même façon, lorsqu'il écrit, le sujet concrétise une forme de mouvement entre l'appropriation et la distanciation : « L'inscription du langage trouverait ainsi sa place dans le processus de la pensée : l'interaction, le va-et-vient entre la pensée et son langage, qui caractérise celui-ci, se poursuivrait à travers son inscription sur la feuille de papier. » (Fitch, 2003, p. 67)

2.3.2.1 Appropriation

L'appropriation est d'abord une affaire privée qui est du même ordre que l'appétit et le goût que « ressent dans son propre corps » le sujet individuel (Burgos, 1996, p. 116). Sur le plan affectif, le sujet s'investit dans un texte, lu ou écrit, et se l'approprie, c'est-à-dire qu'il en prend possession : « il fait sien ce qui n'existait auparavant » (Fitch, 1991, p. 11). L'appropriation est donc « le terrain de rencontre de l'horizon de l'œuvre et de celui du lecteur. C'est sans doute le lieu où cette fusion d'horizons [...] annonce le processus de l'appropriation » (Fitch, 1991, p. 10). La rencontre avec l'imaginaire de l'œuvre « constitue le mode d'insertion de l'imaginaire du lecteur dans l'œuvre » (Langlade, 2008, p. 46). Le sujet s'approprie l'œuvre avec ses souvenirs et ses images mentales à partir de ce qu'il a vécu ayant comme seul matériau sa mémoire personnelle. D'abord, la lecture fait ressortir son passé par le biais de mots et de phrases. Par exemple, le phénomène d'identification fait résonner des souvenirs, des images mentales, des représentations intimes de soi et des autres. Le sujet intègre toutes les dimensions du monde, pas seulement celle du langage littéraire. En somme, le sujet achève l'œuvre lue subjectivement en lui prêtant des éléments de son univers personnel; il complète l'intrigue en donnant du sens aux actions et aux comportements des personnages à partir de son expérience acquise en tant qu'individu.

Il apparaît que l'identification est la marque la plus visible de l'appropriation du texte

par le sujet. Pour un sujet, le fait de se sentir à côté des personnages serait même une condition essentielle à cette appropriation (Roy, 2008, p. 25). Selon Détrez (2005), on ne peut empêcher la littérature « d'être lue avec émotion, et sur le mode de l'identification » (p. 24) , et ce, même si cela met en évidence des erreurs de sens ou des déviations faites par le sujet. Pour un lecteur réel, l'identification consiste « à transposer dans sa vie des formules empruntées à l'œuvre lue » (Jouve, 1993, p.97). Le sujet pense que tel ou tel personnage aurait agi d'une certaine façon s'il avait été dans sa situation. En effet, « chacun projette de lui-même dans la lecture (Jouve, 2004, p. 105). Lire, c'est « se lire » en quelque sorte. On peut même avancer qu'il y a identification cathartique au sens où « elle dégage le spectateur des complications affectives de sa vie réelle et le met à la place du héros qui souffre ou se trouve en situation difficile pour provoquer par l'émotion tragique ou par la détente du rire sa libération intérieure » (Jauss, 2007, p. 67). Cela montre que la littérature n'est pas qu'une expérience esthétique, mais une expérience bien réelle.

Lorsqu'elle est évoquée, l'identification exprimée par des liens tissés avec des personnages apparaît comme un phénomène plus accessible à la conscience du sujet, car elle se situe sur le plan de l'émotion ressentie lors de la lecture (Roy, 2008, p. 26). Toutefois, on peut concevoir que « ce que recherchent d'abord la plupart des lecteurs, ce n'est pas une expérience déstabilisante, mais au contraire une confirmation de ce qu'ils croient, savent et attendent. » (Jouve, 1993, p. 98) En fait, l'identification à un personnage ou à une situation facilite le phénomène de représentation. Elle permet un langage commun, une meilleure compréhension des autres et l'appartenance à un groupe : « Si mes valeurs sont rejetées, je risque aussi de l'être; si elles sont au contraire partagées, je suis rassuré, protégé, fortifié. (Maisonnette, 1966, p. 391). Cependant, l'identification n'est pas forcément fusionnelle : elle peut être un mouvement spontané, involontaire ; elle peut être aussi le résultat d'une réflexion, fruit d'un investissement intellectuel (Rouxel, 2004). Cela permet donc de cerner qu'il y a bien une certaine distance entre l'œuvre et le lecteur, mais cette distance est variable et le mouvement qu'elle opère est un signe d'appropriation. En effet, le sujet réel n'est pas indifférent à ce qui est l'objet de son

jugement. Par exemple, son jugement moral des actions d'un personnage est révélateur de son implication dans le récit lu.

Prendre conscience du phénomène d'identification consiste également à renouer avec l'enfance, avec ses croyances et ses sensations. Ainsi, « les premières lectures sont les matrices des lectures ultérieures » (Grivel [1973] dans Jouve, 1993, p. 87). Michel Picard (1989) énonce deux grandes modalités à propos de la lecture qui renvoie au passé. D'abord, « l'identification à certaines situations fictionnelles nous fait revivre des scénarios fantasmatiques de l'enfance. D'autre part, tel détail du texte réveille en nous des images intimes : c'est ce qu'on appelle les « souvenirs-écrans » (dans Jouve, 1993, p. 87). De tels souvenirs provoquent ce qu'on pourrait appeler le « cinéma intérieur » du sujet.

Les marques d'appropriation traduisent les réactions du sujet (Langlade, 2004a). Ces marques sont tantôt des indices dans le langage employé par un sujet pour parler de sa lecture, tantôt des attitudes observées en classe. Elles sont les témoins de l'expérience que vit le sujet et racontent à leur manière la façon dont est appréhendé l'objet littéraire. Puisque c'est le sujet qui attribue un sens, une émotion, une valeur à ce qu'il a lu, c'est ce sujet seul qui peut verbaliser ce que l'œuvre exprime pour lui, ce qu'elle provoque à l'écrit. En parlant de sa lecture, il parle de lui. Dans cette perspective, l'écriture peut s'avérer un bon moyen pour amorcer une démarche réflexive qui se concrétise dans la verbalisation des expériences propres à chaque individu. En effet, les événements qui ponctuent l'évolution d'un individu n'existent concrètement que lorsqu'ils sont exprimés : « Tant que je ne parle pas, n'écris pas vraiment pour les autres, je n'entends pas vraiment ma voix, je ne perçois pas véritablement ma différence et je ne m'approprie pas ma propre pensée et mon propre langage » (Bucheton, 1995, p. 65). En verbalisant son expérience, le sujet se trouve à s'approprier l'objet littéraire en lui accordant une valeur. Du même coup, il s'approprie le langage parce que celui-ci lui semble pertinent en tant que vecteur de son expérience intime, en l'occurrence de son expérience littéraire :

La façon la plus sûre de s'appropriier le monde de quelqu'un d'autre, c'est se faire le médiateur de ce monde pour autrui. En d'autres termes, c'est, adoptant ainsi une « posture d'auteur », donner à connaître un monde que l'on fait sien dans le geste même de sa présentation à l'autre. S'agissant d'un monde qui procède de l'intention de produire le sentiment du beau, l'appropriation implique une médiation que caractérise la prise en charge de cette intention même (Delahaye, 2006, p. 33).

Pour Fitch (1991), « le parallélisme entre production et réception est tout de même bien en évidence en ce qui concerne le rôle [...] de l'identification » (p. 16). Ce faisant, il se réfère à Bakhtine (1984) qui analyse le rapport entre un auteur et le personnage qu'il crée. Ainsi, en abordant l'acte d'écrire comme un acte esthétique, il fait valoir que le sujet qui écrit de la fiction s'identifie au personnage qu'il crée : « Le moment initial de mon activité esthétique consiste à m'identifier à l'autre : je dois éprouver — voir et savoir — ce qu'il éprouve, me mettre à sa place, coïncider avec lui [...]. (Bakhtine, 1984, p. 46). Ce phénomène d'identification est possible lors d'activités d'écriture de fiction par des élèves surtout quand l'énonciation se fait à la première personne (JE). Le JE réel prend la place du JE fictif. Inversement, le Moi devient un Moi fictif : « Le sujet [...] surgit à la place du personnage qui provoque l'identification et cette trace explicite est le plus souvent raturée et ne figure pas dans la version définitive » (Huynh, 2004, p. 311). On remarque dans ce type d'activités qu'il y a souvent une autocensure ou une transformation de ce qui est trop intime. Par l'identification et l'activité réflexive que comporte l'écriture de fiction, on voit donc qu'il y a coexistence de l'appropriation et de la mise à distance entre le sujet et le texte littéraire.

2.3.2.2 Distanciation

Le phénomène de distanciation est également ce qui caractérise le sujet lecteur et scripteur. Sur le plan intellectuel, le sujet fait davantage intervenir son besoin d'objectiver ce qu'il vit. Le processus interprétatif qu'il opère est fondé sur les indices du texte et fait appel à son sens critique. À ce propos, Umberto Eco considère qu'un lecteur idéal se comporte comme un chercheur de trésor qui trouve son plaisir à

relever les défis intellectuels que propose l'œuvre (Barsky, 1997, p. 141). Eco va même jusqu'à proposer que l'œuvre peut et devrait prévoir son propre lecteur modèle : un lecteur ayant les outils pour faire l'analyse de toutes les interprétations possibles (1992, p. 27). Néanmoins, cette approche intellectuelle est toute aussi subjective principalement à cause de la limite de la mémoire humaine : « ce que nous retenons d'un texte dépend prioritairement de nos intérêts (Jouve, 2004, p. 108).

Quand il tente d'exprimer à l'écrit la façon dont il a vécu sa lecture, le sujet peut sembler sortir de la littérature, avoir une explication hors du texte, mais dans le même temps, il garde la conscience de la réalité fictive (Picard, 1986). En ce sens, lire est l'occasion d'une dépossession : d'habitude, je pense avec mon monde mental, mais en lisant, je développe des idées qui appartiennent à un autre monde mental et ces objets investissent mes pensées (Poulet, 1969; Fish, 2007). De ce point de vue, il y a intériorisation d'un autre univers. De là aussi le besoin d'une distanciation, d'un recul du sujet face au texte qui est la cause de cette intériorisation.

Pour le comprendre, une distinction essentielle mène à la définition du Moi réel et du Moi fictionnel. En effet, les réflexions interprétatives du sujet à propos d'une œuvre de fiction renvoient d'abord à son monde réel. Cependant, le sujet a une identité empruntée : « un moi « fictif » qui répond aux propositions fictionnelles de l'œuvre » (Langlade, 2008, p. 64). Pendant la lecture, il s'implique, à différents degrés, non pas en tant que personne réelle, mais comme celui qui a une position, un rôle dans l'histoire qu'il lit. Pour réaliser cette immersion, il n'est pas sur le mode habituel, mais bien sur le mode de la fiction (Massol et Demougin, 1999). Ceci implique que le sujet module sa lecture en suivant les repères du récit fictif : personnages surnaturels, décors surréalistes et événements invraisemblables apparaissent comme étant cohérents entre eux. Le sujet se trouve impliqué dans la fiction et ne constitue pas un sujet « réaliste ». Il a un point de vue singulier dans la fiction. En faisant cela, il est amené à porter un jugement : « il raisonne et pratique une certaine distanciation réflexive » (Détrez, 2005, p. 21). Cette distanciation n'est pas incompatible avec l'appropriation et l'identification, elle leur est même souvent nécessaire. Elle témoigne

de l'implication du sujet, mais aussi de son jugement moral et de son analyse.

Dans le même ordre d'idées, lorsque le sujet est amené à créer un texte littéraire, son écriture atteste d'une forme de distanciation entre lui et l'objet de sa pensée. Le sujet initie un « monde du texte » : un univers fictif avec ses propres repères spatio-temporels et son fonctionnement hors du réel (Bucheton, 1995, p. 84). Cette conception phénoménologique du langage donne un rôle important à la pensée et la parole intérieure. Une distance, infime, s'établit entre le moment de la pensée et l'écriture : « L'inscription du langage trouverait ainsi sa place dans le processus de la pensée : l'interaction, le va-et-vient entre la pensée et son langage, qui caractérise celui-ci, se poursuivrait à travers son inscription sur la feuille de papier. » (Fitch, 2003, p. 67)

Il y a également une forme de distanciation spécifique à l'écriture littéraire, notamment par l'activité réflexive nécessaire à l'élaboration des modalités d'écriture et de l'univers fictif : verbalisation du projet d'auteur, analyse des options d'écriture, vérification des possibilités narratives, constitution de l'espace et du temps, définition des personnages, utilisation ou non de stéréotypes et maintien de la cohérence d'ensemble (Tauveron, 2002, p. 50-51). Certains de ces éléments appellent le sujet à analyser son écriture du point de vue des lecteurs potentiels. La façon dont le texte sera lu mène le sujet à prendre conscience de son rôle et de sa responsabilité en tant qu'auteur du texte littéraire.

Jeanne Antide Huynh (2004) soutient que la relation dialectique entre l'appropriation et la distanciation est un stimulant pour le sujet. Par son immense potentiel d'auto réflexion, ces opérations mentales permettent « l'exploration et la construction de soi » (p. 315). Dans des cas particuliers où des élèves devaient réécrire un texte fictif à partir de leur brouillon, on voit que le sujet surgit inopinément à la place du personnage de la fiction initiale, s'affirme et se place dans le récit qu'il réécrit tout en étant conscient qu'il y a un destinataire autre que lui-même (Huynh, 2004. p. 311). Cela permet au sujet « de dialoguer avec lui-même et avec les autres et lui donne

ainsi la capacité de réinterpréter, déplacer en permanence et à volonté, le thème et les effets de son écriture » (Bucheton, 1995, p. 73). L'écriture littéraire se présente donc comme une situation de compétence langagière où se manifestent simultanément appropriation et distanciation.

2.3.3 Lecture et écriture subjectives du sujet

La troisième dimension du sujet lecteur et scripteur se définit à partir de ses réalisations effectives en lecture et en écriture. D'abord, il ne faut pas sous-estimer l'importance du désir et de l'affectif dans la construction du sujet comme lecteur. Selon Michèle Petit (2003), « la lecture est un art qui se transmet plus qu'il ne s'enseigne [...] [et] naît fréquemment du désir de voler l'objet qui ravissait l'autre, pour le rejoindre, connaître son secret, s'emparer de la puissance, du charme qu'on lui supposait » (p. 141 dans Rouxel, 2004). Il y a donc une part d'émotion à prendre en considération. Le passage suivant d'un roman de Sylvain Trudel, dans lequel un personnage raconte comment il est devenu lecteur, en est une bonne illustration :

[...] ma grand-mère venait à Pointe-Gatineau avec ses livres pour me conter les histoires d'un lointain pays de figues-fleurs où le sang coulait au creux des rochers, récits grouillants de héros et d'ennemis, de prophètes et de magiciens, de chevauchées par monts et par vaux. La bouche béante, je m'émerveillais du savoir ancien de ma grand-mère qui déchiffrait les signes mystérieux imprimés sur le papier, et j'avais si hâte de lire tout seul que je disais en avoir des fourmis dans les yeux, mais en attendant je frémisais tout contre elle à l'évocation du carnage des petits enfants et des dix plaies d'Égypte [...] (Trudel, 2006, p. 20).

Il s'agit d'un mode de lecture qui montre bien « qu'elle s'entoure toujours d'une nuance émotionnelle nette, voire forte » (Jozsa, Leenardt, 1999, p 38). En ce qui concerne l'expérience émotive et du désir que le sujet peut éprouver, force est de constater qu'il ne s'agit pas là d'une simple satisfaction émotionnelle comme le proposent Dewey (1934) et Beardsley (1958), mais bien d'une émotion qui élargit le champ affectif du sujet qui la ressent (Ricoeur, 2001). En effet, les messages émotionnels, dans ces situations, sont souvent pris « comme vérité du monde »

(Morel, 2005, p 90). Cette émotion, le sujet la perçoit également chez les autres lecteurs et l'anticipe comme ayant le potentiel de lui apporter quelque chose. C'est justement cette émotion « contagieuse » qui détermine souvent le sens que prendra une œuvre à lire chez un sujet. Celui-ci se réfère bien souvent à son entourage, à la communauté interprétative à laquelle il est plus ou moins conscient d'appartenir (Fish, 2007), pour envisager une œuvre avant même de l'avoir lue. Ceci peut l'amener à « revendiquer [...] la légitimité du plaisir qu'on prend à la lecture en assimilant celle-ci à la satisfaction d'un besoin naturel, irrésistible, voire d'un droit fondamental [...] » (Burgos, 1996, p. 117).

Le fait que le sujet soit soumis à l'influence de plusieurs communautés interprétatives auxquelles il appartient lui donne quand même la plus grande part de responsabilité dans la réalisation du langage littéraire. Il n'est jamais complètement libre et autonome, mais il reste celui qui procède à l'actualisation du texte, c'est-à-dire qu'elle est le résultat d'une activité cognitive « puisqu'elle est fondamentalement [...] activité de discernement » (Schaeffer, 2000, p. 13). Lorsqu'un lecteur actualise le texte, il met en relation certains éléments du texte avec le sujet traité et les savoirs présents dans sa mémoire. Selon son bagage d'expériences de la vie et d'expériences de lecture, il va combiner diverses informations et les faire tenir ensemble. Pour Thérien (2007), il s'agit d'un processus cognitif qui permet de rendre cohérente la lecture (p. 27). Le sujet construit cognitivement le sens du texte littéraire parmi une multitude de possibilités, dont des stéréotypes, confirmant de ce fait sa charge polysémique et, nécessairement, la nature interprétative de l'œuvre. C'est ce qui explique que c'est le sujet qui donne à l'œuvre son unicité. La situation cognitive dans laquelle il est engagé est caractérisée par « l'ensemble des relations concrètes qui [...] unissent un sujet [...] aux circonstances dans lesquelles il doit vivre et agir » (Schlanger, 1990, p. 8, dans Valenti, 2007, p. 62) Il a recours à l'œuvre comme à un stimulus extérieur qui déclenche en lui certains états psychiques. Il s'adonne ainsi à son propre vécu : plus les sentiments ressentis sont profonds, plus il peut oublier tout le reste, et plus l'œuvre lui paraît estimable. Cet « effet de lecture » révèle donc un acte de subjectivisation propre à une « attitude esthétique du lecteur » qui est plongé

phénoménalement dans une œuvre (Ingarden, 1983. p. 286).

Le littéraire se démarque du monde réel par sa nature interprétative. Placée dans un contexte où elle doit nécessairement être interprétée pour exister, l'œuvre d'art est fondamentalement « constituée par un acte interprétatif. Son identité d'œuvre est radicalement distincte de son habitacle physique » (Michel, 2005, p. 445). L'expérience intime qui est vécue par le sujet montre que ce qui appartient théoriquement au domaine de l'art, cette œuvre qui est le produit de l'interprétation, repose sur une expérience esthétique et ne respecte pas nécessairement les frontières séparant cette œuvre de la vie réelle (Louichon 2009). En effet, le sujet dispose parfois de ses seules expériences réelles pour interpréter une œuvre fictive. De cette façon, on privilégie assurément la voie de l'utilisation « naïve » au sens où l'entend Eco (1992, p. 37), qui distingue le lecteur sémantique remplissant naïvement le texte de sens, du lecteur sémiotique, critique et analyste des interprétations possibles, qui représente le lecteur idéal.

C'est le sujet non expert qui, par son utilisation du texte, assume la création de l'œuvre. Il réalise l'œuvre lue, qu'il soit expert ou non, avec tout ce qui est à sa disposition. :

[...] les mêmes romans sont lus de plusieurs manières différentes. Cela atteste donc que les lecteurs eux-mêmes, d'une certaine manière « écrivent » ou « ré-écrivent » à leur propre usage « le roman lu » de telle sorte que ce qu'ils tirent du roman, ce qu'ils en font ne dépend pas tant du texte du roman que de leurs propres structures psychiques et idéologiques. (Jozsa et Leenhardt, 1999, p. 35)

Selon Vigotsky (1997), le sujet est également confronté au caractère matériel, réflexif et conscient du langage écrit (p. 342). En effet, l'écriture extériorise ce qui est d'abord intérieur (Fitch, 2003). L'écriture montre bien que « le langage a deux versants, l'un externe [...] qui permet de traiter des problèmes que nous avons avec les autres [...], tandis que le versant interne permet de traiter avec nous-mêmes [...]. » (Fijalkow, 1988, p. 2).

Huynh (2004) met de l'avant que l'enseignement par l'écriture littéraire donne une place importante à la subjectivité, en plaçant l'élève rédacteur comme sujet, et qu'il permet une plus grande expression de soi, participant ainsi à son développement. Pour le sujet, l'écriture littéraire permet d'explorer de nouvelles zones favorisant son appropriation du langage littéraire : « Au lieu d'entretenir une relation d'extériorité avec son écrit comme l'y invite souvent la commande institutionnelle, il a l'occasion d'éprouver l'écriture dans une temporalité favorisant une relation plus intériorisée, dans un cheminement fait de doutes, de reniements, de retrouvailles et de conquêtes. » (Le Goff, 2004, p. 304) En ce sens, le scripteur fait des choix, élabore des stratégies et concrétise son autonomie par l'expression de sa subjectivité (David, Le Goff, 2008). Celle-ci se veut aussi le moyen de développer l'autonomie du sujet qui « sait puiser dans sa mémoire, dans l'immensité des observations qu'il a faites, des émotions qu'il a ressenties, matière à imagination » (Bucheton, 1995, p. 60). De cette façon, l'écriture littéraire peut être une occasion privilégiée d'un centrage sur soi et sur son activité de scripteur. Elle peut également se rapporter à l'expérience de la vie ordinaire.

Le récit est « une méthode de récapitulation de l'expérience passée consistant à faire correspondre à une suite d'événements supposés réels une suite identique de propositions verbales » (Labov, 1978, p. 295). En ce sens, la pensée est, en quelque sorte, narrative : elle peut prendre assez souvent la forme d'un récit, d'une histoire. Qui plus est, la capacité de se raconter des histoires est à l'origine de la pensée puisque celle-ci procède de la capacité de placer en ordre, en séquences des images mentales désordonnées (Turner, 1996, p. 4-5). Le travail de l'écrivain provient de cette imagination narratrice, une faculté que tous les individus mettent en oeuvre à mesure qu'ils sont confrontés aux événements du monde extérieur; auteur de petites narrations ou d'histoires quotidiennes, le sujet rend cohérentes ses expériences, souvent banales mais néanmoins chaotiques dans leur forme primaire (Fitch, 2003, Pp. 71-73).

Ainsi, l'être humain se raconte des histoires, constamment et naturellement :

[...] tout être est son propre romancier – et par conséquent son propre allocutaire. Ce n'est que lorsqu'il passe à l'écrit, et choisit de coucher ses narrations sur la feuille de papier en s'adressant ostensiblement à de futurs lecteurs, que d'allocutaire de lui-même il devient, bon gré, mal gré, par la force des choses, *lecteur de lui-même*. (Fitch, 2003, Pp. 74-75).

De cette façon, le fait de raconter des histoires permet de comprendre, d'expliquer et de donner un sens, de la cohérence, à ce qui est vécu : « Le récit devient restructuration, réorganisation, régulation du réel » (Bucheton, 1995, p 61).

Pour cette raison, « la fiction est une grande intégratrice de genres textuels et de connaissances » (Seve et Tauveron, 2005, p. 93). Cette affirmation s'inscrit directement de la théorie de Bakhtine (1978) pour qui le roman, genre fictif par excellence, est comme un grand laboratoire de langage. La fiction est constituée d'une multitude de discours et de formes discursives : narrations, dialogues, séquences descriptives, etc. Elle permet aussi d'intégrer différents domaines de connaissance (sciences, arts, société, etc.) et d'en faire du « faux vrai » (Seve et Tauveron, 2005, p. 93), soit des pseudo connaissances qui ont l'apparence de faits véritables. Par exemple, un roman d'aventures peut raconter une histoire qui se déroule dans une ville créée de toutes pièces, mais dont l'apparence est réaliste. L'écriture de fiction permet aussi de créer du « vrai faux » (Seve et Tauveron, 2005, p. 95), c'est-à-dire que des vrais savoirs sont incorporés dans une trame fictive, non référentielle. En somme, l'écriture de fiction permet d'exploiter la diversité parmi les possibilités du langage écrit. Dans cette pratique d'écriture, la diversité est prise en charge par le sujet en lui conférant une posture d'auteur (Tauveron, 2007). De ce point de vue, il n'est pas non plus appelé à jouer un rôle d'observateur, mais bien celui de réalisateur en utilisant tout ce que permet le langage : représentations, stéréotypes, scénarios, etc. Mais cette posture d'auteur se construit dans la durée et demande du temps pour que le sujet se perçoive comme un auteur réel et se donne une stratégie pour provoquer un effet sur son lecteur (Tauveron, 2002, p. 48-49).

Au contraire de la lecture qui synthétise, établit des relations et hiérarchise les informations d'un texte, l'écriture fictionnelle demande un travail d'expansion : « Alors

que, pour comprendre un texte (ou un discours), le sujet rassemble, résume, abstrait les informations en intégrant les propositions relevant de la microstructure en unités macrostructurelles, dans le cas de la production verbale, il déploie la macrostructure en propositions microstructurelles, énumérant les actions qui composent l'action générale et particularisant les concepts. » (Crinon, 2006, p. 67). L'écriture impliquerait ainsi un déploiement. Concrètement, cet aspect est illustré par Bucheton, qui rappelle des expériences d'écriture et de réécriture menées en classe et qui montrent que « l'écriture devient fleuve [...]. Se trouve alors enclenché un processus qui n'a plus rien à voir avec une quelconque nécessité scolaire. C'est l'écrit semble-t-il, qui génère alors le plaisir et la nécessité d'écrire » (1995, p. 71).

Selon Boré (2006), une porte d'entrée dans l'écriture est justement de procéder à une fictionnalisation du réel. Ainsi, par l'expérimentation d'un JE personnage qui n'est pas la personne réelle qui écrit, le sujet prend conscience de la « mise en scène narrative » et se trouve à se situer en tant que personnage immergé dans la fiction. À cause des multiples pensées intérieures des personnages dont il est l'auteur, il est amené à faire parler d'autres voix que la sienne et à jouer plusieurs rôles. Ainsi, en mettant l'accent sur les dialogues par exemple, il perd la notion du JE réel; il vit le décentrement. Le sujet reste conscient qu'il n'est pas un écrivain, au sens littéral, mais la prise en charge de la narration, par exemple, l'amène à construire sa posture d'auteur à partir d'une intention artistique, en prenant la responsabilité du déroulement de la fiction (Tauveron, 2007). Cette responsabilité peut faire en sorte de concrétiser le rapport dialogique existant entre des personnages et un narrateur (Bakhtine, Esth... p. 191). Ce faisant, le récit, en plus de constituer un lieu d'exploration de soi-même, apparaît comme un moyen d'articuler des savoir-faire langagiers en même temps qu'un espace d'invention et d'expérience fictive (Bucheton, 1995, p. 92). Selon Tauveron (2002), l'écriture d'un récit permet de réinvestir les savoirs et savoir-faire littéraires construits par la lecture littéraire : utiliser la narration, ou d'autres moyens, pour que le futur lecteur s'investisse dans la fiction; utiliser l'intertextualité; susciter l'émotion; etc.

2.4 Les sujets lecteurs et scripteurs : des élèves en interaction

D'un point de vue socioconstructiviste, toute connaissance qui est construite par le sujet n'est pas une copie conforme de la réalité extérieure. Au contraire, les connaissances sont subjectives puisqu'elles sont intériorisées à travers des expériences et des interactions. D'abord, celles qui existent entre un individu et un objet puis celles qui se produisent avec les autres individus (Jonnaert, 2009, p.66).

2.4.1 L'interaction avec un objet littéraire

Les connaissances font partie du patrimoine cognitif du sujet, elles lui sont propres : « [il] les a construites et les a stockées dans son répertoire cognitif » (Jonnaert, 2009, p. 69). Les connaissances sont maintenues aussi longtemps qu'elles semblent viables pour l'individu. Pour ce faire, elles nécessitent une pratique réflexive de l'individu. Cette réflexion sera supportée par une situation qui fait en sorte de placer les savoirs dans des contextes et non dans une situation neutre, décontextualisée et peu encline à donner un sens à l'apprentissage.

L'assise constructiviste considère que le sujet construit ses connaissances. Cela implique que la connaissance dépende surtout de l'individu : elle ne lui est pas transmise. Une dimension fondamentale de l'assise constructiviste considère que le sujet ne doit pas être considéré comme une « page blanche » : il construit ses connaissances au moyen d'une activité réflexive sur ce qu'il sait déjà. Il peut ainsi adapter ses connaissances antérieures à la nouvelle situation à laquelle il est confronté. Toutefois, cette activité réflexive ne peut s'opérer que si les connaissances antérieures du sujet sont mises en interaction avec un environnement physique défini. En effet, pour que ses connaissances s'adaptent, il faut une situation concrète à laquelle s'adapter. Les situations d'apprentissage doivent être signifiantes pour l'apprenant. Ce qui est mobilisé par de telles situations est davantage un schème opératoire qu'un ensemble de connaissances :

Un schème opératoire fait référence à une activité physique ou mentale réversible, intériorisée et coordonnée à d'autres schèmes pour constituer une structure d'action. Un schème est invariant pour une classe donnée de situations. Il porte sur des objets physiques ou des contenus cognitifs. » (Jonnaert, 2009, p. 49)

L'environnement constitué par la classe favorise les phénomènes intellectuels d'assimilation et d'adaptation (Piaget, 1967, 1974). Ceux-ci sont en fait des mécanismes que le sujet en construction déploie pour intégrer des nouvelles connaissances : d'une part, il assimile de nouveaux objets à son environnement et, d'autre part, s'accommode aussi à de nouveaux environnements. Cela va lui permettre de réaliser la plupart de ses apprentissages, c'est-à-dire en construisant ses connaissances et, par le fait même, en reconstruisant, en structurant et en restructurant logiquement son environnement. C'est dans des situations que l'étudiant puise dans son bagage cognitif, qu'il modifie et restructure des connaissances qui étaient déjà situées dans des expériences antérieures. La situation, ou le contexte, prend le dessus :

Il ne s'agit plus d'enseigner des contenus disciplinaires décontextualisés (une suite de calculs à effectuer, une série de mots à orthographier) mais bien de définir des situations à l'intérieur desquelles les élèves peuvent se construire, modifier ou réfuter des connaissances et des compétences à propos de contenus disciplinaires. Le contenu disciplinaire n'est plus une fin en soi, il devient un moyen au service du traitement des situations [...] (Jonnaert, 2009, p. 76-77)

L'apprentissage n'est pas seulement sensible au contexte, il en est, jusqu'à un certain point, dépendant. Cela n'exclut pas nécessairement les connaissances « factuelles » ou déclaratives associées à l'enseignement de la littérature. Ces connaissances factuelles acquises sont considérées comme des savoirs codifiés : ce sont des connaissances acceptées, classées, par la société et les institutions littéraires ou scolaires.

L'élève construit le monde en se construisant lui-même selon un processus interne dans lequel ses représentations mentales se complexifient en intégrant de nouvelles connaissances à ses connaissances antérieures. Cette intégration se réalise donc

dans un mouvement dialectique entre les anciennes et les nouvelles connaissances. C'est dans l'activité de l'apprenant, donc dans les situations et les tâches qui lui sont présentées par l'enseignant, qu'il apprend (Saint-Laurent et Boisclair, 1995, Pp. 3 et 4). À l'intérieur de ces situations, l'interaction se produit entre ses connaissances antérieures et l'objet à apprendre. En fait, elles se heurtent à de nouveaux objets. Ces représentations, ces nouvelles connaissances, se rapprochent de plus en plus de celles de l'adulte (Saint-Laurent et Boisclair, 1995, Pp. 3 et 4). L'apprentissage passe donc nécessairement par cette interaction sujet-objet.

Ainsi, les résultats et les opérations effectuées lors de cette activité peuvent ensuite être analysés pour établir des liens de causalité entre les opérations et les résultats. Dans ce contexte, c'est le langage intérieur de la personne qui est le principal facteur de construction des connaissances (Vygotsky, 1997). En effet, l'élève s'adresse à lui-même pour se donner une marche à suivre : « Comment procéder? », « Par quoi devrais-je commencer? », etc. De cette façon, la personne est engagée dans son apprentissage et est amenée à développer des comportements appropriés comme l'auto-questionnement et l'auto-évaluation. C'est aussi ce processus qui permet une autonomie graduelle. À mesure que l'apprenant prend conscience que ce qu'il s'est « dit » l'a fait réussir ou échouer, il augmente sa capacité à s'ajuster et à agir de lui-même face à de nouvelles tâches.

En littérature, cela est particulièrement vrai si l'on admet que le jugement évaluatif du lecteur se nourrit de ses émotions et de ses perceptions inconscientes à partir desquelles on peut instaurer « une démarche de lecture plus efficace, source de nouvelles capacités de compréhension [...] qui ne pourra que faire progresser le lecteur dans la connaissance des textes et de soi-même » (Morel, 2005, p. 95). Ainsi, à partir du cheminement réel et vécu du lecteur, on peut miser d'abord sur sa relation affective et critique pour l'amener à développer une attitude réflexive sur sa lecture. En ce sens, l'enseignement de la lecture et de l'écriture doit mettre de l'avant une « distance pragmatique, dérivée et seconde, celle dont justement nous avons le plus besoin dans le moment où nous lisons pour nous-mêmes, et où nous poursuivons

notre propre voyage d'exploration dans l'immensité des possibles de l'écriture et de l'expression » (Morel, 2005, p. 96). Cela fait ressortir le rôle de la compréhension comme étant révélatrice d'une forme de possession qu'éprouve un sujet envers une œuvre. En littérature, la compréhension d'une œuvre se veut être la trace visible de son appropriation : « Comprendre une œuvre c'est, certes, retrouver la question à laquelle elle répondait en son temps, mais c'est aussi voir dans quelle mesure elle répond aux questions d'un public qui se l'approprie au présent. » (Michel, 2005, p. 448) Pour Chartier, Cless et Hébrard (1997), lorsqu'un lecteur comprend, il met en relation certains éléments du texte avec le sujet traité et les savoirs présents dans sa mémoire. Travailler en compréhension de texte littéraire, c'est donc s'attarder à la façon dont il a été « assemblé » par un lecteur réel, par celui que l'on désigne comme le sujet (p. 153-154).

L'appropriation de l'objet d'enseignement, le texte littéraire, apparaît comme un facteur déterminant dans le processus de construction des connaissances du sujet. Or, en considérant la vision proposée par Danto (1981), il apparaît que le lieu d'appropriation privilégié réside dans la mise au jour de l'expérience esthétique provoquée par la lecture et l'écriture subjectives. Ce type d'expérience du langage pourrait s'avérer déterminant dans la mise à profit de représentations positives que ces deux activités impliquent. En effet, les représentations des élèves à propos de la lecture et de l'écriture ont un rôle important dans l'élaboration de toute démarche didactique (Barré-de Miniac, 2002). Le fait de cesser de voir l'écriture comme un exercice d'application de règles scolaires peut être stimulant pour le sujet. Il est alors pertinent « pour modifier [ses] représentations, d'ancrer clairement la rédaction scolaire dans une écriture de la fiction littéraire. Le dispositif d'aide à l'écriture fondé sur une interaction entre l'écriture et la lecture de textes ressources [constitue] un outil pour modifier ces conceptualisations de l'écrit » (Crinon, 2006, p. 77). Des expériences menées en classe montrent clairement que les élèves éprouvent le désir d'écrire de la même façon qu'ils éprouvent le désir de lire, soit de vivre le récit (Tauveron et Sève, 2005, p. 109). Il semble que les stéréotypes doivent faire l'objet d'une prise de conscience par le scripteur afin qu'il porte attention à ce phénomène

lors de la lecture et de l'écriture de fiction. De cette façon, pour le sujet, prendre conscience de la stéréotypie apparaît comme un moyen d'explorer la zone proximale de développement (Dufays et Kervin, 2004, p. 117). Le *Moi* du sujet se construit avec le langage qui est déployé dans le texte littéraire qu'il est amené à lire ou à écrire.

2.4.2 L'interaction avec les autres élèves

Vygotsky (1997) insiste sur l'idée que la personne développe son savoir à l'aide des interactions sociales et met l'accent sur la zone proximale de développement (ZPD). Ainsi, l'apprentissage serait fortement déterminé socialement car, si le sujet construit lui-même ses connaissances, il en a la responsabilité face à lui-même et face à son milieu. Le développement intellectuel, qui se réalise principalement dans le développement du langage, est d'abord conditionné par l'environnement socioculturel. En milieu scolaire, les interactions sociales sont principalement constituées d'échanges avec les pairs de même niveau et avec l'enseignant : « [...] les interactions sociales [qui apparaissent] sous forme d'échanges, de point de vue, de discussions, d'argumentations, de confrontations cognitives, favorisent une meilleure compréhension d'un problème, la recherche de solutions de même que l'acquisition de nouveaux savoirs à la fois collectifs et individuels » (Arpin et Capra, 2001, p. 12). Les résolutions de problèmes, les jeux de conflits et de confrontations provoquent le déséquilibre et le rééquilibrage du cadre de connaissances; les savoirs ne sont pas accumulés, mais déstructurés et restructurés. La socialisation apparaît donc comme une des conditions essentielles à l'appropriation et à l'apprentissage.

Dans la classe de littérature, les interactions sociales sont constituées d'une part des échanges avec les pairs de même niveau, c'est-à-dire d'un sujet avec d'autres apprenants. Ces échanges mettent à jour le conflit sociocognitif. Utilisé comme outil d'apprentissage, le conflit entre des individus est une autre manifestation de la dimension hautement cognitive des interactions sociales. Le conflit, en situation de travail en équipe par exemple, crée un questionnement de l'individu à propos de ses

représentations et de ses pratiques. Ce questionnement favorise le progrès, car il oblige l'étudiant à se décentrer et à tenir compte de plusieurs points de vue. Ces opérations peuvent survenir au moment d'un affrontement sur les solutions. Toutefois, de telles situations sont l'occasion de prendre conscience du point de vue des autres et de chercher la solution au conflit. Finalement, cela provoque l'obligation de dépasser son opposition pour coordonner les points de vue. Il s'agit alors d'une zone proximale de développement (ZPD) qui est déterminée par l'interaction avec des pairs. Que ce soit dans l'une ou l'autre des expériences mentionnées, l'étudiant est influencé positivement par les dialogues et les interactions impliqués. De cette façon, la pratique de la littérature l'amène à prendre conscience de ce qui le rapproche et ce qui le distingue de ses pairs.

D'autre part, les échanges avec un expert, en l'occurrence l'enseignant, constituent l'autre type d'interactions sociales déterminantes. La zone proximale de développement prend son sens dans ces interactions. Dans cette situation, elle peut se définir comme étant la différence entre ce que peut accomplir un apprenant par lui-même et ce qu'il pourrait potentiellement faire s'il était aidé d'une personne plus compétente. Ainsi, le sujet progresse vers une plus grande autonomie. Vygotsky propose que celui-ci puisse participer à des tâches sans comprendre entièrement ce qu'il fait, pour autant que cela se produise à l'intérieur de la zone proximale de développement, espace potentiel qui lui est cognitivement accessible. Au fil de ses apprentissages, l'élève repousse les limites de son potentiel de développement. Dans le même sens, l'erreur est une marque de l'activité du sujet et non de défaillance. Elle ouvre donc à des interventions didactiques positives.

2.5 L'enseignant

Dans le contexte de la classe de littérature, l'enseignant est celui qui encadre les interactions qui favorisent la construction des connaissances. Plus précisément, l'enseignant se trouve à jouer le rôle d'un entraîneur qui canalise l'intersubjectivité

constituée par les échanges manifestés par les élèves de la classe (Jonnaert, 2009). De plus, si on se réfère à Vygotsky (1997), d'autres interactions, parmi les plus profitables, sont celles où l'apprenant agit avec un adulte expert, en l'occurrence un enseignant ou un parent.

Dans le cas où un élève effectue une tâche avec un expert, celui-ci l'encadre et l'aide à trouver des solutions, par exemple quand il est engagé dans une situation de résolution de problèmes. Ceci met de l'avant la notion d'étayage, opération selon laquelle un spécialiste aide un moins spécialiste que lui. Une telle perspective complète celle de la ZPD et peut même contribuer à en définir une, dans le cas où un enseignant dirige un apprenant vers un apprentissage potentiel auquel ce dernier ne pense pas. En ce qui concerne l'enseignement, le maître est donc appelé à jouer le rôle de tuteur, de spécialiste et d'entraîneur. Pour Laferrière (1999), « en choisissant la gestion démocratique, l'enseignante ou l'enseignant accroît les chances de voir des liens s'établir avec et entre ses élèves » (p 574). De cette façon, l'enseignant n'est donc plus considéré comme un distributeur de connaissances, mais bien comme une personne-ressource qui guide l'élève dans diverses situations qu'il met en place : « Le rôle des enseignants dans ce cas-ci, sera de créer des conditions facilitantes liées à une approche pédagogique interactive, au dépassement personnel et à l'implication active de l'élève (Lasnier, 2002, dans Vanasse et Noël-Gaudreault, 2004, p. 242).

La lecture littéraire se définit en fonction d'un mouvement dialectique où se maintient un équilibre entre l'appropriation et la distanciation. Ainsi, « le premier souci de ceux qui ont pour tâche d'enseigner la lecture devrait donc être de veiller constamment à préserver cet équilibre » (Dufays et al., 2005, p. 128). Ces aspects devraient orienter l'enseignement, par exemple pour provoquer l'auto-réflexion et interroger les états de « réalisation textuelle » de l'activité liseuse telle que nommée par Michel de Certeau (1990) ou de la fiction par l'écriture. Parce que l'enseignement actuel fait peu de place à l'utilisation de l'oeuvre par le sujet, les élèves analysent peu le cheminement intérieur qui s'opère en eux à la lecture. Pourtant, il apparaît constructif de savoir le

reconnaître. Considérant les richesses et les expériences personnelles, ainsi que les expériences de lectures passées que l'écriture littéraire permet d'exprimer, l'enseignant est celui qui encadre « la combinaison de matériaux issus de l'encyclopédie personnelle du scripteur ». (Vanasse et Noël-Gaudreault, 2004, p. 243) Pour l'enseignant, le défi consiste à transformer sa classe en une communauté active et critique de lecteurs et de scripteurs en dialogue (Lebrun, 2007, p. 386). Cependant, ce rôle l'amène à reconsidérer son propre rapport à l'écriture :

[...] une didactique de l'écriture [...] envisagée comme un processus d'accompagnement au cours duquel l'enseignant tente d'ajuster ses interventions au plus près du « déjà là » en constante évolution, nécessite que l'enseignant soit au clair sur son propre rapport à l'écriture. Faute de quoi le processus inconscient de projection risque fort de lui faire prêter à ses élèves ses propres représentations. (Barré-De Miniac, 2002)

Ainsi, l'enseignant est aussi appelé à prendre conscience de sa propre subjectivité. Pour Tauveron et Sève (2005, p. 171), le regard qu'il porte sur les productions de ses élèves et la nature de son accompagnement sont modifiés. D'abord, l'enseignant est en mesure d'aider chaque élève à clarifier et à parfaire son propre projet artistique. Puis, de lui accorder un statut d'auteur à part entière :

Le maître qui réussit à développer une écriture littéraire dans sa classe est un maître qui accueille les modes d'engendrement des textes, si inattendus qu'ils soient, qui cherche au-delà de la stratégie narrative choisie, le choix esthétique et tactique qui peut la gouverner pour aider l'auteur à en prendre conscience ou à l'affirmer, qui sollicite la mobilisation de la culture extra-littéraire de chacun [...] » (Tauveron, 2002, p. 51)

Dans cette perspective, les œuvres qu'il choisit pour la lecture sont importantes. Ensuite, l'enseignant devrait se considérer comme lecteur de textes d'auteurs et ne pas chercher à corriger les textes comme l'ont habitué les rédactions scolaires. C'est sans doute ce caractère personnel de la démarche, cette implication des sensibilités, qui peut effrayer les élèves et les enseignants, car la personne qui est confrontée au regard des autres lors des activités de lecture et d'écriture littéraires est amenée à remettre en question ses propres pratiques.

2.6 La classe de littérature

La classe est considérée comme une communauté définie par la lecture et l'écriture; elle doit mettre de l'avant des pratiques de lecture/écriture critique et d'écriture fictionnelle (Lebrun et Coulet, 2004).

Pour Tauveron et Sève (2005), si la notion de communauté de lecteurs apparaît comme préalable à toute autre activité, il est aussi légitime de considérer la classe comme une communauté d'auteurs singuliers, et non de simples scripteurs. Cette communauté d'auteurs est « symétrique de la communauté de lecteurs que forment les élèves » et encourage les élèves-auteurs à contribuer à une « dynamique féconde d'emprunts mutuels » au moment de créer des textes littéraires (p. 143). Cette position met l'accent sur l'intersubjectivité potentiellement envisagée comme élément fondamental de l'enseignement de la littérature :

Les liens qui se créent dans le groupe classe se font autour de différentes lectures à partir des textes produits par les pairs ou appartenant à la "littérature" et autour des échanges et des débats qu'ils suscitent. Chacun des participants est amené à lire, écrire, interpréter, critiquer, débattre, interroger tout écrit "circulant" dans cette communauté. De plus ces liens permettent de construire une culture, des valeurs communes, éléments fondateurs de toute communauté. L'enseignant fait partie intégrante de cette communauté au même titre que les élèves : il est leur pair en tant que lecteur-auteur. (Lebrun et Coulet, 2004, p. 177)

Ainsi, la notion d'auteur mène à définir une posture d'auteur « qui signifie une position assumée plus ou moins explicitement par un scripteur qui se porte garant de ses écrits à effet littéraire dans la mesure où il envisage le contexte de réception et qu'il ménage des effets sur son lecteur » (Lebrun, 2007, p. 384) Il est donc nécessaire de considérer simultanément cet auteur comme un lecteur à la recherche de ressources en écriture dans le cadre de l'interaction lecture-écriture comme un va-et-vient entre la réception et la production (Lebrun, 2007, p. 385).

En outre, même si un sujet appartient potentiellement à des communautés liées à la lecture et l'écriture, il n'en demeure pas moins que le contexte de la classe constitue

une communauté dominante à laquelle est associé un ensemble de pratiques langagières; l'école est une institution qui s'identifie beaucoup en fonction de ces pratiques (Bernié, 2002, p. 79). En ce sens, la classe peut être une communauté d'apprentissage. Celle-ci se définit comme un groupe formé d'élèves et d'un éducateur qui partagent des valeurs, des attitudes et des comportements à travers des interactions où se concentre leur attention sur un objet d'apprentissage. C'est un lieu physique « où les élèves sont encouragés à s'intéresser aux autres » et où ils ont « la possibilité de réfléchir ensemble sur ces idéaux et ces valeurs, d'en discuter et de les vivre » (Kohn, 1996, p. 102, dans Laferrière, 1999, p. 573). De ce fait, les élèves participent activement à ce processus collectif par leurs interactions et leurs dialogues. En tant que groupe hétérogène, la classe met « en évidence l'importance de la mise en commun des efforts, des talents et des compétences de chacun et de valoriser les processus éducatifs qui intègrent les dimensions sociales, tout en étant appropriés aux besoins des personnes » (Orellana, 2002, 2005, p. 68). Cette vision systémique met l'accent sur les activités déployées pour atteindre un but commun. En effet, selon Orellana (2005),

[L]a notion de communauté d'apprentissage s'inscrit dans une vision qui prône la poursuite du développement, [...] qui vise une réorientation des capacités d'apprentissage, de création et de transformation de l'être humain. La perspective de stimuler des processus collectifs de construction de savoirs offre un horizon d'espoir pour faire contrepoids aux tendances lourdes de nos sociétés [...] qui entraînent [...] un individualisme accru, une démotivation, un désengagement et une perte de sens. (p. 68)

Cette vision de la classe « communauté d'apprentissage » s'inscrit directement dans le prolongement des orientations théoriques qui mettent à jour les notions de communauté interprétative et de communauté d'auteurs. Elle se veut un moyen pertinent pour favoriser l'appropriation du phénomène littéraire et le développement d'une compétence langagière autonome.

2.7 Dispositif didactique

La didactique comporte une dimension réflexive associée au processus de l'apprentissage chez l'apprenant considéré comme « la composante centrale de l'apprentissage », plus précisément en cherchant « à mieux comprendre [...] et à mieux guider l'action pédagogique de l'enseignant » (Simard, 1993, p. 60-62). Ainsi, le développement d'un dispositif didactique mène à la notion d'*apprêtement didactique* (Halté, 1998, p. 61) qui consiste en une intervention matérielle dans le processus de transposition (Schneuwly, 2005) par lequel le savoir savant doit franchir une étape de modélisation pour favoriser son passage au contexte d'enseignement, comme l'ont démontré des articles et des recherches récentes (Dubois-Marcoïn, D., Delahaye, C., 2006; Leblanc, 2008; Garand, 2009; Février, 2009; Beaudry, 2009). Ces recherches s'appuient sur des éléments communs : le *dispositif didactique* désigne un ensemble de moyens et d'activités mis en place par l'enseignant et visant un apprentissage (Astolfi, Ginsburger-Vogel, et Toussaint, 1997, dans Février, 2009, p. 58). Un dispositif didactique peut ainsi être défini comme une « matrice » de la matière ayant pour but son *enseignabilité* (Halté, 1998, p. 50-51).

2.7.1 Le dispositif didactique : une architecture conceptuelle

Les notions et concepts fondamentaux présentés dans le cadre théorique sont synthétisés et organisés afin de constituer une architecture conceptuelle. D'abord, afin de favoriser l'appropriation du phénomène littéraire par la lecture et l'écriture en classe, on peut miser sur les réalisations effectives du sujet lecteur (Langlade et Rouxel, 2004, p. 14). L'implication du sujet par le langage littéraire peut lui donner un sens, car elle implique une interaction avec l'objet littéraire qui le sort des attentes scolaires. Il faut ainsi porter attention aux intuitions non expertes du sujet qui se perçoivent dans les détails, les égarements, les rêveries qui caractérisent ce type de lecteur/scripteur (Langlade, 2004). Pour Le Goff (2004), il y a un risque que l'activité d'écriture soit détachée de l'activité liseuse, c'est-à-dire que « le sujet scripteur ignore

le sujet lecteur singulier qu'il est également. » (p. 294). Un partenariat entre la lecture et l'écriture est donc souhaitable surtout grâce au questionnement que permet la lecture aménagée avec un projet d'écriture. Il faut donc s'assurer que le sujet scripteur reste en contact avec le sujet lecteur qu'il est en même temps. L'écriture littéraire peut être proposée pour vivre cette expérience de langage. Différentes pistes d'action en lecture et en écriture subjectives, où les deux activités sont imbriquées, peuvent être regroupées de la façon suivante :

- Établir un contexte de lecture et d'écriture. Suite à la lecture d'œuvres littéraires, il s'agit de mettre en place des opportunités d'échanges, de dialogues, d'interactions et de confrontations afin de dégager les interprétations individuelles et de proposer des situations où les sens possibles du texte sont également l'objet d'une co-construction, d'un travail commun d'un sujet confronté aux interprétations de ses pairs. À partir de recherches menées en classe, Tauveron et Sève (2005) proposent un ensemble de conditions favorables à la naissance d'une intention artistique chez les élèves à qui on donne le rôle de l'auteur.
- Construire une posture d'auteur : l'enseignant remet en cause le mythe de la créativité spontanée et montre que la création est principalement affaire de travail et de choix. Aussi, les consignes données incitent à l'adoption d'une vraie posture d'auteur en construisant un jeu tactique entre les élèves, à la fois auteurs et lecteurs (Tauveron et Sève, 2005, p. 58-66). De nouveaux critères d'évaluation, qui remplacent les critères traditionnels en matière d'écriture littéraire, prennent place et amènent les pairs à abandonner leur statut d'observateur : ils lisent le texte des autres élèves comme ils le feraient pour le texte d'un écrivain (Tauveron et Sève, 2005, p. 152). Aussi, les élèves, en accédant aux stratégies de création des autres, nourrissent la réflexion et la technique de l'ensemble du groupe :

« S'il s'agit bien de préserver la singularité d'écriture de chaque élève, il faut aussi permettre que la singularité de l'un nourrisse la singularité de l'autre. Il revient au maître de créer un espace qu'on dira de légitimation, étant entendu qu'il est dans cet espace la première instance de légitimation. » (Tauveron et Sève, 2005, p. 143).

- Maintenir un rapport au monde réel : d'un côté, il s'agit de fictionnaliser la connaissance scientifique et de l'autre, de rendre réaliste la fiction littéraire, d'incorporer l'expérience de la réalité dans la fiction (Tauveron et Sève, 2005, p. 93-97). Un exemple de « vrai faux » serait qu'un récit se passe dans une ville existante dans la réalité (Paris) mais toute l'action est fictive. D'un autre côté, le « faux vrai » serait des pseudo connaissances qui ont l'apparence de faits véritables. (Ex. : Une histoire présente une ville inventée (Mégapolis), mais ayant les caractéristiques d'une vraie ville, qui semble authentique). Cette position rejoint celle de Jauss (2007), pour qui l'écriture littéraire se veut alors une opportunité de renouveler sa perception du monde (p. 22).

- Prendre appui sur l'histoire du sujet : le sujet prend conscience qu'on écrit à partir de soi et qu'il possède déjà un capital d'expériences et d'images : « Puiser dans son expérience [...] peut devenir la raison de l'écrire » (Bucheton, 1995, p. 61). Partir du rapport personnel au texte est un moyen de favoriser l'appropriation. Par exemple,
 - encourager la flânerie du lecteur (Gervais, 2005);
 - interroger et utiliser les réactions subjectives des élèves engagés dans la lecture pour admettre ses égarements, ses interprétations et ses émotions dans une démarche de construction de sens (Langlade, 2004b);
 - questionner le sujet : comment il raconte sa lecture? Comment cela se déroule et quels sont ses repères? (Langlade, 2006)

- Stimuler l'imaginaire : il s'agit de stimuler la créativité du sujet à partir de son histoire personnelle et de ses expériences. Par exemple, Goulet propose de demander au sujet de faire l'inventaire de son propre imaginaire (2008). Il est possible de proposer des activités de préécriture comme le dessin et la lecture, et favoriser des tâches heuristiques écrites telles que le journal de bord, la carte d'exploration et l'écriture libre, de manière à faire émerger les idées, clarifier la pensée et briser l'habitude de ne considérer que le premier jet (Vanasse et Noël-Gaudreault, 2004, p. 245-247). L'imaginaire du sujet peut aussi être utilisé pour

compléter l'œuvre lue. Pour Langlade (2008), « on peut demander aux élèves quelles sont les images qu'ils associent aux lieux évoqués par une œuvre » (p. 60). Un autre moyen d'accéder aux inférences du lecteur est de leur faire verbaliser l'activité fictionnalisante dont ils sont responsables (Langlade, 2008, p. 62). Il est aussi proposé d'établir des rapports d'opposition (bien/mal, amour/haine) afin « de constituer une sorte de cartographie des affects générés par l'œuvre et de faire apparaître des divergences et des recoupements [...] » (Langlade, 2008, p. 63). Dans le même ordre d'idées, Houdart-Mérot (2004) plaide plus précisément pour la pratique de la réécriture de textes littéraires.

- Favoriser une attitude réflexive : l'éveil aux stéréotypes, aux mythes, aux figures, est canalisateur et déclencheur d'écriture. Reuter (2000) part du principe que la créativité est un mécanisme de pensée générateur d'idées. L'expérience de la lecture littéraire qu'il partage avec un camarade favorise l'auto-analyse du sujet dans sa relation au langage littéraire et son autonomie à prendre conscience des phénomènes de représentation, d'appropriation et de distanciation qu'il opère dans ses propres activités de lecture et d'écriture littéraires.

Ce premier regroupement de différentes pistes d'actions a pour but d'orienter la conception d'un prototype. Les actions ciblées visent à rendre concrets les éléments clés du cadre de référence. Pour plusieurs, ces actions ne sont pas sans soulever des objections et des réserves, particulièrement en ce qui concerne la faisabilité d'activités d'enseignement basées sur la subjectivité des sujets et à la capacité des sujets à prendre conscience de leur subjectivité. Un tel questionnement, justifié, montre le besoin évident de mettre à l'essai de telles activités dans des classes. C'est bien lors de mises à l'essai qu'il sera possible de confirmer ou d'infirmer la valeur opératoire des orientations choisies. D'autant plus que cette valeur opératoire est à l'origine même du besoin de concevoir un dispositif didactique.

Récemment, deux chercheurs (Lecavalier, Richard, 2010) ont publié un ouvrage proposant une démarche stratégique d'enseignement de la littérature (DSEL) au

secondaire et au collégial basée sur quatre axes : la préparation à la lecture, la lecture, l'analyse et l'interprétation et la validation. Présentée sous forme de progression en plusieurs étapes auxquelles l'enseignant peut se référer pour élaborer divers scénarios d'enseignement, une telle démarche pratique est le résultat direct des avancées théoriques des dernières années en lecture littéraire et des propositions misant sur la lecture subjective du sujet. Cette démarche stratégique d'enseignement et d'apprentissage comporte des exercices qui favorisent « une meilleure compréhension, interprétation et appréciation des oeuvres littéraires, c'est-à-dire qu'ils favorisent le développement des compétences que les programmes de français fixent aux ordres secondaire et collégial, en plus de l'autonomie des élèves comme sujet-lecteur. » (Lecavalier, Richard, 2010, p. 81) Cet objectif est partagé par la présente recherche, mais celle-ci vise dans un même temps à théoriser l'activité de sujets, non seulement lecteurs mais également scripteurs réels, et place cette double dimension des élèves du postsecondaire au centre de toute activité à portée didactique. De plus, la présente initiative ne se réfère pas directement au développement des compétences ciblées dans différents programmes d'enseignement, mais se concentre sur la relation élève-littérature en mettant l'accent sur le phénomène d'appropriation préalable à toute forme d'apprentissage.

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

La présente recherche se définit selon un paradigme qualitatif qui vise d'abord la « compréhension interprétative de la nature humaine » (Anadon, 2006, p. 15). Cette recherche se définit à la fois par la nature des données impliquées et par le traitement qu'on en fait, c'est-à-dire que la présente démarche est caractérisée par « une succession d'opérations et de manipulations techniques et intellectuelles [...] pour en faire surgir les significations » (Mucchielli, 2004, p. 212). L'ensemble de ce processus prend la forme d'une recherche développement dans laquelle le chercheur est amené à combiner des éléments du cadre de référence avec des données issues d'activités menées en classe de littérature.

3.1 Type de recherche : la recherche développement

La recherche développement est souvent associée au développement de matériel, de programme ou d'outils spécifiques à un domaine. En éducation, on associe la recherche développement à l'élaboration de matériel didactique ou de méthodes pédagogiques (Loiselle, Harvey, 2009; Van Der Maren, 2003). Différents chercheurs se sont penchés sur la recherche développement en éducation (Borg et Gall, 1989; Loiselle, 2001; Richey et Nelson, 1996; Van der Maren, 1995, 2003) et d'autres l'ont appliquée spécifiquement lors de recherches en didactique du français (Boutin, 2005; Février, 2009; Leblanc, 2008). D'autres recherches développement portent sur l'enseignement de la littérature au secondaire (Beaudry, 2009; Leblanc, 2008). Précisément, la présente recherche vise, « par l'utilisation de connaissances scientifiques et de données de recherche, à produire des objets ou des procédés nouveaux » (Legendre, 1993, p. 1077 dans Loiselle, 2001, p. 80). On peut également ajouter que ce nouvel objet, qui consiste en un dispositif didactique, devrait faire

émerger des nouvelles connaissances. Toutefois, notre recherche développement vise en premier lieu la compréhension du phénomène étudié (Van Der Maren, 2003; Loiseau, 2001; Stake, 1994 dans Loiseau, 2001, p. 88-89). C'est pourquoi la recherche développement s'avère doublement pertinente : d'un point de vue scientifique, elle génère de nouvelles connaissances sur le sujet lecteur et scripteur et, d'un point de vue pratique, elle permet d'explorer de nouvelles stratégies en enseignement.

3.1.1 Justifications et limites de la méthodologie

Dans un premier temps, la recherche a pour but de développer un dispositif didactique pour que la notion de sujet lecteur et scripteur trouve écho dans des recherches subséquentes et, éventuellement, dans des pratiques. La position privilégiée du chercheur praticien est mise à contribution. Son appartenance professionnelle à l'enseignement collégial vient appuyer le choix de procéder à une recherche développement : à titre de chercheur, il peut utiliser ses contacts avec certaines institutions pour réaliser les différentes étapes de la recherche. Ce contact offre aussi l'opportunité de voir des résultats concrets de l'intervention scientifique auprès des élèves en classe de littérature.

Les aspects proposés dans cette recherche ne sont pas nécessairement en parfaite adéquation avec les programmes de français du Québec et de la France. Ceux-ci ne tiennent pas toujours compte des avancées théoriques sur lesquelles est fondée notre démarche. C'est pourquoi des propositions peuvent paraître audacieuses. Toutefois, les éléments suggérés sont appelés à être reconfigurés ou reformulés puisque la recherche veut en priorité résulter en un dispositif opératoire et transposable (Jonnaert, 2009) à différents milieux d'enseignement postsecondaire. Ceci est rendu possible par la présence de deux sites de mise à l'essai : le Québec et la France. En conséquence, des choix et des décisions méthodologiques sont anticipés. Les enseignants qui acceptent de collaborer à la recherche jouent un rôle de premier plan

dans ces décisions. Le prototype qui sera expérimenté dans leur classe est conçu en fonction de leur situation et des objets (corpus, auteurs, etc.) qui font partie du cours. Par opposition, si l'accent est mis sur des éléments trop spécifiques à un seul cours ou un seul site, il y a un risque d'induire un apprentissage de procédures fixées à un contexte scolaire précis ou limitées à un seul champ d'action.

Également, le fait de proposer un nouveau paradigme d'enseignement est parfois fortement limité par l'environnement physique de la classe et la culture administrative des institutions d'enseignement. À cet effet, la mise en œuvre d'un dispositif novateur peut se heurter à des individus et une culture scolaire réfractaires ou insensibles au besoin de changement. Finalement, on peut craindre que la mise en évidence des intérêts de l'élève ne verse dans une sorte de pédagogie du vécu où dominant l'expression du Moi et l'extériorisation des états d'âme de chacun. Il faut rester prudent face aux excès de ce type. Partir de la subjectivité des élèves, c'est avant tout attribuer un rôle plus important à la personnalité dans le processus d'appropriation et d'apprentissage.

3.1.2 Structure de la recherche

La présente recherche mise sur une démarche qui s'inspire de Nonnon (1993), adapté par Cervera (1997), et de la démarche proposée par Harvey et Loiselle (2009). À partir de ces modèles, les étapes retenues pour notre recherche sont réorganisées et reformulées en tenant compte du contexte de réalisation (Figure 3). Ce contexte est spécifique à l'enseignement postsecondaire et demande quelques ajustements en regard de la méthodologie et des acteurs du milieu étudié.

Figure 3 : la démarche de recherche développement, adaptée de Cervera (1997), Harvey et Loiseau (2009) et de Nonnon (1993).



Problématique	Cadre théorique	Méthodologie	Résultats
Contexte	Recension des écrits	Méthode et outils	Analyse des résultats
Origine de la recherche	Domaine d'apprentissage :	Position épistémologique	Mise à jour des profils : typologie
Problème	didactique de la littérature	Opérationnalisation :	Discussion
Idée : proposition	Théories : lecture, écriture	a- Analyse des besoins	Évaluation et validation d'un dispositif
Questions	Élaboration de l'idée : le sujet lecteur et scripteur	b- Conception d'un prototype	Diffusion
Objectifs		c- Mises à l'essai préliminaires	
Intérêts : pertinence scientifique, pratique et sociale.		d- Description, analyse et évaluation du prototype	
retombées anticipées		Contexte de développement	
		Sujets	
		Outils de collecte de données : instrumentation	
		– Entrevues	
		– Observation	
		– Textes d'élèves	
		Outils de traitement et d'analyse des données	
		Considérations éthiques	



3.2 Opérationnalisation

Les étapes retenues sont 1) l'analyse des besoins; 2) la conception d'un prototype; 3) la mise à l'essai; 4) la description, l'analyse et l'évaluation du prototype.

3.2.1 L'analyse des besoins

Cette étape d'analyse constitue une phase de planification centrée sur le problème de recherche (Richey, Nelson, 1996) et repose sur les réponses données par les élèves lors d'entrevues. Celles-ci sont menées avec des petits groupes selon la technique du groupe nominal (TGN) telle que proposée par Delbecq, VandeVen, et Gustafson, (1975) et par Brunelle, Drouin, Godbout et Tousignant (1988). Cette étape s'avère fondamentale, car elle confirme la teneur des problèmes d'appropriation de la littérature avancés par la recherche. En effet, des besoins sont régulièrement exprimés par le biais de recherches ou d'enquêtes en didactique du français et « mettent en évidence les caractéristiques de la situation d'enseignement/apprentissage (besoins, caractéristiques du public cible, analyse de la tâche) » (Loiselle, 2001, p. 84). Dans le cas présent, des besoins sont exprimés concrètement par des acteurs qui sont au cœur des situations pédagogiques : les élèves du cégep et du Lycée. L'analyse des besoins permet également de comparer et de confirmer les liens de nature didactiques qui existent entre les élèves des deux cultures.

Il est possible de cerner les besoins des élèves à partir des activités qu'ils identifient comme étant intéressantes en lecture et en écriture. Leurs besoins peuvent être reliés à ce qu'ils ont déjà fait ou à ce qu'ils aimeraient faire de différent. À partir des objectifs de recherche, différentes questions sont susceptibles d'être posées : Quels sont les éléments littéraires qui ont le plus de sens pour les élèves dans les cours de français? Quelles sont les activités qui ont le plus de sens pour eux? Quelles sont les activités que l'enseignant devrait favoriser dans les cours de français ?

Cependant, afin de limiter l'étendue des propositions, il importe de camper les entrevues du point de vue de l'école et des activités ayant un potentiel « scolaire ». Ceci explique que le terme *activité* est utilisé dans la question posée aux élèves. De cette façon, les principaux objectifs, à cette étape, sont de cerner les activités que les élèves identifient comme étant significatives, intéressantes, en lecture et en écriture. En conséquence, la question suivante est posée aux élèves : *Quelles sont (ou seraient) les activités en lecture et en écriture qui t'intéresseraient au cours de français?* Par cette formulation, les participants sont portés à proposer des réponses précises, et ce, en regard du terme *activité* qui est utilisé. Les réponses exprimées doivent ainsi porter non pas sur leurs états d'âme ou sur des intentions imprécises, mais bien sur des activités d'enseignement et d'apprentissage concrètes qui favorisent la lecture et l'écriture en classe de littérature.

Au moment des entrevues, tenues en petits groupes de 10 à 20 personnes, chaque participant réfléchit d'abord et écrit ses réponses sur une feuille prévue à cet effet. Il dispose de 10 à 15 minutes. Les idées doivent être formulées de façon concise et claire afin de répondre directement à la question posée. Ensuite, lors d'un tour de table, les élèves doivent faire part de leurs propositions. À la fin du tour de table, il est possible que des reformulations soient proposées, que des précisions soient apportées et que des propositions soient fusionnées. Toutes les propositions retenues devraient ainsi porter sur des situations précises et des actions concrètes qui favorisent la lecture et l'écriture selon les élèves rencontrés. Le type d'activités visé est circonscrit au cadre scolaire et peut potentiellement faire partie des cours de français. Une dernière étape des entrevues prévoit la tenue d'un vote par lequel des points sont attribués aux propositions retenues.

3.2.2 La conception d'un prototype

Pour Nonnon (1993), le prototype se définit comme « la concrétisation d'une idée » et se réalise « en confrontant cette idée [...] aux théories existantes, de manière à les

préciser, à les éclairer, afin de les améliorer, les modifier, voire même [sic] les rejeter » (p. 4-5). Un prototype pourrait être compris comme « la version concrète, voire matérielle, du modèle » (p. 5). La notion de prototype renvoie également à Van Der Maren qui définit le prototype comme une première version de l'objet à développer (2003, p. 113-115). Pour notre recherche, l'idée de départ est d'élaborer un dispositif à partir de la notion de sujet lecteur et scripteur ainsi que des propositions de sujets réels. Pour ce faire, il s'agit d'abord de conceptualiser une première version du dispositif en se basant sur une synthèse des connaissances théoriques disponibles et des données obtenues lors d'entrevues.

Une deuxième série d'entrevues est donc nécessaire pour concevoir un prototype réaliste, c'est-à-dire dont les éléments essentiels peuvent être transposés à d'autres contextes (Van Der Maren, 2003; Loisele, 2001). Cette deuxième série d'entrevues permet donc de pointer les principales attentes des sujets et d'avoir accès à des éléments de motivation situés en dehors de l'enseignement traditionnel. De plus, le fait de circonscrire ces activités au cours de français peut amener les élèves à éliminer eux-mêmes les idées farfelues ou difficilement applicables à l'école.

La conception du prototype s'inspire également de l'anasynthèse, un processus d'élaboration d'un modèle (Lacelle, 2009; Sauvé, 1992; Villemagne, 2006) qui se justifie par l'étape de modélisation impliquée dans la conception de notre prototype. Cette méthode d'analyse permet de formuler une synthèse à partir des éléments théoriques et empiriques de la recherche (Charland, 2006). L'organisation de ces éléments prend l'aspect d'une *architecture conceptuelle*, soit une structure pouvant fournir « un fil conducteur pour le développement » (Van Der Maren, 2003, p. 114). Le chapitre IV présente l'organisation logique des différentes notions abordées en didactique de la littérature qui misent sur le sujet lecteur et scripteur. Cette architecture guide la mise sur pied des premières activités d'enseignement qui sont mises à l'essai.

3.2.3 La mise à l'essai

Cette étape de la recherche est potentiellement constituée de plus d'une phase. La première phase consiste à vérifier la faisabilité du prototype qui a été conçu; elle est appelée mise à l'essai préliminaire, fonctionnelle ou empirique (Cervera, 1997; Nonnon, 1993; Van Der Maren, 2003). La dernière phase est la mise à l'essai finale ou systématique (Harvey et Loiselle, 2009; Nonnon, 1993).

3.2.3.1 La mise à l'essai préliminaire

La mise à l'essai préliminaire consiste à mettre en pratique le prototype, qui est constitué de deux activités d'enseignement de courte et moyenne durée, c'est-à-dire d'une heure maximum, en lien avec les théories appropriées et les réponses données par les élèves aux entrevues. Les activités sont tenues en classe postsecondaire. Les deux activités sont tenues à l'intérieur d'une période relativement restreinte, soit tout au plus deux semaines consécutives. Le matériel est à déterminer selon les œuvres littéraires au programme et les réponses obtenues en entrevues.

Il est possible que plusieurs mises à l'essai préliminaires soient nécessaires pour améliorer le prototype et apporter des modifications. Si cela s'avère, les activités sont mises à l'essai de façon identique avec un groupe du cégep et un groupe du lycée, avec les ajustements que comporte le changement de milieu. Les différentes phases doivent se produire avec des groupes différents de ceux rencontrés en entrevues. Le calendrier scolaire est une contrainte majeure et il n'est pas possible de poursuivre le processus de développement avec les mêmes groupes. Bien que cela limite la généralisation, les contextes variés de mise à l'essai constituent une richesse puisqu'ils offrent de multiples opportunités d'entrer en contact avec des élèves distincts. Cet aspect permet à la fois d'élargir la perspective théorique par rapport aux sujets et à leurs réalisations effectives en lecture et en écriture ainsi que

d'identifier des caractéristiques les plus universelles possible de tout sujet lecteur et scripteur en classe de littérature, et ce, sans que ces caractéristiques soient limitées à un milieu précis.

3.2.3.2 La mise à l'essai finale

La dernière phase est la mise à l'essai finale. Considérée comme la principale phase du développement, elle consiste en la tenue de quatre activités d'enseignement de courte et de moyenne durée avec un groupe d'élèves. La durée de chaque activité est variable selon la nature de l'activité. La série d'activités se déroule sur une période de quatre ou cinq semaines consécutives. Le matériel est à déterminer selon les œuvres littéraires au programme, les réponses obtenues en entrevues et les textes réalisés par les élèves pendant les activités de la mise à l'essai préliminaire. Les phases de la mise à l'essai permettent de recueillir des données à partir d'entrevues, d'observations et de textes écrits par les élèves.

La dernière phase de la mise à l'essai est réalisée par le chercheur praticien dans sa propre classe. Ainsi, la recherche comporte des éléments tirés de la recherche-action. Cette approche est principalement déterminée par la nécessité d'assurer la mise en pratique d'activités qui correspondent exactement aux orientations théoriques choisies. La recherche-action est étroitement associée à des praticiens qui veulent s'engager dans la résolution de problèmes liés à la pratique et qui désirent exercer un plus grand contrôle sur leur développement professionnel ainsi que sur leur capacité d'auto-analyse lors de situations professionnelles ou d'interactions avec les élèves (Anadon, Savoie-Zacj; 2007; Zeichner, 2002). Par rapport à la didactique du français, la démarche se réfère également à Romian (1979) qui voit dans la recherche-action la mise à l'épreuve pratique des hypothèses théoriques et l'évaluation théorique des pratiques pédagogiques (Romian, 1979, dans Chiss, David, Reuter, 2005, p. 33). Aussi, d'un point de vue pragmatique, il apparaît plus réaliste de faire la mise à l'essai finale à l'intérieur d'un milieu qui est contrôlé simultanément à la pratique

d'enseignement du chercheur. En outre, cela permet de limiter l'analyse à un cadre réaliste, c'est-à-dire qui concerne uniquement la situation problème (Van Der Maren, 2003, p. 88). Cet aspect souligne la question de la validité scientifique de la recherche. Afin de valider les orientations didactiques qui seront mises à l'essai par le chercheur lui-même, une série de mises à l'essai préliminaires auront été réalisées avec d'autres enseignants et permettent d'éviter les biais liés aux motivations personnelles du chercheur.

3.2.4 La description, l'analyse et l'évaluation du prototype

Lors des phases préliminaires du développement, le chercheur adopte d'abord la position du concepteur non impliqué dans l'action, c'est-à-dire qu'il est en retrait de l'interaction élève – enseignant. De cette façon, le chercheur est en mesure d'encadrer la démarche de développement dans les classes des autres enseignants qui participent à la recherche. Ceci implique qu'il doit analyser les caractéristiques du contexte et des participants, les modifications à apporter au prototype ainsi que des outils à mettre en place (Loiselle, 2001, p. 82-83). Les modifications proposées par le chercheur relèvent parfois davantage de son intuition que de procédés préétablis (Loiselle, 2001, p. 85). D'où l'importance d'observer, de prendre des notes pour poser un diagnostic fiable sur « ce qui se passe quand le sujet utilise le matériel » (Van Der Maren, 2003, p. 118). Ainsi, le chercheur aura une meilleure idée du développement en contexte réaliste de classe. Cela diminue le risque de présenter un prototype idéalisé, pensé strictement en fonction des concepts utilisés, et permet la mise au point d'un prototype qui a subi l'épreuve des contraintes scolaires et des attitudes des acteurs du milieu (Van Der Maren, 2003).

3.3 Le contexte de développement

Lors de la mise à l'essai du prototype, on doit nécessairement tenir compte des contextes et des structures scolaires distincts (appendices A et B) que pourrait nécessiter la mise à l'essai du prototype au cégep (Québec) et au lycée (France). Dans les deux cas, le chercheur est confronté à des facteurs contextuels : calendriers scolaires respectifs, programmes de formation, environnement et attentes institutionnelles. Ceci met également en évidence des contraintes d'ordre pragmatique comme la disponibilité des élèves, le soutien des instances décisionnelles, la collaboration des élèves et des enseignants. Néanmoins, malgré leurs différences, les deux contextes comportent des éléments communs à partir desquels on peut proposer une expérimentation valide et un échéancier réaliste (appendices A et B).

3.3.1 Un cadre scolaire postsecondaire.

Dans les deux cas, le niveau d'enseignement suit le niveau secondaire et donne accès aux études universitaires ou au marché du travail selon le profil choisi. Les élèves ont généralement le même âge : les plus jeunes ont 16 ans (lycée) et les plus vieux ont 19 ans (cégep). De plus, les deux programmes de français respectifs sont fondés sur l'étude des courants littéraires (MELS, 2010c; MEN, 2002, 2006).

3.3.2 Les bases d'une même tradition didactique.

En France, les enseignants sont les héritiers directs du modèle traditionnel universitaire français (Di Mèglio, 2005). Ce modèle est repris dans l'enseignement de la littérature au lycée où la littérature française et l'explication de texte sont des objets d'étude (Bishop, 2010). Au Québec, l'enseignement de la littérature au cégep est souvent associé à la formation universitaire qu'ont reçue les enseignants du cégep, formation elle-même inspirée de l'enseignement universitaire français. Ainsi, au

cégep, les courants littéraires servent également de toile de fond à l'enseignement littéraire (Melançon et al., 1988, 1993).

3.3.3 Des discours et des pratiques d'enseignement similaires.

L'enseignement de la littérature est fondé sur des conceptions et des pratiques traditionnelles similaires axées sur l'histoire littéraire, principalement française, et ce, au Québec (Melançon et al., 1988, 1993; Roy, 1998) comme en France (Rouxel, 2010). Il est donc possible de cadrer le développement du dispositif didactique à l'intérieur des cours portant uniquement sur la littérature française. Ceci ayant pour but d'éviter dans la mesure du possible les biais reliés à un corpus littéraire différent et de concentrer les propositions exprimées en entrevues par les élèves autour d'un enseignement qui s'appuie sur des pratiques similaires.

3.4 Sujets

La population visée est constituée de l'ensemble des élèves francophones des niveaux postsecondaires en classe de littérature. La population se veut hétérogène en regard des individus qui la composent et de la grande accessibilité de ce niveau d'enseignement. En considérant cette hétérogénéité, l'échantillon est déterminé au moyen d'une technique non probabiliste. Il apparaît difficile, voire impossible, de travailler à partir d'un échantillon parfaitement représentatif de toutes les formes d'enseignement littéraire des niveaux postsecondaires : « Pour reproduire fidèlement une population, il faudrait en connaître toutes les caractéristiques » (Beaud, 2003, p. 201). En effet, il existe une multitude d'institutions scolaires, spécialisées ou non, comportant des caractéristiques spécifiques propres à leur situation géographique, à leur tradition scolaire, aux spécialisations offertes et aux différents types d'élèves inscrits dans tous les programmes de formation.

Cependant, les participants québécois et français sont tous engagés dans le même type de cours, soit des cours obligatoires dans lesquels la littérature française est dominante. Ainsi, il est possible de constituer un échantillon « de milieu » de l'enseignement postsecondaire (Pires, 1997, p. 136) composé à partir de différents sites au Québec et en France. Un échantillonnage multi-sites est constitué et « nous donne l'assurance que notre théorie émergente est générique, parce que nous avons observé sa présence [...] de façon prévisible. » (Miles, Huberman, 2003, p. 63). Le nombre de sites envisagé est de cinq en incluant toutes les étapes, mais il est appelé à être déterminé par les besoins de la recherche en cours de développement.

Les participants sont principalement des élèves du cégep (Québec) et du lycée (France) inscrits aux cours consacrés à l'étude de la littérature française. Les participants font partie de groupes disponibles déjà constitués. Il apparaît souhaitable de concevoir un dispositif didactique en tenant compte du degré d'autonomie auquel on peut s'attendre des élèves au niveau d'enseignement postsecondaire. Ainsi, il est logique de proposer des activités plus complexes, nécessitant une certaine autonomie et demandant un encadrement plus flexible que systématique, dans ce type de classe que dans un groupe du primaire et du secondaire.

Le nombre total prévu est de quatre-vingt-cinq à cent-trente participants regroupés dans huit à dix groupes différents selon le nombre d'étapes nécessaires. Chaque étape de la recherche développement fait appel à des participants différents, donc à des groupes différents, mais qui peuvent être associés aux mêmes institutions aux différentes étapes de la recherche. Le recrutement est fait à l'aide des enseignants volontaires qui acceptent de participer bénévolement à la recherche. Le consentement des élèves est d'abord obtenu verbalement par les enseignants qui transmettent la demande à l'ensemble de la classe. Ensuite, le consentement de chaque individu est officialisé par la signature d'un formulaire (appendice C) suite aux explications détaillées fournies par le chercheur au moment de sa visite. Tous les participants sont des volontaires bénévoles. Pour les parties qui se déroulent au lycée, les contacts sont établis avec des enseignants connus par le directeur de

recherche en France, M. Gérard Langlade. Au Québec, le recrutement est fait de personne à personne à partir des contacts personnels du chercheur, enseignant au cégep de Beauce-Appalaches. La même procédure de recrutement est répétée à chaque étape de la recherche.

Les enseignants rattachés à ces groupes sont aussi considérés comme des participants à la recherche. Le principal critère de sélection des enseignants ciblés est qu'ils doivent avoir une bonne expérience de l'enseignement de la littérature, idéalement entre 5 et 10 ans au minimum. Cette expérience se veut le principal outil d'observation et de guide dans l'élaboration d'activités. De la même façon, ce facteur permet d'éviter les biais reliés à l'inexpérience de jeunes enseignants, ce qui reviendrait à invalider une partie des résultats obtenus. Étant donné que les théories associées au sujet lecteur et scripteur ont encore peu de diffusions et ne sont pas comprises ni intégrées de la même façon par les enseignants, leur contact avec les notions en question n'est pas un critère de sélection. Toutefois, il est justifié de présupposer leur ouverture face à la recherche en éducation. Concrètement, les enseignants impliqués doivent s'attendre à travailler en étroite collaboration avec le chercheur dans la conception des activités et l'aménagement de la grille horaire. Dans le cas contraire, il est toujours possible qu'une des phases de la mise à l'essai justifie le recours à d'autres enseignants et à d'autres groupes pour la poursuite de la recherche.

Selon la démarche prévue dans la recherche développement, les rencontres avec les groupes sont toutes des étapes nécessaires pour analyser les besoins, concevoir et mettre à l'essai le dispositif didactique. Les rencontres sont toujours prévues à l'intérieur des heures de cours régulières, dans les plages horaires du cours de littérature. Les risques liés à ces rencontres encourus par les participants sont réduits au minimum et, dans certains cas, inexistantes. Les gestes de nature didactique sont planifiés en collaboration avec les enseignants responsables de chaque classe. De cette façon, les activités tenues en classe sont en lien avec les œuvres littéraires au programme et visent une meilleure appropriation de la littérature dans les cours. Le

temps requis pour les activités en classe est établi à l'avance avec l'enseignant responsable. Ces précautions visent à réduire le plus possible les réactions et les conséquences négatives des élèves et des enseignants pour la suite de la session une fois que les mises à l'essai sont terminées.

En considérant ces caractéristiques, on peut concevoir que la conception et la mise à l'essai d'un prototype puissent prévoir l'étalement d'une série d'activités d'enseignement qui se veulent complémentaires durant toute la durée d'une session ou d'un trimestre. Cependant, à cause de l'aspect exploratoire de la démarche didactique qui est développée, il est nécessaire de prévoir une certaine flexibilité quant au contenu littéraire et aux oeuvres à l'étude. En conséquence, le développement doit aboutir à un dispositif qui peut être adapté à des milieux et des élèves différents. Ainsi, une activité pourrait dans certaines situations être proposée en début de session, comme activité préparatoire aux activités plus complexes des semaines suivantes. Pour que d'autres scénarios soient possibles, il semble pertinent d'opter pour un prototype sous forme d'une série d'activités qui se déploient sur quelques semaines et non sur l'ensemble de la session ou du trimestre.

3.4.1 Les élèves du cégep et du lycée

D'après les prévisions du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec pour l'année 2010, les 165987 élèves (étudiants) du réseau collégial (cégep) sont répartis dans 50 institutions publiques et 21 institutions privées (MELS, 2010a). 88009 de ces élèves sont inscrits dans des programmes préuniversitaires et 77978 sont inscrits dans des programmes techniques (MELS, 2010b).

Selon le ministère de l'Éducation Nationale français (2011), en 2009-2010, il y avait en France 2148712 lycéens (dont 718620 lycéens professionnels) 1571 lycées généraux et technologiques publics, 990 lycées professionnels, 1056 lycées généraux et technologiques privés et 663 lycées professionnels privés.

3.5- La collecte des données

Dans cette recherche, la collecte des données est caractérisée par « l'implication du chercheur dans le maniement de la technique qu'il utilise » et dans laquelle il est « actif intellectuellement » à plusieurs moments de la recherche (Mucchielli, 2004, p. 213). De plus, la collecte des données se fait auprès de sujets humains à l'égard desquels il est nécessaire de faire preuve d'empathie et de compréhension pour en assurer le bon déroulement (Mucchielli, 2004). Pour ce faire, les méthodes choisies permettent au chercheur d'être en contact régulier avec les sujets évoluant dans le milieu à l'étude tout en maintenant une saine distance entre lui et les participants (McMillan, Schumacher, 2001, p.41).

La collecte des données doit être la plus objective possible et faire en sorte que les interférences du chercheur soient réduites au minimum (Van Der Maren, 1995). Dans cette perspective, la rigueur de la recherche et de la démarche méthodologique est maintenue, d'abord par un engagement prolongé de la part du chercheur envers les acteurs impliqués ainsi que par l'utilisation de différentes techniques de triangulation lors de la collecte des données (Savoie-Zacj, 2000, p. 190-197). Les moyens privilégiés pour atteindre ces critères sont essentiellement basés sur la bonne collaboration entre le chercheur et les participants. Les autres moyens pour assurer une validité méthodologique sont la justification des instruments de collecte des données et la clarification des approches d'analyse. Les techniques et les données utilisées se présentent sous forme de discours oraux et écrits. Elles permettent d'obtenir des traces de ce qui s'est passé. (Van Der Maren, 1995) et ont pour effet de produire une grande quantité de données « brutes » (Miles, Huberman, 2003).

3.5.1 Les entrevues

D'abord, les propositions des élèves sont exprimées lors d'entrevues (appendices D et E) menées selon la technique du groupe nominal (Delbecq et al., 1975; Brunelle et al.,

1988). Selon cette forme d'entrevue, la seule question qui est posée consiste à faire naître des propositions, qui ont sensiblement le même niveau de spécificité, sur une question qui concerne un petit nombre de personnes sans qu'elles aient à subir les contraintes des membres de ce groupe (Brunelle et al. 1988). Par le biais d'une question relativement ouverte, il s'agit donc de faire émerger des pistes de réflexion, des solutions à un problème et des propositions portant sur le thème présenté dans la question de départ. Il s'agit d'une technique relativement souple qui a été retenue en raison du rapport étroit qu'elle implique entre le chercheur et le résultat de la réflexion des étudiants concernés. La procédure complète est décrite dans l'appendice D. Après la validation auprès d'élèves et d'autres chercheurs, la question d'entrevue qui permet le plus d'atteindre notre objectif est : *Quelles sont (ou seraient) les activités en lecture et en écriture qui t'intéresseraient au cours de français?*

Cette question appelle des réponses subjectives et permet d'anticiper une certaine variété dans les réponses, ce qui constitue une richesse pour l'exercice en cours. Au total, quatre groupes sont rencontrés pour les entrevues d'analyse des besoins et deux autres groupes sont rencontrés lors de la conception du prototype en suivant la même procédure. Ce nombre devrait permettre une saturation des données.

3.5.2 L'observation

Les observations constituent une importante source d'information pour atteindre les objectifs de recherche et portent sur le déroulement des activités lors des mises à l'essai. Elles sont constituées des observations faites par le chercheur et par les enseignants impliqués colligées au moyen d'une grille construite par le chercheur.

L'observation directe est une méthode pertinente en ce sens qu'elle permet au chercheur d'avoir accès aux comportements des élèves, mais aussi de prendre du recul par rapport aux théories de référence et aux différentes situations impliquées dans la démarche de développement. D'abord, des observations informelles sont

faites pendant les premières entrevues. Ces observations permettent au chercheur d'ajuster sa démarche, soit de confirmer la justesse de son propre diagnostic et de maintenir ou non la direction à prendre à partir des propositions exprimées en entrevue.

Ensuite, les principales observations portent sur les comportements adoptés par les sujets pendant les différentes phases de mise à l'essai. Les attitudes observées pendant les activités de lecture et d'écriture servent à définir le prototype au fur et à mesure de son développement. Le chercheur se trouve directement impliqué : « [...] on cherchera à cerner les bénéfices d'une plongée dans la subjectivité des acteurs, à la faveur d'une insertion de l'observateur dans la situation sociale à l'étude. On privilégiera dès lors non plus la mise à distance de l'objet, mais, au contraire, l'imprégnation de celui-ci sur l'observateur. L'observation sera désormais désignée comme "participante". » (Laperrière, 2009, p. 314). Ainsi, ce type d'observation est caractérisé par le regard subjectif du chercheur afin qu'il soit en mesure d'interpréter les situations ou les comportements observés. L'observation va dans le sens d'une meilleure compréhension du phénomène étudié.

La grille utilisée (appendice F) reprend essentiellement les critères et les étapes proposés par Laperrière (2009), De Ketele et Roegiers (2009), Jaccoud, Mayer, (1997) et Van Der Maren (2003). La grille d'observation n'a pas été formellement validée par des experts. Toutefois, elle a été constituée à partir des objectifs et des éléments théoriques fondamentaux qui orientent la recherche et a été testée dès le début de la recherche. Dès la première étape, l'instrument reste ouvert aux changements et aux variations potentielles entraînées par les remarques et les comportements des participants. Les catégories de la grille d'observation et les éléments à observer sont décrits dans le tableau 1. Afin de contrôler la fiabilité des instruments, un premier critère consiste à bien délimiter la situation et le milieu à l'étude en fonction des objectifs de recherche. Un deuxième critère est que les éléments observés doivent être récurrents « afin de permettre [...] un approfondissement de ses observations [...] » (Laperrière, 2009, p. 319). Dans le but

d'utiliser des données valides, la grille est constituée d'éléments observables se référant à des faits concrets. Ainsi, toutes les observations, notées de façon informelle, sont regroupées selon les catégories suivantes :

Tableau 1 : catégories d'observation (Jaccoud, Mayer, 1997)

- Description des lieux et du contexte
- Description des participants (nombre, fonction, caractéristiques)
- Buts et objectifs de la situation
- Attitudes, actions, discours en lien avec les objectifs
- Durée, fréquence des actions, répétitions.

Lors des observations, le contenu manifeste et latent est constamment mis en liens avec le problème, les objectifs de recherche et le cadre théorique. Ces observations sont concentrées sur les actions des sujets lecteurs et scripteurs lors des activités ou situations de lecture et d'écriture subjectives.

Les mêmes éléments sont repris lors des différentes phases d'observation par le chercheur et les autres observateurs, soit les enseignants susceptibles d'intervenir dans la recherche. Les observations des enseignants sont recueillies sous forme de synthèse regroupant leurs principales observations. À la fin de chaque mise à l'essai, l'enseignant complète son bilan lors d'une entrevue avec le chercheur, où une révision des observations est effectuée. Dans l'ensemble de ce processus, le contenu est composé d'une grande quantité de mots pour comprendre et transmettre les actions observées. D'où l'importance de croiser ces observations avec les données obtenues par d'autres méthodes.

3.5.3 Les textes d'élèves

Finalement, un troisième type de données correspond aux textes écrits par les élèves lors des activités en classe. Les textes témoignent directement des représentations subjectives qui sont au cœur de la démarche : « [...] elles permettent de voir clairement la réalité psychologique, émotionnelle et spirituelle des acteurs impliqués » (Anadon, 2006, p. 14). Ces données dites *provoquées* ou *d'interactions* sont issues des activités d'écriture réalisées par les sujets L/S. (Dufays, 2001; Van der Maren, 2003) pendant les phases de la mise à l'essai (appendices I et L).

À toutes les étapes du développement, chaque décision du chercheur est influencée par les réponses et les travaux réalisés par les élèves dans les étapes précédentes, résultats qui ne peuvent être connus d'avance. Les données recueillies à chaque étape sont donc déterminantes pour la démarche de développement. De cette façon, la recherche est ouverte aux modifications entraînées par les participants.

3.5.4 La justification des instruments

La recherche met en place différents instruments de collectes de données. Ainsi, le processus de développement est constitué d'une foule d'informations qui pourraient mener vers des conclusions intéressantes et permettant de répondre au problème de recherche. Il s'agit donc de décrire avec détails et explications les situations, les évènements, les actions et les comportements qu'implique la mise en place d'un dispositif didactique novateur. De plus, des descriptions riches tiennent lieu de « mémoire vive » de la recherche (Savoie-Zacj, 2000, p. 195). C'est pourquoi les entrevues, l'observation, par des observateurs différents, de même que l'analyse de textes d'élèves se veulent une combinaison d'instruments et de données qui permettent de connaître en profondeur le phénomène étudié.

3.5.5 La triangulation des données

Les données font l'objet d'une triangulation afin de les valider (Miles, Huberman, 2003). Cette opération comporte un aspect confirmatoire en montrant que des données issues de méthodes différentes sont complémentaires et permettent d'en arriver à des résultats qui ne sont pas contradictoires. Les trois instruments de recherche utilisés, soit l'entrevue, l'observation et les textes d'élèves, sont donc mis en relation « pour éviter les biais inhérents à chacun pris de façon individuelle. » (Lafontaine, 2001, p. 131) En outre, on peut considérer qu'il s'agit d'une forme de triangulation élargie, car elle s'appuie sur différents informateurs qui agissent en complémentarité « pour saisir la complexité de l'objet » (Van Der Maren, 2003, p. 144).

3.6- Le traitement des données

Les données sont l'objet d'un procédé de réduction visant à synthétiser le contenu des observations et des textes (Paillé et Muchielli, 2008). Cette opération est effectuée sans l'aide de logiciel ou d'un codificateur externe; elle est toujours en lien avec les objectifs de la recherche, les notions théoriques fondamentales.

3.6.1 La condensation des entrevues

L'étendue des réponses aux entrevues sera restreinte par une formulation précise de la question en ce sens que c'est le chercheur qui décide de la formulation finale de la seule question qui sera posée sur « les activités en lecture et en écriture dans les cours de français ». Le traitement des réponses est simplifié par l'application rigoureuse de la technique du groupe nominal qui présente toutes les propositions retenues en ordre d'importance à l'intérieur de tableaux faisant la synthèse de chaque entrevue (appendice E).

3.6.2 La condensation des observations

Les données tirées des observations du chercheur au moyen de la grille d'observation sont synthétisées et présentées sous forme de bilans à la fin de chaque mise à l'essai. Les catégories d'observation sont créées à partir des réponses d'entrevues, des notions théoriques fondamentales et des éléments d'observation au fur et à mesure qu'il sont disponibles. Les observations des enseignants sont également présentées sous forme de bilans et de synthèses à la fin de chaque mise à l'essai (appendices J et M).

3.6.3 La condensation des textes

Les textes d'élèves sont également l'objet d'opérations visant à simplifier leur compréhension et leur présentation en tant que données interprétables et non prévisibles. À cette étape, ces données sont l'objet d'un processus de sélection et de codification qui prépare l'analyse (appendice N). Cette opération est basée sur des unités d'analyse synthétiques présentées sous forme de thèmes, de propositions ou de concepts permettant de procéder à l'analyse des discours des participants : narrations, récits, etc. (Miles et Huberman, 2003; Paillé et Mucchielli, 2008).

3.7- L'analyse des données

Il s'agit de procéder à une analyse qualitative de données qui se définissent également par leur nature qualitative (Paillé, 1996; Mucchielli, 2004, p. 210). La généralisation, impossible, est remplacée par la « richesse de détails et la mise en valeur de certains traits distinctifs » (Pires, 1997, p. 151). Le recours à des stratégies diversifiées pour analyser les données issues des entrevues, de l'observation et des textes, outre le fait qu'elles constituent un moyen de parvenir à une rigueur certaine, permet de « construire une interprétation riche et détaillée du phénomène étudié. »

(Anadon, 2006, p. 12) Cette interprétation doit rendre compte de la dimension symbolique du langage utilisé par les élèves, particulièrement lors des entrevues (Sabourin, 2009, p. 416).

L'analyse des textes repose sur une analyse de contenu visant à comprendre le contenu latent et manifeste et à approfondir le sens des écrits composés par les élèves. Pour ce faire, des unités d'analyse thématiques et conceptuelles (Miles et Huberman, 2003; Paillé et Muchielli, 2008) ou qui renvoient à des référents (Landry, 2003, p. 337-338) sont mises sur pied à l'intérieur d'un système de codification et d'un cadre d'analyse spécifiquement construit pour la recherche. Une première catégorie d'unités d'analyse est composée à partir des entrevues et implique une analyse des situations évoquées par les réponses des élèves. Une deuxième catégorie d'unités provient des textes d'élèves eux-mêmes et correspond davantage à une analyse thématique des écrits à mesure qu'ils sont traités. Finalement, une troisième catégorie est composée d'unités qui renvoient à des concepts fondamentaux en didactique de la littérature, particulièrement ceux liés aux notions de sujet lecteur et scripteur. Cette catégorie renvoie à une interprétation des écrits en fonction d'une analyse conceptuelle. Concrètement, toutes les unités d'analyse sont formulées par des mots ou de courtes expressions qui représentent l'essentiel du thème ou du concept évoqué par les différentes parties du texte. Une description de ces catégories et des unités d'analyse est disponible en appendice N.

Cette procédure consiste en une phase d'analyse préliminaire (Miles, Huberman, 2003). Elle se veut également « la plus déterminante » pour la compréhension des données qualitatives puisqu'elle est « une démarche discursive et signifiante de reformulation, d'explicitation ou de théorisation d'un témoignage, d'une expérience ou d'un phénomène » (Paillé, 1996, dans Mucchielli, 2004, p. 211), laquelle participe de la découverte ou de la construction de sens menant entre autres « à la conceptualisation de l'objet » (Mucchielli, 2004, p. 210-211). L'analyse des observations sera effectuée à l'aide des mêmes unités d'analyse et permettra de compléter l'interprétation qui sera faite des phénomènes étudiés.

3.7.1 La triangulation des condensations

La présentation permet de proposer une analyse finale sous forme de schémas dans lesquels s'articulent les notions, thèmes et propositions issus de toutes les étapes de la recherche développement (figures 5, 8, 15 et 26). Cette schématisation se veut une autre forme de triangulation. Elle consiste à reprendre les données synthétisées pour encore une fois les trier, les élaguer et les organiser à l'aide de matrices pour les mettre en relation et en tirer des conclusions (Miles, Huberman, 2003). L'interprétation finale tient compte des biais liés à l'intersubjectivité chercheur-sujets et s'assure d'être en lien avec le problème et les données. C'est pourquoi la recherche est ouverte à différentes interprétations possibles.

3.8 Les considérations éthiques

La recherche est caractérisée par « l'implication du chercheur dans le maniement de la technique qu'il utilise » et dans laquelle il est « actif intellectuellement » à plusieurs moments de la recherche (Mucchielli, 2004, p. 213). De plus, la collecte des données se fait auprès de sujets humains à l'égard desquels il est nécessaire de faire preuve d'empathie et de compréhension pour en assurer le bon déroulement (Mucchielli, 2004, p. 213). Pour ce faire, les méthodes choisies permettent au chercheur d'être en contact régulier avec les sujets évoluant dans le milieu à l'étude tout en maintenant une saine distance entre lui et les participants (McMillan, Schumacher, 2001, p.41). Aussi, le processus de collecte des données doit être le plus objectif possible et faire en sorte que les interférences du chercheur soient réduites au minimum (Van Der Maren, 1995, p. 90).

Tous les participants sont des volontaires bénévoles. Pour les parties de la recherche qui se déroulent au lycée en France, les contacts sont établis avec des enseignants connus par le directeur de recherche français, M. Gérard Langlade. Au Québec, le recrutement est fait de personne à personne à partir des contacts

personnels du chercheur (également enseignant au cégep de Beauce-Appalaches). Le recrutement d'élèves est fait à l'aide des enseignants volontaires qui acceptent de participer bénévolement à la recherche en ayant l'approbation verbale de leurs élèves. Le consentement de toutes les personnes est ensuite officialisé par écrit dans un formulaire au moment de la visite du chercheur. Les participants de moins de 18 ans font l'objet d'un consentement parental.

La contribution qui est demandée aux élèves est de participer aux activités d'enseignement mises sur pied par le chercheur. Les activités sont toujours tenues à l'intérieur des heures de cours régulières, dans les plages horaires du cours de français. Dans le cas où des élèves refusent de participer à la recherche, ils sont dispensés à l'avance par les enseignants de se présenter au cours normalement prévu pour la tenue des rencontres. Les risques liés à ces activités sont réduits au minimum et dans certains cas inexistantes. Les gestes de nature didactique seront planifiés en collaboration avec les enseignants responsables de chaque classe. De cette façon, les activités tenues en classe sont en lien avec les œuvres littéraires au programme et visent une meilleure appropriation de la littérature dans les cours. Le temps requis pour les activités est établi à l'avance avec l'enseignant responsable. Ces précautions visent à réduire le plus possible les réactions et les conséquences négatives des élèves et des enseignants pour la suite de la session une fois que les activités sont terminées.

Les institutions, les groupes et les individus sont toujours identifiés avec des chiffres et des lettres. Seule la nature de l'institution (cégep ou lycée) est diffusée dans la thèse. Toutes les données sont conservées pendant cinq ans sous forme de fichiers informatiques. À la fin de la recherche, les participants auront accès à une synthèse de la recherche présentée sous forme de présentation « PowerPoint » avec une narration préenregistrée. Les enseignants participants recevront également un document synthèse sous forme de texte. Ce texte sera disponible pour les élèves qui en feront la demande. Les résultats seront accessibles au public (thèse) et diffusés lors de colloques et sous forme d'articles.

3.9 Synthèse de la méthodologie

En se référant au problème de recherche (chapitre I), l'objectif général de la recherche est de développer un dispositif novateur pour l'enseignement et l'apprentissage en classe de littérature fondé sur le concept de sujet lecteur et scripteur. Pour y arriver, des objectifs spécifiques, auxquels correspondent différentes opérations, sont impliqués dans cette démarche de recherche développement (tableau 2).

Tableau 2 : synthèse de la méthodologie

		Instrumentation	
Opérations	Participants	Lycée	Cégep
Objectif 1.5.1 : Concevoir le prototype d'un dispositif pour l'enseignement et l'apprentissage misant sur le sujet lecteur et scripteur à partir de deux entrées : A) des recherches en didactique de la littérature; B) des propositions de sujets lecteurs et scripteurs.			
1) Analyse des besoins	Chercheur Élèves	A) Recherches en didactique de la littérature. B) Entrevues avec 2 groupes . (n=20 à 30)	A) Recherches en didactique de la littérature. B) Entrevues avec 2 groupes. (n=20 à 30)
2) Conception du prototype	Chercheur Élèves	A) Recherches en didactique de la littérature. B) Entrevue avec 1 groupe. (n=10 à 15)	A) Recherches en didactique de la littérature. B) Entrevue avec 1 groupe. (n=10 à 15)
Objectif 1.5.2 : Procéder à la mise à l'essai du prototype dans des milieux variés en tenant compte de leurs caractéristiques et des acteurs impliqués.			
3) Mise à l'essai (anticipées)	Élèves Chercheur Enseignants (n=2)	1 à 2 groupes (n=12 à 20) Observation, textes Observation	1 à 2 groupes (n=12 à 20) Observation, textes Observation
Objectif 1.5.3 : Décrire, analyser et évaluer l'ensemble de la démarche de développement afin de générer des pistes de réflexion et d'action.			
Objectif 1.5.4 : Valider un dispositif didactique flexible, cohérent et signifiant en regard du problème d'appropriation des élèves et de son utilisation en classe de littérature au niveau postsecondaire.			
4) Description, analyse et évaluation du prototype	Enseignants Chercheur	Observation Observation, textes	Observation Observation, textes

CHAPITRE IV

RÉSULTATS

Les opérations reliées à la collecte, au traitement et à l'analyse des données ont été effectuées en suivant les étapes prévues dans la présente démarche de recherche développement (voir chap. 3) : l'analyse des besoins; la conception d'un prototype; la mise à l'essai; la description, l'analyse et l'évaluation du prototype.

4.1- L'analyse des besoins

Selon les faits exposés dans la problématique, le besoin de développer un dispositif didactique est réel. Toutefois, il est important de vérifier auprès des acteurs du milieu la teneur du problème et des besoins exprimés.

4.1.1 Les besoins exprimés par les élèves lors des entrevues

Cette étape de la recherche a été complétée par des entrevues avec quatre groupes menées dans des classes déjà constituées. Des mesures pédagogiques faisaient en sorte que ces classes étaient divisées en deux une fois par semaine, et ce, pour la durée de la session ou de l'année scolaire. Ce sont ces petits groupes qui ont été rencontrés. Deux groupes provenaient de cégeps de la région de Chaudière-Appalaches et du Bas-St-Laurent (Québec). Il s'agit des groupes A et B. Deux autres groupes provenaient d'un lycée de la région de Midi-Pyrénées, à proximité de la ville de Toulouse (France). Il s'agit des groupes C et D. Lors de chaque rencontre, l'entrevue a duré environ une heure selon la technique du groupe nominal (TGN). Un document précisant les modalités d'entrevue est fourni en appendice D.

Par le biais d'une question relativement ouverte, il s'agit donc de faire émerger des pistes de réflexion, des solutions à un problème et des suggestions portant sur le thème présenté dans la question de départ. Conformément à la question de recherche et à l'objectif 1.5.1, concevoir un prototype, il importe que les entrevues puissent générer des idées associées directement au problème que vivent les participants. Pour ce faire, plusieurs versions de la question ont été soumises à des élèves au préalable. Des formulations moins précises ont donné lieu à des propositions farfelues ou irréalistes pour notre recherche. Par exemple, des sorties impliquant la location d'autobus ou des voyages d'exploration littéraire ont été proposées en réponse à des questions comme *quelles sont les activités qui te permettraient de t'approprier la littérature?* ou *comment la littérature pourrait avoir du sens pour toi?* Il est donc apparu essentiel de recentrer la question d'entrevue à partir des éléments centraux de la problématique et des objectifs de recherche, soit de cibler les activités réalisables en classe en lecture et en écriture. Suite à des vérifications et à la validation par les directeurs de recherche, M. Boutin et M. Langlade, la question utilisée lors des rencontres avec les étudiants est : *Quelles sont (ou seraient) les activités en lecture et en écriture qui t'intéresseraient au cours de français?* L'utilisation du conditionnel *seraient* est justifié par notre souci d'accéder à des propositions qui ne se limitent pas aux pratiques déjà connues par les élèves. Aussi, le choix du verbe *intéresser* s'explique, suite à des essais, par la volonté d'être bien compris par tous, le verbe *s'approprier* étant parfois mal compris ou sujet à interprétation .

Avec cette question, quatre groupes ont été rencontrés. Le groupe A est composé de 14 participants de niveau collégial (cégep) inscrits au cours *Littérature et imaginaire* qui est le deuxième des trois cours de littérature prévus dans la séquence obligatoire. Le cours a une durée de 15 semaines pour un total de 60 heures par session (trimestre). Ce cours porte spécifiquement sur l'étude des courants littéraires français des XIX^e et XX^e siècles et vise à « expliquer les représentations du monde contenues dans des textes littéraires de genres variés et de différentes époques » (MELS, 2010c).

Le groupe B est composé de 14 participants de niveau collégial inscrits au cours *Écriture et imaginaire* qui correspond au deuxième des trois cours de littérature prévus dans la séquence obligatoire. Dans cette classe, le cours porte également sur l'étude des courants littéraires français, mais se concentre sur l'humanisme du XVI^e siècle, sur la période classique du XVII^e siècle et les Lumières du XVIII^e siècle. L'objectif du cours est d'analyser et comparer les visions du monde dont sont porteuses les œuvres littéraires et d'en témoigner dans un texte cohérent (MELS, 2010c).

Le groupe C est composé de 8 participants du lycée inscrits en classe de première technologique. Les cours de français font partie d'une séquence qui s'échelonne sur toute l'année scolaire (3 sessions). Ce cours porte spécifiquement sur l'étude des courants littéraires français et vise « une maîtrise sans cesse accrue de la langue, la connaissance de la littérature, la constitution d'une culture et la formation d'une pensée autonome » (MEN, 2006). Le corpus des œuvres à l'étude laisse beaucoup de latitude à l'enseignant, mais il doit obligatoirement comporter un roman de la période du XVII^e siècle à nos jours, un recueil de poèmes ou un groupement de textes poétiques du XVI^e siècle à nos jours, une pièce de théâtre de la période du XVII^e siècle à nos jours, d'autres œuvres littéraires ou groupements de textes. Une partie importante des cours porte sur la connaissance des genres, des registres et de l'histoire littéraire (MEN, 2006).

Le groupe D est composé de 11 participants du lycée inscrits en classe de seconde préparant aux brevets de technicien (BTS). Les cours de français font partie d'une séquence qui s'échelonne sur toute l'année scolaire (3 sessions). Ce cours porte spécifiquement sur l'étude des courants littéraires français et vise l'apprentissage des mouvements littéraires et culturels (auteurs, œuvres, contextes) de l'histoire littéraire française du XIX^e ou du XX^e siècle pour apprendre à mieux contextualiser les œuvres qu'ils lisent (MEN, 2002). Le corpus des œuvres à l'étude laisse beaucoup de latitude à l'enseignant, mais il doit obligatoirement comporter une œuvre littéraire du XIX^e ou du XX^e siècle accompagnée de textes complémentaires, ainsi que d'autres

œuvres littéraires ou groupements de textes. Une large part des cours porte sur la connaissance des genres, des registres et de l'histoire littéraire et culturelle (MEN, 2002).

Les tableaux 3, 4, 5 et 6 rendent compte des réponses obtenues lors des entrevues. Une première étape consiste à recueillir les réponses des participants. Elles se trouvent dans la colonne de gauche. Afin de faciliter l'analyse des différentes réponses qui sont obtenues, le terme *propositions* est utilisé dans la recherche pour les identifier. Une deuxième étape est celle du vote. Les participants attribuent un nombre de points en fonction de l'importance qu'ils accordent aux cinq propositions qu'ils retiennent : 5 points pour la plus importante, 1 point pour la moins importante. Dans les colonnes de droite, on retrouve d'abord les occurrences, c'est-à-dire le nombre de fois qu'une proposition a été formulée par les participants. Puis, on retrouve la somme des votes obtenus pour chaque proposition. Ensuite, la moyenne de chaque proposition est calculée. Finalement, on retrouve le rang déterminé en ordre d'importance pour chacune des propositions. Les participants sont désignés individuellement par une lettre (A,B,C, etc.). L'ordre chronologique des rencontres n'a pas été respecté. Il paraît préférable de regrouper les résultats selon la nature des institutions impliquées, les cégeps d'une part et les lycées d'autre part.

Tableau 3 : résultats de l'entrevue, groupe A

Quelles sont (ou seraient) les activités en lecture et en écriture qui t'intéresseraient au cours de français?

Propositions	Occurrences	Vote : poids total	Moyenne	Rang
Résumer des livres/Retour en groupe-classe, faire une mise en commun	5	21	4,2	1
Lire des livres contemporains.	4	15	3.75	2
Étudier la chanson.	3	11	3.67	3
Utiliser la bande dessinée.	2	7	3.50	4
Utiliser des forums sur Internet.	2	7	3.50	4
Tenir des tables rondes, des discussions à propos d'un livre, sur la compréhension d'un livre.	10	34	3.40	5
Regarder, étudier des films faits à partir d'oeuvres littéraires.	10	34	3.40	5
Étudier des textes modèles (dissertations) / Ateliers préparatoires à la dissertation.	9	26	2.88	6
Faire de l'encadrement, assistance pour débiter un travail.	6	17	2.83	7
Faire des jeux d'écriture, jeux avec les figures de style, faire de la création, faire des échanges sur l'écriture.	5	13	2.60	8
Faire des débats sur l'actualité et sur les oeuvres.	6	15	2.50	9
Voir des films sur la vie des auteurs, biographies.	6	10	1.67	10

Tableau 4 : résultats de l'entrevue, groupe B

Quelles sont (ou seraient) les activités en lecture et en écriture qui t'intéresseraient au cours de français?

Propositions	Occurrences	Vote : poids total	Moyenne	Rang
Faire plus de théâtre (lu, vu ou joué).	9	35	3.89	1
Étudier des textes fantaisistes / faire des activités ludiques.	9	32	3.56	2
Lire des textes proches de notre réalité.	4	14	3,5	3
Lire/écrire des textes variés.	7	23	3.290	4
Favoriser la littérature québécoise.	7	23	3.290	4
Choisir des textes pratiques et concrets.	4	13	3,25	5
Valoriser la création.	9	27	3	6
Faire plus de lectures en lien avec les cours de la formation générale (ex.:philosophie) / avec les valeurs primordiales.	7	19	2.71	7
Utiliser le cinéma.	3	7	2,33	8
Faire des débats sur les livres.	3	5	1.67	9
Activité préparatoire à la rédaction.	4	6	1,5	10
Activités qui stimulent la passion.	5	7	1,4	11

Tableau 5 : résultats de l'entrevue, groupe C

Quelles sont (ou seraient) les activités en lecture et en écriture qui t'intéresseraient au cours de français?

Propositions	Occurrences	Vote : poids total	Moyenne	Rang
L'écriture d'un livre, d'une pièce de théâtre.	4	15	3.75	1
Lire/écrire selon des genres variés (policier, sc-fiction), écriture variée.	7	26	3.71	2
Activités basées sur les goûts personnels/liberté de lire ce que l'on veut.	5	16	3.2	3
Activités où s'exprime la subjectivité/imagination/opinion	5	16	3.2	4
Activités où on a la liberté de choisir le style de lecture/d'écriture.	7	21	3	5
La lecture d'images/utilisation de médias/films.	6	14	2.33	6
Tenir des discussions/rencontres/rencontres d'écrivains.	6	12	2	7

Tableau 6 : résultats de l'entrevue, groupe D

Quelles sont (ou seraient) les activités en lecture et en écriture qui t'intéresseraient au cours de français?

Propositions	Occurrences	Vote : poids total	Moyenne	Rang
L'écriture d'un scénario de film.	7	29	4.14	1
Lecture/écriture de BD.	8	26	3.25	2
L'étude d'un livre qui est adapté au cinéma / Films récents.	8	25	3.13	3
L'écriture de dissertations.	1	3	3	4
L'écriture d'invention.	6	17	2.83	5
Travail sur l'humour et les procédés humoristiques.	5	14	2.8	6
L'écriture de commentaires de film.	5	14	2.8	6
L'étude de romans fantastiques, de science-fiction et d'aventures.	4	10	2.5	7
La tenue de débats avec la rédaction d'écrits argumentatifs.	4	10	2.5	7
Lecture de romans contemporains.	7	17	2.43	8

4.1.2 L'analyse des entrevues

Les propositions formulées par les élèves du lycée et du cégep permettent de dégager quelques caractéristiques communes quant aux représentations et aux attentes manifestées par des sujets réels lors des entrevues de groupe, et ce, peu importe la provenance des participants. On peut penser que ces propositions, exprimées avec beaucoup de précision la plupart du temps, témoignent à la fois de leurs parcours singuliers et de leurs attentes, souvent similaires d'un milieu à l'autre, et relativisent l'influence des facteurs socioculturels. Les considérations des élèves sont davantage liées à une appartenance générationnelle caractérisée par le décloisonnement des repères géographiques et culturels. Cette quasi-absence des frontières montre l'importance du rapprochement opéré par Internet, véhicule par excellence d'une culture mondiale, présent dans les propositions d'élèves provenant de cultures différentes.

D'abord, beaucoup d'élèves interrogés manifestent clairement un besoin d'action, d'interaction et de mouvement dans les activités d'apprentissage, que ce soit par le biais du travail d'équipe ou par la mise en scène de textes et le jeu théâtral. Le jeu fait ressortir un aspect résolument physique. Les réponses semblent indiquer que la réception passive des connaissances est moins significative que les situations où le sujet s'active pour animer littéralement les aspects à développer. En même temps, on remarque que les sujets interrogés ont un goût certain pour la réflexion, les confrontations, les échanges, les discussions et les débats à propos des œuvres lues ou à partir de l'actualité. De ce fait, les propositions confirment que les sujets ont besoin d'entrer en communication et en relation avec les autres, ce qu'on pourrait traduire par un besoin de se situer en tant que sujet lecteur et scripteur par rapport à ses pairs. La classe se présente comme une communauté de référence avec laquelle le sujet évalue la pertinence de ce qu'il fait.

Un autre aspect qui ressort de toutes les rencontres est la référence constante aux représentations visuelles dans un sens large, telles qu'un recours à l'image, à la

bande dessinée, au théâtre et au cinéma. On peut y voir l'importance de l'image pour des individus âgés entre 16 et 20 ans. La société dans laquelle ils évoluent est dominée par les nouveaux médias, les communications, l'information, le cinéma et, surtout, Internet grâce auxquels les façons de *regarder* et de *voir* le monde se sont multipliées. Cet aspect montre à quel point les élèves sont des sujets médiatiques, c'est-à-dire qu'ils utilisent les médias pour construire leurs références. Aussi, dans les différentes institutions, beaucoup d'élèves se sont exprimés en faveur d'une plus grande liberté dans leurs pratiques de lecture et d'écriture. On peut aussi y voir un besoin d'exprimer leur singularité et de créer : jeux d'écriture, écriture littéraire, écriture d'invention, écriture et réécriture de scénarios, de scènes de théâtre, du chapitre d'un livre, etc. Finalement, les propositions font apparaître une préférence marquée envers l'étude d'oeuvres contemporaines et une variété de genres qui sont populaires : le roman policier, le fantastique et la science-fiction. Finalement, dans les différents milieux, on accorde une importance moindre, mais tout de même similaire aux pratiques d'écriture typiquement scolaires. Dans certains cas, le besoin d'une certaine stabilité est manifesté par les propositions de faire des dictées et de pratiquer la dissertation, ce qui montre bien le pragmatisme de certains qui désirent avant tout réussir le cours de français et obtenir leur diplôme.

Ce que les rencontres font aussi apparaître, c'est l'empreinte inévitable de l'environnement social et culturel dans lequel évoluent les sujets. Cela fait apparaître des aspects socioculturels qui distinguent la France et le Québec. Par exemple, l'écriture de dictées et de dissertations est plus importante pour les élèves du cégep que pour ceux du lycée. Or, de telles propositions révèlent que la maîtrise des discours scolaires est essentielle à l'obtention du diplôme d'études collégiales au Québec et se traduit souvent par une véritable obsession chez les élèves. On remarque également que le désir de liberté s'exprime différemment : les lycéens mentionnent que les écrits d'inventions apparaissent comme un bon moyen de le réaliser alors que les cégepiens favorisent les jeux d'écriture. On peut y voir un effet des pratiques de classe propres à chaque milieu. L'écriture d'invention ne fait pas partie des activités prescrites au cégep et elle ne figure dans aucune réponse des

participants québécois. À l'opposé, ce type d'écriture est apparu assez naturellement dans les propositions au lycée, faisant ressortir une pratique prescrite dans les instructions officielles françaises et visiblement appliquée par les enseignants en classe. Cet écho aux pratiques enseignantes est également remarqué dans les institutions québécoises. De plus en plus d'enseignants du cégep intègrent des activités de création dans leurs cours, ce qui pourrait expliquer que les élèves aient eu le réflexe de les mentionner.

On peut également soulever le fait que l'utilisation d'Internet est seulement mentionnée au Québec, alors que ce n'est pas le cas en France, et ce, malgré que le réseau y soit aussi largement accessible. Dans ce cas, on peut aussi penser que des pratiques enseignantes favorisant ou non l'utilisation pédagogique d'Internet pourraient expliquer cette disparité. À l'inverse, la référence à la bande dessinée est plus grande en France, ce qui pourrait se justifier par une sensibilité culturelle plus forte pour cette catégorie littéraire du côté européen. L'héritage culturel semble également jouer un certain rôle dans la volonté de s'ouvrir à la lecture de « non-classiques: au lycée, on fait assez peu mention des traductions et des oeuvres étrangères comme cela est proposé par les élèves du cégep. Enfin, on doit souligner que les opportunités d'échange, même si elles sont généralement perçues de la même façon, sont parfois considérées comme des possibilités de mise en commun des lectures par certains élèves québécois, ce à quoi on ne fait pas allusion en France où l'intérêt de l'argumentation est plus affirmé.

Bien qu'il s'agisse d'une analyse préliminaire, la mise au jour de ces caractéristiques est certainement révélatrice du parcours effectué par le sujet lecteur et scripteur de la classe de littérature. D'abord, le témoignage de sujets réels est à l'image de leur nature plurielle et du foisonnement propre à notre époque. C'est un élève postmoderne qui puise à plusieurs sources pour construire son univers de référence. Il est en mouvement et il veut affirmer son identité par la lecture et l'écriture. Son activité de lecteur et de scripteur apparaît influencée à la fois par son parcours singulier, par les tendances lourdes de la société et par un cheminement scolaire

typiquement structuré et balisé. À la lumière des rencontres, le portrait qui définit le mieux le sujet réel est celui qui trouve un sens dans l'action et dans ses interactions avec les autres. Ensuite, il montre qu'il a besoin d'exprimer sa singularité en favorisant une certaine valorisation de sa créativité, mais il est tout de même conscient qu'il s'inscrit dans une tradition scolaire comportant des conventions dont il a besoin. Enfin, le profil du sujet réel fait apparaître de nombreux indices de son histoire et de sa nature plurielle, c'est-à-dire son besoin de littéralement jouer avec le texte, son attirance envers la littérature contemporaine de même que son besoin d'être à la fois lui-même et avec les autres dans le monde d'aujourd'hui. En conséquence, les entrevues nous permettent de confirmer le problème de recherche à la base de notre proposition : une forte majorité des sujets exprime le besoin de compter sur des activités d'enseignement non traditionnelles et nous indique qu'il est pertinent de développer un dispositif didactique novateur qui mise sur la lecture et l'écriture subjectives. En outre, de nombreux rapprochements peuvent être faits entre les élèves français et québécois et permettent le développement d'un dispositif qui peut être utilisé dans différents milieux d'enseignement postsecondaire.

4.2- La conception du prototype

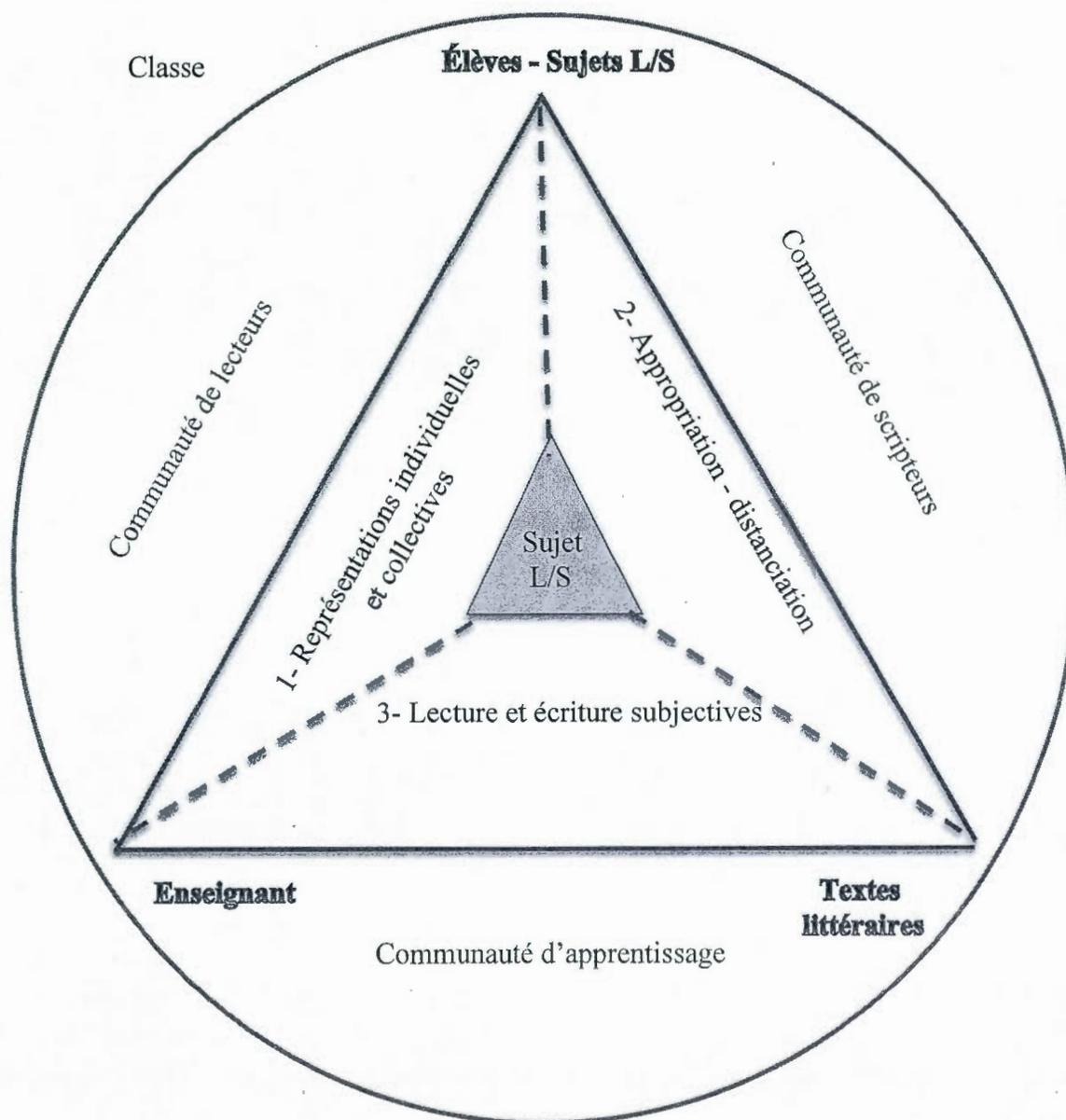
Conformément à l'objectif de recherche 1.5.1, il s'agit de concevoir un prototype à partir des recherches en didactique de la littérature et des représentations des sujets lecteurs et scripteurs. Dans un premier temps, il est nécessaire de rappeler les notions fondamentales du cadre théorique au moyen d'une modélisation théorique. Dans un deuxième temps, une autre série d'entrevues avec les élèves du cégep et du lycée est nécessaire. Les réponses des élèves sont mises en relation avec les notions fondamentales du cadre théorique. Une synthèse de cette analyse permet de formuler des propositions qui guident l'ébauche du prototype.

4.2.1 La modélisation

Les éléments fondamentaux du cadre théorique sont organisés visuellement pour illustrer la situation éducative propre à la classe de littérature du postsecondaire. Ils constituent une architecture conceptuelle servant de point d'appui pour définir notre prototype (figure 4).

Selon cette architecture, le sujet lecteur et scripteur, sujet individuel, représente le point central qui comporte trois dimensions : 1- Le sujet a des représentations individuelles et collectives. 2- Le sujet se situe entre l'appropriation et la distanciation. 3- Le sujet est créateur de lecture et d'écriture subjectives. Une première dimension porte sur l'état du sujet qui évolue dans la classe, car il a un passé de lecture et d'écriture, il ne survient pas comme un être dénué de bagage et qu'on considérerait comme une page blanche. Une deuxième dimension définit l'attitude du sujet à partir de l'effet que la littérature produit sur lui. La troisième dimension du sujet lecteur et scripteur se définit à partir de ses réalisations effectives en lecture et en écriture. Ces trois dimensions se manifestent simultanément et ne sont pas exclusives. Le sujet constitue le pivot de ces trois dimensions. Ensuite, ce sujet évolue à l'intérieur de la classe de littérature qui constitue une communauté de lecteurs principalement définie comme une communauté interprétative. Simultanément, ce même sujet est membre d'une communauté de scripteurs qui se définit comme une communauté discursive. En outre, la classe constitue une communauté d'apprentissage qui repose sur l'implication de ses membres, sur leurs interactions, pour atteindre un but commun : s'approprier la littérature par la lecture et l'écriture subjectives. C'est pourquoi le schéma représente une évolution par rapport à notre cadre théorique de départ : les notions de communautés sont intégrées, en cohérence avec les éléments déjà présents. Finalement, le sujet lecteur et scripteur se retrouve au centre de la relation didactique caractérisée par les interactions entre un enseignant, les élèves, autres sujets L/S, et les textes littéraires.

Figure 4 : le sujet lecteur et scripteur en classe de littérature, un premier cadre de référence.



4.2.2 Les propositions exprimées par les sujets lors des entrevues

Après maintes vérifications auprès d'élèves et validation par les directeurs de recherche, la question utilisée lors des rencontres avec les étudiants est la même que la première série d'entrevues, soit : *Quelles sont (ou seraient) les activités en lecture et en écriture qui t'intéresseraient au cours de français?* Suite à la première série d'entrevues, il est apparu pertinent de conserver la même question parce que les réponses obtenues consistaient généralement en des exemples probants de dispositifs didactiques : les réponses des élèves prenaient davantage la forme de propositions circonscrites au cours de littérature que de représentations plus vagues portant sur la lecture et l'écriture. La question utilisée pour les premières entrevues permettait d'atteindre les objectifs de recherche et de concrétiser les éléments théoriques en une première version du prototype .

Cette étape de la recherche a donc été réalisée au moyen d'entrevues avec deux groupes et menée dans des classes déjà constituées selon la technique du groupe nominal (TGN). Lors de chaque rencontre, l'entrevue a duré environ une heure. Les réponses des élèves sont présentées dans les tableaux 7 et 8.

Le groupe E provient d'un cégep de la région de Chaudière-Appalaches (Québec) et il est composé de 15 participants. Les élèves sont inscrits au cours *Écriture et imaginaire* qui correspond au deuxième des trois cours de littérature prévus dans la séquence obligatoire. Ce cours porte également sur l'étude des courants littéraires français, mais se concentre sur l'humanisme du XVI^e siècle, sur la période classique du XVII^e siècle et les Lumières du XVIII^e siècle. L'objectif du cours est d'analyser et comparer les visions du monde dont sont porteuses les œuvres littéraires et d'en témoigner dans un texte cohérent (MELS, 2010).

Le groupe F provient d'un lycée polyvalent de la commune de Blagnac (formations générales, technologiques et professionnelles) inscrits en classe de première menant à l'obtention du brevet de technicien supérieur (BTS) en aéronautique et il

est composé de 8 participants. Les cours de français font partie d'une séquence qui s'échelonne sur toute l'année scolaire (3 sessions). Comme pour les autres institutions françaises présentées précédemment, ce cours porte spécifiquement sur l'étude des courants littéraires français et vise « une maîtrise sans cesse accrue de la langue, la connaissance de la littérature, la constitution d'une culture et la formation d'une pensée autonome » (MEN, 2006). Le corpus des œuvres à l'étude laisse beaucoup de latitude à l'enseignant, mais il doit obligatoirement comporter un roman de la période du XVII^e siècle à nos jours, un recueil de poèmes ou un groupement de textes poétiques du XVI^e siècle à nos jours, une pièce de théâtre de la période du XVII^e siècle à nos jours, d'autres œuvres littéraires ou groupements de textes. Une partie importante des cours porte sur la connaissance des genres, des registres et de l'histoire littéraire (MEN, 2006).

Tableau 7 : résultats de l'entrevue, groupe E (cégep)
Quelles sont (ou seraient) les activités en lecture et en écriture qui t'intéresseraient au cours de français?

Propositions	Occurrences	Vote : poids total	Moyenne	Rang
Lire des oeuvres étrangères, des traductions.	1	5	5	1
Utiliser la bande dessinée	3	13	4.33	2
Avoir la liberté des méthodes de rédaction (type de texte).	1	4	4	3
Lire plus de théâtre, faire de la mise en scène et du jeu.	1	4	4	3
Avoir un modèle d'analyse ou de dissertation.	10	39	3.9	4
Accompagner l'étude des oeuvres par des projections (films).	8	28	3.5	5
Disposer d'une liberté dans le choix des oeuvres à lire.	2	7	3.5	5
Tenir des discussions, des échanges et des débats qui favorisent l'interaction entre les élèves.	11	36	3.27	6
Pratiquer la dissertation.	4	12	3	7
Axer le cours sur la recherche d'information (auteurs, courants).	2	6	3	7
Lire des oeuvres d'autres époques.	1	3	3	7
Lire des oeuvres plus contemporaines.	6	16	2.67	8
Approfondir la réflexion avant de passer à l'écriture.	8	21	2.63	9
Faire plus de création et des jeux d'écriture en lien avec le cours.	6	14	2.33	10
Diversifier, varier la présentation de la matière, susciter l'interaction avec l'enseignant.	5	11	2,2	11
Privilégier les textes brefs, les lectures « courtes » plus rapides mais avec des sujets intéressants.	1	2	2	12

Tableau 8 : résultats de l'entrevue, groupe F (lycée)

Quelles sont (ou seraient) les activités en lecture et en écriture qui t'intéresseraient au cours de français?

Propositions	Occurrences	Vote : poids total	Moyenne	Rang
Favoriser l'expression personnelle par les écrits d'inventions.	4	19	4.75	1
La lecture de romans fantastiques contemporains.	5	18	3.6	2
Jouer des pièces de théâtre/ jouer avant l'analyse.	6	21	3.5	3
L'introduction à la philosophie	2	7	3.5	4
La lecture d'œuvres contemporaines et de découvertes « non-classiques ».	7	23	3.29	5
L'étude de textes religieux afin de favoriser un débat.	2	6	3	6
L'ouverture sur l'art en lien avec la littérature.	3	8	2.67	7
L'écriture/réécriture de scènes de théâtre.	3	7	2.33	8
La mise en place de discussions/débats.	4	9	2.25	9
La lecture d'œuvres complètes.	3	6	2	10
Concevoir des exposés oraux en équipes	6	11	1.83	11
Les dictées.	-	-	-	12

4.2.2.1 Synthèse des propositions d'élèves

Les rencontres avec des élèves du cégep et du lycée permettent de dégager quelques caractéristiques quant à leurs propositions concernant l'enseignement du français et de la littérature. Les réponses obtenues aux deux séries d'entrevues, même si elles sont très variées, permettent néanmoins de cerner les principales attentes des élèves. Pour y arriver, les occurrences sont de bons indicateurs, car elles rendent compte du nombre de fois qu'une proposition a été soumise par différents participants. De plus, le rang déterminé par le vote du groupe montre bien l'importance d'une proposition que lui accorde le groupe. Le rang obtenu est utile pour mettre en évidence les idées qui sont prioritaires. Il a donc été possible de regrouper et de synthétiser les résultats en les associant à une ou plusieurs situations d'enseignement et d'apprentissage. En réponse à la question *Quelles sont (ou seraient) les activités en lecture et en écriture qui t'intéresseraient au cours de français?*, les situations suivantes sont identifiées par les élèves :

- Des situations de mise en commun : faire un résumé des œuvres en groupe; créer et participer à un forum sur Internet; participer à des tables rondes; faire du travail d'équipe.
- Des situations d'interaction : faire un débat en lien avec un roman.
- Des situations médiatiques : utiliser le cinéma (biographie d'auteur, adaptation; étudier la chanson; utiliser Internet et les autres formes d'expression.
- Des situations de lecture littéraire : stimuler la passion, l'émotion; laisser aux élèves la liberté de choisir les œuvres à lire; autoriser les goûts personnels et la subjectivité.
- Des situations d'écriture littéraire : favoriser l'expression personnelle; laisser la liberté de choisir le type d'écrit : faire des jeux d'écriture, l'écriture d'invention; écrire du théâtre, une partie de roman, un scénario de film, une

bande dessinée; analyser l'humour et les procédés humoristiques; favoriser les activités ludiques; rencontrer des écrivains.

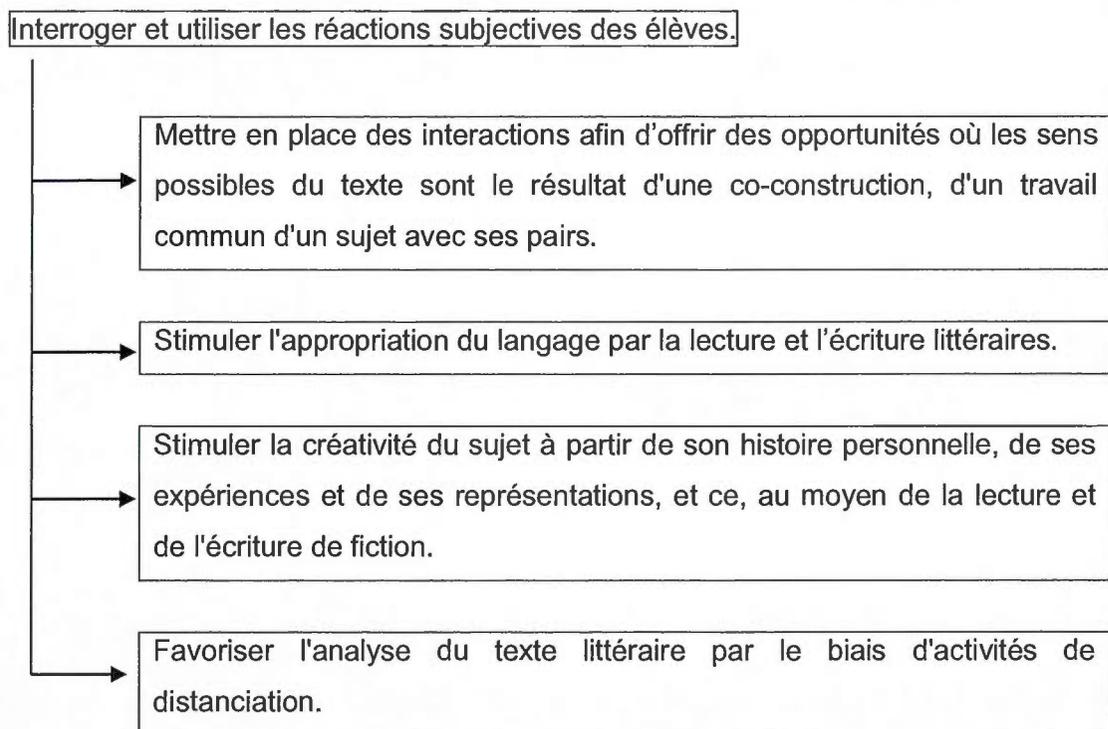
- Des situations favorisant un lien avec le monde actuel : lire des livres contemporains; lire de la science-fiction, du fantastique et du roman policier; tenir des débats sur l'actualité; faire des activités de réflexion philosophique; préparer des écrits argumentatifs; lire des « non-classiques »; étudier des œuvres fantaisistes; au Québec : lire des livres proches de la réalité « québécoise ».
- Des situations liées au corpus : lire du théâtre; lire des œuvres d'autres époques; lire des œuvres étrangères et des traductions; lire des œuvres complètes et non des extraits; lire des textes brefs; varier le type et le genre de texte à lire.
- Des situations de mise en scène : mise en scène d'une pièce de théâtre; étude d'un scénario de film.
- Des situations d'encadrement : faire des dictées; étudier des textes modèles; pratiquer la dissertation par des exercices; faire des recherches spécifiques sur une œuvre et un auteur.

4.2.3 La première version du prototype

Les principaux éléments retenus dans le cadre théorique de référence, tels qu'ils sont présentés à la partie 4.2.1 (figure 4), ainsi que les situations identifiées par les élèves, comportent des éléments communs. Une synthèse de ces éléments permet de proposer une première version du prototype (figure 5). D'abord, l'objectif de départ est de miser sur les réactions subjectives des élèves pour s'appropriier le texte littéraire. Pour ce faire, on compte mettre en place des interactions et des opportunités stimulant la construction du sens. La lecture et l'écriture littéraires, plus spécifiquement l'écriture de fiction, sont également des moyens d'y parvenir. L'un

des matériaux privilégiés pour l'écriture de fiction est l'histoire personnelle du sujet. Ces pratiques sont caractérisées par un changement de point de vue puisque le sujet est maintenant situé dans le texte littéraire au lieu de le placer en dehors de la littérature et de mettre l'accent sur une perspective objectivante. On privilégie donc la notion de distanciation qui serait opérée par la lecture et l'écriture subjectives par lesquelles le sujet manifeste son jugement.

Figure 5 : le sujet lecteur et scripteur, le premier prototype d'un dispositif didactique



4.3 La mise à l'essai

Une première mise à l'essai a eu lieu au Québec, avec des élèves de niveau collégial. Suite à cette phase, un réajustement de la mise à l'essai est apparu nécessaire. Il était nécessaire de prioriser les orientations de notre recherche pour la deuxième mise à l'essai.

Pour la deuxième mise à l'essai, il a été décidé de changer de milieu d'enseignement pour cibler l'enseignement de la littérature au lycée en France. Ce changement est conforme aux objectifs de recherche et permet de remédier aux problèmes rencontrés lors de la première étape. Le choix de se référer à la France, outre le lien qui est établi dans la problématique, est également justifié par des impératifs pragmatiques. En effet, les avenues théoriques qui guident la présente recherche sont principalement associées à une dynamique européenne qui fait du sujet lecteur et scripteur son principal objet de recherche. La France occupe une place importante dans ce mouvement. Cet aspect explique probablement que, au moment de la mise à l'essai, des enseignants français étaient plus sensibilisés aux notions théoriques fondamentales par rapport à des enseignants rencontrés au Québec. Pour notre recherche, il est devenu clair qu'elle devait s'opérer dans un milieu relativement familier avec les orientations théoriques impliquées. Ainsi, des enseignants de lycée, bien au fait de ces orientations, se sont montrés favorables à la mise à l'essai d'activités d'enseignement dans leur classe. En outre, les premières entrevues menées avec des élèves de lycées ont confirmé que leurs représentations et leurs attentes comportaient beaucoup de similitudes avec celles des cégepiens.

Pour la troisième mise à l'essai, qui s'est avérée comme la phase finale, le chercheur praticien a procédé à des activités dans sa propre classe, et ce, pour assurer la mise en pratique d'activités qui concernent uniquement le problème de recherche et qui correspondent exactement aux orientations théoriques choisies.

4.3.1 La première mise à l'essai du prototype

La première phase de la mise à l'essai préliminaire a été réalisée à l'automne 2008. Elle a eu lieu dans une classe de niveau collégial au Québec avec un groupe qui constituait une classe régulière de 24 personnes. Les participants étaient inscrits au cours Littérature et imaginaire qui portait sur les courants littéraires du XVI^e, XVII^e et XVIII^e siècles français.

Des rencontres avec l'enseignant ont permis de planifier une séquence didactique d'une durée de cinq semaines (appendice G). Cette séquence équivaut à la période de temps normalement consacrée à l'étude d'un courant littéraire par l'enseignant. L'approche qui a été convenue n'est pas une approche par projet en tant que tel, mais elle comporte des caractéristiques qui lui sont associées : elle est un processus cohérent organisé de façon à ce que les élèves participent à toutes les étapes de réalisation d'un objet tangible à évaluer, en l'occurrence la rédaction d'un portrait classique. Ce processus devait aussi mener à l'acquisition de savoirs, à la construction de connaissances et/ou au développement de compétences (Proulx, 2004, p. 32-37). Cette dernière caractéristique est apparue importante pour l'enseignant et s'est imposée au moment de concevoir conjointement les activités.

Dès le départ, il a donc été nécessaire de moduler notre démarche aux visées du cours pour atteindre ces objectifs, soit de proposer des activités qui permettent d'approfondir des connaissances propres à un courant littéraire. Les activités d'enseignement ont donc été conçues en fonction des objectifs du cours et elles ont été prises en charge par l'enseignant. Pour cette première étape, le chercheur est resté à l'écart à des fins d'observation. Il n'existait pas à notre connaissance de démarche didactique fondée sur le sujet lecteur et scripteur sur laquelle s'appuyer au départ et il semblait préférable que les activités soient intégrées au programme et à la pratique de l'enseignant. Ce qui fait que les notions fondamentales de la recherche ont été subordonnées aux représentations et aux pratiques habituelles de l'enseignant. Toutefois, la démarche a permis au chercheur et à l'enseignant

d'observer le comportement des élèves et d'évaluer les activités à la fin.

Une rencontre préliminaire a eu lieu avec les élèves afin de leur expliquer le projet. Les élèves ont semblé apprécier le changement de méthode. Les réactions de la majorité ont été positives et ont démontré un certain entrain à « faire autrement ». Certains ont exprimé leur démotivation face au cours en général. La démarche proposée a suscité la curiosité des élèves en général et a provoqué un certain enthousiasme face à la nouveauté et la perspective de sortir de la routine. Les élèves ont apprécié qu'on leur demande leur avis.

Tableau 9 : première mise à l'essai du prototype

Objectif de recherche 1.5.2	Procéder à la mise à l'essai du prototype dans des milieux variés en tenant compte de leurs caractéristiques et des acteurs impliqués.
Objectif de recherche 1.5.3	Décrire, analyser et évaluer l'ensemble de la démarche de développement afin de générer des pistes de réflexion et d'action.
Titre	<i>Le sujet lecteur et scripteur du classicisme</i>
Milieu	L'institut de technologies agroalimentaires, au campus de La Pocatière (Québec).
Programme d'études	Techniques équines, 1 ^{ère} année
Participants	Enseignant : R.R. 12 élèves
Courant littéraire et auteur	Le classicisme, Molière
Durée de la séquence	5 semaines
Nombre d'activités	7

4.3.1.1 Déroulement des activités

Les sept activités sont : *L'art classique en général*; *La vie à la cour au siècle classique*; *Tartuffe*; *Le portrait : lecture et préparation*; *Le portrait, une illustration du siècle classique*; *Discussion sur l'art classique et la rédaction d'un portrait classique* (figure 6). Chaque activité qui est décrite comporte une copie des explications et des documents donnés aux élèves, suivie de la justification, d'une explication ou d'un commentaire écrit par l'enseignant.

Figure 6 : activités mises à l'essai – première version du prototype

<u>1^{ère} Activité</u>
<p><u>Exposé théorique</u> : <i>L'art classique en général</i>.</p> <p>But : Activité qui a pour but d'initier l'étudiant au contexte social qui permettra l'essor du courant classique au XVII^e siècle : reconstruction du pouvoir royal après les guerres de religion; règne du roi Louis XIV.</p> <p>Texte à l'étude : <i>Les animaux malades de la peste</i> , fable de La Fontaine</p> <p>Explication de l'enseignant : activité efficace pour l'enseignant, car elle permet en une courte période de temps de s'assurer que tous les élèves ont en main un minimum d'informations leur permettant de situer les textes à l'étude dans leur contexte d'apparition et d'en faire une lecture plus éclairée. Cet exercice s'inscrit dans une démarche qui vise à guider l'élève dans une analyse sociocritique des textes à l'étude.</p>
<u>2^e activité</u>
<p><u>Laboratoire</u> (atelier pratique) : <i>La vie à la cour au siècle classique</i>.</p> <p>Consigne : Analysez et rédigez l'introduction d'une dissertation - à remettre la semaine suivante.</p> <p>Explication de l'enseignant : l'exercice permet à l'élève de découvrir des textes</p>

classiques qui traitent tous d'un même thème, la vie à la cour du roi, et de rendre compte de leur compréhension des textes par la rédaction de l'introduction d'une dissertation qui porterait sur la vie à la cour du Roi Soleil.

3° activité

Visionnage d'un film : *Tartuffe*, Molière (pièce filmée)

Le film est accompagné d'un questionnaire sur lequel on retrouve des éléments de réflexion pour les élèves.

Buts : Prendre connaissance d'une pièce de Molière;

- permettre à l'élève de se familiariser avec la forme du théâtre classique;
- permettre à l'élève d'établir des liens entre ce qui se passe sur scène et le débat religieux qui a cours à l'époque, ainsi qu'avec l'exercice du pouvoir au temps de Louis XIV;
- permettre à l'élève d'envisager la famille comme un lieu de pouvoir à l'image du pouvoir royal comme il s'exerce à la cour.

Explication de l'enseignant : film efficace, apprécié des étudiants parce que concret et ne posant pas les problèmes de compréhension inhérents à la lecture d'un texte classique. Je dois tenir compte que bon nombre d'entre eux ne lisent à peu près jamais, sauf par obligation. Dans ce contexte, le visionnement est apprécié...et rentable parce qu'il épargne la lecture. Leur évaluation de la pièce : correcte. Encore une fois, il s'agit d'une formule qui, bien qu'elle soit efficace, rencontre plus les attentes des étudiants passifs.

4° activité

Laboratoire : *Le portrait : lecture et préparation*

- Retour du travail corrigé.

Explication de l'enseignant : des activités de lecture de courts textes en classe montrent qu'il y a une compréhension en surface pour la plupart. Beaucoup passent à côté du sens profond, de l'essence du texte.

5^e activité

Rédaction d'un portrait classique : *Le portrait, une illustration du siècle classique*

Lecture de portraits suivie d'une activité d'analyse et de recherche en équipe permettant à l'élève de découvrir, par l'analyse de portraits rédigés par des auteurs du siècle classique, des caractéristiques du genre.

- mise en commun de l'information complétée par un travail individuel hors classe : à l'aide d'un questionnaire et d'un recueil de portraits, les élèves devaient aller chercher, compléter l'analyse et trouver des caractéristiques (lectures, analyse, recherche, style, idées, etc.).

Buts : 1- permettre à l'élève d'étoffer sa compréhension sur le siècle classique par ce que révèlent ces portraits sur la mentalité, les mœurs et le climat social du temps;

2- laisser la chance aux élèves de faire preuve d'autonomie sans être trop directif;

3- permettre une implication plus active de l'élève dans la démarche.

Explication de l'enseignant : compte tenu du profil des élèves, tels que décrits précédemment, peu tirent profit de cette façon de faire s'ils ne sont pas constamment guidés et motivés dans la poursuite de leur recherche. Il en résulte une perte de temps et d'efficacité.

- Les élèves ont l'impression de vite faire le tour (20 min).

- Il y a eu un manque d'anticipation, quant à la tâche et sa durée, de la part des élèves mais aussi de l'enseignant.

6^e activité

Table ronde : *Discussion sur l'art classique*

But : Mise en commun des analyses individuelles.

Commentaire de l'enseignant : cette table ronde ne devrait plus être conçue comme la dernière étape avant la rédaction, mais plutôt comme une phase intermédiaire permettant d'identifier les lacunes et de poursuivre plus efficacement l'acquisition, la mise en pratique et le renforcement des connaissances acquises ou encore à

acquérir. L'idée est valable puisqu'elle offre la possibilité d'interactions, mais la mise en commun est incomplète, insatisfaisante. La rétroaction est faible, le temps est insuffisant. Cette activité est à réévaluer puisqu'elle n'est pas suivie d'une évaluation ou d'un exercice. Il faudrait mieux préparer cette activité avec les élèves.

7^e activité

Rédaction du portrait (évaluation finale).

Commentaire de l'enseignant : cette étape a révélé, sauf pour de très rares exceptions, le peu de compréhension ou plutôt la compréhension très superficielle par les élèves des caractéristiques du portrait. La supervision de l'enseignant permet de réaliser que l'objectif n'est pas atteint, qu'il faudrait plus de temps pour se réajuster.

Les observations faites pendant les activités ont permis de constater une certaine ouverture des élèves envers des pratiques innovantes, mais leur lecture et leur écriture subjectives ne sont pas sollicitées directement. Des activités comme l'exposé magistral ou la rédaction d'une introduction n'ont pas pour fonction de miser sur le point de vue du sujet, mais plutôt de forcer l'élève à aller vers un objet littéraire qui lui est extérieur. Cette perspective est renforcée par l'enseignement qui vise à combler le manque de connaissances. Les activités auraient dû, comme le prévoit le prototype, utiliser l'histoire personnelle du sujet comme point de départ. Les élèves laissés à eux-mêmes se sont crus en liberté non surveillée pendant les activités et entre les cours où ils devaient faire des recherches pour atteindre la compétence visée.

Pendant les activités et au terme de la mise à l'essai, les textes produits par les élèves n'ont pas été traités et analysés. En regard des objectifs de recherche et des orientations théoriques, les écrits des élèves ne permettaient pas d'avoir un réel accès à leur lecture et à leur écriture subjectives. Les portraits écrits correspondaient plutôt à ce qui avait été demandé et guidé par l'enseignant, soit des textes

commandés pour illustrer un courant littéraire ou pour rédiger des discours scolaires traditionnels : dissertation, résumé, etc.

4.3.1.2- Évaluation du premier prototype

La mise à l'essai a donné lieu à une évaluation finale écrite par l'enseignant, évaluation qui a été consolidée lors d'une rencontre subséquente. Finalement, le chercheur a également fait une évaluation à la fin de la mise à l'essai.

Tableau 10 : évaluation de la première mise à l'essai

Enseignant
<p><u>Points forts</u></p> <p>Les activités me permettent de réaliser :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- Le manque d'ancrage culturel des élèves; leur culture historique n'est pas développée. 2- Le risque de faire du renforcement négatif en mettant l'accent sur ces lacunes. 3- La participation néanmoins plus active des élèves en général.
<p><u>Points faibles</u></p> <p>1- Cette séquence comporte des cours magistraux qui, s'ils sont efficaces en termes de passation des connaissances, ne permettent pas à tous les étudiants de s'appropriier ces connaissances comme ce pourrait être le cas lors d'une recherche personnelle. Je dois tenir compte qu'une grande proportion de ces élèves ou bien ne sont pas familiers avec une recherche documentaire sérieuse, ou bien ne sont pas disposés à s'y adonner, faute de connaissances. Conséquemment, je dois en peu de temps tenter de combler cette lacune. Bien entendu, dans ce contexte, je m'en tiens à l'essentiel. Je tente de rester simple en évitant le simplisme. Par manque de temps j'évite de mobiliser les élèves dans de longues recherches qui nécessiteraient un retour en classe pour m'assurer que tous ont en main les informations nécessaires.</p> <p>2- Les intentions manifestées par les élèves au début de la séquence ont été peu</p>

suivies par des actions et de l'engagement (ex.: en recherche documentaire).

3- Avec le film, on peut trouver un moyen de transmettre des informations culturelles (encyclopédiques) à des élèves qui ont peu ou pas de bagages.

4- Pour la recherche documentaire, il serait certainement bénéfique de développer chez l'élève sa capacité de rechercher de façon autonome de l'information facilitant ainsi sa participation plus active au cours.

5- Il faut supporter, encadrer davantage la recherche; étirer l'exercice sur une plus longue période de temps; guider la recherche par une suite d'étapes préétablies évitant ainsi les pertes de temps et les égarements de toutes sortes.

6- Prévoir des exercices formels (avant ou après la lecture) permettant de faire une mise en commun, de renforcer les apprentissages et de développer la maîtrise des caractéristiques propres au portrait avant de demander aux élèves de s'aventurer dans la rédaction d'un portrait à la manière du siècle classique. Pour ce faire, une ou des évaluations formatives à mi-parcours seraient utiles pour que l'élève et l'enseignant voient ce qui reste à faire pour atteindre le but.

7- Pour l'apprentissage des élèves : manque d'autonomie dans la capacité de réaliser certaines activités; manque de bagage culturel qui requiert un fort encadrement et un cadre moins restreint dans le temps qui permet la rétroaction, les ajustements et l'approfondissement des notions.

Actions / modifications suggérées

1- Les recherches sont souvent superficielles et les résultats peu probants. Le projet est trop ambitieux pour un si court laps de temps. La démarche demande de guider les élèves de façon très serrée et surtout de s'étendre sur une plus longue période de temps. S'il y a eu erreur, elle a été de vouloir réaliser en quatre ou cinq semaines un projet qui aurait nécessité qu'on lui consacre toute une session.

2- Il aurait été nécessaire 1) de faire un retour sur les activités et les évaluations; 2) de miser sur le fait que les élèves sont très « visuels » : utiliser des films pour situer les élèves rapidement : le film aide à saisir le sens, comprendre l'époque, illustrer et donner des représentations (images); 3) de miser sur le talent de l'enseignant « conteur » pour bien commenter les films et les textes.

3- On pourrait faire jouer des scènes d'une pièce, mais l'enseignant ne se sent pas

toujours compétent pour les diriger et en faire un outil d'apprentissage. Il faut faire avec la personnalité de l'enseignant. Dans ce cas précis, il préfère montrer son plaisir à faire « l'expression de la culture », comme on lui a appris. Il s'agit d'apprendre par imitation et cela s'inscrit dans une tradition d'enseignement. Cet enseignement devrait être complété par d'autres activités selon les forces de l'enseignant en place.

Chercheur

Points forts

1- Étape de la mise à l'essai qui sert de point de départ à la démarche. Ceci permet de constater la distance qui sépare les approches traditionnelles, bien ancrées, et les approches subjectives que l'on veut mettre à l'essai.

Points faibles

1- Le guidage offert par le chercheur à l'enseignant n'a pas été suivi d'une mise en pratique adéquate étant donné que l'enseignant ne possédait pas les repères théoriques essentiels à leur intégration dans la pratique. Il s'est avéré que l'enseignant avait le réflexe d'intégrer les orientations subjectives de la recherche à ses pratiques traditionnelles, ce qui ne correspondait pas aux objectifs et limitait beaucoup les retombées de la recherche. Les activités conçues au départ avec l'enseignant devaient favoriser une plus grande liberté et une plus grande autonomie des élèves. Au contraire, le résultat final montre que le point de vue de l'enseignant est toujours prédominant malgré « l'espace » aménagé pour les représentations des élèves. La mise à l'essai n'est pas convaincante en regard de notre objectif d'appropriation de la littérature par les élèves au moyen de la lecture et de l'écriture subjectives.

2- Les principes énoncés dans le prototype sont imprécis et laissent trop de place à l'interprétation advenant le cas où d'autres personnes que le chercheur doivent l'utiliser pour concevoir des activités d'enseignement.

3- La démarche est trop lourde. La durée de 5 semaines intensives montre une trop grande étendue par rapport à la nouveauté qui demande à être intégrée dans la pratique.

4- Le groupe d'élèves est trop nombreux pour ce type d'expérience. Il est plus

difficile de les soutenir et de leur offrir les feed-back nécessaires à leur compréhension de la démarche.

Actions / modifications suggérées

1- Revoir le cadre théorique de référence pour bien cibler les notions fondamentales qui guident la création des activités d'enseignement; Insister sur ces notions auprès de l'enseignant et s'assurer de sa compréhension.

2- Planifier des activités d'enseignement plus précises et cohérentes avec les objectifs de recherche et le cadre de référence.

3- Procéder à la mise à l'essai avec un enseignant familier avec les orientations subjectives faciliterait leur intégration à la pratique. Le chercheur ne serait pas la seule référence de l'enseignant puisque celui-ci aurait déjà un bagage théorique approprié. De plus, l'enseignant serait peut-être plus enclin à laisser toute la place aux orientations proposées par le chercheur.

4- Les activités devraient prioriser les objectifs de recherche plutôt que de viser l'acquisition de connaissances ou l'atteinte d'une compétence associée au cours.

5- Prévoir une durée plus restreinte de 2 à 3 semaines et des activités plus courtes, plus faciles à mettre en place et qui ne s'échelonnent pas sur plusieurs cours. Cela serait plus réaliste et faciliterait la réalisation de la mise à l'essai.

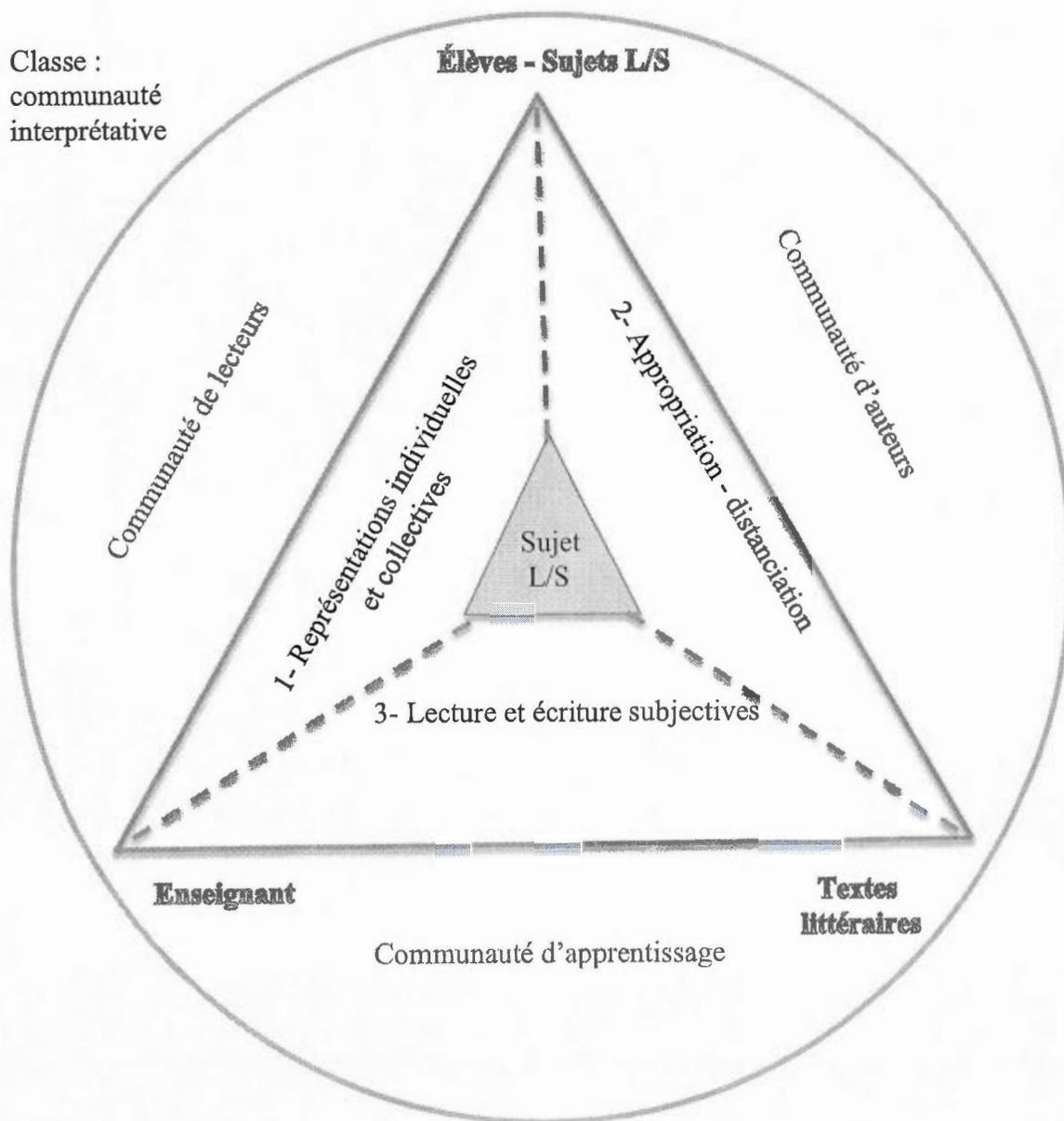
4.3.1.3 Adaptation du prototype

Il apparaît nécessaire de modifier le cadre de référence (figure 7) et le prototype de départ en fonction de l'évaluation qui en a été faite. Après avoir fait un retour qui s'impose sur les notions fondamentales du cadre théorique et sur les propositions des élèves en entrevues, le sujet lecteur et scripteur représente toujours le point central qui comporte trois dimensions : 1- Le sujet a des représentations

individuelles et collectives. 2- Le sujet se situe entre l'appropriation et la distanciation. 3- Le sujet est créateur de lecture et d'écriture subjectives. La première dimension porte sur l'état du sujet qui évolue dans la classe, car il a un passé de lecture et d'écriture. La deuxième dimension définit l'attitude du sujet à partir de l'effet que la littérature produit sur lui. La troisième dimension du sujet lecteur et scripteur se définit à partir de ses réalisations effectives en lecture et en écriture. Le sujet constitue le pivot de ces trois dimensions qui se manifestent simultanément et ne sont pas exclusives. Ensuite, ce sujet évolue à l'intérieur de la classe considérée comme une communauté interprétative qui définit à la fois une communauté de lecteurs, une communauté de scripteurs et une communauté d'apprentissage selon laquelle tous les sujets sont engagés collectivement, et subjectivement, dans l'appropriation et l'utilisation du phénomène littéraire. Toutefois, la notion de communauté de scripteurs est remplacée par la communauté d'auteurs (Touveron et Sève, 2005) plus propice à l'écriture littéraire et directement tributaire de la subjectivité du sujet. Au contraire, la notion de communauté de scripteurs ou de communauté discursive peut renvoyer à des pratiques d'écriture scolaires traditionnelles et directement associées à des approches objectivantes qui s'opposent aux orientations de notre recherche. Finalement, le sujet lecteur et scripteur se retrouve au centre de la relation didactique caractérisée par les interactions entre un enseignant, les élèves, autres sujets L/S, et les textes littéraires.

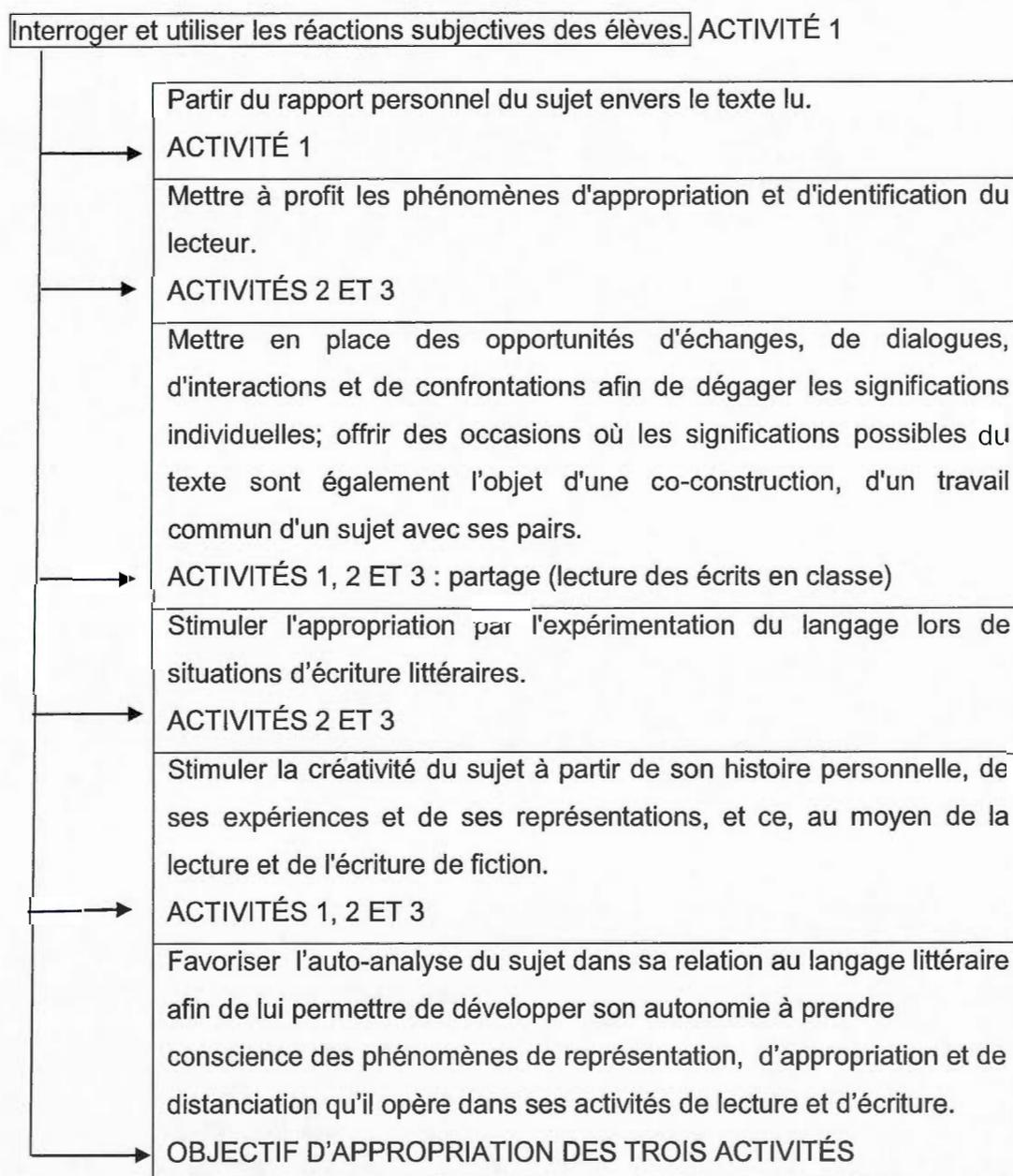
Figure 7 : le sujet lecteur et scripteur en classe de littérature, un cadre de référence - 2^e version.

Classe :
communauté
interprétative



Les notions théoriques ayant fait l'objet d'un remodelage, les orientations sont plus précises et les situations sont plus clairement identifiées pour la conception du prototype (figure 8). Le point de départ du prototype est de miser sur le rapport personnel et les réactions subjectives des élèves pour favoriser leur appropriation du texte littéraire. Pour ce faire, on compte mettre en place des interactions, des opportunités d'échange et de confrontation stimulant la construction du sens par les élèves, individuellement et avec leurs pairs. L'expérimentation du langage littéraire lors de situations d'écriture littéraire favorise cette appropriation, plus spécifiquement par le phénomène d'identification que l'on cherchera à susciter. L'écriture de fiction est utilisée pour stimuler la créativité du sujet en se servant de son histoire personnelle, de ses expériences et de ses représentations. En outre, les situations d'enseignement doivent privilégier l'auto-analyse du sujet dans sa relation au langage littéraire afin de lui permettre de développer son autonomie à prendre conscience des phénomènes de représentation, d'appropriation et de distanciation qu'il opère dans ses activités de lecture et d'écriture. La notion de distanciation se concrétise lorsque le sujet manifeste son jugement à l'égard du contenu fictif. Tous ces éléments constituent une deuxième version du prototype (figure 8) qui chapeaute la mise en place d'activités d'enseignement lors de la deuxième mise à l'essai. À cette étape, le prototype se présente comme un agencement d'activités d'enseignement.

Figure 8 : le sujet lecteur et scripteur, le prototype d'un dispositif didactique -
2^e version



4.3.2- La deuxième mise à l'essai du prototype

La mise à l'essai a été réalisée à l'automne 2008. Elle a eu lieu dans une classe d'un lycée d'enseignement technologique et professionnel privé de Colomiers en France avec un petit groupe de 16 élèves. Les participants étaient inscrits au cours de français prévu en première S.T.G. - sciences et technologies de la gestion. Au moment de la mise à l'essai, le cours portait sur la littérature du XIXe siècle français, plus spécifiquement sur le roman *Bel-Ami* de Maupassant.

Des rencontres préliminaires avec l'enseignant ont permis de prendre connaissance du calendrier de la classe et de planifier une série d'activités s'échelonnant sur une période de trois semaines à raison d'une activité par semaine. Dès le départ, il a été convenu avec l'enseignante que les activités ne porteraient pas sur l'étude des courants littéraires, mais bien sur la lecture et l'écriture subjectives. Cette série d'activités n'avait pas pour objectif de mener à l'acquisition de savoirs, à la construction de connaissances et/ou au développement de compétences. Cette caractéristique est apparue fondamentale pour l'enseignant et s'est imposée au moment de concevoir conjointement les activités. Les activités sont : le récit du lecteur, la rédaction d'un faux souvenir d'Afrique et la rédaction d'une lettre d'invitation. Une justification de chaque activité se trouve en appendice H.

Les activités d'enseignement ont donc été conçues en fonction des objectifs de la recherche et elles ont été prises en charge par le chercheur. Pour cette deuxième étape de la mise à l'essai, l'enseignant est resté à l'écart pendant les activités à des fins d'observation. C'est le chercheur qui a animé les activités en classe, ce qui fait que les notions fondamentales de la recherche ont été favorisées et mises de l'avant, sans égard aux représentations et aux pratiques habituelles de la classe. La démarche a permis au chercheur et à l'enseignant d'observer le comportement des élèves pendant les activités et d'évaluer les activités à la fin. Les textes produits par les élèves ont également été analysés par le chercheur par la suite. Aucune rencontre préliminaire n'a eu lieu avec les élèves. Toutefois, une courte période de

temps a été utilisée pour leur expliquer notre démarche. La présence d'un enseignant québécois avec des activités différentes de ce qu'ils connaissent a suscité la curiosité et l'intérêt des élèves en général lors de cette première rencontre.

Tableau 11 : deuxième mise à l'essai du prototype

Objectif de recherche 1.5.2	- Procéder à la mise à l'essai du prototype dans des milieux variés en tenant compte de leurs caractéristiques et des acteurs impliqués.
Objectif de recherche 1.5.3	- Décrire, analyser et évaluer l'ensemble de la démarche de développement afin de générer des pistes de réflexion et d'action.
Titre	<i>Le sujet lecteur et scripteur de Maupassant</i>
Milieu Programme d'études	Lycée de l'O.R.T., Colomiers (France). Sciences et technologies de la gestion (STG), Première
Participants	Enseignante : L.L. 16 élèves
Roman et auteur	<i>Bel-Ami</i> , Maupassant
Durée de la mise à l'essai	3 semaines
Nombre d'activités	3

4.3.2.1 Déroulement des activités

Les trois activités sont : *mon récit de lecteur*, *souvenir d'un chasseur d'Afrique* et *la lettre d'invitation* (figures 9, 11 et 13). Chaque activité qui est décrite comporte une copie des explications et des documents donnés aux élèves. Un exemple de texte d'élèves est présenté aux figures 10, 12 et 14. Ensuite, les tableaux 12, 13 et 14 comportent l'analyse des textes écrits par les élèves et sont subdivisés en deux

types d'unités : les unités thématiques, qui synthétisent le contenu littéraire des textes, et les unités conceptuelles, provenant du cadre de référence, à partir desquelles l'interprétation est faite. Finalement, on retrouve une synthèse des observations du chercheur et de l'enseignante pour chaque activité.

Figure 9 : première activité mise à l'essai – deuxième version du prototype

1 ^{ère} activité : mon récit de lecteur
1 ^{ère} étape : <u>Témoignez de votre expérience de lecture du début du roman <i>Bel-Ami</i></u>
A) Comment s'est déroulée ma lecture? Est-ce que je me suis laissé entraîner dans l'histoire? Pourquoi? Décrivez de quelle façon vous avez lu le début du roman. Donnez des détails.
B) Quelles sont mes impressions par rapport au personnage de Georges Duroy? D'après moi, quelle est la personnalité (la psychologie) du personnage? Expliquez.
C) Quelles sont mes impressions générales quant à l'histoire qui est présentée? Qu'est-ce que j'anticipe du récit à venir? Cette histoire peut-elle me plaire? Pourquoi? Expliquez.
2e étape : Racontez votre histoire. À partir de vos réponses et de votre réflexion, écrivez le récit de votre expérience de lecture en utilisant la 3e personne du singulier. Votre récit (minimum 20 lignes) doit commencer par la phrase suivante : « Il (elle) avait commencé par ouvrir le livre ».

L'activité prévoit également que quelques élèves seront invités à lire leur texte à toute la classe à la fin de l'activité. Cette opération de diffusion favorise la construction d'une posture d'auteur du sujet L/S, car elle rend nécessaire la prise en compte des récepteurs potentiels lors de la création littéraire.

Figure 10 : exemple de texte de la première activité

Kassandra, 17 ans

1^{ère} étape : enquête sur votre expérience de lecture.

A) Comment s'est déroulée ma lecture? Est-ce que je me suis laissé entraîner dans l'histoire? Pourquoi? Décrivez de quelle façon vous avez lu le début du roman. Donnez des détails. « Ma lecture s'est déroulée en plusieurs fois le soir au calme dans ma chambre. Je me suis laissée entraîner dans l'histoire. J'ai eu envie de savoir ce qui allait arriver à M. Duroy. »

B) Quelles sont mes impressions par rapport au personnage de Georges Duroy? D'après moi, quelle est la personnalité (la psychologie) du personnage? Expliquez. « Le personnage de Georges Duroy est quelqu'un qui aime les femmes. Il s'intéresse à la vie d'autrui et aime raconter son voyage. Il aime qu'on s'intéresse à lui. M. Duroy n'est pas sûr de lui, par exemple pour l'écriture, il demande conseil Il n'est pas bien dans sa peau, il loue des habits lorsqu'il est invité. »

C) Quelles sont mes impressions générales quant à l'histoire qui est présentée? Qu'est-ce que j'anticipe du récit à venir? Cette histoire peut-elle me plaire? Pourquoi? Expliquez. « Mes impressions sur cette histoire sont bonnes. J'anticipe un bon avenir pour Georges Duroy. Cette histoire peut me plaire, car on peut se poser des interrogations au fur et à mesure de l'histoire. Duroy va avoir une bonne situation dans le journalisme et être amoureux. »

2e étape : Racontez votre histoire. À partir de vos réponses et de votre réflexion, écrivez le récit de votre expérience de lecture en utilisant la 3e personne du singulier. Votre récit doit commencer par la phrase suivante : « Il (elle) avait commencé par ouvrir le livre ».

« Elle avait commencé par ouvrir le livre dans sa chambre, le soir dans son lit avant de dormir. Elle commença par lire la préface, mais elle s'arrêta à la moitié, posa le livre et dormit. Le lendemain, elle reprit le livre, mais ne termina pas la préface et se lança directement dans l'histoire. Ce roman lui plut, elle s'est intéressée et a lu une vingtaine de pages, toujours avant de dormir. Elle recommença à lire son livre quelques jours après, dans l'avion pour Paris, pendant environ une heure. Le livre lui parut toujours intéressant et elle avait envie de connaître la suite de l'histoire, qu'elle reprit une heure à Paris pendant un temps d'attente. Le roman, attractif, donnait toujours l'envie de lire, mais dans l'attente du moment, elle eut du mal à se concentrer et lut le livre par petit morceaux. La lecture de ce roman fût mise de côté pendant environ un mois, pour un autre livre. Lorsqu'elle reprit *Bel-Ami*, elle n'eut aucun mal à reprendre l'histoire du personnage Duroy qui est assez mouvementée. Elle lut alors le récit un long moment, avec l'envie de connaître ce qui allait arriver à ce personnage surprenant. Elle se questionna aussi sur le titre du livre : « *Bel-Ami* », pourquoi ce titre? »

Tableau 12 : deuxième mise à l'essai, 1^{re} activité : mon récit de lecteur - textes d'élèves (n=16)
Roman : *Bel-Ami*, Maupassant

Unités thématiques		Occurrences
Narration externe : le sujet propose un récit avec une narration à la troisième personne (il).		14
Anticipation : le sujet fait des hypothèses, propose une suite et un dénouement à l'histoire (réussite professionnelle et vie amoureuse du personnage)		6 positives 6 négatives
Incompréhension : le sujet exprime son incapacité à entrer dans l'histoire; son incompréhension causée par sa complexité.		9
Chambre/lit : la lecture se passe dans la chambre à coucher/ dans le lit; avant de se coucher.		9
Peur : le sujet est effrayé devant la lecture d'une œuvre. Il exprime son ennui avant ou pendant la lecture. Il ne lit qu'une partie du texte.		8
Pause : le sujet fait une ou plusieurs pauses pendant la lecture.		8
Obligation scolaire : le sujet fait allusion à son obligation de lire pour le cours de français.		7
Aspect visuel : le sujet s'exprime sur l'aspect visuel du livre à lire : couverture, photo, illustration.		7
Longueur/interruptions : le sujet éprouve de la difficulté à lire de façon continue et sur une longue période.		6
Résumé : le sujet intègre un résumé à son histoire ou ses réponses préliminaires.		6
Ordinateur/Internet : le sujet fait la lecture simultanément à la navigation sur Internet ou au clavardage.		5
Musique : le sujet écoute de la musique pendant la lecture.		5
Reprise : le sujet prend appui sur une réponse préliminaire pour créer son récit.		5
Ajouts : le sujet fait des ajouts ou des modifications importantes par rapport à sa première réponse au questionnaire.		4
Télé : la télévision est allumée pendant la lecture; interférence de la télé/ lecture entrecoupée.		4
Lecture appliquée : le sujet procède à une lecture active et souligne les passages significatifs.		3
Langage : le texte à lire est bien écrit et la lecture est intéressante.		3
Longue lecture/intérêt : le sujet exprime son plaisir à lire pendant de longues périodes à cause		3

de l'intérêt suscité par le livre.	
Mise en scène : le sujet exprime l'idée de faire une mise en scène de film.	2
Rédaction scolaire : le sujet évoque la nécessité de rédiger, d'étudier le texte; pratiquer la dissertation par des exercices; faire des recherches spécifiques sur une œuvre et un auteur.	2
Unités conceptuelles	
Posture d'auteur : prise en charge de la narration, manifestation d'une intention artistique en prenant la responsabilité du déroulement de la fiction. Le sujet envisage le contexte de réception et pense aux effets de son texte sur son lecteur.	12
Impressions/personnages : le narrateur donne accès à la psychologie du personnage.	11
Écriture subjective : le texte manifeste l'expression personnelle; des jeux d'écriture, l'écriture fictionnelle d'un scénario, d'une scène de lecture.	11
Lecture subjective : le sujet manifeste ses émotions, ses goûts personnels et sa subjectivité.	10
Activité fictionnalisante : l'imaginaire du sujet est dominant. Le sujet entre de plein pied dans la fiction et complète l'œuvre lue. Ce sont les images qu'ils associent aux lieux évoqués par une œuvre, les affects, les inférences du lecteur et sa créativité.	9
Vrai faux : des vrais savoirs sont incorporés dans la trame fictive ; l'expérience de la réalité est incorporée dans la fiction.	8
Stéréotypes : le sujet utilise des stéréotypes linguistiques, thématico-narratifs ou idéologiques (valeurs) : clichés, lieux communs, figures, etc.	7
Distanciation réflexive : Dans le texte, le narrateur se questionne par rapport à l'univers fictif proposé, aux coutumes, aux habitants. Le texte montre l'attitude réflexive du sujet, son jugement, la valeur qu'il attribue à un texte, à un personnage.	4
Identification : le sujet vit dans le texte et pense comme un personnage; comment il a agi en tant que personnage.	3
Appropriation : le sujet s'investit dans la fiction et accepte de participer à l'illusion référentielle; adhésion au monde fictif; les intuitions et l'imagination du sujet L/S.	3

Observation de l'enseignante :

L'élève lecteur est en position de méta-analyse. Il met ensuite en récit sa propre expérience de lecteur. Il peut ainsi se construire un statut de lecteur par l'écriture et s'appropriier l'histoire. Il établit par l'écriture narrative son horizon d'attente. La troisième personne favorise la distanciation donc une meilleure compréhension de ses réactions de lecteur. L'acte d'écriture favorise l'appropriation du récit. La mise en abyme place l'élève dans une position originale qui peut faciliter un changement des représentations (de la lecture et de l'écriture) si l'activité est pratiquée régulièrement.

Observation du chercheur :

Quelques élèves posent des questions portant sur la compréhension de ce qui est demandé. Cette activité sort complètement des attentes que certains semblent avoir quand on leur demande d'écrire à l'école. Des élèves vérifient avec moi qu'il ne s'agit pas de résumer. Je répète à quelques occasions qu'il s'agit d'un témoignage. L'entrée en écriture se fait un peu lentement, mais la grande majorité se concentre et a une bonne attitude. La moitié des élèves montre des pages remplies alors que d'autres le sont partiellement. Les élèves disent souvent « je n'ai pas d'idées ». Je les réfère à la première étape de l'activité. À partir du moment où ils comprennent ce qui est demandé, la 2e étape (racontez à la 3e personne) semble être plus facile à saisir. Le fait de d'abord demander un premier jet à l'aide de questions permet de leur donner une base sur laquelle s'appuyer pour l'écriture finale.

Cette activité aurait nécessité une meilleure préparation en classe. Les élèves devraient savoir qu'ils auront à réfléchir sur leur lecture. Ils seront amenés à porter attention à leur façon de lire. Le rendement « méta » n'est pas à son maximum, même si la mise en récit permet de voir leur mise en scène de lecture. Ex. : « Il lisait avant de se coucher... »

Figure 11 : deuxième activité mise à l'essai – deuxième version du prototype

Deuxième activité : Souvenirs d'un chasseur d'Afrique

Le syndrome de la page blanche n'existe pas. Pour écrire, il suffit de commencer...

Parce que Mme Forestier n'est pas présente, Georges Duroy ne peut compter que sur lui-même. Vous devenez donc journaliste en herbe et proposez un court texte qui correspond à ce qui est attendu : Souvenir d'un chasseur d'Afrique. En tant que rédacteur, vous n'avez pas d'autre ressource que votre mémoire... et votre imagination. Le roman ne peut être utilisé puisque vous en faites maintenant partie!

Souvenirs d'un chasseur d'Afrique

Il s'assit devant sa table, trempa sa plume dans l'encrier, prit son front dans sa main et chercha des idées. Ses premières phrases furent « Je me trouvais maintenant en Algérie. J'allais découvrir les lieux, la nature, la population et sa culture qui m'étaient étrangers jusque-là... »

L'activité prévoit également que quelques élèves seront invités à lire leur texte à toute la classe à la fin de l'activité. Cette opération de diffusion favorise la construction d'une posture d'auteur du sujet L/S, car elle rend nécessaire la prise en compte des récepteurs potentiels lors de la création littéraire.

Figure 12 : exemple de texte de la deuxième activité

Philippe, 17 ans

« Arrivé sur les lieux je déposai toutes mes affaires et partit immédiatement découvrir les lieux. J'avais hâte, j'avais envie de me balader sur cette terre que je ne connaissais pas. Je me rendis tout d'abord en ville afin de prendre connaissance de la population, connaître la ville où je me trouvais. Durant ma promenade, j'ai pu échanger quelques paroles avec des Algériens fort sympathiques, puis j'ai rencontré une femme très charmante, très belle. Nous avons décidé d'aller nous promener dans la nature afin qu'elle me fasse visiter et que nous puissions faire connaissance. Au bout de quelques kilomètres parcourus, en pleine nature, au calme du village, nous rencontrons un chasseur. Il tuait des animaux pour célébrer une fête dans un petit village non loin de là. Cet homme était vraiment agréable et mystérieux. Il nous invita à aller chez lui pour nous faire visiter son village et nous présenter à sa famille. Le soir, il nous a gardé pour manger avec les habitants de son village ainsi que sa famille. Nous avons passé une excellente soirée. À la fin du repas, j'ai raccompagné la jeune femme chez elle. »

Georges Duroy

Tableau 13 : deuxième mise à l'essai, 2^e activité : souvenir d'un chasseur d'Afrique – textes d'élèves (n=16)
 Roman : *Bel-Armi*, Maupassant

Unités thématiques		Occurrences
Narration interne : le sujet propose un récit avec une narration à la première personne (je).		15
Romantisme visuel : le récit propose une version romantique du pays évoqué, des paysages inspirés du cinéma (désert).		15
Impressions/personnage : le narrateur donne ses impressions, donne accès à la psychologie du personnage.		13
Découverte : le narrateur exprime son besoin de partir à l'aventure, de découvrir le pays		13
Milieu : le narrateur prend le soin de donner des détails sur le milieu, les lieux géographiques et le type d'environnement.		13
Animaux : le narrateur rencontre des animaux, fait mention des animaux.		12
Autre masculin : le récit introduit un personnage masculin autre que le narrateur.		11
Autre féminin : le récit introduit un personnage féminin autre que le narrateur.		11
Mystère : le récit comporte un aspect mystérieux, inexplicable/ une fin ouverte.		7
Premier voyage : le narrateur-personnage mentionne que c'est son premier voyage.		7
Unités conceptuelles		
Représentations collectives : des codes socioculturels sont impliqués dans l'écriture. L'activité du sujet est fortement déterminée par des facteurs sociohistoriques. Il a intériorisé des structures propres à une ou plusieurs communautés interprétatives auxquelles il appartient.		14
Stéréotypes : dans son texte, le sujet utilise des stéréotypes linguistiques, thématico-narratifs ou idéologiques (valeurs) : clichés, lieux communs, figures, etc.		14
Posture d'auteur : prise en charge de la narration, manifestation d'une intention artistique en prenant la responsabilité du déroulement de la fiction. Le sujet envisage le contexte de réception et pense aux effets de son texte sur son lecteur.		13

Vrai faux : des vrais savoirs sont incorporés dans une trame fictive, non référentielle (l'expérience de la réalité dans la fiction).	13
Écriture subjective : le texte favorise l'expression personnelle; les jeux d'écriture, l'écriture d'un faux récit de voyage. L'imaginaire du sujet est dominant. Le sujet entre de plein pied dans la fiction à partir des images qu'il associe aux lieux évoqués dans un roman; les affects, les inférences du lecteur et sa créativité.	11
Identification : le sujet vit dans le texte et pense que tel ou tel personnage aurait agi d'une certaine façon s'il avait été dans sa situation.	10
Faux vrai : le sujet introduit dans la fiction des connaissances présentées comme vraies, des pseudo-connaissances qui ont l'apparence de faits véritables.	8
Distanciation réflexive : Dans le texte, le narrateur se questionne par rapport à l'univers fictif proposé, aux coutumes, aux habitants. Le texte montre l'attitude réflexive du sujet, son jugement, la valeur qu'il attribue à un texte, à un personnage.	5

Observation de l'enseignante : Le lecteur scripteur coopératif est intégré à la narration, en tant que personnage qui se met en scène dans la narration de son expérience. Cette expérience par les jeux d'emboîtement peut rappeler à l'élève son vécu de joueur vidéo. L'implication dans le récit peut avoir une fonction de déblocage qui permet ensuite une analyse plus aisée des différents points de vue narratifs. Les strates narratives sont perçues empiriquement.

Observation du chercheur : Une fois les explications données, les élèves posent seulement quelques questions. Le temps de compréhension est plus court et l'entrée en écriture est assez rapide. La tâche semble plus simple et demande moins de temps de réflexion. De plus, les élèves peuvent maintenant se référer à l'activité passée pour situer l'écriture ailleurs que dans leur contexte habituel, scolaire. L'écriture à la première personne facilite l'initiative et les élèves ne semblent pas avoir de difficulté à s'imaginer en tant que « chasseur en Afrique ». Mais cela démontre aussi une certaine confusion, car les élèves doivent écrire du point de vue du personnage et non pas de leur point de vue personnel. Plusieurs élèves ajoutent des détails sur le climat, la faune, la population, à partir de la phrase de départ qui était donnée. Beaucoup ajoutent d'autres aspects, comme des lieux précis, des rencontres, des émotions, etc. Cette thématique semble inspirer davantage les garçons que le thème de la première activité.

Figure 13 : troisième activité mise à l'essai – deuxième version du prototype

3e activité

(chap. 5) Mme de Marelle est enchantée par la visite de Georges Duroy et désire organiser une soirée avec les Forestier. Elle envoie donc une lettre d'invitation à Mme Forestier et glisse un petit mot « secret » exprimant ce qu'elle pense de Duroy à Mme Forestier.

Écrivez le contenu de cette lettre. « Ce que je pense de M. Duroy ... »

L'activité prévoit également que quelques élèves seront invités à lire leur texte à toute la classe à la fin. Cette opération de diffusion contribue à la prise en compte des récepteurs potentiels lors de la création littéraire et favorise la construction d'une posture d'auteur.

Figure 14 : exemple de texte de la troisième activité

Julien, 16 ans

« Ce que je pense de M. Duroy... C'est un fort beau jeune homme, charmant et bien élevé. Il me rend souvent des visites de courtoisie afin de prendre de mes nouvelles, savoir si je vais bien et toutes ces sortes de choses que l'on demande par politesse. Il a de la conversation et est très cultivé. Son charme dévastateur en ferait tomber plus d'une, mais je tiens bon, enfin je l'espère. Chaque fois qu'il vient me rendre visite, je ressens une excitation et une envie de monter en moi rien qu'à l'idée de le voir et de partager d'extraordinaires moments en sa compagnie qui m'est fort agréable et me redonne le sourire. »

Mme de Marelle

Tableau 14 : deuxième mise à l'essai, 3^e activité : la lettre d'invitation – textes d'élèves (n=16)
 Roman : *Bel-Ami*, Maupassant

Unités thématiques		Occurrences
Narration interne : le sujet propose un récit avec une narration à la première personne (je).		15
Changement de personnage : le sujet scripteur démontre qu'il peut adopter le point de vue d'un autre narrateur-personnage du même roman.		15
Intention : la narratrice avoue ses sentiments, son amour, son désir envers le personnage de Duroy.		13
Charme : le personnage est attirant, charmeur, charismatique ; il plaît aux femmes.		12
Impressions/personnage : le narrateur donne ses impressions, donne accès à la psychologie du personnage.		10
Caractère : le personnage est poli, gentil.		9
Physique : Le personnage est présenté avec un physique attirant ; il est élégant.		7
Secret : la narratrice demande à sa destinataire de garder le secret.		5
Érotisme : les paroles de la narratrice sont explicitement érotiques.		3
Homme mystérieux : la narratrice présente G. Duroy comme un homme énigmatique, mystérieux, étrange.		3
Mystère/fin ouverte : le récit comporte un aspect mystérieux, inexplicable/ une fin ouverte.		3
Romantisme visuel : le récit propose une version romantique du pays évoqué, des paysages inspirés du cinéma (ciel étoilé).		3
Homme mystérieux : la narratrice présente G. Duroy comme un homme énigmatique, mystérieux, étrange.		3
Timide : le personnage de Duroy est timide.		1
Entremetteuse : la narratrice se voit comme une entremetteuse faisant le pont entre Duroy et la destinataire de la lettre.		1

Unités conceptuelles	
Écriture subjective : le texte favorise l'expression personnelle; les jeux d'écriture, l'écriture d'une fausse lettre. Le sujet entre de plein pied dans la fiction à partir des images qu'il associe aux lieux évoqués dans un roman; les affects, les inférences, l'imaginaire du sujet et sa créativité.	9
Posture d'auteur : prise en charge de la narration, manifestation d'une intention artistique en prenant la responsabilité du déroulement de la fiction. Le sujet envisage le contexte de réception et pense aux effets de son texte sur son lecteur.	9
Identification : le sujet vit dans le texte et pense que le personnage aurait agi d'une certaine façon s'il avait été dans sa situation.	8
Lecture subjective : le sujet manifeste ses émotions, ses goûts personnels et sa subjectivité.	8
Appropriation : le sujet s'investit dans la fiction et accepte de participer à l'illusion référentielle ; adhésion au monde fictif ; les intuitions et l'imagination du sujet L/S.	7
Stéréotypes : dans son texte, le sujet utilise des stéréotypes linguistiques, thématico-narratifs ou idéologiques (valeurs) : clichés, lieux communs, figures, etc.	6
Représentations individuelles : images mentales propres à l'individu, associées à son développement psychologique, ses souvenirs qui ont construit ses représentations par lesquelles se manifeste la singularité de sa pensée.	5
Utilisation/ interprétation : création naïve, non experte.	3
Décentrement : le sujet fait parler d'autres voix que la sienne et joue plusieurs rôles ; met l'accent sur les dialogues ; perd la notion du JE réel.	3
Représentations collectives : des codes socioculturels sont impliqués dans l'écriture. L'activité du sujet est fortement déterminée par des facteurs sociohistoriques qu'il a intériorisés.	2
Distanciation réflexive : dans le texte, le narrateur se questionne par rapport à l'univers fictif proposé, aux coutumes, aux habitants. Le texte montre l'attitude réflexive du sujet, son jugement, la valeur qu'il attribue à un personnage.	2
Communauté : le sujet exprime consciemment ou non, son appartenance à une communauté de lecteurs (interprétative) ou à une communauté d'écriture (discursive).	1

Observation de l'enseignante : Cette activité suppose aussi une connaissance de l'histoire, ce qui permet d'évaluer la compréhension par l'élève. C'est cette fois un personnage féminin. L'élève – lecteur, qui devient auteur-personnage, s'adresse à un autre personnage dans une lettre : articulation de l'épistolaire à la cohérence narrative.

Observation du chercheur : Les filles vont plus directement à l'écrit que les garçons, mais il y a peu de différence. Cette fois, presque tous les élèves sont allés directement à l'écriture. La brièveté de la tâche est aussi un facteur, puisqu'on demande d'écrire une courte lettre d'un personnage (féminin) à un autre.

4.3.2.2 Évaluation du deuxième prototype

La deuxième mise à l'essai a donné lieu à une évaluation écrite par l'enseignant, évaluation qui a été consolidée lors d'une rencontre subséquente. Finalement, le chercheur a également fait une évaluation de la mise à l'essai.

Tableau 15 : évaluation de la deuxième mise à l'essai

Enseignante
<p><u>Points forts</u></p> <p>1- Pour l'apprentissage (les élèves) : l'originalité, la diversité, l'apparente simplicité des activités plaisent aux élèves. Ludiques, elles peuvent accompagner la lecture analytique de l'œuvre (variation des points de vue, cohérence narrative...). Elles permettent de lever des freins à l'écriture et à la lecture, car elles sont centrées sur le sujet lecteur – scripteur qui s'implique aussi avec ses affects. Elles préparent, en outre, aux écritures d'invention, qui sont demandées dans l'épreuve de français au baccalauréat.</p> <p>2- Pour l'enseignement, ces activités d'écriture sont un temps de pause structurante dans la découverte de l'œuvre puisqu'une plus grande autonomie est laissée à l'élève, par le retrait de l'enseignant. Elles sont aussi des repères qui permettent de</p>

mieux situer l'action; elles sont un point d'ancrage pour l'analyse ultérieure du texte puisque l'élève a pris, par moments, le relais du narrateur ou des personnages.

3- Pour l'apprentissage, je trouve qu'il est très intéressant de placer le lecteur, par moments, au centre de l'activité d'écriture. C'est ce que j'appelle d'un mot barbare « la lecriture ».

Points faibles

1- La gestion du temps dans une classe d'examen.

Actions / modifications suggérées

1- On peut aussi proposer à l'élève d'expliquer en tant qu'auteur ses choix narratifs et stylistiques.

2- Pour une classe d'examen, limiter les activités à une demi-heure, mais les pratiquer à intervalles réguliers.

C'est une activité complémentaire qui peut être modulée en durée et en rythme selon le niveau de la classe et ses besoins. Elle sera plus restreinte en fin de cycle où l'échéance des examens suppose une centration plus grande sur les épreuves.

Chercheur

Points forts

1- Il est important de situer la situation d'écriture à partir d'un épisode du roman que tous ont lu. À ce moment-ci du trimestre, la rapidité avec laquelle la plupart ont pu se situer dans l'histoire est certainement un facteur positif dans le travail d'écriture, en lien avec la lecture.

Points faibles

1- Cette activité aurait pu être davantage stimulante si on faisait interagir deux élèves en tant que personnages plutôt que demander encore une fois à un élève de « jouer au personnage ».

Actions / modifications suggérées

1- Revoir le cadre théorique et faire les ajustements nécessaires pour formuler une autre version du prototype.

2- Il serait préférable de pratiquer ce type d'activités à intervalles réguliers plutôt que de les concentrer dans une période limitée.

4.3.2.3 Adaptation du prototype

En conservant le même cadre de référence qu'à la mise à l'essai précédente (figure 7), il apparaît nécessaire de modifier le prototype (figure 15) qui a guidé les activités lors de cette mise à l'essai en fonction de l'évaluation qui en a été faite. Le sujet lecteur et scripteur représente toujours le point central qui comporte trois dimensions : 1- Le sujet a des représentations individuelles et collectives. 2- Le sujet se situe entre l'appropriation et la distanciation. 3- Le sujet est créateur de lecture et d'écriture subjectives. La première dimension porte sur l'état du sujet qui évolue dans la classe, car il a un passé de lecture et d'écriture. La deuxième dimension définit l'attitude du sujet à partir de l'effet que la littérature produit sur lui. La troisième dimension du sujet lecteur et scripteur se définit à partir de ses réalisations effectives en lecture et en écriture. Le sujet constitue le pivot de ces trois dimensions qui se manifestent simultanément et ne sont pas exclusives. Ensuite, ce sujet évolue à l'intérieur de la classe considérée comme une communauté interprétative qui définit à la fois une communauté de lecteurs, une communauté d'auteurs et une communauté d'apprentissage selon laquelle tous les sujets sont engagés collectivement, et subjectivement, dans l'appropriation et l'utilisation du phénomène littéraire. Finalement, le sujet lecteur et scripteur se retrouve au centre des interactions entre un enseignant, les élèves, autres sujets L/S, et les textes littéraires.

Le rôle de l'enseignant est de mettre en place des situations où le sujet est créateur de lecture et d'écriture subjectives et de légitimer le travail de création du sujet. C'est dans l'activité de l'apprenant, donc dans les situations et les tâches qui lui sont présentées par l'enseignant, qu'il prend conscience de ce qu'il a fait mentalement pour réaliser ce type de lecture et d'écriture. À l'intérieur de ces situations, l'interaction se produit entre ses représentations et le phénomène à s'approprier. Ainsi, la notion de *situations* est intégrée à la troisième version du prototype utilisé pour concevoir les activités de la troisième mise à l'essai. La nécessité d'instaurer ces situations a été identifiée par la recherche en didactique et par les élèves en

entrevue ou lors des premières phases de mise à l'essai. Les plus importantes du point de vue de la recherche sont les situations d'expérimentation du langage littéraire par l'écriture de fiction, mais toujours en lien avec la lecture d'une œuvre. À partir de celles-ci, des situations d'appropriation, d'identification et de distanciation sont privilégiées pour que le sujet manifeste son adhésion et son questionnement par rapport à l'univers fictif qui lui est proposé. D'autres situations leur sont complémentaires : ce sont les situations où les représentations – individuelles, collectives – sont sollicitées pour que la lecture et l'écriture agissent en complémentarité. L'activité fictionnalisante du sujet peut être utilisée pour compléter l'œuvre lue ou pour expliquer la construction imaginaire dont il est responsable (Langlade, 2008). Pour arriver à mettre en place ces trois types de situations d'enseignement, il est essentiel de préciser quelles sont les conditions essentielles à leur réalisation en classe de littérature.

Une première condition serait d'établir un contexte de lecture et d'écriture dans la classe en les mettant en rapport l'une avec l'autre. Il s'agit de faire en sorte que la lecture et l'écriture ne soient jamais décontextualisées, mises en parallèle de l'œuvre littéraire, mais bien considérées et utilisées comme deux parties d'un tout : le langage littéraire. Une autre façon d'établir un contexte d'écriture est de mettre en place des interactions entre pairs dans l'espace de la classe par lesquelles le phénomène littéraire devient le centre d'attention et l'objet de négociations.

Une deuxième condition serait de prendre appui sur l'histoire du sujet, car il possède un capital d'expériences et d'images intériorisées dont il peut se servir sans avoir recours à une source extérieure. Il s'agit de partir du rapport personnel au texte : interroger les réactions subjectives des élèves pour admettre les diverses interprétations, même les égarements, et les réactions émotives. Il est possible de questionner le sujet : Comment il raconte sa lecture? Comment cela se déroule et quels sont ses repères? (Langlade, 2006)

Une troisième condition est, pour l'enseignant, d'amener le sujet à construire une

posture de lecteur, celle d'un lecteur attentif à la construction du sens qu'il opère, aux représentations qu'il utilise et au travail de l'imaginaire qu'il convoque. Un autre volet à cette condition est le développement d'une posture d'auteur chez les élèves. Ce rôle se manifeste par une intention artistique du sujet, qui prend la responsabilité du déroulement de la fiction. De cette façon, le sujet envisage le contexte de réception et pense aux effets de son texte sur son lecteur.

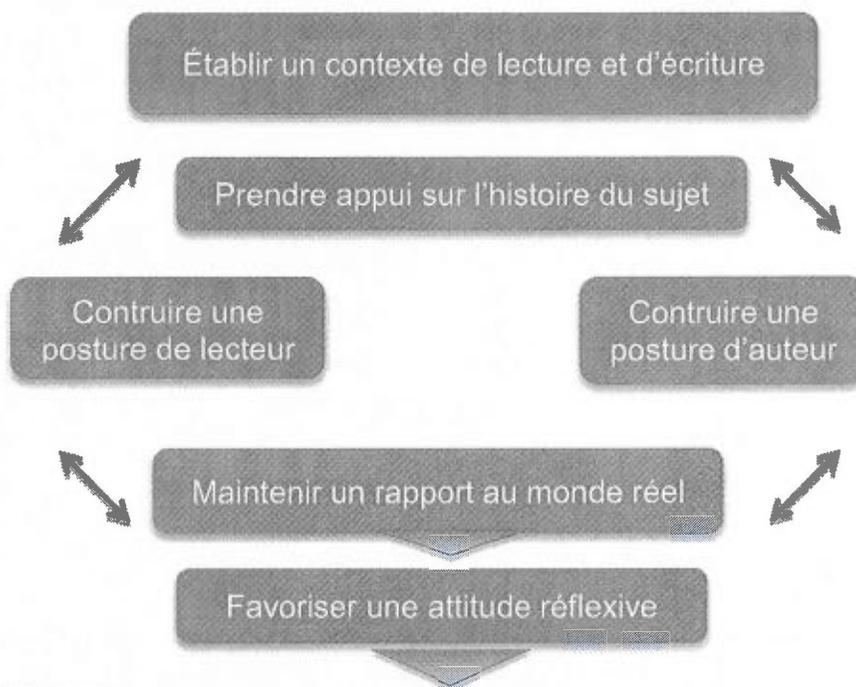
Une quatrième condition serait de favoriser une attitude réflexive qui prend d'abord l'aspect d'un centrement, c'est-à-dire l'accès à son intériorité au moyen de situations et de personnages fictifs. C'est une occasion de plonger au cœur de soi-même, de retrouver en soi des idées, des souvenirs, etc. Ensuite, une attitude réflexive prend l'aspect d'un décentrement par lequel la conscience du sujet cherche à compenser pour « l'absence immobile » de l'objet littéraire et à lui attribuer un sens. L'attention du sujet est ainsi portée vers l'objet, ce qui fait que la perception du moi s'efface alors au profit de ce qui est lu. En écriture, il est amené à faire parler d'autres voix que la sienne et à jouer plusieurs rôles. Aussi, lors de discussions avec ses pairs, l'expérience de la lecture littéraire qui est partagée favorise l'auto-analyse du sujet dans sa relation au langage littéraire et son autonomie à prendre conscience des phénomènes de représentation, d'appropriation et de distanciation. Ces interactions ramènent le sujet à sa propre expérience de la lecture et de l'écriture.

Une dernière condition est de maintenir un rapport au monde réel. D'un côté, il s'agit de fictionnaliser la connaissance scientifique et de l'autre, de rendre réaliste la fiction littéraire, d'incorporer l'expérience de la réalité dans la fiction (Tauveron et Sève, 2005). Un exemple de « vrai faux » serait qu'un récit se passe dans une ville existante dans la réalité (Paris) mais toute l'action est fictive. D'un autre côté, le « faux vrai » serait des pseudo-connaissances qui ont l'apparence de faits véritables. (Ex. : Une histoire présente une ville inventée (Mégapolis), mais ayant les caractéristiques d'une vraie ville, qui semble authentique). Ces conditions permettent de miser sur les trois types de situations où le sujet lecteur et scripteur est actif : 1) situations d'appropriation, d'identification et de distanciation; 2) situations de

représentations; 3) situations d'expérimentation du langage littéraire. La troisième version du prototype est donc composée de cinq conditions essentielles à la mise en place de trois situations. Concrètement, ces situations prennent la forme d'activités d'enseignement : *le poème fictif*, *le stéréotype de Dom Juan*, *la représentation des personnages et mon identité de personnage*.

Figure 15 : le sujet lecteur et scripteur, le prototype d'un dispositif didactique - troisième version (finale)

Conditions



Situations



4.3.3- La mise à l'essai finale du prototype

La troisième mise à l'essai est considérée comme la mise à l'essai finale (tableau 16). Elle a été réalisée à l'hiver et à l'automne 2010 au cégep par le chercheur praticien dans sa propre classe. Au moment de la mise à l'essai, les deux cours portaient sur la littérature française : *Écriture et littérature*; *Littérature et imaginaire*. Considérée comme la principale phase du développement du dispositif, elle consiste en la tenue de quatre activités d'enseignement avec deux groupes différents de 18 et 19 élèves respectivement. Les activités sont : *le poème fictif*, *le stéréotype de Dom Juan*, *la représentation des personnages* et *mon identité de personnage* (figures 16, 18, 20 et 22). Les activités d'enseignement ont donc été conçues en fonction des objectifs de la recherche et elles ont été prises en charge par le chercheur. Une justification de chaque activité se trouve en appendice.

Les notions fondamentales de la recherche, la lecture et l'écriture subjectives, ont été favorisées et mises de l'avant, sans égard aux représentations et aux pratiques habituelles dans la classe. Toutefois, pour les intégrer à la pratique normale, les activités sont organisées de façon à ce qu'elles soient réalisables dans une période de 40 à 50 minutes et proposées régulièrement aux élèves, avant d'entamer chaque lecture d'une œuvre littéraire à l'étude. Contrairement aux mises à l'essai précédentes, il ne s'agit pas de planifier une série d'activités concentrées dans une période restreinte parce qu'il apparaît plus réaliste de les intégrer de cette façon au calendrier et au déroulement habituel d'une session. Cette démarche a permis au chercheur d'observer le comportement des élèves pendant les activités et d'évaluer les activités à la fin. Les textes produits par les élèves ont également été analysés par la suite (tableaux 17, 18, 19, 20, 21, 22 et 23). Des exemples de textes d'élèves sont également présentés aux figures 17, 19, 21 et 23.

Aucune rencontre préliminaire n'a eu lieu avec les élèves. Toutefois, une courte période de temps a été utilisée pour leur expliquer notre démarche. La possibilité de participer à des activités différentes de ce qu'ils connaissent a suscité la curiosité et

l'intérêt des élèves en général lors de cette rencontre.

Tableau 16 : mise à l'essai finale du prototype

Objectif de recherche 1.5.2	- Procéder à la mise à l'essai du prototype dans des milieux variés en tenant compte de leurs caractéristiques et des acteurs impliqués.
Objectif de recherche 1.5.3	- Décrire, analyser et évaluer l'ensemble de la démarche de développement afin de générer des pistes de réflexion et d'action.
Titre	<i>Le sujet lecteur et scripteur du personnage</i>
Milieu Cours	Cégep Écriture et littérature Littérature et imaginaire
Participants	Enseignant : Sébastien Oellet 37 élèves
Œuvres et auteurs	<i>Tristan et Iseult</i> , Bérroul <i>Dom Juan</i> , Molière <i>Rhinocéros</i> , Ionesco <i>La dame dans l'auto avec des lunettes et un fusil</i> , Sébastien Japrisot
Durée de la mise à l'essai	11 semaines au total
Nombre d'activités	4

4.3.3.1 Déroulement des activités

Chaque activité qui est décrite comporte une copie des explications et des documents donnés aux élèves. Ensuite, les tableaux comportant l'analyse des textes écrits par les élèves sont subdivisés en deux types d'unités : les unités thématiques synthétisent le contenu littéraire des textes et les unités conceptuelles témoignent de l'interprétation qui en est faite à partir des éléments fondamentaux du cadre de référence. Finalement, on retrouve une synthèse des observations et de l'évaluation du chercheur.

Figure 16 : première activité mise à l'essai – troisième version du prototype

<p>1^{ère} activité : le poème fictif</p> <p>Roman : <i>Tristan et Iseult</i></p> <p>Tristan et Iseut doivent vivre séparés (chap. XV, ligne 1 à 12). Tristan décide d'écrire un poème à Iseut pour lui montrer qu'il ne peut vivre sans elle. Au même moment, Iseut décide de faire la même chose pour Tristan. Le poème met l'accent sur tout ce qu'ils ont traversé ensemble.</p> <p style="text-align: center;">« Mon bel amour [...] »</p>

L'activité prévoit également que quelques élèves seront invités à lire leur texte à toute la classe à la fin de l'activité. Cette opération de diffusion favorise la construction d'une posture d'auteur du sujet L/S, car elle rend nécessaire la prise en compte des récepteurs potentiels lors de la création littéraire.

Figure 17 : exemple de texte de la première activité

	Marie, 18 ans
Tant de fois pour moi tu t'es battu Morholt, dragon, couard, tous tu as vaincu.	
Tant d'ivresse nous avons vécue Car au même hanap d'argent nous avons bu.	
Par notre hardiesse et notre amour nous avons failli périr Mais Dieu soit loué tu as su me secourir.	
Nous nous sommes aimés d'amour et je n'avais nul effroi Puisque dans tes bras, tu me protégeais dans la forêt du Morois.	
Je t'ai donné un anneau en jaspe vert Et te fit une promesse à cœur ouvert.	
Sagesse ou folie qu'à cela ne tienne Si tu me le demandes, il faut que je vienne.	
Au risque de nos vies, tu jetas des copeaux dans le ruisseau Pour se voir et s'aimer, pourquoi craindre le bourreau?	
Voilà maintenant deux ans que je prie et t'attends, S'il te plaît mon amour revient ne serait-ce qu'un instant.	
	ISEULT

Tableau 17 : mise à l'essai finale, 1^{re} activité : le poème fictif - textes d'élèves (n=18)
Roman : *Tristan et Iseult*

Unités thématiques		Occurrences
Reprise lecture : le poème s'appuie sur des éléments provenant de l'histoire lue.		18
Courage : le courage de Tristan est souligné par Iseult.		15
Absence : le personnage déplore ou souffre de l'absence de l'autre.		13
Amour éternel : l'un des deux personnages jure son amour éternel, pour la vie.		11
Narration interne : le sujet propose un récit avec une narration à la première personne..		10
Intention romantique : le personnage avoue ses sentiments, son amour, son désir envers l'autre.		10
Rime : le poème contient des rimes.		9
Impression/personnage : le sujet donne ses impressions sur le comportement et son interprétation de la psychologie du personnage.		9
Vieux français : présence de mots ou expressions évoquant ou imitant le vieux français.		8
Sortilège/magie : Le poème fait allusion au sortilège qui frappe les deux amants.		8
Souvenirs : Le personnage évoque les moments du passé ; nostalgie.		8
Souffrances passées : passages évoquant les souffrances passées des deux amants.		7
Romantisme visuel : le poème propose une version romantique du pays évoqué, des paysages inspirés du cinéma (forêt).		7
Mystère/fin ouverte : le poème comporte un aspect mystérieux, inexplicable.		7
Anticipation : le sujet propose une suite et un dénouement à l'histoire (vie amoureuse)		7
Résumé : le sujet intègre une sorte de résumé ou rétrospective à son poème.		6
Érotisme : des passages sont explicitement érotiques.		2
Mariage : le poème contient une demande en mariage.		2
Unités conceptuelles		
Distanciation réflexive : le sujet manifeste son jugement, la valeur qu'il attribue à un autre personnage fictif.		12

Activité fictionnalisante : l'imaginaire du sujet est dominant ; le sujet entre de plein pied dans la fiction et complète l'œuvre lue.	12
Faux vrai : le sujet introduit dans le poème des connaissances présentées comme vraies, des pseudo-connaissances qui ont l'apparence de faits véritables.	11
Lecture subjective : le sujet manifeste ses émotions, ses goûts personnels et sa subjectivité.	11
Écriture subjective : le texte favorise l'expression personnelle; les jeux d'écriture, l'écriture d'une fausse lettre. L'imaginaire du sujet est dominant. Le sujet entre de plein pied dans la fiction à partir des images qu'il associe aux lieux évoqués dans un roman; les affects, les inférences du lecteur et sa créativité.	11
Utilisation/interprétation : utilisation « naïve » ; interprétation non experte.	9
Représentations collectives : des codes socioculturels sont impliqués dans l'écriture. L'activité du sujet est fortement déterminée par des facteurs sociohistoriques. Il a intériorisé des structures propres à une ou plusieurs communautés interprétatives auxquelles il appartient.	9
Décentrement : le sujet fait parler une autre voix que la sienne; il perd la notion du JE réel.	9
Représentations individuelles : images mentales propres à l'individu, associées à son développement psychologique, ses souvenirs, et par lesquelles se manifeste la singularité de sa pensée.	3

Observation : Après quelques minutes d'hésitation, l'ensemble du groupe est concentré sur sa tâche d'écriture. Quelques individus restent inactifs et regardent les autres. Ceux qui n'écrivent pas, des garçons, disent ne jamais écrire de la poésie et ne savent pas par où commencer. Je leur indique de se rapporter à l'histoire, que ce n'est pas nécessairement intime. La plupart des filles écrivent sans trop s'arrêter. Quelques élèves me demandent la signification d'un mot qu'ils ne savent pas comment employer, mais qui montre leur intérêt à sortir du langage habituel. Lors de la lecture en groupe, les premières volontaires sont des filles, mais les garçons qui sont invités à le faire acceptent sans problème de partager leur création.

Figure 18 : deuxième activité mise à l'essai – troisième version du prototype

2^e activité : Le stéréotype de Dom Juan

*Contexte : avant la lecture de la pièce de théâtre : *Dom Juan*, Molière

Dans un court texte suivi, répondez aux questions suivantes.

À quelle époque a vécu Dom Juan?

Quelle est sa situation économique et sociale?

Quelle est sa description physique?

Comment est sa personnalité et son comportement en général?

Comment est sa relation avec les femmes?

Quels sont les gestes et les actions qu'il a posés dans le passé?

Qu'est-ce qui l'attend dans l'avenir selon vous?

L'activité prévoit également que quelques élèves seront invités à lire leur texte à toute la classe à la fin. Cette opération de diffusion contribue à la prise en compte des récepteurs potentiels lors de la création littéraire et favorise la construction d'une posture d'auteur.

Figure 19 : exemple de texte de la deuxième activité

Maryline, 19 ans

À quelle époque a vécu Dom Juan? À l'époque de la Renaissance, en Espagne.

Quelle est sa situation économique et sociale? Il est de la haute société à cause de son titre de Dom.

Quelle est sa description physique? Très beau, c'est pour ça qu'il peut avoir toutes les femmes. Grand, brun, charmant...

Comment est sa personnalité et son comportement en général? Il est très séducteur et charmant et il sait comment parler aux femmes. Romantique.

Comment est sa relation avec les femmes? Sa relation avec les femmes est très bonne. Il peut séduire n'importe quelle femme.

Quels sont les gestes et les actions qu'il a posés dans le passé? Il était un coureur de jupons et avait beaucoup de conquêtes à son actif.

Qu'est-ce qui l'attend dans l'avenir selon vous? Il va tomber en amour et va arrêter de séduire qui bon lui semble.

Tableau 18 : mise à l'essai finale, 2^e activité : Le stéréotype de Dom Juan – textes d'élèves (n=18)
Pièce de théâtre : *Dom Juan*, Molière

Unités thématiques		Occurrences
Séducteur : le personnage a séduit de nombreuses femmes dont plusieurs mariées.		15
Charmant : le personnage est attirant, charmeur; il plaît aux femmes.		12
Beau latino : le personnage est décrit comme étant d'origine hispanique ou latine : peau foncée, cheveux longs noirs.		8
17^e siècle : l'époque à laquelle vivait le personnage est le 17 ^e siècle ; le classicisme.		7
Riche noble : le personnage appartient à la noblesse ; il est riche.		7
Beau : le personnage est beau physiquement.		7
Malhonnête : le personnage est immature ; il trompe les autres, il est malhonnête.		7
Mort : le personnage est mort ou va mourir.		7
Fin heureuse : le personnage va connaître une fin heureuse : bonheur, amour...		6
Manipulateur : le personnage est manipulateur.		5
16^e siècle : le personnage a vécu au 16 ^e siècle, pendant la Renaissance.		5
Musclé : le personnage est musclé ; physique musclé.		4
Physique : le personnage est présenté avec un physique attirant ; il est élégant.		4
Poursuivi/persécuté : le personnage est poursuivi par les autres, il sera persécuté.		3
Homme mystérieux : le personnage est vu comme un homme énigmatique, mystérieux, étrange.		3
Masque : le personnage porte un masque.		2
Pauvre : le personnage est un paysan, un pauvre.		2
Valeur : le personnage a de bonnes valeurs.		1
Aimé : le personnage est aimé des autres.		1
Téméraire : le personnage n'a pas peur du danger, il est téméraire.		1
Troubadour : le personnage est un troubadour.		1
Laid : le personnage est laid; il n'est pas beau.		1

Justice : le personnage sera probablement traduit en justice dans le futur.	1
18^e siècle : le personnage a vécu au 18 ^e siècle.	1
Classe moyenne : le personnage appartient à la classe moyenne.	1
Unités conceptuelles	
Stéréotypes : dans son texte, le sujet fait clairement référence au stéréotype du personnage : archétype, clichés, lieux communs, figures, etc.	9
Écriture subjective : le texte favorise l'expression personnelle. L'imaginaire du sujet est dominant à partir des images qu'il associe au personnage évoqué, de ses affects, de ses inférences et de sa créativité.	9
Représentations collectives : des codes socioculturels sont impliqués dans l'écriture. L'activité du sujet est fortement déterminée par des facteurs sociohistoriques. Il a intériorisé des structures propres à une ou plusieurs communautés interprétatives auxquelles il appartient.	8
Distanciation réflexive : le sujet manifeste son jugement, la valeur qu'il attribue à un personnage fictif.	7
Représentations individuelles : images mentales propres à l'individu, associées à son développement psychologique, à ses souvenirs, souvent rattachées à son milieu familial, qui ont construit ses représentations envers la lecture et l'écriture et par lesquelles se manifeste la singularité de sa pensée.	6

Observation : Questionnaire bien apprécié pour son côté ludique en apparence. Tous les élèves ont des représentations stéréotypiques de Dom Juan. Personne n'hésite vraiment. Lorsque vient le temps de lire son texte à toute la classe, plusieurs personnes sont volontaires et prennent plaisir à faire réagir, souvent par l'humour, les élèves récepteurs. On sent l'influence du cinéma dans plusieurs portraits. Le personnage évoqué par plusieurs est semblable à un acteur qui a incarné ce type de personnage.

Figure 20 : troisième activité mise à l'essai – troisième version du prototype

3^e activité : La représentation des personnages

*Contexte : au début de la pièce de théâtre : *Rhinocéros*, Ionesco

p. 13-21

Décrivez (imaginez) le physique des personnages.

- Jean :

- Bérenger :

L'activité prévoit également que quelques élèves seront invités à lire leur texte à toute la classe à la fin. Cette opération de diffusion contribue à la prise en compte des récepteurs potentiels lors de la création littéraire et favorise la construction d'une posture d'auteur.

Figure 21 : exemple de texte de la troisième activité

Samuel, 18 ans

Jean :
Selon moi, le personnage de Jean est un homme très fier et soigné. Vêtu d'un habit propre et noir, il amplifie sa forme élancée par un chapeau melon. Ce dernier se parfume à l'eau de Cologne et porte très bien la cravate. Il est également bien rasé et est chaussé de souliers cirés à la perfection.

Bérenger :
Bérenger, quant à lui, est tout le contraire de Jean. Il lui importe peu de se présenter au travail malpropre. Son rythme de vie non structuré et parfois même près de la débauche lui donne une allure délabrée et des yeux creux et cernés. Néanmoins, il garde un sourire aux lèvres et jouit de la vie. Il n'a aucunement une mentalité vouée au « bien paraître ».

Tableau 19 : mise à l'essai finale, 3^e activité : la représentation des personnages - portrait physique de Jean (n=19)
Pièce de théâtre : *Rhinocéros*, Ionesco

Unités thématiques	Occurrences
Jean est un intellectuel ; il est plutôt sérieux.	11
Il est grand, mince, élancé.	10
Il est bien coiffé.	8
Il a un physique attirant ; il est élégant.	8
Il est en forme ; il est musclé.	8
Il provient d'un milieu éduqué ; il a une bonne éducation.	8
Il a de bonnes valeurs.	7
Il est fier de sa personne, sûr de lui et confiant.	6
Il est habillé en tenue d'affaires, en veston cravate.	6
Il est rasé.	4
Il porte des souliers cirés.	4
Il a les cheveux gris ; il est grisonnant.	4
Il est cultivé.	3
Il porte une barbe.	3
Il est de taille moyenne, grandeur moyenne.	3
Il porte un chapeau melon.	3
Il porte un habit noir.	3
Il a les cheveux blonds ou pâles.	3
Il est de race blanche.	2
C'est un Allemand.	2
Il a le teint clair.	2
Il porte un parfum, une eau de Cologne.	2
Il a les cheveux longs.	2
Il est susceptible.	2

Il est sociable.	2
Il appartient à la haute société; il est riche.	1
C'est un homme d'affaires.	1
Il est plutôt âgé ; il a une bonne sagesse.	1
Il est poli, gentil.	1
Il a un caractère prompt, nerveux.	1
Il a les cheveux noirs.	1
Il appartient à la classe moyenne.	1
Unités conceptuelles	
Représentations collectives : les codes socioculturels qui sont impliqués dans la lecture et l'écriture subjectives. Le sujet est ainsi engagé dans une activité fortement déterminée par des facteurs sociohistoriques. Un horizon d'attente qui façonne sa lecture. Le sujet a intériorisé des structures propres à une ou plusieurs communautés interprétatives auxquelles il appartient.	10
Stéréotypes : dans son texte, le sujet fait référence aux stéréotypes du personnage : archétypes, clichés, lieux communs, figures, etc.	9
Appropriation : le sujet s'investit dans la fiction et accepte de participer à l'illusion référentielle. Présentée comme un acte d'adhésion au monde fictif, cette attitude fait une large part aux intuitions et à l'imagination du sujet L/S.	9
Décentrement : La conscience du sujet cherche à compenser pour « l'absence immobile » de l'objet littéraire et lui attribuer un sens. L'attention du sujet est ainsi portée vers l'objet, ce qui fait que la perception du moi s'efface alors au profit de ce qui est lu. En écriture, il est amené à faire parler d'autres voix que la sienne et à jouer plusieurs rôles. Ainsi, en mettant l'accent sur les dialogues par exemple, il perd la notion du JE réel.	9
Impressions / personnage : le sujet donne ses impressions sur le comportement et son interprétation de la psychologie du personnage.	9
Reprise lecture : le sujet s'appuie sur des éléments provenant de l'histoire lue.	8

Tableau 20 : mise à l'essai finale, 3^e activité : la représentation des personnages - portrait physique de Bérenger (n=19)
Pièce de théâtre : *Rhinocéros*, Ionesco

Unités thématiques	Occurrences
Bérenger est malpropre.	13
Il est plutôt rond, gras, gros.	12
Il a les cheveux mal peignés, ébouriffés.	10
Il s'habille de façon décontractée.	9
Il a une bedaine de bière.	9
Il est petit.	8
Il est alcoolique.	7
Il n'a pas confiance en lui.	7
Il n'est pas superficiel.	6
Il porte de vieux vêtements.	6
Il a une barbe.	6
Il n'est pas un intellectuel.	6
Il a les cheveux gris.	6
Il est dans la quarantaine	5
Il mène une vie de débauche ; il aime faire la fête.	5
Il a les yeux cernés.	5
Il aime profiter de la vie, de l'instant présent.	5
Il est indiscipliné.	5
Il a une moustache.	5
Il est grand.	5
Il est châtain.	4
Il a les cheveux longs.	3
Il est souriant.	3

Il est d'origine modeste ; il est pauvre.	3
Il fait de la calvitie.	2
Il est roux.	1
Il est maladroit.	1
Il s'habille bien.	1
Il a un air sérieux.	1
Il porte un chapeau melon.	1
Il semble pressé.	1
Il a une posture décontractée.	1
Il a un regard désespéré.	1
Unités conceptuelles	
Représentations individuelles : Images mentales propres à l'individu, associées à son développement psychologique, ses souvenirs, qui ont construit ses représentations singulières.	12
Représentations collectives : le sujet a intériorisé des structures propres à une ou plusieurs communautés interprétatives auxquelles il appartient.	12
Stéréotypes : dans son texte, le sujet fait référence aux stéréotypes du personnage : archétypes, clichés, lieux communs, figures, etc.	12
Appropriation : le sujet s'investit dans la fiction et accepte de participer à l'illusion référentielle. Présentée comme un acte d'adhésion au monde fictif, son appropriation fait une large part à ses intuitions et à son imagination.	11
Décentrement : La conscience du sujet cherche à compenser pour « l'absence immobile » de l'objet littéraire et lui attribuer un sens. L'attention du sujet est ainsi portée vers l'objet, ce qui fait que la perception du moi s'efface alors au profit de ce qui est lu. Il est amené à faire parler d'autres voix que la sienne et à jouer plusieurs rôles. Ainsi, il perd la notion du JE réel.	11
Impressions / personnage : le sujet donne ses impressions sur le comportement et son interprétation de la psychologie du personnage.	11
Reprise lecture : le sujet s'appuie sur des éléments provenant de l'histoire lue.	10

Observation : Suite à une courte discussion portant sur la notion de *représentation*, les élèves savent à quoi s'attendre et font ce qui est demandé, après que je leur aie donné quelques exemples de représentations, exemples choisis pour ne pas les influencer. L'entrée en écriture est la même pour les filles que pour les garçons. Il y a de moins en moins d'hésitation, car les élèves sont maintenant habitués à ce type d'exercice que je leur propose depuis quelques semaines. L'écriture subjective semble davantage légitime. Les représentations exprimées en groupe par la suite montrent à la fois des rapprochements et des écarts, ce qui montre bien que les représentations sont définies individuellement et collectivement.

Figure 22 : quatrième activité mise à l'essai – troisième version du prototype

<p>4^e activité : mon identité de personnage</p> <p>Roman : <i>La dame dans l'auto avec des lunettes et un fusil</i>, Sébastien Japrisot</p> <p>Dès le début du roman, on sait que quelqu'un a attaqué le personnage qui raconte. Vous êtes l'agresseur. Décrivez-vous : À quoi ressemblez-vous? Comment est votre physique, votre âge, votre taille, etc.</p> <p>« JE [...] »</p> <p>Si vous êtes l'agresseur. Vous allez donc pouvoir expliquer les raisons de votre présence, les circonstances et les raisons de l'agression.</p> <p>« JE [...] »</p>
--

L'activité prévoit également que quelques élèves seront invités à lire leur texte à toute la classe à la fin. Cette opération de diffusion contribue à la prise en compte des récepteurs potentiels lors de la création littéraire et favorise la construction d'une posture d'auteur.

Figure 23 : exemple de texte de la quatrième activité

Maxime, 17 ans

« Je suis grand, costaud (6'2, 220 lbs / 1m87, 100 kilos), froid, sans émotions au visage. Je suis dans la trentaine, cheveux noirs, lunette de soleil, manteau noir, bottines noir, un pistolet à la ceinture.

Je suis furieux contre cette femme, car elle fait perdre de l'argent à mon supérieur. La concurrence est féroce entre les deux entreprises et mon supérieur m'a ordonné d'empêcher cette femme de faire plus de dégâts à son entreprise. »

Tableau 21 : mise à l'essai finale, 4^e activité : mon identité de personnage – textes d'élèves (n=19)
 Roman : *La dame dans l'auto avec des lunettes et un fusil*, Sébastien Japrisot

Unités thématiques		Occurrences
Changement de personnage : le sujet scripteur démontre qu'il peut adopter le point de vue d'un narrateur-personnage.		18
Narration interne : le sujet propose un récit avec une narration à la première personne (je).		18
Aspect visuel : le sujet s'exprime principalement sur l'aspect visuel du personnage : apparence extérieure, physique, etc.		16
Reprise lecture : le sujet s'appuie sur des éléments provenant de l'histoire lue.		10
L'agresseur est une femme.		3
Elle a moins de 20 ans.		2
Elle est habillée en noir.		2
Elle est ronde/grosse.		2
Elle est petite.		2
Elle a les cheveux bruns.		2
Elle porte des talons hauts.		1
Elle porte un foulard.		1
Elle porte une tuque.		1
Elle porte des lunettes.		1
Elle a les yeux noirs.		1
Elle est rousse.		1
Elle n'est pas sociable.		1
L'agresseur est un homme.		15
Il est grand.		12
Il est musclé/fort/en forme.		7

Il porte une barbe.	7
Il a les cheveux bruns/foncés/noirs.	7
Il porte des vêtements noirs.	5
Il est malpropre ; ses vêtements sont sales.	5
Il a une ou des cicatrices.	4
Il n'a pas d'émotions ; il est impassible.	3
Il est petit.	3
Il a les cheveux courts.	3
Il porte une cagoule.	3
Il a entre 20 et 25 ans.	3
Il a 50 ans.	3
Il porte des jeans.	3
Il a 35 ans.	2
Il a les cheveux gris/grisonnants.	2
Il porte un foulard / un capuchon.	2
Il est chauve.	2
Il a le teint foncé.	2
Il est armé d'un fusil/ d'un couteau.	2
Il porte des lunettes fumées.	2
Il a les cheveux longs.	1
Il a les cheveux frisés.	1
Il pèse 90 kilos.	1
Il est gros.	1
Il est discret.	1
Il a un sourire charmeur.	1
Il est tatoué.	1
Il porte une tuque.	1

Il a les yeux forcés.	1
Il a une voix grave.	1
Il porte des habits de l'armée/verts/ de camouflage.	1
Il est roux.	1
Motivation : l'agresseur a agi gratuitement, sans raison; il était confus; causé par la folie.	6
La victime est un témoin gênant.	4
La victime avait des dettes; l'agresseur a exécuté un contrat.	3
L'agresseur voulait faire peur à la victime, lui donner un avertissement.	3
L'agression est due à la jalousie.	3
L'agresseur était drogué.	3
L'agresseur voulait commettre un vol.	3
L'agresseur a vécu un traumatisme dans le passé.	2
L'agresseur déteste les femmes.	2
L'agresseur déteste tous les humains.	2
L'agresseur agissait par vengeance.	2
L'agresseur est une femme trompée.	1
L'agresseur est un homme trompé.	1
Unités conceptuelles	
Appropriation : le sujet s'investit dans la fiction et accepte de participer à l'illusion référentielle. Présentée comme un acte d'adhésion au monde fictif, cette attitude fait une large part aux intuitions et à l'imagination du sujet L/S.	18
Activité fictionnalisante : l'imaginaire du sujet est dominant ; le sujet complète l'œuvre lue.	17
Faux vrai : le sujet introduit dans le poème des connaissances présentées comme vraies, des pseudo-connaissances qui ont l'apparence de faits véritables.	13
Représentations individuelles : images mentales propres au sujet, associées à son développement	17

psychologique, ses souvenirs, qui ont construit ses représentations et par lesquelles se manifeste la singularité de sa pensée.	
Décentrement : La conscience du sujet cherche à compenser pour « l'absence immobile » de l'objet littéraire et à lui attribuer un sens. L'attention du sujet est ainsi portée vers l'objet, ce qui fait que la perception du moi s'efface alors au profit de ce qui est lu et écrit. Il est amené à faire parler une autre voix que la sienne et à jouer un rôle. Il perd la notion du JE réel.	13
Impressions / personnage : le sujet donne ses impressions sur le comportement et son interprétation de la psychologie du personnage.	12
Stéréotypes : dans son texte, le sujet fait référence aux stéréotypes du personnage : archétypes, clichés, lieux communs, figures, etc.	11
Distanciation réflexive : le sujet manifeste son jugement, la valeur qu'il attribue à un personnage fictif.	9
Posture d'auteur : prise en charge de la narration, manifestation d'une intention artistique en prenant la responsabilité du déroulement de la fiction. Le sujet envisage le contexte de réception et pense aux effets de son texte sur son lecteur.	9
Lecture subjective : le sujet manifeste ses émotions, ses goûts personnels et sa subjectivité.	9
Écriture subjective : le texte favorise l'expression personnelle; les jeux d'écriture, l'écriture d'une fausse lettre. L'imaginaire du sujet est dominant. Le sujet entre de plein pied dans la fiction à partir des images qu'il associe aux lieux évoqués dans un roman; les affects, les inférences du lecteur et sa créativité.	9
Vrai faux : des vrais savoirs sont incorporés dans une trame fictive, non référentielle. Incorporer l'expérience de la réalité dans la fiction.	8

Observation : Activité menée plus rapidement, car les élèves sont davantage capables de verbaliser les images créées par un texte littéraire. L'entrée en écriture est facile pour presque tout le monde. Les élèves écrivent silencieusement pendant 15 minutes. Pour se glisser dans la peau de l'agresseur, la plupart des filles s'imaginent comme un personnage masculin, alors que tous les garçons s'imaginent « naturellement » en homme. Tous les élèves lisent leur texte à la classe et plusieurs ne manquent pas de provoquer des réactions, suscitées et espérées dans bien des cas. Cette activité d'écriture sert de rampe de lancement à la lecture du roman en s'appuyant sur la lecture subjective des premières pages.

4.3.3.2 Évaluation finale

La troisième mise à l'essai a donné lieu à une évaluation écrite par le chercheur qui a mené les activités dans la classe.

Tableau 22 : évaluation de la mise à l'essai finale

Chercheur-enseignant
<p><u>Points forts</u></p> <p>1- La majorité des sujets s'active très rapidement et entre en écriture sans difficulté, ce qui confirme que le matériau de base, le sujet lui-même avec son point de vue personnel, est un bon moyen de provoquer l'écriture.</p> <p>2- Conscience auteur/lecteur : Lorsqu'on lui indique que sa création sera potentiellement communiquée aux autres, le sujet tient compte de ses récepteurs, montre son intention et pense aux effets de son texte : provoquer le rire, la surprise, etc.</p> <p>3- Les activités ne sont pas organisées en série, mais sont plutôt proposées à intervalles réguliers. Elles sont plus courtes et leur mise en place est plus facile. Graduellement, ce type d'activité est attendu des élèves et devient partie intégrante de la préparation des cours.</p>

4- Les textes analysés montrent une grande cohérence avec l'univers fictif proposé : les descriptions s'appuient sur des éléments des récits, les personnages fictifs sont envisagés de façon réaliste. Il y a aussi un lien évident avec l'univers réel du sujet.

Points faibles

1- Il n'est pas toujours évident de mettre en place une posture d'auteur et surtout de la maintenir active dans la conscience du sujet. Certains oublient leur position de personnage et se projettent directement dans la fiction, en tant qu'individu réel.

2- Certains sujets, plus rarement, ont davantage besoin d'encadrement ou d'autorisation officielle de l'enseignant pour écrire en dehors des contraintes habituelles; à l'inverse, certains écarts non cohérents sont aussi remarqués chez des sujets qui veulent trop se démarquer par leur grande originalité.

3- Pour quelques individus, ce type d'activité est essentiellement ludique et ne mérite pas que l'on s'y prête.

Actions / modifications suggérées

1- Il est essentiel de montrer la pertinence de ces pratiques de la lecture et de l'écriture subjectives ne serait-ce qu'en prenant quelques minutes pour en faire la démonstration : montrer la cohérence narrative, le point de vue, l'importance des représentations, des stéréotypes, etc.

2- Il est nécessaire d'intégrer ces activités à une stratégie globale où la lecture et l'écriture subjectives trouvent leur place et leur légitimité en complémentarité avec les activités d'analyse habituelles; montrer que ces activités subjectives sont sur le même pied que les activités d'analyse.

3- Proposer des activités de lecture et d'écriture subjectives variées et de façon régulière.

CHAPITRE V

DISCUSSION

Le chapitre cinq est composé de l'analyse des résultats menant à un essai de typologie des sujets lecteurs et scripteurs. Ensuite, le chapitre porte sur l'adaptation du prototype, la validation du dispositif didactique, l'évaluation de la démarche de développement et la diffusion du dispositif.

5.1 Analyse des résultats

Les résultats des mises à l'essai montrent que le sujet L/S non expert, lorsqu'on provoque les situations appropriées, est simultanément créateur de lecture et d'écriture subjectives. Placé *dans* la fiction, son point de vue singulier articule doublement sa façon d'interpréter, d'utiliser le texte quand il lit, et de se définir en tant que personnage fictif au moment de l'écriture. Dans les textes d'élèves analysés, il démontre sa capacité à maintenir la cohérence de l'univers fictionnel dans lequel il est plongé. Les activités d'enseignement doivent être pensées en fonction de cette double identité : lecteur et auteur subjectif. C'est cet objectif qui a été ciblé par les trois situations composant notre prototype.

En ce sens, les activités d'enseignement mises à l'essai sont relativement simples, mais efficaces en terme d'identification aux personnages. Ce phénomène se veut la preuve la plus tangible de l'appropriation du texte littéraire par le sujet. Cette forme d'appropriation a mis en évidence la nécessaire distanciation qu'implique l'analyse du personnage dont on emprunte l'identité. À ce propos, les sujets ont exprimé leur jugement, leurs anticipations et leur évaluation des personnages qu'ils devaient faire parler. En outre, l'identification permet à la lecture de provoquer l'écriture et, dans un même temps, l'écriture de relancer la lecture. Ces deux phénomènes se sont

montrés interdépendants. C'est ce que l'enseignante de la 2^e mise à l'essai a nommé la *lecriture*.

Lors de ces activités, la modélisation par l'enseignant est absente, volontairement, et permet la mise au jour d'une subjectivité productrice de langage, ce qui serait normalement resté enfoui et à côté duquel on risque de passer si l'on s'en tient à un canal de communication unidirectionnel entre l'enseignant et l'élève. Au contraire, le rôle de l'enseignant a surtout consisté à autoriser et à légitimer les lectures et écritures subjectives des élèves. Il ne s'agissait pas non plus de s'inspirer des pratiques d'imitation traditionnelles puisque la consigne était, non pas de faire comme l'auteur de l'œuvre, mais bien de faire en tant que personnage fictif et de s'approprier le langage. Le point de départ était donc le sujet lui-même, sa lecture et ses représentations. Le résultat est que l'entrée en écriture a été généralisée : aucun sujet n'a refusé d'écrire. De plus, presque tous les textes d'élèves montrent une réelle prise de parole à partir d'un premier essai. Toutefois, il serait prématuré de prétendre que les élèves sont devenus des véritables adeptes de la littérature. Une plus grande période de temps nous permettrait cependant de leur faire prendre davantage conscience que la fiction est accessible, qu'ils en sont les créateurs et que la littérature n'est pas réservée qu'aux autres : la littérature existe à travers eux. De plus, il serait pertinent d'approfondir les pratiques de relecture et de réécriture, ce qui favoriserait probablement la construction d'une véritable posture de lecteur et d'auteur critique.

En outre, la position de l'enseignant a montré les besoins d'étayage des élèves afin de les entraîner à analyser et à objectiver le cheminement subjectif qu'ils opèrent. Cet objectif a semblé très loin des pratiques convenues et de leurs préoccupations habituelles. L'écriture littéraire leur est donc apparue comme un écart par rapport à la norme scolaire pratiquée normalement. Là où le guidage de l'enseignant a été le plus directif, c'est aux moments où il était nécessaire de faire la distinction, pour certains élèves, entre leur position de sujet réel et leur identité de personnage fictif. Il s'est avéré que l'enseignant devait aussi rappeler quelques fois la nécessité de

maintenir une posture d'auteur selon laquelle le sujet prend conscience qu'il sera éventuellement lu ou entendu et que son texte va provoquer des réactions chez les récepteurs.

La construction d'une communauté de lecteurs et d'auteurs dans la classe de littérature n'a été possible que périodiquement au moment de partager les points de vue singuliers et de confronter les différentes interprétations. Il y aurait lieu d'intégrer davantage la communication orale en tant que moyen d'exprimer la singularité du sujet L/S. Toutefois, la présence de ces éléments demande une constance dans les pratiques d'enseignement qu'il n'a pas été possible de maintenir. En effet, le besoin de revenir à des pratiques traditionnelles d'analyse textuelle a sans doute amoindri chez les élèves le sentiment de faire partie d'une communauté de lecteurs et d'auteurs. Les activités de lecture et d'écriture, avec une mise en commun à la fin, ont été intercalées avec des périodes d'étude habituelle où chacun des élèves retrouvait un point de vue externe et objectivant sur l'œuvre littéraire. Cet effet a aussi été causé par notre choix de procéder à des petites activités proposées à intervalles réguliers plutôt que de mettre en place un prototype concentré dans une période restreinte. On peut penser que la constitution d'une communauté de lecteurs et d'auteurs dans le cadre de la classe serait favorisée par des activités consécutives et circonscrites à une durée déterminée.

5.1.1 Essai de typologie des sujets lecteurs et scripteurs

Les entrevues, les textes et les observations en classe permettent d'identifier des tendances. Celles-ci mènent à formuler des catégories de sujets lecteurs et scripteurs, et ce, à partir des élèves sujets L/S rencontrés (tableau 23). Ces catégories distinguent les attitudes des sujets à l'égard de la lecture et de l'écriture littéraires. Ces attitudes ne sont pas exclusives, c'est-à-dire qu'un sujet peut manifester plus d'une attitude (figure 24). Il s'agit donc de formuler des catégories à partir des attitudes dominantes observées chez les sujets.

Les catégories présentées sont fidèles aux attitudes observées lors des rencontres avec les élèves : des sujets L/S non experts, mais générateurs de langage par la lecture et l'écriture subjectives. Les sujets ont ainsi démontré leur nature multidimensionnelle, nature qui s'est confirmée lors de l'analyse des textes. Concrètement, les sujets ne sont pas enfermés dans des catégories figées. Leurs différentes attitudes sont difficilement rattachées à des étiquettes, mais montrent néanmoins des tendances certaines. Leurs comportements montrent plutôt que les sujets se définissent en combinant plusieurs attitudes, ce qui explique que la typologie présentée à la figure 24 soit composée de cercles inclusifs. Il n'y a pas de hiérarchie formelle entre ces catégories, sinon que l'attitudes la plus fréquente est représentée par un plus grand cercle et que les autres attitudes, moins importantes, sont représentées par des cercles dont la grosseur est décroissante.

Parmi les attitudes les plus souvent adoptées, une première catégorie est celle du sujet postmoderne. Le sujet postmoderne ou médiatique est un sujet qui puise à toutes les sources pour construire ses références. Son répertoire de représentations est un amalgame *médiatique* composé à partir du cinéma, d'Internet, des images associées à la musique populaire et à la télévision. Par exemple, à partir d'une activité réalisée lors de la 2^e mise à l'essai (tableau 13), les sujets ont eu à se considérer individuellement en tant que personnage du roman *Bel-Ami*. À cette occasion, lorsque le personnage doit produire un article sur un souvenir d'un chasseur en Afrique, les propositions des élèves montrent en majorité qu'ils combinent plusieurs stéréotypes issus du cinéma hollywoodien quant à l'environnement associé à l'Afrique (déserts, village, etc.) et aux personnages africains (bon, amical, accueillants, famille nombreuse, fête familiale, etc.). Ce genre de stéréotype a été utilisé inégalement d'un texte à l'autre, mais tous les textes comportaient au moins un schéma typique du cinéma ou véhiculé par les médias. Par exemple, lors de la 2^e mise à l'essai, on retrouve de nombreuses séquences utilisant des clichés véhiculés par des films comme *Indiana Jones* : « [...] un fusil en bois, un chapeau d'archéologue » (Appendice I). En ce sens, un type de sujet L/S postmoderne correspond à la quasi-totalité des élèves rencontrés lors de cette

activité. Ces proportions ont été similaires avec les autres groupes d'élèves rencontrés lors des autres phases de développement.

Parmi les postmodernes, on peut identifier beaucoup de sujets qui sont également des sujets réalistes. Dans cette deuxième catégorie, le sujet privilégie la dimension réelle en écriture : il exprime ses propres sentiments, ses émotions, sans tenir compte du détournement fictionnel qui lui est demandé. Au contraire, il reste centré sur lui-même et détourne la fiction pour parler en son nom personnel. En lecture, il établit généralement un rapport de vraisemblance entre l'œuvre fictive et le monde qu'il connaît. Si on se réfère aux activités réalisées en classe, ce sont les élèves qui se sont projetés directement dans le récit, et qui ont montré des signes évidents de leur propre personnalité en premier lieu : « Content d'avoir trouvé quelqu'un parlant français, [...] » (appendice I). Ce sont des sujets qui se soucient peu de la vraisemblance des émotions exprimées en regard de la personnalité du personnage du roman, bien connue à ce moment. En effet, les sujets n'hésitent pas à attribuer des sentiments ou des émotions qui apparaissent aujourd'hui peu compatibles avec le personnage d'un journaliste français du XIXe siècle en voyage en Algérie. C'est pourquoi ce type de sujet est qualifié de *réaliste*, non pas en regard du degré de réalisme de son texte, mais plutôt en lien avec sa propre réalité qu'il projette dans les œuvres littéraires.

Une troisième catégorie est celle du sujet fictionnel, c'est-à-dire qui démontre sa capacité à se décentrer, à adopter le point de vue de différents personnages et à demeurer cohérent avec les éléments fictifs ou structurels du récit. Il laisse plus de place à l'univers fictif qu'à sa propre réalité. Par exemple, dans l'activité réalisée avec le roman *Bel-Ami*, ce sont les sujets qui ont clairement fait référence au travail du journaliste, à son obligation de publier un article, etc.

Une quatrième catégorie est celle du sujet esthétique. Le sujet esthétique ou visuel met l'accent sur l'aspect visuel de ce qui est lu ou écrit : les décors, les vêtements, le milieu. Il montre son intérêt pour tout ce qui se prête au regard (ex.: un temps

splendide, un beau coucher de soleil). Dans les activités menées en classe, beaucoup de sujets se sont montrés soucieux de décrire les lieux et de donner des détails sur l'aspect extérieur des personnages : habillement, apparence physique, etc.

Ainsi, pour illustrer le phénomène étudié, un même sujet a montré qu'il pouvait à la fois utiliser une trame typiquement hollywoodienne (sujet postmoderne), exprimer ses propres sentiments (sujet réaliste) et accorder une grande importance à la description des lieux (sujet esthétique). Pendant la même activité, un autre sujet a également eu recours à des scénarios cinématographiques (sujet postmoderne), mais a utilisé des indices donnés par la fiction pour s'y investir (sujet fictionnel) et montrer des préoccupations pour l'aspect extérieur du personnage (sujet esthétique). Différentes attitudes sont généralement combinées de cette façon par un même individu. Des exemples probants sont repérables dans les textes d'élèves en appendice I et L.

Parmi les autres attitudes présentes mais moins fréquentes, on retrouve une cinquième catégorie qui est celle du sujet psychologique qui montre son intérêt soutenu pour la dimension psychologique des personnages fictifs lus ou qu'il doit créer. Malgré des consignes portant sur l'aspect physique du personnage, il ressent le besoin d'interpréter son attitude, son comportement, son raisonnement, etc. Le sujet se trouve à inventer de toutes pièces l'intériorité du personnage. Dans certains cas, plus rares, le personnage montre un raisonnement compatible avec l'univers fictif et cet apport psychologisant est complètement imaginé par le sujet L/S (appendice L, activité 4).

Une sixième catégorie est celle du sujet conventionnel. Le sujet conventionnel manifeste son besoin de conformité; il utilise des lieux communs qu'il a probablement lus ou entendus et se réfère immédiatement aux représentations les plus accessibles : stéréotypes, caricatures, formules classiques : « une chaleur insoutenable » (appendice I, activité 2); « un séducteur coureur de jupons » (tableau

18); « charmeur [...] beau parleur » (appendice L, activité 2). De plus, ce type de sujet éprouve le besoin de valider sa lecture et son écriture auprès de ses voisins ou de l'enseignant. Il montre qu'il est déstabilisé par une activité sortant des sentiers battus.

Une septième catégorie est celle du sujet marginal. Le sujet est avant tout motivé par son désir de singularité. Il veut éviter toute forme de stéréotype, quitte à proposer quelques éléments incohérents ou invraisemblables dans ses interprétations et ses réalisations écrites. Il manifeste surtout son besoin de se démarquer et de faire réagir ses auditeurs lors de la diffusion en groupe. Lors de l'activité portant sur le roman *La dame dans l'auto avec des lunettes et un fusil* (tableau 21), ce sont les quelques élèves qui se sont perçus comme un personnage du sexe opposé ou ayant des caractéristiques physiques surprenantes pour les autres sujets L/S.

Cette typologie n'est pas exhaustive et nécessiterait un approfondissement par une analyse ou une recherche supplémentaire. Elle nous permet cependant d'avoir une meilleure connaissance du sujet lecteur et scripteur au niveau postsecondaire. De plus, la caractérisation proposée permet de dégager les notions théoriques qui se concrétisent empiriquement au contact de sujets réels. Par exemple, il serait pertinent d'analyser les mécanismes qui amènent un sujet à utiliser des stéréotypes déterminés collectivement. Cela permettrait de situer dans quelle proportion la dimension collective et socioculturelle influence l'imaginaire du sujet. Une analyse thématique supplémentaire des textes permettrait de les diviser en différentes séquences associées à des catégories de stéréotypes (stéréotypes linguistiques, stéréotypes du cinéma, etc.).

Figure 24 : le sujet lecteur et scripteur et ses attitudes

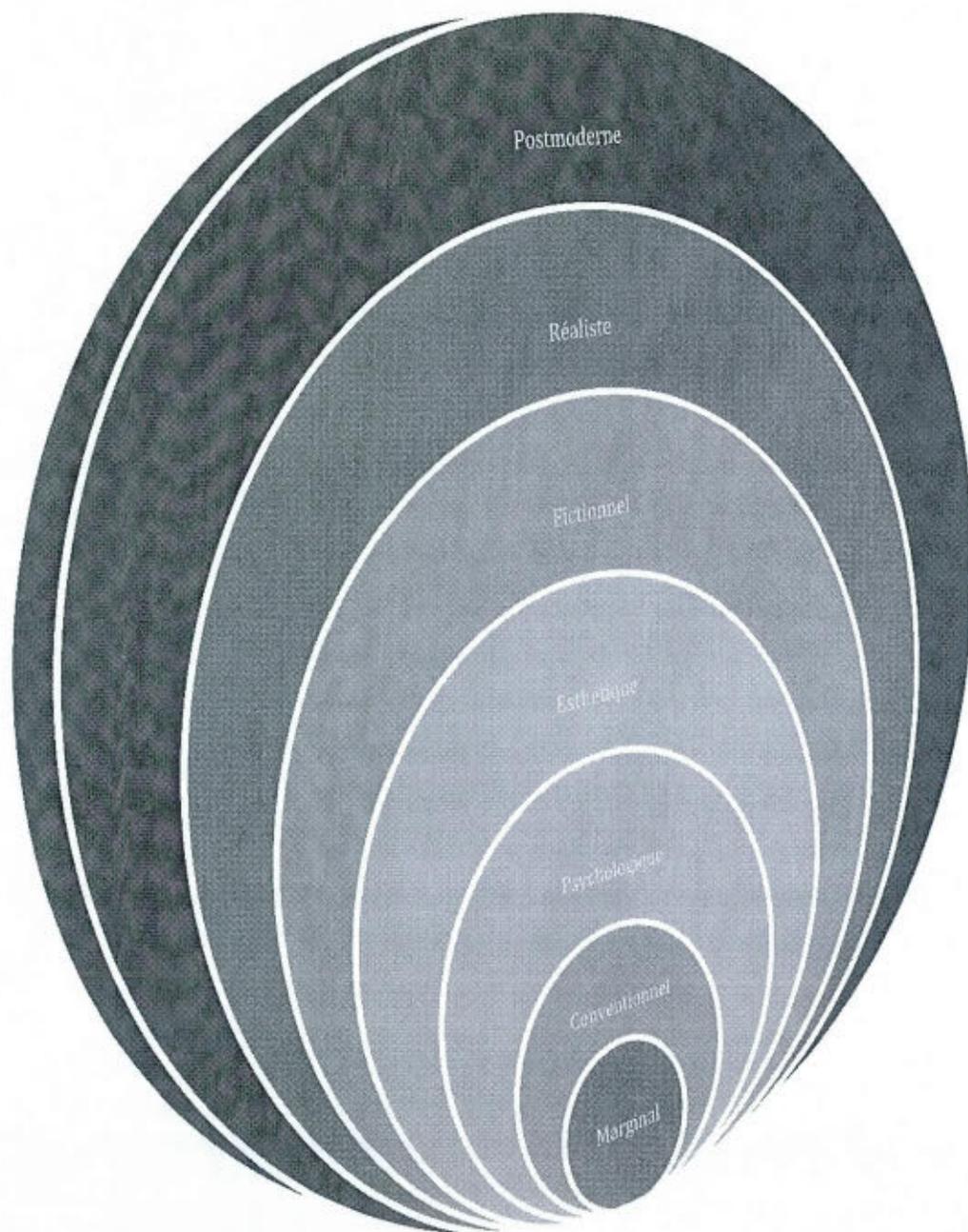


Tableau 23 : typologie des sujets lecteurs et scripteurs

Type de sujet	Attitude par rapport à la lecture littéraire	Attitude par rapport à l'écriture littéraire
Le postmoderne	Il puise à plusieurs sources littéraires et non littéraires pour construire son univers de référence et possède un répertoire interprétatif diversifié constitué par des domaines de connaissance décloisonnés.	Il construit de la fiction à partir de représentations hétéroclites tirées de ses expériences au cinéma, des images associées à la musique populaire, de son vagabondage sur Internet et de son contact avec les médias en général.
Le réaliste	Il établit systématiquement un lien avec la réalité qui l'entoure et juge l'œuvre selon son degré de vraisemblance. Une œuvre sera appréciée si elle présente un contenu proche de sa réalité.	Il propose un texte littéraire sans s'accorder lui-même une totale liberté de création. Il accepte de « faire semblant », mais il projette d'abord sa propre personne dans la fiction et considère qu'il doit nécessairement parler de son point de vue personnel.
Le fictionnel	Il peut facilement se décentrer et se mettre dans la peau d'un ou de plusieurs personnages fictifs et ressentir les émotions suscitées par le texte. Sa lecture est caractérisée par un fort investissement affectif et par l'adhésion à l'univers fictif.	Il montre sa capacité à emprunter l'identité d'un personnage pour proposer une écriture de création dans le prolongement de l'univers fictif lu. Il est capable de se décentrer et d'adopter différents points de vue.
L'esthétique	Il porte une attention particulière à tout ce qui peut satisfaire son goût pour les belles choses (les beaux paysages) ou à tout ce qui se prête au regard : vêtement, décor, détails aspect physique.	Il crée en donnant la priorité aux descriptions physiques et matérielles. Les représentations qu'il utilise sont très photographiques et très détaillées. Il est soucieux de montrer ce qu'il voit.

Le psychologique	Il montre son intérêt pour une certaine profondeur et pour la réflexion que provoquent les actions et le comportement d'un personnage. La dimension psychologique est privilégiée pour analyser les personnages.	Il met l'accent sur la psychologie du personnage quand il crée. Il propose des explications de nature psychologique aux gestes que pose un personnage fictif de son invention. Les descriptions physiques sont généralement suivies d'interprétations psychologiques expliquant le comportement des personnages.
Le conventionnel	Il cherche dans sa lecture à combler son besoin de conformité et à proposer une interprétation qui ne sera pas rejetée par les autres. Il se retrouve davantage dans les lieux communs que renferme une œuvre reposant sur une structure connue et stable.	Il se réfère principalement à des stéréotypes linguistiques et thématiques au moment d'écrire de la fiction. Il est porté à faire lire sa création par quelqu'un d'autre pour valider sa démarche. Il considère qu'écrire de la fiction est un jeu auquel il accepte de se livrer sans trop chercher à s'éloigner des structures et des figures qu'il connaît.
Le marginal	Il propose des interprétations différentes, parfois opposées, à celles proposées par les autres lecteurs. Il fait de sa dissidence sa marque de commerce et n'hésite pas à manifester quelques incohérences pour s'assurer de rester dans la marge.	Il marque sa singularité par une écriture de création inattendue, hors des entiers battus et parfois invraisemblable. Il propose volontairement un univers fictif qui suscite des réactions des autres sujets.

5.2 Adaptations du prototype

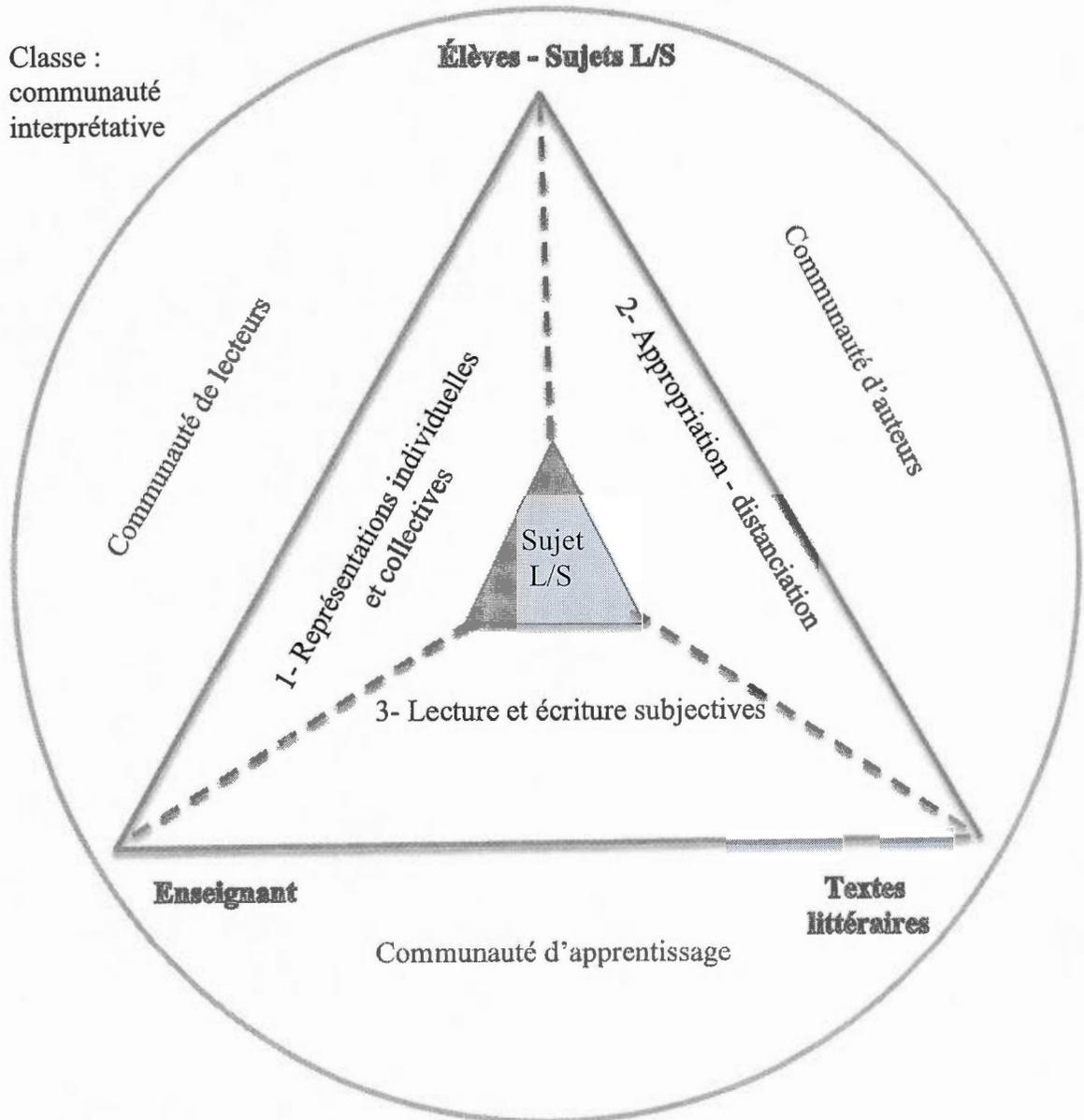
Le même cadre de référence préalable à la mise à l'essai finale est maintenu (figures 7 et 25) parce qu'il apparaît satisfaisant et cohérent à l'égard des notions théoriques fondamentales qui orientent la conception du dispositif didactique. Le sujet lecteur et scripteur non expert représente le point central qui comporte trois dimensions : 1- Le sujet a des représentations individuelles et collectives : l'état du sujet qui évolue dans la classe, car il a un passé de lecture et d'écriture. 2- Le sujet se situe entre l'appropriation et la distanciation : l'attitude du sujet à partir de l'effet que la littérature produit sur lui. 3- Le sujet est créateur de lecture et d'écriture subjectives : ses réalisations effectives en lecture et en écriture. Le sujet constitue le pivot de ces trois dimensions qui se manifestent simultanément et ne sont pas exclusives. Ces dimensions caractérisent tout autant la lecture que l'écriture et démontrent que la lecture et l'écriture peuvent s'étayer mutuellement (Reuter, 2000; Giguère, Giasson et Simard, 2002). Ensuite, ce sujet évolue à l'intérieur de la classe considérée comme une communauté interprétative qui définit à la fois une communauté de lecteurs, une communauté d'auteurs et une communauté d'apprentissage selon laquelle tous les sujets sont engagés collectivement, et subjectivement, dans l'appropriation et l'utilisation du phénomène littéraire. Finalement, le sujet lecteur et scripteur se retrouve au centre des interactions entre un enseignant, les élèves, autres sujets L/S, et les textes littéraires.

L'identité de ce sujet réel est donc hétérogène, mobile, marquée par sa propre subjectivité et par l'intersubjectivité. En misant sur les phénomènes d'identification et de distanciation, la lecture et l'écriture littéraires sont des opportunités pour le sujet de vivre différentes expériences de langage de façon à lui faire prendre conscience de ses pratiques de lecture et d'écriture, puis de mobiliser son autonomie par une attitude réflexive. Par exemple, lorsqu'un élève sait qu'il lit et écrit un discours complexe, tel le littéraire, dans lequel s'articule une multitude de points de vue, de discours, de situations et de personnages, il est amené à déployer différents éléments caractérisant sa propre singularité. Il convoque simultanément les

expériences de lecture et d'écriture présentes dans sa mémoire. À partir de cette « matière », il construit du sens en lisant et en écrivant. Il a ainsi l'occasion d'expérimenter de multiples dimensions du langage et de s'en faire une représentation positive. De plus, l'attitude réflexive que l'on souhaite développer apparaît comme un élément fondamental de son appropriation du phénomène littéraire ainsi que du développement de son autonomie langagière au-delà d'apprentissages strictement linguistiques.

Figure 25 : le sujet lecteur et scripteur en classe de littérature : un cadre de référence - version finale.

Classe :
communauté
interprétative



Le prototype (figure 26) qui a guidé les activités lors des mises à l'essai est révisé en fonction de l'analyse et de l'évaluation qui en ont été faites. Le rôle de l'enseignant est de mettre en place des situations où le sujet est créateur de lecture et d'écriture subjectives et de légitimer le travail de création du sujet. Ainsi, la notion de *situations* est maintenue pour concevoir les activités d'enseignement. D'abord identifiée par la recherche en didactique, la nécessité d'instaurer ces situations a été confirmée empiriquement par les élèves du cégep et du lycée lors des entrevues et des mises à l'essai.

Les plus importantes du point de vue de la recherche sont les situations d'expérimentation du langage littéraire par l'écriture de fiction, mais toujours en lien avec la lecture d'une œuvre. En ce sens, des situations d'identification et de distanciation sont maintenant privilégiées pour que le sujet manifeste son appropriation de l'univers fictif qui lui est proposé. D'autres situations leur sont complémentaires : ce sont les situations où les représentations – individuelles, collectives, stéréotypes – sont sollicitées pour que la lecture et l'écriture agissent en complémentarité. Pour arriver à mettre en place ces trois types de situations d'enseignement, il est essentiel de préciser les conditions essentielles à leur réalisation en classe de littérature.

Une première condition est d'établir un contexte de lecture et d'écriture dans la classe en les considérant comme complémentaires et interdépendantes. Il s'agit de faire en sorte que la lecture et l'écriture ne soient jamais décontextualisées, mises en parallèle de l'œuvre littéraire, mais bien considérées et utilisées comme deux parties d'un tout : le langage littéraire. Une autre façon d'établir un contexte d'écriture est de mettre en place des interactions entre pairs dans l'espace de la classe par lesquelles le phénomène littéraire devient le centre d'attention, l'objet de négociations et l'aboutissement d'une construction, opérée individuellement, mais influencée par le contact avec les autres sujets.

Une deuxième condition est de partir de l'histoire du sujet, de ses expériences, de

ses images intériorisées, de ses réactions subjectives et de ses émotions. En effet, le sujet possède un patrimoine cognitif par lequel ses représentations sont emmagasinées plus ou moins consciemment. Ce répertoire interprétatif agit comme la matière première du cinéma intérieur qu'il opère par la lecture et l'écriture littéraires. Le sujet est ainsi appelé à se comporter comme le réalisateur d'un « film d'auteur » ne comptant que sur lui-même pour réaliser son œuvre. Il est donc souhaitable qu'il s'éloigne de scénarios textuels stéréotypés pour réaliser l'œuvre.

Une troisième condition est, pour l'enseignant, d'amener le sujet à construire une posture de lecteur et d'auteur. D'une part, cette posture est celle d'un lecteur attentif à la construction du sens qu'il opère, aux représentations qu'il utilise et au travail de l'imaginaire qu'il convoque. D'autre part, cette posture se manifeste par une intention artistique du sujet qui prend la responsabilité du déroulement de la fiction et pense aux effets de son texte sur les autres élèves, lecteurs potentiels de son écriture.

Une quatrième condition est de favoriser une attitude réflexive qui prend d'abord l'aspect d'un centrement, c'est-à-dire l'accès à son intériorité au moyen de situations et de personnages fictifs. C'est une occasion de plonger au cœur de soi-même, de retrouver en soi des valeurs, des idées, des souvenirs, etc. Ensuite, une attitude réflexive prend l'aspect d'un décentrement par lequel la conscience du sujet cherche à compenser pour les espaces vides de l'objet littéraire pour lui attribuer un sens. L'attention du sujet est ainsi portée vers l'objet, ce qui fait que la perception du moi réel s'efface alors au profit de la fiction. En écriture, il est amené à faire parler d'autres voix que la sienne. Aussi, lors des moments de mises en commun, l'expérience d'écriture littéraire qui est partagée favorise l'auto-analyse du sujet dans sa relation au langage littéraire. Son autonomie à prendre conscience des phénomènes de représentation, d'identification et de distanciation est favorisée en comparant comment ces phénomènes surviennent chez les autres. Ces interactions ramènent le sujet à sa propre expérience de la lecture et de l'écriture.

Une dernière condition est de maintenir un rapport au monde réel. Pour les sujets rencontrés, il semble incontournable d'établir des liens entre le texte littéraire et le monde dans lequel ils évoluent. Pour lire et interpréter un texte, plusieurs de leurs références ne sont pas littéraires, mais issues de plusieurs domaines caractérisant le monde contemporain. En écriture littéraire, pour la plupart des sujets, il s'agit soit de fictionnaliser leurs connaissances réelles, soit de rendre réaliste la fiction littéraire.

Ces conditions permettent de miser sur les trois types de situations où le sujet lecteur et scripteur s'approprié le texte littéraire : 1) des situations d'expérimentation du langage littéraire; 2) des situations de représentations; 3) des situations d'identification et de distanciation. La version finale du prototype est donc composée de cinq conditions essentielles à la mise en place de trois situations. Concrètement, ces situations chapeautent la conception d'au moins trois activités d'enseignement. Les activités sont toujours fondées sur l'expérimentation du langage littéraire par la lecture et l'écriture subjectives. Les premières activités, de deux à trois, sont orientées pour susciter le réveil du patrimoine de représentations que le sujet possède. Il est possible d'avoir accès à ces représentations en lui donnant un rôle de personnage dans un univers fictif. Ce sont des activités où le sujet prend le relais du personnage et sort du récit pour proposer une construction fictive : un faux souvenir de voyage, l'écriture d'une lettre ou d'un message destiné à un autre personnage. Les activités suivantes, de deux à trois, concernent directement la façon d'expliquer, souvent de façon naïve, une œuvre ou un personnage en demandant au sujet d'inférer, à partir de son jugement, les causes possibles et cohérentes des gestes posés par des personnages de la fiction. Cela amène le sujet à se situer du point de vue du personnage et à établir un rapport avec son passé, son présent et son futur : la cause des ses agissements, les raisons de son comportement, ses motivations, les anticipations du personnage quant à son avenir, etc. Finalement, d'autres activités, une à deux, visent directement le sujet réel, et non son point de vue de personnage, afin de solliciter l'utilisation de son répertoire interprétatif. Il apparaît essentiel que le sujet se sente directement concerné par la

situation de lecture-écriture et que son point de vue personnel puisse exprimer sa subjectivité, sans détour fictif. Pour ce faire, il est pertinent d'instaurer une ou deux activités dans lesquelles l'enseignant amène l'élève à objectiver la façon dont il opère sa propre lecture, pour ensuite identifier les éléments qu'il a utilisés pour construire le processus d'interprétation. Ces conditions, situations et activités peuvent être organisées de façon cohérente pour former un ensemble de principes et d'orientations relativement flexibles, mais précis, tel qu'illustré par la figure 26.

5.3 Validation du dispositif didactique

Suite aux différentes étapes par lesquelles le prototype a été mis à l'essai et modifié, il est possible de proposer un dispositif didactique opératoire et transposable, conformément à l'objectif de recherche 1.5.2 - *Valider un dispositif didactique flexible, cohérent et signifiant en regard de son utilisation en classe de littérature au niveau postsecondaire.*

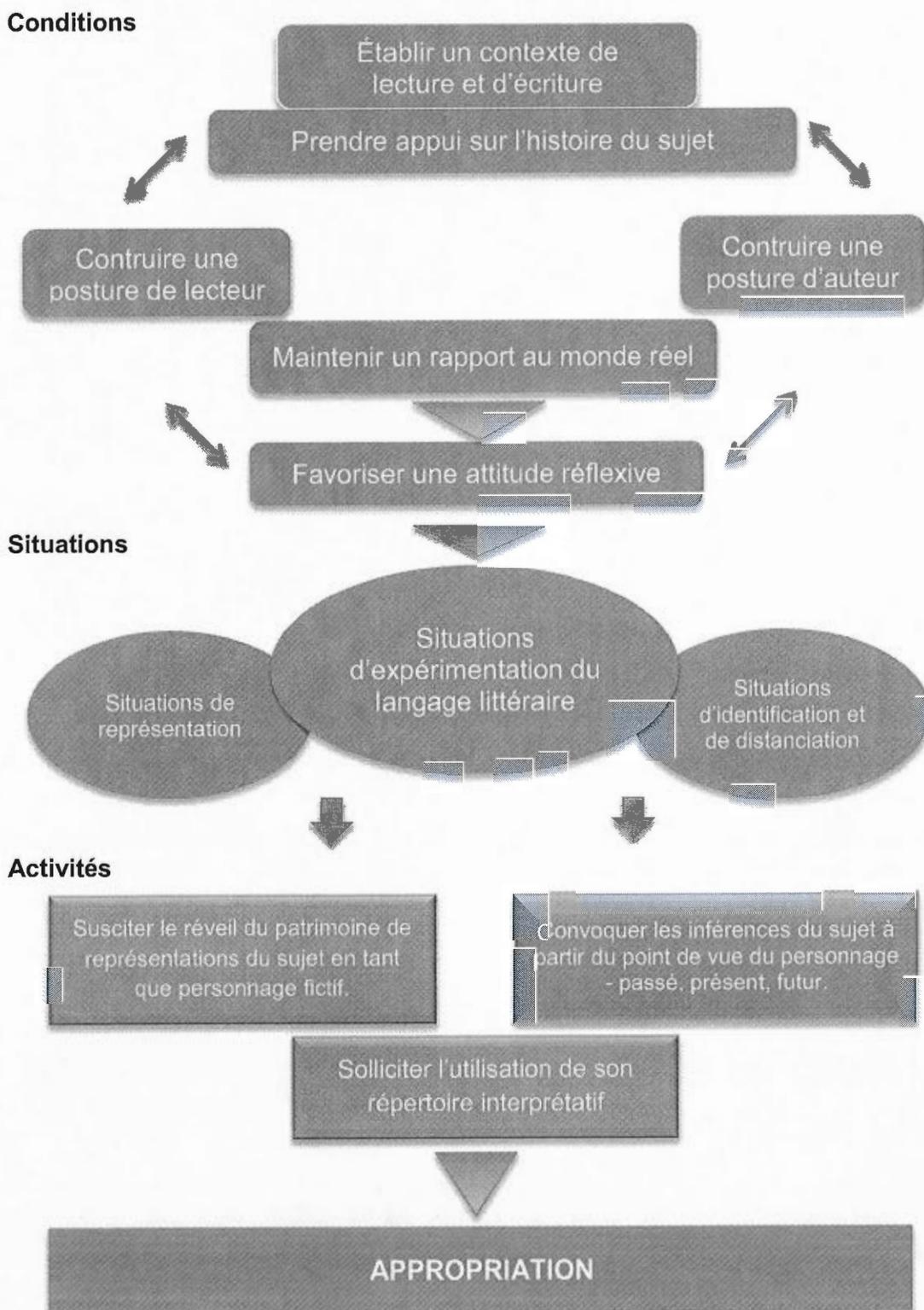
D'abord, le dispositif prend la forme d'un ensemble de conditions, de situations et d'activités mises en place par l'enseignant et visant l'appropriation du phénomène littéraire par la lecture et l'écriture subjectives (figure 26). Les expériences menées dans le cadre de cette recherche montrent bien qu'il est possible de réaliser ces activités dans la classe de littérature. Les textes produits par les élèves montrent également qu'une grande majorité des sujets est intéressée et capable de réaliser une lecture subjective, puis de s'en servir pour initier une écriture tout aussi subjective. Les activités mises sur pied dans différentes classes de littérature ont aussi permis de miser sur l'écriture pour relancer la lecture. En réalisant à la fois une lecture et une écriture littéraires, les sujets se sont montrés aptes à les utiliser en complémentarité sans accorder plus d'importance à l'une ou à l'autre. D'abord, ces aspects confirment qu'il est possible de remédier à la problématique de l'appropriation par les élèves. Tel qu'il a été développé, le dispositif didactique a provoqué un contact direct des sujets avec un univers fictif. Les sujets impliqués

n'ont montré aucune difficulté à produire des textes à partir des œuvres littéraires : leur entrée en littérature s'est faite sans retenue dans la grande majorité des cas. Le seul élément qui a semblé ralentir ou retarder leur utilisation de la lecture/écriture littéraire est la prégnance des pratiques objectivantes traditionnelles. En effet, les activités proposées marquaient une confrontation, pour ne pas dire une rupture certaine, avec les pratiques de lecture et d'écriture auxquelles les élèves sont habitués.

Ensuite, il apparaît que les objectifs de recherche concernant la conception, la mise à l'essai et la validation d'un dispositif didactique opératoire et transposable ont été atteints. Même si d'autres facteurs doivent être considérés avec un tel dispositif (environnement socioculturel, tradition scolaire, héritage littéraire, politique institutionnelle, etc.), ils sont subordonnés au problème d'appropriation qui pourrait être vécu par les élèves de différents milieux. En ce sens, la prise en compte du contexte socioculturel n'apparaît pas au premier plan : pour développer un dispositif qui s'adapte à plusieurs contextes, il est apparu plus opportun de mettre l'accent sur les réalisations privées des sujets pour en faire ressortir les caractéristiques fondamentales. Le dispositif didactique est donc orienté vers les éléments individuels fondamentaux qui ressortent dans plusieurs contextes sans que des activités soient fixées à un cadre scolaire précis ou restreint. Pour l'enseignement, il est donc possible de configurer les activités en fonction du contexte de la classe. Ceci nous permet de proposer un dispositif didactique satisfaisant qui répond adéquatement à la problématique soulevée et aux objectifs poursuivis.

Finalement, le dispositif didactique proposé a aussi la particularité de préciser les conditions nécessaires à sa réalisation en classe et se veut un guide précédant l'élaboration et la mise en place d'activités d'enseignement dans différentes classes de littérature.

Figure 26 : le sujet lecteur et scripteur, un dispositif didactique



5.4 Évaluation de la démarche de développement

L'un des objectifs spécifiques de la recherche est de *décrire, d'analyser et d'évaluer l'ensemble de la démarche de développement afin de générer des pistes de réflexion et d'action*. Pour ce faire, un retour est proposé sur les étapes d'opérationnalisation de la recherche.

L'analyse des besoins s'est avérée essentielle pour la poursuite et l'orientation de la recherche. Les élèves rencontrés lors des entrevues ont permis de vérifier la teneur des problèmes soulevés et de donner une première impulsion nécessaire à la conception du premier prototype. Qui plus est, les élèves ont formulé de véritables propositions de dispositifs didactiques et ont contribué à définir notre prototype. Dans l'ensemble de la démarche de développement, cette étape d'analyse des besoins est fondamentale, car elle a permis de rencontrer des sujets réels. Pour le chercheur, cette étape a montré la nécessité de recadrer les notions théoriques fondamentales à partir des données empiriques recueillies à ce moment. En outre, les entrevues ont permis de dégager les caractéristiques communes aux élèves du cégep et du lycée. Des facteurs socioculturels distinctifs ont également été identifiés, ce qui permet de nuancer certains aspects du dispositif didactique.

La conception du prototype est certainement l'opération qui s'est échelonnée sur la plus longue période, du début de la recherche jusqu'à la fin. Il faut considérer que l'analyse conceptuelle qu'elle requiert est continue et non limitée à une étape précise. Le cadre théorique de référence est déterminant pour arriver à une première modélisation conceptuelle du prototype. Ce cadre sert de point d'ancrage à plusieurs moments où la formalisation d'un dispositif a semblé périlleuse. De plus, les différentes rencontres avec des élèves ont permis d'ajuster le prototype, soit de le faire passer de construit conceptuel à un ensemble de situations et de conditions déterminées empiriquement. La notion de prototype s'est révélée utile dans la mesure où les premières initiatives de conception ont été rapidement l'objet de modifications.

La première mise à l'essai a démontré plusieurs choses. D'abord, il est nécessaire d'opérer un changement de paradigme à la base même de toute démarche didactique. En effet, il semble extrêmement difficile d'intégrer toute nouvelle pratique d'enseignement si elle n'est pas accompagnée d'une remise en question, par l'enseignant, de ses propres croyances et pratiques. L'expérience a démontré qu'il n'est pas souhaitable d'intégrer des activités basées sur le sujet L/S à un ensemble de pratiques traditionnelles reposant sur une logique de transmission des savoirs et sur un idéal de compétence culturelle. Ce que la première mise à l'essai a mis en lumière, c'est la grande distance qui sépare les deux approches que nous avons tenté de concilier. En fait, il s'agit d'une opposition fondamentale qui a été observée. Il est donc possible de constater que la première mise à l'essai a été un prolongement de l'analyse des besoins, car elle montre bien les limites du modèle traditionnel et l'insuffisance de la modélisation culturelle à laquelle voudrait bien se livrer l'enseignant. En laissant l'enseignant donner ses priorités et influencer la conception des activités, le chercheur n'a pas été en mesure de faire les changements désirés. La place que devait prendre le chercheur n'a pas été prise et le manque d'antécédents en matière de mises à l'essai d'un dispositif didactique a été important. Cette absence de base sur laquelle le chercheur pouvait s'appuyer a été comblée, en quelque sorte, par l'enseignant régulier qui avait déjà tout un programme en place. Finalement, le caractère novateur des propositions du chercheur a probablement eu une influence sur ce manque de place.

La deuxième mise à l'essai a été salutaire pour le bon déroulement de la recherche, car elle a véritablement permis de rester fidèle aux objectifs et au cadre de référence. La rencontre d'une enseignante sensibilisée à notre démarche a été déterminante. La décision de déplacer la mise à l'essai sur le terrain du lycée a permis cette rencontre. De plus, ce changement de site permet véritablement de proposer un dispositif transférable à différents milieux, ce qui était l'un des objectifs de recherche. Les activités d'enseignement réalisées en classe à ce moment ont bien montré qu'elles étaient adéquates pour le cadre scolaire et le niveau

d'enseignement littéraire. L'observation faite par l'enseignante a été très constructive et pertinente. Ce fut une excellente source d'information et de réflexion.

La troisième mise à l'essai s'est insérée de façon naturelle dans le processus déjà enclenché lors de la deuxième mise à l'essai. Les activités réalisées précédemment ont été adaptées au contexte du cégep. Cette adaptation a été relativement facile étant donné que les activités ont eu lieu dans la classe du chercheur et qu'il a été possible de les intégrer assez naturellement à la pratique enseignante. Aucune mise en contexte n'a été nécessaire. En outre, les observations ont permis d'établir une certaine comparaison entre l'attitude habituelle des élèves en classe et leur attitude lors des activités de lecture et d'écriture subjectives. Cette comparaison n'avait pas été faite lors des autres étapes de mise à l'essai. Il aurait fallu que le chercheur passe beaucoup de temps en classe pour observer les élèves dans leurs conditions habituelles. Heureusement, les observations des enseignants ont permis, jusqu'à un certain point, d'amoindrir cet aspect. Toutefois, il s'est avéré que la mise à l'essai dans la classe du chercheur constituait un avantage certain d'un point de vue pratique et d'un point de vue réflexif, car l'observation et l'analyse des sujets côtoyés quotidiennement se sont prolongées de plusieurs semaines au lieu d'être limitées à une période restreinte.

L'opérationnalisation de notre recherche développement implique la description, l'analyse et l'évaluation du prototype. Cette phase se définit après coup comme un processus continu composé d'observations, d'interprétations, d'ajustements et de synthèses qui ont mené à la composition de tableaux pour chaque activité d'enseignement mise à l'essai. Ce processus évolutif a mené en outre à la mise au jour des profils des sujets lecteurs et scripteurs ainsi qu'à un essai de typologie basée sur les différentes attitudes observées chez ces mêmes sujets. Cette démarche progressive a permis de proposer un ensemble de conditions et de situations d'enseignement défini conjointement par les notions théoriques et les données empiriques.

5.4.1 Diffusion et implantation du dispositif didactique

La conception, la mise à l'essai et la validation d'un dispositif didactique composent l'essentiel de la présente recherche. En effet, le caractère novateur de la démarche pose comme condition essentielle de limiter les objectifs afin de concentrer toutes les initiatives de recherche autour de l'objet à développer. Toutefois, notre proposition d'un dispositif didactique soulève les opérations nécessaires de l'implantation et de la diffusion. D'abord, la question de l'implantation pose un défi. En ce qui concerne les programmes d'enseignement, il est à souhaiter que la dynamique de recherche portant sur le sujet lecteur et scripteur parvienne à s'imposer comme une voie pertinente dans l'élaboration des instructions officielles dans l'enseignement du français et de la littérature. Cependant, la voie qui est privilégiée dans notre recherche est celle qui vise à influencer les pratiques d'enseignement.

En effet, il semble plus réaliste et prometteur de développer un argumentaire visant les enseignants avant de penser influencer les concepteurs de programmes et les instances décisionnelles. Les enseignants sont davantage confrontés au problème d'appropriation de la littérature des élèves. Ils sont en mesure de mettre en place des initiatives didactiques dont ils peuvent constater les effets positifs sur la compétence langagière des élèves. Finalement, le dispositif qui a été développé n'est pas une méthode spécifique à un environnement précis. Le dispositif est opératoire et transposable : il est appelé à être adapté et modifié en fonction des différents contextes d'enseignement. Ces contextes varient en fonction du niveau scolaire, de l'âge des élèves, des difficultés scolaires, des œuvres à l'étude, etc. En outre, un tel dispositif peut également être adapté à différents cadres didactiques, allant des plus traditionnels aux plus contemporains, ainsi qu'à différentes méthodes telles que l'approche par projet, l'approche par compétence, l'enseignement stratégique, la résolution de problème, etc. C'est pourquoi l'implantation devrait être pensée en fonction des pratiques effectives et non des orientations générales à caractère politique. Cette implantation consisterait donc à intégrer le dispositif à un

ensemble de cours et de méthodes déjà organisé. Les approches objectivantes adoptées traditionnellement peuvent certainement être combinées avec des approches subjectives. Un certain équilibre entre les deux approches est souhaitable et réaliste.

L'implantation pourrait s'effectuer graduellement dans des milieux différents comme le cégep et le lycée, ainsi que dans d'autres milieux d'enseignement ou à d'autres niveaux scolaires. La gestion didactique de la lecture et de l'écriture subjectives en classe demande des réajustements pour l'enseignement. D'abord, un tel dispositif remet en question l'idéal d'un sujet L/S expert, bénéficiant d'une compétence culturelle, c'est-à-dire celui que voudrait perpétuer le modèle traditionnel. Ensuite, la lecture et l'écriture subjectives se produisent à l'intérieur du cadre de la classe et demandent à l'enseignant de renégocier le rôle et l'espace de chacun de ses membres. Finalement, l'organisation actuelle de la classe, relativement stabilisée par des pratiques convenues, risque d'être bouleversée par une plus grande autonomie accordée aux élèves et l'objectif pédagogique d'initier une démarche commune d'appropriation.

En ce qui concerne la pratique, il est important de développer une stratégie de communication destinée aux enseignants. La diffusion apparaît comme une opportunité de favoriser l'implantation de notre dispositif didactique. Elle est aussi l'occasion de soumettre le dispositif à l'examen critique des didacticiens et des enseignants. Une première initiative en ce sens serait de présenter notre dispositif lors de colloques professionnels ou de présentations spéciales faites auprès des enseignants de français du postsecondaire. Une deuxième initiative serait de produire un ouvrage destiné aux enseignants accompagné d'outils audiovisuels qui favoriseraient des initiatives didactiques, et ce, tant sur le plan individuel que sur le plan des regroupements professionnels : départements de français, unités d'enseignement spécialisées en littérature, équipe d'enseignants, etc.. De tels outils accompagnent également la mise sur pied d'ateliers et d'activités de perfectionnement professionnel. Finalement, la publication d'articles dans les revues

scientifiques ou spécialisées est un moyen de diffusion relativement efficace pour faire connaître notre dispositif auprès des autres chercheurs en didactique de la littérature, particulièrement auprès des enseignants-chercheurs qui sont peut-être plus sensibilisés et exposés à la recherche en éducation.

CONCLUSION

La problématique à l'origine de cette recherche concerne le manque d'appropriation du phénomène littéraire par les élèves du postsecondaire en classe de littérature. Ce problème perçu chez un bon nombre d'élèves est relié aux pratiques d'enseignement objectivantes par les effets qu'elles provoquent chez les élèves : une mise à distance analytique et une instrumentalisation du texte littéraire qui ne tient pas compte du point de vue subjectif du sujet L/S. Nous avons voulu remédier à ce problème en proposant de développer un dispositif didactique novateur basé sur les théories émergentes associées au sujet lecteur et scripteur. Ces théories sont d'abord axées sur une définition *phénoménale* de la littérature : le littéraire se déploie par la lecture et l'écriture. Une telle conception favorise l'utilisation en classe de la lecture et de l'écriture subjectives, porteuses de la singularité de chaque sujet, c'est-à-dire de chaque élève composant la classe de littérature. Pour ce faire, nous avons conçu et mis à l'essai un dispositif didactique opératoire et transférable dans différents milieux d'enseignement postsecondaire, plus précisément au cégep et au lycée. Il est réaliste de penser qu'un tel dispositif serait également opératoire au niveau secondaire.

La recherche développement qui a été réalisée s'appuie sur différentes opérations. Premièrement, l'analyse des besoins nous a permis de confirmer la teneur du problème ressenti par les élèves à l'aide d'entrevues réalisées auprès de 28 élèves du lycée et 43 élèves du cégep. Deuxièmement, deux entrées, des théories en didactique et des entrevues avec des élèves, ont aussi été utilisées pour la conception d'un prototype et nous ont permis de proposer une première version du dispositif. Troisièmement, des mises à l'essai ont été faites auprès de 65 élèves dans trois milieux différents et ont donné lieu à plusieurs ajustements par le biais d'activités d'enseignement qui ont été effectuées dans des classes de cégep et de lycée. Finalement, la description, l'analyse et l'évaluation nous ont permis de valider un dispositif didactique flexible, cohérent et signifiant en regard du problème

d'appropriation des élèves et de son utilisation en classe de littérature au niveau postsecondaire. L'ensemble de la démarche de développement a aussi généré des pistes de réflexion et d'action.

D'abord, la présente démarche contribue à cerner l'identité du sujet lecteur et scripteur par la formulation d'une typologie établissant les aspects constitutifs des sujets rencontrés en classe de littérature. Les résultats nous permettent également de documenter les réalisations effectives des sujets en lecture et en écriture subjectives. Précisément, ces réalisations portent sur la lecture littéraire et l'écriture littéraire. Par contre, les facteurs distinctifs entre les élèves du Québec et de la France, facteurs essentiellement socioculturels, n'ont pas été développés suffisamment pour en faire une analyse approfondie. Cette dimension pourrait donner lieu à une analyse comparative, mais nécessiterait que l'on en fasse un objectif de recherche en bonne et due forme.

Il est possible d'indiquer d'autres pistes de recherche potentielles pour donner suite à cette thèse. En ce qui concerne le cadre de référence, il serait pertinent d'approfondir le rapport existant entre trois concepts majeurs : la communauté interprétative, la communauté d'auteur et la communauté d'apprentissage. Il serait indiqué d'approfondir la notion de communauté d'appropriation en lien avec nos objectifs de recherche : Qu'est-ce qu'une appropriation collective, pensée en fonction de la classe? Comment la favoriser ou la construire? On pourrait également approfondir, en aval de l'appropriation, le rapport direct entre le phénomène littéraire, phénomène de langage, et le processus d'apprentissage de la langue. Aussi, dans le prolongement didactique de notre recherche, il serait pertinent de fixer les conditions nécessaires à la construction d'une compétence langagière dont la littérature constitue la pierre d'assise. Cet aspect se trouve favorisé par notre thèse, mais ce lien est certainement appelé à être consolidé.

Notre recherche permet également d'envisager d'autres perspectives de recherche-action et de recherche collaborative, des recherches qui pourraient éventuellement

être menées en partenariat avec des enseignants désirant répondre adéquatement aux défis que pose la désappropriation du phénomène littéraire par les élèves. À cet effet, notre thèse permet des actions réalisables par les enseignants. Le dispositif développé est flexible, car il laisse entrevoir une configuration variable d'activités en fonction des contextes et des milieux scolaires. Les activités développées favorisent l'appropriation du phénomène littéraire par le sujet L/S au moyen de l'identification aux personnages fictifs, de l'utilisation de ses représentations et de la contribution de son répertoire interprétatif défini par ses expériences et ses connaissances variées du monde contemporain.

Cette question mène à aborder la formation universitaire des enseignants, formation qui est essentiellement littéraire pour une majorité de praticiens. Ce profil explique peut-être pourquoi les pratiques traditionnelles en histoire littéraire et les activités d'analyse textuelle sont dominantes : ce sont avec ces mêmes méthodes que la plupart des enseignants ont été formés. Cette domination des méthodes traditionnelles montre aussi à quel point, dans certains milieux, les pratiques restent perméables aux innovations didactiques, ne laissant qu'une place marginale à la formation continue et au renouvellement didactique. En ce sens, la diffusion et l'implantation de notre dispositif didactique représentent un défi intéressant.

La question du renouveau des pratiques soulève également la finalité de l'enseignement littéraire au cégep et au lycée : doit-on enseigner des faits littéraires ou des manières de lire et d'écrire? Notre recherche se situe clairement du côté de cette dernière option. Par contre, un certain équilibre entre les approches objectivantes, ou analytiques, et les approches subjectives semble plus vraisemblable. Cependant, la nécessité de faire contrepoids aux approches objectivantes, composant l'essentiel des programmes officiels, est exprimée par la plupart des élèves rencontrés dans le cadre de notre recherche. L'enseignement littéraire doit-il viser à former des individus ayant une compétence culturelle, marquée par une connaissance certaine des figures incontournables des mouvements artistiques? Il apparaît que les élèves actuels ne sont pas sélectionnés

en fonction de leur appartenance à une élite culturelle, mais, au contraire, sont engagés dans une communication globale où chacun veut marquer son individualité. L'enjeu, pour bon nombre d'entre eux, est de saisir les objets du monde pour en prendre possession, se les approprier, en fonction de leurs propres intérêts. L'enseignement littéraire doit plutôt partir de l'état actuel des élèves et miser sur leurs réalisations effectives pour favoriser leur compétence langagière. Dans un autre ordre d'idées, les sujets rencontrés sont également partie prenante d'un courant irréversible, soit une redéfinition du monde, des canaux de communication et de l'accès à la culture tels qu'on les a connus jusqu'à maintenant. À la lumière des récents développements technologiques, on peut supposer que c'est la notion de littérature qui est appelée à évoluer vers une conception élargie.

Pour que l'enseignement de la littérature s'adapte à ces nouvelles réalités, il est nécessaire qu'il se montre pertinent dans la construction de compétences globales en lecture et en écriture, et qu'il favorise le développement de nouvelles valeurs essentielles telles que l'autonomie, le jugement éthique et le sens critique. En ce sens, notre dispositif, en se basant sur la subjectivité des sujets, est un moyen pertinent pour y arriver. De telles perspectives permettent de renouveler l'enseignement de la littérature.

Références

- American Psychological Association. (2001). *Publication manual of the American Psychological Association* (5e éd.). Washington, DC : American psychological Association.
- Anadon, M. (dir). (2007). *La recherche participative : multiples regards*. Ste-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Anadon, M. (2006) La recherche dite « qualitative » : de la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents, *Recherches qualitatives*, 26(1), 5-31.
- Arpin, L. et Capra, L. (2001). *L'apprentissage par projets*. Montréal : Chenelière/McGraw-Hill.
- Astolfi, J.P., Ginsburger-Vogel, Y. et Toussaint, J. (1997). *Mots-clés de la didactique des sciences : repères, définitions, bibliographies*. Bruxelles : De Boeck.
- Bakhtine, M. (1978). *Esthétique et théorie du roman*. Paris : Gallimard.
- Bakhtine, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*, A. Aucouturier (trad.). Paris : Gallimard.
- Barré-De Miniac, C. (1996). *L'écriture vers un projet didactique renouvelé* Dans Barré-de Miniac, *Vers une didactique de l'écriture - pour une approche pluridisciplinaire*. Paris, Bruxelles : De Boeck Université, INRP, p. 11-18.
- Barré-De Miniac, C. (1996). *Vers une didactique de l'écriture - pour une approche pluridisciplinaire*. Paris, Bruxelles : De Boeck Université, INRP.
- Barré-De Miniac, C. (2002). Du rapport à l'écriture de l'élève à celui de l'enseignant. *Recherches et éducations*. No 2, 3^e trimestre. Récupéré le 13 avril 2011 de <http://rechercheseducations.revue.org/index283.html>.
- Barthes, R. (1979). *Sur Racine*. Paris : Seuil.
- Barthes; R. (1984). *Sur la lecture*, Dans *Le bruissement de la langue, Essais critiques IV*, (p. 37-48). Paris : Seuil.
- Bautier, E., Chalot, B. et Rocheix, J. Y. (1992). *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*. Paris : Armand Colin.
- Bayard, P. (1998). *Qui a tué Roger Ackroyd?*. Paris : Les Éditions de Minuit.

- Bayard, P. (2002). *Enquête sur Hamlet – Le dialogue de sourds*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- Beardsley, M. (1958). *L'expérience esthétique reconquise*. Dans Lories, D. (Dir.). (1988). *Philosophie analytique et esthétique*. Paris : Méridiens Klincksieck.
- Beaud, J.-P. (2003). *L'échantillonnage*. Dans Gauthier, B. (2003). *Recherche sociale, De la problématique à la collecte des données*. Sainte-Foy : PUQ. p. 185-216.
- Beaudoin, J. (1999). *La littérature au cégep depuis la réforme de l'enseignement collégial de 1994*. Mémoire de maîtrise inédit, Université Laval, Québec.
- Beaudry, M.-C. (2009). *Enseigner les stratégies de lecture littéraire au secondaire: Une recherche développement autour du roman "Nikolski" de Nicolas Dickner*, thèse de doctorat inédite, Université de Montréal.
- Bellemin-Noël, J (2001). *Plaisirs de vampires- Gautier, Gracq, Giono*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Bernié, J.-P. (2002). L'approche des pratiques langagières scolaires à travers la notion de « communauté discursive » : un apport à la didactique comparée?. *Revue française de pédagogie*, 141(1), 77-88.
- Bertucci, M.-M. (2007). La notion de sujet. *Le français aujourd'hui*, 157, 11-18.
- Bishop, M.-F. (2010). « Éclairage historique sur une discipline plurielle », *Le Français aujourd'hui*, 168(1), 11-22.
- Bishop, M.-F. (2006). La didactique de l'écriture et la question du sujet. *Le Français aujourd'hui*, 155(4), 97-103.
- Bishop, M.-F. et Rouxel, A. (2007). « Présentation ». Sujet lecteur, sujet scripteur, quels enjeux pour la didactique ? *Le Français aujourd'hui*, 157(2). 3-7.
- Bois, L. et Leblond, C., (2005). *Les étudiants face à la lecture*. Arras : Artois Presses Université.
- Bonneville, J. (2007). Description des cours obligatoires de littérature au collégial. *Lettres québécoises : la revue de l'actualité littéraire*, 126, 9-10.
- Bordage, F. M. (2008). *Contribuer au développement de la pensée critique des élèves en histoire au collégial : la bande dessinée à caractère historique*. Mémoire de maîtrise inédit, Université Laval, Québec.

- Bordeleau, F. (1995). La réforme du français au collégial [au Québec] : avancez en arrière! *Lettres québécoises*, 77, 11-14.
- Bordallo, J. et Ginetest, J. P. (1993). *Pour une pédagogie du projet*. Paris : Hachette.
- Boré, C. (2006) L'écriture scolaire de fiction comme rencontre du langage de l'autre. *Repères*, 33, 37-60.
- Borg, W. R. et Gall, M. D. (1989). *Educational research*, 5^e éd. New-York : Longman.
- Bouchard, S. et Cyr C. (Dir.). (1998). *Recherche psychosociale, Pour harmoniser recherche et pratique*. Québec : PUQ.
- Bourdier, P. (2008). *Un grand écran pour les lettres : le cinéma et l'enseignement du français*. Paris : L'Harmattan.
- Boutin, J.-F. (2005). Enseigner la syntaxe française au moyen de la bande dessinée : une recherche développement en formation initiale des maîtres. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 8(1), 105-124.
- Bourdieu, P. (1992). *Les règles de l'art : genèse et structure du champ littéraire*. Paris : Seuil.
- Brault, M. (2008). *Le rôle de l'imaginaire dans l'expérience esthétique*. Dans Roy, M., Brault, M., Brehm, S., (Dir.), (2008). *Formation des lecteurs, formation de l'imaginaire*, Coll. Figura. (p. 67-80). Montréal : Les Presses de l'Université du Québec.
- Brehm, S. (2008). *Le rôle de l'imaginaire dans le processus de référenciation*. Dans Roy, M., Brault, M., Brehm, S., (dir.), (2008). *Formation des lecteurs, formation de l'imaginaire*, Coll. Figura. (p. 31-44). Montréal : Les Presses de l'Université du Québec.
- Brillant-Annequin, A. et Massol, J.-F. (coor) (2005). *Le pari de la littérature, Quelles littératures de l'école aux lycée ?* Actes des journées d'études organisées à l'Université Stendhal et à l'IUFM de Grenoble les 28 et 29 mars 2002. Grenoble : Centre Éditorial de Documentation Pédagogique.
- Brunelle, J., Drouin, D., Godbout, P., Tousignant, M. (1988). *La supervision de l'intervention en activité physique*. Montréal : Gaëtan Morin Éditeur.
- Bucheton, D. (1995). *Écriture, réécritures, Récits d'adolescents*. Berne : Peter Lang.

- Burgos, M. (1996) *Sociabilité et symbolique : lire, boire et manger*. Dans Burgos, M., Evans, C., Buch, E. (1996). *Sociabilité du livre et communauté de lecteurs – Trois études sur la sociabilité du livre*, (p. 111-214). Paris : Bibliothèque publique d'information, Centre Georges Pompidou.
- Burgos, M., Hedjerassi, N., Perez, P., Soldini, F. et Vitale, P. (2003). *Des jeunes et des bibliothèques : trois études sur la fréquentation juvénile*. Paris : BPI Centre Pompidou.
- Burgos, M., Evans, C., Buch, E. (1996). *Sociabilité du livre et communauté de lecteurs – Trois études sur la sociabilité du livre*. Centre Georges Pompidou, coll. Études et Recherche. Paris : Bibliothèque publique d'information.
- Canvat, K. (1999). *Enseigner la littérature par les genres : pour une approche théorique et didactique de la notion de genre littéraire*. Bruxelles : De Boeck.
- Canvat, K. (2005). *De l'enseignement à l'apprentissage de la littérature ou des savoirs aux compétences*, dans Brillant-Annequin et Massol, J.-F. (Coor.) (2005). *Le pari de la littérature, Quelles littératures de l'école aux lycées ?* Actes des journées d'études organisées à l'Université Stendhal et à l'IUFM de Grenoble les 28 et 29 mars 2002. Grenoble : Centre Éditorial de Documentation Pédagogique.
- Cervera, D. (1997). *Élaboration d'un environnement d'expérimentation en simulation incluant un cadre théorique pour l'apprentissage de l'énergie des fluides*. Thèse de doctorat inédite, Université de Montréal.
- Chamberland, G., Lavoie, L., Marquis, D. (1995). *20 formules pédagogiques*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Charland, P. (2007, décembre). Proposition d'un modèle éducationnel intégrant l'éducation relative aux sciences, à la technologie et à l'environnement – Enjeux théoriques et praxéologiques. Conférences publiques du CRÉAS, Université du Québec à Montréal.
- Chartier, A.-M. (2001), « *Jey (Martine)*. – *La Littérature au lycée : invention d'une discipline (1880-1925)* », *Histoire de l'éducation*, 89, Metz : Université de Metz, 1998, 344 p. (Recherches textuelles, 3). Récupéré en ligne le 06 août 2010: <http://histoire-education.revues.org/index866.html>
- Chartier, A.-M., Clesse, C., Hébrard, J., (1997) *Lire, écrire 1. Entrer dans le monde de l'écrit*. Paris : Hatier Pédagogie

- Chevallard, M. (1985). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La Pensée Sauvage.
- Chiss, J.-L., David, J. et Reuter, Y. (1995). *Didactique du français, État d'une discipline*. Paris : Nathan Pédagogie.
- Chiss, J.-L., David, J. et Reuter, Y. (2005). *Didactique du français, Fondements d'une discipline*. Coll. Savoirs en pratiques. Bruxelles : De Boeck.
- Citton, Y. (2007), *Lire, interpréter, actualiser. Pourquoi les études littéraires?* Paris, Editions Amsterdam, 2007, 364 p.
- Compagnon, A. (1998). *Le démon de la théorie, littérature et sens commun*. Paris: Seuil.
- Cornellier, L. (2010). Enseignement de la littérature au niveau collégial - Le retour du bordel, *Le Devoir*, 27 mars 2010.
- Cornellier, L. (2006). *Lettre à mes collègues sur l'enseignement de la littérature et de la philosophie au collégial*. Montréal : Éditions Nota Bene.
- | Crinon, J., (2006). Lire et écrire la fiction : quelques malentendus. In *Repères*, 33, 61-79.
- Cronbach, L. J. (1990). *Essentials of psychological testing*. New-York : Harper & Row.
- D'Amours, V., (2008). *Le projet du recueil de nouvelles pour le développement d'une posture critique efficiente et opératoire*. Mémoire de maîtrise inédit, Université Laval, Québec.
- Dabène, M. (1993) La didactique du français : autonomie et interactivité. Dans Lebrun, M. et Paret, M.-C. (1993). *L'hétérogénéité des apprenants, un défi pour la classe de français*, Neuchâtel : Delachaux & Niestlé.
- Dabène, M. (1996). *Aspects socio-didactiques de l'acculturation au scriptural – Hypothèse et choix méthodologiques*, Dans Barré-de Miniac, C. (1996). *Vers une didactique de l'écriture - pour une approche pluridisciplinaire* (p. 85-99). Paris, Bruxelles : De Boeck Université, INRP.
- Danto, A. (1981). *La transfiguration du Banal*. Hary-Schaeffer, C. (Trad.,1993). Paris : Seuil.
- Daunay, B. (2002), Le lecteur distant. Positions du scripteur dans l'écriture du commentaire, *Pratiques*, 113/114, 135-153.

- Daunay, B (2010). « Français et littérature : une ou des discipline (s) », *Le Français aujourd'hui*, 168, 23-30.
- Daunay, B. (2007). État des recherches en didactique de la littérature, *Revue française de pédagogie*, 159, récupéré le 06 avril 2011 à <http://rfp.revues.org/1175>
- David, S. (2010), *Lecteur réel et scolarisation de la lecture littéraire dans la liaison école-collège*, Thèse de doctorat inédite, Université de Toulouse II, Le Mirail.
- David, S. et Le Goff, F. (2008). *Initiative du lecteur, initiative du scripteur*. Communication présentée au colloque « Français, langue et littérature, socle commun, quelle culture pour les élèves, quelle professionnalité pour les enseignants? ». INRP, Lyon, mars 2008.
- De Beudrap, A.-R. et Clénet, M. (2007). *Enseigner la littérature en lycée professionnel? Une vraie question*, Dans Lebrun, M., Rouxel, A. et Vargas, C. (Dir.) (2007). *La littérature et l'école, Enjeux, résistances et perspectives* (p. 153-171). Aix-en-Provence : Publication de l'Université de Provence.
- De Certeau, M. (1980). *Lire : un braconnage*, Dans *L'Invention du Quotidien 1. Arts de faire* (p. 279-296). Paris : Gallimard.
- De Ketele, J.-M. et Roegiers, X (2009). *Méthodologie du recueil d'informations : fondements des méthodes d'observation, de questionnaire, d'interview et d'étude de documents – 4e éd. – Bruxelles : De Boeck Université.*
- De Lafontaine, J. (2000). *Œuvres, Tome 1*. Coll. Bibliothèque de la Pléiade. Paris : Gallimard
- Delacomptée, J.-M. (2004). Un peu moins de science, un peu plus de conscience, dans *Le français aujourd'hui*, 145, 43-48.
- Delahaye, C. (2006). *Intention d'auteur, intention d'artiste*, Dans Dumortier, J.-L., Lebrun, M., (2006). *Une formation littéraire malgré tout : enseigner la littérature dans les classes "difficiles" : échos du colloque d'octobre 2005, Aix-en Provence (France)* (p. 31-38). Namur : Presses universitaires de Namur. Coll. Diptyque.
- Delbecq, A. L., VandeVen, A. H., Gustafson, D. H. (1975). *Group techniques for program planning: a guide to nominal group and delphi processes*. Glenview : Scott Foresman.

- Delcambre, I. et Reuter, Y. (2002). Images du scripteur et rapport à l'écriture. *Pratiques*, 113/114, 7-28.
- De Maupassant, G. (1999). *Bel-Ami*. Paris : Flammarion. (Ouvrage original publié en 1885, Victor Havard éd.).
- Demougin, P., Massol, J.-F. (Coord.) (1999). *Lecture privée et lecture scolaire. La question de la littérature à l'école*. Grenoble : CRDP.
- Détrez, C. (2005). *Les adolescents et la lecture* dans Bois, L. et Leblond, C. (2005). *Les étudiants face à la lecture* (p. 11-24). Arras : Artois Presses Université.
- Dewey, J. (1897). *My Pedagogic Creed*. *School journal*, 54, 77 – 80.
- Dewey, J. (1934/1997). *Art as experience*. Carbondale : Southern Illinois University Press.
- Douzet, C. (2007). Le baccalauréat de français : ressemblances différences avec l'ÉUF. *Correspondance*, 12(3), Récupéré le 8 juillet 2010 de www.ccdmd.qc.ca/correspo/Corr12-3/Bacc.html
- Di Méglio (1996). *Lire/écrire au collège et au lycée, : quelques réflexions sur une pratique*. Dans Garcia-Debanc, C., Grandaty, M. et Liva, A. (1996). *Didactique de la lecture - Regards croisés* (p. 179-189). Actes de la Rencontre Lecture organisée le 6 avril 1994 à l'IUFM de Toulouse en hommage à Eveline Charmeux. Toulouse : Presses universitaires du Mirail : CRDP Midi-Pyrénées..
- Direction de l'enseignement collégial, Gouvernement du Québec (2000). *Regard sur l'enseignement collégial : les épreuves uniformes de français et d'anglais, langue d'enseignement et littérature*. Québec : ministère de l'Éducation, Enseignement supérieur, Service des programmes et des affaires étudiantes.
- Dubois-Marcoi, D., Delahaye, C. (2006). En (se) lisant, en (s') écrivant : quels dispositifs d'écriture de soi en tant que sujet lecteur sont possibles dans les pratiques ordinaires de la classe à différents niveaux de notre institution, *Repères*, 34, 165-184.
- Dufays, J.-L. (1994). *Stéréotype et lecture*. Liège : Pierre Mardaga.
- Dufays, J.-L. (2001). Quelle méthodologie pour les recherches en didactique de la littérature? Esquisse de typologie et réflexions exploratoires. *Enjeux*, 51/52, 7-29

- Dufays, J.-L. (éd.) (2007). *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire ? Sens, utilité, évaluation*. Louvain-la-Neuve, Presses universitaires de Louvain.
- Dufays, J.-L., Gemenne, L. et Ledur, D. (1996). *Pour une lecture littéraire (1)*. Bruxelles : De Boeck & Duculot.
- Dufays, J.-L., Gemenne, L. et Ledur, D. (2005). *Pour une lecture littéraire, Histoires, théories, pistes pour la classe (2^e éd)*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Dufays, J.-L., Kervin, B. (2004). Le rôle des stéréotypes dans l'écriture fictionnelle au collège. *Skholé, hors-série 1*, 115-121.
- Dumayet, P. (2000) *Autobiographie d'un lecteur*. Paris : Pauvert.
- Dumortier, J.-L. et Lebrun, M., (2006). *Une formation littéraire malgré tout : enseigner la littérature dans les classes "difficiles" : échos du colloque d'octobre 2005, Aix-en Provence (France)*. Namur : Presses universitaires de Namur.
- Dupuy, C. (2009). *Le français tel qu'on l'enseigne - Étude des gestes professionnels de maîtres faisant lire un texte de littérature jeunesse au cycle 3*. Thèses de doctorat inédite. Université Paul Valéry - Montpellier III - <http://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00464095/fr/>
- Eco, U. (1985/1979). *Lector in fabula*. Paris: Grasset.
- Eco, U. (1992/1990). *Intentio lectoris: notes sur la sémiotique de la réception*. Dans ECO, U. (1992), *Les limites de l'interprétation* (p. 21-47). Paris : Grasset.
- Eco, U. (1992). *Les limites de l'interprétation*. Paris : Grasset.
- Elkouri, R. (2009). La réussite Bidon. *La Presse* : 12 novembre 2009
- Émery-Bruneau, J. (2010). *Conceptions et pratiques personnelles et didactiques de la lecture littéraire d'étudiants en enseignement du français au secondaire*. Thèse de doctorat inédite, Université Laval, Québec.
- Falardeau, É. (2004). Pistes d'entrée pour la lecture de textes littéraires : la mise en place de situations-problèmes. *Skholé hors-série*. Cahiers de la recherche et du développement. IUFM d'Aix-Marseille. 1. 91-98.
- Falardeau, É. (2003). Compréhension et interprétation : deux composantes complémentaires de la lecture littéraire. *Revue des sciences de l'éducation*. 29(3). 673-694.

- Falardeau, E. (2010). *Définir la compétence langagière*. Communication présentée au colloque du Réseau universitaire des services d'aide en français (RUSAF), 11 juin 2010. Montréal : Université du Québec à Montréal.
- Falardeau, E., Fisher, C., Simard, C. et Sorin, N. (2005). *Le français : discipline singulière, plurielle ou transversale ?* Actes du 9e colloque de l'AIRDF (CD-ROM). Québec : AIRDF.
- Falardeau, E., Fisher, C., Simard, C. et Sorin, N. (2007) (dir.). *Didactique du français. Les voies actuelles de la recherche*. Québec : PUL.
- Février, G. (2009). *Dispositif didactique pour l'étude de pratiques culturelles à l'aide du roman migrant, "Passages", d'Emile Ollivier: Une recherche développement*, thèse inédite, Université de Montréal.
- Fijalkow, J. (1988). Le déchiffrement source de tous nos maux. *Actes de lecture - Association française pour la lecture*, 21, 1-4
- Fish, S. (2007/1980). *Quand lire c'est faire. L'autorité des communautés interprétatives*. Domenesque, E. (Trad.). Paris : Les prairies ordinaires.
- Fitch, B. T. (1991). Introduction: référence, concrétisation, appropriation, *Texte*, 10, 5-16.
- Fitch, B. T. (2003). *Le langage de la pensée et l'écriture - Humboldt, Valéry, Beckett*. Montréal : XYZ.
- Fourtanier, M.-J. et Langlade, G. (2000). *Enseigner la littérature*, Actes du colloque *Enjeux didactiques des théories du texte dans l'enseignement du français*. Toulouse : CRDP Midi-Pyrénées, Paris : Delagrave.
- Freneit, C. (1994). *Œuvres pédagogiques, Tome 1 : L'éducation du travail - Essai de psychologie sensible appliquée à l'éducation*. Paris : Seuil.
- Garcia-Debanc, C., Grandaty, M. et Liva, A. (1996). *Didactique de la lecture - Regards croisés*. Actes de la Rencontre Lecture organisée le 6 avril 1994 à l'IUFM de Toulouse en hommage à Eveline Charmeux. Toulouse : Presses universitaires du Mirail : CRDP Midi-Pyrénées.
- 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 inédit, Université du Québec à Trois-Rivières.
- Gauthier, B. (2003). *Recherche sociale, De la problématique à la collecte des données* (Dir.), Québec : PUQ.

- Gauthier, B. (Dir.). (2009) *Recherche sociale, De la problématique à la collecte des données* (5e éd). Sainte-Foy : PUQ.
- Gervais, B. (1993). *À l'écoute de la lecture*. Montréal : VLB éditeur.
- Gervais, B. (1998). *Lecture littéraire et explorations en littérature américaine*, Montréal, XYZ éditeur, coll. Théorie et littérature, 1998, 231p.
- Gervais, B. (2004). *Trois personnages en quête de lecteurs, une fable*. Dans Rouxel, A. et Langlade, G., *Le sujet lecteur, lecture subjective et enseignement de la littérature* (p. 93-103). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Gervais, B. et Bouvet, R. (Dir.). (2007). *Théories et pratiques de la lecture littéraire*. Montréal : Presses de l'Université du Québec.
- Giguère, J., Giasson, J. et Simard, C. (2002). Les relations entre la lecture et l'écriture: Représentations d'élèves de différents niveaux scolaires et de différents niveaux d'habileté. *Revue canadienne de linguistique appliquée*, 5, 23-50.
- Goulet, M. (2008). *Lecture littéraire et construction de l'imaginaire*. Dans Roy, M., Brault, M. et Brehm, S., (Dir.) (2008). *Formation des lecteurs, formation de l'imaginaire* (p. 81-91). Montréal : Les Presses de l'Université du Québec,
- Grivel, C., (1973). *Production de l'intérêt romanesque*. Paris-La Haye : Mouton.
- Halté, J.-F. (1998). *La didactique du français*. Paris : Presses universitaires de France. Coll. « Que sais-je? » no 2656.
- Harvey, S. et Loïselle, J. (2009). Proposition d'un modèle de recherche développement, *Recherches qualitatives*, 28(2), 95-117.
- Hébert, M. (2005). Les cercles littéraires entre pairs en première secondaire, étude des relations entre les modalités de lecture et de collaboration. *Revue des sciences de l'éducation*, 30, 605-630.
- Houdart-Mérot, V. (2004). *Réécriture & écriture d'invention au lycée*. Paris: Hachette.
- Husén, T. (1989). La recherche en éducation à la croisée des chemins? Un exercice d'autocritique. *Perspectives*. 19, no 71. Pp. 379-389. (ville) : Unesco.
- Huynh, J.-A. (2003). Les nouveaux genres scolaires : de quelques débats et mutations. *Sciences humaines*, Janvier, 29-45.

- Huynh, J.-A. (2004). *Écriture d'invention et « identité » du sujet lecteur*. Dans Rouxel, A. et Langlade, G. *Le sujet lecteur, lecture subjective et enseignement de la littérature* (p. 305-316), Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Ingarden, R. (1983). *L'œuvre d'art littéraire*. Lausanne : L'Âge d'homme.
- Ionesco, E. (2009). *Rhinocéros*. Paris : Gallimard (Ouvrage original publié en 1959).
- Iser, W. (1985). *L'acte de lecture - Théorie de l'effet esthétique*. Bruxelles : Pierre Mardaga.
- Jaccoud, M. et Mayer, R. (1997). *L'observation en situation et la recherche qualitative*, dans Poupart, J., Deslauriers, J.-P., Groulx, L.-H., Laperrière, A., Mayer, R. et Pires, A. P. (1997). *La recherche qualitative, enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 211-249). Montréal, Paris, Casablanca : Gaëtan Morin éditeur.
- Japrisot, S. (2010). *La dame dans l'auto avec des lunettes et un fusil*, coll. Folio Policier. Paris : Denoël. (Ouvrage original publié en 1966).
- Jauss, H. R. (1978). *Pour une esthétique de la réception*. Paris : Gallimard.
- Jauss, H. R. (2007). *Petite apologie de l'expérience esthétique [1978]*. Paris : Allia.
- Jey, M. (1998). *La littérature au lycée : invention d'une discipline (1880-1925)*. – (Recherches textuelles, 3). Metz : Université de Metz.
- Jodelet, D. (1989). *Représentations sociales : Un domaine en expansion*. Dans Jodelet, D. *Les représentations sociales* (p. 31-61). Paris : Presses Universitaires de France.
- Jonnaert, P. (2001). *Compétences et socioconstructivisme, De nouvelles références pour les programmes d'études*. Texte d'appui à la deuxième conférence annuelle des Inspecteurs de l'Enseignement Secondaire, Bobo Dioulasso, Burkina Faso.
- Jonnaert, P. (2009). *Compétences et socioconstructivisme*. [2^e ed.] coll. Perspectives en éducation et formation. Bruxelles : De Boeck.
- Jouve, V. (1993). *La lecture*. Paris: Hachette.
- Jouve, V. (2004). *La lecture comme retour sur soi : De l'intérêt pédagogique des lectures subjectives*. Dans Rouxel, A. et Langlade, G. *Le sujet lecteur, lecture subjective et enseignement de la littérature* (p. 105-114), Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

- Jouve, V. (2005) *L'expérience de lecture*. Reims : L'Improviste.
- Josza, P. et Leenardt, J. (1999). *Lire la lecture - Essai de sociologie de la lecture*, Paris : L'Harmattan, I. Logiques sociales.
- Karsenti, T. P. (2000). *Introduction à la recherche en éducation*. (Dir.). Shebrooke : Éditions du C. R. P.
- Kohn, A. (1996). *Beyond discipline : From compliance to community*. Alexandria (VI): Association for Supervision and Curriculum Development, XVI.
- Laferrière, T. (1999). Apprendre à organiser et à gérer la classe, communauté d'apprentissage assistée par l'ordinateur multimédia en réseau. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(3), 571-591.
- Labov, W. (1978). *Le parler ordinaire*. Paris : Éditions de Minuit.
- Lacelle, N. (2008). Quelle littérature au secondaire et au collégial? *Québec français*, 149, 97-98.
- Lacelle, N. (2009). *Modèle de lecture-spectature, à intention didactique, de l'oeuvre littéraire et de son adaptation filmique*. Thèse de doctorat inédite, Université du Québec à Montréal.
- Laflamme, S. (2004). Lire? Pour quoi faire? *Québec français*. 135, 34-37.
- Lafont-Terranova, J. et Colin, D. (Dir.) (2006). *Didactique de l'écrit. La construction des savoirs et le sujet-écrivain*, Actes de la journée d'étude du 13 mai 2005. Coral et IUFM d'Orléans-Tours, coll. Diptyque. Namur : Presse universitaires de Namur.
- Lafontaine, L. (2001). *Élaboration d'un modèle didactique de la production orale en classe de français langue maternelle au secondaire*. Thèse de doctorat inédite, Université du Québec à Montréal.
- Landry, R. (2003). *L'analyse de contenu*. dans Gauthier, B. (2003). *Recherche sociale, De la problématique à la collecte des données* (Dir.), (p. 327-356). Sainte-Foy : PUQ.
- Langlade, G. (2004a). *La lecture littéraire au risque de la « maîtrise des discours »*. Actes du 9^e colloque international de l'AIRDF : « Le français : discipline singulière, plurielle ou transversale? ». Québec, 26 au 28 avril 2004.

- Langlade, G. (2004b). *Le sujet lecteur, auteur de la singularité de l'œuvre*, Dans Rouxel, A., Langlade, G. (2004). *Le sujet lecteur, lecture subjective et enseignement de la littérature* (p. 81-91). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Langlade, G. (2006). *Le lecteur*, Communication présentée à l'Université Laval, CRIFPE, Québec, septembre 2006.
- Langlade, G. (2008). *Activité fictionnalisante du lecteur et dispositif de l'imaginaire*. Dans Roy, M., Brault, M., Brehm, S., (dir.), (2008). *Formation des lecteurs, formation de l'imaginaire*, Coll. Figura. (p. 45-65). Montréal : Les Presses de l'Université du Québec.
- Laperrière, A. (2009). *L'observation directe*. Dans Gauthier, B. (Dir.) (2009). *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (p. 311-336), Québec : PUQ.
- Lapostolle, L., Bélanger, D.-C. et Pinho, J. (2009). *Pour une amélioration du français chez les garçons*, Rapport de recherche, Montréal : Cégep du Vieux Montréal, Service des études, Coordination de la recherche
- Lasnier, F. (2002). *Réussir la formation par compétences*. Montréal : Guérin.
- Leblanc, C. (2008). *Développement d'un dispositif didactique portant sur la lecture littéraire d'un roman par les élèves du deuxième cycle du secondaire intégrant une dimension culturelle en classe de français*, Thèse de doctorat inédite, Université du Québec à Trois-Rivières.
- Lebrun, M. (2007). *Rapport à l'écriture, posture auctoriale et ouverture culturelle*. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(2), 383-399
- Lebrun, M. et Coulet, C. (2004). *La classe comme communauté active de lecteurs et d'auteurs : favoriser un rapport critique à la lecture/écriture littéraires*. *Skholê, hors-série 2*, 177-188.
- Lebrun, M., Rouxel, A. et Vargas, C. (Dir.) (2007). *La littérature et l'école, Enjeux, résistances et perspectives* Aix-en-Provence : Publication de l'Université de Provence.
- Lecavalier, J. et Richard, S. (2010). *Enseigner la littérature au secondaire et au collégial, une démarche stratégique*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Lefrançois, P., Laurier, M. D., Lazure, R. et Claing, R. (2005). *Évaluation de l'efficacité des mesures visant l'amélioration du français écrit du primaire à l'université*, Barrette, P., Desnoyers, A. et Sylvestre, M. (coll.). Montréal : Université de Montréal et collège Ahuntsic.

- Le Fustec, A. et Sivan, P. (2004). Lectures sans esquives. *Le français aujourd'hui*, 145, 49-57.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 2^e édition. Montréal : Guérin.
- Le Goff, F. (2004). *Métadiscours en écriture d'invention et modes d'investissement du sujet lecteur*. Dans Rouxel, A., Langlade, G. (2004). *Le sujet lecteur, lecture subjective et enseignement de la littérature* (p. 293-304). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Legros, G. (2005). *Quelle place pour la didactique de la littérature?* dans Chiss, J.-L., David, J. et Reuter, Y. (2005). *Didactique du français, Fondements d'une discipline* (p. 35-46). Bruxelles : De Boeck.
- Loiselle, J. (2001). *La recherche développement en éducation : sa nature et ses caractéristiques*. Dans Anadon, M. (Dir.), *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation* (p. 77-97). Québec : Les Presses de l'université Laval.
- Louichon, B. (2009). *La littérature après coup*. Rennes : Presses universitaires de Rennes
- Maisonneuve, J. (1966). *Psycho-sociologie des affinités*. Paris : PUF.
- Mazauric, C., Fourtanier, M.-J. et Langlade, G. (Dir.) (2011). *Textes de lecteurs en formation*. Bruxelles : P.I.E. Peter Lang.
- McMillan, J. H. et Schumacher, S. (2001). *Research in Education, A Conceptual Introduction (5th ed.)*. New-York : Longman.
- 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 : Nuit Blanche.
- Melançon, J., Moisan, C. et Roy, M. (1993). *La littérature au cégep, 1968-1978 : le statut de la littérature dans l'enseignement collégial*. Québec : Nuit blanche.
- Ménard, L. (1990). Et si écrire rimait avec plaisir? L'apprentissage de l'écriture revu et corrigé, Dans Goulet, J.-P. (Dir.). *Enseigner au collégial* (p. 253-263). Montréal, Association québécoise de pédagogie collégiale,
- Mercier, J.-P. (2008). *La part du lecteur de textes littéraires dans la classe de français*. Thèse de doctorat inédite, Université Laval, Québec.
- Merleau-Ponty, M. (1969). *La prose du monde*. Paris : Gallimard.

- Michel, R. (2005). *Expérience de lecture et expérience esthétique : du plaisir et de l'émotion*. Dans Jouve, V. (2005) *L'expérience de lecture* (p. 425-468). Reims : L'Improviste.
- Ministère de l'Éducation du Québec, Gouvernement du Québec (2001). *Programme de formation de l'école québécoise*. Récupéré le 20 juillet 2008 à http://www.mels.gouv.qc.ca/lancement/prog_formation/index.htm,
- Ministère de l'Éducation, du loisir et du sport, Gouvernement du Québec (2004). *La réussite des garçons, des constats à mettre en perspective*. Québec Récupéré le 21 juillet 2009 à www.meq.gouv.qc.ca/publications/menu-rapports.htm
- Ministère de l'Éducation, du loisir et du sport, Gouvernement du Québec (2005). *Les profils de lecture chez les jeunes du secondaire - Action concertée pour le soutien à la recherche en lecture*. Récupéré le 21 juillet 2009 à www.mels.gouv.qc.ca/publications/menu-rapports.htm
- Ministère de l'Éducation, du loisir et du sport, Gouvernement du Québec (2008), communiqué de presse suivant le rapport Comité d'experts sur l'apprentissage de l'écriture. Québec. 6 février 2008.
- Ministère de l'Éducation, du loisir et du sport, Gouvernement du Québec (2010a). « Système scolaire au Québec, l'enseignement collégial ». Site officiel récupéré le 28 juillet 2010 à <http://www.mels.gouv.qc.ca/scolaire/educqc/systemeScolaire/index.asp?page=collegial>
- Ministère de l'Éducation, du loisir et du sport, Gouvernement du Québec (2010b). « Prévion de l'effectif étudiant au collégial ». Site officiel récupéré le 28 juillet 2010 à http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/previsionsCollegial/pdf/Prev_ensemble_collegial.pdf
- Ministère de l'Éducation, du loisir et du sport, Gouvernement du Québec (2010c). Intentions éducatives en *Formation générale Commune et Formation générale propre*. Section « Français, langue d'enseignement et littérature ». Site officiel récupéré le 9 avril 2011 à <http://www.mels.gouv.qc.ca/ens-sup/ens-coll/cahiers/DescFG.asp>
- Ministère de l'Éducation Nationale, République Française (2011). « Lycée : enseignements, organisation et fonctionnement ». Site officiel, récupéré le 25 février 2009 à <http://www.education.gouv.fr/cid215/le-lycee.html>
- Ministère de l'Éducation Nationale, République Française (2006) *Programme d'enseignement de français en classe de première des séries générales et technologiques*. « Programmes du lycée ». Site officiel récupéré le 8 août 2010 à <http://www.education.gouv.fr/bo/2006/40/MENE0602437A.htm>

- Ministère de l'Éducation Nationale, République Française (2002). *Programme de l'enseignement de français en classe de seconde générale et technologique*. « Programmes du lycée ». Site officiel, récupéré le 8 août 2010 à <http://eduscol.education.fr/cid45676/programmes-en-vigueur.html>
- Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, Gouvernement du Québec (1993). *Des collèges pour le Québec du XXI^e siècle. Formation générale*.
- Miles, B., Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives* (2^e éd). Bruxelles : De Boeck.
- Molière. (2008). *Dom Juan*. Coll. Grands textes. Anjou : CEC.
- Molière (2003). *Le Tartuffe*. Coll. Parcours d'une œuvre Laurin, M (dir.). Laval : Beauchemin
- Montballin, M. et Legros, G. (2001). La maîtrise langagière à l'entrée des études supérieures : mythes, constats et essais d'intervention. *Correspondance*, 6(4), récupéré le 8 juillet 2010 à www.ccdmd.qc.ca/correspo/Corr6-4/Mythes.html
- Morel, M. (2005). *Les émotions et la lecture : plaidoyer pour une autre pratique du texte*. Dans Bois, L. et Leblond, C., (2005). *Les étudiants face à la lecture* (p. 89-97). Arras : Artois Presses Université.
- Muchielli, A. (2004). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences sociales et humaines*, 2^e éd. Paris : Armand Colin.
- Nonnon, P. (1993). *Proposition d'un modèle de recherche de développement technologique en éducation. Regards sur la technique robotique* (p.147-154). Technologies nouvelles et éducation. Paris : Publication pédagogique.
- Nonnon, P. (2002). La R&D en éducation. *Actes du symposium international francophone sur les technologies en éducation* (p. 53-59), Baron, G. L. et Bruillard, É. (Dir.). Paris : INRP.
- Ouellet, S. (2005). *Le passage d'une littérature didactique à une didactique littéraire? La place et le rôle du texte littéraire dans les cours de français au collégial*. Mémoire de maîtrise inédit, Université du Québec à Rimouski, Campus de Lévis.
- Orellana. I. (2005). *L'émergence de la communauté d'apprentissage ou l'acte de recréer des relations dialogiques et dialectiques de transformation du rapport au milieu de vie*. Dans Sauvé, L., Orellana, I. et Van Steenberghe, E. (Dir.) *Éducation et environnement. Un croisement de savoirs* (p. 67-84). Cahiers scientifiques de l'ACFAS, 104.

- Paillé, P. (1996). De l'analyse qualitative en général et de l'analyse thématique en particulier. *Recherches qualitatives*, 15, 179-194.
- Paillé, P., Muchielli, A. (2002). *Les méthodes qualitatives*, Paris : Armand Colin
- Paillé, P., Muchielli, A. (2008). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, (2^e éd.). Paris : Armand Colin
- Penloup, M.-C. (2006). Vers une didactique de l'écriture centrée sur l'apprenant et ses pratiques, dans Lafont-Terranova, J. et Colin D. (Dir.) (2006). *Didactique de l'écrit. La construction des savoirs et le sujet-écrivain, Actes de la journée d'étude du 13 mai 2005* (p. 81-104). Namur : Presse universitaires de Namur.
- Perrenoud, P. (1999) *Apprendre à l'école à travers des projets : pourquoi? Comment?* Récupéré le 8 juillet 2008 à http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_mam/php_1999/1999_17.html.
- Petit, M. (2003) *Les relations*. Conférence prononcée le 13 novembre 2003 aux Journées d'étude de l'ADBDP (Association des directeurs de bibliothèques départementales de prêt, récupéré à <http://www.adbdp.asso.fr/je2003/petit.htm>
- Petit, M. (2002). *Éloge de la lecture : la construction de soi*. Paris : Belin.
- Peytard, J. (1993). Souvent textes varient... *Les cahiers du CRELEF*, 36, Besançon : CRELEF.
- Piaget, J. (1967). *La psychologie de l'intelligence*. Paris : Armand Collin.
- Piaget, J. (1974). *Réussir et comprendre*. Paris : Presses universitaires de France.
- Picard, M. (1986). *La Lecture comme jeu. Essai sur la littérature*. Paris : Éditions de Minuit.
- Picard, M. (1989). *Lire le temps*. Paris : Éditions de Minuit.
- Picard, M. (1997). *Freud à Nancy*. Paris : Autrement.
- Pieper, I. et Goeth, J. W. (2006). *L'enseignement de la littérature. Conférence intergouvernementale : Université de Francfort. Langues de scolarisation : vers un cadre pour l'Europe*, Strasbourg 16-18 octobre 2006.

- Pires, A. P. (1997). *Échantillonnage et recherche qualitative : essai théorique et méthodologique*, dans Poupart et Al. *La recherche qualitative, Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 113-169). Montréal, Paris, Casabanca : Gaëtan Morin Éditeur.
- Poissenot, C., (2005). *La fin des « héritiers » : lecture et compétence documentaire des étudiants d'aujourd'hui*. dans Bois, L. et Leblond, C., (2005). *Les étudiants face à la lecture* (p 31-46). Arras : Artois Presses Université.
- Pouivet; R. (2003). *L'œuvre d'art à l'âge de la mondialisation. Un essai d'ontologie de l'art de masse*. Bruxelles : La Lettre Volée.
- Poupart, J., Deslauriers, J.-P., Groulx, L.-H., Laperrière, A., Mayer, R. et Pires, A. P. (1997) *La recherche qualitative, Enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Montréal, Paris, Casabanca : Gaëtan Morin Éditeur.
- Proulx, J., (2004). *Apprentissage par projet*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Provost, M. A., Alain, M., Leroux, Y., et Lussier, Y. (2006). *Normes de présentation d'un travail de recherche* (2e éd.). Trois-Rivières, Québec : Les Éditions SMG.
- Rabatel, A. (Dir.) (2002). *Lire, écrire – le point de vue. Un apprentissage de la lecture littéraire*. Mémoire de Philippe de Vita, Lyon : IUFM, coll. Savoirs en pratiques autour d'une question d'enseignement.
- Rastier, F. (2003). De la signification au sens. Pour une sémiotique sans ontologie. *Texto!* juin-sept. 2003. Récupéré en ligne le 15 avril 2010 à http://www.revue-texto.net/Inedits/Rastier/Rastier_Semiotique-ontologie.html.
- Renard, F. (2007). *Comprendre les discours d'élèves sur la littérature par leurs habitudes lectorales*. Dans Lebrun, M., Rouxel, A. et Vargas, C. (Dir.). *La littérature et l'école, Enjeux, résistances et perspectives* (p. 273-292.). Aix-en-Provence : Publication de l'Université de Provence.
- Reuter, Y. (1992). Quelques notes à propos de la didactique de la littérature, *DFLM, La lettre de l'Association*, 10, 9-11.
- Reuter, Y. (1996). *De la rédaction à une didactique de l'écriture ?* Dans Barré-de Miniac, C. *Vers une didactique de l'écriture - pour une approche pluridisciplinaire* (p. 51-69). Paris, Bruxelles : De Boeck Université, INRP.
- Reuter, Y. (2000). *Enseigner et apprendre à écrire*, (2^e édition). Paris: ESF.

- Richey, R. C. et Nelson, W.A. (1996). *Developmental research*. Dans Jonassen D.H (Dir.). *Handbook of research for educational communications and technology*. New-York : Macmillan.
- Ricoeur, P. (2001). *La critique et la conviction, Entretien avec François Azouvi et Marc de Launay*. Paris : Hachette, Littératures.
- Riquois, E. (2009). *Pour une didactique des littératures en français langue étrangère : du roman légitimé au roman policier*. Thèses de doctorat inédite. Université de Rouen, France.
- Roberge, J. (2007). Lettre à mes collègues sur l'enseignement de la littérature et de la philosophie au collégial. *Correspondances*, 12(4), Récupéré le 8 juillet 2010 à www.ccdmd.qc.ca/correspo/Corr12-4/Lettre.html
- Rochon, F. (2008). Pourquoi la littérature au collégial? *Pédagogie collégiale*, 21(3), 29-31.
- Romian, H. (1979). *Pour une pédagogie scientifique du français*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Rouxel, A. (2010). La littérature du lycée à l'université : du voyage en train, avec quelques haltes, à l'exploration spéléologique. *Le français aujourd'hui*, 168, 57-66.
- Rouxel, A. (1996). *Enseigner la lecture littéraire*. Rennes : PUR.
- Rouxel, A. (2004). *Autobiographie de lecteur et identité littéraire*. Dans Rouxel, A. et Langlade, G. *Le sujet lecteur, lecture subjective et enseignement de la littérature* (p. 137-152). Rennes : PUR.
- Rouxel, A., Langlade, G. (2004). *Le sujet lecteur, lecture subjective et enseignement de la littérature*. Rennes : PUR.
- Roy, M., Brault, M. et Brehm, S. (Dir.) (2008). *Formation des lecteurs, formation de l'imaginaire*. Montréal : UQAM.
- Roy, M. (1998). *La littérature québécoise au collège [1990-1996]*, Montréal : XYZ éditeur.
- Roy, M. (2008). *Culture littéraire et fictionnaire de lecteurs*. Dans Roy, M., Brault et M., Brehm, S., (2008). *Formation des lecteurs, formation de l'imaginaire*, Max Roy, Marilyn Brault et Sylvain Brehm (Dir.). Coll. Figura. Montréal : Les UQAM, p. 17-30.

- Roy, M. (2009). La réforme des programmes de 1993. *Correspondance*, 15(2). Récupéré le 10 juillet 2010 à <http://www.ccdmd.qc.ca/correspo/Corr15-2/Litterature.html>
- Roy, J. et Mainguy, N. (2005). Étude comparée sur la réussite scolaire en milieu collégial selon une approche d'écologie sociale, *Rapport synthèse et paramètre d'intervention*, Observatoire jeunes et société, mai 2005.
- Saint-Laurent, L. et Boisclair, A. (1995) *Conception de l'enseignement-apprentissage à la base du PIER*. Dans St-Laurent, L. , Giasson, J., Simard, C., Dionne, J.-J. et Royer, E. *Programme d'intervention auprès d'élèves en difficultés*. Boucherville : Gaétan Morin éditeur, 2-12.
- Sabourin, P. (2009). *L'analyse de contenu*. Dans Gauthier, B. (2009) *Recherche sociale, De la problématique à la collecte des données* (Dir.) (5e éd). (p. 415-444). Sainte-Foy : PUQ.
- Savoie-Zacj, L. (2000). *La recherche qualitative / interprétative en éducation*. Dans Karsenti, T. P. (Dir.) *Introduction à la recherche en éducation*. Shebrooke : Éditions du C. R. P.
- Schaeffer, J.-M. (1996). *L'art à l'âge moderne; Les célibataires de l'art. Pour une esthétique sans mythes*. Paris : Gallimard.
- Schaeffer, J.-M. (2000). *Adieu à l'esthétique*. Paris : PUF.
- Schlanger, J. (1990). *La situation cognitive*. Paris : Méridiens Klincksieck.
- Scheuwly, B. (2005). *De l'utilité de la « transposition didactique »*. Dans Chiss, J.-L., David, J., Reuter, Y. *Didactique du français, Fondements d'une discipline* (p. 47-59). Bruxelles : De Boeck Université.
- Séoud, A. (1997). *Pour une didactique de la littérature*. Paris : Hatier.
- Serfaty-Garzon, P. (2003). L'Appropriation. Dans *Dictionnaire de l'habitat et du logement* (p. 27-30). Paris : Armand Colin
- Shusterman, R. (1992). *L'art à l'état vif. La pensée pragmatiste et l'esthétique populaire*. Noille, Paris : Minuit.
- Simard, C. (1993). Prolégomènes à la didactique. *Revue de l'Association canadienne de linguistique appliquée*, 15(1), 59-74.
- Simard, C. (1997). *Éléments de didactique du français langue première*. Ville St-Laurent : ERPI.

- St-Laurent, L. , Giasson, J., Simard, C., Dionne, J.-J. et Royer, E. *Programme d'intervention auprès d'élèves en difficultés*. Boucherville : Gaétan Morin.
- Stake, R. E. (1994). *Case studies*. Dans Denzin, N. S. et Lincoln, Y. S. (Dir.). *Handbook of qualitative research* (p. 236-247). Beverly Hills (CA) : Sage.
- Tauveron, C. (2002). *L'écriture littéraire : approche systémique et tactique*. INRP : Recherche n° 30035c.
- Tauveron, C. (2004). *Droits du texte et droits des jeunes lecteurs : un équilibre instable*. Dans Rouxel, A. et Langlade, G. *Le sujet lecteur, lecture subjective et enseignement de la littérature* (p. 255-266). Rennes : PUR.
- Tauveron, C. et Sève, P. (2005). *Vers une écriture littéraire – ou comment construire une posture d'auteur à l'école de la GS au CM*. Campoli, C., Claustre, D. Dormoy, D., Gromer, B., Guichard, J.-P., Karnauch, A. et Lebrun, M. (Coll.). Paris : Hatier Pédagogie.
- Thérien, G. (2007). *L'exercice de la lecture littéraire*. Dans Gervais, B. et Bouvet, R. (Dir.), *Théories et pratiques de la lecture littéraire* (p. 11-42). Montréal : Presses de l'Université du Québec.
- Thouard, D. (2000). « Présentation : l'embarras des langues ». Dans Humboldt, W. V. *Sur le caractère national des langues et autres écrits sur le langage* (p. 7-22). Paris : Seuil.
- Touraine, A. (1992) *Critique de la modernité*. Paris : Livre de poche.
- Tremblay, M. (1994). *Un ange cornu avec des ailes de tôle*. Leméac : Montréal.
- Tristan et Iseult*. (J. Bédier, trad.) Coll Grands textes. Montréal : Les éditions CEC. (Ouvrage original publié en 1900).
- Trudel, S. (2006). *La mer de la tranquillité*. Montréal : Les Allusifs.
- Turner, M. (1996). *The literary Mind : The Origins of Thought and Language*. Oxford : Oxford University Press.
- Valenti, J. (2007). *Lecture, processus et situations cognitives*. Dans Gervais, B. et Bouvet, R. (Dir.). *Théories et pratiques de la lecture littéraire* (p. 43-92). Montréal : Presses de l'Université du Québec.
- Valéry, P. (1960). *Oeuvres*, t. 2 . Paris : Gallimard p. 1146-1147.
- Vanasse, A. (2007). L'enseignement de la littérature au cégep : la démission des professeurs. *Lettres québécoises : la revue de l'actualité littéraire*, 128, 3-4.

- Vanasse, G.-G. et Noël-Gaudreault, M. (2004). Écriture créative et plaisir d'apprendre. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 16, 235-250.
- Van Der Maren, J. M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Bruxelles/Montréal : PUM / De Boeck Université.
- Van Der Maren, J. M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie: des modèles pour l'enseignement*. 2e éd. Bruxelles : De Boeck.
- Villemagne, C. (2006). Des choix méthodologiques favorisant une approche inductive : le cas d'une recherche en éducation relative à l'environnement. *Recherches qualitatives*, 26(2), 131-144.
- Vygotsky, L. (1997). *Pensée et langage*. Françoise Sève (Trad.), Paris : La Dispute.
- Weck, F. (2006). *Faire écrire étudiants et lycéens, Plaidoyer pour une écriture de création*. Paris : L'Harmattan.
- Zeichner, K. (2002). The adequacies and inadequacies of those current strategies to recruit, prepare, and retain the best teachers for all students.. *Teachers College Record*, 105(3), 490-519.

APPENDICES

Appendice A

Structure de l'enseignement collégial (cégep) au Québec

Au Québec, le cégep est considéré comme faisant partie de l'enseignement supérieur. Dans la succession des niveaux scolaires, il suit l'enseignement secondaire. Il ne fait donc pas partie de l'école obligatoire et chaque institution vise à attirer les élèves finissants du secondaire à s'inscrire dans un de ses programmes. Ceux-ci sont regroupés en deux branches distinctes, la voie technique, qui mène directement au marché du travail, et la voie préuniversitaire. Les cours de français, avec les cours de philosophie, d'anglais, d'informatique et d'éducation physique, sont obligatoires pour tous les élèves, qu'ils soient en formation technique ou préuniversitaire. Ces cours sont regroupés sous l'appellation « Formation générale » par opposition aux cours spécialisés propres aux divers programmes d'étude. L'obtention du diplôme d'études collégiales, condition principale à la poursuite des études à l'université ou à l'emploi, ne peut se faire sans la réussite des cours de la formation générale.

L'année scolaire régulière se compose de deux sessions. Chacune s'échelonne sur 15 semaines de cours et 10 jours réservés aux examens en fin de session. En général et pour l'ensemble du calendrier scolaire, les cégeps bénéficient d'une certaine marge de manœuvre en ce qui concerne les dates de début et de fin des sessions, ce qui laisse apparaître de petites différences entre les institutions. Beaucoup commencent et finissent leurs activités à des dates identiques, mais de légères disparités sont toujours possibles. La session d'automne débute vers la mi-août pour se terminer quelques jours avant le congé des Fêtes de Noël et du Nouvel An. La session d'hiver commence en janvier au retour du congé des Fêtes et se termine vers la mi mai. Selon le programme d'étude choisi, les élèves ont entre 15 et 30 heures par semaine de cours, excluant les heures prévues pour l'étude personnelle que doivent réaliser les élèves en dehors des heures de cours.

Appendice B

Structure de l'enseignement au lycée en France

Le lycée français est aussi considéré comme un niveau d'enseignement supérieur. Il s'inscrit en continuité avec le collège, qui est obligatoire. Il précède les études universitaires. La voie générale et technologique comprend trois classes : la seconde, la première et la terminale. Le choix entre voie générale et voie technologique s'effectue à la fin de l'année de seconde. À la fin de l'année de terminale a lieu l'examen du baccalauréat, premier diplôme de l'enseignement supérieur. L'examen comporte aussi des épreuves anticipées en fin de première. Au lycée d'enseignement général et technologique, la classe de seconde représente le cycle de détermination. Les élèves suivent des enseignements communs, mais ils doivent choisir deux enseignements de détermination et une option facultative. Ces choix les aident à opter pour un bac général ou technologique. La voie générale conduit les bacheliers vers des études longues tandis que la voie technologique prépare à des études supérieures technologiques en 2 ans et plus (BTS). Les matières d'enseignement général (français, mathématiques, histoire-géographie, sciences, anglais) sont importantes dans les deux options. Il existe également le lycée professionnel, qui prépare les jeunes ayant des visées professionnelles immédiates.

L'année scolaire comporte au moins 36 semaines réparties en 5 périodes de travail, de durée comparable, qui sont séparées par 4 périodes de vacance des classes. En général et pour l'ensemble du calendrier scolaire, les lycées bénéficient d'une certaine marge de manœuvre en ce qui concerne les dates de début et de fin de trimestre. Beaucoup commencent et finissent leurs activités à des dates identiques, mais de légères disparités sont toujours possibles. L'année scolaire comporte généralement trois trimestres. Le premier trimestre commence en septembre et se termine en décembre. Le deuxième trimestre commence en janvier et se termine en mars. Le troisième trimestre commence en avril et se termine en juin. Les périodes de congés sont les suivantes : semaines complètes autour de Noël, en février et au printemps ; des semaines civiles complètes ; des vacances d'hiver et de printemps dont les dates varient selon les zones ; les mois de juillet et août entièrement vauqués, avec parfois un léger empiètement sur le mois de juillet. Selon la série et les options choisies, l'enseignement oscille entre 30 et 40 heures par semaine.

Appendice C

Formulaire de consentement des participants

Titre de la recherche :	<i>Le sujet lecteur et scripteur : développement du prototype d'un dispositif pour l'enseignement et l'apprentissage en classe de littérature.</i>
Chercheur :	Sébastien Ouellet, M. A.
Directeur de recherche : (si le chercheur est un étudiant)	Jean-François Boutin, UQAR, Campus de Lévis (QC) Gérard Langlade, Université de Toulouse – Le Mirail (France)

A) RENSEIGNEMENTS AUX PARTICIPANTS

1. Objectifs de la recherche

Il s'agit d'une recherche qui vise à concevoir et à développer un dispositif didactique (ex. : activités de lecture, d'écriture littéraire, etc.) auprès d'élèves du niveau postsecondaire en classe de littérature. Cette recherche-développement poursuit trois objectifs :

- Concevoir un prototype du dispositif
- Procéder à la mise à l'essai du prototype en contextes réels de classe
- Décrire, analyser et évaluer le prototype en vue de son utilisation en tant que dispositif formel pour l'enseignement et l'apprentissage.

Chaque phase est influencée par les réponses et les travaux réalisés par les élèves. Les résultats à chaque étape est donc déterminant pour la suite du processus. Le projet de recherche est aussi caractérisé par la thèse qui se fait en cotutelle entre l'UQAR et l'Université Toulouse le Mirail. Des élèves du Québec et de la France participent à la recherche.

2. Participation à la recherche

Les participants consentants sont des élèves du cégep et du lycée (France). Ils sont âgés de 18 et 19 ans en majorité. Le consentement des participants de moins de 18 ans, s'il y en a, sera l'objet d'une approbation par leurs parents. La participation des élèves consiste à répondre à une question d'entrevue et à réaliser des activités en classe au cours d'une session normale dans un cours de littérature (français) faisant partie de l'enseignement régulier. Les phases sont les suivantes :

- L'analyse des besoins : entrevues d'une heure (avec 4 groupes) menées selon la technique du groupe nominal.
 - Deux groupes du cégep de la région de Québec ou de Chaudière-Appalaches.
 - Deux groupes du lycée de la région de Toulouse (France)
- La pré-expérimentation : 2 activités d'enseignement de courte et moyenne durée (une heure maximum) en lien avec les théories appropriées les réponses données par les élèves à la phase 1.
 - Un groupe du cégep. (groupe différent de ceux de la phase 1)
 - Un groupe du lycée - Toulouse (groupe différent de ceux de la phase 1)

Les deux activités s'étalent sur deux semaines consécutives. Le matériel est à déterminer selon les œuvres littéraires au programme et les réponses obtenues à la phase 1

- La mise à l'essai : tenue de 4 activités d'enseignement avec 1 classe. La durée de chaque activité est variable selon la nature de l'activité. La séquence s'étale sur 4 semaines consécutives. Le matériel est à déterminer selon les œuvres littéraires au programme, les réponses obtenues à la phase 1 et les travaux d'étudiants.

Les tâches à effectuer sont de répondre aux questions posées par écrit dans un texte de longueur variable. Les activités sont aussi l'objet d'observations qui sont consignées par le chercheur et/ou l'enseignant responsable du groupe.

3. Confidentialité, anonymat ou diffusion des informations

Confidentialité : un numéro est attribué à chaque institution et chaque participant ainsi que l'ensemble de son dossier est identifié par une lettre. L'accès à ces chiffres et lettres est limité au chercheur uniquement de façon à ce que les participants ne puissent pas être identifiés de façon indirecte, par recoupements. Chaque participant est identifié par un nom fictif dans la thèse. Aucune information personnelle ne sera transmise à une personne ou un organisme extérieur à la recherche. Seule la nature de l'institution (cégep ou lycée) est diffusée dans la thèse.

Les données sont :

- Des réponses données en entrevues, consignées sous forme de tableau synthèse à partir de notes prises lors des entrevues et d'enregistrements audios.
- Des textes d'élèves.
- Les notes personnelles tirées d'observations du chercheur (journal).

Les données sont conservées pendant 5 ans sous forme de fichiers informatiques conservés dans un dossier confidentiel d'un ordinateur privé.

Diffusion :

À la fin de la recherche, en plus de la thèse qui sera produite, une synthèse de la recherche (problématique, méthodologie, résultats, analyse) présentée sous forme de Powerpoint (avec une narration pré-enregistrée) sera accessible aux participants. Les enseignants participants vont relayer l'information à leurs étudiants. Une majorité d'institutions bénéficie de systèmes informatiques (portail) permettant aux enseignants de rejoindre les élèves en tout temps par messagerie interne, et ce, même si le cours ou la session est terminée.

Les enseignants participants recevront également un document synthèse sous forme de texte. Ce texte sera également disponible aux élèves qui en feront la demande.

Les résultats seront également diffusés lors de colloques et sous formes d'articles.

DÉCLARATIONS OBLIGATOIRES

« En vertu de la Loi sur la protection de la jeunesse, le chercheur est tenu de déclarer au Directeur de la protection de la jeunesse toute information lui permettant de croire que la sécurité ou le développement d'un enfant est compromis, ayant pour cause l'abus sexuel ou de mauvais traitements physiques, par suite d'excès ou de négligence. »

« Je comprends que si je révèle pendant l'entrevue des informations indiquant un danger imminent de mort (y compris par suicide) ou de blessures graves pour une personne ou un groupe de personnes, le chercheur se verrait dans l'obligation, soit d'en prévenir la ou les personnes menacées, soit d'en avertir les autorités compétentes. »

4. Avantages et inconvénient

En participant à cette recherche, vous ne courez pas de risques ou d'inconvénients particuliers. En participant à cette recherche, vous pourrez contribuer à l'avancement des connaissances sur l'enseignement et l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Vous pourrez également mieux vous connaître. Par contre, il est possible que le fait de raconter votre expérience vous amène à ressentir des émotions désagréables : si cela se produit, n'hésitez pas à en parler avec l'interviewer. S'il y a lieu, nous pourrions vous référer à une personne-ressource.

Les rencontres (phase 1 : entrevues / phase 2 et 3 : activités en classe) sont toutes des étapes nécessaires pour concevoir des dispositifs didactiques et les mettre à l'essai pour en faire l'analyse. Les risques liés à ces rencontres sont réduits au minimum et dans certains cas inexistantes. Les gestes de nature didactique seront planifiés en collaboration avec les enseignants responsables de chaque classe. De cette façon, les activités tenues en classe sont en lien avec les œuvres littéraires au programme et visent une meilleure appropriation de la littérature dans les cours. Le temps requis pour les activités en classe est établi à l'avance avec l'enseignant responsable. Ces précautions visent à réduire le plus possible les réactions et les conséquences négatives des élèves et des enseignants pour la suite de la session une fois que les expérimentations sont terminées.

5. Droit de retrait

Votre participation est entièrement volontaire. Vous êtes libre de vous retirer en tout temps par avis verbal, sans préjudice et sans devoir justifier votre décision. Les personnes qui se retireront de la recherche seront dispensées de cours durant les interventions. Si vous décidez de vous retirer de la recherche, vous êtes invités à communiquer avec le chercheur, à l'adresse (courriel) indiquée à la dernière page de ce document. Les renseignements personnels et les données de recherche qui auront été recueillis au moment de votre retrait seront détruits dans un délai de 5 ans.

6. Indemnité

Aucune compensation financière ne sera versée pour votre participation à la présente recherche.

B) CONSENTEMENT

Je déclare avoir pris connaissance des informations ci-dessus, avoir obtenu les réponses à mes questions sur ma participation à la recherche et comprendre le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de cette recherche.

Après réflexion et un délai raisonnable, je consens librement à prendre part à cette recherche. Je sais que je peux me retirer en tout temps sans préjudice et sans devoir justifier ma décision.

Signature : _____ Date : _____

Nom : _____ Prénom : _____

Après réflexion et un délai raisonnable, je consens librement à ce que mon enfant puisse prendre part à cette recherche. Je sais qu'il peut se retirer en tout temps sans préjudice et sans devoir justifier cette décision.

Signature : _____ Date : _____

Nom : _____ Prénom : _____

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de l'étude et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Signature du chercheur : _____ Date : _____
(ou de son représentant)

Nom : _____ Prénom : _____

Pour toute question relative à la recherche, ou pour vous retirer de la recherche, vous pouvez communiquer avec Sébastien Ouellet, étudiant au doctorat en éducation

au numéro de téléphone suivant :	(418)	ou à l'adresse de courriel suivante : *****@hotmail.com
----------------------------------	-------	--

Un exemplaire du formulaire d'information et de consentement signé doit être remis au participant

Appendice D

Document pour la tenue des entrevues selon la technique du groupe nominal (TGN)

(Delbecq, A. L. et al., 1975; Brunelle et al., 1988)

– Phase de préparation

Cette phase consiste à organiser la salle où la technique du groupe nominal est réalisée. Concrètement, l'animateur de la rencontre aménage la salle en disposant les tables en ovale en comptant le nombre de participants attendu. De plus, il prépare le matériel nécessaire pour écrire les propositions des participants, soit sur un tableau ou sur un papier mural. Ensuite, il place les feuilles des participants sur les tables. Cette feuille comporte essentiellement la question à laquelle les participants doivent répondre. Finalement, l'animateur place les cartes qui sont utilisées au moment du vote.

– Phase d'accueil

Cette phase consiste à accueillir les participants en leur souhaitant la bienvenue. Cette étape est également utilisée pour présenter le but et les objectifs de la rencontre. Il est alors important de faire valoir l'importance du rôle joué par chaque participant.

– Phase de collecte des données

- L'étape de production : formulation des propositions

Il s'agit d'une étape où, individuellement, chaque participant réfléchit d'abord et écrit ses réponses sur la feuille prévue à cet effet. Il dispose de 10 à 15 minutes. Les idées doivent être formulées de façon concise et claire. De façon à répondre à la question : *Quelles sont les activités en lecture et en écriture qui t'intéresseraient au cours de français?*

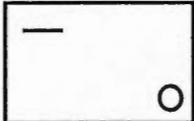
- L'étape de la cueillette à la ronde

Cette étape consiste à divulguer les réponses des participants. D'abord, il demande à chacun d'eux de présenter ses réponses à tour de rôle. Au fur et à mesure, l'animateur les écrit au tableau pour que les autres puissent les voir. Il est aussi possible que l'animateur puisse bénéficier de l'aide d'une autre personne afin qu'il se consacre exclusivement à sa tâche d'animation.

- L'étape de clarification et de hiérarchisation des idées

L'animateur doit clarifier les énoncés trop vagues ou qui sont imprécis. Son rôle consiste également à éliminer les propositions redondantes ou similaires, ainsi qu'à

discuter avec les participants pour trouver la formulation la plus précise possible tout en respectant le vocabulaire des participants : « à cette fin, l'animateur lit chaque énoncé à voix haute et, si lui ou un participant le juge nécessaire, on précisera l'un ou l'autre des énoncés » (source). Les participants doivent ensuite accorder un poids, une valeur, à chaque énoncé qui est retenu selon un vote (voir tableau). Par exemple, si 6 énoncés sont retenus, le poids maximum sera de 6 et le poids minimum sera de 1. L'animateur relit tous les énoncés à voix haute jusqu'à ce que tous soient classés par les participants de façon anonyme sur des petits cartons.

Rôles de l'animateur	Rôles des participants
Distribuer 5 cartes à chaque participant. 	Choisir les 5 items qui répondent le mieux à la question nominale de départ.
Laisser le temps à chacun de faire ses choix.	
Demander aux participants d'écrire, sur chaque carte : - le numéro de l'item sur la ligne - l'énoncé de l'item au centre de la carte Démontrer à l'aide d'un exemple sur la carte grand format.	Chaque participant écrit les informations demandées pour chacun des 5 items qu'il a choisis.
Demander aux participants de placer leurs cartes devant eux.	Le participant place ses cartes devant lui.
Demander aux participants d'attribuer des points aux items (écrire le pointage dans le cercle). Ex: 5 = le plus important 1 = le moins important	Le participant fait son choix et inscrit le numéro demandé dans le cercle de chacune des cartes. Le participant tourne les cartes choisies au fur et à mesure.
Ramasser les cartes et les brasser.	Écouter les résultats. Un élève peut donner les résultats à l'animatrice.

Appendice E

Résultats des entrevues

Tableau : groupe A

Cégep (Québec)
Cours : Littérature et imaginaire – littérature française 2008

Quelles sont (ou seraient) les activités en lecture et en écriture qui t'intéresseraient au cours de français?	Vote : poids accordé par les participants													
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N
Tous les énoncés : formulations finales	3		5	2	2	4							4	1
1. Résumer des livres/Retour en groupe-classe, faire une mise en commun	2	4		1			5	1		5	4	3	5	4
2. Regarder, étudier des films faits à partir d'oeuvres littéraires.	1		4		1		4		3	2				
3. Faire des débats sur l'actualité et sur les oeuvres.	4						3							
4. Utiliser des forums sur Internet.									1	1	3	2	1	
5. Voir des films sur la vie des auteurs, biographies.		3			3	5								
6. Étudier la chanson.	5	1	3		4	5		2	5	3			3	3
7. Tenir des tables rondes, des discussions à propos d'un livre, sur la compréhension d'un livre.							1	3			5	1		
8. Faire des jeux d'écriture, jeux avec les figures de style, faire de la création, faire des échanges sur l'écriture.			2			3		4	2		2	4		
9. Faire de l'encadrement, assistance pour débiter un travail.		2						5						
10. Utiliser la bande dessinée.														
11. Étudier des textes modèles (dissertations) / Ateliers préparatoires à la dissertation.		5	1	5		2			4	4	1		2	2
12. Lire des livres contemporains.				4		1						5		5

Tableau : groupe B

Cégep (Québec)
 Cours : Écriture et imaginaire – littérature française 2008

Quelles sont (ou seraient) les activités en lecture et en écriture qui t'intéresseraient au cours de français?	Vote : poids accordé par les participants													
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N
Tous les énoncés : formulations finales														
1- Activités qui stimulent la passion.	1			1	3		1					1		
2- Faire plus de théâtre (lu, vu ou joué).	3	4	4		4	3	5		3	4	5			
3- Utiliser le cinéma.	2				2			3						
4- Lire/écrire des textes variés.		3	5			4			2	2	2		5	
5- Lire des textes proches de notre réalité.			3				4			3	4			
6- Étudier des textes fantaisistes / faire des activités ludiques.	4	5	1	5		5	2		4	5	1			
7- Faire des débats sur les livres.								2				2		1
8- Choisir des textes pratiques et concrets.					1	2			5			5		
9- Valoriser la création.		2		3			3	5		1	3	4	3	3
10- Favoriser la littérature québécoise.		1		4	5	1						3	4	5
11- Activité préparatoire à la rédaction.								1	1				2	2
12- Faire plus de lecture en lien avec les cours de la formation générale (ex.: philosophie) / avec les valeurs primordiales.	5		2	2				4	1				1	4

Quelles sont (ou seraient) les activités en lecture et en écriture qui t'intéresseraient au cours de français?	Vote : poids accordé par les participants							
	A	B	C	D	E	F	G	H
Tous les énoncés : formulation finales								
1. L'écriture d'un livre, d'une pièce de théâtre.	5	1	5				4	
2. Lire/écrire selon des genres variés (policier, sc-fiction), écriture variée	4	5	3	5		1	5	3
3. Activité basée sur les goûts personnels/liberté de lire ce que l'on veut.	3		2	3	5	3		
4. Activités où on a la liberté de choisir le style de lecture/d'écriture.	2							
5. Tenir des discussions/rencontres/rencontres d'écrivains.	1	4			2	2	2	1
6. Activité où s'exprime la subjectivité/imagination/opinion		3		4	3		1	5
7. La lecture d'images/utilisation de médias/films.		2	1	2	1	4		4

Lycée (France)

Tableau : groupe D

Cours : classe de seconde (BTS) - littérature française

2008

Quelles sont (ou seraient) les activités en lecture et en écriture qui t'intéresseraient au cours de français?	Vote : poids accordé par les participants										
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K
Tous les énoncés : formulations finales											
1. La tenue de débats avec la rédaction d'écrits argumentatifs.	1	3	1								5
2. L'écriture d'invention.		5	2				3		1	2	4
3. L'écriture de dissertations.										3	
4. L'étude d'un livre qui est adapté au cinéma / Films récents.		4		5	1	1	2	5	3	4	
5. Travail sur l'humour et les procédés humoristiques.				4	2	2	5	1			
6. L'étude de romans fantastiques, de science-fiction et d'aventure.		2	3				4				1
7. L'écriture d'un scénario de film.	4			2	5	4		4	5	5	
8. Lecture/écriture de BD.	5	1	4	3	4	5	1	3			
9. Lecture de romans contemporains.	2		5	1				2	4	1	2
10. L'écriture de commentaires de film.	3				3	3			2		3

Tableau : groupe E

Cégep (Québec)
Cours : cours *Écriture et imaginaire* – littérature française 2008

Quelles sont (ou seraient) les activités en lecture et en écriture qui t'intéresseraient au cours de français?	Vote : poids accordé par les participants														
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O
Tous les énoncés : formulations finales															
1. Disposer d'une liberté dans le choix des œuvres à lire.				3	2										
2. Axer le cours sur la recherche d'information (auteurs, courants).					3			3							
3. Avoir la liberté des méthodes de rédaction (type de texte).					4										
4. Lire plus de théâtre, faire de la mise en scène et du jeu.				4											
5. Avoir un modèle d'analyse ou de dissertation.	2	5	4						3	4	5	5	4	2	5
6. Accompagner l'étude des œuvres par des films.	1	3				5	3	5	5		3		3		
7. Approfondir la réflexion avant de passer à l'écriture.	3	4	2		5						1	2	1	3	
8. Tenir des discussions, des échanges et des débats qui favorisent l'interaction entre les élèves.				1		3	4	1	2	5	4	4	5	4	3
9. Lire des œuvres étrangères, des traductions.				5											
10. Privilégier les textes brefs, les lectures « courtes » plus rapides mais avec des sujets intéressants.				2											
11. Pratiquer la dissertation.	5								1					5	1
12. Diversifier, varier la présentation de la matière, susciter l'interaction avec l'enseignant.	4	2			1							3		1	
13. Faire plus de création et des jeux d'écriture en lien avec le cours.							2	2		3		1	2		4
14. Lire des œuvres plus contemporaines.							4	1		2	2				2
15. Lire des œuvres d'autres époques			3		5										
16. Utiliser la bande dessinée							5	4	4						

Quelles sont (ou seraient) les activités en lecture et en écriture qui t'intéresseraient au cours de français?	Vote : poids accordé par les participants									
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	
Tous les énoncés : formulations finales										
1. La lecture de romans fantastiques contemporains.				5	5	4	2	2		
2. L'ouverture sur l'art en lien avec la littérature.	2		1							5
3. La lecture d'œuvres complètes.	1				2	3				
4. Jouer des pièces de théâtre/suivies de l'analyse.	3		5	4			3	5	1	
5. Favoriser l'expression personnelle par les écrits d'inventions.	5	5					5	4		
6. Les dictées.										
7. La mise en place de discussions/débats.		1				2		3	3	
8. La lecture d'œuvres contemporaines et de découvertes « non-classiques ».	4	4	4	1	1	5			4	
9. L'étude de textes religieux afin de favoriser un débat.					4				2	
10. L'écriture/réécriture de scènes de théâtre.		2	3	2						
11. Concevoir des exposés oraux en équipes		3	2		3	1	1	1	1	
12. L'introduction à la philosophie				3			4			

Appendice F

Grille d'observation du chercheur

École : Date :	Activité(s) :	
Enseignant Participants Élèves Niveau Nombre Âge	Oeuvre/texte utilisé Matériel Durée de l'activité	
Attitudes, discours, actions, Lecture Écriture Répétitions, fréquences Autres remarques	Enseignant	Élèves

Appendice G

Séquence didactique, activités et calendrier de la 1^{ère} mise à l'essai

Session : automne 2008

Séquence : *Le siècle classique*

Objectif : Comprendre le siècle classique et son courant.

Tâche finale : Rédiger un portrait à la façon classique.

Étape préliminaire : 18 septembre

Entrevues de groupe selon la technique du groupe nominal (TGN) : Rencontres avec un demi-groupe en atelier, le jeudi 18 septembre, animées par Sébastien Ouellet et René Richard. Durée : 50 minutes

Sem. 7- 30 sept.-08

A) Présentation du projet

B) Théorie : Le siècle classique, parcours historique.

Texte à l'étude : '*Les animaux malades de la peste*', fable de La Fontaine

C) L'art classique : Quelques repères. Parcours théorique ,art classique en général.

D) Lab. : La vie à la cour au siècle classique : Analysez et rédigez l'introduction d'une dissertation. À remettre le mardi 07 octobre.

Sem. 8- 07 oct.-08

A) Mardi : local 100 , visionnement de '*Le Tartuffe*'

B) Jeudi : Retour du travail corrigé.

C) Lab. : Retour sur '*Le Tartuffe*', analyse et discussion

Semaine de lecture (congé) : 13 – 17 octobre

Sem. 9-21 oct.-08

Mardi et jeudi (théorie et lab.) : Le portrait, une illustration du siècle classique

Travail à faire en équipe : Analyse, recherche et mise en commun de l'information.

Travail individuel : Lectures

analyse, recherche, style, idées...

Préparation à la rédaction du portrait

Sem. 10- 28 oct.-08

A) Mardi, théorie : Table ronde, mise en commun des analyses.

B) Jeudi, théorie et lab. : Début de la rédaction du portrait.

Sem. 11- 04 nov.- 08

Mardi : A) Fin de la rédaction du portrait, fin du projet

B) Retour et évaluation sommaire de la démarche de projet.

Jeudi : Début de la séquence 3 : Le siècle philosophique

Appendice H

Justification des activités d'enseignement de la 2^e mise à l'essai

Le sujet lecteur et scripteur de Maupassant

Œuvre à l'étude	Activités et justifications
<p><i>Bel-Ami,</i> Maupassant</p>	<p><i>1. Mon récit de lecteur</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Partir de l'histoire du sujet et de son rapport personnel avec l'œuvre. - Interroger les réactions subjectives des sujets. - Amener le sujet à se concentrer sur son activité subjective et à en témoigner (narration au JE). - Amener le sujet à se décentrer et à adopter le point de vue externe qui contribue à l'objectivation de son cheminement subjectif (narration IL).
	<p><i>2. Souvenir d'un chasseur d'Afrique</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Expérimenter l'écriture littéraire. - Miser sur le phénomène d'identification à un personnage du roman. - Accéder aux représentations provoquées par le récit. - Mettre à contribution la cohérence narrative et thématique opérée par le sujet.
	<p><i>3. La lettre d'invitation</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Expérimenter l'écriture littéraire. - Miser sur le phénomène d'identification à un personnage du roman. - Accéder aux représentations provoquées par le récit. - Mettre à contribution la cohérence narrative et thématique opérée par le sujet. - Mettre à profit les anticipations et les hypothèses du sujet par rapport aux événements vécus par le personnage.

Appendice I

Textes d'élèves de la 2^e mise à l'essaiActivité 1 - 1^{ère} partieTémoignez de votre expérience de lecture du début du roman *Bel-Ami*

A) Comment s'est déroulée ma lecture? Est-ce que je me suis laissé entraîner dans l'histoire? Pourquoi? Décrivez de quelle façon vous avez lu le début du roman. Donnez des détails.

Ma lecture s'est bien déroulée car je me suis laissé entraîner dans l'histoire. Je lisais ce livre souvent avant de m'endormir et je l'ai lu régulièrement de façon à me rappeler des événements précédents. Il m'arrivait de lire plusieurs fois dans la journée afin d'avancer dans ma lecture avec des temps de pose. Je me suis laissé entraîner dans l'histoire car la vie de Georges Duroy est riche en événements. J'ai lu le début du roman tranquillement sans la télé ni autre élément perturbateur. Mais au fur et à mesure je lisais avec la télé allumée sans être dérangé car lorsque l'on est pris dans l'histoire rien ne peut perturber quand c'est le cas contraire il vaut mieux arrêter.

B) Quelles sont mes impressions par rapport au personnage de Georges Duroy? D'après moi, quelle est la personnalité (la psychologie) du personnage? Expliquez.

Dès le début du livre Georges Duroy est seul dans Paris mais au fur et à mesure de l'histoire il finit par devenir "quelqu'un" dans le milieu du journalisme grâce à un vieil ami à lui. Il se débrouille toujours pour manger et boire, on peut remarquer aussi qu'il a beaucoup de chance car il part de rien et finit par tout avoir. Au début du livre j'avais peur de son caractère mais je me suis rendu compte que plus on lui offre des choses plus il en demandait, comme quelqu'un qui n'est jamais content de ce que la vie lui apporte et finit par toujours en demander plus.

C) Quelles sont mes impressions générales quant à l'histoire qui est présentée? Qu'est-ce que j'anticipe du récit à venir? Cette histoire peut-elle me plaire? Pourquoi? Expliquez.

Au début de l'histoire on s'ennuie mais après on s'accroche à l'histoire grâce aux événements diverses. Je m'attends à ce que les événements s'enchaînent et que cette histoire peut me plaire car comme je l'ai dit précédemment on ne s'ennuie pas. Le personnage va devenir puissant ou il va retomber à la dérive.

Appendice I

Textes d'élèves de la 2^e mise à l'essaiActivité 1 - 2^e partie

D) À partir de vos réponses et de votre réflexion écrire le récit de votre expérience de lecture. Utiliser la troisième personne du singulier et la phrase suivante "Il avait commencé par ouvrir le livre".

Elle avait commencé par ouvrir le livre. Apercevant les 415 pages du livre, elle se promit de ne pas s'attarder à le lire même si il était ennuyeux. Elle se faga donc à en lire au moins dix. Le livre lui décrivait un personnage au physique plutôt avantageux, avec une moustache. Elle regarda la photo du livre et comprit que c'était de lui que parlait l'auteur. Elle fit une pause et reprit le lendemain soir. George Dursy avait rencontré un vieil ami à lui proposant du travail et l'avait invité à dîner. À partir de ces événements là, l'histoire du livre lui sembla plus intéressante. Elle n'arrivait toujours pas à cerner le caractère du personnage principal. Elle fit une pause et reprit l'histoire après un match de rugby. George Dursy se faisait aider par la compagne de son vieil ami. Lisant bien attentivement la page elle eut un doute sur les sentiments de George Dursy pour Madame Forester.

Appendice I

Textes d'élèves de la 2^e mise à l'essai

Activité 2


 Nom Houlis Age 17 ans
 Niveau et domaine d'étude 1^{ère} S.T.G Gestion

Vous êtes Georges Duroy et vous devez rédiger votre article sans l'aide de Mme Forestier

Souvenirs d'un chasseur d'Afrique

Il s'assit devant sa table, trempa sa plume dans l'encrier, prit son front dans sa main et chercha des idées. Ses premières phrases furent « Je me trouvais maintenant en Algérie. J'allais découvrir les lieux, la nature, la population et sa culture qui m'étaient étrangers jusque-là. ~~Les Algériens m'étaient pas indifférents à ma présence. Soit un fusil en bon, un chapeau blanc, une~~
~~Et une certaine équipe d'oiseaux qui portait avec moi une~~
~~mon équipement de une école ambulant. Les hommes et les femmes était~~
 Vêtu de grand et large habits en coton, le plus souvent de couleur
 bleu foncé ou blanc, ils portaient beaucoup plus de bijoux que aux fruits
 et aux légumes et viande se trouvaient dans les rues et dans le
 marché au bœuf on pouvait trouver des paysages d'orientation qui
 était mon plus agréable grâce au épices du marché. S'était au
 paradis. Et en contemplant le paysage et le marché
 que j'ai senti cela. C'était un homme grand et brun qui choisit de
 Il était complètement différents des autres hommes. Il n'avait pas
 de chapeau replié sur la tête et il avait un fusil avec, important
 que le mien. Et d'ailleurs pour cette raison que j'ai engagé
 la conversation. Et puis était chasseur mais un chasseur moderne.
 Qui d'après de villes en villes de paroles on peut se dire en d'abord
 l'œuvre m. S'ai donc commença mon aventure avec cet
 homme qui me promettait de me faire visiter et me
 les plus beaux paysages du monde et les plus belles et
 impressionnantes bêtes à chasser pour ce monde.

Je suis allongé maintenant je me penant à dormir à la table
 et demain sera chez Soumail pour de nouvelles aventures avec
 Houlis.

Appendice I

Textes d'élèves de la 2^e mise à l'essai

Activité 2

Souvenirs d'un chasseur d'Afrique

Il s'assit devant sa table, trempa sa plume dans l'encrier, prit son front dans sa main et chercha des idées. Ses premières phrases furent « Je me trouvais maintenant en Algérie. J'allais découvrir les lieux, la nature, la population et sa culture qui m'étaient étrangers jusque-là. C'est la première fois que je me rendais en Afrique. Et s'y trouvait une chaleur insoutenable que j'étais visiblement le seul à remarquer. Je me rendis vite compte de l'ampleur de la misère qui accablait ce pays où la vie semblait très dure. Soudain, un enfant qui tenait un chameau me questionna : "tu es Français ?". Content d'avoir trouvé quelqu'un parlant le français, je lui répondis : "oui, je cherche un moyen de transport pour aller à Alger!". Le garçon me fit signe de grimper sur son chameau, je lui obéis, et nous partîmes en direction du désert loin de la civilisation. Je me sentis totalement perdu au milieu de cette infinie étendue de sable et de dunes et je fis une prière pour que mon pseudo-guide, lui, sache où nous nous trouvions. Au bout de plus de 2h de marche, je lui demandais où nous nous trouvions et si Alger était encore loin. Le garçon me répondit que tout allait bien, qu'il ne fallait pas que je m'inquiète. Curieux qu'il n'ait pas répondu à ma question, je lui posai de nouveaux. Il ne répondit la même chose en haussant les épaules. Je recommençais à m'inquiéter et à me poser un tas de questions sur ce qui était entrain de m'arriver. Une heure plus tard, nous arrivâmes à l'entrée d'une grotte. Je descendis de mon chameau, intrigué par cet endroit, puis je demandais à l'enfant : "mais où sommes nous bon sang ?"

Appendice I

Textes d'élèves de la 2^e mise à l'essai

Activité 3

Nom Godenzi Age 17 ansNiveau et domaine d'étude 4 SIGG

Activité 3

(chap. 5) Mme de Marelle est enchantée par la visite de Georges Duroy et désire organiser une soirée avec les Forestier. Elle envoie donc une lettre d'invitation à Mme Forestier et glisse un petit mot « secret » exprimant ce qu'elle pense de Duroy à Mme Forestier.

Écrivez le contenu de cette lettre.

« Ce que je pense de M. Duroy ...

ne t'es surement pas inconnue. Je trouve que c'est un homme charmant et très attentifs. tu as dû toi même le remarquer. Il est venu me voir à la maison. Ça me enchante. Suite à cette visite, je désire organiser une soirée avec vous, toi et ton mari, ainsi que Georges. Cette soirée a pour but de me rapprocher de lui, je voudrais le connaître d'avantage, connaître tes pensées qu'il a envers moi, et cela serait moins gênant si vous accepteriez de venir. ~~Il~~ bien sûr, n'en parle pas à mon mari. Je ne cesse de penser à George, il occupe toute mes pensées. Sa compagnie me plaît vraiment agréablement. De plus, il s'entend ~~très~~ très bien avec ma fille. Elle l'a surnomé: bel-ami. "bel ami" n'est ce pas bien choisie?

Je pense organiser cette soirée vendredi! ça te conviendrait? s'attend ta réponse avec de prévenir bel ami, si jamais tu n'est pas disponible.

A Bientôt.

Clotilde

Appendice I

Textes d'élèves de la 2^e mise à l'essai

Activité 3

Nom Amélie Âge 10Niveau et domaine d'étude ASTGG

Activité 3

(chap. 5) Mme de Marelle est enchantée par la visite de Georges Duroy et désire organiser une soirée avec les Forestier. Elle envoie donc une lettre d'invitation à Mme Forestier et glisse un petit mot « secret » exprimant ce qu'elle pense de Duroy à Mme Forestier.

Écrivez le contenu de cette lettre.

« Ce que je pense de M. Duroy ... »

Bonjour, Mme Forestier je vien d'avoir l'agréable visite de M. Duroy ce nouvel homme qui travail au journal il s'agit d'un homme jeune qui est de haute beauté, seulement très timide. Celle-ci prenant pas sur des ressentis, durant un bon moment il me raconta son voyage. Je de les pays du Magreb, me décrivant ses paysages des émotions je me ^{imagina} a ses côté devant un coucher de soleil sur une plage de Sable blanc. Puis te présenter ce Gentleman. Moi et mon amie avons décidé d'organiser une soirée et vous invitons tous 2 avec grand plaisir
P.S: Ce jeune homme mérite toutes les attentions qu'une femme peut lui porter.
Merci de me retourner votre réponse pour la soirée

Appendice J

Exemples de données brutes d'observation en classe - 2^e mise à l'essai

École : Lycée *** Date : février 2009	Activité(s) : Souvenir d'un chasseur en Afrique Oeuvre utilisée : Bel-Ami, Maupassant	
Participants Enseignante : L. L. Nb d'élèves : 16 Niveau : 1 ^{ère} STG - gestion Âge : 16-17 ans	Matériel : feuille avec question et réponse Durée de l'activité : 50 minutes	
Attitudes, discours, actions,	Enseignant Me présente, fait de la place Reste assise en arrière	Élèves Silencieux, curieux Explication de l'activité
Lecture	Lecture appliquée	
Écriture	Par totalité des élèves, concentrés quelques hésitations	
Répétitions, fréquences	Durée de l'écriture : 15 à 20 minutes Durée de la lecture en groupe : 15 minutes	
Autres remarques	Bonne participation et bon corpus à analyser Lecture publique amusante, appréciée	

Appendice K

Justification des activités d'enseignement de la mise à l'essai finale

Œuvre à l'étude	Activités et justifications
<i>Tristan et Iseult</i>	<p>1. <i>Le poème fictif</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Utiliser la lecture subjective pour initier l'écriture poétique; expérimenter l'écriture littéraire. - Miser sur le phénomène d'identification à un personnage du roman. - Accéder à la cohérence thématique opérée par le sujet. - Accéder aux représentations provoquées par le récit. - Amener le sujet à se décentrer et à adopter le point de vue externe d'un personnage (narration TU / NOUS).
<i>Dom Juan, Molière</i>	<p>2. <i>Le stéréotype de Dom Juan</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Interroger les représentations subjectives du sujet. - Avoir accès aux hypothèses du sujet avant la lecture de l'oeuvre. - Accéder aux représentations provoquées par un stéréotype. - Activer le phénomène de distanciation par lequel le sujet manifeste son jugement et son évaluation.
<i>Rhinocéros, Ionesco</i>	<p>3. <i>La représentation des personnages</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Utiliser la lecture subjective pour initier l'écriture. - Accéder aux représentations provoquées par le récit. - Accéder à la cohérence thématique opérée par le sujet - Accéder aux représentations provoquées par la pièce de théâtre. - Mettre à profit les anticipations et les hypothèses du sujet par rapport aux événements vécus par le personnage. - Interroger les représentations subjectives du sujet. - Avoir accès aux inférences et aux hypothèses du sujet avant la lecture de l'oeuvre. - Activer le phénomène de distanciation par lequel le sujet manifeste son jugement et son évaluation.
<i>La dame dans l'auto avec des lunettes et un fusil, Sébastien Japrisot</i>	<p>4. <i>Mon identité de personnage</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Expérimenter l'écriture littéraire. - Miser sur le phénomène d'identification à un personnage du roman. - Mettre à profit les anticipations et les hypothèses du sujet par rapport aux événements vécus par le personnage. - Accéder à la cohérence thématique opérée par le sujet. - Utiliser la lecture subjective pour initier l'écriture. - Accéder aux représentations provoquées par le récit. - Accéder aux représentations provoquées par un stéréotype. - Avoir accès aux inférences et aux hypothèses du sujet avant la lecture complète de l'oeuvre. - Activer le phénomène de distanciation par lequel le sujet manifeste son jugement et son évaluation.

Appendice L

Textes d'élèves de la mise à l'essai finale

Activité 1

Prénom Vénémie

Tristan et Iseut doivent vivre séparés (chap. XV, ligne 1 à 12). Tristan décide d'écrire un poème à Iseut pour lui montrer qu'il ne peut vivre sans elle. Au même moment, Iseut décide de faire la même chose pour Tristan. Le poème met l'accent sur tout ce qu'ils ont traversé ensemble.

« Mon bel amour,

Notre histoire a commencé lors d'un combat à l'épée
 Tes hommes ont empêché la mort de m'emporter.
 Tu étais déjà promise à mon roi.
 Lui qui a toujours su s'occuper de moi.
 Mais nos destins se sont croisés.
 Que fois le plume partagé.

Que d'épreuves nous avons dû endurer
 Que de choses nous avons dû utiliser
 Le roi ne devait pas nous surprendre
 Mais trois étons nous ont laissé bien à perdre
 Apr de la chance nous nous sommes échappés.
 Mais à quoi bon si nous devons vivre séparés.

Nous nous sommes dans la forêt du Morois
 Où nous ne pouvons rencontrer le roi.
 Quelqu'un nous a surpris pendant la nuit.
 Notre seigneur est venu et a laissé une trace de lui.
 Je ne supportais de le voir partir.
 Je t'ai rendu à Iseut avant d'en souffrir.

Signé

Tristan

Appendice L

Textes d'élèves de la mise à l'essai finale

Activité 1

Prénom

Médénique

Tristan et Iseut doivent vivre séparés (chap. XV, ligne 1 à 12). Tristan décide d'écrire un poème à Iseut pour lui montrer qu'il ne peut vivre sans elle. Au même moment, Iseut décide de faire la même chose pour Tristan. Le poème met l'accent sur tout ce qu'ils ont traversé ensemble.

« Mon bel amour,

Chaque jour passé sans vous est une torture,
la pire, puisque sans cesse elle dure,
parfois mes songes m'inflige nos souvenirs,
est-ce bien ou non, je ne saurais dire,
mais je préférerais sans doute, dormir éternellement,
plutôt que de vous savoir mariée, bel amant,
à une dame autre que moi, aussi valeureuse soit son âme,

Je continue pourtant à me prendre à rêvasser,
au jour où les lépreux fût terrasser,
par votre amour et votre force, preux chevalier
quel bonheur, quel délivrance,
malgré les haillons, la faim et la souffrance,
de vivre un temps dans ces bois à vos côtés
armés. la peine, de notre bon roi bossé,

Il m'apparaît clair, mon bon Tristan,
que depuis le jour où nos âmes furent liées,
nous sommes devenus esclaves de cette enchantement,
et que malgré les déchirures, les trahisons et notre volonté,
cette boisson inguérissable nous aura fait présent,
du plus imparfait, mais également du plus vrai,
des amours terrestres, aussi improbable soit-il

Signé

Iseut

Appendice L

Textes d'élèves de la mise à l'essai finale

Activité 2

A) Le stéréotype du Dom Juan

D'après ce que vous connaissez ou vous imaginez, quelle serait la description de quelqu'un qui correspond à *Dom Juan* ?

À quelle époque a-t-il vécu ? Est-il encore en vie ?

Il a vécu dans les années 1700, il est mort.

Quelle est sa situation sociale (son rang) ?

C'est quelqu'un de classe moyenne, ayant une richesse moyenne.

Quelle est sa description physique ?

Il est beau, grand, musclé et bronzé. Il a une apparence espagnole, cheveux longs et noirs, il est fort. Il a un beau visage harmonieux.

Quelle est sa personnalité et son comportement en général ?

Il est charmeur. Il utilise de belles paroles. Il provoque les gens. Beau parleur, mais il est mauvais quand il faut prendre fait au physique.

Comment est sa relation avec les femmes ?

Il est le tombeur de ses femmes. Il les séduit toutes beaucoup de conquête.

Quelles sont les actions et les gestes qu'il a posés dans le passé ?

Être l'ami de nombreuses femmes, épouses de riches hommes.

Qu'est-ce qui l'attend dans l'avenir selon vous ?

La persécution. Il va être recherché par les maris des femmes qu'il a séduites.

Appendice L

Textes d'élèves de la mise à l'essai finale

Activité 2

Prénom KéserA) Le stéréotype du Dom Juan

D'après ce que vous connaissez ou vous imaginez, quelle serait la description de quelqu'un qui correspond à *Dom Juan*

À quelle époque a-t-il vécu? Est-il encore en vie?

16 ou 17 siècle et non il n'est pas en vie.

Quelle est sa situation sociale (son rang)?

La royauté
il a un serviteur

Quelle est sa description physique?

Un grand homme au cheveux long. Bel homme musclé.

Quelle est sa personnalité et son comportement en général ?

Il sait ce qu'il fait. N'a pas peur de mettre sa vie en danger.

Comment est sa relation avec les femmes?

Une bonne relation, un charmeur. Les femmes ne peuvent succomber à son regard.

Quelles sont les actions et les gestes qu'il a posés dans le passé ?

Il a posé des gestes héroïque, sauvé des vies et aidé des gens.

Qu'est-ce qui l'attend dans l'avenir selon vous?

Une histoire qui fini bien en compagnie de sa femme.

Appendice L

Textes d'élèves de la mise à l'essai finale

Activité 3

Activité absurdeNOM Karen

p. 13-21

1. Décrivez (ou imaginez) le physique des personnages.

Jean : Grand homme relativement mince avec les cheveux bruns, peut-être même une moustache ou une barbe qui n'est pas taillée, s'habille bien; il est intellectuel mais il bouge beaucoup, il porte des lunettes fumées

Bérenger : Petit homme ^{bedonnant} costaud qui s'habille bien aussi. Il a les cheveux poivre et sel et il a un air plutôt sérieux. Il porte aussi un petit chapeau melon. Il a un peu l'allure d'un homme qui chante l'opéra. Il a toujours l'air pressé et il ne se préoccupe pas trop de lui-même, Il a une grosse moustache mal placée

Appendice L

Textes d'élèves de la mise à l'essai finale

Activité 3

Activité absurdeNOM Julie

p. 13-21 ..

1. Décrivez (ou imaginez) le physique des personnages.

Jean : Grand homme qui respecte son apparence. Un chapeau melon sur ses cheveux gris. Un beau complet noir avec des chaussures cirées. Un mouchoir dans la poche de son veston. Ses cheveux sont peignés en brosse. Son regard nous montre qu'il est fier de lui, il a une belle posture. Il sait beaucoup de choses.

Bérenger : Petit homme un peu rond. Un complet usé par le temps et recouvert de poussière. Ses chaussures noires cirées avec un trou sur le dessus, lacets défaits. Il a un odeur d'ivrogne. Sa figure est tachée de noir. Sa barbe n'est pas faite. On remarque dans son regard une expression de désespoir.

Appendice L

Textes d'élèves de la mise à l'essai finale

Activité 4

Amalia

La dame dans l'auto avec des lunettes et un fusil

Dès le début, on sait que quelqu'un a attaqué le personnage qui raconte.

Vous êtes l'agresseur. Décrivez-vous : À quoi ressemblez-vous? Comment est votre physique, votre âge, votre taille, etc.

« JE

Suis grand, environ 6 pieds 3, les épaules carrées et la silhouette, quand même, élancée. Je suis tout habillé de noir et une cagoule recouvre mon visage. Sous cette cagoule, mes cheveux sont noirs, très noirs. Mes yeux sont d'un gris acier très perçant. Une cicatrice s'étend sur ma pommette gauche jusqu'à ma bouche, vestige d'un combat qui n'a mal tourné.

»

Vous êtes dans la peau de l'agresseur. Vous allez donc expliquer (au JE) les raisons de votre présence, les circonstances et les raisons de l'agression.

« JE ...

Suivais cette femme depuis un bon moment déjà, lorsqu'elle s'est arrêtée à cette station-service. On m'avait chargé de lui faire mal, mais de ne pas la tuer. Cela lui servirait d'avertissement, de petit rappel. Je l'ai attaquée par derrière lorsqu'elle est entrée dans la salle de bain, et lui ai cassé la main en l'écrasant sous mon pied. La fille s'est évanouie sur le coup. Je n'ai pas pu lui rappeler la raison de cet acte, mais je lui ai laissé le message que le patron m'avait dit de lui laisser.

Appendice L

Textes d'élèves de la mise à l'essai finale

Activité 4

Sébastien

La dame dans l'auto avec des lunettes et un fusil

Dès le début, on sait que quelqu'un a attaqué le personnage qui raconte.

Vous êtes l'agresseur. Décrivez-vous : À quoi ressemblez-vous? Comment est votre physique, votre âge, votre taille, etc.

« JE

Suis un homme de 35 ans, je mesure 6,5 et je pèse 350 livres. J'ai une forte barbe qui cache mon visage mais j'ai le crâne complètement rasé. Je suis souvent habillé en noir et je suis le cousin de la mafia espagnol de Don José.

»

Vous êtes dans la peau de l'agresseur. Vous allez donc expliquer (au JE) les raisons de votre présence, les circonstances et les raisons de l'agression.

« JE ...

déteste la mer car mon père a été noyé lors d'un voyage à Old Orchard. Dès que j'entends parlé de quelqu'un qui aime la plage, je lui casse la main pour qu'il ne puisse plus planter son parasol. Pour moi, la plage est le démon incarné.

Appendice M

Exemples de données brutes d'observation en classe - mise à l'essai finale

École : Cégep **** Date : Septembre-décembre 2010	Activité(s) : Mon identité de personnage Oeuvre utilisée : <i>La dame dans l'auto avec des lunettes et un fusil</i> , Sébastien Japrisot	
Participants Enseignant : S.O. Nb d'élèves : 19 Niveau : 1 ^{ère} année Âge : 17-18 ans	Matériel : feuille questionnaire Durée de l'activité : 45 minutes	
Attitudes, discours, actions, Lecture Écriture Répétitions, fréquences Autres remarques	Enseignant Explication de l'activité Durée de l'écriture : 15 minutes Durée de la période de lecture en classe, mise en commun : 15 minutes	Élèves Amusés, curieux Par la totalité des élèves, quelques mains levées pour des précisions
Autres remarques	Le partage collectif montre la diversité et les rapprochements	

Appendice N

Unités d'analyse : description des catégories thématiques et conceptuelles

Catégorie conceptuelle : éléments théoriques fondamentaux

Unités	Définitions
1. Utilisation/ interprétation	Le sujet dispose parfois de ses seules expériences réelles pour interpréter une œuvre fictive. Par son utilisation du texte, il réalise l'œuvre lue, qu'il soit expert ou non, avec tout ce qui est à sa disposition. Cette utilisation est « naïve » au sens où l'entend Eco (1992), ce qui le distingue du lecteur sémiotique ou expert.
2. Représentations individuelles	Images mentales, propres à l'individu, associées à son développement psychologique. Ses souvenirs, souvent rattachés à son milieu familial, qui ont construit ses représentations envers la lecture et l'écriture et par les quelles se manifeste la singularité de sa pensée.
3. Représentations collectives	Les codes socioculturels qui sont impliqués dans la lecture et l'écriture subjective. Le sujet est ainsi engagé dans une activité fortement déterminée par des facteurs sociohistoriques. Un horizon d'attente qui façonne sa lecture. Le sujet a intériorisé des structures propres à une ou plusieurs communautés interprétatives auxquelles il appartient.
4. Stéréotypes	« Une structure, une association d'éléments, qui peut se situer sur le plan linguistique (syntagme, phrase), sur le plan thématico-narratif (scénarios, schémas narratifs et argumentatifs, personnages) ou sur le plan idéologique (valeurs) » (Dufays et al. 2005, p. 100). Le mot stéréotype désigne un phénomène plutôt global alors qu'on utilise d'autres mots lors de situations plus précises, comme « clichés » pour le langage et « lieux communs » pour les idéologies., mythes, figures, etc.
5. Appropriation	Le sujet s'investit dans la fiction et accepte de participer à l'illusion référentielle. Présentée comme un acte d'adhésion au monde fictif, cette attitude fait une large part aux intuitions et à l'imagination du sujet L/S.
6. Identification	Vivre un texte, « transposer dans sa vie des formules empruntées à l'œuvre lue » (Jouve, 1993, p.97). Le sujet pense que tel ou tel personnage aurait agi d'une certaine façon s'il avait été dans sa situation.
7. Distanciation réflexive	Une attitude de questionnement par rapport à l'univers fictif proposé. Une lecture littéraire de ce type est caractérisée par une exploration de toutes les virtualités du texte (Dufays et al., 2005). Les thèmes qui y sont associés sont la polysémie et la subversion, donc l'ouverture de l'œuvre à plusieurs interprétations possibles; l'attitude réflexive du sujet, son jugement, la valeur qu'il attribue à un texte, un personnage.
8. Activité fictionnalisante	L'imaginaire du sujet est dominante. Le sujet entre de plein pied dans la fiction et complète l'œuvre lue. Ce sont les images qu'il

	associe aux lieux évoqués par une œuvre, les affects, les inférences du lecteur et sa créativité (Langlade, 2008).
9. Posture d'auteur	Le sujet reste conscient qu'il n'est pas un écrivain, au sens littéral, mais la prise en charge de la narration par exemple l'amène à construire sa posture d'auteur à partir d'une intention artistique, en prenant la responsabilité du déroulement de la fiction (Taveron, 2007). Une position assumée plus ou moins explicitement par un scripteur qui se porte garant de ses écrits à effet littéraire dans la mesure où il envisage le contexte de réception et qu'il ménage des effets sur son lecteur » (Lebrun, 2007, p. 384)
10. Centrement	Une plongée au cœur de soi-même : l'accès à un autre monde intérieur au moyen de situations et des personnages fictifs est l'occasion de retrouver en soi des idées, des souvenirs qui seraient normalement restés cachés (Dufays et al. 2005).
50. Décentrement	La conscience du sujet cherche à compenser pour « l'absence immobile » de l'objet littéraire et lui attribuer un sens. L'attention du sujet est ainsi portée vers l'objet, ce qui fait que la perception du moi s'efface alors au profit de ce qui est lu. En écriture, il est amené à faire parler d'autres voix que la sienne et à jouer plusieurs rôles. Ainsi, en mettant l'accent sur les dialogues par exemple, il perd la notion du JE réel.
11. Faux vrai	Introduire dans la fiction des connaissances présentées comme vraies, des pseudo-connaissances qui ont l'apparence de faits véritables (Seve et Taveron, 2005). Introduire des éléments inventés, mais qui semblent authentiques et réalistes. Ex : Une histoire présente une ville inventée (Mégapolis), mais ayant les caractéristiques d'une vraie ville.
12. Vrai faux	Des vrais savoirs sont incorporés dans une trame fictive, non référentielle. Incorporer l'expérience de la réalité dans la fiction. Ex : Une histoire présente une ville existante dans la réalité (Paris) mais toute l'action est fictive.
13. Communauté	Le sujet exprime consciemment ou non, son appartenance à une communauté de lecteurs/interprétative (Burgos, 1996; Burgos et al., 2003; Fish, 2007) ou à une communautés d'écriture/discursive (Bernié, 2002).

Catégorie thématique : éléments tirés des entretiens

14. Mise en commun	Faire un résumé des œuvres en groupe; créer et participer à un forum sur Internet; participer à des tables rondes; faire du travail d'équipe.
15. Interaction	Faire un débat en lien avec un roman.
16. Média/médiatisation	Utiliser le cinéma (biographie d'auteur, adaptation); étudier la chanson; utiliser Internet et les autres formes d'expression.
17. Lecture subjective	Stimuler la passion, l'émotion; laisser la liberté de choisir les œuvres; autoriser les goûts personnels et la subjectivité.
18. Écriture subjective	Favoriser l'expression personnelle; laisser la liberté de choisir le type d'écrit; faire des jeux d'écriture, l'écriture d'invention; écrire

	du théâtre, une partie de roman, un scénario de film, une bande dessinée; rencontrer des écrivains.
19. Lecture en lien avec le monde réel/actuel	Lire des livres contemporains; lire de la science-fiction, du fantastique et du roman policier; tenir des débats sur l'actualité; faire des activités de réflexion philosophique; préparer des écrits argumentatifs; lire des « non-classiques »; lire des livres proches de notre réalité « québécoise » (Québec).
20. Corpus/variété	Lire du théâtre ; lire des œuvres d'autres époques ; lire des œuvres étrangères et des traductions ; lire des œuvres complètes et non des extraits ; lire des textes brefs ; varier le type et le genre de texte à lire.
21. Mise en scène	Mise en scène réelle d'une pièce de théâtre; étude d'un scénario de film.
22. Rédaction scolaire	Faire des dictées; étudier des textes modèles; pratiquer la dissertation par des exercices; faire des recherches spécifiques sur une œuvre et un auteur.
23. Ludique	Étudier des œuvres fantaisistes; analyser l'humour et les procédés humoristiques; favoriser les activités ludiques.

Catégorie thématique : éléments définis par les textes d'élèves

24. Reprise	Le sujet prend appui sur une réponse ou une étape précédente pour créer ou poursuivre une histoire.
25. Ajouts	Le sujet fait des ajouts ou des modifications importantes par rapport à la première réponse ou la première version de son histoire.
26. Peur/ennui	Le sujet est effrayé devant la lecture d'une œuvre. Il exprime son ennui avant ou pendant la lecture. Il ne lit qu'une partie du texte.
27. Obligation scolaire	Le sujet fait allusion à son obligation de lire pour le cours.
28. Aspect visuel	Le sujet s'exprime sur l'aspect visuel du livre à lire : couverture, photo, illustration.
29. Longueur/interruptions	Le sujet éprouve de la difficulté à lire de façon continue et sur une longue période.
30. Chambre/lit	La lecture se passe dans la chambre à coucher, dans son lit, avant de se coucher.
31. Longue lecture/intérêt	Le sujet exprime son plaisir à lire pendant de longues périodes à cause de l'intérêt suscité par le livre.
32. Impressions/personnage	Le sujet donne ses impressions sur le comportement et son interprétation de la psychologie du personnage.
33. Anticipation	Le sujet propose une suite et un dénouement à l'histoire (réussite professionnelle, vie amoureuse)
34. Incompréhension	Le sujet exprime son incapacité à entrer dans l'histoire, son incompréhension causée par sa complexité.
35. Abandon	Le sujet ne termine pas la lecture, est incapable de poursuivre.
36. Pause	Le sujet fait une ou plusieurs pauses pendant la lecture.
37. Résumé	Le sujet intègre un résumé à son histoire ou sa réponse.
38. Télévision	La télévision est allumée pendant la lecture. Interférence de la télé/ lecture entrecoupée.

39. Ordinateur/ Internet	Le sujet fait la lecture simultanément à la navigation sur Internet ou au clavardage.
40. Musique	Le sujet écoute de la musique pendant la lecture.
41. Bonne lecture	Le texte à lire est bien écrit et la lecture est intéressante.
42. Lecture appliquée	Le sujet procède à une lecture active et souligne les passages significatifs.
43. Narration externe	Le sujet propose un récit avec une narration à la troisième personne (il).
44. Narration interne	Le sujet propose un récit avec une narration à la première personne (je).
45. Mystère/ fin ouverte	Le récit comporte un aspect mystérieux, inexplicable/ une fin ouverte.
46. Premier voyage	Le personnage mentionne que c'est son premier voyage.
47. Romantisme visuel	Le récit propose une version romantique du pays évoqué, des paysages inspirés du cinéma (désert).
48.1 Autre personnage féminin	Le récit introduit un personnage masculin autre que le narrateur.
48.2 Autre personnage masculin	Le récit introduit un personnage féminin autre que le narrateur.
49. Accueil	Le récit montre une population accueillante et des habitants amicaux.
51. Homme mystérieux	La narratrice présente G. Duroy comme un homme énigmatique, mystérieux, étrange.
52. Physique	Le personnage est présenté avec un physique attirant ; il est élégant.
53. Charmant	Le personnage est attirant, charmeur ; il plaît aux femmes.
54. Caractère	Le personnage est poli, gentil.
55. Intention romantique	La narratrice avoue ses sentiments, son amour, son désir envers le personnage de Duroy.
56. Changement de personnage	Le sujet scripteur démontre qu'il peut adopter le point de vue d'un autre narrateur-personnage.
57. Timide	Le personnage de Duroy est timide.
58. Secret	La narratrice demande à sa destinataire de garder le secret.
59. Érotisme	Les paroles de la narratrice sont explicitement érotiques.
60. Entremetteuse	La narratrice se voit comme une entremetteuse faisant le pont entre Duroy et la destinataire.
61. Rimes	Le poème contient des rimes.
62. Vieux français	Présence de mots ou expressions évoquant le vieux français.
63. Mariage	La lettre contient une demande en mariage.
64. Amour éternel	Le personnage jure son amour éternel, pour la vie.
65. Absence	Le personnage déplore ou souffre de l'absence de l'autre.
66. Souvenirs	Le personnage évoque les moments du passé, nostalgie.
67. Courage	Le courage de Tristan est souligné par Iseult.
68. Reprise lecture	Le poème s'appuie sur des éléments provenant de l'histoire lue.
69. Sortilège/magie	Le poème fait allusion au sortilège qui frappe les deux amants.
70. Souffrances passées	Le poème contient des passages évoquant les souffrances passées des deux amants.
71. 17 ^e Siècle	L'époque à laquelle vivait le personnage est le 17 ^e siècle ; le classicisme.
72. Riche noble	Le personnage appartient à la noblesse ; il est riche.

73. Beau latino	Le personnage est décrit comme étant d'origine hispanique ou latine ; peau foncée, cheveux longs noirs.
74. Manipulateur	Le personnage est manipulateur.
75. Malhonnête	Le personnage est immature ; il trompe les autres, il est malhonnête.
76. Séducteur	Le personnage a séduit de nombreuses femmes dont plusieurs mariées.
77. Mort	Le personnage est mort ou va mourir.
78. Pauvre	Le personnage est un paysan, un pauvre.
79. Valeur	Le personnage a de bonnes valeurs.
80. Aimé	Le personnage est aimé des autres.
81. Fin heureuse	Le personnage va connaître une fin heureuse : bonheur, amour...
82. 16 ^e siècle	Le personnage a vécu au 16 ^e siècle à la Renaissance.
83. Jeune	Le personnage est plutôt jeune.
84. Musclé	Le personnage est musclé ; physique musclé.
85. Masque	Le personnage porte un masque.
86. Beau	Le personnage est beau physiquement.
87. Téméraire	Le personnage n'a pas peur du danger, il est téméraire.
88. Troubadour	Le personnage est un troubadour.
89. Laid	Le personnage est laid ; il n'est pas beau.
90. Justice	Le personnage sera probablement traduit en justice dans le futur.
91. 18 ^e siècle	Le personnage a vécu au 15 ^e siècle.
92. Classe moyenne	Le personnage appartient à la classe moyenne.
93. Poursuivi/ persécuté	Le personnage est poursuivi par les autres, il sera persécuté.
94. Grand	Le personnage est grand, mince, élancé.
95. Chapeau melon	Le personnage porte un chapeau melon.
96. Habit noir	Le personnage porte un habit noir.
97. Parfum	Le personnage porte un parfum, une eau de Cologne.
98. Veston cravate	Le personnage est habillé en tenue d'affaires, en veston cravate
99. Rasé	Le personnage est rasé.
100. Souliers	Le personnage porte des souliers cirés.
101. Cheveux blonds	Le personnage a les cheveux blonds ou pâles.
102. Barbe	Le personnage porte une barbe.
103. Teint clair	Le personnage a le teint clair.
104. Cheveux longs	Le personnage a les cheveux longs.
105. Coiffé	Le personnage est bien coiffé.
106. Calvitie	Le personnage a perdu ses cheveux ; il souffre de calvitie.
107. Taille moyenne	Le personnage est de taille moyenne, grandeur moyenne.
109. Intellectuel	Le personnage est un intellectuel ; il est plutôt sérieux.
110 Lunettes	Le personnage porte des lunettes.
111. Cheveux courts	Le personnage a les cheveux courts.
112. Cheveux gris	Le personnage a les cheveux gris ; il est grisonnant.
113. Susceptible	Le personnage est susceptible.
114. Cultivé :	Le personnage est cultivé.
115. Sociable	Le personnage est sociable.
116. Hommes d'affaires	Le personnage est un homme d'affaires.
117. Race blanche	Le personnage est de race blanche.
118. Allemand	Le personnage est un Allemand.
119. Cheveux noirs	Le personnage a les cheveux noirs.

120. Éduqué	Le personnage provient d'un milieu éduqué ; il a une bonne éducation.
121. Nerveux	Le personnage a un caractère prompt, nerveux.
122. Vieux	Le personnage est plutôt âgé ; il a une bonne sagesse.
123. Fierté	Le personnage est fier de sa personne, sûr de lui et confiant.
124. Malpropre	Le personnage est malpropre ; manque d'hygiène.
125. Gras	Le personnage est plutôt rond, gras, gros.
126. Dépeigné	Le personnage a les cheveux mal peignés, ébouriffés.
127. Décontracté	Le personnage s'habille de façon décontractée.
128. Bedaine	Le personnage a une bedaine de bière.
129. Petit	Le personnage est petit.
130. Alcoolique	Le personnage est alcoolique.
131. Non confiance	Le personnage n'a pas confiance en lui.
132. Non-superficiel	Le personnage n'est pas superficiel.
133. Vieux vêtements	Le personnage porte de vieux vêtements.
134. Non-intellectuel	Le personnage n'est pas un intellectuel.
135. Quarantaine	Le personnage est dans la quarantaine
136. Fête	Le personnage mène une vie de débauche et aime faire la fête.
137. Yeux cernés	Le personnage a les yeux cernés.
138. Vie présente	Le personnage aime profiter de la vie, de l'instant présent.
139. Indiscipliné	Le personnage est indiscipliné.
140. Moustache	Le personnage a une moustache
141. Pauvre	Le personnage est d'origine modeste ; il est pauvre.
142. Châtain	Le personnage est châtain.
143. Roux	Le personnage est roux.
144. Souriant	Le personnage est souriant.
145. Maladroit	Le personnage est maladroit.
146. Pressé	Le personnage semble pressé.
147. Décontracté	Le personnage a une posture décontractée.
148. Désespéré	Le personnage a un regard désespéré.
149. Femme	L'agresseur est une femme.
150. moins vingt	Elle a moins de 20 ans.
151. Habit noir	Elle est habillée en noir.
152. Ronde	Elle est ronde/grosse.
153. Petite	Elle est petite.
154. Cheveux bruns	Elle a les cheveux bruns.
155. Talons hauts	Elle porte des talons hauts.
156. Foulard	Elle porte un foulard.
157. Tuque	Elle porte une tuque.
158. Lunettes	Elle porte des lunettes.
159. Yeux noirs	Elle a les yeux noirs.
160. Rousse	Elle est rousse.
161. Non-sociable	Elle n'est pas sociable.
162. Homme	L'agresseur est un homme.
163. Grand	Il est grand.
164. Costaud	Il est costaud, musclé/fort/en forme.
165. Barbe	Il porte une barbe.
167. Cheveux bruns/ noirs	Il a les cheveux bruns/foncés/noirs.

168. Habits noirs	Il porte des vêtements noirs.
169. Sale	Il est malpropre ; ses vêtements sont sales.
170. Cicatrices	Il a une ou des cicatrices.
171. Sans émotions	Il n'a pas d'émotions ; il est impassible.
172. Petit	Il est petit.
173. Cheveux courts	Il a les cheveux courts.
174. Cagoule	Il porte une cagoule.
175. Jeune vingtaine	Il a entre 20 et 25 ans.
176. Cinquantaine	Il a 50 ans.
177. Jeans	Il porte des jeans.
178. 35 ans	Il a 35 ans.
180. Gris	Il a les cheveux gris ou il est grisonnant.
181. Foulard	Il porte un foulard / un capuchon.
182. Chauve	Il est chauve.
183. Foncé	Il a le teint foncé.
184. Arme	Il est armé d'un fusil/ d'un couteau.
185. Lunette fumées	Il porte des lunettes fumées.
18. Cheveux longs	Il a les cheveux longs.
187. Frisés	Il a les cheveux frisés.
188. 90 kilos	Il pèse 90 kilos.
189. Gros	Il est gros.
190. Discret	Il est discret.
191. Charme	Il a un sourire charmeur.
192. Tatoué	Il est tatoué.
193. Tuque	Il porte une tuque.
194. Yeux foncés	Il a les yeux foncés.
195. Voix grave	Il a une voix grave.
196. Habits armée	Il porte des habits de l'armée/verts/ de camouflage.
197. Roux	Il est roux.
198. Gratuit	L'agresseur a agi gratuitement, sans raison; il était confus; causé par la folie.
199. Témoin	La victime est un témoin gênant.
200. Dettes	La victime avait des dettes; l'agresseur a exécuté un contrat.
201. Peur	L'agresseur voulait faire peur à la victime, lui donner un avertissement.
202. Jalousie	L'agression est due à la jalousie.
203. Drogué	L'agresseur était drogué.
204. Vol	L'agresseur voulait commettre un vol.
205. Traumatisme	L'agresseur a vécu un traumatisme dans le passé.
206. Haine femmes	L'agresseur déteste les femmes.
207. Haine humains	L'agresseur déteste tous les humains.
208. Vengeance	L'agresseur agissait par vengeance.
209. Femme trompée	L'agresseur est une femme trompée.
210. Homme trompé	L'agresseur est un homme trompé.
211. Découverte	Le narrateur exprime son besoin de partir à l'aventure, de découvrir le pays
212. Milieu	Le narrateur prend le soin de donner des détails sur le milieu, les lieux géographiques et le type d'environnement.
213. Animaux	Le narrateur rencontre ou fait mention des animaux.