



11<sup>e</sup> RENCONTRES DES CHERCHEURS EN DIDACTIQUE DES LITTÉRATURES  
GENÈVE, MARS 2010

## Langue et littérature : outils gigognes de la construction identitaire et de la représentation du monde

**Suzanne Richard**, chargée de cours,  
Université de Sherbrooke, Québec.

**Jacques Lecavalier**, enseignant,  
Collège de Valleyfield, Québec.

**Résumé :** *alors qu'il devrait y avoir complémentarité entre la langue et la littérature dans une approche systémique en classe, il y a souvent cloisonnement, juxtaposition, voire conflit entre ces domaines. Une démarche stratégique d'enseignement de la littérature, élaborée par les chercheurs, est mise en œuvre depuis 2005 par des enseignants québécois de niveaux différents (secondaire et collégial) et donne d'excellents résultats. Elle repose entre autres sur l'enseignement stratégique, la théorie du sujet-lecteur, la médiation culturelle et la pratique réflexive. Elle comporte un répertoire de stratégies de lecture et d'analyse qui créent un va-et-vient entre la langue du texte littéraire et sa signification, dans un parcours récursif et interactif où l'élève coconstruit ses interprétations. Cette innovation didactique, mise au point durant une recherche-action, forme des enseignants de français à la démarche au moyen de séquences tournées en classe.*

### PROBLÉMATIQUE

Les enseignants de français conjuguent difficilement l'enseignement de la littérature avec celui de la langue tandis que les élèves parlent, lisent et écrivent une autre langue que celle de l'école et de la littérature. Le langage littéraire crée un problème identitaire aux élèves : jusqu'à ce contact, ils s'étaient crus au centre d'une culture faite à leur image, d'une société où l'identité se construit à l'aide des produits de consommation. Devant une page de roman (à fortiori dans un poème), ils reconnaissent la plupart des mots, mais ils ne savent que faire du sens que ces termes dénotent ou connotent. Les mots ne cadrent pas dans leurs structures connues, dans leur représentation du monde. Il faut accumuler les pages pour qu'émerge peu à peu, avec un taux de perte énorme, une signification globale qui permet enfin de parler et d'écrire sur l'œuvre. Enseigner la langue à partir de l'œuvre littéraire devient ainsi une tâche impossible; alors, on fait la grammaire dans le manuel et, le lendemain, la littérature dans l'œuvre. Et on appelle tout cela du français.

Même si plusieurs se sont résignés à lire à demi-mot, ils voient mieux que quiconque leurs difficultés de compréhension de la surface du texte. Ils perçoivent d'autant plus négativement leur compétence en lecture que leurs enseignants la leur rappellent continuellement et que la société, pour sa part, se scandalise de ce qu'ils ne savent pas. Il y a ceux qui acceptent ce verdict, et puis ceux qui se rebellent. La littérature, disent-ils quand on les écoute, est une forme dépassée de culture et l'école, qui en fait un patrimoine, est désuète elle aussi. La vraie culture est jeune et elle se trouve dans la musique, dans l'Internet, dans le cinéma, pas dans les livres. La vraie langue écrite est celle du clavardage, du courriel et du texto, pas celle des bouquins de 300 pages. L'identité de ces jeunes se vit au présent et le monde globalisé leur apparaît depuis la lorgnette du *hic et nunc*.

Le choc des cultures se vit à chaque moment dans la classe de français. Au Québec, l'élitisme, hérité des collèges classiques et du lansonisme, répond au mépris par le mépris : les deux solitudes amènent le maître à se réfugier derrière sa table et dans son discours magistral, la seule forme d'autorité qui lui reste, souvent. Cette tradition apparaît principalement dans le cours collégial québécois, qui s'adresse aux

jeunes de 16 à 19 ans. À l'opposé, une vision égalitariste, surgie de la démocratisation de l'école à la fin des années 1960, constitue une autre dérive qui soutient que l'important est de faire lire les jeunes (n'importe quoi, pourvu qu'ils lisent). C'est le triomphe de la littérature jeunesse et de la littérature de masse et la quasi absence de toute référence à la littérature légitimée. Cette tendance prédomine dans l'ordre secondaire québécois.

La didactique du français, pour sa part, a créé un milieu fécond de recherche et de formation des maîtres dans les universités québécoises. Hors de l'université, cependant, son influence demeure limitée. Au secondaire, il y a des lacunes dans les connaissances littéraires des enseignants, alors qu'au collégial, si la qualité des études littéraires ne fait aucun doute, c'est la formation pédagogique et didactique qui laisse à désirer.

## QUESTION DE RECHERCHE

Ne pouvant étudier tous les aspects du problème à la fois, nous avons misé sur la grande perdante, la lecture littéraire. Nous nous sommes demandé si une démarche stratégique, conçue comme un parcours récursif et interactif, pouvait servir de révélateur de lacunes et de forces insoupçonnées en lecture et en langue et former des sujets-lecteurs capables de coconstruire des interprétations. Nous avons opté pour un travail de terrain, avec des enseignants, afin d'élaborer et de mettre au point, dans un va-et-vient théorique et pratique qui a duré cinq ans, une démarche stratégique d'enseignement de la littérature (DSEL).

## CADRE THÉORIQUE

Le socioconstructivisme soutient notre démarche parce que la compréhension et l'interprétation de l'œuvre littéraire sont vues comme un travail de construction (Barth, 1993) qui s'échafaude sur les représentations et les interprétations initiales des élèves. La classe de français étant un lieu de médiation culturelle (Zakhartchouk, 1999) où les cultures – celle des jeunes et celle de l'école – se confrontent et se complètent, il est essentiel de faire une place aux connaissances culturelles des élèves et à leur discours sur celles-ci, tout en faisant ressortir à la fois les contradictions et les convergences avec les œuvres reconnues. Dans un tel contexte, il devient possible de développer les compétences interprétatives et culturelles des élèves (Richard, 2004; Simard, 2003; Legros, 2001), finalité ultime de la démarche. Il s'agit d'amener les élèves à interpréter eux-mêmes l'œuvre lue, au lieu que l'enseignant le fasse à leur place, et à lui trouver un sens non seulement intrinsèque, mais également basé sur leur expérience personnelle.

La DSEL s'inscrit également dans une approche stratégique parce qu'il s'agit pour l'enseignant de maintenir « un équilibre délicat entre le type d'assistance dont l'étudiant a besoin pour traiter le contenu [...] et l'acquisition graduelle de l'indépendance nécessaire au traitement autonome de l'infor-

mation » (Tardif, 1992 : 298). Le travail de construction requiert un étayage que l'enseignant retire à mesure que les élèves développent cette autonomie. Les pairs prennent alors le relai de l'enseignant par un travail coopératif (Abrami, 1995) où la parole de chacun est prise en compte et contribue à coconstruire la compréhension et l'interprétation. Ces échanges forcent les élèves à s'attarder au vocabulaire et à la syntaxe afin d'accéder à la représentation du monde de l'auteur. Cette réflexion sur la langue dans l'œuvre permet de lier langue et littérature dans un rapport de complémentarité, ce qui devrait être l'apanage de la classe de français (Richard, 2004; Dufays et Rosier, 2003; Simard, 1997; Reuter, 1992).

Enfin, l'accompagnement offert aux enseignants dans le cadre de cette formation à la DSEL repose sur la pratique réflexive (Shön 1994; St-Arnaud, 1992). À l'instar de Perrenoud (2002), nous croyons que « l'efficacité de l'action pédagogique n'est jamais assurée d'avance, elle passe par une régulation constante des gestes professionnels et des dispositifs. La pratique réflexive est au principe de cette régulation. »

## PRÉSENTATION DE LA DSEL

Le cadre théorique nous a permis de concevoir une première version de notre dispositif didactique. Ce premier jet a donné lieu à plusieurs remaniements, selon une méthodologie de recherche-action en spirale (Lavoie, Marquis et Laurin, 2005).

La structure de cette démarche, sous sa forme achevée (Lecavalier et Richard, 2010), comprend quatre phases, dont chacune se subdivise en deux étapes. La phase I, *Préparation à la lecture*, sert à activer les connaissances antérieures sur la lecture, la littérature et l'auteur, à donner des informations sommaires sur l'auteur et l'œuvre, à présenter les objectifs, l'échéancier et le rôle des élèves et de l'enseignant ainsi qu'à commencer la lecture avec les élèves. La phase II, *Lecture*, est celle de la lecture proprement dite, qui se fait hors de la classe. En classe, les élèves discutent en équipes de leurs hypothèses de lecture et règlent des problèmes de compréhension, soutenus par l'enseignant, qui vérifie du même coup l'avancement de la lecture. Une fois l'œuvre lue, l'enseignant recueille les impressions de lecture des élèves et les amène à se questionner sur le propos de l'œuvre. Pour la phase III, *Analyse et interprétation*, l'enseignant part des données recueillies pour choisir des objets d'analyse littéraire. Il encadre les équipes durant le relevé et l'analyse de données, puis pendant l'interprétation. La phase IV, *Évaluation*, sert enfin à faire préciser et à valider les interprétations obtenues, ainsi qu'à évaluer la démarche elle-même.

Ainsi exposée, la DSEL semble linéaire, mais elle est en fait « spiralaire », puisqu'elle est parcourue par quatre axes qui la rendent récursive et itérative : l'interprétation de l'œuvre, les apprentissages littéraires, l'apprentissage de la langue et les stratégies d'apprentissage.

## MÉTHODOLOGIE DE L'EXPÉRIMENTATION

Un premier cycle expérimental a eu lieu à l'automne 2005, quand l'un des chercheurs, aussi enseignant au collégial, a mis en œuvre la DSEL dans ses cours. L'analyse des séquences vidéo tournées en classe a permis d'apporter des correctifs et l'expérimentation a été reprise par le même chercheur à l'automne 2006. Les témoignages de certains étudiants, obtenus après la fin du cours, ont été analysés. Un outil de formation des enseignants a été élaboré, sous forme d'un exposé multimédia, et utilisé pour former, à l'hiver 2007, un autre enseignant de français du collégial et quatre enseignantes du secondaire. En comptant l'enseignant-chercheur, quatre enseignants et l'un de leurs groupes d'élèves ont accepté d'être filmés en classe pendant la mise en œuvre de la DSEL. Des témoignages des enseignants et d'une vingtaine d'élèves des deux ordres d'enseignement ont également été recueillis, pour un total d'environ 30 heures de tournage. D'autres enseignantes ont aussi été formées et ont témoigné de leur expérience, sans toutefois accepter d'être filmées. Ce second cycle expérimental a conduit les auteurs à rédiger la première version d'un guide pédagogique à l'été 2007.

Le troisième cycle s'étale de l'automne 2007 à l'automne 2009. Les chercheurs ont visionné et analysé finement les séquences vidéo, ajustant de nouveau la démarche. Ils ont formé plusieurs enseignants des deux ordres d'enseignement qui ont expérimenté la DSEL. Ils ont réécrit le guide pédagogique et supervisé la production d'un DVD et d'un site Web dédiés à la formation et au soutien des enseignants.

## MÉTHODOLOGIE D'OBSERVATION ET D'ANALYSE

La négociation de l'entrée sur le terrain a consisté à recruter d'abord les enseignants et à les former, puis à obtenir l'accord de certains d'entre eux et de leurs élèves pour un tournage en classe. Les tournages constituent une forme d'observation participante (Lapierre, 1992), qui inclut une observation directe, mais aussi des échanges et des entrevues afin de se familiariser avec le milieu et de mieux comprendre la situation de classe (Miles et Huberman, 2003). L'équipe de tournage en classe était formée d'un caméraman, d'un perchiste et de l'un des chercheurs, faisant office de réalisateur. Les chercheurs se tenaient généralement dans un angle de la classe, loin des équipes filmées, et communiquaient par gestes leurs instructions aux techniciens. Ils ne sont pas intervenus dans le déroulement du cours. Ils ont choisi des situations de classe tant prévues qu'imprévues et tant productives qu'improductives (Miles et Huberman, 2003) et ont parfois prolongé certains tournages au-delà leur fin thématique évidente, afin de capter des signes de transition, de rupture ou de reprise. Les scènes improductives montrent que les élèves « ne jouaient pas pour la caméra ». L'équipe technique n'était pas perçue comme un juge, alors que les chercheurs, qui auraient pu l'être, se tenaient trop loin pour suivre les discussions, ce qui réduisait les biais. Les séquences tournées n'ont pas toujours été d'une qualité technique suffisante pour leur utilisation dans la

formation des enseignants, mais elles étaient toutes utilisables pour leur dépouillement par les chercheurs.

Le visionnement répété des séquences vidéo a permis de mener des analyses séquentielles (Miles et Huberman, 2003), c'est-à-dire de conduire à un approfondissement progressif des données. Les notes de visionnement ont ensuite été classées suivant des unités thématiques d'analyse (Landry, 1992), à partir de catégories émergentes, mais aussi des étapes et interventions prévues dans la DSEL. La validité des données a été vérifiée en fonction de chaque moment de la démarche et un tournage d'appoint a été réalisé à l'automne 2007 afin d'obtenir des données manquantes pour l'ordre collégial. La validité des résultats était prédictive, au sens où ceux-ci étaient comparés à l'effet attendu (Landry, 1992).

Notre méthodologie ne produit pas des résultats quantifiés; elle dégage plutôt des tendances et montre des comportements qui, selon les élèves, leurs enseignants et les chercheurs, n'apparaissent que rarement dans l'enseignement traditionnel.

## IMPACTS DE LA DSEL SUR L'APPRENTISSAGE

L'analyse des observations et des témoignages permet de conclure que les élèves utilisent des stratégies de lecture de manière plus soutenue et plus efficace. Même si nous n'avons pas effectué d'analyse documentaire des soulignements ni des notes de lecture, les interventions des élèves en classe montrent qu'ils ont repéré les informations pertinentes et des mots clés, dont ils peuvent parler de mémoire ou qu'ils retrouvent dans leurs notes ou le texte de l'œuvre. Cette victoire contre la résistance des élèves à recourir aux stratégies de lecture montre que leur perception de la lecture littéraire s'est modifiée, que le texte leur devient plus intelligible. L'accompagnement de la lecture par les pairs et par l'enseignant (étape 3 de la DSEL) opère une première percée en dégageant le contexte élémentaire de l'action ou de la situation. Puis le relevé de données, à l'étape 5, ramène les élèves au texte de l'œuvre pour une nouvelle collecte, qui se poursuit en un classement et une analyse. Les élèves découvrent des rapports entre des mots placés à des dizaines de pages de distance : ils accèdent à la structure de l'œuvre et lui donnent un sens. Ils comprennent enfin l'impact de la langue sur l'effet produit par le texte.

Nos données montrent aussi que cette lecture devient plus signifiante, moins fragmentée. Les élèves n'ont plus comme seul guide la surface du texte : ils disposent d'interprétations qui viennent d'eux et qui, aussi imparfaites soient-elles au départ, valent mieux qu'une lecture sans but. On note une plus grande implication des élèves, qui se voient capables d'interpréter les œuvres et qui utilisent ensuite ce guide pour revenir au texte. Ce résultat est obtenu parce qu'on ne leur attribue pas au départ une tâche qui les dépasse, qu'on leur donne le temps d'avancer à leur rythme dans l'œuvre, de façon autonome. Ils se sentent enfin compétents dans un cours de français, capables d'exécuter la tâche qu'on leur demande.

Dans leurs témoignages, les élèves manifestent aussi une nouvelle perception de la littérature. Au lieu d'une culture inaccessible, elle leur semble valoir l'effort qu'elle requiert, parce qu'elle leur donne accès à une représentation du monde différente de la culture de masse. La DSEL exerce donc un impact réel sur la culture des élèves. Au lieu de subir une culture élitiste, ils ont pu utiliser leur propre subjectivité pour accéder à cette culture. Ils ont trouvé un fondement à leur identité de sujet-lecteur.

## IMPACTS DE LA DSEL SUR L'ENSEIGNEMENT

L'accompagnement de la lecture en classe amène l'enseignant à voir enfin comment ses élèves lisent et comprennent un texte. Cette observation révèle des forces et des faiblesses insoupçonnées chez les élèves. La prise de conscience de la difficulté, voire de l'hermétisme, de la surface du texte agit sur l'enseignant davantage que les meilleurs conseils de ses formateurs. Mais aussi, quelle joie de voir des élèves chercher par eux-mêmes dans les notes du cours magistral ou dans le dictionnaire une clé pour comprendre le texte. Les cours magistraux, sans dialogue réel, cèdent leur place au travail d'équipe, à la coconstruction et à l'aide stratégique. Petit à petit, parce qu'on part de là où sont les élèves et qu'on n'essaie pas de TOUT faire en même temps, émerge dans les équipes une véritable discussion littéraire, même quand l'enseignant n'est pas là pour la susciter. L'enseignant s'approprie un nouveau rôle et accepte de partager son pouvoir avec les élèves. Le paradigme de l'enseignement cède tranquillement la place à celui de l'apprentissage et un nouvel équilibre se crée en classe.

La démarche oblige aussi les enseignants à se doter de meilleurs outils. Ils créent des schémas ou des tableaux, adaptés aux œuvres, aux objets d'apprentissage et aux élèves; ils peuvent aussi déléguer la conception de ces outils aux élèves. La structure de ces outils empêche la division du travail que provoquent les questionnaires de compréhension et favorise tant la coopération que l'encadrement.

Enfin, une retombée peut-être lointaine, mais appréciable, est que l'engagement et l'implication des élèves simplifie grandement la gestion de classe. Les dialogues de l'enseignant avec le groupe entier se déroulent dans un silence qui contraste avec le bruit de fond des classes habituelles. Une confiance mutuelle se développe entre les enseignants et les élèves et chacun se sent plus respecté et plus compétent dans son rôle.

## RÉFÉRENCES

- Abrami, P. C. (1995). *L'apprentissage coopératif. Théories, méthodes et activités*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Dufays J.-L. et Rosier J.-M. (2003). La place de la littérature dans la discipline « français », *La Lettre de la DFLM*, 32, 8-11.
- Landry, R. (1992). L'analyse de contenu. In B. Gauthier (dir.), *De la problématique à la collecte des données* (pp. 337-359). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lapierre, A. (1992). L'observation directe. In B. Gauthier (dir.), *De la problématique à la collecte des données* (pp. 251-272). Québec : Presses de l'Université du Québec, 2<sup>e</sup> éd.
- Lavoie, L., Marquis, D. et Laurin, P. (2005). *La recherche-action. Théorie et pratique. Manuel d'autoformation*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lecavalier, J. et S. Richard (2010). *Enseigner la littérature au secondaire et au collégial. Une démarche stratégique*. Montréal : Chenelière éducation.
- Legros, G. (2001). « Faire lire des textes ou enseigner la littérature ? » Conférence prononcée à l'Université de Montréal lors du Colloque de l'Association DFLM, juin 2001, Montréal, Québec.
- Miles, M. B. et Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives*. Bruxelles : De Boeck, 2<sup>e</sup> éd.
- Perrenoud, P. (2002). *Dix principes pour rendre le système éducatif plus efficace*. [En ligne] [http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_2002/2002\\_21.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2002/2002_21.html)
- Reuter, Y. (1992). Enseigner la littérature ? *Recherches*, 16, 55-70.
- Richard, S. (2004). *Finalités de l'enseignement de la littérature et de la lecture de textes littéraires au secondaire*. Thèse de doctorat en didactique, Université Laval, Québec.
- Schön, D. (1994). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Éditions Logiques.