

collège
MÉRICI



PISTES D'ENTRÉE EN LECTURE
PRÉPARER LA LECTURE DE TEXTES LITTÉRAIRES AU COLLÉGIAL

ÉRICK FALARDEAU

Professeur de français
Collège Mérici

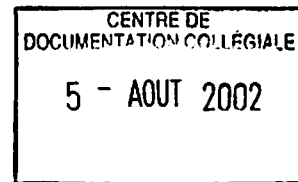
JUIN 2002

La présente recherche a été subventionnée par le ministère de l'Éducation
dans le cadre du Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage
(PAREA)

© Érick Falardeau, 2002

728653

Dépôt légal – Bibliothèque nationale du Québec, 2002
Dépôt légal – Bibliothèque nationale du Canada, 2002
ISBN 2-921966-05-0



RÉSUMÉ DE LA RECHERCHE

Les pistes d'entrée en lecture sont des outils didactiques couvrant différentes notions littéraires, culturelles ou stratégiques, qui s'insèrent dans des activités de préparation à la lecture qui constituent des situations-problèmes que des collégiens (18-20 ans) ont eu à résoudre dans une œuvre intégrale. Ces problèmes posés par l'enseignant en classe identifient des objectifs de lecture qui augmentent la signification de la tâche et fournissent aux élèves un cadre qui s'inscrit dans un processus d'entraînement à la lecture littéraire, car la plupart de ces élèves ne maîtrisent pas les compétences requises pour comprendre puis interpréter des textes littéraires complexes, par leur forme ou leur contenu.

Nous avons utilisé deux textes littéraires très distincts pour tester l'efficacité d'une approche plurielle de la préparation à la lecture : *L'Écume des jours* de Boris Vian et *Phèdre* de Racine. Pour chacun de ces textes, nous avons construit des situations-problèmes qui permettent aux élèves de se familiariser avec l'univers textuel en s'arrimant avant leur lecture à des signes culturels connus. Une centaine d'élèves du Collège Mérici de Québec ont participé à la validation de ces activités, en complétant des questionnaires après leur lecture, pour vérifier dans quelle mesure elles contribuaient à l'amélioration de leurs compétences en compréhension et en interprétation.

Il s'avère que les pistes d'entrée en lecture favorisent l'apprentissage de la lecture littéraire, le soutien du maître avant la lecture permettant aux élèves de se créer des repères dans le texte qu'ils n'auraient pu, autrement, se construire d'eux-mêmes, vu leurs faibles compétences. Leurs réponses aux questionnaires atteignent ainsi des taux de réussite beaucoup plus élevés pour les éléments explorés au cours des activités de préparation que pour ceux qui ont été délibérément tus pour fin de comparaison. Les élèves réussissent toutefois à interpréter plus difficilement un texte qui pose d'importants problèmes de compréhension, comme *Phèdre*, même s'ils ont été préparés à cette lecture; ils investissent alors leurs énergies à comprendre d'abord l'histoire et les personnages. L'expérimentation montre donc clairement que le travail préparatoire à la lecture fait autour d'une situation-problème constitue une aide de premier ordre pour les élèves dans le développement de leurs compétences en lecture littéraire.

TABLES DES MATIÈRES

	<u>Page</u>
RÉSUMÉ	I
TABLE DES MATIÈRES	III
CHAPITRE 1 : PRÉSENTATION DU CONTEXTE DE LA RECHERCHE	1
1.1 L'enseignement de la lecture littéraire à des collégiens	2
1.1.1 Le problème de l'appétence	3
1.1.2 Le référent	6
1.1.3 L'histoire littéraire?	6
1.1.4 L'horizon d'attente.....	8
1.1.5 Quelques perspectives.....	9
1.2 Les théories de la lecture	9
1.2.1 La réception	9
1.2.2 La dialectique du va-et-vient.....	11
1.2.3 Les stéréotypes.....	12
1.3 Les pistes d'entrée en lecture	14
1.3.1 Beaucoup de métacognition pour peu de littérature.....	14
1.3.2 Les pistes d'entrée en lecture	18
1.3.3 Autonomiser l'élève.....	20
1.3.4 L'œuvre intégrale.....	21
1.3.5 Didactique de la littérature et situation-problème.....	22
1.4 Objectifs de la recherche	25
CHAPITRE 2 : MÉTHODOLOGIE.....	26
2.1 Validation des pistes d'entrée en lecture	27
2.1.1 Activités animées par l'enseignant	28
2.1.2 Activités réalisées par l'élève	28
2.2 Principes de l'expérimentation	30
2.3 Les différentes phases de l'expérimentation	32
2.3.1 Avant la présentation des pistes d'entrée en lecture	33
2.3.2 Évaluer la perception des élèves après la lecture.....	34

2.3.3 Évaluer la compréhension et les interprétations des élèves	34
2.3.4 Le couplage des questionnaires.....	35

CHAPITRE 3 : PRÉSENTATION DES PISTES D'ENTRÉE EN LECTURE

ET DES SITUATIONS-PROBLÈMES.....	37
3.1 Pistes d'entrée en lecture pour <i>L'Écume des jours</i>	38
3.1.1 Activation des connaissances par un questionnaire	38
3.1.2 Remise d'un résumé du roman et d'un index nominal	39
3.1.3 Discussion autour du paratexte avec les élèves	40
3.1.4 Transmission de connaissances socioculturelles pour la lecture	40
3.1.5 Les stéréotypes génériques du conte de fées et leur transformation par Vian	40
3.1.6 D'autres stéréotypes transformés par Vian	41
3.1.7 Lecture commentée de l'incipit et présentation des personnages	41
3.1.8 Aborder le problème de la chute de Colin et la dégradation de son univers.....	42
3.1.9 Synthèse des problèmes à résoudre pendant la lecture	42
3.1.10 Rédaction d'un rappel de texte après la lecture	43
3.2 Pistes d'entrée en lecture pour <i>Phèdre</i>	43
3.2.1 Activation des connaissances par un questionnaire	43
3.2.2 Réfléchir sur les caractéristiques de la tragédie	45
3.2.3 Remise d'un résumé de la pièce et d'un index nominal	45
3.2.4 L'explication du mythe.....	45
3.2.5 Explorer les sources de Racine et ses choix.....	46
3.2.6 Le 1 ^{er} acte : présentation des personnages et des enjeux.....	46
3.2.7 Exploration de quelques problèmes d'interprétation	47
3.2.8 Rédaction d'un rappel de texte après la lecture	47

CHAPITRE 4 : ANALYSE DES QUESTIONNAIRES SUR *L'ÉCUME DES JOURS*

4.1 Présentation des résultats.....	50
4.2 La dégradation de l'univers de Colin	51
4.2.1 Le résumé.....	51
4.2.2 Les questions de compréhension et d'interprétation.....	52

4.3 La transformation des stéréotypes des contes de fées	57
4.4 Le caractère fantaisiste de <i>L'Écume des jours</i>	59
4.5 Le caractère absurde de <i>L'Écume des jours</i>	63
4.6 L'impact des informations socioculturelles.....	65
4.7 Appréciation des activités de préparation.....	68
4.8 Motivation et compréhension.....	71
4.9 Conclusions préliminaires	71
CHAPITRE 5 : ANALYSE DES QUESTIONNAIRES SUR <i>PHÈDRE</i>	73
5.1 Présentation des résultats.....	74
5.2 L'apprentissage de données mythologiques.....	75
5.3 L'apprentissage de données socioculturelles et littéraires.....	79
5.4 Compréhension de l'intrigue et des personnages	83
5.4.1 En situation de relecture.....	84
5.4.2 L'amour incestueux de Phèdre.....	85
5.4.3 La disparition de Thésée	86
5.4.4 La jalousie.....	88
5.4.5 Thésée dupé par Œnone	90
5.4.6 La prière de Thésée aux dieux et ses conséquences funestes.....	91
5.4.7 Le destin tragique de Phèdre et Hippolyte.....	91
5.4.8 Le départ d'Hippolyte	92
5.4.9 Connaissances mythologiques et compréhension.....	92
5.5 Les problèmes d'interprétation.....	95
5.5.1 La figure du monstre.....	95
5.5.2 La dualité fatalité / culpabilité	97
5.5.3 Le glissement fantasmatique.....	98
5.6 Appréciation des activités de préparation.....	99

CHAPITRE 6 : ANALYSE COMBINÉE DES DEUX PHASES DE L'EXPÉRIMENTATION	101
6.1 Amélioration de la compréhension globale	102
6.1.1 Du sentiment de familiarité.....	105
6.2 Des difficultés avec l'interprétation	107
6.2.1 Les différences attribuables aux textes mis à l'étude.....	107
6.2.2 Les orientations des activités de préparation	110
6.2.3 Comment accéder à l'interprétation?	112
6.3 Une lecture pragmatique?.....	114
6.3.1 Utile, l'histoire littéraire?.....	114
6.3.2 Des activités rentables.....	117
6.4 Les pistes didactiques à privilégier.....	120
CONCLUSION.....	124
BIBLIOGRAPHIE.....	132
ANNEXE I	
Questionnaires pour l'expérimentation sur <i>L'Écume des jours</i>	143
ANNEXE II	
Questionnaires pour l'expérimentation sur <i>Phèdre</i>	152

CHAPITRE I

PRÉSENTATION DU CONTEXTE DE LA RECHERCHE

1.1 L'ENSEIGNEMENT DE LA LECTURE LITTÉRAIRE À DES COLLÉGIENS

Peut-on parler d'enseignement-apprentissage de la lecture au collégial quand tous les élèves ont déjà obtenu leur diplôme d'études secondaires et que leurs compétences et connaissances en lecture ont été nécessairement sanctionnées par une épreuve ministérielle? Peu d'enseignants considéreront que leurs classes puissent éprouver une quelconque difficulté à la lecture proprement dite d'un texte. Les élèves savent décoder les signes. Ils sont donc en mesure de lire les œuvres mises à l'étude. C'est affaire réglée : donnons-leur à lire puis passons après la lecture au travail prescrit par le programme, l'analyse, l'interprétation et l'acquisition de connaissances théoriques et socioculturelles.

De telles conceptions de la lecture font l'économie d'un débat important : la lecture scolaire se limite-t-elle au décryptage des signes, à la seule progression dans le texte qui permet au lecteur de parcourir les pages de la première à la dernière? La réponse est évidente et unanime : on exige des élèves beaucoup plus que l'achèvement d'un texte. Pourtant, les pratiques enseignantes supportent à plusieurs égards les perceptions – grotesques pour plusieurs – présentées dans le paragraphe précédent. On prescrit la lecture, puis, une fois l'activité individuelle terminée, on entreprend le travail d'analyse avec ou sans médiation enseignante. L'élève sait lire.

La lecture attendue au collégial est une véritable compétence au sens où l'entendent les psychopédagogues (Perrenoud, 1995), soit une activité qui mobilise des savoirs de haut niveau, de multiples ressources cognitives dans une situation de travail complexe, en l'occurrence la lecture de textes littéraires, qui implique une compréhension fine et une capacité d'interpréter des signes complexes et polysémiques. Seulement, pour l'atteinte d'une compétence aussi complexe, l'on doit considérer les nombreux obstacles qui se dressent entre le lecteur et le texte, puisque c'est bien de cela qu'il s'agit : une relation dynamique de construction de sens entre un sujet et un objet qui le convoque. L'activité du premier ne saurait avoir de sens sans le support textuel et les signes de ce texte ne produiraient pas le moindre sens sans le travail actif de compréhension du lecteur.

1.1.1 Le problème de l'appétence

Le principal problème que rencontrent les élèves dans leurs cours de littérature au collégial est celui de l'appétence : peu se sentent attirés par le texte littéraire. Sans nécessairement effrayer, celui-ci constitue trop souvent un objet insolite dont la popularité est largement dépassée par les moyens de communication audiovisuels modernes beaucoup plus adaptés aux pratiques culturelles des élèves. La vitesse et le caractère dynamique d'Internet par exemple offrent une interaction beaucoup plus intéressante à leurs yeux. L'information ainsi reçue semble d'emblée beaucoup plus « rentable ». Le temps devient alors une valeur privilégiée : « Je n'ai pas le temps de lire », disent la plupart des élèves ayant participé à ma recherche. Il s'agit ainsi pour plusieurs de trouver le média d'information qui répondra le plus adéquatement à leur besoin de « zapping », de mouvement incessant. La lecture leur demande un arrêt, une pause, bienfaitrice pour certains, génératrice de stress pour plusieurs, puisqu'elle ne leur permet pas de suivre le rythme de leur environnement.

Outre le problème de l'objet-livre, se pose aussi celui du manque de prise sur le texte. Cette lacune s'avère l'un des principaux facteurs d'incompatibilité entre l'élève et la lecture qui lui est imposée. Écrasé par un univers textuel auquel il ne parvient à rattacher rien de connu, aucun signe familier, l'élève rejettera tout simplement le livre imposé. Dans un tel contexte d'incompatibilité cognitive, culturelle et émotive avec l'objet à lire, l'élève acquiert difficilement ce sentiment de familiarité qui le rendra de plus en plus expert. L'appétit d'apprendre vient en partie de la capacité d'un sujet à appréhender l'objet mis en jeu dans la situation didactique, en l'occurrence le texte et les différents savoirs qu'il convoque. L'élève doit donc pouvoir anticiper en quelque sorte les résultats de son activité pour que le défi qu'elle propose le stimule. Sans cette stimulation qui naît du rapport de force dirait-on entre l'élève et le texte, on obtiendra peu d'échanges, peu de transactions dynamiques et fructueuses. L'appétence pour le texte naîtra entre autres de cette possibilité pour l'élève de développer un sentiment de sécurité, voire de contrôle, dans la tâche de lecture.

Dans l'éventail des textes qu'il propose à la classe, le maître devra tenir compte des deux pôles qui constituent la dynamique de la lecture : d'un côté, le sentiment de contrôle

du lecteur devant un contenu donné; de l'autre, le défi que le texte doit présenter pour qu'il y ait approfondissement des compétences visées. Le travail de planification didactique prend toute sa signification dans cette évaluation de la Zone de développement proximale, comme l'a nommée Vygotsky. Devant la lecture de *Harry Potter*, pour citer un exemple dont la popularité ne se dément pas, un élève de 18 ans éprouverait de façon quasi certaine ce sentiment de contrôle sur la tâche, sans compter le plaisir que ce texte suscite chez la grande majorité des lecteurs, plaisir qui contribue de manière absolue à l'amélioration de l'appétence pour la lecture. Seulement, ce texte pose-t-il des obstacles à la compréhension suffisants pour que l'élève soit réellement placé en situation d'apprentissage? Comporte-t-il une quantité importante de signes complexes, polymorphes, susceptibles de donner naissance à des interprétations riches? Il ne s'agit pas ici de juger de la qualité d'un texte. L'exemple de *Harry Potter* montre toutefois de façon explicite que le problème auquel est confronté tout maître dans la sélection des textes proposés doit trouver un équilibre entre les différentes variables mises ici en perspective. Trop de défi cognitif? Trop de familiarité? Trop de plaisir? – Cette question n'est pas aussi absurde qu'elle le semble de prime abord : le seul plaisir de découverte « risque de cantonner l'apprenti-lecteur dans des lectures peu exigeantes et dans des satisfactions passagères » (Dufays, 1996a). Le plaisir au cours de la lecture, certes, mais également après, au cours du travail d'analyse et d'interprétation.

Il s'agit donc pour le maître de trouver le meilleur défi de lecture, soit celui qui saura intéresser les élèves par l'un ou l'autre de ses aspects qui leur sont familiers, tout en créant une situation suffisamment difficile pour générer des apprentissages complexes, signifiants et transférables. Dans un cas où le texte proposé n'offre aucune prise à l'élève, celui-ci refuse de relever le défi. Devant un texte difficile, les signes qu'un élève utilise au quotidien ne lui suffisent plus. Par contre, un roman comme *Fanfan* d'Alexandre Jardin est facilement déchiffrable à la lumière des connaissances d'un lecteur moyen, qui ne possède pas une culture et une expérience littéraires très étendues : l'amour tel que nous le présente le texte s'insère à peu de choses près dans les systèmes de représentations des élèves; ce qui n'est pas le cas de *Phèdre* de Racine, pour citer un exemple qui se trouve au cœur du présent travail. Ce texte classique à proprement parler met en scène une représentation de l'amour-passion à laquelle les élèves ne s'identifient à peu près pas. De là vient le défi pour l'apprenti-lecteur : s'approprier une vision de l'amour-passion fort différente pour, après

coup, s'y appuyer pour entrer dans un texte dont la forme est à plusieurs égards déconcertante.

La plupart des œuvres classiques¹ posent un défi important justement parce qu'elles reposent sur des connaissances socioculturelles ou des formes littéraires que l'élève ne maîtrise pas. La prise sur le problème évoquée plus haut est alors déficiente : l'élève a le sentiment très dévalorisant de se retrouver constamment en situation d'échec. C'est pourquoi les classiques présentent de manière aiguë le problème de l'appétence. Ces œuvres canonisées « qu'il faut avoir lues » et sur lesquelles le programme de français au collégial insiste beaucoup sont rejetées d'elles-mêmes par leur seule appellation. Si l'on souhaite voir les élèves acquérir les compétences visées, il est pédagogiquement dangereux de croire qu'ils sauront se créer d'eux-mêmes un parcours de lecture fécond dans une œuvre qui présente autant d'obstacles que *Phèdre*. Le maître aura alors la responsabilité didactique – n'est-ce pas là le contrat implicite qui le lie à ses élèves? – de créer des brèches dans le texte pour que l'élève y adhère. Le contrôle sur la tâche naîtra d'une certaine sécurité.

L'appétence envers le texte littéraire risque donc de diminuer à mesure que s'accroît le défi posé : référent socioculturel peu familier, innovations formelles, ironie difficilement décodable, idéologies dérangeantes, etc. Pour contrer ce désinvestissement, il ne faut toutefois pas tomber dans le piège de la facilité. Souvent trop préoccupés par le problème de l'appétence – avec raison –, nombre d'enseignants se tournent vers des « valeurs sûres », auxquelles les élèves s'identifieront facilement. Cette solution logique mais facile occulte trop souvent la densité du langage littéraire pour ne faire du livre qu'un objet de loisir accessible. Au cours de leur adolescence, les élèves apprendront malheureusement trop souvent qu'il existe pour eux des livres « adaptés », en marge d'une autre catégorie de livres « difficiles » à laquelle on leur donne peu accès; ils peuvent ainsi apprendre en se limitant au premier des deux corpus, en limitant l'effort d'intellection. D'où l'apparition de parcours fléchés pour les œuvres « difficiles ».

¹ Le terme « classique » ne renvoie évidemment pas aux seules œuvres du XVII^e siècle; il désigne plutôt toute œuvre reconnue par l'institution littéraire qui jouit d'une certaine renommée sur une période relativement importante. Les classiques constituent en fait des œuvres canonisées auxquelles on reconnaît une certaine influence dans le champ de la littérature.

1.1.2 Le référent

Cette apparente incompatibilité que nourrissent souvent les élèves naît en partie du manque de connaissances socioculturelles qui leur permettraient de s'appropriier les signes littéraires et l'univers mis en texte. Même si l'élève accepte de se prêter au jeu de la littérature, il reste que celle-ci présentera toujours un problème de taille : le référent, soit les connaissances sur le monde que possède l'élève, par exemple l'histoire, la culture littéraire (les genres, les auteurs, les courants, les théories...), les expériences vécues, etc. Rares sont les élèves qui déchiffreront les codes culturels participant au sens d'un texte qui pose un défi aussi important que *Phèdre* ou même d'un autre, plus moderne, comme *L'Écume des jours*. Ces deux œuvres canonisées ne peuvent être comprises sans la maîtrise à tout le moins partielle d'un certain nombre de codes culturels, comme la mythologie dans le cas de la première ou l'absurde pour la seconde. Aucun élève ne pourrait apprécier le texte de Racine s'il ignore que celui-ci s'est inspiré d'Euripide et d'une mythologie dans laquelle la femme lutte contre les forces de la morale et de la passion et que cette dernière expliquait le geste désespéré qui précipita Phèdre dans la mort. Le fossé idéologique qui sépare les élèves d'un tel texte littéraire nourrit lui aussi le rejet, car des idées auxquelles ils ne peuvent rattacher rien de connu deviennent aussitôt obscures sinon incompréhensibles. Des connaissances référentielles carencées diminuent ainsi considérablement l'appétence envers le texte littéraire. Cette méconnaissance référentielle constitue un frein très important dans la démarche d'appropriation des textes par les élèves. Il semble donc qu'il faille considérer le référent comme une donnée primordiale dans l'étude de la littérature : si l'élève maîtrise une partie des codes textualisés, il sera davantage en mesure d'actualiser leur sens en fonction de ses connaissances, de sa culture, de ses intérêts.

1.1.3 L'histoire littéraire?

L'enseignement de l'histoire littéraire est une composante essentielle de la lecture littéraire. Sans ces connaissances complémentaires, l'élève échappe quantité de significations qu'il serait en mesure de construire si on lui fournissait les outils nécessaires. En revanche, ces connaissances le détourneront du véritable objet de l'enseignement de la littérature, la compréhension et l'interprétation des textes, si l'enseignant ne s'assure pas de les rendre signifiantes à travers une tâche concrète. Cet enseignement doit donc être intégré

à la lecture, rattaché directement à une activité de l'élève, sans quoi les connaissances deviennent inertes aussitôt apprises. Ce n'est donc pas l'historicité de chaque texte qu'il s'agit d'appréhender avec les élèves, « mais l'historicité de la littérature, du champ littéraire, au sein de laquelle peut être pensée l'historicité de chaque texte » (Reuter, 1992). Le caractère transférable des réflexions d'ordre socioculturel est primordial : l'on étudiera par exemple le contexte de l'écriture de *Phèdre* sous le règne de Louis XIV en gardant à l'esprit que les élèves doivent comprendre que les auteurs ont été de tout temps soumis à des facteurs d'influence qui n'ont rien à voir avec l'inspiration ou la poésie.

Il conviendra aussi d'accorder une grande importance à l'aspect universel des œuvres canonisées dont les échos franchissent les époques pour éveiller toujours une certaine participation du lecteur. L'œuvre classique prolonge le sens inscrit à une époque donnée jusque dans l'univers émotif et intellectuel du lecteur, c'est-à-dire qu'elle interpelle les stéréotypes auxquels il participe et ceux qu'il rejette, malgré qu'elle pose souvent un défi considérable à cause de l'écart qui la sépare des préoccupations des élèves. Il est donc à la portée du maître de rapprocher des élèves de 18 ans d'œuvres plus anciennes, comme nous le proposons avec *Phèdre* : il s'agira de mettre en évidence les points d'appui qui permettront aux élèves de participer au destin tragique d'une femme qui vit des émotions bien étranges au XXI^e siècle.

Les connaissances acquises, si elles sont importantes sur le plan cognitif, doivent néanmoins être transférables, pour que les élèves voient justement la signification de la tâche qui leur est imposée. Ce transfert ne peut être laissé à la seule responsabilité de l'élève, mais doit être enseigné, médiatisé, au même titre que les autres compétences visées dans une situation didactique. Le maître doit accompagner l'élève dans sa prise de conscience du caractère transférable du matériel symbolique extrait du texte lu. Le transfert se fera donc au cours même de l'activité. Les connaissances dites déclaratives seront réinvesties autant que possible dans une tâche concrète de lecture pour que l'élève se les approprie en les manipulant; les réciter ne suffit pas. Elles revêtiront donc un caractère procédural pour permettre une meilleure appropriation du sens et par le fait même une meilleure mémorisation (Brassart, 1995). En somme, la procéduralisation est le passage obligé du transfert, car elle implique une mise en action, donc une implication du sujet dans l'apprentissage.

1.1.4 L'horizon d'attente

L'appropriation d'un texte littéraire passe d'abord par la création d'un horizon d'attente, c'est-à-dire la définition de ce qu'on devine du texte à lire, l'anticipation du contenu à partir de connaissances déjà maîtrisées : l'appartenance du texte à un genre, son origine historique, culturelle et géographique, son style, ses idées, son adhésion à certaines idéologies, à certains courants, l'histoire de sa réception, etc. Une telle réflexion préalable permet au lecteur de se familiariser avec une œuvre nouvelle en recourant à ses propres savoirs et savoir-faire et en en développant de nouveaux au besoin. L'horizon d'attente permet en définitive au lecteur d'opter pour un certain type de lecture selon les caractéristiques de l'œuvre qui « évoque des choses déjà lues [...] et dès son début crée une certaine attente de la suite, [...] attente qui peut, à mesure que le récit avance, être entretenue, modulée, réorientée, rompue par l'ironie », selon les règles implicites des genres et des styles (Jauss, 1978).

Cette étape préalable à la lecture exige un certain travail préparatoire. On arrive difficilement à constituer un horizon d'attente pour un texte auquel on ne peut strictement rien rattacher. Un élève de 18 ou 19 ans se trouve ainsi bien démuni devant la tragédie de *Phèdre* : une pièce versifiée, écrite au XVII^e siècle, ne présente de prime abord rien de familier. Ainsi, un horizon d'attente construit à partir de quelques informations parcellaires risque de créer une lecture lacunaire et démotivante. L'horizon d'attente à construire repose donc en grande partie sur la culture référentielle de l'élève. Le temps consacré à l'élaboration d'un référent riche et diversifié facilitera le développement d'un horizon d'attente fécond, à l'intérieur duquel l'élève écartera plus facilement ses réflexes de rejet pour se faire plus sensible à la diversité. Ainsi, pour que l'élève ait le goût de relever le défi posé par *Phèdre* et qu'il y éprouve un certain plaisir, il faut d'abord l'avoir aidé à aborder l'œuvre et ses difficultés dans une perspective positive. Pour ce faire, on ne peut écarter le rôle fondamental que jouent les connaissances référentielles, socioculturelles et littéraires dans l'élaboration de l'horizon d'attente. Pour un maître, ne pas considérer *Phèdre* comme une œuvre difficile relèverait dans ce contexte d'une naïveté dangereuse sinon contre-productive sur le plan didactique, car l'écart culturel qui sépare l'élève du texte produit à lui seul l'incompatibilité. Il faut donc que l'enseignant qui suggère cette œuvre aide ses élèves à se constituer un horizon d'attente sensible à un certain nombre d'indices textuels variés :

le rythme, les figures de style, les références mythologiques, l'idéologie, l'importance des descriptions, etc.

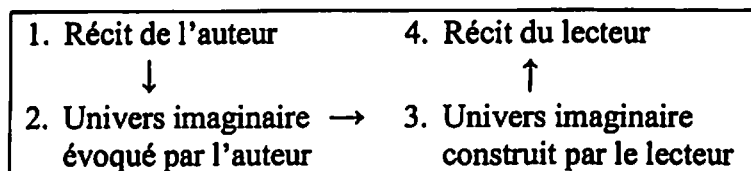
1.1.5 Quelques perspectives

Au-delà des lieux communs pédagogiques qui placent l'élève au cœur de ses apprentissages, il y a la nécessité de rapprocher l'élève du texte. Le programme de français au collégial en vigueur depuis 1993 semble pourtant écarter cette dimension fondamentale clairement illustrée dans le triangle didactique (Roy, 1999) : on propose un enseignement qui revient aux morceaux choisis et qui privilégie une certaine uniformisation en postulant la réussite d'une dissertation critique très formelle à la fin des études collégiales. À aucun moment l'élève n'apparaît dans les documents ministériels; la priorité est donnée au texte, aux courants, aux techniques de rédaction scolaires héritées de l'enseignement classique. Aux maîtres donc de jouer d'audace en adoptant des paradigmes didactiques qui redonnent aux élèves tout le pouvoir de lecteur qui leur est dévolu depuis au moins vingt-cinq ans dans les théories de la lecture – théories dont semble ne pas prendre acte le ministère de l'Éducation du Québec pour l'enseignement collégial. Aux maîtres également de planifier des séquences didactiques qui permettent aux élèves de s'appropriier les textes littéraires, d'exercer un certain contrôle sur les tâches qui leur sont prescrites. Aux maîtres enfin de prendre le temps avec leurs élèves de réfléchir sur les fondements même de l'étude littéraire, pour que les apprenants conçoivent la lecture et la construction du sens comme une activité qui leur appartient en propre.

1.2 LES THÉORIES DE LA LECTURE

1.2.1 La réception

Une des approches didactiques de la lecture les plus profitables pour pallier les problèmes interreliés de l'appétence, du référent et de l'horizon d'attente est celle qui s'intéresse principalement au lecteur, d'abord appelée la théorie de la réception. Le sens n'est plus un « déjà-là », comme l'ont supposé les formalistes russes : il se construit à chaque lecture.



Ce schéma emprunté à Todorov (1978) illustre clairement le travail du lecteur : pour passer de 2 à 3, celui-ci cherche à construire une causalité qui n'apparaît pas dans le récit de l'auteur (1), mais qui apparaîtra dans le sien (4). Reprenant la sémiotique de C. S. Peirce, Dufays (1996a) considère l'interprétant² comme point central de ce travail de construction du sens, l'interprétation. Le texte devient un objet dynamique sans cesse reconstruit par le lecteur; il n'est plus cet artefact inerte dont le sens figé est présenté comme immuable. Le sens, une fois reconstruit par le lecteur, entre en circulation dans la chaîne de la sémosis et devient ainsi porteur de nouveaux signes. La sémiotique culturelle telle que la définissent Louis et Marie Francœur implique ce caractère actualisable du signe par l'interprète. Dans cette perspective, l'élève-lecteur devient agent culturel, parce qu'il produit du sens. Une telle approche de la construction du sens enjoint les enseignants à amener les élèves à lire d'abord des textes contemporains. De cette manière, ils ne s'appuieront pas sur des sens attendus parce que consacrés; ils auront à construire un sens, une réception qui ne soit pas encore institutionnalisée. L'élève prendra alors vraiment conscience des possibilités créatrices de son rôle de lecteur, parce qu'il deviendra réellement un agent culturel influant la postérité d'un texte littéraire. Le succès appréciable du Goncourt des Lycéens le montre bien.

Il s'agira de faire prendre conscience à l'élève qu'il maîtrise le geste créateur qui mène à la saisie d'un sens actualisé par sa propre personnalité, ses connaissances, sa culture, etc. En somme, l'élève, à l'aune de la théorie peircienne, est porteur d'interprétants – de signes dynamiques – qu'il lui faut réactualiser avant et pendant sa lecture pour créer le sens personnalisé. Cette appropriation du sens permettra l'intégration de savoirs plus savants, comme les diverses théories de l'analyse littéraire ou l'histoire littéraire, pour créer une interprétation à la fois originale et fidèle au texte. Appuyée par une telle conception du

² L'interprétant est le troisième signe qui complète le signifiant et le signifié de la sémiotique classique : il constitue ce nouveau signe, fruit d'une réinterprétation, et qui deviendra à son tour soumis à une nouvelle interprétation. Peirce appelle cette chaîne sémiotique continue la *sémosis* (Francœur, 1993).

signe culturel renouvelable, la théorie de la réception permet à l'enseignant de présenter plus clairement aux élèves leur rôle actif dans leur apprentissage de la lecture littéraire.

1.2.2 La dialectique du va-et-vient

La définition de la lecture littéraire qui me semble la plus opératoire en didactique de la littérature est celle qui recoupe les postures de participation et de distanciation (Dufays, 1994) qu'adopte le lecteur, soit la dialectique du va-et-vient. Cette lecture est celle qui rejoint le plus fidèlement les objectifs de la lecture littéraire telle que l'enseignant devrait la définir et la pratiquer en classe : une lecture faite de participation, de plaisir, capable d'intellectualiser certaines caractéristiques littéraires pour en comprendre le fonctionnement. Elle se prête à la fois au charme de l'histoire, du sens dénoté, tout en s'intéressant à la construction du récit, aux connotations qui enrichissent inmanquablement le sens de l'œuvre lue. Elle est va-et-vient parce qu'elle oscille constamment entre participation et distanciation sur un axe bipolaire. Cette lecture s'avère la plus susceptible de lier plaisir et analyse, parce que l'intellectualisation recherchée n'y exclut pas une certaine identification aux idées, aux émotions, aux personnages, un engouement pour l'intrigue. Il s'agit ainsi de montrer aux élèves que participation et distanciation sont possibles, et ce, simultanément et complémentaires. Si la première se fait plus instinctivement, la deuxième enrichira la lecture en s'appuyant notamment sur les théories et l'histoire littéraires.

Cette conception dialectique constituera ma définition de la lecture littéraire. Elle soutiendra toute l'élaboration des activités didactiques : tout maître doit veiller à ce que ses élèves participent au texte tout en le mettant à distance pour accéder à un niveau supérieur de signification; cette lecture bipolaire en va-et-vient est nécessaire à l'atteinte d'une lecture dite « littéraire ». Constamment, dans les situations-problèmes que j'ai construites autour de *L'Écume des jours* et de *Phèdre*, j'ai pris en compte l'identification référentielle des élèves au contenu textuel autant que leur capacité à intellectualiser ce même contenu, l'un contrebalançant l'autre, et ce, de façon systématique. De cette manière seulement les enseignants pourront amener les élèves à franchir les principaux obstacles qui les éloignent du texte, qu'il s'agisse de leur inappétence ou de leur impossibilité à se créer un horizon d'attente fécond, à cause de leur faible expérience.

1.2.3 Les stéréotypes

Cette théorie de la lecture doit toujours être rapportée à son objectif premier : son intégration à une didactique de la lecture appliquée à la classe de français. La notion de « stéréotype »³ a permis de présenter plus concrètement aux élèves les divers modes de lecture. Si l'activation des connaissances antérieures constitue le passage obligé pour amener les élèves à découvrir de nouveaux contenus (Tardif, 1992), les stéréotypes s'avèrent la porte d'entrée idéale pour créer un horizon d'attente riche et varié en lecture. Chaque élève s'identifie d'entrée de jeu à des stéréotypes thématiques et idéologiques qui meublent son quotidien : l'amour romantique, le truand intrépide, le justicier courageux et charmeur, la belle amoureuse désespérée, le Bien qui triomphe du Mal, le marginal lucide et incompris, etc. Il reconnaît aussi des structures ou des thèmes littéraires stéréotypés : le conte dans lequel le héros poursuit une quête à l'aide d'adjuvants tout en combattant des opposants qui poursuivent eux aussi le même objet; l'enquêteur malfamé, dans une atmosphère enfumée, qui accumule les indices bénins pour découvrir un coupable que personne n'avait pressenti. Tous ces stéréotypes constituent pour l'élève autant de points d'ancrage qu'il faut mettre à profit pour créer un référent et un horizon d'attente qui lui permettront de mieux comprendre le texte, à la fois sur le mode de la participation et sur celui de la distanciation.

Si la lecture en va-et-vient permet de marier participation et distanciation, il en est de même avec le stéréotype. Le rejet catégorique du stéréotype écarte trop souvent la nuance. Le va-et-vient suppose plutôt un aller-retour entre la participation et la mise à distance : la critique se lie à l'identification à certaines représentations stéréotypiques. C'est le travail vers lequel j'ai orienté les élèves pour la lecture de *L'Écume des jours* de Boris Vian : d'un côté, les personnages du texte participent à un récit tout à fait stéréotypé du conte de fées traditionnel; d'un autre, le roman bouleverse complètement ces codes pour faire survenir le drame aussitôt le mariage achevé, au moment où s'entame la dégradation de tout l'univers fictif. En classe, l'élève sera alors susceptible de développer à la fois le

³ La notion de stéréotype n'est pas limitée ici à l'acception péjorative qu'on lui prête généralement. Il s'agit plutôt d'une représentation durable, récurrente, en partie figée, sans origine précise, reconnaissable par une société assez large et qui constitue un point d'ancrage sûr dans le texte. En somme, le stéréotype est

goût de la lecture et le regard critique qui lui permettra d'apprécier certaines subtilités plus facilement accessibles en étudiant les stéréotypes. Ainsi, il sera possible d'étudier les jeux de respect et de transgression à l'égard de certains stéréotypes formels, thématiques, idéologiques.

L'intégration de l'étude de stéréotypes à la didactique de la littérature permettrait ainsi de désacraliser certaines œuvres d'apparence plus indigeste. Le stéréotype constituerait une porte d'entrée idéale pour mieux comprendre les signes encodés dans des textes qui présentent un défi aussi important que *Phèdre* qui fait en partie l'objet de cette recherche. Si l'élève possède les compétences et les connaissances pour décoder les stéréotypes inscrits dans un genre qui lui est plus familier, prenons le récit d'aventure avec lequel il s'est familiarisé surtout au cinéma, il ne saura en revanche reconnaître seul des stéréotypes classiques. Mais l'enseignant, lui, peut l'y amener : il lui reviendra de permettre aux élèves d'accéder à ces compétences de compréhension propres à certains textes plus complexes. Les stéréotypes ainsi convoqués couvrent donc deux champs distincts :

- l'enseignant devra d'abord interpellier les connaissances et les expériences de l'élève qui s'avèrent pertinentes dans le cas du texte mis à l'étude, soit les stéréotypes auxquels l'élève participe déjà;
- il devra aussi présenter des connaissances nouvelles auxquelles l'élève n'a pas nécessairement été confronté auparavant mais qui sont susceptibles de lui permettre une meilleure compréhension du texte – c'est le cas notamment du sens de la passion et de la tragédie racinienne qui accorde une place importante à la fatalité.

Si l'élève n'est pas en mesure de saisir toute la complexité de ces derniers stéréotypes qui doivent être recontextualisés dans l'époque de l'énonciation puis dans celle de la réception, l'enseignant doit être en mesure d'offrir des pistes d'entrée dans l'œuvre, de sorte que l'élève puisse s'orienter de manière autonome dans le réseau apparemment hermétique des stéréotypes.

rassurant, parce qu'il constitue un signe familier, un repère axiomatique auquel on adhère ou, au contraire, que l'on dénonce.

1.3 LES PISTES D'ENTRÉE EN LECTURE

1.3.1 Beaucoup de métacognition pour peu de littérature

Aucun livre n'a été écrit pour être étudié dans les classes du collégial, qu'il soit contemporain ou reconnu comme « classique ». Des chercheurs dont Giasson (1990) et Tardif (1992) soulèvent cette question en précisant qu'il faudrait revenir à la source du problème en préparant mieux les élèves à l'activité de lecture. Cette préparation est d'autant plus nécessaire dans l'optique de l'approche par compétences selon laquelle les élèves doivent « analyser des textes littéraires de genres variés et de différentes époques » (Ensemble 1); « expliquer les représentations du monde contenues dans des textes littéraires de genres variés et de différentes époques » (Ensemble 2); « apprécier des textes de la littérature québécoise⁴ » (Ensemble 3). Ces trois compétences qui définissent les cours de français de la formation générale commune requièrent effectivement des savoirs et des savoir-faire de haut niveau qu'il faut développer en classe dans une optique d'enseignement de la lecture littéraire qui intègre à la fois les dimensions de participation et de distanciation. Ce programme didactique devra s'incarner dans de véritables situations-problèmes à l'intérieur desquelles l'apprenti-lecteur sera confronté à des problèmes de compréhension et d'interprétation qu'il résoudra avant, pendant et après sa lecture.

Ces dernières considérations justifient tout à fait l'étude plus poussée de la pertinence et du fonctionnement souhaitable de la préparation à la lecture comme mise en place de la situation-problème. Dufays a clairement montré (1994) que les principaux théoriciens de la réception avaient écarté de leurs réflexions l'étape de la préparation à la lecture en considérant surtout le travail d'interprétation qui vient après la lecture (Darras, 1992; Goldenstein, 1990; Marcoin, 1990; Biard et Denis, 1993). L'apport de stratégies de lecture et d'éléments référentiels et théoriques après la lecture est certes utile à la compréhension, mais il arrive souvent trop tard, parce que, déjà, l'élève « n'a pas compris » et s'est démotivé devant des problèmes qu'il n'a pas su résoudre ou même identifier clairement.

⁴ Gouvernement du Québec, MÉQ (1992), *Formation générale. Des collèges pour le Québec du XXI^e siècle.*

Si ce mode traditionnel d'interprétation textuelle semble satisfaire bon nombre des enseignants de littérature, il n'aide vraisemblablement pas tous les élèves à entreprendre leur lecture de manière autonome, condition préalable au principe même d'une meilleure adhésion à l'étude de la littérature. Perrenoud (1999) souligne l'importance pour l'élève de s'arrêter, avant la lecture, sur la tâche à accomplir : « La mobilisation des connaissances se développe dans des situations complexes, qui obligent à poser le problème avant de le résoudre, à repérer les connaissances pertinentes, à les réorganiser en fonction de la situation, à extrapoler ou combler les vides. » Les connaissances ainsi mobilisées contribueront à un meilleur apprentissage des compétences qu'exige la lecture littéraire en préparant les élèves à poser avant la lecture les défis à relever, les problèmes à résoudre.

Seulement, très peu de didacticiens se consacrent à cette question, comme si on n'enseignait pas la lecture littéraire, mais seulement la littérature en tant que telle. Peut-être considère-t-on à tort que la motivation et les compétences en lecture viennent d'elles-mêmes. Dufays et Gemenne (1995) critiquent cette vision de l'enseignement littéraire : « Ce type d'enseignement présuppose que l'élève ait accès directement aux textes, que lire des textes, manipuler des livres, entendre parler de littérature [...] soient pour lui des opérations normales, naturellement accessibles et porteuses d'intérêt et de "sens". » Ainsi faut-il toujours garder à l'esprit que la perception que l'élève aura de la lecture à faire, « quant à la difficulté des textes ou de la tâche, quant à la valeur attribuée à la tâche, quant à sa propre compétence et au contrôle qu'il exerce sur son activité, auront une incidence sur son engagement et sa persistance dans la tâche » (Turcotte, 1995).

Une majorité semble se rallier à la nécessité de préparer les élèves à leur lecture. Il faut leur présenter avant la lecture les stratégies et les contenus qui leur permettront de s'orienter de manière autonome dans une œuvre dont la lecture leur apparaît a priori difficile, afin qu'ils identifient plus précisément l'enjeu de leur travail de lecture, soit les problèmes auxquels ils seront confrontés. Mais les recherches sur cette question demeurent parcellaires et très peu s'orientent vers la résolution de problèmes. Certains (Chabanne, 1998; Descotes, 1998) s'en remettent à la seule subjectivité de l'élève pour préparer des outils de lecture analytique. D'autres suggèrent des stratégies d'entrée en lecture plus concrètes, s'intéressant au paratexte : le titre, la couverture, l'illustration (Canvat, 1992; Dufays et Gemenne, 1994); au contexte socioculturel d'où émerge le texte (Lavigne, 1998);

à l'activation des connaissances antérieures (Therrien, 1996); à la présentation de certains concepts jugés plus complexes (Breton, 1991); à la création de débats au cours desquels les élèves discutent de thèmes soulevés dans l'œuvre (Therrien, 1997).

Certaines recherches s'orientent exclusivement du côté des stratégies métacognitives de préparation à la lecture (Desfosses, 1996; Lecavalier et Brassard, 1993), escamotant tous les aspects spécifiques à la littérature. Lusignan (1995) et Gagnon (1999), eux aussi, ne proposent que des stratégies orientées sur l'intention de lecture. Dufays (1997) explique ailleurs comment il amène ses élèves à s'interroger sur leurs perceptions de la lecture : « Qu'est-ce que lire pour toi? Comment t'y prends-tu pour lire un texte? » Il réfléchit alors avec ses élèves sur les stratégies métacognitives à adopter pour améliorer leurs compétences de lecteur, ce qui leur permet de comprendre que « différentes conceptions de la lecture et de la littérature coexistent et qu'un même texte peut être lu selon une diversité de stratégies ».

Turcotte (1997) de son côté développe une approche plus poussée de la préparation en écartant toutefois les contenus proprement littéraires de sa réflexion, comme en témoigne éloquemment le passage mis en italique :

Quand on donne une tâche de lecture, on doit réfléchir aussi bien sur la nature des processus d'apprentissage à mettre en œuvre et sur les caractéristiques cognitives et affectives de l'élève que sur le contenu disciplinaire du texte. Je ne dirai rien ici de ce dernier aspect, car j'estime que c'est le premier point auquel chaque enseignant réfléchit lorsqu'il donne à lire.

Peut-être faudrait-il au contraire considérer cette dimension fondamentale de la préparation à la lecture que sont les contenus disciplinaires au même titre que les caractéristiques cognitives et métacognitives. Turcotte pose néanmoins avec beaucoup d'acuité dans cet article extrait de sa thèse de doctorat les stratégies métacognitives à mettre en œuvre pour préparer la lecture littéraire des élèves :

- 1° valoriser la lecture (exposer la valeur de la tâche);
- 2° proposer diverses façons de lire (multiplier les stratégies accessibles);
- 3° diriger l'apprentissage de la lecture (guider l'élève en lui montrant un travail de lecteur en action, celui de l'enseignant, puis le laisser progressivement à lui-même).

Les trois grands axes considérés sont fondamentaux : il faut absolument s'attarder aux stratégies métacognitives pour orienter l'élève dans les pistes d'entrée en lecture qu'il est susceptible d'emprunter pour l'amener progressivement à s'autonomiser. Cependant, la part faite aux savoirs littéraires est bien mince.

La préparation à la lecture est rarement envisagée sous des angles multiples qui permettraient à l'élève de recourir à une variété plus intéressante de stratégies et de savoirs pour mieux identifier ce qui l'aidera le plus dans sa résolution de problème. Giasson (1995) se limite à deux stratégies, soit l'activation des connaissances antérieures et l'identification d'intentions de lecture. Leroy *et al.* (1994) privilégient eux aussi l'activation des connaissances et la définition des attentes en insistant également sur l'analyse du paratexte.

Dans tous ces cas, on propose peu d'activités qui permettraient de mieux préparer les contenus disciplinaires pertinents pour la lecture à faire, les thèmes, les idées, la forme, le style, etc. Aussi, peu d'auteurs considèrent le problème de l'entrée en lecture d'une manière plurielle, en y intégrant tout à la fois les stratégies cognitives et métacognitives ainsi que les contenus disciplinaires qui constituent des repères de choix pour supporter l'engagement des élèves dans leur résolution de problèmes de lecture. Il faut donc éviter de se limiter à une culture didactique trop métacognitive comme le proposent plusieurs recherches recensées ici. Pour mieux maîtriser les compétences générales que sont la lecture littéraire, l'analyse, l'interprétation, il importe aussi de bien développer les compétences spécifiques, comme le repérage des procédés stylistiques, des thèmes, la compréhension des contextes culturels et sociohistoriques, etc. Annie Rouxel (1996) propose une grande variété d'activités de préparation qui considèrent les trois dimensions jugées ici complémentaires : son ouvrage témoigne d'une pensée didactique qui tient d'abord compte des besoins des élèves, besoins qui ne se limitent ni à la métacognition ni aux contenus littéraires. C'est ainsi qu'elle envisage autant l'étude du paratexte, l'activation des représentations des élèves, la transmission de connaissances purement littéraires ou socioculturelles, l'étude de structures, de thèmes, etc. Resterait à valider l'efficacité de ces différentes avenues didactiques.

Rosier et Pollet (1994) abordent la question de la préparation à la lecture en suggérant eux aussi des stratégies fort bien adaptées à la lecture littéraire au collégial, soit en mariant les stratégies de préparation cognitives et métacognitives :

À l'intention des faibles lecteurs, nous proposons de constituer une banque de données faite de documents incitatifs, véritable paratexte pour lecteurs hésitants. [...] En d'autres termes, le paratexte construit propose de prendre le faible lecteur par la main, d'avancer des pistes de lecture, un début de problématique interprétative, exhibe en partie le non-dit du texte et dévoile, en un mot, la programmation textuelle.

Ce « paratexte pédagogique » que proposent Rosier et Pollet contribue « à développer des stratégies d'anticipation sur ce qui sera à lire » en accordant une grande importance à la présentation du contenu. Ce paratexte fournit aux élèves des outils de maîtrise du texte et des objectifs concrets de travail interprétatif, ce qui augmente considérablement leur motivation : « il faut que les élèves perçoivent que les connaissances abordées permettent de comprendre et d'influencer des situations qu'ils considèrent effectivement comme posant un problème pour eux » (Saint-Onge, 1995).

Après la lecture, il sera souvent trop tard pour présenter les aspects problématiques d'un texte : l'élève démotivé parce qu'il « n'a pas compris » refusera de se prêter une deuxième fois à ce laborieux exercice de lecture. En fonction du degré de difficulté que présente une œuvre, le professeur devra ainsi préparer des pistes d'entrée en lecture plus ou moins variées, plus ou moins explicites, explorant autant les aspects formels, thématiques, idéologiques qu'historiques ou culturels.

1.3.2 Les pistes d'entrée en lecture

Le glissement qui menaçait l'expression « pistes d'entrée en lecture » était celui des grilles de lecture contraignantes du genre « propositions de lecture éclairantes pour les livres plus compliqués » qui, souvent, limitent l'investigation du texte à son seul fonctionnement (Rouxel, 1996). On connaît bien les grilles trouées que les élèves auraient à remplir au cours de leur lecture et qui ne présenteraient aucun caractère transférable vers d'autres lectures, d'autres genres, d'autres contextes extra-scolaires ou qui, à l'opposé, verraient à ranger une grande quantité de textes dans un moule passe-partout, par conséquent sans signification.

Tout à l'opposé, il semble possible de suggérer des points d'ancrage dans un texte qui permettront à l'élève-lecteur de s'arrimer à des éléments rendus familiers par le travail de préparation. L'enseignement-apprentissage de la lecture littéraire se déroulera pendant ces activités de préparation au cours desquelles le professeur fournira aux élèves des pistes d'entrée en lecture. Dans cette optique, le travail sur le texte se situe d'abord en amont de la lecture individuelle, en classe, de sorte que l'élève se trouvera après coup à exécuter une tâche de lecture dans un texte qui lui apparaîtra en partie familier. Après avoir participé aux activités guidées par le maître, l'élève abordera dans sa lecture individuelle un texte qu'il aura le sentiment de lire une seconde fois. Sur le plan motivationnel, cette démarche s'avère très constructive dans la mesure où elle place l'élève dans une situation où il exerce un contrôle beaucoup plus important sur la tâche à réaliser. Avec les outils de lecture dont il dispose, il joue en quelque sorte le rôle de l'expert qui aborde un texte avec des schémas de lecture éprouvés. Le sentiment de reconnaissance, de compréhension, voire de performance facilite l'entrée dans la tâche et, surtout, la persistance. De surcroît, les activités de préparation évitent aux élèves les plus faibles de vivre d'entrée de jeu un échec qui, trop souvent, les détourne de la tâche de lecture et, par conséquent, de l'acquisition des savoirs visés par le maître. En d'autres mots, les représentations des élèves s'adapteront progressivement, par guidage, au problème que le professeur aura posé et autour duquel il aura organisé les pistes d'entrée en lecture qu'il soumet à la classe. Chacune des étapes du travail sur le texte devra viser à modifier les représentations premières que se sont faites les élèves seulement en entendant parler du livre à lire : nombre d'élèves appréhendent avec terreur un texte écrit il y a plus de 300 ans comme *Phèdre*... La représentation est déjà presque achevée que jamais ils n'ont tenu le texte entre leurs mains.

L'élaboration des pistes d'entrée en lecture n'a d'intérêt que si elle permet à un lecteur de se créer des repères familiers dans une œuvre qui présente un défi de lecture certain. Si les points d'ancrage sont trop élevés, trop complexes pour les savoirs et les savoir-faire de l'élève, il n'y accédera pas; si ces repères ne présentent en revanche aucun défi stimulant, il ne s'y aventurera guère davantage. Il revient donc à l'enseignant de trouver le point d'équilibre – le texte – qui présentera de tels défis, en fonction des objectifs didactiques poursuivis.

L'enseignant aura donc la responsabilité de préparer des parcours de lecture préalables mais non limitatifs. Il peut faciliter la lecture de l'élève en lui présentant avant la lecture des signes nouveaux qui aideront sa compréhension ou en créant des liens avec des signes que l'élève maîtrise déjà mais qu'il ne saurait de lui-même transférer dans la lecture qu'il s'apprête à faire. Privat (1997) explique qu'il faut présenter à l'élève des « grilles pré-construites », que c'est là le seul moyen de le faire accéder à une lecture plus heuristique, qui trouve sa cohérence dans un projet de lecture. L'élève parviendra alors à transférer des schémas d'interprétation d'un texte à un autre. Cette importance accordée au transfert des acquis illustre bien le caractère non limitatif des pistes d'entrée en lecture. Ce parcours didactique concorde également tout à fait avec les objectifs d'une lecture littéraire riche, qui inclut la participation et la distanciation.

1.3.3 Autonomiser l'élève

Pour que les pistes suggérées deviennent des points d'ancrage, elles devront s'avérer signifiantes pour l'élève-lecteur avant tout, car c'est lui en définitive qui devra donner du sens à l'œuvre. C'est ainsi que le travail de préparation à la lecture doit se concentrer d'abord sur le lecteur. Il ne s'agit pas de retomber dans la culture du vécu de l'élève, mais de s'inspirer de sa culture, de ses connaissances et de ses expériences pour actualiser le texte littéraire. On doit donc partir de l'élève, de sa lecture, pour se tourner ensuite vers le texte à lire (et non pas lu). Cette importance accordée à l'élève se retrouve dans des textes relativement anciens – si l'on parle en terme de recherche en didactique – de Louise Rosenblatt. Dès les années 30, ce professeur américain pose le rôle central de l'élève dans l'enseignement de la littérature. La question prioritaire à traiter n'est donc plus le texte, mais la lecture qu'en fera l'élève (1968). Et plus celui-ci sera outillé pour sa lecture, plus riche sera le sens qu'il construira. Le travail autour de l'entrée en lecture sous-tend donc une vision précise de la didactique de la littérature : le sens d'un texte est sans cesse à construire par les savoirs et les savoir-faire des élèves qu'il revient à l'enseignant de développer. Ainsi, l'enseignant ne doit pas chercher à imposer ou à tout simplement proposer le sens d'un texte; il doit préparer ses élèves à la lecture pour les amener à interpréter le texte de manière cohérente et pertinente, en gardant toujours à l'esprit que les apprentissages visés doivent être transférables.

Les choix de l'enseignant dans l'élaboration des pistes d'entrée en lecture sont éminemment conditionnés par des facteurs qui ne peuvent ni ne doivent en aucun cas être écartés : des idéologies, des préférences, des goûts, ceux qui le guident dans son choix d'œuvres, dans le plaisir qu'il y trouve, dans l'interprétation qu'il en fait. L'idéologie modèlera également les stéréotypes du lecteur, car le travail sur le stéréotype concerne à la fois ceux de l'écrivain et de son milieu, comme ceux du lecteur et des idéologies auxquelles il adhère, consciemment ou non. Ces considérations théoriques peuvent également être abordées en classe au moment de présenter une œuvre, pour amener l'élève à développer davantage son sens critique, son autonomie intellectuelle en d'autres termes. L'élève prend ainsi conscience de la multitude d'aspects qui conditionnent une lecture littéraire, et ce, tant du côté de l'écrivain et de son livre que de celui du lecteur. Ainsi éveillé à la complexité de son travail, l'élève comprendra dans quelle mesure ce temps pris en classe pour se familiariser avec un livre donné lui permettra de mieux pénétrer à la fois le contenu et les procédés d'écriture d'un autre texte.

Cette intellectualisation médiatisée de la lecture par le maître permettra en définitive à l'élève de maîtriser ses apprentissages. En voyant l'enseignant démêler les différents stéréotypes encodés dans une œuvre par exemple, il deviendra progressivement en mesure de déceler lui aussi ces stéréotypes auxquels il avait toujours participé sans prendre de distance. La lecture par distanciation naîtra en quelque sorte par guidage : l'élève observe le travail de préparation de son maître en action. La lecture intellectualisée n'est plus alors seulement théorie; elle devient véritable pratique.

1.3.4 L'œuvre intégrale

Comme les élèves peinent plus souvent qu'autrement à voir la signification des tâches de lecture et d'écriture qui leur sont proposées dans les cours de littérature, les pistes d'entrée que je développe s'orientent exclusivement autour d'œuvres intégrales, en l'occurrence *Phèdre* de Racine et *L'Écume des jours* de Boris Vian. La lecture de textes entiers est l'activité qui s'apparente le plus à une situation réelle de lecture hors classe. Les extraits, souvent utilisés comme principal support de l'enseignement littéraire au collégial – d'autant plus que le MÉQ recommande formellement dans les devis l'emploi d'anthologies

pour couvrir les courants – souffre de plusieurs lacunes, à tout le moins aux yeux des élèves, ce dont il faut prendre acte en tant que didacticien.

Qui verra la signifiante d'un extrait du *Cid* de Corneille, vu en classe en vingt minutes, dans lequel les élèves devaient trouver un dilemme dit représentatif de l'époque? Une minorité d'élèves. En ce cas, en quoi une telle tâche de lecture peut-elle revêtir la moindre signifiante pour un groupe de « non-héritiers »? Comment, dans une telle séquence didactique, les élèves en arriveront-ils à transférer les apprentissages réalisés? Cette situation d'apprentissage est également artificielle en ce qu'elle s'appuie rarement sur le contexte de l'œuvre complète ou le contexte sociohistorique. Pour acquérir une certaine signification, le travail sur les extraits doit au moins se faire de façon intégrée : confronté à un réseau de textes, l'élève devra récupérer diverses connaissances, mettre en perspective une plus grande quantité d'informations, sélectionner, comparer, rejeter, etc. (Ledur, 1996) D'autant plus si ce réseau de textes se raccroche à la lecture d'une œuvre intégrale.

Lorsque toutes les lectures d'un cours de littérature tireront leur pertinence de ce qu'elles se raccrochent à une situation concrète, l'élève sera beaucoup plus susceptible de s'investir dans chacune des étapes. La cohérence naîtra d'une vision d'ensemble, contrairement à un enseignement d'extraits dispersés n'ayant pour seul lien l'obligation de couvrir les courants de façon chronologique. De plus, la lecture d'une œuvre intégrale est la plus susceptible de susciter une véritable situation-problème, par définition complexe et ouverte. Un texte entier recèle un certain nombre d'obstacles, de forme ou de contenu, qui engendrent des problèmes d'opacité. L'élève se trouve alors confronté à des éléments non transparents du texte qui constituent des obstacles de compréhension ou d'interprétation. Pour s'attaquer à de telles situations problématiques, l'élève doit pouvoir considérer le contexte global de l'œuvre, et non seulement des morceaux choisis; il doit également avoir accès à la complexité des informations sociohistoriques et littéraires susceptibles de lui donner une meilleure intelligence du texte.

1.3.5 Didactique de la littérature et situation-problème

Dans l'enseignement de la littérature, les situations-problèmes tirent leur source du problème que pose la lecture de textes littéraires – et non les textes en tant que tels – par leur forme ou leur contenu « réticents », pour paraphraser Catherine Tauveron (1999b), ou

par leur écriture « proliférante », polysémique, qui appelle des lectures plurielles. C'est évidemment d'abord le maître qui planifiera la situation-problème en identifiant un nœud interprétatif qu'il juge problématique pour les élèves auxquels il présentera le texte à lire; ainsi, un problème de lecture n'est pas universel, il varie en fonction des compétences et des connaissances du lectorat. Malgré ce caractère artificiel, diront certains, d'une situation-problème scolaire, le problème constituera réellement une entrave à la lecture littéraire de l'élève, et pas seulement à sa progression dans le texte; c'est pourquoi la situation-problème construite autour de *Phèdre* par exemple ne saurait se limiter à la seule présentation du référent socioculturel (mythologie, classicisme, tragédie, etc.). Elle devra poser aux élèves un problème d'interprétation qui les amène à réinvestir ces savoirs littéraires pour construire une signification riche qui nourrisse en retour leur compréhension du texte et, plus globalement, leurs compétences en lecture.

Les recherches en DFLM qui s'appuient sur l'APP sont de plus en plus nombreuses dans les revues spécialisées. La responsabilité que cette approche de la lecture confère à l'élève apparaît comme une voie fructueuse pour l'apprentissage de la lecture littéraire. Les réflexions théoriques d'Élisabeth Nonnon (1992) résument bien les travaux en didactique de la lecture qui respectent le caractère concret et ouvert de la situation-problème – citons entre autres réussites Bertrand Daunay (1996), Michel Descotes (1998), Yves Reuter (1992), Isabelle Tauveron et Pierre Sève (1999), Annie Rouxel (1996). Nonnon confronte les élèves à de véritables situations de lecture, en ce sens qu'elles s'apparentent tout à fait à la lecture extra-scolaire de textes narratifs posant problème : lorsqu'il se heurte à des obstacles qui émergent de sa lecture, le lecteur doit nécessairement utiliser divers indices pour reconstruire le sens dans une activité de résolution de problèmes. Selon elle, l'enseignant doit prévoir avec les élèves les plus faibles une « "entrée" dans les récits » pour leur permettre de mieux « interioriser la situation de départ, sa dimension problématique », car les problèmes spécifiques à la lecture naissent de la « surcharge cognitive due au traitement de données nombreuses à plusieurs niveaux différents » (1992). C'est exactement l'optique que j'adopte avec les pistes d'entrée en lecture : entraîner les élèves à organiser l'information en apparence chaotique dans un texte complexe, à acquérir progressivement une plus grande autonomie dans leur lecture. Le maître joue alors un rôle central : « Il faut les aider à se constituer, au fil de la lecture, une base d'informations

spécifiques données par le texte, à les catégoriser, à les intégrer dans des unités signifiantes » (Nonnon, 1992) pour en arriver à une solution satisfaisante.

Il faut ainsi amener les élèves à travailler sur les inférences complexes, autant entre les éléments du texte que vers des connaissances déjà acquises, des hypothèses plausibles. Pour ce faire, le maître doit d'abord travailler sur l'aide à la représentation que se font les élèves du récit, du cadre narratif. L'élève apprendra littéralement à lire un texte complexe, en développant des compétences transférables dans diverses situations de lecture. Pour ce faire, Nonnon favorise la construction de « schémas de causalité », bien plus féconds que les schémas chronologiques, car ils croisent beaucoup plus d'éléments et permettent une meilleure compréhension et une meilleure mémorisation. L'élève se trouve ainsi plongé dans une situation d'apprentissage complexe susceptible de l'amener à maîtriser de manière plus profonde les compétences visées.

S'ils sont d'abord construits par le maître, les problèmes en lecture devront être conçus également de manière à trouver une certaine résonance dans les savoirs antérieurs des élèves. Les pistes d'entrée en lecture font ainsi appel à des stéréotypes qui touchent l'univers référentiel des élèves. C'est là un préalable essentiel si l'on souhaite que les élèves s'investissent dans la démarche d'apprentissage proposée : les connaissances antérieures qu'ils convoqueront doivent soulever un certain intérêt pour qu'ils souhaitent les modifier, apprendre en somme. Pour que les élèves s'investissent réellement dans la tâche de résolution, ils doivent en arriver à intérioriser le problème, à sentir que le sens qu'ils construisent dans le texte ne peut être satisfaisant tant qu'ils n'auront pas réussi à résoudre le problème d'interprétation posé par le maître.

Ce présupposé didactique n'est pas aussi utopique qu'il ne le paraît : les pistes d'entrée en lecture qui placent la situation-problème devront présenter le texte de manière à ce que le problème d'interprétation posé apparaisse inhérent à la lecture. Si le problème a été bien construit par le maître, c'est-à-dire s'il interpelle des éléments du texte qui posent vraiment problème à la lecture, il n'y a aucune raison de penser que les élèves nieront la signification de la tâche. Seulement, pour y parvenir, le maître devra s'assurer qu'il ne subordonne pas le texte aux outils notionnels qu'il souhaite faire acquérir à ses élèves. Bien au contraire, c'est le texte qui, de façon systématique, doit constituer le pilier de la

situation-problème qui pourra être résolue à l'aide d'outils, car ce sont des lecteurs cultivés, curieux et critiques qu'il s'agit de former, pas des anthologies littéraires.

1.4 OBJECTIFS DE LA RECHERCHE

Il restera à valider les résultats obtenus avec une telle approche didactique avant tout orientée sur l'amont de la lecture. La création de pistes d'entrée en lecture ouvre certes des perspectives intéressantes, mais s'avère vite insuffisante si elle ne subit pas le test de la classe. *Nous entendons ainsi vérifier si l'utilisation d'une pluralité d'activités de préparation à la lecture améliorera les compétences des élèves en lecture littéraire en les amenant à identifier des problèmes concrets à résoudre.* Les dimensions des contenus disciplinaires et de la participation affective des élèves à la tâche seront ainsi évaluées dans la mesure où toutes deux s'inscrivent dans plusieurs des activités qui seront proposées.

CHAPITRE II
MÉTHODOLOGIE

2.1 VALIDATION DES PISTES D'ENTRÉE EN LECTURE

Pour vérifier si l'utilisation d'une variété d'activités et de stratégies de préparation à la lecture peut améliorer la compréhension des élèves et leur capacité à interpréter un texte – compétences qui, en bout de ligne, devraient influencer leur motivation –, la démarche d'expérimentation a été orientée autour des problèmes que les élèves se sont donnés à résoudre. Les dimensions des contenus disciplinaires, de la compréhension, de la capacité à interpréter et de la motivation des élèves envers la tâche ont ainsi été évaluées dans la mesure où tous ces éléments participent aux pistes d'entrée en lecture.

Les élèves ont suivi pendant 4 heures une série d'activités qui leur ont fourni des outils variés pour aborder la lecture d'un texte littéraire de manière autonome. Ces connaissances et ces stéréotypes abordés sont autant ceux que maîtrise déjà l'élève, pour qu'il y recoure pendant sa lecture, que ceux avec lesquelles on souhaite le familiariser, pour enrichir sa lecture et améliorer sa compréhension et son interprétation.

Les activités et stratégies proposées se répartissent en deux grandes catégories fondées essentiellement sur les sujets qu'elles mettent en jeu :

- les activités au cœur desquelles se trouve l'intervention professorale;
- celles au cours desquelles l'élève devra travailler de manière individuelle ou collective.

Mettre l'élève au cœur de ses apprentissages ne signifie pas l'y projeter sans accompagnement. C'est pourquoi le maître occupe une place importante dans les activités d'apprentissage, tant évidemment en ce qui concerne la planification didactique avant la classe que l'accompagnement comme tel des élèves au cours de leur démarche de préparation à la lecture. Néanmoins, les activités attribuées au maître impliquent nécessairement une participation active de l'élève. Il revient alors au maître d'organiser sa présentation pour faire en sorte que chacun soit invité à s'interroger sur les différents points pour en arriver à développer de plus en plus d'autonomie par rapport aux différents problèmes abordés. Ainsi en est-il par exemple des lectures animées par le maître au cours desquelles les élèves sont constamment interrogés sur le sens, la portée, la forme des énoncés.

2.1.1 Activités animées par l'enseignant

- 1° Présenter par écrit un résumé du texte à lire au tout début pour permettre aux élèves de se construire une représentation de la lecture à faire.
- 2° Présenter des index nominaux : brève description des personnages avec leurs principales caractéristiques pour aider les élèves à s'orienter au cours de leur lecture.
- 3° Présenter des informations socioculturelles : amener les élèves à prendre connaissance de certaines données historiques, culturelles et littéraires susceptibles d'éclairer leur lecture. On cherche ici à fournir aux élèves des outils qui permettent de mieux comprendre certaines idéologies, certaines formes littéraires, le traitement de certains thèmes, etc.
- 4° Présenter le paratexte : interroger les élèves sur le sens à donner aux caractéristiques physiques du livre (auteur, titre, collection, illustration, 4^e de couverture, etc.) pour les amener à appréhender le texte en tant qu'objet de production culturelle, à analyser les éléments extérieurs au texte que l'éditeur met à l'avant-plan et à se créer un horizon d'attente.
- 5° Lire l'incipit en classe : présentation des personnages, d'enjeux stéréotypiques et narratifs, de certains effets stylistiques. Le professeur amène alors l'élève à s'interroger pour mieux comprendre les éléments présentés dans la situation initiale et à identifier plus clairement les problèmes qui se poseront dans sa lecture.
- 6° Lire certains extraits choisis avec les élèves pour leur permettre de se créer des points de repère signifiants dans l'œuvre et d'anticiper certaines inférences plus complexes, certains passages clés dans le déroulement de l'histoire. L'élève peut ainsi identifier plus concrètement des problèmes donnés qu'il doit résoudre de manière autonome au cours de sa lecture.

2.1.2 Activités réalisées par l'élève

- 1° Activer ses connaissances antérieures : à l'aide d'un questionnaire écrit, les élèves réfléchissent sur leurs propres connaissances de stéréotypes, de stratégies, de concepts, de formes ou de thèmes relatifs au livre qui sera lu. Cette étape permet à l'élève de lier des éléments connus aux signes complexes du texte à lire. Le maître anime alors une

mise en commun des représentations qui permet de vérifier le caractère opérationnel des connaissances réactivées.

- 2° Résumer l'incipit avant la lecture : en effectuant ce travail écrit, les élèves peuvent vérifier d'eux-mêmes (seuls ou en équipe) s'ils ont bien assimilé les éléments relevés en classe avec le professeur ou en équipe. Cette activité permet à l'élève de réorganiser sa compréhension de la situation initiale avant sa lecture intégrale.
- 3° S'entraîner à l'analyse en observant le travail de l'expert : l'élève participe au travail de lecture de l'incipit ou d'extraits par le maître et observe les liens que celui-ci effectue dans le texte pour exécuter des inférences. Il s'agit en somme de l'apprentissage de l'inférence par l'exemple.
- 4° Identifier des problèmes d'interprétation à résoudre, des objectifs de travail, pour améliorer la motivation des élèves devant des défis à relever et pour les amener à organiser leur lecture vers un objectif de lecture défini.
- 5° Effectuer un rappel de texte (après la lecture) : l'élève réorganise par écrit les éléments d'information du texte. Ce travail facilite la compréhension et la mémorisation et améliore les qualités d'inférence.

Ces activités sont toutes intégrées dans des propositions concrètes de pistes d'entrée en lecture, c'est-à-dire qu'elles sont animées en classe avec deux œuvres mises à l'étude dont la lecture pose quantité de problèmes de compréhension et d'interprétation et autour desquelles s'est faite l'expérimentation quant à la validité des pistes d'entrée en lecture proposées :

- *L'Écume des jours* de Boris Vian (dans le cours 101, Littérature et Écriture⁵);
- *Phèdre* de Racine (dans le cours 102, Littérature et Imaginaire).

Ces deux œuvres extrêmement différentes par le genre, les thèmes, les référents socioculturels, la langue, le style, etc. permettent d'évaluer les activités et les stratégies les plus pertinentes dans des contextes très différents : d'un côté une pièce de théâtre classique qui convoque des connaissances référentielles complexes (mythologie, époque classique) et qui s'inscrit dans un genre peu familier pour les élèves, la tragédie; de l'autre, un roman

moderne dont la structure réaliste du début glisse dans un univers absurde déstabilisant pour des lecteurs peu expérimentés, et dont l'humour se réfère à des connaissances culturelles et à un contexte absurde souvent peu familiers aux élèves. Insuffisamment préparés, la grande majorité des élèves ne parviennent pas devant ces deux textes à identifier de manière autonome des problèmes à résoudre. Par leur réputation de « textes difficiles » et leurs différences très importantes, ils permettent d'éprouver l'approche des pistes d'entrée en lecture dans des contextes didactiques qui encouragent les transferts d'apprentissages, soit des situations-problèmes.

2.2 PRINCIPES DE L'EXPÉRIMENTATION

La présente expérimentation vise à *valider la pertinence d'activités de préparation à la lecture pour les élèves du collégial suivant les cours de français de la formation générale*. J'ai donc cherché à vérifier dans quelle mesure les élèves ont réussi à mieux comprendre le texte et à mieux l'interpréter parce qu'ils avaient suivi les activités de préparation. Au surplus, les élèves ont aussi été appelés à donner leur perception quant à l'utilité de la démarche de préparation à la lecture qu'ils ont suivie ; ils ont ainsi été interrogés sur les stratégies et les activités qui leur sont apparues les plus aidantes et les problèmes qu'ils se sont donnés à résoudre. Ces informations davantage subjectives seront couplées aux résultats des élèves aux questions de compréhension et d'interprétation, les unes validant ou invalidant les autres. L'expérimentation, pour chacun des deux textes, présente donc trois phases qui seront imbriquées les unes dans les autres au moment de l'analyse :

- avant la lecture, identifier les savoirs et les savoir-faire que les élèves convoquent d'eux-mêmes au moment d'aborder un texte littéraire;
- après la lecture, recueillir leurs perceptions quant à l'utilité de la démarche de préparation à la lecture en les interrogeant sur les stratégies et les activités qui leur sont apparues les plus aidantes et les problèmes qu'ils se sont donnés à résoudre;

⁵ Le Collège Mérci offre en première position le cours de formation générale propre à l'intérieur duquel les élèves effectuent une révision grammaticale, syntaxique et rédactionnelle à titre de préparation aux trois cours de littérature. Le cours 101 se donne donc en deuxième position. La première phase de l'expérimentation s'est déroulée à l'hiver 2001, et la seconde, à l'automne 2001.

- après la lecture, évaluer leur compréhension de l'œuvre et l'interprétation qu'ils en font en fonction des pistes d'entrée en lecture qui auront été présentées auparavant.

Si la deuxième phase permet de recueillir le sentiment des élèves par rapport à l'utilité des notions et des stratégies qui leur ont été proposées, les première et troisième permettent respectivement de vérifier où en sont les élèves dans leur maîtrise des stratégies et des contenus avant l'activité de préparation et ils reflètent leurs apprentissages et leur compréhension après la lecture. Les mesures prises ainsi en deux temps devraient permettre d'évaluer à quel point les élèves auront amélioré leurs compétences en participant aux activités de préparation à la lecture.

Dans l'évaluation des réponses des élèves aux questionnaires sur leur compréhension et leurs capacités à interpréter, il faut considérer qu'un mois après avoir suivi les activités de préparation, la grande majorité ont oublié les pistes proposées s'ils ne les ont pas réinvesties au cours de leur lecture. L'expérience en classe montre effectivement, souvent de manière désarmante, que les élèves ne transfèrent pas dans leur mémoire à long terme les éléments d'apprentissage qui n'ont pas été réinvestis dans d'autres contextes de travail, soit la lecture d'une œuvre intégrale dans le cas qui nous intéresse. Ainsi, les traces des pistes d'entrée qui transpirent des réponses permettent de vérifier quels sont les éléments attribuables aux activités de préparation que les élèves ont retenus et qui ont dans un certain sens orienté leur lecture, leur compréhension et leur interprétation. Les éléments des pistes d'entrée qui ressortent massivement un mois après les activités ont donc fort probablement été assimilés au cours du réinvestissement dans la lecture; c'est la raison pour laquelle ils réapparaissent dans les réponses, sans quoi seulement quelques élèves plus forts sauraient mémoriser des informations factuelles dont la seule raison d'être serait la culture encyclopédique personnelle.

L'utilisation d'un groupe-témoin a été exclue d'abord pour des motifs éthiques, mais aussi pour des contraintes contextuelles et professionnelles : il serait à mon avis contre-productif et anti-pédagogique de donner à lire *Phèdre* ou *l'Écume des jours* à des élèves du collégial sans leur avoir présenté l'œuvre au préalable. L'on pourrait contourner ce problème en trouvant un groupe d'élèves disposés à lire ces textes en dehors de leurs cours réguliers, ce qui s'avérerait fastidieux et, comme fort probablement seuls les élèves

déjà motivés par la littérature se proposeraient pour cette activité, l'échantillon s'en trouverait faussé. J'ai donc pallié l'absence d'un groupe-témoin en mesurant les compétences et les connaissances des élèves avant et après les activités de préparation qui font l'objet de l'expérimentation. On peut ainsi comparer les élèves à deux moments distincts de leur apprentissage, pour apprécier l'influence des activités de préparation, s'il y a lieu. Se limiter à une telle analyse pourrait néanmoins s'avérer hasardeux : il pourrait jusqu'à un certain point sembler difficile de départager les apprentissages imputables aux activités de préparation de ceux relevant de la bonne lecture des élèves.

C'est pourquoi j'ai décidé d'insérer dans les questionnaires de vérification de la lecture des sujets qui n'avaient pas été abordés au cours des activités de préparation. De cette manière, les mêmes groupes d'élèves sont placés dans deux situations didactiques distinctes à l'intérieur de la même expérimentation : ils sont mis tantôt en contact avec des composantes textuelles familières, tantôt avec des composantes nouvelles. On peut ainsi comparer dans quelle mesure les élèves comprennent et interprètent mieux les éléments avec lesquels ils se sont familiarisés au cours des activités de préparation. Cette stratégie de validation permet d'appuyer les analyses faites quant aux taux de réussite des élèves à l'égard des éléments textuels auxquels ils ont été préparés avant leur lecture.

2.3 LES DIFFÉRENTES PHASES DE L'EXPÉRIMENTATION

Pour valider la pertinence des pistes d'entrée en lecture proposées, j'ai procédé à une expérimentation empirique sur deux classes de 25 élèves pour chacune des deux œuvres proposées, soit une centaine d'élèves au total. Les pistes d'entrée en lecture ont été présentées à des élèves qui lisent *Phèdre* ou *L'Écume des jours* dans leur cours de littérature. Ces élèves du Collège Mérici⁶, dont la population est inscrite en formation technique dans une proportion supérieure à 88 %, suivent un cheminement normal, c'est-à-dire qu'ils en sont pour la plupart à leur deuxième session (pour le cours 101) ou à leur troisième (pour le cours 102). Comme les groupes de français au Collège Mérici sont tous

⁶ Le Collège Mérici est une institution privée d'enseignement collégial dont les élèves proviennent de toutes les régions du Québec. Plus ou moins 55 % d'entre eux bénéficient des programmes d'aide financière du Gouvernement pour les études post-secondaires, ce qui traduit en quelque sorte une réalité socioéconomique

formés au hasard sans distinction de programmes, l'échantillon évalué est représentatif de cette population d'abord technique et correspond à une distribution aléatoire.

Un problème que l'on rencontre souvent dans les expérimentations effectuées dans le cadre scolaire est celui de la surstimulation des élèves qui se sentent évalués pour une recherche. Comme cette expérimentation se déroule dans le cadre normal d'un cours de littérature, ce biais est éliminé au maximum; la présente recherche reproduit donc de manière fidèle le contexte de l'enseignement réel de la lecture littéraire, principe auquel je ne saurais déroger puisque je postule ailleurs que la lecture littéraire elle-même doit reproduire le plus fidèlement possible des situations concrètes de lecture *in vivo*, et non pas des situations artificielles, *in vitro*.

Pour m'assurer de la pertinence des questionnaires et de la clarté des questions, j'ai consulté un professeur spécialisé en cueillette de données qualitatives. Deux professeurs du département de français du Collège Mérici de même que trois professeurs de didactique du français ont validé les questionnaires pour en vérifier le contenu spécifique. Enfin, ces derniers ont été soumis à un groupe-réacteur de cinq élèves qui ont identifié les ambiguïtés pour ensuite formuler des recommandations ou des améliorations.

Les pistes d'entrée en lecture qui ont servi d'amorce aux deux lectures composant l'expérimentation ont été soumises au même processus d'expérimentation en trois temps, le premier avant les activités de préparation, les deux autres après la lecture.

2.3.1 Avant la présentation des pistes d'entrée en lecture

Il faut avant la présentation des pistes d'entrée en lecture identifier les stéréotypes et les connaissances que convoquent d'eux-mêmes les élèves. Pour ce faire, j'ai élaboré un questionnaire orienté sur les sujets particulièrement pertinents pour la lecture à faire. Le concept de « stéréotype » s'avère ici fort utile puisqu'il amène les élèves à identifier plus clairement les connaissances et stratégies qu'ils sont en mesure de récupérer avant leur lecture et, par le fait même, à tracer un portrait des ressources dont ils disposent avant

relativement difficile. Le Collège Mérici n'est donc pas une institution qui correspond aux stéréotypes de l'école privée bourgeoise. À cet égard, il s'apparente tout à fait aux institutions du réseau public (cégeps).

l'intervention professorale – portrait essentiel pour l'évaluation a posteriori des apprentissages effectués. Le questionnaire, construit en lien avec les notions présentées aux élèves lors de l'activité de préparation, diffère pour chacune des deux œuvres soumises à l'expérimentation, chacune requérant des savoirs et des savoir-faire distincts. Le maître réinvestit les réponses à ces questionnaires au début des activités de préparation, au moment où il anime une mise en commun des représentations premières des élèves autour des éléments soulevés, en vue de lancer les apprentissages.

2.3.2 Évaluer la perception des élèves après la lecture

Les élèves ont été interrogés après leur lecture sur les stratégies et les activités qui leur sont apparues les plus aidantes et les problèmes qu'ils se sont donnés à résoudre. Ces questions visent à tracer un portrait de leurs perceptions quant à l'utilité de la démarche de préparation à la lecture. Il leur a été demandé entre autres d'évaluer les activités auxquelles ils ont participé sur une échelle de 1 à 5 où 1 désigne le moins utile, et 5, le plus utile. À l'aide d'autres questions plus ouvertes, ils ont été amenés à expliquer de quelle manière ils ont utilisé certaines stratégies pour résoudre des problèmes posés par les activités de préparation. Il s'agit ainsi de vérifier si les élèves ont essayé de suivre les pistes interprétatives suggérées lors du travail de préparation, en somme, si ce travail les a aidés à identifier clairement des problèmes à résoudre au cours de leur lecture. D'autres questions ont porté davantage sur les incidences motivationnelles du travail de préparation.

2.3.3 Évaluer la compréhension et les interprétations des élèves

Il faut évaluer dans un dernier temps, après la lecture, la compréhension de l'œuvre et l'interprétation qu'en font les élèves en fonction des pistes d'entrée en lecture qui ont été présentées auparavant. Les élèves ont d'abord été appelés à rédiger un bref résumé du texte lu, soit plus ou moins 100 mots. Cette activité poursuit un double objectif : d'une part elle permet à l'élève d'améliorer sa mémorisation du texte en réorganisant le récit à travers la mise en discours, de démêler entre autres le rôle des personnages, leurs motifs, leurs caractères, leurs relations, etc.; d'autre part, elle permet au maître de vérifier dans quelle mesure l'élève a compris les liens entre les personnages, la chronologie de même que la logique causale qui motivent le déroulement de l'histoire. Ces résumés sont corrigés en fonction des éléments qui y sont attendus, non de la qualité de la formulation ou de

l'orthographe – qui ne sont nullement prises en compte. Le correcteur attribue une lettre à chacun des éléments attendus et les reconnaît seulement si l'élève a su les replacer dans la bonne séquence causale. Ainsi, pour chaque résumé, le correcteur retient uniquement les lettres correspondant aux éléments correctement mentionnés. Il est ainsi plus facile de mesurer si les informations transmises lors du travail de préparation ont été réutilisées au cours de la lecture, en observant notamment les taux de mention.

Une deuxième partie est composée de questions à réponses courtes qui interrogent l'élève directement sur sa compréhension de certains éléments importants du texte, quant aux personnages, à l'intrigue, etc. Certaines de ces questions touchent des éléments vus au cours des activités de préparation, ce qui constitue la raison d'être de la présente expérimentation; d'autres interrogent les élèves sur des éléments délibérément tus avant la lecture, pour comparer leur compréhension d'éléments avec lesquels ils n'ont pas été familiarisés avec le maître, pour créer en somme une situation artificielle de groupe-témoin.

La troisième et dernière partie du questionnaire cherche à vérifier si les élèves sont capables d'effectuer des inférences complexes dans l'œuvre, s'ils sont en mesure d'interpréter certains problèmes littéraires directement liés aux outils qui leur ont été fournis lors du travail de préparation. Constituée de questions à développement court, cette section vérifie entre autres si l'élève sait proposer certaines hypothèses interprétatives à partir d'indices textuels donnés. Dans cette partie, l'élève est également appelé à interpréter des éléments qui ne lui ont pas été présentés au cours des activités de préparation.

2.3.4 Le couplage des questionnaires

À l'aide de l'échelle d'évaluation du deuxième questionnaire, il est plus facile d'identifier précisément les stratégies et activités qui, aux yeux des élèves, se sont avérées les plus aidantes. La partie plus ouverte de ce questionnaire permet, elle, de mieux comprendre comment les élèves utilisent certaines stratégies et si elles ont une incidence positive sur leur compréhension, leur capacité à interpréter et leur motivation. Ces données s'avèrent particulièrement utiles pour identifier les stratégies et les activités effectivement pertinentes eu égard aux compétences des élèves – mesurées dans le troisième questionnaire – et à leur appétence envers le livre.

Pour les questionnaires de vérification de la compréhension et de l'interprétation, il faut évaluer si les réponses proposées respectent la logique de l'œuvre et dans quelle mesure elles correspondent aux pistes d'entrée proposées avant la lecture. Dans un premier temps, le correcteur catégorise ces réponses pour tracer des ensembles cohérents parmi les répondants. Une fois mesurées la compréhension et la capacité à inférer des élèves, on compare ces résultats avec ceux du deuxième test, dans le but d'identifier les stratégies de préparation à la lecture les plus aidantes et les problèmes littéraires que les élèves s'étaient proposé de résoudre. Ce croisement des deuxième et troisième tests permet de vérifier si les élèves maîtrisent effectivement les savoirs et savoir-faire qu'ils croient maîtriser.

La comparaison avec les résultats du premier test sur les connaissances réactivées trace un tableau plus complet du parcours effectué par les élèves avant, pendant et après leur lecture. J'entends ainsi vérifier si seules les connaissances déjà maîtrisées au moment d'aborder l'œuvre ont été utilisées ou, surtout, si les élèves ont investi au cours de leur lecture les notions et stratégies présentées pendant le travail de préparation. En somme, y a-t-il eu mariage des représentations premières et des connaissances acquises (disciplinaires ou stratégiques)? Il s'agit de vérifier si ces informations nouvelles transmises lors du travail de préparation apparaissent d'une manière ou d'une autre dans le travail de compréhension et d'interprétation. Si oui, peut-être y a-t-il lieu de penser que ces outils fournis avant la lecture contribuent à améliorer les compétences en lecture des élèves. Les questions sur la motivation permettent en dernière instance de mesurer les effets de cette compréhension sur l'appétence envers le livre.

Le but général de cette recherche étant de valider la pertinence d'activités et de stratégies de préparation à la lecture, il s'agit de suggérer en fin de parcours une appréciation des divers outils qui ont été proposés aux élèves, en fonction des résultats obtenus dans les divers tests et des analyses qui s'ensuivent. Chacune des activités et des stratégies sera donc analysée à la lumière des résultats des trois tests; non seulement en fonction de l'appréciation des élèves, mais aussi des outils qu'elles leur fournissent dans leurs travaux d'inférence et de compréhension d'une œuvre littéraire qui, a priori, leur pose un défi certain.

CHAPITRE III

PRÉSENTATION DES PISTES D'ENTRÉE EN LECTURE ET DES SITUATIONS-PROBLÈMES

3.1 PISTES D'ENTRÉE EN LECTURE POUR *L'ÉCUME DES JOURS*

En présentant aux élèves les activités de préparation, il ne s'agit pas de leur imposer une interprétation de *L'Écume des jours*, mais de leur donner un cadre de lecture susceptible d'enrichir leur compréhension et leur interprétation en leur proposant des pistes d'inférence, pour la simple raison que l'univers de *L'Écume* s'avère trop hermétique pour la majorité des élèves du collégial. J'ai donc tenté de ramener le texte problématique à des dimensions avec lesquelles les élèves sont familiers, sans pour autant aplanir tous les obstacles susceptibles de se dresser au cours de la lecture.

Le présent chapitre suit l'ordre des séances de préparation à la lecture telles qu'elles se sont déroulées au cours de l'expérimentation. Chacune des étapes est liée aux autres dans la mesure où toutes se nourrissent des mêmes clés de lecture, basées sur la dégradation de l'univers de Colin et sur le caractère fantaisiste du roman. J'ai tenté de hiérarchiser les différentes thématiques, en identifiant un certain nombre de problèmes d'interprétation inspirés de diverses publications, auxquels se greffent des pistes d'entrée en lecture, des repères interprétatifs. À la fin de ce travail de préparation, les élèves disposent d'une grande variété d'outils de lecture pour identifier des problèmes d'interprétation féconds qui favorisent l'organisation de leurs apprentissages.

En présentant ces pistes d'entrée en lecture, j'ai apporté un soin constant à lier les repères proposés à des éléments concrets du livre, d'où l'importance des lectures à voix haute proposées, pour que les élèves voient bien comment les phénomènes relevés se manifestent dans le texte. Cette transposition bien faite, les élèves réussiront bien à retrouver au cours de leur lecture les traces laissées dans le livre durant les activités de préparation. Pour ce faire, il faut voir aussi à ce que les élèves préparent bien les outils dont ils disposeront, en annotant leur roman par exemple, pour faciliter le repérage : des pistes qu'on ne peut retrouver de manière individuelle n'orientent guère...

3.1.1 Activation des connaissances par un questionnaire

Les questions construites pour l'activation des connaissances antérieures tournent beaucoup autour du caractère fantaisiste de *L'Écume*. Cette qualité est l'une des plus

susceptibles de rapprocher l'univers stéréotypique des élèves de celui du roman. La notion de stéréotype joue ici un rôle central, puisqu'elle permet à l'élève de nommer clairement les structures du conte de fées qu'il connaît fort bien et qui apparaissent dans *L'Écume*. En s'aidant des stéréotypes qu'il maîtrise, l'élève sera davantage en mesure de saisir l'écart qui se creuse entre le conte traditionnel et la forme que lui donne Vian. Voici les questions posées dans le questionnaire d'activation des connaissances antérieures :

- A) *En quelques lignes, nommez les caractéristiques qui composent les contes de fées que vous avez connus dans votre enfance.*
- B) *À quelle fin s'attend-on généralement?*
- C) *Ces histoires obéissent-elles à la logique du monde réel ? Expliquez.*
- D) *Dans la bande dessinée « Trou de mémoire » [voir en annexe] tirée des Rubrique-à-Brac, que fait l'auteur, Gotlib, de l'histoire originale ?*
- E) *Dans cette bande dessinée, quel est, à votre avis, le rôle de la coccinelle qui apparaît dans plusieurs cases ?*
- F) *Pourquoi dit-on que l'humour de l'émission de télévision La Petite vie⁷ est absurde?*
- G) *Qui est Jean-Paul Sartre ? À quelle époque a-t-il vécu ? Dans quel pays ? Qu'a-t-il fait?*

Une fois que les élèves eurent rempli de manière individuelle ce questionnaire, j'ai animé une mise en commun de leurs connaissances génériques et socioculturelles. Ce sont alors les élèves qui ont brossé collectivement un tableau de leurs savoirs.

3.1.2 Remise d'un résumé du roman et d'un index nominal

Avant de commencer à travailler sur les problèmes d'interprétation, il est important que les élèves aient une certaine idée du roman à lire. Ainsi, ils ont reçu sur papier un résumé du roman et un index des personnages. En ayant ces outils sous les yeux, les élèves

⁷ Au Québec, *La Petite Vie* a connu un succès d'audience sans précédent à la télévision de Radio-Canada dans les années 90. Les émissions de trente minutes présentaient la vie d'une famille disfonctionnelle, chacun des personnages incarnant de manière absurde un des travers de la société québécoise.

peuvent s'y référer, les annoter, les compléter pendant le travail de préparation et pendant leur lecture.

3.1.3 Discussion autour du paratexte avec les élèves

Cette étape de la préparation à la lecture, assez brève, permet à l'élève de s'interroger sur les choix éditoriaux qui ont mené au livre-objet qu'il tient entre les mains; cette réflexion désacralise le rapport au texte qui devient un pur produit culturel. À travers le paratexte, expression signifiant « autour du texte », il s'agit d'observer l'illustration, pour tenter d'en faire ressortir une piste de lecture; de considérer l'importance accordée au titre et au nom de l'auteur sur la page couverture; de porter attention au texte de la quatrième de couverture : présente-t-il un résumé? Si oui, quelles informations y met-on en évidence? Cite-t-on un extrait du livre? L'extrait cité joue-t-il un rôle particulier dans l'économie du roman? Qui signe la présentation? Etc.

3.1.4 Transmission de connaissances socioculturelles pour la lecture

Pour donner une certaine densité à la lecture des élèves, le maître doit leur transmettre certaines informations socioculturelles qui ont grandement influencé l'écriture de *L'Écume* : l'amitié de Vian avec Sartre et Queneau, la parenté de Vian avec la 'Pataphysique – science des solutions imaginaires –, son amour du jazz, la reconnaissance de *L'Écume* après les événements de mai 68, etc. Ces notions d'histoire littéraire s'inscrivent de plein pied dans les situations-problèmes proposées aux élèves.

3.1.5 Les stéréotypes génériques du conte de fées et leur perversion par Vian

Les stéréotypes du conte recensés lors de l'activation des connaissances antérieures sont rappelés à ce stade pour que les élèves les lient au roman à lire. J'ai d'abord présenté aux élèves l'affection que Vian a avouée dans plusieurs entrevues pour les contes de Lewis Carroll, pour ses univers oniriques où les personnages pénètrent des mondes dont la logique transgresse en tout point les référents du lecteur. Vraisemblablement, Vian s'inspirera du modèle des contes de fées pour écrire *L'Écume*, trop d'indices le laissent supposer, trop de stéréotypes génériques. Je me réfère donc pour présenter la matière à une note préparatoire à *L'Écume* où Vian lui-même donne clairement son opinion quant à la forme stéréotypique

du conte de fées : « quand le joli a épousé sa jolie, ça devrait aller tout seul, mais le livre n'est plus là pour dire que souvent, ils ne sont pas heureux et n'ont pas beaucoup d'enfants » (Costes, 1993). « Ainsi Vian reprend, dans *L'Écume*, le stéréotype du conte de fées, mais pour en brosser une caricature » (Costes, 1979). Je propose alors aux élèves le lien avec « Trou de mémoire » où Gotlib reprend exactement le même procédé. Ce que cherche donc Vian, c'est illustrer que tout conte de fées est incomplet; il faut en montrer la dégradation, et pas seulement le bonheur.

Ainsi, tous les stéréotypes du conte de fées seront transformés par Vian, allant de la situation initiale harmonieuse au dénouement heureux, en passant par la violence réprimée ou par les adjuvants qui triomphent avec les protagonistes. Le mariage n'est plus l'achèvement de la quête, mais le début d'une longue chute dans la dégénérescence; *L'Écume* est un roman de violence absurde, de mort, de dégradation, mais aussi, et surtout, d'ironie. La fantaisie devient donc une situation-problème à dénouer, c'est-à-dire que les élèves, au cours de leur lecture, sont appelés à interpréter le fonctionnement de cette fantaisie dans le cycle « bonheur-mariage-dégradation » qui affecte tout l'univers du roman, tant à travers la forme que le contenu du texte.

3.1.6 D'autres stéréotypes transformés par Vian

J'ai exploré avec les élèves d'autres stéréotypies que Vian transforme dans *L'Écume*. Le principal travail de Vian se situe sur le plan de la forme littéraire : il joue sans cesse avec les mots, créant un véritable « langage-univers » dans lequel la langue elle-même devient fantaisie. Il utilise également certains paradoxes sociaux qui surprennent le lecteur : les pédérastes d'honneur au mariage de Colin, la vente du pianocktail où « l'antiquaire » offre plus que Colin ne demande.

3.1.7 Lecture de l'incipit et présentation des personnages

Une des étapes critiques du travail de préparation se déroule au moment où le maître lit à voix haute les trois premiers chapitres du roman pour y explorer avec les élèves la présentation des personnages, le langage, de même que certains éléments formels que les élèves seront appelés à résoudre : le maître amène ainsi les élèves à comprendre l'écriture de Vian, la déconstruction du langage, en les interrogeant, en les guidant; il commente par

exemple l'apparition de la fantaisie à la toute première page, l'utilisation ludique du langage, le macabre absurde qui dédramatise le caractère tragique du roman. Au fil de cette lecture, le maître verra à rendre les élèves de plus en plus autonomes dans leur saisie du texte, d'abord en leur fournissant des clés d'inférences, puis en les laissant littéralement déduire la portée de certains passages ou de certaines constructions poétiques.

Les élèves ont ensuite été invités à résumer en 100 mots, à la maison, ce qu'ils avaient compris de l'incipit, pour réorganiser de manière individuelle l'information découverte avec l'enseignant.

3.1.8 Aborder le problème de la chute de Colin et la dégradation de son univers

L'activité suivante proposait aux élèves des pistes de lecture pour le problème de la dégradation qui affecte toutes les dimensions de l'univers de Colin. J'ai alors sélectionné certains passages du texte que j'ai travaillés avec les élèves pour les amener à construire une représentation plus cohérente de la dégradation dans *L'Écume*. Des élèves en apprentissage ne sauraient lier tous ces éléments qui participent à la chute de l'univers romanesque; à cet égard, le guidage du maître joue un rôle fondamental dans le renforcement des compétences inférentielles des élèves. J'ai ainsi abordé en classe le mariage, qui constitue l'événement perturbateur du conte, l'usure de l'environnement, la transformation de la maison en un marécage glauque, la disparition de la lumière, la ruine de Colin. Ces éléments ne constituent que quelques repères pour les élèves; il leur reste un travail considérable d'organisation de l'information dans un roman foisonnant qui désarçonne le lecteur par sa surabondance de descriptions, d'objets insolites, d'expressions déroutantes.

3.1.9 Synthèse des problèmes d'interprétation à résoudre au cours de la lecture

Les quatre heures d'activités de préparation se concluent par la synthèse des problèmes d'interprétation à résoudre au cours de la lecture. En identifiant un problème concret qu'il tentera d'interpréter pendant sa lecture, l'élève rassemblera toutes les informations qu'il a accumulées sur ce sujet, toutes les pistes d'entrée qui lui permettront de s'orienter dans le texte et qui l'amèneront à s'interroger sur le problème à résoudre. Ainsi, en lisant le texte de manière individuelle, il sera davantage en mesure de lier les

informations pertinentes aux pistes qu'il a sélectionnées au préalable, beaucoup plus que s'il s'aventurait dans l'œuvre en ayant en tête une foule de pistes mais qui ne convergeraient pas vers un objectif clair, un problème. Voici les situations-problèmes que j'ai identifiées avec les élèves au terme des activités de préparation, de manière à ce qu'ils puissent mieux orienter leur lecture et leur analyse :

- Comment l'univers de Colin se dégrade-t-il?
- En quoi ce roman est-il fantaisiste, tant dans la forme que dans le fond?
Comment reprend-il les stéréotypes des contes de fées?
- En quoi l'univers de ce roman est-il absurde?

3.1.10 Rédaction d'un rappel de texte après la lecture

Après leur lecture, les élèves ont été appelés à rédiger en 100 mots un résumé de *L'Écume des jours*. Cet exercice poursuit deux objectifs distincts : d'une part, vérifier la compréhension des élèves et l'influence des activités de préparation dans leur construction du sens; d'autre part, elle s'avère un moyen privilégié pour eux d'organiser les éléments de leur compréhension dans un récit structuré. Ce travail d'organisation contribue ainsi à améliorer les qualités d'inférence, car l'élève maîtrise beaucoup mieux la matière sur laquelle il s'interroge lorsqu'il doit la reformuler.

3.2 PISTES D'ENTRÉE EN LECTURE POUR *PHÈDRE*

La présentation des pistes d'entrée en lecture pour *Phèdre* s'est faite dans le même esprit qu'avec *L'Écume des jours*. Après que les élèves eurent réactivé les connaissances pertinentes pour leur lecture, je me suis penché avec eux sur les éléments du texte qui constitueraient des outils utiles pour leur résolution de problèmes. Seulement, cette fois-ci, j'ai dû accorder beaucoup plus d'importance aux notions socioculturelles, la mythologie et le contexte de production de la tragédie s'avérant des connaissances essentielles pour comprendre la tragédie de Racine.

3.2.1 Activation des connaissances par un questionnaire

Les élèves réalisent en réactivant certaines de leurs connaissances qu'ils ont côtoyé la mythologie à plusieurs reprises dans leurs lectures ou leurs expériences culturelles.

Plusieurs des pistes d'entrée suggérées s'arriment à ces préconceptions auxquelles plusieurs élèves participent déjà au moment d'aborder *Phèdre*. Voici les questions posées dans le questionnaire d'activation des connaissances antérieures :

- A) *Selon vous, qu'est-ce que la tragédie?*
- B) *Selon vous qu'est-ce que le destin?*
- C) *Quelle distinction faites-vous entre la passion et un sentiment amoureux?*
- D) *Que fait Cupidon avec son arc et ses flèches?*
- E) *Selon vous, que signifie l'image d'un dieu (Zeus ou Jupiter) perché sur son nuage et lançant des éclairs sur la terre?*
- F) *Quand vous utilisez ou entendez le mot **monstre**, à quoi pensez-vous?*
- G) *Que savez-vous de Louis XIV et de son règne?*
- H) *À l'aide de flèches, associez les personnages mythologiques suivants à leurs caractéristiques.*

Minotaure	Divinité du vin, du délire et du théâtre à qui est dédiée la tragédie.
Hercule	Père des dieux, contrôle le ciel, la foudre et les éléments naturels.
Thésée	Divinité de l'amour, de la sexualité et de la fécondité.
Aphrodite (Vénus)	Divinité du soleil et de la poésie, associée à la lyre; incarnation grecque de la beauté.
Zeus (Jupiter)	Figure héroïque de la Grèce qui a vaincu le Minotaure avec l'aide du fil d'Ariane.
Apollon	Figure héroïque de la Grèce qui a réalisé douze travaux pour ensuite devenir une divinité.
Dionysos (Bacchus)	Divinité de la mer, du monde sous-marin.
Poséidon (Neptune)	Monstre mi-homme mi-taureau enfermé dans le Labyrinthe.

Comme dans le cas de *L'Écume des jours*, j'ai animé une mise en commun des connaissances des élèves, pour créer une base commune.

3.2.2 Réfléchir sur les caractéristiques de la tragédie

Il faut bien faire comprendre aux élèves qu'il est tout à fait normal de ne pas comprendre *Phèdre*, un texte très difficile tant sur le plan de la langue que des références socioculturelles. Pourtant, la lecture de la tragédie, si elle n'a pas bonne presse aujourd'hui parce que son contenu et sa forme apparaissent souvent indigestes, terrorisants, demeure éminemment formatrice. Et c'est vers cette réflexion qu'il faut amener les élèves : le discours tragique, malgré sa forme difficile, permet au lecteur moderne de s'interroger sur plusieurs aspects de son existence et de développer un certain sens de l'empathie.

La première caractéristique de la tragédie qu'il importe de voir avec les élèves est la catastrophe incontournable : on ne peut envisager une fin heureuse. Se pose aussi de façon pressante la question de la fatalité qui s'abat sur les hommes dans le discours tragique et à laquelle les élèves sont peu familiarisés. Ils verront dans le texte d'Euripide, à titre de comparaison, que le destin de Phèdre est entièrement soumis à la colère des dieux. Dans le texte de Racine, par contre, la fatalité s'est partiellement transformée en passion, donnant du même coup à Phèdre un certain contrôle sur son existence. Il faut ainsi se garder de tout simplifier avec les élèves en concluant que les dieux sont responsables du malheur des hommes : responsabilité et fatalité s'entrecroisent, et cette dialectique devra constamment être mise en évidence au cours des activités de préparation.

3.2.3 Remise d'un résumé du roman et d'un index nominal

Les élèves ont reçu, comme dans le cas de *L'Écume des jours*, un résumé de la pièce, un index et un schéma des personnages, pour leur permettre de se familiariser avec le réseau très complexe des figures mythologiques.

3.2.4 L'explication du mythe

En m'appuyant sur les trois outils de compréhension qui ont été distribués aux élèves, je leur ai présenté le récit mythologique d'Euripide dont s'est inspiré Racine pour écrire sa pièce. Au cours de mon récit, j'ai dessiné au tableau un schéma qui intégrait tous les noms mentionnés et qui complétait celui que les élèves avaient reçu sur papier. J'ai donc dû situer les personnages de Phèdre, d'Hippolyte, de Thésée, de Vénus, de Neptune, pour

que les élèves voient bien comment hommes et dieux participent au même destin dans la tragédie de Phèdre, tant dans les versions grecque que française.

3.2.5 Explorer les sources de Racine et ses choix

Après avoir vu le mythe grec avec les élèves, on se rapproche maintenant de Racine en comparant les choix que ce dernier a opérés dans les différentes versions de *Phèdre*. En abordant dans son exposé les différences qu'a choisi d'inscrire Racine dans son récit, l'enseignant verra à mettre en relief la dualité fatalité/culpabilité. Avec ces différences en tête, les élèves seront beaucoup mieux outillés pour entrer dans la lecture collective du 1^{er} acte. Par exemple, Racine n'écrit pas une pièce religieuse comme Euripide. Il ne peut par conséquent prêter les mêmes défauts à ses personnages, comme la misogynie d'Hippolyte, qui devait être un contre-exemple didactique pour les spectateurs grecs. Racine, lui, était plutôt soumis à une éthique de cour qui lui interdisait de rendre désagréables les rois et les reines : Hippolyte, plutôt que de détester les femmes, ce qui aurait été malséant à la cour de Versailles, devient amoureux d'Aricie; c'est Cénone qui se livrera à la calomnie plutôt que Phèdre.

3.2.6 Le 1^{er} acte : présentation des personnages et des enjeux

Le premier acte – l'« exposition », comme on l'appelle en langage théâtral – présente tous les personnages importants, expose leurs problèmes et les enjeux soulevés. La lecture en classe à voix haute de cette importante section permet aux élèves d'observer la lecture du maître en action : celui-ci utilise les différents outils et stratégies proposés pour améliorer la compréhension des élèves (index nominal, schéma généalogique, analyse de certaines structures poétiques, etc.) et soulève avec la classe plusieurs questions d'inférence pour intégrer un entraînement à la compréhension et à l'interprétation d'informations implicites. Le maître doit voir à rendre les élèves le plus autonome possible en leur fournissant le moins d'indices possible, au fur et à mesure qu'il progresse dans le texte.

À la suite de cette lecture, les élèves sont invités, à la maison, à résumer en 100 mots le 1^{er} acte. Cet exercice leur permet de réorganiser toutes les informations découvertes avec leur enseignant.

3.2.7 Exploration de quelques problèmes d'interprétation

En identifiant avec les élèves des problèmes à résoudre, le maître leur donne un cadre de lecture qui leur permet d'organiser toute la matière glanée dans le texte autour d'un objectif de lecture. Par exemple, le problème d'interprétation de la figure du monstre oblige les élèves à recenser toutes les mentions d'un monstre pour tenter de donner une signification à cette figure récurrente : le monstre qui tue Hippolyte à la toute fin pourrait-il être celui qu'invoquent les personnages tout au long de la pièce? La dialectique fatalité/culpabilité constitue un autre problème d'interprétation qui permet aux élèves de structurer tous les éléments du texte touchant la fatalité divine qui s'abat sur Phèdre et la culpabilité qui la ronge de plus en plus à mesure que la tragédie se développe.

Le silence a été présenté comme un autre élément structurant dans la pièce : quelles sont ses conséquences sur le déroulement de la tragédie? Influence-t-il les décisions des personnages? Les informations tues dans la pièce peuvent ainsi être ramenées à ce problème qui offre un cadre organisateur suffisamment ouvert aux élèves. Un dernier problème qui a été soumis aux élèves concerne l'aveu de Phèdre à Hippolyte, plus précisément le glissement fantasmagique qui conditionne la forme des révélations de Phèdre : elle substitue aux personnages de l'histoire avérée tous les acteurs de son fantasme amoureux. Thésée devient Hippolyte, Ariane devient Phèdre. Cette structure du glissement revient à plusieurs endroits dans la pièce; il s'agit alors pour les élèves d'interpréter la rhétorique de Phèdre au moment où elle dévoile son amour incestueux.

3.2.8 Rédaction d'un rappel de texte après la lecture

Comme après la lecture de *L'Écume des jours*, les élèves ont rédigé un rappel de texte de 100 mots. Cet exercice leur permet de réorganiser les informations reçues pendant les activités de préparation et celles retenues pendant leur lecture.

CHAPITRE IV

ANALYSE DES RÉSULTATS POUR LA 1^{RE} PHASE DE L'EXPÉRIMENTATION AVEC *L'ÉCUME DES JOURS*

À l'hiver 2001, 42 élèves du collège Mérici ont participé à l'évaluation d'activités didactiques sur *L'Écume des jours* de Boris Vian. Il s'agissait là de la première phase d'une expérimentation qui s'est poursuivie à l'automne 2001 avec la pièce de théâtre *Phèdre* de Racine. Les résultats obtenus lors de l'expérimentation auprès des élèves à l'hiver 2001 sont ici analysés sans considérer ceux de la deuxième phase; ce travail comparatif suivra l'analyse des résultats obtenus dans les questionnaires évaluant les activités autour de *Phèdre*.

Les élèves étaient principalement appelés lors de l'expérimentation à évaluer la validité et la pertinence des activités de préparation à la lecture qu'ils avaient suivies en classe de français dans leur cours Littérature et rédaction (101). La rédaction d'un rappel de texte, les questions d'évaluation de leur compréhension et de leur capacité à interpréter le texte avaient pour unique objectif de mesurer si les activités avaient permis aux élèves de mieux comprendre le texte et de mieux l'interpréter. Il ne s'agissait donc pas de créer un questionnaire-type concluant les activités de préparation à la lecture, mais uniquement de produire des outils de validation suffisamment complets et clairs pour évaluer quelles étaient, parmi les différentes avenues didactiques empruntées, les plus fécondes. C'est dans cette optique que j'ai cru bon de comparer les perceptions des élèves quant à l'utilité des activités didactiques avec leur compréhension effective, qui viendra valider ou invalider leurs perceptions.

42 élèves ont complété les questionnaires de vérification de la compréhension et de l'interprétation après leur lecture; toutefois, seulement 39 ont rempli à la fois ce dernier questionnaire et celui d'activation des connaissances. Je ne considérerai donc que ces 39 élèves lorsque viendra le temps de comparer les connaissances des élèves avant les activités de préparation et après la lecture.

Les élèves qui ont participé à cette première phase de l'expérimentation appartiennent au groupe d'âge ciblé, soit des élèves qui ont en moyenne 17 ans et 9 mois et qui en sont à leur deuxième session au collégial dans 93 % des cas. 88 % d'entre eux sont inscrits à des programmes techniques, soit des groupes d'élèves réputés plus réfractaires au texte littéraire que les élèves du secteur pré-universitaire, pour la raison qu'ils ont choisi

une voie scolaire qui fait davantage appel à leurs compétences pratiques qu'à leurs capacités d'abstraction. Cette réserve explique peut-être pourquoi seulement 32 % des élèves qui ont participé à l'expérimentation disent lire plus de deux heures par semaine en dehors des obligations scolaires. Le plaisir mitigé qu'ils éprouvent à lire traduit également leur peu d'appétence pour la lecture : invités à coter entre 1 et 5 le plaisir que leur procure la lecture, 1 étant « aucun » et 5, « beaucoup », les élèves indiquent en moyenne 3,5 / 5. Ces quelques données socio-démographiques nous tracent un portrait scolaire assez fidèle des élèves qui ont participé à l'expérimentation, soit, règle générale, des élèves naturellement peu portés vers la lecture, mais qui n'éprouvent pas pour autant de grandes difficultés d'apprentissage, puisque la grande majorité suit un parcours scolaire sans retard.

4.1 PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Puisque les activités de préparation à la lecture telles que je les ai élaborées s'achèvent par la formulation des véritables problèmes d'interprétation, les résultats seront présentés autour de chacun de ces problèmes :

1. la dégradation de l'univers de Colin;
2. la transformation des stéréotypes des contes de fées;
3. le caractère fantaisiste du récit;
4. l'univers absurde.

Je tenterai d'abord de vérifier la validité des activités didactiques élaborées en analysant les questionnaires de compréhension et d'interprétation ainsi que les résumés que les élèves ont complétés. Suivront des considérations sur l'apport des activités à caractère socioculturel effectuées en classe. Je couplerai avec l'analyse de la compréhension des élèves leurs perceptions quant à l'utilité des activités qu'ils ont suivies, pour tenter d'identifier les pistes didactiques qui les préparent le mieux à la lecture d'un texte réputé difficile, toujours dans l'optique d'une lecture qui débouche sur l'interprétation réfléchie de signes littéraires polysémiques.

4.2 LA DÉGRADATION DE L'UNIVERS DE COLIN

4.2.1 Le résumé

La lecture des résumés (+/- 100 mots) fournit des indications intéressantes sur la compréhension des élèves, autant en ce qui regarde leur compréhension globale que leur compréhension causale d'éléments plus spécifiques qui ont des implications importantes sur le déroulement du récit. La forme même du résumé, qui n'impose aucun cadre prédéfini aux élèves, permet de vérifier quels sont les éléments qu'ils ont mémorisés. La récurrence des éléments de réponse recensés mettra en relief les informations des activités de préparation qui ont été les mieux retenues au cours de la lecture individuelle. Certes il ne faut pas conclure que les éléments qui se retrouvent dans les résumés y sont uniquement grâce aux activités de préparation, ce serait enlever tout leur mérite aux élèves; il faut néanmoins considérer que la récurrence des réponses traduit une certaine tangente qu'auront contribué à tracer les pistes d'entrée en lecture présentées en classe. C'est justement cette influence qui aura dessiné en partie les lectures des élèves qu'il s'agit de retrouver ici.

Les réponses des résumés s'avèrent particulièrement pertinentes pour le problème d'interprétation dont il est question ici, la dégradation de l'univers de Colin, parce que cette piste interprétative est intimement reliée au déroulement du récit, qui constitue le corps du résumé. La majeure partie des élèves semblent avoir retenu la dégradation comme élément organisateur du récit, car la plupart ont utilisé les pistes d'interprétation proposées en classe, à savoir que le mariage constituait l'événement perturbateur qui plongeait les personnages dans le malheur :

TABLEAU 1

LES ÉLÉMENTS CLÉS DU ROMAN RELEVÉS DANS LES RÉSUMÉS

Éléments mentionnés dans les résumés	% d'élèves
Au début du roman, Colin est heureux (ou, à tout le moins, sa situation est satisfaisante).	71 %
Colin se marie.	95 %
L'univers du roman se dégrade après le mariage.	81 %
La maladie de Chloé survient après le mariage.	93 %

Chloé est atteinte d'un nénuphar.	50 %
Seules les fleurs peuvent soigner Chloé.	67 %
Colin se ruine pour tenter de soigner Chloé.	83 %
Colin doit travailler parce qu'il manque d'argent.	52 %

Le mariage apparaît vraisemblablement comme un moment fort important du roman, puisque la quasi-totalité des élèves mentionnent que Colin se marie. Les pistes d'entrée proposées en classe avaient clairement proposé que les malheurs étaient consécutifs au mariage, ce que la plupart des élèves semblent avoir retenu dans leur lecture, 93 % indiquant que Chloé devient malade après le mariage. La mention du nénuphar (60 %), un élément sur lequel les activités avaient beaucoup insisté, suggère également que les élèves ont retenu les éléments de la dégradation travaillés en classe pour leur lecture. La forte rétention par les élèves de la ruine de Colin (83 %) illustre une autre fois que le problème de la dégradation a su jouer un rôle très structurant dans leur lecture : les éléments qui figurent au tableau 1 se rattachent effectivement tous au cycle « montée du bonheur-mariage-chute » qui constitue une des pistes interprétatives privilégiées lors des activités de préparation.

Il est à cet égard intéressant de noter que 81 % des élèves ont su, sans que cela ne leur soit suggéré d'une quelconque façon – sauf au cours des activités de préparation, quatre semaines auparavant, indiquer que les malheurs commencent après le mariage. Les activités de préparation auront donc vraisemblablement permis à la quasi-totalité des élèves d'organiser leur compréhension et leur interprétation du texte autour du point tournant que constitue le mariage et de la chute qui s'ensuit.

4.2.2 Les questions de compréhension et d'interprétation

Question n° 6 : « Le mariage constitue-t-il une étape importante dans l'existence de Colin? Quelles sont ses conséquences? »

À cette question, 88 % des 42 élèves répondent « oui ». Comme conséquences, ils mentionneront principalement des éléments présentés lors des activités de préparation.

TABLEAU 2

CONSÉQUENCES DU MARIAGE

Conséquences mentionnées par les élèves	Fréquences de réponses
Chloé devient malade.	23 (55 %)
Colin se ruine financièrement.	17 (40 %)
Les lieux se dégradent.	11 (26 %)
Tout va mal.	8 (19 %)
Colin doit travailler pour gagner de l'argent.	7 (17 %)

55 % identifieront clairement la maladie comme conséquence première du mariage de Chloé et Colin, piste interprétative qui n'est jamais mentionnée dans le livre et qui a été proposée uniquement lors des activités de préparation. Plus de la moitié des élèves l'ont retenue, ce qui illustre comme dans l'analyse des résumés que les pistes proposées dessinent de façon significative les éléments qui structurent la lecture des élèves. C'est ce que laissent croire également les autres éléments qui apparaissent au tableau 2 et qui reprennent généralement les principales fréquences rapportées au tableau 1 pour les résumés : le mariage est lié à la ruine financière de Colin, interprétation qui, une fois encore, provient directement des activités de préparation, car Colin, dans le roman, n'accuse son mariage que pour se plaindre de la dégradation de la maison, et cela, une seule fois (chapitre 46, p. 223⁸). Le fait que Colin doive travailler pour se renflouer apparaît beaucoup moins massivement dans la question n° 6 que dans les résumés, probablement parce que les élèves ont identifié les conséquences qui leur semblaient les plus importantes, soit la maladie de Chloé et la ruine à proprement parler. Les emplois de Colin jouent néanmoins un rôle important dans la dernière partie du récit, c'est probablement pourquoi elles figurent dans plus de la moitié des résumés (52 %).

Ainsi, dans le résumé comme dans la question n° 6, deux questions très ouvertes où n'était proposé aucun élément de réponse, les élèves ont expliqué la dégradation de façon sensiblement similaire. Cette régularité laisse apparaître une cohérence certaine dans la compréhension des élèves, cohérence qui s'arrime aux activités de préparation – ce qui

⁸ Tous les numéros de page renvoient à l'édition de *L'Écume des jours* parue dans la collection « Le Livre de poche » en 1998.

n'exclut pas que certains élèves auraient pu en arriver seuls à une telle compréhension. Toutefois, l'expérience en enseignement de la littérature montre bien que les fréquences de réponses correctes de 60, 70, 80 voire 90 % qui apparaissent dans les tableaux 1 et 2 ne correspondent pas au comportement attendu d'une classe composée à 88 % d'élèves du secteur technique comme c'est le cas ici. L'analyse de ces deux questions combinées montre donc clairement que les activités de préparation structurent de façon significative la lecture et la compréhension des élèves.

Aucun élève ne mentionne la mort de Chloé comme conséquence à la question n° 6. Curieusement, jamais les pistes proposées en classe n'avaient parlé de sa mort, uniquement de la maladie et de la dégradation, pour conserver un certain suspense. Lorsque vient le temps de nommer les conséquences du mariage, il est intéressant de noter que les élèves ressortent librement uniquement les éléments sur lesquels les activités de préparation avaient beaucoup insisté : la maladie, la ruine, la dégradation des lieux. Même si la mort de Chloé est un élément très important dans le texte qui occupe plusieurs chapitres, aucun élève n'en parle comme conséquence du mariage. Toutefois, 76 % des élèves terminent leur résumé en précisant que Chloé meurt, ce qui montre qu'ils se sont généralement rendus dans leur compréhension au bout du processus de dégradation. Seulement, lorsque vient le temps de s'interroger sur les conséquences du mariage en tant que tel, ils semblent se limiter aux éléments discutés en classe. C'est à tout le moins ce que suggèrent les réponses obtenues à la question n° 6.

Peut-être y aurait-il lieu de se demander si les pistes proposées en classe limitent la compréhension des élèves. Dans le cas des conséquences du mariage, l'on peut s'interroger. Dans la lecture par résolution de problèmes développée dans cette recherche, les pistes proposées peuvent s'avérer pour un certain nombre d'élèves – sinon une majorité – comme la principale hypothèse de lecture à explorer. Il serait néanmoins exagéré de parler de carcan, car les réponses recensées entre autres dans les résumés montrent de façon assez manifeste que les activités de préparation à la lecture constituent de bons moyens pour structurer la compréhension de lecteurs novices. Sans prétendre pour autant que les pistes d'entrée en lecture règlent les problèmes de compréhension, on peut avancer qu'elles s'avèrent des aides efficaces à la compréhension. L'on ne saurait accéder à une certaine liberté créatrice dans l'interprétation sans d'abord emprunter des chemins mieux balisés.

Question n° 1 : « Qu'est-ce qui cause la mort de Chloé?

- a) la disparition de la lumière b) le cancer des poumons
c) un incendie d) un nénuphar e) aucune de ces réponses »*

Question n° 2 : « Qu'est-ce qui cause la ruine de Chick?

- a) son travail b) Jean-Sol Partre
c) le pianocktail d) l'achat de fleurs pour Chloé »*

Question n° 12 : « Quel (s) élément (s) parmi les suivants caractérise (nt) l'enterrement des pauvres auquel Colin est forcé de se résoudre pour Chloé?

- a) Jésus suit la cérémonie avec intérêt
b) l'Église réclame beaucoup d'argent à Colin
c) les employés lancent des cailloux à Colin
d) on précipite le cercueil de Chloé par la fenêtre
e) on récite des textes de Jean-Sol Partre »*

Les réponses obtenues à ces questions montrent que les activités de préparation contribuent beaucoup à orienter la lecture des élèves. Aux deux premières questions, dont les sujets ont été abordés en classe – à travers la maladie dans le cas de Chloé –, les élèves ont réussi respectivement à 93 % (d) et à 79 % (b). La scène de l'enterrement, elle, n'avait pas été travaillée en classe, seulement mentionnée comme étant un élément important du cycle de la dégradation. La fréquence des réponses obtenue à la question n° 12 semble corroborer l'hypothèse selon laquelle les élèves mémorisent beaucoup mieux les passages vus avec le maître en classe, comme ceux touchés par les questions n° 1 et 2.

TABLEAU 3

RÉPONSES OBTENUES À LA QUESTION N° 12

Réponses données	% d'élèves
3 éléments corrects (b-c-d)	12 %
2 éléments corrects	40 %
1 seul élément correct	24 %
Aucune réponse ou aucun élément correct	24 %

Seulement 52 % des élèves obtiendraient une note de passage de 60 % à cette question et 12 % y ont répondu correctement, résultat nettement inférieur à celui des deux autres

questions avec choix de réponses. Ces résultats mettent particulièrement en lumière l'influence des activités de préparation qui semblent contribuer de façon significative à l'organisation de la mémorisation des élèves – rien ne laisse croire que les questions n° 1 et 2 présentent un niveau de difficulté moindre, pour une personne qui a lu le texte, il va sans dire. Si ces observations sur des éléments de compréhension ponctuelle mettent en lumière certains mérites de la préparation à la lecture, elles pourraient aussi accentuer ses limites, dans le sens où les élèves se restreignent peut-être aux éléments proposés par le maître dans leur exploration de la solution au problème posé, en l'occurrence le cycle de la dégradation. C'est ce qui transparaissait également des réponses analysées à la question n° 6 et dans le résumé. Néanmoins, ces trois questions avec choix de réponses illustrent éloquemment l'incidence des activités de préparation sur la mémorisation des élèves, puisque les deux questions dont les sujets avaient été traités en classe – n° 1 et 2 – ont été beaucoup mieux réussies que celle dont le sujet n'avait été qu'évoqué – n° 12. Cette dernière question pallie le fait qu'il n'y a pas eu de groupe-témoin dans l'expérimentation : en traitant d'un sujet qui n'avait pas été travaillé avec le maître avant la lecture, elle place les élèves à peu de choses près dans la même situation que celle d'un groupe-témoin qui n'aurait suivi aucune activité de préparation à la lecture de *L'Écume des jours*. Les résultats obtenus, en comparant d'une part les questions n° 1 et 2 et d'autre part la question n° 12, comme s'il s'agissait dans ce dernier cas d'un groupe-témoin, permettent d'avancer que les élèves assimilent beaucoup mieux les éléments du texte qui leur ont été présentés avant leur lecture.

Règle générale, les élèves ont compris et retenu les éléments particulièrement mis en lumière en classe autour du problème de la dégradation, puisque ce sont ces mêmes éléments qui ressortent massivement dans les réponses qu'ils fournissent aux questions ouvertes comme dans leur résumé. Les réponses recensées prouvent assez clairement que les activités de préparation structurent de façon significative la compréhension des élèves. Reste néanmoins une réserve concernant le cadre des activités qui amène peut-être les élèves à n'utiliser que les repères fournis par le maître, sans explorer plus à fond les points laissés dans l'ombre au cours des activités de préparation. Mais il est loin d'être certain que les élèves limitent leurs apprentissages en demeurant trop fidèles aux pistes fournies par le maître; les pourcentages de réussite obtenus suggèrent que les repères de lecture proposés évitent pour le moins aux plus faibles de s'écarter.

4.3 LA TRANSFORMATION DES STÉRÉOTYPES DES CONTES DE FÉES

Question n° 4 : « Peut-on tracer un parallèle entre l'univers de L'Écume des jours et celui des contes pour enfants? Justifiez. »

La quasi-totalité des élèves (95 %) ont retenu des activités de préparation que l'on pouvait tracer un parallèle entre les contes de fées et *L'Écume des jours*. 76 % des réponses identifient la fantaisie pour expliquer le parallèle; sans être orientés en ce sens, 43 % expliquent que *L'Écume* transforme ou reprend les stéréotypes des contes de fées; 17 % des élèves répondent à la fois la présence de la fantaisie et la transformation des stéréotypes pour expliquer le parallèle. La faiblesse de ces deux derniers chiffres s'explique peut-être par la complexité de la matière que soulèvent les stéréotypes : sans cadre de réponse, il est beaucoup plus facile pour les élèves de se référer spontanément à la fantaisie qu'aux stéréotypes pour tracer un parallèle entre *L'Écume* et les contes de fées.

Par le fait même, à une question orientée vers la transformation des stéréotypes, les résultats sont beaucoup plus élevés.

Question n° 13 : « On dit de L'Écume des jours qu'il transforme les stéréotypes du conte de fées. Pour quelles raisons? »

Le problème de lecture soulevé par cette question est purement interprétatif : à aucun endroit le texte ne se réfère explicitement aux contes de fées, encore moins aux stéréotypes qu'il pervertit. Ceux-ci sont seulement textualisés, raillés par l'histoire, les descriptions. Aucun élève n'a donc pu « comprendre » la perversion des stéréotypes des contes de fées en lisant *L'Écume des jours*. 88 % d'entre eux répondent correctement à la question n° 13 en évoquant la fin malheureuse, la mort de Chloé ou l'atmosphère macabre, toutes des images qui détonnent de la fin heureuse à laquelle on est en droit de s'attendre dans un conte de fées traditionnel.

Certains élèves auraient certes pu, de manière individuelle, interpréter le texte dans cette optique, mais tout laisse croire qu'une telle lecture, dans le contexte de la présente expérimentation, porte les traces des activités de préparation qui proposaient explicitement aux élèves des repères dans le texte pour étayer cette interprétation. Les compétences interprétatives des élèves du collégial ne laissent pas présumer que 88 % d'entre eux

sauraient interpréter avec justesse un élément d'analyse qui convoque autant de données intertextuelles complexes : stéréotypes des contes de fées, structure ironique de l'énonciation, tant dans la structure globale du livre que dans certaines scènes définies, reprise des clichés formels des histoires d'amour fantaisistes, perversion par le macabre... Cette observation quant aux compétences attendues des élèves n'exclut pas que certains élèves meilleurs lecteurs auraient pu réussir la question sans se référer aux repères fournis au cours des activités de préparation. Seulement, l'enseignement dans les classes de littérature montre bien que ces lecteurs plus avancés ne représentent pas 88 % des élèves du collégial – pour reprendre le taux de réussite à la question n° 13.

L'activation des connaissances antérieures semble avoir eu un impact positif dans le travail sur les stéréotypes des contes de fées. Les élèves étaient invités à lire une bande dessinée de Gotlib puis à répondre à cette question :

Questions D : « Dans la bande dessinée " Trou de mémoire " tirée des Rubrique-à-Brac, que fait l'auteur, Gotlib, de l'histoire originale ? »

Il semble que la réussite à cette dernière question ait ouvert la voie à une meilleure compréhension de la transformation des stéréotypes dans *L'Écume des jours* pour les 39 élèves qui ont participé à toutes les étapes de l'expérimentation.

TABLEAU 4

TRANSFORMATION DES STÉRÉOTYPES

	Ont relevé la transformation dans <i>L'Écume des jours</i>	N'ont pas relevé la transformation dans <i>L'Écume des jours</i>
Ont relevé la transformation dans « <i>Trou de mémoire</i> »	33	0
N'ont pas relevé la transformation dans « <i>Trou de mémoire</i> »	2	4

33 élèves ont maintenu et 2 ont amélioré leur bonne compréhension de la transformation de l'histoire originale dans la bande dessinée de Gotlib. L'activation des connaissances à l'aide de la bande dessinée ouvre vraisemblablement la voie à une meilleure compréhension; ce genre textuel à la portée des élèves pourrait donc constituer un moyen efficace d'intégrer le travail sur les stéréotypes.

Les élèves ont presque tous retenu le travail sur les stéréotypes des contes de fées exécuté au cours des activités de préparation. Les réponses obtenues aux questions se rapportant à ce problème d'interprétation confirment les résultats analysés avec le problème de la chute, à savoir que les élèves ont utilisé dans leur lecture l'interprétation proposée selon laquelle *L'Écume des jours* reprend la forme des contes de fées, mais pour en montrer la dégradation une fois que le mariage est consommé, là où les contes traditionnels se terminent. La quasi-totalité des réponses analysées pour les deux premiers problèmes permettent d'inférer cette influence directe des activités de préparation sur la structuration de la lecture des élèves et sur leur mémorisation. Cette fois-ci, seulement, dans un problème de lecture de nature beaucoup plus interprétative que le premier, les limites que semblaient s'être imposées les élèves dans leur exploration sont plus difficiles à retrouver. Pour la seule raison que l'élève doit avoir assimilé l'interprétation pour pouvoir répondre à une question comme la n° 13; en complétant le questionnaire un mois après les activités de préparation, très peu auraient pu mémoriser les pistes proposées pour une telle interprétation. Il faut manifestement que les élèves les aient réinvesties dans leur lecture pour pouvoir les réutiliser dans leurs réponses aux questions d'interprétation et de compréhension.

4.4 LE CARACTÈRE FANTASISTE DE *L'ÉCUME DES JOURS*

Le caractère fantaisiste de *L'Écume des jours* est un autre problème d'interprétation soumis aux élèves au cours des activités de préparation. Comme la fantaisie n'est pas inscrite de façon explicite dans la séquence narrative, si ce n'est qu'elle constitue le cadre même du roman, elle ne se retrouve pas dans les résumés, à l'intérieur desquels les élèves racontent essentiellement ce qu'ils ont retenu de l'histoire. À cet égard, ce troisième problème d'interprétation présente des caractéristiques similaires au deuxième, celui de la transformation des stéréotypes des contes de fées.

Dans le questionnaire, les élèves étaient invités à réfléchir sur la fantaisie qui apparaît dans *L'Écume* :

Question n° 3 : « Qualifiez les rapports que Colin entretient avec les objets et les éléments naturels de son environnement dans les premiers chapitres. »

Dans cette question ouverte, où n'est suggérée aucune piste de réponse, 55 % des élèves ont répondu qu'il commandait aux objets ou qu'il entretenait carrément des rapports fantaisistes, invraisemblables avec son environnement, et 21 %, que tout allait bien; les trois quarts des élèves ont donc identifié dans le roman une caractéristique des contes de fées – l'amorce harmonieuse – à laquelle ils avaient été éveillés avant leur lecture.

Dans la même optique, 95 % des élèves ont été capables d'expliquer en quoi le pianocktail de Colin était un objet fantaisiste :

Question n° 5 : « Expliquez comment le " pianocktail " contribue dans le roman à créer un univers différent et fantaisiste. »

Les élèves ont proposé diverses explications très fidèles aux pistes fournies lors des activités de préparation – seuls trois élèves n'ont pas réussi :

- cet objet ne pouvait exister (40 % des élèves);
- il compose des boissons avec des notes de musique (38 %);
- il est pataphysique (réaliste et imaginaire à la fois) (17 %);
- son nom est une construction poétique (12 %);
- la négociation de sa vente est absurde (2 %).

Le côté fantaisiste du pianocktail a été analysé avec les élèves pendant les activités de préparation : il est donc intéressant de voir qu'ils ont largement retenu les composantes qui en faisaient un objet fantaisiste. Le pianocktail est le principal objet pataphysique que les activités de préparation ont mis en lumière, en guise d'exemple. Les réponses obtenues à la question n° 5 permettent ainsi de mesurer que les éléments discutés en classe ont été généralement bien retenus, donc réinvestis dans la lecture – c'est encore une fois l'excellente mémorisation des élèves, quatre semaines après les activités de préparation, qui le laisse croire. La mémorisation par les élèves d'éléments aussi ponctuels n'est en règle générale pas aussi élevée que le 95 % obtenu ici – à preuve, les taux de réussite présentés au tableau 3. Si certains élèves auraient mémorisé sans préparation les caractéristiques pataphysiques du pianocktail de Colin, l'enseignement en classe nous rappelle qu'une telle majorité n'aurait pas retenu des détails aussi précis d'un objet qui, de surcroît, apparaît surtout dans les premières pages.

Parmi les 39 élèves qui ont rempli les questionnaires d'activation des connaissances et de la vérification de la compréhension, 33 (85 %) précisent que la souris a un rôle actif à jouer dans *L'Écume* – qu'elle n'est pas inutile en somme.

Question n° 7 : « Quel est à votre avis le rôle de la souris qui accompagne Colin et Nicolas ? »

Cette question s'inscrit dans la continuité de la question « C » du questionnaire d'activation des connaissances antérieures :

« Dans cette bande dessinée [“ Trou de mémoire ” de Gotlib], quel est, à votre avis, le rôle de la coccinelle qui apparaît dans plusieurs cases ? »

TABLEAU 5

CARACTÈRE FANTAISISTE DE LA SOURIS

	Reconnaissent le rôle actif de la souris dans <i>L'Écume</i>	Ne reconnaissent aucun rôle à la souris dans <i>L'Écume</i>
Reconnaissent le rôle actif de la coccinelle de Gotlib	30	2
Ne reconnaissent aucun rôle à la coccinelle de Gotlib	3	4

À part les 2 élèves qui n'ont pas su réinvestir les connaissances activées dans l'activité sur la bande dessinée, 30 ont maintenu leur compréhension du rôle de la coccinelle et 3 l'ont améliorée. Comme dans le cas de la transformation des stéréotypes dans la même activité de préparation (tableau 4), on peut voir une corrélation entre le travail fait sur la bande dessinée et la compréhension par les élèves du rôle de la souris dans *L'Écume*. Il serait peut-être audacieux de conclure à un lien de cause à effet direct entre la compréhension du rôle de la coccinelle et de celui de la souris, mais il reste que les éléments soulevés dans l'activation des connaissances ont été réinvestis efficacement dans la compréhension du roman. Cette hypothèse se confirme aussi par le très faible nombre d'élèves – 2 – qui n'ont pas su récupérer les connaissances réactivées au cours des activités de préparation.

Pour expliquer le rôle de la souris à la question n° 7, les élèves évoquent des éléments d'interprétation pour la plupart amenés en classe lors des activités de préparation :

TABLEAU 6

RÔLES ATTRIBUÉS À LA SOURIS

Réponses des élèves	Nbre d'élèves
Elle allège le drame par la fantaisie.	11 (26 %)
Elle aide et accompagne les personnages.	10 (24 %)
Elle est le double de Colin, son inconscient.	8 (19 %)
Elle montre la dégradation.	2 (5 %)
Aucune réponse ou aucun élément correct.	8 (19 %)

L'interprétation selon laquelle la souris serait le double de Colin n'a pas été mentionnée dans les activités de préparation et n'apparaît à aucun endroit dans le roman. Cette réponse témoigne d'une lecture intéressante, puisqu'elle pose le caractère actif et fantaisiste de la souris. Elle traduit également une capacité chez un nombre significatif d'élèves à créer une lecture plurielle dans un texte qui s'y prête fort bien. Avant tout, elle montre que les pistes d'entrée en lecture ne limitent pas la lecture des élèves : si la moitié ont répondu en demeurant fidèles aux pistes explorées au cours des activités de préparation, près d'un élève sur cinq a su se créer sa propre interprétation, très juste par ailleurs.

La question n° 15 considérait surtout les dimensions formelles et logiques de la fantaisie :

« Expliquez le ou les éléments anormaux de la phrase suivante: " Le couloir de la cuisine était clair, vitré des deux côtés, et un soleil brillait de chaque côté, car Colin aimait la lumière. " »

TABLEAU 7

COMPRÉHENSION DE LA FORME

Réponses des élèves	Nbre d'élèves
Il y a deux soleils.	15 (36 %)
Colin commande aux soleils.	3 (7 %)
Les deux éléments précédents.	22 (52 %)

36 % des élèves n'ont relevé dans la phrase présentée que l'élément le plus facile, la lumière; en revanche, 59 % ont décelé le problème de logique causale (il y a beaucoup de lumière d'abord parce que Colin le veut bien). Cette réponse requiert une meilleure

compréhension que l'autre indice plus évident de la fantaisie, soit la présence des deux soleils. Elle témoigne également d'une influence importante des activités de préparation, à l'intérieur desquelles les élèves avaient justement analysé cette phrase pour en arriver collectivement à la réponse double. Certes certains élèves auraient pu trouver d'eux-mêmes ce problème de causalité sans avoir suivi les activités de préparation, mais le nombre relativement élevé de bonnes réponses, 52 %, suggère une influence importante des pistes proposées en classe.

4.5 LE CARACTÈRE ABSURDE DE *L'ÉCUME DES JOURS*

Les activités de préparation avaient permis aux élèves de se familiariser avec la 'Pataphysique, mouvement absurde qui se dit la science des solutions imaginaires. Il s'agissait dans les questionnaires de vérifier dans quelle mesure les connaissances sur l'absurde qui leur avaient été transmises avaient aidé les élèves à mieux comprendre ce caractère de *L'Écume*.

Question n° 14 : « Quels rapprochements faites-vous entre la 'Pataphysique et L'Écume des jours ? Expliquez. »

TABLEAU 8

RÉPONSES OBTENUES À LA QUESTION N° 14

Réponses des élèves	Nbre d'élèves
Il y a des phénomènes impossibles.	15 (36 %)
Ils sont absurdes.	4 (10 %)
Ils font des descriptions très précises d'objets.	3 (7 %)
Ils créent des mots.	1 (2 %)
Aucune réponse / mauvaise réponse.	19 (45 %)

55 % des élèves ont su expliquer en quoi la 'Pataphysique pouvait être liée à *L'Écume* en donnant de ses caractéristiques. Ce résultat apparaît plutôt faible comparé à ceux d'autres questions, mais le sujet présentait des obstacles importants, car il semble que les élèves éprouvent certaines difficultés avec la notion d'absurde. C'est ce que laissent entendre les résultats aux autres questions qui soulèvent ce problème.

Question n° 10 : « À votre avis, Vian se moque-t-il de Sartre dans l'extrait suivant⁹ ? Justifiez votre réponse. »

26 élèves (62 %) ont relevé le caractère absurde de la description. Ils évoquent pour l'expliquer la moquerie et l'exagération. Sur ces 26 élèves, seulement 17 (40 %) ont retenu l'interprétation proposée en classe, à savoir que Vian ne se moque pas de Sartre, mais bien de son public. L'objectif de cette question était de vérifier dans quelle mesure les élèves avaient compris le sens de l'absurde et son importance dans la conférence de Sartre (deux éléments soulignés lors des activités de préparation). Le résultat est assez faible si l'on considère que cet aspect avait été travaillé en classe et réactivé au cours de l'activation des connaissances lors d'une discussion sur l'émission de télévision *La Petite Vie*.

Les résultats mitigés obtenus à la question n° 10 correspondent sensiblement à ceux de la question n° 11, qui faisait écho à la précédente :

« Quelles sensations éprouvez-vous à la lecture de cet extrait ? Expliquez. »

50 % se réfèrent au comique ou à l'absurde pour expliquer ce qu'ils ont ressenti en lisant l'extrait de la conférence, ce qui correspond tout à fait à la réponse attendue. Il est toutefois assez surprenant de voir que plus du quart des élèves (29 %) n'ont pas compris le caractère absurde de cette scène, disant avoir ressenti du dégoût en lisant la description. La compréhension de l'absurde semble donc poser problème, c'est du moins ce que proposent également les définitions de la 'Pataphysique qu'ont données les élèves à la question n° 14.

À cet égard, les activités faites autour de l'émission de télévision *La Petite Vie* semblent avoir été insuffisantes. Le questionnaire d'activation des connaissances antérieures amenait les élèves à s'interroger sur leurs connaissances de l'absurde :

Question F : « Pourquoi dit-on que l'humour de l'émission de télévision La Petite vie est absurde ? »

62 % des élèves avaient démontré une connaissance préalable acceptable de l'absurde, évoquant au passage les situations invraisemblables, les personnages « trop stupides », l'exagération, la parodie des stéréotypes. Seulement, le type d'humour absurde de *La Petite*

⁹ Vous reporter au questionnaire en annexe pour l'extrait en question. Vian y décrit une conférence où le fanatisme et l'idolâtrie rendent la foule complètement hystérique.

Vie, basé sur de l'humour de situation inspiré du quotidien, s'avère probablement trop simple par rapport à celui que les élèves ont retrouvé dans *L'Écume*. L'absurde du roman naît de la langue, des descriptions très – trop – détaillées, du macabre tellement exagéré qu'il en devient comique. Ce sont là des niveaux de lecture considérablement plus complexes que ce qu'exige la compréhension de *La Petite Vie* – la popularité sans précédent de l'émission au Québec en témoigne éloquemment. La parodie de Sartre est pour le moins assez éloignée des ordures de Ti-Mé. Les activités auraient peut-être gagné en pertinence si elles avaient proposé un troisième texte, qui aurait davantage fait le lien entre Claude Meunier et Boris Vian, car il est évident qu'une part importante des élèves n'ont pas compris ce que venait faire Jean-Sol Partre devant tous ces cadavres.

4.6 L'IMPACT DES INFORMATIONS SOCIOCULTURELLES

Si les problèmes d'interprétation soumis ont vraisemblablement contribué à améliorer la compréhension des élèves, les informations socioculturelles qui leur ont été transmises semblent avoir eu des résultats plus mitigés.

Question n° 8 : « Avant votre lecture, avez-vous consulté les documents suggérés pour vous documenter sur ce que sont l'existentialisme et Jean-Paul Sartre? »

Aucun élève n'a consulté par lui-même de documents sur Sartre pour apprendre qui il était. Ils n'ont donc absolument pas été motivés à pousser plus à fond leurs connaissances socioculturelles à ce sujet. Peut-être le cours reçu en classe a-t-il donné à plusieurs le sentiment d'en avoir appris suffisamment. Seulement, les activités de préparation ont à peine parlé de Sartre, si ce n'est pour mentionner qu'il était un philosophe très populaire au temps où Vian a écrit *L'Écume*, et que les deux hommes sont par la suite devenus amis – informations qui ne constituent pas un apprentissage socioculturel très approfondi.

Toutes les réponses recensées à la question n°9 se limitent à ces informations sommaires – 33 % des élèves n'ont rien répondu à cette question.

Question n° 9 : « Qu'en savez-vous maintenant? »

La comparaison avec les réponses fournies à une question similaire dans le questionnaire d'activation des connaissances antérieures montre que 17 élèves sur les 39 (44 %) qui ont participé aux deux étapes de l'expérimentation ont appris quelque chose sur Sartre en

suivant les activités de préparation ou en lisant le roman. Les réponses des 22 autres élèves (56 %) ne témoignent d'aucun apprentissage à ce sujet.

Cette dernière comparaison met en lumière une certaine culture de l'enseignement littéraire qui freine manifestement l'apprentissage par les élèves d'une lecture plus intellectualisée, qui repose plus solidement sur des connaissances socioculturelles pertinentes. Les élèves ont été très peu souvent amenés dans leur formation en lecture à lier leurs connaissances socioculturelles aux textes qu'ils lisent; trop souvent, lecture et histoire littéraire sont deux sous-matières complètement distinctes au sein d'un même cours de français. À cet égard, il n'est pas étonnant qu'aucun des 39 élèves ayant participé à toutes les phases de l'expérimentation n'ait cru utile de parfaire ses connaissances sur Sartre et l'existentialisme – c'était justement pour mesurer cette capacité des élèves à se documenter d'eux-mêmes que les activités de préparation avaient tu toute information ou presque sur Sartre. L'unanimité recueillie à la question n° 8 illustre pour le moins l'urgence pour les maîtres en français d'intégrer l'histoire littéraire aux exercices de lecture d'œuvres intégrales; c'est là une des voies privilégiées que l'on doit emprunter pour amener l'élève à enrichir sa lecture.

TABLEAU 9

IMPACT SUR LA COMPRÉHENSION DES CONNAISSANCES SUR SARTRE

	Savaient quelque chose sur Sartre	Ne savaient rien sur Sartre
Ont réussi la question n° 10	17 (44 %)	6 (15 %)
N'ont pas réussi la question n° 10	5 (13 %)	11 (28 %)

Question no 10 : « À votre avis, Vian se moque-t-il de Sartre dans l'extrait suivant? Justifiez votre réponse. »

Parmi les 39 élèves qui ont participé aux deux étapes de l'expérimentation, 23 (59 %) ont réussi la question n° 10. Les chiffres du tableau 9 permettent de croire que les connaissances socioculturelles contribuent à une meilleure compréhension du texte, car 77 % (17 sur 22) des élèves qui savaient quelque chose sur Sartre ont réussi le n° 10 comparativement à 35 % de réussite (6 sur 17) pour ceux qui ne savaient rien. Ces chiffres

plaident donc en faveur de l'intégration de l'histoire littéraire à la lecture d'œuvres intégrales.

Les réponses obtenues à la question n° 14 semblent néanmoins contredire cette corrélation.

« Quels rapprochements faites-vous entre la 'Pataphysique et L'Écume des jours? Expliquez. »

Seulement 55 % des élèves ont su tracer le parallèle de manière satisfaisante en évoquant les phénomènes impossibles du roman – plusieurs réponses parlent de phénomènes impossibles sans clarifier le lien entre le roman et la 'Pataphysique –, son côté absurde, les descriptions très précises d'objets, les mots créés... Les faibles résultats des élèves sur le thème de l'absurde ont été analysés plus haut; ils expliquent aussi probablement pourquoi les connaissances socioculturelles acquises sur ce sujet ont généralement peu aidé les élèves dans leur compréhension du texte.

La question n° 5 sur les caractéristiques fantaisistes du pianocktail confirme cette hypothèse.

TABLEAU 10

RECOUPEMENT DES QUESTIONS N^{OS} 5 ET 14

	Ont su définir la 'Pataphysique	N'ont pas su définir la 'Pataphysique
Ont su dire en quoi le pianocktail était fantaisiste	16 (38 %)	23 (55 %)
N'ont pas su dire en quoi le pianocktail était fantaisiste	0	3 (7 %)

Les chiffres du tableau 10 ne suggèrent aucun lien significatif entre la compréhension de ce qu'est l'absurde, la 'Pataphysique, et la compréhension d'éléments du roman qui s'y rattachent, en l'occurrence le pianocktail. 55 % des élèves ont su définir le côté fantaisiste du pianocktail sans avoir la moindre idée de ce qu'était la 'Pataphysique, ce qui indique que, dans ce cas précis, les connaissances socioculturelles n'ont pas contribué à la compréhension du roman; au contraire, plus de la moitié des élèves comprennent un phénomène absurde et imaginaire sans avoir une idée juste de ce qu'est la 'Pataphysique – cette notion d'histoire littéraire est peut-être trop complexe pour aider les élèves.

Dans l'enseignement de la littérature, comme dans les pistes proposées aux élèves du reste, les activités socioculturelles gagneraient sûrement à être plus approfondies et davantage liées au texte à lire, pour que les élèves voient mieux la pertinence des apprentissages qu'ils sont en train de réaliser au cours des activités de préparation. Pour que l'élève acquière des référents culturels efficaces, opérationnels dans sa résolution de problèmes, ceux-ci doivent apparaître d'emblée imbriqués au texte à lire : la 'Pataphysique est peut-être apparue dans le travail sur *L'Écume des jours* comme un aparté sans véritable lien avec le roman. Les résultats obtenus avec l'expérimentation des activités de préparation à la lecture de *Phèdre* s'avèrent plus positifs à cet égard, car les connaissances socioculturelles y jouent un rôle beaucoup plus important et structurent davantage la lecture des élèves, notamment en ce qui a trait à leur compréhension du récit mythologique et à leur interprétation des choix effectués par Racine lors de la composition de sa pièce.

4.7 APPRÉCIATION DES ACTIVITÉS DE PRÉPARATION

En plus d'avoir vérifié la compréhension des élèves et leur capacité à interpréter certains éléments du roman pour vérifier l'efficacité des activités de préparation auxquelles ils s'étaient prêtés, nous leur avons demandé d'évaluer ces mêmes activités sur une échelle de 1 à 5 où 1 désigne « moins utile », et 5, « plus utile ». Le tableau 11 présente la liste complète des activités auxquelles les élèves avaient participé et qu'ils étaient invités à évaluer.

TABLEAU 11

APPRÉCIATION DES ACTIVITÉS DE PRÉPARATION

Activités auxquelles les élèves ont participé	Cote /5
lire et utiliser des index nominaux	4,57
s'entraîner à l'analyse en recevant l'aide du professeur	4,19
lire et analyser avec le professeur les trois premiers chapitres	4,19
lire et analyser avec le professeur des extraits liés aux problèmes à résoudre	4,17
identifier des problèmes d'interprétation à résoudre	4,10
lire le résumé du roman présenté par le professeur	3,83
acquérir de nouvelles connaissances socioculturelles	3,69
réactiver les connaissances antérieures pertinentes	3,67
écrire le résumé du roman	3,21

rédigier un résumé des trois premiers chapitres	3,14
découvrir le paratexte	2,79

Les élèves semblent apprécier beaucoup plus les activités qui leur servent de façon directe à lire le texte et à mieux le comprendre. Ainsi, l'activité jugée la plus utile, la lecture de l'index nominal, épaula une compétence de lecture très élémentaire, la compréhension des personnages, de leur rôle et de leurs interactions; les élèves apprécient donc d'abord une activité qui les conforte dans les compétences qu'ils maîtrisent déjà – ou qu'ils devraient maîtriser. Viennent ensuite toutes les étapes de lecture et d'analyse collective, au cours desquelles le maître entraîne l'élève à l'interprétation d'extraits liés aux problèmes à résoudre. Ces activités apparaissent « rentables » aux élèves, car elles leur donnent des pistes d'entrée explicites, qu'ils peuvent suivre sans trop risquer de s'égarer. Leur forte appréciation correspond donc au comportement attendu des élèves pour qui la matière abordée en classe doit avant toute chose être utile en vue de l'objectif final : la dissertation.

L'identification de problèmes d'interprétation à résoudre constitue un autre repère rassurant pour eux, car elle oriente leur lecture; à tout le moins, elle identifie une tâche de travail concrète, ce qui, au demeurant, est exactement l'objectif poursuivi. Il est donc heureux de voir que les élèves apprécient autant l'identification de problèmes à résoudre, ce qui illustre d'une certaine manière qu'ils se réfèrent à ces problèmes pour structurer leur lecture. Les réponses obtenues à la question B du questionnaire d'appréciation des activités de préparation confirment que les élèves ont su récupérer dans leur lecture les problèmes posés en classe avec le maître.

Question B : « Quels sont les problèmes d'interprétation que vous avez tenté de résoudre au cours de votre lecture? »

Les élèves ont identifié très majoritairement deux des problèmes principaux présentés en classe, soit analyser la forme, l'écriture qui crée un univers imaginaire (50 %) et faire ressortir le caractère fantaisiste du roman (31 %). 1 seul élève (2 %) a noté la dégradation.

En revanche, les activités que les élèves jugent les moins utiles sont celles qui ne leur donnent pas un accès direct au texte. La lecture du résumé comme l'activation des connaissances antérieures et l'acquisition de nouvelles connaissances socioculturelles apparaissent aux élèves comme des détours moins utiles. Les élèves semblent avoir de la peine à apprécier ces apports extérieurs au texte qui enrichissent la lecture, hypothèse

appuyée par la lecture faite un peu plus haut du désintérêt des élèves pour les questions socioculturelles, notamment en ce qui concernait Jean-Paul Sartre – aucun élève n'avait consulté de documents à son sujet. Ainsi, les cotes d'appréciation des élèves valident entièrement les réponses obtenues aux questions de compréhension – voir entre autres les résultats exposés aux tableaux 9 et 10. La découverte du paratexte (page couverture, illustration, disposition des informations, quatrième de couverture, résumé, critiques, etc.) constitue l'activité la moins appréciée, jugement qui correspond tout à fait à l'hypothèse que nous soumettons ici. Cette activité constitue l'exemple parfait du travail périphérique, car elle consiste à analyser le livre comme objet, non pas comme texte, mais comme production matérielle, issue d'une institution littéraire, éditoriale, voire mercantile. Or, les élèves semblent peu apprécier ce type de travail qu'ils relient difficilement à la lecture à faire, comme la rédaction de résumés du reste, qui traduit leurs difficultés à réinvestir leur travail de lecture dans des activités de rédaction. Ce que le tableau 11 nous montre, en filigrane, c'est que la lecture apparaît vraisemblablement aux élèves comme un acte fermé sur lui-même, sur le texte, qui se nourrit difficilement d'apports qui n'y sont pas directement liés.

86 % des élèves reconnaissent que les activités de préparation leur ont été utiles (question A). En rapprochant cette appréciation des activités qu'ils ont les mieux cotées, l'on peut avancer que les élèves apprécient les activités qui les mettent davantage en contact avec la tâche à accomplir : les activités qu'ils ont le moins appréciées (l'observation du paratexte et la rédaction de résumés) sont celles qui présentent le lien le plus faible avec la compréhension et l'interprétation de *L'Écume*, et ce, même si le professeur a précisé clairement dans quelle mesure ces activités leur permettraient d'améliorer leur compréhension du texte (comprendre sur quels éléments les éditeurs ont voulu attirer l'attention des lecteurs; réorganiser l'information en rédigeant des résumés des premiers chapitres ou du texte entier).

On peut déduire du classement qui ressort du tableau 11 que les élèves n'ont jamais été invités à considérer le livre comme une production sociale et culturelle, mais seulement comme un texte. C'est pour cette raison qu'ils apprécient moins les activités périphériques comme la lecture du paratexte ou l'apprentissage de nouvelles données socioculturelles.

Pour atteindre les objectifs de compétences inscrits dans le programme de français au collégial, il faut pourtant songer à intégrer ces aspects extra-textuels à l'enseignement de la littérature, pour que les élèves se construisent une idée plus précise de ce qu'est l'institution littéraire, l'étude de la littérature en somme. Le texte est certes important, central, mais il faut aussi que les élèves apprennent que ce texte est édité pour être reçu, et que cette réception conditionne en grande partie sa production. Dans une telle perspective, l'enseignement de la littérature au collégial gagnerait toute la densité que lui prêtent les énoncés de compétences du programme – et qu'impose la discipline « littérature ».

4.8 MOTIVATION ET COMPRÉHENSION

71 % des élèves reconnaissent que les activités de préparation les ont aidés à lire le livre avec plus d'intérêt. Les raisons qu'ils avancent (question E) pour expliquer cet intérêt sont une meilleure compréhension de l'histoire et du vocabulaire (36 %) ainsi qu'une curiosité accrue, des attentes plus précises envers le livre (43 %). L'on peut donc avancer à la lumière de ces deux réponses qu'une meilleure compréhension du texte augmente l'intérêt des élèves pour la lecture.

75 % (9 sur 12) des élèves dont les activités de préparation n'ont pas augmenté l'intérêt à lire le roman expliquent qu'ils n'ont pas aimé le livre de toutes façons. Dans leur réponse, ces élèves n'ont pas considéré l'apport des activités de préparation et se sont arrêtés à leur déplaisir. Seulement, une telle réponse ne permet pas de savoir pour quelles raisons les activités n'ont pas contribué à augmenter leur intérêt. Néanmoins, ces 9 élèves qui forment 20 % du groupe total constituent, dans des classes du collégial, un échantillon attendu d'élèves qui se ferment d'entrée de jeu à toute activité autour d'un texte littéraire. Ce comportement est d'autant plus prévisible dans une population largement issue du secteur technique comme celle qui a participé à l'expérimentation sur *L'Écume des jours*.

4.9 CONCLUSIONS PRÉLIMINAIRES

Les chiffres présentés dans ce chapitre montrent que les activités de préparation et l'identification de problèmes à résoudre avant la lecture ont contribué à améliorer la compréhension des élèves et leurs capacités à interpréter le texte. Les principaux problèmes

soumis, comme la structure de la dégradation et les caractéristiques fantaisistes du roman, ont structuré de manière significative leur lecture.

Restent un certain nombre de réserves, notamment en ce qui regarde la capacité des élèves à s'investir dans une séquence didactique qui aborde le texte indirectement, soit par l'étude du paratexte ou de données socioculturelles propres au contexte de production du texte. C'est du moins une orientation didactique féconde qui pointe à travers les commentaires des élèves et leurs difficultés à répondre à certaines questions d'histoire littéraire.

CHAPITRE V

ANALYSE DES RÉSULTATS POUR LA 2^E PHASE DE L'EXPÉRIMENTATION AVEC *PHÈDRE*

46 élèves du collège Mérici ont participé à la seconde phase de l'expérimentation sur *Phèdre* de Racine dans le cadre de leur cours Littérature et Imaginaire (102) à l'automne 2001. Ils étaient appelés, comme pour la première phase, à évaluer la validité et la pertinence des activités de préparation à la lecture qu'ils avaient suivies en classe. Ainsi, les différents outils d'évaluation que nous avons créés avaient pour unique objectif de valider – ou d'invalider – la pertinence de la séquence didactique proposée aux élèves.

Ces derniers appartiennent au groupe d'âge ciblé, soit des élèves qui ont en moyenne 19 ans et 3 mois et qui, dans une proportion de 62 %, en sont à leur 3^e session au collégial, ce qui correspond à la séquence régulière au Collège Mérici pour le cours 102. 90 % d'entre eux sont inscrits à des programmes techniques. Ce taux élevé est proportionnel à l'ensemble des élèves du Collège Mérici qui sont répartis dans les cours de français de façon hétérogène. Ces élèves sont réputés plus réfractaires au texte littéraire que les élèves du secteur pré-universitaire, pour la raison qu'ils ont choisi une voie scolaire qui fait davantage appel à leurs compétences pratiques qu'à leurs compétences d'abstraction. Paradoxalement, 51 % des élèves interrogés disent pratiquer la lecture plus de deux heures par semaine en dehors des travaux scolaires; ces élèves ont-ils été influencés par le contexte de l'expérimentation? Il y a tout lieu de le croire, car, dans la première phase, seulement 32 % des élèves avaient indiqué lire plus de deux heures, pourcentage qui était déjà élevé par rapport aux pratiques avouées par les élèves dans les cours ordinaires. Cette réserve quant à l'influence du contexte de l'expérimentation se confirme en partie lorsque les élèves cotent entre 1 et 5 le plaisir que leur procure la lecture, 1 étant « aucun », et 5, « beaucoup ». Les réponses obtenues dans cette seconde phase s'apparentent à un dixième près à celles observées dans la première : les élèves ont indiqué en moyenne 3,6 / 5.

5.1 PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Les résultats de cette deuxième phase de l'expérimentation s'avèrent relativement distincts de ceux obtenus pour le travail sur *L'Écume des jours*. Il serait ainsi contre-productif de retenir le même système de classification des données, soit par problèmes d'interprétation soumis aux élèves, car le travail effectué en classe s'orientait plutôt cette

fois-ci autour de pôles notionnels. L'analyse des résultats sera donc divisée en fonction des apprentissages visés :

1. apprentissage des notions mythologiques relatives à *Phèdre*;
2. apprentissage des données socioculturelles et littéraires importantes pour une meilleure compréhension et une meilleure interprétation de la pièce;
3. compréhension de l'intrigue, de la progression de l'histoire, des relations entre les personnages, de leurs motivations (ce troisième point reprendra évidemment certaines données des deux précédents);
4. résolution de différents problèmes d'interprétation :
 - la figure du monstre dans la pièce;
 - la dualité fatalité / culpabilité;
 - le glissement fantasmatique.

Comme le texte proposé aux élèves présentait plusieurs obstacles à la compréhension, les activités de préparation ont surtout vu à lever les plus importants, entre autres la nature même de la tragédie, la complexité de l'univers mythologique dont s'est inspiré Racine et l'influence du contexte socioculturel sur ses choix dans la composition de sa pièce. C'est pourquoi, dans le présent chapitre, j'évaluerai d'abord les apprentissages effectués autour de ces notions, pour ensuite considérer les capacités des élèves à résoudre certains problèmes d'interprétation présentés dans les pistes d'entrée en lecture. Les données recueillies dans les résumés serviront surtout à mesurer la compréhension des élèves dans le troisième point, soit la progression de l'histoire, les relations et les motivations des différents personnages. Leurs perceptions quant à l'utilité des activités qu'ils ont suivies seront couplées à l'analyse de leur compréhension, pour tenter d'identifier les pistes didactiques qui les préparent le mieux à la lecture d'un texte difficile.

5.2 L'APPRENTISSAGE DE DONNÉES MYTHOLOGIQUES

Dans le questionnaire d'activation des connaissances antérieures, les élèves ont été interrogés sur les connaissances qu'ils avaient de figures mythologiques présentes dans leur culture :

Question D : « Que fait Cupidon avec son arc et ses flèches? »

90 % des élèves ayant complété ce questionnaire connaissaient cette figure de l'amour qui « rend les gens amoureux ». Cupidon n'est toutefois pas lié à la mythologie en tant que tel, puisque seulement un élève le rattache à Vénus, « sa mère ».

Les connaissances des élèves autour de la figure de Zeus sont plus hétérogènes :

Question E : « Selon vous, que signifie l'image d'un dieu (Zeus ou Jupiter) perché sur son nuage et lançant des éclairs sur la terre? »

TABLEAU 1
RÉPONSES OBTENUES À LA QUESTION E

Réponses des élèves	%
Il a le contrôle sur les hommes.	37 %
Il exprime sa colère.	33 %
Il punit les fautes des hommes.	29 %
C'est le père des dieux, il est tout-puissant.	10 %

Si la deuxième réponse ne témoigne d'aucune interprétation du geste de Zeus, les trois autres montrent clairement qu'un nombre important d'élèves possèdent déjà une certaine représentation du contrôle des dieux sur les hommes, et ce, avant même de suivre les activités de préparation, car les deux figures mythologiques présentées aux questions D et E révèlent une conception relativement précise du pouvoir des dieux sur les hommes.

Les apprentissages effectués au cours des activités de préparation et de la lecture en ce qui concerne les connaissances mythologiques sont significatifs. Les élèves devaient compléter le même tableau en deux temps distincts, avant de suivre les activités de préparation (Question H) et après la lecture (Question 22); il s'agissait d'associer des caractéristiques à huit personnages mythologiques :

TABLEAU 2**COMPARAISON DES CONNAISSANCES MYTHOLOGIQUES
AVANT ET APRÈS LES ACTIVITÉS DE PRÉPARATION**

Personnages mythologiques	% de réussite avant les activités (Question H)	% de réussite après la lecture (Question 22)
Minotaure	59 %	98 %
Hercule	51 %	78 %
Thésée	16 %	78 %
Aphrodite (Vénus)	76 %	96 %
Zeus (Jupiter)	90 %	85 %
Apollon	29 %	72 %
Dionysos (Bacchus)	27 %	76 %
Poséidon (Neptune)	51 %	76 %

Les améliorations sont importantes pour les personnages dont il a été particulièrement question au cours des activités de préparation. Le Minotaure, par exemple, n'est à peu près jamais nommé dans la pièce. On ne peut donc attribuer à la lecture cette amélioration de 29 %; toutefois, il apparaissait dans le schéma des personnages remis aux élèves et son histoire a été expliquée en classe dans le récit mythologique qui présentait les familles de Phèdre et Thésée – récits qui n'apparaissent nullement dans le texte de Racine, si ce n'est à travers quelques prières de Phèdre à Apollon par exemple. Ce dernier personnage est un autre exemple dont la connaissance ne peut être imputée à la lecture. Les quelques évocations de son nom dans la pièce ne sauraient expliquer un bond de 43 % – plus du double – dans les connaissances des élèves.

Les personnages de Vénus et Neptune ont eux aussi fait l'objet d'apprentissages importants, les élèves ayant amélioré leurs connaissances respectivement de 20 et 25 % pour ces deux dieux qui interviennent dans la pièce. Comme leurs caractéristiques n'apparaissent pas dans le texte, il y a tout lieu de croire que ce sont les explications fournies en classe, le schéma et l'index nominal, qui ont permis aux élèves de se familiariser avec ces personnages. C'est toutefois à l'égard de Thésée que les élèves ont effectué les apprentissages les plus importants. L'amélioration de 62 % ne peut s'expliquer uniquement par la lecture, car les caractéristiques proposées dans les questions H et 22 n'apparaissent pas explicitement dans la pièce : « Figure héroïque de la Grèce qui a vaincu

le Minotaure avec l'aide du fil d'Ariane. » Il s'agit d'événements antérieurs à l'histoire de la pièce qui apparaissent uniquement dans le schéma et dans l'index nominal remis aux élèves. En regard de ces chiffres, il n'est pas surprenant que l'index nominal soit l'outil qui ait obtenu la plus haute cote d'appréciation de la part des élèves dans une échelle d'utilité : 4,9 / 5 (41 des 46 élèves l'ont coté 5 / 5).

Un seul personnage, Zeus, a été moins bien réussi après la lecture qu'avant les activités de préparation. C'est le personnage que les élèves connaissaient le mieux avant de commencer le travail sur *Phèdre* (90 %); son nom n'a été emmené en classe que pour introduire le pouvoir des dieux sur les hommes, jamais il n'a été récupéré par après et il n'apparaît à aucun endroit dans le texte. Ces facteurs expliquent peut-être la diminution dans les résultats des élèves (-5 %) qui auront probablement concentré leur attention sur les personnages qui leur apparaissaient les plus familiers après leur lecture de *Phèdre*.

Les réponses obtenues à la question n° 10 soutiennent les mêmes conclusions quant aux apprentissages réalisés en mythologie :

Question n° 10 : « Quel lien le Minotaure entretient-il avec l'histoire de Phèdre? »

89 % des élèves ont réussi cette question en considérant plusieurs aspects :

TABLEAU 3

RÉPONSES OBTENUES À LA QUESTION N° 10

Réponses des élèves	%
Il est le demi-frère de Phèdre.	35 %
Le mari de Phèdre, Thésée, l'a tué.	28 %
Il est l'une des conséquences de la malédiction qui pèse sur la famille de Phèdre.	24 %
C'est lui qui sommeille en Phèdre.	2 %

Si les trois premières réponses témoignent d'une bonne compréhension du récit mythologique vu au cours des activités de préparation, la dernière relève d'une interprétation très intéressante, Phèdre étant habitée d'un mal qui pourrait effectivement être le Minotaure, conséquence de la malédiction de Vénus.

5.3 L'APPRENTISSAGE DE DONNÉES SOCIOCULTURELLES ET LITTÉRAIRES

Les réponses des élèves en ce qui a trait au genre littéraire de la tragédie, au destin et à la passion qui en sont des composantes fondamentales se sont considérablement précisées après les activités de préparation.

Questions n°18 : « Au cours de la lecture et des activités de préparation, qu'avez-vous appris à propos de la notion de tragédie ? »

20 élèves (43 %) ont ajouté à leur réponse du questionnaire d'activation des connaissances que « ça finit mal », caractéristique sur laquelle les activités de préparation ont beaucoup insisté – ce sont donc 76 % des élèves qui ont fourni cette réponse après avoir suivi les activités de préparation. Des 14 élèves qui, dans le premier questionnaire, ont indiqué uniquement que la tragédie était un événement triste, un seul a conservé cette représentation limitative peu adapté au travail sur le texte de Racine. L'objectif premier de la réflexion autour de la notion de tragédie étant de rendre plus opérationnelles les représentations des élèves – plus pertinentes pour le travail littéraire –, on peut donc croire que l'objectif a été atteint en grande partie. La plupart des élèves ont orienté leur réponse davantage sous l'angle d'une histoire dramatique, indiquant comme éléments appris des points plus spécifiques à la matière : la règle des trois unités, le dilemme, le caractère incontrôlable des événements, la présence de la mort... Les réponses obtenues avant les activités de préparation s'étaient avérées beaucoup plus partagées et évasives :

- il y a un malheur, une catastrophe (63 %);
- c'est une histoire (37 %);
- c'est triste (25 %).

Les réponses se sont également précisées en ce qui concerne la notion de *destin* :

Question n°19 : « Au cours de la lecture et des activités de préparation, qu'avez-vous appris à propos de la notion de destin ? »

Lors de l'activation des connaissances, 86 % des élèves avait indiqué qu'il « décide de notre vie, de notre futur ». Après la lecture, les réponses s'orientent plus clairement vers les éléments propres à la tragédie racinienne :

- il est inévitable, incontrôlable (52 %);
- il est influencé par des éléments extérieurs, les dieux (13 %);

Ces deux aspects sont évocateurs dans la mesure où ils ont été abondamment présentés au cours des activités de préparation, car ce sont là deux éléments fondamentaux dans la tragédie qui tourmente Phèdre. Sans avancer que les élèves ont réalisé des apprentissages significatifs autour de la notion de destin, l'on peut croire que les activités de préparation leur ont permis de s'en faire une idée plus adaptée à l'esprit de la tragédie racinienne, en d'autres mots, une représentation plus opérationnelle.

Dans le cas de la passion, les réponses des élèves se sont précisées également vers des éléments plus spécifiques au texte lu.

Question n° 20 : « Au cours de la lecture et des activités de préparation, qu'avez-vous appris à propos de la notion de passion? »

Dans les questionnaires d'activation des connaissances, 20 % des élèves prétendaient que la passion était dirigée exclusivement vers un objet ou une activité. Cette définition qui excluait totalement la passion amoureuse permettait peu aux élèves de recourir à la notion de « passion » de façon fonctionnelle pour leur lecture. Cette représentation limitative n'apparaît plus dans les questionnaires de vérification des apprentissages : 13 % évoquent encore la passion pour les objets ou les activités, mais en indiquant que ce peut être aussi pour une personne – pourcentage au demeurant équivalent à celui recueilli dans le questionnaire d'activation des connaissances pour la même réponse bipolaire. D'autres réponses clairement influencées par les informations transmises en classe, qu'on ne retrouvait pas dans les questionnaires d'activation des connaissances, apparaissent dans les questionnaires de vérification des apprentissages :

- la passion a un caractère physique, douloureux (26 %);
- elle peut conduire à la mort (13 %).

Ces deux définitions de la passion témoignent d'un apprentissage orienté par les activités de préparation et s'avèrent très fécondes pour l'interprétation de la pièce.

Les connaissances des élèves concernant Louis XIV lors de l'activation des connaissances s'étaient avérées, elles, assez éparées.

Question G : « Que savez-vous de Louis XIV et de son règne? »

TABLEAU 4

RÉPONSES OBTENUES À LA QUESTION G

Réponses des élèves	%
Il est appelé le Roi-Soleil	37 %
Il aimait les arts, il a financé les artistes	26 %
Il était tout puissant (pouvoir absolu)	24 %
Il a fait beaucoup de bien; aimé du peuple	14 %
Il a vécu pendant le Classicisme	10 %

Aucune réponse ne se démarque, si ce n'est l'appellation du roi. Les informations socioculturelles transmises en classe semblent avoir sensiblement modifié ces connaissances des élèves quant à Louis XIV. Après la lecture, leurs réponses se sont beaucoup plus orientées vers des éléments plus spécifiques aux apprentissages visés.

Question n° 21 : « Au cours de votre lecture et des activités de préparation, qu'avez-vous appris à propos de Louis XIV et de son règne? »

TABLEAU 5

RÉPONSES OBTENUES À LA QUESTION N° 21

Réponses des élèves	%
Il contrôlait les arts, établissait des règles, choisissait les textes	50 %
Il est appelé le Roi-Soleil	17 %
Il aimait les arts, il a financé les artistes	15 %

65 % des élèves ont appris que Louis XIV a joué un rôle important dans la diffusion des arts sous son règne; la moitié des élèves ont ainsi appris qu'au temps où vivait Racine, les auteurs ne disposaient pas de toute la liberté créatrice qu'ils souhaitaient. Ces apprentissages se confirment également dans les réponses obtenues à la question n° 16 :

« Dans sa préface, Racine dit avoir voulu donner une image noble de Phèdre. Dites en quoi cette explication [tirée de la préface de Racine¹⁰] se rattache au contexte socioculturel et politique dans lequel Racine a écrit sa pièce. »

¹⁰ Voir le questionnaire en annexe pour le détail de la justification de Racine.

TABLEAU 6

RÉPONSES OBTENUES À LA QUESTION N° 16

Réponses des élèves	%
Il ne pouvait pas déplaire au roi ou à la reine	43 %
Les nobles ne pouvaient être montrés mauvais	37 %
Pour que sa pièce soit jouée, financée	26 %

38 des 46 élèves (83 %) ont réussi cette question d'interprétation qui leur demandait de lier leurs connaissances de Louis XIV aux choix littéraires de Racine. Si, à la question n° 21, les élèves ont bien saisi le contrôle qu'exerçait Louis XIV sur les arts, cette caractéristique ressort encore plus clairement à la question n° 16. On peut donc avancer que les connaissances socioculturelles acquises au cours des activités de préparation – et non pendant la lecture, parce que le texte ne fait aucune mention du roi – ont permis aux élèves d'interpréter le texte de manière plus approfondie; le haut taux de réussite à la question n° 16 montre assez clairement qu'ils ont su voir en quoi Racine avait été influencé par son époque.

Les professeurs de littérature ont souvent tendance à croire que l'histoire littéraire ne peut être récupérée dans l'analyse littéraire de manière efficace, si ce n'est par la répétition de connaissances mal intégrées, du genre « Racine est un auteur classique »; « Louis XIV a rassemblé à Versailles tous les grands créateurs de son temps... » Les résultats présentés ici soutiennent le contraire : les élèves ont utilisé leurs connaissances socioculturelles nouvellement acquises – nouvellement, car elles n'apparaissaient pas aussi clairement dans les questionnaires d'activation des connaissances – pour interpréter les choix de Racine. L'analyse faite des apprentissages réalisés par les élèves en mythologie avait aussi montré que les informations d'ordre socioculturel avaient été relativement bien assimilées. Cette préoccupation des élèves est surprenante dans la mesure où, la plupart du temps, ils exploitent très peu les connaissances socioculturelles qui leur sont transmises pour enrichir leur compréhension en lecture. Dans le cas de *Phèdre*, leur très bonne mémorisation s'explique probablement par les nombreux obstacles à la compréhension que dresse le texte de Racine, obstacles auxquels les activités de préparation ont accordé beaucoup d'attention. Ainsi, pour comprendre la progression de la pièce, les élèves devaient assimiler certaines

notions de mythologie, d'histoire, sans quoi ils ne seraient probablement pas parvenus à saisir le propos, l'intrigue.

5.4 COMPRÉHENSION DE L'INTRIGUE ET DES PERSONNAGES

Si les élèves semblent avoir particulièrement bien réussi l'intégration des connaissances socioculturelles dans leur lecture, c'est probablement qu'ils y ont consacré la plupart de leurs énergies. Interrogés sur les problèmes d'interprétation qu'ils avaient essayé de résoudre (question B), 93 % des élèves ont plutôt nommé des problèmes de compréhension :

TABLEAU 7
RÉPONSES OBTENUES À LA QUESTION B

Problèmes nommés par les élèves	%
Comprendre la forme, le langage	65 %
Situer les personnages	43 %
Comprendre le déroulement de l'histoire	7 %
Comprendre les références mythologiques	4 %

Seuls deux élèves ont nommé de véritables problèmes d'interprétation : les conséquences des secrets et la figure du monstre. Toutes les autres réponses reçues indiquent clairement que la compréhension de l'intrigue et des liens entre les personnages a monopolisé toute leur attention.

S'ils se sont autant investis dans la compréhension de l'histoire, leurs efforts semblent avoir porté des fruits. L'analyse des résumés qu'ils ont rédigés après leur lecture de même que les réponses recensées aux dix premières questions appuient à tout le moins cette hypothèse.

TABLEAU 8

LES ÉLÉMENTS CLÉS DE LA PIÈCE RELEVÉS DANS LES RÉSUMÉS

Éléments mentionnés (dans l'ordre du récit)	% d'élèves	Vu lors des activités de préparation
Phèdre est amoureuse d'Hippolyte, le fils de son époux.	98 %	X
On apprend la mort de Thésée.	76 %	X
Phèdre dévoile ensuite sa passion à Hippolyte.	80 %	X
Hippolyte est amoureux d'une autre femme.	72 %	X
On apprend que Thésée n'est pas mort et qu'il revient.	80 %	X
Thésée apprend qu'Hippolyte est amoureux de Phèdre.	76 %	
Phèdre apprend qu'Hippolyte est amoureux d'Aricie.	2 %	
Thésée prie les dieux de tuer son fils.	43 %	
Hippolyte meurt.	83 %	X
Phèdre se suicide, prise de remords.	22 %	

Règle générale, les éléments vus en classe au cours des activités de préparation semblent avoir été relativement bien assimilés par les élèves et apparaissent dans les résumés. Plus de trois élèves sur quatre ont su replacer dans la bonne séquence chronologique et causale les moments importants de la pièce vus en classe. Un seul élément qui ne fut pas abordé au cours des activités de préparation apparaît dans les résumés avec la même fréquence, le fait que Thésée croie en la culpabilité de son fils – cependant, lors de la lecture en classe du récit de la mort d'Hippolyte, les élèves ont été encouragés à chercher les causes de cette mort tragique.

5.4.1 En situation de relecture

Les trois éléments qui obtiennent les fréquences les plus basses, l'intrigue qui intègre la jalousie de Phèdre, la prière de Thésée à Neptune et le suicide de Phèdre, n'ont pas été mentionnés au cours des activités de préparation, et ce, délibérément. Je souhaitais ainsi comparer dans quelle mesure les informations transmises en classe apparaîtraient plus fréquemment dans les résumés et comment les questions de compréhension qui s'y rapportaient seraient mieux réussies. Les chiffres du tableau 8 montrent que les élèves ont retenu beaucoup moins efficacement les éléments de la pièce qu'ils n'ont pas vus en classe avec le maître; ils réussissent beaucoup mieux lorsqu'ils sont placés devant des éléments

qui leur sont familiers. C'est le cas des passages qui ont été lus ou mentionnés au cours des activités de préparation.

Le sentiment de familiarité qui semble donner aux élèves un meilleur contrôle sur leur tâche de lecture se confirme dans leurs réactions aux questions sur la pertinence des activités qu'ils ont suivies : 87 % des élèves prétendent que les activités de préparation leur ont permis de lire le texte avec plus d'intérêt (question C). Les raisons qu'ils évoquent pour expliquer cet intérêt (question D) touchent principalement l'amélioration de la compréhension, donc une meilleure maîtrise du contenu.

TABLEAU 9
RÉPONSES OBTENUES À LA QUESTION D

Raisons évoquées	% d'élèves
Mieux comprendre les personnages, l'intrigue	61 %
Intégrer la mythologie et les connaissances historiques	13 %
Enthousiasme accru (rassuré devant le défi)	13 %
Désir de connaître la suite de l'histoire, la fin	7 %

Les élèves éprouvent un plus grand intérêt à lire le texte parce qu'ils le comprennent mieux. Plaisir et maîtrise des apprentissages apparaissent donc intimement liés dans leur travail. Leur bonne mémorisation des éléments principaux du texte et de certains éléments secondaires le montre éloquemment.

La réussite en lecture littéraire avec un groupe de collégiens issus à 90 % du secteur technique dépend en grande partie de leur motivation, une motivation que le maître doit, autant que possible, faire émerger du texte, du défi de lecture. Dans cette optique, il n'est pas étonnant que 98 % des élèves ayant participé à l'expérimentation aient jugé utiles les activités qu'ils ont suivies (question A) : les aspects affectifs et cognitifs sont intimement liés, si ce n'est pas le premier qui a plus souvent qu'autrement préséance sur le second.

5.4.2 L'amour incestueux de Phèdre

L'intrigue principale de l'histoire qui avait fait l'objet de nombreuses lectures et explications au cours des activités de préparation semble n'avoir posé aucun problème aux élèves. 98 % ont mentionné dans leur résumé que Phèdre était amoureuse d'Hippolyte, sans

que cet élément ne leur ait été proposé d'une quelconque manière. 24 % ont même ajouté que cet amour était une punition divine, comme ils l'avaient vu au cours des activités de préparation.

Question n° 3 : « Expliquez en quoi la relation de Phèdre et Hippolyte est anormale. »

80 % des élèves ont expliqué précisément que Phèdre était la belle-mère d'Hippolyte. En considérant les 15 % d'élèves qui n'ont mentionné que l'inceste, sans préciser la nature des liens familiaux qui unissent les deux principaux personnages, ce sont 95 % des élèves qui ont retenu le caractère illicite de l'intrigue principale. Dans leur résumé, 80 % des élèves ont également mentionné que Phèdre déclarait son amour à Hippolyte après avoir appris la disparition de Thésée. Une aussi forte rétention dans un texte dont la compréhension pose autant problème a de quoi surprendre étant donné le groupe qui a participé à l'expérimentation. Ce taux élevé de réussite confirme cependant les performances des élèves aux questions sur la mythologie et les connaissances socioculturelles dont les éléments avaient été vus en classe au préalable.

5.4.3 La disparition de Thésée

Le point tournant que constitue la mort de Thésée a lui aussi été bien retenu : les trois quarts des élèves (76 %) l'ont mentionnée dans leur résumé.

Question n° 4 : « Quelle nouvelle importante les personnages apprennent-ils à la fin du premier acte? »

Même si seulement 57 % des élèves ont pu répondre correctement à la question n°4 en mentionnant la mort de Thésée, 84 % ont su interpréter au moins partiellement les conséquences de cette disparition :

Question n° 12 : « Quelles conséquences la disparition de Thésée a-t-elle pour Phèdre et Hippolyte? Expliquez. »

TABLEAU 10
RÉPONSES OBTENUES À LA QUESTION N° 12

Interprétations proposées	% d'élèves
Elle rend leur amour respectif possible (meilleure réponse)	28 %
L'amour de Phèdre devient possible	54 %
L'amour d'Hippolyte devient possible	2 %

82 % des élèves ont vu les conséquences de la mort de Thésée sur l'amour de Phèdre; ce haut taux de réussite tempère le faible résultat à la question n° 4 : peut-être la précision « à la fin du premier acte » en a-t-elle confondu plusieurs, car la plupart de ces élèves qui ont échoué à cette dernière question ont réussi à déduire au moins partiellement les conséquences de la disparition de Thésée pour la suite de l'histoire. La solution à la question n° 12 n'avait pas été proposée en classe, mais, comme la mort de Thésée avait été mentionnée à la fin de la lecture du premier acte, le maître avait interrogé rapidement les élèves sur les conséquences d'une pareille disparition pour Phèdre et Hippolyte. Cette brève mise en commun des propositions des élèves tout de suite après la lecture collective du premier acte aura vraisemblablement influencé leur mémorisation.

En revanche, les élèves auront éprouvé beaucoup plus de difficulté à mémoriser des éléments de l'intrigue liés à la disparition de Thésée qui n'ont pas été discutés en classe avant la lecture.

Question n° 5 : « Pour quelle raison Phèdre allait-elle rencontrer Hippolyte la première fois?

- a) Pour lui avouer son amour.*
- b) Pour recevoir l'assurance qu'elle deviendra reine.*
- c) Pour partir avec lui retrouver Thésée.*
- d) Pour qu'il protège son fils maintenant orphelin.*
- e) Aucune de ces réponses. »*

37 % des élèves ont tenté de déduire les motivations de Phèdre en se basant sur l'intrigue principale et ont répondu « a »; seulement 11 % des élèves ont mémorisé le véritable motif de Phèdre : préserver l'avenir de son fils. Ce faible taux de réussite, comparé avec celui de

la question n° 12, montre bien que les activités de préparation orientent de manière significative la compréhension et la mémorisation des élèves.

5.4.4 La jalousie

J'avais délibérément choisi de ne glisser aucun mot sur la jalousie au cours des activités de préparation, pour créer au sein des groupes soumis à l'expérimentation une situation artificielle de « groupe témoin », comme je l'ai déjà expliqué. Il s'agit là d'une intrigue secondaire qui s'avère, aux trois quarts de la pièce, jouer un rôle déterminant dans le destin de tous les personnages, car c'est elle qui confirmera Phèdre dans sa rage.

Dans leur résumé, près des trois quarts des élèves ont mentionné qu'Hippolyte était amoureux d'une autre femme – 67 % ont nommé Aricie –; ils ont donc assez bien retenu cet autre volet des amours difficiles de la pièce. Toutefois, seulement un élève sur les 46 a précisé que Phèdre fut mise au courant de cet amour et qu'elle en devint jalouse. On observe donc ici une très forte corrélation entre le fait que la jalousie n'ait pas été présentée en classe et son absence quasi totale des résumés des élèves. Les questions de compréhension sur la jalousie appuient cette analyse.

Question n° 7 : « Quel événement la déclenche [la jalousie] ? »

28 % des élèves ont répondu correctement – lorsque Phèdre apprend qu'Hippolyte aime Aricie – et seulement 7 % précisent que c'est Thésée qui fait l'annonce à Phèdre. Les autres élèves évoquent une panoplie de circonstances dont certaines n'impliquent nullement Phèdre ou n'apparaissent tout simplement pas dans la pièce :

- quand Hippolyte dit aimer Aricie;
- à l'arrivée de Thésée;
- quand Hippolyte part chercher Aricie;
- quand Thésée croit qu'Hippolyte aime Phèdre;
- quand Cénone raconte à Phèdre qu'Hippolyte aime Aricie;
- quand Aricie est libérée après la disparition de Thésée...

L'hypothèse d'une compréhension partielle de la jalousie se vérifie avec les réponses obtenues à la question n° 8 :

« Quels sont les personnages que la jalousie implique? »

TABLEAU 11

RÉPONSES OBTENUES À LA QUESTION N° 8

Principales réponses des élèves	%
Phèdre, Hippolyte et Aricie (seule bonne réponse)	30 %
Phèdre, Hippolyte, Aricie et Thésée	13 %
Phèdre et Thésée	9 %
Phèdre, Hippolyte et Thésée	7 %
Phèdre et Hippolyte	7 %
Phèdre et Aricie	7 %

Certains indices dans ce tableau suggèrent que les élèves ont tenté de se construire une compréhension de la jalousie qui ne s'appuie pas toujours sur les éléments du texte :

- Seulement 50 % des élèves ont inclus Aricie dans leur liste des personnages impliqués dans la jalousie; la moitié ont donc exclu la rivale de Phèdre, le troisième pôle obligatoire du triangle.
- 35 % des élèves nomment Thésée, probablement parce qu'il est l'époux de Phèdre et qu'il serait normal qu'il soit jaloux; seulement, à aucun moment de la pièce Thésée n'exprime de jalousie. S'il devient enragé, c'est contre son fils incestueux qui commet un crime, non contre sa femme adultère.
- 37 % des élèves omettent Hippolyte; pourtant, il occupe le cœur même de la situation conflictuelle, car c'est vers lui que convergent les sentiments amoureux.

La jalousie, contrairement à d'autres éléments du texte plus complexes, les connaissances mythologiques ou les choix idéologiques de Racine par exemple, semble donc avoir posé problème aux élèves. Il y a tout lieu de croire que leur manque de préparation à l'égard de cette intrigue aura grandement influencé leur compréhension et leur mémorisation plutôt lacunaires. Les faibles résultats obtenus aux questions n° 7 et 8 de même que l'omission du motif de la jalousie dans les résumés – à une exception près – semblent confirmer que les élèves ont été placés, pour ce sujet précisément, en situation de lecture sans être suffisamment préparés. En d'autres mots, les élèves ont eu à lire et à comprendre l'intrigue de la jalousie dans la pièce sans avoir suivi la même préparation que pour les autres problèmes. Ainsi, il y a tout lieu de croire que les élèves auraient mieux

réussi à comprendre ce problème de la jalousie s'il leur avait été présenté avant la lecture, comme les autres problèmes analysés dans ce même chapitre.

5.4.5 Thésée dupé par Cénone

Même si les activités de préparation n'avaient pas mentionn e que Thésée fut dupé concernant la culpabilité d'Hippolyte, les élèves ont généralement bien retenu cet élément charnière dans la pièce qui cause directement la mort d'Hippolyte : 76 % le mentionnent dans leur résumé. Ils sont toutefois seulement 48 % à préciser que c'est par Cénone que Thésée apprend le prétendu crime incestueux de son fils. Si les élèves d emonstrent une assez bonne compréhension de cet aspect non abord e au cours des activités de préparation, cette compréhension s'avère superficielle lorsqu'ils sont interrogés sur les nuances. La faible compréhension du rôle d'Cénone se confirme à la question n o 2 :

« *Quel rôle Cénone joue-t-elle dans la pièce?*

- a) *Elle est l'amante d'Hippolyte.*
- b) *Elle annonce à Thésée qu'Hippolyte est amoureux de Phèdre.*
- c) *Elle est la nourrice et la confidente d'Hippolyte.*
- d) *Elle annonce à Thésée que Phèdre est amoureuse d'Hippolyte.*
- e) *Elle est la nourrice et la confidente de Phèdre. »*

Seulement 50 % des élèves ont entour e l'item « b », taux de réussite à peu près semblable au résumé pour ce rôle d'Cénone dans la calomnie. Pourtant, la question n o 2 était beaucoup plus facile, les élèves disposant d'un choix de réponses. Tous ou presque (93 %) ont réussi l'élément le plus facile (« e »), qui a été vu au cours des activités de préparation. L'élément qui requiert la compréhension la plus fine, « b », a été lui très peu réussi, ce qui permet de discriminer les élèves en fonction de la profondeur de leur compréhension. On observe ainsi que la moitié des élèves auraient eu besoin d'activités de préparation pour mieux comprendre les détails de cette calomnie. Pourtant, la formulation de la question n o 16 – où Racine dit avoir voulu placer la calomnie dans la bouche de la nourrice – sugg erait en partie la réponse; c'est donc dire que cette implication d'Cénone dans la pièce est restée confuse, malgré les différents indices donn es dans le questionnaire.

5.4.6 La prière de Thésée aux dieux et ses conséquences funestes

Pour lancer le problème d'interprétation de la figure du monstre dans la pièce, le maître a lu au cours des activités de préparation le monologue de Thérémène racontant la mort d'Hippolyte. La cause de cette mort n'a jamais été mentionnée; les élèves étaient invités à tenter d'en comprendre les raisons par eux-mêmes au cours de leur lecture. Il semble que peu d'élèves se soient attardés à ces causes puisque seulement 43 % d'entre eux mentionnent dans leur résumé que Thésée invoque les dieux pour obtenir la mort de son fils. 13 % des élèves évoquent le rôle de Neptune dans leur récit, les autres ne s'y réfèrent absolument pas, omission qui illustre une fois de plus que les informations non mentionnées en classe ont été plus souvent qu'autrement écartées du schéma de compréhension et de mémorisation des élèves. Ces éléments apparaîtront toutefois dans une question fermée qui propose un nombre limité de réponses aux élèves.

Question n° 9 : « Qui Thésée implore-t-il pour obtenir la mort de son fils ?

- | | |
|------------------------------------|------------------------|
| a) <i>Phèdre</i> | b) <i>Le Minotaure</i> |
| c) <i>Neptune</i> | d) <i>Vénus</i> |
| e) <i>Aucune de ces réponses »</i> | |

Dans un tel cas, 65 % des élèves nommeront correctement Neptune, malgré que le rôle de ce dieu n'ait pas été mentionné en classe. Toutefois, cette question est beaucoup plus facile que le résumé, dans la mesure où, pour rédiger ce dernier exercice, les élèves doivent choisir parmi un choix de possibles beaucoup plus grand.

5.4.7 Le destin tragique de Phèdre et Hippolyte

83 % des élèves ont mentionné dans leur résumé qu'Hippolyte mourait à la fin de la pièce. Curieusement, seulement 22 % indiquent que Phèdre meurt également. Pourtant, le destin de Phèdre dans le texte occupe une place plus importante que celui d'Hippolyte; elle est tout de même le personnage central, qui donne son nom à la tragédie. Il faut toutefois préciser qu'en aucun temps, et ce, délibérément, la mort de Phèdre ne fut évoquée au cours des activités de préparation. Cette omission volontaire explique-t-elle un si grand écart, près de quatre fois plus de mentions pour la mort d'Hippolyte? Tout le laisse croire. Rien dans le texte ne suggère cette importance accrue accordée à Hippolyte. Comment expliquer une telle disproportion, si ce n'est par l'omission du suicide de Phèdre au cours des activités de

préparation? La faible fréquence dans les résumés des autres éléments du dénouement qui ne furent pas discutés en classe appuie cette hypothèse :

- 33 % précisent que Phèdre avoue son mensonge à Thésée;
- 41 % indiquent que Thésée adoptera Aricie à la toute fin.

5.4.8 Le départ d'Hippolyte

Un élément secondaire de la pièce qui a été vu au cours des activités de préparation apparaît très peu fréquemment dans les résumés des élèves : la volonté d'Hippolyte de fuir Trézène au début de la pièce. 35 % des élèves commencent leur résumé avec cette scène qui ouvre effectivement la pièce; ce faible pourcentage témoigne d'une sélection efficace, car cette intrigue s'avère plutôt secondaire en regard de l'ensemble de la tragédie. La question n° 1, réussie par 70 % des élèves, montre néanmoins que cet élément a été bien compris :

« Nommez une raison pour laquelle Hippolyte veut quitter Trézène au début de la pièce. »

TABLEAU 12

RÉPONSES OBTENUES À LA QUESTION N° 1

Réponses des élèves	%
Pour retrouver son père	41 %
Pour se sauver d'Aricie qu'il aime	22 %
Pour s'éloigner de Phèdre (qu'il déteste)	7 %
Pour fuir l'amour de Phèdre	2 %

Cette scène permet de vérifier un élément de compréhension important : Hippolyte ne fuit nullement l'amour de Phèdre dans les premiers vers, puisque cet amour lui est alors inconnu. C'est pour vérifier cet élément de compréhension que les pistes d'entrée en lecture ont présenté la fuite d'Hippolyte. Les réponses des élèves portent clairement les marques des activités de préparation au cours desquelles le maître avait délimité les trois seules raisons pour lesquelles Hippolyte souhaitait quitter Trézène, en insistant sur le fait qu'il ne pouvait absolument pas fuir l'amour de Phèdre – un seul élève s'est mépris à ce sujet.

5.4.9 Connaissances mythologiques et compréhension

L'analyse des connaissances mythologiques des élèves a montré qu'ils avaient réalisé des apprentissages importants en cette matière au cours des activités de préparation,

le texte de Racine ne faisant qu'évoquer les divinités et les héros sans aller plus avant dans leur description. Reste à voir si ces apprentissages ont amélioré d'une quelconque façon la compréhension du texte. Dans le schéma des personnages mythologiques de la question n° 22, les élèves étaient invités à encercler « les noms des personnages dont l'action modifie directement l'histoire de *Phèdre* ».

TABLEAU 13

RÉPONSES OBTENUES À LA QUESTION N° 22

Noms encerclés	% d'élèves
Minotaure	37 %
Thésée *	83 %
Vénus *	74 %
Zeus	4 %
Apollon	17 %
Neptune *	48 %

* = seules réponses acceptées
(les autres personnages n'interviennent absolument pas dans la pièce)

Le tiers des élèves ont encerclé les trois bons noms; la moitié n'en ont retenu que deux. Ce sont donc au total 83 % des élèves qui ont su retrouver au moins deux des trois personnages mythologiques qui avaient joué un rôle dans la pièce. La question n° 23 cherchait justement à vérifier dans quelle mesure les élèves étaient capables d'expliquer l'implication de ces personnages dans la pièce :

Question n° 23 : « Expliquez comment les personnages que vous avez encerclés dans la question précédente interviennent dans l'histoire de Phèdre. »

TABLEAU 14

TAUX DE RÉUSSITE À LA QUESTION N° 23

Nom des personnages	% de réussite
Thésée	63 %
Vénus	50 %
Neptune	39 %

Pour répondre correctement à cette question, les élèves devaient, en plus de connaître les personnages mythologiques, intégrer à l'histoire de *Phèdre* des éléments socioculturels qui

y sont à peine évoqués. Certes Phèdre interpelle Vénus, Thésée invoque Neptune, mais jamais les personnages de la pièce ne s'attardent à expliciter qui sont ces deux dieux. Le texte ne nous apprend pas non plus explicitement qui est Thésée, si ce n'est à travers certaines paraphrases très allusives.

Pour une telle question sans filet, qui ne propose aucun cadre aux élèves, les taux de réussite sont assez élevés, car il faut considérer le nombre important des personnages qui, à plusieurs égards, s'est avéré un obstacle important pour les élèves; les types de problèmes qu'ils se sont donnés à résoudre le montrent bien (voir tableau 7).

Ces trois personnages occupent tous des rôles secondaires dans la pièce, comparativement à Phèdre et Hippolyte :

- Thésée est absent de la première moitié de la pièce; il intervient dans seulement quelques scènes. Pourtant, 69 % des élèves ont expliqué qu'il était le mari de Phèdre ou qu'il était responsable de la mort de son propre fils;
- Vénus n'est pas un personnage principal au même titre qu'Hippolyte ou Phèdre; ce sont tout de même la moitié des élèves qui ont su dire en quoi elle était liée à la pièce, en expliquant qu'elle s'était vengée sur la famille de Phèdre;
- Neptune est beaucoup moins important; à vrai dire, il n'est évoqué par Thésée qu'à quelques reprises. Son influence sur les personnages se fait beaucoup moins sentir que celle de Vénus. Néanmoins, 38 % des élèves ont clairement expliqué que c'était le dieu des Mers qui faisait apparaître le monstre qui devait tuer Hippolyte.

Si le taux de réussite pour l'explication du rôle de Neptune semble moins élevé, peut-être parce que ce dernier occupe une place moins importante dans la pièce, les deux autres personnages, eux, ont été assez bien assimilés par les élèves. Les réponses recueillies à la question n° 23 portent donc clairement les marques des activités de préparation.

5.5 LES PROBLÈMES D'INTERPRÉTATION

5.5.1 La figure du monstre

Dans le questionnaire d'activation des connaissances antérieures, les élèves étaient appelés à définir à quoi le mot « monstre » les faisait penser (question F). Les réponses couvrent un assez vaste champ, mais les diverses conceptions des élèves ont permis de placer par la suite en classe les différentes acceptions du monstre auxquelles a eu recours Racine dans sa pièce.

TABLEAU 15

RÉPONSES OBTENUES À LA QUESTION F DE L'ACTIVATION DES CONNAISSANCES

Conceptions du monstre	% d'élèves
Un être laid, repoussant	73 %
Ça fait peur	43 %
Il est méchant cruel	35 %
C'est un être imaginaire, irréel	18 %
C'est un être gigantesque	14 %

Au cours des activités de préparation, les aspects moraux et physiques du monstre ont été abordés à travers deux extraits reproduits dans le questionnaire d'interprétation.

Question n° 11: « Comment interprétez-vous l'image du monstre dans les deux citations suivantes? Expliquez.

- 1) *Théramène à Thésée : L'onde approche, se brise, et vomit à nos yeux
entre deux flots d'écume un monstre furieux (V. 1515-1516)*
- 2) *Phèdre à Hippolyte : Venge-toi, punis-moi d'un odieux amour.
Digne fils du héros qui t'a donné le jour,
Délivre l'univers d'un monstre qui t'irrite. (V. 699-701) »*

À la fin des activités, une feuille-synthèse a été remise aux élèves sur laquelle ils pouvaient avoir un accès rapide aux plus importants extraits évoquant le « monstre » dont les deux cités ici. Malgré ces outils, les capacités des élèves à résoudre ce problème d'interprétation demeurent très inférieures à leurs capacités de compréhension des personnages mythologiques par exemple.

TABLEAU 16

RÉPONSES OBTENUES À LA QUESTION N° 11

Réponses pour la 1 ^{re} citation	% d'élèves	Réponses pour la 2 ^e citation	% d'élèves
Une bête réelle, méchante, laide*	35 %	C'est Phèdre elle-même*	35 %
Le monstre qui tue Hippolyte*	18 %	Ce sont des personnes ou des sentiments méchants*	18 %
C'est une punition de Neptune*	4 %	Ce sont les sentiments d'Hippolyte	11 %
La colère de Thésée	2 %	C'est l'amour de Phèdre	4 %

Interprétations pour les deux citations à la fois	% d'élèves
Le monstre est Vénus	2 %
Le monstre est la passion	2 %
Le monstre est un secret qu'on ne veut pas nommer	2 %

Les réponses auxquelles j'ai accolé un astérisque relèvent toutes d'une compréhension littérale du texte qui n'intègrent absolument pas les deux citations dans le même système cohérent d'interprétation. C'est donc dire que seulement 3 élèves (6 %) ont réussi à considérer les deux citations à la fois pour en extraire une signification qui n'apparaît pas dans le texte mais qui s'avère tout à fait cohérente en regard des personnages de la pièce et de leurs motifs. Les autres interprétations qui considéraient les deux citations à la fois ne parvenaient pas à intégrer l'une ou l'autre des deux acceptions du monstre : « c'est une horreur indescriptible », « c'est la mort », « c'est Thésée », « c'est le Minotaure »...

Ces essais d'interprétation apparaissent très insuffisants comparativement à ce que nous avons pu observer précédemment à travers les différents éléments de compréhension. Le problème d'interprétation du monstre avait été lancé sans que ne soit proposée la moindre piste de solution, uniquement des repères dans le texte sur lesquels pourraient se baser les élèves pour construire leur interprétation. Certes, nous verrons que la réussite est un peu plus élevée pour les problèmes dont les pistes de solution ont été explorées en classe, mais ces pourcentages s'avèrent nettement inférieurs (près de la moitié) aux résultats obtenus dans les questions de compréhension pour lesquelles les élèves avaient été préparés.

5.5.2 La dualité fatalité / culpabilité

En considérant leurs connaissances de certains personnages mythologiques plus familiers (questions D et E), l'enseignant a amené progressivement les élèves à réaliser que Phèdre était en partie victime des dieux : elle se plaint de son sort en invoquant entre autres Vénus et Apollon. Mais elle est aussi responsable de son malheur et, à travers la lecture d'extraits choisis, les élèves ont été amenés à interpréter la dualité qui déchire Phèdre dans la pièce. Cet aspect a été longuement travaillé au cours des activités de préparation et est devenu l'un des principaux problèmes d'interprétation soumis aux élèves.

La question n° 13 entraînait délibérément les élèves sur une fausse piste :
 « *Phèdre est-elle responsable de ce qui lui arrive dans la pièce? Expliquez.* »

TABLEAU 17

RÉPONSES OBTENUES À LA QUESTION N° 13

Réponses des élèves	%
Phèdre est victime des dieux (Vénus) et responsable de son malheur.	26 %
Phèdre est victime et responsable de son malheur.	9 %
Phèdre est victime des dieux (Vénus).	37 %
Phèdre est responsable de son malheur.	20 %
Phèdre est victime.	7 %

35 % des élèves ont réussi cette question en indiquant d'une manière ou d'une autre que Phèdre était à la fois responsable et victime de son malheur. Si ce pourcentage s'avère très faible par rapport à la réussite des questions de compréhension ou des résumés préalablement analysés, il reste beaucoup plus élevé que celui obtenu dans le cas d'un problème d'interprétation pratiquement non traité en classe, comme celui de la figure du monstre. La très bonne compréhension des questions mythologiques se confirme encore une fois dans les réponses des élèves : 63 % indiquent que Phèdre est victime des dieux, de la malédiction de Vénus. Ce sont donc près des deux tiers des élèves qui ont su intégrer l'information reçue au cours des activités de préparation – le récit de la colère de Vénus contre Apollon et sa descendance, qui n'est pas inscrit dans le texte de manière explicite – à ce problème d'interprétation. Les pistes d'entrée en lecture proposées auront donc

vraisemblablement aidé les élèves à utiliser leurs nouvelles connaissances pour interpréter une des composantes fondamentales de la pièce.

Les activités de préparation avaient soulevé une rime récurrente qui exprimait en condensé la dualité fatalité/culpabilité, extrait repris dans le questionnaire :

Question n° 14 : « Quelles caractéristiques importantes de la pièce apparaissent dans les mots qui terminent les deux vers suivants? Expliquez.

*Phèdre : Quand tu sauras mon crime, et le sort qui m'accable,
Je n'en mourrai pas moins, j'en mourrai plus coupable. (V. 241-242) »*

Le pourcentage de réussite est semblable à celui obtenu à la question précédente : 37 % des élèves ont vu l'expression d'une fatalité dans le premier vers et d'une culpabilité dans le second. 52 % des élèves n'ont tenté aucune interprétation, 35 % limitant par exemple leur réponse au sens littéral du 2^e vers, d'autres au fait que ces deux vers riment ou qu'ils expriment la tragédie.

5.5.3 Le glissement fantasmatique

Un autre problème d'interprétation travaillé en classe est celui du glissement fantasmatique qui apparaît à plusieurs reprises dans les discours de Phèdre : parlant de Thésée, elle s'égaré dans son fantasme, son amour pour Hippolyte.

Question n° 15 : « Dans les vers suivants, quelle stratégie Phèdre utilise-t-elle pour présenter son amour à Hippolyte? Expliquez.

*Phèdre : Oui, Prince, je languis, je brûle pour Thésée.
Je l'aime, non point tel que l'ont vu les enfers,
[...]
Mais fidèle, mais fier, et même un peu farouche,
Charmant, jeune, trainant tous les cœurs après soi,
Tel qu'on dépeint nos dieux et tel que je vous vois. (V. 632-640)*

Cet extrait avait été lu en classe, à titre de piste d'entrée en lecture. Les élèves avaient alors analysé collectivement le glissement. Le taux de réussite à la question n° 15 montre que les élèves savent dans une certaine mesure s'appropriier les pistes d'interprétation élaborées au cours du travail collectif.

TABLEAU 18

RÉPONSES ACCEPTÉES À LA QUESTION N° 15

Réponses des élèves	%
Elle décrit Hippolyte (comme un dieu) à travers son mari.	33 %
Elle attribue à Thésée les qualités d'Hippolyte.	13 %
Elle lui glisse subtilement son amour en le comparant à son père.	4 %

La moitié des élèves ont réussi à interpréter correctement cet extrait, en s'inspirant vraisemblablement d'une analyse faite en classe, deux semaines auparavant, mais avec l'aide de leurs camarades. Le transfert se fait donc au cours de la lecture

5.6 APPRÉCIATION DES ACTIVITÉS DE PRÉPARATION

Comme avec les activités de préparation à la lecture de *L'Écume des jours*, les élèves ont dû évaluer les activités auxquelles ils avaient participé sur une échelle de 1 à 5, où 1 désigne le moins utile et 5, le plus utile. Le tableau 19 présente la liste complète des activités selon l'ordre décroissant de l'évaluation des élèves.

TABLEAU 19

APPRÉCIATION DES ACTIVITÉS DE PRÉPARATION

Activités auxquelles les élèves ont participé	Cote / 5
lire et utiliser des index nominaux	4,89
lire le résumé de la pièce présenté par le professeur	4,43
lire et analyser avec le professeur le 1 ^{er} acte de la pièce	4,37
réactiver les connaissances antérieures pertinentes	4,17
acquérir de nouvelles connaissances socioculturelles	4,15
s'entraîner à l'analyse en recevant l'aide du professeur	4,06
identifier des problèmes d'interprétation à résoudre	3,96
écrire le résumé de la pièce	3,91
lire et analyser avec le professeur des extraits liés aux problèmes à résoudre	3,82
rédigier un résumé du premier acte	3,52

Les cinq activités les plus appréciées se rapportent toutes à la compréhension de la pièce, des personnages, de l'intrigue, de la langue. Comme je l'ai montré à plusieurs reprises dans

l'analyse des réponses aux questionnaires sur la lecture de *Phèdre*, les élèves ont beaucoup mieux réussi lorsqu'ils étaient interrogés sur leur compréhension de la progression du récit. Dans la même optique, ils ont dit avoir tenté de résoudre presque uniquement des problèmes de compréhension (question B, tableau 7) et ce qu'ils avaient retiré des activités de préparation, vraisemblablement des informations pertinentes pour leur compréhension, les avait aidés à lire le texte avec plus d'intérêt (question C). L'appréciation que font les élèves des activités de préparation semble donc tout à fait cohérente avec les réponses qu'ils ont fournies dans l'ensemble du questionnaire : les activités de préparation davantage orientées vers la compréhension du texte se sont avérées les plus utiles pour leur lecture.

En revanche, les activités jugées les moins utiles sont davantage orientées vers l'interprétation, soit des activités qui sont venues après le travail sur la compréhension des personnages et de l'intrigue, à la toute fin de la séquence didactique. Figurent aussi d'autres activités dont les élèves semblent voir difficilement la pertinence, parce qu'elles n'ont aucun lien immédiat avec leur lecture : la rédaction des résumés du 1^{er} acte et de la pièce, exercices qui, pourtant, ont été présentés comme des moyens privilégiés pour les élèves de vérifier leur compréhension et de réajuster certaines informations au besoin.

CHAPITRE VI

SYNTHÈSE DES RÉSULTATS DE L'EXPÉRIMENTATION

Au-delà du fait que 92 % des 88 élèves qui ont participé à l'une ou l'autre des deux phases de l'expérimentation ont jugé utiles les activités de préparation soumises à leur appréciation, il reste à déterminer celles qui ont produit les meilleurs fruits, soit les meilleurs résultats en compréhension et les interprétations les plus originales et les plus fidèles au texte. Sans pour autant dresser la liste des activités didactiques les plus performantes, ce qui, somme toute, s'avérerait peu fécond, il s'agit de lire, à travers les différentes tendances qui se dégagent des réponses des élèves, dans quelle mesure ces derniers sont parvenus à comprendre et à interpréter un texte qui leur pose problème en ayant suivi une certaine préparation spécifique avant leur lecture.

Certes les activités qu'ils ont suivies ne couvrent pas tous les possibles didactiques, ce qui serait illusoire et qui, de toutes façons, plongerait les élèves dans une confusion totale. La variété et la complémentarité des pistes d'entrée en lecture créées pour *L'Écume des jours* et *Phèdre* permettent néanmoins de dégager certaines orientations intéressantes pour l'enseignement-apprentissage de la lecture littéraire avec des élèves du collégial. La très forte représentativité du secteur technique (près de 90 %) dans la population sondée au Collège Mérici me permet de surcroît de croire que cette recherche a été effectuée auprès d'élèves peu attirés d'emblée par le texte littéraire. Les résultats présentés dans les deux chapitres précédents s'apparentent donc – et même pourraient s'avérer inférieurs – à ceux qu'aurait obtenus une population type du collégial répartie relativement également entre les secteurs techniques et pré-universitaires, ces derniers élèves étant réputés plus forts et constituant le groupe majoritaire dans la plupart des collèges et cégeps du Québec.

6.1 AMÉLIORATION DE LA COMPRÉHENSION GLOBALE

L'Écume des jours et *Phèdre* sont des textes peu étudiés au collégial; ils posent de nombreux problèmes de compréhension aux élèves, notamment parce qu'ils convoquent des conventions et des signes culturels peu familiers pour de jeunes adultes québécois. Or les pistes d'entrée en lecture qui ont été soumises aux quatre groupes auront débouché sur une compréhension nettement supérieure à ce à quoi s'attendent les professeurs de français dans leurs cours réguliers pour des textes aussi difficiles.

Les résumés qu'ont complétés les élèves après leur lecture traduisent une influence nette des activités de préparation : celles-ci ont contribué de façon significative à la construction de la compréhension pour la plupart d'entre eux. Dans la première phase de l'expérimentation, avec *L'Écume des jours*, la grande majorité des élèves ont orienté leur lecture en fonction du cycle de la dégradation qui s'enclenche avec le mariage de Colin et Chloé. Cette piste de lecture repose sur une interprétation construite avec les élèves au cours des activités de préparation; le roman ne pointe en aucun temps de façon évidente le mariage comme événement perturbateur de l'ordre propre au conte de fées qui prévalait dans la vie de Colin, le principal axe de lecture qui a été présenté. Ce sont pourtant 81 % des élèves qui ont indiqué dans leur résumé – donc, sans que cela ne leur soit proposé d'une quelconque manière – que les malheurs survenaient parce que Colin avait épousé Chloé. 93 % ont également précisé que la maladie de Chloé apparaissait après les noces.

Cette influence très claire des pistes d'entrée en lecture sur la compréhension des élèves apparaît aussi dans les résumés obtenus pour la deuxième phase de l'expérimentation, autour de *Phèdre*. Il appert que les élèves ont réussi de façon beaucoup plus significative les éléments avec lesquels ils avaient été familiarisés au cours des activités de préparation. Par exemple, plus des trois quarts ont mentionné que Phèdre était amoureuse d'Hippolyte, son beau-fils (98 %), que Thésée disparaissait (76 %), que Phèdre dévoilait son amour à Hippolyte après la mort de Thésée (80 %), qu'Hippolyte était amoureux d'une autre femme (72 %), que Thésée revenait (80 %), qu'Hippolyte mourait (83 %), tous des éléments abordés au cours des activités de préparation.

En revanche, la jalousie de Phèdre, la colère de Thésée puis sa condamnation d'Hippolyte, le suicide de Phèdre, trois éléments délibérément tus en classe, n'apparaissent respectivement qu'à des fréquences de 2 %, 43 % et 22 %. La disproportion des taux de réussite souligne on ne peut plus clairement l'effet positif des activités de préparation.

Les taux de réussite observés dans les questions de compréhension globale mènent aux mêmes conclusions, et ce, dans le cas des deux textes. Par exemple, 95 % des élèves ont su expliquer en quoi le pianocktail de *L'Écume des jours*, objet longuement présenté en classe, était fantaisiste (question n° 5). Un tel taux de rétention pour un élément ponctuel du roman, présenté dans un univers éclaté et foisonnant comme celui de *L'Écume*, s'explique

en grande partie par l'attention qui lui a été consacrée au cours des activités de préparation, travail collectif qui procure aux élèves un contrôle vraisemblablement plus efficace sur la matière à lire. Les caractéristiques de l'enterrement de Chloé, tués en classe, ont été a contrario beaucoup moins bien réussies par les élèves dans une question à choix multiples (question n° 12) : seulement 12 % ont trouvé les trois bonnes réponses et 40 % en ont trouvé deux sur trois. C'est là un autre élément ponctuel du roman, mais, contrairement à ce qui a été fait pour le pianocktail, abondamment présenté aux élèves et très bien retenu, les activités de préparation n'ont mentionné l'enterrement à aucun moment. Cette comparaison prouve une fois de plus l'influence constructive des pistes d'entrée en lecture.

La deuxième phase de l'expérimentation autour de *Phèdre* propose les mêmes constats. Les élèves ont amélioré de façon considérable leurs connaissances des personnages mythologiques après avoir suivi les activités de préparation. Le tableau 1 présente les résultats des élèves à une question où ils devaient associer des noms de personnages à leurs caractéristiques. La question leur a été soumise avant les activités de préparation (question H) et après la lecture (question n° 22); l'écart de réussite entre ces deux mesures apparaît en caractère gras à la fin de chaque ligne :

TABLEAU 1

APPRENTISSAGES DES ÉLÈVES QUANT AUX PERSONNAGES MYTHOLOGIQUES

Noms des personnages	Écart des résultats avant et après les activités de préparation
Thésée	De 16 % à 78 % = + 62 %
Dionysos (Bacchus)	De 27 % à 76 % = + 49 %
Apollon	De 29 % à 72 % = + 43 %
Minotaure	De 59 % à 98 % = + 39 %
Hercule	De 51 % à 78 % = + 27 %
Poséidon (Neptune)	De 51 % à 76 % = + 25 %
Aphrodite (Vénus)	De 76 % à 96 % = + 20 %
Zeus (Jupiter)	De 90 % à 85 % = - 5 %

La vérification des connaissances des élèves avant et après les activités de préparation indique une amélioration moyenne de 33 % – j'ai tenté dans le chapitre précédent d'expliquer la diminution de 5 % pour le personnage de Zeus, baisse attribuable à son absence quasi totale des pistes d'entrée en lecture. Certains apprentissages s'avèrent

considérables, surtout pour les personnages les moins bien réussis avant les activités de préparation, dans le questionnaire d'activation des connaissances : Thésée (+ 62 %) et Apollon (+ 43 %), entre autres, ont été abondamment présentés dans le récit fait aux élèves en classe avant la lecture, tout comme Dionysos (+ 49 %), qui a été relié aux festivités entourant la tragédie.

Comme dans le cas de *L'Écume*, les éléments tus lors des activités de préparation ont été globalement beaucoup moins bien réussis après la lecture de *Phèdre*. Les questions n° 6, 7 et 8 interrogeaient les élèves sur leur compréhension de la jalousie de Phèdre, un des motifs de la tragédie auquel les élèves n'avaient absolument pas été préparés avant leur lecture. Dans les résumés, seulement un élève sur les 46 a mentionné que Phèdre devenait jalouse au cours de la pièce. Si 69 % ont pu indiquer à la question n° 6 à quel moment la jalousie apparaissait dans la pièce (au 3^e ou 4^e acte, ou encore au moment où Phèdre apprend qu'Hippolyte est amoureux d'Aricie), seulement 13 % ont su identifier à la question n° 8 les trois seuls personnages qu'elle implique : Phèdre est jalouse d'Aricie, parce qu'Hippolyte est amoureux de cette dernière. C'est dire qu'ils ont bien senti la jalousie apparaître dans la pièce à un moment donné, mais qu'ils sont globalement incapables de préciser quels sont les personnages qu'elle met en cause.

6.1.1 Du sentiment de familiarité

Les comparaisons faites ici pour les deux phases de l'expérimentation pourraient s'étendre à quantité d'autres composantes présentées dans les deux chapitres précédents. Elles montrent clairement que les éléments auxquels les élèves avaient été préparés ont été beaucoup mieux réussis que ceux pour lesquels ils n'avaient suivi aucune préparation. Annie Rouxel (1996) explique que, dans de telles circonstances, les élèves se trouvent en position de relecture, qu'à travers ce sentiment de reconnaissance d'un contenu textuel ou notionnel, ils acquièrent une motivation qui naît d'abord de la maîtrise de la matière, de l'impression de familiarité qui se dégage du texte, et ce, malgré l'évidente difficulté de la langue et de l'intrigue. La réussite est alors accrue de façon significative, car les élèves se retrouvent en face d'un texte qu'ils ont le sentiment de relire – pour les éléments vus en classe au cours des activités de préparation à tout le moins. Cette familiarité avec la matière

explique en partie a contrario les raisons pour lesquelles les élèves ont moins bien retenu les éléments du texte qui ne leur avaient pas été présentés au préalable.

C'est là un élément motivationnel très intéressant pour l'enseignement de la littérature à des groupes qui manifestent de façon générale peu d'attrance pour la lecture littéraire. L'intérêt des élèves naîtra principalement de leur contrôle accru sur la tâche. Apprentis-lecteurs, ils acquièrent petit à petit le sentiment de devenir un peu plus experts au fur à mesure qu'ils progressent dans leur résolution de problème. Cette lecture se confirme dans les réponses des élèves qui ont dit avoir ressenti plus d'intérêt à lire le texte après avoir suivi les activités de préparation dans des proportions de 71 % et 87 % pour les deux phases de l'expérimentation.

La motivation émotionnelle qui naît du rapport affectif entre le maître et l'élève, pour reprendre les pôles du triangle didactique, grandit dans l'éphémère des relations interpersonnelles : l'objet d'apprentissage ne devient qu'un moyen de parvenir à la reconnaissance de l'autre, voire à son affection. La motivation dont il est question ici, davantage cognitive, s'inscrit beaucoup plus dans la durée. L'enseignant devient alors un guide dans une relation de plus en plus privilégiée entre l'élève et le savoir.



En travaillant sur le sentiment de familiarité que l'élève développe envers le savoir ou le savoir-faire à acquérir, le maître assure la pérennité de ces savoirs, leur persistance dans les compétences en lecture des élèves. C'est ainsi que les activités de préparation à la lecture placent l'élève dans un contexte de résolution de problèmes où il pourra développer de véritables compétences transférables, c'est-à-dire des savoirs de haut niveau qui convoquent plusieurs champs de savoir dans une situation complexe.

Dans le cas de *L'Écume des jours*, par exemple, au moment de lire le roman de façon individuelle, les élèves savaient déjà que, après le mariage, Chloé devenait malade et que plusieurs éléments de son univers allaient suivre ce cycle de dégradation. Certes, l'on pourra prétendre que les élèves n'ont plus aucun défi devant une telle situation-problème qui les enferme dans une interprétation unique. Le maître propose plutôt un parcours

interprétatif dans le texte que les élèves sont libres de suivre plus ou moins fidèlement et qui, à coup sûr, n'impose pas une solution immuable. Plongés dans une telle séquence didactique, ils ne seront pas étranglés par ce sentiment anxigène de se retrouver devant une tâche insoluble. C'est cela le sentiment d'expertise, savoir qu'on pourra réactiver au moment opportun des schémas de résolution familiers pour s'attaquer à un problème qui, lui, ne l'est pas. On ne peut en somme espérer s'attaquer à l'inappétence des élèves pour le texte littéraire en s'intéressant principalement à l'aspect affectif de la relation pédagogique. L'axe principal du travail didactique en lecture littéraire doit engager une tension constante entre l'élève et le savoir, sans négliger le rôle primordial de l'enseignement, seul véritable moyen de parvenir à des apprentissages durables.

6.2 DES DIFFICULTÉS AVEC L'INTERPRÉTATION

Les deux phases de l'expérimentation débouchent sur des résultats sensiblement similaires quant à l'influence des activités de préparation sur la compréhension globale des élèves. Leurs capacités à interpréter diffèrent toutefois selon le texte lu. Ces disparités peuvent s'expliquer de deux manières : d'une part par la nature des textes mis à l'étude, qui posent des problèmes tout à fait différents aux élèves. La plupart comprennent la langue de *L'Écume des jours* et parviennent relativement bien à décoder l'univers fantaisiste et absurde de Colin, contrairement à *Phèdre* qui plonge les élèves dans un univers référentiel qui leur est peu familier, dans une langue qui fait souvent très peu écho à la leur. D'autre part, les différences notables dans la réussite des élèves en interprétation pourront s'expliquer par l'orientation des activités de préparation, la première phase autour de *L'Écume* favorisant beaucoup plus le travail collectif en interprétation.

6.2.1 Les différences attribuables aux textes mis à l'étude

Après leur lecture de *Phèdre*, les élèves ayant participé à l'expérimentation ont dit dans une très grande majorité (87 %) avoir tenté de résoudre des problèmes de compréhension relevant de la forme du texte, des personnages ou de l'intrigue. Seulement deux élèves ont identifié de véritables problèmes d'interprétation, soit les conséquences des secrets et l'analyse de la figure du monstre dans la pièce. Le cas de *L'Écume des jours* est bien différent : 45 % des élèves ayant complété le questionnaire final de cette première

phase de l'expérimentation ont dit avoir tenté de résoudre des problèmes qui ressortissent effectivement de l'interprétation : la fantaisie, l'absurde, la dégradation. La moitié disent également avoir effectué un travail d'interprétation sur la forme, qui s'inscrit dans un univers fantaisiste à travers les inventions langagières.

Le déséquilibre manifeste entre les deux phases de l'expérimentation en ce qui concerne le travail d'interprétation effectué par les élèves peut ainsi s'expliquer par les problèmes très différents que posent les deux textes étudiés. *L'Écume des jours* n'a vraisemblablement pas dressé les mêmes obstacles de compréhension. Les élèves ont apparemment su y investir leur compréhension de la langue, de l'histoire et des personnages dans des interprétations le plus souvent inspirées des activités de préparation. Tous les problèmes d'interprétation proposés à la fin des activités de préparation ont été relativement bien réussis dans les questionnaires, contrairement à *Phèdre* où l'on observe des taux de réussite en interprétation nettement plus faibles (7 % dans le cas de la figure du monstre; 35 % pour l'analyse de la dualité fatalité/culpabilité; 50 % pour l'interprétation du glissement fantasmatique dans l'aveu de Phèdre à Hippolyte).

Les deux phases de l'expérimentation, eu égard à la difficulté des textes mis à l'étude, mènent à des constats que je n'avais pas envisagés au moment de choisir *L'Écume des jours* et *Phèdre* pour cette étude. Le second de ces deux textes pose des problèmes de décodage que le premier ne présente pas : la langue versifiée, la densité des métaphores et du réseau des personnages s'avèrent pour les élèves des obstacles majeurs qui monopolisent leurs énergies. Les résultats compilés dans les deux derniers chapitres m'amènent donc à conclure qu'un texte aussi difficile à comprendre que *Phèdre* complexifie considérablement l'apprentissage par les élèves de compétences en interprétation. Cette limite n'est pas nécessairement problématique, tout dépend des objectifs que vise le maître dans la situation-problème qu'il propose : s'il souhaite amener ses élèves à construire des schémas de compréhension cohérents dans des récits complexes, la tragédie racinienne semble tout indiquée. Toutefois, s'il vise à développer leurs compétences en interprétation, peut-être devra-t-il se tourner vers un récit dont la compréhension ne pose pas autant de problèmes, comme *L'Écume des jours*, ou encore construire sa séquence en prévoyant plus d'accompagnement.

Cet écueil, Martine Burgos (1992) l'avait prévu lorsqu'elle avait donné à interpréter *Le Grand Cahier* d'Agota Kristof à des élèves de lycée professionnel. Son étude montre que même les lecteurs les plus faibles réussissent à interpréter un texte qui pose peu de problèmes de décryptage, parce qu'ils en ont une bonne compréhension, comme ce fut le cas dans la première phase de notre expérimentation avec *L'Écume des jours*. *Le Grand Cahier*, par sa simplicité,

donnait aux faibles et non-lecteurs du lycée professionnel la possibilité d'*interpréter* une œuvre, ce que ne leur permettent ni les textes « difficiles » qui, par leurs structures langagières ou narratives, leur sont inaccessibles, ni les textes de la littérature de masse qui ne se laissent pas à proprement parler interpréter parce qu'à travers eux seuls les stéréotypes s'expriment. (Burgos, 1992)

Jean-Marie Privat (1997) considérait les mêmes limites lorsqu'il sélectionna une version adaptée en langue moderne de *Gargantua* pour initier un groupe d'élèves de 3^e (15-16 ans) à l'interprétation carnavalesque; il éliminait ainsi pratiquement tous les problèmes de décodage langagier que présente la version originale du XVI^e siècle.

C'est uniquement en recourant à de tels moyens, selon Privat, qu'on parviendra à présenter aux élèves autre chose que des lectures sans fil directeur qui débouchent sur une compréhension ponctuelle, décousue. Il déplore du même coup qu'on ne présente souvent au secondaire que des lectures parcellaires. Fournier et Veck (1997) émettent les mêmes critiques quant à l'enseignement de l'interprétation : avec des textes aussi difficiles que des sonnets de Ronsard, par exemple, leurs observations dans des classes de lycée proposent que l'interprétation viendra le plus souvent de l'enseignant. Celui-ci transmet plutôt les « résultats de la lecture » que les « procédures auxquelles il a eu recours ». Fournier et Veck en arrivent donc à la conclusion que l'enseignement-apprentissage de l'interprétation ne peut se faire dans un tel contexte; on ne peut alors parler de véritable lecture méthodique active, construite par l'élève, comme le postulent les nouveaux programmes de littérature du lycée français – et, en d'autres termes, du collégial québécois.

Pourtant, les élèves peuvent construire des interprétations solides, comme le montrent les résultats dans la première phase de cette enquête avec *L'Écume des jours*. Catherine Tauveron et Pierre Sève (1999) en arrivent au même constat avec des enfants du premier cycle du primaire : les plus jeunes lecteurs peuvent construire des interprétations

tout à fait cohérentes s'ils sont placés en situation de négociation en classe ou en sous-groupes, processus au cours duquel ils réévalueront leurs hypothèses selon les commentaires échangés avec leurs camarades. Sève (1996) reprend les mêmes conclusions dans une autre expérimentation avec le même groupe d'âge. Les enfants savent fort bien négocier collectivement leurs idées; les interprétations hasardeuses deviennent ainsi quasi impossibles avec la régulation du groupe qui cherchera toujours les preuves d'une interprétation dans le texte, comme l'affirme Privat par ailleurs (1997).

Ce travail d'interprétation collective, de négociation, constitue à mon sens un passage obligé dans la formation à l'interprétation. La régulation du groupe assurera que chaque lecture individuelle se confronte au test du consensus, parce qu'elle s'appuie avant tout sur des éléments du texte. L'apprentissage naîtra alors certes de l'enseignement du maître, mais aussi et surtout de la discussion, de l'erreur de chacun corrigée par le groupe. En planifiant de telles séances de travail coopératif, le maître place l'élève dans une situation de questionnement interactif des hypothèses de lecture, critique que chacun devra apprendre à répéter de manière individuelle au fur et à mesure qu'il deviendra un lecteur plus expérimenté. Pour ce faire, cependant, le maître devra toujours garder à l'esprit que le texte qu'il proposera à ses élèves conditionnera pour beaucoup leur lecture : si les problèmes de compréhension qu'il pose sont trop importants, seule une minorité parviendra à accéder à une véritable interprétation qui relève d'un travail personnel.

6.2.2 Les orientations des activités de préparation

En plus des caractéristiques du texte, peut-être peut-on pointer aussi les orientations données aux activités de préparation pour expliquer les disparités dans les capacités des élèves à interpréter chacun des deux textes étudiés. Dans le cas de *Phèdre*, les activités d'enseignement-apprentissage ont été surtout consacrées à la présentation des différents éléments langagiers, mythologiques et socioculturels, vu les très faibles compétences des élèves en ces matières essentielles pour la compréhension de l'intrigue. Leur compréhension globale aurait ainsi été fortement sinon totalement entravée s'ils n'avaient pas été familiarisés avant leur lecture aux récits mythologiques dont s'est inspiré Racine ou encore à la langue du XVII^e siècle. Les résultats de l'expérimentation montrent d'ailleurs

clairement que ces activités ont porté fruit, les élèves ayant réalisé des apprentissages très importants dans ces champs de connaissances.

Cet accent mis sur les personnages, l'intrigue et la forme du texte aura toutefois probablement orienté la lecture des élèves. Même si les problèmes d'interprétation présentés dans le dernier quart des séances de préparation leur ont été remis en fiches-synthèses sur papier, ce qui n'avait pas été fait dans la première phase avec *L'Écume des jours*, les élèves semblent avoir retenu pour leur lecture qu'ils devaient principalement s'attaquer à la construction d'un schéma global de compréhension. Ils ont vraisemblablement consacré très peu d'énergie au cours de leur lecture de *Phèdre* à l'interprétation – ils le disent eux-mêmes et leurs réponses au questionnaire le confirment –, parce que les activités de préparation ne les y ont peut-être pas suffisamment invités.

En revanche, les activités de préparation à la lecture de *L'Écume des jours* étaient essentiellement construites autour des différents problèmes d'interprétation soumis aux élèves : le caractère fantaisiste du récit à travers la forme et le contenu, la dégradation, la perversion des stéréotypes du conte de fées. Les élèves ont donc travaillé ce texte d'abord dans une perspective d'interprétation en explorant en classe avec le maître des lectures créatrices qui ne sont nullement inscrites dans le texte de manière explicite. Les réponses des élèves aux différentes questions d'interprétation portent clairement les marques de ces pistes fournies en classe, comme l'a montré la présentation des résultats. Cette dernière porte également les marques des orientations données aux pistes d'entrée dans les textes : dans le cas de *L'Écume des jours*, les résultats sont présentés par problèmes d'interprétation, le résumé participant même à l'évaluation de l'interprétation du cycle de la dégradation dans le roman.

Pour *Phèdre*, les résultats sont plutôt présentés en fonction des apprentissages visés, ceux-ci étant surtout axés sur la compréhension : la mythologie, les données socioculturelles pertinentes, l'intrigue, les personnages, puis les problèmes d'interprétation. Cette différence notable dans l'ordre de présentation des données n'était pas prévue au moment de construire les questionnaires; elle s'est imposée au moment de compiler les résultats, étant donné la très grande disparité qui apparaissait entre les deux phases de l'expérimentation. Néanmoins, malgré ce déséquilibre entre les résultats des élèves en

interprétation, il reste que l'influence des activités de préparation se fait toujours sentir de façon soutenue, les pistes d'entrée en lecture proposées en compréhension ou en interprétation dans l'une ou l'autre des deux phases transparaissant de manière très nette dans les résultats.

6.2.3 Comment accéder à l'interprétation?

Si les résultats obtenus dans les questionnaires sur *Phèdre* postulent un déséquilibre certain entre la compréhension effective des élèves et leurs capacités à interpréter, il y a tout lieu de proposer des pistes de travail pour placer les élèves dans une séquence de travail plus féconde. La préparation à la lecture d'un texte vraisemblablement aussi difficile que *Phèdre* mériterait peut-être d'être spécifiquement orientée vers la compréhension fine de la langue, de l'intrigue, des différents personnages, de leur motivation. De cette façon, les plus forts pourraient se livrer à certaines inférences complexes à partir des éléments de leur compréhension, et les plus faibles, se concentrer sur la construction d'un sens cohérent et fidèle au texte. Une telle séparation du travail de compréhension et d'interprétation présente toutefois le danger de cloisonner les élèves dans une lecture trop linéaire, qui ne les encourage pas à la création de significations nouvelles et complexes. Les compétences de compréhension et d'interprétation ne peuvent être acquises séparément. Elles sont intimement liées dans tout travail de lecture et une tâche scolaire qui exclurait l'une des deux s'avérerait d'emblée désincarnée, artificielle. C'est pourquoi il n'apparaît pas pertinent de priver les élèves de pistes d'interprétation.

Peut-être ne devrait-on soumettre aux élèves qu'un seul problème d'interprétation, pour mieux canaliser leurs énergies? Cette approche aurait toutefois le grand désavantage de confiner les élèves à une seule lecture du texte, qui pourrait s'avérer réductrice pour plusieurs, ce qui contredit également l'esprit du travail par situations-problèmes en lecture littéraire.

Sans limiter le nombre de problèmes d'interprétation proposés avant la lecture, l'on pourrait travailler ces mêmes problèmes après coup, en soumettant par exemple les élèves à l'analyse d'une scène, d'un acte entier ou de certains passages choisis. De cette manière, les élèves, même les plus faibles, pourraient récupérer les éléments de leur compréhension, qui peut s'avérer fine comme le montrent les résultats obtenus, pour interpréter des signes plus

cachés, mais qui s'inscrivent de plein pied dans les pistes qui leur avaient été soumises avant la lecture. Les germes d'interprétation présents dans les réponses des élèves aux questions de compréhension seraient ainsi réactivés en temps opportun, alors que les élèves sauraient vraiment de quoi ils parlent : qui sont les personnages? que font-ils? pour quels motifs? Les élèves qui maîtrisent mieux le texte auraient toujours le loisir de pousser plus à fond au cours de leur lecture la résolution des problèmes d'interprétation soumis.

De cette manière, le maître pourrait mieux répartir le dévoilement d'indices avant, pendant et après la lecture – quoique, même si le présent texte n'y fasse pas écho, les élèves ayant participé à l'expérimentation ont dû dans le cadre de leur cours rédiger une dissertation a posteriori dans laquelle ils communiquaient leur solution au problème retenu; au cours de ce travail, le maître a évidemment dû continuer son rôle de « médiateur » entre le texte et l'élève –. Un tel travail différemment réparti respecterait également l'esprit de la situation-problème qui postule une aide minimale, condition respectée pour le problème de la figure du monstre qui ne fut réussi que par 3 élèves sur 46 dans le questionnaire – l'aide apportée après-coup par l'enseignant pour la préparation de la dissertation en classe aura toutefois permis aux élèves d'améliorer de façon significative leur représentation du problème du monstre, notamment grâce à la confrontation des points de vue avec les pairs lors des périodes de travail coopératif.

La présente analyse montre bien l'efficacité des activités de préparation pour améliorer la compréhension des élèves, pour leur apprendre à organiser leur lecture, même lorsqu'ils doivent intégrer une quantité importante de nouvelles connaissances. Il va de soi néanmoins que les activités de préparation à la lecture ne sauraient constituer l'unique étape d'une séquence didactique cohérente qui permettrait aux élèves de raffiner leurs compétences de lecteurs. Il faut comprendre que, pour chaque texte, pour chaque problème d'interprétation, le travail de résolution se fait certes pendant la lecture, mais aussi après, entre autres à travers les nombreuses discussions et négociations que mèneront les élèves avec le maître et leurs camarades, comme l'ont proposé les recherches françaises citées plus tôt. Les résultats de la seconde phase de l'expérimentation analysés dans le chapitre précédent, loin de montrer que les activités de préparation ont failli à leur tâche, soulignent l'importance du travail qui doit se faire aussi après la lecture. L'interprétation n'est pas terminée quand le lecteur tourne la dernière page : toutefois, pour la présente enquête, il

s'agissait de vérifier spécifiquement l'utilité des activités de préparation pour la compréhension et la capacité à interpréter des élèves. Les germes de cette interprétation apparaissent clairement, même si ce n'est pas aussi distinctement que la bonne compréhension généralement observée.

6.3 UNE LECTURE PRAGMATIQUE?

Les enquêtes menées avec des élèves de collèges et de lycées français que rapporte Annie Rouxel (1995) montrent en définitive que les élèves sont « très peu concernés par la littérature, hormis l'objectif immédiat de la réussite à l'examen ». Sans être aussi clairs en ce sens, parce que je n'ai pas mesuré explicitement les perceptions des élèves quant à l'utilité de la littérature, les résultats obtenus ici traduisent une telle vision pragmatique.

6.3.1 Utile, l'histoire littéraire?

Les éléments sur lesquels les élèves ont surtout travaillé dans leur résolution de problèmes, soit la compréhension ou l'interprétation, correspondent assez fidèlement aux énergies qu'ils ont investies dans l'acquisition de connaissances socioculturelles. Dans la deuxième phase de l'expérimentation, avec *Phèdre*, les élèves ont appris une quantité très importante d'informations, tant en ce qui regarde la mythologie que le contexte qui a entouré la création de la tragédie racinienne. Les réponses obtenues au questionnaire de vérification de la compréhension et de l'interprétation montrent clairement que les élèves ont considéré avec sérieux ces informations et qu'ils les ont réinvesties dans leur lecture. 86 % des élèves ont su par exemple expliquer la préface de Racine en fonction des contraintes idéologiques imposées par Louis XIV (question n° 16); c'est donc dire qu'ils ont porté une attention particulière aux liens texte-société, vraisemblablement parce que ceux-ci leur permettaient de mieux comprendre l'œuvre. Les notions d'histoire littéraire et les connaissances culturelles, sans doute parce qu'elles avaient une fonction pragmatique très évidente dans leur tâche de résolution de problème, ont ainsi été très bien assimilées par les élèves.

Ce qui est vrai pour la lecture de *Phèdre* ne l'est pas nécessairement pour celle de *L'Écume des jours*. Presque tous les résultats recueillis dans la première phase de l'expérimentation montrent que les élèves n'ont pratiquement pas considéré les

informations socioculturelles qui leur ont été transmises au cours des activités de préparation. Aucun élève n'a consulté de documents pour savoir qui était Jean-Paul Sartre. Certes la connaissance de ce philosophe n'est pas aussi importante pour la compréhension de *L'Écume* que ne l'est celle de Thésée pour *Phèdre*, par exemple, il reste néanmoins qu'elle permet une meilleure saisie du personnage de Chick qui joue tout de même un rôle très important dans l'histoire. La même observation peut être faite pour la 'Pataphysique, mouvement avec lequel l'enseignant a fait plusieurs rapprochements au cours des activités de préparation : seulement 55 % des élèves ont su la lier, souvent très vaguement, au caractère fantaisiste du roman (question n° 14).

Dans une enquête sur les capacités des lycéens à interpréter des extraits de textes contemporains, Jean-Pierre Benoit (1992) en arrive aux mêmes conclusions : « les élèves utilisent peu de références encyclopédiques : à propos [d'un] texte de Simone de Beauvoir, aucun n'évoque l'auteur en protocole libre et il y a 14 fois plus d'arguments "intratextuels" que d'arguments "extratextuels" dans les justifications d'interprétation ». À cet égard, les faibles compétences culturelles des élèves québécois s'apparentent sensiblement à celles de leurs camarades français pour le même groupe d'âge, lycée-cégep. Jean-Marie Fournier et Bernard Veck (1997) abondent dans le même sens, observant qu'une faible minorité d'enseignants des collèges (le secondaire québécois) recourent à des informations extra-textuelles pour aider les élèves dans leur compréhension.

Ces pratiques très centrées sur le texte risquent fort de susciter des habitudes de lecture qui considéreront très peu les apports culturels, ce qui, en quelque sorte, contredit les objectifs énoncés dans les programmes de littérature, tant en France, en Belgique qu'au Québec. Karl Canvat (1999) montre que « ce sont les élèves qui sont capables de distanciation et d'intégration de savoirs divers qui ont le plus de chances d'entrer dans la lecture "littéraire" requise au "lycée" ». Plus globalement, l'école est incapable de « préparer également tous les élèves aux exercices scolaires de lecture du "lycée" ». Il s'en trouve ainsi plusieurs pour plaider une intégration plus assurée des savoirs socioculturels dans les diverses tâches de lecture littéraire. Dans leur étude sur la réussite des lycéens aux examens du baccalauréat, Anne-Raymonde de Beudrap et Jean-Pierre Benoit (1999) observent que la majorité des élèves ont beaucoup de difficulté à accéder à une interprétation étayée. Ils déplorent que les enseignants français ne fournissent par aux

élèves les connaissances socioculturelles qui leur permettraient des interprétations plus denses : « C'est sans doute par une pratique de la lecture des textes envisagés comme des discours et ancrés dans une historicité qu'une connaissance de la littérature pourra se constituer. »

Je rejoins les observations de ces chercheurs et d'Annie Rouxel : à la lumière des résultats obtenus dans cette étude, il apparaît que les élèves ne réinvestissent les savoirs littéraires que s'ils leur servent directement pour mener à terme leur tâche de lecture. Cette vision pragmatique, presque utilitariste, n'implique pas que les élèves du collégial se limitent à la compréhension globale d'une œuvre aussi dense que *L'Écume des jours*; leur lecture n'exclut pas l'interprétation : ils savent créer des significations originales et cohérentes à partir des éléments du texte, leurs réponses aux questionnaires le montrent bien. Cependant, ils semblent exclure presque tous savoirs extérieurs au texte s'ils ne s'avèrent pas nécessaires à la progression de la lecture, comme c'était le cas avec *Phèdre*.

Ce rejet si l'on peut dire des notions extra-textuelles témoigne d'une vision très pragmatique des savoirs scolaires, vraisemblablement tant du côté des élèves que des enseignants. Il y a effectivement tout lieu de penser que les enseignants québécois participent à cette vision de la lecture fermée sur le texte. Les programmes du secondaire ont négligé l'apport de l'histoire littéraire et les élèves qui arrivent au collégial n'ont jamais ou que très peu été habitués à lire un texte en se référant à des notions périphériques. C'est donc un véritable conditionnement à la lecture nourrie d'apports variés qu'il faut envisager pour que les élèves accèdent à une lecture littéraire à l'école.

Les élèves ne rejettent toutefois pas systématiquement ce travail sur le texte nourri de savoirs extérieurs lorsqu'ils y sont soumis. Dans son expérimentation autour d'une version moderne de *Gargantua*, Jean-Marie Privat (1997) remarque que les élèves de la fin du secondaire ont globalement beaucoup apprécié faire l'interprétation carnavalesque de trois récits à partir des théories bakhtiniennes, vulgarisées pour les besoins de la classe, il va sans dire. Il affirme que les élèves sont tout à fait capables de transférer leurs compétences interprétatives d'un texte à l'autre et qu'ils accèdent par ce travail guidé à un plaisir de lecture plus durable : « C'est censé être plus dur et en fait c'est attrayant. C'est la difficulté

qui nous attire. Il y a de la recherche au moins. Maintenant, je vais chercher », dira une des élèves qui a participé à son expérience.

Cette réflexion d'élève devant un travail d'interprétation difficile apparaît également dans les commentaires des élèves québécois ayant participé à mon expérimentation : « Connaissant le déroulement des actions principales [de *Phèdre*], je pouvais me concentrer sur les détails. Les liens entre les personnages remontent à plus loin avant que la pièce commence et il est bon de déjà les connaître (Ex : pourquoi Thésée n'aime pas Aricie.) » Le défi cognitif dont je parlais plus tôt apparaît ainsi plus tangible à certains une fois qu'ils sont davantage en possession de la matière : « Parce que je connaissais les faits mythologiques, ça m'a permis de comprendre une plus grande partie du livre, ce qui a gardé mon attention. » Ou cet autre : « C'était un beau défi à relever qui devrait être implanté dans toutes les écoles parce que je trouve que c'est une belle motivation pour lire un livre et que cet outil vient nous alléger la tâche. » Certains élèves réalisent donc qu'un travail soutenu sur le texte leur procure une motivation plus durable qu'une seule lecture de découverte. Les commentaires recueillis dans les questionnaires montrent bien qu'une très large majorité reconnaissent que les activités de préparation les ont aidés dans leur compréhension, qu'elles leur ont fourni des outils très utiles. Il y a donc un désir manifeste de se frotter à des défis stimulants sur le plan cognitif.

6.3.2 Des activités rentables

Les réponses des élèves aux questions de compréhension et d'interprétation comme leur évaluation de la pertinence des activités de préparation mènent aux mêmes conclusions : les activités que les élèves ont jugées les plus utiles sont celles qu'ils peuvent récupérer intégralement et directement dans leur travail de résolution de problèmes.

Il n'est donc pas étonnant que l'acquisition de connaissances socioculturelles fut aux yeux des élèves une activité beaucoup plus pertinente avant la lecture de *Phèdre* (4,15/5; 5^e rang) qu'avant celle de *L'Écume des jours* (3,69/5; 8^e rang), puisque ces mêmes connaissances leur sont très vite apparues fondamentales pour pouvoir comprendre la tragédie. Il en est de même pour la lecture du résumé de la pièce remis par l'enseignant : 4,43/5 pour *Phèdre* (2^e rang) et 3,83/5 pour *L'Écume* (6^e rang). De la même manière, ils ont

coté la lecture de l'index nominal et du schéma des personnages au premier rang pour les deux phases de l'expérimentation, parce que cet outil est très utile pour la compréhension (4,89/5 pour *Phèdre* et 4,57/5 pour *L'Écume*). La lecture des premiers chapitres de *L'Écume* – ou des premières scènes de *Phèdre* – s'est aussi avérée très pertinente pour les élèves, parce qu'elle leur fournissait des clés de lecture issues du texte facilement récupérables dans leur lecture (respectivement 4,19/5 et 4,37/5).

Puisque le travail d'interprétation a revêtu moins d'importance au cours de la lecture de *Phèdre*, les élèves ont apprécié très faiblement l'analyse avec le maître d'extraits liés aux problèmes d'interprétation à résoudre (3,82/5; 9^e rang). Inversement, cette étude guidée est apparue plus utile pour la lecture de *L'Écume des jours*, les élèves la cotant 4,17/5 (4^e rang). Encore une fois, le jugement des élèves montre qu'ils apprécient d'abord les activités qui leur servent directement dans leur travail de résolution de problème. L'accompagnement dans l'interprétation joue ainsi un rôle très important dans la première phase de l'expérimentation, ce qui explique probablement pourquoi l'entraînement à l'analyse accompagné par le maître s'y retrouve au 2^e rang (4,19/5), comparativement au 6^e rang (4,06/5) dans le cas de *Phèdre*.

Dans les deux phases de l'expérimentation, les activités qui furent le moins appréciées sont celles qui présentent a priori très peu d'utilité directe. Par exemple, la rédaction à la maison d'un résumé de l'incipit, pendant les activités de préparation, arrive au 10^e rang dans les deux cas, recueillant une cote de 3,14/5 pour *L'Écume* et de 3,52/5 pour *Phèdre*. Il en est de même pour le résumé du texte entier, coté respectivement 3,21/5 et 3,91/5. Pourtant, l'enseignant avait bien pris le soin d'expliquer en quoi la rédaction de ces résumés pouvait constituer une aide précieuse à l'organisation de la compréhension, notamment après la lecture de l'incipit, au moment où les élèves peuvent prendre une pause et mettre par écrit ce qu'ils ont compris de la lecture faite en classe avec l'enseignant. Toutefois, les élèves n'auront vraisemblablement pas saisi l'effet indirect de cet exercice sur leur compréhension. Leur faible appréciation des résumés à rédiger appuie une fois de plus l'hypothèse selon laquelle la lecture littéraire répond d'abord à la nécessité de l'évaluation terminale : les résumés sont purement formatifs et la culture scolaire des élèves ne considère vraisemblablement pas ces apports indirects.

Le meilleur exemple de ce rejet des activités apparemment peu utiles apparaît dans la cote qu'ont attribuée les élèves à la lecture du paratexte de *L'Écume des jours*¹¹ : 2,79/5 (11^e rang), la cote la plus faible des deux phases réunies. Pourtant, au cours de cette brève étude du livre comme objet physique, l'enseignant avait bien montré aux élèves l'influence de l'illustration des deux principales éditions utilisées, « 10/18 » et « Le Livre de poche ». Toutefois, les élèves ont vraiment vu cette activité pour ce qu'elle semble être au premier abord, soit une analyse des caractéristiques extérieures du livre qui ne leur permettait nullement d'y entrer. C'est pourquoi ils l'ont crue inutile. Cette décote de la lecture du paratexte montre très clairement que les élèves ont très peu été habitués à enrichir leur lecture de considérations extérieures au texte. Tant les connaissances socioculturelles que les aspects socioéconomiques de la littérature leur apparaissent superflus et non « rentables » pour leur seule compréhension.

Le jugement peut paraître péremptoire, mais ces résultats concordent avec les études françaises citées plus tôt. Les élèves semblent lire avant tout pour répondre aux exigences du système, en l'occurrence la rédaction d'une dissertation. Les programmes de littérature au collégial renforcent cette propension des élèves et des maîtres à la lecture pragmatique, qui intègre difficilement les notions qui sont extérieures au texte mais qui y participent néanmoins nécessairement :

Il devient évident que l'objectif poursuivi n'est pas tant le développement des savoirs littéraires que l'uniformisation des savoirs techniques. [...] Dans le nouveau programme, en somme, les visées cognitives et affectives de la didactique littéraire s'évanouissent au profit d'une finalité pragmatique, dont le premier mérite est d'attester devant l'opinion publique que le ministère de l'Éducation a assumé ses responsabilités. (Roy, 1999)

Une véritable lecture littéraire, qui débouche sur une interprétation créative fondée sur le texte ne peut être atteinte qu'au prix d'un tel travail d'intégration. Toutefois, tant que les élèves devront réussir une dissertation critique pour obtenir leur diplôme d'études collégiales, on se limitera trop souvent à les préparer à la réussite de cette épreuve, et les élèves continueront à croire que ces détours culturels les détournent justement de leur véritable objectif, rédiger 1250 mots en commettant le moins de fautes possible.

¹¹ Le paratexte ne fut pas étudié dans la deuxième phase de l'expérimentation, vu la diversité des éditions de

6.4 LES PISTES DIDACTIQUES À PRIVILÉGIER

L'objectif annoncé de cette recherche était d'expérimenter différentes activités de préparation pour en arriver à identifier celles qui permettaient aux élèves d'accéder à une lecture active qui débouche sur des interprétations originales et fidèles au texte. Si j'ai émis la réserve que le travail en amont de la lecture devait nécessairement être complété par un travail individuel et collectif en aval, il n'en reste pas moins que je crois avoir démontré les vertus d'une préparation variée et approfondie dans le développement des compétences en lecture littéraire des élèves de niveau collégial.

Dans la planification de sa séquence didactique, qui comprend un avant, un pendant et un après la lecture, l'enseignant doit toujours garder à l'esprit que, s'il souhaite confronter ses élèves à la résolution de problèmes d'interprétation, il doit veiller à lever un nombre important d'obstacles à la compréhension. Si les élèves butent sur le décryptage du texte, ils accéderont difficilement à une lecture créative de significations non explicitées dans le texte. Je ne parle pas de fournir toutes les clés inférentielles, la définition des pistes d'entrée en lecture l'a bien montré; néanmoins, il faudra voir à ce que les élèves en arrivent assez facilement à se construire une idée d'ensemble du texte pour parvenir à mieux travailler les éléments à interpréter. La comparaison des deux phases de l'expérimentation est éloquente à cet égard : si la compréhension du texte monopolise trop les énergies des apprentis-lecteurs, ceux-ci se limiteront pour la plupart à la construction d'un schéma de compréhension globale. Si l'on souhaite développer les compétences en interprétation, on risque alors de détourner les élèves du véritable objectif de la tâche de lecture qui leur est assignée.

C'est pourquoi les outils développés qui visent à accompagner les élèves dans l'étayage de leur compréhension sont si importants : ils leur offrent un soutien solide, mais qui ne constitue justement qu'un soutien : l'élève reste toujours le seul artisan de sa lecture. C'est lui qui construit le sens global. Ainsi, les outils didactiques suivants s'avèrent autant de moyens qui accompagnent l'élève dans sa compréhension en ouvrant la voie à un travail d'interprétation approfondi :

Phèdre utilisées par les élèves.

- les schémas de personnages;
- les index nominaux;
- les résumés d'histoire.

Même si les élèves rejettent dans l'ensemble les apports extérieurs au texte parce qu'ils ne leur apparaissent pas directement utiles pour la lecture, l'enseignant qui souhaite amener ses élèves vers des interprétations originales et complexes doit nécessairement les considérer dans la planification des pistes d'entrée en lecture qu'il proposera à la classe :

- les connaissances en histoire littéraire;
- les observations faites sur le paratexte.

Certes les élèves ne se sont pas montrés très enthousiastes devant ces contenus extra-textuels, mais ce sont ces mêmes apports qui les mèneront vers des lectures plus denses. Le maître doit briser ce réflexe de la lecture pragmatique qui ne cherche qu'à tourner la dernière page d'un livre pour ensuite répondre à une question de dissertation. Seule une lecture nourrie de savoirs extérieurs y parviendra. C'est au prix d'un tel effort que naîtra le véritable plaisir durable d'une lecture plus intellectualisée.

Une fois levés un certain nombre d'obstacles à la compréhension, une étape me semble fondamentale dans la planification didactique d'un travail de lecture littéraire :

- l'identification de problèmes d'interprétation à résoudre.

L'élaboration de situations-problèmes en lecture constitue le pilier à mon sens d'un processus de lecture qui verra à développer l'autonomie de l'élève. Celui-ci doit se trouver confronté à une situation relativement floue, qu'il devra résoudre à l'aide des outils épars que lui aura fournis son enseignant. La planification de cette situation-problème est un moment fort d'une séquence d'enseignement-apprentissage de la lecture littéraire, car le maître devra bien identifier un problème central du livre, dont la résolution permettra à l'élève de nourrir le sens global d'une signification qu'il aura lui-même construite. Ce nœud interprétatif doit donc d'emblée apparaître problématique à l'élève, sans quoi la tâche de lecture s'avérera artificielle, désincarnée. La présentation des pistes d'entrée en lecture devra donc voir à présenter la situation-problème de manière à ce que l'élève perçoive bien le contexte littéraire intra- et extra-textuel dans lequel elle s'inscrit. Une fois les activités de préparation achevées, l'élève verra idéalement la situation-problème comme émanant de sa propre lecture, et non pas de l'enseignant. Un tel travail didactique se déroule donc autant avant la classe que devant les élèves.

Dans ce travail de résolution de problèmes, les activités de médiation revêtiront une grande importance :

- l'activation des connaissances antérieures;
- la lecture commentée de l'incipit;
- la lecture commentée d'extraits signifiants liés aux problèmes à résoudre;
- l'apprentissage par guidage de l'interprétation.

Ces activités mettent toutes l'élève en contact direct avec la matière. Le maître se place alors en position de médiateur. Si la première des quatre activités précédemment nommées est maintenant reconnue par tous les didacticiens et psychopédagogues comme un passage obligé de tout apprentissage, les trois autres jouent également un rôle très important dans le développement des compétences spécifiques en interprétation, surtout la dernière qui est souvent jugée à tort trop dirigiste. Les résultats obtenus dans les différents questionnaires montrent bien que ces différents moments des activités de préparation ont dessiné de façon très importante la compréhension et l'interprétation des élèves. Ainsi, dans une perspective d'apprentissage de la lecture littéraire avec des élèves qui en sont encore à leurs premières armes, l'accompagnement par l'enseignant est fondamental. L'élève acquiert progressivement par cet enseignement l'autonomie qui lui permettra, une fois qu'il se retrouvera seul devant le texte, de s'attaquer au problème posé.

Les deux dernières activités sur lesquelles je m'attarde maintenant se sont avérées impopulaires, mais leur rôle très indirect dans la séquence didactique explique ce rejet quasi unanime des élèves :

- la rédaction du résumé de l'incipit;
- la rédaction du résumé du texte entier.

Ces deux activités s'inscrivent de plein pied dans la perspective de l'évaluation formative qui devient de plus en plus incontournable sur le plan institutionnel dans l'enseignement collégial (Aylwin, 1995). Peut-être les élèves voient-ils la rédaction de ces deux résumés uniquement comme une autre évaluation qui s'ajoute à leur tâche de lecture. Néanmoins, l'enseignant doit garder à l'esprit que ce sont d'abord des outils d'apprentissage qui s'avèrent des aides très efficaces pour la construction de la compréhension globale. Ils permettent également à chacun de vérifier sa représentation du texte en la comparant au besoin avec celle des autres élèves de la classe.

Il ne s'agissait pas de se montrer complaisant en reprenant toutes les activités soumises aux élèves pour en expliquer ici l'utilité. Néanmoins, malgré l'appréciation inégale qu'en ont faite les élèves, chacune trouve sa raison d'être dans le système d'enseignement-apprentissage de la lecture littéraire par situations-problèmes – les résultats des deux phases de l'expérimentation le montrent bien. Je n'envisageais nullement de dresser la liste des activités de préparation les plus populaires; à cet égard, les cotes d'appréciation des élèves doivent être lues avec un certain recul : on ne peut transmettre aux élèves uniquement ce qu'ils apprécient, sans quoi la littérature et la philosophie disparaîtraient aussitôt... On ne doit pas chercher à charmer les élèves, mais bien à les faire progresser dans leurs apprentissages, ce à quoi, humblement, je crois avoir contribué dans ce travail.

CONCLUSION

Les résultats des deux phases de l'expérimentation montrent clairement que les pistes d'entrée en lecture fournissent aux élèves des repères efficaces pour l'organisation de leur compréhension et de leur interprétation. S'ils ont réussi à améliorer de façon notable leurs compétences en lecture littéraire, il reste que les difficultés liées à la compréhension des textes mis à l'étude dessinent considérablement leurs capacités en interprétation : un texte difficile à comprendre – *Phèdre* – posera davantage de difficultés d'interprétation qu'un texte dont la forme présente moins d'obstacles – *L'Écume des jours*. Les élèves recourent néanmoins aux outils proposés au cours des activités de préparation en démontrant dans la majorité des cas qu'ils les ont réinvestis de façon cohérente dans leur lecture. Leur réussite appréciable dans les questionnaires de vérification de la compréhension et de l'interprétation peut également être liée à leur intérêt accru : les élèves se disent motivés par l'identification, avant la lecture, de problèmes d'interprétation à résoudre.

RÉORIENTER LES PARADIGMES

Les pourcentages de réussite obtenus dans les questionnaires de cette recherche atteignent des niveaux que l'on observe rarement de manière aussi généralisée dans l'enseignement de la littérature au collégial. Pourtant, ce qui est paradoxal, c'est qu'aucune mesure institutionnelle n'empêche les enseignants de préparer leurs élèves de façon approfondie à la lecture d'un texte qui pose de nombreux problèmes; seule la culture pédagogique – qu'il s'agisse au même titre du Québec, de la France, de la Belgique ou de la Suisse – impose ce paradigme didactique selon lequel les élèves maîtrisent les compétences de la lecture littéraire à leur entrée au cégep ou au lycée et qu'il faut uniquement les lancer dans le travail d'interprétation.

Je crois donc que la didactique du français doit voir à redéfinir ce paradigme hérité d'une tradition pédagogique élitiste qui ne peut plus avoir cours avec la nouvelle population qui fréquente les cégeps du XXI^e siècle (Belleau, 2001). Ces élèves au parcours scolaire incertain perçoivent leurs études comme un investissement à rentabiliser – au sens comptable du terme – dans l'immédiateté; ils s'attendent avant tout à recevoir une formation orientée vers leurs choix professionnels, techniques ou universitaires. Les savoirs

littéraires correspondent très rarement à ces attentes pragmatiques, ce que les enseignants réalisent chaque jour dans leurs classes de français. Si l'on prend acte de cette réalité, on ne peut s'attendre à ce que ces mêmes élèves se présentent en classe déjà initiés à la lecture littéraire et disposés à approfondir leurs compétences.

Les résultats de ma recherche démontrent que l'on doit enseigner la compréhension et l'interprétation. La comparaison faite entre la maîtrise des éléments présentés et ceux qui ont été tus au cours des activités de préparation illustre clairement les lacunes d'une majorité d'élèves en ce qui regarde l'organisation de l'information dans un récit complexe. La création de situations-problèmes dans un texte intégral favorise justement cet accompagnement du maître en proposant à l'élève un parcours interprétatif qui constitue une aide à l'apprentissage. Laisser à l'élève la charge de son développement reviendrait à nier le rôle du maître qui doit utiliser ses compétences d'expert pour créer la situation d'apprentissage la plus propice au développement de l'autonomie de l'élève. On ne naît pas autonome, on le devient, en étant guidé. C'est cette règle d'apparence simpliste qui doit guider l'enseignement-apprentissage de la lecture littéraire.

CONSIDÉRER LES ENTOURS DE LA TÂCHE

Dans cette optique d'acquisition de l'autonomie, l'approche d'un texte littéraire complexe à travers la résolution de problèmes pose les bases que je juge les plus propices au développement des compétences inscrites dans les programmes du collégial : « analyser », « situer » et « critiquer » des textes littéraires. Toutefois, pour reprendre l'intitulé proposé par la DFLM lors du colloque de Neuchâtel de 2001, l'on doit considérer tous les « entours » de la tâche. Ainsi, si je crois avoir clairement démontré que le travail de préparation contribuait de manière significative à l'amélioration des compétences en lecture des élèves, je ne saurais proposer de limiter à l'amont le travail sur le texte.

L'une des étapes critiques de l'apprentissage de l'interprétation se jouera après la lecture, dans le travail de négociation en groupe des solutions retenues. Un lecteur expert questionnera systématiquement ses hypothèses de manière individuelle; il les confrontera au texte et les réévaluera au besoin avant de les soumettre au jugement extérieur. Il lira ses pistes d'interprétation en tentant d'en faire ressortir les lacunes, pour y remédier. Pour ce faire, il disposera de schémas de problèmes déjà résolus qu'il pourra transférer dans son

travail d'interprétation; il emprunte ainsi des chemins qu'il a déjà balisés. Même s'il se confronte à un texte pour la première fois, ses compétences en lecture littéraire, elles, sont transférables d'un texte à un autre.

Ce travail critique est toutefois hors de portée pour un apprenti-lecteur. Celui-ci ne peut trouver dans ses propres connaissances des expériences de résolution de problèmes qui lui fourniront des outils pour la compréhension et l'interprétation du texte qui lui pose problème. Le maître doit donc lui enseigner les stratégies de l'expert. Il créera pour ce faire une situation équivalente de confrontation du sens en transposant les processus individuels de questionnement dans le travail coopératif. Les membres des sous-groupes joueront alors le rôle de ces voix expertes qui questionnent les hypothèses de lecture avancées. L'élève en formation participera donc activement à l'évaluation des interprétations de ses camarades et se trouvera du même coup en position d'expert. C'est seulement une fois qu'il aura compris le fonctionnement de ces processus d'évaluation collective qu'il sera en mesure d'en faire des processus d'auto-évaluation.

Ce passage par le travail coopératif pour améliorer les compétences en interprétation des élèves apparaît déjà dans les recherches citées dans le chapitre précédent. Jumelé à une préparation étoffée qui pose des repères clairs pour le problème à résoudre dans le texte, l'exercice de confrontation des hypothèses de résolution constitue un pivot fondamental dans le processus d'acquisition des compétences en lecture littéraire. De cette manière, chacune des étapes de la séquence didactique, à partir de la toute première, la réactivation des connaissances antérieures, jusqu'à la dernière, la communication finale de la solution retenue, contribue à assurer l'autonomie de l'élève devant un texte qui, au premier abord, ne présente aucune prise.

Il y aurait sûrement lieu de pousser plus à fond les mécanismes de cette mise en commun des pistes d'interprétation : comment les élèves apprennent-ils à négocier le sens lorsqu'ils sont confrontés aux solutions de leurs camarades? acceptent-ils de revoir leurs positions? parviennent-ils réellement à exécuter le transfert dans leur propre processus d'interprétation? Les enquêtes qui s'inscriraient dans une telle réflexion des processus d'apprentissage de la lecture littéraire auraient toutefois intérêt à considérer

l'accompagnement global de l'élève que je propose ici, soit à la fois l'amont et l'aval de la lecture.

LA CRÉATION MISE À CONTRIBUTION

À aucun moment dans cette recherche je n'ai envisagé la question de la création dans les cours de littérature. Je n'ai proposé d'aborder la lecture que sous l'angle des compétences inférentielles et de la formation socioculturelle, qui constituent à elles seules un champ d'expérimentation suffisamment vaste et fécond. Peut-être ai-je suivi par là la tendance québécoise qui a évacué la création littéraire des programmes du collégial. Pourtant, les recherches didactiques en cette matière sont nombreuses. Pour plusieurs, dont Privat (1995), Simard (1997), Dufays et Maingain (1999), la création constitue un adjuvant de première ligne pour améliorer les compétences en compréhension et en interprétation.

Yves Reuter (1996) plaide pour la revalorisation de l'imaginaire et de la créativité dans le cursus scolaire; ces deux qualités trop souvent écartées fourniraient à l'élève des moyens ludiques et stimulants d'accroître sa souplesse et sa capacité à participer au jeu du texte littéraire. Reste toutefois, aux dires de Reuter, à appuyer théoriquement les vertus de la création. Les possibilités d'expérimentation sont donc nombreuses pour mieux comprendre le rôle que peut jouer la création dans le renforcement des compétences en lecture littéraire des élèves. Au Québec, ces questions sont évacuées du niveau collégial, comme si les élèves poursuivaient leurs études au-delà du secondaire en délaissant toutes leurs capacités imaginaires et artistiques. Un nombre assez important d'études postulent le rôle structurant de la création pour la compréhension de l'écriture littéraire, il resterait au Québec à explorer les modalités de cette mise à l'écrit écartée par les concepteurs des derniers programmes par compétences.

QUELQUES RÉSERVES SUR LES PISTES D'ENTRÉE EN LECTURE?

Il m'apparaît important, au moment de clore cette étude, de mettre clairement en relief quelques spectres conceptuels qui ont sans cesse accompagné mon travail, dans toutes les étapes de sa réalisation. Je garde toujours à l'esprit ces quatre paradigmes didactiques auxquels je ne saurais déroger : un travail antérieur à la lecture assez long pour créer une impression de familiarité avec le texte à lire; la liberté interprétative du lecteur; un

accompagnement suffisant pour permettre l'apprentissage; le caractère transférable des apprentissages réalisés.

Trop de temps?

Peut-être est-il abusif de consacrer quatre heures à un texte que les élèves n'ont même pas encore lu? Ce temps passé à présenter un livre doit constamment être orienté vers cet impératif didactique : amener l'élève à ressentir à l'égard du texte qu'il s'apprête à lire un sentiment de familiarité qu'il ne saurait développer de manière autonome, vu son peu d'expérience. Ainsi, une portion importante du temps qui pourrait être investi au travail postérieur à la lecture est utilisée alors que l'élève n'a pas encore parcouru la première page. On ne saurait en une heure ou deux créer cette impression de familiarité avec la tâche qui apparaît lors d'une deuxième lecture. Pour que les notions d'histoire littéraire ou les différentes connaissances nécessaires à la lecture prennent sens, elles doivent s'inscrire dans une tâche concrète de lecture, ce qui requiert un certain temps. L'enseignement proprement dit du travail inférentiel ne sera jamais une perte de temps, qu'il se fasse après ou avant la lecture. Seulement, dans ce dernier cas, il fournit en plus des repères que l'élève pourra récupérer dans sa lecture individuelle et permet d'identifier un objectif clair : le problème à résoudre.

Un cadre trop contraignant?

Les pistes d'entrée en lecture ne devaient en aucun cas constituer un couloir étroit dans le texte que les élèves auraient été contraints d'emprunter pour organiser leur compréhension et leur interprétation. Il ne s'agissait pas non plus de créer une grille de lecture à l'aide de laquelle les élèves auraient trouvé une solution unique et sans équivoque au problème posé. Chacune des pistes proposées devait plutôt constituer un repère, un indice que les élèves étaient libres de récupérer pour organiser leur lecture. La liberté interprétative n'est concevable que si les élèves disposent des outils qui rendent cette liberté possible. Une liberté exercée sans cadre est une négation de liberté qui s'apparente plus au chaos qu'à une situation d'apprentissage planifiée. Le maître devra trouver le juste point d'équilibre entre le soutien nécessaire aux premières tentatives de l'élève et le recul qu'il doit prendre au fur et à mesure que ce dernier acquerra de l'autonomie. L'objectif est ainsi clairement déterminé : construire une séquence didactique qui favorisera les apprentissages

de l'élève et, du même coup, le développement de son autonomie devant un texte littéraire qui lui pose un défi important. Une fois cette autonomie en voie d'être acquise, on pourra envisager cette liberté interprétative dont sont très loin la plupart des cégépiens.

Trop d'indices?

Les élèves du collégial qui se voient imposer la lecture obligatoire d'un texte qui pose autant de défis que *L'Écume des jours* ou *Phèdre* sont davantage désorientés au cours de leur lecture par la quantité d'informations à traiter que par la rareté des données qui leur apparaissent pertinentes. Le rôle de l'enseignant est fondamental dans ce contexte, dans la mesure où il accompagnera l'élève dans son organisation de la matière. Ainsi, tous les repères qu'il lui fournira au cours des activités de préparation s'avèreront autant d'outils que l'élève récupérera lorsqu'il se retrouvera seul devant le texte. Les deux séquences didactiques que j'ai proposées dans les pistes d'entrée en lecture s'avèrent ainsi des indices plus ou moins organisés que les élèves auront la tâche de sélectionner, de mettre en ordre, pour les récupérer dans leur résolution de problème. L'aide à la représentation ne saurait être organisée; elle peut néanmoins proposer à l'élève un certain nombre de stratégies de lecture qui lui permettront d'organiser son travail de résolution. Cette planification ressortit d'une conception dialectique de l'enseignement-apprentissage de la lecture littéraire, l'un ou l'autre des deux pôles ne pouvant exclure l'autre : l'élève doit certes acquérir une autonomie en lecture, mais il ne saurait y parvenir en étant littéralement abandonné dans un texte qui ne lui offre aucune prise.

Trop spécifique aux textes étudiés?

Les pistes d'entrée en lecture développées pour un texte donné doivent certes permettre au plus grand nombre de se créer des repères dans leur tâche de résolution de problème, mais elles doivent également amener les élèves à transférer les apprentissages réalisés dans d'autres tâches de lecture. Par exemple, si, dans le cas de *Phèdre*, les notions de mythologie ont joué un rôle fondamental dans l'organisation de la compréhension des élèves, les connaissances entourant le contexte contraignant de création sous Louis XIV poursuivaient un objectif beaucoup plus vaste : enclencher une réflexion sur la liberté de création et l'influence du contexte socio-politique dans la diffusion des œuvres littéraires –

les réponses obtenues aux questionnaires de la deuxième phase montrent clairement que ces deux objectifs ont fort bien été atteints. Ainsi, même si elles préparent les élèves à la lecture d'un texte donné, les pistes d'entrée en lecture doivent conserver un caractère éminemment transférable qu'il revient au maître de structurer. Ce n'est pas la lecture d'un texte littéraire qu'il faut enseigner, mais la lecture de textes littéraires.

BIBLIOGRAPHIE

LECTURE LITTÉRAIRE ET PROBLÉMATIQUE

Livres et ouvrages collectifs

- AYLWIN, Ulric (1996), *La différence qui fait la différence*, Montréal, Association québécoise de pédagogie au collégial, 178 p.
- BARTHES, Roland (1973), *Le plaisir du texte*, Paris, Seuil, Coll. « Points », 105 p.
- BIARD, J. et DENIS, F. (1993), *Didactique du texte littéraire*, Paris, Nathan, 239 p.
- BOURDIEU, Pierre (1980), *Questions de sociologie*, Paris, Éditions de Minuit, Coll. « Le sens commun », 277 p.
- BARTH, Brit-Mari (1993), *Le savoir en construction*, Paris, Retz, 208 p.
- CALVINO, Italo (1995), *Pourquoi lire les classiques*, Paris, Seuil, Coll. « Points », 248 p.
- DUFAYS, Jean Louis (1994), *Stéréotype et lecture*, Liège, Mandaga, 375 p.
- DUFAYS, J.-L. et al. (1996), *Pour une lecture littéraire 1; Approches historique et théorique. Propositions pour la classe de français*, Bruxelles, De Boeck/Duculot, 302 p.
- DUFAYS, J.-L. et al. (1996), *Pour une lecture littéraire 2; Bilans et confrontations. Actes du colloque de Louvain-la-Neuve (3-5 mai 1995)*, Bruxelles, De Boeck/Duculot, 381 p.
- ECO, Umberto (1985), *Lector in fabula ou la coopération interprétative dans les textes narratifs*, Paris, Grasset, Coll. « Le Livre de poche », 314 p.
- FRANCŒUR, Louis et Marie (1993), *Grimoire de l'art, grammaire de l'être*, Sainte-Foy, Les Presses de l'Université Laval / Paris, Klincksieck, 376 p.
- GAGNÉ, Gilles (1989), *Recherches en didactique et acquisition du français langue maternelle*, Bruxelles, De Boeck, 200 p.
- GIASSON, Jocelyne (1990), *La compréhension en lecture*, Boucherville, Gaëtan Morin Éditeur, 255 p.
- GIASSON, Jocelyne (1995), *La lecture. De la théorie à la pratique*, Boucherville, Gaëtan Morin Éditeur, 334 p.
- GOLDENSTEIN, J.-P. (1990), *Entrées en littérature*, Paris, Hachette, 126 p.
- HALTÉ, J.-François (1992), *La didactique du Français*, Paris, Presses universitaires de France, Coll. « Que sais-je? » (n° 2656), 127 p.
- ISER, Wolfgang (1985), *L'acte de lecture. Théorie de l'effet esthétique*, Bruxelles, Mardaga, 405 p.
- JAUSS, H. R. (1978), *Pour une esthétique de la réception*, Paris, Gallimard, 305 p.
- KUNDERA, Milan (1986), *L'Art du roman*, Paris, Gallimard, Coll. « Folio », 197 p.
- MARCOIN, Francis (1992), *À l'école de la littérature*, Paris, Éditions ouvrières, 208 p.

- MEIRIEU, Philippe (1995), *La pédagogie entre le dire et le faire*, Paris, ESF Éditeur, 281 p.
- PENNAC, Daniel (1992), *Comme un roman*, Paris, Gallimard, 173 p.
- PICARD, Michel (1986), *La lecture comme jeu. Essai sur la littérature*, Paris, Minit, 319 p.
- PROPP, Vladimir (1970), *Morphologie du conte*, Paris, Seuil, 254 p.
- REUTER, Yves *et al.* (1995), *Didactique du français. État d'une discipline*, Paris, Nathan, 276 p.
- ROSENBLATT, Louise M. (1968), *Literature as exploration*, New York, Noble & Noble Publisher, 304 p.
- ROUXEL, Annie (1996), *Enseigner la lecture littéraire*, Rennes, Presses de l'Université de Rennes, 198 p.
- SIMARD, Claude (1997), *Éléments de didactique du français langue première*, Montréal/Bruxelles, ERPI/De Boeck, 190 p.
- TARDIF, Jacques (1992), *Pour un enseignement stratégique, l'apport de la psychologie cognitive*, Montréal, Éditions Logiques, 474 p.
- TODOROV, Tzvetan (1978), « La lecture comme construction », dans *Les genres du discours*, Paris, Seuil, 309 p.
- TODOROV, Tzvetan (1987), *La notion de littérature*, Paris, Seuil, Coll. « Points », 186 p.
- VAN DER MAREN, J.-M. (1995), *Méthodes de recherche pour l'éducation*, Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal, 506 p.

Articles et thèses

- AYLWIN, Ulric, (1995) « Apologie de l'évaluation formative », *Pédagogie collégiale*, Vol. 8, n°3, mars 1995, p 24-32.
- BELLEAU, Jacques (2001), « “ Si je prends l'escalier au lieu de l'ascenseur, ça compte-tu? ” ou Le collégien : éléments d'un portrait », *Pédagogie collégiale*, Vol. 15, n° 1, octobre 2001, p. 16-20.
- BENOIT, Jean-Pierre (1992), « Des propositions pour observer et développer les compétences interprétatives des élèves », *Pratiques*, n° 76, décembre 1992, p. 79-115.
- BRASSART, Dominique-Guy (1995), « Approche(s) “cognitivate(s)”? », *Didactique du français. État d'une discipline*, Paris, Nathan, p.101-127.
- BURGOS, Martine (1992), Lecteurs experts, lecteurs convers. De quelques lectures, en lycée professionnel et ailleurs », *Pratiques*, n° 76, décembre 1992, p. 55-76.
- CANVAT, Karl (1999), « Comprendre, interpréter, expliquer, décrire des textes littéraires. Postures de lecture et opérations métacognitives », *Enjeux*, n° 46, décembre 1999, p. 93-115.

- CANVAT, Karl (1992), « Interprétation du texte littéraire et cadrage générique », *Pratiques*, n° 76, décembre 1992, p. 33-53.
- DARRAS, Francine (1992), « Lire le littéraire : quelles pratiques culturelles? », *Recherches*, n° 16, p. 9-20.
- DE BEAUDRAP, Anne-Raymonde et BENOIT, Jean-Pierre (1999), « Quand des lycéens commentent un texte : bilan des nouvelles épreuves du commentaire littéraire au baccalauréat », *Enjeux*, n° 46, décembre 1999, p. 116-128.
- DESFOSSÉS, Nelly (1996), « Comment aider nos élèves à comprendre ce qu'ils lisent? », *Recherches*, n° 25, p. 7-35.
- DOUBROVSKY, Serge (1969), « Le point de vue du professeur », dans S. Doubrovsky et T. Todorov, *L'enseignement de la littérature*, Actes du colloque de Cerisy, Bruxelles, De Boeck/Duculot, p. 7-19.
- DUFAYS, Jean-Louis (2001), « Le stéréotype, un concept clé pour lire, penser et enseigner la littérature », *Marges linguistiques* (revue web), <marges.linguistiques.free.fr/bdd_ml/archives_pres/doc0030presentation.htm>, 14 p.
- DUFAYS, Jean-Louis (1997), « Lire au pluriel. Pour une didactique de la diversité des cultures à l'usage des 14-15 ans », *Pratiques*, n° 95, septembre 1997, p. 31-52.
- DUFAYS, J.-L. et GEMENNE, L. (1995) « De l'analyse textuelle à l'appropriation personnelle des textes », *Le français aujourd'hui*, n° 112, décembre 1995 (numéro spécial, *Lecteurs-Lectures*), p. 72-79.
- DUFAYS, J.-L. et Maingain, Sylvie (1999), « Stéréotypes et apprentissage de l'écriture », *Le français aujourd'hui*, n° 127, septembre 1999, p. 44-51.
- FOURNIER, Jean-Marie et VECK, Bernard (1997), « La lecture littéraire, un dispositif articulé du collège au lycée », *Pratiques*, n° 95, septembre 1997, p. 7-30.
- GAILLARD, Françoise (1987), « Enseigne-t-on la littérature? », *Études françaises*, automne-hiver 1987, n° 23, p. 13-23.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (1992), Ministère de l'Éducation, *Formation générale. Des collèges pour le Québec du XXI^e siècle.*
- LEDUR, Dominique (1996), « Lecture littéraire et enseignement professionnel : faut-il former des "héritiers"? », *Pour une lecture littéraire 2; Bilans et confrontations. Actes du colloque de Louvain-la-Neuve (3-5 mai 1995)*, Bruxelles, De Boeck/Duculot, p. 328-338.
- LEGROS, Georges (1995), « Quelle place pour la didactique de la littérature? », *Didactique du français. État d'une discipline*, Paris, Nathan, p. 33-45
- NOËL-GAUDREAU, Monique et al. (1997), *Didactique de la littérature. Bilan et perspectives*, Québec, Nuit blanche éditeur, p. 19-31.
- PERRENOUD, Philippe (1995), « Des savoirs aux compétences; de quoi parle-t-on en parlant de compétences? », *Pédagogie collégiale*, Vol. 9, n° 1, octobre 1995, p. 20-24.

- POLETTI, Marie-Laure (1998), « La mise en scène du texte ou comment entrer en lecture », *Le Français dans le monde. Recherches et applications*, février-mars 1998, p. 110-116.
- PRIVAT, Jean-Marie (1997), « Introduction à la lecture ethno-critique en 3^e », *Pratiques*, n° 95, septembre 1997, p. 53-96.
- PRIVAT, Jean-Marie (1995), « Socio-logiques des didactiques de la lecture », *Didactique du français. État d'une discipline*, Paris, Nathan, p. 134-153.
- REUTER, Yves (1996), « Imaginaire, créativité et didactique de l'écriture », *Pratiques*, n° 89, p. 25-44.
- REUTER, Yves (1992), « Enseigner la littérature? », *Recherches*, n° 16, p. 55-70.
- ROSIER, J.-M. et POLLET, M.-C. (1994), « Lire le littéraire aujourd'hui », *Enjeux*, n° 32, juin 1994, p. 57-75.
- ROY, Max (1999), « La réforme de l'enseignement collégial au Québec : vers des compétences littéraires communes », *Enjeux*, n° 43/44, mars 1999, p. 53-68.
- SÈVE, Pierre (1996), « Lire et éprouver le littéraire : la compréhension comme événement », *Repères*, n° 13, p. 49-68.
- SIMARD, Claude (1997), « Dynamique du rapport entre didactique de la langue et didactique de la littérature », *Didactique de la littérature. Bilan et perspectives*, Québec, Nuit blanche éditeur, p. 197-209.
- TAUVERON, Catherine et SÈVE, Pierre (1999), « Interpréter, comprendre, apprécier la littérature dans et par la confrontation des textes. Trois lectures en réseau à l'école », *Repères*, n° 19, p. 103-138.
- TURCOTTE, André G. (1997), « Têtes de lecture », *Correspondance*, Vol. 3, n° 2, novembre 1997, p. 6-8.
- VIALA, Alain (1994), « Qu'est-ce qu'un classique? », *Enjeux*, n° 32, juin 1994, p. 41-56.

COMPRÉHENSION ET INTERPRÉTATION

Livres et ouvrages collectifs

- JORRO, Anne (1999), *Le Lecteur interprète*, Paris, PUF, 136 p.
- PRÉFONTAINE, Claire et LEBRUN, Monique (1992), *La lecture et l'écriture. Enseignement et apprentissage*, Montréal, Éditions Logiques, 354 p.

Articles et thèses

- BEAUDRAP (de), Anne-Raymonde et BENOIT, Jean-Pierre (1999), « Quand des lycéens commentent un texte : bilan des nouvelles épreuves du commentaire littéraire au baccalauréat », *Enjeux*, n° 46 (spécial *Comprendre, interpréter, décrire... des textes littéraires*), décembre 1999, p. 116-128.

- BENOIT, Jean-Pierre (1992), « Des propositions pour observer et développer les compétences interprétatives des élèves », *Pratiques*, n° 76, décembre 1992, p. 79-115.
- BURGOS, Martine (1992), « Lecteurs experts, lecteurs convers. De quelques lectures, en lycée professionnel et ailleurs », *Pratiques*, n° 76, décembre 1992, p. 55-76.
- CALVEZ, Vincent (1999), « Lire (et comprendre) *Zadig* de Voltaire ou comment y entrer?... et comment (s') en sortir? », *Enjeux*, n° 46 (spécial *Comprendre, interpréter, décrire... des textes littéraires*), décembre 1999, p. 47-56.
- CANVAT, Karl (1999), « Comprendre, interpréter, expliquer, décrire les textes littéraires. Postures de lecture et opérations métacognitives », *Enjeux*, n° 46 (spécial *Comprendre, interpréter, décrire... des textes littéraires*), décembre 1999, p. 93-115.
- CHARTIER, Roger et JOUHAUD, Christian (1989), « Pratiques historiennes des textes », Claude Reichler *et al.*, *L'interprétation des textes*, Paris, Les Éditions de Minuit, 222 p.
- DESCHÈNES, André-Jacques *et al.* (1992), « L'hétérogénéité des connaissances et la compréhension en lecture », M. Lebrun, *L'hétérogénéité des apprenants*, Actes du V^e colloque international de la DFLM, Paris, Delachaux et Niestlé, p. 76-82.
- DESROSIERS-SABBATH, Rachel (1992), « L'inférence en lecture et le profil d'apprenants », M. Lebrun, *L'hétérogénéité des apprenants*, Actes du V^e colloque international de la DFLM, Paris, Delachaux et Niestlé, p. 91-96.
- DUMORTIER, Jean-Louis (1991), « Questionnaires en question », *Enjeux*, n° 23, juin 1991, p. 71-87.
- FOURNIER, Jean-Marie et VECK, Bernard (1997), « La lecture littéraire, un dispositif articulé du collège au lycée », *Pratiques*, n° 95, septembre 1997, p. 7-30.
- LEGROS, Georges (1999), « Sens des textes et histoire de formes : un abord par la fin de romans », *Enjeux*, n° 46 (spécial *Comprendre, interpréter, décrire... des textes littéraires*), décembre 1999, p. 75-92.
- MONBALLIN, Michèle (1999), « La compréhension des textes littéraires : attitudes "à risques" et procédures régulatrices », *Enjeux*, n° 46, décembre 1999, p. 57-73.
- RÉMOND, Martine (1999), « Apprendre à comprendre l'écriture. Psycholinguistique et métacognition : l'exemple de CM2 », *Repères*, n° 19 (spécial *Comprendre et interpréter les textes à l'école*), p. 203-224.
- SÈVE, Pierre, « Lire et éprouver le littéraire : la compréhension comme événement », *Repères*, n° 19, p. 49-68.
- TAUVERON, Catherine (1999a), « Des enfants de 6 à 10 ans en quête de sens », *Enjeux*, n° 46 (spécial *Comprendre, interpréter, décrire... des textes littéraires*), décembre 1999, p. 5-25.

- TAUVERON, Catherine (1999b), « Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant », *Repères*, n° 19 (spécial *Comprendre et interpréter les textes à l'école*), p. 9-38.
- TAUVERON, Catherine et SÈVE, Pierre (1999), « Interpréter, comprendre, apprécier la littérature dans et par la confrontation des textes. Trois lectures en réseau à l'école », *Repères*, n° 19 (spécial *Comprendre et interpréter les textes à l'école*), p. 103-138.
- VANDENDORPE, Christian (1992), « Comprendre et interpréter », C. Préfontaine et M. Lebrun, *La lecture et l'écriture. Enseignement et apprentissage*, Montréal, Éditions Logiques, p. 159-182.

RÉSOLUTION DE PROBLÈMES

Livres et ouvrages collectifs

- ASTOLFI, Jean-Pierre (1997), *L'erreur, un outil pour enseigner*, Paris, ESF, 117 p.
- DELISLE, Robert (1997), *How to use problem-based learning in the classroom?*, Virginia, ASCD, 107 p.
- DESCOMPS, Daniel (1999), *La Dynamique de l'erreur*, Paris, Hachette, 175 p.
- FABRE, Michel (1999), *Situation-problème et savoirs scolaires*, Paris, PUF, 239 p.
- GUILBERT, Louise et OUELLET, Lise (1997), *Étude de cas. Apprentissage par problèmes*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, 136 p.
- HELGESON, Stanley L. (1992), *Problem Solving Research in Middle/Junior High School Science Education*, Columbus, ERIC, 92 p.
- HOUSSAYE, Jean et al. (1993), *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris, ESF, 352 p.
- JUNO, Jean (1995), *Représentation des problèmes et réussite en mathématiques*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 1995, 255 p.
- MEIRIEU, Philippe (1999), *Apprendre... oui, mais comment?*, Paris, ESF, 192 p.
- PERRENOUD, Philippe (1999), *Dix nouvelles compétences pour enseigner*, Paris, ESF, 188 p.
- POIRIER-PROULX, Lise (1999), *La résolution de problèmes en enseignement. Cadre référentiel et outils de formation*, Bruxelles, De Bœck & Larcier s.a., 178 p.
- PRÉFONTAINE, C. et LEBRUN, M. (1992), *La lecture et l'écriture, enseignement et apprentissage*, Montréal, Éditions logiques, 354 p.
- SAINT-JEAN, Madeleine (1994), *L'apprentissage par problèmes dans l'enseignement supérieur*, Montréal, Université de Montréal, 58 p.
- SOUKINI, Marie et FORTIER (1993), Jacques, *L'apprentissage par problèmes. Adaptation au collégial*, Collège de Sherbrooke, 170 p.

Articles et thèses

- DAUNAY, Bertrand (1996), « Les questions de compréhension : un outil ou un obstacle pour l'apprentissage de la compréhension? », *Recherches*, n° 25, (spécial *Lecture*), p. 215-221.
- BROUSSEAU, G. (1996), « Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques », collectif sous la dir. de J. Brun, *Didactique de mathématiques*, Lausanne, Delachaux et Niestlé, p. 45-143.
- DESCOTES, Michel (1998), « Étudier des nouvelles pour apprécier la lecture littéraire », *Le français aujourd'hui*, mars 1998, n° 121, p. 88-98.
- MEIRIEU, Philippe (1993), « Objectif, obstacle et situation d'apprentissage », Houssaye, Jean et al., *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris, ESF, p. 289-299.
- MOFFET, Jean-Denis (1992), « Développer la conscience d'écrire. Vers un modèle d'enseignement intégré et d'aide à la rédaction au collégial », Préfontaine, C. et Lebrun, M., *La lecture et l'écriture, enseignement et apprentissage*, Montréal, Éditions logiques, p. 83-103.
- NONNON, Élisabeth (1992), « Fonction de l'aide et du questionnement de l'enseignant dans la lecture et la compréhension de textes », *Recherches*, n° 17, 2^e semestre 1992, p. 97-132.
- OUELLET, Lise (1999), *Mise en œuvre au collégial d'une approche par problèmes d'inspiration socioconstructiviste*, U. Laval, Mémoire de maîtrise, 148 p.
- REUTER, Yves (1992), « Comprendre, interpréter, expliquer des textes en situation scolaire. À propos d'Angèle », *Pratiques*, n° 76, décembre 1992, p. 7-25.
- ROSIER, Jean-Marie (1998), « Faire de l'histoire littéraire », *Le français aujourd'hui*, mars 1998, n° 121, p. 99-103.
- ROSIER, Jean-Marie (1997), « Le surréalisme en Belgique : un problème d'histoire littéraire? », *Pratiques*, n° 93, mars 1997, p. 88-103.
- THOUIN, Marcel (2000), « La didactique, pilier de la formation et du perfectionnement des enseignants », Texte de la conférence présentée au 35^e Congrès de l'Association des professeurs de sciences du Québec, octobre 2000.

PROPOS SUR L'ÉCUME DES JOURS

Livres et ouvrages collectifs

- ANGLARD, Véronique (1992), *Vian*, Paris, Nathan, Coll. « Balises », 127 p.
- ANSEL, Yves (1979), *L'Écume des jours*, Paris, Éditions Pédagogie moderne, 126 p.
- BAUDIN, Henri (1973), *Boris Vian humoriste*, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble, 259 p.
- BENS, Jacques (1976), *Boris Vian*, Paris, Bordas, 191 p.

- COSTES, Alain *et al.* (1979), *Lecture plurielle de L'Écume des jours*, Paris, 10/18, 462 p.
- DUCHATEAU, Jacques (1982), *Boris Vian ou les facéties du destin*, Paris, La Table ronde, 230 p.
- GAUTHIER, Michel (1973), *Profil d'une œuvre; L'Écume des jours*, Paris, Hatier, 159 p.
- HECHICHE, Anaïk (1986), *La violence dans les romans de Boris Vian*, Paris, Publisud, 128 p.
- PESTUREAU, Gilbert (1985), *Dictionnaire Vian*, Paris, Christian Bourgeois Éditeur, 427 p.
- ROUBICHOU, Gérard (1974), *L'Écume des jours de Boris Vian*, Paris, Hachette, Coll. « Lire aujourd'hui », 79 p.
- RYBALKA, Michel (1984), *Boris Vian*, Paris, Lettres modernes, 254 p.
- VIAN, Boris (réédité en 1963), *L'Écume des jours*, Paris, Christian Bourgeois Éditeur, Coll. « 10/18 », 189 p.
- VIAN, Boris (réédité en 1998), *L'Écume des jours*, Paris, Coll. « Le Livre de poche », 315 p.

Articles et thèses

- ARNAUD, Noël (1977), « Boris Vian est la 'Pataphysique' », dans *Boris Vian, Colloque de Cerisy 2*, Paris, Union Générale d'Éditions, p. 385-413.
- BENS, Jacques (1963), « Un langage univers », Postface à *L'Écume des jours*, Christian Bourgeois Éditeur, Coll. « 10/18 », p. 177-187.
- CLANCHER, Anne (1993), « Du fantastique chez Queneau et Vian », dans *Trois fous du langage: Vian, Queneau, Prévert*, Nancy, Presses universitaires de Nancy, p. 203-227.
- COSTES, Alain (1993), « Approche psychanalytique de l'œuvre de Boris Vian et la "Patalittérature" », dans *Trois fous du langage: Vian, Queneau, Prévert*, Nancy, Presses universitaires de Nancy, p. 229-244.
- FAURÉ, Michel (1977), « Boris Vian et son devenir posthume », dans *Boris Vian, Colloque de Cerisy 1*, Paris, Union Générale d'Éditions, p. 27-36.
- MAGAZINE littéraire (2000), « La Pataphysique, histoire d'une société secrète » (numéro spécial), n° 388, juin 2000, p. 18-65.
- MAILLARD, Michel (1979), « Colin et Chick ou la quête impossible », dans *Lecture plurielle de L'Écume des jours*, p. 194-186.
- NICOD-SARAIVA, Marguerite (1977), « *L'Écume des jours*, un univers stratifié », dans *Boris Vian, Colloque de Cerisy 1*, Paris, Union Générale d'Éditions, p. 139-148.

PROPOS SUR PHÈDRE

Livres et ouvrages collectifs

- BARTHES, Roland (1963), *Sur Racine*, Paris, Seuil, 166 p.
- DARCOS, Xavier et ROGER-VASSELIN, Bruno (1996), *Phèdre de Racine*, Paris, Hachette, Coll. « Repères », 95 p.
- DÉDÉYAN, Charles (1978), *Racine et sa Phèdre*, Paris, Société d'enseignement supérieur, 306 p.
- DE ROMILLY, Jacqueline (1992), *La Tragédie grecque*, Paris, PUF, 192 p.
- DESAUTELS, Jacques (1988), *Dieux et mythes de la Grèce antique*, Québec, Presses de l'Université Laval, 648 p.
- DOBRANSKY, Michel (1994), *La tragédie classique. Phèdre de Racine*, Paris, Gallimard, Coll. « Lire », 120 p.
- EURIPIDE (réédité en 1992), *Hippolyte porte-couronne*, dans *Jean Racine, Phèdre*, Éditions Presses Pocket, 222 p.
- GANS, Éric L. (1975), *Le Paradoxe de Phèdre*, Paris, A. G. Nizet, 141 p.
- GOLDMANN, Lucien (1959), *Le Dieu caché*, Paris, Gallimard, 422 p.
- GUILLO, Gisèle (1994), *Phèdre de Racine*, Paris, Hatier, Coll. « Profil », 79 p.
- HAMILTON, Édith (1962), *La Mythologie, ses dieux, ses héros, ses légendes*, Verviers, Marabout, 415 p.
- JULIEN, Nadia (1992), *Le Dictionnaire des mythes*, Allemagne, Marabout, 607 p.
- MAURON, Charles (1968), *Phèdre*, Paris, Librairie José Corti, 188 p.
- NANEIX, Louis-Léonard (1977), *Phèdre l'incomprise*, Paris, La Pensée universelle, 254 p.
- RACINE (réédité en 1992), *Phèdre*, Paris, Éditions Presses Pocket, 222 p.
- RACINE (réédité en 1995), *Phèdre*, Paris, Gallimard, Coll. « Folio théâtre », 157 p.
- SÉNÈQUE (réédité en 1992), *Phèdre*, dans *Jean Racine, Phèdre*, Éditions Presses Pocket, 222 p.
- SOPHOCLE (réédité en 1964), *Théâtre complet*, Paris, GF-Flammarion, 371 p.
- STAPLETON, Michael *et al.* (1982), *Le Grand Livre de la mythologie*, Paris, Éditions des deux Coqs d'Or, 316 p.
- STEINER, George (1965), *La Mort de la tragédie*, Paris, Seuil, 253 p.

Articles et thèses

- LATGÉ, Max (1983), « Du jansénisme de Phèdre au jansénisme de Port-Royal », *Analyses et réflexions sur Phèdre de Racine*, Paris, Éditions Marketing, p. 123-127.

NINANE DE MARTINOIR, Francine (1983), « Discours théologique et discours amoureux dans *Phèdre* », *Analyses et réflexions sur Phèdre de Racine*, Paris, Éditions Marketing, p.112-118.

URBAN-FONTAINE, M.-C. (1983), « Bestiaire de Phèdre », *Analyses et réflexions sur Phèdre de Racine*, Paris, Éditions Marketing, 1983, p. 79-84.

ANNEXE I

QUESTIONNAIRES POUR LA 1^{RE} PHASE DE L'EXPÉRIMENTATION
POUR *L'ÉCUME DES JOURS*

<p>Questions de préparation à <i>L'Écume des jours</i></p>
--

NOM : _____

- A) En quelques lignes, nommez les caractéristiques qui composent les contes de fées que vous avez connus dans votre enfance.

- B) À quelle fin s'attend-on généralement ?

- C) Ces histoires obéissent-elles à la logique du monde réel ? Expliquez.

- D) Dans la bande dessinée « Trou de mémoire » tirée des *Rubrique-à-Brac*, que fait l'auteur, Gotlib, de l'histoire originale ?

- E) Dans cette bande dessinée, quel est, à votre avis, le rôle de la coccinelle qui apparaît dans plusieurs cases ?

OR DONC, LA MÈRE DU PETIT CHAPERON ROUGE LUI DIT UN BEAU MATIN D'ALLER PORTER UNE GÂLETE ET UN PETIT POT DE BEURRE À SA GRAND'MÈRE.

EH BEN TE REVU! LA ENCORE, TOI?

ÇA VA ALLER!

ÇA LUI EST REVENU!

J'Y VAIS AUSS!

RAMÈ À LA PERSPECTIVE DE CETTE PROMENADE, LE PETIT CHAPERON ROUGE PART.

MAIS SOUDAIN, ELLE RENCONTRE UN LOUP... UN LOUP FÉROCE! QUI SE PRÉCIPITE SAUVAGEMENT SUR ELLE...

OH CASÉ PRÉCISÉ

...LUI ARRACHE SON SAC À MAIN ET SE SAUVE SANS DEMANDER SON RESTE. NON... C'EST PAS ENCORE ÇA.

DANS LE FOND C'EST UNE MÈRE DE SAUTALE

J'AI FAIT UNE CONFUSION AVEC UN FAIT DINERS QUE JE VIENS DE LIRE. AUTANT POUR MOI.

VEUX-TU QUE JE DISE À TON PÈRE D'Y ALLER?

BOH PAS LA PEINE. ÇA ME PROMÈNE.

ALLEZ TONNO

BON ALORS. ELLE PART. RAMÈ À LA PERSPECTIVE DE CETTE PROMENADE.

SOUDAIN, AU MOMENT OÙ ELLE S'Y ATTEND LE MOINS, VOILÀ QU'UN LOUP FÉROCE L'ATTAQUE. COMME ELLE SAIT SE DÉFENDRE... HEU... ELLE LUI MET UNE ANOÏE TERRIBLE... HEU...

N'IMPORTE QU'IL VRAIMENT N'IM PORTE QUOI

C'EST PAS D'ARRÊT!

...ET PLUS ALORS APRÈS... HEU... ELLE A PLUS QU'ELLE... HEU... HEU... ICI... VOYEZ-VOUS, J'AI TOUJOURS UN TROU DE MÉMOIRE. RÉCAPITULONS...

CLAZ

DANS LE FOND C'EST UNE MÈRE DE SAUTALE A PLUS DE SAUTER ET DE SAUTER.

JE DEVRAIS FUMER MOINS. IL PARAÎT QUE C'EST MAUVAIS POUR LA MÉMOIRE.

JE T'AI TOUT PRÉPARÉ. J'AI UNE LESSIVE EN TRAIN.

SNIF

OH OK. JE SUIS AU COURANT.

DANS LE FOND C'EST UNE MÈRE DE SAUTALE A PLUS DE SAUTER.

LE PHOSPHORE, AUSSI. IL FAUT QUE J'EN MANGE. ET DES CAROTES. AH NON, LES CAROTES, C'EST POUR RENDRE AMIABLE.

DANS LE FOND C'EST UNE MÈRE DE SAUTALE A PLUS DE SAUTER.

ALORS LE LOUP L'INTERPELLE GALAMMENT ET LUI TIEN DES PROPOS AIMABLES, QU'ELLE ÉCOUTE D'UNE OREILLE ATTENTIVE.

UNE MARIÈTE QU'EST VOS PARENTS?

COOLING VA

DANS LE FOND C'EST UNE MÈRE DE SAUTALE A PLUS DE SAUTER.

ENSUITE DE QUOI ILS SE MARIÈRENT, FURENT HEUREUX ET EURENT BEAUCOUP D'ENFANTS.

JE NE VOULAIS RIEN DIRE MAIS...

JE NE CROIS PAS QUE ÇA SOIT ÇA NON PLUS

MAIS NON

BOH CASÉ PRÉCISÉ

À VOTRE AVIS?..

HÉ BEN JE CROIS QU'IL LE FAUT, MON ENFANT...

JE RENCONTRE LE LOUP QUI ME PROPOSE UNE COURSE JUSQU'À LA MAISON DE GRAND'MÈRE. QUAND J'ARRIVE, JE FRAPPE. "TIRE LA CHEVILLE ET LA BOBINETTE CHERRA" QU'ELLE ME DIT. J'ENTRE. GRAND'MÈRE EST COUCHÉE. ELLE A DE GRANDS YEUX, DE GRANDES DENTS, ET...

C'EST ÇA... PF

...FORCÈMENT, PUISQUE LA GRAND'MÈRE, C'EST MOI! FAUT DIRE QUE JE SUIS ARRIVÉ LE PREMIER, QUE JE L'AI MANGÉE ET QUE J'AI PRIS SA PLACE DANS SON LIT. ALORS APRÈS, COMME J'AI ENCORE UN CREUX, JE MANGE LE PETIT CHAPERON ROUGE AUSSI.

C'EST POUR TANT PAS SORLIER!

C'EST TOUT DE MÊME MALHEUREUX! FAUT TOUT FAIRE, ICI!!

DITES-VOUS, QU'EST-CE QUE VOUS FAITES, MAINTENANT?

BOH BEN MOI JE VIENS CHERCHER LE PANIER PARCE QUE JE COMMENCE À LA SAUTER.

PUISQUE C'EST COMME ÇA JE DIRAI PLUS RIEN.

F) Pourquoi dit-on que l'humour de l'émission de télévision *La Petite vie* est absurde ?

G) Qui est Jean-Paul Sartre ? À quelle époque a-t-il vécu ? Dans quel pays ? Qu'a-t-il fait ?

Appréciation des activités de préparation

NOM : _____

Évaluez dans quelle mesure les activités de préparation suivantes vous ont été utiles dans votre lecture. Utilisez pour ce faire l'échelle de 1 à 5 où 1 désigne le moins utile et 5 le plus utile.

	moins utile				plus utile
1- Rappel des connaissances qu'on possède déjà sur certaines caractéristiques du roman;	1	2	3	4	5
2- Lecture du résumé;	1	2	3	4	5
3- Présentation des index nominaux (noms des personnages avec leurs caractéristiques);	1	2	3	4	5
4- Découverte du paratexte (couverture, titre, éditeur, illustration, collection, etc.);	1	2	3	4	5
5- Apprentissage de données socioculturelles nouvelles (histoire littéraire, société, idées, vie et œuvre des auteurs, etc.);	1	2	3	4	5
6- Lecture des trois premiers chapitres commentée par le professeur;	1	2	3	4	5
7- Rédaction d'un résumé des trois premiers chapitres avant la lecture;	1	2	3	4	5
8- Lecture en groupe d'extraits mettant en évidence certains thèmes;	1	2	3	4	5
9- Apprentissage de l'analyse en observant le professeur qui interprète certains passages;	1	2	3	4	5
10- Identification d'objectifs de lecture, de problèmes d'interprétation à résoudre pendant la lecture;	1	2	3	4	5
11- Rédaction d'un résumé du roman après la lecture;	1	2	3	4	5
	moins utile				plus utile

A) De façon générale, les activités de préparation vous ont-elles été utiles pour identifier des problèmes d'interprétation à résoudre au cours de votre lecture ?

Oui

Non

B) Quels sont les problèmes d'interprétation que vous avez tenté de résoudre au cours de votre lecture ?

C) Choisissez un des problèmes d'interprétation identifiés à la question B et nommez une information reçue en classe que vous avez utilisée pour le résoudre durant votre lecture.

D) Ces activités vous ont-elles permis de lire le roman avec plus d'intérêt ?

Oui

Non

E) Pour quelles raisons ?

F) Auriez-vous d'autres commentaires à formuler sur les activités de préparation auxquelles vous avez participé ?

<p>Compréhension et interprétation de <i>L'Écume des jours</i></p>
--

1– Qu'est-ce qui cause la mort de Chloé ?

- a) la disparition de la lumière
- b) le cancer des poumons
- c) un incendie
- d) un nénuphar
- e) aucune de ces réponses

2– Qu'est-ce qui cause la ruine de Chick ?

- a) son travail
- b) Jean-Sol Partre
- c) le pianocktail
- d) l'achat de fleurs pour Chloé

3- Qualifiez les rapports que Colin entretient avec les objets et les éléments naturels de son environnement dans les premiers chapitres.

4– Peut-on tracer un parallèle entre l'univers de *L'Écume des jours* et celui des contes pour enfants ? Justifiez.

5– Expliquez comment le « pianocktail » contribue dans le roman à créer un univers différent et fantaisiste.

6– Le mariage constitue-t-il une étape importante dans l'existence de Colin ? Quelles sont ses conséquences ?

7– Quel est à votre avis le rôle de la souris qui accompagne Colin et Nicolas ?

8– Avant votre lecture, avez-vous consulté les documents suggérés pour vous documenter sur ce que sont l'existentialisme et Jean-Paul Sartre ?

Oui

Non

9– Qu'en savez-vous maintenant ?

10– À votre avis, Vian se moque-t-il de Sartre dans l'extrait suivant ? Justifiez votre réponse.

Dès le début de la rue, la foule se bousculait pour accéder à la salle où Jean-Sol donnait sa conférence. [...] Certains arrivaient en corbillard et les gendarmes plongeaient une longue pique d'acier dans le cercueil, les clouant au chêne pour l'éternité, ce qui évitait de les en sortir pour l'inhumation et ne causait de tort qu'aux vrais morts éventuels dont le linceul se trouvait bousillé. [...] D'autres, enfin, tentaient d'arriver par les égouts. On les repoussait à grands coups de souliers ferrés sur les jointures au moment où ils s'agrippaient au rebord pour se rétablir et sortir, et les rats se chargeaient du reste.

11– Quelles sensations éprouvez-vous à la lecture de cet extrait ? Expliquez.

12– Quel (s) élément (s) parmi les suivants caractérise (nt) l’enterrement des pauvres auquel Colin est forcé de se résoudre pour Chloé ?

- a) Jésus suit la cérémonie avec intérêt
- b) l’Église réclame beaucoup d’argent à Colin
- c) les employés lancent des cailloux à Colin
- d) on précipite le cercueil de Chloé par la fenêtre
- e) on récite des textes de Jean-Sol Partre

13- On dit de *L’Écume des jours* qu’il transforme les stéréotypes du conte de fées. Pour quelles raisons ?

14– Quels rapprochements faites-vous entre la 'Pataphysique et *L’Écume des jours* ? Expliquez.

15– Expliquez le ou les éléments anormaux de la phrase suivante: «Le couloir de la cuisine était clair, vitré des deux côtés, et un soleil brillait de chaque côté, car Colin aimait la lumière.»

ANNEXE II

QUESTIONNAIRES POUR LA 2^E PHASE DE L'EXPÉRIMENTATION
POUR *PHÈDRE*

Questions de préparation pour *Phèdre*

NOM : _____

A) Selon vous, qu'est-ce que la *tragédie*?

B) Selon vous, qu'est-ce que le *destin*?

C) Quelle distinction faites-vous entre la *passion* et un *sentiment amoureux*?

D) Que fait Cupidon avec son arc et ses flèches?

E) Selon vous, que signifie l'image d'un dieu (Zeus ou Jupiter) perché sur son nuage et lançant des éclairs sur la terre?

F) Quand vous utilisez ou entendez le mot *monstre*, à quoi pensez-vous?

G) Que savez-vous de Louis XIV et de son règne?

H) À l'aide de flèches, associez les personnages mythologiques suivants à leurs caractéristiques.

Minotaure	Divinité du vin, du délire et du théâtre à qui est dédiée la tragédie.
Hercule	Père des dieux, contrôle le ciel, la foudre et les éléments naturels.
Thésée	Divinité de l'amour, de la sexualité et de la fécondité.
Aphrodite (Vénus)	Divinité du soleil et de la poésie, associée à la lyre; incarnation grecque de la beauté.
Zeus (Jupiter)	Figure héroïque de la Grèce qui a vaincu le Minotaure avec l'aide du fil d'Ariane.
Apollon	Figure héroïque de la Grèce qui a réalisé douze travaux pour ensuite devenir une divinité.
Dionysos (Bacchus)	Divinité de la mer, du monde sous-marin.
Poséidon (Neptune)	Monstre mi-homme mi-taureau enfermé dans le Labyrinthe.

Appréciation des activités de préparation

NOM : _____

Évaluez dans quelle mesure les activités de préparation suivantes vous ont été utiles dans votre lecture. Utilisez pour ce faire l'échelle de 1 à 5 où 1 désigne le moins utile et 5 le plus utile.

	moins utile				plus utile
1- Rappel des connaissances qu'on possède déjà sur certaines caractéristiques de la pièce;	1	2	3	4	5
2- Lecture du résumé;	1	2	3	4	5
3- Présentation des index nominatifs (noms des personnages avec leurs caractéristiques);	1	2	3	4	5
4- Apprentissage de données socioculturelles nouvelles (mythologie, histoire littéraire, société, idées, vie et œuvres des auteurs, etc.);	1	2	3	4	5
5- Lecture commentée du 1 ^{er} acte par le professeur;	1	2	3	4	5
6- Apprentissage de l'analyse littéraire par l'interprétation de certains passages avec le professeur;	1	2	3	4	5
7- Lecture en groupe d'extraits mettant en évidence certains thèmes;	1	2	3	4	5
8- Identification d'objectifs de lecture, de problèmes d'interprétation à résoudre pendant la lecture;	1	2	3	4	5
9- Rédaction d'un résumé du 1 ^{er} acte après les activités de préparation;	1	2	3	4	5
10- Rédaction d'un résumé de la pièce après la lecture.	1	2	3	4	5
	moins utile				plus utile

B) De façon générale, les activités de préparation vous ont-elles été utiles pour identifier des problèmes d'interprétation à résoudre au cours de votre lecture ?

Oui Non

B) Quels sont les problèmes d'interprétation que vous avez tenté de résoudre au cours de votre lecture?

C) Ces activités vous ont-elles permis de lire la pièce avec plus d'intérêt?

Oui Non

D) Pour quelles raisons?

E) Auriez-vous d'autres commentaires à formuler sur les activités de préparation auxquelles vous avez participé?

Compréhension et interprétation de *Phèdre*

1- Nommez une raison pour laquelle Hippolyte veut quitter Trézène au début de la pièce.

2- Quel rôle Œnone joue-t-elle dans la pièce? (Il peut y avoir plus d'une réponse.)

- a) Elle est l'amante d'Hippolyte.
- b) Elle annonce à Thésée qu'Hippolyte est amoureux de Phèdre.
- c) Elle est la nourrice et la confidente d'Hippolyte.
- d) Elle annonce à Thésée que Phèdre est amoureuse d'Hippolyte.
- e) Elle est la nourrice et la confidente de Phèdre.

3- Expliquez en quoi la relation entre Phèdre et Hippolyte est socialement inacceptable.

4- Quelle nouvelle importante les personnages apprennent-ils à la fin du premier acte?

5- Pour quelle raison Phèdre allait-elle rencontrer Hippolyte la première fois?

- a) Pour lui avouer son amour.
- b) Pour recevoir l'assurance qu'elle deviendra reine.
- c) Pour partir avec lui retrouver Thésée.
- d) Pour qu'il protège son fils maintenant orphelin.
- e) Aucune de ces réponses.

6- À quel moment la jalousie apparaît-elle dans la pièce?

7- Quel événement la déclenche?

8–Quels sont les personnages que la jalousie implique?

9– Qui Thésée implore-t-il pour obtenir la mort de son fils?

- a) Phèdre
- b) Le Minotaure
- c) Neptune
- d) Vénus
- e) Aucune de ces réponses

10– Quel lien le Minotaure entretient-il avec l'histoire de Phèdre? Expliquez.

11- Comment interprétez-vous le monstre dans les deux citations suivantes? Expliquez.

- 1) Théràmène à Thésée : L'onde¹ approche, se brise, et vomit à nos yeux
Parmi des flots d'écume un monstre furieux. (V. 1515-1516)
 - 2) Phèdre à Hippolyte : Venge-toi, punis-moi d'un odieux amour.
Digne fils du héros qui t'a donné le jour,
Délivre l'univers d'un monstre qui t'irrite. (V. 699-701)
-
-
-
-
-

12– Quelles conséquences la disparition de Thésée a-t-elle pour Phèdre et Hippolyte?
Expliquez.

¹ La vague.

13– Phèdre est-elle responsable de ce qui lui arrive dans la pièce? Expliquez.

14– Quelles caractéristiques importantes de la pièce apparaissent dans les mots qui terminent les deux vers suivants? Expliquez.

Phèdre : Quand tu sauras mon crime, et le sort qui m'accable,
Je n'en mourrai pas moins, j'en mourrai plus coupable. (V. 241-242)

15– Dans les vers suivants, quelle stratégie Phèdre utilise-t-elle pour présenter son amour à Hippolyte? Expliquez.

Phèdre : Oui, Prince, je languis, je brûle pour Thésée.
Je l'aime, non point tel que l'ont vu les enfers,
[...]
Mais fidèle, mais fier, et même un peu farouche,
Charmant, jeune, trainant tous les cœurs après soi,
Tel qu'on dépeint nos dieux et tel que je vous vois. (V. 632-640)

16– Dans sa préface, Racine dit avoir voulu donner une image noble de Phèdre :

J'ai cru que la calomnie² avait quelque chose de trop bas et de trop noir pour la mettre dans la bouche d'une princesse, qui a d'ailleurs des sentiments si nobles et si vertueux. Cette bassesse m'a paru plus convenable à une nourrice, qui pouvait avoir des inclinations plus serviles, et qui néanmoins n'entreprend cette fausse accusation que pour sauver la vie et l'honneur de sa maîtresse.

Dites en quoi cette explication se rattache au contexte sociohistorique et politique dans lequel Racine a écrit sa pièce.

² Accusation mensongère qui attaque la réputation.

Vérification des apprentissages

17– Quel est le principal élément que vous avez appris au cours de votre lecture et des activités de préparation autour de *Phèdre*?

18– Au cours de votre lecture et des activités de préparation, qu'avez-vous appris à propos de la notion de *tragédie*?

19– Au cours de votre lecture et des activités de préparation, qu'avez-vous appris à propos de la notion de *destin*?

20– Au cours de votre lecture et des activités de préparation, qu'avez-vous appris à propos de la notion de *passion*?

21– Au cours de votre lecture et des activités de préparation, qu'avez-vous appris à propos de Louis XIV et de son règne?

22– À l'aide de flèches, associez les personnages mythologiques suivants à leurs caractéristiques.

Encerclez les noms des personnages dont l'action modifie directement l'histoire de *Phèdre*.

Minotaure	Divinité du vin, du délire et du théâtre à qui est dédiée la tragédie.
Hercule	Père des dieux, contrôle le ciel, la foudre et les éléments naturels.
Thésée	Divinité de l'amour, de la sexualité et de la fécondité.
Aphrodite (Vénus)	Divinité du soleil et de la poésie, associée à la lyre; incarnation grecque de la beauté.
Zeus (Jupiter)	Figure héroïque de la Grèce qui a vaincu le Minotaure avec l'aide du fil d'Ariane.
Apollon	Figure héroïque de la Grèce qui a réalisé douze travaux pour ensuite devenir une divinité.
Dionysos (Bacchus)	Divinité de la mer, du monde sous-marin.
Poséidon (Neptune)	Monstre mi-homme mi-taureau enfermé dans le Labyrinthe.

23– Expliquez comment les personnages que vous avez encadrés dans la question précédente interviennent dans l'histoire de *Phèdre*.

