



## Jacques LECAVALIER et Suzanne RICHARD

Jacques Lecavalier, enseignant, Collège de Valleyfield.

[jacques.lecavalier@rocler.qc.ca](mailto:jacques.lecavalier@rocler.qc.ca)

Suzanne Richard, professeure, Université de Sherbrooke.

[Suzanne.Richard@USherbrooke.ca](mailto:Suzanne.Richard@USherbrooke.ca)

*Ce texte applique les rectifications orthographiques*

# Une démarche de guidage pour ranimer l'analyse littéraire

[Résumé](#)

[Summary](#)

[Article](#)

[Bibliographie](#)

[Annexe](#)



## Résumé

### Jacques LECAVALIER et Suzanne RICHARD

Jacques Lecavalier, enseignant, Collège de Valleyfield.

[jacques.lecavalier@rocler.qc.ca](mailto:jacques.lecavalier@rocler.qc.ca)

Suzanne Richard, professeure, Université de Sherbrooke.

[Suzanne.Richard@USherbrooke.ca](mailto:Suzanne.Richard@USherbrooke.ca)

## Une démarche de guidage pour ranimer l'analyse littéraire

**MOTS CLÉS** : didactique du français, lecture, analyse littéraire, approche socio-constructiviste, approche coopérative.

L'enseignement de la littérature dans les cours de français préuniversitaires repose traditionnellement sur les thèmes et le style, selon une approche basée sur l'imitation de modèles et l'enseignement magistral. Nous préconisons plutôt une démarche de guidage d'élaboration du sens par les élèves. Celle-ci a été expérimentée dans des classes du collégial au Québec à l'automne 2005 (élèves de 17-18 ans). Elle exploite tant les aspects thématiques et stylistiques que grammaticaux et énonciatifs. Elle explicite les activités de l'élève et le travail de l'enseignant et repose essentiellement sur le travail pratique des étudiants en classe dans une approche coopérative. Elle s'inscrit dans une approche constructiviste et stratégique, qui donne du sens aux savoirs et aux apprentissages scolaires. Cette démarche considère le texte littéraire comme une situation de communication dont le lecteur est l'interprète. Elle est aussi inductive parce qu'elle part des impressions de lecture des élèves pour construire et vérifier des interprétations au moyen de données textuelles (lexique, syntaxe). Elle est enfin récursive parce qu'une « étape » n'est jamais vraiment terminée tant que les autres ne le sont pas; les opérations analytiques recouvrent des pôles distincts et complémentaires (thématique, stylistique, esthétique).

Comme certaines séances de cours ont été filmées, une analyse critique des « gestes professionnels » de l'enseignant et de *l'activité réelle du lecteur* est possible. Nous tentons de fournir des balises pour un meilleur *étayage de la lecture littéraire* et de cerner mieux *ce lecteur qui apprend* et qui doute encore trop souvent de la pertinence de la lecture littéraire.



## Summary

### Jacques LECAVALIER et Suzanne RICHARD

Jacques Lecavalier, enseignant, Collège de Valleyfield.

[jacques.lecavalier@rocler.qc.ca](mailto:jacques.lecavalier@rocler.qc.ca)

Suzanne Richard, professeure, Université de Sherbrooke.

[Suzanne.Richard@USherbrooke.ca](mailto:Suzanne.Richard@USherbrooke.ca)

## A guidance process to revive literary analysis

**KEY WORDS:** didactics of French as a native language, reading, literary analysis, socio-constructivist approach, co-operative approach.

The teaching of literature in the French pre-university courses rests traditionally on topics and style, according to an approach based on the imitation of models and lecturing. We rather recommend a process guiding the elaboration of meaning by the pupils. This process was tried in college groups of Quebec during Fall 2005 (students 17-18 years old). It exploits thematic and stylistic aspects of texts as well as grammatical and enunciative aspects. It clarifies the activities of the pupil and the work of the teacher and it emphasizes the practical work of the students in accordance with a co-operative approach. It falls under a constructivist and strategic approach, which gives sense to the knowledge and the scholar apprenticeships. This guidance process considers the literary text as a communicational situation whose interpreter is the reader. It is also inductive because it starts from the pupils' reading intuitions to build and check interpretations by means of textual data (vocabulary, syntax). It is finally recursive because a "stage" never is really finished while the others are not; the analytical operations pertain to distinct and complementary poles (themes, stylistics and esthetics).

As certain course periods were filmed, it will be possible to analyze and criticize the "professional gestures" of the teacher and the reader's real activity. We will try to provide beacons for a better support of literary reading and to describe better this learning reader who doubts still too often the relevance of the literary reading.



## Article

### Jacques LECAVALIER et Suzanne RICHARD

Jacques Lecavalier, enseignant, Collège de Valleyfield.

[jacques.lecavalier@rocler.qc.ca](mailto:jacques.lecavalier@rocler.qc.ca)

Suzanne Richard, professeure, Université de Sherbrooke.

[Suzanne.Richard@USherbrooke.ca](mailto:Suzanne.Richard@USherbrooke.ca)

# Une démarche de guidage pour ranimer l'analyse littéraire

## Problématique et objectifs de la recherche

Même si on remarque une grande hétérogénéité dans les contenus, une approche très traditionnelle est encore fort présente dans la classe de littérature du parcours préuniversitaire<sup>1</sup> au Québec (Roy 1999). On observe en effet une nette prédominance de l'approche structurale et formelle de l'enseignement de la littérature dans les cours de français, laissant souvent dans l'ombre l'approche communicationnelle des textes, issue de l'esthétique de la réception. L'enseignant donnant priorité à l'objectif de transmission de la culture, l'étude des procédés littéraires est généralement effectuée pour elle-même, sans liens explicites avec leurs effets. Le sujet lecteur est souvent oublié en classe au profit des objets texte, littérature, lecture.

Dans ce contexte, l'exposé magistral occupe la majeure partie du cours de français, laissant peu de place aux échanges entre les étudiants et négligeant ainsi leurs interprétations. L'enseignant se voit comme le dernier rempart de la littérature et reste trop près de sa posture de lecteur expert qui a lu, analysé, interprété l'œuvre. Il impose alors sa propre lecture et sa propre interprétation aux étudiants au lieu de les accompagner dans leur démarche pour qu'ils développent la leur.

On observe aussi de grands écarts entre la langue et la littérature en classe de français (Rosier 2002 ; Houdart-Merot 2001). Il y a effectivement trop souvent clivage et cloisonnement entre les savoirs langagiers et les savoirs littéraires ; soit on réduit le texte littéraire à un prétexte pour étudier la langue, soit on omet de recourir aux savoirs linguistiques pour comprendre et interpréter l'œuvre littéraire. Les liens entre la langue et la littérature sont quasi absents et on étudie le plus souvent l'un et l'autre isolément.

---

<sup>1</sup> Le parcours préuniversitaire québécois est composé d'un cours collégial de deux ans qui suit six années d'études primaires et cinq années d'études secondaires.



L'objectif de la recherche que nous menons actuellement vise donc essentiellement à élaborer une démarche de guidage qui permettrait aux étudiants de construire la lecture de textes littéraires ainsi qu'un discours sur celle-ci par la prise en compte du texte lui-même (formes d'écriture, procédés stylistiques, thèmes, etc.) en lien avec certaines connaissances concernant le contexte socio-historique et le courant dans lequel se situe l'œuvre étudiée.

## Cadre théorique

Le développement de compétences interprétatives et culturelles devrait être prioritaire en classe de littérature (Richard 2004 ; Simard D. 2003 ; Legros 2001 ; Canvat 2000). L'enseignant est un passeur culturel (Zakhartchouk 1999) qui doit amener ses étudiants à circuler entre une culture première et une culture seconde. Or, la culture première – ou culture de masse – repose sur des stéréotypes (Hoggart 1970), tandis que la culture seconde s'appuie sur un patrimoine. L'enseignement de la littérature a comme finalité de former des lecteurs lettrés, c'est-à-dire des lecteurs du patrimoine littéraire autonomes, capables de lire, de comprendre, d'interpréter et d'apprécier la littérature. Un lecteur lettré sait objectiver sa subjectivité en tissant des liens entre ses connaissances (sur la langue, les textes et la littérature) et ses interprétations (Richard 2004).

Il s'agit donc de permettre aux étudiants de partir de leurs interprétations intuitives et des effets provoqués par leur lecture et de les amener à construire un discours étayé, basé sur une véritable analyse littéraire (étude des formes et des procédés d'écriture littéraire, prise en compte des dimensions historiques et institutionnelle du texte littéraire, etc.) en évitant l'imitation du discours du maître ou la paraphrase du texte. Cette élaboration du discours sur la lecture littéraire ne peut se faire sans interactions, c'est pourquoi notre recherche-action s'inscrit dans une perspective constructiviste et stratégique (Perrenoud 2001 ; Tardif 1992).

Cette démarche inductive et stratégique, en plus de donner du sens aux savoirs constitués, permet aux étudiants de faire des liens entre les différents savoirs langagiers et littéraires. Elle favorise effectivement la combinaison et la complémentarité entre la langue et la littérature. Pour éviter le clivage et le cloisonnement des savoirs langagiers et littéraires, les étudiants sont amenés à relier les procédés littéraires et les moyens linguistiques utilisés pour mieux comprendre et expliquer leurs interprétations. Ils sont invités à relier les effets de lecture aux intentions et aux propos de l'auteur tout en tenant compte du courant et du contexte socio-historique de l'œuvre.



## Description de l'intervention

Enseignant au Collège de Valleyfield (Québec), l'un des chercheurs a fait travailler en approche coopérative (Howden 1997) un groupe de 28 étudiants (âge moyen approximatif: 17 ans), en décembre 2005, sur l'analyse littéraire d'un extrait de la pièce *Le Barbier de Séville* de Beaumarchais (Acte III, Scènes 12 à 14<sup>2</sup>). À cause d'un conflit de travail et des délais de réservation, la représentation de la pièce s'est trouvée décalée de quinze jours par rapport au début de l'analyse de la pièce. La séquence didactique comprenait un cours magistral, qui s'est vu séparé lui aussi du travail d'équipe. La production écrite, pour sa part, n'a pu se réaliser qu'après les vacances (écourtées) de Noël.

L'intervention s'est déroulée dans le cours *Écriture et littérature* qui doit, par prescription de l'État québécois, faire analyser des textes littéraires de différentes époques et de différents genres, en faisant relever des manifestations thématiques et stylistiques. L'intervention a mis à l'essai une démarche d'analyse littéraire élaborée à partir de notre cadre théorique et résumée au Tableau 1. Comme matériel didactique, les étudiants avaient accès au texte de l'œuvre, aux notes et aux informations contenues dans l'édition scolaire de l'ouvrage, à une reproduction agrandie de l'extrait, au dictionnaire, à un répertoire des procédés d'écriture ainsi qu'à des notes de cours sur les Lumières et la France du XVIII<sup>e</sup> siècle.

---

<sup>2</sup> En résumé, l'action de l'extrait comporte un dialogue amoureux entre Rosine et le comte Almaviva, déguisé en maître de musique, sous les yeux jaloux de Bartholo, tuteur de Rosine, qui se fait raser par Figaro dans l'appartement de Rosine afin de mieux la surveiller. Bartholo réussit à déjouer la ruse, mais il se fait repousser par Rosine, puis traiter de fou par le comte et Figaro. Troublé, Bartholo appelle au secours et se rend compte qu'il perd la raison.



**Tableau 1**  
**Démarche d'analyse littéraire**

	<b>Étapes</b>	<b>Regroupements</b>	<b>Durée</b>
1	Dialogue sur l'effet produit par le texte	Groupe entier	1h
2	Analyse du texte	Équipes d'experts	3h
3	Interprétation du texte	Triades	4h
4	Élaboration du plan de l'analyse littéraire	Individuellement	2h
5	Rédaction et révision de l'analyse littéraire	Individuellement	4h

### ***Étape 1. Dialogue sur l'effet produit par le texte***

La première étape de l'intervention a consisté à relire en classe l'extrait choisi et à tenir un dialogue avec le groupe entier, après avoir emmené le groupe à une représentation de la pièce lue. Les étudiants ont signalé des difficultés de compréhension, exprimé des opinions sur leur degré d'identification aux personnages et à la situation et énoncé des interprétations intuitives du propos de l'auteur. L'enseignant ne validait pas les réponses, mais il les faisait clarifier, il les classait au tableau et il vérifiait le degré d'assentiment qu'elles suscitaient dans la classe.

Très peu de difficultés de compréhension ont été signalées, alors que plusieurs ont été découvertes par la suite. Certains étudiants se sont identifiés à Rosine ou au comte, quelques-uns ont même ressenti de la pitié pour Bartholo, victime du ridicule, mais personne n'a signalé une sympathie ou une antipathie à l'égard de Figaro. Les interprétations tournaient autour de la libération de Rosine ou de la critique de Bartholo.

### ***Étape 2. Analyse du texte***

Lors de la deuxième étape de la démarche, six équipes de quatre ou cinq étudiants se sont vu attribuer des tâches spécialisées, dites « d'experts ». Deux équipes ont inventorié et analysé une vingtaine de procédés d'écriture; deux autres ont relevé dans l'extrait les champs lexicaux de trois thèmes (non donnés), tandis que les deux dernières répondaient à un questionnaire portant sur la situation de l'extrait dans l'œuvre sur la structure de l'extrait ainsi que sur son ancrage historique



et son lien avec les Lumières<sup>3</sup>. Ces équipes ont travaillé pendant trois heures sous la supervision de l'enseignant et ont été filmées lorsque ce dernier leur venait en aide.

Les étudiants avaient, pour la plupart, tenté de répondre aux questions individuellement hors classe; ils ont comparé leurs réponses et cherché à résoudre celles qui leur résistaient. Les équipes ont travaillé assidument et aucun étudiant n'a fait preuve de laisser-aller marqué. Toutefois, le nombre élevé de questions faisait en sorte que les étudiants tendaient à se partager les réponses plutôt qu'à collaborer vraiment. Au surplus, les équipes ont éprouvé des difficultés avec toutes les questions, bien qu'à des degrés divers, de sorte que lors du passage de l'enseignant, chacune a tenu à faire valider toutes ses réponses. Le nombre et la complexité des questions ont ralenti le travail de l'enseignant, qui a toutefois réussi à rencontrer chaque équipe, plutôt deux fois qu'une.

Les séquences vidéo montrent que les réponses de l'enseignant sont d'abord brèves et consistent souvent en de nouvelles questions qui servent d'indices aux étudiants. Mais l'enseignant est aussi obligé de fournir de longues explications lorsque les étudiants n'arrivent pas à relier l'extrait aux notions vues préalablement en cours magistral. Cela se produit par exemple pour rattacher la révolte de Rosine contre l'autorité de Bartholo au climat social précurseur de la Révolution française; l'enseignant doit guider une équipe dans la relecture des notes de cours, puis convaincre les étudiants qu'une pièce de théâtre peut annoncer un grand événement historique. À d'autres moments, l'enseignant se trouve à court de questions ou d'indices et se résout alors à fournir la réponse attendue. On le voit lorsqu'une étudiante lit une définition du mot «égaré» dans le dictionnaire et déclare qu'elle ne s'applique pas à l'expression «yeux égarés», utilisée par Figaro; l'enseignant se limite alors à contredire l'étudiante et à contextualiser la définition.

### **Étape 3. Interprétation du texte**

À la troisième étape, des triades, formées d'un étudiant ayant participé à chacune des trois tâches d'expert, ont reçu un nouveau questionnaire, intitulé « Rapport des triades », comportant quatre questions sur les mobiles des personnages et trois autres questions concernant respectivement le ton, le courant et le propos de l'auteur. Ces questions voulaient amener les étudiants à cerner et à étayer l'interprétation du texte. Le travail en équipes « mixtes » a duré quatre heures et les interactions avec l'enseignant ont été filmées.

Le travail des équipes mixtes s'est effectué sensiblement comme celui des équipes d'experts. L'enseignant a joué le même rôle de validation des réponses des étudiants. Même si les questions visaient un niveau global d'interprétation, certaines exigeaient la compréhension d'un passage

<sup>3</sup> On trouvera en annexe l'essentiel de ces instruments.





précis de l'extrait. Or, les étudiants semblent éprouver davantage de problèmes à mesure que l'on entre dans le mot à mot du texte littéraire. C'est le cas du passage du *Barbier de Séville* où Rosine déclare : « [...] je donnerai mon cœur et ma main à celui qui pourra m'arracher de cette horrible prison, où ma personne et mon bien sont retenus contre toute justice. » Les étudiants d'une équipe ont trouvé que la liberté est l'une des valeurs qui guident Rosine dans le choix de son futur mari, même si cette valeur doit être inférée à partir de la métaphore « prison »<sup>4</sup>. Cependant, ils cherchent la seconde qu'ils appellent le respect. L'enseignant n'a pas su les amener à découvrir la justice. Il n'était pas préparé à ce que les étudiants ne trouvent pas une réponse écrite en toutes lettres dans l'extrait. La difficulté à déceler l'autre valeur viendrait peut-être de ce que les étudiants ne comprenaient pas la condition sociale de Rosine, une mineure noble soumise à son tuteur bourgeois.

#### **Étape 4. Élaboration du plan de l'analyse littéraire**

Les relevés et les questionnaires ont servi à élaborer le plan de l'analyse littéraire de l'extrait. Comme les étudiants d'une même équipe ne possédaient pas un exemplaire des relevés ou des questionnaires de leurs pairs, ils sont allés photocopier ces documents et s'en sont servi durant le cours pour faire leur plan. La coopération en équipes mixtes restait encouragée à cette étape, mais chaque étudiant devait posséder son propre exemplaire du plan, en vue de l'étape suivante. L'enseignant a supervisé le travail des équipes, en plus d'encadrer certains étudiants individuellement hors de la classe ou par l'échange de courrier électronique. Cette étape et la suivante n'ont pas été filmées parce que les efforts de mise à l'essai de la démarche ont été concentrés sur les premières étapes.

#### **Étape 5. Rédaction et révision de l'analyse littéraire**

Le travail en coopération a conduit à une production écrite, individuelle et finale, soit une analyse littéraire de l'extrait choisi. La rédaction a eu lieu en classe et les étudiants ont eu droit à l'assistance de l'enseignant pour la rédaction et la révision, mais aussi pour résoudre des problèmes de compréhension, qui ont subsisté jusqu'à cette dernière étape.

### **Analyse de l'intervention**

L'étape 1, le dialogue avec le groupe, a bien enclenché le processus, sauf que les problèmes de compréhension n'ont pas été signalés par les étudiants. Il est possible que la gêne d'avouer cela devant toute la classe ait joué, mais le plus probable est que les étudiants ne soupçonnaient même pas l'existence de ces problèmes. Autrement dit, les étudiants avaient l'impression d'avoir compris

<sup>4</sup> La transcription de ce dialogue est fournie en Annexe 2.



l'extrait, jusqu'au moment où une question quelconque venait les détromper. L'extrait abonde notamment en ruses, que les étudiants n'avaient pas détectées. La lecture de l'œuvre pouvait avoir eu lieu durant la semaine précédant l'étape 1, mais l'assistance à la représentation remontait à deux semaines plus tôt. Or, comme la plupart des étudiants ne vont pas régulièrement au théâtre et que la pièce représentait une société différente de la leur, plusieurs ont peu compris la pièce et en ont oublié de nombreux détails. En fait, le dialogue sur l'œuvre a débuté dans l'autobus, au retour de la représentation, mais avec une partie des étudiants seulement. Il aurait fallu le poursuivre en classe à la semaine suivante, au lieu d'attendre une semaine de plus, ce que l'enseignant n'a pu faire parce que l'évaluation sommative de l'œuvre précédente avait été retardée par un conflit de travail.

À l'étape 2, l'analyse du texte était guidée par un questionnaire, de même que par deux formulaires pour relever les thèmes et les procédés d'écriture. Ces instruments cherchaient à rendre les étudiants moins dépendants de l'enseignant dans la résolution de leurs problèmes de compréhension. Force est de constater qu'ils n'ont pas joué ce rôle et qu'ils ont été reçus comme des instruments d'évaluation. Les enregistrements vidéo révèlent en effet que les équipes, qu'elles soient formées d'experts ou non, recourent constamment à l'enseignant pour faire valider leurs réponses. Le nombre élevé et la complexité des questions ont réduit d'autant le temps de l'enseignant pour guider chaque équipe adéquatement. À l'occasion, à cause de difficultés imprévues ou faute de temps, l'enseignant s'est vu obligé de donner des réponses ou de priver des équipes d'une partie de l'aide attendue.

En outre, durant cette étape de la démarche et la suivante, les étudiants ne semblent pas avoir utilisé les données de l'étape 1. La réflexion personnelle (non orientée et non validée par l'enseignant) qu'ils avaient amorcée s'est ainsi trouvée brisée par les dispositifs didactiques qui devaient la prolonger. De même, à l'étape 3 (Interprétation du texte), les étudiants n'ont pas pris l'initiative de consulter leurs notes de cours sur le courant littéraire et sur Beaumarchais. Ils disposaient pourtant de notes photocopiées qui reproduisaient une présentation multimédia (Powerpoint) effectuée par l'enseignant. Il a fallu que l'enseignant incite les étudiants à utiliser ces notes, voire qu'il les guide dans la recherche d'informations. La même chose s'est produite pour les notes contenues dans l'édition scolaire du Barbier de Séville. Pourtant, les étudiants n'ont pas eu besoin d'incitation pour consulter le dictionnaire ni le répertoire des procédés d'écriture. Il faut supposer que, pour interpréter l'extrait, les étudiants ne voyaient pas la pertinence des notes de cours et de l'appareil critique de l'œuvre littéraire. C'est là un point à éclaircir dans une recherche ultérieure. La brisure de la démarche autonome de construction du sens s'est vérifiée à l'étape 3,



puisque l'enseignant a dû insister auprès des triades pour qu'elles reviennent aux interprétations et aux autres notes prises à l'étape 1. Il devenait clair que les étudiants percevaient leur tâche d'abord comme une évaluation par questionnaire, non comme d'interpréter une œuvre littéraire. L'aspect détaillé des questionnaires semblerait avoir accentué cette perception chez les étudiants et l'évaluation sommative prévue à la fin de la session a sans doute influencé le type d'accompagnement de l'enseignant.

Il reste que les relevés et les questionnaires semblent avoir permis aux étudiants d'accéder davantage à un niveau élevé de compréhension de l'œuvre que ne l'aurait fait un exposé magistral. Lors de la supervision de l'élaboration du plan de l'analyse littéraire, à l'étape 4, l'enseignant a renvoyé plusieurs étudiants aux données contenues dans les questionnaires et les relevés. Les plans ont été enrichis, mais les étudiants continuaient à dépendre largement de l'aide de l'enseignant, qui suffisait à peine à répondre à la demande.

Les analyses littéraires, produites en classe à l'étape 5, manifestent une certaine aisance avec les notions théoriques et comportent des citations pertinentes. Néanmoins, ce ne sont pas les étudiants qui ont décidé de leur cheminement et qui sont parvenus de manière autonome à des interprétations personnelles. Les textes des étudiants montrent à cet égard une certaine uniformité, même s'ils reposent sur des données plutôt variées. Durant la rédaction et la révision, l'enseignant a continué à fournir de l'aide en circulant dans la classe, bien que celle-ci ait porté davantage sur l'écriture, la grammaire et l'orthographe de l'analyse littéraire. Néanmoins, plusieurs problèmes de compréhension de la pièce n'ont été détectés qu'à ce moment et les interventions, quoique tardives, ont eu leur utilité.

## Conclusion

En somme, la démarche de guidage de l'analyse littéraire conserverait sa pertinence, pourvu que le dispositif didactique soit allégé et qu'il préserve l'autonomie des étudiants. Nous envisageons le remplacement de ces instruments par des relevés conçus et effectués par les étudiants mêmes, sous la supervision de l'enseignant. Il pourrait s'agir d'un dossier de lecture, au format libre, dont l'enseignant ne ferait que vérifier la tenue, sans en évaluer le contenu.

L'approche coopérative semble aussi avoir bien fonctionné, mais nous entendons corriger les imperfections suivantes:

L'une des tâches d'experts, soit la mise en relation avec le courant et l'époque, est trop complexe comme activité initiale et elle devrait attendre que le travail sur les thèmes et le style soit achevé.



Les triades sont trop affectées par les retards, les absences et les abandons. Il faudrait peut-être des équipes de quatre étudiants.

Le transfert de l'expertise entre les membres d'une même triade a laissé à désirer. Un nouveau questionnaire, le « Rapport de triades » a été distribué au moment même de la formation des triades. Les étudiants ont commencé à y répondre d'emblée, au lieu de livrer leur compte rendu d'experts. Rien ne doit venir perturber la consigne de mise en commun.

Réduire l'écart temporel entre la lecture de la pièce, sa représentation et la démarche de guidage, même si, dans les théâtres de Montréal, il faut réserver plusieurs mois d'avance pour les groupes. Prévoir des activités de récapitulation au retour d'arrêts incontrôlables (comme une grève). Bref, conserver la cohésion de la séquence didactique.

La démarche de guidage de l'analyse littéraire, en approche coopérative, permet de mener de front l'analyse des thèmes et celle du style, puis de faire comparer ces résultats afin d'accéder à l'interprétation de l'extrait de l'œuvre. Bien que la démarche ait été pensée en fonction d'un cours qui impose les thèmes et le style comme objets d'étude, on pourrait, dans un autre cours, devant un groupe novice ou une œuvre complexe, par exemple, faire analyser seulement les thèmes et les partager entre les équipes d'experts. On peut aussi faire comparer deux œuvres complètes ou deux extraits. Les étapes 4 et 5, l'élaboration du plan et la rédaction, ne constituent pour leur part qu'une façon parmi d'autres de donner suite au guidage de la lecture. Il serait possible de terminer plutôt par une présentation orale ou multimédia, ou encore par un texte d'un autre genre que l'analyse littéraire. En somme, la démarche de guidage peut servir à élaborer diverses séquences didactiques, adaptées à des objectifs d'apprentissage et à des objets d'étude variés. Il faut veiller, toutefois, à relier toujours les significations à la langue qui les produit.

La mise en œuvre de la démarche reste toutefois à ses débuts. Le matériel didactique utilisé s'est avéré plus encombrant que pertinent. Il était sans doute encore trop près d'une démarche d'enseignement traditionnel où les étudiants sont amenés à répondre à des questions précises d'explication de texte. L'évaluation sommative de fin de semestre guide encore trop la démarche d'enseignement pour faire une vraie place à une approche inductive et stratégique qui laisse place au tâtonnement, aux imprécisions et à l'élaboration graduelle de sens. La consultation de sources d'information littéraires a également laissé à désirer. L'enseignant a découvert, durant le travail d'équipe, des difficultés de compréhension et des problèmes langagiers qui l'ont pris au dépourvu, mais qu'il n'aurait sans doute pas décelés autrement. En ce sens, la démarche permet de mieux cerner le lecteur qui apprend.



Il semble d'ailleurs que les étudiants éprouvent plus de problèmes avec le mot à mot d'un texte littéraire qu'avec son sens global. Tout indique que la démarche de guidage fait bien de partir d'interprétations globales pour les relier à l'écriture de l'auteur et de laisser aux étudiants, dans la mesure où le texte littéraire le permet, le choix des passages où ils pensent pouvoir vérifier leurs hypothèses. Ce « corps à corps » avec le texte, au niveau le plus local, exige la mise en œuvre non seulement d'habiletés élémentaires de compréhension du sens littéral et de découpage syntaxique, mais aussi la production d'inférences qui interprètent le sens connoté et le propos de l'auteur. Tout se passe comme si, dans sa première lecture non guidée de l'œuvre, l'étudiant n'avait pas effectué les liens les plus complexes, de sorte que la démarche de guidage sert à combler cette lacune, avant le moment de l'écriture et de l'évaluation sommative. On comprend mieux, alors, l'effet paralysant d'une interprétation experte de l'œuvre, livrée par l'enseignant entre la lecture et l'écriture. L'étudiant trouve peu d'intérêt dans une tâche d'analyse littéraire où il doit rédiger un texte qui reprend l'interprétation de l'enseignant. Seule une démarche de guidage peut redonner son sens à l'analyse littéraire en classe de français.



## Bibliographie

- Canvat, Karl (2000). Quels savoirs pour l'enseignement de la littérature ? Réflexions et propositions. In Fourtanier, M.-J. et G. Langlade (dir.), *Enseigner la littérature* (pp. 57-72). Toulouse : Delagrave Édition et CRDP Midi-Pyrénées.
- Hoggart, Richard (1970). *La culture du pauvre. Étude sur le style de vie des classes populaires en Angleterre*. Paris : Éd. de Minuit.
- Houdart-Merot, Violaine (2001). Bref éclairage historique sur des débats actuels. In Fourtanier, M.-J., G. Langlade et A. Rouxel (dir.), *Recherches en didactique de la littérature*. Rencontres de Rennes, mars 2000 (pp. 23-27). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Howden, Jim et Martin, Huguette (1997). *La coopération au fil des jours : des outils pour apprendre à coopérer*. Montréal : Chenelière / Mc Graw Hill.
- Legros, Georges (2001). *Faire lire des textes ou enseigner la littérature ?* Conférence prononcée à l'Université de Montréal lors du Colloque de l'Association DFLM, Montréal, Québec, juin 2001.
- Perrenoud, Philippe (2001). *Voleurs de sens et travail scolaire*. Genève : Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève. Téléchargeable à l'adresse : [http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_2001/2001\\_09.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_09.html)
- Richard, Suzanne (2004). *Finalités de l'enseignement de la littérature et de la lecture de textes littéraires au secondaire*. Thèse de doctorat en didactique, Université Laval, Québec.
- Rosier, Jean-Maurice (2002). *La didactique du français*. Coll. « Que sais-je? ». Paris : PUF.
- Roy, Max (1999). « La réforme de l'enseignement collégial au Québec : vers des compétences littéraires communes », *Enjeux*, 43-44, pp. 53-68.
- Simard, Denis (2003). « Une approche culturelle dans l'enseignement du français, langue première », Conférence prononcée dans le cadre du Congrès de l'Association québécoise des professeurs de français, St-Hyacinthe, Québec, octobre 2003.
- Tardif, Jacques (1992). *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal : Les Éditions Logiques.
- Zakhartchouk, Jean-Michel (1999). *L'enseignant, un passeur culturel*. Paris : ESF.



## Annexes

### Annexe 1. Exemples d'instruments utilisés par les équipes d'experts et les triades

#### **Formulaire pour les experts en thèmes**

Trouver les thèmes de l'extrait. Dégager les champs lexicaux à l'aide du tableau ci-dessous. Effectuer les totaux pour chaque thème, de manière à identifier le thème principal.

Lignes	Thème 1 : _____	Thème 2: _____	Thème 3: _____
Sc. 12			
1			
2			
(etc.)			
Totaux			

#### **Formulaire des experts en procédés d'écriture**

Identifier les procédés d'écriture. Citer les mots qui appartiennent à chaque procédé, avec référence au numéro de ligne de l'extrait. Identifier le sentiment mis en évidence par le procédé.

Lignes	Citations	Procédés d'écriture	Sentiment mis en évidence
(etc.)			



## **Questionnaire des experts du courant littéraire et du contexte de l'œuvre**

### **L'action dans l'extrait**

Diviser l'extrait en parties en fonction des actions les plus importantes. Attribuer à chacune un sous-titre.

Attribuez un titre à l'extrait entier.

Résumez l'action de l'extrait en moins de 40 mots.

### **Situation de l'extrait dans l'œuvre**

Quels événements importants survenus avant la scène 12 de l'Acte III sont nécessaires à la compréhension de l'action dans l'extrait?

Quels événements importants survenus après l'Acte III résultent de l'action survenue dans l'extrait?

### **Ancrage historique du récit**

Quels personnages de l'extrait appartiennent à la noblesse? Lesquels appartiennent au Tiers État?

Quel événement politique important est annoncé par l'action de cette scène? Justifiez votre réponse.

### **Courant littéraire**

À quel courant littéraire et à quelle tendance se rattache Le Barbier de Séville?

L'extrait donne-t-il la priorité à la raison sur la passion ou est-ce l'inverse? Justifiez votre réponse.

## **Rapport des triades**

Pourquoi Rosine, le Comte et Figaro continuent-ils à discréditer Bazile après son départ?

Pourquoi Beaumarchais fait-il en sorte que Bartholo déjoue la ruse du rasage et surprenne les amoureux, alors que dans la comédie classique, les personnages antipathiques étaient toujours trompés?

Quelles sont les deux valeurs qui guident Rosine pour choisir son futur mari? Justifiez votre réponse.

Quelle est la stratégie du Comte pour répondre à l'injure « Perfide Alonzo » (sc. 12, l. 40) que lui adresse Bartholo?

Déterminez le ton de l'extrait. Justifiez votre réponse en identifiant le sentiment dominant.

Identifiez deux caractéristiques du courant ou de la tendance qui se retrouvent dans cet extrait? Justifiez chaque réponse

Énoncez le propos de Beaumarchais dans Le Barbier de Séville.





## Annexe 2. Transcription du dialogue sur les deux valeurs de Rosine

Quelles sont les deux valeurs qui guident Rosine pour choisir son futur mari? Justifiez votre réponse.

Enseignant	...Quand même autant que vous pouvez pour continuer. C'est beau?
J	C'est le bonheur?
Enseignant	Où est-ce que c'est écrit?
J ( <i>citant</i> )	« Mon bien... » « Ma personne et mon bien ».
Enseignant	Elle ne dit pas « Je vais marier un homme qui va me rendre heureuse ». Ce n'est pas ça qu'elle dit. C'est vrai qu'elle cherche le bonheur, mais c'est pas les valeurs qu'elle exprime. Comment ... Qu'est-ce qui va lui donner de l'amour? Qu'est-ce qui va lui donner du bonheur? Un homme qui va avoir deux qualités. Qui va la laisser libre, plus libre qu'elle ne l'est là...
M et J	Qui va la libérer.
Enseignant	Qui va la libérer, on vient de le dire. Je n'ai pas entendu ce que M... vient de dire.
M	Qui va la libérer.
Enseignant	On vient de le dire. La liberté, oui, mais il en faut deux, raisons. C'est marqué dans la même phrase.
S	Il va bien la traiter. Elle ne sera pas comme esclave.
Enseignant	C'est la liberté, c'est encore ça. Une autre des valeurs importantes des Lumières.
S	Il va la respecter.
Enseignant	Le respect, oui. Mais le respect, il est marqué dans quels mots, des lignes 49 à 52?
S	Ma personne et mon bien.
M	La jeunesse?
Enseignant	Non, elle dit « Je vais donner ma jeunesse ». Elle ne dit pas : « Je veux un mari jeune ».
J	Aimer.
S	Le respect.
Enseignant	Oui, mais où est-ce qu'il est le respect?
S	Ma personne et mon bien.
Enseignant	Vous pouvez pas voir le dernier mot?
S	( <i>citant</i> ) « Contre toute justice ».
J	C'est la justice?
Enseignant	C'est sûr. Il est injuste envers elle, Bartholo. Ça, c'est une des valeurs de la Révolution française. On va se battre contre l'injustice. Contre l'abus d'autorité.



Vous avez un thème, là, qui est le défi à l'autorité. Bien, c'est ça, le lien. Elle va se battre pour la justice, contre l'abus d'autorité, pour la liberté dont est privé quand on subit un abus d'autorité. Comprenez-vous tout le lien, là? Ce n'est pas juste pour la question, c'est pour toute l'analyse qu'on vient de débloquent quelque chose. Là, je m'en vais.