

**Université de Montréal**

**Recherche-action**  
**visant à améliorer la réussite et la motivation**  
**autour de la dissertation au collégial**

par

**Serge Provencher**

**Département de didactique**

**Faculté des sciences de l'éducation**

**Thèse présentée à la Faculté des études supérieures**  
**en vue de l'obtention du grade de**  
**Philosophiæ Doctor (Ph.D.)**  
**en Sciences de l'éducation (option didactique)**

**Mai 2001**

**© Serge Provencher, 2001**





**National Library  
of Canada**

**Acquisitions and  
Bibliographic Services**

395 Wellington Street  
Ottawa ON K1A 0N4  
Canada

**Bibliothèque nationale  
du Canada**

**Acquisitions et  
services bibliographiques**

395, rue Wellington  
Ottawa ON K1A 0N4  
Canada

*Your file Votre référence*

*Our file Notre référence*

**The author has granted a non-exclusive licence allowing the National Library of Canada to reproduce, loan, distribute or sell copies of this thesis in microform, paper or electronic formats.**

**The author retains ownership of the copyright in this thesis. Neither the thesis nor substantial extracts from it may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.**

**L'auteur a accordé une licence non exclusive permettant à la Bibliothèque nationale du Canada de reproduire, prêter, distribuer ou vendre des copies de cette thèse sous la forme de microfiche/film, de reproduction sur papier ou sur format électronique.**

**L'auteur conserve la propriété du droit d'auteur qui protège cette thèse. Ni la thèse ni des extraits substantiels de celle-ci ne doivent être imprimés ou autrement reproduits sans son autorisation.**

0-612-62102-2

**Canada**

**Université de Montréal  
Faculté des études supérieures**

**Cette thèse intitulée  
«Recherche-action  
visant à améliorer la réussite et la motivation  
autour de la dissertation au collégial»**

**présentée par :**

**Serge Provencher**

**a été évaluée par un jury composé des personnes suivantes :**

**Madame Diane Saint-Jacques, présidente du jury**

**Monsieur Michel Thérien, directeur de recherche**

**Madame Monique Noël-Gaudreault, membre du jury**

**Madame Clémence Préfontaine, examinatrice externe**

**Madame Louise Dagenais, représentante du doyen de la FÉS**

**Thèse acceptée le 9 mai 2001**

## **Sommaire**

Parmi les nombreux problèmes que pose l'enseignement du français et de la littérature dans les collèges du Québec, l'apprentissage de la dissertation s'avère l'un des plus importants. D'une part, celui-ci entraîne chaque année un nombre considérable d'abandons et d'échecs, alors que, d'autre part, le cheminement de tout élève du collégial est maintenant couronné par une épreuve uniforme de français entraînant la rédaction d'une dissertation. Les raisons qui font que cet apprentissage demeure laborieux découlent de phénomènes comme le manque de culture littéraire et les faiblesses de la langue écrite des élèves, en plus de leur manque de motivation scolaire. Aussi, dans le cadre de cette recherche, avons-nous tenté de concevoir, d'appliquer et d'analyser une intervention visant à **accroître la réussite et la motivation** pour la dissertation au collégial.

C'est dans cette perspective que l'on trouve ici un projet pédagogique s'appuyant sur l'hypothèse que l'écrivain **Paul Léautaud** - notre écrivain préféré - ainsi que ses écrits favoriseront la réussite et la motivation des élèves à l'aide de lectures du discours littéraire plus personnelles, de la même manière que sa découverte a été et reste un choc intellectuel des plus stimulants pour nous. Ce projet est appliqué dans un groupe (d'une trentaine d'élèves) du cours «**Littérature et imaginaire**», c'est-à-dire le troisième de la séquence des quatre cours obligatoires, axé sur les XIX<sup>e</sup> et XX<sup>e</sup> siècles en littérature française. Les instruments de collecte des données sont en majorité typiques de la **recherche qualitative**, par exemple le journal de recherche, en plus des dissertations et d'un questionnaire sur la motivation. Cette dernière est examinée en fonction de composantes théoriques issues de la **conception sociocognitive de la motivation scolaire**, conception qui s'intéresse aux processus mentaux responsables de la pensée et à leur influence sur le comportement.

La mise à l'essai de notre projet d'intervention pédagogique dans un groupe de «**Littérature et imaginaire**» donne des résultats permettant en partie d'appuyer notre hypothèse de recherche dans le domaine de l'enseignement du français. D'abord, en ce qui concerne les dissertations, on note une **amélioration des résultats** entre le début et la fin du trimestre relativement à quelques-uns des critères de correction, par exemple le respect de la structure. En outre, par rapport à la motivation, on perçoit une **augmentation générale de la motivation scolaire** tant pour certaines sources que pour certains indicateurs relevant des composantes théoriques de la motivation. Certes, des nuances

s'imposent, notamment parce que nous ne saurons jamais jusqu'à quel point ont pu jouer des facteurs externes à l'expérience comme la préparation des élèves, mais une conclusion se dégage assez nettement, de l'aveu même de plusieurs de ces derniers : une forme de **médiation** construite sur la passion du professeur peut directement influencer sur le désir de savoir des élèves ainsi que sur leurs résultats.

## **Table des matières**

<b>Table des matières</b> .....	vi
<b>Remerciements</b> .....	xvii
<b>Introduction générale</b> .....	1
<b>Chapitre 1 - Présentation du contexte et du problème</b> .....	5
1. Contexte historique, social et éducatif .....	6
1.1 Contexte historique .....	6
1.2 Contexte social .....	9
1.3 Contexte éducatif .....	14
1.3.1 Les quatre cours obligatoires de littérature .....	14
1.3.2 Le cours «Littérature et imaginaire» .....	17
1.3.3 Clientèle .....	20
1.4 L'enseignement de la littérature .....	24
1.4.1 L'enseignement du français au collégial .....	24
1.4.2 Historique de l'enseignement de la littérature .....	28
1.4.3 L'enseignement actuel de la littérature .....	31
1.4.4 Résumé .....	35
2. Problématique .....	36
3. Résumé du chapitre .....	47

<b>Chapitre 2 - Cadre conceptuel</b> .....	49
1. Le texte littéraire .....	50
1.1 Le texte littéraire : complexité du phénomène .....	50
1.2 Théories du texte littéraire .....	53
1.3 Esthétique de la réception .....	58
1.4 Lecture du texte littéraire .....	61
1.5 Résumé .....	65
2. La dissertation .....	65
2.1 Le concept de dissertation .....	66
2.2 La dissertation et «Littérature et imaginaire» .....	70
2.3 Critères d'évaluation de la dissertation .....	73
2.4 Résumé .....	77
3. Paul Léautaud .....	78
3.1 Paul Léautaud (1872-1956) .....	78
3.2 <i>Le Journal littéraire</i> (1893-1956) .....	82
3.3 Applications pédagogiques .....	85
3.4 Résumé .....	88
4. La motivation .....	88
4.1 L'origine du concept de motivation .....	89
4.2 Conceptions de la motivation .....	89
4.2.1 Conceptions mineures .....	90
4.2.2 Conception behavioriste .....	90

4.2.3 Conception néobéhavioriste .....	90
4.2.4 Conception anticipative .....	91
4.2.5 Conception organismique .....	91
4.2.6 Conception cognitiviste .....	92
4.2.7 Conception humaniste .....	92
4.2.8 Conception sociocognitive .....	92
4.3 Composantes de la motivation scolaire .....	93
4.3.1 Justification du choix du courant théorique .....	93
4.3.2 Déterminants de la motivation scolaire .....	94
4.3.3 Indicateurs de la motivation scolaire .....	94
4.3.4 Variables intervenantes .....	95
4.3.5 Composantes .....	95
4.3.6 Définition sommaire des concepts retenus .....	97
4.4 Résumé .....	100
5. Résumé du chapitre .....	101
<b>Chapitre 3 - Méthodologie .....</b>	<b>102</b>
1. Une recherche-action qualitative .....	103
2. Élaboration du projet d'intervention pédagogique .....	107
2.1 Définition générale du projet d'intervention .....	107
2.2 Proposition d'intégration des travaux de Léautaud .....	108
2.3 Opérationnalisation du projet d'intervention .....	111

3. Instruments de collecte des données sur la réussite .....	113
3.1 Dissertations .....	113
3.2 Contrôle par un collègue et correction .....	116
3.3 Précisions sur les critères .....	119
4. Instruments de collecte des données sur la motivation .....	121
4.1 QACSS (Questionnaire étudiant les attributions causales) .....	121
4.2 TSIMS (Test sur les sources et les indicateurs) .....	123
5. Instruments de collecte des données en général .....	125
5.1 Journal de recherche .....	125
5.2 Entrevues semi-structurées .....	127
6. Analyse des données .....	128
6.1 Analyse des données et triangulation .....	129
6.2 Biais et distorsions .....	131
6.3 Limites de la recherche .....	134
<b>Chapitre 4 - Mises à l'essai et résultats .....</b>	<b>137</b>
1. Première mise à l'essai .....	138
1.1 Déroulement général de la mise à l'essai .....	138
1.2 Résultats obtenus .....	140
1.2.1 Données sur la réussite .....	140
1.2.2 Données sur la motivation .....	142
1.2.3 Données en général .....	144

1.3 Conclusions sur le déroulement .....	146
2. Seconde mise à l'essai .....	148
2.1 Déroulement général de la mise à l'essai .....	148
2.1.1 Présentation du premier cours .....	149
2.1.2 Présentation du cours sur Léautaud .....	150
2.1.3 Intégration de Léautaud .....	151
2.2 Variables intervenantes .....	151
2.2.1 Âge des élèves .....	152
2.2.2 Sexe des élèves .....	153
2.2.3 Langue maternelle .....	153
2.2.4 Travail rémunéré pendant les études .....	154
2.2.5 Nombre d'heures consacrées aux études .....	155
2.2.6 Programme et trimestre d'études .....	156
2.2.7 Résultats scolaires antérieurs.....	157
2.2.8 Abandons antérieurs .....	158
2.2.9 Autres variables .....	158
3. Résultats obtenus .....	159
3.1 Données sur la réussite .....	160
3.1.1 Notes globales des dissertations .....	161
3.1.2 Prise de position .....	163
3.1.3 Pertinence des citations .....	164
3.1.4 Clarté .....	166

3.1.5	Style et niveau de langue .....	168
3.1.6	Précision et richesse du vocabulaire .....	169
3.1.7	Analyse comparative .....	170
3.2	Données sur la motivation .....	171
3.2.1	Attributions causales .....	172
3.2.2	Perception de sa compétence .....	173
3.2.3	Perception de l'importance de la tâche .....	173
3.2.4	Stratégies autorégulatrices de gestion .....	174
3.2.5	Stratégies métacognitives .....	175
3.2.6	Stratégies affectives .....	175
3.2.7	Stratégies cognitives .....	176
3.2.8	Participation .....	177
3.3	Données en général .....	177
3.3.1	Informations provenant du journal de recherche .....	178
3.3.2	Informations provenant des entrevues .....	181
4.	Analyse et interprétation des résultats .....	185
4.1	Analyse et interprétation des données sur la réussite .....	185
4.1.1	Notes globales des dissertations : analyse et interprétation .....	186
4.1.2	Prise de position : analyse et interprétation .....	188
4.1.3	Pertinence des citations : analyse et interprétation .....	190
4.1.4	Clarté : analyse et interprétation .....	192

4.1.5	Style et niveau de langue : analyse et interprétation .....	194
4.1.6	Précision et richesse du vocabulaire : analyse et interprétation .....	196
4.1.7	Bilan de l'analyse et de l'interprétation des données sur la réussite .....	198
4.2	Analyse et interprétation des données sur la motivation .....	200
4.2.1	Attributions causales : analyse et interprétation .....	200
4.2.2	Perception de sa compétence : analyse et interprétation .....	201
4.2.3	Perception de l'importance de la tâche : analyse et interprétation .....	203
4.2.4	Stratégies autorégulatrices de gestion : analyse et interprétation .....	204
4.2.5	Stratégies métacognitives : analyse et interprétation ....	205
4.2.6	Stratégies affectives : analyse et interprétation .....	207
4.2.7	Stratégies cognitives : analyse et interprétation .....	208
4.2.8	Participation : analyse et interprétation .....	209
4.2.9	Bilan de l'analyse et de l'interprétation des données sur la motivation .....	211
4.3	Analyse et interprétation des données en général .....	212
4.3.1	Informations provenant du journal : analyse et interprétation .....	213
4.3.2	Informations provenant des entrevues : analyse et interprétation .....	216

4.3.3 Bilan de l'analyse et de l'interprétation des données en général .....	219
4.4 Bilan global .....	221
4.4.1 Biais et tendances générales .....	221
4.4.2 Pistes pour d'autres recherches .....	223
<b>Conclusion</b> .....	226
1. Résumé de la recherche .....	227
1.1 Rappel de la problématique .....	227
1.2 Rappel de l'objectif de la recherche .....	227
1.3 Rappel du contexte .....	228
1.4 Rappel des principaux résultats .....	228
2. Réflexions finales .....	229
2.1 Créativité .....	229
2.2 Médiation .....	230
<b>Bibliographie</b> .....	232
 <b>Liste des tableaux</b>	
Tableau 1 - Évaluation globale de la dissertation .....	74
Tableau 2 - Composantes de la motivation scolaire .....	96
Tableau 3 - «Littérature et imaginaire»/Calendrier des activités .....	111

<b>Tableau 4 - Résultats possibles pour les critères de la dissertation</b> .....	120
<b>Tableau 5 - Données sur la réussite/Première mise à l'essai</b> .....	141
<b>Tableau 6 - Données sur la motivation/Première mise à l'essai</b> .....	143
<b>Tableau 7 - Données sur la réussite/Seconde mise à l'essai</b> .....	160
<b>Tableau 8 - Données sur la réussite/Analyse comparative</b> .....	170
<b>Tableau 9 - Attributions causales : résultats</b> .....	172
<b>Tableau 10 - Perception de sa compétence : résultats</b> .....	173
<b>Tableau 11 - Perception de l'importance de la tâche : résultats</b> .....	174
<b>Tableau 12 - Stratégies autorégulatrices de gestion : résultats</b> .....	175
<b>Tableau 13 - Stratégies métacognitives : résultats</b> .....	175
<b>Tableau 14 - Stratégies affectives : résultats</b> .....	176
<b>Tableau 15 - Stratégies cognitives : résultats</b> .....	176
<b>Tableau 16 - Participation : résultats</b> .....	177
<b>Annexes</b> .....	271
<b>Annexe I - Plans cadres des cours de français obligatoires</b> .....	272
<b>Annexe II - Plan de cours de «Littérature et imaginaire»</b> .....	296
<b>Annexe III - Citations de Léautaud regroupées par auteur</b> .....	301
<b>Annexe IV - Questionnaire étudiant les attributions causales (QACSS)</b> .....	312
<b>Annexe V - Test sur les sources et indicateurs (TSIMS)</b> .....	315
<b>Annexe VI - Questionnaire/Entrevues semi-structurées</b> .....	320
<b>Annexe VII - Document d'accompagnement des bandes sonores</b> .....	321

<b>Annexe VIII - Test t pour les petits échantillons .....</b>	<b>328</b>
<b>Annexe IX - Liste des figures de style à surveiller .....</b>	<b>331</b>
<b>Annexe X - Exemples de séries de dissertations .....</b>	<b>333</b>

## **Remerciements**

Qu'il nous soit d'abord permis de remercier monsieur Michel Thérien, notre directeur de recherche : au fil des ans, il nous a aidé à mener à terme notre odyssee au pays de la réussite et de la motivation relatives à l'enseignement de la dissertation au collégial. Sans son érudition, son expérience, ses conseils, sa disponibilité, son perfectionnisme et sa propre motivation, il ne nous aurait jamais été possible de progresser dans la voie qu'il a contribué lui-même à tracer. Dans le cas où l'on trouverait ici des défauts, des erreurs, des simplifications, des fautes ou autres lacunes de ce genre, aucune responsabilité ne devrait lui être imputée. Nous nous en voudrions également de ne pas souligner son côté profondément humain et généreux : il nous a été indispensable.

D'autres personnes, à des titres divers, méritent aussi notre gratitude pour le soutien et les encouragements dont elles nous ont entouré au cours des dernières années. Nous pensons à mesdames Denise Barbeau, Mado Chagnon, Hélène Lambert, Rose Lessard et Marguerite Poirier-Provencher, et à messieurs Michel Leblanc, Pierre Provencher et Roger Provencher. S'ajoutent nos collègues du Département de français, qui ont approuvé, année après année, nos demandes de perfectionnement, ainsi que les membres du comité de perfectionnement du collègue où nous travaillons, qui les ont entérinées.

Enfin, quiconque s'est livré à une recherche de ce type sait à quel point il faut investir temps, réflexions et efforts pour venir à bout des problèmes rencontrés et rédiger les différentes versions qui nous conduiront au résultat final. Or, malheureusement, cela ne saurait se faire qu'au détriment de la qualité de vie de la personne qui partage notre cœur et notre existence. Aussi, pour tous les sacrifices qu'elle a pu consentir depuis que nous nous connaissons, nous tenons à remercier notre conjointe, madame Véronique Faubert, à qui ce travail est dédié. Non seulement nous a-t-elle permis de poursuivre le rêve que nous avons en tête depuis toujours, mais, entre-temps, elle nous a fait le plus cadeau qui fût au monde : Mathilde.

## **Introduction générale**

En général, les élèves du collégial représentent des personnes particulièrement intéressantes sur le plan de l'apprentissage. Quiconque travaille en leur compagnie s'en rend compte quotidiennement. Peut-être faut-il se rappeler que ce ne sont qu'un peu plus de 40% des élèves du secondaire qui accèdent à ce niveau d'enseignement, mais, quoi qu'il en soit, il y a là des êtres presque toujours attachants et qui redonnent confiance dans l'avenir. Il suffit de les voir s'impliquer à fond dans leurs activités para-scolaires ou leur emploi pour comprendre qu'ils ont besoin de repousser leurs limites et de développer des aptitudes, en même temps qu'ils éprouvent très régulièrement des difficultés à se plier à certaines dimensions de la vie scolaire. À l'heure actuelle, par exemple, il est connu que la présence de cours de philosophie et de français obligatoires représente un obstacle de taille pour bon nombre d'individus. Mais, à cela, il est peu de causes sur lesquelles nous ne pouvons rien.

L'expérience montre que le simple fait d'expliquer les tenants et aboutissants de la raison d'être de matières semblables permet aux élèves de mieux accepter la séquence de cours obligatoires qu'ils auront à suivre au collège. En français, ils ne saisissent pas chaque fois très bien à quoi peuvent servir des survols de la littérature des siècles passés ou, pire, du Moyen Âge. Le contexte social ne les prépare guère à cet égard. Cette étape de sensibilisation ne suffit cependant pas pour maintenir leur intérêt rencontré après rencontre. Dans la pratique, 25 années d'enseignement nous ont appris que, insidieusement, peut s'installer ou se renforcer chez plusieurs élèves le plus grand adversaire du professeur du collégial, et nous avons nommé l'indifférence, si peu d'efforts sont faits pour la combattre. Par bonheur, cette indifférence tient souvent davantage à des préjugés et à une certaine forme d'ignorance plutôt qu'à des motifs réels, ce qui laisse une porte ouverte à l'enseignant désireux d'aller jusqu'au bout.

Quand on sait que la réussite des élèves est intimement liée à la motivation scolaire (Viau, 2000b), le professeur de français se retrouve donc avec une question essentielle, s'il désire tenir en haleine ses classes : comment motiver les élèves ou accroître leur motivation? Et chacun y va alors de ses méthodes et de ses recettes éprouvées, cela dit sans ironie, puisque lorsque quelqu'un connaît ses élèves, il a nécessairement réfléchi à des manières susceptibles de les rejoindre. Au nombre de ces voies dont nous entendons souvent parler, on compte le fait de créer le plus de recouvrements possibles entre la matière abordée et la vie réelle, ce qui n'est pas une mauvaise idée, ou celui de

s'impliquer personnellement par le biais d'anecdotes, de digressions ou de souvenirs de lecture. Nous avons usé de ces procédés comme les autres professeurs intéressés à motiver leurs élèves, il va sans dire, mais nous tenions à pousser notre réflexion en ce sens.

Ayant remarqué que la dynamique motivationnelle des élèves bénéficie fréquemment de la passion qu'injecte le professeur dans ses cours et considérant que la variété des stratégies pédagogiques reste l'un des moyens les plus efficaces pour motiver une classe (Viau, 1999), nous avons dès lors choisi de penser un projet d'intervention pédagogique nous permettant d'allier une de nos grandes passions à une diversification de nos approches. Cette passion a pour nom l'écrivain français Paul Léautaud, auteur d'un *Journal littéraire* (Léautaud, 1986) rempli de toutes sortes de propos sur les œuvres et les artisans de la littérature française et même de la littérature universelle. Si Léautaud, au fil des ans, a su nous en apprendre autant sur ces sujets, tout en nous divertissant et en piquant notre curiosité notamment par sa personnalité, sans doute y avait-il des chances qu'il rejoigne également une certaine proportion d'élèves en les renseignant sur la littérature et en attirant leur attention.

Ce que nous venons de mentionner ne signifie toutefois en rien que la présente recherche en soit une sur Léautaud. La production de ce dernier s'avère plutôt un instrument pour augmenter la réussite en fonction de certains critères de correction des dissertations que les élèves ont à rédiger dans le troisième cours de français obligatoire au collège («Littérature et imaginaire»), tout comme il constitue un levier pour faire lever certains aspects de la motivation scolaire dans le même cours. De plus, nous avons choisi de privilégier une approche sociocognitive de la motivation, et nous avons opté pour une mise à l'essai avec un groupe dont nous avons la charge. Une telle application de notre projet d'intervention pédagogique, avec si peu d'élèves, ne peut conduire qu'à des observations ainsi que des résultats qui représenteront toujours par définition quelque chose de parcellaire, presque de symbolique, mais, pour un professeur en exercice, pareille recherche-action fournit une opportunité de concilier un peu ces deux univers : recherche et action.

Dans un monde où l'instruction et l'éducation s'avèrent plus indispensables que jamais, dans un monde où l'on commence à comprendre que l'une des plus

grandes richesses sera dorénavant l'information, dans un monde où le décrochage scolaire constitue l'une des plus importantes plaies du corps social (Thibodeau, 2000), dans un monde où les professeurs doivent à la fois mettre l'accent sur le contenant et le contenu, dans un monde où l'école doit souvent compenser pour ce qui n'est plus traditionnellement transmis par la famille, aucune contribution, si minime soit-elle, n'est inutile pour améliorer le système scolaire, y compris au collégial, surtout quand cette amélioration porte sur la réussite et la motivation des élèves (Viau, 2000a). Enfin, malgré tous ceux qui parlent de «pédagogisme à outrance» et reprochent à ce système scolaire de laisser trop de place à la didactique (Ouimet, 1999, p. 6), n'est-ce pas le rôle de chaque didacticien que d'y aller de son effort pour que progressent véritablement les élèves?

## **Chapitre 1 - Présentation du contexte et du problème**

## **1. Contexte historique, social et éducatif**

Avant de présenter le problème abordé par la recherche, il nous incombe de réfléchir sur le contexte qui est le sien. Celui-ci est à la fois historique, social et éducatif, puisque chacun de ces volets a ses incidences sur ce dont nous allons traiter. Par exemple, sur le plan historique, un certain nombre d'événements dignes de mention ont largement contribué à préparer les situations propres au collégial que nous retrouverons plus loin, notamment des réformes touchant l'organisation des structures mêmes. Comme nous parlerons aussi de littérature, il nous semble également nécessaire de relever quelques difficultés ayant trait à la perception de «la culture littéraire» (Ducharme, 1992, p. 3) et de ce qu'elle peut nous apporter, et, enfin, nous examinerons plus spécialement ce qui a trait à l'enseignement de la littérature et autres réalités liées au contexte éducatif.

### **1.1 Contexte historique**

Lorsque les cégeps ouvrent leurs portes en septembre 1967, le régime des études expérimental propose un bloc de cours obligatoires, c'est-à-dire communs à l'ensemble des secteurs général et professionnel, reposant sur la littérature, la philosophie et l'éducation physique. À l'origine, il s'agissait d'aménager un espace culturel commun à tous ceux qui poursuivraient des études au-delà du secondaire, conformément aux recommandations du Rapport Parent. C'est ce qu'on appelle, dès le départ, la formation générale, prévue pour amener l'élève hors de sa concentration. Cette formation générale offrira une formation teintée d'humanisme, une formation intellectuelle «qui rende l'homme capable de saisir d'autres choses que celles délimitées par le clos ou le champ clos des différentes spécialités ou concentrations» (Beaupré, 1989, p. 20).

Au fil des ans, cependant, dans le domaine de la littérature, ce qui devait être commun se met à varier passablement d'un collège à l'autre et même d'un professeur à l'autre. Du régime des études expérimental au régime des études collégiales (voir Lemieux, 1995, p. 234), par exemple, des départements fonctionnent avec des cours bâtis autour des genres littéraires traditionnels comme la poésie ou le roman, tandis que d'autres organisent des séquences

différentes axées autour de titres de cours comme «Communication et écritures» ou «Lecture et analyse». «Même si ces cours sont communs», ils ne le sont guère en pratique, note déjà Escande (1973, p. 54), pendant que Beauchesne (1997, p. 6), avec le recul, écrit : «Mais il est vite apparu que le fonds culturel transmis à travers les cours de philosophie et de littérature n'avait rien de commun, sinon les titres et les numéros des cours». Bref, à chaque époque et encore aujourd'hui, la formation générale en français ne cesse de se modifier et de présenter des divergences d'un endroit à l'autre :

Le français au collégial est probablement le lieu où le niveau des enseignements et l'enracinement dans la culture québécoise ont été le plus discutés. Fallait-il enseigner l'orthographe ou le roman? Les romans français ou québécois? Pouvait-on passer à côté des classiques? Devait-on favoriser l'expression ou favoriser la maîtrise de la langue écrite? Faire du français correctif, n'est-ce pas «secondariser» le cégep? Toutes ces options étaient définies comme diamétralement opposées et provoquaient des débats passionnés qui débordaient les assemblées départementales (Corriveau, 1991, p. 95).

Par ailleurs, dans des publications d'organismes comme le Conseil supérieur de l'éducation (1975; 1984) et le ministère de l'Éducation du Québec (1978), devenu un temps, pour les cégeps, le ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Science, la notion de formation fondamentale occupe, au fil du temps, de plus en plus de place quand il est question de cours de français. Certes, «cette formation fondamentale n'est pas l'apanage exclusif des cours de français ou de philosophie obligatoires», puisque «les cours de spécialisation, même les plus pointus, peuvent contribuer à leur façon [...] à la réalisation des objectifs de formation fondamentale» (Reid, 1990, p. 4). Cependant, puisqu'il est question d'apprentissages visant au développement de toute la personne, il est certain que le français doit y jouer un rôle important.

Aussi, en 1992, le Conseil des collèges et la Fédération des cégeps proposent de remodeler entièrement le bloc des cours communs se donnant au collégial. La formation générale n'est plus définie à l'aide de certaines matières, mais en fonction de deux principes, dont celui de la formation fondamentale. En résumé et sans trop déformer, la formation dite fondamentale consiste à œuvrer sur un ensemble d'habiletés intellectuelles et d'attitudes comme les capacités d'analyse, de synthèse, de raisonnement, de communiquer sa pensée,

d'avoir une ouverture au monde, d'avoir une conscience de la perspective historique de l'expérience humaine, etc. Pour y arriver, la formation générale doit être définie à partir de grands thèmes plutôt qu'à partir de disciplines, ces thèmes étant tantôt des habiletés - comme la capacité de communiquer -, tantôt des domaines de connaissance - comme les enjeux et réalités socio-économiques. Quant au second principe, c'est celui selon lequel il convient d'élargir la formation générale afin d'ouvrir l'esprit des élèves.

Bien sûr, un peu partout, des protestations s'élèvent de la part de professeurs. On est peut-être en train de se débarrasser de cette vieille peau que constitue la culture humaniste, entend-on. «La philosophie et peut-être bientôt la littérature ne pèseront alors pas lourd en face des nécessités de l'économie» (Painchaud, 1992, p. 24).

La formation fondamentale, selon le régime pédagogique des études collégiales, doit constituer l'axe intégrateur des programmes collégiaux et articuler le projet éducatif des cégeps. M. Paul-Émile Gingras a développé ce point [...]. La notion de formation fondamentale le renvoie pour sa part à l'idéal d'une formation qui tiendrait davantage compte du développement intégral de l'élève, et cela pour contrebalancer la tendance, héritée selon lui de l'université allemande, qui nous a amenés à articuler le système d'éducation exclusivement autour du pôle des savoirs. J'y vois plutôt l'effet de la tendance techno-scientifique qui anime globalement les sociétés occidentales, mais qui s'est peut-être exprimée plus tôt en Allemagne (Talbot, 1992, p. 14).

Quoi qu'il en soit, c'est ensuite l'apparition de ce que tout le milieu appelle la Réforme Robillard, du nom de la ministre de l'Enseignement Supérieur et de la Science qui désire renouveler le cégep après une vaste consultation. La composante de formation générale commune du régime des études collégiales est dès lors définie. Cette composante comprend notamment deux cours de philosophie et trois de langue d'enseignement et de littérature. Tous les programmes d'études comprennent également un troisième cours de philosophie et un quatrième cours de langue d'enseignement (production de textes et de messages oraux), dont le contenu est lié au domaine de la formation spécifique : c'est la composante de formation générale «propre». Ainsi, comparativement à l'ancien régime pédagogique, le régime actuel accorde en principe une plus grande place à la formation générale «adaptée» ou «intégrée», sans compter que la formation de base, avec l'ajout de cours de

langue seconde, y prend aussi une plus grande place. Reste, toutefois, à mettre ces changements en forme à compter du mois de septembre 1994.

Bref, que ce soit avant ou après la Réforme Robillard, appliquée pour la première fois en septembre 1994, l'enseignement de la littérature au collégial demeure un phénomène complexe. Mais l'apparition du document intitulé *La formation générale des programmes conduisant au diplôme d'études collégiales* (Ministère de l'Éducation et de la Science, 1993) marque une étape déterminante. Dès lors, pour résumer, la Réforme Robillard propose quatre ensembles «Langue d'enseignement et littérature» qui n'aplaniront pas toutes les divergences mais qui reposent sur des principes voulant, par exemple, que, tant en lecture qu'en écriture, les compétences intellectuelles «procurent graduellement à l'élève une *autonomie de pensée* [souligné par nous], dont l'aboutissement est la capacité de retour sur ses propres productions» (Ministère de l'Éducation et de la Science, 1993, p. 5). Les courants littéraires servent de toile de fond aux apprentissages langagiers et à l'acquisition des compétences intellectuelles, en plus d'ouvrir une fenêtre sur notre héritage culturel.

## 1.2 Contexte social

Si nous reviendrons plus loin sur certaines critiques intéressantes soulevées par la Réforme Robillard en rapport avec l'enseignement de la littérature, il reste, quand on y regarde de près, que les quatre ensembles «Langue d'enseignement et littérature» correspondent à 60 heures chacun au lieu des 45 que nous avions auparavant. En somme, pour plusieurs, voici un virage en faveur de la littérature, au moment où le contexte social n'est pas nécessairement favorable à cette dernière ni à l'enseignement de la littérature. Aussi, une certaine forme de défense de la littérature peut-elle prendre place ici, ne serait-ce que pour contrer quelques-uns des importants préjugés en ce qui concerne ce domaine en rappelant, à la manière de plusieurs penseurs ou écrivains (Roy, 1968; Matzneff, 1994; Moisan, 1996), certaines des fonctions de la littérature qui ouvre les horizons, libère et est souvent plus vraie que la vie même. «Noam Chomsky, un linguiste de grande réputation, affirme que les romans nous permettront toujours d'en savoir plus long sur nous que la science» (Cantin, 1997, p. 5). Et de Romilly (1993, p. 64) de déclarer : «C'est pour cela que j'ai

lancé ce mouvement de l'Association pour la sauvegarde des enseignements littéraires (SEL)».

Il est donc nécessaire de défendre actuellement la littérature. À cela s'ajoutent ces écrits hostiles qui ne manquent pas d'apparaître un peu partout, y compris dans le milieu de l'enseignement collégial. Certains ne méritent même pas d'être mentionnés, consistant à défendre de bas intérêts du type ressources départementales allouées, mais d'autres, il faut l'avouer, s'avèrent symptomatiques d'un mouvement qui paraît prendre de l'ampleur dans la société ou, à tout le moins, dans les cégeps. Ce mouvement tend à rejeter toute forme de culture littéraire : ce serait une nuisance à l'heure de la culture électronique et scientifique. Par exemple, Ducharme, un professeur de psychologie, prétend que nous en sommes en ce moment «aux dernières confrontations entre la culture littéraire et la culture électronique» (Ducharme, 1992, p. 3), et que, si nous continuons à nous raccrocher à la culture littéraire, nous nous retrouverons à parler tout seuls en classe parce que les élèves ne comprendront rien.

Actuellement, les jeunes vivent dans une culture, la culture électronique, qui nous est étrangère et dont ils sont les maîtres. Or, la plupart d'entre nous ne connaissons que la culture littéraire. [...] Actuellement, nous sommes confrontés à deux univers complètement différents. C'est à nous d'inventer des mécanismes de communication avec la génération montante, à travers la culture électronique. Il faut qu'on le fasse, sinon c'est la société qui le fera à notre place, et en particulier les médias de masse. [...] Nous prendrons notre retraite et la culture littéraire prendra sa retraite avec nous. [...] Comme si la lecture et l'écriture étaient les seuls outils de transmission de la culture (Ducharme, 1992, p. 3).

S'il est des professeurs pour répliquer que, au contraire, le problème de l'enseignement collégial réside dans le fait que l'école, trop souvent, «refuse de transmettre l'héritage culturel que M. Ducharme appelle la culture littéraire» (Doyon, 1993, p. 19), force est de reconnaître qu'il n'est pas le seul - voir Tardif (1996) - à entretenir pareil discours. Dans une charge à fond de train contre les cours de littérature et de philosophie, Bernier (1993), au nom de la culture scientifique, demande qu'on cesse de vouloir former des Victor Hugo, nous qui sommes envahis d'une véritable paranoïa à l'idée de perdre notre langue et notre culture. «Dans nos sociétés modernes, les performances d'un

Cyrano ne sont requises que pour le plaisir; et, avant de s'amuser, il faut survivre» (Bernier, 1993, p. 17) :

Depuis Galilée, la culture littéraire n'a cessé de céder le pas à la culture scientifique. Les résultats des recherches, des observations, la rationalisation du savoir ont enfin obtenu gain de cause sur l'interprétation des écrits sacrés. Depuis la Renaissance, la culture ne se limite plus au savoir-lire ou à l'interprétation des écrits, il faut maintenant faire place au savoir-faire, au savoir-évaluer, savoir-calculer, etc. [...] Afin de produire des cerveaux capables de concevoir, créer, produire et exporter, nous devons passer d'une culture du savoir-dire et écrire à une culture valorisant le savoir-faire. Nous devons donc accorder aux sciences et aux technologies une place privilégiée dans nos programmes de formation (Bernier, 1993, p. 16).

Dans un autre texte intitulé «Pour en finir avec le monopole de la pensée» (Bernier, 1994), ce même professeur en électrotechnique surenchérit en parlant d'un mouvement mondial contre lequel on ne saurait s'insurger. Prenant appui sur un livre de Roy (1993), il traite avec mépris les départements de communication, de philosophie et de sciences politiques et sociales, «tous domaines où, contrairement à celui des sciences exactes, il est possible à qui le souhaite de faire fi du réel de façon totale et absolue» (Roy, 1993, p. 40). Ces lieux abritent une nouvelle droite ultra-réactionnaire qui plane au-dessus de la matérialité, sauf quand il s'agit du chèque de paye, privilégiant toujours «un enseignement littéraire, moral, éthique ou pseudo-religieux, uniforme et obligatoire pour tous, ce qui crée une situation pénalisante pour les futurs techniciens» (Bernier, 1994, p. 28). Quant aux modifications apportées au régime pédagogique par la Réforme, il déplore qu'on n'ait pu adoucir le caractère inéquitable du traitement de la formation scientifique et de celui de la formation littéraire, avec le résultat que, trop longtemps encore, les élèves devront inévitablement se soumettre «à ces enseignements dont seuls les professeurs de philosophie et de littérature reconnaissent l'utilité» (Bernier, 1994, p. 29).

Ainsi que l'explique Picard (1994, p. 23), si M. Bernier, qui pose la science comme détentrice de la vérité, ferait mieux de lire un peu les épistémologues contemporains, «ce qui, en plus de lui faire perdre ses illusions sur le sujet, lui permettrait de se rendre compte que les réflexions les plus riches de la science proviennent souvent de philosophes» possédant des formations scientifiques, il

serait malhonnête de nier que bon nombre d'élèves du collégial ne perçoivent pas le besoin de pénétrer dans le domaine littéraire. Une proportion très élevée d'entre eux ne se destine pas à des carrières où la connaissance de la littérature semble indispensable, et, par conséquent, les textes analysés au collège resteront le seul contact qu'ils auront avec l'univers littéraire. «Ignorer ces faits complique la tâche de ceux dont l'objectif est d'initier les jeunes à la littérature (dans le but de la faire aimer, bien sûr)» (L'Italien-Savard, 1994a, p. 78). Mais à quoi nous rattacher si l'on veut promouvoir un domaine qui trône au cœur de nos existences?

Michel Thérien (1997) propose quatre finalités de la lecture littéraire pour les jeunes. Ce sont la quête de sens, le rêve encyclopédique, le plaisir hédoniste ainsi que l'apprentissage linguistique. La quête de sens, comme l'explique Eco (1996), c'est que, comme le fait de sillonner un paysage narratif a le même rôle que le jeu pour l'enfant, tout lecteur de récit doit donner un sens aux éléments de la fiction. «Dans cet effort de construction du sens, le lecteur ou la lectrice apprend les difficiles rapports avec les êtres, les parents, les amis, puis l'Amie ou l'Ami, en un mot l'Autre» (Thérien, 1997, p. 26), érigeant, du même coup, sa personnalité propre et unique. Le rêve encyclopédique, c'est la satisfaction partielle de notre quête de savoir par un biais différent et souvent moins aride que la voie documentaire. Le plaisir hédoniste, c'est la récolte d'une satisfaction née de la découverte de quelque chose de supérieur, par exemple quand nous lisons Proust, découverte à laquelle s'ajoute, si l'on a lu un peu, le plaisir inter-textuel - «l'inter-texte représentant à la fois nos lectures antérieures et le texte entier de la culture et la vie» (Thérien, 1997, p. 28). Ici, l'apprentissage linguistique entre aussi en ligne de compte, quoique plus secondaire aux yeux de l'auteur.

Si l'on ajoute à cela le plaisir esthétique, qui peut être considéré comme une des composantes du plaisir hédoniste, on s'aperçoit vite que toutes les autres finalités de la lecture littéraire vont plus ou moins se rattacher à celles que nous venons d'énumérer. Mais la difficulté majeure, à notre humble avis, réside peut-être dans le fait qu'il faut vite en faire part de manière convaincante à des élèves «qui s'impatientent souvent devant le peu de profit qu'ils prétendent tirer d'un cours de littérature» (L'Italien-Savard, 1994a, p. 79) et penchent parfois dangereusement du côté de l'équation «lecture = torture», pour reprendre l'expression que Lise Bissonnette lançait un jour à propos d'une

enquête sur les jeunes du journal *Le Monde*. En effet, sans qu'on le leur explique, comment comprendraient-ils que la lecture de Baudelaire ou de Sartre a canalisé chez nous mille et un sentiments allant de l'amour à la révolte? Qui leur apprendra que la découverte de la poésie et de Rimbaud serait sans doute la meilleure façon - le Québec ne vient-il pas au premier rang mondial pour les suicides chez les moins de 25 ans? - de freiner le suicide chez les jeunes? «La littérature pour vaincre les ciels gris, l'apathie et l'indifférence? On croit rêver, mais c'est encore possible» (Girard, 1995, p. 88).

L'une des caractéristiques de la littérature et sans doute de tout le processus de l'éducation, c'est que nous en bénéficions tellement lentement que nous ignorons qu'il y a progression, croyons-nous, surtout dans un univers où la vitesse et la rapidité envahissent en totalité le paysage, et cela aussi, il faut le communiquer. Quand on a l'impression d'avancer à la manière d'un glacier, ce n'est guère stimulant à première vue, mais il s'agit de démontrer que le temps est un allié en cette matière : quelle est notre réaction en face d'un texte qu'on a écrit il y a quinze ans? De plus, soyons franc, la lecture littéraire a tout de même ses exigences. Blanchot racontait que ce qui menace le plus la lecture littéraire, c'est l'immodestie du lecteur et son «acharnement à vouloir demeurer lui-même en face de ce qu'il lit» (Blanchot, 1955, p. 265). Ce qui ne signifie pas que quelqu'un qui s'intéresse à la littérature doit rejeter tout ce qui est scientifique ou technique, bien au contraire, puisque la littérature est ouverture.

Dans un monde industriel où chacun s'entend pour reconnaître que nous sommes tous en réalité seuls en même temps que noyés dans la foule, la littérature n'est-elle pas un recours formidable, que l'on écrive ou que l'on soit lecteur? N'est-elle pas un moyen de parer la solitude beaucoup plus que de la meubler? En ce qui nous concerne, elle peut même être un remède afin de ne pas être fou, pour paraphraser Bataille qui disait écrire pour ne pas être fou. Et qu'on nous permette, à ce propos, cette anecdote un peu languette de Wiazemsky (1989, p. 77) à propos de l'amour de la littérature de Sade :

Un conte de Jean Ferry, que citait toujours André Breton, met en scène, justement, Sade à la Bastille. Jean Ferry imagine que Sade, au bout de plusieurs années de réclamations, a enfin obtenu du gouverneur de la prison ce qu'il désirait par-dessus tout : un verrou intérieur pour la porte de sa cellule. Dans les dernières lignes de sa

nouvelle, Jean Ferry écrit (à peu près : je cite de mémoire) : «Le marquis de Sade poussa le verrou de sa porte avec soulagement et revint s'asseoir à sa table, enfin tranquille».

Pour ce qui est des contraintes du contexte délimitant les solutions, en terminant, il est entendu que pour un public qui possède quantité de préjugés et d'idées fausses sur la littérature, sur ses artisans et sur leurs valeurs, remettre les pendules à l'heure s'avère une opération indispensable de la part des professeurs. Notamment, dans l'esprit de nos élèves, la poésie est assimilée à ce qui n'est que «fleur bleue» pendant que les écrivains véritables sont davantage les artistes de variétés ou les journalistes dont on devine les noms plutôt que n'importe qui d'autre. Par exemple,

La romancière Chrystine Brouillet mentionnait dans un texte paru dans *Nouvelles CEQ* que, lorsqu'elle s'adresse aux enfants dans les écoles, ils sont toujours étonnés d'apprendre qu'elle élabore un plan avant d'entreprendre l'écriture d'un roman et que l'inspiration ne lui vient pas par magie. «Je leur explique, de dire l'auteure de *La Courte échelle*, que l'imagination, c'est comme l'éducation physique; ça se travaille.» (Turgeon et Bédard, 1997, p. 9).

### 1.3 Contexte éducatif

Il nous est évidemment impossible de faire ici le tour du contexte éducatif. Au fil du temps, pour ce qui est de l'enseignement de la littérature au collégial, il y a eu multiplication des débats, publications ou études qui ne convergeaient pas toujours dans la même direction, en plus, nous semble-t-il, d'un manque de leadership des plus hautes autorités en place, que ce soit au niveau local ou au niveau national. Aujourd'hui encore, le portrait de l'enseignement de la littérature diffère parfois sensiblement d'un collège à l'autre, ce qui n'est guère souhaitable. Bien sûr, partout, on parle toujours de quatre cours de littérature obligatoire, mais il peut y avoir des variations notables, en particulier pour les contenus. À un endroit, le cours «Littérature québécoise» permet aux élèves de remonter au début de la colonie; ailleurs, on se contente de ne voir que le XX<sup>e</sup> siècle. La clientèle, en outre, présente des caractéristiques qui influent sur les pratiques.

#### 1.3.1 Les quatre cours obligatoires de littérature

Notre recherche s'inscrit dans le cadre des quatre cours obligatoires de littérature nécessaires pour l'obtention du diplôme d'études collégiales. Mais, malgré la Réforme, la situation n'est pas la même dans tous les cégeps. Là où nous œuvrons et dans quelques autres collèges, on a tenté de respecter - parfois scrupuleusement - le devis ministériel, excepté que certaines décisions restent locales, en plus du fait que le département a voulu prendre certaines initiatives, même au risque de se retrouver en situation minoritaire lors des rencontres avec les départements de français des autres institutions. L'une de ces initiatives réside certainement dans la position occupée par le cours «adapté». Avec l'appui de la Direction des services pédagogiques, laquelle s'est chargée de promouvoir cette décision, ce cours a été placé en début de parcours pour mieux préparer les élèves aux trois cours suivants. Pour le reste, rien de spectaculaire à noter, sinon deux éléments : on a fait correspondre un découpage chronologique au découpage en trois ensembles de la réforme, et un plan cadre a été élaboré pour chaque cours afin d'éviter toute dispersion exagérée de la part des professeurs (on trouvera à l'annexe I les plans cadres des quatre cours de français obligatoires dans notre collège).

Ainsi, en arrivant dans notre collège, un élève sera tout de suite admis dans le cours appelé «Communication écrite et orale» (communément appelé le cours 100), à moins qu'il n'ait à suivre le cours «Consolidation des acquis», c'est-à-dire un cours d'appoint, s'il n'a pas conservé une moyenne de 70% au terme de son secondaire. Se succéderont ensuite le cours «Écriture et littérature» (communément appelé le cours 101), le cours «Littérature et imaginaire» (communément appelé le cours 102) et le cours «Littérature québécoise» (communément appelé le cours 103). Chacun de ces ensembles correspond à un type de production que doit maîtriser l'élève : une étude de texte en 100; une analyse littéraire en 101; une dissertation en 102; un essai critique en 103. Quant au découpage chronologique accompagnant les quatre cours, on aura vu, à l'annexe I, qu'il n'y a aucune limite en 100 - on doit toutefois faire lire et étudier des auteurs étrangers -, alors que le 101 couvre la période s'étendant du Moyen Âge au XVIII<sup>e</sup> siècle en France, que le 102 couvre les XIX<sup>e</sup> et XX<sup>e</sup> siècles en France, et que le 103 couvre le XX<sup>e</sup> siècle au Québec.

Après avoir rappelé que, par rapport à l'ancienne séquence, les cours passent de trois heures par semaine à quatre heures par semaine, il incombe de souligner que ces cours de formation générale commune en langue et

littérature poursuivent chacun une compétence : dans le 100, c'est d'être capable de rendre compte du propos et des thèmes d'un texte littéraire dans une étude de textes structurée; dans le 101, c'est d'analyser des textes littéraires appartenant aux courants littéraires et en rendre compte dans un texte cohérent et correct; dans le 102, c'est situer les représentations du monde proposées par des textes appartenant aux courants littéraires et en rendre compte dans une dissertation; dans le 103, c'est apprécier la littérature québécoise actuelle du XX<sup>e</sup> siècle et en rendre compte dans un essai critique. Les plans cadres suggèrent quelques méthodes pour atteindre ces compétences, mais une certaine marge de manœuvre est laissée à chaque professeur.

Programme trop ambitieux, particulièrement pour les élèves admis au collégial mais qui ont des difficultés en français (Soltész, 1997a), réforme faite à la vapeur et n'ayant pas tenu compte du milieu (Marcotte, 1997), désintéressement et uniformisation - «les étudiants ne sont pas des *Firefly* 1992 » (Latulippe, 1994c, p. 85) - des élèves dont on dédaigne la créativité, mépris profond de la littérature québécoise, manque de préparation des élèves pour un tel défi, secondarisation possible du collégial (L'Italien-Savard, 1994b), épreuve uniforme de français assimilable à un mal nécessaire et source d'angoisse et de frustration (Maisonneuve, 1997a), etc., on n'en finirait plus d'énumérer les critiques qui pleuvent encore sur le nouveau programme. Mais, paradoxalement, de l'avis de plusieurs,

Le principal danger - et il est sournois - qui attend les cours de littérature au cégep est d'abord de les priver de leur composante première, c'est-à-dire la littérature. En effet, on peut se demander si les techniques de rédaction, les éléments de grammaire et l'histoire littéraire ne vont pas devenir peu à peu l'essentiel de notre enseignement, réduisant le texte littéraire lui-même à un «prétexte». L'étude de la littérature distinguait jusqu'ici le cours de français collégial de celui du secondaire; or, elle paraît maintenant reléguée au second rang au profit de l'apprentissage d'une méthodologie de travail (analyse, dissertation, essai critique) et de techniques de rédaction (L'Italien-Savard, 1994b, p. 80).

De fait, quand on observe les objectifs, standards et activités d'apprentissage du domaine «Langue d'enseignement et littérature» prévus par le document *La formation générale des programmes conduisant au diplôme d'études collégiales* (Ministère de l'Éducation et de la Science, 1993), il convient de reconnaître qu'il y a un risque de reléguer la littérature à une position de recul

par rapport à ce qui s'effectuait avant la Réforme Robillard. En effet, à force de parler de compétences qui impliquent un texte cohérent et correct, à force de parler de dissertations et autres véhicules de la pensée, à force de parler de consolidation linguistique et de géographie des paragraphes, et à force de parler des contextes socio-historiques des œuvres étudiées, on peut en arriver à ne plus avoir de place ni de temps pour l'essentiel. «Il existe actuellement une telle bousculade dans la mise en place des changements que nous risquons tous d'y perdre» (Association québécoise de pédagogie collégiale, 1997, p. 32), écrivait-on d'ailleurs récemment, à propos de sujets de cet ordre, au Conseil supérieur de l'éducation, d'où la nécessité d'une certaine forme de prudence. Parce qu'il s'agit ici non pas seulement d'une question de dosage : des décisions importantes et déterminantes ont été, sont et seront prises par les assemblées départementales et chacun de leurs membres.

### **1.3.2 Le cours «Littérature et imaginaire»**

Pour ce qui est de la présentation du cours directement concerné par cette recherche, c'est-à-dire «Littérature et imaginaire», disons qu'il s'agit, ainsi que mentionné, d'un cours de 60 heures (30 périodes étalées sur 15 semaines) axé autour de la littérature française des XIX<sup>e</sup> et XX<sup>e</sup> siècles, en plus de la dissertation. En clair, si l'on se reporte au devis ministériel et aux orientations départementales, les compétences à atteindre sont celles qui suivent : connaître la littérature d'expression française du XIX<sup>e</sup> siècle et du XX<sup>e</sup> siècle; identifier dans des textes littéraires - en établissant leur importance relative - les thèmes, caractéristiques et procédés de langage sous-jacents à un courant littéraire ou esthétique; rédiger des dissertations en les reliant aux données théoriques vues en classe; perfectionner sa maîtrise de la stylistique, des règles du français écrit et des normes habituelles relatives à la présentation matérielle des travaux. On se reportera à l'annexe II pour consulter le plan de cours typique d'un professeur du collège où nous travaillons.

Bien entendu, nous aurons l'occasion de revenir en détail, un peu plus loin dans cette recherche, sur le concept de dissertation, mais on nous permettra pour tout de suite un mot sur celui de «représentations du monde». En effet, dans le cours 102, la grande compétence à atteindre - «Situer les représentations du monde proposées par des textes appartenant aux courants littéraires et en rendre compte dans une dissertation» (Ministère de l'Éducation

et de la Science, 1993, p. 7) - implique que le sujet de la dissertation porte sur les représentations du monde. Mais que faut-il entendre exactement par «représentations du monde»? Dans les départements, la question semble ouverte. Certains ont laissé tomber cette expression; d'autres l'ont incorporée à leurs pratiques. Par exemple, à Saint-Jérôme, le 31 octobre 1994, le Département de français votait ce qui suit à propos de la formule «représentations du monde» :

Appliquée à la littérature, cette expression relève d'un pléonasme, puisque toute œuvre littéraire est une «mimêsis» du réel, en plus d'appartenir au réel. Dans l'analyse littéraire, il s'agissait de traiter du texte comme objet de langage et de style; ici, il s'agit d'en traiter comme d'un double du réel, donc comme d'un réseau de sens faisant croire au lecteur que ce qu'il ressent, voit, et comprend est d'une certaine manière vrai (Département de français du collège de Saint-Jérôme, 1994, p. 1).

Sans remonter à Platon et Aristote mais sans non plus totalement esquiver la question, il n'apparaît pas inutile, nous semble-t-il, de confirmer que ce concept de représentations du monde est donc l'essence même du travail de l'écrivain. Le processus de création et de représentation dans lequel il s'engage toujours correspond à quelque chose d'opposé à «la servile duplication d'une action par la parole» ou «l'asservissement de l'écrit à l'imitation» (Demougin, 1992, p. 1320). La problématique de la création littéraire commande une véritable transformation du monde. D'où la gravité absolue, estime Mallarmé, de l'engagement littéraire. Sollers (1968a, p. 72) écrit d'ailleurs au sujet de ce dernier : «On lui prête le propos : "Je crois que le monde sera sauvé par une meilleure littérature" et, s'il est authentique, ce propos n'a rien, chez lui, d'une boutade».

Quant à l'inventaire des pratiques d'enseignement actuelles dans «Littérature et imaginaire», il est clair que l'essentiel des activités composant ce cours repose sur le courant traditionnel et le courant structuraliste de la didactique de la littérature. Dans le premier cas, un survol rapide de ces pratiques indique le recours à l'approche historique, avec tout ce qu'elle peut impliquer (usage d'un manuel, regard sur l'iconographie, etc.); dans le second, une partie de ces pratiques tourne autour d'une approche plus formaliste lorsqu'il est question de

figures de style, d'actants et autres phénomènes liés au texte littéraire. Ajoutons, même si nous y reviendrons, que lorsque nous avons fait une mise à l'essai dans le cours pendant le trimestre «Hiver 1999», nous avons eu droit à des élèves «en retard» dans les cours de français, c'est-à-dire ayant suivi un cours de mise à niveau ou ayant subi un échec en français, alors que les autres suivent en principe le cours pendant le trimestre d'automne, celui-ci étant le troisième de la séquence.

En terminant, même si cela ne peut paraître qu'un détail et que nous venons d'y faire une allusion indirecte, rappelons que le devis ministériel du cours «Littérature et imaginaire» prévoit l'utilisation d'une anthologie contenant des «extraits d'œuvres de la littérature francophone représentant les courants littéraires étudiés» (Ministère de l'Éducation et de la Science, 1993, p. 7). Par exemple, là où nous enseignons, le livre *Littérature. Textes et méthode (Manuel de Seconde)* (Sabbah, 1993) est employé, servant également d'anthologie dans le cours précédent. Certes, le problème du choix des anthologies - il en faut une seconde pour le cours «Littérature québécoise» - se pose donc pour tous les départements de français, mais il y en a d'autres, comme la pertinence d'en avoir une en commun, car

Tout choix d'œuvres littéraires est subjectif et marque une prise de position, d'autant plus qu'il importe de faire connaître à de jeunes lecteurs des œuvres marquantes, des «paradigmes de beauté», dirait Calvino, et qui interpellent encore aujourd'hui, tout en donnant le goût de découvrir aussi une littérature d'ici et d'ailleurs, bien contemporaine (Desilets et Méthot, 1995, p. 82).

À cet effet, on consultera l'article de Gauvreau (1995) intitulé «Le retour de la prodigue anthologie», qui explique la réapparition de cet instrument après qu'on l'eut officieusement banni lors de la fondation des cégeps. Une des hypothèses de l'auteur voudrait que, dans les faits, l'anthologie littéraire n'ait jamais entièrement disparu à ce moment, étant donné qu'elle survivait plus ou moins clandestinement sous les étiquettes «recueil de textes», «cahier de cours» et «cahier coop». Quand aux principes sur lesquels on bâtit un tel type d'ouvrage, il estime que, si l'on peut rejeter une anthologie particulière ou même une sorte d'anthologie, il semble impossible de les rejeter sans condamner les assises mêmes d'un enseignement de la littérature :

Enseigner, c'est choisir, citer, organiser, suggérer, commenter, présenter, informer, questionner, juger. Qui n'a jamais choisi d'extraits ni fabriqué un recueil de nouvelles, de contes, de poèmes ou d'essais? Quel professeur n'a jamais écrit, emprunté ou adapté une chronologie, une bio-bibliographie, un glossaire, annoté un texte, orienté la lecture de ses étudiants par des questions, des suggestions? La fabrication d'une anthologie n'a rien d'exceptionnel, elle permet de regrouper et de faire la synthèse des différentes pratiques sur lesquelles se fonde toute pédagogie de la littérature. Tant que l'anthologie reste le choix d'un seul professeur, elle ne peut soulever de réelles craintes ni de résistance. C'est seulement quand on doit ou on veut choisir une orientation et un classement communs, des auteurs, des œuvres, des extraits et un «encadrement pédagogique» (note, question, présentation) que le fantôme des vieilles anthologies françaises refait surface (Gauvreau, 1995, p. 39).

### 1.3.3 Clientèle

En ce qui concerne la clientèle, les contraintes et les principales particularités qui en découlent, notons que nous sommes en présence d'élèves de deuxième année au collège, majoritairement du secteur professionnel, et inscrits dans ce cours parce qu'il est obligatoire pour l'obtention du diplôme d'études collégiales. Cette clientèle, de l'avis général, ne possède manifestement pas tous les préalables nécessaires et en histoire - songeons à l'émission *Enjeux* (Radio-Canada) de l'hiver 1997 dans laquelle l'historien Serge Laurin démontre cette méconnaissance ou à l'article de Paradis (1997, p. 92) affirmant que «Du point de vue historique, ils sont tous au même point, à la case de départ» -, et en français écrit - «À leur entrée au collégial, environ 20% des étudiants écrivent très bien» (Corriveau, 1991, p. 96) -, ce que confirmait d'ailleurs le test d'admission au collégial en français, que les finissants du secondaire échouaient à plus de 50%. Au nombre des particularités à noter, signalons aussi les préjugés souvent défavorables de ces élèves de 18 et 19 ans pour les cours de français ainsi que leur grande difficulté à décoder les textes des autres époques.

Plus précisément, toujours en rapport avec la clientèle, on peut rappeler que la dernière enquête d'envergure destinée à connaître la population des cégeps ainsi que celle de notre collège est celle menée par le Service régional des admissions du Montréal métropolitain (SRAM) et intitulée *Aide-nous à te connaître* (SRAM, 1993). Portant sur plus de 300 caractéristiques

personnelles, sociales, familiales, économiques et culturelles, et réalisée auprès de 17 777 élèves du réseau, dont 1 200 de notre collège, on y arrivait à la conclusion que la clientèle locale était presque semblable à celle des autres établissements. Oui, nos élèves se situent pratiquement toujours «dans la moyenne des répondants qui ont participé à cette enquête, même si, à certains égards, peu nombreux il va sans dire, ils s'en distinguent clairement» (Ducharme, 1993, p. 4). Par exemple, interrogés sur les raisons justifiant la réussite de leurs études collégiales, comme les autres, ils évoquent la préparation de leur avenir et la nécessité d'obtenir un diplôme pour bénéficier d'un meilleur emploi au bout du compte. En revanche, en ce qui touche la scolarité des parents et la situation financière de leur famille, sujets où les écarts entre collèges sont parfois considérables, ils tirent de l'arrière sur les autres, sans compter que, de toute évidence, il y en a plusieurs dont la famille vit malheureusement sous le seuil de la pauvreté.

Par ailleurs, quant à la perception générale de ces élèves, quelques réflexions à partir de notre expérience personnelle s'imposent au préalable, croyons-nous, dans une recherche de ce type. Après avoir donné le cours «Littérature et imaginaire» à plus d'une reprise, il nous semble possible de retenir certaines leçons en ce qui concerne ce qui fonctionne ou non à l'intérieur de la dynamique du cours quant aux pratiques d'enseignement. Par exemple, il est certain que l'utilisation d'un manuel de base, même valable, présente de nombreuses limites, notamment le caractère répétitif des consultations auxquelles il donnera lieu. De même, en ce qui a trait aux écrivains et aux œuvres au programme, notre expérience démontre qu'ils paraissent accessibles aux élèves à des degrés extrêmement variables, ce dont il faudrait évidemment tenir compte dans l'élaboration de notre recherche. Ainsi, par le passé, Boris Vian et *L'écume des jours* ont remporté un succès considérable, tandis que Gustave Flaubert et *L'éducation sentimentale* en ont déçu plus d'un.

Cela dit, toujours sur le plan des perceptions des pratiques d'enseignement, deux autres commentaires viennent à l'esprit pour «Littérature et imaginaire». D'abord, puisque nous parlons d'une approche historique et d'une approche formaliste, nous pouvons nous demander où doit se situer l'équilibre à cet égard, comme nous pouvons nous demander jusqu'où peut aller l'explication du contexte historique pour ces «jeunes qui, souvent, ont peu lu, parfois même pas du tout» (Latulippe, 1994a, p. 77). Une certaine monotonie émerge souvent

des variations sur ces seules approches, soit dit en passant. Par ailleurs, s'il s'agit de théâtre, sans doute devons-nous déplorer l'absence de mesures relatives à l'obligation d'assister à une pièce professionnelle, comme il en existait dans le cours de théâtre de l'ancienne séquence. Bien sûr, nous pouvons leur lire à haute voix un extrait quelconque, faire visionner un Marivaux à l'aide d'un magnétoscope ou leur permettre de malmener certains vers de Victor Hugo, mais rien ne remplacera, comme il s'en faisait, une visite au TNM ou à la NCT. Lorsqu'ils arrivent au collège, «la plupart des étudiants n'ont jamais lu de pièce de théâtre et très peu ont déjà assisté à la représentation d'une œuvre faite par une troupe professionnelle», signale Beaucage (1994, p. 84), alors que le théâtre, c'est beaucoup de la littérature mais aussi un spectacle. «C'est un texte écrit et pensé en vue d'une représentation scénique» (Beaucage, 1994, p. 81).

Les témoignages des élèves concernés devraient également être pris en considération avant l'organisation de notre recherche, car les réflexions et critiques négatives des participants portent sur une grande quantité de sujets reliés au cours, par exemple le côté répétitif et monotone des approches didactiques actuelles auquel nous faisons allusion il y a un instant. Parmi leurs griefs, il y a aussi la sévérité de l'application des critères de correction, la quantité de travail exigée, le carcan que constitue la dissertation, l'impossibilité de créer, le fait que plusieurs des écrivains étudiés soient dépassés ainsi que le côté sensiblement passéiste de la démarche globale. Nombre de ces observations rejoignent curieusement quelques-unes des mises en garde lancées à l'origine par des professeurs de collège. Avec sa volonté de limiter aux œuvres marquantes et aux courants littéraires l'étude de la littérature, le Ministère, écrivait L'Italien-Savard (1994b, p. 81-82), met de l'avant une

façon tendancieuse de sacraliser et de magnifier la littérature [qui] risque bien de précipiter sa disparition comme discipline «vivante». Comment en effet ne pas tomber dans le piège de confondre littérature et histoire littéraire et de donner aux étudiants l'impression d'un art figé (pour ne pas dire momifié) éloigné de leur réalité en ne leur présentant de la littérature que sa version «canonisée»? Une telle approche aboutit presque inévitablement à un survol des grandes œuvres (qui empêche une analyse approfondie) accompagné d'une mise en contexte (qui fait appel à l'histoire, à la sociologie, à la philosophie, à la religion mais très

peu à la littérature). L'œuvre elle-même ne représente alors plus qu'un prétexte à l'étude d'un courant ou encore sa simple illustration.

Les commentaires de nos collègues débouchent même sur un constat d'échec du cours dans son état présent, malgré leur amour du métier, leur compétence, leur préparation tout à fait professionnelle ou leur capacité de travailler en équipe. Premièrement, on en demande beaucoup aux professeurs et aux élèves, estiment-ils, rejoignant en cela toute une foule d'observateurs qui pensent que «le programme actuel de l'enseignement du français au niveau collégial [...] apparaît trop chargé» (Paradis, 1997, p. 92). Deuxièmement, l'augmentation de 45 à 60 du nombre d'heures consacrées à l'enseignement a peut-être fourni aux profs plus d'espace afin d'atteindre les buts visés, sauf que, pourquoi le cacher, elle a transformé le parcours en véritable marathon pour les plus fragiles des élèves. Par contre, relatent plusieurs, «au-delà du gain concret de 15 heures, c'est surtout la dynamique des séances de cours bi-hebdomadaires qui s'est avérée déterminante» (Desilets et Méthot, 1995, p. 84) pour leur appréciation positive de la formule pédagogique :

Le fait de rencontrer un groupe à intervalle rapproché nous a entraînés à donner des cours assez denses qui exigeaient beaucoup des élèves entre les séances (lectures à faire, travaux pratiques à compléter, textes à écrire), mais les rendaient en même temps responsables de leur progression. Il s'en est aussi dégagé une plus grande flexibilité dans l'alternance des phases d'apprentissage en classe. [...] Afin de maintenir l'intérêt et la motivation des élèves de la génération télévisuelle, il importe de varier à l'intérieur d'un même cours les éléments et les modes de travail, dans la mesure cependant où il s'agit d'un enrichissement (et non d'une diversion) (Desilets et Méthot, 1995, p. 84).

Mais nuançons immédiatement ce dernier tableau : il est idyllique et ne tient pas compte de tout le réel. En quoi? Dans notre collège, pour prendre un cas concret, les desiderata d'horaires des membres du département n'ont pas été toujours respectés. Or, quand on a quatre cours dans la journée, quand on a trois cours à la queue leu leu, quand les rencontres avec un groupe s'effectuent deux jours de suite, il n'y a pas que des avantages à une formule du genre. Enfin, en ce qui a trait à la présence possible de la littérature québécoise dans «Littérature et imaginaire», il est exact que le devis ministériel offre la possibilité de l'incorporer jusqu'à un certain point, mais, un peu partout, la

tendance actuelle est de l'exclure complètement. N'est-ce pas un peu «laisser mourir nos traditions» (Paradis, 1995, p. 73), de rétorquer plusieurs? Personnellement, nous croyons qu'il y a place pour les écrivains québécois d'avant le XX<sup>e</sup> siècle, mais notre position est minoritaire au sein de notre département.

#### **1.4 L'enseignement de la littérature**

Comme à peu près tous les secteurs de l'activité humaine, l'enseignement de la littérature a beaucoup évolué. Ne serait-ce qu'au cours des dernières années, les professeurs ont vu leur tâche prendre des directions qui ne correspondaient à pratiquement rien dans un passé très récent. Une illustration de cette réalité réside dans les cours de littérature donnés de façon virtuelle, c'est-à-dire avec l'assistance des ordinateurs ainsi que des technologies nouvelles qui les accompagnent. Or, dans ce domaine, nous ne parlons pas de cas éparpillés ou d'essais en vue de mises au point : des centaines d'élèves, dans le réseau collégial, suivent des cours comme «Littérature et imaginaire» de façon virtuelle et sans la présence physique du professeur. Bref, ne serait-ce que pour ce sujet, on constate que ce ne sont pas les nouvelles pistes de recherche qui manquent.

##### **1.4.1 L'enseignement du français au collégial**

Au collégial comme ailleurs, le français demeure une discipline essentiellement composite. En fait, l'unité des différents domaines que doit enseigner un professeur de français «né pourrait se formuler qu'en termes très généraux : il s'agit de langue et de littérature, deux champs dont le français n'a pas l'exclusivité parmi les disciplines enseignées» (Manesse et de Peretti, 1995, p. 79). Et si certains de ses domaines, par exemple l'enseignement de la grammaire ou de l'orthographe, représentent des entités de savoir relativement stables en dépit des tentatives de rénovation qui surgissent çà et là, d'autres, comme l'enseignement de l'oral, ne s'appuient sur aucune tradition véritable et représentent un savoir à construire. C'est ainsi que les nouveaux manuels destinés aux élèves du collégial - *La communication efficace* (Arcand et Bourbeau, 1995), pour ne citer qu'un exemple - explorent des sujets comme l'enseignement de l'oral, fournissant un début d'assises théoriques qui restent toutefois à peaufiner.

Enseignement de la grammaire, de l'orthographe, de la communication, de la linguistique, de la rhétorique, de la lecture, de la méthodologie, de l'image, des capacités de communiquer oralement, des capacités de communiquer par écrit, de l'argumentation, de l'histoire, de l'histoire littéraire ainsi que de la littérature, le professeur de français du collégial se situe donc au confluent de plusieurs zones interreliées, sans compter que le champ de la discipline ne cesse de s'étendre, que cette discipline bouge - les changements «déboulent» (Sauvage, 1998, p. 1) -, du fait de contraintes internes liées à la «nouvelle délimitation de ses missions, qui la contraignent d'évoluer, à tel point qu'on a pu dire que le professeur de français devait "inventer un nouveau métier"» (Manesse et de Peretti, 1995, p. 80). Dans ce contexte, le lecteur comprendra qu'il n'est pas aisé d'exercer ce rôle, d'autant que, régulièrement, dans des programmes comme «Accueil et intégration» (conçus pour faciliter l'adaptation au collège des élèves susceptibles d'éprouver des difficultés), ce même professeur doit aussi se transformer en intervenant qui fait de l'écoute active et soutient ses protégés.

Par ailleurs, depuis la Réforme Robillard, bien qu'il ne soit pas dans nos intentions de faire preuve ici de corporatisme ou d'assimiler les professeurs de français du collégial à de purs martyrs, il reste qu'à peu près tout le monde, y compris les administrateurs, s'entend pour reconnaître que la tâche de ces professeurs s'est considérablement alourdie et complexifiée, malgré les promesses gouvernementales prévoyant une aide pour affronter les nouveaux défis. Avec le résultat que, comme l'expliquent Dubeau (1996), Larue (1997), Lizé (1999) ou d'autres (Département de français du cégep Montmorency, 1998), le sort des professeurs de français s'est complètement détérioré pour des motifs divers : normes administratives et calcul de la charge individuelle pénalisant ces professeurs au bénéfice de collègues de départements comme celui de mathématiques; travail de correction, préparation, perfectionnement, réunions (départementales et de comités) et tâches périphériques accrus de façon notable; augmentation réelle du nombre d'élèves par rapport à avant, etc.

Au secondaire comme au collégial, la tâche des professeurs de français est trop lourde pour produire les résultats qu'on attend d'eux. Il y a des limites au nombre d'élèves qu'on peut encadrer efficacement dans une semaine normale de travail. Nous croyons que l'évaluation de la composante de formation générale est une excellente occasion de faire ressortir l'iniquité dont nous faisons les

frais, et ses conséquences pour les élèves et pour nous. Une pédagogie de production de masse ne peut que nous conduire à une impasse, et même discréditer ce que nous faisons avec la meilleure volonté du monde (Dubeau, 1996, p. 4).

Déjà, en 1994, la Présidente de l'Association québécoise des professeurs et professeures de français écrivait (Baribeau, 1994, p. 75) que depuis de nombreuses années, «l'AQPF soutient que la tâche d'enseignement du français est lourde non seulement quant à sa planification mais surtout quant à la correction des travaux des élèves», ajoutant qu'on ne doit pas uniquement regarder cette situation pour le prof de français «mais aussi comparer cette tâche avec celle de l'enseignante ou de l'enseignant des autres matières». «L'enseignement du français, une tâche à réévaluer, tant de l'intérieur que de l'extérieur», concluait-elle, rejoignant en cela des appels comme celui de son successeur (Lachapelle, 1996). Lussier (1994, p. A 7), pour sa part, rappelant que le professeur de français du collégial peut enseigner à 320 élèves par année, alors que ses fonctions consistent à améliorer la maîtrise de la langue de ses élèves ainsi qu'à les initier à la littérature, proteste énergiquement et avec beaucoup d'à-propos :

Où est la logique? Comment se fait-il qu'au moment de la création des cégeps, on ait confié aux professeurs de français une tâche aussi écrasante? Personne, semble-t-il, ne s'était rendu compte de l'énormité du travail. Lorsque je rentre chez moi le soir, je corrige; le matin, je me lève et je corrige; le week-end, je corrige. Rappelons-nous que les élèves doivent écrire pour apprendre à écrire et qu'en français, nous évaluons rarement ces élèves par des tests objectifs vite corrigés, comme c'est souvent le cas dans plusieurs autres disciplines. La tâche d'un professeur de français est double [...]. Mais ce prof est condamné à l'échec. Car comment pourrait-il atteindre pareil objectif, tant et aussi longtemps qu'il aura affaire annuellement à quelque 300 élèves plutôt qu'à une soixantaine?

Confirmant à son tour que «l'implantation des nouveaux cours de français a eu comme conséquence une augmentation importante de la tâche des enseignants», augmentation qui n'est pas du tout prise en compte dans le calcul de la charge individuelle, le Département de français du collège du Vieux Montréal (1995, p. 10), dans un document distribué aux autres départements de français du Québec, propose une intéressante réflexion sur d'autres conséquences des difficiles conditions d'existence du professeur de français au

collégial dans l'ère post-réforme. Par exemple, dans ce contexte, de quelle façon les élèves pourraient-ils suivre et réussir des cours aussi chargés, surtout quand on connaît les exigences que commande l'épreuve finale de français, lorsqu'il est impossible de les encadrer adéquatement, eux qui arrivent au collège - «De mémoire de pédagogue, et de mémoire d'écolier, il s'est toujours trouvé un maître pour déplorer l'impréparation des élèves qu'il recevait» (Desbiens, 1993, p. 4c) - avec une préparation insuffisante et criblée de trous énormes?

On connaît bien le manque de préparation de la plupart d'entre eux - ce dont ils ne sont pas eux-mêmes, bien sûr, responsables - mais qui fait que, bien souvent ils ont peu ou pas du tout lu (Combien de fois n'a-t-on pas entendu : «Mais, madame (ou monsieur), c'est le premier livre que je lis...»), qu'ils ont bien peu rédigé sinon en apprenant des phrases toutes faites, phrases passe-partout qu'ils auront apprises par cœur pour pouvoir les glisser dans leur examen de secondaire cinq et réduire ainsi leur nombre d'erreurs d'orthographe! (Département de français du collège du Vieux Montréal, 1995, p. 6-7).

Quant à l'épreuve uniforme de français elle-même - que, dans le milieu, nous appelons parfois l'épreuve synthèse - qui est imposée aux élèves en fin de parcours, il est certain qu'elle vient compliquer la vie des élèves et des professeurs de français à plusieurs égards. Écrire un essai critique de 900 mots et plus pendant quatre heures trente, c'est peut-être beaucoup pour des élèves qui ont, «pour la plupart, beaucoup de difficulté à rédiger, en deux périodes de cours, deux courts paragraphes logiques, soit l'équivalent d'un texte de 200 à 300 mots, au total» (Département de français du collège du Vieux Montréal, 1995, p. 8). Ajoutons à cela que, pour des raisons techniques évidentes pour qui enseigne au collégial, les élèves devront, par eux-mêmes, «se préparer à cette épreuve en faisant la révision de l'ensemble des courants littéraires abordés pendant leurs trois cours de français» (Département de français du collège du Vieux Montréal, 1995, p. 8), lorsqu'on sait que, dans les faits, «on demande aux élèves de produire un texte que des étudiants d'université devraient pouvoir produire» (Département de français du collège du Vieux Montréal, 1995, p. 9). Or, ce travail implique une part de haute-volte et d'uniformisation ayant poussé certains, comme Genest (1995), à dénoncer la réforme dans des termes durs (il compare la Réforme Robillard à l'Inquisition). Sans compter les autres problèmes soulevés par l'épreuve finale de français, tel

que le fait que la rédaction exigée à l'examen soit le résultat d'un «amalgame hybride» (Département de français du collège du Vieux Montréal, 1995, p. 8).

Avant de passer à un rapide historique de l'enseignement de la littérature, signalons également que depuis le début de la réforme en français au collégial, on parle de plus en plus de deux facettes de ce domaine qui ont été mises en relief par les changements intervenus en 1994. D'abord, tout ce qui se rapporte à l'amélioration de la langue à travers les cours de littérature a fait place à de nombreuses réflexions. Citons celles de Maisonneuve (1997b), de Dion (1997) ou de Péloquin (1999), ou celle de Soltész (1997b), au titre évocateur : «Entre l'écorce de la langue et l'arbre de la littérature». Ensuite, de façon régulière, on évoque maintenant une didactique collégiale (Turcotte, 1997) et une approche didactique de l'enseignement de la littérature (Lecavalier, 1998), quoique pour des gens comme Belzile (1999), l'envahissement du pédagogisme à l'école ainsi que le triomphe des théories contemporaines des sciences de l'éducation constituent avant tout un recul.

#### **1.4.2 Historique de l'enseignement de la littérature**

L'enseignement de la littérature s'est longtemps appuyé sur l'histoire littéraire, une tradition issue de l'Université. Par le biais de l'explication de texte, il s'agissait d'étudier les auteurs reconnus en suivant des étapes ayant fait leur preuve. L'analyse du sens littéral, puis des difficultés grammaticales ou référentielles du texte, «commentaire "littéraire" du texte, appuyé parfois sur la connaissance des genres littéraires, sur des données historiques, sociologiques ou relevant de la biographie de l'auteur, etc.» (Manesse et de Peretti, 1995, p. 84), voilà des étapes qui devaient conduire les élèves à «l'initiation à la modalité la plus achevée du lire» (Chartier et Hébrard, 1989, p. 210). Toutefois, dans les faits, l'enseignement de la littérature s'avérait hautement élitiste et se confondait passablement avec celui de l'histoire littéraire, «caractérisé par un encyclopédisme axé vers l'accumulation de connaissances sur les écrivains et sur les époques» (Legros, 1996, p. 37). Or, comme on le sait, il faut toujours différencier savoir encyclopédique sur la littérature et lecture de textes littéraires :

On assimile trop vite le fait de savoir que telle œuvre a été composée par tel écrivain et la fréquentation de l'œuvre en question. Un élève peut très bien répéter qu'Anne Hébert a écrit

*Kamouraska* ou *Les songes en équilibre* sans jamais avoir lu une ligne d'elle. La mémorisation de titres, de dates, de courants aide certes à situer les référents littéraires, mais ce genre de connaissance n'a rien à voir avec la question du corpus littéraire. Il faut bien comprendre que la notion de corpus littéraire renvoie strictement aux textes à faire lire aux élèves, extraits ou œuvres intégrales (Simard, 1996, p. 46).

Si «l'histoire littéraire figure donc comme le paradigme le plus ancien et le plus stable de l'enseignement du français» (Manesse et de Peretti, 1995, p. 84), sa validité est cependant contestée au cours des grands remous universitaires des années soixante. Elle cesse rapidement d'être la panacée en littérature pour céder peu à peu la place - parfois presque complètement - aux nouveaux produits des secteurs d'activité les plus effervescents. Sous l'influence de la sociologie, de la psychanalyse, du marxisme, de la linguistique et de mouvements comme la nouvelle critique, cette histoire littéraire se met à périlcliter, malgré la longue tradition qu'elle laisse derrière elle (Ducrot et Todorov, 1972). Sans entrer dans les détails et au risque de simplifier abusivement, disons pour l'instant qu'un courant plus structuraliste s'engouffre à ce moment dans l'enseignement de la littérature à tous les niveaux, conduisant les visions du texte littéraire à beaucoup plus de formalisme. Dès lors, ce texte littéraire en est réduit à n'être qu'un simple objet langagier pendant que l'écrivain n'est jamais qu'

un jouet, [...] est toujours sur la tache aveugle des systèmes, en dérive; c'est un joker, un mana, un degré zéro, le mort du bridge; nécessaire au sens (au combat), mais privé lui-même de sens fixe (Barthes, 1973, p. 57).

Ainsi, vers 1975, s'amorce dans les collèges du Québec un important mouvement de renouveau visant à améliorer et moderniser l'enseignement de la littérature. Les cours «Linguistique», «Roman», «Essai», «Poésie» et «Théâtre», qui remontaient à la création des cégeps (les élèves devaient en suivre quatre sur cinq), cèdent la place à de nouveaux cours, sauf pour le théâtre, nettement influencés par le courant structuraliste. Par exemple, dans plusieurs collèges, le premier des quatre cours obligatoires de français devient le cours appelé «Langages et communication», qui, loin de procéder à un découpage historique et par genres littéraires, respire la linguistique de Saussure ainsi que la grammaire générative. Dans la table des matières du

cahier d'appui à l'enseignement du Département de français du collège de Saint-Jérôme (1979), notamment, les termes «signe», «système», «signifiant», «signifié», «référent», «double articulation», «matériau», «synchronique», «diachronique» ou «syntagme» occupent une place prépondérante.

Toujours à la même époque, dans «Lecture et analyse», le deuxième cours de la séquence, sous l'influence de gens comme Althusser, critique des appareils idéologiques d'État, de Vernier, exploratrice de l'aspect politique de la langue, et de Baudrillard (1972, p. 185), qui nous exhorte à «voir que la séparation du signe et du monde est une *fiction* [souligné par l'auteur] et mène à de la science-fiction», il y a insistance sur la nécessité de pouvoir procéder à une lecture des idéologies dans les textes littéraires et autres. En effet, la paralittérature étant un champ privilégié pour étudier ces phénomènes, la littérature perd un peu de terrain au profit d'autres types d'écriture. C'est la période où l'on fait étudier des romans Harlequin comme *La Maison des amulettes* (Hilton, 1979) en vue de dénoncer l'aspect sordide de certains «patterns» d'ordre idéologique. C'est la période où des écrivains dits de droite comme Aymé sont rejetés des cours ici ou en France. C'est la période où l'on parle de littérature comme de textes consommés et qui se vendent parce que «la culture est soumise à la même demande concurrentielle de signes que n'importe quelle autre catégorie d'objets» (Baudrillard, 1970, p. 163).

Bien entendu, si cela peut avoir son utilité, des ajustements nombreux sont apportés dans les années qui précèdent la Réforme Robillard. Par exemple, dans notre collège, le cours «Langages et communication» est remplacé par le cours «Communication et écritures». Progressivement, on s'est rendu compte que le pendule était allé un peu trop loin du côté structuralisme et idéologies, ce qui donne naissance à un premier cours construit sur des éléments comme la sémantique et la syntaxe. Mais il demeure que la littérature est souvent reléguée à l'arrière-plan dans le cadre de cette approche, et qu'il y a des questions qui se posent quant à la transmission de tout ce qui recoupe la littérature. Au surplus, alors que, culturellement, nous formons un peuple «dans une situation plus difficile que bien d'autres peuples de notre dimension» (Dumont, 1994, p. 68), et que, du point de vue héritage culturel, «Pascal, Molière, Racine font partie de notre héritage, au même titre que Philippe Aubert de Gaspé, Gabrielle Roy et Anne Hébert» (Dumont, 1994, p. 67), il va de soi que cette approche de l'enseignement de la littérature n'est pas idéale.

À ce sujet, quand Thérien se demande «si l'on peut vraisemblablement parler de formation générale, sans y inclure le concept de culture générale» (Thérien, 1994, p. 71), nous voilà brutalement ramenés à ce qui rejoint le développement de notre culture spécifique à l'heure où nous ne pouvons que constater «la fragilité actuelle de toutes les cultures "établies"» (Fortin, 1994, p. 78). De même, ne sommes-nous pas conviés à une réflexion sur des aspects tels que la nécessité d'établir ce que Gaulin (1994, p. 69) appelle judicieusement «une tradition de lecture»? En France, remarque-t-il,

un finissant de lycée sait au moins qui est Montaigne, comment il a contribué à éclairer le roi dans une France déchirée par les guerres de religion, ce qu'il a dit de l'amitié à propos de la Boétie qui était du côté de Sarlat. Davantage. De Montaigne à Descartes, de Descartes à Pascal ou à Molière ou à Racine, et d'eux à Hugo, Lamartine, Balzac, Stendhal, etc., jusqu'à Camus ou Barthes se tisse une tradition de lecture et à travers elle ce qui fait l'esprit national français : le chauvinisme penseront certains (et pourtant aussi largement l'ouverture et l'accueil), l'esprit de critique, le sens de la relativité, l'attachement profond aux espaces sociaux, la sensualité de la vie mais une grande pudeur en poésie, un certain conservatisme de langue, etc. (Gaulin, 1994, p. 69).

Mais au Québec, s'interroge-t-il? Qu'en est-il de notre tradition de lecture? Quels écrivains et quelles œuvres font l'unanimité si l'on évoque la capacité de situer la pensée et la sensibilité des Québécois? Qui devrait-on incorporer aux corpus littéraires des cours primaire, secondaire et collégial? Et a-t-on vraiment saisi ce que peut nous apporter la lecture littéraire? «Le plus récent exemple de notre absence institutionnelle d'une tradition de lecture, c'est le projet d'enseignement du français au niveau collégial», ajoute Gaulin (1994, p. 70), à croire qu'on a trouvé «le moyen d'avancer en arrière comme dans le bon vieux *tramway* [souligné par l'auteur] (qui n'a rien à voir avec le désir)».

### 1.4.3 L'enseignement actuel de la littérature

Maintenant que la poussière des grands bouleversements des années soixante et soixante-dix est un peu retombée et se trouve même parfois recouverte de la poussière de plusieurs autres «chambardements» dont nous n'avons pas traité, maintenant qu'une certaine tentative de stabilisation a succédé à l'époque formaliste et préparé la situation actuelle, maintenant que l'on a mis la pédale douce sur des phénomènes comme les idéologies contenues dans les textes ou

l'école comme appareil idéologique d'État, et maintenant qu'une nouvelle réforme vient de bousculer considérablement le petit monde de l'enseignement du français au collégial, on peut affirmer que l'enseignement de la littérature s'inspire désormais globalement de deux orientations fondamentales dans les collèges du Québec.

Dans l'une, extrinsèque à l'œuvre, la littérature est abordée par le biais psychologique et sociologique en termes d'habitudes de lecture, de goût et de plaisir de lire, de prise de position personnelle du lecteur, de données socio-historiques, de valeurs socio-culturelles, de lecture esthétique. Dans l'autre, intrinsèque à l'œuvre, la littérature amène l'élève à travailler sur le texte et à réfléchir sur son fonctionnement de lecteur. Entre deux perspectives, l'une plutôt psychologique et socio-culturelle, et l'autre plutôt fonctionnaliste, la didactique de la littérature gagne à une intégration des approches. Loin de rejeter totalement l'encyclopédisme et l'histoire littéraire, loin de nier la nécessité d'une approche plus socio-culturelle, sans toutefois s'enliser dans un formalisme étroit, elle favorise aussi le plaisir esthétique (Legros, 1996, p. 49-50).

En quelque sorte, après les abus de la première moitié du siècle et ceux de la période structuraliste, on s'entend maintenant, un peu partout, pour mettre de l'avant un enseignement de la littérature qui tienne compte des deux temps forts de son évolution. Ainsi, la didactique de la littérature fait désormais place à l'auteur lui-même, aux conditions de production et à l'histoire littéraire, mais sans que cela vienne balayer l'étude de la texture même de l'œuvre, et, inversement, l'on peut concentrer son attention sur le langage, le signifiant et le discours, mais sans que cela vienne gommer l'écrivain et l'histoire à laquelle il appartient. «Bien distinguer le savoir encyclopédique sur la littérature et la lecture des textes littéraires» (Simard, 1996, p. 46) relève donc sans doute de deux opérations moins opposées que complémentaires. En témoignent quantité d'expériences dans le milieu scolaire ou l'édition - citons la collection «Littératures et cultures» chez Beauchemin. Et ces tentatives nous font espérer que, si «le grand défi qui est lancé à la didactique moderne de la littérature est de rendre compte en classe de l'extraordinaire variété de la production littéraire» (Simard, 1996, p. 46), nous pourrons bientôt nous consacrer plus intensivement à des problèmes de ce genre.

Cela dit, quand on regarde la problématique de l'enseignement actuel de la littérature au collégial, on se doit de s'interroger un peu sur la question de l'initiation à la littérature, puisque, après tout, c'est de ce dont il s'agit lorsqu'on étudie à ce niveau. Or, dans la logique de la présente réforme, on initie les jeunes à la littérature par des textes classiques, histoire de remonter à nos sources occidentales et françaises, ce qui, bien entendu, n'est qu'une méthode parmi d'autres - plusieurs professeurs préconisent le mouvement inverse, c'est-à-dire de commencer à initier les jeunes par des textes contemporains. Cette manière de procéder a d'ailleurs valu à la réforme une sévère accusation de bovarysme : «elle rêve de courants littéraires et d'œuvres "marquantes" (les plus beaux textes, quoi...), alors qu'elle est d'Amérique et du monde» (Latulippe, 1994b, p. 91), à une époque où il lui faudrait davantage que de la nostalgie. Bref, quand on parle d'enseignement de la littérature au collégial, on a le devoir de se demander s'il n'y a pas de meilleure façon d'initier les jeunes, l'espace et le temps des œuvres n'étant pas les nôtres.

Est-il préférable d'initier à la littérature à l'aide de textes anciens (du XV<sup>e</sup> au XVIII<sup>e</sup> siècle) ou par des textes contemporains, toujours en tenant compte de l'accessibilité des genres, bien entendu? La notion de «lecteur privilégié» existe-t-elle? Un jeune Québécois peut-il plus aisément comprendre qu'un jeune Français une œuvre comme *Thérèse et Pierrette à l'école des Saints-Anges* de Michel Tremblay? Chose certaine, l'espace et le temps du texte ont un impact non seulement sur la langue elle-même, mais sur tout l'imaginaire de l'œuvre. Plus l'espace et le temps de l'œuvre sont près de ceux du lecteur, plus ce dernier est susceptible d'être un lecteur privilégié de l'œuvre. En outre, est-il préférable de comprendre d'abord son époque et sa société [...] avant d'aborder les autres époques et les autres sociétés? Est-il préférable d'être d'abord de quelque part avant d'être de l'universel (Latulippe, 1994b, p. 89-90)?

Pourtant, si les questions soulevées par rapport à l'enseignement de la littérature au collégial apparaissent nombreuses et complexes, il nous semble qu'il serait possible de s'entendre sur un certain nombre d'objectifs à atteindre qui soient simples et solides. À cet effet, interrogé par ses amis du secondaire et du collégial sur les améliorations qu'il souhaiterait dans la formation des étudiants qu'il accueille à l'université dans ses cours de littérature française, Joly (1996, p. 45-46), étonnamment, s'en tient à des considérations tout à fait simples et terre-à-terre. Premier souhait? C'est une tâche essentielle que de leur

enseigner à lire et à distinguer nettement leurs sources d'information. Deuxième souhait? Qu'on utilise la lecture afin de développer chez les élèves la justesse du vocabulaire et l'aptitude à saisir avec précision la pensée d'autrui. Dernier souhait? Qu'on ne fasse pas exprès pour creuser l'écart entre l'oral et l'écrit, et, en particulier, qu'on habitue les élèves à parler en phrases complètes. «Cela ne garantira pas la justesse de leurs opinions, mais les aidera à voir s'ils en ont une et ce qu'elle est au juste» (Joly, 1996, p. 46).

Certes, il ne peut être question de généraliser à partir d'un article d'un seul professeur d'université, d'autant que les étudiants ici concernés se dirigent en littérature au niveau universitaire. Néanmoins, si l'on examine ce point de vue plus en détail, on ne peut qu'identifier des éléments qui pourraient peut-être un jour faire consensus. Quand l'auteur déclare que l'enseignement de la littérature «a raté son but s'il n'amène pas les élèves à réfléchir par eux-mêmes» (Joly, 1996, p. 45) ou qu'il faut absolument leur apprendre à lire, on voit mal comment on pourrait s'opposer à pareilles visées. Et ce n'est pas parce que le nouveau programme de français au secondaire propose d'amener les élèves «à comprendre le sens des textes littéraires narratifs, poétiques et dramatiques, [...] à en reconstituer le contenu et l'organisation, à en discerner le point de vue et à y réagir» (Direction de la formation générale des jeunes, 1995, p. 6) qu'il n'y a plus rien à tenter.

Lire est une activité apprise. Pour paraphraser une parole célèbre, il convient de dire qu'on ne naît pas lecteur, on le devient. Au Québec, il semble que l'on soit de plus en plus conscient de l'importance de cet apprentissage comme en témoignent les nouveaux programmes du ministère de l'Éducation. Même au collégial, le nouveau programme des cours de français prévoit des activités d'apprentissage portant sur les «techniques de compréhension de texte» dans le premier cours de formation générale commune. Dans l'énorme chambardement des programmes du collégial, ce petit bout de phrase a-t-il une grande importance? eh bien! oui, si la réforme au collégial dépasse le stade du changement de structure et devient une réforme pédagogique (Turcotte, 1995, p. 24).

En terminant, dans l'article dont nous venons tout juste de citer un extrait, l'auteur soumet, toujours dans le cadre de l'enseignement actuel de la littérature, un superbe problème qui n'est pas près d'être résolu. Ce problème avait été soulevé il y a plus de 20 ans par Haeck (1975), professeur de

littérature au collège de Maisonneuve, lorsqu'il écrivait que tous les élèves «ne partent pas du même point» et que, devant l'écriture, devant la littérature, il faut que l'élève «sente vraiment qu'il peut prendre des risques sans être pénalisé» (Haeck, 1975, p. 53). En effet, c'est une chose de déclarer qu'il faut enseigner aux élèves à lire, mais c'en est une autre, dans le contexte des théories actuelles qui soutiennent que l'individu construit le sens du texte qu'il lit, que d'atteindre nos buts dans le quotidien. «La littérature, dans chaque lecture, ne finit pas de s'engloutir» (Haeck, 1978, p. 126). Bref, quand un professeur propose un texte, écrit Turcotte (1995, p. 25), il doit prévoir que le sens bâti par l'élève pourra différer largement de ses attentes, et que «certains élèves soucieux de "bien" comprendre ce qu'ils lisent s'inqui[éteront] de ne pas parvenir au même sens que leurs voisins» - et il est important de leur expliquer les raisons de ces différences afin qu'ils ne les interprètent pas comme des maladresses de lecteur, à moins, bien entendu, qu'il s'agisse purement et simplement de maladresses de lecteur. Au-delà de ces difficultés, propose un jeune professeur de français de collège, il importe de sans cesse leur réapprendre à lire et à écrire,

car l'homme doit être à la hauteur de son humanité. L'écriture et la lecture *gratuites* [souligné par l'auteur] peuvent paradoxalement briser l'isolement, enrayer et ouvrir le repli sur soi auxquels, sournoisement, nos sociétés modernes nous rivent et peut-être ainsi nous permettront-elles de découvrir ou de redécouvrir que l'homme, loin d'être cet animal simplet, raisonnable et tâcheron qu'on se plaît trop souvent à vouloir former, est à la fois pire et incomparablement supérieur : un monstre, un mutant, mais aussi un demi-dieu, bref, un être perfectible. [...] La littérature sous tous ses volets (romanesque, théâtral, philosophique, esthétique, historique) et l'apprentissage de l'écriture ont conçu, formé, réalisé l'humanité de l'homme. Or l'apprentissage de l'écriture au contact direct des œuvres marquantes de l'histoire de la littérature saura nous révéler si notre humanité a un avenir (Joly, 1994, p. 26).

#### 1.4.4 Résumé

L'enseignement du français au collégial recoupe plusieurs sujets qui ont tendance à s'accumuler au fur et à mesure que le temps passe. Cette réalité complexifie la tâche des professeurs de français, sans compter que cela s'appuie sur une augmentation significative des demandes qui leur sont faites et des attentes qui en découlent. Un rapide survol de l'enseignement de la

littérature montre que, pourtant, elle ne s'appuyait auparavant que sur une certaine forme d'encyclopédisme, avec, comme axe principal, l'histoire littéraire, jusqu'à ce que le courant structuraliste l'emporte assez nettement. Maintenant, la didactique de la littérature tente, par exemple, de considérer la vie d'un auteur aussi bien que la texture de l'œuvre, ce qui pose évidemment des problèmes à la mesure de nos ambitions. L'un de ceux-là réside assurément du côté du concept de dissertation, remis à la mode depuis le virage opéré en 1994.

## 2. Problématique

Le domaine de cette recherche est l'enseignement de la littérature au collégial. De ce domaine, avant la Réforme Robillard, d'aucuns n'hésitaient pas à mentionner que les professeurs y étaient appelés à expérimenter «toutes sortes de choses» (Beauchesne, 1991, p. 77), excepté que, dans l'important document intitulé *La formation générale des programmes conduisant au diplôme d'études collégiales* (Ministère de l'Éducation et de la Science, 1993, p. 2), la communauté collégiale découvre les détails de la Réforme Robillard quant à «la part significative de formation générale» qui s'avère «la particularité de l'enseignement collégial québécois». Une bonne partie de ce document porte sur l'enseignement de la langue seconde, de la philosophie et de l'éducation physique, mais nous nous attarderons seulement à ce qui a trait à l'enseignement du français au collégial. Celui-ci repose sur trois ensembles étiquetés «Langue d'enseignement et littérature», ensembles formant une séquence présentant une logique pédagogique de cheminement gradué et continu des apprentissages, en plus d'avoir été construits en tenant compte des objectifs terminaux de la cinquième secondaire.

Dans les remarques préliminaires ouvrant la section sur l'enseignement du français, les auteurs annoncent les intentions éducatives sous-jacentes aux trois ensembles «Langue d'enseignement et littérature», déclarant d'abord que, tant en lecture qu'en écriture, «les compétences intellectuelles procurent graduellement à l'élève une autonomie de pensée, dont l'aboutissement est la capacité de retour sur ses propres productions» (Ministère de l'Éducation et de la Science, 1993, p. 5). Suit une remarque sur la correction linguistique qui doit aussi s'inspirer de cette autonomie de pensée, dans le sens qu'il faut permettre à l'élève de prendre en charge ses propres erreurs de tous ordres.

Enfin, on propose que les courants littéraires servent de toile de fond aux apprentissages langagiers et à l'acquisition des compétences intellectuelles.

**La fréquentation de la littérature inscrite dans des courants et des tendances aide l'élève à prendre connaissance des possibilités des variantes linguistiques de la langue commune. De plus, l'insertion des œuvres marquantes dans les courants et les tendances littéraires ouvre sur le dialogue des œuvres et des époques; la nôtre actualise les sens de l'héritage culturel (Ministère de l'Éducation et de la Science, 1993, p. 5).**

Par la suite, toujours dans le même document, on assiste à une description schématique des ensembles 1, 2 et 3 du domaine «Langue d'enseignement et littérature» en fonction des objectifs, des standards et des activités d'apprentissage. Nous reviendrons plus tard sur tout cela, mais relevons tout de suite que les objectifs se traduisent désormais en compétences et en éléments de compétences. Par exemple, pour l'ensemble 1, l'énoncé de la compétence se lit comme suit : «Analyser des textes littéraires appartenant aux courants littéraires et en rendre compte dans un texte cohérent et correct» (Ministère de l'Éducation et de la Science, 1993, p. 6). Quant aux standards, ils définissent le contexte de réalisation - par exemple une analyse littéraire de 750 mots - et des critères de performance - par exemple la formulation personnelle des éléments importants du propos du texte -, alors que la partie sur les activités d'apprentissage suggère qu'on se penche sur des aspects comme la notion de plan et les types de plan.

Ce devis ministériel, comme on s'en doute, n'a pas fini de faire couler de l'encre. À la coordination provinciale, dans les réunions de départements et dans l'esprit de chaque professeur de français, c'est le point de départ d'une réflexion plutôt qu'un point d'arrivée. C'est que le devis, de manière volontaire et peut-être souhaitable, reste tout à fait imprécis sur quantité de sujets, avec le résultat que, une fois de plus, son application variera énormément d'un établissement à l'autre. Quels sont les courants d'un ensemble, pour ne citer qu'un cas? La réponse ne sera pas la même à Joliette, Maisonneuve, Montmorency et Gaspé. Bon nombre de collèges feront d'ailleurs correspondre un découpage historique aux ensembles, pour des raisons pratiques, mais, là encore, sans que ce dernier soit le même qu'ailleurs.

Cela n'est rien, en revanche, comparé aux divergences qui surgiront en rapport avec le quatrième cours de langue d'enseignement (production de textes et de messages oraux), dont le contenu devrait être lié au domaine de la formation spécifique. Le seul récit des différences qu'il entraîne d'un collège à l'autre serait interminable. À tel endroit, on a laissé tomber la partie orale; à tel autre endroit, on en a fait un cours de théâtre comme au début des collèges; et à un troisième endroit, on a gommé tout lien avec le domaine de la formation spécifique. En fait, on ne s'entend même pas sur sa position. Dans la majorité des cas, il se retrouve en quatrième place dans la séquence, mais à d'autres endroits, il ouvre cette séquence. Quand on y songe, cette première position n'a d'ailleurs rien de farfelu. L'expérience démontre effectivement que le pas entre le secondaire et l'ensemble 1 représente quelque chose d'énorme pour la majorité des élèves, se traduisant par des taux d'abandons et d'échecs fort significatifs. D'où la décision de certains départements de français, comme ceux de Sainte-Thérèse, de Saint-Jérôme ou de Saint-Laurent, de placer le cours adapté en début de parcours, question de mieux préparer les élèves à ce qui suit.

**Le nombre important d'échecs et d'abandons dans les cours de littérature** depuis le début de l'implantation de la Réforme constitue un problème de taille tant pour le réseau que pour chacun des collèges. De plus, ces échecs et ces abandons ont des conséquences à la fois pour l'élève, le système collégial et la société québécoise. Bien sûr, comme le rappelle Chevrier (1994) en rapport avec la recherche en général, les racines de tels problèmes ne sauraient être que multiples : structure du programme, méthodes pédagogiques, organisation de l'institution, quantité et qualité des ressources humaines et matérielles disponibles, composition sociale des clientèles, préparation des élèves, etc. Cependant, en tant que praticien, il nous semble que la question des pratiques d'enseignement mérite particulièrement d'être examinée et de devenir l'objet de nos problèmes spécifiques de recherche, peut-être parce que, de façon informelle, il nous a été donné de constater plus facilement les effets négatifs qui peuvent en découler.

Mais, avant de traiter de ces problèmes spécifiques, revenons brièvement sur une ou deux des difficultés d'implantation de ces nouveaux cours de français obligatoires. Par exemple, selon le récent *Plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation* (Ministère de l'Éducation, 1997, p. 37), la formation

générale «constitue une pierre d'achoppement pour bon nombre d'élèves en formation technique, au point même de compromettre l'obtention du diplôme». Ce qui a amené la Ministre à demander au Conseil supérieur de l'éducation de lui soumettre un avis sur la place que doit occuper la formation générale dans les programmes d'études techniques et sur les moyens à prendre pour mieux l'adapter et mieux l'intégrer à ces programmes.

Quel que soit le diagnostic qu'il posera au sujet des pratiques pédagogiques existantes en formation générale - dont certaines sont sans doute discutables - ou de leur réception par les élèves, le Conseil supérieur de l'éducation devra d'abord se prononcer sur cette question : À quoi les cours de formation générale commune doivent-ils essentiellement être «utiles»? À combler les «besoins de formation générale» des futurs techniciens ou universitaires, ou à nourrir les aspirations intellectuelles des êtres humains qui passent par l'enseignement collégial québécois? Les mesures à prendre (financières, curriculaires, pédagogiques, etc.) pour favoriser le succès d'un plus grand nombre d'élèves et d'enseignants en ce domaine devraient être fondées sur ce choix de société. Et madame la ministre tranchera (Beauchesne, 1997, p. 6).

En outre, même si nous en avons un peu parlé, mentionnons que la réforme dans laquelle nous sommes engagés en français prévoit une épreuve synthèse de programme à la toute fin du parcours, que l'on a entrepris d'expérimenter depuis quelques sessions et dont la réussite est désormais essentielle pour l'obtention du diplôme d'études collégiales. Pour l'instant, cette épreuve prend la forme d'un examen donné aux élèves en techniques et à ceux se destinant à des études universitaires, dans lequel ils doivent produire un essai critique prouvant qu'ils maîtrisent plusieurs des compétences à atteindre dans le programme. Or, depuis quelques années, des journaux comme *La Presse* se font un devoir d'en publier les résultats sous forme de classements des collèges, classements pas très sérieux, à notre avis, vu qu'ils relèguent à l'arrière-plan des données importantes comme le nombre de personnes ayant subi cet examen - voir, à ce sujet, l'article de Tremblay (1997) sur la nécessité de comparer des comparables. Il n'en demeure pas moins que quatre leçons, au moins, se dégagent de cette épreuve.

D'abord, les premières années de l'épreuve uniforme, il semble bien que les résultats qui en ont découlé n'ont guère été satisfaisants. Sans vraiment entrer dans les chiffres, disons que, dès le début, les compilations indiquaient chez

les finissants des lacunes à plusieurs égards. Pour l'année 1996, les notes moyennes étaient de 69,6% pour l'ensemble des collèges et de 69,2% au collège où nous enseignons, avec des taux de réussite de 76,4% pour l'ensemble des collèges et de 79,2% au collège où nous œuvrons (mais les statistiques révèlent aussi pour les élèves en techniques des moyennes de 62% et des taux de réussite de 63% tant pour l'ensemble des collèges qu'à notre propre collège). En deuxième lieu, conséquemment, on a eu droit - entre autres pour les résultats publiés en mai 1997 - à un «allègement» des critères de correction, pour reprendre le vocabulaire des autorités, lequel a évidemment donné lieu à de meilleurs résultats sur papier, ce qui pourrait paraître étonnant et inquiétant pour plus d'un. En troisième lieu, devant cette épreuve uniforme, plusieurs voix se sont élevées pour dénoncer le côté «mur-à-mur» d'un pareil procédé - à l'heure où le Président de la Fédération des cégeps déclare que «Le Québec cherche précisément à sortir de la philosophie du "mur-à-mur"» (Boucher, 1997, p. B 3). «Quand allons-nous cesser de chercher à faire des individus uniformes, des robots productifs, rentables et compétitifs?», de demander Caouette (1997, p. 8). Ou un professeur «ordinaire» de lancer :

Pour ma part, à côtoyer la clientèle des cégeps depuis près de 18 ans, je sais qu'ils ont d'autres besoins et plus pressants que ceux auxquels la réforme veut répondre. [...] Je sais que les dés sont jetés et que «rien ne va plus» (trouvez-vous l'expression pertinente...), mais si cette lecture vous touche, vous interroge, vous rejoints, alors peut-être qu'une vraie réforme se prépare, celle qui tiendra compte de ces éléments essentiels à un avenir individuel meilleur et par conséquent prometteur d'une collectivité plus sereine et plus harmonieuse, fondée sur la complémentarité des différences, et non sur le clonage, le conformisme et l'uniformité qui ne devraient être les caractéristiques que des robots de production (René, 1993, p. 4).

Enfin, en quatrième lieu, tel que souligné dans des articles comme «Le profil de sortie, étape préliminaire à l'élaboration de l'épreuve synthèse de programme» (Otis et Ouellet, 1996), il importe, si l'on parle d'une activité d'évaluation sommative qui se situe au terme d'un programme de formation et qui vise à vérifier l'atteinte d'objectifs et la capacité de résoudre des problèmes, de dresser un profil de sortie extrêmement précis pour qu'on puisse parler de démarche cohérente jusqu'à la fin. Or, à cet égard, il faut avouer que l'entreprise consistant à établir ce profil de sortie en français s'avère laborieuse, et que ce n'est pas demain qu'on s'entendra sur toutes ses composantes.

Comme on l'a vu, si les racines de tous ces échecs et ces abandons ne sauraient être que multiples, il est certain, de l'avis général, que **la maîtrise de la dissertation représente un objectif difficile à atteindre dans le cours «Littérature et imaginaire», et que la motivation laisse à désirer chez les élèves du collégial.** Or, si l'on parle de réussite scolaire dans l'optique des variables reliées à l'élève, il faut absolument tenir compte de l'aspect affectif de l'élève dès que nous désirons provoquer des changements durables sur le plan cognitif (Rouèche et Snow, 1977; Morrissette et Gingras, 1989; Caron *et al.*, 1991) : la motivation de l'élève s'avère une composante affective déterminante (Tardif, 1992; Terrill et Ducharme, 1994). Mais on peut également réfléchir sur les pratiques d'enseignement actuelles, surtout si l'on a en tête de concevoir un projet d'intervention pédagogique visant à améliorer la réussite et la motivation scolaire dans l'enseignement de la littérature au collégial.

Cette délicate question des pratiques d'enseignement dans le contexte de la Réforme apparaît par ailleurs très complexe. D'une part, quand il s'agit de virages de cette envergure, n'est-il pas légitime de revoir les pratiques d'enseignement qui avaient cours? N'est-ce pas, au fond, une belle occasion de revisiter les fondements de notre action? Cela ne signifie pas qu'il faille mettre tout le passé au panier, mais, normalement, des ajustements s'imposent. D'autre part, d'aucuns se sentent profondément menacés chez les membres du corps professoral. Y compris sur le plan des pratiques d'enseignement.

Ce projet de réforme, tel qu'il nous fut présenté, recèle des éléments qui ne contrediraient pas l'enseignement actuel. Aussi, l'enseignement actuel aurait pu en inspirer les rédacteurs. Malheureusement, on s'acharne à abattre l'arbre au lieu de greffer sur lui des idées qui pourraient lui donner du fruit. On perd la sève. C'est bien qu'un arbre grandisse par la base, attiré par la lumière (Bédard, 1994, p. 9).

Certes, vues de l'extérieur, de telles réactions semblent peut-être inopportunes ou exagérées. Toutefois, à la décharge des professeurs, il faut rappeler que l'imposition de la réforme ne s'est pas faite de la façon la plus habile. D'abord, pour ce qui est des objectifs par compétences des devis ministériels, il s'agit d'un sujet qui hérissera éventuellement à peu près tout le monde parce qu'il s'agit, dit-on, d'une approche seulement valable dans des domaines techniques. Lorsqu'on constate que le *Dictionnaire actuel de l'éducation* (Legendre, 1993)

nous présente pas moins de 84 sortes d'objectifs en éducation, on a d'ailleurs le goût de demander à quiconque veut en imposer de nouveaux de nous prouver qu'il connaît ceux qui sont déjà identifiés. Et c'est ainsi que dès qu'apparaissent des rencontres de formation et des directives sur les objectifs par compétences comme ce qu'on retrouve dans un document - passablement déstabilisant et abscons pour quelqu'un qui enseignerait la littérature sans jamais avoir suivi de cours en sciences de l'éducation - comme ce *Guide d'élaboration d'un plan de cours par compétences* (Cégep de Saint-Jérôme, 1996), des résistances se forment, conduisant des départements de français à boycotter ce fonctionnement.

Le pédant jargon de la Réforme Robillard paraît également ébranler une large partie des professeurs de français. Ils ne s'y retrouvent aucunement, se sentent en danger et le soupçonnent de camoufler bien des choses.

Il est trop clair que, pour ce projet tel qu'il nous fut présenté à la session de sensibilisation du 16 janvier dernier, la disparition du professeur est requise : nom et fonction. On le bombarde tuteur, formateur, facilitateur. Bien que tout professeur puisse prétendre à diriger, conseiller, motiver, etc., les élèves, il tient de l'aventure que de ne le déterminer et ne le définir que par ces actions, escamotant l'essentiel (Bédard, 1994, p. 8).

À ce sujet, toutefois, l'attaque la plus percutante demeure sans doute la lettre de notre collègue Jean Lussier (1994, p. A 7) au journal *Le Devoir*. Dans ce texte où il écrit qu'il ne supporte plus qu'une direction pédagogique lui impose d'écouter une «personne-ressource» qui vient lui parler de «tous les expériences que j'ai acquises» en distribuant des documents que ses meilleurs élèves prendraient pour des textes à corriger, il conclut :

Et pendant ce temps, sans doute pour faire diversion, les penseurs qui nous gouvernent au ministère de l'Éducation m'apprennent sans ménagement que mon statut a changé : moi qui croyais être un professeur donnant des cours de français et de littérature, j'apprends que dorénavant je deviendrai un «facilitateur» qui dispensera des «ensembles», parfois des «cours propres» (?), et ce, durant des heures-contacts»... Misère!

Comme nous l'avons expliqué dans notre introduction générale, la dynamique motivationnelle des élèves peut bénéficier de l'utilisation de Paul Léautaud. C'est que l'objectif de notre recherche est l'élaboration, la mise à l'essai,

**l'analyse et l'évaluation d'un projet d'intervention pédagogique visant à améliorer la réussite et la motivation scolaire dans l'enseignement de la littérature au collégial, plus particulièrement dans le cours «Littérature et imaginaire».** Ce projet d'intervention pédagogique sera défini en détail dans le chapitre portant sur la méthodologie, mais disons que les travaux de l'écrivain Paul Léautaud se retrouveront au cœur du projet, notamment pour mettre de l'avant une approche du texte littéraire échappant au clivage histoire littéraire-approche structuraliste, bien connu dans le domaine de l'enseignement de la littérature au collégial, mais aussi pour fournir aux élèves de ce niveau un modèle de lecteur autonome et capable de manifester la capacité d'analyse et «l'autonomie de pensée» (Ministère de l'Éducation et de la Science, 1993, p. 5) dont ils auront besoin pour fabriquer leurs dissertations et se motiver.

Si l'apport de Léautaud augmentera les probabilités de modifier le portrait pédagogique et de favoriser la réussite et la motivation des élèves à l'aide de lectures du discours littéraire plus personnelles, comme l'indique notre hypothèse, et que notre objectif de recherche va parfaitement dans ce sens, nous ne pourrions conclure cette problématique sans rappeler, comme on s'en doute, que ce personnage et ses écrits rejoignent non seulement nos goûts mais aussi des œuvres qui nous passionnent particulièrement : elles sont uniques. Or, tant dans notre pratique que dans ce travail, pour le bien de nos élèves, et à l'instar de quantité de collègues, nous ne voudrions jamais laisser ces passions en entier au vestiaire.

Les vertus pédagogiques d'un enseignement passionné sont reconnues : rien de tel en effet qu'un professeur qui lit, aime lire et parle de littérature avec enthousiasme pour susciter chez les étudiants un intérêt pour la lecture. Il faut donc avant tout aimer sa matière pour espérer la faire goûter aux plus gourmands. Se proposer comme exemple de lecteur peut déjà être une façon, pour l'enseignant, de démystifier l'acte de lecture en le rendant plus abordable à l'étudiant. On peut raconter ses propres expériences : ses débuts comme lecteur, ses livres les plus marquants, ses déceptions, ses découvertes... Il ne s'agit peut-être que de désamorcer les préjugés des étudiants en leur renvoyant une image humanisée d'un lecteur (L'Italien-Savard, 1994a, p. 78-79).

En fait, comme l'expliquait Pask (1962) dans un texte intitulé «A proposed evolutionary model», lorsque nous étudions un système, nous avons le choix de décider qu'il est composé d'éléments qui se comportent comme s'ils n'y

pouvaient rien, ou, au contraire, comme s'ils en avaient décidé ainsi. Et, dans ce cas précis, si l'on considère la classe en tant que système, on devine pour quoi l'on opte. Oui, ce sont les élèves qui ont décidé eux-mêmes qu'ils auraient les réactions qu'on leur connaît dans les cours de littérature, ce qui signifie qu'il y a de l'espoir parce qu'on est en mesure d'intervenir directement sur leur façon de percevoir le réel. Bref, si l'on regarde la classe en tant que système, il est possible d'élaborer, de mettre à l'essai, d'analyser et d'évaluer un projet d'intervention pédagogique visant à améliorer la réussite et la motivation scolaire dans l'enseignement de la littérature au collégial, plus particulièrement dans le cours «Littérature et imaginaire».

N'importe quel type de vérification des dossiers administratifs confirmera cependant qu'il nous incombe de penser à des solutions rapidement. Les données locales, là où nous travaillons, indiquent notamment d'énormes taux d'échecs et d'abandons, sans compter les plaintes, pétitions des élèves, protestations des parents, et récriminations des autres départements ou des services pédagogiques eux-mêmes. Précisons aussi que, dans l'ensemble, les quelques données québécoises disponibles tendent malheureusement à confirmer exactement les mêmes difficultés au Québec qu'au collège où nous enseignons, ce qui a poussé l'État, dans l'avant-dernière convention collective le liant aux professeurs du collégial, à imposer des mesures draconiennes visant à réduire le nombre d'échecs particulièrement dans des secteurs comme le français et la philosophie.

Pour ce qui est des chiffres, comparons brièvement quelques données d'avant et d'après la Réforme à partir des statistiques fournies par la Direction des études du collège de notre localité. Ainsi, l'année avant la Réforme, c'est-à-dire pour les sessions «Automne 1993» et «Hiver 1994», les taux d'échecs en français au collège tournaient autour de 30% (29,7% : nous arrondirons les résultats). De l'autre côté, pendant l'année inaugurale de la Réforme, c'est-à-dire pour les sessions «Automne 1994» et «Hiver 1995», les taux d'échecs ont atteint une moyenne de 44% en 101 et de 38% pour les deux cours de la nouvelle séquence, ce qui est une augmentation notable. Ajoutons que pour ces nouveaux cours, si l'on examine ce qui s'est passé pour les élèves de chaque professeur, les taux d'échecs ont varié de 9% à 78% d'un collègue à l'autre, ce qui reflète assurément un grave problème de cohésion, mais il s'agit là d'une question qui déborde notre propos. Et, vérification faite, les tendances ont été

les mêmes dans l'ensemble des collèges. Depuis, la situation s'est améliorée, certes, mais il demeure que les taux d'échecs gravitent autour de 38% et plus (50% et plus dans les classes composées d'élèves qui reprennent un cours). Enfin, relevons ce que Rivière (1995, p. 160-161) appelle «l'effet d'élite» au collégial, c'est-à-dire que, très souvent, les élèves ayant des notes moyennes sont portés à décrocher.

La démarche privilégiée ici en est une de **recherche-action**, telle que définie par Gagné *et al.* (1989). Notre recherche suivra donc quatre étapes : l'identification et la formulation du problème à régler ou de l'objectif poursuivi (la difficulté à maîtriser la dissertation et le manque de motivation des élèves entraînent un nombre important d'échecs et d'abandons dans les cours de littérature), l'élaboration de propositions d'interventions pédagogiques (notre projet d'intervention pédagogique visant à améliorer la réussite et la motivation scolaire grâce à l'intégration des travaux de Paul Léautaud pour développer des lecteurs ayant un minimum d'autonomie de pensée), la mise à l'épreuve des propositions (notre mise à l'essai dans le cours «Littérature et imaginaire») et l'évaluation des résultats (à l'aide de quelques instruments de collecte des données).

Au fur et à mesure que nous élaborions notre contribution au domaine de l'enseignement du français au collégial, nous avons remarqué que dans les revues et les ouvrages publiés ailleurs dans la francophonie, il est possible d'établir un certain nombre de similitudes par rapport à ce qui se déroule ici dans ce domaine. D'abord, sur la question de langue, si, au Québec, des articles comme ceux de Lépine (1995) et Simard (1995) ont confirmé que l'expression écrite cause encore des difficultés aux élèves et aux étudiants des collèges et universités, il semble que le problème s'étende même à la langue parlée en France (le numéro d'avril 1999 de la revue *Lire* est intitulé «Parlera-t-on longtemps français dans le monde?»). Songeons à la Loi Toubon adoptée en février 1994 par le Conseil des ministres afin de défendre le patrimoine linguistique en France. Songeons aussi aux propos d'un de Kerckhove (1996, p. 43) - il a repris la chaire de Marshall McLuhan - avertissant qu'«il faut d'abord savoir bien écrire avant de commencer à travailler sur Internet : c'est le contrôle individuel sur le langage qui garantit le contrôle individuel sur le destin». Ou songeons à cet article de Bovet (1996, p. 104), où il est écrit :

Il est tout d'abord réconfortant de constater qu'en France aussi on se plaint de la détérioration du français! En effet, il n'est pas rare de tomber sur des fautes d'orthographe dans les journaux ou dans les sous-titres des films projetés en version originale. Dans les chroniques du langage, dans les courriers des lecteurs, on ne critique pas seulement l'invasion des mots anglais dans le vocabulaire français, mais aussi certaines constructions syntaxiques, notamment celles qui impliquent des prépositions ou des pronoms relatifs. Nous ne nous sentons pas concernés par *aller au coiffeur*, qui est courante en français populaire, mais nous nous reconnaissons dans *le vélo à mon père* [c'est l'auteur qui souligne].

Les torts reprochés essentiellement à l'enseignement du français en France? Duneton en énumère plusieurs dans un dossier du *Figaro littéraire* consacré aux menaces pesant sur le français en France. D'abord, face à la formidable pression du monde moderne, il faudrait que les jeunes Français profitent d'un enseignement qui leur donne le goût de la langue, excepté que la transmission du français, langue vivante, n'aurait jamais été si faible et distendue que maintenant - de Romilly (1993, p. 64) estime que «les élèves à l'université sont au niveau de la quatrième d'autrefois». En outre, à une époque où les professeurs de langues étrangères usent plus que jamais de créativité, ceux de langue française sont accaparés par des contraintes diverses comme l'histoire littéraire. Finalement, note Duneton, les professeurs de français ne sont que très indirectement responsables des malheurs que l'on peut déplorer en enseignement du français :

Ils portent le chapeau parce qu'ils sont en première ligne, mais il faut savoir que leur dévouement passe la plupart du temps le cadre strict de leur fonction devenue harassante. En réalité, ils sont les victimes, les otages, dirais-je, d'officines para-universitaires pompeusement désignées «Sciences de l'éducation», qui, parées de sigles impénétrables mais fastueusement impérieux, mènent le bal de la destruction enseignante. Ces maîtres du canular en langue de bois se sont emparés du pouvoir de décision scolaire [...]. Ils sont d'ailleurs les seuls à lancer des cris de joie : à les entendre, tout va de mieux en mieux, et je me suis laissé annoncer en pleine face que l'enseignement du français était aujourd'hui bien mieux organisé - par eux - et infiniment plus efficace qu'autrefois (Duneton, 1996, p. 30).

Cela dit, alors que des textes comme celui de Ngouo (1995) tendent à indiquer que la situation de l'enseignement de la langue et de la dissertation est également difficile sur des continents comme l'Afrique, qu'en est-il, plus

spécifiquement, de la dimension enseignement de la littérature en France? Ce n'est pas plus brillant, évalue-t-on partout. Il n'y a qu'à se reporter à la tournée qu'effectuait Pennac au Québec à l'occasion de la sortie de son ouvrage *Comme un roman* (Pennac, 1992), sur l'enseignement de la littérature. Pour retenir davantage l'attention des élèves, l'auteur y proposait des mesures du type leur lire des textes littéraires à voix haute, sous peine de ne pas être capable de les rejoindre, ainsi que des commandements parfois discutables et révélateurs. Nous pourrions aussi longuement méditer sur les réflexions du pessimiste Steiner (1997) ou sur celles de Cavallo et Chartier (1997) sur la lecture littéraire. Mort de celle-ci? De la lecture? Du livre? Pas tout à fait. «Crise, assurément» (Schneider, 1997, p. 111).

Bien sûr, les recherches pertinentes relevées au Québec ne sauraient être ignorées. En effet, même si elle n'est en place que depuis peu de temps, la nouvelle séquence des cours de français de niveau collégial fait déjà l'objet de quelques propositions visant à l'améliorer. Des revues comme *Québec français* en font régulièrement état. Relevons les articles de Desilets et de Méthot (1995) et de Girard (1995) sur le premier ensemble de la séquence. Dans ce dernier, on nous propose d'insister sur le jumelage entre les auteurs du passé et les auteurs actuels. «Le jumelage établit des ponts, donne de l'envergure, ouvre des pistes» (Girard, 1995, p. 87). Au surplus, des gens comme Tousignant (1997), eux, réfléchissent sur des problèmes comme les manuels d'enseignement disponibles, alors que Paradis (1997), Nault (1997) et d'autres attaquent différentes facettes du programme d'enseignement du français au collégial comme ses exigences particulières ou l'introduction du jeu.

### **3. Résumé du chapitre**

Depuis 1994, le programme d'enseignement de la littérature au collégial repose sur quatre ensembles «Langue d'enseignement et littérature» qui, tant en lecture qu'en écriture, doivent développer des compétences intellectuelles destinées à procurer graduellement à l'élève une autonomie de pensée. Le nombre important d'échecs et d'abandons dans ces cours de littérature constitue cependant un problème. Les causes de ce phénomène restent évidemment multiples, mais il est certain que la maîtrise de la dissertation représente un objectif difficile à atteindre dans le troisième cours de cette séquence, et que la motivation laisse à désirer chez les élèves du collégial. Voilà pourquoi, dans

cette recherche-action, nous assisterons à l'élaboration, la mise à l'essai, l'analyse et l'évaluation d'un projet d'intervention pédagogique visant à améliorer la réussite et la motivation scolaire dans l'enseignement de la littérature au collégial, plus particulièrement dans le cours «Littérature et imaginaire». Mais traitons d'abord du cadre conceptuel.

## **Chapitre 2 - Cadre conceptuel**

## 1. Le texte littéraire

Le texte littéraire n'est pas facile à cerner. Entre le marquis de Mirabeau disant «C'est Dieu qui a fait les poètes [...]. Il fallait bien rendre le monde logeable» (Hugo, 1968, p. 51) et les pataphysiciens créant des œuvres «où s'expriment le plus scientifiquement et le plus annulatoirement les simultanités divergentes-convergentes de l'éblouissement pataphysique» (Collège de Pataphysique, s. d., p. 13), nous nous retrouvons avec toutes sortes de tentatives de définition qui ne font jamais l'unanimité. Nous sommes en présence, jusqu'à un certain point, d'un phénomène échappant peut-être à toute forme de définition figée, sans doute parce qu'il y a justement, de manière intrinsèque, quelque chose de mouvant lorsqu'on parle de n'importe quel texte littéraire, d'où le double mérite de certains des théoriciens dont le lecteur croisera ici les noms et idées.

### 1.1 Le texte littéraire : complexité du phénomène

«Depuis vingt ans que j'enseigne», écrit Audet (1990, p. 16-17),

j'ai vu passer des modes, des mouvements théoriques si l'on peut dire, tous aussi limités les uns que les autres mais ayant tous la prétention de dévoiler enfin le *nec plus ultra* de la chose littéraire. C'est ainsi que par réaction à l'ancienne histoire littéraire qui faisait une trop grande part aux auteurs, on s'est retrouvé avec des œuvres sans auteurs, petits paquets de caractères ficelés par un imprimeur et qui trouvaient en eux-mêmes toutes leurs justifications. Puis on a eu ensuite des œuvres, toujours sans auteur, qui étaient le reflet direct de la société, créateur suprême. Les notions d'auteur, d'inspiration, de talent, de génie, de chef-d'œuvre, quelle pitié n'est-ce pas? se disait-on. Mais pendant que les littéraires bannissaient ces termes et une partie du langage métaphorique, on les retrouvait sous la plume des journalistes, dans des expressions comme «chef-d'œuvre de précision», «joueur inspiré», «génie de la tactique», pour célébrer la science et le sport. Inquiétante migration ou signe des temps qui pousse les littéraires à se prendre pour des scientifiques, et les savants à se prendre pour des poètes! À côté de cela, la psychanalyse se débattait sur son divan pour nous dire que nos livres y étaient, sur le divan, et que nous y faisons des aveux inconscients, des aveux à nous faire pendre par la langue... Puis les grilles sémiotiques se mirent à taillader les textes pour y souligner au trait rouge, à l'aide d'un appareil inutilement encombré, ce qui était déjà transparent aux yeux de tout lecteur attentif.

Et pourquoi? Ces tentatives - et bien d'autres - reflètent toutes une volonté de mieux saisir la littérature afin de pouvoir l'enseigner plus efficacement, nous semble-t-il, sauf qu'il n'est pas aisé de cerner le phénomène. En effet, depuis que le concept de littérature est apparu à la fin du XVII<sup>e</sup> siècle - le dictionnaire de Furetière (1978, s. p.) en parle comme de la connaissance profonde des lettres : «Scaliger, Saumaise, Lipse, Bochart, Casaubon, Grotius, Bayle et autres critiques modernes ont été *des gens de grande littérature* [souligné par nous]» - en tant qu'équivalent de la notion de belles-lettres, avant de se détacher progressivement du concept d'érudition pour emprunter mille et un détours et aujourd'hui correspondre peut-être d'abord à la «connaissance de la production littéraire» (Demougin, 1992, p. 907), nous avons été en mesure de vérifier à quel point la tâche d'en forger une définition permanente et universelle apparaît impossible. «Rien n'est moins clair que le concept de littérature», précise Escarpit (1994, p. 292). Et le grand Borges (1993, p. ix) d'écrire, en guise de première phrase de la préface de son œuvre publiée dans La Pléiade :

J'ai consacré ma vie à la littérature, et je ne suis pas sûr de la connaître; je ne me hasarderais pas à en donner une définition car pour moi elle reste toujours secrète et changeante, dans chacune des lignes que j'écris.

À travers les nombreuses tentatives de définition de la littérature, cela dit, il appert que quelques constantes se sont dégagées sur le plan de ses caractéristiques, constantes qu'il serait évidemment trop long et trop complexe d'énumérer ici. Parmi celles-ci, mentionnons tout de même la gratuité, l'absence de finalité extrinsèque du texte littéraire, pour débiter, qui entraîne une autonomie de l'objet textuel, c'est-à-dire que le texte littéraire va se plier aux contraintes auxquelles il veut bien se soumettre et pas nécessairement à celles dans lesquelles s'empêtre parfois le discours courant ou non littéraire. Ces contraintes justifieront en bonne partie l'unicité de l'œuvre qualifiée de littéraire, sa personnalité propre, son potentiel de transgression : aucune ne saurait vraiment ressembler à une autre. «Tout livre qu'un autre que son auteur aurait pu écrire est bon à mettre au panier», note Léautaud (1970, p. 57), qui ajoute : «En toutes choses, ce qu'on appelle la perfection est sans intérêt. La perfection n'a pas de personnalité». Cioran (1988, p. 15), lui, estime que

les seuls livres qui méritent d'avoir été écrits sont ceux que l'on a faits sans penser aux lecteurs, sans penser à leur utilité ou leur rentabilité. Le livre digne d'être écrit ne doit concerner que vous, votre interrogation, votre tourment. Le drame des écrivains en général, c'est qu'ils ont un public, ils écrivent pour ce public, et cela donne des résultats catastrophiques.

La littérature, c'est également le travail sur le langage, la volonté de transformer l'univers et le résultat d'une impérieuse nécessité pour l'écrivain qui doit s'exprimer parce que c'est plus fort que lui. «On reproche souvent à l'écrivain, à l'intellectuel, de ne pas écrire la langue de "tout le monde"», racontait Barthes (1978, p. 24). «Mais il est bon que les hommes, à l'intérieur d'un même idiome - pour nous, le français - aient plusieurs langues.» Ou souvenons-nous de Le Clézio (1965), dans l'avant-propos de *La fièvre*, se demandant pourquoi faire des poèmes ou des récits, puisqu'il ne reste plus que l'écriture. Quant au désir de changer ce qui nous entoure, celui-ci est matérialisé à l'intérieur du roman de Semprun (1994) intitulé *L'écriture ou la mort*, dans lequel il nous rappelle que l'immortel Goethe est né à quelques lieues de terres où pousseront plus tard des camps de la mort. Et l'impérieuse nécessité? Cioran (1988, p. 22) confie : «Si je n'avais pas écrit, je suis sûr que je me serais suicidé. Ab-so-lu-ment sûr!». Nizon (1997, p. 32) répond : «Écrire est un métier total, une maladie peut-être et je ne me suis jamais senti libre car je n'ai jamais pu arrêter ce métier qui se faisait en moi». Pour sa part, Beaulieu (1978, p. 11), dans un paragraphe intéressant, explique :

C'est qu'un livre qu'on n'a pas encore commencé et qu'on laisse courir en soi de sa vie sauvage est ce qui peut vous arriver de mieux parce qu'il est en mouvement, pour ainsi dire souverain, comme une passion non encore déflorée, quelque brûlante folie qui ne doit encore rien à personne, dans laquelle on finit par se complaire - et c'est alors qu'il faut se faire violence pour que ça ne sombre pas dans l'habitude.

Par ailleurs, au moment même où l'on se plaint que les jeunes ne savent pas à quoi peut servir la littérature et encore moins ce qu'elle est, on oublie trop souvent que les élèves du collégial, récemment encore, émergeaient d'un cours secondaire où, curieusement, «les programmes québécois [bannissaient] le terme même de *littérature*, préférant les appellations génériques telles que *roman* ou *nouvelle* [souligné par l'auteur]» (Lebrun, 1991, p. 159). De même, on ne tient pas toujours compte de toutes les déclarations vitrioliques

contemporaines du genre de celle relatée par Roy (1993, p. 27), provenant d'un professeur d'Études américaines de l'American University of Washington - Leonard Steinhorn - devenu journaliste au *Washington Post* : «Sartre et Baudelaire ne sont pas nécessaires pour s'adapter aux nouvelles règles du marché».

D'ailleurs, déjà en 1966, le sociologue français Jacques Ellul (1966, p. 201-202) prédisait dans *Exégèse des nouveaux lieux communs*, avec l'arrivée d'inventions comme le cinéma, la télévision, le micro-film ou *Paris-Match*, l'apparition prochaine de sottises semblables : «Élaborez la culture à partir de là, car enfin en face de vos désirs et de vos regrets qui n'existent pas, il y a ce qui est : "ce qui est" a une grande supériorité sur ce qui n'est pas!». Heureusement qu'il se trouve aujourd'hui de simples élèves pour réagir beaucoup plus sérieusement que certains de leurs professeurs du collégial et de l'université : «Je suis tanné qu'on affirme que la seule culture qui intéresse les jeunes et qu'ils doivent continuer à acquérir est celle de "l'éphémère, de la spontanéité"» (Leduc, 1993, p. 17).

## 1.2 Théories du texte littéraire

Dans le célèbre ouvrage *La théorie littéraire* de Wellek et Warren (1971), il n'y a, paradoxalement, aucune théorie. Les auteurs s'attachent à relever diverses thèses et esthétiques concernant la littérature, mais sans jamais aboutir à un projet général. Reprenant l'expression «théorie littéraire» lancée en 1925 par Tomachevski, un formaliste russe, ils définissent et distinguent aussi certains concepts, excepté qu'il leur est impossible de citer une véritable théorie unitaire de la littérature pour la simple et bonne raison qu'il n'en existe toujours pas. Ce qui ne signifie aucunement que l'on n'ait pas essayé d'en trouver ou de rendre compte de ce qu'est, dans son essence, l'objet littéraire. Mais, comme nous le verrons dans cette section, les différentes théories dont on dispose afin d'expliquer la morphologie du texte littéraire ne nous ont pas permis de percevoir une vraie morphogenèse. Avec le résultat que la théorie littéraire se ramène de plus en plus à une théorie des théories, il faut bien l'avouer, chacune de ces dernières ayant démontré des limites telles qu'on voit mal quand la situation pourrait changer - mais Barthes (1972) ne rappelle-t-il pas que la littérature consacrée comme objet et le mot «littérature» lui-même sont très récents?

Au nombre de ces façons de définir la littérature, mentionnons d'abord le concept méthodologique d'histoire littéraire, que nous définirons surtout à partir de ce qu'en disent Ducrot et Todorov (1972). Pour éviter tout malentendu, signalons que l'objet de l'histoire littéraire est la variabilité de la littérature, et pas du tout la genèse des œuvres, et que l'histoire de la littérature n'équivaut pas à l'histoire sociale. Cette approche examine donc ce qui change dans le discours littéraire. Les réponses varieront passablement. Au XIX<sup>e</sup> siècle, chez un Brunetière, ce sont les genres qui changeront, alors que les formalistes russes concluront que ce sont les procédés, malgré l'ambiguïté évidente du terme. Puis, à la suite de Tomachevski, d'autres formalistes comme Tynianov et Vinogradov évoqueront plutôt les formes, les fonctions et les systèmes qui se transforment (la notion fondamentale devient la substitution de systèmes), tandis qu'en France, des gens comme Pommier (1946), Étiemble (1958) et Bénichou (1967, p. xvii) - «invention et héritage sont complémentaires l'un de l'autre» - prennent appui sur l'histoire littéraire pour aller au-delà. Mais ces modèles laissent à désirer. Ce qui fera dire à Ducrot et Todorov (1972, p. 192) :

Pour avoir pendant trop longtemps confondu son objet avec celui de disciplines voisines, l'histoire littéraire, la branche la plus ancienne parmi les disciplines d'études littéraires, fait aujourd'hui figure de parent pauvre.

L'apport de la philosophie et de la psychanalyse à la compréhension systématique de la littérature est tout à fait indéniable. Dans *Qu'est-ce que la littérature?* et autres ouvrages, en plus de nous prévenir que «Rien ne nous assure que la littérature soit immortelle», Sartre (1948, p. 356) traite de la fonction sociale de l'écrivain qui doit participer aux luttes politiques. En outre, l'œuvre, quand on l'a fouillée, devient hypothèse et méthode de recherche pour éclairer la biographie. Ce avec quoi sera en désaccord Laurent, adversaire acharné de l'étiquette «roman à thèse» et de Sartre lui-même : «Pitoyable bilan, donc, que celui de la pensée et de la raison chez Sartre comme chez Bourget» (Laurent, 1967, p. 69). Bachelard, lui, prétend que les images sont au centre de la littérature, et qu'un vrai écrivain en crée de nouvelles pour renouveler le sens des mots. Aussi tente-t-il de prendre position à l'intérieur même de l'esprit créateur pour retrouver la démarche de l'imagination et de l'écriture. Voyez ses remarques sur Giono et Sand à propos du complexe d'Empédocle (Bachelard, 1949, p. 31-40). Et Mauron invente la psychocritique dans des études comme

celle sur Racine (Mauron, 1957), s'efforçant de dépister dans les textes tout ce que Freud peut avoir identifié.

Terme proposé par Todorov et défini par Genette comme l'étude - et le «respect» - des mécanismes du récit, la narratologie «s'est développée à partir de 1915, grâce aux travaux des formalistes russes qui lui assignèrent la littéralité comme objet et comme priorité» (Ouédraogo Kaboré, 1996, p. 38). En narratologie, il faut distinguer l'histoire (l'ensemble des événements racontés) du récit (discours, oral ou écrit, qui les raconte) et de la narration (acte, réel ou fictif, qui produit ce discours). En fait, le récit désigne le discours prononcé (aspect syntaxique et sémantique), et la narration, la situation dans laquelle il est proféré (aspect pragmatique). Dans une œuvre littéraire, cette situation narrative étant feinte, Genette (1983) explique que le mot «simulation» devient peut-être la meilleure traduction de «mimésis», qui définit l'œuvre de fiction. Puisque le roman moderne néglige volontiers l'histoire linéaire aux dépens des préoccupations narratives, on comprend mieux pourquoi, selon le mot de Ricardou rapporté par Demougin (1992, p. 1072), le roman moderne n'est plus «de récit d'une aventure» mais «l'aventure d'un récit». Terminons en rappelant que la narratologie s'articule autour de deux tendances : l'une thématique, c'est-à-dire axée sur l'analyse des contenus narratifs; l'autre formelle ou modale, c'est-à-dire axée sur l'analyse du récit comme mode de représentation des histoires.

L'approche structuraliste en littérature, pour sa part, origine en ligne droite de l'approche structuraliste en linguistique et en anthropologie. Se référant à de Saussure (1969, p. 43), qui considère que «la langue est un système qui ne connaît que son ordre propre», aux écoles ayant en commun cette vision globale de leur objet - Cercle de Prague, glossématique de Hjelmslev, psychosystématique de Guillaume, binarisme de Jakobson, grammaire générative de Chomsky, distributionnalisme de Harris - ainsi qu'au structuralisme anthropologique de Lévi-Strauss, les structuralistes entendent étudier l'œuvre pour elle-même et notamment les structures qui y sont décelables. Il s'agit dès lors de proposer un tableau des possibles littéraires, pour reprendre l'expression de Todorov (1968), et d'analyser minutieusement signes et interactions. Dans la foulée des écrits de Propp (1970) surgissent ceux de Greimas (1966), Barthes (1966) et Foucault (1971), pour ne relever que trois noms, lesquels ont beaucoup marqué le domaine et suscité un vaste

renouveau des approches. Au cours des dernières années, qui n'a pas enseigné le schéma des actants? Qui n'a jamais tenu compte d'un Genette? Rappelons aussi l'existence du structuralisme génétique de Goldmann (1964), dont le but est d'étudier les structures d'une œuvre afin de démontrer qu'elles sont identiques aux structures mentales de tel groupe social.

Parlant de groupe social, l'approche sociocritique, élaborée par le Français Claude Duchet (1971), se démarque à la fois de la sociologie de la littérature et du structuralisme en se concentrant sur l'étude du texte littéraire qui renferme une importante dimension sociale. Le sociocritique juge que l'œuvre dite littéraire «en tant que forme s'inscrit dans une réalité sociale déjà existante, et que toute appréciation de cette œuvre doit révéler son appartenance sociale, culturelle, idéologique» (Ouédraogo Kaboré, 1996, p. 42). Quant à savoir comment le social en vient à imprégner cette œuvre littéraire, Angenot (1993, p. 102-103) explique que

l'analyse du discours pose comme principe heuristique la nécessité d'appréhender globalement les formes, les contenus et les fonctions, ce qui est dit, la manière dont cela se dit, qui peut dire quoi à qui et selon quelles fonctions apparentes ou occultées, en occupant quelles fonctions et avec quels résultats socialement probables,

«affirmation qui révèle explicitement la nature interactive et collective des pratiques de langage» (Ouédraogo Kaboré, 1996, p. 42). En d'autres termes, la sociocritique suppose une analyse structurale du texte, se sert des acquis des méthodes formelles, avant de tenter la saisie d'un sociotexte et son interprétation, c'est-à-dire avant de cerner l'idéologie à l'œuvre dans un texte, ou, si l'on préfère, sa signification sociale. Aux États-Unis, la sociocritique renvoie souvent à l'ensemble de la critique littéraire néomarxiste, alors qu'au Québec, toute critique littéraire centrée sur les aspects sociaux d'un texte quelconque est fréquemment considérée comme relevant de la sociocritique.

Dérivant des recherches de Derrida (1967), qui incite à dépasser le stade de la linguistique structuraliste, de Benveniste (1966, p. 257), qui distingue «langue comme répertoire de signes et système de leurs combinaisons» et «langue comme activité manifestée dans des instances du discours», et de Jakobson (1963), qui réfléchit sur le rôle des embrayeurs dans le code linguistique, l'approche énonciative est érigée sur la différence entre énoncé et énonciation.

Tout texte qui se présente à notre lecture constitue un énoncé, pendant que la trace du sujet dans son énoncé constitue l'énonciation, et il y a naturellement un décalage qu'instaure l'acte d'énonciation par rapport à l'énoncé. Tout lecteur attentif d'un texte littéraire remarquera donc un construit, le «surgissement du sujet dans l'énoncé» (Dubois, 1969, p. 100) par l'entremise de «points perceptibles de la présence du sujet parlant dans le texte» (Dubois, 1969, p. 103), mais un construit pouvant comporter une large part d'inconscient. Sollers, dès 1968, note cependant l'ambiguïté du verbe «énoncer», trop lié à la parole, en soutenant aussi que la pratique de l'écriture peut mettre en évidence «une désénonciation généralisée faisant incessamment la preuve de l'absence de tout sujet» (Sollers, 1968b, p. 254), alors qu'Adam (1976, p. 293-335), dans un chapitre de *Linguistique et discours littéraire*, évoque clairement certains des problèmes inhérents à l'approche, dont les concepts ou notions qui s'en dégagent demeurent toutefois «largement opératoires» (Adam, 1976, p. 333). Rappelons que Bakhtine (1984) s'est aussi penché sur l'énoncé, qu'il divise en deux parties : la matière verbale et le contexte d'énonciation.

Théorie interne de la littérature, c'est-à-dire théorie qui rend compte du fait littéraire en tant que forme particulière de langage et de production de sens, et non comme le résultat de déterminations sociales, psychologiques ou historiques (Todorov, 1968), la poétique tente de cristalliser une typologie permettant de saisir l'unité et la variété de toutes les œuvres littéraires. Dans cette perspective, l'objet de la poétique n'est pas le texte ni son interprétation, mais l'ensemble des catégories dont relève chaque création particulière : «l'objet d'une science n'est pas le fait particulier mais les lois qui permettent d'en rendre compte» (Ducrot et Todorov, 1972, p. 106). «Distinguer les niveaux de sens, identifier les unités qui les constituent, décrire les relations auxquelles celles-ci participent» (Ducrot et Todorov, 1972, p. 107) ainsi que développer le concept de lecteur, voilà quelques-unes des opérations que la poétique doit permettre de résoudre pour en arriver à une description du texte littéraire, ce qui en fait peut-être moins une théorie définitive de la littérature qu'une étape méthodologique nécessaire à un moment précis de l'histoire de la critique moderne.

Avant de tourner la page sur ce tableautin fort incomplet, soulevons encore quelques noms dont on ne peut faire vraiment abstraction. D'abord, il y a le groupe Tel Quel qui s'est beaucoup préoccupé de recherches et d'expériences

sur le langage. Pour les Julia Kristeva, Philippe Sollers et autres membres du groupe, une des idées les plus importantes est celle de l'inter-textualité, «selon laquelle les œuvres littéraires se fondent en une seule substance, ou plutôt en un seul "procès", dont les écrivains ne sont que les agents, les "scripteurs", participant à une écriture commune» (Lemaître, 1972, p. 285). Auparavant, nous aurons eu droit à l'apport de la nouvelle critique, avec les Poulet (étude de la psychologie des formes), Richard (étude des choix, obsessions et problèmes se situant au cœur de l'existence), Starobinski (étude des rapports entre celui qui regarde et celui qui est regardé), Weber (étude des thèmes), etc., qui, tous, auront entrepris l'exploration du rapport créateur entre l'œuvre littéraire et la personnalité. Enfin, l'esthétique de la réception est une théorie de la littérature que nous gardions pour la toute fin dans le but d'élaborer un peu plus sur elle.

### **1.3 Esthétique de la réception**

Comme elle réhabilite passablement le rôle de l'histoire littéraire et celui du lecteur dans l'interprétation du texte littéraire, l'esthétique de la réception, élaborée par Jauss (1978), est une théorie du texte littéraire dont nous nous servons pour établir les assises de notre intervention pédagogique dans le cours «Littérature et imaginaire». Cette théorie de la littérature - et de l'art en général - met l'accent sur le caractère complexe et dialectique du processus littéraire conçu comme ensemble d'interactions entre auteur, œuvre et public, cet ensemble entrant lui-même en relation avec les normes et pratiques sociales. Elle permet également de dépasser «la dichotomie de l'aspect esthétique et de l'aspect historique» (Jauss, 1978, p. 45) que nous évoquions précédemment, en même temps qu'elle fournit l'occasion «de lever l'opposition entre consommation passive et compréhension active» (Jauss, 1978, p. 45) du texte considéré comme littéraire.

L'esthétique de la réception est née et a grandi en Allemagne au sein d'un groupe d'universitaires dont le premier noyau s'est fixé à l'université de Constance. Hans-Robert Jauss et Wolfgang Iser peuvent être considérés comme les véritables fondateurs de cette école où les spécialistes du texte littéraire dominant, mais des spécialistes du texte littéraire ayant une solide formation philosophique, sans parler des philosophes proprement dits. L'orientation philosophique majeure à laquelle se rattachent les théoriciens de Constance paraît être la phénoménologie, plus particulièrement les travaux de

Husserl, Ingarden et Gadamer. En gros, la phénoménologie, c'est l'étude philosophique des phénomènes qui consiste essentiellement à les décrire, et à décrire la structure de la conscience qui les connaît. «La phénoménologie a pour tâche de révéler le mystère du monde et le mystère de la raison», écrivait Merleau-Ponty (1945, p. xv) dans son avant-propos de *Phénoménologie de la perception*, lui qui, toute sa vie, a tenté d'élucider ce qu'il y a d'irréfléchi dans notre perception du monde et de décrire, non d'expliquer le réel.

Si l'esthétique de la réception se présente d'emblée comme un système théorique complet, mais non exclusif, l'élaboration de ce système par Jauss (1978) débute par un examen critique de la situation des études littéraires, situation caractérisée par le discrédit inacceptable où est tombée l'histoire littéraire. Certes, ce discrédit «toujours plus grand [...] n'est nullement immérité» (Jauss, 1978, p. 21), mais isoler la littérature de l'histoire empêche de saisir la fonction de cette littérature, son rapport au vivant, et fait d'elle une entité abstraite et morte. Aussi est-il nécessaire, pour Jauss, puisque le vivant est totalement immergé dans l'histoire, de réhabiliter l'histoire littéraire, mais en révisant radicalement son statut et ses méthodes :

La coupure entre la littérature et l'histoire, la connaissance esthétique et la connaissance historique peut être abolie si l'histoire de la littérature ne se borne plus à répéter le déroulement de l'histoire générale tel qu'il se reflète dans les œuvres littéraires, mais si elle manifeste, à travers la marche de l'«évolution littéraire», cette fonction spécifique de *création sociale* que la littérature a assumée, concourant avec les autres arts et les autres puissances sociales, à émanciper l'homme des liens que lui imposaient la nature, la religion et la société (Jauss, 1978, p. 80).

En vérité, les échecs des approches traditionnelles de l'histoire littéraire, qu'elles soient romantiques, positivistes, néohégéliennes ou marxistes, renverraient pour Jauss et tous les siens à une erreur fondamentale : l'acceptation d'une sorte d'«essentialisme» qui fige la réalité et ignore le caractère dialectique du vivant. Par conséquent, c'est dans une approche phénoménologique du réel, une herméneutique du questionnement et du dialogue, que la réponse doit être trouvée, et, en termes de théorie littéraire, cette herméneutique se nommera «esthétique de la réception». «La vie de l'œuvre littéraire dans l'histoire est inconcevable sans la participation active de ceux auxquels elle est destinée», soutient Jauss (1978, p. 45), et il est clair que,

même au moment où elle paraît, une œuvre littéraire ne se présente pas comme une nouveauté absolue émergeant dans un désert d'information. Ainsi que le décrit Picon (1953), l'accueil fait à l'œuvre par ses premiers lecteurs repose déjà sur un jugement de valeur esthétique tributaire de ce qui a été lu avant : «son public est prédisposé à un certain mode de réception» (Jauss, 1978, p. 50).

Pour Jauss, cette observation devient le fondement de l'importante notion d'«horizon d'attente» - de provenance husserlienne -, expérience esthétique inter-subjective préalable à toute compréhension individuelle d'un texte, comme à toute interprétation sociale de l'effet qu'il provoque. C'est cette notion, dédoublée en «horizon restreint» et «horizon élargi», qui conduit à une théorie de l'innovation esthétique, c'est-à-dire de la création, et à une compréhension de la fonction de l'art (si l'on intègre à cet horizon les normes morales et sociales, l'expérience de la vie que possède le lecteur). En effet, reconstituer l'horizon d'attente d'une œuvre,

c'est aussi pouvoir définir celle-ci en tant qu'œuvre d'art, en fonction de la nature et de l'intensité de son effet sur un public donné. Si l'on appelle «écart esthétique» la distance entre l'horizon d'attente préexistant et l'œuvre nouvelle dont la réception peut entraîner un «changement d'horizon» en allant à l'encontre d'expériences familières ou en faisant que d'autres expériences, exprimées pour la première fois, accèdent à la conscience, cet écart esthétique, mesuré à l'échelle des réactions du public et des jugements de la critique (succès immédiat, rejet ou scandale, approbation d'individus isolés, compréhension progressive ou retardée), peut devenir un critère de l'analyse historique (Jauss, 1978, p. 53).

Dès lors, on peut dire que l'esthétique de la réception est la théorie de la littérature - et de l'art en général - qui insiste sur le caractère complexe et dialectique du processus littéraire conçu comme ensemble d'interactions entre auteur, œuvre et public, cet ensemble entrant lui-même en relation avec les normes et pratiques sociales. On est aussi en mesure de caractériser cette démarche en soulignant qu'elle définit le fait littéraire comme phénomène de communication, et qu'elle accorde la priorité à la question de la fonction sociale de la littérature. Cette façon de voir permet à la fois «de lever l'opposition entre consommation passive et compréhension active» (Jauss, 1978, p. 45) du texte considéré comme littéraire, tel que mentionné

auparavant, et de dépasser «la dichotomie de l'aspect esthétique et de l'aspect historique» (Jauss, 1978, p. 45), vu qu'on rétablit le lien rompu par cet aspect historique entre les œuvres du passé et l'expérience littéraire d'aujourd'hui.

L'analyse de l'expérience littéraire du lecteur échappera au psychologisme dont elle est menacée si, pour décrire la réception de l'œuvre et l'effet produit par celle-ci, elle reconstitue l'horizon d'attente de son premier public, c'est-à-dire le système de références objectivement formulable qui, pour chaque œuvre au moment de l'histoire où elle apparaît, résulte de trois facteurs principaux : l'expérience préalable que le public a du genre dont elle relève, la forme et la thématique d'œuvres antérieures dont elle présuppose la connaissance, et l'opposition entre langage poétique et langage pratique, monde imaginaire et réalité quotidienne (Jauss, 1978, p. 49).

Jauss poussera la défense et l'illustration de son esthétique de la perception (Jauss, 1980) dans des travaux visant, par exemple, à différencier l'effet qui est fonction de l'œuvre elle-même de la réception déterminée par son destinataire, ou, encore, à creuser le concept d'horizon d'attente (Jauss, 1982), mais ce qu'il faut également retenir de lui, croyons-nous, c'est son impressionnante réhabilitation du rôle du lecteur, même ordinaire. C'est que, en littérature, ce lecteur, y compris le non-spécialiste, se retrouve activement associé «à un processus complexe allant de la simple lecture à la compréhension critique et à la création nouvelle dépassant ou contredisant la norme esthétique admise» (Demougin, 1992, p. 1306). Mais comment faire du lecteur un objet d'étude concret et objectif? La question n'est pas simple, ainsi que l'avait pressenti Thibaudet (1925, p. xix) après avoir écrit : «C'est le lecteur qui nous intéresse».

#### 1.4 Lecture du texte littéraire

Si nous trouvons intéressante une théorie comme celle de l'esthétique de la réception, les spécialistes reconnaissent généralement que toute théorie de la littérature ne saurait désormais qu'inclure une théorie de la lecture littéraire. Le problème, c'est qu'il n'y a pas de théorie de la lecture qui fasse l'unanimité. Par exemple, pour Barthes, le concept d'écriture est avant tout un concept de lecture, car seul le lecteur peut juger si l'auteur est un écrivain ou un écrivant, mais on peut alors lui reprocher d'importer dans la formalisation de l'œuvre la problématique de la lecture. Aussi, si nous voulons former des lecteurs autonomes chez les élèves, ce qui pose le problème de la qualité des lecteurs,

et si nous désirons qu'un lecteur comme Léautaud s'avère un modèle inspirant pour développer une «autonomie de pensée» (Ministère de l'Éducation et de la Science, 1993, p. 5), nous devons nous en remettre à des visions qui réhabilitent - à l'instar de Jauss - la place du lecteur en littérature, puis à la question des objectifs visés par la lecture littéraire.

Rappelant que «la littérature n'est littérature qu'en tant qu'elle est lue» et que, pour Sartre, «l'objet littéraire n'est qu'une étrange toupie qui n'existe qu'en mouvement» parce que «hors de là, il n'y a que des tracés noirs sur le papier», Escarpit (1994, p. 302) explique d'abord que l'acte de lecture littéraire est à la fois social et asocial. «Il supprime provisoirement les relations de l'individu avec son univers pour en reconstruire de nouvelles avec l'univers de l'œuvre» (Escarpit, 1968, p. 119). À la base, cette situation provient très souvent d'une insatisfaction ou d'un déséquilibre entre le lecteur et son milieu, ce qui fait que la lecture littéraire devient régulièrement «un recours contre l'absurdité de la condition humaine» (Escarpit, 1968, p. 120). Ensuite, puisqu'elle est un phénomène complexe, il soutient que la communication littéraire en cause relève de deux schémas d'analyse distincts qui obéissent à deux logiques différentes et souvent opposées : l'appareil littéraire et le processus littéraire. L'appareil littéraire, surtout régi par les lois économiques, comprend le producteur, le livre et le consommateur; le processus littéraire, lui, relève plutôt de la psychologie et se présente comme une relation entre auteur et lecteur par la médiation de l'œuvre.

Toutefois, généralement, comme on peut le voir dans la synthèse de Legros (1996, p. 32-37), on s'entend maintenant pour dire que la discipline complexe que constitue la littérature «peut être envisagée sous différents angles selon les objectifs visés par la lecture littéraire» (Legros, 1996, p. 32). Ces objectifs, au nombre de trois, seraient d'ordre socio-affectif, esthético-culturel et intellectuel. Le premier d'entre eux n'est pas exclusif à la littérature, appartenant aussi au cinéma, à la télévision ou aux journaux, mais il situe tout de même le lecteur au centre de son activité. Un peu à la manière de ce qu'affirmait Escarpit précédemment, cet objectif socio-affectif est à la fois «accès à soi» permettant «d'explorer notre imaginaire, de nous repenser en nous projetant dans des mondes possibles» et «accès aux autres, découverte de l'altérité, d'un "ailleurs" et d'un "autre temps" qui n'empêchent pas d'expérimenter la continuité profonde de notre condition» (Vandendorpe, *In*

Legros, 1996, p. 32). C'est également ici qu'on parle, dans une optique plus culturelle, plus idéologique, de l'enjeu social fondamental que représente la lecture littéraire : fonder, dans le respect des libertés et des différences individuelles, «une communauté culturelle, indispensable au sentiment d'identité de chacun et à la possibilité pour tous de vivre ensemble» (Legros *et al.*, *In* Legros, 1996, p. 32).

Le deuxième objectif visé par la lecture littéraire, d'ordre esthétique-culturel, fait référence à la «dimension esthétique des textes» (Vandendorpe, *In* Legros, 1996, p. 32). Situait aussi le lecteur au cœur de ses préoccupations, il est tout à fait dans la lignée de ce que Barthes (1973) évoquait dans *Le plaisir du texte*. Il exploite «la spécificité de l'œuvre littéraire, qui est évidemment de jouer sur le langage» (Vandendorpe, *In* Legros, 1996, p. 33), nous conduisant à développer en nous «un plaisir esthétique durable» (Vandendorpe, *In* Legros, 1996, p. 33) à partir de «notre expérience originelle du langage». «Qu'est-ce que la littérature? C'est la mémoire transfigurée par un style», suggère Matzneff (1994, p. 178), d'où le fait que l'on puisse penser aussi qu'«à mesure que nous lisons davantage, nous élargissons le répertoire des effets textuels et des œuvres auxquelles nous pouvons renvoyer, dans un jeu d'intertextualité illimitée» (Vandendorpe, *In* Legros, 1996, p. 33).

De toutes nos maîtresses, la langue française est la seule qui puisse ne nous décevoir jamais. Éternellement jeune, fidèle, captivante, printanière, la langue française est l'amoureuse exemplaire qui ne nous trahira pas. C'est elle qui a ouvert nos yeux sur la beauté du monde, et c'est elle qui les fermera. [...] Elle vivra grâce à notre amour et, n'en déplaise à ceux qui soutiennent que «les jeunes ne lisent plus», grâce à l'amour que lui vouent tant d'adolescents de l'un et l'autre sexe (Matzneff, 1994, p. 170-171).

Quant au troisième objectif, il est d'ordre intellectuel. En effet, toujours selon Barthes (1970, p. 10), «l'enjeu du travail littéraire (de la littérature comme travail), c'est de faire du lecteur, non plus un consommateur, mais un producteur de texte», et, quand c'est possible, un visiteur de l'œuvre ouverte. Parfois, en effet, lorsque l'œuvre est scriptible - susceptible d'être écrite par le lecteur pendant la lecture -, par opposition à lisible, il s'agit de recréer le tout devant la moindre contrainte des diverses déterminations sémantiques, idéologiques ou esthétiques, par exemple devant un poème de Mallarmé. Mais peu importe le degré d'implication du lecteur et le degré de littéarité du texte,

celui-ci doit jouer un rôle actif dans l'élaboration du sens, ce qui faisait dire à de Certeau que «la lecture est un "art de locataire" (qui opère des mutations, des transformations dans son espace passager), un braconnage sur les terres de l'auteur» (*In* Demougin, 1992, p. 881). Devant un texte littéraire, il faut se décentrer, bouger, reculer, avancer, se contorsionner, scruter, relier, penser, supposer, oser, et, surtout, ne rien prendre pour acquis. L'œuvre naît vraiment. C'est le texte «comme processus inachevé» (Dufays, 1994, p. 20).

Évidemment, selon l'objectif de la lecture littéraire déterminé au préalable, il y aura des conséquences à plusieurs niveaux, conséquences qui vont jusqu'à transformer la nature et le statut de la littérature même à la base de l'expérience de lecture. Par exemple, la lecture d'un texte littéraire dans «une optique socio-affective et esthétique-culturelle, voire idéologique, situe le sujet au cœur de son activité, alors que dans une optique cognitive, c'est le texte qui devient son objet premier» (Legros, 1996, p. 34). Mais ce qui est à retenir par-dessus tout, c'est que la lecture littéraire ne peut jamais devenir un exercice facile, même pour les lecteurs d'expérience. C'est que, si l'écrivain doit faire régner une certaine lisibilité au moyen de mille et un stratagèmes comme la redondance ou l'accessibilité du vocabulaire, il lui incombe aussi d'enrober son œuvre d'imprévisibilité sur divers plans. Or, si l'on additionne cette imprévisibilité de l'œuvre à l'imprévisibilité du lecteur lui-même, qui n'appartient pas aux mêmes références socioculturelles que celles qui ont entouré la naissance de la création littéraire, on devine qu'il ne peut qu'y avoir malentendu lorsque l'on traite de lecture littéraire, avant même qu'il ne soit véritablement question de la compétence de la personne qui lit.

Sur ce problème, que nous n'avons guère le temps de traiter en profondeur, rappelons simplement et directement que les lecteurs de textes littéraires n'ont pas tous les mêmes habiletés, aptitudes et expériences, ce qui faisait dire à Cocteau, qu'on nous permettra de citer de mémoire, «Hélas! les œuvres géniales exigent un public génial», et à Joubert : «Le papier est patient, mais le lecteur ne l'est pas» (Pomerand, 1962, p. 245). Matzneff (1994, p. 172), lui, lance : «Nos livres ne sont lus *attentivement* [souligné par l'auteur] que par les adolescents de l'un et l'autre sexe, et par les femmes» (les hommes étant trop occupés à briguer des places et à gagner de l'argent). Certes, il est encore des lecteurs «pour aller jusqu'au fond du langage» (Jünger, 1988, p. 31), mais un Debray-Ritzen (1977) énumère quelques-uns des obstacles qui se dressent dans

le processus de la lecture littéraire avant que quelqu'un puisse se dire lecteur autonome. Parmi eux, la « peur de la littérature » (Debray-Ritzen, 1977, p. 226), qui n'est certainement pas le moindre, ainsi que l'intelligence, avec la nuance qui suit :

L'intelligence est bien sûr indispensable (les débiles mentaux ne font pas de bons lecteurs). Mais l'intelligence en revanche distrait de l'art et peut détenir l'esprit dans d'autres appétences - pour l'histoire, la géographie, les sciences, l'économie, la politique, l'actualité [...]. Tout cela en dix ou vingt ans vous conditionne un bonhomme et bouche pour l'art littéraire les voies de son cœur. [...] Ce genre de « personnes intelligentes » et inappétentes ne lisent pas de romans, nous l'avons déjà dit. Ces « œuvres d'imagination » - ainsi qu'elles les nomment dédaigneusement - leur donnent l'impression de perdre leur temps. Et si elles ont des concessions pour le théâtre, c'est à cause des messieurs et des dames sur la scène, des feux de la rampe et des mondanités pendant les entractes : finalement c'est là leur obole à la littérature (Debray-Ritzen, 1977, p. 221).

### **1.5 Résumé**

Le concept de littérature n'a jamais fait l'objet d'une définition à la fois unique et satisfaisante. Seulement, à travers les différentes approches, les théoriciens en sont venus à dégager un certain nombre de caractéristiques qui s'avèrent presque des constantes, par exemple le travail sur le langage. Pareille situation ne saurait qu'entraîner le développement de nombreuses théories de la littérature, certaines étant plus importantes que d'autres, comme la vision structuraliste ou celle de l'inter-textualité. Relevons aussi la théorie de l'esthétique de la réception de Jauss (1978), laquelle insiste sur le caractère complexe et dialectique du processus littéraire conçu comme ensemble d'interactions entre auteur, œuvre et lecteur. Cette théorie nous offre également d'aller plus loin que la dichotomie entre aspect esthétique et aspect historique, objectif visé par le projet d'intervention pédagogique qui sera ici conçu et mis à l'essai. Elle nous permet enfin de réhabiliter le lecteur, qui peut avoir différents objectifs en tête. Mais, cela dit, qu'en est-il de la dissertation ?

## **2. La dissertation**

L'utilisation de la dissertation est maintenant au centre des pratiques pédagogiques issues de la Réforme des cours de français au collégial. Boudée

pendant quelques années, cette dissertation diffère plutôt de celle qui était populaire il y a plusieurs décennies, ce qui a demandé un certain nombre d'ajustements de la part du milieu et des professeurs. Dans cette veine, depuis six ou sept ans, bon nombre de maisons d'édition québécoises ont fait parvenir aux institutions des ouvrages - bons ou mauvais - destinés à encadrer le plus efficacement possible cet apprentissage dans le contexte de l'après-Réforme. C'est ainsi que chaque professeur, quand ce n'était pas chaque département de français, a dû investir temps et efforts afin d'analyser ce qui pouvait servir, comment s'en servir... et ce qui était à éliminer.

## 2.1 Le concept de dissertation

Si l'on fouille, ne serait-ce qu'un peu, dans les ouvrages sur le sujet, on se rend compte que la dissertation remonte à très loin et que son visage varie tout au long de cette évolution. Initialement, c'est-à-dire dans les anciennes universités, la dissertation («disputatio») correspondait aux épreuves du doctorat actuel. Dans les universités allemandes, la dissertation de philosophie en latin ou en allemand est restée, jusqu'au milieu du XX<sup>e</sup> siècle, la condition sine qua non pour l'obtention du titre de «privat-docent» et, à plus forte raison, de professeur extraordinaire. Tous les grands philosophes allemands du XIX<sup>e</sup> siècle, depuis Fichte jusqu'à Hegel, ont dû à de semblables dissertations leur première célébrité et leur nomination aux chaires qu'ils ont occupées. En France, maintenant, la dissertation n'est plus qu'une composition scolaire de quelques pages, et en français, sur un sujet de littérature ou de philosophie. En somme, on peut croire que la dissertation est un exercice qui, depuis le Moyen Âge, s'est conservé dans tous les pays d'Europe, mais en prenant un caractère différent dans chacun d'eux.

Pour mieux observer son évolution, songeons que la dissertation comme on la connaît, que l'on pourrait appeler scolaire, c'est-à-dire celle qui est typique des concours de baccalauréat littéraire et philosophique qui persistent encore surtout en France, est d'abord apparue là-bas en 1880. Une réforme des lycées, cette même année, a introduit l'histoire littéraire dans l'enseignement du français, tandis que «les autres réformes subséquentes de 1885, de 1890 et de 1902 ont consolidé, en France, ce tournant vers un art de lire, plutôt qu'un art d'écrire» (Mélançon, 1995, p. 82-84). Son ancêtre était la composition, «plus modeste, plus simple, plus souple» (Mélançon, 1995, p. 82), alors que son

successeur sera le travail. En 1902, «date à laquelle la substitution de la classe terminale à celle de rhétorique entérina le déclin d'exercices d'imitation tels que la fable, la narration ou l'amplification» (Demougin, 1992, p. 454), c'est donc le triomphe de la dissertation - du Gard (1955, p. xlix) raconte qu'il a pu devenir l'élève de Faguet et suivre des cours préparatoires à la licence ès lettres grâce à quelques dissertations qu'il avait particulièrement soignées «pour attirer son attention» -, jusqu'en 1968, «où elle fut bannie du cursus universitaire à cause de son formalisme jugé stérile et du rôle exagérément sélectif qu'elle paraissait jouer dans la plupart des examens et concours» (Demougin, 1992, p. 454).

Au Québec, sous l'influence d'un Camille Roy qui a étudié à la Sorbonne et connu un peu cette période d'effervescence qui a agité les lycées au tournant du siècle, en plus d'avoir assisté, à compter de 1902, «tout à la fois au renouveau de la littérature et de la critique» (Roy, 1940, p. 169), la dissertation apparaît vers 1907. L'année précédente, en juin, il y a eu le congrès des professeurs de l'enseignement secondaire regroupant «près de quatre-vingts ecclésiastiques, venus de tous les collèges et petits séminaires de la province» (Roy, 1912, p. 210), congrès au cours duquel les programmes et les méthodes d'enseignement ont fait l'objet de discussions et ont parfois été modifiés. Roy, évidemment, y a pris la parole, notamment pour plaider la cause de la dissertation. Si l'on se fie à ce qu'il en écrit en 1912, tout indique qu'il ne se gêne pas pour faire part de ce qu'ont été ses expériences à cet effet en Europe en vue d'influer le cours des choses ici, bien qu'on ne puisse que spéculer :

Nous nous souvenons qu'à l'Institut Catholique de Paris nos correcteurs de dissertations commençaient toujours leur correction hebdomadaire par le quart d'heure obligé d'observations grammaticales où ils relevaient les fautes les plus caractéristiques qu'ils avaient rencontrées dans les copies. Et ils faisaient là une besogne fort utile; et nous apprenions là mieux encore peut-être que dans nos grammaires, à écrire soigneusement et correctement. Et si cet exercice préliminaire du compte rendu des devoirs était utile à des candidats à la licence, comment ne le serait-il pas à des candidats au baccalauréat de rhétorique et de philosophie (Roy, 1912, p. 245-246)?

Avant la dissertation, raconte Galarnéau (1978), l'enseignement classique québécois ne reconnaît que la composition comme texte argumentaire, avec, pour visée, la maîtrise de la forme, «celle qui détermine le contenu : forme de

pensée, forme de raisonnement, forme d'argumentation, forme d'expression» (Mélançon, 1995, p. 83). La finalité de cette composition est la formation, non l'information, «comme celle de tout le cours classique d'ailleurs», répond Mélançon (1995, p. 83). Ce dernier nous fait également remarquer que lorsque les épreuves communes de baccalauréat sont devenues obligatoires, en 1880, les sujets de composition littéraire ne concernaient presque jamais la littérature mais plutôt l'histoire, situation qui perdurera plusieurs années, avant que la dissertation ne devienne tout à fait «souveraine» en 1924, pour utiliser son expression.

À la lecture des 763 compositions littéraires des étudiants du XIX<sup>e</sup> siècle, au Petit Séminaire de Québec, par exemple, on peut constater à quel point les sujets pouvaient être hétéroclites. Ils ne retenaient guère l'attention des enseignants. Ils étaient des prétextes pour écrire littérairement. On pouvait faire écrire les élèves sur le génie de Démosthène, mais aussi sur l'orpheline, sur *Le Cid*, mais aussi sur les loups-garous, sur Charles Martel, mais aussi sur un revenant, sur l'incendie de Rome, mais aussi sur la chute du pont de Québec, sur Bonaparte, mais aussi sur l'anguille, sur Jeanne d'Arc, mais aussi sur le chien fidèle. Je n'invente rien (Mélançon, 1995, p. 83).

Si, à ce moment, la dissertation vient mettre de l'ordre dans cette situation, c'est d'abord et avant tout qu'elle est un exercice structuré et composé, hérité du discours judiciaire antique : exorde, corps du discours (narration, argumentation, réfutation), péroraison (Genette, 1969). Sa construction implique une introduction, un développement et une conclusion, chacune de ces parties étant elle-même divisée en trois sous-parties. L'introduction comprend le sujet amené, le sujet posé et le sujet divisé; le développement, la thèse, l'antithèse et la synthèse; et la conclusion, le résumé de la démonstration, la réponse à la question posée et l'ouverture sur une idée nouvelle. En quelque sorte, la dissertation est soumise à un carcan, à un plan admis, sans compter que quantité d'autres règles viendront s'y ajouter selon les fluctuations des modes et des doctrines pédagogiques. Par exemple, le «je» est fréquemment interdit dans les dissertations encore de nos jours : le «moi» est haïssable depuis Pascal. Ou, encore, l'organisation des idées peut se faire en fonction de plusieurs sortes de plans, contrairement aux pratiques d'avant, alors qu'il fallait y aller avec un plan ascendant, c'est-à-dire réservant le meilleur argument pour la toute fin.

Actuellement, des ouvrages comme ceux de Daigneault (1979) et de Simard (1984) sont employés dans les collèges afin de démontrer que la dissertation, avec ses règles précises, «constitue une véritable ascèse de l'expression, en même temps qu'elle développe le raisonnement et habitue à formuler clairement sa pensée», d'où le fait qu'on la considère comme «le meilleur entraînement à l'écriture» (Simard, 1984, p. 213). Mais il demeure que cet acte de communication effraie beaucoup de professeurs et d'élèves peut-être parce que le terme «reste trop fortement lié à une époque et à un type d'enseignement» (Simard, 1984, p. 213). Il serait sans doute opportun, aujourd'hui, «d'inventer une nouvelle figure pour donner sens à cette forme vide nommé "travail" qui nous sert paresseusement de définition pour désigner les exigences écrites de nos cours», suggère Mélançon (1995, p. 82), tout en ajoutant que nous devrions songer «à renouveler ce genre dissertatif qui a été maintes fois décrit par des théoriciens ennuyeux, dans des manuels à recettes soporifiques» (Mélançon, 1995, p. 83).

Somme toute, ce qui n'a pas changé au fil des ans, c'est que la dissertation possède des défenseurs et des détracteurs, y compris dans les collèges. D'aucuns la considèrent comme une étape nécessaire pour quiconque veut apprendre à écrire et à réfléchir. Avec son style soutenu, avec son ton impersonnel, avec son côté fortement cartésien et rigoureux, avec toutes ces contraintes techniques qui la caractérisent, avec sa capacité de développer l'esprit critique, c'est une école de modestie, estime-t-on souvent, un préalable indispensable avant d'aller plus loin. Par contre, aux yeux de ceux qui la méprisent, c'est quelque chose de profondément conservateur et artificiel, avec son art de la «dispositio» et non de l'«inventio», avec son exclusion de l'originalité et de la créativité, avec cet effacement de l'individu qui écrit, avec son cortège d'interdits, avec ses sujets fatalement décomposables en «une division en trois parties» (Laurent, 1977, p. 17), avec son évacuation des sentiments personnels, avec ses termes de liaison pas très subtils, etc.

Et Mélançon (1995, p. 83-84) de signaler :

Avec les réformes hâtives des programmes scolaires, lors de la «révolution tranquille», on a voulu faire l'économie de cette dissertation, comme des autres exercices d'inventaire et de réflexion écrite, sous prétexte que nous étions parvenus à un stade avancé de la civilisation visuelle et orale. Force est de reconnaître,

aujourd'hui, que les techniques visuelles nous renvoient constamment à l'écriture. [...] La dissertation, finalement, n'est pas loin de la création. Tout créateur, en effet, définit d'abord la forme générale de sa création, du moins en littérature. Elle sera celle d'une nouvelle, d'un roman, d'un poème, d'une pièce de théâtre ou autre. Son choix formel déterminera déjà la forme du contenu et l'un ne pourra s'analyser sans l'autre. La forme, en quelque sorte, trouve son contenu.

## 2.2 La dissertation et «Littérature et imaginaire»

Trépanier et Vaillancourt (1998) expliquent ce que sont l'essai critique et la dissertation de la réforme collégiale. L'essai critique implique l'analyse, l'explication et la discussion d'une interprétation littéraire qui est à bâtir par un jeu complexe entre un texte ou une thèse (ou entre deux textes). Ce trajet dialectique devra mener à une prise de position ferme, «à une réponse singulière résultant d'une rigueur analytique et argumentative, mais empreinte aussi d'un authentique engagement personnel» (Trépanier et Vaillancourt, 1998, p. 5). Par exemple, un sujet d'essai critique pourra éventuellement être

«Selon vous, est-il pertinent d'affirmer que le roman de Marie-Claire Blais, *Une saison dans la vie d'Emmanuel*, est d'abord et avant tout une caricature contestatrice de l'idéologie de conservation de la société québécoise traditionnelle?» (Trépanier et Vaillancourt, 1998, p. 6),

pendant que le sujet rattaché à une dissertation ressemblera à «Démontrez que le roman de Marie-Claire Blais, *Une saison dans la vie d'Emmanuel*, nous donne à voir, par la force du grotesque, la contestation de l'idéologie de conservation de la société québécoise traditionnelle» (Trépanier et Vaillancourt, 1998, p. 6). Certes, les éléments sont les mêmes dans les deux consignes de départ, excepté que les opérations intellectuelles commandées sont complètement différentes. Dans le cas de l'essai critique, il s'agit de répondre oui ou non, totalement ou partiellement, avec toutes les nuances qui s'imposent, alors qu'il n'en est pas ainsi dans une dissertation.

Opposée à l'essai dit critique, donc, qui exige une prise de position beaucoup plus claire et nette de l'émetteur, la dissertation est au centre du cours «Littérature et imaginaire». Elle consiste en un exercice permettant aux élèves de développer des habiletés concernant la cueillette de faits et d'idées, le classement, l'organisation, la description, la démonstration et l'explication suite

à la lecture d'une œuvre littéraire. La consigne de départ, dans cette optique, pourra ainsi, tel que démontré, être quelque chose du style «*Décrivez les raisons qui font que le roman...*» ou «*Démontrez que le roman...*», encore qu'il peut s'agir de bien d'autres types d'injonction. Ce qui est certain, c'est que les élèves devront y faire la preuve qu'ils connaissent l'œuvre abordée ainsi que le groupe d'œuvres dont elle fait partie, de même que des sujets comme la question traitée, le style de l'écrivain et les effets recherchés. Ils devront également s'exprimer efficacement, en plus de respecter un nombre de mots très précis, c'est-à-dire 800, au minimum.

Évidemment, la dissertation s'appuie d'abord sur une analyse, opération consistant à «*décomposer un tout en ses éléments et à déterminer les relations qui existent entre ces éléments*» (Lamoureux, 1995, p. 15), plus particulièrement une analyse littéraire impliquant les opérations suivantes : «*le repérage ou la saisie des faits, le classement et le mode de fonctionnement de ces faits, et finalement leur interprétation en fonction de l'effet de sens qu'ils concourent à produire*» (Pilote, 1997, p. 1). Toutefois, contrairement à l'analyse littéraire produite dans le premier cours de la séquence, l'analyse dont il est ici question ne constitue plus une finalité, mais un instrument servant à répondre à une question plus générale. Bref, l'analyse est nécessaire mais non suffisante dans le cadre de la dissertation parce que, au-delà de l'identification des éléments et du regard sur leurs interrelations, se greffent des «*arguments démontrant la justesse d'un jugement extérieur, jugement posé sur l'œuvre et accepté a priori comme indiscutable*» (Trépanier et Vaillancourt, 1998, p. 5).

Ainsi que l'énonce Gicquel (1979, p. 72), si expliquer, en dissertation, vise surtout à «*retrouver des arguments qui ont dicté un jugement*», rappelons que, puisque la dissertation n'est pas l'essai critique, «*il faut [...] être d'accord*» (Gadbois, 1994, p. 122) avec ce jugement. Pour Mikolajczak-Thyrion (1992, p. 18), cela exige «*une attitude de décentrement par rapport à soi-même*», car expliquer «*suppose une opération interprétative visant à intégrer les données de départ [du jugement proposé] dans un système plus général relevant en outre d'un cadre de référence différent*». Gadbois (1995, p. 79) précise aussi que la consigne sera toujours explicative, c'est-à-dire non critique, tout en se souvenant que dans le cadre du nouveau programme au collégial, pour ce qui est du sujet de la dissertation, le thème ou le point de vue portera sur les représentations du monde proposées par des textes en fonction de leurs thèmes

et de leur langage. «Ces œuvres appartiennent aux courants littéraires, ce qui exclut la dissertation non littéraire» et «la dissertation sur des textes qui n'appartiendraient pas à des courants littéraires (!)».

D'autres exemples de sujets de dissertation? Gadbois (1995) en soumet quelques-uns assez typiques des formulations que l'on retrouve à présent dans le réseau collégial : 1) Le thème de la souffrance morale marque *Poussière sur la ville* d'André Langevin et *Le libraire* de Gérard Bessette; dans le premier cas, la souffrance a une sens, pas dans le second. Expliquer. 2) Le thème du fleuve est métaphorique chez Jacques Poulin. Montrer. 3) Si *Trente arpents* intègre le thème de la descente, *Bonheur d'occasion*, à sa manière, amorce celui de la remontée. Faire voir. 4) Boris Vian a déjà dit d'une de ses œuvres : «Cette histoire est vraie puisque je l'ai inventée». Cette boutade condense le thème du rapport au réel en regard de la vérité. Expliquer. 5) Chez Stendhal comme chez Chateaubriand, l'autobiographie est en même temps exploration du thème du moi et procès-verbal de son écriture. Démontrer à l'aide de quelques pages de *La vie de Henri Brulard* et des *Mémoires d'outre-tombe*. 6) Le thème du moi inscrirait l'autobiographie dans les textes référentiels. Prouver à l'aide d'un roman de Colette de la série des «Claudine» et à l'aide des *Mots* de Jean-Paul Sartre. 7) Montrer, à l'aide du passage sur un ruban volé de Rousseau dans *Les confessions* et de celui sur la petite madeleine de Proust, que le thème de l'enfance vu à travers le prisme du souvenir, donc fondamentalement le thème du temps, est un élément narratif essentiel à l'autobiographie.

Voilà une liste qui fait réfléchir à plus d'un égard, nous semble-t-il, surtout quand on songe aux élèves qui nous sont confiés. Souffrant, on l'a dit, de lacunes importantes du côté langue écrite, du côté histoire et du côté culture littéraire, ils ne peuvent réussir que si on les prépare d'une façon extrêmement minutieuse. Cette préparation doit naturellement recouper les trois dimensions mentionnées ci-haut, étant entendu que la présentation de ce qu'est la dissertation nécessite beaucoup de temps, sans parler des interrogations qu'elle soulève sur le plan pratique. Notamment, est-il souhaitable, voire nécessaire, de fournir aux élèves des exemples concrets de dissertations complétées avec succès par des collègues des sessions antérieures? Du genre de ce que Lafortune (1996) propose pour l'analyse littéraire? La réponse est loin de sauter aux yeux. Cette pratique peut les aider à s'améliorer, il est vrai, mais

l'expérience démontre qu'elle peut leur nuire quand ils se mettent à calquer bêtement ce qui est devant eux en dépit des avertissements qu'on aura lancés à la ronde. De même, comment leur expliquer que la dissertation doit jaillir du plaisir, comme toute création, et être nourrie par la passion? Ce serait si agréable s'ils comprenaient cela. En effet, c'est

dans la défense d'une idée, d'une cause, d'un point de vue ou de toute autre forme de parti pris, en particulier, que l'on prend goût à la dissertation. «La leçon traite un sujet, disait Genette [1969, p. 34], la dissertation discute une opinion». Le reste vient avec l'habitude, l'exercice ou l'apprentissage. Au premier rang, cependant, échoit la passion de dire, de s'exprimer, de convaincre. Les idées alors viennent d'elles-mêmes, avec cette jouissance toujours communicative, par nature. Il suffit de relire des textes percutants comme celui de Maheu dans *Parti pris* pour communier à son plaisir de disserter. L'ordre, la disposition ou la progression se travaillent par la suite, surtout que les ordinateurs nous permettent actuellement de déplacer facilement des mots, des phrases, des paragraphes, des arguments pour les ordonner autrement, au vue d'une argumentation efficace (Mélançon, 1995, p. 84).

Enfin, techniquement, le nombre de dissertations prévu dans le cours «Littérature et imaginaire» correspond normalement à trois, chacune de celles-ci relevant d'un courant littéraire différent. Il s'agit évidemment d'une manière de vérifier la qualité de l'apprentissage de l'élève en relation avec les courants littéraires et autres phénomènes particuliers. Mais, surtout, ces trois dissertations sont l'occasion d'observer en autant de moments s'il y a progression chez l'élève, y compris dans un domaine comme la qualité de l'expression écrite. Des ouvrages comme celui de Boissonnault, Fafard et Gadbois (1987) sont là pour raffiner l'expertise des correcteurs, mais, en général, dans les collèges, la manière d'évaluer préconisée demeure encore trop vague, quoique tournant fatalement autour de la structure générale de la dissertation, du respect du sujet et de la pertinence des idées, de l'écriture ainsi que de la maîtrise de la langue écrite.

### **2.3 Critères d'évaluation de la dissertation**

Comme on vient de le voir, malheureusement, il n'existe donc pas encore de critères d'évaluation de la dissertation communs aux professeurs des collèges. Au surplus, dans un même département de français, ces critères d'évaluation de la dissertation peuvent varier sensiblement d'un professeur à l'autre, ce qui

explique les écarts parfois importants, du point de vue des notes, entre les classes d'un professeur et celles de l'un ou l'autre de ses collègues. En revanche, pour assurer une certaine cohésion dans l'enseignement et dans la correction, la plupart des collèges produisent des documents de réflexion dans lesquels sont présentés, après compilation de ce qui se fait dans la pratique, des critères précis et une répartition approximative des points en rapport avec ce que doit être la dissertation. On trouve alors un portrait semblable à celui qui suit, pour ne donner qu'un exemple (Comité d'évaluation de la formation générale, 1998) :

- la structure de la dissertation (introduction, développement, conclusion, etc.) - environ 25%;
- le respect du sujet (compréhension de l'énoncé de départ, pertinence des idées, logique de la démonstration, etc.) - environ 50%;
- l'écriture (la clarté, la progression, le style, la richesse du vocabulaire, etc.) - environ 25%.

Inspirés des grilles d'évaluation et des tableaux schématiques de Trépanier et Vaillancourt (1998), Fournier (1998) et Prpic (1998), voici, dans le tableau 1, les critères relatifs à la méthode de correction des dissertations utilisée dans notre pratique qui nous conduira ici à une évaluation globale. Nous ne fournirons pas tous les détails technique inhérents à la répartition des notes, ce qui ne serait pas vraiment utile pour la recherche, mais on remarquera que les éléments de comparaison à surveiller pour observer la progression dans les dissertations ont été soulignés, à commencer par l'évaluation globale. En effet, si la première dissertation sera faite avant notre projet d'intervention, les deuxième et troisième dissertations succéderont à l'insertion de Léautaud dans le cours «Littérature et imaginaire», et nous croyons que, à certains niveaux, il pourra y avoir modification des résultats.

---

**Tableau 1 - Évaluation globale de la dissertation**

---

-Structure de la dissertation :

- introduction :
- sujet amené;

- sujet posé;
- sujet divisé;
- développement :
  - paragraphes et clôtures des paragraphes;
  - équilibre du développement;
  - marqueurs de relation;
- conclusion :
  - synthèse;
  - réponse au problème;
  - ouverture.
- Respect du sujet :
  - compréhension de l'énoncé de départ;
  - prise de position;
  - pertinence des idées principales;
  - pertinence des idées secondaires;
  - qualité des exemples;
  - pertinence des citations;
  - logique de la démonstration.
- Écriture :
  - clarté;
  - progression;
  - style et niveau de langue;
  - précision et richesse du vocabulaire;
  - longueur de la dissertation.
- Qualité de la langue.

---

Bref, si l'on résume, les dissertations des semaines 5, 12 et 16 prévues à notre calendrier des activités (voir, à l'annexe II, le calendrier terminant le plan du cours «Littérature et imaginaire») feront l'objet de comparaisons en rapport avec des éléments précis de la grille de correction afin de savoir s'il y a évolution plus le trimestre avance. Ces éléments à surveiller sont donc les suivants :

- Notes globales des trois dissertations.
- Respect du sujet :
  - prise de position;

- pertinence des citations.
- Écriture :
  - clarté;
  - style et niveau de langue;
  - précision et richesse du vocabulaire.

Par ailleurs, au-delà de ces considérations, le lecteur nous pardonnera quelques remarques plus générales à propos de l'évaluation de la dissertation. La première, c'est que, si nous nous reportons à l'état dans lequel nous arrivent nos élèves ainsi qu'aux sujets de dissertation proposés par Gadbois (1995), il ne faut jamais oublier, croyons-nous, que, préparés ou moins bien préparés, les élèves trouveront toujours difficile - sauf de rares exceptions - de fabriquer un texte du genre au départ. C'est que, comme l'explique Brochu (*In* Brochu et Marcotte, 1980, p. 55), ils ne comprennent pas souvent que la littérature n'est pas le vécu, mais bel et bien son expression, et que cette expression a une épaisseur, est «un espace de résonances signifiantes». Elle nous propose constamment un mélange de vécu et de langage, de monde et de mots, etc., posée «dans l'entre-deux» (Boyer, 1974, p. 140), et il n'est pas donné à chacun de savoir, par exemple, que «Le roman a les mêmes pouvoirs qu'un volcan» (Laurent, 1977, p. 34) ou qu'il y a des œuvres littéraires qui «ne participent plus à la succession des découvertes» (Kundera, 1986, p. 30). Faudrait-il, à cause de cela, être plus conciliants? En tout cas, nous ne sommes pas en présence d'universitaires inscrits en lettres, et notre conviction est qu'il faut en tenir compte.

Si nos élèves ignorent, par exemple, que «le comportement des écrivains devant l'usage du regard va de la cécité qui n'appréhende rien à la vision qui s'étend au-delà de l'aspect immédiat des choses» (Mouton, 1973, p. 10-11), sans doute la faute en est-elle imputable en bonne partie aussi à la société dans laquelle ils vivent, société qui, comme on l'a vu plus tôt, rejette parfois vivement la culture littéraire après l'avoir ignorée un bon moment. Dans *La peau douce*, le film de Truffaut réalisé en 1964, on se souviendra peut-être que le critique littéraire Pierre Lachenay est accueilli sur plusieurs continents les bras ouverts, après avoir publié chez Gallimard un livre intitulé *Balzac et l'argent*, traînant constamment derrière lui une meute de journalistes, de photographes et d'admirateurs en délire. Est-ce réaliste dans le contexte de ces années? Nous ne saurions le dire. Mais, si oui, les temps ont bien changé. Que

ce soit en France ou ici, il ne faut pas se le cacher, le domaine proprement littéraire a perdu des plumes, et nos élèves n'ont pas grandi, comme leurs aînés, dans une société mettant le littéraire et les littéraires sur un piédestal.

En dernier lieu, si nous avons déjà brièvement évoqué la nécessité d'éprouver une certaine forme de plaisir quand on produit une dissertation digne de ce nom, rappelons que, en ce qui nous concerne, l'utilisation que nous ferons des travaux de Léautaud devrait jouer un rôle fondamental à cet égard pour les élèves dont il sera question plus loin dans notre recherche. Au collège, on l'a dit, Beauchesne (1991, p. 77) mentionne que «les professeurs sont appelés à expérimenter "toutes sortes de choses"», notamment afin de susciter davantage d'intérêt et de plaisir dans leur public, et l'apport de cet écrivain pourrait être précieux à cet égard. Pensons à l'effet provocateur d'un Léautaud qui prétend qu'on ne sait plus lire et que le lecteur démoralise le livre, ou, encore, à sa façon de désacraliser les œuvres littéraires lorsqu'il parle de l'arrivée d'une autre petite chienne dans sa vie :

Les premiers temps ont été un peu difficiles. M<sup>lle</sup> Barbette était toute jeune : pas encore un an. Elle dévorait tout. Quand je rentrais le soir, je trouvais mes papiers par terre, en miettes. J'ai cherché dans mes recoins de quoi la satisfaire sans me porter dommage. J'ai trouvé les *Ballades* de M. Paul Fort, dix, quinze, vingt volumes, plus, même! avec de nombreuses plaquettes : on sait l'importance de l'œuvre de ce grand poète. J'ai donné cela à M<sup>lle</sup> Barbette, un volume ou une plaquette par jour ou tous les deux jours, selon sa voracité. Elle a été enchantée. Pas un feuillet n'a subsisté. On a rarement vu une œuvre littéraire être appréciée à ce point (Léautaud, 1964a, p. 99).

#### 2.4 Résumé .

Au fil du temps, la dissertation a effectué un parcours passablement sinueux et jalonné de hauts et de bas tant en Europe qu'au Québec. Maintenant, qu'on l'apprécie ou non, elle constitue un des objectifs à atteindre dans le cadre du programme de français au collégial. Dans le cours «Littérature et imaginaire», où nous procéderons à nos mises à l'essai, les élèves sont tenus d'en rédiger trois, incluant celle qui tient lieu d'examen final, à partir de consignes qui seront chaque fois explicatives sur les représentations du monde proposées par les différents textes littéraires qui leur seront soumis. À l'instar de ce qui se fait presque partout, les critères d'évaluation retenus seront la structure de la

dissertation (25%), le respect du sujet (50%) et l'écriture (25%), le détail de ces critères figurant dans notre tableau 1, sur l'évaluation globale. Seront à surveiller, en plus de l'évaluation globale, les résultats sur la prise de position et la pertinence des citations, dans le respect du sujet, et la clarté, le style et le niveau de langue ainsi que la précision et la richesse du vocabulaire, dans l'écriture. Mais voyons qui est Léautaud.

### **3. Paul Léautaud**

Depuis que Léautaud est notre écrivain préféré, nous constatons, année après année, invariablement, que son œuvre et lui-même ne sont pas oubliés, loin de là. Pour utiliser une formule bien connue des anglophones, voici «un écrivain admiré par les écrivains», notamment, dont les écrits surgissent souvent là où l'on s'y attend le moins. À titre d'exemples, pour commencer, rappelons que lors du décès de Trenet, on a rappelé - dans l'hebdomadaire *Le Point* - que c'est Léautaud qui avait publié les premiers vers du chanteur au *Mercure de France*, et, au surplus, au cours des derniers mois, ses aphorismes sont revenus dans la bouche de plusieurs invités d'émissions comme *Bouillon de culture*. Lui-même se moquerait bien de ce souvenir qu'il nous laisse encore, mais il demeure que sa présence s'accroît de plus en plus dans la vie littéraire (voir des dictionnaires comme *Le Robert des noms propres* ).

#### **3.1 Paul Léautaud (1872-1956)**

Né en 1872 à Paris et mort en 1956 à Fontenay-aux-Roses, l'écrivain français Paul Léautaud est celui qui sera au cœur de notre projet d'intervention, constituant un parfait exemple de lecteur autonome pour nos élèves. Il demeure cependant fort peu connu du public en général - «Il est temps de réhabiliter Léautaud. Il est temps de lui rendre sa place dans la littérature française» (Béguin, 1982, p. 13) -, mais fort admiré de la plupart de ses collègues. Dutourd a déjà affirmé qu'il était le plus grand prosateur de la langue française, et Gide (1946) que tout le ravissait en lui parce qu'il ne cherchait nullement à plaire.

La photographie a immortalisé le clochard grincheux dans son taudis hanté par les chats. Il fut d'abord chroniqueur dramatique et secrétaire du *Mercure de France*. Il tint son journal pendant plus de soixante ans, ce qui en fait déjà un étrange objet : Parisien, contradictoire, bougon, volontiers pornographe (mais beaucoup de

ces fragments-là restent encore à publier), burlesque caricatural. Bref, exaspérant et fascinant à la fois (Boncenne, 1988, p. 300).

Or, cet «étrange objet», cet original rempli de paradoxes, nous croyons qu'il est capable de rejoindre non seulement les spécialistes, mais aussi les gens qui s'y connaissent très peu en littérature, dont les élèves du collégial. C'est que l'expérience nous démontre tout à fait que ses écrits essentiellement autobiographiques ainsi que sa personnalité unique au monde frappent quiconque les découvre, de la même manière que la France «ordinaire» a été frappée très profondément lors de ses célèbres entretiens radiophoniques avec Robert Mallet (Léautaud, 1951), entretiens qui, du jour au lendemain, lui ont apporté une reconnaissance certaine qui le décourageait et l'exaspérait. Encore aujourd'hui, lorsqu'on fait entendre ces conversations, on est d'ailleurs impressionné par tous ces mots, tout cet esprit, toute cette verdeur chez ce personnage au rire grinçant et qui martèle le sol de sa vieille canne.

Mais d'où vient cet attrait de l'écrivain? Comment a-t-il pu émerveiller tant de collègues et de lecteurs qui lui ont voué ou lui vouent une sorte de culte? «Je me le suis souvent demandé», écrit Crémieux (*In* Chantigny, 1982, p. 38-39) :

Sa méchanceté amuse, c'est entendu. Il a, à tout moment, de plaisantes boutades. Il écrit, non pas avec pureté, mais avec un naturel et une vivacité charmants; il ignore l'affectation et fuit la phrase bien faite. Il dit le plus brièvement ce qu'il peut et ce qu'il a à dire. Et comme il a le don, ce qu'il écrit est toujours pittoresque; on voit ce qu'il peint, on croit «y être» et, quand on regarde de près comment il obtient des effets aussi sûrs, on s'aperçoit que c'est à l'aide des moyens de style les plus simples. Il a écrit lui-même : «Il y a longtemps que je me le dis : je ne suis qu'un écrivain pour gens de lettres».

«Les raisons d'aimer Léautaud sont diverses», ajoute Chantigny (1982, p. 39) : les amateurs de méchancetés et d'insolences y trouveront leur compte; les passionnés d'écriture seront ravis et séduits par son style simple; les spectateurs de la petite histoire se gaveront du récit des grandeurs et misères des gens de lettres; et, à un niveau plus intéressant et sérieux, le «*Journal* de Léautaud déploie un panorama unique de l'histoire littéraire d'une époque, document d'une richesse inouïe, témoignage d'un mémorialiste remarquable» (Chantigny, 1982, p. 39). Enfin, comme ce vieil ermite qui «cherche à fuir l'agitation humaine» (Sagaert, 1988, p. 183) ne raconte en définitive que ce qu'il vit, voit,

entend ou lit, on ne peut qu'être fasciné par cette existence excentrique et banale à la fois, dominée par les 300 chats et 150 chiens qui ont franchi le seuil de sa porte. «La littérature intimiste dont l'époque nous gorge est une pâtée que Léautaud n'aurait jamais servie au lecteur, encore moins à ses chiens et ses chats», affirme toutefois Chantigny (1982, p. 21), parce que ce qu'il écrit n'a effectivement rien à voir avec les romans-témoignages paraissant de nos jours.

En dehors de son *Journal littéraire* (Léautaud, 1986) dont nous reparlerons, Léautaud se fait d'abord remarquer par la publication du livre *Le petit ami* (1964b), qu'il termine en août 1902 et publie en 1903. Officiellement, il s'agit d'un petit roman qui passe bien près de lui obtenir le Goncourt, mais la part d'affabulation y est si minime que l'appellation ne lui rend pas justice. «Le mot "récit" conviendrait mieux» (Dormoy, 1958, p. 109). L'histoire est celle d'un

jeune garçon - le double de Léautaud - doué d'une naïve et constante amoralité. Il vit dans ce quartier de Lorette, qui fut celui de son enfance, avec ces femmes charmantes et légères qui en étaient alors le plus délicieux ornement. Il fait leurs commissions; écrit leurs lettres d'amour, leur tient compagnie quand elles n'ont pas de clients, les soigne lorsqu'elles sont malades. D'elles, il apprend qu'il ne faut pas se compliquer la vie avec des sentiments excessifs, ni des passions démesurées. L'amour est la chose la plus simple du monde. Il faut l'accomplir naturellement, gaiement, comme un besoin, faute de quoi on souffre et l'on est malheureux (Dormoy, 1958, p. 109),

sauf que, très vite, on s'aperçoit que c'est sa mère - qui l'a abandonné trois jours après sa naissance - qui ressort comme le personnage principal du livre. De brèves retrouvailles, marquées au coin d'un parfum d'inceste - il était «envoûté par la présence de sa mère» (Dormoy, 1972, p. 176) -, engendrent des descriptions émouvantes. «Je donnerais bien quelque chose pour être encore à ce moment-là», confie Léautaud (1964b, p. 55).

Un peu plus tard, en 1905, il publie *In memoriam* (Léautaud, 1965), récit de la mort de son père, sur le même mode autobiographique que *Le petit ami*. «Ce sera une occasion de me distraire, quinze ou vingt soirées, en comptant les flâneries, et d'écrire de nouvelles pages sur mes souvenirs d'enfance» (Léautaud, 1965, p. 8). Là encore, sa façon de raconter surprend et un père particulièrement «cavaleur» lui fournit une matière première hors de

l'ordinaire. Mais on constate que, pour lui, «la mort est bien la seule vérité» et que «Léautaud était fasciné par la mort» (Béguin, 1982, p. 16), ce qui nous vaudra d'autres textes intéressants quand certains de ses amis trépasseront. Aujourd'hui, pour le reste, on dispose fort heureusement de la plupart de ses lettres et de ses écrits parus dans journaux et revues, tous construits en fonction de certains principes définis par Béguin (1982, p. 18) :

D'une manière générale :

- Enlever l'inutile.
- Aucune rhétorique, aucune fioriture (les pouilleries du style).
- Laisser les phrases se lier entre elles sans procédés artificiels.
- Écrire dans une langue dure, sèche, froide et somme toute, nue.
- Respecter le sens des mots - utiliser les mots exacts.
- N'employer que des mots courants, ceux qu'on connaît.
- Décrire exactement et avec précision sans envolées, images, presque scientifiquement.

Sous le pseudonyme de Maurice Boissard, Léautaud est également le critique de théâtre du *Mercur de France* pendant la période 1907-1923, ce qui nous vaut des centaines d'articles sur les pièces produites jusqu'en 1941 - il a aussi été critique ailleurs - recueillis dans *Le théâtre de Maurice Boissard* (Léautaud, 1958). «Ce n'est pas toujours drôle d'aller au théâtre» (Léautaud, 1958, p. 88), répète-t-il, cependant, ce qui lui fait régulièrement dire à sa ménagerie en rentrant le soir : «Mes pauvres enfants, encore une riche soirée! Ce n'était vraiment pas la peine que je vous quitte. Toutes bêtes que vous êtes, vous avez encore plus d'esprit que tous ces auteurs» (Léautaud, 1958, p. 94). Quelquefois, aussi, plutôt que de rendre compte des pièces, bifurque-t-il sur d'autres sujets, une manie qui lui vaut admirateurs et ennemis en abondance. Ce qu'il admire le plus dans les pièces? Le style de la conversation, c'est-à-dire celui consistant à écrire une page, en courant, d'un seul trait.

Le naturel aussi au théâtre. Le vrai naturel, pas le naturel de n'importe qui, mais de tout le monde. Le mot d'ordre de Léautaud était : «Écrire comme tout le monde en n'écrivant comme personne». Employer les mots les plus naturels avec une originalité tout à fait personnelle. Être soi pleinement tout en employant mieux les mots de tout le monde. Ne pas être naturel platement comme le sot et le niais. Ce que Léautaud situe autrement, après avoir parlé «de maniérisme, d'obscurité voulue, de préciosité imagée» : «Mais je sais aussi qu'être un auteur de boulevard cela n'est pas grand-chose non plus» (Tranquille, 1982, p. 9-10).

### 3.2 Le *Journal littéraire* (1893-1956)

Il n'y a pas si longtemps, Folch-Ribas (1997, p. B 4) écrivait :

Voici qu'une amie décide d'entreprendre la lecture du *Journal littéraire* de Paul Léautaud. Quelle bonne idée! Elle va entrer, lentement, dans un monde qui lui est tout à fait inconnu; par son éloignement dans le temps, puisque les premières pages sont de 1893; par le monde qu'il décrit, où l'on croisait Valéry et Gide dans un Paris éclairé au gaz, où l'on se battait encore en duel pour l'honneur d'une femme (il y eut des morts) et dans lequel ce Monsieur Léautaud, critique de théâtre, parlait de tout et de rien dans ses chroniques, de chats abandonnés et recueillis, de pluie et de beau temps, à la grande joie des lecteurs, et se contentait d'assassiner une pièce de Claudel, *Le soulier de satin*, d'un seul mot, d'un seul : «Heureusement qu'il n'y avait pas la paire!» Plus encore : cette aimable personne que l'on a envie de nommer tout de suite membre honorable de l'Association des Lecteurs Intelligents, va, de ce monde soudain découvert, faire le sien. Elle va vivre une autre vie, celle de Léautaud. J'ai oublié de signaler que le *Journal littéraire* compte dix-neuf tomes, ce ne sera pas la vie brève, ni la petite vie.

Ce *Journal littéraire* (Léautaud, 1986), on le voit, c'est donc non seulement une contribution majeure à la connaissance de la littérature française, mais aussi la partie centrale de l'œuvre de Léautaud et ce pour quoi ses admirateurs le vénèrent. Au fond, toute sa vie, sa principale activité aura été de tenir son journal, en débutant le matin, au *Mercury*, par la prise de notes, et en terminant le soir, chez lui, par le développement et la mise au propre de celles-ci à la plume d'oie. À ce moment, il ne lui reste plus qu'à laisser s'exprimer «ses plaintes, ses désirs, ses pulsions, ses souvenirs» et à «transcrire les menus événements qui emplissent sa vie de secrétaire du *Mercury*», excepté que, petit à petit, «il se détourne du monde comme si, hors du journal, il n'y avait pas de vie possible, bien qu'il s'étonne, parfois, de continuer à écrire pour il ne sait quels lecteurs» (Sylve, 1985, p. 374-375). D'aucuns, comme Martineau (1955), l'accusent même de souffrir d'une quasi-impuissance littéraire tellement son *Journal* l'emporte sur tout le reste, mais Sylve (1985, p. 375) rétorque plus tard : «C'est précisément de cette "impuissance littéraire" que naît le *Journal* ».

Avec son habitude d'y frapper à droite et à gauche dès que les premiers extraits paraissent dans la revue du *Mercury* de France, le *Journal littéraire* de Léautaud lui attire rapidement de sévères critiques et de nombreux détracteurs,

ce qui, après tout, est bon signe. Pour Kanters (1961), par exemple, il s'agit d'un monument d'insincérité à demi volontaire, dans lequel cet homme supposément sincère parle toujours de sa sincérité, cet homme libre parle toujours de sa liberté, cet homme pauvre parle toujours de sa pauvreté, cet homme seul parle toujours de sa solitude, et cet homme humble parle toujours de son humilité. Mais, comme l'a fort bien compris Mahieu (1974, p. 432), c'est que l'effort de Léautaud, dans le *Journal*, «ne le porte plus à se connaître mais à se reconnaître», car un personnage est en train de venir au monde, et pas n'importe lequel.

Ce qu'il faut comprendre, c'est que si, au début, ce *Journal* est «un lieu privilégié d'échanges entre le personnage et la personne» (Mahieu, 1974, p. 428), la personne va peu à peu s'effacer devant le personnage. En somme, le *Journal*, en tant qu'il réfléchit un écrivain et un homme également préoccupés par leur image, va se heurter au personnage. Seulement, alors, le *Journal* «de consolide plus qu'il ne lui résiste» (Mahieu, 1974, p. 432), pour faire ressortir quelqu'un de démesuré. Dès lors, on assiste à plusieurs surprises, et pas uniquement en rapport avec la littérature. Parce que si cet écrit «ouvrira au monde des lettres des renseignements introuvables ailleurs» (Leleu, 1952, p. 321) en raison de la position privilégiée de son auteur au premier étage du 26, rue de Condé, ou, encore, si l'on dira que, grâce au *Journal*, «Jamais l'histoire de la littérature ne nous a fourni une si belle occasion d'isoler dans toute sa pureté le *pourquoi* [souligné par l'auteur] de l'écrivain» (Selz, 1956, p. 560), d'autres pages de Léautaud traiteront d'échauffements dus à une maladie vénérienne attrapée avec une inconnue, rue des Martyrs, ce qui est aussi le personnage.

Bref, malgré son nom, le *Journal littéraire* porte souvent sur des questions triviales et pas toujours intellectuelles. Signalons les passages sur ses relations avec Anne Cayssac, sa maîtresse qu'il surnomme la Panthère puis le Fléau. Ou tous ces récits sur l'un ou l'autre de ses chers animaux. Plus encore, «Léautaud était un matérialiste. Il ne croyait qu'à la matière sans même croire à sa valeur et à sa nécessité. Il niait l'invisible, l'inaudible, l'intangible» (Mallet, 1955, p. 88), ce qui donne naissance à des lignes renversantes d'anecdotes. Mais, parallèlement à cela, son amitié avec des écrivains comme Apollinaire - «Il dit la *Chanson du Mal Aimé* et nous annonça son intention de la dédier à Paul Léautaud» (Faure-Favier, 1945, p. 31) -, Valéry, Rouveyre, Billy, Gourmont,

Schwob, Duhamel, Gide, Guitry, Cocteau, Pergaud, Jouhandeau, Colette et beaucoup d'autres engendrent des moments inoubliables dans son *Journal*, en plus de ses relations avec des artistes comme Laurencin, Picasso, Matisse, Vollard, etc., bien que cela ne l'empêche pas d'être «un des plus authentiques solitaires de la littérature française» (Gauthier, 1984, p. 25).

Fait à noter, une des richesses du *Journal littéraire* réside assurément dans la connaissance des grands écrivains du passé dont Léautaud fait constamment preuve. Certes, il opère des choix et il y a fatalement des trous, mais les plus importants feront toujours l'objet de commentaires articulés dans un sens ou dans l'autre parce qu'il les a lus, qu'ils soient romanciers, dramaturges ou poètes - rappelons que Léautaud est coauteur d'une anthologie poétique qui a marqué son époque (Van Bever et Léautaud, 1947).

Il y aurait également de beaux sujets d'analyses, à rapprocher l'art littéraire de Léautaud avec des écrivains d'autres époques, tels Stendhal, Flaubert, Molière, Tallemant des Réaux, Chamfort, Beaumarchais, etc.,

suggère Gauthier (1984, p. 32), mais la seule lecture de ses critiques sur les œuvres de ses prédécesseurs s'avère instructive. D'ailleurs, le *Journal* n'est pas le seul document pouvant nous renseigner à cet effet. Par exemple, dans la *Correspondance générale* (Léautaud, 1972), dans ses lettres aux Mirbeau, Gallimard, Martin du Gard, Paulhan, Gould, Benda et autres personnalités du monde des lettres, Léautaud trouve le moyen de communiquer ses opinions sur tel ou tel écrivain du passé. Ainsi, à André Billy, il écrit (Léautaud, 1972, p. 981) qu'il se moque des écrivains tarabiscotés de la NRF que lui vante Paulhan, leur préférant Voltaire, qui est véritablement la langue française :

Mais j'entends la langue des *Contes*, la langue de *Candide*, par exemple. J'ai acheté récemment, ne pouvant acheter l'édition originale, quelques volumes : Choix de lettres de Voltaire, composé malheureusement par des professeurs. Eh! bien, là, tout en admirant la clarté, la légèreté, la souplesse, la vivacité (et encore pour ce dernier mot, j'ai presque envie de l'effacer) cela ne m'a pas pris vraiment. C'est trop bien. C'est trop soigné. C'est... c'est académique, je ne trouve pas d'autre mot. C'est trop le style, le ton, surtout, de l'égard, de la politesse. C'est la perfection si vous voulez. Il y a une chose qui compte plus pour moi : c'est la vie, et la perfection n'est pas la vie. [...] Tout comme chez les femmes une beauté parfaite ne vaut pas une beauté moindre mais plus

expressive, plus sensible. Le mot de Sainte-Beuve que j'ai cité dans un passage sur Rouveyre [...] est d'une justesse merveilleuse, d'une grande [blanc] littéraire, d'une profonde *sensibilité littéraire* [souligné par l'auteur] comme disait Schwob. Relisez la lettre de Stendhal à Balzac pour son article sur *La Chartreuse*. Vous sentirez d'un coup tout ce que je veux dire. Pour moi, je préférerais toujours des imperfections jaillies de l'excitation de l'esprit que des perfections apprises et si bien observées.

### 3.3 Applications pédagogiques

Évidemment, puisque, dans son *Journal littéraire*, presque chaque jour de sa vie d'adulte, Paul Léautaud a commenté abondamment ses lectures, le travail des écrivains en général ou les moments passés en leur compagnie quand ils étaient ses contemporains, ce journal intime, quand on y pense, peut constituer un tremplin intéressant pour quiconque enseigne la littérature, une sorte de porte-voix pour mieux rejoindre les élèves et modifier leur rapport au savoir. Par exemple, quand on sait que le *Journal littéraire* s'ouvre sur la journée où son jeune auteur offre en cachette un bouquet de violettes au poète Paul Verlaine, dont il observe les réactions, attablé sur une terrasse avec sa compagne habituelle, on est en mesure d'entrevoir le genre de possibilités qui se présentent afin de déboucher sur une application pédagogique dans le cadre de la didactique de la littérature, surtout si on lie à cet épisode les nombreux passages subséquents où il sera question de l'homme et de l'œuvre chez Verlaine.

En fait, un des avantages de ces commentaires littéraires que nous venons tout juste d'évoquer, c'est qu'ils proviennent à coup sûr de quelqu'un qui était d'abord «un critique d'humeur», ainsi que le rappelle Mallet (1984, p. 33). «Il disait "Ceci m'intéresse, cela ne m'intéresse pas, ceci me plaît, cela ne me plaît pas". Pas de théories littéraires, c'est cela qui était bon. Sa critique était directe». Et Mallet d'ajouter : «Il en fit sur Shakespeare et sur Molière qui sont parmi ses meilleures», toujours en y allant de ses réflexions toutes spontanées. En quelque sorte, Léautaud n'est pas le plus nuancé des critiques, au contraire, sauf que ses verdicts sont spectaculaires et le plus souvent ramenés en formules frappantes à la Chamfort ou à la Rivarol. Cette façon de procéder l'amène à ridiculiser le travail de nombre d'écrivains, il est vrai, mais s'il s'agit de donner le goût de lire un auteur quelconque, personne n'a le don de nous y convier mieux que lui. Sa manière de parler du «Bateau ivre» de Rimbaud,

dans ses entretiens radiophoniques avec Mallet, est telle que l'on ne peut que s'y reporter, pour ne relever qu'une illustration.

Pour étendre cette question des écrivains abordés par Léautaud, néanmoins, sans doute est-il nécessaire de réfléchir à partir de quelque chose de plus large, nous semble-t-il. Pour cela, il suffit d'examiner une des anthologies récentes destinées à accompagner les élèves du collégial dans le nouveau parcours. C'est ainsi que dans l'ouvrage intitulé *Anthologie de la littérature d'expression française* de Céline Thérien (1997), on constate que, exception faite des écrivains québécois que Léautaud ne pouvait connaître, la presque totalité des écrivains présents sont commentés par ce dernier dans le *Journal* ou ailleurs. Cela dit, s'il s'agit d'étrangers comme les sœurs Brontë, Calderon ou Melville, il y a des silences que nous qualifierions de normaux, quoique les Tolstoï, Casanova, Goethe, Goldoni, Dickens, Grimm et d'autres occupent des places souvent surprenantes chez cet observateur à l'esprit avant tout français mais aussi extrêmement curieux.

En ce qui nous concerne, l'intérêt du *Journal littéraire* se situe également dans toutes ces informations privilégiées sur l'univers de la littérature qu'il nous livre au-delà de l'aspect strictement critique littéraire, cette espèce d'anecdoticisme que nous évoquons plus tôt. Par exemple, en date du 3 février 1899, Léautaud esquisse dans son *Journal* un croquis fort précis de l'endroit où se dressait la Pension Vauquer du *Père Goriot* à l'aide d'indications fournies par Balzac lui-même. Or, à Paris, en suivant la rue Tournefort - anciennement rue Neuve-Sainte-Geneviève - jusqu'à l'endroit où le terrain s'affaisse vers la rue de l'Arbalète, on peut aujourd'hui retrouver le site où Balzac situe sa «Pension bourgeoise des deux sexes et autres» (Balzac, 1995, p. 45). Personnellement, nous nous y sommes arrêté avec beaucoup d'émotion un dimanche matin d'été lors d'un séjour à Paris, tout en profitant de l'occasion pour photographier sous tous les angles ces lieux chargés de connotations, comme nous l'avions fait pour chacun des endroits importants dans la vie de Léautaud. Mais n'est-ce pas le genre de pèlerinage littéraire à la portée de n'importe quel jeune qui traverse l'Atlantique? Et qui lui procurera presque autant de bonheur qu'une visite au Louvre ou au musée d'Orsay?

Mais plus concrètement, dans le cadre de notre projet d'intervention pédagogique, l'insertion de Léautaud devrait se faire en deux moments

distincts. Dans un premier temps, il s'agit d'élaborer une présentation de Léautaud susceptible de le faire connaître dans toute son originalité. Par des photographies de son monde, un extrait du film *Comédie d'amour*, des extraits de ses entretiens, des textes lus par lui, le récit de son existence et des témoignages appropriés, il devrait y avoir moyen de frapper le récepteur d'une telle présentation. Dans un second temps, en nous servant de tout ce qu'il a pu dire ou écrire, il reste à traiter des textes et écrivains au programme de «Littérature et imaginaire» à travers ses lunettes déformantes, en espérant que les élèves apprécient cette stratégie tenant vaguement de la visite guidée - mais quel guide dans ce cas-ci! - et permettant de leur présenter un lecteur autonome et motivant.

On trouvera plus loin, dans la section «Proposition d'intégration des travaux de Léautaud», davantage d'informations sur la façon dont nous entendons l'intégrer à la présente recherche. Pour l'instant, contentons-nous de préciser que si, dans le cours visé, il doit être question de Balzac, de Stendhal, de Zola ou de Colette, rien n'est plus facile que de faire intervenir Léautaud sur l'un ou l'autre de ces écrivains, quand bien même ce ne serait que pour rappeler une de ses méchancetés qu'il sera toujours temps de discuter. Au fond, dans ce cas-ci, tout ce qui importe, c'est donc de faire découvrir aux élèves quelqu'un possédant une vision toujours personnelle du discours littéraire, en souhaitant que cela conforte la conscience de lecture des élèves par l'exemple. En effet, dans la dissertation, au niveau de la qualité des idées, ils doivent à tout prix, rappelons-le, traiter des sujets d'une façon personnelle. Et peut-être pourront-ils aussi développer un zeste de plus de francophilie, eux qui appartiennent à une société qui luttera toujours pour sa survie...

En toute honnêteté, cela dit, si Léautaud demeure un des grands écrivains français du XX<sup>e</sup> siècle, selon plusieurs, il ne faut pas craindre d'avouer que c'est aussi sur son image que nous comptons pour rejoindre les élèves, d'abord et avant tout, laquelle fait d'ailleurs partie intégrante de ce qu'il est au plus profond de lui-même. Cet homme au physique inoubliable - «avec sa figure XVII<sup>e</sup>, un Voltaire râpé» (Gimpel, 1963, p. 461) -, cet homme qui évolue dans un cadre extrêmement pauvre, cet homme aux chapeaux pittoresques et aux vêtements rapiécés, cet homme dont les «plus grandes amours ont toujours été purement sensuelles» (Léautaud, 1987, p. 148), cet homme totalement dévoué aux animaux, cet homme qualifié souventes fois d'«être horrible» (Léautaud,

1966, p. 301), cet homme qu'on entend pleurer en lisant des poèmes, cet homme au caractère difficile et à la répartie mordante, cet «Insolent Léautaud» (Leclercq, 1999, p. IV), voici quelqu'un qui ne peut laisser indifférent. Invité au Québec il y a quelques années par l'Association des amis de Léautaud, qui avait préparé une exposition à la Bibliothèque nationale, Mallet (1984, p. 34) raconte l'anecdote suivante, tellement typique de la manière d'être de Paul Léautaud :

Plus tard, sortant du bureau de Bernard, je me dis un jour : «Je vais aller voir Léautaud». J'ai frappé à la porte et j'ai entendu : «Ouvrez!» J'ai trouvé Léautaud, son chapeau sur la tête, il faisait froid, c'était pendant l'Occupation. Il me dit : «Qu'est-ce que vous voulez? - Je voudrais voir M. Léautaud», lui dis-je d'un air triste. «Bien vous l'avez vu, cela suffit comme ça.» J'ai refermé la porte et je me suis dit : «Il est vraiment terrible». C'était conforme à son personnage, il ne cherchait pas la publicité.

### 3.4 Résumé

Puisqu'il est une des importantes constituantes de notre projet d'intervention pédagogique, l'écrivain Paul Léautaud se devait d'être présenté, bien que sommairement, d'autant plus qu'il n'est pas le plus connu des écrivains français. Pendant les 84 ans qu'a duré son existence, il a su développer une personnalité et un mode de vie tout à fait uniques, en plus d'une œuvre littéraire originale et goûtée encore de plusieurs. C'est toutefois son *Journal littéraire* (Léautaud, 1986), largement posthume, que nous retiendrons surtout dans le cadre de notre projet d'intervention, puisqu'il y traite de quantité d'écrivains et de textes littéraires recoupant les XIX<sup>e</sup> et XX<sup>e</sup> siècles, période couverte par le cours «Littérature et imaginaire». En y recourant régulièrement lorsqu'il sera question d'un écrivain au programme, nous croyons bénéficier d'un tremplin intéressant pour mieux rejoindre les élèves et augmenter, du même coup, leur réussite scolaire et leur motivation.

## 4. La motivation

Pour un groupe de professeurs dont nous faisons partie, la preuve est faite depuis longtemps : la concentration et la motivation sont primordiales pour les élèves qui suivent des cours - et pas seulement de français - au collégial. Bien sûr, quiconque le désire pourrait contester cette affirmation, et nous ne traiterons pas dans cette recherche de concentration. Il reste, au-delà de cela,

que la motivation est tout à fait incontournable de l'avis même de nos élèves, un peu comme elle l'est dans de nombreuses sphères de la vie humaine. Parler de motivation, pour un professeur, c'est parler d'une facette de l'enseignement sur laquelle il peut avoir prise jusqu'à un certain point, en outre, et il n'en est pas un qui n'a pas mis de l'avant des méthodes imaginées par lui pour accroître la motivation chez ses élèves. Mais le concept lui-même, paradoxalement, n'est guère connu sur le plan théorique.

#### **4.1 L'origine du concept de motivation**

Quelques mots sur le concept de motivation s'imposent, puisque l'on veut augmenter celle de nos élèves par l'entremise de Léautaud et de notre projet d'intervention. En fait, la plus ancienne explication de la motivation humaine se retrouve dans la philosophie hédoniste de l'Antiquité grecque où l'homme poursuit le plaisir et tente d'atténuer la douleur. Au XVIII<sup>e</sup> siècle, Bentham (1960) reprend les principes de l'hédonisme grec et les relie au dualisme cartésien pour expliquer la motivation humaine. Il explique le dualisme de Descartes - qui postule que le comportement est expliqué, d'une part, par le résultat d'une âme libre et rationnelle et, d'autre part, par des instincts - et soutient que l'individu poursuit le plaisir et tente d'éviter la douleur par l'anticipation de conséquences satisfaisantes ou pénibles engendrées par le comportement, ce qui fait dire à des chercheurs comme Lynn (1988) que c'est Bentham qui est à l'origine des paradigmes modernes de la motivation. Mais d'autres y contribuent aussi. C'est le cas de Condillac (1960) qui, en 1794, a montré que de l'effort pour satisfaire le désir naît la volonté (ou la motivation), en plus de décrire - comme chez Bentham - de nombreuses conceptions de la motivation.

#### **4.2 Conceptions de la motivation**

Les diverses conceptions de la motivation n'ont évidemment pas toutes la même importance. Historiquement, certaines s'avèrent assez simplistes, voire réductrices, et ne paraissent guère jouer de rôle probant, sauf erreur. De l'autre côté, il y a celles qui ont été importantes à certaines époques, avant de tomber plus ou moins dans l'oubli, et celles qui ont également été importantes, mais contestées vivement plus tard, par exemple la conception dite béhavioriste. De nos jours, au Québec, il ressort plutôt clairement que c'est la conception

sociocognitive qui retient le plus l'attention, surtout si l'on parle de motivation scolaire, notamment parce que cette perception de la motivation ouvre la porte non seulement à une compréhension des processus mentaux en cause, mais aussi à leur influence sur le comportement dans le quotidien.

#### **4.2.1 Conceptions mineures**

On le comprendra, il est tout à fait impossible de décrire ici toutes les théories de la motivation. D'abord, tel qu'on le constate dans Gagné (1969), des gens comme Allport (1953) ou Ancona (1959) y vont de contributions qu'on peut qualifier aujourd'hui de mineures. Citons également McClelland, Atkinson, Clark et Lowel (1953) qui proposent une des nombreuses théories hédonistes de la motivation en disant que le mobile de la réussite serait la capacité de ressentir de la fierté face au succès, suivis des Clark (1955), Feshbach (1955), Veroff (1957) ou Walker *et al.* (1958). Signalons enfin la théorie plus générale du comportement de réussite proposée par Atkinson (1964), pour qui la motivation pour la réussite est vue comme la capacité individuelle à ressentir de la fierté lors de l'atteinte du but poursuivi, et les visions qui en découlent décrites notamment par Fontaine (1990).

#### **4.2.2 Conception béhavioriste**

L'approche béhavioriste de la motivation est basée sur le rapport stimulus-réponse et considère que le comportement est provoqué par un stimulus et qu'il s'interrompt lorsque celui-ci disparaît. Watson (1913) et Skinner (1953) sont surtout à l'origine de cette théorie, estimant notamment que l'être humain est un organisme qui réagit à la stimulation. En somme, la motivation de l'individu dépend essentiellement de phénomènes extérieurs à lui-même, et pour qu'il soit motivé, on doit nécessairement agir sur lui, d'où le fait que l'on puisse dire que «le concept de motivation extrinsèque [«La motivation extrinsèque regroupe un ensemble de comportements effectués pour des raisons instrumentales» (Vallerand et Thill, 1993, p. 255)] est étroitement lié à l'approche béhavioriste» (Karsenti, 1993, p. 25).

#### **4.2.3 Conception néobéhavioriste**

Pour les néobéhavioristes, la conception béhavioriste de la motivation s'avère trop radicale et manque de nuances. Dans l'esprit des Hull (1943), Spence

(1956) et Miller (1959), il n'y a pas que le stimulus qui puisse expliquer la réponse : il y a également d'autres variables externes et contextuelles, d'où le modèle néobéhavioriste stimulus-variables-réponse. «Les différentes variables intermédiaires sont les émotions, l'expérience et les intentions personnelles à l'individu» (Karsenti, 1993, p. 25). Signalons enfin que c'est à l'intérieur de l'approche néobéhavioriste que se retrouve la théorie pulsionnelle de Hull (1943), modèle dit homéostatique parce qu'il a trait aux réactions physiologiques qui tendent à maintenir constantes les conditions d'équilibre de l'organisme.

#### **4.2.4 Conception anticipative**

C'est surtout dans la théorie du champ de force de Lewin (1936) et dans la théorie de l'accomplissement d'Atkinson (1970) qu'on retrouve la conception anticipative de la motivation. C'est que, pour ces deux chercheurs et quelques autres, la direction et l'intensité du comportement sont fonction de l'anticipation de l'individu pour l'atteinte d'un but, car cette anticipation du résultat initie, dirige et soutient le comportement. Du côté de la théorie du champ de force, l'objet-but constitue l'activité que l'individu envisage comme moyen d'échapper à une tension créée par un besoin quelconque, activité perçue comme valence positive (ou négative) si elle réduit (ou non) la tension et devient désirable. Quant à la théorie de l'accomplissement, il s'agit d'une théorie spécifique qui n'a trait qu'à certains comportements caractérisés par leur orientation vers la maîtrise d'habiletés requises dans un contexte où il y a une norme d'excellence à atteindre (voir Legendre, 1993).

#### **4.2.5 Conception organismique**

La conception organismique de la motivation met d'abord et avant tout l'accent sur l'actualisation, l'autonomie, l'image positive et le besoin de croissance de la personne. C'est donc la motivation intrinsèque - la motivation intrinsèque est présente lorsqu'une tâche ou une activité est accomplie pour le plaisir et la satisfaction retirés pendant sa pratique ou sa réalisation (Deci, 1975) - qui représente davantage cette approche. La théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (1985; 1987) est un des paradigmes modernes de la conception organismique de la motivation. Elle postule la présence de différents types de motivation se distinguant par leur degré d'autodétermination. Selon Vallerand

et Thill (1993), plus la motivation est autodéterminée, plus le comportement sera émis en l'absence de pressions externes. Ces types de motivation se regroupent en trois grandes classes : l'amotivation (l'absence de motivation), la motivation extrinsèque et la motivation intrinsèque.

#### **4.2.6 Conception cognitiviste**

La conception cognitiviste soutient que ce sont les nombreux processus cognitifs qui contrôlent et dirigent le comportement de l'individu. Festinger (1957), Gagné (1976) et Irwin (1971) appartiennent à ce courant de pensée (voir Robidas, 1989). Basée sur la consistance cognitive, la théorie de la discordance de Festinger (1957) montre que l'être humain essaie de se comporter de façon à minimiser les inconsistances cognitives. L'inconsistance cognitive se produit lorsqu'un événement ne correspond pas à ce qu'on attend. Festinger (1957), disciple de Lewin, constate aussi que l'individu tente généralement de maintenir une harmonie, une consistance entre ses opinions, ses connaissances, ses valeurs et ses actions (voir Robidas, 1989).

#### **4.2.7 Conception humaniste**

Appelée également existentialiste, la conception humaniste de la motivation est l'œuvre des Rogers (1951), Harlow (1953), Maslow (1954) et Nuttin (1985). Elle place l'être humain au cœur de ce phénomène de motivation et s'oppose à l'approche behavioriste, dont les recherches portent souvent sur des animaux. Fondée sur la théorie des besoins de Maslow (1954), elle suppose que l'individu est en constante motivation parce que lorsqu'un besoin est satisfait, un autre s'apprête à surgir, dans un mouvement allant des «besoins de déficience» aux «besoins de croissance». Bref, tant qu'un besoin n'est pas satisfait, il constitue donc une source de croissance, tandis que Rogers (1969) parle d'actualiser son potentiel individuel. Nuttin (1985), lui, propose de placer le système individu-environnement au centre des préoccupations de la motivation, car ce système est uni par une relation dynamique : le comportement. C'est dans ce contexte théorique qu'il place la motivation comme étant un processus qui transforme les besoins en buts, plans et projets d'action.

#### **4.2.8 Conception sociocognitive**

La conception sociocognitive de la motivation s'intéresse aux processus mentaux responsables de la pensée et à leur influence sur le comportement. Les principales théories qui la composent sont la théorie attributionnelle de Weiner (1985), la théorie des buts de Dweck (1985) et la théorie de l'auto-efficacité de Bandura (1986). Dans la théorie attributionnelle - appelée aussi théorie de l'attribution causale -, les raisons que les élèves donnent pour justifier leurs succès ou leurs échecs scolaires sont classées, et ces attributions peuvent refléter les différences dans la perception de contrôle que les élèves ont sur leurs succès ou échecs scolaires, la stabilité de ces raisons et la contrôlabilité. Dans la théorie des buts, on montre qu'il existe des buts de performance et d'apprentissage, lesquels mènent à différentes motivations. Quant à la théorie de l'auto-efficacité, elle postule que c'est la perception de contrôle sur un résultat espéré qui affectera la quantité d'efforts dépensés en vue de l'atteindre, c'est-à-dire que si un élève croit qu'il a certaines chances de réussir et que l'activité représente un défi pour lui, il sera tenté d'investir beaucoup d'efforts.

### **4.3 Composantes de la motivation scolaire**

Afin d'atteindre les objectifs fixés dans la présente recherche quant à l'accroissement de la motivation scolaire des élèves du cours «Littérature et imaginaire», il nous fallait retenir un certain nombre de composantes qui peuvent être étudiées rationnellement en fonction d'interventions d'ordre pédagogique. Ces composantes sont issues de la conception sociocognitive de la motivation, en particulier parce que celle-ci donne prise au professeur plus que d'autres visions. L'existence de déterminants - les sources - et d'indicateurs - les conséquences - de la motivation scolaire s'ajoutent aux avantages inhérents à cette approche, puisqu'ils en permettent une compréhension plus fractionnée, mais il n'est pas nécessaire d'embrasser tous les déterminants et les indicateurs pour améliorer la motivation scolaire d'un groupe d'élèves comme les nôtres.

#### **4.3.1 Justification du choix du courant théorique**

Si nous avons retenu l'approche sociocognitive dans le cadre de notre recherche, c'est que, pour celle-ci, la motivation scolaire représente un état qui prend forme dans les conceptions et les perceptions qu'un élève a de lui-même

et de son environnement, état qui l'incite à s'engager, à participer et à persister dans une tâche scolaire (Tardif, 1992; Viau, 1994; Weiner, 1992). Cette façon de voir a l'avantage de mettre en relief l'existence de déterminants - les conceptions et les perceptions - qui sont à la base de la motivation scolaire, d'une part, et, d'autre part, d'indicateurs - l'engagement, la participation et la persistance - qui permettent de reconnaître un élève motivé ou d'évaluer le degré de motivation. Selon cette définition, la motivation scolaire est donc un état conséquent d'un événement qui active les systèmes de conception et de perception d'un élève, d'où le fait qu'elle ne soit pas perceptible directement. Elle se manifeste à travers des attitudes identifiées comme les indicateurs de la motivation évoqués ci-haut.

#### **4.3.2 Déterminants de la motivation scolaire**

Comme on le constate dans Tardif (1992), les déterminants de la motivation scolaire (les sources de la motivation scolaire) se divisent en deux systèmes de conception et trois systèmes de perception : conception des buts poursuivis par l'école et conception de l'intelligence; perception de la valeur de la tâche, perception des exigences de la tâche et perception de la contrôlabilité de la tâche. Ces déterminants, selon Ames et Ames (1989), sont à l'origine du comportement et à la base de l'action. L'influence des systèmes de conception sur la motivation scolaire de l'élève a été étudiée par les Ames (1984), Convington (1984), Maehrs (1989) et Raynor et McFarlin (1986), pendant que celle des systèmes de perception a notamment été examinée par Tardif (1992) - pour la perception de la valeur de la tâche -, Paris et Winograd (1990) - pour la perception des exigences de la tâche - et Watkins (1984) - pour la perception de la contrôlabilité de la tâche.

#### **4.3.3 Indicateurs de la motivation scolaire**

Selon Barbeau (1994a), la motivation scolaire d'un élève s'évalue à partir de trois grands indicateurs de la motivation. D'abord, il y a l'engagement cognitif, lequel se définit comme la qualité et le degré d'effort mental dépensé lors de l'accomplissement de tâches d'apprentissage ou de tâches scolaires (Corno et Mandinach, 1983). Cet engagement cognitif se mesure à l'aide de stratégies autorégulatrices d'apprentissage (Zimmerman, 1990), soit des stratégies métacognitives, des stratégies cognitives, des stratégies affectives et des

stratégies de gestion. Ensuite, il y a la participation, c'est-à-dire l'implication dans une tâche scolaire. Enfin, il y a la persistance dans une tâche d'apprentissage, définie par Barbeau (1993) comme étant liée au facteur temps. «Ce sont ces indicateurs de la motivation affectés par les divers systèmes de conception et de perception qui influencent le comportement scolaire de l'élève» (Barbeau, 1994a, p. 62).

#### **4.3.4 Variables intervenantes**

Si la motivation scolaire se mesure à l'aide d'indicateurs de la motivation, et que ces indicateurs restent influencés par les déterminants de la motivation, un autre groupe de variables, qu'on qualifie de variables intervenantes, joue un rôle déterminant dans la motivation scolaire. Des recherches portent évidemment sur chacune de ces variables. Ce sont l'âge des élèves (voir Ducharme et Terrill, 1994), le sexe des élèves (voir Lévesque et Pageau, 1990), la langue maternelle des élèves (voir Lévesque et Pageau, 1990), le travail rémunéré pendant les études (voir Vigneault, 1993), le nombre d'heures consacrées aux études (voir Conseil supérieur de l'éducation, 1992), le secteur d'études, la famille de programmes et le trimestre d'études (voir Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, 1993), et la réussite scolaire, les abandons ou les annulations de cours (voir Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, 1993), etc.

#### **4.3.5 Composantes**

En combinant les modèles proposés par Bandura (1986), Tardif (1992), Barbeau (1994a), Archambault et Chouinard (1996) ainsi que Viau et Louis (1997), on en arrive à une vision théorique de la motivation scolaire qui offre bon nombre de possibilités quant à la mise à l'essai sous-jacente à la présente recherche. Les composantes issues de cette vision sont décrites dans le tableau 2, qui doit être regardé de près. Cela dit, à cause de la très grande complexité de ce domaine, doublée du fait que nous ne tiendrons pas vraiment compte des variables intervenantes, par exemple la distinction filles et garçons, nous estimons que notre recherche est moins un travail sur la motivation qu'une entreprise destinée à améliorer en bout de ligne les dissertations et l'intérêt de nos élèves, en partant du principe que «l'enseignant peut jouer un rôle de

premier plan en ce qui a trait à l'engagement, à la participation et à la persistance des élèves dans leurs tâches scolaires» (Lavoie *et al.*, 1999, p. 5).

---

**Tableau 2 - Composantes de la motivation scolaire**

---

**- Déterminants (sources) de la motivation scolaire.**

**Systemes de conception :**

**Conception des buts poursuivis par l'école;**

**Conception de l'intelligence.**

**Systemes de perception :**

**Attributions causales;**

**Perception de sa compétence;**

**Perception de l'importance de la tâche.**

**- Indicateurs de la motivation scolaire.**

**Engagement cognitif :**

**Stratégies autorégulatrices de gestion;**

**Stratégies métacognitives;**

**Stratégies affectives;**

**Stratégies cognitives.**

**Participation.**

**Persistance.**

**- Variables intervenantes.**

**Âge des élèves;**

**Sexe des élèves;**

**Langue maternelle des élèves;**

**Travail rémunéré pendant les études;**

**Nombre d'heures consacrées aux études;**

**Secteur d'études;**

**Famille de programmes et trimestre d'études;**

**Résultats scolaires antérieurs et actuels.**

---

En résumé, ici, la motivation scolaire se mesure à l'aide d'indicateurs de la motivation et ces divers indicateurs sont affectés, influencés par les

déterminants de la motivation, soit les divers systèmes de conception et de perception de l'élève. Un autre groupe de variables joue également un rôle plutôt important dans la motivation scolaire, c'est-à-dire les variables intervenantes, plusieurs d'entre elles ayant fait l'objet de travaux dont il est possible de tenir compte à propos de leur impact sur la motivation scolaire. Bref, notre projet d'intervention pédagogique - l'emploi des textes de Léautaud - nous permettra d'observer ce qui passe dans la dissertation et la motivation scolaire, autant pour des déterminants que pour des indicateurs de cette même motivation scolaire. Quant aux items soulignés, ce sont ceux que recoupera notre questionnaire sur la motivation, et l'on trouvera, dans la section qui suit, une définition sommaire des concepts retenus.

#### **4.3.6 Définition sommaire des concepts retenus**

##### Systemes de perception

La motivation scolaire origine des perceptions qu'un individu a de lui et de son environnement, perceptions qui sont organisées dans un schéma de soi. Ce schéma de soi résulte de l'interprétation qu'une personne se fait d'elle à travers les différentes expériences qu'elle vit. Mais il est important de noter la subjectivité de cette interprétation. Convington (1984) et Weiner (1985) soulignent même que ce ne sont pas les capacités réelles qu'une personne possède qui s'avèrent déterminantes dans la conduite scolaire, mais la perception que la personne a de ses capacités. Ainsi, la perception qu'un élève a de sa capacité à écrire correctement n'a pas moins d'importance que ses capacités réelles.

##### Attributions causales

Les attributions causales découlent de la perception de la contrôlabilité, c'est-à-dire du degré de contrôle qu'un élève croit avoir sur le déroulement d'une activité et sur les résultats qui en découlent (Viau et Louis, 1997). Par conséquent, on se retrouvera avec un faible taux de contrôlabilité si l'on estime qu'il ne nous est pas donné de participer au déroulement des activités à titre d'élève, ou, encore, si l'on a le sentiment que la réussite à l'examen ne dépend que très peu de soi.

##### Perception de sa compétence

La perception de sa compétence se réfère aux croyances que l'élève a de sa capacité à utiliser efficacement les connaissances et les habiletés qu'il possède déjà en vue d'apprendre de nouvelles habiletés cognitives. Cette perception ne s'acquiert pas automatiquement à partir d'une expérience, car c'est la combinaison et la répétition de la présence des différents indices qui la façonnent. Dès lors, un élève se croyant compétent pour accomplir une tâche sera plus porté à s'engager dans des activités, à persister face aux difficultés et à dépenser plus d'efforts pour atteindre ses buts.

#### Perception de l'importance de la tâche

La perception de l'importance d'une tâche se réfère à la valeur que l'élève attribue à une tâche scolaire. Ce système de perception serait lié aux perceptions que l'élève a de la valeur que la société (la famille, l'école, les professeurs) accorde à la tâche à accomplir, et ces perceptions évolueraient avec l'âge et la fréquentation scolaire. Quelqu'un qui viendrait d'un milieu familial où l'école et les buts poursuivis par cette dernière sont importants serait évidemment plus porté à simplifier et à persévérer dans des tâches scolaires que quelqu'un qui viendrait d'un milieu pour qui l'école n'est qu'une perte de temps.

#### Engagement cognitif

L'engagement cognitif se définit comme la qualité et le degré d'effort mental dépensé par un élève lors de l'accomplissement de tâches d'apprentissage ou de tâches scolaires. Il se mesure à l'aide de stratégies autorégulatrices d'apprentissage. Un élève engagé cognitivement fait preuve de stratégies autorégulatrices d'apprentissage, c'est-à-dire de stratégies qui favorisent ou soutiennent l'apprentissage de connaissances et de comportements visés. Il se décrit comme un élève qui entreprend des tâches d'apprentissage en se sentant confiant et plein de ressources.

#### Stratégies autorégulatrices de gestion

Ces stratégies correspondent à l'organisation et à la supervision de l'environnement et des ressources propices à faciliter l'engagement cognitif de l'élève. Ce sont des techniques qui accentuent la capacité d'établir et de gérer un plan et un horaire de travail, de trouver un lieu propice au travail, d'identifier les ressources disponibles qui permettent de réaliser la tâche à

accomplir et de demander de l'aide des autres - professeurs, camarades, parents, famille - quand cela est nécessaire. Notons que les numéros entre parenthèses renvoient au questionnaire qui sera présenté plus loin :

- organisation du travail (questions 1, 14, 32 et 41);
- identification de lieux propices (question 37);
- identification des ressources (questions 34, 44 et 50);
- application dans le travail (question 59).

### Stratégies métacognitives

Les stratégies métacognitives se réfèrent aux stratégies qu'un élève utilise pour connaître et évaluer le fonctionnement de sa pensée, sa façon d'apprendre et sa façon de fonctionner. La planification, l'évaluation, la régulation et la révision constituent des stratégies métacognitives utilisées fréquemment par des élèves qui réussissent bien, et ces stratégies apparaissent avant, pendant ou après une tâche ou un apprentissage. C'est ainsi qu'un élève qui est capable d'analyser si une tâche est réalisable use d'une stratégie métacognitive avant l'activité :

- autoévaluation de l'apprentissage (question 3);
- évaluation des résultats obtenus (question 46);
- assimilation des lectures (question 47);
- planification du travail et de l'étude (question 54).

### Stratégies affectives

Stratégies autorégulatrices utilisées pour créer un climat psychologique favorable à l'apprentissage, les stratégies affectives permettent à l'élève de centrer et de maintenir son attention sur les aspects importants de la tâche à accomplir, d'utiliser efficacement son temps et de réduire son anxiété. Elles se manifestent à travers des techniques comme se parler à soi-même, se récompenser lorsqu'une partie de la tâche est accomplie, apprendre à contrôler son anxiété, maintenir le sentiment de contrôle, combattre les pensées négatives ou se concentrer sur l'objectif à atteindre :

- volonté d'assister au cours (question 16);
- concentration sur l'objectif à atteindre (questions 20, 52 et 60);
- rejet des pensées négatives (question 24);
- contrôle de l'anxiété (question 65).

### Stratégies cognitives

Saint-Pierre (1991, p. 16) définit les stratégies cognitives comme des techniques que la personne emploie afin de favoriser l'exécution des processus d'apprentissage et ainsi assurer l'acquisition des connaissances ou le développement d'une habileté. «Elles visent à faciliter l'encodage de l'information, à construire des liens entre les nouvelles connaissances et les anciennes ou entre les nouvelles connaissance elles-mêmes.» Elles servent également à retracer les informations acquises dans le passé. Plus précisément, ce sont les stratégies de répétition, de généralisation, d'élaboration, d'organisation, de discrimination et d'automatisation d'une procédure :

- répétition (questions 10, 30 et 42);
- organisation (questions 13, 18, 39 et 48);
- automatisation (question 27);
- discrimination (question 28);
- élaboration (question 29).

### Participation

L'apprentissage est un processus actif et dynamique. Pour réussir sur le plan scolaire, il faut donc que l'élève sache et comprenne que l'implication n'est pas extérieure à son contrôle, mais qu'il a le pouvoir de décider de participer dans une tâche scolaire. Il faut aussi qu'il comprenne que cette implication se voit dans ses attitudes et que celles-ci peuvent être affectées par ses émotions. Par exemple, un élève doit savoir que les idées qu'il se fait en ce qui concerne une tâche affectent son approche de celle-ci, et que l'élément le plus utile face à une tâche est l'effort qu'il investit pour l'accomplir.

### 4.4 Résumé

Le concept de motivation est à la fois ancien et complexe. Des théories hédonistes jusqu'à l'approche humaniste, les façons de l'envisager diffèrent largement, mais nous avons choisi de baser notre projet pédagogique sur la conception sociocognitive de la motivation. Cette conception présente la motivation scolaire comme un état qui prend forme dans les conceptions et les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement - les déterminants -, état qui l'incite à s'engager, à participer et à persister dans une tâche scolaire - les indicateurs. Ces déterminants et ces indicateurs sont au centre des composantes de la motivation scolaire que nous avons proposées

dans le tableau 2. Les déterminants que nous observerons dans notre mise à l'essai seront les systèmes de perception, c'est-à-dire les attributions causales, la perception de sa compétence et la perception de l'importance de la tâche; les indicateurs que nous observerons seront les stratégies reliées à l'engagement cognitif (stratégies autorégulatrices de gestion, stratégies métacognitives, stratégies affectives, stratégies cognitives) ainsi que la participation.

## **5. Résumé du chapitre**

Le présent chapitre sur le cadre conceptuel nous a d'abord permis de proposer quelques réflexions sur le texte littéraire. Celui-ci n'est pas simple à cerner, puisque plusieurs théories existent pour l'expliquer. Citons l'esthétique de la réception, laquelle est aussi une théorie de la lecture du texte littéraire qui tente de réhabiliter le lecteur, ce que nous nous proposons aussi. Suivait notre section sur la dissertation, où a été défini ce concept, établie sa place dans le cours «Littérature et imaginaire» et abordée la question de son évaluation. Nous avons ensuite parlé de Paul Léautaud, tant pour présenter sa vie et son journal que pour soulever des applications pédagogiques possibles, avant de présenter diverses conceptions de la motivation nous menant à une vision théorique de la motivation scolaire découlant de l'approche sociocognitive de la motivation, ce qui nous conduit à notre chapitre sur la méthodologie.

## **Chapitre 3 - Méthodologie**

## 1. Une recherche-action qualitative

Dans le remarquable ouvrage *Changements, paradoxes et psychothérapie* (Watzlawick *et al.*, 1975), les auteurs nous rappellent que le véritable changement nous oblige à distinguer entre «membre» et «classe», selon l'axiome de la théorie des types logiques de Whitehead et Russell (1913) qui dit que ce qui comprend tous les membres d'une collection ne peut être un membre de la collection. Par exemple, si l'on peut exprimer nombre de choses avec un langage quelconque, on ne peut rien dire sur ce langage si l'on ne bénéficie pas d'un métalangage, lequel, bien sûr, ne pourra être discuté qu'à partir d'un métamétalangage. Expliquant que le cas est semblable en ce qui a trait à la relation entre les signes et leur signification, ils poursuivent en soutenant que le terme «méthode»

désigne une démarche scientifique; c'est l'énoncé des étapes à suivre, dans un certain ordre, pour atteindre un but donné. La *méthodologie*, en revanche, est un concept appartenant au type logique immédiatement supérieur : c'est l'étude philosophique des diverses méthodes que l'on emploie dans les différentes disciplines scientifiques. Elle s'occupe toujours de l'activité générale qui permet d'acquérir la connaissance, et non d'une recherche spécifique dans un domaine particulier. Elle constitue donc une *méta* méthode, et sa relation logique à la méthode est la même que la relation d'une classe à l'un de ses membres. Confondre méthode et méthodologie serait source de non-sens philosophique (Watzlawick *et al.*, 1975, p. 26).

Dans ce contexte, on comprend mieux toute l'importance de la méthodologie, qui est là non seulement pour encadrer et orienter toute recherche scientifique qui s'effectue, mais également pour la surveiller et la critiquer, si l'on peut dire, afin qu'elle évite le plus possible les nombreux écueils qui l'attendent continuellement. «Le terme méthodologie s'applique à chacune des étapes d'une recherche, et non exclusivement au cadre expérimental ou de validation», mentionne effectivement Legendre (1993, p. 844), ce qui signifie que pas une seule ligne de la présente recherche ne saurait échapper à un questionnement méthodologique. La lecture des principaux ouvrages de ce domaine suffit largement à nous démontrer l'insoutenable complexité des choses, y compris pour les chercheurs qui œuvrent en éducation. En examinant le livre *Méthodes de recherche en éducation* (Van der Maren, 1995), notamment, on est saisi par tous les problèmes et obstacles qui se dressent,

tout en réalisant qu'une recherche parfaite ne pourrait être que «donquichottesque» (Van der Maren, 1995, p. 113).

Cela dit, comme il faut bien procéder, le lecteur se rendra compte que notre chapitre sur la méthodologie repose sur des attentes modestes lorsqu'on tient compte de ce que nous venons d'établir, car il nous serait impossible de revenir sur chacun des aspects de la recherche. Toutes ces réflexions sur la manière de poser le problème, l'objectif de la recherche ou la justification des différents choix sur lesquels s'appuie chaque partie, nous pourrions en traiter pendant des pages et des pages. Dans cette optique, puisqu'il fallait établir quelques priorités, nous proposons ici un chapitre axé uniquement sur le type de recherche, l'élaboration du projet d'intervention pédagogique, les instruments de collecte des données sur la réussite et la motivation, l'analyse de ces données ainsi que les indispensables réserves sur le plan méthodologique, en étant tout à fait conscient que les réflexions qui en découleront ne recouperont qu'une minuscule partie de notre méthode de recherche.

En ce qui a trait au type de recherche, nous réitérons notre intention de procéder à une recherche-action. En effet, nous désirons solutionner des problèmes spécifiques d'enseignement (la maîtrise de la dissertation représente un objectif difficile à atteindre dans le cours «Littérature et imaginaire» pour des élèves qui pourraient être plus motivés) en apportant un changement dans la réalité pédagogique afin d'en améliorer le fonctionnement (l'élaboration, la mise à l'essai, l'analyse et l'évaluation d'un projet d'intervention pédagogique visant à améliorer la réussite et la motivation scolaire dans l'enseignement de la littérature au collégial, plus particulièrement dans le cours «Littérature et imaginaire»), tout en optant pour une démarche centrale d'investigation reposant sur le développement contrôlé d'un outil pédagogique, ce qui est exactement la définition de la recherche-action mise de l'avant par Gagné *et al.* (1989).

Plus encore, si l'on ajoute à cela que les spécialistes considèrent qu'il y a le plus souvent participation de l'enseignant à l'élaboration et à la réalisation d'une recherche-action, et que celle-ci doit nécessairement être centrée sur une dynamique du changement et de ses effets, il nous semble que ce type de recherche corresponde mieux à ce que nous avons en tête. D'ailleurs, la découverte - chez Van der Maren (1995) - d'une variante dite collaborative,

préconisant que l'analyse de l'objet et sa préparation s'effectuent en collaboration avec les collègues, de manière à tenir compte immédiatement de leurs contraintes et de leurs priorités, s'avérait tout à fait encourageante parce que nous entrevoyions une mise à l'essai en contexte scolaire. Bref, puisque nous voulions participer «avec des enseignants et leurs élèves à la recherche de procédures applicables en situations scolaires quotidiennes dans des classes ordinaires» (Van der Maren, 1995, p. 181), nous avons même étudié un protocole de recherche-action proposé aux praticiens en éducation dans la thèse de Côté-Thibault (1991).

Par ailleurs, ayant déjà mené une recherche de type quantitatif en éducation, il nous paraissait intéressant de maintenant mener à bien une recherche qualitative. La recherche dite qualitative favorisant «l'étude d'un phénomène au-delà des visions traditionnelles» et permettant «d'enrichir de nouveaux éléments la compréhension des phénomènes» (Fortin *et al.*, 1988, p. 228), nous pensons qu'elle constitue un véhicule approprié pour observer ce qui se déroule d'inhabituel sur le terrain dans ce cas-ci, y compris ce à quoi on ne s'attendrait pas. En outre, il nous semble qu'elle correspond mieux à la personne que nous sommes à présent, plus sensible aux détails de ce qui se déroule sur le plan humain qu'aux résultats d'ordre quantitatif, en plus d'être justifiée par le problème à résoudre. Seulement, si on favorise une approche phénoménologique de la recherche qualitative, il faut pratiquer ce que Mucchielli (1983) appelle la réduction phénoménologique, c'est-à-dire que le savoir du chercheur doit déteindre le moins possible sur ce qui se déroule dans l'expérimentation.

Les critères de rigueur de la recherche qualitative sont notamment précisés par Legendre (1993) dans son *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Ce sont la crédibilité, la transférabilité, la fiabilité et la confirmation (ou constance interne). La crédibilité est le «degré d'adhésion et d'assentiment que les groupes, auprès desquels les données sont recueillies, éprouvent face au portrait qui est tracé d'eux-mêmes et de leurs milieux» (Legendre, 1993, p. 1087), et sont suggérés des moyens pour augmenter cette crédibilité comme la présence prolongée sur le site ou le journal de bord. La transférabilité est la «capacité de faire les adaptations nécessaires pour une application éventuelle des recommandations» (Legendre, 1993, p. 1087), et sont suggérés des moyens pour l'atteindre comme le fait d'aboutir à des hypothèses de travail ou la

contextualisation des données. La fiabilité est «la cohérence interne et le suivi logique que le chercheur communiquera dans son rapport de recherche» (Legendre, 1993, p. 1088), et sont suggérés des moyens pour l'obtenir comme le fait de retracer l'évolution de la recherche. La confirmation, elle, est le degré d'objectivité des données, et sont suggérés des moyens pour y tendre comme la triangulation des données, dont nous reparlerons.

Nous reviendrons un peu plus loin dans ce chapitre sur les risques ainsi que les limites de la recherche qualitative. Ils sont nombreux. Mais quoi de plus logique si l'on considère que nous voilà en présence d'une orientation de recherche qui «tente de se rapprocher au plus du monde intérieur, des représentations et de l'intentionnalité des acteurs humains engagés dans des échanges symboliques comme ils le sont en éducation» (Van der Maren, 1995, p. 103)? Les cinq paradoxes - le rôle de la reconnaissance dans l'observation, «l'hypervalorisation» du cas, les déformations dans la reconstruction du passé, la réduction du sujet dans la communication et l'élévation de la subjectivité du chercheur - de la recherche qualitative identifiés dans *Méthodes de recherche pour l'éducation* (Van der Maren, 1995, p. 103) effraieraient néanmoins n'importe qui, il faut le reconnaître, en plus des deux grandes catégories de méthodes pour approcher le sujet intentionnel - en temps réel et rétrospectivement.

Bref, dans le cadre d'une recherche qualitative telle que décrite par des auteurs comme Fortin *et al.* (1988), Poisson (1991), Legendre (1993) ou Van der Maren (1995), de nombreux problèmes complexes et risques apparaissent, mettant continuellement à l'épreuve certains des critères de rigueur - crédibilité, transférabilité, fiabilité, degré d'objectivité des données - d'une recherche semblable. Mais il nous semble que deux aspects doivent pour l'instant retenir notre attention. En premier lieu, vu la complexité d'un phénomène comme la motivation, il incombe d'utiliser plusieurs instruments de collecte des données en début et en fin de trimestre afin de recueillir le plus d'informations pertinentes à nos réflexions (les élèves ne devraient pas être dérangés parce que les instruments ne comportent que quelques questions pouvant être combinées). En second lieu, il faudra être particulièrement vigilant au moment d'interpréter toutes ces données, vu la diversité et l'abondance de celles-ci.

## **2. Élaboration du projet d'intervention pédagogique**

Comme nous l'avons vu beaucoup plus tôt en traitant des théories de Jauss (1978), le rôle du lecteur est primordial lorsqu'il est question de littérature. Or, pour faire progresser ce lecteur dans le cadre de son horizon d'attente (Jauss, 1982), par exemple un élève du collégial, il convient d'élaborer des projets d'intervention pédagogique qui tiennent compte de ce qu'il est vraiment. C'est ainsi que l'utilisation d'un écrivain comme Léautaud permet, à notre avis, d'amener une classe toujours plus loin dans les connaissances, d'autant que personne ne sait de qui il s'agit, mais, plus important encore, nous sommes ici en présence d'un auteur qui, si grand soit-il, reste accessible et attirant pour un public assez peu expert en ce domaine. Bref, avec l'apport de Léautaud et de ce qu'il écrit sur plusieurs collègues, nous estimons que les élèves en apprendront davantage en littérature, en plus d'être attirés par un personnage souvent très simple qui les surprendra.

### **2.1 Définition générale du projet d'intervention**

Notre hypothèse de recherche voulant que l'apport de Léautaud augmentera les probabilités de modifier le portrait pédagogique et de favoriser la réussite et la motivation des élèves à l'aide de lectures du discours littéraire plus personnelles, les travaux de l'écrivain Paul Léautaud se retrouveront au centre de notre projet d'intervention, notamment pour mettre de l'avant une approche du texte littéraire échappant au clivage histoire littéraire-approche structuraliste. Cette intégration des travaux de Léautaud se fera en deux temps dans un groupe d'élèves. D'abord, au cours de la septième semaine, ce sera la présentation de l'écrivain par le biais d'un exposé magistral informel et d'un extrait de film, présentation surtout axée sur le personnage spécial qu'il représente. Ensuite, jusqu'à la fin du trimestre, à propos de productions ou d'auteurs à l'ordre du jour, nous ferons intervenir ses commentaires ou critiques - sur ces mêmes productions et auteurs - en vue d'illustrer ce que c'est que de traiter d'un sujet de façon personnelle.

Pourquoi étudier l'impact de Léautaud sur la réussite? C'est que, modèle idéal de lecteur autonome aux capacités d'analyse redoutables et aux jugements toujours personnels, Léautaud peut aider, par l'exemple, les élèves à améliorer leurs dissertations en développant l'autonomie de pensée, les capacités

d'analyse requises et l'assurance pour mener à bien leur travail. En effet, on l'a vu, ainsi que l'indique Charolles (1990), les instructions sur une dissertation insistent toujours sur le caractère personnel et sincère des développements attendus, et sur le fait que la question posée n'appelle en aucune manière une réponse unique et prédéterminée reproduisant des développements tout faits. Bref, avec Léautaud, les élèves du collégial deviendront peut-être des lecteurs plus autonomes et susceptibles de faire preuve d'une capacité d'analyse ainsi que d'un minimum d'assurance - l'autonomie de pensée - dont ils auront besoin pour produire leurs dissertations pendant le trimestre.

Pourquoi étudier l'impact de Léautaud sur la motivation scolaire? D'abord, en montrant aux élèves qu'ils sont en mesure de procéder comme Léautaud dans leur façon de lire, de percevoir et de juger de manière personnelle, il sera peut-être possible d'améliorer leur motivation scolaire sur le plan de déterminants comme les systèmes de perception, d'une part, et, d'autre part, sur le plan d'indicateurs comme l'engagement cognitif et la participation. De plus, en leur faisant connaître un écrivain qui, à la fois, s'avère tout un personnage, nous croyons frapper dès la septième semaine leur imagination et les faire s'attacher à ce vieux grincheux qu'ils liront, entendront et verront au moyen de ses textes, d'enregistrements et d'images de film, de manière à ce que toute la matière - sur les courants, écrivains et textes - soit plus incarnée, plus identifiable à quelqu'un de précis, plus tangible, en quelque sorte.

Enfin, quant aux liens réussite-motivation scolaire, on nous permettra une remarque : développer l'autonomie de pensée, les capacités d'analyse requises et l'assurance pour mener à bien une dissertation, voilà qui devrait avoir une incidence sur les systèmes de perception (par exemple la perception de sa propre compétence), l'engagement cognitif (par exemple la volonté de réviser avant de remettre une dissertation) et la participation (par exemple la présence aux cours). Mais, à l'inverse, développer la motivation ne peut qu'avoir un effet bénéfique sur la réussite. Par exemple, on sait que les attributions causales jouent un rôle important dans la performance scolaire. En effet, plus quelqu'un s'attribue les causes de la réussite ou de l'échec d'un projet quelconque - voir Viau (1998) -, plus il a le goût de s'impliquer et de travailler pour influencer sur le cours des événements.

## **2.2 Proposition d'intégration des travaux de Léautaud**

Si l'on met de côté le fait que notre recherche et Léautaud seront rapidement présentés lors de la première rencontre au nom de l'honnêteté intellectuelle, on sait maintenant que l'intégration des travaux de Léautaud se fera en deux temps. D'abord, au cours de la septième semaine, rappelons que ce sera la présentation véritable de l'écrivain par le biais d'un exposé magistral informel et d'un extrait de film, présentation surtout axée sur le personnage tout à fait spécial qu'il représente - à la fois ermite, bouffon, misogyne, zoophile, misanthrope, loqueteux, sensuel, insolent, anticonformiste, hypocondriaque, provocateur, etc. - et qui pourrait bien frapper les élèves. Ensuite, jusqu'au terme du trimestre, à propos de toutes les productions et de tous les auteurs qui seront à l'ordre du jour, nous ferons intervenir ses propos, critiques et commentaires toujours amusants ou spectaculaires, de façon à illustrer ce que c'est que de traiter un sujet de façon personnelle, et, par voie de conséquence, à influencer le taux de réussite des dissertations et peut-être la motivation scolaire dans le cadre de «Littérature et imaginaire».

De façon plus concrète, dans cette présentation de Léautaud de la septième semaine, il s'agit de structurer notre leçon autour d'idées directrices afin de ne pas nous éloigner de notre propos. Premièrement, il faut se souvenir que nous nous adressons ici à un public de jeunes qui ne connaissent que très peu la littérature, et non à un cercle sélect comme un groupe de l'Union française. Cela suppose que l'on ne tienne rien pour acquis et que l'on n'oublie pas de rappeler en quoi un original comme Léautaud peut tous nous montrer à lire de manière plus personnelle et nous en apprendre. Deuxièmement, il paraît souhaitable d'orienter ce que nous dirons en fonction de détails concrets et de personnes précises dans le but de fonctionner avec efficacité. Finalement, il nous apparaît important de faire ressortir tout l'humour acide dont le personnage est capable, tandis que les raisons de son apparition à l'intérieur de «Littérature et imaginaire» auront été explicitées lors de la première rencontre et de la présentation du cours.

Pour ce qui est des supports qui pourraient nous aider lors de cette septième semaine, disons que le père de Léautaud, sa mère, Jeanne, Georgette, le Fléau, le Bailli, Vallette, Blanche, Span ou la petite Barbette pourront être vus grâce à l'album de photographies publié par Marie Dormoy (1969) au Mercure de France, et qu'il sera aussi possible de voir des photos de ses plus importants amis dans le domaine littéraire et à l'extérieur du domaine littéraire. Les

images de film seront tirées du long métrage *Comédie d'amour* de Jean-Pierre Rawson - mettant en vedette le comédien Michel Serrault dans le rôle de Léautaud -, réalisé en 1990, qui nous fournira des séquences permettant d'inclure davantage de mouvement et de couleur dans la présentation. Sa voix, quant à elle, proviendra d'un extrait des *Entretiens avec Robert Mallet* (Léautaud, 1951). Nous avons évidemment demandé des permissions au producteur du film et à l'Institut National de l'Audiovisuel, dans le but de procéder dans le respect absolu des lois internationales sur le droit d'auteur.

Enfin, quant à l'incorporation dans nos préparations de cours des commentaires de Léautaud sur les écrivains et œuvres qu'il connaît, trois détails doivent être expliqués. Primo, à l'annexe III, on trouvera une banque de citations dans laquelle nous puiserons toutes les phrases de Léautaud. Secundo, si cette banque renferme trois citations par écrivain, nous nous contenterons d'en utiliser une seule chaque fois - celle qui est soulignée - afin de ne pas exagérer. Tertio, ici, la règle d'or sera que chacune de ces remarques devra se glisser de manière tout à fait naturelle dans le mouvement général du cours afin de renforcer notre cheminement et non pas de l'entraver de quelque façon que ce soit. En effet, il pourrait être catastrophique de faire intervenir Léautaud sans raison ou à des moments inopportuns pour des motifs assez évidents. Et si l'on devait fournir tout de suite un exemple de ce que cela peut donner, qu'on nous permette de reproduire cet extrait du *Journal* tiré du 23 janvier 1931 à propos de Colette :

Flammarion vient de publier un volume des *Plus belles pages de Colette*. J'en ai lu beaucoup hier et aujourd'hui. Décidément, fichue littérature. C'est à peu près illisible pour moi, tant c'est long pour ne pas dire grand-chose. Je m'aperçois que j'ai toujours dit du bien de Colette sans la connaître (Léautaud, 1986, Tome II, p. 678).

Ou cet autre, en date du 24 janvier 1939 :

Je n'ai jamais pu lire une page des romans de Jean Giraudoux. *L'Ordre* publie aujourd'hui cette petite suite d'images de *son cru*, [souligné par l'auteur] - pas une de ses phrases d'ailleurs qui n'ait sa source! Je pose ce raisonnement : on peut penser que M. Jean Giraudoux a une certaine culture littéraire. Il doit donc savoir que des écrits du genre des siens n'ont jamais duré longtemps, affaire de mode d'un moment, et vite oubliée. On peut penser que M. Jean Giraudoux ne désire pas que ses livres soient devenus illisibles (comme ils le sont déjà pour beaucoup de gens) à peine quelques

années après leur publication. Et il écrit de cette façon. Ou il ignore cette loi littéraire qui éclate dans l'histoire de la littérature française, ou il ne se rend pas compte de sa futilité. Dans l'un et l'autre cas, c'est un sot (Léautaud, 1986, Tome II, p. 2020).

### 2.3 Opérationnalisation du projet d'intervention

La constituante la plus importante de l'opérationnalisation de notre projet d'intervention auprès d'un groupe de «Littérature et imaginaire» demeure nos préparations de cours. Ces préparations s'avèrent on ne peut plus traditionnelles, d'autant que nous fonctionnons sur un mode qui est grosso modo celui du manuel d'accompagnement, mais c'est sur elles que se grefferont toutes les interventions découlant des travaux de Léautaud. Cela dit, ce que Léautaud - par l'intermédiaire du professeur - aura pu dire sur l'un ou l'autre des écrivains étudiés pendant le trimestre, il est clair que ce ne sera pas nécessairement par une simple lecture du passage souligné chaque fois dans l'annexe III. L'expérience montre que si, à l'occasion, la lecture d'un passage de Léautaud suffit à retenir l'attention, il importe parfois de résumer en nos propres mots ledit passage, de telle sorte que l'insertion de l'extrait se fasse le plus naturellement possible. Certes, le professeur doit bien avoir le texte en mémoire, ce qui n'est pas ardu, vu qu'il s'agit de courts extraits. Quant aux écrivains touchés par ces commentaires, ce sont tous ceux dont les noms figurent en caractères gras dans le calendrier des activités présenté dans le tableau 3.

---

Tableau 3 - «Littérature et imaginaire»/Calendrier des activités

---

Semaine 1 - Présentation du cours et des exigences.

- Questionnaire sur la motivation et retour rapide sur le cours précédent.

Semaine 2 - Romantisme : une sensibilité nouvelle. **Chateaubriand**.

- Autres romantiques : **Musset, Nerval, Hugo, Stendhal**.

Semaine 3 - Symbolisme : **Baudelaire, Rimbaud, Verlaine, Laforgue**.

- Dissertation explicative : présentation théorique.

Semaine 4 - Suite et fin de la présentation. Exercices préparatoires.

- Simulation de dissertation. Contrôle de connaissances (10%).

Semaine 5 - Rédaction de la première dissertation.

- Suite et fin de la première dissertation (15%).

Semaine 6 - Le réalisme. Contrôle sur *Le Père Goriot* (5%).

- Réalisme et texte descriptif : **Balzac**.

Semaine 7 - Autres réalistes : **Flaubert** et **Zola**.

- Présentation de Paul Léautaud et d'un extrait de film sur cet écrivain.

Semaine 8 - Semaine de lecture.

- Semaine de lecture.

Semaine 9 - Survol de la littérature fantastique : **Maupassant**.

- **Gautier**. Contrôle sur *Le Horla* (5%).

Semaine 10 - La belle époque et le renouveau poétique : **Apollinaire**.

- Autres auteurs : **Alain, Cendrars, Rostand, Claudel, Proust**.

Semaine 11 - **Breton** et le mouvement surréaliste.

- Autres surréalistes : **Éluard, Michaux**, etc.

Semaine 12 - Rédaction de la deuxième dissertation.

- Suite et fin de la deuxième dissertation (20%).

Semaine 13 - L'entre-deux-guerres : **Giraudoux, Gide, Colette, Céline**.

- Guerre/après-guerre : **Aragon, Prévert, Ponge, Char, Sartre, Camus**.

Semaine 14 - L'absurde : **Beckett, Ionesco, Tardieu, Roy, Tournier**.

- **Vian**. Contrôle sur *L'écume des jours* (5%).

Semaine 15 - **Ionesco** et *La cantatrice chauve*.

- Contrôle de connaissances (10%). Révision finale.

Semaine 16 - Questionnaire sur la motivation. Rencontres individuelles.

- Examen final : troisième dissertation (30%).

N. B. Les écrivains des six premières semaines, c'est-à-dire dont on aura parlé avant la présentation de Léautaud, ne feront l'objet d'un recouplement avec ses propos que lors du cours sur Léautaud ou de la révision finale.

---

Deux remarques importantes qu'il nous faut ajouter, c'est que, comme on le devine, les instruments de collecte des données sur la réussite, la motivation ou le projet en général contribueront à amasser de l'information sur ce qui se passera pendant tout le trimestre, mais surtout sur ce qui se déroulera avant et après cette septième semaine où nous traiterons exclusivement de Léautaud. Par exemple, en ce qui concerne les dissertations, nous verrons quelle est la

situation avant et après Léautaud, à partir des critères délimités un peu plus tôt. En second lieu, afin de bénéficier d'une mise à l'essai officielle, pendant le trimestre «Hiver 1999», qui soit le plus au point possible, nous avons procédé, pendant le trimestre précédent, à ce que nous appellerons ici une mise à l'essai officieuse dans quatre groupes. Celle-ci nous a évidemment conduit à faire certains ajustements au fur et à mesure des problèmes et écueils que nous rencontrions - «L'éducation est l'un des rares domaines où théorie et pratique ne font pas bon ménage» (Martineau, 1998, p. 19) -, en plus de nous permettre de récolter des données annonçant un peu celles de notre mise à l'essai officielle.

### **3. Instruments de collecte des données sur la réussite**

Au lieu de bénéficier de plusieurs instruments de collecte des données sur la réussite, nous avons choisi de nous concentrer sur les critères de correction de la dissertation. En soi, le travail est déjà plutôt complexe, puisque rien ne fait l'unanimité à ce sujet chez les professeurs du collégial, mais il fallait bien procéder avec une certaine rigueur. Le simple fait d'avoir travaillé avec une collègue afin qu'elle corrige les copies de nos élèves a d'ailleurs démontré que chaque critère de correction de la dissertation peut donner lieu à de multiples discussions, ne serait-ce que parce que toutes sortes d'erreurs et de fautes peuvent figurer sous plus d'une rubrique. Par exemple, pour une faute donnée, s'agit-il d'un problème de clarté ou d'un problème de style et de niveau de langue? Il n'est pas toujours aisé de trancher. Même les grammaires - anciennes ou nouvelles - ne s'entendent pas à l'occasion.

#### **3.1 Dissertations**

Les données sur la réussite qui nous permettront de voir les résultats de notre projet d'intervention pédagogique sont essentiellement les données se rattachant aux trois dissertations à compléter dans le cours «Littérature et imaginaire». Comme on l'a vu dans la section «Critères d'évaluation de la dissertation» de notre chapitre sur le cadre conceptuel, les dissertations des semaines 5, 12 et 16 prévues à notre calendrier des activités (la première dissertation a lieu avant notre projet d'intervention) feront ainsi l'objet de comparaisons en rapport avec des éléments précis de la grille de correction afin de savoir s'il y a évolution de la réussite de l'élève plus le trimestre avance.

En effet, le projet d'intervention pédagogique ne pouvant avoir un impact sur tous les critères de correction sans exception, il nous fallait sélectionner des éléments plus particuliers à surveiller, parce que plus reliés au projet lui-même, éléments qui seront, rappelons-le, les critères suivants :

- Notes globales des trois dissertations.

- Respect du sujet :

- prise de position;

- pertinence des citations.

- Écriture :

- clarté;

- style et niveau de langue;

- précision et richesse du vocabulaire.

Et pourquoi ces six critères? Premièrement, en ce qui a trait aux notes globales des trois dissertations, puisqu'il devrait y avoir interaction entre la réussite et la motivation, vu que, après tout, nous voulons mettre en branle un projet d'intervention susceptible d'augmenter la motivation des élèves, il sera utile de comparer ce qui se passe quant aux notes globales - sur 100 - des trois dissertations. En effet, un plus grand engagement cognitif de l'élève pourrait, par exemple, renforcer sa volonté de réviser avant de remettre une dissertation, d'où un meilleur résultat en rapport avec la qualité de l'orthographe, pour ne citer qu'un cas. Or, à proprement parler, cette qualité de l'orthographe n'est pas au départ un critère retenu. Mais, comme pour d'autres, si notre projet est «une bonne voie pour augmenter leur motivation et, par conséquent, leur taux de réussite» (Tremblay et Osborne, 1998, p. 13), il n'est pas interdit de penser que les élèves fourniront «plus d'efforts qu'auparavant pour accomplir les tâches demandées» (Tremblay et Osborne, 1998, p. 14).

Deuxièmement, en ce qui a trait à la prise de position, la dissertation, souvenons-nous-en, est un discours «acceptable sur le plan de la rationalité» (Delcambre, 1990, p. 71) mais engageant aussi un modèle de type polémique (Delforce, 1985). Or, l'apport de Léautaud, lecteur autonome, pourrait nous être ici utile parce que nous rappelons que les instructions sur une dissertation insistent toujours sur le caractère personnel et sincère des développements attendus (Charolles, 1990). Autrement dit, alors qu'on reproche souvent aux élèves de ne travailler que pour la note (Perrenoud, 1996), peut-être sommes-nous devant une excellente occasion de leur montrer qu'ils ont l'opportunité

d'être personnels et sincères en défendant une position, un peu à la manière d'un Léautaud qui ne se gênait surtout pas s'il lui fallait être personnel et sincère. Bien sûr, il y a des limites à ce que nous venons de mettre de l'avant, mais une comparaison de la note attribuée dans les trois dissertations à l'item «prise de position» peut être intéressante à observer.

Troisièmement, en ce qui a trait à la pertinence des citations, disons que, qu'elle soit lue ou racontée sous la forme d'une anecdote, chacune des citations de Léautaud insérées dans nos cours devrait idéalement constituer un exemple d'utilisation adéquate des citations dans un travail pour des élèves qui seront évalués en rapport avec leur manière d'insérer des citations dans leurs trois dissertations. C'est pourquoi l'on regardera s'il y a progression de ce point de vue, tout en enseignant qu'il ne faut pas abuser de ces citations et que nous faisons nôtres ces principes de Fournier (1998, p. 34) :

Quand on utilise la citation à titre de preuve, il faut que cette citation soit élocutive. Elle exprime clairement, et mieux que toute paraphrase, ce qu'il y a à démontrer. Elle est toujours explicitement pertinente et logiquement intégrée au discours. Il ne faut pas qu'une citation soit trop longue : on ne garde du texte que ce qui convient à la démonstration. Il faut élaguer le superflu : les meilleures citations sont aussi les plus courtes.

Quatrièmement, en ce qui a trait à la clarté, rappelons que Léautaud a plaidé toute son existence en faveur de la plus grande clarté dans n'importe quel texte que ce soit, et il va de soi que nous mettrons ce principe bien en évidence au moment de le présenter. Les vertus incontestables de la clarté dans le discours se retrouveront également dans chacune de ses citations. Mais, là encore, son exemple sera-t-il suffisant pour que les élèves récoltent une meilleure note pour la clarté lors de leurs deuxième et troisième dissertations? Voilà qui reste à prouver. Au fond, peu importe ce qui se produira, il demeure qu'il importe toujours «de tenir compte du public cible» et «d'exprimer clairement son point de vue» (Robaire et Légaré, 1997, p. 212) dans un texte de ce genre, et le professeur de français ne doit jamais oublier d'insister là-dessus.

Cinquièmement, en ce qui a trait au style et au niveau de langue, prônant continuellement un style précis et efficace lorsqu'on écrit, en même temps qu'un niveau de langue simple, Léautaud peut influencer sur ces aspects des dissertations des élèves qui ont souvent tendance à tout compliquer et à

emprunter un niveau de langue qu'ils ne maîtrisent guère. Une note permettra de scruter ce qui se déroule à cet effet d'une dissertation à l'autre. Par style, entendons surtout ce qui se rapporte à la «maturité syntaxique» et aux «mesures de la maturité syntaxique» (Gagnon, 1998, p. 3) comme le nombre moyen de mots par phrases. Pas question, toutefois, d'inciter les élèves à ce que Clément (1998, p. 10) appelle «le syndrome "Luc et Martine"», c'est-à-dire aux phrases-courtes-à-tout-prix menant à la pauvreté syntaxique, surtout dans un contexte où l'épreuve uniforme de français tient compte de ce style et du «respect du registre de langue approprié à la situation de communication» (Berger *et al.*, 1998, p. 9).

Sixièmement, en ce qui a trait à la précision et à la richesse du vocabulaire, même s'il lui est arrivé souvent de dire qu'il était contre le vocabulaire recherché, Léautaud, dans les citations que nous emploierons, manie un vocabulaire à la fois précis et riche, y compris certains mots rares mais justes. Or, à nouveau, dans l'évaluation des dissertations, on peut se demander si la note réservée à cette précision et à la richesse du vocabulaire évoluée, ne serait-ce qu'un peu, à la suite de l'exemple de Léautaud et de nos recommandations à ce sujet. Le sous-critère 6 de l'épreuve synthèse parle aussi de «La précision et [de] la variété du vocabulaire» (Berger *et al.*, 1998, p. 9), mais, comme le suggèrent Lapostolle (1999b), de Villers (1999) et surtout Denance (1999), plusieurs problèmes importants se présentent si l'on veut analyser ces aspects sérieusement, sans compter que «le sous-critère du vocabulaire est évalué de façon qualitative» (Denance, 1999, p. 11) dans l'épreuve uniforme et en général.

### 3.2 Contrôle par un collègue et correction

En relation avec le contrôle par un collègue, mentionnons que nous ferons appel à l'une de nos collègues du département de français pour mener à bien la mise à l'essai officielle de notre recherche. Les services de ce professeur d'expérience seront particulièrement utiles lors de la correction des trois dissertations, car nous n'avons pas l'intention de nous-même porter un jugement sur les différentes productions nées des mises à l'essai. En échange de ce service, nous corrigerons les travaux que le professeur aurait eu à corriger dans un de ses groupes. La subjectivité du chercheur a déjà tellement d'occasions de se manifester dans une recherche qualitative qu'il ne sert à rien

d'en rajouter. Par exemple, songeons que bon nombre de spécialistes de la méthodologie font remarquer que «le chercheur ne peut percevoir que ce qu'il peut reconnaître» (Van der Maren, 1995, p. 109) quand il travaille sur les résultats issus de ses sujets.

Selon le même principe, comme, souvent, «la sélection d'éléments que le chercheur effectue dans le récit du sujet confirme plus le chercheur que le sujet» (Van der Maren, 1995, p. 109), avec le résultat que «c'est le chercheur lui-même en tant que sujet qui risque de se découvrir en cherchant son sujet» (Van der Maren, 1995, p. 110), nous croyons également utile de former une équipe de deux avec cette même collègue pour préparer le trimestre, plutôt que de procéder, comme d'habitude, isolément au choix des œuvres ou extraits d'œuvres au programme. En effet, si la sélection de ces textes et de ces écrivains reste la responsabilité du titulaire d'un cours de français au collégial, les lumières d'un autre professeur pourront éventuellement entraîner une amélioration du corpus par rapport à ce qui se déroule normalement. Il en va de même pour plusieurs problèmes comme les sujets de dissertation. D'ailleurs, c'est presque une question de politesse que de s'enquérir de l'opinion de celle qui corrigera un à un tous ces travaux plutôt longs à évaluer.

Une partie importante de ce travail en équipe résidera de toute évidence dans la compréhension et l'application de tous les critères servant à corriger les dissertations. Nous faisons d'abord référence aux critères d'évaluation de la dissertation que nous avons abordés plus tôt s'appliquant à la structure de la dissertation, au respect du sujet et à l'écriture, mais nous songeons également aux six critères que nous surveillerons davantage dans le cadre de cette recherche, c'est-à-dire les notes globales des trois dissertations, la prise de position, la pertinence des citations, la clarté, le style et le niveau de langue, ainsi que la précision et la richesse du vocabulaire. Ce genre d'exercice nécessite que le chercheur et son collaborateur soient sur la même longueur d'onde en rapport avec l'attribution de scores pour tous ces critères, ce qui ne va pas sans poser de nombreuses difficultés.

L'expérience passée, en particulier au collège qui est le nôtre, montre assez clairement que si l'on désire que des professeurs de français perçoivent et corrigent des dissertations à peu près du même œil, ils devront au moins consacrer du temps à s'entendre sur la façon d'appliquer les critères de

correction fixés à l'origine. Et ce n'est même pas une garantie qu'ils y arriveront de façon satisfaisante. On parle plutôt d'efforts pour réduire les écarts qui naissent, en général, comme si l'on avait renoncé à en arriver à une harmonie véritable de cette correction. C'est ainsi que, dans un département de français, au terme d'un trimestre, des professeurs se retrouveront avec des moyennes de classes nettement au dessus ou au dessous de celles de leurs collègues, avec une constance qui est parfois surprenante à voir. D'où, presque toujours, des réputations solidement établies auprès des élèves - dans un sens ou dans l'autre - pour plusieurs membres de chaque département de français.

Consacrer du temps à s'entendre sur la façon d'appliquer les critères de correction, nous pouvons dire que nous l'avons fait, étant certain que cet investissement atténuerait un certain nombre de disparités possibles. Le seul piège, d'après nous, dans lequel nous ne devons pas tomber, c'est de discuter de façon trop abstraite ou trop théorique. C'est pour cette raison que, après que nous nous soyons entendus sur la grille présentée plus tôt et une manière d'apprécier chaque item influencée par les cinq niveaux d'excellence du baccalauréat international, nous nous sommes exercés à évaluer ensemble et à haute voix quelques dissertations du cours «Littérature et imaginaire» provenant du trimestre précédant la mise à l'essai officielle, question de nous ajuster au maximum. Comme il serait fastidieux pour le lecteur de lire tout ce qui entoure cette opération, nous n'entrerons pas dans les détails relatifs à la mécanique de cette préparation, sauf qu'il est certain que tout cela n'aura pas nui pour ce qui est de l'ajustement entre collaboratrice et chercheur. Nous y reviendrons.

L'exemple du travail fait autour du critère «Précision et richesse du vocabulaire» est typique de ce que nous avons accompli. D'abord, nous avons convenu d'être prudents dans le départage entre les fautes de vocabulaire et celles de syntaxe. «La frontière entre syntaxe et sémantique est en effet poreuse» (Denance, 1999, p. 11). Ensuite, il y a eu entente pour pénaliser les mots vagues («chose»), les barbarismes («les écrivains romantistes»), les anglicismes lexicaux et sémantiques («mettre l'emphase» ou «aller en grève»), les pléonasmes («la vie quotidienne de tous les jours»), les confusions paronymiques («estimation» au lieu d'«estime»), tout en étant très vigilants : «on a souvent le réflexe de classer comme une faute un mot qui se trouve pourtant dans le dictionnaire, simplement parce qu'on ne l'aurait pas utilisé soi-

même» (Denance, 1999, p. 11). Quant à la richesse du vocabulaire, nous vérifierons si l'élève évite de répéter les mêmes termes, mais il y aura mention d'un manque de variété seulement si la répétition nuit.

Deux détails importants, en terminant. Malgré un courant qui prétend ça et là

qu'il est à la fois inutile et anti-pédagogique de faire comme faisaient la plupart des professeurs de notre jeunesse - et comme font beaucoup de profs encore aujourd'hui -, c'est-à-dire de couvrir le texte d'encre rouge, en corrigeant chaque faute de grammaire, d'orthographe, de syntaxe, de ponctuation, de vocabulaire et de style, soit en changeant les mots ou les signes de ponctuation eux-mêmes, soit en inscrivant le nom de la faute dans la marge, après avoir souligné les parties incorrectes du texte (Kahan, 1998, p. 4),

nous estimons que tout travail dans lequel l'élève a investi sa réception, son énergie et son temps mérite de la part du professeur une correction soignée et détaillée. D'une part, cela permet à l'élève de savoir comment il s'en est tiré à tous les niveaux; d'autre part, cela lui indique les voies à suivre et à ne pas suivre pour les dissertations ultérieures. En outre, dans le but de savoir jusqu'à quel point les corrections de la collaboratrice peuvent différer de celles que nous aurions faites s'il n'y avait pas eu changement de correcteur, nous proposons, lorsqu'il y aura récolte des données, de corriger dix copies tirées au hasard parmi celles déjà corrigées par notre collaboratrice. Voilà une solution qui ne réglera pas tout, mais nous aurons un indice pour déterminer l'ampleur de l'écart virtuel entre les deux corrections. Ajoutons que, comme l'indique Moffett (1999), une correction par critères et sous-critères est plus précise mais représente une certaine lourdeur, «un exercice complexe» (Lapostolle, 1999a, p. 1), qui «n'a pas d'équivalent dans les autres disciplines» (Painchaud, 1999a, p. 10), mais nous croyons que «Corriger ou évaluer est un geste important et grave» (Moffett, 1999, p. 5).

### **3.3 Précisions sur les critères**

Si le fait de comparer les notes globales des dissertations ne posait pas de problème particulier du point de vue méthodologique, l'évaluation des autres critères liés au respect du sujet et à l'écriture présentait une difficulté qui exige quelques précisions. C'est que, dans notre grille d'évaluation, nous nous retrouvons avec cinq critères qui ne correspondaient pas toujours au même nombre de points, selon la grille détaillée du département de français. La prise

de position étant évaluée sur quatre, la pertinence des citations étant évaluée sur six, et les autres critères étant évalués sur cinq, nous avons donc choisi d'apprécier chaque critère en fonction des cinq niveaux d'excellence du baccalauréat international, comme nous l'avons mentionné plus tôt, mais en y allant de deux ajustements des échelles quant à la prise de position et à la pertinence des citations, le tout formant le tableau 4.

---

**Tableau 4 - Résultat possibles pour les critères de la dissertation**

---

- Notes globales des trois dissertations : de 0 à 100%.
  - Prise de position :
    - 1 : faible;
    - 2 : moyen;
    - 3 : bien;
    - 4 : très bien.
  - Pertinence des citations :
    - 1 : mauvais;
    - 2 : faible;
    - 3 : moyen :
    - 4 : bien;
    - 5 : très bien;
    - 6 : parfait.
  - Clarté; style et niveau de langue; précision et richesse du vocabulaire :
    - 1 : mauvais;
    - 2 : faible;
    - 3 : moyen :
    - 4 : bien;
    - 5 : très bien.
- 

En résumé, les cinq niveaux d'excellence du baccalauréat international constituent les résultats possibles pour tous les critères de la dissertation, et, pourrait-on ajouter, les seuls résultats possibles pour les critères clarté, style et niveau de langue ainsi que précision et richesse du vocabulaire. Quant à nos

ajustements, ils consistent à ce que disparaisse le niveau «Mauvais» en ce qui concerne la prise de position, d'une part, et, d'autre part, à ce qu'apparaisse le niveau «Parfait» en ce qui concerne la pertinence des citations. Certes, ces ajustements ne sont là que pour que nous puissions disposer d'échelles sur 4, 5 et 6, mais ils se défendent sur le plan théorique. On voit mal, en effet, comment un élève pourrait se mériter la mention «Mauvais» lorsqu'il s'agit de prise de position dans une dissertation sur un sujet débouchant lui-même sur une prise de position. En revanche, on peut comprendre qu'un élève en arrive à décrocher la mention «Parfait» s'il s'agit de pertinence des citations dans la même dissertation.

Si nous avons déjà fourni l'exemple du travail fait autour du critère «Précision et richesse du vocabulaire» pour montrer comment il fallait s'entendre avec notre collaboratrice sur une manière précise d'évaluer les critères de la dissertation, signalons aussi que notre mise à l'essai officieuse - que nous appellerons à partir de maintenant la première mise à l'essai - nous aura permis d'améliorer l'évaluation de ces critères dans la mise à l'essai officielle - que nous appellerons à partir de maintenant la seconde mise à l'essai. Le cas le plus flagrant a trait à l'appréciation du critère «Style et niveau de langue».

#### **4. Instruments de collecte des données sur la motivation**

En travaillant sur la présente recherche, l'occasion nous a été fournie de faire une découverte importante à nos yeux. C'est que nous nous sommes aperçu qu'il y avait beaucoup plus de recherches et d'études propres à l'enseignement au niveau collégial que nous le pensions, lui naguère le parent pauvre des débats publics et des questionnements. Ainsi, quand est venu le temps de dénicher des instruments de collecte des données sur la motivation scolaire, nous avons pu découvrir l'apport de gens comme Barbeau (1991), dont le QACSS (Questionnaire sur les attributions causales en situations scolaires), pour ne citer qu'un seul exemple, nous a été fort utile. En passant, ces personnes-ressources ont chaque fois répondu à nos questions avec une générosité qui les honore, et nous les en remercions, à commencer par la conceptrice du questionnaire cité plus haut.

##### **4.1 QACSS (Questionnaire étudiant les attributions causales)**

Élaboré à partir d'un questionnaire américain, l'ASQ (Attributional style questionnaire) de Peterson *et al.* (1982), le QACSS (Questionnaire sur les attributions causales en situations scolaires), mis au point par Barbeau (1991), nous apparaît intéressant afin d'examiner un premier déterminant de la motivation scolaire : les attributions causales des élèves. Utilisé pour la première fois dans Barbeau (1994b), ce n'est pas un instrument sans limites, sauf qu'il nous permet, en début et en fin de trimestre, de mesurer où en est la situation des élèves en vue de trouver l'origine des événements qui leur arrivent. Blouin (1988) et Borkowski *et al.* (1990) ont notamment montré le rôle des attributions causales, c'est-à-dire que les élèves peuvent entretenir des croyances tout à fait inadéquates concernant leurs succès et leurs échecs, ce qui entraîne des réactions affectives négatives comme l'anxiété ou l'abandon devant les difficultés (Wong, 1991).

En réalité, le QACSS propose à l'élève 24 situations hypothétiques qu'on trouvera à l'annexe IV, avec, pour chacune, trois questions auxquelles on doit répondre par un chiffre de 1 à 7 selon que « Cette cause est entièrement due à d'autres personnes ou des circonstances étrangères à moi » ou que « Cette cause est entièrement due à moi »; selon que « Cette cause ne sera jamais de nouveau présente » ou que « Cette cause sera toujours présente »; ou selon que « Cette cause a un effet seulement dans cette situation particulière » ou que « Cette cause a un effet dans toutes les situations de ma vie ». Comme nous emploierons aussi le TSIMS (Test sur les sources et les indicateurs) qui compte déjà pas moins de 65 questions, nous avons opté pour une solution qui consiste à alléger un peu la procédure de notre mise à l'essai, histoire de ne pas abuser de la patience des élèves en classe.

Cette solution consiste à ne recourir qu'à la version abrégée du QACSS que Barbeau a insérée dans la section C du TSIMS, lequel figure dans l'annexe V de la présente recherche. Cette version abrégée présente seulement six des situations du QACSS parmi les plus intéressantes qui entraînent cette fois les réponses A, B, C, D ou E. Par exemple, la première situation que nous mettrons de l'avant (« Vous avez un texte littéraire à lire et vous n'arrivez pas à le comprendre même après plusieurs essais ») correspond presque intégralement à la treizième du QACSS (« Vous avez un texte à lire et vous n'arrivez pas à le comprendre même après plusieurs essais »), puisque nous nous sommes permis de recentrer les situations en fonction de la réception du

texte littéraire et des cours de français en général. Ces changements - qu'on appréciera donc en comparant les situations 13, 16, 18, 19, 21 et 23 du QCASS aux six du TSIMS - ont été acceptés par l'auteure, madame Barbeau elle-même, après diverses consultations de sa part.

En ce qui a trait à l'efficacité de cette version abrégée du QACSS, disons que, sans entrer dans les nombreux aspects techniques inhérents à cette question, nous pourrions nous fier aux données qui en émaneront beaucoup plus facilement que si nous avions choisi un autre instrument comme la version révisée de l'ASQ de Peterson et Villanova (1988). C'est que, par exemple, contrairement à ces derniers, Barbeau ne propose pas que des événements hypothétiques négatifs, mais autant de situations positives (situations 16, 19 et 23) que négatives (situations 13, 18 et 21). Le seul inconvénient à subir par rapport à une utilisation de la version intégrale du QACSS réside du côté de ce qu'elle appelle les champs couverts. Dans la version abrégée, on ne couvre que la performance, tandis que dans la version intégrale, on couvre aussi les relations interpersonnelles, comme la possibilité de dépister la dépression scolaire.

#### **4.2 TSIMS (Test sur les sources et les indicateurs)**

Se basant sur les conceptions théoriques de plusieurs chercheurs de l'approche sociocognitive, dont Weiner (1985) et Bandura (1986), Barbeau (1994a) a également élaboré et validé un instrument de mesure des deux autres déterminants de la motivation scolaire, la perception de sa compétence et la perception de l'importance de la tâche, et de deux indicateurs de la motivation scolaire, l'engagement cognitif et la participation. Son nom est le TSIMS (Test sur les sources et les indicateurs de la motivation scolaire). La perception de sa compétence est un jugement global que l'individu porte sur lui-même en relation avec différents domaines d'activité, jugement qui détermine en grande partie son engagement cognitif et sa persévérance dans l'apprentissage (Pintrich *et al.*, 1993). La perception de l'importance de la tâche (Brophy, 1983), l'engagement cognitif (Corno et Mandinach, 1983) et la participation (Barbeau 1993) représentent aussi des éléments incontournables de la motivation scolaire sur lesquels nous nous pencherons en début et en fin de trimestre.

Dans la section B de l'annexe V, on retrouvera toutes les questions sur la motivation s'adressant aux élèves, mais il est à noter que ces questions ne sont pas présentées dans leur ordre habituel, c'est-à-dire numériquement, puisqu'elles ont été regroupées afin que le lecteur perçoive mieux à quoi elles se rattachent. Les deux premières séries ont rapport aux systèmes de perception autres que les attributions causales, c'est-à-dire la perception de sa compétence et la perception de l'importance de la tâche, alors que les cinq autres séries ont trait à l'engagement cognitif (stratégies affectives, stratégies métacognitives, stratégies autorégulatrices de gestion, stratégies cognitives) et à la participation. La section A du questionnaire nous permettra de recueillir des informations destinées à mieux connaître les élèves, par exemple leur programme et leur âge, tandis que la section C, on le sait, nous renseignera sur les attributions causales.

Distribué et complété en début et en fin de trimestre, le TSIMS nous permettra donc d'observer si la situation demeure la même pour ces aspects après application de notre projet pédagogique, mais il n'y a pas de résultats standards rattachés au test. Ce TSIMS revêt toutefois une grande importance à nos yeux. Après avoir rencontré, chez Léautaud, un modèle idéal de lecteur autonome aux capacités d'analyse redoutables et aux jugements toujours personnels, n'est-il pas possible que des élèves répondent différemment à des questions sur leur façon de se voir ou de voir les études collégiales? Sur leur engagement cognitif? Sur leur participation? Nous le croyons. D'abord, après avoir découvert le franc parler de Léautaud, peut-être auront-ils le goût d'être plus sincères dans leurs réponses. En outre, par exemple, pour des questions portant sur la possibilité d'aller au-delà des comportements obligatoires et habituels de l'élève, peut-être obtiendrons-nous des résultats différents, vu qu'ils viennent d'assister à un projet sortant lui-même un peu des pratiques imposées et habituelles.

Quant au rôle des attributions causales sur la réussite scolaire, nous venons de le voir, il est désormais reconnu. En effet, si quelqu'un estime qu'il n'a aucun contrôle sur ce qu'il vit, quel pouvoir a-t-il sur sa réussite? Si un élève, par exemple, croit qu'il n'est pas doué pour le français, pourquoi se forcerait-il pour réussir ses cours de français? Mais, là encore, après avoir rencontré, chez Léautaud, un modèle particulier de lecteur ainsi que décrit ci-haut, il n'est pas impossible que ce même élève puisse se sentir capable d'obtenir un meilleur

résultat dans un travail scolaire du type dissertation. En fait, dans le cas du TSIMS, la principale difficulté que nous entrevoyons apparaîtra surtout au moment de l'analyse des données. En effet, on aura beau avoir des réponses aux 65 questions de la section B, encore aurait-il fallu procéder aux recoupements qui s'imposent avec les informations de la section A. Bref, si un élève répond qu'il «planifie très régulièrement ses périodes de travail et d'étude» (quatorzième question de la section B), de qui, en vérité, s'agit-il? À quel trimestre, par exemple, en est-il? Sans parler des recoupements avec les attributions causales.

## **5. Instruments de collecte des données en général**

En plus des instruments de collecte des données sur la réussite et sur la motivation, il y a les instruments de collecte des données en général. C'est l'appellation que nous avons choisi de donner à ce type d'instruments qui permettent des recoupements avec les résultats des autres qui ont été présentés un peu plus tôt. Dans le premier cas, nous pensons plus précisément au journal de recherche, auquel nous accordons beaucoup d'importance, le compagnon quotidien de ces deux trimestres où ont eu lieu les deux mises à l'essai. Soit, ce journal de la première mise à l'essai et celui de la seconde mise à l'essai ne comportent peut-être pas des milliers de pages, puisque nous n'avions pas toujours le temps d'y travailler autant que souhaité, mais ils nous ont permis de moins dévier de la trajectoire fixée. Quant aux entrevues semi-structurées, notre autre instrument de collecte des données en général, nous espérons que notre recherche elle-même montrera au lecteur leur importance.

### **5.1 Journal de recherche**

Pour ce qui est du journal de recherche dans le cadre d'un projet comme le nôtre, établissons d'emblée qu'une «méthode de travail consistant à tenir, au fur et à mesure de leur déroulement, le relevé des activités accomplies, avec toutes les remarques pertinentes» (Legendre, 1993, p. 766), s'avère, de toute évidence, indispensable ici. Bogdan et Biklen (1982) en traitent d'ailleurs dans *Qualitative research for education : an introduction to theory and methods*, affirmant qu'il peut même devenir un moteur de la recherche. En fait, dans une mise à l'essai, il y a tant à observer et à retenir qu'il faut un lieu où tout cela puisse être consigné dans des conditions acceptables. Pour ne citer qu'un cas,

toutes les réflexions et remarques quotidiennes des élèves ne sauraient être mises de côté et ne pas jouer de rôle dans notre entreprise, ce qui implique qu'il nous faut une certaine discipline pour enregistrer au jour le jour toutes les informations éclairantes qui pourraient se perdre autrement.

Si l'on ajoute à ce qui précède que la recherche qualitative a d'abord caractérisé la méthodologie ethnographique et que dans un travail comme le nôtre il y a assurément une dimension d'ordre ethnographique, on comprend encore mieux quel rôle le journal de recherche peut remplir dans un processus comme celui qui s'amorce dans ce cas-ci. Le modèle scientifique du positivisme étant désormais considéré comme «insuffisant à explorer la réalité sociale, complexe et en évolution constante» (Legendre, 1993, p. 1087) de nos sociétés modernes, il faut de plus en plus œuvrer en considérant recherche quantitative et recherche qualitative comme deux modes d'activités complémentaires, de même qu'il incombe de parier sur des instruments de travail adaptés à ce que nous voulons trouver. Le journal de recherche - sous cette appellation ou d'autres - s'avère d'ailleurs précieux depuis fort longtemps dans plusieurs domaines, et il serait malheureux que nous l'ignorions ou, même, le négligions.

Poisson (1991, p. 71) écrit à ce propos :

Cette façon de procéder [tenir son journal de recherche] permet à l'ethnographe de faire un retour sur sa journée d'observation et de réfléchir sur les événements passés ou sur ce qu'il fera par la suite. De plus, le journal permet d'amorcer des discussions sur le plan méthodologique avec le conseiller de recherche ou d'autres personnes intéressées par la progression, l'investigation. [...] Par exemple, des événements que l'on ne croyait pas pertinents au moment de l'observation et qui n'ont pas été consignés aux fins de la recherche pourront être récupérés dans le «journal de bord» et renforcer la valeur du rapport final.

Dans le but de fonctionner efficacement en rapport avec ce journal de recherche, disons que nous en avons tenu un premier dès le début du trimestre où s'est déroulée notre première mise à l'essai, c'est-à-dire en «Automne 1998», en fonction des quatre rubriques suivantes : Léautaud; motivation; dissertation; divers. Au terme de cette période, nous avons procédé à une réflexion qui nous a conduit à quelques leçons (malgré la lourdeur de la tâche, il incombe de ne pas prendre de retard; d'un groupe à l'autre et d'un jour à l'autre, nette tendance à la répétition; il apparaît souhaitable de soulever davantage de cas personnels

d'élèves; la pertinence des rubriques varie selon le niveau où en est rendu le cours; plusieurs informations apparaissent difficiles à utiliser, de toute évidence; il doit être rédigé à chaud le plus souvent possible). Toutefois, lors de la mise à l'essai, c'est-à-dire en «Hiver 1999», nous choisissons de garder notre division en quatre rubriques, malgré quelques hésitations.

Lorsque Van der Maren (1995, p. 59) réitère que «la recherche est d'abord une affaire de graphie», il est certain qu'il désire rappeler que l'activité principale d'un chercheur se ramène à écrire des énoncés vis-à-vis d'un objet ou des relations entre objets, et peut-être de publier ces textes dans l'intérêt d'une communauté, mais il laisse aussi planer cette idée que chaque élément qui se retrouve écrit quelque part concourt à faire progresser et parachever une recherche scientifique quelconque. D'ailleurs, ce qui s'écrit spontanément dans un journal de bord gagnerait quelquefois à être lu par tout le monde. «Des journaux intimes mon maître disait que rien ne lui semblait moins intime que ces journaux», remarquait un jour le poète espagnol Machado (1955, p. 218) à propos, il est vrai, d'une autre sorte de journal.

## 5.2 Entrevues semi-structurées

En ce qui a trait aux entrevues semi-structurées, rappelons pour l'instant que dans une thèse intitulée *Savoir pratique de l'apprentissage de l'enseignement dans l'expérience de formation initiale d'une apprenante stratégique* (Beauchesne, 1995), l'auteur procède à une excellente démonstration de cette technique dite de l'entrevue semi-structurée avec ce qu'il appelle une apprenante stratégique. Selon nous, un peu de cette façon, il convient donc, à la toute fin du trimestre - et après les corrections -, au moyen de neuf entrevues avec des élèves (trois pour chacun des groupes forts, moyens et faibles aux dissertations), d'examiner les réactions découlant de nos interventions. Ainsi que le souligne de Landsheere (1979, p. 22), même si, alors, «l'enquêteur accorde moins d'importance à l'uniformisation qu'à l'information elle-même», il importe de définir une série d'objectifs qui devront être atteints à la fin de l'entretien, d'établir un schéma définissant les thèmes qui seront amenés et de prévoir certaines questions pertinentes.

Comme il ne s'agit aucunement d'entrevues structurées, au cours desquelles «les informations sont recueillies de manière uniforme» (Legendre, 1993, p.

543), il est certain que l'on peut faire preuve d'un peu de souplesse dans l'orientation des diverses rencontres en fonction des propos qui surgiront un à un. Toutefois, en dépit de ces possibilités qui nous sont offertes, l'entrevue semi-structurée

ne s'improvise pas à la dernière minute. Le chercheur doit déterminer à l'avance la teneur de ses questions afin d'être totalement disponible durant l'entrevue aux paroles et aux réactions de son interlocuteur. Si le chercheur respecte un certain nombre de règles élémentaires indispensables à la conduite d'une entrevue, il y a de fortes chances qu'il parvienne à obtenir des informations que la seule observation ne lui aurait pas procurées (Poisson, 1991, p. 76),

sans compter qu'il n'est pas interdit, au besoin, de procéder à ce que Poisson (1991, p. 68) appelle des «entretiens imprévus». Ceux-ci fourniraient des renseignements additionnels qui peuvent être des plus utiles, que les personnes en cause aient déjà été interrogées ou non. Précisons qu'un magnétophone sera nécessaire lors de ces entrevues semi-structurées, et que chacune de ces dernières (qui ne dureront au fond que quelques minutes) correspondra à un code d'identification et sera transcrite ensuite sur papier.

Comment organiser exactement les entrevues semi-structurées? Quelles questions poser aux élèves? D'abord, disons que le lecteur trouvera les dix questions des entrevues dans l'annexe VI de cette recherche. Ce sont à peu près celles que nous avons utilisées lors de la première mise à l'essai. On constatera, en les lisant, que l'essentiel des entrevues semi-structurées s'est articulé autour d'axes élémentaires, les mêmes que ceux de notre journal. En plus des questions 1 et 2 nous permettant de mieux connaître l'élève, il y a les questions 3, 4, 5, 6 et 9 qui portent sur la présence et l'apport de Léautaud, les questions 6, 7 et 10 qui ont trait à la motivation, les questions 5, 8 et 9 qui portent sur les dissertations des élèves - et certains des critères de correction que nous avons retenus -, en plus de celles que nous improviserons s'il s'agit de réagir vite ou de recueillir plus de détails sur des points obscurs ou des zones grises issus de nos neuf rencontres - voir Boutin (1997).

## **6. Analyse des données**

Dans le but d'aider un peu le lecteur de la recherche, commençons cette section par une très brève récapitulation. Le chapitre «Mises à l'essai et

**résultats» de cette recherche permettra de présenter des données dans le but de vérifier l'impact de notre projet pédagogique appliqué à des groupes d'élèves du niveau collégial. Or, sans entrer dans les détails, puisque, par exemple, la première section du TSIMS contient des informations générales sur l'élève, la constitution des données elles-mêmes se fera à partir des dissertations - données sur la réussite -, du questionnaire sur la motivation - données sur la motivation -, du journal de recherche - données en général - et des entrevues semi-structurées - données en général. Par ailleurs, pour ce qui est de l'analyse de ces données, nous compterons sur l'apport de groupes-classes, sur celui de sous-groupes forts, moyens et faibles, sur l'étude de cas, mais également sur la nécessaire triangulation des données.**

### **6.1 Analyse des données et triangulation**

**Si elle représente effectivement «toute démarche systématique effectuée dans le but de percevoir et de considérer un même phénomène, sous divers angles, en adoptant des perspectives différentes et parfois opposées» (Poisson, 1991, p. 99), il est certain que la triangulation doit ici être présente par un regard sur l'action concertée de certains de nos instruments de collecte des données. Par exemple, un examen de l'action concertée du journal de recherche et des entrevues semi-structurées, d'une part, et de l'évaluation des dissertations des élèves, d'autre part, constitue une triangulation à première vue intéressante. C'est que, en ce qui a trait aux diverses perceptions des élèves, il est possible de bénéficier d'informations discursives émanant du journal de recherche et des entrevues semi-structurées, mais aussi d'informations numériques émanant des corrections des dissertations.**

**Au fond, à notre avis, la triangulation devrait toujours être étroitement reliée au concept de recherche qualitative. En effet, notre manière imparfaite d'envisager ce qu'est au juste une description de situation entraîne fréquemment des problèmes et nécessite le recours à tout ce que nous avons, comme l'explique Wittgenstein (1971) dans «Notes sur une leçon extraite d'un cours sur la description». Bref, lorsque vient le temps de décrire quoi que ce soit - Wittgenstein songe notamment à des exemples en poésie, en peinture et en musique -, notre idée de la description est parfois tellement éloignée de la perfection que nous devrions nous reporter à des solutions a priori étonnantes**

ou favorisant les recoupements et les chassés-croisés comme ce qui se passe dans la triangulation.

Il y a un phénomène des plus intéressants qui ressortit au chapitre de l'incapacité à décrire : c'est l'impression que nous donne tel vers ou, en musique, telle mesure d'être indescriptible. «Je ne sais pas ce que c'est..., voyez cette transition... Qu'est-ce que c'est?...» Vous diriez, je pense, qu'ils vous donnent des expériences qui ne peuvent pas être décrites. D'abord, il n'est bien sûr pas vrai que nous disions : «c'est indescriptible» chaque fois que nous entendons de la musique ou des vers qui nous font une forte impression. Mais il est vrai que sans cesse nous nous sentons enclins à dire : «Je ne peux pas décrire mon expérience». Dire que l'on est incapable de décrire [...] provient de ce que l'on est intrigué et de ce que, *voulant* [c'est l'auteur qui souligne] décrire, on se demande : «Qu'est-ce que cela? Qu'est-ce qu'il fait, que veut-il faire? - Par Dieu, si seulement je pouvais dire ce qu'il est en train de faire» (Wittgenstein, 1971, p. 79).

Cela dit, en vérité, au cours de toutes ces dernières pages où nous avons traité surtout d'instruments de collecte des données, plusieurs formes de triangulation ont été proposées alors que nous ne pouvions procéder d'une autre manière. Parce qu'user de la triangulation, n'est-ce pas un peu, en quelque sorte, resserrer une observation que l'on voudrait systématique, tout en accroissant les possibilités de dénicher des informations qui ne nous préoccupaient pas auparavant? En plus, si l'on y réfléchit, cette technique ne représente-t-elle pas un accès possible à une part de toutes ces «sensations internes et cénesthésiques» (Provencher, 1977, p. 31) qui fourmillent chez l'élève, c'est-à-dire à toutes ces «sensations vagues que l'homme a de son être et de son existence, indépendamment des données que ses organes de sens lui en fournissent» (Provencher, 1977, p. 31)? On voit mal, à moins de se lancer dans quelque chose d'infiniment complexe, comment y parvenir plus rapidement qu'avec un recouplement serré d'observations fines.

En terminant, s'il est une chose que nous avons apprise au fur et à mesure que nous parcourions des biographies de chercheurs, des mémoires, des thèses et des travaux de recherche pendant ces dernières années, c'est que, plus souvent qu'autrement, les découvertes les plus intéressantes découlent de phénomènes qui n'avaient pas été prévus à l'origine, comme le lecteur le sait, ce qui nous force à laisser des portes ouvertes du côté observations et recouplement d'observations. Selon l'expression désormais célèbre, il faut souvent «penser à

côté» (Koestler, 1965, p. 128) lorsque l'on cherche ou lorsque l'on crée, et la triangulation représente une invitation à la surprise et à l'inattendu en forgeant, si l'on peut dire, une métaobservation. Par ailleurs, souvenons-nous aussi de Laing (1977, p. 139) déclarant :

Certains savants sont incapables de comprendre que leurs méthodes excluent elles-mêmes le type d'information qu'ils ne désirent pas, pour mettre en évidence celui qu'ils désirent.

## 6.2 Biais et distorsions

Qui dit mise à l'essai et, après coup, description de la réalité s'engage dans un labyrinthe, «puisque le langage, comme on le sait, ne reflète pas tant la réalité qu'il ne la crée [c'est l'auteur qui souligne]» (Watzlawick, 1980, p. 24). Mais «il est plus aisé d'énoncer ce fait que de l'accepter», explique encore Watzlawick (1980, p. 24), car nos modes de fonctionnement sont ancrés au plus profond de nous-mêmes. C'est comme si nous refusions d'admettre que toutes les réalités auxquelles nous avons affaire sont bel et bien subjectives, c'est-à-dire un produit de notre perception - aujourd'hui peut être le jour le plus triste de mon existence... et le plus beau de sa vie pour quelqu'un d'autre -, en même temps qu'une recherche-action doit forcément s'accompagner d'un portrait (et non pas du portrait) de ce réel :

N'oublions pas que nous n'avons jamais affaire à la réalité *per se*, mais aux *images* de la réalité, c'est-à-dire à des interprétations. Alors que le nombre d'interprétations virtuellement possibles est très élevé, notre image du monde ne nous autorise d'habitude à en percevoir qu'une seule, et *celle-ci* nous paraît par conséquent *la seule* [partout, c'est l'auteur qui souligne] interprétation possible, sensée, et permise, si bien que, si nous ne réussissons pas du premier coup, nous recommençons encore et encore - autrement dit, nous recourrons à la recette qui consiste à faire «plus de la même chose» (Watzlawick, 1980, p. 125).

Quant à la recherche qualitative, disons qu'elle pose quantité de problèmes que nous avons choisi de ne pas discuter. «La réalisation d'une recherche qualitative n'est jamais facile», lancent Fortin *et al.* (1988, p. 236). Notons, à titre d'illustrations, le fait qu'elle «ne cherche pas à généraliser car chaque contexte a une expérience différente et une dynamique propre» (Legendre, 1993, p. 1087), même s'il peut y avoir transférabilité jusqu'à un certain point. De plus,

Pour la recherche qualitative dans le domaine de l'éducation, la théorie n'est pas un handicap mais plutôt un atout dont il faut tirer pleinement profit. La réflexion théorique peut donc précéder avantageusement le travail de terrain, et il ne saurait être question de la bannir à tout prix. Il faut cependant apprendre à se distancier provisoirement de ses idées pendant l'observation afin d'être disponible aux faits. Dans un dernier temps, au cours de l'analyse et de l'interprétation, il faut réviser les faits qui ont été «emmagasinés» afin de les traiter dans une perspective critique et théorique (Poisson, 1991, p. 102).

Au nombre des dangers répertoriés dans des volumes comme *L'approche qualitative comme méthode de recherche en sciences de l'éducation* (Horth, 1986) et *Les méthodes de la recherche qualitative* (Deslauriers, 1987), rappelons que, en recherche qualitative, les données d'observation seront tout autant l'aboutissement d'une construction mentale que les mesures quantitatives, et que l'«on ne pourra jamais être certain, "hors de tout doute", de la correspondance entre les données d'observation et ce qui était donné à observer» (Van der Maren, 1995, p. 105). En outre, si l'on ne veut pas qu'une recherche qualitative s'étende sur une période interminable et si l'on essaie de consigner sur papier les principaux cheminements de sa pensée à l'intérieur d'un document qui ne totalise pas des milliers de pages, quelques opérations de simplification et de réduction s'imposent, diminuant d'autant les possibilités d'atteindre la recherche idéale, en autant qu'on puisse parler de recherche idéale. Réduire le nombre de dimensions à envisager, atténuer les hiatus et contradictions, mettre en relief une structure, linéariser et condenser raisonnements et résultats, voilà qui fait que, «lorsqu'elle est communiquée, la représentation élaborée de la complexité du sujet n'est plus qu'une fiction réduite au communicable» (Van der Maren, 1995, p. 108).

Par ailleurs, toujours sur le plan méthodologique, s'il est impossible de dresser la liste de tous les conseils judicieux et mises en garde découverts au fil de nos lectures sur ce sujet, prenons tout de même le temps de signaler qu'ils recouvrent des aspects très variés qui revêtent souvent une grande importance au bout du compte. Qualités personnelles requises chez le chercheur, contact avec les sujets étudiés (voir Van der Maren, 1977), doutes face à soi-même, l'interprétation comme mise en scène, la reconstitution du passé comme reconstruction du passé, l'élimination des formes pseudo-parentes lors d'un traitement perceptif périphérique, l'évaluation de l'effet des biais ou

contaminations, la manière de rédiger le texte de la recherche, etc., on pourrait énumérer longtemps les facettes qui nécessitent d'importantes précautions.

Parmi les qualités requises chez l'individu qui entreprend pareille recherche, l'honnêteté intellectuelle, la perspicacité, la clairvoyance, l'intuition et la capacité de travail figurent certainement en tête de liste. Ajoutons à cela une grande modestie, en particulier dans l'éventualité où quelques résultats décevants découleraient de notre expérience et mettraient à l'épreuve un légitime orgueil, malgré le fait que nous désirions décrire avant toute chose. La simple question du contact avec les élèves représente également un problème de taille que nous relevions plus tôt : comment mettre au courant les élèves qu'ils sont partie intégrante de notre projet sans entraîner une modification notable de leurs comportements et de leurs attitudes? Il n'y a aucune solution miraculeuse face à un dilemme de la sorte. Et chacun sait que naîtront fatalement toutes sortes de consignes implicites dans un processus de recherche où des éléments de la classe auront deviné quelque indice quant aux hypothèses de recherche, entraînant des réactions dépendant «essentiellement de leur position affective à l'égard des expérimentateurs» (Van der Maren, 1995, p. 246).

La capacité de douter de tout, de tous et de soi-même, quiconque a lu sur les chercheurs émérites dans n'importe quel domaine sait qu'on ne peut y échapper si l'on veut faire progresser une hypothèse de recherche ou une idée, mis à part le fait que ce pouvoir de douter reflète une certaine dose de ce réalisme nécessaire chez tout individu désireux d'apporter une contribution, si minime soit-elle, à l'éducation. Quant à l'interprétation comme mise en scène, contentons-nous de nous remémorer que l'interprétation des données

ne peut pas se limiter à n'être qu'une traduction, car elle resterait alors insaisissable : il est des messages qui ne peuvent se transposer intelligemment que si, tout en respectant leur signification initiale, on indique aussi au récepteur le ou les sens qu'ils peuvent prendre, ainsi que le sens que leur a attribué l'interprète pour effectuer sa tâche (Van der Maren, 1995, p. 468),

ce qui signifie que l'on interprétera des résultats en introduisant çà et là des commentaires personnels jugés pertinents, menant à quelque chose de dynamique, avant et après qu'on aura essayé de traiter ces données, de systématiser au maximum les réponses des sujets, de «formater» ces

informations, ainsi que nous le suggèrent des auteurs comme Huberman et Miles (1991).

Le respect de certaines balises minimales dans une méthodologie de l'interprétation des données en recherche qualitative s'avère aussi essentiel entre autres pour Goetz et Lecompte (1984). On songe notamment à tout ce qui pourrait empêcher que l'interprète dévie et s'éloigne consciemment ou non des volontés exprimées par ses élèves. Dès lors, quand bien même ce ne serait que sur un plan informel, sans doute ne faut-il pas exclure le recours à des solutions draconiennes - parce que nécessitant un plus grand investissement de temps - comme une forme de rétroaction par les informateurs. Après tout, quand on y pense, personne n'est mieux placé que ces derniers pour juger s'il y a difficulté de ce côté ou dans quelle mesure le résumé des différents constats colle parfaitement à la réalité, d'autant plus que l'histoire de la recherche et celles des sciences humaines sont remplies de cas où des vérifications supplémentaires se seraient avérées utiles avant qu'on arrête des conclusions. Un lieu comme le journal de recherche pourra toujours être rentable à cet effet, et ce, jusqu'aux ultimes étapes de notre travail.

Finalement, à titre d'exemples, mentionnons, pour le journal de recherche, que les principaux dangers seront les attentes présumées, les synthèses non conformes au réel, la déformation des propos des élèves, les détails non pertinents et, bien sûr, la subjectivité du chercheur. Pour les entrevues semi-structurées, du côté des conduites à retenir, il s'agira surtout de couvrir tous les thèmes prévus, d'utiliser le protocole avec précaution et flexibilité, d'éviter les digressions non pertinentes, de permettre la cueillette de données non prévues, de ne pas susciter la désirabilité, de recourir à des idées relances, de poursuivre parfois sur ce que dit l'élève, de porter attention aux termes clés, à la gestion des impressions, aux tentatives d'évitement des sujets, aux distorsions délibérées et aux mauvaises compréhensions mineures ou majeures, et de demander des informations supplémentaires sur ce qu'on ne comprend pas (expression vague, mot vague, etc.).

### **6.3 Limites de la recherche**

Au chapitre des limites inhérentes à notre recherche, pour le moment, reconnaissons simplement que ces dernières apparaissent de toute évidence

nombreuses et considérables. Pour le seul sujet de la durée de la recherche, toutes activités confondues, songeons que certains chercheurs affirment qu'une véritable étude de type ethnographique nécessite au moins une année d'investigation sur le terrain (Wolcott, 1988), tandis que d'autres, il est vrai, estiment que le fait d'être familier avec le milieu scolaire peut dispenser de l'obligation de séjourner longtemps sur le terrain (Vachon, 1986; Morency, 1986; Poisson, 1991). Certes, nous reviendrons sur ces limites ou multiples ou importantes, mais d'œuvrer un trimestre avec une classe unique impose automatiquement des limites à n'importe quel phénomène qui en découlera. «Tout système a ses limites, ses contraintes et ses restrictions», avertit Ouellet (1994, p. 193), et peut-être à plus forte raison lorsqu'il est question de recherche qualitative. Ce que Poisson (1991, p. 36) appelle «l'apparente facilité de la recherche qualitative» entraîne souvent des désillusions et des déconvenues dont traitent Lessard-Hébert, Goyette et Boutin (1990).

Chose certaine, en recherche qualitative, un des problèmes majeurs réside souvent du côté de l'analyse des données recueillies. Ces données qualitatives seront toujours plus délicates à décortiquer que des données quantitatives, qu'on le veuille ou non. Il suffit de parcourir un ouvrage à l'image d'*Analyse des données qualitatives* (Huberman et Miles, 1991) pour le constater. De par ses nombreuses tactiques de vérification, on est en position de mesurer l'ampleur des difficultés qui nous attendent dans l'analyse de ces données. Dans la plupart des recherches qualitatives, expliquent d'ailleurs les deux auteurs, il nous est généralement impossible de comprendre «comment un chercheur, à partir de 3 600 pages de notes de terrain, est parvenu à ses conclusions finales, tout émaillées qu'elles soient de citations évocatrices» (Huberman et Miles, 1991, p. 24).

Impossible d'aborder la question des limites de notre recherche, également, sans glisser un mot à propos des très nombreux phénomènes dignes d'être étudiés que nous devons pourtant mettre en sourdine si nous désirons parvenir un jour à la conclusion de notre projet. Plusieurs d'entre eux constituent des pans énormes de la connaissance, si l'on se place du point de vue de la didactique de la littérature, par exemple tout ce qui a trait à la lecture, et en particulier la lecture littéraire. Ainsi, lorsque Vadeboncoeur (1987, p. 43) estime qu'«une certaine manière de lire s'est perdue avec la religion», puisqu'il fallait alors revenir indéfiniment sur les mêmes phrases et les mêmes pages,

ou, encore, quand Perec (1985, p. 111) évoque certaines conditions de «la prise en charge du texte par le lecteur», on sent fort bien que nos précédents commentaires autour de Jauss et d'une esthétique de la réception, loin de faire le tour du sujet, ne font que laisser entrevoir les dimensions gigantesques de la question.

Mais, en attendant de faire le bilan de ces limites et de bien d'autres à la toute fin du cycle de notre recherche, gardons quand même espoir de produire un travail cohérent et acceptable. En effet, malgré tout, n'oublions pas que nous œuvrons en recourant à Léautaud, «le promeneur des deux rives» (Sylve, 1995, p. 47), sur qui l'on a écrit :

J'entendais de l'Offenbach, l'autre jour. Je pensais à Léautaud. C'est la même allure espiègle, le même diabolisme sans conséquence, l'expression d'une même vérité dans le pittoresque du caractère. La même santé. J'aime cette musique qui n'a l'air [souligné par l'auteur] de rien, et subsiste, malgré les guerres, les massacres et le rêve des hommes; grâce à cette petite vérité. J'aime sa mélancolie gratuite, son peu d'importance, et cette façon qu'elle a de relever les jupes de notre condition [...]. Une chanson. Celle de Léautaud est inimitable. Je ne me soucie pas de sa place dans les manuels de littérature (Perros, 1981, p. 69-70).

## **Chapitre 4 - Mises à l'essai et résultats**

## **1. Première mise à l'essai**

Au tout début, pour être franc, nous n'envisagions de ne faire qu'une seule mise à l'essai. Seulement, un peu avant celle-ci, et, bien entendu, pendant celle-ci, il nous est vite apparu que nous n'étions pas tout à fait prêt à procéder. Certes, la mise à l'essai a bel et bien eu lieu, comme prévu, mais nous ne savions pas toujours comment réagir devant les écueils qui se présentaient. Le plus bel exemple de ces problèmes qui se dressaient en cours de route demeure sans doute le fait que nous avons expérimenté notre projet d'intervention pédagogique - incluant nos instruments de collecte des données - avec quatre classes complètes de «Littérature et imaginaire», ce qui s'avérait beaucoup trop. Nous ne savions plus où donner de la tête, surtout pour mettre de l'ordre dans toutes ces données sous lesquelles nous croulions, d'où quelques ajustements, puis une seconde mise à l'essai, mais, cette fois, avec un seul de nos groupes-classes.

### **1.1 Déroulement général de la mise à l'essai**

Même s'il en a déjà été fait mention dans ce travail, rappelons que pendant le trimestre «Automne 1998», c'est-à-dire le trimestre qui précédait celui de notre seconde mise à l'essai, nous avons procédé à une première mise à l'essai dans quatre groupes de «Littérature et imaginaire». En ce qui concerne le portrait des groupes ayant participé à cette expérimentation, disons qu'ils étaient formés au début de 146 élèves au total, sur la base de 113 filles et 33 garçons. Au terme du parcours, ce sont 20 élèves - 13 filles et 7 garçons - qui avaient abandonné en cours de route, pour un taux d'abandons de 13,7%. Ces chiffres ne sont toutefois fournis qu'à titre indicatif : nous n'envisagerons pas les résultats sous l'angle filles et garçons, tout comme nous ne les comparerons pas à ceux de la seconde mise à l'essai. Ajoutons que ces élèves suivaient en majorité le parcours dit «normal», puisqu'ils s'inscrivent normalement au cours «Littérature et imaginaire» au trimestre d'automne, contrairement à ceux que le lecteur retrouvera dans la seconde mise à l'essai.

Un des buts de cet exercice était évidemment de mettre à l'épreuve notre projet d'intervention pédagogique ainsi que les instruments de collecte des données que nous avons déjà annoncés. Pour ce faire, nous avons d'abord emprunté les étapes que nous décrirons plus longuement dans la seconde mise à l'essai, c'est-

à-dire la présentation du premier cours, la présentation du cours sur Léautaud et l'intégration de Léautaud dans les rencontres. La présentation du premier cours ne se résumait qu'à les prévenir de la présence de Léautaud et de quelques activités mineures liées à notre recherche. La présentation du cours sur Léautaud consistait à consacrer une des rencontres de la septième semaine à leur donner un aperçu de ce personnage plutôt excentrique et aux opinions bien tranchées. Enfin, l'intégration de Léautaud dans les rencontres nous permettait d'insérer les réflexions de l'écrivain lorsqu'il était question de tel ou tel auteur prévu dans notre calendrier des activités de «Littérature et imaginaire».

Ont alors suivi la cueillette de données sur la réussite, la cueillette de données sur la motivation ainsi que la cueillette de données générales. Ces données sur la réussite, sur la motivation et générales transparaîtront naturellement dans les prochaines pages, mais nous avons fait le choix de ne pas conclure tout de suite sur les résultats proprement dits ou l'analyse de quelques exemples concrets, préférant réfléchir sur le déroulement général de l'expérience et les leçons à en tirer pour la seconde mise à l'essai. En outre, puisque, théoriquement, il était possible que des élèves échouent et se retrouvent à nouveau avec nous au prochain trimestre, nous nous devions de trouver des sujets de dissertation différents de ceux de la seconde mise à l'essai, excepté pour la dissertation sur Vian, puisque nous ne remettons pas les copies des examens finals, conformément à la politique départementale.

Ainsi, les dissertations de la première mise à l'essai correspondaient aux trois sujets suivants :

- 1 - Bien que ces deux poèmes de Charles Baudelaire soient d'abord d'inspiration symboliste, peut-on démontrer que «L'ennemi» et «L'homme et la mer» reflètent aussi l'admiration de l'écrivain pour le mouvement romantique?
- 2 - À partir des textes «El verdugo» et «Le lit 29», montrez que les œuvres de Balzac et de Maupassant présentent à la fois des ressemblances et des différences (courant littéraire, écriture, histoire, personnages, temps, lieux, événements, etc.).
- 3 - Démontrez que dans son roman *L'écume des jours*, Boris Vian nous convie à découvrir une histoire hautement fantaisiste, une véritable fête du langage et de l'écriture, ainsi que quelques thèmes et caractéristiques reflétant le courant littéraire de l'absurde.

Bien sûr, il y aurait beaucoup à dire quant aux raisons qui nous ont poussé à présenter ces trois sujets de dissertation, la plupart de celles-ci ayant trait aux textes eux-mêmes. Dans l'ensemble, convenons qu'il s'agit de sujets qu'on pourrait qualifier de pédagogiques parce qu'ils s'intègrent, à plusieurs points de vue, à la dynamique du cours que nous avons donné. Les deux poèmes de Baudelaire figurent côte à côte dans notre anthologie et représentent des textes typiques de l'auteur - nous en avons proposé deux afin que le bassin de réponses possibles soit plus large. Les deux nouvelles de Balzac (1974) et de Maupassant (1997) comptaient parmi les lectures obligatoires destinées à mieux connaître ces importants écrivains. Et le roman de Vian (1963), lui aussi lecture obligatoire, représente bien la modernité, ère des incertitudes. Cela dit, dans tous les cas, il s'agissait de sujets choisis parce que, tout en présentant un coefficient de difficulté intéressant, ils débouchaient sur plus d'exemples qu'il n'en fallait.

## **1.2 Résultats obtenus**

Tout au long des prochaines pages, le lecteur trouvera les résultats obtenus à la suite de la première mise à l'essai. Selon l'ordre que nous avons choisi d'adopter, ces résultats se résumeront aux données sur la réussite, aux données sur la motivation et aux données en général. Dans le tableau 5, nous pourrions bénéficier d'un portrait d'ensemble des données sur la réussite en fonction de chaque critère de correction et de chacune des trois dissertations rédigées par les élèves, puis s'ajouteront quelques réflexions analytiques çà et là. Par ailleurs, dans le tableau 6, nous présenterons les données sur la motivation obtenues par le biais de questions posées en début de trimestre et à la toute fin. Enfin, un peu plus loin dans la section, nous aurons droit à quelques données en général, tirées du journal de recherche et des entrevues semi-structurées.

### **1.2.1 Données sur la réussite**

Les données sur la réussite issues de la première mise à l'essai sont présentées dans le tableau 5. En trois colonnes correspondant aux trois dissertations produites par les élèves, on y retrouve les notes globales des dissertations (sur 100), ces notes étant ensuite subdivisées en notes sur la structure (sur 25), sur le sujet (sur 50) et sur l'écriture (sur 25). Viennent, par la suite, les notes sur la prise de position (sur 4), les notes sur la pertinence des citations (sur 6), les

notes sur la clarté (sur 5), les notes sur le style et niveau de langue (sur 5), et les notes sur la précision et richesse du vocabulaire (sur 5). Dans un contexte idéal, c'est-à-dire pour observer une efficacité incontestable de notre projet d'intervention, nous aurions détecté une augmentation graduelle des résultats entre la première dissertation - rédigée avant que l'on ne fasse intervenir Léautaud - et la dernière - considérée comme l'examen final -, ce qui, on le constate, n'est pas le cas.

**Tableau 5 - Données sur la réussite/Première mise à l'essai**

	Dissertation 1	Dissertation 2	Dissertation 3
Notes globales	63,2%	70,0%	66,9%
Structure	17,8/25	21,1/25	20,1/25
Sujet	35,8/50	42,1/50	35,6/50
Écriture	18,2/25	19,5/25	19,1/25
Prise de position	3,7/4	3,8/4	3,9/4
Pertinence des citations	4,2/6	5,0/6	4,9/6
Clarté	4,1/5	4,6/5	4,4/5
Style et niveau de langue	3,7/5	4,0/5	3,9/5
Précision et richesse du voc.	3,4/5	3,9/5	3,6/5

Sans vouloir tirer de conclusions prématurées sur la réussite, mais vu que la tendance idéale ne s'est pas manifestée dans le tableau 5, reste la question de savoir quel est le mouvement général qui s'en dégage pour l'instant. Or, quand on regarde comment se comportent les neuf rubriques du tableau au fur et à mesure qu'arrivent les dissertations, on se rend compte que pour sept items sur neuf, il y a augmentation notable entre la première et la deuxième dissertation, suivie d'une légère diminution entre la deuxième et la troisième, avec, au bout du compte, une augmentation entre la première et la troisième. Seules les notes sur le sujet échappent à cette tendance, tandis que les notes sur la prise de

position forment une courbe idéale. Cela s'explique peut-être par le fait que les deux premières dissertations sont rédigées en classe et à l'extérieur de la classe, c'est-à-dire sans limites très serrées pour le temps alloué, pendant que la troisième dissertation est produite dans un contexte d'examen final, c'est-à-dire à l'intérieur d'un délai de quatre heures.

Par ailleurs, si nous allons au-delà des chiffres pour plutôt envisager la réussite à partir d'impressions générales, nous pouvons en arriver à quelques constats qui recouperont plusieurs de ceux que le lecteur retrouvera dans les pages subséquentes, principalement celles sur le volet interprétation des données de notre seconde mise à l'essai. Par exemple, s'il est question de structure, il paraît indéniable qu'entre la première et la deuxième dissertation, les élèves parviennent à mieux amener, poser et diviser le sujet dans leur introduction, et que cette amélioration persiste presque entièrement dans la troisième, bien qu'ils aient moins de temps. Un autre exemple a trait au sujet : entre la première et la deuxième dissertation, là encore, il y a progression, de façon évidente, ne serait-ce que parce que les élèves ont produit des textes beaucoup plus longs - «pour avoir une meilleure note» (Entrevue avec M.-È. B., p. 20 [les initiales des élèves ont été modifiées]) -, renfermant donc plus d'arguments, d'exemples, de preuves, etc., ce qu'ils n'auront visiblement pas le loisir de faire dans leur troisième dissertation.

### **1.2.2 Données sur la motivation**

Même si elles ne donneront pas lieu à une interprétation, voyons quand même quelles sont les données sur la motivation réunies à la suite de l'utilisation de notre questionnaire sur la motivation. Ces données, rappelons-le, se rapporteront aux éléments suivants :

- Systèmes de perception :
  - Attributions causales;
  - Perception de sa compétence;
  - Perception de l'importance de sa tâche.
- Engagement cognitif :
  - Stratégies autorégulatrices de gestion;
  - Stratégies métacognitives;
  - Stratégies affectives;
  - Stratégies cognitives.

- Participation.

**Tableau 6 - Données sur la motivation/Première mise à l'essai**

	Test 1	Test 2
<b>Attributions causales</b>		
Interne	4,0	4,2
Stable	3,3	3,3
Globale	3,2	3,2
Perception de sa compétence	4,0	4,3
Perception de l'importance de sa tâche	4,1	4,3
Stratégies autorégulatrices de gestion	3,7	4,0
Stratégies métacognitives	4,1	4,4
Stratégies affectives	3,7	4,0
Stratégies cognitives	3,7	4,0
Participation	3,7	4,2

Considérant que le tableau 6 nous offre chaque fois dix scores possibles pour le test du début de trimestre et le test de fin de trimestre, la question des tendances observables peut se poser ici, tout comme elle se posait dans le tableau sur la réussite. Or, il est facile de voir qu'entre le premier et le second test, il y a augmentation de 0,2 à 0,5 pour huit rubriques sur dix, ce qui paraît encourageant du point de vue motivation. De surcroît, dans le cas des deux items sur les attributions causales restant, non seulement n'y a-t-il pas diminution, mais les scores demeurent égaux. Quant aux notes sur la participation, le bond de 0,5 est, selon nous, à noter, étant entendu que toutes ces augmentations, qu'elles portent sur la réussite ou sur la motivation, ne sont pas nécessairement dues à notre projet d'intervention pédagogique. On le constate d'ailleurs en entrevue lorsqu'une élève nous confie : «J'ai plus

participé que les dernières sessions à mon cours de français parce que, d'après moi, je suis plus mature» (Entrevue avec M. Q., p. 17).

Indépendamment de ces données répertoriées dans le tableau 6, d'autres éléments pourraient aussi tendre à nous faire croire qu'il y a eu amélioration au chapitre de la motivation scolaire entre le début et la fin du trimestre. Ces éléments se situent surtout sur le plan de la participation, puisqu'il est difficile de jauger de l'extérieur les attributions causales ou les stratégies cognitives, pour ne citer que ces cas. Le lecteur en retrouvera quelques-uns dans la section qui suit, puisque nous y traiterons des données générales notamment issues de notre journal de la première mise à l'essai. En attendant, nous pouvons relever que la présence physique des élèves semblait importante par rapport à la normale. Les absences se sont élevées en moyenne à 1,3 par élève contre 1,7 lors du trimestre précédent. De plus, dans les quatre groupes de notre première mise à l'essai, il n'y a que trois élèves qui se sont prévalus de leur droit de s'absenter jusqu'à quatre fois, c'est-à-dire la limite permise, alors que nous en voyons parfois jusqu'à sept, huit ou neuf dans un seul groupe en temps normal.

### 1.2.3 Données en général

Les quatre parties - Léautaud, motivation, dissertation, divers - de notre journal de recherche de la première mise à l'essai regroupent çà et là des phrases qui demeurent intéressantes. Certes, comme dans toute entreprise de ce type, il y a quelques moments creux -

Plusieurs ne pensent qu'à se retrouver en fin de semaine au lieu de profiter des minutes qui leur sont allouées dans le but de faire un bout de chemin dans leur travail (Journal de la première mise à l'essai, p. 30) -,

mais d'autres passages s'avèrent plus réconfortants. Ainsi, lors du cours sur Léautaud, au moment où pleuvent ses opinions, on peut lire «le couperet tombe de manière brutale... et divertissante, si j'ai bien lu l'expression des visages» (Journal de la première mise à l'essai, p. 19), ou, mieux encore, «Quelques yeux pétillent» (Journal de la première mise à l'essai, p. 20). Fait à noter, vu que nous disposions de quatre groupes, on retrouve même des passages comme celui-ci : «Je glisse l'opinion de Léautaud sur Gautier en plein milieu du cours, ce qui a l'air d'être plus efficace qu'en début de rencontre» (Journal de la première mise à l'essai, p. 20).

En rapport avec la motivation, ainsi que précisé plus tôt, ce sont surtout des observations sur la participation que l'on peut retenir. Et, une fois de plus, il y en a plus d'une qui nous rappellent qu'un cours de 60 heures est fait de hauts et de bas :

La classe éprouve visiblement quelques difficultés avec les auteurs et textes dadaïstes et surréalistes, mais j'essaie de la ramener sur terre en lui expliquant qu'il n'est pas possible de tout saisir lorsqu'on patauge dans ces eaux souvent troubles (Journal de la première mise à l'essai, p. 39).

Cela dit, il reste que les remarques positives l'emportent, par exemple lorsqu'on voit le segment de journal qui suit, écrit pour une rencontre qui s'est déroulée quelques heures avant celle ayant conduit à la précédente citation :

Les gens sont éveillés et réagissent bien à mes propos, même si les exemples de textes surréalistes en laissent plusieurs sur leur appétit ou surpris. J'essaie également de montrer que ces surréalistes ont fait sentir leur influence jusqu'à Vian et jusqu'au Québec de Borduas (Journal de la première mise à l'essai, p. 39).

Si, dans la rubrique dissertation, on rencontre des phrases du type «Mais je remarque qu'ils citent mieux» (Journal de la première mise à l'essai, p. 40), c'est-à-dire des phrases qui portent essentiellement sur les habiletés liées à la dissertation, d'autres recourent à la fois la dissertation et la motivation, quand ce n'est pas la dissertation, la motivation et Léautaud. C'est ce qui se passe dans «J'ai beau préciser plein de détails et faire plein de retours sur les détails techniques de la dissertation, on s'affaire à poser des tas de questions» (Journal de la première mise à l'essai, p. 20), mais aussi dans «les recoupements possibles avec les futures dissertations paraissent piquer la curiosité, notamment quand je parle de la franchise proverbiale de Léautaud» (Journal de la première mise à l'essai, p. 4). Quant à la partie portant sur les renseignements divers, elle renferme en majorité des commentaires sur ce qui a pu se passer après les cours ou en dehors des cours - «Un cas spécial se présente : une élève me confie qu'elle ne sera jamais capable de faire sa dissertation. Je l'encourage et lui montre des voies à suivre» (Journal de la première mise à l'essai, p. 17).

À quelques détails près, ce sont les questions contenues dans l'annexe VI qui nous ont permis de conduire les entrevues semi-structurées avec neuf de nos

élèves (trois ayant fait d'excellentes dissertations, trois ayant fait des dissertations moyennes, trois ayant fait des dissertations faibles). Là, il faut bien le dire, à travers des propos souvent décousus et qui auraient mérité d'être resserrés, trois idées paraissent pourtant faire l'unanimité. D'abord, il ne semble pas que la présence de Léautaud ait été d'une grande utilité pour la rédaction des dissertations. En revanche, la motivation des élèves semble avoir profité de son apport jusqu'à un certain point. Enfin, sur ce qui joue principalement sur leur motivation, on s'aperçoit que c'est le professeur - «Moi, un bon prof peut me faire faire absolument n'importe quoi» (Entrevue avec M. Q., p. 16) - qui vient en tête de liste, ce qui rappelle ce qu'écrit Viau (2000b, p. 7) : «Étude après étude, les résultats confirment le rôle primordial de l'enseignant sur la motivation des élèves».

### **1.3 Conclusions sur le déroulement**

Comme nous l'avons déjà expliqué, le but principal de la première mise à l'essai consistait à préparer le terrain pour la seconde. Beaucoup plus que les résultats, ce sont donc les conclusions sur le déroulement de l'expérience qui nous intéressaient afin de roder la machine que nous voulions mettre en place. Au nombre des modifications à apporter, nous en trouvions plusieurs ayant trait à la dynamique de ce qui s'est passé en classe, notamment le fait de ne pas trop insister, lors de la rencontre initiale, sur l'annonce qu'il y aurait présence de Léautaud dans le cadre d'une recherche comme la nôtre. La présentation elle-même de l'écrivain, beaucoup plus visuelle, a bénéficié aussi de réactions observées lors de la première mise à l'essai, par exemple quand nous avons distribué, au moyen des pages figurant à l'annexe VII, un document d'accompagnement des bandes sonores, c'est-à-dire la transcription de ses propos parfois difficiles à saisir. Enfin, par des anecdotes plus ciblées, nous avons cherché à rendre Léautaud plus séduisant, étant entendu que nous parlons ici de la séduction comme acte pédagogique propre à exciter le désir d'apprendre (Gauthier et Jeffrey, 1999).

Un simple coup d'œil sur les résultats relatifs à la réussite nous a ensuite amené à nous interroger sur la pertinence du critère relatif à la prise de position dans la dissertation. Dans les trois dissertations, des notes de 3,7, 3,8 et 3,9 sur 4, en plus de trop se rapprocher de la perfection, ne montraient peut-être pas assez de variations significatives pour être concluantes et utiles.

Pourtant, réflexion faite, nous avons choisi de conserver ce critère, vu que, d'une part, il était peut-être tôt pour le rejeter, et que, d'autre part, un autre correcteur pourrait être en mesure de voir les choses différemment, surtout avec des consignes l'incitant à apprécier d'abord l'intensité de la prise de position. En outre, pour avoir un plus juste portrait des notes globales de la dissertation dans notre seconde mise à l'essai, il nous a semblé utile de tenir compte dorénavant des points perdus pour les fautes de français, vu que, théoriquement, les notes globales peuvent diminuer en raison du nombre de fautes et de rien d'autre.

Le fait de passer de quatre groupes, lors de la première mise à l'essai, à un seul groupe-cible, lors de la seconde mise à l'essai, était une des nombreuses mesures visant à nous permettre de moins nous éparpiller et de mieux nous concentrer sur nos activités et les données qui en découlaient. Le raisonnement est également valable pour l'identification systématique des élèves d'une activité à l'autre, identification qui n'avait pas eu lieu dans la première mise à l'essai. Ainsi, en entrevue avec un élève, dans la seconde mise à l'essai, nous avons pu lui demander pourquoi il avait répondu de telle ou telle façon lorsque nous l'avons interrogé sur sa motivation scolaire en début ou en fin de trimestre, de la même manière que nous pouvions procéder à des recoupements avec l'une ou l'autre de ses dissertations, ou, autre exemple, regarder combien de fois il s'était absenté. Dans la présente recherche, l'identification des élèves passe naturellement par des initiales, mais il n'empêche que nous pourrions avoir un portrait global de l'apport de chaque participant de la seconde mise à l'essai.

Si d'autres ajustements ont été apportés au terme de la première mise à l'essai, l'autre question importante qui s'est posée à nous résidait du côté des conditions de travail entourant la rédaction de la dissertation. Fallait-il que les deux premières dissertations, pour être comparées à la troisième, se déroulent exactement dans les mêmes conditions? Fallait-il, autrement dit, que les élèves ne se voient allouer que deux fois deux heures en classe afin de produire leurs deux premiers textes, considérant que l'examen final doit être complété en classe dans un délai de quatre heures? Idéalement, et en supposant qu'ils ne travaillent pas à la maison, c'eût été une solution digne d'intérêt, sans doute, donnant peut-être lieu à de meilleures comparaisons. Dans les faits, toutefois, voilà qui était impraticable : l'expérience démontre que la première et la

deuxième dissertation nécessitent beaucoup plus de temps que la dernière, puisque les élèves manquent alors de pratique, même si d'aucuns pourraient soutenir qu'on a généralement toujours tendance à s'adapter aux limites à respecter.

## **2. Seconde mise à l'essai**

Nous ne craignons pas de le dire : grâce à notre première mise à l'essai, nous étions beaucoup plus confiant et efficace pour la seconde, et ce, sans l'ombre d'un doute. Les petits ajustements, les erreurs prises en compte, les modifications majeures ou mineures, tout cela nous permettait d'œuvrer avec plus d'habileté. Par exemple, au chapitre de l'insertion des pensées de Léautaud dans les cours, nous croyons avoir tiré profit de ce qui s'était déroulé le trimestre précédent, ce qui est tout à fait normal, d'où plus de subtilité et de pertinence dans la plupart de nos interventions à cet effet - nous le constatons même déjà en parcourant nos deux journaux de recherche.

### **2.1 Déroulement général de la mise à l'essai**

Comme nous l'avons mentionné plus tôt, pendant le trimestre «Hiver 1999», nous avons pu procéder à la seconde mise à l'essai de notre projet d'intervention pédagogique dans un groupe du cours «Littérature et imaginaire». Cette mise à l'essai s'est déroulée dans le collège où nous enseignons. C'est le groupe 03 qui a été l'heureux élu, un choix qui s'est fait de façon aléatoire avant le début des cours. Nous rencontrions cette classe deux fois par semaine, comme les deux autres, d'abord le lundi, de 10 heures 20 à 12 heures 05, puis le jeudi, de 15 heures 50 à 17 heures 35. Ce groupe était constitué au départ de 32 élèves, plus exactement 23 filles et 9 garçons, proportion qui est assez représentative de la clientèle de l'institution en raison des techniques qui y sont offertes. De ces 32 élèves, à la fin du trimestre, il en restait 29, une fille et deux garçons ayant abandonné - pour des motifs qui ne se rapportaient pas selon leurs dires au cours ou au professeur -, ce qui représente un pourcentage d'abandons de 9,4%.

Quant aux trois sujets de dissertation de la seconde mise à l'essai, il s'agissait de ceux-ci :

1 - À partir du poème des *Fleurs du mal* intitulé «Le vampire», démontrer que Charles Baudelaire s'inscrit dans son courant littéraire et dans la tradition des

poètes maudits, en plus de manifester le spleen et le perfectionnisme auxquels il nous a habitués.

2 - À partir des pages 44 à 49 du *Père Goriot* décrivant la pension Vauquer («La maison où s'exploite la pension bourgeoise appartient à Mme Vauquer [...] si elle n'a ni trous ni haillons, elle va tomber en pourriture») et des pages 9 à 14 de la nouvelle *Le Horla* («8 mai. - Quelle journée admirable! [...] ma carafe était pleine jusqu'au bouchon de cristal»), démontrer que Balzac et Maupassant produisent ici deux textes très différents, notamment en ce qui a trait aux courants littéraires, aux histoires et aux styles.

3 - Démontrez que dans son roman *L'écume des jours*, Boris Vian nous convie à découvrir une histoire hautement fantaisiste, une véritable fête du langage et de l'écriture, ainsi que quelques thèmes et caractéristiques reflétant le courant littéraire de l'absurde.

### 2.1.1 Présentation du premier cours

Dans une précédente section du chapitre sur la méthodologie intitulée «Proposition d'intégration des travaux de Léautaud», nous annonçons que notre recherche et Léautaud seraient rapidement présentés lors de la première rencontre au nom de l'honnêteté intellectuelle. Or, «ce qui fut dit fut fait» dans le cours initial de notre calendrier des activités appelé «Présentation du cours et des exigences». Il s'agissait aussi d'expliquer la présence dans le cours de certains phénomènes inhabituels comme le questionnaire sur la motivation que les élèves auraient à remplir en début et en fin de trimestre, tout en les rassurant sur le peu d'inconvénients qu'ils auraient à subir rencontre après rencontre. En somme, il est exact d'affirmer que notre recherche et Léautaud ont été évoqués dès le départ, mais cela a été très sommaire et, avant tout, accompli pour minimiser les inquiétudes pouvant naître d'une telle annonce, d'autant plus qu'il a été question de notre première mise à l'essai.

Quant à ce qui a été mentionné sur notre projet de recherche, cela se résume à très peu de choses. Essentiellement, nous nous sommes attaché à convaincre les élèves qu'une recherche-action du type de la nôtre ne saurait se dérouler sans une contribution active d'élèves comme eux, tout en les remerciant à l'avance de leur collaboration. Idéalement, c'est vrai, nous aurions dû les prévenir en leur laissant le choix de s'inscrire ou non dans ce groupe, mais voilà une mécanique trop lourde pour l'administration du Collège. En

revanche, si l'un ou l'autre des élèves préférait échapper à ce contexte de mise à l'essai, tout était prévu : il n'avait qu'à le faire savoir pour passer tout de suite dans un autre groupe d'un autre professeur ayant le même horaire. Quant à ce qui a alors été révélé sur l'écrivain Paul Léautaud, là encore, ce n'était à peu près rien. Il s'agissait surtout de prévenir la classe qu'il y aurait un cours particulier sur un écrivain encore plus particulier, mais qui, en temps normal, n'est pas abordé dans «Littérature et imaginaire».

### **2.1.2 Présentation du cours sur Léautaud**

Conformément à ce qui était prévu dans la partie «Proposition d'intégration des travaux de Léautaud», le cours sur Léautaud de la septième semaine a reposé sur quelques principes simples comme l'orientation de notre exposé magistral en fonction de détails concrets et de personnes bien précises. Pour ce qui est du plan à proprement parler de cet exposé, il s'est articulé en trois temps forts : d'abord, une présentation de l'écrivain axée sur son amour de la simplicité, sur son importance en littérature et sur son existence à la fois simple et spectaculaire; ensuite, un survol de la plupart de ses œuvres, accompagné de commentaires permettant aux élèves d'en deviner la spécificité; finalement, le jeu des citations, soit pour mieux comprendre l'une des rubriques qui les regroupaient (grincheux, provocateur, pornographe, anticonformiste, ermite, amant des bêtes, ennemi du mariage, homme à idées), soit pour les relier à l'un des écrivains vus plus tôt dans le trimestre.

Tout comme au moment de la première mise à l'essai, quelques photos nous ont servi de support visuel lors de l'exposé, notamment un agrandissement d'une photographie d'Isis permettant de voir Léautaud dans sa demeure on ne peut plus modeste en 1952. Notre bande sonore, de son côté, résultait d'un montage que nous avons fait, montage où figuraient, dans l'ordre, un passage du *Journal littéraire* et quelques aphorismes lus par Léautaud lui-même, en plus d'un court extrait des *Entretiens avec Robert Mallet* choisi pour le montrer le plus possible à son naturel. Comme nous l'avons déjà expliqué, contrairement au trimestre d'avant, alors que des élèves en ont perdu des bouts, nous avons cependant décidé de distribuer au groupe la transcription sur papier des propos que nous avons entendus afin qu'il soit plus facile de suivre ce vieillard édenté, il est vrai, pages qu'on aura retrouvées à l'annexe VII de la présente recherche sous le titre «Document d'accompagnement des bandes

sonores». Enfin, il y a eu projection des trois premières minutes du film *Comédie d'amour*.

### 2.1.3 Intégration de Léautaud

La dernière étape de notre projet d'intervention pédagogique a consisté à intégrer les citations de Léautaud, et ce, dès la septième semaine à propos des écrivains vus plus tôt dans le cours. Cette intégration, une fois de plus, a profité de la première mise à l'essai du trimestre «Automne 1998», laquelle avait quand même donné lieu à quelques succès, par exemple lorsqu'il a été question de Gautier et de son manque de spontanéité - «je suis fier d'avoir inséré son opinion de façon extrêmement naturelle» (Journal de la première mise à l'essai, p. 13). C'est que nous possédions davantage ces citations dont seraient émaillés les cours, particulièrement lors de la rencontre où a été présenté Léautaud, phénomène qui nous a procuré plus d'assurance. Pour être sincère, au fil des semaines, nous avons débordé aussi, à l'occasion, la citation sélectionnée, comme le lecteur le constatera ici pour Apollinaire, à partir d'un extrait de notre journal de recherche :

Léautaud est abordé seulement dans la dernière partie de la rencontre, alors que je traite spécifiquement d'Apollinaire. J'utilise alors la phrase de Léautaud à l'effet qu'Apollinaire est «le dernier poète sensible», rappelant également que les deux étaient amis à tel point que le poète dédia à Léautaud «La chanson du mal-aimé», dans sa première version. Je me permets aussi d'évoquer tous les bouts de l'an auxquels Léautaud a participé sur la tombe d'Apollinaire, ajoutant que ces bouts de l'an ont continué jusqu'à tout récemment. J'évoque enfin le côté bohémien que Paul Léautaud a toujours reconnu chez l'autre. Bref, en me servant de Léautaud, j'ai tenté de rendre encore plus prenantes les minutes sur Apollinaire, lequel, quoi qu'on en dise, demeure l'un des plus grands poètes de la langue française (Journal de la seconde mise à l'essai, p. 43).

## 2.2 Variables intervenantes

Mais qu'en est-il du groupe d'élèves lui-même? Pour mieux le savoir, dans notre questionnaire sur la motivation, la classe devait répondre, dans sa section A, à quelques demandes de renseignements généraux nous permettant de la mieux connaître, même si nous ne croiserons pas ces variables intervenantes avec les données à venir. Ces questions aux élèves, souvenons-nous, portaient

sur leur programme à leur entrée au collège, sur leur programme actuel, sur leur âge, sur le pays de leur naissance, sur leur langue maternelle, sur la ou les langues parlées à la maison, sur leur nombre de trimestres passés au collège, sur les heures consacrées à l'étude et aux travaux scolaires, sur les abandons de cours, sur leurs échecs et sur le nombre d'heures par semaine consacrées au travail à l'extérieur durant l'année scolaire. Rappelons également que nous avons affaire à ce que nous avons appelé plus tôt un groupe «en retard», c'est-à-dire que dans le parcours habituel, un élève doit suivre ce troisième cours pendant le trimestre d'automne.

### **2.2.1 Âge des élèves**

Normalement, dans les collèges, la grande majorité des élèves sont admis à l'âge de 17 ans. Ainsi, quand ils suivent «Littérature et imaginaire», un cours de deuxième année, on peut s'attendre à ce qu'ils aient pour la plupart 18 ans. Mais il ne s'agit ici que d'une tendance générale. Dans les faits, surtout depuis quelques années, les choses ont évolué à cet égard. Une certaine forme de retour aux études et l'existence de programmes particuliers liés à des organismes gouvernementaux injectent dans le système des gens de tous les âges. De plus, dans un groupe «en retard», la moyenne d'âge est toujours un peu plus élevée. Par exemple, pendant le trimestre où a eu lieu notre première mise à l'essai, la moyenne d'âge des élèves formant nos quatre groupes était de 19,2 ans, c'est-à-dire exactement deux ans de moins que celle des élèves de notre groupe-cible de notre mise à l'essai du trimestre «Hiver 1999». Or, à ces âges, deux ans, c'est énorme, d'autant que ce laps de temps contribue souvent à les aider à s'orienter, ce qui influe sur des phénomènes comme la motivation scolaire.

Un tableau de la répartition des âges dans notre groupe-cible de «Littérature et imaginaire» donne ce qui suit :

- 18 ans : 10 élèves;
- 19 ans : 7 élèves;
- 20 ans : 7 élèves;
- 21 ans : 1 élève;
- 22 ans : 1 élève;
- 23 ans : 2 élèves;
- 27 ans : 1 élève;

- 30 ans : 1 élève;
- 37 ans : 1 élève;
- 42 ans : 1 élève.

Moyenne d'âge des élèves de notre groupe-cible : 21,2 ans.

### **2.2.2 Sexe des élèves**

En ce qui a trait au sexe de nos élèves, nous avons déjà eu l'occasion de souligner que l'institution où nous enseignons accueillait beaucoup plus de filles que de garçons pour la simple et bonne raison qu'une concentration comme «Soins infirmiers» demeure encore à concentration largement féminine. Aussi, dans les groupes ayant contribué à notre première mise à l'essai, les pourcentages de filles et de garçons inscrits s'établissaient-ils à 77,4% et 22,6%, alors que les 23 filles et 9 garçons du groupe de notre mise à l'essai représentaient respectivement 71,9% et 28,1% de l'ensemble. Bien sûr, il peut y avoir des conséquences possibles à un tel déséquilibre. Nous n'ignorons pas que les filles ont de meilleures notes en général - et surtout en français - que les garçons, pour des raisons, estiment certains, comme le fait que ces derniers ne trouvent plus dans les études la valorisation personnelle ni les garanties pour leur avenir qu'elles comportaient pour leurs parents (voir Gauthier et Bernier, 1997).

Un tableau de la répartition des filles et des garçons dans notre groupe-cible de «Littérature et imaginaire» donne donc ce qui suit :

- 18 ans : 7 filles et 3 garçons;
- 19 ans : 6 filles et 1 garçon;
- 20 ans : 5 filles et 2 garçons;
- 21 ans : 1 fille;
- 22 ans : 1 garçon;
- 23 ans : 2 garçons;
- 27 ans : 1 fille;
- 30 ans : 1 fille;
- 37 ans : 1 fille;
- 42 ans : 1 fille.

Répartition des filles et des garçons de notre groupe : 23 filles et 9 garçons.

### **2.2.3 Langue maternelle**

Pour 28 des 32 élèves qui composent notre groupe-cible, les questions sur le pays d'origine, la langue maternelle ainsi que la ou les langues parlées à la maison entraînent les réponses le Québec (ou le Canada), le français et le français, c'est-à-dire les réponses qu'on était en droit de prévoir, puisque notre collège est en région et ne renferme absolument pas une population cosmopolite. Dans le cas des quatre autres, la situation est la suivante : deux d'entre eux affirment être nés au Québec, avoir comme langue maternelle le français, mais parler le français et l'anglais à la maison; une autre répond être née à Haïti, mais avoir comme langue maternelle le français et parler le français à la maison; et une dernière mentionne être née en Ontario, avoir comme langues maternelles le français et l'anglais, et parler le français et l'anglais à la maison. Ce quatuor ne présente toutefois aucune différence linguistique notable, vu de l'extérieur, que ce soit pour des questions d'accent ou de langue écrite.

Être né au Québec, avoir comme langue maternelle le français et parler le français à domicile, voilà qui ne règle pas tous les problèmes, cependant : nos élèves éprouvent beaucoup de difficultés en français écrit, nous l'avons vu - «Ces étudiants, qui n'ont pas bien appris à lire et à écrire et qui ne maîtrisent ni l'orthographe ni la grammaire» (Painchaud *et al.*, 1992, p. 11). Ils n'en semblent d'ailleurs pas toujours très conscients. Des études comme celles de Cajolet-Laganière et Martel (1995) ou de Baribeau et Lebrun (1998) indiquent que la majorité des répondants de cet âge sont d'avis qu'ils écrivent «très bien» leur français sans faire de fautes. Ces résultats concordent avec ceux d'un sondage CROP-*La Presse* de 1989 fait auprès de centaines d'élèves du même âge : «89% des sujets y disent écrire soit très bien, soit assez bien» (Baribeau et Lebrun, 1998, p. 40). Par contre, pour eux, «le français a d'abord une fonction utilitaire», et, dans leur esprit, l'esthétisme ne peut seulement surgir qu'«une fois les apprentissages de base acquis» (Baribeau et Lebrun, 1998, p. 41).

#### **2.2.4 Travail rémunéré pendant les études**

Sur les 32 élèves de notre groupe-cible, 29 - dont les 9 garçons - déclarent avoir un travail rémunéré pendant les études. Mais le nombre d'heures travaillées chaque semaine varie énormément. Il va d'une heure à 30 heures. Pour en arriver à des moyennes, nous avons converti les réponses qui disaient par exemple de 15 à 25 heures en calculant 20 heures, ce qui nous permet de

conclure que les élèves de notre classe qui travaillent pendant la semaine le font en moyenne 15,1 heures (13,5 heures pour ceux de la première mise à l'essai). Si l'on décompose ce chiffre, nous en arrivons à des totaux de 13,2 heures pour les filles et de 19,2 heures pour les garçons, ce qui est une différence importante. Par ailleurs, pendant la première mise à l'essai, c'est-à-dire pour le parcours habituel, nous parlons de 12,1 heures pour les filles et de 18,3 heures pour les garçons, soit à peu près une heure de moins par semaine pour chaque élève qui travaille (avec la même marge entre filles et garçons).

Que penser de ces statistiques? D'abord, elles reflètent la situation générale dans notre collège, si l'on se fie à Ducharme (1993), puisque celui-ci parle d'une majorité d'élèves - 64% - qui travaille pendant l'année scolaire de 10 à 20 heures par semaine. Pour lui, de même, 70% de ces élèves qui travaillent affirment que ces revenus serviront à payer leurs sorties et leurs loisirs, contre un peu plus de 20% qui indiquent que cet argent servira à payer loyer et nourriture. Bref, «les enquêtes montrent que c'est rarement pour répondre à des besoins de première nécessité» (Gauthier, 1998, p. 44) que les élèves travaillent. Cela dit, selon une enquête menée par Statistique Canada auprès de 10 000 étudiants de 18 à 20 ans, si l'on travaille moins que 20 heures par semaine, le travail à temps partiel «semble inciter les étudiants à ne pas quitter l'école» (Presse Canadienne, 1993, p. E 7), tandis que d'autres estiment qu'étudier «devrait être une occupation à temps plein» (Painchaud, 1993, p. 19).

### **2.2.5 Nombre d'heures consacrées aux études**

Le nombre d'heures consacrées aux études varie énormément d'un individu à l'autre au collège. Par exemple, une fille de notre classe affirme étudier 35 heures et plus par semaine - nous calculons alors 35 heures pour nos statistiques -, pendant que, à l'opposé, un garçon avoue n'étudier qu'une heure et demie par semaine. Mais il serait sans doute périlleux d'en tirer des conclusions, puisque, par exemple, nous ne savons pas à combien de cours les deux élèves sont inscrits, ce qui compte beaucoup. Cela dit, pour notre groupe-cible, le nombre d'heures consacrées en moyenne aux études par semaine s'élève à 13,9, plus exactement 14,7 pour les filles et 11,9 pour les garçons. Pendant la première mise à l'essai, pour résumer, disons que ces trois statistiques sont légèrement supérieures, le lecteur l'aura deviné. Certes, ici, ce

qui peut frapper, c'est que les élèves de notre groupe consacrent donc 1,2 heure de plus par semaine à travailler à l'extérieur.

Parmi les obstacles à l'étude qu'identifient les élèves de notre collège, Ducharme (1993, p. 5) relève les facteurs suivants dans une recherche :

- Manque de temps : 41,09%;
- Manque de motivation : 40,00%;
- Fonction des exigences : 36,63;
- Notes insuffisantes : 22,38%;
- Manque de concentration : 22,28%;
- Manque de tranquillité : 21,58%;
- Problèmes personnels : 12,77%;
- Manque de discipline : 10,30%;
- Manque d'organisation : 8,81%;
- Manque de soutien : 8,22%;
- Mes ami(e)s : 4,95%;
- Manque d'ordre : 2,48%.

### **2.2.6 Programme et trimestre d'études**

Sur les 32 élèves de la classe, à peu près la moitié - 15 élèves - étudient dans un programme général, c'est-à-dire menant à l'université, et l'autre moitié - 17 élèves -, dans un programme professionnel. Nous trouverons plus bas le nom de ces programmes et la répartition des élèves, mais une constatation s'impose au préalable, nous semble-t-il. C'est que, lorsque nous examinons également leur programme d'entrée au collège, nous nous rendons compte que 21 des élèves ont changé entre-temps de concentration, et parfois même à plus d'une reprise. Quant au trimestre où ils en sont, qui devrait être, dans le parcours prévu, s'ils suivent «Littérature et imaginaire», le troisième, nous nous apercevons, si l'on fait une moyenne, qu'ils en sont exactement à la cinquième, différence notable. Enfin, à l'origine, quatre d'entre eux appartenaient au programme «Accueil et intégration», destiné à accueillir les plus faibles élèves du secondaire.

Élèves inscrits dans le secteur général :

- Sciences humaines : 8 filles et 1 garçon;
- Administration : 1 fille et 1 garçon;

- Langues modernes : 1 garçon;
- Sciences pures : 1 garçon;
- Informatique : 1 fille;
- Cinéma : 1 fille.

Élèves inscrits dans le secteur professionnel :

- Techniques de travail social : 7 filles;
- Techniques administratives : 4 garçons;
- Techniques d'éducation spécialisée : 3 filles;
- Techniques de laboratoire médical : 1 fille et 1 garçon;
- Techniques d'éducation en services de garde : 1 fille.

### **2.2.7 Résultats scolaires antérieurs**

Nous ne possédons pas beaucoup de renseignements sur les résultats scolaires antérieurs des élèves de notre groupe-cible. Le seul indice qui peut nous aider directement à cet effet réside du côté du nombre d'échecs subis antérieurement par ces élèves. Or, le calcul de ces échecs ouvre sur une moyenne de 3,0 échecs par élève depuis le début des études collégiales, un peu plus que les 2,4 échecs que nous retrouvons dans notre première mise à l'essai. Mais si l'on regarde la répartition de ces échecs parmi les deux sexes, nous obtenons des chiffres qui ne se ressemblent guère, réflexion faite. Chez les filles, nous relevons en effet une moyenne correspondant à 2,4 échecs contre 4,4 échecs chez les garçons. De plus, sept filles n'ont jamais connu l'échec jusqu'à ce jour contre... personne chez les garçons. Un garçon évoque même ses 10 échecs depuis le début de ses études collégiales, ce qui commence à être beaucoup.

Dans tous les collèges, y compris le nôtre, les statistiques que l'on compile sur les échecs sont au moins claires à un égard : la plupart de ces échecs qu'essuient les élèves surgissent dans les cours de français et de philosophie. Certes, ailleurs, il y a des échecs, sauf que nous savons maintenant que l'un des principaux obstacles à l'obtention du diplôme réside dans les cours obligatoires de français et de philosophie. Les raisons à cela demeurent nombreuses, à notre avis, mais la question du français écrit y est pour beaucoup. Combien de professeurs en techniques ne corrigent pas le français écrit dans les travaux! En outre, plusieurs autres raisons apparaissent surprenantes, comme le fait que certains profs «ne veulent pas que des échecs fassent baisser la clientèle dans le programme dans lequel ils enseignent» (Painchaud *et al.*, 1992, p. 20).

Enfin, qu'on le veuille ou non, n'oublions pas qu'un des problèmes des collèves se situe chez ces élèves «qui ont mené à terme douze, treize, quatorze et même quinze années d'études, sans réussir à décrocher un diplôme» (Painchaud *et al.*, 1992, p. 16).

### **2.2.8 Abandons antérieurs**

Quand nous faisons la compilation du nombre d'abandons de cours auxquels disent avoir procédé les élèves de notre groupe-cible, nous en arrivons à une moyenne de 2,4 abandons par élève. Pour les filles, cette moyenne se situe à 2,2 abandons, tandis qu'elle s'élève à 3,0 abandons pour les garçons. Mais que faut-il penser de ces moyennes, si nous avons en tête ce qui se passe à ce niveau en général? Probablement que ces chiffres se situent un peu au-dessus des résultats habituels. En effet, quand on considère que les élèves de «Lecture et imaginaire», au moment où ils répondent, en sont seulement au début de leur deuxième trimestre en français, si l'on peut parler ainsi, on réalise qu'ils sont en bonne voie de dépasser la moyenne d'abandons qu'on note chez les élèves du collégial en général. Pour l'année scolaire 1997-1998, là où nous œuvrons, cette moyenne s'établissait par exemple à 3,2 abandons par élève, chiffre presque déjà atteint par les garçons de notre classe.

En fait, bien que cela dépasse largement notre propos, ce qui est plus grave avec le problème des abandons au collège, c'est probablement le problème de l'abandon des études collégiales lui-même. Déjà, grosso modo, nous savons que plus ou moins six élèves du secondaire sur dix ne se présenteront jamais dans un collège, sauf que, de tous les inscrits au collégial, quatre élèves sur dix n'arriveront jamais à compléter leurs études. Ces dernières années, au surplus, avec les importantes compressions budgétaires qui nous ont été imposées par Québec et les administrations locales, la situation dont nous parlons s'est fort probablement détériorée. Quand on coupe dans les services d'orientation professionnelle, d'aide psychologique ou de tutorat, tout en augmentant la tâche du personnel enseignant, c'est le contraire qui serait étonnant, estimons-nous. Mais nous nous éloignons de notre problématique.

### **2.2.9 Autres variables**

Si nous venons de faire un survol rapide des informations dont on dispose sur certaines des variables recoupées par nos questions aux élèves de notre groupe-

cible, il reste que la liste de ces variables est fort incomplète. L'enquête du SRAM (1993) à laquelle nous avons déjà fait allusion le confirme bien. On y retrouve par exemple des renseignements sur les raisons de la poursuite des études collégiales, mais également sur des items tels que la scolarité des parents, la situation financière des parents ou l'occupation du temps des élèves. À cela, on aurait pu ajouter toutes sortes de questions sur leur vision des cours de français, de la littérature, de la lecture ou du livre, à la manière de ce qu'aborde Pellerin (1998) dans «La littérature survivra-t-elle jusqu'à demain matin?», en plus de sujets plus techniques comme les liens entre le développement intellectuel des élèves et l'apprentissage (Tellier, 1979).

Tout compte fait, comme le mentionne Gauthier (1998) dans «Que savons-nous d'eux?», chacun de ces élèves qui nous est confié est en soi une réalité complexe, et peut-être plus que nous le pensons. «Depuis vingt-cinq ans, nos étudiants ont toujours dix-sept ans. Mais avoir dix-sept ans aujourd'hui, c'est être confronté à des défis beaucoup plus grands qu'en 1967», résumait déjà Plante (1992, p. 6). Par exemple, «[u]ne impression d'homogénéité peut découler [...] dans l'univers des valeurs et des représentations que donnent les jeunes d'eux-mêmes» (Gauthier, 1998, p. 44), mais les chercheurs nous montrent que nous sommes plutôt devant une grande diversité de profils à cet égard. Importance des choix que les jeunes ont à faire à cet âge, hésitations et incertitudes devant l'avenir, recherche de cohérence, contraintes du milieu, «péchés» d'un genre nouveau (Gauthier, 1998, p. 44), on n'en finirait plus d'énumérer tous les aspects qui obligent nos cadets à se singulariser et s'adapter.

### **3. Résultats obtenus**

Tout comme nous l'avons fait pour la première mise à l'essai, nous présenterons ici les résultats obtenus lors de la seconde. D'abord, dans le tableau 7, ce seront les données sur la réussite pour chacune des trois dissertations, accompagnées ensuite de quelques passages précis et de commentaires s'y rattachant. Suivront les données sur la motivation, des attributions causales jusqu'à la participation, à l'aide de tableaux simples mais éloquentes. Finalement, il sera question des données en général, tant celles provenant du journal de recherche - dont nous citerons quelques extraits - que

celles provenant des neuf entrevues semi-structurées avec des élèves - dont le lecteur découvrira également des extraits.

### 3.1 Données sur la réussite

Les données sur la réussite obtenues lors de notre seconde mise à l'essai se retrouvent dans le tableau 7. Elles sont présentées exactement comme l'étaient celles de la première mise à l'essai, dans le tableau 5, hormis qu'on retrouve maintenant les notes globales avant et après les fautes, en plus de la note sur 30 accordée pour l'orthographe. Si l'on met temporairement de côté cette dernière, il est permis de se demander quel est le mouvement général qui s'en dégage pour l'instant. Or, quand on regarde comment se comportent les dix rubriques du tableau au fur et à mesure qu'arrivent les dissertations, on se rend compte que pour sept items sur dix, il y a augmentation notable entre la première et la deuxième dissertation, suivie d'une légère diminution entre la deuxième et la troisième, avec, en fin de compte, une augmentation entre la première et la troisième. Seules les notes sur la prise de position forment une courbe idéale, tandis que les notes sont les mêmes pour les première et troisième dissertations en ce qui touche à la clarté ainsi qu'au style et niveau de langue.

---

Tableau 7 - Données sur la réussite/Seconde mise à l'essai

---

	Dissertation 1	Dissertation 2	Dissertation 3
Notes avant fautes	70,0%	83,9%	79,4%
Notes après fautes	63,5%	71,2%	67,0%
Fautes	14,5/30	12,5/30	12,5/30
Structure	17,4/25	20,3/25	19,1/25
Sujet	35,2/50	43,2/50	41,1/50
Écriture	17,4/25	20,4/25	19,2/25
Prise de position	3,6/4	3,9/4	4,0/4

Pertinence des citations	3,9/6	4,8/6	4,7/6
Clarté	3,5/5	3,7/5	3,5/5
Style et niveau de langue	3,4/5	3,7/5	3,4/5
Précision et richesse du voc.	3,3/5	3,6/5	3,4/5

---

Les seules notes allant vraiment à l'encontre du mouvement général observé demeurent les résultats attribués à l'orthographe. De 14,5/30, lors de la première dissertation, on passe ensuite à 12,5/30 et 12,5/30, ce qui, à première vue, pourrait sembler décevant. Mais, précisément, si nous avons choisi de faire figurer à part les notes réservées à l'orthographe, c'est pour faire remarquer que, comme dans la première mise à l'essai, les deuxièmes dissertations ont été beaucoup plus longues que les premières - il n'est pas rare de voir des deuxièmes dissertations de plus de 1 000 mots -, et que les troisièmes devaient être rédigées en un laps de temps ne dépassant pas quatre heures. Bref, les élèves ont sans doute fait moins de fautes dans leurs deuxièmes dissertations que dans leurs premières, mais il en ont écrit des beaucoup plus longues, tandis que les troisièmes ont été les plus courtes, mais avec une densité de fautes plus élevée. L'exemple de M. G. est assez typique : 930 mots, 1 179 mots et 656 mots (15/30, 14/30, 14/30).

### 3.1.1 Notes globales des dissertations

Que ce soit avant ou après les fautes, les notes globales des dissertations font donc un bond en avant dans la deuxième pour fléchir légèrement dans la troisième. Ces notes globales, rappelons-le, provenaient de la structure (25%), du respect du sujet (50%) et de l'écriture (25%), chacun de ces éléments étant constitué des différents critères énumérés dans le tableau 1 de la présente recherche. Ainsi, pour la structure, ont été analysés l'introduction (sujet amené, sujet posé, sujet divisé), le développement (paragraphe et clôtures des paragraphes, équilibre du développement, marqueurs de relation) et la conclusion (synthèse, réponse au problème, ouverture), lesquels ont suivi la tendance des notes globales. Certes, il nous est impossible de fournir des exemples pour chacun des critères de chacune des dissertations de chaque élève nous ayant conduit au tableau 7, mais, ultérieurement, y compris en annexe, le lecteur en trouvera quand même quelques-uns pour mieux

comprendre comment nous avons procédé dans les faits, notamment pour la structure.

Après avoir mentionné que c'est dans cette structure qu'on enlevait des points pour des défauts techniques plutôt fréquents comme l'absence de titre ou la présence du «je» et de ses dérivés - «Il utilise également une personnification, je crois, car il fait parler Jésus» (Dissertation 3 de S. D.) -, disons maintenant un mot du respect du sujet. La prise de position et la pertinence des citations étant des critères sur lesquels nous reviendrons, puisque nous les avons sélectionnés pour les examiner de plus près, il s'agissait d'évaluer à ce moment, toujours conformément au tableau 1, la compréhension de l'énoncé de départ, la pertinence des idées principales, la pertinence des idées secondaires, la qualité des exemples ainsi que la logique de la démonstration. Sans entrer dans les détails, les points étaient répartis également entre les trois paragraphes du développement, chacun de ces paragraphes devant contenir une idée principale, trois idées secondaires, des exemples, etc.

La compréhension de l'énoncé de départ ainsi que la pertinence des idées principales n'ont pas vraiment posé de problèmes aux élèves. En vérité, nous les avons préparés à manœuvrer avec des énoncés semblables, sans compter que tous nos sujets comportaient déjà trois idées principales. Par exemple, pour la deuxième dissertation, alors qu'il était demandé de «démontrer que Balzac et Maupassant produisent ici deux textes très différents, notamment en ce qui a trait aux courants littéraires, aux histoires et aux styles», I. D., du groupe des moyens, proposait les idées que voici :

- 1 - Premièrement, Balzac utilise le courant réaliste par opposition à Maupassant qui emploie le courant fantastique dans son œuvre.
- 2 - Deuxièmement, Balzac décrit une histoire comportant des éléments visuels et palpables, tandis que Maupassant dévoile une histoire comportant beaucoup d'émotions, de l'atmosphère et peu d'éléments réalistes.
- 3 - Troisièmement, Balzac arbore un style qui décrit beaucoup les lieux afin de les rendre vraisemblables, tandis que Maupassant décrit les lieux afin de créer une atmosphère propice à la peur et aux émotions (Dissertation 2 de I. D.).

Pertinence des idées secondaires, qualité des exemples ainsi que logique de la démonstration ont parfois fait une différence d'un texte à l'autre. C'est ainsi que, pour sa première idée principale ci-haut, I. D. a proposé comme idées

secondaires les thèmes de la pauvreté et de l'étrangeté, ceux de l'objectivité et de la subjectivité ainsi que le langage populaire versus le langage universel, le tout appuyé sur des exemples de qualité dans l'ensemble - «[Balzac] s'assure de provoquer les gens appartenant aux classes supérieures en leur exhibant une réalité dégoûtante, remplie d'images de crasse et de graisse» (Dissertation 2 de I. D.). Parallèlement à cela, dans le groupe des faibles, on retrouve, pour la même idée principale, seulement deux idées secondaires - l'objectivité et de la subjectivité ainsi que l'abondance ou non des descriptions - dans la dissertation de É. G., et pas de vrais exemples à l'appui, alors qu'on avait l'embarras du choix.

Idées secondaires, exemples et logique de la démonstration reposaient dans ce cas particulier à la fois sur les consignes de départ et la nature des œuvres étudiées. Par exemple, pour la logique de la démonstration, un élève qui faisait s'enchaîner idées principales, secondaires et exemples sur la base de la consigne de départ procédait déjà de façon ordonnée et dans la bonne direction, mais il devait aussi relever certaines caractéristiques importantes permettant d'opposer les deux œuvres. En effet, la logique de la démonstration impliquait nécessairement qu'on note, ainsi que l'a fait H. G., que «Balzac décrit les pièces de la maison Vauquer de façon très précise, parfois jusque dans les odeurs, pour mieux faire connaître aux lecteurs cette société de misère» (Dissertation 2 de H. G.), pendant que, «À l'opposé, les fantastiques utilisent le "je"» (Dissertation 2 de H. G.) afin que le lecteur devienne plus facilement le héros du récit et s'identifie à cette histoire susceptible d'engendrer la peur. L'écriture sera abordée plus loin. Passons plutôt à la prise de position.

### **3.1.2 Prise de position**

En ce qui concerne les données sur la prise de position à l'intérieur des dissertations, nous avons cette fois à recueillir, le lecteur s'en souviendra, une note sur 4. Une moyenne a donc été calculée en fonction des trois dissertations du groupe-cible qui participait à notre mise à l'essai du trimestre «Hiver 1999». Comme l'indique le tableau 7, les résultats furent de 3,6, 3,9 et 4,0, ce qui confirme les réserves que nous avons soulevées au terme de notre première mise à l'essai. Nous craignons notamment que les notes obtenues ne présentent peut-être pas assez de variations significatives pour être vraiment

concluantes, bien que suivant une courbe idéale, et qu'elles se rapprochaient sans doute trop de la perfection. Bien sûr, cela n'est pas étranger aux consignes de départ forçant déjà l'élève à prendre position, consignes fort différentes de celles de l'essai critique, où plusieurs voies s'offrent toujours à l'élève en ce qui a trait à sa position.

Une autre des raisons pour lesquelles les résultats de la prise de position s'avèrent si élevés réside certainement du côté des mini-conclusions qui devaient obligatoirement clôturer les paragraphes du développement. Dans le cas de mini-conclusions comme «Bref, les thèmes utilisés nous permettent d'inscrire, sans aucun doute, Boris Vian dans le courant littéraire de l'absurde» (Dissertation 3 de M. La.) ou «Après avoir pris conscience de ces éléments, il est donc possible d'affirmer que ce poème de Baudelaire s'inscrit dans le courant symboliste et dans la tradition des poètes maudits» (Dissertation 1 de F. L.), on avait affaire, au fond, à un très net renforcement de la prise de position. Et, effectivement, dans la troisième dissertation de J. Q., pourtant tirée du groupe des moyens, dissertation où ces mini-conclusions n'apparaissent pas systématiquement, l'élève ne récoltait pas le résultat maximal pour la prise de position.

En posant le sujet comme il devait être posé, dans l'introduction, et en donnant la réponse telle qu'elle devait être donnée, dans la conclusion, l'auteur d'une dissertation bénéficiait en partant d'assises solides pour étaler sa position, au surplus. En effet, des éléments de la consigne pouvaient être littéralement repris dans ces sous-parties. À cela, quelquefois, s'ajoutait aussi un sujet divisé qui mettait encore en relief la position de l'auteur en reprenant aussi des portions de la consigne, à la fin de l'introduction, tel que le sujet divisé suivant, du groupe des faibles :

Nous allons donc démontrer que *L'écume des jours* est une histoire hautement fantaisiste, une véritable fête du langage et de l'écriture, et nous allons voir quelques thèmes et caractéristiques reflétant le courant littéraire de l'absurde (Dissertation 3 de S. B.);

la stratégie était également possible dans la synthèse de la conclusion.

### 3.1.3 Pertinence des citations

Les notes en regard de la pertinence des citations s'avèrent importantes dans notre esprit. C'est que, à force d'en insérer nous-même à l'intérieur des rencontres de «Littérature et imaginaire», nous espérions avoir transmis une certaine habileté à ce niveau. D'ailleurs, pour avoir donné souvent le premier des quatre cours de la séquence de français au collégial, nous savions pertinemment qu'il y a toujours beaucoup de travail à faire à ce sujet, un travail important, bien sûr, surtout lorsqu'on pense aux élèves se destinant à l'université. Insérer des citations, aimons-nous à dire, c'est cimenter ou, si l'on préfère, consolider un texte, en même temps que c'est reconnaître que nous ne sommes pas les premiers sur cette planète où tellement de gens ont réfléchi et travaillé avant nous. Cette note sur la pertinence des citations - influant elle aussi sur le respect du sujet - se calculait sur 6, rappelons-le, et les résultats furent de 3,9, pour la première dissertation, puis de 4,8 et de 4,7, pour les deux dernières.

Indépendamment des statistiques, s'il est un critère où nous avons senti une amélioration entre la première dissertation et les autres, c'est bien celui de la pertinence des citations, étant entendu qu'on parle ici non seulement de la qualité de ces citations, mais aussi de leur capacité à s'insérer de la meilleure façon dans le discours. Au départ, il faut dire que les élèves étaient forcés d'inclure un minimum de deux ou trois citations dès la première dissertation, ne serait-ce que pour nous prouver qu'ils étaient techniquement en mesure de le faire. L'expérience montre effectivement qu'ils éprouvent en général de la difficulté à dénicher des citations qui soient à la fois concluantes et insérées tout à fait là où il se doit, mais aussi qu'ils ont du mal à maîtriser les contraintes techniques élémentaires propres à la citation. Mentionnons, entre autres, les références et la ponctuation, avec l'usage des guillemets, guillemets français, de surcroît.

Si d'autres défauts techniques ont pu apparaître çà et là dans les citations, tel que l'omission du trait oblique en poésie - «comme l'emploi du mot "glaive" dans "J'ai prié le glaive rapide/De conquérir ma liberté"» (Dissertation 1 de V. P.) - ou sa substitution par une virgule, malgré nos avertissements, il reste que deux défauts techniques importants en relation avec les citations resteront toujours la référence erronée et la transcription inexacte. Ainsi, dans la troisième dissertation de J. B., on retrouvait plus d'une erreur quant aux pages d'où provenaient les citations, tandis que S. G. écrivait :

pour que les canons de fusil poussent régulièrement et sans distorsion, on a constaté depuis longtemps qu'il faut de [ce dernier mot ne figure pas dans le roman de Vian] la chaleur humaine (Dissertation 3 de S. G.).

Dès la première dissertation, signalons qu'un élève s'est mérité une note parfaite pour la pertinence de ses citations comme celle-ci, en même temps simple et bien insérée :

Il se sert également des mots «glaive» et «poison» pour symboliser son impuissance et son désir de liberté : «J'ai prié le glaive rapide/De conquérir ma liberté./Et j'ai dit au poison perfide/De secourir ma lâcheté» (Dissertation 1 de F. L.).

Malheureusement, lors de sa deuxième dissertation, sa note n'était plus parfaite, avant de le redevenir lors de la troisième. Vérification faite, dans sa dissertation sur Balzac et Maupassant, quelques petits défauts techniques se sont glissés subrepticement, y compris des défauts découlant de ce que le texte avait été dactylographié, par exemple des problèmes d'espaces.

#### 3.1.4 Clarté

La note sur la clarté était sur 5 pour chaque dissertation. Elle constituait la première des trois notes se rapportant aux critères relatifs à l'écriture (clarté, style et niveau de langue, précision et richesse du vocabulaire). Là encore, il s'agissait d'une donnée déterminante à nos yeux, puisque, rencontre après rencontre, nous avons passablement insisté sur le fait que Léautaud faisait presque de cette clarté une obligation suprême. Les résultats contenus dans le tableau 7 indiquent des notes de 3,5, 3,7 et 3,5 lors de chacune des dissertations, ce qui, au premier coup d'œil, peut décevoir et indiquer une certaine forme de stagnation d'un travail à l'autre à cet égard. Mais il n'était pas aisé, en si peu de temps, d'améliorer cette capacité «d'exprimer clairement son point de vue» (Robaire et Légaré, 1997, p. 212) à laquelle nous avons déjà fait allusion, vu que l'on s'attaque toujours à des pratiques d'écriture bien ancrées lorsqu'il est question d'accroître la clarté dans la rédaction de textes.

Sachant que, parmi les lacunes observées chez les élèves du collégial, les professeurs se plaignent d'abord de «la maîtrise du français» et de phénomènes comme «la difficulté des élèves du secteur technique à réussir les cours de formation générale» (Collectif, 2000, p. 10), nous avons pensé présenter, en

premier lieu, quelques lignes plus loin, un extrait de dissertation qui a valu à son auteur, du secteur technique, une mauvaise note pour la clarté. Dans la deuxième partie du développement de sa dissertation sur Baudelaire, S. B. jongle avec certaines idées, mais tout n'est pas clair. Au début, il y a le spleen, puis on passe sans avertissement de la mort à l'évasion et à la drogue, jusqu'à ce que ça ne fonctionne plus. La phrase «Il la caractérise comme étant perfide» ne se raccroche à rien, bien qu'on puisse deviner ce que l'élève avait en tête. Mais, justement, n'est-ce pas le propre des textes qui ne sont pas clairs d'inciter le lecteur à deviner les sens qu'on voulait y inclure? Ajoutons que ce passage n'est pas le seul qui soit flou dans la dissertation :

Deuxièmement, dans ce texte, il y a manifestation du spleen. L'auteur a recours à un vocabulaire parfois très dur pour exprimer son découragement : «plaintif» (vers 2), «perfide» (vers 15). Il énonce la mort de façon indirecte lorsqu'il parle de conquérir la liberté. Il a dit au poison perfide de secourir sa lâcheté. Il désire mourir avec le poison, c'est-à-dire qu'il s'évade avec la drogue, mais il aimerait que son esprit disparaisse loin pour se sentir évadé. Par sa figure de style nommée la comparaison, il fait le lien entre deux substances qui peuvent être mortelles. Il la caractérise comme étant perfide. Effectivement, la drogue ou la dépendance semble être nuisible et dangereuse sans que cela paraisse. Cette grande exclamation, «Hélas!» (vers 16), nous fait voir que les circonstances allaient à l'encontre de son vouloir. Nous pouvons donc affirmer qu'il porte un lourd découragement pour vouloir en mourir, plutôt que vivre en se sentant esclave de celle-ci. [...] L'auteur a réussi à nous transmettre son état d'être avec un perfectionnisme incontestable (Dissertation 1 de S. B.).

Plusieurs extraits pourraient être cités pour illustrer ce qu'est un texte clair. En voici un tiré d'une dissertation qui s'est mérité une note parfaite quant à la clarté :

Deuxièmement, Vian nous invite, en lisant, à une véritable fête du langage et de l'écriture. Il crée donc plusieurs mots. C'est le cas du mot «doublezon», répété plusieurs fois tout au long du texte, et du verbe «Blocnotez» (p. 261). Il fait aussi des jeux de mots comme Jean-Sol Partre, pour ne pas dire Jean-Paul Sartre. Aussi, il prend les mots au pied de la lettre. Quand Colin demande au pharmacien «d'exécuter l'ordonnance» (p. 168), celui-ci met en branle une machinerie complexe pour confectionner le médicament. De plus, Vian utilise beaucoup de personnifications comme «L'escalier tournait trois fois sur lui-même» [l'élève a écrit «elle-même»] (p. 62) et celle de l'appartement de Colin, à la page 298 («Derrière

elle, d'un coup, le plafond rejoignit le plancher [...] sous la porte»). En somme, Vian s'amuse ici avec la langue française (Dissertation 3 de S. P.).

### 3.1.5 Style et niveau de langue

Exactement comme pour le critère précédent, les notes - sur 5 - accordées pour le style et le niveau de langue des dissertations partent d'un certain niveau (3,4) pour augmenter (3,7) et revenir au niveau premier (3,4), à croire qu'il est difficile d'aider les élèves à améliorer ce style et ce niveau de langue. Pourtant, une fois de plus, nous n'exigions rien de bien complexe quant à ce critère, sinon cette espèce de «maturité syntaxique» (Gagnon, 1998, p. 3) évoquée précédemment, débouchant notamment sur un nombre moyen acceptable de mots par phrases. Le raisonnement restait le même pour le niveau de langue employé dans les dissertations : il suffisait de s'en tenir au niveau de langue approprié pour des travaux comme ceux que les élèves ont faits, c'est-à-dire à un niveau de langue soutenu. Dans un cas comme dans l'autre, tout écart à ces lignes de conduite entraînerait une diminution de la note réservée au style et au niveau de langue.

Quand un élève écrivait, par exemple,

En conclusion, après avoir démontré que le roman *L'écume des jours* de Boris Vian est une histoire hautement fantaisiste, une véritable fête du langage et de l'écriture, et que quelques thèmes et caractéristiques reflètent le courant littéraire de l'absurde, il serait intéressant de pouvoir lire un autre de ses romans comme *L'arrache-cœur* pour voir si sa façon d'écrire est véritablement similaire (Dissertation 3 de P. P.),

il était pénalisé pour le style parce que, contrairement à ce qui était exigé, il faisait tenir toute la conclusion en une seule phrase. Celle-ci devenait, par le fait même, laborieuse, d'autant plus que cette façon de procéder, conformément à ce que nous avons enseigné, pousse invariablement à escamoter une sous-partie ou l'autre de la conclusion - dans ce cas-ci, la réponse.

Un nombre acceptable de mots par phrases, cela ne voulait cependant pas dire que nous ne nous en tenions qu'à calculer la longueur des phrases, bien sûr. En nous appuyant sur des ouvrages comme ceux de Brouillet et Gagnon (1994) ou

Pilote (2000), il était clair que nous acceptions de longues phrases si elles s'avéraient bien construites et ne formaient pas un paragraphe à elles seules. Par contre, c'est ici que nous tenions compte des nombreuses phrases incomplètes, phrases incomplètes souvent dues à des lacunes sur le plan de la ponctuation. C'est ainsi que des phrases telles que «Comme l'emploi du mot "glaive", dans "J'ai prié le glaive/De conquérir ma liberté" (vers 12-13), pour représenter la justice divine dans son désir de mourir» (Dissertation 1 de V. P.) ou «Tandis que les auteurs fantastiques le sont peu, au contraire, ils introduisent des faits étranges, anormaux» (Dissertation 2 de V. P.) n'étaient pas considérées comme recevables, et notons que le nombre de ces phrases s'avérait élevé.

### 3.1.6 Précision et richesse du vocabulaire

Les derniers renseignements portant sur la réussite ont trait à la note sur 5 obtenue pour la précision et la richesse du vocabulaire. Spontanément, nous dirions qu'il s'agit ici d'un des domaines qui posent sans doute le plus de problèmes aux élèves du collégial en général, ce que confirment peut-être les données recueillies à cet effet pour les trois dissertations (3,3, 3,6 et 3,4). Par contre, si chaque professeur sait qu'il y a place pour l'amélioration quand on parle de précision et de richesse du vocabulaire, chacun sait aussi que ce problème a son corollaire. En effet, à force de nous entendre vanter les mérites de la précision et de la richesse du vocabulaire, plusieurs élèves deviennent portés à nous livrer des textes malhabiles et exagérés à cet égard, pour ne pas dire un peu maniérés, étant donné qu'ils ne maîtrisent pas toujours la manière d'y arriver dans les dissertations. Mais les deux plus grands obstacles demeurent assurément ici «l'abus des mots passe-partout» (Brouillet et Gagnon, 1994, p. 58) et les répétitions injustifiées.

Dans une dissertation ayant mérité une mauvaise note à son auteur pour le critère précision et richesse du vocabulaire, on retrouve, entre autres choses, deux passages à l'appui de ce que nous venons d'avancer. Les phrases «Le poète poursuit en exploitant le mot "rejet"» (Dissertation 1 de I. D.) et «Donc, par inadvertance, Baudelaire est un symboliste et il le démontre très bien dans son poème "Le vampire"» (Dissertation 1 de I. D.) illustrent tout à fait ces textes malhabiles auxquels on peut en arriver parfois. Ce que l'élève a voulu dire ici, c'est «Le poète poursuit en exploitant le rejet» et «Donc, par voie de

conséquence, Baudelaire est un symboliste et il le démontre très bien dans son poème "Le vampire"», ce qui montre les contresens qui naissent souvent lorsqu'on utilise des vocables avec lesquels on est peu familier. Certains sont même plutôt fréquents, comme lorsqu'une élève écrit à propos de Balzac : «Il cite : "Vous y verriez un baromètre à capucin"» (Dissertation 2 de H. G.).

Certes, en regard de l'abus des mots passe-partout, tout le monde agit avec une certaine prudence, puisque nous pouvons faire mieux en général. Des termes comme «chose», «affaire», «ça» et «cela» devraient tout de même se retrouver le moins souvent possible dans n'importe quel travail supporté par une langue soutenue. Pourtant, même sensibilisés à ce phénomène, il arrive que les élèves échappent quelques mots trop vagues, comme cela arrive aussi à des écrivains comme Léautaud. Par bonheur, quand on regarde chacune de nos dissertations de la seconde mise à l'essai, on s'aperçoit que peu de mots passe-partout ont réussi à s'infiltrer. Parmi ceux-ci relevons l'exemple «Dans ce roman, Balzac n'embellit pas les choses, n'ajoute rien de décoratif à ses descriptions» (Dissertation 2 de M.-È. D.) ou celui-ci : «Ainsi, le lecteur devient celui qui voit avec une vision intérieure des choses ou des personnages» (Dissertation 2 de H. G.). Relevons, pour terminer : «Baudelaire utilise les symboles pour décrire les choses» (Dissertation 1 de C. P.).

### 3.1.7 Analyse comparative

Comme toutes les copies de la seconde mise à l'essai ont été corrigées par une de nos collègues, nous avons promis, plus tôt dans ce travail, de recorriger nous-même dix dissertations tirées au hasard parmi celles déjà scrutées par notre collaboratrice. Ayant travaillé étroitement ensemble tout le long du processus de correction des dissertations, nous étions plutôt confiant en rapport avec les écarts qui émergeraient entre les résultats des deux correcteurs, mais il est clair qu'il y a toujours des différences, qu'on le veuille ou non. Toutes dissertations confondues, on retrouvera, dans le tableau qui suit, quelles ont été les notes attribuées par notre collaboratrice et nous-même à chaque niveau de la dissertation, ce qui nous permet déjà d'entrevoir qu'il n'y a pas vraiment de gouffre entre les deux évaluations de ces dix travaux :

---

Tableau 8 - Données sur la réussite : analyse comparative

---

	Collègue	Auteur
Notes globales avant les fautes	79,3%	77,7%
Notes globales après les fautes	73,5%	73,1%
Fautes	19,7/30	19,0/30
Structure	21,6/25	20,6/25
Sujet	38,2/50	37,8/50
Écriture	19,4/25	19,2/25
Prise de position	3,8/4	3,7/4
Pertinence des citations	4,4/6	4,1/6
Clarté	3,7/5	3,7/5
Style et niveau de langue	3,7/5	3,6/5
Précision et richesse du vocabulaire	3,7/5	3,5/5

---

Sur le plan statistique, cependant, le tableau 8 n'a malheureusement aucune valeur scientifique. En effet, les chiffres portent sur les mêmes travaux, et non pas sur des items différents. Voilà pourquoi, comme c'est l'usage dans ces cas-là, nous avons dû élaborer, en collaboration avec un conseiller en statistique, ce qu'on appelle un test t pour les petits échantillons afin de savoir si ces différences étaient vraiment significatives d'un point de vue scientifique. Ce test t a été conduit autour des six premières catégories figurant dans le tableau précédent, des notes sur 4, 5 ou 6 fournissant des résultats moins probants. Or, après calcul détaillé des écarts entre les notes des correcteurs ou de phénomènes mathématiques comme l'écart type, on en arrive à la conclusion que les différences entre les deux corrections ne sont pas significatives, si l'on accepte un niveau de confiance de 99%. Pour de plus amples informations, on consultera l'annexe VIII de cette recherche. Mais passons aux données sur la motivation.

### **3.2 Données sur la motivation**

Dans les pages qui suivent, nous examinerons quelles sont les données sur la motivation réunies suite à l'utilisation de notre questionnaire sur la motivation. Ces données auront d'abord trait aux trois déterminants de la motivation scolaire relevant des systèmes de perception, puis aux quatre indicateurs de

l'engagement cognitif, en plus de la participation (indicateur). Bref, les résultats se rapporteront aux éléments suivants :

- Systèmes de perception :
  - Attributions causales;
  - Perception de sa compétence;
  - Perception de l'importance de sa tâche.
- Engagement cognitif :
  - Stratégies autorégulatrices de gestion;
  - Stratégies métacognitives;
  - Stratégies affectives;
  - Stratégies cognitives.
- Participation.

### 3.2.1 Attributions causales

À la fin de l'annexe V présentant le test sur les sources et les indicateurs de la motivation scolaire (TSIMS), on peut observer les six situations pour lesquelles l'élève devait écrire une cause dans ses mots, par exemple «Vous avez un texte littéraire à lire et vous n'arrivez pas à le comprendre après plusieurs essais». Ensuite, pour chacune de ces causes, trois paires de questions lui étaient posées - comme «Cette cause est entièrement due à d'autres personnes ou des circonstances étrangères à moi?» et «Cette cause est entièrement due à moi?» -, entraînant une réponse située sur une échelle de A à E, de telle sorte qu'on puisse mesurer la nature de ses attributions causales «comme étant interne ou externe, stable ou modifiable, globale ou spécifique» (Barbeau, 1991, p. 60). La compilation des résultats obtenus donne le tableau 9. On y constate que, d'un test à l'autre, la moyenne des réponses passe de 3,8 à 4,1 pour la nature interne, tandis que les moyennes restent à 3,1 et 3,0 pour les natures stable et globale.

---

**Tableau 9 - Attributions causales : résultats**

---

- Seconde mise à l'essai

	Test 1	Test 2
Interne	3,8	4,1

Stable	3,1	3,1
Globale	3,0	3,0

---

### 3.2.2 Perception de sa compétence

Dans cette partie, on trouvera cette fois les résultats relatifs à la perception de la compétence de l'élève pour la seconde mise à l'essai. Cette perception de sa compétence, rappelons-le, se réfère aux croyances que l'élève a de sa capacité à utiliser efficacement les connaissances et les habiletés qu'il possède déjà en vue d'apprendre de nouvelles habiletés cognitives (un élève se croyant compétent pour accomplir une tâche demeure plus porté à s'engager dans des activités relatives à la tâche). Pour y arriver, nous avons fondu dans ces résultats les chiffres se rapportant à la perception globale de la compétence de l'élève - venant de sujets comme «Les tâches à accomplir au cégep sont beaucoup trop difficiles pour moi» (Question 15) - ainsi que ceux se rapportant à la perception de sa compétence à acquérir ou à utiliser des connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles - venant de sujets comme «Les connaissances théoriques à apprendre au cégep sont trop difficiles à maîtriser pour moi» (Question 25) -, puisque, à l'origine, les deux perceptions pouvaient être dissociées. La compilation des résultats obtenus donne le tableau 10. On y constate que, d'un test à l'autre, la moyenne des réponses passe de 3,9 à 4,1.

---

Tableau 10 - Perception de sa compétence : résultats

- Seconde mise à l'essai		
	Test 1	Test 2
Perception de sa compétence	3,9	4,1

---

### 3.2.3 Perception de l'importance de la tâche

Les données sur la perception de l'importance de la tâche proviennent de dix questions portant sur des sujets comme «De façon générale, je crois que les travaux qu'on nous demande de réaliser dans nos cours au cégep sont vraiment inutiles» (Question 8), «On peut difficilement réussir dans la vie si l'on ne

possède pas d'études collégiales» (Question 38) ou «Ce qu'on nous enseigne au cégep ne mérite pas qu'on y accorde autant de temps et d'efforts» (Question 55). On se souviendra que cette perception de l'importance d'une tâche se réfère à la valeur que l'élève attribue à une tâche scolaire. Ce système de perception est toujours lié aux perceptions que l'élève a de la valeur que la société accorde à la tâche à accomplir, et ces différentes perceptions évoluent avec l'âge et la fréquentation scolaire. La compilation des résultats obtenus donne le tableau 11. On y constate que, d'un test à l'autre, la moyenne des réponses passe de 4,0 à 4,1.

---

**Tableau 11 - Perception de l'importance de la tâche : résultats**

---

	Test 1	Test 2
- Seconde mise à l'essai		
Perception de la tâche	4,0	4,1

---

### **3.2.4 Stratégies autorégulatrices de gestion**

Les données sur les stratégies autorégulatrices de gestion proviennent de neuf questions portant sur des sujets comme «Il m'arrive régulièrement de travailler et d'étudier à la dernière minute» (Question 1), «Quand j'ai un doute, je consulte les professeurs pour vérifier si le travail que je fais est approprié» (Question 34) et «Lorsque je fais un examen, je répartis équitablement mon temps selon les points accordés aux diverses questions» (Question 41). Cela nous rappelle que ces stratégies correspondent à l'organisation de l'environnement et des ressources propices à faciliter l'engagement cognitif de l'élève, c'est-à-dire à des techniques qui accentuent la capacité d'établir et de gérer un plan et un horaire de travail, de trouver un lieu propice au travail, d'identifier les ressources disponibles qui permettent de réaliser la tâche à accomplir et de demander de l'aide des autres. La compilation des résultats obtenus donne le tableau 12. On y constate que, d'un test à l'autre, la moyenne des réponses passe de 3,7 à 3,9.

---

**Tableau 12 - Stratégies autorégulatrices de gestion : résultats**

---

- Seconde mise à l'essai		
	Test 1	Test 2
Stratégies de gestion	3,7	3,9

---

### 3.2.5 Stratégies métacognitives

Les données sur les stratégies métacognitives de notre seconde mise à l'essai proviennent de quatre questions portant sur des sujets comme «Lorsque je prépare un examen, je me pose des questions afin de savoir si j'ai bien compris» (Question 3), «J'essaie toujours de comprendre pourquoi j'ai eu une mauvaise note à un examen ou à un travail» (Question 46) et «Il est très rare que je planifie mon travail et la façon dont je vais procéder lorsque je commence à étudier» (Question 54). Ces stratégies métacognitives, normalement utilisées par les élèves qui réussissent, sont donc celles qu'un élève utilise pour connaître et évaluer le fonctionnement de sa pensée, sa façon d'apprendre et sa façon de fonctionner, par exemple la planification, l'évaluation, la régulation et la révision. La compilation des résultats obtenus donne le tableau 13. On y constate que, d'un test à l'autre, la moyenne des réponses passe de 4,0 à 4,3.

**Tableau 13 - Stratégies métacognitives : résultats**

---

- Seconde mise à l'essai		
	Test 1	Test 2
Stratégies métacognitives	4,0	4,3

---

### 3.2.6 Stratégies affectives

Les données sur les stratégies affectives de notre seconde mise à l'essai proviennent de six questions portant sur des sujets comme «J'ai presque toujours le désir d'aller à mes cours» (Question 16), «Je suis souvent distrait

lorsque les professeurs donnent leurs cours» (Question 20) et «Lorsque j'étudie pour un examen, je me concentre entièrement pour comprendre les notions et le contenu de la matière à examen» (Question 60). Ces stratégies affectives permettent à l'élève de centrer et de maintenir son attention sur les aspects importants de la tâche à accomplir, d'utiliser efficacement son temps et de réduire son degré d'anxiété, comme autant de stratégies autorégulatrices utilisées pour créer un climat psychologique favorable à l'apprentissage. La compilation des résultats obtenus donne le tableau 14. On y constate que, d'un test à l'autre, la moyenne des réponses passe de 3,7 à 3,9.

---

**Tableau 14 - Stratégies affectives : résultats**

---

	Test 1	Test 2
- Seconde mise à l'essai		
Stratégies affectives	3,7	3,9

---

### **3.2.7 Stratégies cognitives**

Les données sur les stratégies cognitives de la seconde mise à l'essai proviennent de dix questions portant sur des sujets comme «Dans mes cours, je me limite à faire les exercices obligatoires» (Question 10), «Dans les cours théoriques, j'essaie de faire le lien entre les connaissances que j'ai déjà acquises et celles que j'apprends» (Question 18) et «Lorsque je suis un cours, je ne complète jamais les informations reçues en classe par des lectures personnelles sur la matière» (Question 42). Par stratégies cognitives, on entend ici des techniques que la personne emploie afin de favoriser l'exécution des processus d'apprentissage et ainsi assurer l'acquisition des connaissances ou le développement d'une habileté. La compilation des résultats obtenus donne le tableau 15. On y constate que, d'un test à l'autre, la moyenne des réponses passe de 3,6 à 4,0.

---

**Tableau 15 - Stratégies cognitives : résultats**

---

- Seconde mise à l'essai

	Test 1	Test 2
Stratégies cognitives	3,6	4,0

---

### 3.2.8 Participation

L'apprentissage représente essentiellement l'implication de l'élève dans le processus actif et dynamique nécessaire pour réussir sur le plan scolaire. En effet, l'élève a toujours le pouvoir de décider de participer à une tâche scolaire. Les données sur la participation de notre seconde mise à l'essai proviennent de dix questions portant sur des sujets comme «En classe, je pose très rarement des questions, même si je ne comprends pas» (Question 7), «Dans une liste de textes à lire, je ne lis jamais les textes facultatifs» (Question 9) et «Dans des exercices à faire à la maison, si je ne sais pas comment solutionner un problème, je ne répons pas» (Question 35). La compilation des résultats obtenus donne le tableau 16. On y constate que, d'un test à l'autre, la moyenne des réponses passe de 3,7 à 4,0.

---

Tableau 16 - Participation : résultats

---

- Seconde mise à l'essai

	Test 1	Test 2
Participation	3,7	4,0

---

### 3.3 Données en général

Les données sur la réussite et les données sur la motivation qui précèdent peuvent être considérées comme des données directes. Mais ces données doivent autant que possible être appuyées sur celles provenant de notre journal de recherche et celles provenant des entrevues semi-structurées, qu'on peut appeler des données indirectes. Par exemple, lorsque nous traiterons les résultats sur la réussite de l'élève, une question posée lors des entrevues comme «Léautaud peut-il avoir un impact sur ton style, ton niveau de langue

ou la richesse de ton vocabulaire dans la dissertation?» peut fournir des informations pertinentes pour alimenter nos réflexions, même si les rapports entre ce dont nous disposons comme données indirectes et ce que nous cherchons ne sont pas toujours faciles à établir.

### **3.3.1 Informations provenant du journal de recherche**

La rubrique initiale du journal de la seconde mise à l'essai s'intitule tout simplement «Léautaud». Dans celle-ci, au fil du trimestre qu'a duré notre seconde mise à l'essai, toujours après avoir daté précisément les observations, nous avons recueilli plusieurs informations sur la manière dont nous avons incorporé Léautaud et ses opinions dans le cours «Littérature et imaginaire», en plus de recueillir un certain nombre d'observations sur les réactions qui en découlaient pour chacune de nos interventions. Parfois, il s'agissait de commentaires plutôt pointus sur un aspect très précis de la leçon que nous venions tout juste de donner, de la même façon que nous avons relevé, dans le journal de la première mise à l'essai, le fait que Léautaud-pornographe et Léautaud-misogyne aient visiblement capté l'attention des élèves; d'autres fois, en revanche, il s'agissait de réflexions beaucoup plus générales sur le déroulement de l'expérience dans son ensemble.

Or, après relecture de ce journal de la seconde mise à l'essai, et même si nous reviendrons là-dessus dans la section sur l'analyse des données, il semble bien que nombre de commentaires sur l'insertion de Léautaud et ses conséquences puissent avoir une utilité à première vue. Songeons à ce passage du journal de recherche - daté du 11 mars 1999 - où l'on relève certaines réactions des élèves au moment où est présenté l'écrivain :

Une fois cette étape franchie, je passe tout de suite aux commentaires de Léautaud sur les écrivains qu'on a vus pendant le trimestre, de Chateaubriand jusqu'à ceux que Léautaud a connus personnellement. Parfois, donc, comme pour ce qui se passe avec Chateaubriand, les élèves découvrent vite quelqu'un [Léautaud] qui peut être d'humeur assassine et avoir, en plus, le sens de la formule, ce qui étonne. Qu'on puisse attaquer de la sorte de grands monuments de la littérature française, ils ne s'attendaient pas nécessairement à cela (Journal de la seconde mise à l'essai, p. 32).

Pour ce qui est de la deuxième rubrique de notre journal de la seconde mise à l'essai, rubrique intitulée tout simplement «Motivation», nous avons tenté de

cerner systématiquement la moindre réaction individuelle ou de groupe qui paraissait ressortir, qu'elle soit positive ou négative. Cette fois-ci, le problème réside dans le fait que nous travaillons toujours en surface, c'est-à-dire à partir de réactions extérieures, pour ne pas dire des apparences. À la relecture, on revoit constamment des verbes comme «paraître», «sembler» ou «avoir l'air», ce qui n'est pas l'idéal dans le cadre d'une approche scientifique. Néanmoins, l'accumulation de toutes ces remarques montre clairement que, tant avant qu'après l'insertion de Léautaud, la motivation des élèves connaît de nombreux hauts et de nombreux bas. Dès qu'il y a une petite victoire à ce chapitre, il y a sitôt une mini-déception, comme ce qu'on constate dans cet extrait de journal portant sur le cours où l'on a présenté Léautaud :

Un bilan provisoire de cette rencontre autour de Léautaud? Pas facile, en tout cas, de mettre tout le monde dans le même sac au point de vue de la motivation. C'est que la vaste majorité a semblé prendre goût à tout cela, riant où je l'avais prévu, réagissant là où il le fallait, par exemple dès que Léautaud se montre un peu anticonformiste - une de ses phrases explique que l'avantage d'être célibataire, c'est que, de retour à la maison, on n'a pas à se contenter de voir une femme laide -, mais quelques spécimens, de toute évidence, «embarquent» moins. [...] Un des problèmes de cette rencontre, en passant, c'est que j'ai eu la fort mauvaise idée de remettre les dissertations corrigées en début de cours, et plusieurs n'en demandaient pas tant pour être distraits. Quand je les vois - avec leur calculatrice - calculer la note accumulée depuis le début et consulter leur travail au lieu de m'écouter attentivement, en dépit de mes avertissements, cela m'enrage et me désole à la fois, sauf qu'il est clair qu'une partie de la faute me revient sans doute (Journal de la seconde mise à l'essai, p. 34).

La troisième rubrique du journal de la seconde mise à l'essai s'intitulait «Dissertation». Y sont consignées, dans un premier temps, toutes les explications que nous avons pu donner aux élèves sur la méthode pour rédiger une dissertation valable. Il y a donc ici toute une série d'observations théoriques, mais on peut mesurer, en tant que lecteur de cette partie, les efforts qui ont été faits pour illustrer ces propos. «En jonglant avec les idées principales, secondaires, exemples et citations, l'on se rend vite compte qu'ils ont [...] moins de facilité - ou d'expérience? - que nous pour engendrer ce type d'opérations» (Journal de la seconde mise à l'essai, p. 16), en effet, d'où l'importance de proposer des cas précis à partir desquels ils pourront s'exercer. Le 18 février 1999, pendant le huitième cours, les élèves, par exemple, ont

ébauché un plan de dissertation sur le poème «Ma bohème» de Rimbaud, suivi, «pour les aider un peu plus, [d']un exercice supplémentaire portant sur le plan d'une autre dissertation virtuelle, à partir du texte de Rimbaud intitulé "Le dormeur du val"» (Journal de la seconde mise à l'essai, p. 16).

Enfin, la quatrième et dernière rubrique du journal de la seconde mise à l'essai s'intitulait «Divers». Conçue au départ pour recueillir toutes sortes de renseignements ne correspondant pas aux premières rubriques, elle abrite surtout, lorsqu'on la regarde de près, quantité de remarques se rapportant à ce qui se passait en marge des rencontres. Plusieurs d'entre elles ont trait aux échanges qui se déroulaient avec les élèves une fois les rencontres terminées - «Deux élèves me parlent après le cours pour me dire leur admiration pour Flaubert, ce qui m'étonne, et je les renvoie à d'autres textes de Flaubert» (Journal de la seconde mise à l'essai, p. 29) -, mais nombre de réflexions portent sur nos sentiments personnels au sortir de chaque cours. On nous permettra cet exemple : «Dieu que certains de ces élèves ont l'air allumé! En avant, dans les deux ou trois premières rangées, je fais face à des personnes qui s'avèrent on ne peut plus souriantes et ouvertes». Et celui-ci : «Il est vrai qu'on est très souvent déçu après les premières semaines de cours, mais il y a peu de regards "éteints" et amorphes dans la classe» (Journal de la seconde mise à l'essai, p. 10).

Si l'on ajoute à ce qui précède que plusieurs observations concernent aussi le journal de recherche lui-même - «Un dernier mot : sans trop savoir pourquoi, certains jours, remplir des lignes dans ce journal se présente à moi comme un exercice laborieux, pénible et peu stimulant» (Journal de la seconde mise à l'essai, p. 30) -, nous nous rendons rapidement compte qu'il s'agit ici d'une portion de journal principalement axée sur la dimension humaine de la mise à l'essai, portion de journal où il est facile, là encore, de constater des progrès et des reculs dans notre marche pour accentuer la réussite et la motivation de nos élèves. En effet, si nous lisons que, suite à la remarque d'un élève qui nous taquine avec Léautaud, il nous semble qu'il y ait là-dedans «une certaine forme de complicité» qui démontre peut-être que nous progressons «en vue de conquérir ces gens» (Journal de la seconde mise à l'essai, p. 49), nous lisons aussi, un peu plus loin, que nous en arrivons à éprouver «une lassitude certaine» tant pour les cours qu'en regard de la recherche, parce que nous avons

«l'impression de toujours tout porter à bout de bras, ce qui use» (Journal de la seconde mise à l'essai, p. 60).

Enfin, si nous avons à identifier quels sont les temps forts qui se détachent de ce journal, nous suggérerions un bilan qui ressemblerait à celui-ci :

- dans notre rubrique intitulée «Léautaud», il ressort que le cours où nous avons présenté l'écrivain et tous ceux dans lesquels nous avons glissé ses opinions avaient contribué à déclencher des réactions et mettre plus de relief dans la démarche en général;
- dans notre rubrique intitulée «Motivation», on sent, plus on avance dans le trimestre, un mouvement vers une plus grande motivation des élèves, mais avec des moments plus difficiles, épisodes qui nous ramenaient au réel;
- dans notre rubrique intitulée «Dissertation», on perçoit bien l'itinéraire qui nous mènera au résultat final, tout en réalisant que l'apport de Léautaud semble avoir moins d'impact qu'il en a eu sur la motivation des élèves;
- dans la rubrique intitulée «Divers», les hauts et les bas d'une entreprise semblable ressortent beaucoup sur le plan humain, alors que rien ne paraît facile si l'on se fixe des objectifs élevés d'un point de vue pédagogique.

### **3.3.2 Informations provenant des entrevues**

Le mercredi 2 juin 1999, en vue de les mettre en confiance, la première question que nous avons posée aux neuf élèves interviewés à la suite de la seconde mise à l'essai consistait à leur demander de se présenter brièvement. Précisons que, à cette date, les élèves avaient obtenu leur résultat final pour le trimestre, ce qui enlevait au moins le type de pression qu'on imagine. Or, un peu à l'image de ce que nous avons observé dans nos variables intervenantes, nous nous sommes retrouvé avec un échantillon d'individus différents, bien que choisis aléatoirement dans les groupes forts, moyens et faibles. Ces différences concernaient des phénomènes comme l'âge (des élèves de 18 ans, de 30 ans et de 37 ans) et la concentration (sciences pures, sciences humaines, techniques de travail social), mais aussi la teneur des réponses à cette première question, certains se contentant de réponses des plus laconiques, tandis que d'autres se plaisaient à narrer leur parcours d'élèves dans les moindres détails.

La deuxième question - Que penses-tu des cours de français, avant et après celui-ci? - visait à mettre les choses en perspective, tout en contribuant aussi à

créer un certain climat de confiance. Or, à notre grande surprise, les réponses n'ont pas présenté le côté logique que nous étions en droit de prévoir. Les trois élèves classés forts ont répondu que leur perception des cours de français dépendait étroitement du professeur qui les leur donnait - «J'ai eu X la première session : j'ai adoré son cours. Après ça, j'ai eu Y : je me suis ennuyé pour mourir. Après ça, j'ai eu Z : elle, je la déteste. Je ne veux pas la voir» (Entrevue avec C. D., p. 7). Quant aux trois élèves considérés moyens et faibles, si on lit quelque peu entre les lignes, ils déclaraient aimer les cours de français dans une proportion de deux sur trois chaque fois - «Bien, en général, je trouve que c'est quand même bien développé, ça aide l'étudiant à mieux écrire, puis à faire réfléchir sur le passé et l'histoire du français en tant que tel» (Entrevue avec É. G., p. 26).

À la troisième question se rapportant à ce qu'ils avaient retenu du cours où leur avait été présenté Léautaud, les élèves ont cette fois servi des réponses plutôt semblables. Par exemple, huit élèves sur neuf ont relevé avoir été frappés par son amour des animaux, et plus particulièrement des chats, tout comme ils ont été surpris par cette photo géante trônant en avant de la classe sur laquelle on apercevait le vieil écrivain assis sur son transatlantique au milieu de ses livres. Parmi les détails de la présentation qui ont encore retenu leur attention, on peut mentionner son apparence de vagabond, sa haine des prix littéraires, son côté solitaire, ses relations bien spéciales avec les femmes, son ton toujours grognon ainsi que l'ampleur de son *Journal littéraire*. Précisons enfin que deux élèves ont avoué avoir été frappés par le fait que nous l'aimions, ce qui, selon eux, était très signifiant - «Bien je me souviens de comment tu l'as présenté. Tu ne l'as pas présenté comme les autres auteurs, là. Ça paraissait, que tu l'aimais plus que les autres» (Entrevue avec J. M., p. 30).

Quand nous leur avons demandé leur impression en regard du fait que Léautaud revenait presque cours après cours par le biais de ses opinions sur les écrivains qu'il avait connus ou lus, nous avons cette fois récolté des réponses qui nous frappent par leur style direct et leur franchise. En résumé, les élèves ont bien aimé le revoir périodiquement parce qu'il constituait une sorte de point d'ancrage, mais avec des nuances du genre de celles-ci :

Bien, honnêtement, je trouvais ça intéressant parce que ça ramenait Léautaud, mais je me disais ça, il ne faut pas l'oublier parce que c'est l'auteur préféré de notre prof. Non, mais il faut que je le dise.

C'est vrai. Puis c'est quelque chose que je retenais. C'est ça. Le meilleur ami de Léautaud? Bien ça faisait en sorte que c'était plus concret. Même s'ils sont morts, s'ils sont passés, on pouvait les imaginer entre eux autres. On les voyait. Comme le fait que Léautaud avait la même maîtresse que Picasso, je pense (Entrevue avec M. La., p. 22)?

En leur demandant ensuite «Crois-tu que la présence de Léautaud a pu t'aider dans la dissertation?», nous ne nous attendions évidemment pas à des réponses qui se résument à oui, sauf que nous tenions quand même à sonder le terrain juste au cas où certaines interventions surprennent à ce niveau. Au mieux, nous avons entendu des commentaires reflétant une très vague possibilité - «Bien... non... peut-être là... Ah! peut-être, c'est sûr. Je ne sais pas vraiment» (Entrevue avec S. R., p. 5) -, mais, en majorité, le non a été assez clair. C'est que s'ils font une dissertation, les élèves nous ont expliqué qu'ils s'en tiennent à la matière précise dont ils ont besoin en face de leur sujet, par exemple l'auteur, les caractéristiques du courant littéraire et les notes de cours sur la dissertation. Pour le reste, explique l'un d'eux, «quand je fais une dissertation, je suis comme fermé dans ma tête» (Entrevue avec M. A., p. 2), et il ne peut tenir compte de Léautaud, puisqu'il y a déjà trop d'informations avec lesquelles il doit composer.

La question «Crois-tu que la présence de Léautaud a pu t'aider à te motiver pour le cours?» nous a cependant procuré des réponses bien plus encourageantes. Certes, dans un cas ou deux, les élèves ont estimé que cela ne faisait pas vraiment de différence - «Bien, je ne pense pas vraiment, là. Mais c'est sûr que c'est intéressant, tu nous montres des choses qui sortent de l'ordinaire» (Entrevue avec M. A., p. 2) -, tandis que les autres ont souligné que cette présence constituait un stimulus indéniable pour leur motivation - «Bien le cours où tu l'as présenté, c'était plus intéressant que les autres cours. Où tu as montré les autres auteurs. C'était plus vivant, c'était plus "embarquant" que les autres cours, là» (Entrevue avec J. M., p. 30). Notons aussi la réponse suivante : «Oui. Parce que, à travers ta façon, ça nous a donné le goût, comme, d'avoir un auteur à nous autres, quelqu'un qu'on veut avoir toutes les œuvres. Moi, ça m'avait impressionnée» (Entrevue avec M. L., p. 23).

Après les avoir interrogés pour savoir si d'autres facteurs avaient pu jouer en rapport avec leur motivation pour le cours, nous nous sommes retrouvé avec

des réponses qui n'étaient pas toujours les mêmes d'un élève à l'autre. Quatre d'entre eux ont surtout fait ressortir la présence d'anecdotes personnelles dans les rencontres, celles-ci leur permettant de se raccrocher à la vie réelle : «Je trouve que c'est super-important que les profs prennent des exemples dans la vie réelle» (Entrevue avec S. R., p. 6). Deux d'entre eux ont parlé du professeur comme source importante de leur motivation, tout en précisant qu'il n'y avait pas de flagornerie dans leur commentaire : «Bien, ça va avoir l'air "têteux", le prof a pu jouer» (Entrevue avec M. A., p. 2). Enfin, on a aussi évoqué quelques aspects du cours lui-même, notamment les écrivains et les textes étudiés, alors qu'un élève, lui, déplorait le fait qu'il n'y avait pas eu suffisamment d'exercices préparatoires aux dissertations évaluées.

Devant la question «D'autres facteurs ont-ils joué sur la réussite dans la dissertation?», ce qui ressort le plus, c'est que les élèves ont semblé apprécier les notes de cours, conseils et directives que nous leur avons fournis dans le cadre de notre cours théorique sur la dissertation. Cela dit, l'autre réponse qui frappe concerne le temps alloué, puisque les deux premières dissertations devaient être achevées à la maison, ce dont nous reparlerons dans l'analyse des données :

Bien, les dissertations, le fait que ça soit en dehors des heures de cours, ça, ça a pu m'aider franchement parce que je suis quelqu'un qui est lent. J'ai mis facilement vingt heures sur mes dissertations, facilement [...]. La dissertation, que je me suis dit, je vais la faire, mais je ne pensais pas qu'il faudrait lui consacrer autant de temps que cela (Entrevue avec M. A., p. 2-3).

Avec «Léautaud peut-il avoir eu un impact sur ton style, ton niveau de langue ou la richesse de ton vocabulaire dans la dissertation?», nous n'avons pas toujours eu les réponses escomptées, mais il n'empêche que celles-ci nous ont parfois surpris parce qu'elles rejoignaient le cœur des intentions à la base de notre projet. Par exemple, une élève affirme :

Bien je pense que je suis restée plus moi-même. Parce que j'étais le genre de personne qui prenait du temps pour écrire quelque chose de simple - puis je le suis encore -, mais en écriture... Alors, peut-être que Léautaud m'a apporté ça : d'écrire les choses tel quel. Comme elles sont. Le plus simplement possible. Peut-être que ça peut avoir une influence. Je ne peux pas l'assurer, par exemple. Mais je me souviens que c'était une caractéristique à lui. [...] D'écrire la vie comme elle est (Entrevue avec M. L., p. 24).

Malgré les «peut-être», cela ne peut que nous réjouir, indépendamment du fait que certains ont déclaré ne pas penser qu'il avait eu un impact.

Finalement, en relation avec la dixième et dernière question, c'est-à-dire «Dans le questionnaire sur la motivation, dirais-tu que tes réponses reflètent assez ta motivation?», les élèves ont répondu que, selon eux, on pouvait probablement se fier au questionnaire qu'ils avaient rempli. Pour les aider à juger, nous avons choisi de leur rappeler, pour la question sur la lecture des textes facultatifs, leur réponse en début de trimestre et leur réponse en fin de trimestre, lesquelles étaient la plupart du temps à peu près les mêmes. Dans le cas de l'élève qui semblait moins motivée, à tout le moins pour cet item, nous avons cherché à savoir si cette baisse correspondait à un sentiment réel, pour nous faire répondre que c'était bel et bien le cas. C'est que, pendant ce trimestre, elle avait eu «juste quatre cours au cégep» (Entrevue avec J. M., p. 31), d'où le fait que, effectivement, elle avait été moins motivée, puisque moins impliquée.

#### **4. Analyse et interprétation des résultats**

Analyse et interprétation des résultats auraient pu se faire différemment. Plusieurs versions de cette partie sont d'ailleurs disponibles pour en attester. Peu importe la sorte de données en cause, un des principes qui nous a guidé a été de mettre en relief les observations qui nous semblaient les plus consistantes. De plus, même s'il n'y paraît pas toujours à la lecture de notre texte final, nous avons tenu, autant que possible, à recouper les résultats dont nous disposons. Ainsi, en ce qui a trait à la précision et à la richesse du vocabulaire, un minuscule extrait d'entrevue avec un de nos élèves nous aide à mieux comprendre une tendance perçue dans les dissertations, dont nous retrouvons en même temps de larges extraits. Nous commencerons toutefois par l'analyse et l'interprétation des données disponibles sur la réussite.

##### **4.1 Analyse et interprétation des données sur la réussite**

Quand des élèves se font demander si la présence de Léautaud a pu les aider dans leurs dissertations et répondent par «je n'ai pas pu prendre des choses dans Léautaud et m'en servir directement dans les dissertations» (Entrevue avec C. D., p. 9) ou «Je ne pense pas» (Entrevue avec H. G., p. 16), on sait d'avance que l'analyse et l'interprétation des données sur la réussite risque peu

d'engendrer des résultats convaincants, d'autant que d'autres facteurs interviennent dans le processus d'apprentissage. Bien sûr, idéalement, au fur et à mesure que le trimestre progresse, nous devrions enregistrer une amélioration des notes attribuées aux critères que nous reverrons dans cette section. Toutefois, ainsi que mentionné plus tôt, rappelons que la dernière dissertation constituant l'examen final, une période de quatre heures était allouée pour la faire, tandis que les deux autres dissertations devaient être terminées à la maison, c'est-à-dire dans un nombre d'heures plus élevé, ce qui constitue une différence significative.

#### **4.1.1 Notes globales des dissertations : analyse et interprétation**

En se référant au tableau 7 de la section 3.1 intitulé «Données sur la réussite/Seconde mise à l'essai», on constate une tendance nette en rapport avec les notes, tendance qui reviendra pour d'autres aspects de la dissertation. Que ce soit pour les résultats globaux ou pour les résultats ayant trait à la structure, au sujet et à l'écriture, les notes font en général un important bond en avant à la deuxième dissertation (+10,5%), suivi d'une baisse à la troisième dissertation (- 6,1%). Le phénomène était le même lors de notre première mise à l'essai dans nos quatre groupes d'élèves, avec une hausse semblable lors de la deuxième dissertation (+ 11,0%) et une baisse semblable lors de la troisième dissertation (- 6,4%). On remarque donc que les notes de la troisième dissertation ne retombent pas au niveau de la première, surtout que les notes pour les fautes, elles, indiquent un résultat moindre pour la dernière dissertation (37,0%) par rapport à la première (42,3%).

Une illustration de cette tendance générale pourrait être un volet de la partie respect du sujet dans les dissertations de F. L. Voici un lieu où l'on était en effet tenu de traiter, ne serait-ce qu'un peu, des figures de style et de leur effet à partir d'une liste ayant fait l'objet d'explications et qu'on trouve à l'annexe IX de la présente recherche. Or, quand on analyse les travaux de cet élève, on constate qu'il évoque trois figures de style dans sa première dissertation (rime, comparaison, personnification), six dans la deuxième (énumération, deux comparaisons, métaphore, deux personnifications) et cinq dans sa troisième (trois jeux de mots, inversion, jeu littéraire). Chez C. P., le même phénomène se produit, avec, pour chaque dissertation, quatre figures (comparaison, personnification, métaphore, rime), sept figures (énumération, métonymie,

personnification, quatre comparaisons) et six figures (trois jeux littéraires, deux jeux de mots, personnification). Et cela semble aussi le cas pour la majorité de leurs collègues.

Plus important encore, au-delà du calcul des figures, il y a aussi la manière dont on les a insérées. Autant que possible, effectivement, il fallait non pas seulement les identifier, mais montrer ce qu'elles apportent comme effet. À cet égard, entre la première dissertation et la troisième, il y a sans doute une amélioration, vu que le message a été répété autant que possible. Ainsi, dans les travaux de C. P. dont nous venons tout juste de parler, la différence nous paraît évidente lorsqu'elle se contente d'écrire «On retrouve aussi des métaphores : "De mon esprit humilié"» (Dissertation 1 de C. P.), et rien de plus, et lorsqu'elle propose :

Les figures de style sont aussi très présentes dans le roman, mais celle qui caractérise le plus le courant de l'absurde est la personnification : «- Vraiment, dit le chat, ça ne m'intéresse pas énormément. [...] - Ça peut durer longtemps? demanda la souris» (p. 299-300). C'est la figure de style la plus présente, car c'est une figure qui n'est pas propre au réel (Dissertation 3 de C. P.).

Enfin, pour mieux saisir la manière dont nous avons procédé dans les faits, ajoutons ces réflexions sur la manière dont nous avons évalué la structure. Dans l'introduction, le développement et la conclusion, dès qu'une des sous-parties présentait un défaut quelconque sur le plan de la structure, la note sur 25 descendait aussitôt de 3 points. S. P., du groupe des forts, dans sa première dissertation, avait-elle omis de poser le sujet qu'elle se retrouvait automatiquement avec 3 points en moins. Dans sa deuxième dissertation, le sujet était-il divisé de façon trop générale - «Dans ce texte, nous verrons les caractéristiques de ces extraits d'après les courants littéraires, les histoires et le style de l'auteur» (Dissertation 2 de S. P.) - que le même nombre de points était retranché. En revanche, quand elle fit une ouverture acceptable dans sa dissertation sur Vian - «Cela dit, ne peut-on pas penser que la société d'aujourd'hui serait moins violente, quoique plus désordonnée, si chacun dédramatisait la réalité pour en rire?» (Dissertation 3 de S. P.) -, c'est-à-dire la troisième, sa note parfaite pour la structure a été maintenue d'emblée.

Un cas d'introduction considérée parfaite en regard de la structure donnerait à peu près ceci. Il s'agit d'un extrait provenant du groupe des forts :

Dans une société comme la nôtre, notre logique et notre raison ont parfois tendance à s'échapper pour laisser place à une certaine irréalité. Est-ce que l'auteur de *L'écume des jours* n'aime pas la réalité au point de la déformer, de la fuir? Boris Vian, auteur du XX<sup>e</sup> siècle et également musicien, a écrit à l'âge de 26 ans le roman *L'écume des jours*. Dans ce texte, nous démontrerons que l'auteur nous convie à découvrir une histoire hautement fantaisiste, une véritable fête du langage et de l'écriture ainsi que quelques thèmes et caractéristiques reflétant le courant littéraire de l'absurde (Dissertation 3 de S. R.).

La première constatation qui nous vient ici à l'esprit est que, bien que parfaite du point de vue de l'évaluation de la structure, voilà une introduction qui n'est sans doute pas sans défauts, même sur ce plan de la structure. Seulement, quand on a expliqué la nature des sous-parties de l'introduction ainsi que le besoin de lier correctement ce sujet amené, ce sujet posé et ce sujet divisé, il n'y a pas grand-chose d'autre à faire que d'accepter ce qui correspond dans les grandes lignes aux objectifs délimités au départ. En fait, dans de telles circonstances, la solution à laquelle on a souvent recours est d'y aller de suggestions propres à améliorer ce que l'élève a écrit, bien que ce dernier ne soit pas pénalisé, à proprement parler, comme ici, pour cette question arrivant un peu trop brutalement après le sujet amené. Bref, comme on le voit, une note pour la structure peut être parfaite sans qu'il y ait perfection, d'autant que, comme dans la conclusion qui suit, issue du groupe des moyens, deux ou trois défauts majeurs surgissent souvent en quelques lignes dans une partie de la dissertation :

En conclusion, oui, *L'écume des jours* est une histoire hautement fantaisiste, oui, ce roman est une véritable fête du langage et de l'écriture, et, oui, le texte de Boris Vian fait partie du courant littéraire de l'absurde. L'histoire est fantaisiste, car la chambre est inversement proportionnelle à la maladie de Chloé, cette maladie est un nénuphar dans le poumon, et l'enterrement n'est pas réel. Les mots pris au pied de la lettre, les demi-crétions de mots, les jeux de mots et les symboles font du roman de Vian une fête du langage et de l'écriture. Le courant littéraire de *L'écume des jours* est l'absurde à cause des thèmes de la mort et de la maladie, du non-réalisme et des descriptions compliquées. Inventerons-nous l'arrache-cœur, ou le pianocktail un jour (Dissertation 3 de M.-N. L.-D.)?

#### 4.1.2 Prise de position : analyse et interprétation

Les notes relatives à la prise de position représentent un cas unique dans la partie sur la réussite. C'est que, tant pour la première mise à l'essai que pour la seconde, de la première à la dernière dissertation, elles suivent un tracé qui va toujours vers le haut. En revanche, comme nous l'avons déjà expliqué, nous avons éprouvé de la difficulté à manier ce critère, la dissertation laissant peu de place à la prise de position par rapport à l'essai critique, avec le résultat que ce tracé vers le haut atteint même le sommet dans la seconde mise à l'essai. On ne le voit que trop bien quand on regarde les résultats à cet égard contenus dans le tableau 7 intitulé «Données sur la réussite/Seconde mise à l'essai». À la fin du trimestre où nous sommes intervenu, c'est-à-dire à l'examen final, on en arrive à une moyenne parfaite pour la prise de position, peut-être parce que peu de gens pouvaient réussir l'exploit de ne pas prendre position. Cela enlève donc de la crédibilité à ces données.

Bien sûr, comme nous aurions pu l'expliquer bien avant, il va sans dire qu'il aurait sans doute été préférable de mesurer surtout l'intensité de cette prise de position dans les dissertations des élèves, conformément à l'une des recommandations issues de la première mise à l'essai. Mais, tout compte fait, il semble difficile d'agir en ce sens, d'autant que cette prise de position laisse plusieurs traces un peu partout, nous l'avons vu. Dès lors que quelqu'un a fait clairement sentir sa position dans le sujet divisé, dans le développement, dans chacune des mini-conclusions du développement ainsi que dans la synthèse de la conclusion, par exemple, on ne peut tout de même pas accuser un élève de ne pas avoir suffisamment pris position dans sa dissertation. Dans un essai critique, alors que deux élèves peuvent très bien défendre des options diamétralement opposées, sans doute ce critère reposera-t-il sur une dynamique différente.

Un élève, se classant en général dans les faibles, soumet la conclusion que voici :

En conclusion, le courant littéraire du fantastique est très clairement différent du courant littéraire réaliste. De plus, les caractéristiques de ces courants ne peuvent pas prêter à confusion. Cela nous amène donc à répondre que, oui, *Le Père Goriot* de Balzac et *Le Horla* de Maupassant sont des textes très différents en ce qui a trait aux courants littéraires, aux histoires et aux styles. Cela dit, les textes réalistes ne seraient-ils pas plus passionnants avec une touche de surnaturel (Dissertation 2 de É. G.)?

Au fond, si tout son texte va dans ce sens, ne mérite-t-il pas une note parfaite pour sa prise de position? En clair, dans ce paragraphe, peut-être même au détriment de la synthèse, l'élève est parvenu à nous faire comprendre à trois reprises que les textes du courant littéraire réaliste n'étaient pas ceux du courant littéraire fantastique.

Somme toute, attendu que l'introduction pouvait renfermer une prise de position dans le sujet posé et dans le sujet amené, attendu que le développement faisait clairement état d'une prise de position au moins dans chacune des mini-conclusions des paragraphes du développement, quand ce n'était pas à l'intérieur de ces paragraphes, et attendu qu'une prise de position était nécessairement présente dans la réponse de la conclusion, et peut-être parfois même dans sa synthèse, on comprend que les données relatives à la prise de position indiquent une excellente maîtrise de cette habileté. Certes, à la fin de la première mise à l'essai, nous avions envisagé de mesurer surtout l'intensité de cette prise de position, mais nous croyons maintenant difficile de le faire, puisque des positions on ne peut plus claires ressortent la plupart du temps de passages comme celui-ci :

C'est pourquoi nous affirmons que, oui, Boris Vian, dans son roman *L'écume des jours*, nous convie à découvrir une histoire hautement fantaisiste, une véritable fête du langage et de l'écriture ainsi que quelques thèmes et caractéristiques reflétant le courant littéraire de l'absurde (Dissertation 3 de M. La.).

#### 4.1.3 Pertinence des citations : analyse et interprétation

La tendance observée quant aux notes globales réapparaît en ce qui a trait à la pertinence des citations. Dans notre seconde mise à l'essai, les résultats augmentent sensiblement lors de la deuxième dissertation (+ 15,0%), avant de retomber, mais très légèrement, lors de la troisième (- 1,7%). Au fond, si l'on compare les notes de la première et de la dernière dissertation au chapitre de la pertinence des citations, on remarque ainsi une hausse moyenne de 13,3%, ce qui commence à compter. Cette amélioration est d'ailleurs visible à l'œil nu, si l'on peut dire, puisque nous avons déjà évoqué le fait que la pertinence des citations est le sujet où nous avons le plus senti une amélioration entre la première dissertation et les autres. Des phénomènes comme la correction serrée ont pu aider : la correctrice refaisait tout ce qui «clochait» à ce sujet.

Mais l'insertion de Léautaud et de ses citations ne peut avoir nui, d'autant que nos efforts investis là-dessus rejoignaient en soi la pertinence des citations.

Certes, s'il est un problème sur lequel nous devons revenir, c'est celui de l'ensemble des facteurs qui ont pu mener à une amélioration des données pour un critère comme la pertinence des citations ainsi que l'apport réel de chacun de ceux-ci. Dire que les corrections ont pu aider les élèves à produire leurs citations, ce n'est pas délimiter la part qu'elles ont pu jouer par rapport, par exemple, à l'insertion de Léautaud. Pire, plusieurs autres raisons ont pu compter, dont les révisions périodiques du professeur :

Dans la seconde partie de cette rencontre, comme c'était le dernier cours avant la deuxième dissertation, j'ai d'abord concentré mes énergies à faire un rapide résumé de la situation en ce domaine. [...] En plus, j'ai insisté à la fois sur toutes sortes de grands principes nécessaires à la rédaction d'une dissertation digne de ce nom, et sur toute une série de détails techniques sans lesquels une dissertation ne peut être parfaite. Exemple de grand principe? L'acharnement à réviser. Exemple de détail technique? L'art d'insérer une citation sans problème (Journal de la seconde mise à l'essai, p. 50-51).

Malgré notre bonne volonté et notre désir d'agir rationnellement, il y a aussi ces cas limites qui se présentaient à l'occasion et qui auraient pu être envisagés différemment par d'autres professeurs ou dans d'autres contextes. Par exemple, en ce qui nous concerne, l'extrait

Entre autres, Balzac met beaucoup d'énumérations, ce qui met en évidence ses descriptions. Une énumération d'adjectifs («ce mobilier est vieux, crevassé, pourri, rongé, manchot, borgne, invalide, expirant» (page 48)) décrit très bien l'état misérable dans lequel se trouve le mobilier (Dissertation 2 de S. P.)

devait s'écrire de cette manière, et non pas - ce que l'élève a fait - en substituant les première et dernière parenthèses par un deux-points au début de l'énumération. Mais, même si l'on accepte cette vision des choses, s'agit-il nécessairement de citation mal insérée? D'aucuns auraient peut-être considéré cela comme un problème de ponctuation, et, éventuellement, de faute d'orthographe.

Les élèves s'étant mérité des notes médiocres pour la pertinence des citations sont la plupart du temps ceux qui n'ont fourni que le strict minimum à ce

niveau. C'est le cas de cette jeune fille du groupe des faibles qui, au total, en plus d'omettre des références et de faire des erreurs de ponctuation, ne s'en tient à peu près qu'à ce qui suit :

Il y a plusieurs sortes de jeux de mots et Vian en utilise la plus grande part. Voyons, par exemple, celui qui consiste à prendre le mot au pied de la lettre. À la page 219 de son roman, l'auteur utilise ce jeu de mots dans ces termes : «coupons la poire en deux». Quelques lignes plus loin, nous remarquons cette phrase : «Mais qu'est-ce qu'on va faire des deux moitiés de cette sacrée poire?». Un autre exemple est le jeu de signifiants à la page 243. L'auteur parle d'un arrache-cœur, lequel servira, à la fin, d'instrument pour arracher les cœurs (Dissertation 3 de M. L.).

Ce qui a pu également entraîner de mauvais résultats à ce chapitre, c'est la citation ne collant pas vraiment à ce qu'elle devait illustrer par son existence. Ainsi, dans le groupe des faibles, après qu'un élève écrivait

Le lieu qu'a choisi Balzac est pauvre et minable, car il veut montrer avec réalisme où vivaient les gens du peuple : «Un Parisien égaré ne verrait là que des pensions bourgeoises ou des institutions, de la misère ou de l'ennui, de la vieillesse qui meurt, de la joyeuse jeunesse contrainte à travailler. Nul quartier de Paris n'est plus horrible, ni, disons-le, plus inconnu» (Dissertation 2 de É. G.),

il s'attirait une remarque négative sur sa citation. C'est que, après avoir parlé du lieu «pauvre et minable» que constituait la pension Vauquer, on se serait attendu à voir un extrait de roman du genre «Enfin, là règne la misère sans poésie; une misère économe, concentrée, râpée» (Balzac, 1995, p. 49) plutôt qu'un passage sur le quartier. Mais, avant de passer à la clarté, souvenons-nous que ces erreurs ne sauraient faire oublier qu'il y a eu une nette amélioration de la prise de position en général.

#### **4.1.4 Clarté : analyse et interprétation**

L'évaluation de la clarté s'avérait importante à nos yeux, étant donné, ainsi que dit plus tôt, que Léautaud et nous avons beaucoup insisté sur elle. Or, quand on regarde les résultats reliés à la clarté dans le groupe ayant participé à la seconde mise à l'essai, on assiste à une hausse lors de la deuxième dissertation, puis à une baisse nous ramenant au point de départ. Au moment de la deuxième dissertation, c'est-à-dire après les premières interventions de Léautaud, les notes augmentent en moyenne de 4,0% en regard de la clarté,

puis diminuent d'autant au moment de la troisième. En termes de chiffres, il ne s'agit donc pas, une fois de plus, de résultats qu'on aurait pu nécessairement souhaiter, mais il est curieux de voir que notre tendance à l'augmentation suivie d'une diminution ressort à nouveau. En revenant, à la fin, au résultat de la première dissertation, nous prouvons peut-être simplement qu'il n'est pas aisé d'accentuer cette clarté dans les copies des élèves.

Si nous avons présenté précédemment des cas de dissertations considérées comme faibles et fortes du point de vue de la clarté, précisons qu'il se trouve ici aussi ce que nous avons appelé des cas limites pour lesquels les décisions n'ont pas toujours été faciles à prendre. Devant la phrase «Baudelaire donne à son œuvre le reflet de la vie sociale dans lequel il vit» (Dissertation 1 de H. G.), on a identifié une faute d'orthographe («lequel») et une lacune au chapitre de la clarté. Seulement, quand on analyse la phrase, on s'aperçoit qu'elle pourrait très bien être considérée comme valable du point de vue de la clarté, à condition qu'on y dénombre deux fautes d'orthographe. En d'autres termes, la phrase «Baudelaire fait se refléter dans son œuvre la vie sociale dans laquelle il vit» serait, d'après nous, parfaitement claire et tout à fait française, et le même raisonnement s'applique pour cette autre phrase de la même élève : «Il veut ainsi faire réagir le peuple et lui faire prendre conscience» (Dissertation 3 de H. G.).

Conséquemment, quand une élève écrit «Balzac peut arrêter l'histoire en faisant une absence chronologique» (Dissertation 2 de S. D.) ou lorsqu'une de ses collègues affirme «Cependant, peut-on en déduire de même pour les différences de textes entre Balzac et Maupassant?» (Dissertation 2 de M.-È. D.), s'agissait-il d'erreurs relatives à la clarté ou à l'orthographe, pour ne pas dire au style? Dans les deux cas, l'élève s'est retrouvée avec la mention «Mal formulé!» dans la marge de gauche, ce qui indiquait un problème de clarté, mais le jugement aurait pu différer d'un correcteur à l'autre. La différence entre «absence chronologique» et «arrêt chronologique» tient à un mauvais choix de mot, après tout, et à quoi rattacher ce mauvais choix de mot? À la rigueur, si l'on y pense, pourquoi pas à la précision et à la richesse du vocabulaire, tout simplement? Dans le cas de «Dans un troisième temps, l'homme de lettres reflète du perfectionnisme dans son poème» (Dissertation 1 de I. D.), ne s'en était-on pas tenu qu'à signaler une faute pour «reflète» au lieu de «injecte»?

Enfin, un exemple de dissertation considérée comme moyenne du point de vue de la clarté serait la troisième de J. B. En gros, cet élève produit un texte plutôt clair dans l'ensemble, hormis deux ou trois passages où il y a confusion. Ainsi, dans le développement, quand on lit

Vian ne croit pas en Dieu et ça paraît dans *L'écume des jours*. Tout d'abord, le thème de la mort va à l'encontre de Dieu, deuxièmement, il utilise des mots inacceptables pour les croyants en Dieu : «Pourquoi, peste diable bouffre» (p. 23) et «Zut... Zut... et Bran!... Peste diable bouffre» (p. 33). Le mot «diable» offense beaucoup la valeur de Dieu (Dissertation 3 de J. B.),

il faut encore deviner ce qu'il a voulu dire. En effet, la mort ne va pas «à l'encontre de Dieu», à moins qu'on pense à la mort absurde et sans lendemain, et des mots comme «peste», «diable», «bouffre» ou bien «zut» n'offensent pas «beaucoup la valeur de Dieu», bien qu'ils dénotent de l'irrévérence. Bref, comme le lecteur est en mesure de le constater tout au long de cette section, il semble difficile d'améliorer la clarté des textes.

#### 4.1.5 Style et niveau de langue : analyse et interprétation

Les résultats du tableau 7 concernant le style et le niveau de langue dans les dissertations du groupe impliqué dans la seconde mise à l'essai vont également dans le sens d'une augmentation pour la deuxième dissertation, puis d'une diminution pour la troisième. Plus précisément, cette fois-ci, on peut parler d'une augmentation de 6,0% lors de la deuxième dissertation, suivie d'une diminution du même pourcentage lors de la dernière. Une façon négative d'examiner la situation pourrait consister à prétendre que les chiffres étant les mêmes pour la première et la troisième dissertation de la mise à l'essai, il n'y a pas eu progrès, mais nous préférons parler de données s'inscrivant dans une sorte de continuité sur laquelle nous reviendrons. Mentionnons aussi que, faute de posséder un instrument d'analyse efficace, nous n'avons jamais pu vraiment jauger ici ce qu'on appelle communément l'élégance du style, ce qui représente une faiblesse, ayant choisi de privilégier des balises autant que possible mesurables.

Néanmoins, si l'on a considéré que la phrase

En conclusion, nous avons vu que l'histoire est absolument originale, qu'elle est une véritable célébration du langage et de

l'écriture ainsi que les thèmes et caractéristiques qui nous permettent d'inscrire, sans aucun doute, Boris Vian dans le courant littéraire absurde, c'est pourquoi nous affirmons que, oui, Boris Vian, dans son roman *L'écume des jours*, nous convie à découvrir une histoire hautement fantaisiste, une véritable fête du langage et de l'écriture ainsi que quelques thèmes et caractéristiques reflétant le courant littéraire de l'absurde (Dissertation 3 de M. La.)

renfermait une faute («ainsi que les thèmes»), ne contenait pas un nombre acceptable de mots et s'avérait conséquemment défailante quant au style, rappelons ici encore que d'autres correcteurs auraient pu procéder autrement, puisqu'un point devant «c'est pourquoi» aurait tout arrangé. Bref, mesurable ou non, aucune balise n'est simple s'il est question de style.

Ce qui nous paraît certain quand on regarde les nombreuses phrases incomplètes qui se sont glissées dans les dissertations des élèves, c'est que, la plupart du temps, ces phrases résultent d'une ponctuation déficiente avant des expressions ou mots comme «pendant que», «tandis que», «car», «parce que», «comme», «par exemple», «et», «ou», etc. Dans ces cas-là, un point au lieu d'une virgule aurait suffi à régler le problème. Ainsi, la phrase «Ou encore on peut retrouver des personnifications comme "armée d'une sonnette criarde"» (Dissertation 2 de C. P.) a été considérée comme étant incomplète. On a plutôt suggéré dans la marge : «De même, on peut retrouver des personnifications comme "armée d'une sonnette criarde"». Citons également : «Par exemple, le nénuphar sur le poumon de Chloé, cette dernière est dévorée par la beauté» (Dissertation 3 de M. G.). Il s'agit là d'erreurs très fréquentes. Les fautes comptabilisées en ponctuation ne comprennent donc pas celles entraînant des phrases incomplètes.

Le niveau de langue dit soutenu n'a pas posé vraiment de problèmes aux élèves. Néanmoins, il y a eu quelques exceptions. Le mot «tu» y a été souvent en cause. Des tournures comme «Le vampire est immortel et affligé d'une morsure, tu es victime de la transformation» (Dissertation 1 de S. B.) reflétaient ce que Brouillet et Gagnon (1994, p. 58-59) appellent «l'interpellation du lecteur ou tutoiement», mais nous étions aussi à la recherche de «l'abus des structures d'insistance», des «tics propres à l'oral» - «L'écrivain, on peut dire le romancier qui produit une œuvre comme *Le Père Goriot*» (Dissertation 2 de P. P.) -, des «formes verbales simplifiées» - «On va

pas considérer ce livre» (Dissertation 2 de P. P.) - et des «subordinations familiales» - «On sait c'est quoi la définition» (Dissertation 3 de M. L). Ce que ces auteurs désignent comme étant «l'abus des mots passe-partout» ne relevait toutefois pas ici du concept de niveau de langue : nous avons choisi d'en traiter dans le critère suivant. Bref, un extrait de niveau soutenu donnait à peu près ceci :

Deuxièmement, voyons les histoires que nous avons d'ailleurs commencé à regarder. Quelle différence, n'est-ce pas, entre les deux? Balzac nous dessine de manière très réaliste le décor de la maison Vauquer. Après avoir lu une telle description, pouvons-nous imaginer qu'il en soit autrement? Quant à Maupassant, il suscite notre curiosité, notre questionnement, mais aussi l'imaginaire de chacun des lecteurs qui, selon son expérience personnelle, prend un chemin qui, à son arrivée, n'en a pas moins coupé le souffle ou fait frémir. L'auteur nous transporte dans son monde, que nous suivons en essayant d'anticiper la prochaine étape. Balzac, quant à lui, nous fait voir les couloirs d'une réalité sordide, dans le quotidien d'une maison crasseuse, remplie de meubles qui ont jadis connu des jours meilleurs, et il arrive à nous intéresser à la vie des gens qui gravitent dans cet hôtel, il est vrai... Maupassant, lui, nous demande de le suivre dans un univers ailes noires déployées. Car ce n'est pas un conte de fée où tout se termine bien. C'est un plongeon vers un abîme où la folie entraîne le narrateur qui, à son tour, accapare notre esprit, précipitant sa chute afin de ne pas arriver seul à la dernière ligne d'une texte peaufiné, dans l'espoir de nous gagner à son jeu (Dissertation 2 de S. B.).

Mais, quoi qu'il en soit, les résultats ne sont guère probants du point de vue du style et du niveau de langue.

#### **4.1.6 Précision et richesse du vocabulaire : analyse et interprétation**

La situation de la précision et de la richesse du vocabulaire dans les dissertations de la seconde mise à l'essai procède aussi de cette même tendance relevée depuis le début. Quand on passe à la deuxième dissertation, les notes de la précision et de la richesse du vocabulaire progressent en moyenne de 6,0%, tandis que lorsqu'on passe de la deuxième à la troisième dissertation, les notes chutent de 4,0%. Une fois encore, si l'on compare également les notes de la première et de la dernière dissertation, il y a progression de 2,0%. Cela est

peu en termes de chiffres, nous en convenons, mais le tout dénote cependant une stabilité et une continuité par rapport à ce qui précède sur le plan des résultats. D'ailleurs, en entrevue, le fait qu'une élève en arrive à déclarer «Ça m'aide à avoir un champ plus large pour le vocabulaire» (Entrevue avec C. D., p. 9) à propos de nos initiatives reliées à Léautaud confirme de manière informelle ce que nous avançons à l'instant.

Malgré tout, s'il est un reproche que l'on peut adresser à plusieurs élèves, c'est que, si l'on se fie à ces occasions où il nous est donné de les voir rédiger, par exemple lors de l'examen final, ceux-ci ne semblent pas toujours fournir les efforts qu'il faut pour améliorer la précision et la richesse du vocabulaire employé dans leurs dissertations, de l'avis de plusieurs profs, ou, à tout le moins, ils pourraient peut-être faire mieux. Le cas de ces élèves qui arrivent à l'examen avec un dictionnaire, un dictionnaire des verbes ainsi qu'un dictionnaire des synonymes et antonymes sans véritablement les utiliser est bien connu des professeurs de français en général. Comme d'habitude, il y a aussi ces expressions à la mode qui reviennent sans doute plus souvent qu'elles ne le devraient dans les travaux écrits - dont le pléonasme «comme par exemple» (Dissertation 3 de M. La.) -, et des mots qui reflètent peut-être une certaine paresse sur le plan du choix du vocabulaire - «Balzac décrit d'une façon extraordinaire» (Dissertation 2 de I. D.).

Pour démontrer comment l'évaluation de la précision et de la richesse du vocabulaire peut être problématique lorsqu'on corrige, prenons un exemple de mot qu'il nous a été donné de lire dans une des dissertations. Ainsi, dans la mini-conclusion «En résumé, les mots qu'utilise Vian sont déments» (Dissertation 3 de J. V.), l'élève insiste sur le fait que le langage de l'auteur, avec ses inventions, ses figures de style, etc., s'avère tout à fait fantaisiste. Comme les dictionnaires reconnaissent, depuis le XIX<sup>e</sup> siècle, les sens «déraisonnable, extravagant, insensé» à l'adjectif «dément», voilà un terme qui, au moment de la correction, a ici été considéré comme valable et recherché, mais l'est-il vraiment? En effet, aux yeux du lexicographe, il paraît y avoir un sens péjoratif derrière ce mot, ce qui n'était pas le cas sous la plume de l'élève. En outre, lorsqu'on sait que le vocable «dément» revient sans cesse dans la bouche des jeunes quand ils s'expriment oralement, peut-on parler de vocabulaire recherché? Il est permis d'en douter, nous semble-t-il.

La question des répétitions injustifiées se pose surtout, sans qu'on sache pourquoi, au début des phrases. Une élève comme H. G., auteur de l'erreur mentionnée beaucoup plus tôt à propos du verbe «citer», fait commencer quantité de phrases en écrivant toujours «Il cite». Plus qu'un problème de style, c'est de répétitions injustifiées qu'il s'agit ici, d'autant plus que nous avons mis en garde les élèves à ce sujet parce que, que les phrases commencent par «Il y a aussi» (Dissertation 1 de M. G.) ou encore par «Par la suite» (Dissertation 3 de É. G.), l'effet est très mauvais sur le lecteur. Quant à un exemple de répétition injustifiée à l'intérieur des phrases, notons celui-ci, mettant en évidence le mot «roman», qui reviendra souventes fois plus loin :

C'est en 1947 que Boris Vian voit la publication de son roman *L'écume des jours*, qui lui apporte peu de succès. Cependant, la réédition de Jean-Jacques Pauvert, en 1963, fait de ce roman un chef-d'œuvre qui est encore lu aujourd'hui. Dans ce roman moderne [...] (Dissertation 3 de V. C.).

#### **4.1.7 Bilan de l'analyse et de l'interprétation des données sur la réussite**

Notre bilan de l'analyse et de l'interprétation des données sur la réussite sera concis et direct. D'abord, en ce qui concerne la tendance générale voulant que les notes augmentent au moment de la deuxième dissertation, puis diminuent lors de la troisième, mais sans toujours revenir au point de départ, le calcul des moyennes la confirme. En tenant compte de tous les résultats étudiés ci-haut sur la réussite, des notes globales jusqu'à celles portant sur la précision et la richesse du vocabulaire, on se retrouve effectivement avec une augmentation de 9,2% pour la deuxième dissertation, suivie d'une diminution de 3,9% pour la troisième. De plus, entre la première dissertation et la dernière, c'est-à-dire l'examen final, on relève une augmentation de 5,3%. Mais est-ce que cette tendance est assez nette pour en conclure que l'insertion de Léautaud a permis d'en arriver à de meilleures dissertations à la fin du trimestre, malgré le délai de quatre heures imposé à l'examen final? Ce n'est pas si sûr.

Sans entrer dans les détails, disons, dans un premier temps, que les chiffres ne correspondent pas tout à fait à ce que nous visions au départ, c'est-à-dire des écarts beaucoup plus clairs après notre intervention. Si nous avons parlé, par exemple, d'un écart de 10,0% ou plus entre la première et la dernière

dissertation, cela aurait été très différent. En outre, argueraient certains, il y a le fait qu'une lecture systématique des trois séries de dissertations nous conduirait à trouver que plusieurs d'entre elles ne reflètent pas parfaitement cette tendance de l'augmentation suivie d'une légère diminution, toutes sortes de raisons pouvant expliquer cela. Ainsi, dans l'annexe X, on trouvera des exemples de séries de dissertations pour les sous-groupes forts, moyens et faibles, et, s'il nous semble que les textes de M. G. (70%, 75%, 74%) peuvent refléter un peu la tendance évoquée, il faut reconnaître que ceux de H. G. (61%, 74%, 76%) et de S. D. (58%, 57%, 55%) ne l'illustrent pas vraiment. Mais cela ne fait que confirmer que des cas particuliers échapperont souvent à la direction de moyennes générales.

Par ailleurs, si l'on admet qu'une tendance existe dans la seconde mise à l'essai à l'effet qu'il y a augmentation des notes lors de la deuxième dissertation, puis diminution lors de la troisième, mais sans qu'on revienne au point de départ, il faut avouer qu'il y a sans doute ici plusieurs facteurs en cause. Ne serait-ce, pour l'élève, que le fait de s'être exercé, pour ne citer qu'un cas, peut être pris en considération, puisque la première dissertation devrait être plus ardue que la dernière. Et que dire de phénomènes comme le coefficient de difficulté des sujets? Ou l'apport des corrections du professeur tant sur les copies que dans la classe? Jusqu'à quel point, autre exemple, les élèves ont-ils appris en regardant ce qu'avait fait leur voisin? Ou en causant avec leurs collègues ou le prof? Ont-ils été aidés à la maison? Difficile à mesurer. Enfin, qu'en est-il des textes littéraires eux-mêmes, autrement dit des textes littéraires servant de tremplins lors des dissertations? Voilà qui résume un peu les réserves que nous avons en tête.

En fait, plus nous examinons ces différents facteurs qui ont tous inévitablement joué sur la réussite de nos élèves par rapport à la dissertation, plus nous sommes à même de visualiser le côté ponctuel de notre intervention pédagogique. À travers l'ensemble du trimestre, une rencontre sur Léautaud, c'est peu, et s'il est vrai qu'il revenait ensuite presque à chaque cours par le biais de l'insertion de ses commentaires, il demeure que cette présence n'était chaque fois qu'une question de quelques secondes. Un autre indice qui nous fait hésiter à conclure que l'intervention de Léautaud a véritablement accru la réussite dans les dissertations, ce sont les commentaires que nous avons recueillis des élèves eux-mêmes, comme ce que nous avons noté dans la partie

«Informations provenant des entrevues». Lorsqu'un élève répond «C'est avec les notes de cours que j'ai réussi à faire mes dissertations» (Entrevue avec É. G., p. 27) quand nous lui demandons si Léautaud a pu l'aider à cet égard, la phrase a au moins le mérite d'être très claire.

#### **4.2 Analyse et interprétation des données sur la motivation**

Si la complexité de la réalité pédagogique frappe quand on réfléchit sur des phénomènes comme la réussite scolaire, il en va de même, on s'en doute, dès qu'on travaille un sujet comme la motivation. Dans une approche dite sociocognitive, les chercheurs rappellent souvent qu'il y a quatre catégories de facteurs qui influent sur la dynamique motivationnelle de l'élève : «les facteurs relatifs à la société, les facteurs relatifs à la vie personnelle de l'élève, les facteurs relatifs à l'école et les facteurs relatifs à la classe» (Viau, 1999, p. 10). Or, seulement pour les facteurs relatifs à la classe, catégorie où se situent les interventions pédagogiques comme la nôtre, que de sujets à explorer! À lui seul, le professeur peut jouer un rôle déterminant à l'égard de la motivation des élèves. Nous le voyons dans des études comme celle de Savoie-Zajc (1994), où l'on conclut qu'un professeur démotivé engendre souvent une démobilisation conduisant nombre d'élèves à un manque d'intérêt et à l'abandon pur et simple.

##### **4.2.1 Attributions causales : analyse et interprétation**

Pour comprendre la manière dont les causes identifiées par les élèves influent sur leur perception du contrôle, Weiner (1984; 1992) suggère de classer ces causes en fonction du lieu de contrôle de la cause, de son niveau de stabilité et du degré de contrôle de l'élève sur celle-ci. Aussi le tableau 9 renfermait-il des chiffres reliés à ces dimensions en début et en fin de trimestre pour la seconde mise à l'essai. Dans le cas du lieu de contrôle, nous notons une augmentation de 6,0% en faveur du côté interne des causes, c'est-à-dire que, théoriquement, les élèves s'approprient plus les causes à la fin de notre cours. En revanche, en ce qui a trait au niveau de stabilité de ces causes et à leur globalité, nous nous rendons compte que rien ne bouge, du point de vue des résultats, entre le début du trimestre et la fin. En d'autres mots, au terme de la mise à l'essai, nous nous retrouvons avec des élèves qui semblent les mêmes du point de vue des attributions causales, si ce n'est qu'ils se servent un peu moins de leur environnement quand vient le temps d'expliquer les causes.

Cette stabilité sur le plan des données en rapport avec les attributions causales, nous la retrouvons non seulement dans les réponses que les élèves ont fournies, mais aussi dans les causes qu'ils ont suggérées pour expliquer chacune des situations proposées. Par exemple, si nous regardons ce que propose comme réponses D. P. pour la première situation - «Vous avez un texte littéraire à lire et vous n'arrivez pas à le comprendre même après plusieurs essais» -, nous nous rendons compte que celles-ci se lisent D, B et C tant en début de trimestre qu'à la toute fin, alors que les causes qu'elle imagine sont «Fatigue, manque de concentration et manque de motivation, je ne veux pas me forcer pour comprendre», la première fois, et «Je n'ai pas bien écouté pendant le cours qui expliquait ce texte ou ce poète ou cette époque», ce qui se ressemble du point de vue des attributions causales. Même phénomène avec la quatrième situation - «Vous êtes premier dans un examen en français et le deuxième de votre classe a 10% de moins que vous» -, notée E, C et D les deux fois : «Soit que je suis vraiment motivée ou que j'adore le cours ou que je travaille fort» et «J'ai bien étudié pour l'examen, j'ai bien écouté pendant le cours et j'étais intéressée».

Ce que nous retrouvons la plupart du temps dans le domaine des attributions causales, malgré cette forme de stabilité indéniable, ce sont toutefois des élèves qui ont fourni les mêmes réponses lors du premier questionnaire et du second questionnaire pour deux, trois ou quatre situations sur six, mais qui, pour les autres, ne répondent pas tout à fait de façon identique. Bref, si nous pouvons parler de stabilité, cela ne signifie pas que les élèves offrent chaque fois les mêmes réponses en début et en fin de trimestre. Tel est le cas chez C. D., par exemple, qui répond chaque fois C, C et C pour la cinquième situation - «Vous ne parvenez pas à résoudre certains problèmes lors d'exercices pratiques en français» -, inventant même des causes semblables («Je ne maîtrise pas bien la matière» et «Je ne comprends pas toute la matière»), pendant qu'elle répond A, E et A en fin de parcours plutôt que A, D et C pour la première situation, avec, il est vrai, des causes se ressemblant («La notion m'est totalement étrangère, donc, je ne connais pas le vocabulaire» et «Ce texte est écrit comme dans une langue étrangère»).

#### **4.2.2 Perception de sa compétence : analyse et interprétation**

C'est le tableau 10 qui contenait les résultats relatifs à la perception de sa compétence, c'est-à-dire aux croyances que l'élève a de sa capacité à utiliser les connaissances et les habiletés qu'il possède en vue d'apprendre de nouvelles habiletés cognitives. Or, quand on regarde les données de la seconde mise à l'essai, on constate qu'il y a augmentation de la perception de sa compétence de 4,0% entre le début et la fin du trimestre «Hiver 1999». Bien sûr, nous en reparlerons, une augmentation supérieure à celle-ci aurait sans doute été préférable, mais il y a une amélioration, tout de même, de cet important type de perception. De nombreuses études démontrent qu'une bonne perception de sa compétence permet à l'élève de faire montre de plus de persévérance (Pintrich et Schrauben, 1992), de réussir mieux (Bouffard-Bouchard, 1990; Bouffard-Bouchard, Parent et Larivée, 1991) et d'être plus engagé sur le plan cognitif (Lens et Decruyenaere, 1991; Bouffard-Bouchard, Parent et Larivée, 1991; Schunk et Zimmerman, 1997).

Tant pour les items positifs - «Si je me compare aux autres élèves de mes groupes-classes, je suis persuadé de savoir beaucoup plus facilement que les autres comment réussir dans mon programme d'étude» - que pour les items négatifs - «Les connaissances théoriques à apprendre au cégep sont trop difficiles à maîtriser pour moi» -, nous constatons que ce sont les élèves classés forts dont les résultats évoluent le plus entre le premier et le second questionnaire. Pour ne citer que deux cas, des élèves comme C. D. ont vu leur résultat s'accroître de 15 points, ce qui est beaucoup, alors qu'ils avaient à répondre aux 16 questions par une lettre de A (Entièrement faux = 1 point) à E (Entièrement vrai = 5 points), tandis que chez un élève comme M. A., il est vrai que l'augmentation n'a été que de 5 points, sauf qu'il s'agit toujours d'une amélioration. Quant aux réponses qui n'ont pas bougé, on en retrouve toujours autour de 5 à 7 chez les élèves forts, ce qui est inférieur aux données des élèves faibles.

En général, chez ces derniers, le nombre de réponses qui n'évoluent pas entre le début et la fin du trimestre s'avère plutôt élevé. Quand on sait, par exemple, que sur 16 questions, un élève comme S. D. va jusqu'à fournir 12 réponses parfaitement identiques, c'est-à-dire le double de ce qu'on retrouve chez les forts, on comprend que la situation d'ensemble de la perception de sa compétence ne renvoie pas à des chiffres plus probants. Ce sont évidemment ces élèves faibles dont les résultats sont inférieurs ou très légèrement

supérieurs à la fin du trimestre. Pour sa part, S. D. voit ses résultats augmenter de 2 points. Enfin, en ce qui a trait aux élèves classés moyens, leur situation s'apparente à celle des faibles, hormis le fait qu'ils ont moins de réponses qui sont les mêmes. Chez M.-È. D., si l'on en veut une illustration, l'élève donne 8 réponses identiques sur 16, c'est-à-dire la moitié, pendant que ses résultats pour la perception de sa compétence indiquent une baisse de 2 points. Mais, somme toute, dans l'ensemble, il y a amélioration de la perception de sa compétence.

#### **4.2.3 Perception de l'importance de la tâche : analyse et interprétation**

«Pour améliorer la perception que les élèves ont de la valeur d'une activité, il faut leur faire prendre conscience de l'intérêt que celle-ci présente et de son utilité» (Viau, 1999, p. 128). Dans cette optique, du début à la fin du trimestre, nous avons tenté de leur montrer le plaisir intrinsèque qu'on peut retirer de l'accomplissement d'une activité comme l'apprentissage du français ou celui de la dissertation, ce qui correspond, d'après Schiefele (1991), au concept d'«intérêt», tout en leur montrant les avantages qu'on peut retirer de l'accomplissement de ces activités, ce qui correspond au concept d'«utilité» défini par Viau (1999). Or, dans le tableau 11, les résultats indiquent une augmentation de 2,0% dans la seconde mise à l'essai. Une fois encore, à première vue, voilà qui peut paraître modeste. Par contre, une tendance semble s'installer : il y a encore amélioration de la situation, si minime soit-elle.

Ce qui nous permet également d'avancer qu'il y a un accroissement, même très modeste, de la perception de l'importance de la tâche chez les élèves entre le début et la fin du trimestre, ce sont certaines données générales révélatrices, à l'image de cet extrait d'entrevue avec une élève du groupe des forts. Celle-ci répond simplement à la question «Dans le questionnaire sur la motivation, dirais-tu que tes réponses reflètent assez ta motivation pour les études?» :

Oui. Au cours de la session, j'ai beaucoup évolué par rapport à ma motivation sur le plan faire mes travaux, comment faire mes études. Au lieu de faire comme à l'autre session, je ne sais pas, je sais plus où je m'en vais, je suis plus dedans, je sais plus ce que je veux. Au début de la session, c'était comme... qu'est-ce que je fais? Là, où je m'en vais, là c'est sûr, je commence à mieux me connaître, vraiment, ça a cliqué. Oui (Entrevue avec C. D., p. 9).

Ce qui est particulièrement intéressant dans ce genre de réponse, c'est qu'on aura remarqué que l'élève touche ici à plus d'un aspect de la motivation scolaire. D'abord, il y a progression quant à la perception de l'importance de la tâche dans des segments comme «je sais plus ce que je veux», mais il y aussi progression en ce qui regarde la perception de sa compétence dans des passages du type «je commence à mieux me connaître». À cela, il faut ajouter une amélioration du côté de certaines stratégies autorégulatrices, par exemple les stratégies de gestion dans «j'ai beaucoup évolué par rapport à ma motivation sur le plan faire mes travaux, comment faire mes études». La plupart du temps, y compris chez les moyens et les faibles, les témoignages demeurent toutefois beaucoup plus ciblés. Ainsi, chez les faibles, on entend «Ça a évolué parce que je prends goût, là, à la littérature» (Entrevue avec M. La., p. 24), ce qui ne porte que sur la perception de la tâche.

#### **4.2.4 Stratégies autorégulatrices de gestion : analyse et interprétation**

Cette tendance à une légère augmentation que nous venons juste d'évoquer se vérifie à nouveau pour ce que l'on a appelé les stratégies autorégulatrices de gestion. Dans le cadre de la seconde mise à l'essai, les chiffres du tableau 12 indiquent que le groupe d'élèves passe de 3,7/5 à 3,9/5 pour ces stratégies autorégulatrices de gestion, c'est-à-dire une augmentation de 4,0%. Cette dernière rejoint tout à fait l'accroissement du côté interne des causes, celui de la perception de sa compétence ainsi que celui de la perception de la tâche dont nous avons déjà fait mention. Ces stratégies de gestion se rapportant en réalité à l'organisation de l'apprentissage, elles s'avèrent extrêmement importantes pour améliorer les conditions d'apprentissage tant pour un domaine comme les conditions physiques propices aux élèves qui travaillent que pour «choisir des ressources humaines et matérielles qui leur faciliteront la tâche» (Viau, 1999, p. 63). Mais, vérification faite, on ne peut pas ici dire que les forts arborent des scores supérieurs aux autres.

Pour un sujet du type «En moyenne, je consacre au moins une heure d'étude ou de travail à la maison, pour chaque heure passée en classe», des élèves comme M. A., classé fort, répondront «Entièrement faux» les deux fois, tandis que des collègues comme J. R., classée faible, répondront C tant en début qu'en fin de trimestre. Chez les moyens, comme dans les autres sous-groupes, il y a encore

un peu de tout : F. L., entre autres, y va d'abord d'un D, puis recule avec un B; un autre fera l'inverse. Plusieurs, même chez les forts, n'hésitent cependant pas à reconnaître qu'ils éprouvent des difficultés à planifier leurs périodes de travail et d'étude :

J'ai de la misère à mélanger les matières. [...] C'est pour ça que j'ai un petit problème quand j'ai deux examens collés. Ça m'est arrivé. C'est un peu mon style d'être à la dernière minute. Je n'ai pas vraiment le temps avant ça. Je me dis que si je m'implique, puis que je fais quelques exercices, bien, ça va servir à rien parce que je vais les oublier (Entrevue avec M. A., p. 3).

Récemment, dans l'institution où nous enseignons, une aide pédagogique individuelle - une API est une conseillère pédagogique - rencontrait, avant le début de l'année scolaire, un groupe d'élèves identifiés comme faibles. Ceux-ci étaient sous le coup de l'article 16, c'est-à-dire qu'ils n'avaient pas réussi la moitié de leurs cours pendant le dernier trimestre, risquant l'expulsion automatique s'ils récidivent une autre fois. Or, pour leur faire comprendre de façon ludique que la gestion du temps était capitale dans les études, cette aide pédagogique a distribué à tous les élèves concernés un grand carton représentant leur vie, leur demandant de déchirer la partie qui correspondait au temps consacré à leur emploi rémunéré. Le processus se répéta par la suite pour les heures qu'ils allouaient à leur petit(e) ami(e), à leurs loisirs, etc., jusqu'à ce que, on le devine, il ne reste plus de carton - ou si peu - pour le temps réservé à l'étude. «C'est le "fun" de travailler» (Entrevue avec J. M., p. 32), arguent souvent plusieurs d'entre eux, mais encore faut-il gérer comme il se doit la répartition de son temps.

#### **4.2.5 Stratégies métacognitives : analyse et interprétation**

La tendance signalée précédemment se maintient avec encore plus de netteté pour le délicat sujet des stratégies métacognitives et ses questions comme «J'essaie toujours de comprendre pourquoi j'ai eu une mauvaise note à un examen ou à un travail» (Question 46). Dans les faits, toujours pour ce qui est de la seconde mise à l'essai, nous enregistrons - dans le tableau 13 - une hausse de 6,0%, vu que nous partons cette fois de 4,0/5 pour atteindre 4,3/5. Bref, dans ce cas précis, l'augmentation moyenne est supérieure à ce que nous retrouvions ailleurs pour la motivation scolaire. Comme cette métacognition se rapporte à la connaissance ainsi qu'au contrôle qu'une personne a sur elle-

même et sur ses stratégies cognitives (Tardif, 1992), il s'agit ici d'un élément fondamental pour l'élève désireux de réussir à l'école. Effectivement, rappelons-nous que ces stratégies tournent toujours autour de la planification, l'évaluation, la régulation et la révision, stratégies utilisées fréquemment par les élèves qui réussissent.

Le cas de l'élève tentant de comprendre pourquoi il a eu une mauvaise note à un examen ou à un travail illustre parfaitement comment on peut récolter un haut score dans le cadre des stratégies métacognitives. C'est pour cela que même nos préparations de cours visaient parfois à favoriser ce genre de retour sur les textes rédigés par les élèves, ce qui a peut-être un peu contribué à l'augmentation décrite ci-haut. Ainsi, alors que nous venions de remettre des dissertations corrigées, voici ce qui s'est passé dans la classe, ainsi que décrit dans notre journal de recherche :

À l'intérieur de ce laps de temps, on trouve surtout des interventions techniques sur le comment cette dissertation a été corrigée, et je propose, à la fin de cela, un marché de ce genre : prenez le temps d'examiner les nombreuses corrections qui ont été inscrites sur votre copie, à tête reposée, et, au retour de la semaine de lecture, nous reviendrons en détail sur les points à améliorer, les erreurs fréquentes et une révision générale de ce qui a trait à la structure et à la conception des idées (Journal de la seconde mise à l'essai, p. 35).

Un peu plus loin, toujours dans le même contexte, nous pouvons aussi lire :

Je réexplique également que le principe de cette façon de procéder est fort simple : à chaque travail, il incombe de s'améliorer, et la deuxième dissertation, à moins de cas particuliers, devrait être meilleure, de même que la troisième. J'en profite aussi pour parler d'un principe qui me tient à cœur : avant de s'en prendre au prof ou à d'autres, dans l'éventualité où ils auraient récolté une mauvaise note, qu'ils se regardent dans une glace et s'autocritiquent sérieusement. En particulier du point de vue du français écrit, je fais remarquer qu'il y a dans les copies des tas et des tas de fautes inacceptables et, souvent, de niveau primaire, qu'ils se devaient de corriger davantage. Ils manquent un peu de ténacité, de perspicacité, d'énergie, ignorant jusqu'à quel niveau on peut réécrire - j'évoque le cas de mon ami, B. T., qui a produit 27 versions de son dernier roman avant sa forme définitive (Journal de la seconde mise à l'essai, p. 35-36).

#### 4.2.6 Stratégies affectives : analyse et interprétation

D'après les données présentées au tableau 14, nous constatons que la moyenne des réponses s'établissait à 3,7/5, pour ensuite grimper à 3,9/5. Bref, pour ces stratégies que l'élève utilise afin de contrôler ses émotions et créer un climat psychologique favorable à ses apprentissages (Weinstein et Mayer, 1986; Boulet *et al.*, 1996), nous relevons une augmentation de 4,0% pour cette seconde mise à l'essai, ce qui signifie que le parcours des stratégies affectives rejoint à son tour la tendance identifiée plus tôt. Sur des sujets comme «J'ai presque toujours le désir d'aller à mes cours» (Question 16), par exemple, les entrevues et le journal de recherche confirment d'ailleurs un intérêt certain : «C'est ma volonté d'être aux études. C'est mon choix, ma présence aux cours» (Entrevue avec M. La., p. 23-24); «Même si l'on est lundi matin, le niveau de motivation est plutôt élevé. Il faut dire que je les ai mis en garde» (Journal de la seconde mise à l'essai, p. 14).

Que ce soit pour un item positif comme le désir d'aller à ses cours ou un item négatif comme «Je suis souvent distrait lorsque les professeurs donnent leurs cours» (Question 20), il paraît une fois de plus impossible d'assimiler les élèves faibles, moyens ou forts soit à de bons ou de mauvais résultats en ce domaine, soit à une augmentation ou une diminution de ces derniers. Des élèves considérés comme forts n'hésitent pas d'emblée à affirmer qu'il est entièrement vrai qu'ils n'ont jamais le désir d'assister à leurs cours ou qu'ils sont souvent distraits quand leurs professeurs leur enseignent, en même temps qu'ils restent sur leur position lorsque vient le moment de répondre en fin de trimestre. À l'opposé, des élèves considérés comme faibles ou moyens estimeront assez clairement qu'ils ont le goût d'être en classe ou qu'ils ne sont pas distraits devant le professeur, allant jusqu'à évoluer dans la bonne direction au terme de leur cours : «J'adore [aller au cours de français]. J'adore. Même que j'aimerais ça, me diriger en littérature, mais je n'ai pas 20 ans, moi : il faut que je sois plus réaliste» (Entrevue avec H. G., p. 14).

Un des sujets qui posent des problèmes aux élèves reste celui que recoupe l'item «Je consacre autant d'efforts dans les cours que je trouve moins intéressants que dans ceux que j'aime» (Question 52). Or, voilà une question tout à fait critique dans le cadre de cours de français obligatoires qu'ils opposent souvent - comme les cours de philosophie - à leurs cours de

concentration. Dans les trois sous-groupes, nous retrouvons donc plusieurs élèves qui répondent qu'une telle assertion est entièrement fausse ou presque entièrement fausse, données qui correspondent à certains passages des entrevues. Une élève considérée moyenne explique notamment son manque de motivation et d'efforts parce qu'il ne lui reste plus de cours de concentration à suivre : «Parce que là, j'ai juste quatre cours au cégep, puis c'est juste des cours moins intéressants, si l'on peut dire, là... [...] Je n'en ai plus, des cours de concentration. J'ai juste mon stage» (Entrevue avec J. M., p. 31). Mais il demeure qu'il y a amélioration quant aux stratégies affectives.

#### **4.2.7 Stratégies cognitives : analyse et interprétation**

Si nous nous reportons au tableau 15 sur la situation des stratégies cognitives, nous constatons que, du début à la fin du trimestre «Automne 1999», dans la seconde mise à l'essai, il y a augmentation des moyennes pour lesdites stratégies cognitives et, conséquemment, maintien - et même renforcement - de cette tendance identifiée dans les dernières pages. Au début du trimestre, le calcul des résultats donne la note de 3,6/5, puis nous passons à 4,0/5 dans le second questionnaire. Il s'agit ainsi d'une augmentation de 8,0%, amélioration qui est donc légèrement supérieure à ce qu'on retrouve ailleurs au chapitre de la motivation. Théoriquement, vu tout ce que ces stratégies peuvent représenter, cela ne saurait qu'être encourageant : les stratégies cognitives constituent des voies que l'élève emprunte pour acquérir, intégrer et se rappeler les connaissances qu'on lui transmet d'une façon ou de l'autre (Weinstein et Meyer, 1991).

Pour des items comme «Dans mes cours, je me limite à faire les exercices obligatoires» (Question 10), nous nous rendons pourtant compte qu'il reste beaucoup à faire. Des élèves de toutes les sortes admettent sans honte qu'ils n'accordent à peu près pas d'importance aux travaux formatifs ou facultatifs, attitude qui correspond assez bien à ce qui se déroule dans le réel. Dans le but de faciliter l'apprentissage de phénomènes comme la dissertation, la plupart des professeurs prévoient effectivement des exercices préparatoires destinés à mieux préparer leurs classes, mais sans se faire d'illusions, ainsi que l'indique cette portion de journal de recherche :

**Je propose toutefois, pour les aider encore un peu plus, un exercice supplémentaire portant sur le plan d'une autre dissertation virtuelle,**

à partir du texte de Rimbaud intitulé «Le dormeur du val». Espérons qu'on viendra me voir à mon bureau pour faire vérifier ce travail disons facultatif, mais j'ai bien peur que personne ne se pointe d'ici lundi prochain (Journal de la seconde mise à l'essai, p. 16-17).

Quant à des sujets du type «Lorsque je suis un cours, je ne complète jamais les informations reçues en classe par des lectures personnelles sur la matière» (Question 42), nous percevons çà et là quelques réponses indiquant que c'est entièrement faux tant en début de trimestre qu'à la fin

(- Sur le fait que tu lis en dehors des cours? Par exemple? C'est vrai, ça, que tu lis tant? Que tu lis beaucoup?  
- Oui. Oh! oui. Quand je finis l'école, je lis tout le temps. Beaucoup. Je lis au moins une bonne brique. Au moins un livre. Je ne sais pas, mais quand on lit tout le temps, on s'aperçoit qu'on est plus prêt, plus vite, et qu'on a des limites (Entrevue avec I. D., p. 19-20)),

mais plusieurs élèves, même chez les plus forts, reconnaissent qu'ils ont même du mal à compléter les lectures obligatoires, ce qui est connu dans le milieu :

Je ne suis pas un grand lecteur non plus. Je suis plutôt un sportif. Ça fait que quand vient le temps de m'asseoir puis de lire, je trouve ça long un peu. C'est pas perdre son temps, mais il faut que je bouge, moi. Au secondaire, les livres, je m'arrangeais tout le temps pour ne pas les lire, puis ça passait. Je m'en suis sorti avec des super-notes. J'ai tout le temps eu des petits trucs. Comme ça, je pouvais faire autre chose. Le seul livre que j'ai lu au complet, là, vraiment, deux fois, c'est *Wayne Gretzky : mon histoire*. C'est un gros livre dans lequel il y a 230 pages - c'est écrit gros -, mais là... Même au cégep, avec des petites twists, j'ai réussi à m'en sortir. Mais je commence à être pas si pire, là. Boris Vian, là, je l'avais acheté le vendredi - l'examen, c'était le lundi -, je l'ai lu, j'ai commencé le dimanche à trois heures, puis à deux heures et demie, j'avais fini : j'avais lu mes 300 pages. Ça, ça m'a épaté, ça. Puis je ne l'ai pas aimé, le livre... Parce que c'est trop... pas fou... mais, mettons, j'aime ça quand je lis me baser ou m'introduire un peu. Mais ça, il peut arriver n'importe quoi (Entrevue avec M. A., p. 3-4).

#### **4.2.8 Participation : analyse et interprétation**

Le tableau 16 sur la participation n'est pas le seul moyen de jauger cette dernière. Nous y reviendrons un peu plus loin. Toutefois, si nous en examinons

les résultats obtenus, nous nous apercevons qu'il confirme lui aussi la tendance observée depuis le début en ce qui a trait à une augmentation de la motivation en classe. Dans la seconde mise à l'essai, le point de départ pour le groupe s'avère effectivement de 3,7/5, tandis que le point d'arrivée se situe à 4,0/5, pour un accroissement de 6,0%. En outre, en dehors des chiffres proprement dits, nous pouvons parler d'une augmentation qui rejoint nos impressions en tant que praticien, impressions parfois notées dans le journal de recherche. «Car je sens qu'ils ont "embarqué" en général, même si ce pourrait toujours être mieux, c'est évident» (Journal de la seconde mise à l'essai, p. 44), écrivions-nous de temps en temps, malgré quelques moments creux : «Il est temps que la mi-session arrive, me semble-t-il. Je sens une certaine lassitude dans les rangs, lassitude attestée par le nombre d'absents au cours - il y en a cinq» (Journal de la seconde mise à l'essai, p. 29).

Cette question de la participation n'est toutefois pas simple. Un seul regard sur cette anecdote tirée de la section «Divers» du journal de recherche, alors que nous sommes alors plutôt en début de trimestre, nous le fait comprendre sans difficulté :

Enfin, détail touchant, un élève - dont j'ignore le nom - vient me voir quelques minutes avant le début du cours pour m'expliquer qu'il n'est pas facile de répondre à l'invitation que j'ai lancée, en début de trimestre, à l'effet que leur participation était souhaitable. «Ce sont des sujets qu'on ne connaît pas et qu'il est bien difficile de contester ou de discuter», me raconte-t-il, et j'explique que plus nous progresserons, plus il sera facile d'intervenir avec à propos. Je lui dis également qu'on peut participer en ayant les yeux allumés, tout simplement, histoire de montrer qu'il n'est pas nécessaire de prendre la parole dans le cours pour démontrer son intérêt pour ce qui s'y raconte. Ça semble le rassurer (Journal de la seconde mise à l'essai, p. 8).

Quoi qu'il en soit, l'une des manifestations principales de la participation des élèves restera toujours les questions posées par eux, et, à ce chapitre, il y a une nette évolution entre le premier cours et le dernier. Nous le voyons dans les réponses découlant de l'item «En classe, je pose très rarement des questions, même si je ne comprends pas» (Question 7), mais nous le constatons aussi dans les données générales. Par exemple, à la première page du journal de recherche, nous lisons

La classe paraît sympathique, dans l'ensemble, mais les élèves, comme d'habitude, sont extrêmement figés et silencieux. J'essaie tout de suite de mettre un peu d'humour dans le cours afin de les mettre un brin de mon côté. Aucune intervention. Beaucoup de crispation (Journal de la seconde mise à l'essai, p. 1),

tandis qu'on remarque, à la fin du trimestre, au moment de la révision, que «[l]'atmosphère est fébrile», avec «[t]outes ces questions recoupant des choses que j'avais déjà expliquées» (Journal de la seconde mise à l'essai, p. 68).

#### **4.2.9 Bilan de l'analyse et de l'interprétation des données sur la motivation**

Dans le bilan de la section 3.3.1 intitulé «Informations provenant du journal de recherche», nous avons noté pour la rubrique «Motivation» : «on sent, plus on avance dans le trimestre, un mouvement vers une plus grande motivation des élèves, mais avec des moments plus difficiles, épisodes qui nous ramenaient au réel». Or, si nous regardons les chiffres qui précèdent, ce mouvement vers une plus grande motivation des élèves semble réel, puisqu'il correspond à cette tendance pour l'accroissement évoquée ci-haut. Considérant les réponses à la version abrégée du QACSS (Questionnaire étudiant les attributions causales) ainsi que celles du TSIMS (Test sur les sources et les indicateurs), nous nous rendons effectivement compte que rien n'a bougé pour les aspects stabilité et globalité des attributions causales, il est vrai, mais pour tout le reste, c'est-à-dire du côté interne des causes jusqu'à la participation, les huit résultats indiquent une tendance vers l'amélioration entre le début et la fin du cours «Littérature et imaginaire».

Si l'on calcule en pourcentage l'augmentation moyenne de tout ce qui évolue ici par rapport à la motivation scolaire des élèves, on note qu'elle atteint 4,5% pour la seconde mise à l'essai. À la rigueur, voilà une augmentation modeste, à peu près du même ordre que celle relative aux données sur la réussite. Néanmoins, pour des sujets comme le côté interne des causes, la perception de sa compétence, la perception de l'importance de la tâche, les stratégies de gestion, les stratégies métacognitives, les stratégies affectives, les stratégies cognitives et la participation, il reste qu'il y a amélioration entre le premier questionnaire et le second, d'où cette tendance qui compense un peu. Autrement dit, sur le plan des statistiques, nous assistons à une augmentation

de la motivation scolaire qui n'est peut-être pas suffisamment forte pour être significative, mais, au moins, il y a toujours augmentation et jamais décroissance. Enfin, comme nous le verrons, les recoupements avec certaines données générales renforcent également cette tendance, d'autant qu'on ne dénombre que 2,9 absences par cours.

S'il nous arrive quelquefois d'être déçu par les faibles augmentations survenues quant aux sources et indicateurs de la motivation scolaire que nous avons ciblés avec notre projet d'intervention pédagogique, peut-être pourrions-nous rappeler qu'il n'y a pas de standards pour les tests employés, et que, dans ce contexte, toute augmentation, même minime, est mieux qu'une régression. Un 4,5% d'augmentation au chapitre de la motivation scolaire en général signifie que plusieurs élèves, comme D. P., ont répondu un C au lieu d'un B, lors du second test, à l'importante question 38 portant sur «On peut difficilement réussir dans la vie si l'on ne possède pas d'études collégiales». Cela constitue un gain du point de vue de la perception de la tâche, mais un gain qui change peu de choses en termes de chiffres. Bref, la tendance à l'accroissement obtenue en cours de route et le bond de 4,5% enregistré reflètent, qu'on le veuille ou non, une longue série de petits gains.

De la même manière que ce qui se passait pour la réussite scolaire, si l'on admet une certaine forme de progression pour la motivation, il demeure que cette dernière peut être attribuable à un certain nombre de facteurs autres que notre intervention pédagogique. Savoie-Zajc (1994) relève, uniquement chez le professeur, de nombreuses caractéristiques qui influent sur la motivation des élèves. Par exemple, le professeur «correct» est vrai et simple, possède le sens de l'humour, est capable de faire confiance aux élèves, n'a pas de préjugés à leur égard, peut oublier ses problèmes personnels, reconnaît ses erreurs, est moins sévère que la majorité des enseignants, connaît sa matière à fond, etc. Ainsi, pour ne considérer qu'un seul de ces sujets, qu'en est-il du rôle que notre sens de l'humour a pu jouer dans le cours? Ou le leur? Quand, par exemple, un élève nous a demandé : «Est-ce qu'il faut admirer Léautaud parce que les surréalistes l'admiraient?» (Journal de la seconde mise à l'essai, p. 48).

#### **4.3 Analyse et interprétation des données en général**

Un peu plus tôt, dans les sections 3.3.1 et 3.3.2 du présent chapitre sur les mises à l'essai et les résultats en découlant, nous avons présenté ce que renfermaient le journal de la seconde mise à l'essai et les entrevues semi-structurées faites avec neuf élèves classés forts, moyens et faibles. Nous avons même essayé de dégager tant bien que mal ce que nous avons appelé les temps forts qui y dominaient. Cependant, même si nous y avons fait allusion à quelques reprises, une question tout à fait essentielle se pose maintenant : est-ce que les conclusions préliminaires que nous avons tirées à propos de la réussite scolaire et de la motivation se vérifient un peu dans le journal de la seconde mise à l'essai et les entrevues semi-structurées? Plus précisément, est-ce que chacune des tendances observées pour la réussite scolaire et la motivation se répète au sein de ce que nous avons baptisé les données en général?

#### **4.3.1 Informations provenant du journal : analyse et interprétation**

En premier lieu, en ce qui concerne la rubrique «Léautaud», rappelons la principale remarque que nous avons faite précédemment : «il ressort que le cours où nous avons présenté l'écrivain et tous ceux dans lesquels nous avons glissé ses opinions avaient contribué à déclencher des réactions et mettre plus de relief dans la démarche en général». Mais, en clair, en ce qui concerne la réussite dans les dissertations, pouvons-nous trouver des passages de journal qui démontreraient que les élèves feront de meilleures dissertations grâce à son apport? La réponse à cela est plutôt non. Il faut dire que les rapprochements Léautaud-dissertation auront surtout lieu dans la rubrique «Dissertation», d'une part, et que, d'autre part, nous relevons tout de même des extraits où nous constatons une forme d'intégration aux activités entourant ce type d'apprentissage : «l'apport de Léautaud semble désormais faire partie d'une certaine routine pédagogique, ce qui demeure tout de même bon signe» (Journal de la seconde mise à l'essai, p. 59).

En fait, si nous nous sommes permis de dire que la présence de Léautaud provoquait des réactions et mettait plus de relief dans la démarche pédagogique en général, il est certain que ces répercussions se situent davantage du côté de la motivation des élèves. Après l'insertion dans le cours de ses opinions tranchées, incisives, nous découvrons souvent dans le journal de la seconde mise à l'essai des remarques du type de celle-ci, rédigée au terme

de la rencontre où les présentations furent faites avec Léautaud : «À l'opposé, en sortant, un élève a levé son pouce en souriant. Traduction : c'était bien» (Journal de la seconde mise à l'essai, p. 35). En quelque sorte, ça et là dans le journal de recherche, nous nous rendons compte que la présence de l'écrivain et de son œuvre a pu constituer un adjuvant pour accroître la motivation scolaire de nos élèves, une sorte de médiation, pour prendre un terme à la mode, le même phénomène se retrouvant dans la rubrique «Motivation».

Dans cette rubrique «Motivation», plusieurs des observations reviennent en effet à indiquer que Léautaud a mis un peu de piment dans les rencontres - «Quoi qu'il en soit, j'en ai la conviction, des jugements comme celui sur Gérard de Nerval ("le livre me tombe des mains") ont marqué des points auprès de ces jeunes tout impressionnés par les grands noms» (Journal de la seconde mise à l'essai, p. 32) -, sauf que, en relisant, nous nous apercevons également qu'il n'y a pas eu que lui. «Un des élèves a souri presque systématiquement lorsque je faisais intervenir Léautaud» (Journal de la seconde mise à l'essai, p. 46), lisons-nous à l'occasion, avec le résultat, c'est certain, que l'enthousiasme du professeur a pu compter. Cela rejoint donc peut-être Dewey lorsqu'il affirmait que l'enseignant devait s'engager dans son action en tant que médiateur social plutôt qu'en pur médiateur du savoir (Alves-Bernard, 1996), c'est-à-dire que notre passion a pu stimuler, toucher, émouvoir ces élèves qui nous regardaient imbu de cette passion. En outre, voilà qui renvoie aux concepts de médiation cognitive et de médiation didactique en éducation.

Si la médiation pédagogique «donne du sens et crée des liens dans une construction de transmission des savoirs» (Chappaz, 1996, p. 21), en plus d'être du domaine spécifiquement humain (Lenoir, 1995), les concepts de médiation cognitive et de médiation didactique, désormais assez connus en éducation, peuvent éclairer le sens de notre démarche. Comme l'indique Lenoir (1995), si le savoir est une production humaine socialement déterminée qui requiert un processus cognitif d'objectivation s'établissant grâce à un système médiateur, la médiation cognitive est d'ordre intrinsèque par rapport au processus d'objectivation, tandis que la médiation didactique est d'ordre extrinsèque. En clair, la première implique la manipulation d'un objet et son appropriation active par le sujet; la seconde implique l'intervention de quelqu'un ou de quelque chose, par exemple un maître avec ses outils pédagogiques et son désir de savoir suscitant des désirs de savoir.

En ce qui concerne la rubrique «Dissertation», nous semble-t-il, on y perçoit une dynamique du même ordre. Il y a peu à signaler du côté de la réussite scolaire, à part les remarques auxquelles on peut normalement s'attendre à propos d'élèves désireux de bien faire. C'est ainsi que l'occasion nous fut souvent donnée d'écrire des passages du type «Enfin, comme on le sait en général, que d'insécurité chez eux lorsqu'ils travaillent une dissertation de ce type» (Journal de la seconde mise à l'essai, p. 21), à moins que ce ne soit des lignes sur nos tentatives pour leur inculquer une méthode de travail et des outils valables, par exemple un plan ordonné. Nous avons aussi essayé de comprendre, pour mieux les contrer, les points faibles de leur cheminement vers la fabrication de la dissertation, notant au passage, pour ne relever qu'un cas, le fait que «le brouillon des élèves est un fouillis inimaginable, ce qui complique leur entreprise pour des raisons évidentes» (Journal de la seconde mise à l'essai, p. 21).

Au contraire, du point de vue de la motivation, on relève dans la rubrique «Dissertation» plusieurs remarques soutenant cette tendance vers plus de motivation que nous avons déjà observée. Et ces remarques se rattachent à la médiation didactique. Il s'agit premièrement de commentaires propres à influencer les élèves sur un aspect ou l'autre des dissertations qu'ils ont à produire - «J'ai annoncé également, en début de rencontre, que nous allions revenir [...] sur la théorie de la dissertation et les questions qu'ils ont [...]. Les yeux se sont écarquillés» (Journal de la seconde mise à l'essai, p. 49) -, ce qui relève des outils pédagogiques du maître. De plus, il y a aussi ce désir de savoir du professeur suscitant des désirs de savoir chez son élève, en particulier, évidemment, lorsque se retrouvent associées notre passion pour Léautaud et la dissertation elle-même. «Tout désir est fondamentalement l'expression de rapports analogues entre des êtres humains; il est donc médiatisé par ces rapports» (Wilden, 1983, p. 70).

Finalement, pour la rubrique «Divers», nous avons déjà mentionné qu'elle regroupait essentiellement des informations en marge des rencontres ainsi que des réflexions portent sur nos sentiments personnels au sortir de chaque cours. Cela dit, on y retrouve aussi quelques passages en relation avec le phénomène de la réussite scolaire, mais rien qui nous permette de prétendre que la présence de Léautaud aide techniquement pour leurs dissertations. En réalité, des phrases comme «Au fur et à mesure que la fin du trimestre approche, on

sent monter une pression légitime chez plusieurs» (Journal de la seconde mise à l'essai, p. 65) sont typiques de ce qui s'y est écrit, puis il y a les réflexions sur les cas plus personnels. Prenons cet élève qui reprend pour la troisième fois le cours «Littérature et imaginaire» ou cet autre qui sera pénalisé parce qu'il a remis sa dissertation trois jours en retard. Voilà qui suscite des sentiments contradictoires.

En revanche, toujours dans cette rubrique «Divers», on voit jusqu'à quel point la motivation nous importait. Dans un premier temps, il y a tous ces propos des élèves se rapportant au fait qu'ils n'auront guère besoin de Baudelaire dans le domaine de l'électrotechnique ou des matériaux composites, propos qui divisent d'ailleurs les professeurs de français eux-mêmes. Nous leur répondions systématiquement, comme nous l'avons toujours fait, en expliquant, on le devine, «que de faire des dissertations encourage à penser, à réfléchir, à brasser des idées, à patauger dans l'esprit» (Journal de la seconde mise à l'essai, p. 24). Dans un second temps, quant à l'apport de Léautaud au chapitre de la motivation, il apparaît indéniable dans certains extraits. Lorsqu'on lit «un élève m'a fait un compliment en quittant le local à l'effet que le cours était "super"» (Journal de la seconde mise à l'essai, p. 44), nous ne pouvons que nous réjouir, d'autant plus qu'un individu de ce genre représente souvent une certaine proportion d'élèves silencieux.

#### **4.3.2 Informations provenant des entrevues : analyse et interprétation**

La première des quatre questions qui peuvent nous éclairer sur la contribution de notre projet pédagogique à la réussite et à la motivation des élèves est «Que penses-tu des cours de français, avant et après celui-ci?». Nous avons précédemment mis l'accent sur le fait qu'elle entraînait des réponses reliées soit à l'identité du professeur responsable, soit à une relative satisfaction générale. Cependant, si l'on se préoccupe plus spécifiquement de ce qui découle du segment «avant et après celui-ci», un autre élément de réflexion peut surgir des entrevues. Le hic, c'est que, sur neuf entrevues, il n'y en a que cinq où l'on perçoit une différence de perception avant et après ce cours. Si l'on met de côté le facteur de l'identité du professeur, il ne reste plus grand-chose à faire ressortir. Mais, au moins, on comprend que le professeur a un rôle important dans le triangle Savoir-Professeur-Élève, car, d'un point de vue interactionniste,

la connaissance n'est pas seulement «une relation entre l'élève et le monde des objets, mais une relation entre des personnes à propos de propositions sur le monde» (Chappaz, 1996, p. 13-14).

Lorsqu'il nous arrive de constater qu'une élève «a trouvé ce cours-ci plus intéressant que les autres que j'ai faits [parce que] on était vraiment dans les courants» (Entrevue avec J. M., p. 29) et autres motifs semblables, il faut bien reconnaître, également, que cette amélioration de la situation se situe davantage sur le plan de la motivation que sur celui de la réussite dans les dissertations. Certes, il y a cet élève que nous avons déjà cité quand il nous a confié que les cours de français, «ça aide l'étudiant à mieux écrire» (Entrevue avec É. G., p. 26), mais cela reste général. Sur l'apport particulier de notre cours, on retrouve par exemple un passage du type «j'ai adoré ça, ce cours-ci encore plus que les autres parce que c'est plus proche de nous autres. J'ai hâte de voir le prochain [...]. Ça m'a fascinée» (Entrevue avec H. G., p. 14), passage qui, jusqu'à un certain point, nous montre que quelque chose a agi sur la motivation de nos élèves.

Avec la question «Crois-tu que la présence de Léautaud a pu t'aider dans la dissertation?», nous retrouvons d'autres raisons de penser que notre projet d'intervention pédagogique n'a pas eu l'impact escompté en ce qui a trait à la réussite scolaire. Les hésitations des élèves relevées plus tôt paraissent trop faibles pour contrer les réponses négatives enregistrées. D'aucuns les attribueraient à la manière de poser la question. Au nombre des circonstances atténuantes pour nous, il y a toutefois la difficulté pour les élèves de saisir tous les rapports possibles entre un projet de ce genre et la réalisation d'une dissertation, surtout qu'ils n'ont que quelques secondes pour répondre à qui les interroge. Nous qui avons retourné les liens Léautaud-réussite scolaire dans tous les sens au cours de ces années, sans doute avons-nous le temps de développer des hypothèses, des attentes, voire des espérances face à ce sujet précis, mais eux? Comment logiquement leur demander de retracer ces liens probablement tenus en si peu de temps?

Dans notre volonté de faire les choses le mieux possible, il faut également dire que nous avons anticipé ce genre de réponses tout à fait prévisibles de la part des élèves. Voilà pourquoi on retrouvera plus loin une autre question sur ce point très spécifique. Qu'on ne voie pas là une façon de forcer la main,

d'insister indûment. En théorie, la question en soi constitue peut-être déjà un biais, mais le fait d'y revenir un peu plus tard - et pas immédiatement après - avait pour but de créer un temps de réflexion supplémentaire pour les élèves. Après tout, après qu'on eut démontré pendant des semaines que Léautaud vantait et mettait lui-même en pratique les mérites de la clarté ou du mot juste dans quelque texte que ce soit, il apparaissait légitime de se demander si cela a pu entraîner des réactions quelconques au chapitre de la concrétisation des dissertations rattachées au cours «Littérature et imaginaire».

«Crois-tu que la présence de Léautaud a pu t'aider à te motiver pour le cours?» nous a procuré des réponses d'un tout autre ordre, on l'a vu. Dans l'ensemble, rappelons qu'une majorité de nos élèves ont répondu que Léautaud les avait aidés à se motiver. C'est le pourquoi qui, dans plus d'un cas, s'avère cependant le plus intéressant à observer, et de loin, puisqu'on s'aperçoit que cette intervention se confond un peu avec l'apport de leur professeur :

Oui. Parce que t'as réussi à le rendre [le cours] plus vivant, oui, vivant, ce qui fait qu'on a embarqué dans le cours. Tous les détails, sa vie, ses copains, ses maîtresses, ça nous a aidés. Oui. C'est pas «platte» en partant. Moi, j'aurais pas manqué ça. Je trouve ça «platte» de manquer le cours de français, à moins que j'aie quelque chose d'important à faire, quelque chose que je ne peux pas manquer (Entrevue avec C. D., p. 8).

Un autre exemple de cela se retrouve dans le témoignage de J. R. Il se lit comme suit, tout de suite après qu'on lui eut demandé si Léautaud avait pu l'aider à se motiver : «Oui. Oui. Dans le sens où ce n'est pas Léautaud vraiment qui m'a accrochée; c'est toi, dans ta façon de le présenter» (Entrevue avec J. R., p. 11). La jeune fille ajoute d'ailleurs plus loin «Mais toi, tu étais tellement captivé que je ne pouvais absolument pas faire autrement : ça m'intéressait» (Entrevue avec J. R., p. 11), ce qui démontre que, peut-être plus que Léautaud lui-même, c'est notre passion pour lui qui a surtout frappé les élèves. En quelque sorte, on en revient à dire que la médiation n'est pas seulement au cœur de la relation pédagogique par l'appropriation d'un objet. Elle l'est aussi par l'intervention d'«une relation entre l'enseignant ou l'enseignante et les élèves» (Fournier, 1994, p. 42) basée sur le désir de savoir. «Pour réfléchir au savoir, le désir est une origine incontournable» (Beillerot *et al.*, 1989, p. 184).

La question «Léautaud peut-il avoir eu un impact sur ton style, ton niveau de langue ou la richesse de ton vocabulaire dans la dissertation?» n'a pas donné les résultats escomptés, on s'en souvient. Dans la foulée de la question sur l'apport de Léautaud à la dissertation, les élèves ont surtout répondu négativement : «Non. Non. Parce que je n'ai pas eu le temps de prendre des choses dans Léautaud et de m'en servir directement dans les dissertations. Non» (Entrevue avec C. D., p. 9). On se rappellera pourtant les commentaires de M. L. qui trouvait que l'écrivain l'avait poussée à être davantage elle-même en rédigeant ses dissertations, principalement en l'incitant à écrire «le plus simplement possible» (Entrevue avec M. L., p. 24). Voilà qui rejoint des objectifs que beaucoup de professeurs de français aimeraient voir atteints; voilà qui rejoint des objectifs que beaucoup de spécialistes aimeraient voir atteints.

Que ce soit pour Audet (1995), Maisonneuve (1998), Gagnon *et al.* (1999) ou n'importe quel professeur de français du collégial, écrire le plus simplement possible est une attitude qu'oublie souvent les élèves en français. Quand Maisonneuve (1998, p. 15) parle d'«enlever le superflu», elle évoque cette manie que possèdent souvent les élèves de «travailler au raffinement de phrases tout à fait inutiles», au lieu d'aller au plus efficace et d'employer le terme juste. Ils se retrouvent alors avec des phrases «alambiquées», tout en n'ayant pas eu le temps de réviser. C'est un peu ce que décrit M. A. lorsqu'il explique qu'il puise sans cesse dans son «vocabulaire plus riche» que celui dont il se sert habituellement pour rédiger ses dissertations, ajoutant : «C'est pour ça, peut-être, que j'ai de la misère à faire "matcher" les phrases les unes avec les autres» (Entretien avec M. A., p. 3). Bref, quand on complique les choses, planifier, rédiger, réviser et contrôler, ces processus rédactionnels identifiés par les Hayes et Flower (1980) et autres, apparaissent difficiles à maîtriser.

### **4.3.3 Bilan de l'analyse et de l'interprétation des données en général**

Tant dans l'analyse des renseignements émanant du journal de la seconde mise à l'essai que dans ceux provenant des entrevues semi-structurées, nous avons estimé que la présence de Léautaud et de son œuvre dans le cours «Littérature et imaginaire» avait pu constituer un adjuvant pour accroître la motivation scolaire des élèves. Il s'agissait d'une sorte de médiation, avons-nous dit, un concept que nous évoquions pour la première fois. Or, si l'on veut placer les

choses en perspective, rappelons que ce concept ne s'applique pas qu'à l'éducation et, au surplus, n'a pas le même sens selon qu'on se réfère aux Grecs anciens ou aux théoriciens modernes, en passant par Hegel (1807), Bruner (1987) ou Feuerstein (1995). Dans notre esprit, ici, il s'agit de cette médiation où le professeur intervient non pas seulement comme facilitateur, mais aussi comme «inspireur» de par sa propre passion, de par son désir de savoir entraînant d'autres désirs de savoir.

En se reportant à ce que Lenoir (1993) a décrit dans ce qu'il appelle le rapport SOMmE (Sujet qui apprend-Objets d'apprentissage-Médiation première-Médiation seconde-Enseignant), on comprend mieux la nature de ce type de médiation scolaire. Dans les faits, sa vision de la didactique dans son rapport au processus d'objectivation cognitif implique une médiation première, c'est-à-dire la démarche d'apprentissage, ainsi qu'une médiation seconde, c'est-à-dire l'enseignant avec ses visées et savoirs antérieurs. Seulement, comme il l'explique ailleurs, rejoignant des penseurs comme Doyle (1986) ou Shulman (1986),

**l'action didactique ne peut être réduite ni au seul rapport au savoir savant, ni à une opération instrumentale [...] elle est chargée de symbolisme; elle requiert l'investissement humain, l'expression d'un objet désirable sans lequel le rapport d'objet paraît vide de sens pour un sujet apprenant dans le contexte scolaire (Lenoir, 1995, p. 18).**

Si Léautaud s'est retrouvé au centre de ces désirs de savoir et a pu, ne serait-ce qu'un peu, augmenter la motivation des élèves, contribuant de la sorte à faire du professeur plus que le passage dynamique entre savoir et apprenant décrit par Cardinet (1995), il n'en demeure pas moins que d'autres facteurs objectifs peuvent être retenus au moment de produire le bilan de l'analyse et de l'interprétation des données en général. Par exemple, sur le plan de la participation, tout au long des deux trimestres qu'auront duré cette première et cette seconde mises à l'essai, nous avons comparé notre taux d'absentéisme à celui de cinq groupes relevant de quatre collègues différents. Il en résulte que, au total, dans nos cinq groupes, il y avait moins d'absences - 2,9 absences par rencontre contre 3,4 dans la seconde mise à l'essai - que dans les classes des autres professeurs. Bien sûr, il est impossible de savoir si notre projet

d'intervention y est pour quelque chose, mais il est préférable de faire état de cette situation plutôt que de l'inverse.

Deux autres raisons objectives nous amèneraient à penser que Léautaud a rejoint les élèves par sa personnalité et ses jugements à l'emporte-pièce qui font encore dire à des écrivains comme Brouillet (1998, p. 19) qu'il était «Une vieille chose ratatinée et acariâtre qui ne devait pas sentir très bon». D'une part, alors que nous avons commandé *Le petit ami* et *In memoriam* à la bibliothèque de notre collège, nous avons procédé à une vérification afin de savoir si ces ouvrages avaient été empruntés en «Automne 1998» et en «Hiver 1999». Ces volumes avaient été empruntés trois fois chacun, bien que nous ne puissions garantir qu'il s'agissait de nos élèves, sauf dans un cas : «Une élève a emprunté *In memoriam* et le lit à mon nez et à ma barbe» (Journal de la première mise à l'essai, p. 21). D'autre part, à la librairie communautaire de notre institution, la responsable nous a appris que quatre volumes de Léautaud avaient été commandés ces derniers mois, quoique deux l'ont été par des personnes du troisième âge qui avaient assisté à une conférence que nous avions donnée sur lui.

#### **4.4 Bilan global**

Il n'est pas simple de dresser un bilan global de toutes ces données. En vérité, au seul chapitre des biais, il y aurait énormément d'éléments à scruter avant de tirer quelque conclusion que ce soit. Rappelons-nous, par exemple, l'effet Rosenthal, du nom de ce psychologue américain qui a démontré expérimentalement que les opinions, les points de vue, les attentes ainsi que les préjugés théoriques et pratiques d'un expérimentateur, d'un interviewer ou d'un thérapeute ont un effet certain sur la performance des sujets, êtres humains ou animaux, même lorsque ces préjugés ou attentes ne sont pas explicites (Rosenthal, 1966) : il nécessite toujours d'importantes réserves. Dans les prochaines lignes, nous nous contenterons aussi de faire ressortir les tendances générales enregistrées pour la réussite scolaire et la motivation des élèves, même si la genèse du cheminement de chacun des élèves eût tracé une avenue intéressante à emprunter.

##### **4.4.1 Biais et tendances générales**

Dans le chapitre sur la méthodologie, nous avons relevé quelques-uns des biais possibles de pareille recherche, en particulier en ce qui concerne le journal et les entrevues semi-structurées. Déjà, quand on regarde tous ces dangers, on se rend compte que plusieurs d'entre eux avaient justement trait à l'effet Rosenthal. Loin de nous l'idée de tout balayer sous le tapis de cet effet Rosenthal, bien entendu, sauf qu'il semble tout de même à la base de la plupart des biais présents. Les questions des entrevues peuvent non seulement paraître formulées dans le sens de notre projet, pour ne relever qu'un cas, mais leur existence même pousse dans une direction : à force de leur demander si Léautaud a joué un rôle quelconque dans leur réussite scolaire ou leur motivation, les élèves finiront bien par justifier sa présence d'une façon ou de l'autre, ne serait-ce que pour ne pas perdre la face. En même temps, comment s'enquérir autrement de leurs impressions? Quoi qu'on choisisse, il y aura nécessairement dilemme, nous semble-t-il.

Puisque ce sujet en soi pourrait presque donner lieu à une autre recherche, nous proposons de regrouper tous ces biais que nous avons identifiés en quelques points reliés à nos trois ordres de données :

- Données sur la réussite :
  - Enseignement légèrement influencé par les résultats à obtenir;
  - Formation de notre collègue biaisée dans le sens de ce qu'on voulait;
  - Sélection et interprétation des données selon nos objectifs.
- Données sur la motivation :
  - Enseignement légèrement influencé par les résultats à obtenir;
  - Questionnaire - bien que validé - parfois discutable;
  - Interprétation des données favorisant nos hypothèses.
- Données en général :
  - Synthèses subjectives dans le journal de recherche;
  - Questions tendancieuses et insistantes dans les entrevues;
  - Renseignements assez peu pertinents (absences, emprunts à la bibliothèque...).

La tendance générale découlant des données sur la réussite scolaire se résume à celle commentée plus tôt. Entre la première et la deuxième dissertation, il y a augmentation notable des résultats, puis diminution lors de la troisième dissertation. Cette diminution est cependant minime à comparer à l'augmentation, d'où un accroissement des notes entre le début et la fin du

trimestre. En d'autres termes, sur le plan des chiffres, nous aurions peut-être le droit de conclure à l'apport positif du projet d'intervention pédagogique, mais il y a les données générales. Provenant essentiellement du journal de recherche et des réponses fournies lors des entrevues semi-structurées, ces données ne nous incitent pas particulièrement à déduire que l'apport de Léautaud a été significatif dans la réussite scolaire (pas autant, en tout cas, que nous l'aurions souhaité). En conséquence, nous devons en conclure que si Léautaud a pu aider pour rédiger les dissertations, la preuve à cet égard n'est pas véritablement concluante.

Quant à la tendance observée en rapport avec la motivation scolaire, il nous faut commencer par rappeler que, **exception faite des attributions causales, dont les chiffres restent stables, tous les déterminants et indicateurs de la motivation bénéficient d'une augmentation intéressante des résultats entre le test du début de trimestre et celui de fin de trimestre, bien que nous eussions voulu que cet écart fût plus net.** La grande différence avec la question de la réussite scolaire réside dans ce que cet accroissement paraît cette fois correspondre avec les données générales recueillies et nos impressions personnelles. Un peu partout, dans le journal de recherche ou les entrevues, il est possible de percevoir une correspondance entre les réponses fournies dans le questionnaire et les faits et gestes consignés dans le quotidien et en fin de trimestre, sans compter que les entrevues de la première mise à l'essai confirment l'augmentation de la motivation, même si nous n'y avons pas fait beaucoup référence.

#### **4.4.2 Pistes pour d'autres recherches**

Des domaines comme l'enseignement de la littérature, la réussite scolaire et la motivation des élèves du collégial s'avèrent hautement complexes dès qu'on les aborde avec sérieux. Et des recherches du type de celle-ci apportent fréquemment plus de questions que de réponses définitives. Voilà pourquoi, au terme d'un exercice semblable, les pistes de recherche foisonnent en général, et aujourd'hui ne fait pas exception à la règle, même si nous ne nous contenterons d'en identifier que quelques-unes. À travers ces dernières, on remarquera qu'il se trouve quelques pistes reliées aux informations que nous avons déjà acquises ici, vu que nous n'avons pas fait le tour analytique complet de ces données, en même temps que nous regarderons des voies prolongeant le cheminement qui a

été le nôtre. Nous comptons d'ailleurs explorer deux ou trois de ces avenues, sans doute dans un cadre moins exhaustif que celui-ci, cependant.

Ainsi, en relation avec les données dont nous disposons, ne serait-il pas intéressant d'observer si la trajectoire de la réussite dans les dissertations aurait été la même s'il n'y avait pas eu notre intervention pédagogique, et dans quelle mesure il y aurait eu changement dans le cas d'une différence? De même, que se serait-il déroulé si les conditions de la troisième dissertation avaient été les mêmes que pour les précédentes? Dans une telle situation, y aurait-il eu baisse quant aux résultats de la deuxième? Et le rôle du français écrit? Quels sont ses liens avec les notes attribuées aux différents critères de la dissertation? N'aurions-nous pas dû en tenir plus compte au moment où, tant ailleurs qu'ici, des gens comme Moffett et Demalsy (1994), Monballin *et al.* (1995) et Roy *et al.* (1995) comprennent que «Les difficultés langagières des élèves de l'ordre collégial constituent un problème sérieux qui persiste et qui affecte la qualité de leur formation» (Chbat et Groleau, 1999, p. 15)? Et ses liens avec la motivation?

Sur les rapports réussite scolaire-motivation scolaire, alors que nous nous sommes contenté de noter une progression minime d'un côté comme de l'autre, ne conviendrait-il pas d'examiner attentivement à quel niveau les fluctuations de ceci influent sur cela point par point, et vice versa? Pour les sources de la motivation, dans les cours, ne pourrait-on pas directement conscientiser les élèves aux attributions causales, à la perception de sa compétence et à la perception de l'importance de la tâche, attendu qu'un phénomène comme les tendances attributionnelles influe sur la performance scolaire ou l'amélioration des relations interpersonnelles (Barbeau, 1991). Même chose pour les indicateurs? Jusqu'à quel point, également, la propre motivation du professeur peut-elle jouer au départ sur celle de ses élèves, indépendamment de tout projet d'intervention pédagogique? Finalement, quant aux réponses fournies dans le questionnaire, est-ce que les résultats diminuent ou augmentent toujours en bloc?

Dans des recherches qui demanderaient un peu plus de temps, ne serait-ce pas révélateur de s'attarder à chaque cas individuel tant pour la réussite scolaire que la motivation? Et ne faudrait-il pas le faire en examinant attentivement les liens entre chaque variable intervenante, par exemple l'âge des élèves ou le nombre

d'heures consacrées aux études, et les résultats au bout du compte? N'y a-t-il pas des combinaisons heureuses ou malheureuses pour ces variables? Par ailleurs, si l'on voulait vraiment avoir un portrait de leur réussite en même temps que de leur motivation, ne nous incomberait-il pas de lorgner du côté des autres cours que suivent nos élèves? N'entend-on pas dire souvent que des élèves réussissent haut la main les cours relevant de leur spécialité, mais ont de mauvaises notes dans ceux en français? Enfin, ne dispose-t-on pas, avec ce test sur la motivation, d'un outil susceptible de nous renseigner sur les individus qui risquent le plus d'abandonner ou d'échouer? Ce ne sont là que quelques pistes.

## **Conclusion**

## **1. Résumé de la recherche**

Nous voilà presque rendu au terme de la recherche. Rappel de la problématique, rappel de l'objectif de la recherche, rappel du contexte et rappel des principaux résultats suivront. Avec un peu de recul, nous pouvons entrevoir quantité d'aspects sur lesquels nous aurions pu davantage insister, à commencer par certaines facettes de la problématique. À titre d'illustration, mentionnons le cas des élèves du collégial eux-mêmes ainsi que de certaines de leurs caractéristiques. Par exemple, qui ignore encore que les élèves d'aujourd'hui ne sont plus les mêmes qu'avant? Loin de nous l'idée de parler des anciens élèves comme de ceux du «bon vieux temps», mais, en 2001, les études viennent souvent après d'autres priorités, notamment. Les gens étudient à temps partiel, retournent aux études, ont un travail rémunéré, sont pères ou mères, et ainsi de suite, ce qui crée autant de réalités différentes d'il y a quelques années.

### **1.1 Rappel de la problématique**

Depuis 1994, date de l'apparition du nouveau programme de français au collégial, l'enseignement de la littérature se heurte à un important problème. C'est que, partout au Québec, on constate un nombre important d'échecs et d'abandons dans ces cours de littérature dans un contexte qui n'est déjà pas très favorable à ceux-ci. Si les motifs de tous ces échecs et ces abandons ne sauraient être que multiples, il est certain que la maîtrise de l'étude de texte, de l'analyse littéraire, de la dissertation et de l'essai critique représente un objectif difficile à atteindre dans la séquence des quatre cours de français obligatoires, et que la motivation laisse également à désirer chez les élèves du collégial. Aussi, dans un cours comme «Littérature et imaginaire» - le troisième de la série là où nous enseignons -, on peut s'interroger sur les pratiques d'enseignement en place, pour éventuellement tenter de concevoir, d'appliquer et d'analyser un projet d'intervention pédagogique susceptible d'améliorer la réussite scolaire et la motivation des élèves en général.

### **1.2 Rappel de l'objectif de la recherche**

L'objectif de notre recherche est l'élaboration, la mise à l'essai, l'analyse et l'évaluation d'un projet d'intervention pédagogique visant à améliorer la

réussite et la motivation scolaire dans l'enseignement de la littérature au collégial, plus particulièrement dans le cours «Littérature et imaginaire». Le phénomène de la réussite scolaire est observé sur le plan des dissertations que les élèves ont à produire, tandis que la motivation l'est sous l'angle de sources et indicateurs choisis. Les travaux de l'écrivain Paul Léautaud se retrouvent au centre du projet, notamment pour mettre de l'avant une approche du texte littéraire échappant au clivage histoire littéraire-approche structuraliste, mais aussi pour fournir aux élèves un modèle de lecteur autonome et apte à manifester la capacité d'analyse et l'autonomie de pensée réclamées en hauts lieux. Ce personnage et ses écrits rejoignent aussi nos goûts au point de nous passionner, et nous estimons qu'ils peuvent retenir l'attention de nos groupes à plus d'un égard.

### **1.3 Rappel du contexte**

Après une première mise à l'essai dans quatre groupes de «Littérature et imaginaire» pendant le trimestre «Automne 1998», nous allons de l'avant avec la seconde mise à l'essai de notre recherche-action pendant le trimestre «Hiver 1999». Cette expérience se déroule cette fois dans une seule de nos classes, un groupe constitué au départ de 32 élèves, plus exactement 23 filles et 9 garçons. Les caractéristiques de ces élèves sont très variées pour toutes sortes de sujets comme l'âge ou le nombre d'heures travaillées par semaine, mais des connaissances réduites en littérature sont le lot de tout le monde. De plus, ce cours étant habituellement offert l'automne, nous sommes en présence de gens qui ne suivent pas ce qu'on appelle communément le parcours «normal», c'est-à-dire que, ayant abandonné ou échoué un cours ou des cours de français, à moins que ce ne soit en raison du cours d'appoint qui leur a été imposé, ces élèves sont moins forts en français que les autres en général.

### **1.4 Rappel des principaux résultats**

Pour ce qui est de la réussite scolaire, les six critères de la dissertation examinés - notes globales, prise de position, pertinence des citations, clarté, style et niveau de langue, précision et richesse du vocabulaire - obéissent à une tendance plutôt nette. Cette tendance, c'est que, après insertion de notre projet pédagogique, il y a une augmentation des résultats, si l'on résume, mais une augmentation qui ne paraît pas toujours évidente suite à des conditions

d'application différentes pour l'examen final et des données générales mitigées en ce sens. Pour ce qui est de la motivation, on retrouve aussi une augmentation des résultats si l'on compare les réponses du début et de la fin de parcours, sans compter que les données provenant du journal de recherche, des entrevues semi-structurées et de diverses origines tendent à appuyer ce constat. Dans les deux cas, précisons toutefois qu'il s'agit d'augmentations assez modestes, mais Léautaud aura tenu un rôle dans un processus de médiation.

## **2. Réflexions finales**

Indépendamment des résultats qui ont été les nôtres dans notre travail, nous avons retiré plusieurs satisfactions de notre recherche. Une de celles-ci réside dans le fait d'avoir peut-être été, en plus d'un praticien, un «ingénieur de l'imagination» (Payeur, 2001, p. 6) auprès de nos élèves, question de leur mieux apprendre et de les motiver. Ainsi que l'affirme le chimiste, physicien, astronome et électronicien Molhant, «Tout être humain s'intéresse aux choses qui l'étonnent et qu'il ne connaît pas» (*In* Payeur, 2001, p. 6), principe qui ouvre une voie royale vers l'apprentissage de domaines comme la littérature, mais encore faut-il parfois mettre davantage de poids sur ce qui étonne et que les élèves ne connaissent pas - par exemple en rappliquant avec quelqu'un du genre de Léautaud -, étant donné la concurrence des sollicitations nombreuses auxquelles tous les jeunes - lecteurs - sont dorénavant soumis.

### **2.1 Créativité**

Au moment où se termine la présente recherche, on nous permettra quelques commentaires complémentaires. Plus tôt, en rapport avec le domaine de la littérature, l'occasion nous a été fournie de soulever le fait que notre culture actuelle ne tient pas toujours cette littérature en haute estime, phénomène qui s'applique un peu aussi aux sciences de l'éducation. À en croire certains observateurs dans le milieu collégial et ailleurs (Gagné, 1999; Leroux, 1999; Painchaud, 1999b; etc.), ceux qui s'en réclament seraient contre l'effort, le savoir, le travail... et pour le jeu, le plaisir, la créativité. Or, si la lecture des Giordan (1998), Vellas (1996), Chervel (1998), Perrenoud (1999) et autres nous rappelle quelles sont les raisons de connaître, par exemple, la nature de ces dénonciations ne doit pas pour autant nous faire renoncer à des atouts comme la créativité menant à ce savoir. «L'école traditionnelle s'est toujours

méfiée des personnes, enseignants ou élèves, qui, laissant libre cours à leur imagination, ont constamment des idées nouvelles à proposer», il est vrai, mais on doit ouvrir à la créativité «toutes grandes [l]es portes» (Brossard, 1999, p. 4) afin d'accéder au savoir, dont le savoir en littérature.

Tillinac (1999) affirme que souvent, dans nos sociétés, on n'est plus en train d'embraser les jeunes âmes, mais d'adapter une main-d'œuvre aux besoins des marchés obsédés par la mondialisation. Tel est, d'après nous, le fond du problème. En n'enflammant pas les élèves, en se préoccupant peu ou prou de les motiver à aller chercher du savoir, on risque de travailler avec des classes qui éprouveront des difficultés nombreuses sur le plan de la réussite scolaire, et la créativité permet en partie d'allumer la mèche en cherchant des voies pour les rejoindre. Il faut faire preuve de créativité pour motiver les élèves, rappelle Brossard (1995). Heureusement, depuis nombre d'années, dans la foulée de gens comme Paré (1977), Saint-Jacques (1991), Desrosiers-Sabbath (1993), Cusson (1993), Legendre (1995), au Québec, et de gens comme Williams (1972), Beaudot (1973), Findlay (1988), Melrose (1989) et Dosnon (1996), ailleurs, plusieurs praticiens de l'enseignement, à tous les niveaux, savent miser sur cette créativité liée au savoir, mais il en faut davantage.

## **2.2 Médiation**

Si la créativité menant au savoir peut prendre de multiples formes dans l'enseignement du français au collégial, une des leçons que nous retenons de la recherche réside dans le fait que la médiation - quelle qu'elle soit - représente une des façons d'être créatif dans ce contexte, puisque, d'une part, elle nous permet d'envisager des solutions que nous n'aurions pas nécessairement choisies autrement, et que, d'autre part, elle peut augmenter la motivation scolaire et vraisemblablement la réussite chez les élèves. Quand on regarde ce qui se passe dans d'autres domaines, cela n'étonne d'ailleurs qu'à moitié. Des livres comme celui de Guillaume-Hofnung (1995) illustrent les possibilités d'un tel concept, tandis que des spécialistes de la créativité comme de Bono (1984) ou Montreuil (1996) évoquent, depuis une douzaine d'années, la nécessité d'associer médiation et créativité afin d'ériger ce qu'ils appellent (de Bono, 1988) une médiation constructive. Le vocabulaire gravitant autour de la médiation fait même l'objet d'études comme celle d'Imbert (1996).

«Ceux et celles qui essaient d'être des *artisans de médiation* [c'est l'auteur qui souligne] seraient des poseurs de ponts», suggère Chappaz (1996, p. 21), mais des poseurs de ponts au service de «*l'émergence des sujets et de leur rencontre avec d'autres et ce qui est autre dans un monde à construire quotidiennement* [c'est l'auteur qui souligne]», ce qui n'est pas facile parce que c'est «*une façon d'être et de faire* [c'est l'auteur qui souligne] avec ceux qu'on se propose d'accompagner sur les chemins du devenir humain» (Chappaz, 1996, p. 21-22). Seulement, quand on y pense, en travaillant notamment sur leurs désirs de savoir à partir de notre propre désir de savoir, n'est-ce pas ce que les élèves veulent eux-mêmes? Dans notre esprit, lorsqu'ils nous disent «tu étais tellement captivé que je ne pouvais absolument pas faire autrement : ça m'intéressait» (Entrevue avec J. R., p. 11), il est clair qu'on va au-delà de l'amour du professeur ou du cours, même si, «[à] certains égards, tout enseignement apparaît comme une forme de médiation» (Marcoin, 1996, p. 51). En tout cas, chez les jeunes enseignants, quatre témoignages sur quatre évoquaient récemment la nécessité de donner la priorité aux formes de médiation construites sur la passion du professeur menant au désir de savoir (Bélair, 2000; Boisvert, 2000; Cyr, 2000; Mathieu, 2000).

## **Bibliographie**

ADAM, J.-M. (1976). *Linguistique et discours littéraire. Théorie et pratique des textes*. Paris : Larousse.

ALLPORT, G. W. (1953). The trend in motivational theory. *The american journal of orthopsychiatry*, 23, 1, p. 107-119.

ALVES-BERNARD, I. (1996). Des médiations éducatives à l'actualité de John Dewey. *Spirale*, 17, p. 101-115.

AMES, C. (1984). Competitive, cooperative and individualistic goal structures : A cognitive-motivational analysis. In R. AMES et C. AMES, *Research on motivation in education : Student motivation. Tome 1*. New York : Academic Press, p. 177-207.

AMES, R. et AMES, C. (1989). *Research on motivation in education : Goal and cognition. Tome 3*. New York: Academic Press.

ANCONA, L. (1959). La motivation du point de vue clinique. In L. ANCONA et al., *La motivation. Symposium de l'Association de psychologie scientifique de langue française. Florence. 1958*. Paris : PUF, p. 179-204.

ANGENOT, M. (1993). Analyse du discours et sociocritique des textes. In C. DUCHET et S. VACHON, *La recherche littéraire : objet et méthode*. Montréal : XYZ, p. 95-109.

ARCAND, R. et BOURBEAU, N. (1995). *La communication efficace. De l'intention aux moyens d'expression*. Montréal : Centre éducatif et culturel.

ARCHAMBAULT, J. et CHOUINARD, R. (1996). *Vers une gestion éducative de la classe*. Montréal : Gaëtan Morin.

ASSOCIATION QUÉBÉCOISE DE PÉDAGOGIE COLLÉGIALE (1997). La formation générale dans les études techniques au collégial. *Pédagogie collégiale*, 10, 4, p. 32-35.

ATKINSON, J. W. (1964). *An introduction to motivation*. New York : D. Van Nostrand.

ATKINSON, J. W. (1970). *The dynamic of action*. New York : John Wiley and Sons.

AUDET, C.-H. (1995). *Morphologie et syntaxe du français*. Montréal : Le griffon d'argile.

AUDET, N. (1990). *Écrire de la fiction au Québec*. Montréal : Québec/Amérique.

BACHELARD, G. (1949). *La psychanalyse du feu*. Paris : Gallimard.

BAKHTINE, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris : Gallimard.

BALZAC, H. (1974). *Le Colonel Chabert suivi de trois nouvelles*. Paris : Gallimard, «Folio».

BALZAC, H. (1995). *Le Père Goriot*. Paris : Flammarion.

BANDURA, A. (1986). *Social foundations of thought and action : A social cognitive theory*. Englewood Cliffs : Prentice-Hall.

BARBEAU, D. (1991). *Élaboration et standardisation d'un test d'attitudes, le QACSS (Questionnaire sur les attributions causales en situations scolaires)*. Sherbrooke : Mémoire en éducation présenté à l'Université de Sherbrooke.

BARBEAU, D. (1993). *La motivation scolaire. Pédagogie collégiale*, 7, 1, p. 20-27.

BARBEAU, D. (1994a). *Analyse de déterminants et d'indicateurs de la motivation scolaire d'élèves du collégial*. Montréal : Collège de Bois-de-Boulogne.

BARBEAU, D. (1994b). *Analyse des attributions causales d'élèves de l'ordre collégial*. Montréal : Thèse de doctorat en éducation présentée à l'Université de Montréal.

BARIBEAU, C. (1994). Défense et illustration de l'enseignement du français. *Québec français*, 95, p. 75.

BARIBEAU, C. et LEBRUN, M. (1998). La langue et son apprentissage-enseignement chez les étudiants en formation des maîtres. *Québec français*, 110, p. 40-42.

BARTHES, R. (1966). Introduction à l'analyse structurale des récits. *Communications*, 8, p. 1-27.

BARTHES, R. (1970). *S/Z*. Paris : Seuil.

BARTHES, R. (1972). *Le degré zéro de l'écriture suivi de Nouveaux essais critiques*. Paris : Seuil.

BARTHES, R. (1973). *Le plaisir du texte*. Paris : Seuil.

BARTHES, R. (1978). *Leçon*. Paris : Seuil.

BAUDRILLARD, J. (1970). *La société de consommation*. Paris : Gallimard.

BAUDRILLARD, J. (1972). *Pour une critique de l'économie politique du signe*. Paris : Gallimard.

BEAUCAGE, C. (1994). Le théâtre : genre ingrat de la littérature?. *Québec français*, 93, p. 81-84.

BEAUCHESNE, A. (1995). *Savoir pratique de l'apprentissage de l'enseignement dans l'expérience de formation initiale d'une apprenante stratégique*. Montréal : Thèse de doctorat en psychopédagogie présentée à l'Université de Montréal.

BEAUCHESNE, C. (1991). *Le professeur de cégep : un maître en humanisme? Enquête sur les pratiques pédagogiques en sciences humaines*. Québec : Institut québécois de recherche sur la culture.

BEAUCHESNE, C. (1997). À quoi intégrer et adapter les cours de philosophie et de littérature de la formation générale commune?. *Pédagogie collégiale*, 10, 4, p. 4-5.

BEAUDOT, A. (1973). *La créativité*. Paris : Dunod, «Organisation et sciences humaines».

BEAULIEU, V.-L. (1978). *Monsieur Melville (1. Dans les aveilles de Moby Dick)*. Montréal : VLB.

BEAUPRÉ, V. (1989). La formation générale et les cours obligatoires de français. In COLLECTIF, *Le cégep et vous : partenaires pour l'avenir! Actes du colloque. Tome 2*. Montréal : Fédération des cégeps, p. 20.

BÉDARD, R. (1994). Une aurore incertaine. *Débats*, 3, 2, p. 7-9.

BÉGUIN, L.-P. (1982). Léautaud et la question littéraire. *Cahiers Paul Léautaud*, Premier cahier, p. 13-19.

BEILLEROT, J., BOUILLET, A., BLANCHARD-LAVILLE, C. et MOSCONI, N. (1989). *Savoir et rapport au savoir. Élaborations théoriques et cliniques*. Paris : Éditions universitaires.

BÉLAIR, N. (2000). Une heure et demie avant le son de la cloche!. *La Presse*, Dimanche 3 septembre, 116<sup>e</sup> année, No 311, p. A 13.

BELZILE, D. (1999). Qu'est l'enseignant devenu. *Le Devoir*, Le samedi 8 mai 1999, p. A 9.

BÉNICHOU, P. (1967). *L'écrivain et ses travaux*. Paris : José Corti.

BENTHAM, J. (1960). *An introduction to the principles of morals and legislation*. New York : Doubleday.

BENVENISTE, É. (1966). *Problèmes de linguistique générale*. Paris : Gallimard.

BERGER, R., DÉRY, D. et DUFRESNE, J.-P. (1998). *L'épreuve uniforme de français. Pour réussir sa dissertation critique*. Montréal : Beauchemin.

BERNIER, M. (1993). Culture littéraire ou scientifique?. *Débats*, 2, 4, p. 8-17.

BERNIER, M. (1994). Pour en finir avec le monopole de la pensée. *Débats*, 3, 3, p. 28-31.

BLANCHOT, M. (1955). *L'espace littéraire*. Paris : Gallimard.

BLOUIN, Y. (1988). *Réussir en sciences*. Québec : Cégep François-Xavier Garneau.

BOGDAN, R. et BIKLEN, C. (1982). *Qualitative research for education : An introduction to theory and methods*. Boston : Allyn and Bacon.

BOISSONNAULT, P., FAFARD, R. et GADBOIS, V. (1987). *La dissertation : outil de pensée, outil de communication*. Beloeil : La lignée.

BOISVERT, M. (2000). Garder l'étincelle. *La Presse*, Dimanche 3 septembre, 116<sup>e</sup> année, No 311, p. A 13.

BONCENNE, P. (1988). *La bibliothèque idéale*. Paris : Albin Michel.

BONO, E. de (1984). *L'atlas du décideur*. Paris : Londreys, «Encre».

BONO, E. de (1988). *Conflits. Vers la médiation constructive*. Paris : InterÉditions.

BORGES, J. L. (1993). *Œuvres complètes. Tome 1*. Paris : Gallimard.

BORKOWSKI, J. G., CARR, M., RELLINGER, E. et PRESSLEY, M. (1990). Self-regulated cognition : interdependence of metacognition, attributions and self-esteem. In B. F. JONES et L. IDOL, *Dimensions of thinking and cognitive instruction*. Hillsdale : Erlbaum, p. 128-147.

BOUCHER, G. (1997). Cégeps : éviter les solutions toutes faites. *La Presse*, Jeudi 12 juin, 113<sup>e</sup> année, No 229, p. B 3.

BOUFFARD-BOUCHARD, T. (1990). Influence of self-efficacy on performance in a cognitive task. *Journal of social psychology*, 130, 3, p. 353-363.

BOUFFARD-BOUCHARD, T., PARENT, S. et LARIVÉE, S. (1991). Influence of self-efficacy on self-regulation and performance among junior and senior high school age students. *International journal of behavioral development*, 14, 2, p. 153-164.

BOULET, A., SAVOIE-ZAJC, L. et CHEVRIER, J. (1996). *Les stratégies d'apprentissage à l'université*. Sainte-Foy : PUQ.

BOUTIN, G. (1997). *L'entretien de recherche qualitatif*. Québec : PUQ.

BOVET, L. (1996). Les fautes de français existent-elles?. *Québec français*, 101, p. 104-105.

BOYER, P. (1974). Séries noires. In COLLECTIF, *Change. Première suite*. Paris : Union générale d'éditions, p. 131-145.

BRAËN, C., PEPIN, A.-M., POISSON, F. et ROY, N. (1997). *Littérature québécoise du XX<sup>e</sup> siècle. Introduction à la dissertation critique*. Montréal : Décarie.

BROCHU, A. et MARCOTTE, G. (1980). *La littérature et le reste*. Montréal : Quinze.

BROPHY, J. (1983). Conceptualizing student motivation. *Educational psychologist*, 18, p. 200-215.

BROSSARD, L. (1995). Susciter la motivation ou obtenir le consentement des élèves?. *Vie pédagogique*, 97, p. 2.

BROSSARD, L. (1999). Créativité demandée. *Vie pédagogique*, 113, p. 4.

BROUILLET, C. (1998). *Les neuf vies d'Edward*. Paris : DENOËL.

BROUILLET, C. et GAGNON, D. (1994). *Le mentor. Un guide d'autocorrection de la langue écrite*. Montréal, Beauchemin.

BRUNER, J. S. (1987). *Comment les enfants apprennent à parler*. Paris : Retz.

CAJOLET-LAGANIÈRE, H. et MARTEL, P. (1995). *La qualité de la langue au Québec*. Québec : Institut québécois de recherche sur la culture.

CANTIN, P. (1997). Par sa seule existence, Deep Blue confirme le génie humain. *La Presse*, Mercredi 7 mai, 113<sup>e</sup> année, No 194, p. S 5.

CAOUCETTE, C. (1997). Reprendre en main sa mission éducative et sociale. *Pédagogie collégiale*, 10, 4, p. 7-8.

CARDINET, A. (1995). *Pratiquer la médiation en pédagogie*. Paris : Dunod.

CARON, J., FAVREAU, S., LAPALME, A. et LEBLOND, B. (1991). *Éléments d'intervention pédagogique auprès d'étudiants de niveau collégial dans un contexte d'aide à l'apprentissage*. Montréal : Collège Ahuntsic.

CAVALLO, G. et CHARTIER, R. (1997). *Histoire de la lecture dans le monde occidental*. Paris : Seuil.

CÉGEP DE SAINT-JÉRÔME (1996). *Guide d'élaboration d'un plan de cours par compétences*. Saint-Jérôme : Cégep de Saint-Jérôme.

CHANTIGNY, L. (1982). Léautaud, la littérature intimiste ou l'art d'écrire. *Cahiers Paul Léautaud*, Deuxième cahier, p. 21-40.

CHAPPAZ, G. (1996). Comprendre et construire la médiation. *Spirale*, 17, p. 7-22.

CHAROLLES, M. (1990). La dissertation quand même. *Pratiques*, 68, p. 5-16.

CHARTIER, A.-M. et HÉBRARD, J. (1989). *Discours sur la lecture 1880-1980*. Paris : BPI.

CHBAT, J. et GROLEAU, J.-D. (1999). Construction de la difficulté langagière chez les élèves du collégial : une approche qualitative. *Correspondance*, 5, 1, p. 15-16.

CHERVEL, A. (1998). *La culture scolaire. Une approche historique*. Paris : Belin.

CHEVRIER, J. (1994). *La recherche en éducation comme source de changement*. Montréal : Logiques.

CIORAN, E. M. (1988). Le dialogue avec Dieu aux confins de la solitude. In L. CHANTIGNY, *Silhouettes très parisiennes et l'art d'écrire*. Montréal : Louise Courteau, p. 9-23.

CLARK, R. A. (1955). The effects of sexual motivation on phantasy. In D. C. McCLELLAND, *Studies in motivation*. New York : Appleton-Century-Crofts, p. 210-242.

CLÉMENT, G. (1998). Clés pour la relation d'aide en syntaxe. *Correspondance*, 3, 4, p. 10-13.

COLLECTIF (2000). *La réussite et la diplomation au collégial. Rapport synthèse de la journée pédagogique*. Saint-Jérôme : Collège de Saint-Jérôme.

COLLÈGE DE PATAPHYSIQUE (s. d.). *Promptuaire*. Paris : Collège de Pataphysique.

COMITÉ D'ÉVALUATION DE LA FORMATION GÉNÉRALE (1998). *Évaluation de la formation générale*. Saint-Jérôme : Collège de Saint-Jérôme.

CONDILLAC, ÉTIENNE BONNOT DE (1960). *Traité des sensations*. Paris : PUF.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1975). *Le collège. Rapport 1975 sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial (Le Rapport Nadeau)*. Québec : Gouvernement du Québec.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1984). *La formation fondamentale et la qualité de l'éducation. Rapport 1983-1984 sur l'état et les besoins de l'éducation*. Québec : Gouvernement du Québec.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1992). *Les nouvelles populations étudiantes des collèges et des universités : des enseignements à tirer*. Québec : Gouvernement du Québec.

CONVINGTON, M. V. (1984). The motive for self-worth. In R. AMES et C. AMES, *Research on motivation in education : Student motivation. Tome 1*. New York : Academic Press, p. 77-113.

CORNO, L. et MANDINACH, E. B. (1983). The role of cognitive engagement in classroom learning and motivation. *Educational psychologist*, 18, p. 88-108.

CORRIVEAU, L. (1991). *Les cégeps. Question d'avenir*. Québec : Institut québécois de recherche sur la culture.

CÔTÉ-THIBAUT, D. (1991). *Développement d'un protocole de recherche-action pour le praticien en éducation*. Montréal : Thèse de doctorat en éducation présentée à l'Université de Montréal.

CUSSON, P. (1993). *La créativité... à l'ordre du jour*. Saint-Zénon : Louise Courteau.

CYR, Y. (2000). De l'autre côté du bureau. *La Presse*, Dimanche 3 septembre, 116<sup>e</sup> année, No 311, p. A 13.

DAIGNEAULT, A. (1979). *Cours de français. Méthodes et techniques du savoir-écrire*. Montréal : Guérin.

DEBRAY-RITZEN, P. (1977). *Psychologie de la littérature et de la création littéraire*. Paris : Retz.

DECI, E. L. (1975). *Intrinsic motivation*. New York : Plenum.

DECI, E. L. et RYAN, R. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York : Plenum.

DECI, E. L. et RYAN, R. (1987). The support of autonomy and the control of behavior. *Journal of personality and social psychology*, 53, p. 1024-1037.

DELCAMBRE, I. (1990). De l'argumentation à la dissertation. Analyse d'une démarche d'apprentissage. *Pratiques*, 68, p. 69-88.

DELFORCE, B. (1985). Approches didactiques de la production de la production d'un écrit fonctionnel : les difficultés de la dissertation. *Pratiques*, 48, p. 35-52.

DEMOUGIN, J. (1992). *Dictionnaire des littératures française et étrangères*. Paris : Larousse.

DENANCE, M. (1999). L'évaluation des fautes de vocabulaire à l'épreuve uniforme. *Correspondance*, 4, 4, p. 11-12.

DÉPARTEMENT DE FRANÇAIS DU CÉGEP MONTMORENCY (1998). *La lourdeur de la tâche en français*. Laval : Cégep Montmorency.

DÉPARTEMENT DE FRANÇAIS DU COLLÈGE DE SAINT-JÉRÔME (1979). *Langages et communication. Cahier d'appui à l'enseignement*. Saint-Jérôme : Collège de Saint-Jérôme.

DÉPARTEMENT DE FRANÇAIS DU COLLÈGE DE SAINT-JÉRÔME (1994). *601-102-04*. Saint-Jérôme : Collège de Saint-Jérôme.

DÉPARTEMENT DE FRANÇAIS DU COLLÈGE DU VIEUX MONTRÉAL (1995). *Épreuve finale de français. Réflexions et propositions*. Montréal : Collège du Vieux Montréal.

DERRIDA, J. (1967). *De la grammatologie*. Paris : Minuit.

DESBIENS, J.-P. (1993). Le cégep en question. *R & D*, 7, 8, p. 1-6.

DESÎLETS, A. et MÉTHOT, Y. (1995). L'an un de la réforme. Bilan de l'Ensemble I. *Québec français*, 99, p. 81-85.

DESLAURIERS, J.-P. (1987). *Les méthodes de la recherche qualitative*. Québec : PUQ.

DESROSIERS-SABBATH, R. (1993). *L'enseignement et l'hémisphère cérébral droit*. Québec : PUQ.

DION, M.-J. (1997). L'analyse littéraire et l'enseignement de la langue au collégial. *Correspondance*, 3, 1, p. 13.

DIRECTION DE LA FORMATION GÉNÉRALE DES JEUNES (1995). *Programmes d'études. Le français : enseignement secondaire*. Québec : Ministère de l'Éducation du Québec.

DORMOY, M. (1958). *Léautaud*. Paris : Gallimard.

DORMOY, M. (1969). *Paul Léautaud. Images et textes réunis par Marie Dormoy*. Paris : Mercure de France.

- DORMOY, M. (1972). *La vie secrète de Paul Léautaud*. Paris : Flammarion.
- DOSNON, O. (1996). Imaginaire et créativité : éléments pour un bilan critique. *Pratiques*, 89, p. 5-24.
- DOYLE, W. (1986). Paradigmes de recherches sur l'efficacité des enseignants. In M. CRAHAY et D. LAFONTAINE, *L'art et la science de l'enseignement*. Bruxelles : Labor, p. 435-481.
- DOYON, G. (1993). La fin de la culture littéraire?. *Débats*, 2, 3, p. 18-20.
- DUBEAU, Y. (1996). *Lettre ouverte au Comité provincial de français*. Sainte-Thérèse : Collège Lionel-Groulx.
- DUBOIS, J. (1969). Énoncé et énonciation. *Langages*, 13, p. 98-109.
- DUCHARME, R. (1992). L'éducation, notre héritage collectif. *Agora plus*, 4, 3, p. 3.
- DUCHARME, R. (1993). Nos étudiants, des étudiants comme les autres, ou presque. *R & D*, 7, 10, p. 4-7.
- DUCHARME, R. et TERRILL, R. (1994). *Passage secondaire-collégial : caractéristiques étudiantes et rendement scolaire*. Montréal : SRAM.
- DUCHET, C. (1971). Pour une sociocritique. *Littérature*, 1, p. 18-26.
- DUCROT, O. et TODOROV, T. (1972). *Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*. Paris : Seuil.
- DUFAYS, J.-L. (1994). *Stéréotype et lecture. Essai sur la réception littéraire*. Liège : Mardaga.
- DUMONT, F. (1994). De la culture appelée québécoise. Propos recueillis par Aurélien Boivin et Cécile Dubé. *Québec français*, 94, p. 64-68.

DUNETON, C. (1996). Dix menaces sur la langue française. *Le Figaro littéraire*, 8 février, p. 29-31.

DUPRIEZ, B. (1984). *Gradus. Les procédés littéraires (Dictionnaire)*. Paris : Union générale d'éditions.

DWECK, C.S. (1985). Intrinsic motivation, perceived control and self-evaluation maintenance : An achievement goal analysis. In R. AMES et C. AMES, *Research on motivation in education : The classroom milieu. Tome 2*. New York : Academic Press, p. 289-305.

ECO, U. (1996). *Six promenades dans les bois du roman et d'ailleurs*. Paris : Grasset.

ELLUL, J. (1966). *Exégèse des nouveaux lieux communs*. Paris : Calmann-Lévy.

ESCANDE, C. (1973). *Les classes sociales au cégep*. Montréal : Parti pris.

ESCARPIT, R. (1968). *Sociologie de la littérature*. Paris : PUF.

ESCARPIT, R. (1994). Le littéraire et le social. In J. PELLETIER, *Littérature et société*. Montréal : VLB, p. 292-326.

ÉTIEMBLE, R. (1958). *Hygiène des lettres*. Paris : Gallimard.

FAURE-FAVIER, L. (1945). *Souvenirs sur Guillaume Apollinaire*. Paris : Grasset.

FESHBACH, S. (1955). The drive-reducing function of fantasy behavior. *Journal of abnormal and social psychology*, 50, p. 3-11.

FESTINGER, L. (1957). *A theory of cognitive dissonance*. Evanston : Row, Peterson.

FEUERSTEIN, R. (1995). La médiation. In COLLECTIF, *Pédagogies de la médiation. Autour du P.E.I., Programme d'Enrichissement Instrumental du Professeur Reuven Feuerstein*. Lyon : Éditions sociales, p. 151-166.

FINDLAY, C. S. (1988). *The creative mind*. Toronto : Academic Press.

FOLCH-RIBAS, J. (1997). Drôle de titre pour un si bon journal. *La Presse*, Dimanche 16 février, 112<sup>e</sup> année, No 116, p. B 4.

FONTAINE, A.-M. (1990). *Motivation pour la réussite scolaire*. Lisbonne : Instituto Nacional de Investigação Científica.

FORTIN, A. (1994). L'éclatement de la culture : créneaux et canaux. *Québec français*, 94, p. 75-78.

FORTIN, M. F., TAGGART, M. É., KÉROUAC, S. et NORMAND, S. (1988). *Introduction à la recherche. Auto-apprentissage assisté par ordinateur*. Montréal : Décarie.

FOUCAULT, M. (1971). *L'ordre du discours*. Paris : Gallimard.

FOURNIER, F. (1994). Réussir à enseigner. *Vie pédagogique*, 89, p. 41-43.

FOURNIER, G.-V. (1998). *La dissertation*. Montréal : CEC.

FURETIÈRE, A. (1978). *Essai d'un dictionnaire universel*. Paris : Le Robert.

GADBOIS, V. (1994). *Écrire avec compétence au collégial. L'analyse littéraire. La dissertation explicative. L'essai critique*. Belœil : La Lignée.

GADBOIS, V. (1995). Nouveau programme et dissertation explicative. *Québec français*, 96, p. 77-81.

GAGNÉ, G. (1999). *Main basse sur l'éducation*. Québec : Nota Bene.

GAGNÉ, G., LAZURE, R., SPRENGER-CHAROLLES, L. et ROPÉ, L. (1989). *Recherches en didactique et acquisition du français langue maternelle. Tome 1. Cadre conceptuel, thésaurus et lexique des mots-clés.* Bruxelles : De Boeck-Wesmael.

GAGNÉ, J. (1969). *La motivation. Réalisation de soi dans la mutualité. Essai de psycho-pédagogie existentielle.* Ottawa : Université d'Ottawa.

GAGNÉ, R. (1976). *Les principes fondamentaux de l'apprentissage : application à l'enseignement.* Montréal : Les Éditions HRW Ltée.

GAGNON, D. (1998). La maturité syntaxique. *Correspondance*, 3, 4, p. 3-9.

GAGNON, D., LAPOSTOLLE, L., POISSANT, R. et DE QUEIROZ, Y. (1999). La maturité syntaxique et lexicale de cégépiennes et cégépiens (non) francophones. *Correspondance*, 5, 2, p. 6-8.

GALARNEAU, C. (1978). *Les collèges classiques au Canada français.* Montréal : Fides.

GAULIN, A. (1994). Avons-nous une tradition de lecture?. *Québec français*, 94, p. 69-70.

GAUTHIER, C. et JEFFREY, D. (1999). *Enseigner et séduire.* Québec : PUL.

GAUTHIER, M. (1998). Que savons-nous d'eux?. *Québec français*, 110, p. 43-44.

GAUTHIER, M. et BERNIER, L. (1997). *Les 15-19 ans. Quel présent? Vers quel avenir?.* Sainte-Foy : PUL/Institut québécois de recherche sur la culture.

GAUTHIER, Y. (1984). Léautaud et ses amitiés littéraires. *Cahiers Paul Léautaud*, Troisième cahier, p. 25-32.

GAUVREAU, L. (1995). Le retour de la prodigue anthologie. *Québec français*, 97, p. 38-41.

- GENEST, G. (1995). La réforme au collégial. *Québec français*, 96, p. 73.
- GENETTE, G. (1969). *Figures II*. Paris : Seuil.
- GENETTE, G. (1983). *Nouveau discours du récit*. Paris : Seuil.
- GICQUEL, B. (1979). *L'explication de textes et la dissertation*. Paris : PUF.
- GIDE, A. (1946). *Feuillets d'automne*. Paris : Gallimard.
- GIMPEL, R. (1963). *Journal d'un collectionneur marchand de tableaux*. Paris : Calmann-Lévy.
- GIORDAN, A. (1998). *Apprendre!*. Paris : Belin.
- GIRARD, A. (1995). Pure fiction ou portrait d'une expérience. *Québec français*, 99, p. 86-88.
- GOETZ, J. P. et LECOMPTE, M. D. (1984). *Ethnography and qualitative design in educational research*. Orlando : Academic Press.
- GOLDMANN, L. (1964). *Pour une sociologie du roman*. Paris : Gallimard.
- GREIMAS, A. J. (1966). *Sémantique structurale*. Paris : Larousse.
- GUILLAUME-HOFNUNG, M. (1995). *La médiation*. Paris : PUF, «Que sais-je?».
- HAECK, P. (1975). *L'action restreinte. De la littérature*. Montréal : VLB.
- HAECK, P. (1978). *Polyphonie. Roman d'apprentissage*. Montréal : VLB.
- HARLOW, H. F. (1953). Mice, monkeys, men and motives. *Psychological Review*, 60, p. 23-32.

HAYES, J. R. et FLOWER, L. (1980). Identifying the organisation of writing processes. In L. W. GREGG et E. R. STEINBERG, *Cognitive process in writing*. Hillsdale : Lawrence Erlbaum, p. 3-30.

HEGEL, F. (1807). *La phénoménologie de l'esprit*. Paris : Marcel Rivière.

HILTON, M. (1979). *La Maison des amulettes*. Paris : Harlequin.

HORTH, R. (1986). *L'approche qualitative comme méthode de recherche en sciences de l'éducation*. Québec : Les éditions de la mer.

HUBERMAN, A. M. et MILES, M. B. (1991). *Analyse des données qualitatives*. Bruxelles : De Boeck-Wesmael.

HUGO, V. (1968). *Choses vues. Tome 2*. Paris : Rencontre.

HULL, C. L. (1943). *Principles of behaviour*. New York : Appleton-Century-Crofts.

IMBERT, F. (1996). Petit vocabulaire raisonné pour comprendre la médiation, suivi de quelques monographies. *Spirale*, 17, p. 23-39.

IRWIN, F. W. (1971). *Intentional behavior and motivation*. Philadelphie : J. B. Lippincot.

JAKOBSON, R. (1963). *Essais de linguistique générale*. Paris : Minuit.

JAUSS, H. R. (1978). *Pour une esthétique de la réception*. Paris : Gallimard.

JAUSS, H. R. (1980). Au sujet d'une nouvelle défense et illustration de l'expérience esthétique. Entretien de Charles Grivel avec Hans Robert Jauss. *Revue des sciences humaines*, XLIX, 177, p. 7-21.

JAUSS, H. R. (1982). Le texte poétique et le changement d'horizon de la lecture. In COLLECTIF, *Problèmes actuels de la lecture. Colloque de Cerisy*. Paris : Bibliothèque des signes, p. 95-107.

JOLY, P. (1994). Les hommes-marteaux, la littérature et le cégep. *Débats*, 3, 2, p. 23-26.

JOLY, R. (1996). Les étudiants que je voudrais avoir. *Québec français*, 101, p. 45-46.

JÜNGER, E. (1988). *L'auteur et l'écriture. Tome 2*. Paris : Christian Bourgois.

KAHAN, N. (1998). Les démons de la correction. *Débats*, 7, 2, p. 4-8.

KANTERS, R. (1961). La victoire de Paul Léautaud. *Le Figaro littéraire*, 16, 798, 5 août, p. 2.

KARSENTI, T. (1993). *Analyse de la relation entre le style d'enseignement et le changement de motivation scolaire au collégial*. Montréal : Mémoire en éducation présenté à l'Université du Québec à Montréal.

KERCKHOVE, D. de (1996). Dialogue de pionniers. *L'express*, 8 février, p. 43.

KOESTLER, A. (1965). *Le cri d'Archimède*. Paris : Calmann-Lévy.

KUNDERA, M. (1986). *L'art du roman*. Paris : Gallimard.

LACHAPELLE, H. (1996). Un programme de français «rassembleur» : une utopie. *Québec français*, 101, p. 48-49.

LAFORTUNE, M. (1996). *L'analyse littéraire par l'exemple*. Laval : Mondia.

LAING, R. D. (1977). *Les faits de la vie*. Paris : Stock/Monde ouvert.

LAMOUREUX, A. (1995). *Recherche et méthodologie en sciences humaines*. Laval : Éditions Études Vivantes.

LANDSHEERE, G. de (1979). *Introduction à la recherche en éducation*. Paris : PUF.

LAPOSTOLLE, L. (1999a). Évaluer une copie : un exercice complexe!. *Correspondance*, 4, 3, p. 1.

LAPOSTOLLE, L. (1999b). Parce que ce ne sont pas que des mots.... *Correspondance*, 4, 4, p. 1.

LARUE, M. (1997). Ne le dites à personne : j'enseigne.... *Madame au foyer*, Octobre 1997, p. 89-93.

LATULIPPE, N. (1994a). La littérature au collégial. *Québec français*, 93, p. 77.

LATULIPPE, N. (1994b). La réforme et son spleen. *Québec français*, 94, p. 88-91.

LATULIPPE, N. (1994c). Les mises en garde relatives à l'étudiant. *Québec français*, 95, p. 84-86.

LAURENT, J. (1967). *Au contraire*. Paris : La Table Ronde.

LAURENT, J. (1977). *Roman du roman*. Paris : Gallimard.

LAVOIE, M., LAVOIE, J. et NOGUE, A. (1999). La motivation scolaire... faites-en votre affaire. *Vie pédagogique*, 112, p. 5-6.

LÉAUTAUD, P. (1951). *Entretiens avec Robert Mallet*. Paris : Gallimard.

LÉAUTAUD, P. (1958). *Le théâtre de Maurice Boissard*. Paris : Gallimard.

LÉAUTAUD, P. (1964a). *Passe-temps I*. Paris : Mercure de France.

LÉAUTAUD, P. (1964b). *Le petit ami*. Paris : Mercure de France.

LÉAUTAUD, P. (1965). *In memoriam*. Paris : Mercure de France.

LÉAUTAUD, P. (1966). *Lettres à Marie Dormoy*. Paris : Albin Michel.

LÉAUTAUD, P. (1970). *Paul Léautaud en verve. Mots, propos, aphorismes*. Paris : Pierre Horay.

LÉAUTAUD, P. (1972). *Correspondance générale : 1878-1956*. Paris : Flammarion.

LÉAUTAUD, P. (1986). *Journal littéraire (4 tomes)*. Paris : Mercure de France.

LÉAUTAUD, P. (1987). *Le petit ouvrage inachevé*. Paris : Arléa.

LEBRUN, M. (1991). Une approche thématique du conte dans les littératures francophones. In COLLECTIF, *Colloque. Didactique du français*. Montréal : PUQ, p. 158-164.

LECAVALIER, J. (1998). Pour une approche didactique de l'enseignement de la littérature. *Bulletin de l'APEFC*, 11, 2, p. 11-17.

LECLERCQ, P.-R. (1999). Insolent Léautaud. *Le Monde*, Vendredi 15 janvier, p. IV.

LE CLÉZIO, J.-M. G. (1965). *La fièvre*. Paris : Gallimard.

LEDUC, A. (1993). Lettre à monsieur Robert Ducharme. *Débats*, 2, 3, p. 16-17.

LEGENDRE, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal/Paris : Guérin/Eska.

LEGENDRE, R. (1995). *Entre l'angoisse et le rêve*. Montréal/Paris : Guérin/Eska.

LEGROS, C. (1996). *La problématique de l'enseignement littéraire*. Montréal : Document de travail préparatoire à une thèse de doctorat en éducation présentée à l'Université de Montréal.

LELEU, M. (1952). *Les journaux intimes*. Paris : PUF.

LEMAÎTRE, H. (1972). *La littérature française. Tome 5. La littérature aujourd'hui*. Paris : Bordas-Laffont.

LEMIEUX, A. (1995). *Lois, structures et fonctionnement du milieu scolaire québécois. Manuel de références pour la profession enseignante*. Montréal : Éditions Nouvelles.

LENOIR, Y. (1993). Entre Descartes et Hegel : de quels sens peut-il être question en didactique? Contribution au développement d'une épistémologie de la didactique. In P. JOANNERT et Y. LENOIR, *Sens des didactiques et didactique du sens*. Sherbrooke : Éditions du CRP, p. 29-99.

LENOIR, Y. (1995). *Médiation cognitive et médiation didactique*. Sherbrooke : Laboratoire de recherche interdisciplinaire en didactique des disciplines (LARIDD) de la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke.

LENS, W. et DECRUYENAERE, M. (1991). Motivation and de-motivation in secondary education : Student characteristics. *Learning and instruction*, 1, p. 145-159.

LÉPINE, F. (1995). Bilan des tests de français à l'admission aux universités québécoises (1987-1994). *Revue des sciences de l'éducation*, XXI, 1, p. 17-36.

LEROUX, L. (1999). Appel à toutes, tous, et surtout à la nouvelle, au nouveau, directrice, directeur des études. *Débats*, 8, 2, p. 7-9.

LESSARD-HÉBERT, M., GOYETTE, G. et BOUTIN, G. (1990). *Recherche qualitative : fondements et pratiques*. Montréal : Agence d'ARC.

LÉVESQUE, M. et PAGEAU, D. (1990). *La persévérance aux études. La conquête de la toison d'or ou l'appel des sirènes*. Montréal : DGEC.

LEWIN, K. (1936). *Principles of topological psychology*. New York : McGraw-Hill.

LITALIEN-SAVARD, I. (1994a). L'initiation à la littérature au collégial. *Québec français*, 93, p. 78-80.

LITALIEN-SAVARD, I. (1994b). Les dangers d'une application hâtive de la réforme au collégial. *Québec français*, 95, p. 80-83.

LIZÉ, C. (1999). *Les professeurs de français du collégial sont épuisés*. Québec : Comité des enseignantes et des enseignants de français.

LUSSIER, J. (1994). Profs condamnés à l'échec. *Le Devoir*, Le jeudi 3 mars 1994, p. A 7.

LYNN, R. (1988). *Educational achievement in Japan : Lessons for the West*. London : Macmillan Press.

MACHADO, A. (1955). *Juan de Mairena*. Paris : Gallimard.

MAEHRS, M. L. (1989). Thoughts about motivation. In R. AMES et C. AMES, *Research on motivation in education : Goal and cognition. Tome 3*. New York : Academic Press, p. 299-315.

MAHIEU, R. (1974). *Paul Léautaud : la recherche de l'identité (1872-1914)*. Paris : Minard.

MAISONNEUVE, H. (1997a). Comment amener les élèves à relever le défi de l'épreuve, en le trouvant stimulant? *Correspondance*, 2, 2, p. 7-8.

MAISONNEUVE, H. (1997b). La place de l'amélioration de la langue dans les nouveaux cours de littérature. *Correspondance*, 3, 1, p. 1.

MAISONNEUVE, H. (1998). Développer une passion pour la syntaxe en flirtant avec le style. *Correspondance*, 3, 4, p. 14-18.

MALLET, R. (1955). *Une mort ambiguë*. Paris : Gallimard.

MALLET, R. (1984). Propos sur Paul Léautaud. *Cahiers Paul Léautaud*, Troisième cahier, p. 33-38.

MANESSE, D. et DE PERETTI, I. (1995). Le français au collège et au lycée. In M. DEVELAY, *Savoirs scolaires et didactiques des disciplines. Une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris : ESF Éditeur, p. 79-93.

MARCOIN, F. (1996). L'«ami des enfants» ou le médiateur dans les ouvrages d'Arnaud Berquin. *Spirale*, 17, p. 51-68.

MARCOTTE, P. (1997). La formation générale. *Québec français*, 95, p. 78-79.

MARTIN DU GARD, R. (1955). *Œuvres complètes. Tome I*. Paris : Gallimard.

MARTINEAU, H. (1955). Paul Léautaud. *Le divan*, Juillet-septembre, p. 165-178.

MARTINEAU, R. (1998). La théorie : une alliée nécessaire. *Vie pédagogique*, 108, p. 19-23.

MASLOW, A. H. (1954). *Motivation and personality*. New York : Harper & Row.

MATHIEU, J.-F. (2000). Gare au sentiment d'impuissance. *La Presse*, Dimanche 3 septembre, 116<sup>e</sup> année, No 311, p. A 13.

MATZNEFF, G. (1994). *Le taureau de Phalaris. Dictionnaire philosophique*. Paris : La table ronde.

MAUPASSANT, G. (1997). *Boule de suif et autres nouvelles*. Paris : Librio.

MAURON, C. (1957). *L'inconscient dans l'œuvre et la vie de Racine*. Paris : José Corti.

McLELLAND, D. C., ATKINSON, J. W., CLARK, R. A. et LOWEL, E. L. (1953). *The achievement motive*. New York : Appleton-Century-Crofts.

MÉLANÇON, J. (1995). La dissertation; pour quoi faire?. *Québec français*, 96, p. 82-84.

MELROSE, L. (1989). *The creative personality and the creative process : A phenomenological perspective*. Lanham : University Press of America.

MERLEAU-PONTY, M. (1945). *Phénoménologie de la perception*. Paris : Gallimard.

MIKOLAJCZAK-THYRION, F. (1992). *La dissertation aujourd'hui*. Paris : Duculot.

MILLER, N. E. (1959). Liberalisation of basic S-R concepts : Extension to conflict behavior motivation and social learning. In S. KOCH, *Psychology : A study of a science. Tome 2*. New York : McGraw-Hill, p. 31-47.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1978). *Les collèges du Québec. Nouvelle étape. Projet du gouvernement à l'endroit des cégeps*. Québec : Éditeur officiel du Québec.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1997). *Prendre le virage du succès. Plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation*. Québec : Gouvernement du Québec.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE LA SCIENCE DU QUÉBEC (1993). *La formation générale des programmes conduisant au diplôme d'études collégiales. Objectifs, standards et activités d'apprentissage*. Québec : Gouvernement du Québec.

MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA SCIENCE (1993). *La réussite scolaire lors du premier trimestre d'études collégiales de 1980 à 1989*. Québec : DGEC.

MOFFETT, J.-D. (1999). La correction et l'épreuve uniforme de français. Un «fardeau» à partager sur une même longueur d'onde. *Correspondance*, 4, 3, p. 3-5.

MOFFETT, J.-D. et DEMALSY, A. (1994). *Les compétences et la maîtrise du français au collégial*. Rimouski : Collège de Rimouski.

MOISAN, C. (1996). *Le phénomène de la littérature*. Montréal : L'Hexagone.

MONBALLIN, M., BREMPT, M. V. D. et LEGROS, G. (1995). Maîtriser le français écrit à l'université : un simple problème de langue?. *Revue des sciences de l'éducation*, XXI, 1, p. 59-74.

MONTREUIL, M. (1996). Espace psychique, aire de créativité : rôle des relations précoces mère-enfant dans la constitution de soi. *Spirale*, 17, p. 41-50.

MORENCY, L. (1996). *Comment des éducateurs physiques manifestent leurs attentes dans l'enseignement au primaire*. Sainte-Foy : Thèse de doctorat en éducation présentée à l'Université Laval.

MORRISSETTE, D. et GINGRAS, M. (1989). *Enseigner les attitudes : planifier, intervenir, évaluer*. Bruxelles : De Boeck-Wesmael.

MOUTON, J. (1973). *Les intermittences du regard chez l'écrivain*. Clamecy : Desclée de Brouwer.

MUCCHIELLI, A. (1983). *L'analyse phénoménologique et structurale en sciences humaines*. Paris : PUF.

NAULT, H. (1997). Comment intégrer l'enseignement de la langue dans nos cours de littérature?. *Correspondance*, 3, 2, p. 19.

NGOUO, L.-B. (1995). La recherche de l'excellence dans le système éducatif camerounais. *Revue des sciences de l'éducation*, XXI, 2, p. 353-370.

NIZON, P. (1997). Entretien de Paul Nizon par Catherine Argand. *Lire*, 256, p. 28-33.

NUTTIN, J. (1985). *Théorie de la motivation humaine*. Paris : PUF.

OTIS, F. et OUELLET, L. (1996). Le profil de sortie, étape préliminaire à l'élaboration de l'épreuve synthèse de programme. *Pédagogie collégiale*, 10, 1, p. 9.

OUÉDRAOGO KABORÉ, J. (1996). *L'enseignement du roman en grands groupes au 2<sup>e</sup> cycle du secondaire burkinabé*. Montréal : Mémoire en éducation présenté à l'Université de Montréal.

OUELLET, A. (1994). *Processus de recherche. Une introduction à la méthodologie de la recherche*. Sainte-Foy : PUQ.

OUMET, M. (1999). L'école a besoin de calme. *La Presse*, Vendredi 31 décembre, 116<sup>e</sup> année, No 71, p. 6.

PAINCHAUD, A. (1992). La formation générale selon le Conseil des collèges et la Fédération des cégeps. *Débats*, 2, 2, p. 21-24.

PAINCHAUD, A. (1993). Retour à l'essentiel. *Débats*, 2, 4, p. 18-21.

PAINCHAUD, A. (1999a). La tâche des professeurs de français. *Correspondance*, 4, 3, p. 9-11.

PAINCHAUD, A. (1999b). Main basse sur l'éducation. *Débats*, 8, 2, p. 3-6.

PAINCHAUD, A., DOYON, G., MYETTE, J.-P., BÉDARD, R. et TALBOT, P. (1992). Mémoire à la commission parlementaire sur l'enseignement collégial. *Débats*, 2, 1, p. 10-21.

PARADIS, C. (1995). Pour une culture québécoise. *Québec français*, 99, p. 72-74.

PARADIS, C. (1997). Pour un enseignement plus exigeant du français et de la littérature. *Québec français*, 104, p. 91-92.

PARÉ, A. (1977). *Créativité et pédagogie ouverte (3 tomes)*. Laval : Éditions NHP.

PARIS, S. G. et WINOGRAD, P. (1990). How metacognition can promote academic learning and instruction. In B. F. JONES et L. IDOL, *Dimensions of thinking and cognitive instruction*. Hillsdale : Lawrence Erlbaum Associates, p. 15-53.

PASK, G. (1962). A proposed evolutionnary model. In H. VON FOERSTER et G. W. ZOPF, *Principles of self-organization*. New York : Pergamon, p. 229-253.

PAYEUR, S. (2001). Ingénieur de l'imagination, *Québec science*, Avril, p. 6-8.

PELLERIN, G. (1998). La littérature survivra-t-elle jusqu'à demain matin?. *Québec français*, 110, p. 51-55.

PÉLOQUIN, M. (1999). Ce qui se cache sous les mots. *Correspondance*, 4, 4, p. 26-27.

PENNAC, D. (1992). *Comme un roman*. Paris : Gallimard.

PEREC, G. (1985). *Penser/Classer*. Paris : Hachette.

PERRENOUD, P. (1996). En finir avec les vieux démons de l'école, est-ce si simple?. *Pédagogie collégiale*, 9, 3, p. 5-6.

PERRENOUD, P. (1999). Raisons de savoir. *Vie pédagogique*, 113, p. 5-8.

PERROS, G. (1981). *Lectures. Comptes rendus et articles critiques*. Cognac : Le temps qu'il fait.

PETERSON, C., SEMMEL, A., VON BAEYER, C., ABRAMSON, L., METALSKY, G. I. et SELIGMAN, M. E. P. (1982). The attributional style questionnaire. *Cognitive therapy and research*, 6, 3, p. 287-299.

PETERSON, C. et VILLANOVA, P. (1988). An expanded attributional style questionnaire. *Journal of abnormal psychology*, 97, p. 87-89.

PICARD, M. (1994). De la pierre à l'agora, ou du monolithe au dialogue. *Débats*, 3, 3, p. 22-27.

PICON, G. (1953). *Introduction à une esthétique de la littérature*. Paris : Gallimard.

PILOTE, C. (1997). *Français. Ensemble 1. Méthode d'analyse littéraire et littérature française*. Laval : Éditions Études Vivantes.

PILOTE, C. (2000). *Guide des procédés d'écriture et des genres littéraires*. Laval : Éditions Études Vivantes.

PINTRICH, P. R., MARX, R. W. et BOYLE, R. A. (1993). Beyond cold conceptual change : The role of motivational beliefs and classroom conceptual factors in the process of conceptual change. *Review of educational research*, 63, 2, p. 167-199.

PINTRICH, P. R. et SCHRAUBEN, B. (1992). Students' motivational beliefs and their cognitive engagement in classroom academic tasks. In D. H. SCHUNK et J. L. MEECE, *Student perceptions in the classroom*, Hillsdale : Lawrence Erlbaum, p. 149-183.

- PLANTE, Y. (1992). Le libre échange de la science. *Débats*, 2, 1, p. 6-7.
- POISSON, Y. (1991). *La recherche qualitative en éducation*. Sillery : PUQ.
- POISSON, Y. (1993). Les savoir-faire d'enseignants d'expérience du secondaire : étude de cas. In C. GAUTHIER, M. MELLOUKI et M. TARDIF, *Le savoir des enseignants. Que savent-ils?*. Montréal : Logiques, p. 115-135.
- POMERAND, G. (1962). *Le petit philosophe de poche*. Paris : Librairie Générale Française.
- POMMIER, J. (1946). *Paul Valéry et la création littéraire*. Paris : Gallimard.
- PRESSE CANADIENNE (1993). Le travail à temps partiel incite les jeunes à poursuivre leurs études. *La Presse*, Jeudi 17 juin, 109<sup>e</sup> année, No 234, p. E 7.
- PROPP, V. (1970). *Morphologie du conte*. Paris : Seuil.
- PROVENCHER, S. (1977). Manque(s) et besoin(s). *Ensuite*, 2, p. 30-31.
- PRPIC, M. (1998). *La dissertation*. Montréal : HMH.
- RAYNOR, J. O. et McFARLIN, D. B. (1986). Motivation and the self-system. In R. M. SORENTINO et E. T. HIGGINS, *Handbook of motivation and cognition*. New York : Guilford, p. 315-349.
- REID, F. P. (1990). *La formation fondamentale des cégepiens : une évaluation par leurs professeurs*. Québec : Cégep François-Xavier-Garneau.
- RENÉ, M. (1993). À propos de la réforme au collégial : a-t-on raté une belle occasion de penser aux jeunes?. *R & D*, 8, 4, p. 1 et 4.
- RIVIÈRE, B. (1995). *Dynamique psychosociale du décrochage au collégial*. Montréal : Collège de Rosemont.

ROBAIRE, S. et LÉGARÉ, R. (1997). *Discours et communication. Principes et procédés*. Montréal : Hurtubise HMH.

ROBIDAS, G. (1989). *Psychologie de l'apprentissage-enseignement personnalisé*. Montréal : Behaviora.

ROGERS, C. (1951). *Client-centered therapy*. Boston : Houghton Mifflin.

ROGERS, C. (1969). *Freedom to learn*. New York : Harper & Ross.

ROMILLY, J. de (1993). Clartés de Grèce. *Connaissance des arts*, 493, p. 60-65.

ROSENTHAL, R. (1966). *Experimenter effects in behavioral research*. New York : Appleton-Century-Crofts.

ROUECHE, J. E. et SNOW, J. J. (1977). *Overcoming learning problems : A guide to developmental education in college*. San Francisco : Joessey-Bass.

ROY, CAMILLE (1912). *Propos canadiens*. Québec : Imprimerie de L'action sociale.

ROY, CAMILLE (1940). *Manuel d'histoire de la littérature canadienne de langue française*. Montréal : Beauchemin.

ROY, CLAUDE (1968). *Défense de la littérature*. Paris : Seuil.

ROY, G.-R., LAFONTAINE, L. et LEGROS, C. (1995). *Le savoir grammatical après treize ans de formation*. Sherbrooke : Éditions du CRP.

ROY, M. (1993). *Pour en finir avec l'antiaméricanisme*. Montréal : Boréal.

ROY, P.-É. (1993). Éducation, culture et bricolage. *Débats*, 2, 3, p. 24-28.

SABBAH, H. (1993). *Littérature. Textes et méthode (Manuel de Seconde)*. Paris : Hatier.

SAGAERT, M. (1988). *Paul Léautaud. Qui êtes-vous?*. Lyon : La manufacture.

SAINT-JACQUES, D. (1991). *L'attitude créative en activités dramatiques et description d'une pratique de recherche qualitative*. Montréal : Les publications de la faculté des sciences de l'éducation.

SAINT-PIERRE, L. (1991). L'étude et les stratégies d'apprentissage. *Pédagogie collégiale*, 5, 2, p. 15-22.

SARTRE, J.-P. (1948). *Qu'est-ce que la littérature?*. Paris : Gallimard.

SAUSSURE, F. de (1969). *Cours de linguistique générale*. Paris : Payot.

SAUVAGE, C. (1998). Évaluation, nouvelle pratique et tâche : le triptyque de l'heure. *Bulletin de l'APEFC*, 11, 2, p. 1-7.

SAVOIE- ZAJC, L. (1994). Le discours sur l'école des jeunes identifiés à risque de décrochage. In L. LANGEVIN, *L'abandon scolaire : on ne naît pas décrocheur!*. Montréal : Logiques, p. 79-109.

SCHIEFELE, U. (1991). Interest, learning, and motivation. *Educational psychologist*, 26, p. 207-231.

SCHNEIDER, M. (1997). L'homme qui lit. *Le Point*, 1290, p. 110-111.

SCHUNK, D. H. et ZIMMERMAN, B. J. (1997). Developing self-efficacious readers and writers : The role of social and self-regulatory processes. In J. T. GUTHRIE et A. WIGFIELD, *Reading engagement : Motivating readers through intergrated instruction*, Newark : International reading association, p. 34-50.

SELZ, J. (1956). Paul Léautaud ou le paradoxe de l'écrivain. *Les lettres nouvelles*, 4, 37, p. 559-569.

SEMPRUN, J. (1994). *L'écriture ou la mort*. Paris : Gallimard.

SHULMAN, L. S. (1986). Paradigm and research programs in the study of teaching : A contemporary perspective. In M. C. WITTROCK, *Handbook of research on teaching*. New York : Macmillan, p. 3-36.

SIMARD, C. (1995). L'orthographe d'usage chez les étudiants des ordres postsecondaires. *Revue des sciences de l'éducation, XXI*, 1, p. 145-165.

SIMARD, C. (1996). Le choix des textes littéraires. Une question idéologique. *Québec français, 100*, p. 44-47.

SIMARD, J.-P. (1984). *Guide du savoir-écrire*. Montréal : Ville-Marie.

SKINNER, B. F. (1953). *Science and human behavior*. New York : International Universities Press.

SOLLERS, P. (1968a). *L'écriture et l'expérience des limites*. Paris : Seuil.

SOLLERS, P. (1968b). *Logiques*. Paris : Seuil.

SOLTÉSZ, J. A. (1997a). Alléger le contenu du cours 101. *Correspondance, 2*, 2, p. 9-10.

SOLTÉSZ, J. A. (1997b). Entre l'écorce de la langue et l'arbre de la littérature. *Correspondance, 3*, 1, p. 10-12.

SPENCE, K. W. (1956). *Behavior theory and conditioning*. New Haven : Yale University Press.

SRAM (1993). *Aide-nous à te connaître*. Montréal : Service régional des admissions du Montréal métropolitain.

STEINER, G. (1997). *Passions impunies*. Paris : Gallimard.

SYLVE, É. (1985). *Paul Léautaud et le Mercure de France*. Paris : Mercure de France.

SYLVE, É. (1995). Paul Léautaud : le promeneur des deux rives. *Magazine littéraire*, 332, p. 47-49.

TALBOT, P. (1992). Formation fondamentale et culture humaniste dans les études collégiales. *Débats*, 1, 4, p. 14-16.

TARDIF, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique*. Montréal : Logiques.

TARDIF, M. (1996). Fermons les facultés de lettres. *Le Devoir*, Le jeudi 5 décembre 1996, p. A 11.

TELLIER, J. (1979). *Développement intellectuel et apprentissage au niveau collégial*. Saint-Jérôme : Collège de Saint-Jérôme.

TERRILL, R. et DUCHARME, R. (1994). *Passage secondaire-collégial : caractéristiques étudiantes et rendement scolaire*. Montréal : SRAM.

THÉRIEN, C. (1997). *Anthologie de la littérature d'expression française*. Anjou : CEC.

THÉRIEN, M. (1994). La culture et l'école. *Québec français*, 94, p. 71-74.

THÉRIEN, M. (1997). Plaisirs littéraires ou des finalités de la lecture littéraire. *Québec français*, 104, p. 26-28.

THIBAUDET, A. (1925). *Le liseur de romans*. Paris : Crès.

THIBODEAU, M. (2000). Pas si décrocheurs, les Québécois. *La Presse*, Mardi 6 juin, 116<sup>e</sup> année, No 224, p. A 14.

TILLINAC, D. (1999). *Les masques de l'éphémère*. Paris : La table ronde.

TODOROV, T. (1968). *Qu'est-ce que le structuralisme?*. Paris : Seuil.

TOUSIGNANT, J.-R. (1997). Littérature québécoise au collégial. *Québec français*, 104, p. 89-90.

TRANQUILLE, H. (1982). Maurice Boissard, démolisseur constructif. *Cahiers Paul Léautaud*, Deuxième cahier, p. 7-20.

TREMBLAY, M.-C. et OSBORNE, C. (1998). La motivation scolaire par l'éducation physique et le sport. *Vie pédagogique*, 108, p. 13-14.

TREMBLAY, N. (1997). Il faudrait pouvoir lire entre les lignes!. *La Presse*, Lundi 16 juin, 113<sup>e</sup> année, No 233, p. B 3.

TRÉPANIÉ, M. et VAILLANCOURT, C. (1998). *Français. Ensemble 2. Méthode de la dissertation explicative et littérature française*. Laval : Éditions Études Vivantes.

TURCOTTE, A. G. (1995). Enseigner la lecture... au collégial : une affaire de stratégies?. *Québec français*, 96, p. 24-28.

TURCOTTE, A. G. (1997). Une didactique collégiale?. *Correspondance*, 3, 1, p. 5-8.

TURGEON, J. et BÉDARD, D. (1997). Modèles cognitifs de l'acte d'écrire. *Vie pédagogique*, 103, p. 9-13.

VACHON, J. C. (1986). *Étude d'une situation d'enseignement au secondaire professionnel*. Sainte-Foy : Thèse de doctorat en éducation présentée à l'Université Laval.

VADEBONCOEUR, P. (1987). *Essais inactuels*. Montréal : Boréal.

VALLERAND, R. J. et THILL, E. (1993). *Introduction à la psychologie de la motivation*. Montréal : Études Vivantes.

VAN BEVER, A. et LÉAUTAUD, P. (1947). *Poètes d'aujourd'hui. Morceaux choisis*. Paris : Mercure de France.

VAN DER MAREN, J.-M. (1977). Comment conduire un groupe sans le brutaliser. *Information*, XVI, 7, p. 14-19.

VAN DER MAREN, J.-M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal : PUM/De Boeck-Wesmael.

VELLAS, E. (1996). Donner du sens aux savoirs à l'école : pas si simple!. In GROUPE FRANÇAIS D'ÉDUCATION NOUVELLE, *Construire ses savoirs, construire sa citoyenneté. De l'école à la cité*. Lyon : Chronique sociale, p. 12-26.

VEROFF, J. (1957). Development and validation of a projective measure of power motivation. *Journal of abnormal and social psychology*, 54, p. 1-8.

VIAN, B. (1963). *L'écume des jours*. Paris : Pauvert, «Le livre de poche».

VIAU, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. Montréal : ERPI.

VIAU, R. (1998). Les perceptions de l'élève : sources de sa motivation en français. *Québec français*, 110, p. 45-47.

VIAU, R. (1999). *La motivation dans l'apprentissage du français*. Montréal : Renouveau pédagogique.

VIAU, R. (2000a). Des conditions à respecter pour susciter la motivation des élèves. *Correspondance*, 5, 3, p. 2-4.

VIAU, R. (2000b). La motivation en contexte scolaire : les résultats de la recherche en quinze questions. *Vie pédagogique*, 115, p. 5-8.

VIAU, R. et LOUIS, R. (1997). Vers une meilleure compréhension de la dynamique motivationnelle des étudiants en contexte scolaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 22, 2, p. 144-157.

VIGNEAULT, M. (1993). *La pratique étude/travail : les effets?*. Laval : Collège Montmorency.

VILLERS, M.-É. de (1999). Usages lexicaux propres au français du Québec. *Correspondance*, 4, 4, p. 7-10.

WALKER, E. L., ATKINSON, J. W., BIRNEY, R. et MOULTON, R. (1958). The expression of fear-related motivation in thematic apperception as a function of proximity to an atomic explosion. In J. W. ATKINSON, *Motives in fantasy, action and society : A method of assessment and study*. New York : D. Van Nostrand, p. 115-137.

WATKINS, D. (1984). Student's perceptions of factors influencing tertiary learning. *Higher education research and development*, 3, p. 33-50.

WATSON, J. B. (1913). Psychology as the behaviorist views it. *Psychological Review*, 20, p. 158-177.

WATZLAWICK, P. (1978). *La réalité de la réalité*. Paris : Seuil.

WATZLAWICK, P. (1980). *Le langage du changement. Éléments de communication thérapeutique*. Paris : Seuil.

WATZLAWICK, P., WEAKLAND, J. et FISH, R. (1975). *Changements, paradoxes et psychothérapie*. Paris : Seuil.

WEINER, B. (1984). Principles for a theory of student motivation and their application within an attributional frameworks. In R. AMES et C. AMES, *Research on motivation in education : Student motivation. Tome 1*. New York : Academic Press, p. 15-38.

WEINER, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92, 4, p. 548-573.

WEINER, B. (1992). *Human motivation*. California : Sage.

WEINSTEIN, C. E. et MAYER, R. E. (1986). The teaching of learning strategies. In M. C. WITTRICK, *Handbook of research on teaching*. New York : MacMillan, p. 315-327.

WEINSTEIN, C. E. et MEYER, D. K. (1991). Implications of cognitive psychology for testing : contributions from work in learning strategies. In M. C. WITTRICK et E. L. BAKER, *Testing and cognition*. Englewoods Cliffs : Prentice-Hall, p. 40-61.

WELLEK, R. et WARREN, A. (1971). *La théorie littéraire*. Paris : Seuil.

WHITEHEAD, A. N. et RUSSELL, B. (1913). *Principia mathematica*. Cambridge : University Press.

WIAZEMSKY, A. (1989). L'écrivain et la liberté. In COLLECTIF, *L'écrivain et la liberté. Communications de la dix-septième rencontre québécoise internationale des écrivains tenue à Québec du 14 au 18 avril 1989*. Montréal : L'Hexagone, p. 75-78.

WILDEN, A. (1983). *Système et structure. Essais sur la communication et l'échange*. Montréal : Boréal Express.

WILLIAMS, F. E. (1972). *A total creativity program for individualizing and humanizing the learning process (6 tomes)*. Englewood Cliffs : Educational Technology Publications.

WITTGENSTEIN, L. (1971). *Leçons et conversations suivies de conférence sur l'éthique*. Paris : Gallimard.

WOLCOTT, H. F. (1988). Ethnographic research in education. In R. M. JEAGER, *Complementary methods for research in education*. Washington D. C. : American educational research association, p. 187-206.

WONG, B. Y. L. (1991). *Learning about learning disabilities*. New York : Academic Press.

ZIMMERMAN, B. J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement : An overview. *Educational psychologist*, 25, 1, p. 3-17.

**Annexes**

## ANNEXE I

### PLANS CADRES DES COURS DE FRANÇAIS OBLIGATOIRES

---

#### **601-100-04 - Communication écrite et orale**

##### *Présentation du cours*

Par l'enseignement de la littérature, la formation générale en français a pour objet autant d'élargir les connaissances dans les domaines littéraire et culturel que d'améliorer la maîtrise de la langue, maîtrise qui constitue la base de l'apprentissage dans tous les domaines du savoir. De plus, cette formation vise à développer les capacités d'analyse, de synthèse et de critique indispensables au travail intellectuel. Enfin, elle est conçue en vue d'une meilleure intégration sociale de l'individu qui peut, ainsi, mieux se situer par rapport à son milieu culturel et mieux s'exprimer oralement et par écrit.

La formation générale en français comprend quatre cours, dont trois font partie de la formation générale commune à tous les programmes. Dans ces trois cours, l'étude des œuvres et des textes littéraires permet de reconnaître les éléments du langage littéraire, de situer les œuvres et les textes en question dans leur contexte culturel et socio-historique et d'en dégager les significations. Cette étude s'exprime dans la rédaction de commentaires et d'analyses de textes littéraires et de dissertations ou d'essais critiques.

Le cours de la formation générale spécifique précède les trois cours de la formation commune. Il est donc le premier auquel l'élève arrivant du secondaire et n'ayant pas à suivre le cours de mise à niveau est inscrit. Conçu de manière à s'ouvrir aux différents champs d'étude, ce cours met l'accent sur la communication écrite et orale; le but ultime en est l'acquisition d'habiletés transférables, notamment dans des situations particulières de communication liées aux champs d'études.

L'élève pourra donc développer dans ce cours les habiletés à produire différents types de discours oraux et écrits. Plus spécifiquement, il devra

reconnaître les caractéristiques de la situation de communication dans des discours de différents types, choisir un sujet et un objectif de communication, élaborer une stratégie en fonction de cet objectif, et, finalement, rédiger et présenter des textes et des exposés oraux du type informatif, critique ou expressif. Au plan pédagogique, la préparation des discours et des textes et leur présentation écrite et orale seront privilégiées.

*Extraits du devis ministériel et précisions sur le contenu*

**Objectifs/Énoncé de la compétence**

Produire différents types de discours écrits et oraux.

**Standards/Contexte de réalisation**

Individuellement.

À l'occasion d'un examen final écrit de quatre heures et d'un exposé oral.

**Activités d'apprentissage/Précisions**

L'examen écrit se fait sans les notes, mais l'élève peut consulter ses volumes de référence.

À l'occasion d'une présentation orale d'une durée minimale de dix minutes.

**Objectifs/Éléments de compétence**

1. Reconnaître les caractéristiques de la situation de communication dans des discours d'ordre culturel ou d'un autre ordre.
2. Déterminer un sujet et un objectif de communication.
3. Rechercher l'information dans des discours littéraires et non littéraires.
4. Élaborer une stratégie en fonction de la situation et de l'objectif de communication.
5. Rédiger et présenter des textes du type informatif, critique ou expressif, notamment des textes liés à un champ d'études.

**6. Préparer et présenter des discours oraux du type informatif, critique ou expressif, notamment des discours liés à un champ d'études.**

**Standards/Critères de performance**

**1.1 Mise en évidence précise des composantes de la situation de communication.**

**1.2 Relevé des facteurs contextuels de la situation de communication.**

**1.3 Établissement de liens entre les composantes et les facteurs de la situation de communication.**

**2.1 Choix justifié d'un sujet et d'un objectif de communication.**

**3.1 Choix approprié des sources d'information.**

**3.2 Choix pertinent des éléments d'information.**

**4.1 Choix judicieux des procédés à utiliser dans la situation de communication.**

**4.2 Choix judicieux des moyens d'expression.**

**5.1 Respect des règles définissant les différents types de textes.**

**5.2 Respect de la situation et de l'objectif de communication dans le texte écrit.**

**5.3 Précision et richesse du vocabulaire.**

**5.4 Respect des règles orthographiques, grammaticales, syntaxiques et de ponctuation.**

**5.5 Respect des règles de présentation d'un texte écrit.**

**6.1 Utilisation pertinente des éléments liés à la présentation d'un discours oral.**

**6.2 Respect de la situation et de l'objectif de communication dans le discours oral.**

**6.3 Précision et richesse du vocabulaire.**

## **6.4 Respect des aspects du code linguistique propres au discours oral.**

### **Activités d'apprentissage/Contenu**

**1.1 Les composantes de la communication : l'émetteur, le récepteur, le code, le message, le canal et le contact, le référent. Exercices d'identification.**

**1.2 Les facteurs liés à chacune des composantes. Tableau synthèse.**

**1.3 Les six fonctions du discours reliées aux intentions de communication. La reconnaissance et l'exploitation des fonctions. Tableau synthèse des différents types de discours selon la fonction dominante. Exercices.**

**2.1 Justification du sujet selon le champ d'études; fonction privilégiée selon l'objectif de communication; organisation des idées et plan du discours.**

**3.1 Utilisation fonctionnelle des dictionnaires, grammaires, encyclopédies.**

**3.2 Manifestations de la fonction référentielle; distinguer faits, idées, jugements, exemples; la dénotation et la connotation; principes du résumé. Lectures. Rédaction de deux résumés.**

**4.1 Objectifs de communication, recherche des idées, hiérarchisation des idées, choix d'un plan.**

**4.2 Choix d'une fonction dominante (type de discours), d'un registre de langue, des mots, des structures de phrases, des charnières.**

**5.1 Les principes du résumé, de l'étude de texte, du commentaire de texte. Rédactions.**

**5.2 Retour sur les choix judicieux des moyens d'expression.**

**5.3 Notions de sémantique et de synonymie.**

**5.4 Utilisation fonctionnelle des dictionnaires et de la grammaire.**

**6.1 Moyens d'intéresser l'auditeur, soigner sa langue, exploiter les ressources de la voix, utiliser, s'il y a lieu, les supports visuels.**

**6.2 Retour sur le choix judicieux des moyens d'expression.**

6.3 Choix de mots variés et appropriés.

6.4 Variation des structures de phrases, choix d'un registre adéquat, prononciation claire, intelligibilité.

6.5 Exposé oral.

*Précisions sur les objectifs*

La compétence exige que l'élève soit, au terme du cours, capable de produire différents types de discours écrits et oraux. Dans la progression du cours, cela implique, dans un premier temps, que l'élève acquière les connaissances théoriques reliées à différentes situations de communication, puis qu'il détermine le sujet et l'objectif d'un discours écrit et oral, et qu'il élabore une stratégie de communication. Enfin, il devra préparer, rédiger et présenter par écrit et oralement des discours de différents types.

*Démarches d'enseignement et d'apprentissage*

L'accent sera mis sur la production des discours écrits et oraux, sur la mise en application, donc, des notions et habiletés reliées aux différents types de discours. Une première partie du cours portera sur les notions théoriques avec exercices. La partie pratique occupera la majeure partie du temps et portera à la fois sur des lectures et sur la production des discours.

*Modalités d'évaluation et critères pondérés de l'examen final*

Un exercice pratique : 5%.

Un test de connaissances : 10%.

Deux tests de lecture : 10%.

Deux résumés : 20%.

Une étude de texte : 15%.

Une présentation orale : 10%.

Un examen final (étude de texte d'au moins 600 mots) : 30%.

*Critères d'évaluation de l'examen final et leur pondération*

L'exposé oral

Le contenu (pertinence et richesse des idées, respect du sujet) : 50%.

Les structures (introduction et conclusion, plan, liens, respect de l'objectif de communication) : 10%.

La langue (précision et richesse du vocabulaire, registre approprié, structure des phrases, formulation, etc.) : 30%.

La présentation (prononciation, tonalité, dynamisme, tenue, etc.) : 10%.

L'examen final (étude de texte)

L'introduction (sujet amené - le texte est bien situé dans son contexte littéraire, culturel ou socio-historique; sujet posé et divisé - le sujet est bien formulé, les axes du développement sont annoncés) : 15%.

Le développement (résumé et propos; thèmes et procédés littéraires; organisation des paragraphes entre eux; annonce des idées principales; utilisation des mots de liaison) : 65%.

La conclusion (mot de liaison, synthèse, réponse à la question posée, ouverture sur une idée nouvelle) : 10%.

La qualité de la langue (richesse du vocabulaire, style, redondances, etc.) : 10%.

Les fautes (-1% par faute d'accord, de syntaxe et d'orthographe d'usage ou grammaticale; -0,5% par faute de ponctuation) : -30%.

*Médiagraphie*

Les deux œuvres obligatoires désignées par le professeur.

Les ouvrages d'autocorrection.

Un dictionnaire de la langue : *Le Petit Robert*.

Un dictionnaire des conjugaisons : BESCHERELLE, Louis-Nicolas. *L'art de conjuguer*. La Salle, Hurtubise HMH, 1980.

Une grammaire.

#### **601-101-04 - Écriture et littérature**

##### *Présentation du cours*

Par l'enseignement de la littérature, la formation générale en français a pour objet d'élargir les connaissances dans les domaines littéraire et culturel et d'améliorer la maîtrise de la langue. Cette formation vise aussi à développer les capacités d'analyse, de synthèse et de critique indispensables au travail intellectuel. La fréquentation constante de la littérature permet d'établir des liens entre des œuvres, des époques et des idées; elle permet aussi à l'élève de s'inscrire dans une culture vivante, actualisée et diversifiée; enfin, elle favorise le développement d'habitudes de lecture et une plus grande ouverture à la culture.

Les trois cours, dans la composante de formation générale commune à tous les programmes, sont expressément conçus en une séquence présentant une logique graduée : de l'analyse littéraire à la dissertation, de la dissertation à l'essai critique. Le respect de cette séquence est essentiel à la progression des apprentissages. Les trois cours communs sont précédés du cours de la formation générale propre aux programmes.

Dans l'ensemble des quatre cours, le cours 601-101, «Écriture et littérature», est donc le deuxième auquel l'élève qui n'a pas été obligé de suivre le cours «Mise à niveau» sera inscrit. Son objectif est de faire connaître la littérature française du Moyen Âge au XVIII<sup>e</sup> siècle et, à partir de ces contextes, de rendre l'élève apte à rédiger une analyse littéraire d'au moins 700 mots.

Après avoir eu la possibilité, au cours «Mise à niveau», de réviser les règles de base du français écrit, puis, au cours de la formation spécifique, «Communication écrite et orale», de produire différents types de discours écrits et oraux, l'élève devra acquérir, dans ce cours, «Écriture et littérature», la capacité d'écrire une analyse littéraire. Cet apprentissage lui permettra d'approfondir le sens des textes et d'en découvrir les principaux procédés

stylistiques. Ces deux dimensions lui permettront, dans les cours qui suivront, et notamment dans ses dissertations, d'enrichir son argumentation de preuves thématiques et stylistiques.

Ce cours prépare donc l'élève à analyser des textes de la littérature française, du Moyen Âge au XVIII<sup>e</sup> siècle. Pour ce faire, il devra plus spécifiquement reconnaître le propos d'un texte littéraire, faire le plan de ce texte en discernant les idées principales et les idées secondaires; de même, il devra en identifier les thèmes et les procédés stylistiques. Il devra finalement faire le plan de son analyse et situer les textes à l'étude dans leur contexte littéraire et socio-historique.

*Extraits du devis ministériel et précisions sur le contenu*

**Objectifs/Énoncé de la compétence**

Analyser des textes de la littérature française, de genres variés, se situant du Moyen Âge au XVIII<sup>e</sup> siècle.

**Standards/Contexte de réalisation**

Individuellement.

À l'occasion d'un examen final commun de quatre heures.

**Activités d'apprentissage/Précisions**

L'analyse littéraire doit comporter au moins 700 mots, elle se fait sans les notes, mais l'élève peut consulter ses volumes de référence.

**Objectifs/Éléments de compétence**

1. Reconnaître le propos du texte.
2. Repérer et classer des thèmes et des procédés stylistiques.
3. Situer un texte dans son contexte littéraire et socio-historique.
4. Choisir les éléments d'analyse.
5. Élaborer un plan de rédaction.

**6. Rédiger et réviser une analyse littéraire d'au moins 700 mots.**

**Standards/Critères de performance**

**1.1 Capacité de rédiger un compte rendu du propos du texte témoignant d'une compréhension suffisante : identification correcte du propos, organisation logique de la présentation, correction du français.**

**2.1 Relevé des principales manifestations thématiques et stylistiques.**

**2.2 Classement approprié des principales manifestations thématiques et stylistiques.**

**3.1 Capacité d'identifier et de décrire des éléments thématiques et stylistiques propres à un auteur, à une œuvre, à une époque.**

**3.2 Capacité d'établir l'appartenance littéraire et socio-historique d'un texte : situer l'œuvre dans le courant littéraire auquel elle peut s'intégrer ou en marge duquel elle a été produite.**

**3.3 Capacité de relier un texte à son contexte socio-historique.**

**4.1 Liens pertinents entre le propos du texte, les manifestations thématiques et les manifestations stylistiques.**

**5.1 Choix judicieux des idées principales et des idées secondaires. Structure du plan en trois parties : introduction, développement et conclusion.**

**5.2 Pertinence et cohérence du plan.**

**6.1 Utilisation appropriée des éléments d'analyse.**

**6.2 Pertinence des exemples choisis.**

**6.3 Organisation logique du paragraphe et des paragraphes entre eux.**

**6.4 Précision et richesse du vocabulaire.**

**6.5 Respect des règles orthographiques, grammaticales, syntaxiques et de ponctuation.**

**6.6 Respect du registre de langue approprié.**

**6.7 Respect des règles de présentation des travaux écrits.**

**Activités d'apprentissage/Contenu**

**1.1 Étude sémantique (sens des mots) et syntaxique (sens des phrases).**

**1.2 Étude de la structure du texte : idée directrice, idées principales et idées secondaires, propos général.**

**1.3 Lecture et étude d'extraits littéraires.**

**2.1 Reprise de la démarche précédemment amorcée.**

**2.2 Lecture d'une œuvre complète et de nouveaux extraits littéraires; exercices d'identification de thèmes, de style et d'autres éléments stylistiques.**

**3.1 Reprise de la démarche précédemment amorcée : lecture de nouveaux extraits littéraires et d'une seconde œuvre complète.**

**3.2 Notion de courants. Schéma des principaux courants littéraires et de leurs caractéristiques, du Moyen Âge au XVIII<sup>e</sup> siècle.**

**3.3 Exercices d'identification des caractéristiques d'un courant littéraire.**

**4.1 Mise en pratique d'une méthode uniforme d'analyse: le quoi et le comment, c'est-à-dire la thématique et les procédés stylistiques.**

**5.1 Introduction : sujet amené (situer le texte choisi dans l'œuvre de l'auteur et/ou dans son contexte historique et littéraire); sujet posé et divisé (annoncer sous quel angle le texte sera analysé).**

**5.2 Développement : à l'aide de questions fournies par le professeur ou à partir de sa propre lecture, l'élève doit élaborer un certain nombre de paragraphes où seront développées des idées principales et des idées secondaires (les explications et les illustrations devront s'appuyer sur l'analyse).**

**5.3 Conclusion : brève synthèse (par exemple, faire un rapprochement thématique et/ou stylistique avec un autre texte du même auteur ou d'un autre auteur).**

6.1 Deux rédactions en classe ou à la maison.

6.2 Une étude de texte en examen final.

6.3 Autocorrection de la langue (précision et richesse du vocabulaire, respect du code orthographique et syntaxique, respect du code de la ponctuation).

*Précisions sur les objectifs*

La compétence exige que l'élève soit, au terme du cours, capable de rédiger une analyse littéraire d'au moins 700 mots, en quatre heures, sans notes, dans un français correct et de registre approprié. L'élève a cependant droit à ses volumes de référence (dictionnaire, grammaire, dictionnaire des conjugaisons). Dans la progression du cours, cela implique, bien entendu, l'apprentissage progressif de la méthodologie de l'analyse littéraire par de nombreux exercices et sa mise en pratique dans deux analyses précédant l'examen final.

*Précisions sur les contenus*

Afin de répondre aux objectifs de ce cours, l'élève doit donc reconnaître le propos d'un texte, repérer dans des textes des manifestations thématiques et stylistiques des courants littéraires, inventorier des constantes appartenant à un genre ou à un courant littéraire. Il sera amené à faire une étude sommaire de l'histoire de la littérature française, du Moyen Âge au XVIII<sup>e</sup> siècle. De même, il devra dresser un plan d'analyse littéraire (organisation des idées principales autour d'une idée directrice ou d'un thème directeur), et rédiger une analyse littéraire d'au moins 700 mots en respectant l'organisation logique de la pensée (introduction, structure du paragraphe, citations pertinentes, conclusion). Enfin, il devra réviser son analyse, corriger ses erreurs d'orthographe, de syntaxe et de ponctuation, utiliser un vocabulaire riche et précis et un registre de langue approprié.

*Démarche d'enseignement et d'apprentissage*

L'accent sera mis sur les exercices de lecture et d'écriture menant à l'apprentissage des éléments thématiques et des procédés stylistiques, les deux principales dimensions de l'analyse littéraire. Des ateliers, en classe, permettront à l'élève de faire de nombreux exercices préparatoires à la rédaction des analyses. L'élève devra régulièrement réviser chez lui les lectures

et analyses faites en classe. De plus, il devra faire toutes les lectures de textes obligatoires, incluant évidemment la lecture des deux œuvres complètes. Le cours peut également comporter l'obligation de visionner un film ou une pièce de théâtre. Enfin, il devra régulièrement mémoriser les éléments pertinents des contextes littéraires et socio-historiques afin d'en rendre compte dans des examens de matière durant la session.

*Modalités d'évaluation et critères pondérés de l'examen final*

Au moins deux tests de matière, portant notamment sur les contextes littéraires et socio-historiques et les caractéristiques des courants, un à la mi-session et l'autre vers la fin du cours : 40%.

Deux analyses de textes, une à la mi-session et l'autre vers la fin du cours : 30%.

Une analyse littéraire finale d'au moins 700 mots, en quatre heures, à partir d'un choix de textes littéraires. Comme pour tous les travaux, cette analyse doit être rédigée dans un français correct et de registre approprié. L'élève n'a pas le droit à ses notes, mais il peut consulter ses volumes de référence : dictionnaire, grammaire, dictionnaire des conjugaisons : 30%.

*Critères d'évaluation de l'analyse littéraire finale et leur pondération*

L'introduction (sujet amené - situation juste du texte (historique, littéraire); sujet posé - lien du sujet amené avec le sujet posé, formulation précise du sujet; sujet divisé - les axes du développement sont bien annoncés) : 15%.

Le développement (organisation logique du paragraphe et des paragraphes entre eux; annonce des idées principales, présence et pertinence des idées secondaires; mots de liaison adéquats; justesse des éléments d'analyse, pertinence des exemples choisis) : 65%.

La conclusion (synthèse : les éléments des conclusions sont rappelés, la progression est soulignée; ouverture : le sujet est élargi de façon pertinente) : 10%.

La qualité de la langue (expression écrite - précision et richesse du vocabulaire, formulation, niveau de langue, redondances) : 10%.

Les fautes (-1% par faute d'accord, de syntaxe et d'orthographe d'usage ou grammaticale; -0,5% par faute de ponctuation) : -30%.

### *Médiagraphie*

#### Achats obligatoires

Une anthologie de textes littéraires : SABBAH, Hélène. *Littérature. Textes et méthode (Manuel de Seconde)*, Paris, Hatier, 1993.

Les deux œuvres complètes désignées par le professeur.

#### Achats recommandés

*Le Petit Robert*, dictionnaire de la langue française.

Un dictionnaire des conjugaisons : BESCHERELLE, Louis-Nicolas. *L'art de conjuguer*, La Salle, Hurtubise HMH, 1980.

Une grammaire.

### **601-102-04 - Littérature et imaginaire**

#### *Présentation du cours*

La formation générale en français a pour objet d'élargir les connaissances dans les domaines littéraire et culturel et d'améliorer la maîtrise de la langue. De plus, cette formation vise à développer les capacités d'analyse, de synthèse et de critique indispensables à tout travail intellectuel.

Les trois cours de la formation générale commune en français sont conçus en une séquence présentant une logique pédagogique graduée : de l'analyse littéraire à la dissertation, de la dissertation à l'essai critique. Le respect de cette séquence est essentiel à la progression des apprentissages. Les trois cours de la formation commune sont précédés du cours de la formation spécifique.

Le cours 601-102, «Littérature et imaginaire», est ainsi le troisième de la suite des cours. Après avoir, dans le 601-100, produit différents types de discours oraux et écrits; puis, dans 601-101, développé ses aptitudes à l'analyse littéraire, l'élève devra, dans le 601-102, rendre compte, dans une dissertation, des

représentations du monde contenues dans des textes littéraires de genres variés, de la littérature française des XIX<sup>e</sup> et XX<sup>e</sup> siècles.

Ce cours prépare donc plus spécifiquement l'élève à la rédaction d'une dissertation d'au moins 800 mots. Pour cela, il lui faudra d'abord reconnaître le traitement d'un thème dans un texte, puis situer le texte dans son contexte culturel et socio-historique; enfin, il devra dégager les rapports entre le réel, le langage et l'imaginaire et élaborer le plan de la dissertation avant de procéder à sa rédaction dans les formes établies.

*Extraits du devis ministériel et précisions sur le contenu*

**Objectifs/Énoncé de la compétence**

Expliquer les représentations du monde contenues dans des textes littéraires, de genres variés, de la littérature française des XIX<sup>e</sup> et XX<sup>e</sup> siècles.

**Standards/Contexte de réalisation**

Individuellement.

À l'occasion d'un examen final commun de quatre heures.

**Activités d'apprentissage/Précisions**

La dissertation doit comporter au moins 800 mots; elle se fait sans les notes, mais l'élève peut consulter ses volumes de référence.

**Objectifs/Éléments de compétence**

1. Connaître la littérature française des XIX<sup>e</sup> et XX<sup>e</sup> siècles.
2. Reconnaître le traitement d'un thème dans un texte.
3. Dégager les rapports entre le réel, le langage littéraire et l'imaginaire.
4. Élaborer un plan de dissertation.
5. Rédiger et réviser une dissertation d'au moins 800 mots.

**Standards/Critères de performance**

- 1.1 Lecture et compréhension suffisante des textes et des œuvres.
- 1.2 Mention des éléments significatifs du contexte culturel et socio-historique.
- 2.1 Relevé des procédés stylistiques et littéraires utilisés pour le développement du thème.
- 3.1 Liens pertinents entre le thème, les procédés stylistiques et littéraires, et les éléments significatifs du contexte culturel et socio-historique.
- 4.1 Choix judicieux des idées principales et des idées secondaires du plan de la dissertation.
- 4.2 Pertinence et cohérence du plan.
- 4.3 Structure du plan de rédaction en trois parties : introduction, développement et conclusion.
- 5.1 Respect des limites du sujet de la dissertation.
- 5.2 Développement approprié des idées.
- 5.3 Pertinence des exemples choisis.
- 5.4 Organisation logique du paragraphe et des paragraphes entre eux.
- 5.5 Précision et richesse du vocabulaire.
- 5.6 Respect des règles orthographiques, grammaticales, syntaxiques et de ponctuation.
- 5.7 Respect du registre de langue approprié.
- 5.8 Respect des règles de présentation d'une production écrite.

**Activités d'apprentissage/Contenu**

- 1.1 Lecture et analyse de nombreux extraits et de trois œuvres intégrales.
- 1.2 Situation des textes dans leur contexte littéraire et socio-historique.

2.1 Retour sur les compétences spécifiques du cours précédent (601-101), et plus particulièrement sur la compréhension des textes; exercices sur les thèmes, figures de style et autres procédés littéraires.

3.1 Appropriation des notions de langage littéraire et de représentations du monde.

3.2 Repérage des caractéristiques d'un courant ou (et) d'une époque : thème, langage et représentations du monde.

4.1 Appropriation des procédés d'élaboration du plan et des consignes de préparation de la dissertation.

4.2 Introduction : sujet amené (situer le texte choisi dans l'œuvre de l'auteur et/ou dans son contexte historique et littéraire); sujet posé et divisé (annoncer sous quel angle le sujet sera analysé).

4.3 Développement : l'élève doit élaborer un certain nombre de paragraphes où seront développées des idées principales et des idées secondaires. Les explications et les exemples (citations) doivent s'appuyer sur les textes.

4.4 Conclusion : brève synthèse et ouverture (par exemple, faire un rapprochement thématique et/ou stylistique avec un autre texte du même auteur ou d'un autre auteur).

5.1 Deux rédactions de dissertations en classe ou/et à la maison.

5.2 Une rédaction d'au moins 800 mots en examen final commun.

5.3 Autocorrection de la langue (précision et richesse du vocabulaire, respect du code orthographique et syntaxique, respect du code de la ponctuation).

*Précisions sur les objectifs*

La compétence exige que l'élève soit, au terme du cours, capable de rédiger une dissertation d'au moins 800 mots, portant sur des textes de la littérature française des XIX<sup>e</sup> et XX<sup>e</sup> siècles. Dans la progression du cours, cela implique, dans un premier temps, qu'il puisse avoir une compréhension juste des textes et des œuvres littéraires de ces époques et qu'il puisse les situer adéquatement dans leur contexte littéraire et socio-historique. Puis,

l'apprentissage en plusieurs étapes des techniques de la dissertation (le plan, les structures d'écriture) l'amènera à pouvoir analyser les représentations du monde contenues dans les textes et à en rendre compte dans ses dissertations.

*Démarche d'enseignement et d'apprentissage*

L'accent sera mis tout autant sur l'acquisition des connaissances relatives aux contextes socio-historiques et aux procédés du langage littéraire que sur la pratique de l'écriture dans la dissertation. Pour assurer l'apprentissage des notions, l'élève devra, régulièrement, au fur et à mesure du cours, mémoriser les aspects historiques et les éléments stylistiques fondamentaux. Il devra faire la lecture des textes à l'étude et celle des trois œuvres complètes. Le visionnement d'un film ou d'une pièce de théâtre peut également être obligatoire. Enfin, sur le plan pratique, il devra, bien entendu, compléter les exercices, notamment ceux qui sont préparatoires à la rédaction des dissertations, et rédiger, selon les formes établies, les deux dissertations complètes qui précéderont la dissertation finale.

*Modalités d'évaluation et critères pondérés de l'examen final*

Au moins deux contrôles de connaissances, portant notamment sur les contextes littéraires et socio-historiques, un à la fin de chacune des mi-sessions : 20%.

Tests et exercices divers : 15%.

Première dissertation (plan, structures définies), à la fin de la mi-session : 15%.

Deuxième dissertation (comparative, de façon à préparer l'élève à un type de question fréquent à l'épreuve uniforme) : 20%.

Troisième dissertation (finale, d'au moins 800 mots, sans les notes, mais avec les volumes de référence (dictionnaire de la langue, dictionnaire des conjugaisons, grammaire) : 30%.

*Critères d'évaluation de la dissertation finale et leur pondération*

L'introduction (sujet amené - le texte est bien situé dans son contexte littéraire et/ou socio-historique; sujet posé et divisé - le sujet est bien formulé, les axes du développement sont annoncés) : 15%.

Le développement (organisation du paragraphe et des paragraphes entre eux; annonce des idées principales, présence et pertinence des idées secondaires; utilisation des mots de liaison; respect du sujet et traitement complet de la question; force des arguments; pertinence des citations) : 65%.

La conclusion (synthèse : les éléments des conclusions sont rappelés, la progression est soulignée; ouverture : le sujet est élargi de façon pertinente) : 10%.

La langue (expression écrite - précision et richesse du vocabulaire, formulation, niveau de langue, redondances) : 10%.

Les fautes (-1% par faute d'accord, de syntaxe et d'orthographe d'usage ou grammaticale; -0,5% par faute de ponctuation) : -30%.

### *Médiagraphie*

#### Achats obligatoires

Une anthologie de textes littéraires : SABBAN, Hélène. *Littérature. Textes et méthode (Manuel de Seconde)*, Paris, Hatier, 1993.

Les trois œuvres complètes désignées par le professeur.

#### Achats recommandés

*Le Petit Robert*, dictionnaire de la langue française.

Un dictionnaire des conjugaisons : BESCHERELLE, Louis-Nicolas. *L'art de conjuguer*, La Salle, Hurtubise HMH, 1980.

Une grammaire.

### **601-103-04 - Littérature québécoise**

#### *Présentation du cours*

Par l'enseignement de la littérature, la formation générale en français a pour objet d'élargir les connaissances dans les domaines littéraire et culturel et d'améliorer la maîtrise de la langue. De plus, cette formation vise à développer les capacités d'analyse, de synthèse et de critique indispensables à tout travail intellectuel. La fréquentation constante de la littérature permet d'établir des liens entre des œuvres, des époques et des idées. Elle permet aussi à l'élève de s'inscrire dans une culture vivante, actualisée et diversifiée. Elle lui permet enfin de développer des habitudes de lecture et une plus grande ouverture à la culture.

Les œuvres et les textes littéraires choisis doivent respecter certaines caractéristiques : ils ont marqué l'histoire de la littérature d'expression française, ils appartiennent à des époques différentes; ces choix doivent de plus assurer une place équilibrée à la littérature québécoise. Dans cette optique, le dernier des cours de la séquence, « Littérature québécoise », vise à faire connaître des auteurs importants de la littérature québécoise du XX<sup>e</sup> siècle. L'élève devra, pour répondre à l'objectif du cours, pouvoir apprécier des textes de la littérature québécoise dans un essai critique d'au moins 900 mots.

Après avoir, dans les cours 101 et 102, approfondi des textes de la littérature française du Moyen Âge au XX<sup>e</sup> siècle, et développé des habiletés reliées à l'analyse littéraire et à la dissertation, l'élève sera appelé, dans ce dernier cours (préparatoire à l'épreuve uniforme), à transférer ces habiletés d'écriture à des textes de la littérature québécoise et à développer dans ses essais un point de vue critique.

Ce cours prépare donc plus spécifiquement l'élève à mieux connaître la littérature québécoise du XX<sup>e</sup> siècle. Pour ce faire, il devra identifier les caractéristiques littéraires de ces textes et les situer dans leur contexte socio-historique. Dans l'apprentissage de l'essai critique, il devra être capable de comparer des textes et de déterminer un point de vue critique. Au plan pédagogique, les lectures analytiques des textes et des œuvres et la pratique de l'écriture de l'essai critique seront tout autant privilégiées.

*Extraits du devis ministériel et précisions sur le contenu*

Objectifs/Énoncé de la compétence

**Apprécier des textes de la littérature québécoise.**

**Standards/Contexte de réalisation**

**Individuellement.**

**Par la rédaction d'un essai critique.**

**À l'occasion d'un examen final commun de quatre heures.**

**Activités d'apprentissage/Précisions**

**L'essai critique doit comporter au moins 900 mots; il se fait sans les notes, mais l'élève peut consulter ses volumes de référence.**

**Objectifs/Éléments de compétence**

- 1. Connaître la littérature québécoise du XX<sup>e</sup> siècle.**
- 2. Reconnaître les caractéristiques de textes de la littérature québécoise.**
- 3. Comparer des textes.**
- 4. Déterminer un point de vue critique.**
- 5. Élaborer un plan d'essai critique.**
- 6. Rédiger et réviser un essai critique d'au moins 900 mots.**

**Standards/Critères de performance**

- 1.1 Connaître les contextes littéraires et socio-historiques dans lesquels advient cette littérature.**
- 1.2 Connaître l'évolution des principaux genres littéraires (essai, poésie, théâtre, roman).**
- 2.1 Description appropriée des représentations du monde contenues ou exprimées dans des textes de la littérature québécoise.**
- 3.1 Choix pertinent des critères de comparaison.**

**3.2 Relevé des ressemblances et des différences significatives entre des textes littéraires.**

**4.1 Pertinence du point de vue critique.**

**5.1 Pertinence et cohérence du plan.**

**5.2 Structure du plan de rédaction en trois parties : introduction, développement et conclusion.**

**6.1 Respect des limites du sujet de l'essai critique.**

**6.2 Emploi d'arguments appropriés.**

**6.3 Justification du point de vue critique.**

**6.4 Pertinence des exemples choisis.**

**6.5 Organisation logique du paragraphe et des paragraphes entre eux.**

**6.6 Précision et richesse du vocabulaire.**

**6.7 Respect des règles orthographiques, grammaticales, syntaxiques et de ponctuation.**

**6.8 Respect du registre de langue approprié.**

**6.9 Respect des règles de présentation d'un travail écrit.**

**Activités d'apprentissage/Contenu**

**1.1 Exposés sur les principales périodes littéraires et socio-historiques.**

**1.2 Lectures approfondies des textes représentatifs et de trois œuvres; situation dans leur contexte littéraire et socio-historique.**

**2.1 Lectures de textes et d'œuvres; exercices de description des représentations du monde; exercices préparatoires aux essais critiques.**

**3.1 Exercices de comparaisons des thèmes, des idées, des procédés d'écriture, des caractéristiques propres aux époques.**

#### **4.1 Exercices sur des points de vue critiques suggérés.**

**5.1 Appropriation des procédés d'élaboration du plan et des consignes de préparation de l'essai critique.**

**5.2 Introduction : sujet amené (situer le texte choisi dans l'œuvre de l'auteur et/ou dans son contexte historique et littéraire); sujet posé et divisé (annoncer sous quel angle le sujet sera analysé).**

**5.3 Développement : l'élève doit élaborer un certain nombre de paragraphes où seront développées des idées principales et des idées secondaires. Les explications et les exemples (citations) doivent s'appuyer sur les textes. Le point de vue critique doit être présent et pertinent.**

**5.4 Conclusion : brève synthèse et ouverture (par exemple, faire un rapprochement thématique et/ou stylistique avec un autre texte du même auteur ou d'un autre auteur).**

**6.1 Des exercices d'écriture préparatoires à l'essai critique.**

**6.2 Deux essais critiques en classe ou à la maison.**

**6.3 Un essai critique final en examen commun.**

**6.4 Autocorrection de la langue (précision et richesse du vocabulaire, respect du code orthographique et syntaxique, respect du code de la ponctuation).**

#### *Précisions sur les objectifs*

La compétence exige que l'élève soit, au terme du cours, capable de rédiger un essai critique d'au moins 900 mots, portant sur un ou des textes de la littérature québécoise. Dans la progression du cours, cela implique que, d'une part, l'élève acquière les notions socio-historiques reliées aux œuvres littéraires québécoises et à l'évolution des genres littéraires. Cela implique aussi qu'il puisse faire la synthèse des habiletés acquises dans les cours précédents : analyse littéraire et dissertation pour exprimer, de façon juste et cohérente, les représentations du monde contenues dans des textes de la littérature québécoise, tout en y déterminant un point de vue critique pertinent.

#### *Démarche d'enseignement et d'apprentissage*

L'accent est mis tout autant sur les exposés théoriques portant sur les contextes historiques et littéraires que sur les exercices d'écriture préparatoires à l'essai critique (plan, autocorrection, tant des idées que de l'expression écrite). Comme c'est le cas pour tous les cours, des lectures, dont celle de trois œuvres complètes, sont imposées. Le cours peut également comporter l'obligation de visionner un film ou une pièce de théâtre.

*Modalités d'évaluation et critères pondérés de l'examen final*

Au moins deux examens de connaissances, portant notamment sur les contextes littéraires et socio-historiques et les caractéristiques des courants, un à la mi-session et l'autre vers la fin de la session : 20%.

Tests et exercices divers : 15%.

Premier essai critique (plan, structures définies), à la mi-session : 15%.

Deuxième essai critique (comparatif, de façon à préparer l'élève à un type de question fréquent à l'épreuve uniforme), à la fin de la session : 20%.

Essai critique final (d'au moins 900 mots, sans les notes, mais avec les volumes de référence) : 30%.

*Critères d'évaluation de l'essai critique final et leur pondération*

L'introduction (sujet amené - le texte est bien situé dans son contexte littéraire et/ou socio-historique; sujet posé et divisé - le sujet est bien formulé, les axes du développement sont annoncés) : 15%.

Le développement (organisation du paragraphe et des paragraphes entre eux; annonce des idées principales, présence et pertinence des idées secondaires; utilisation des mots de liaison; présence et pertinence du point de vue critique; respect du sujet, traitement complet de la question; force des arguments; pertinence des citations) : 65%.

La conclusion (synthèse : les éléments des conclusions sont rappelés, la progression est soulignée; ouverture : le sujet est élargi de façon pertinente) : 10%.

La langue (expression écrite - précision et richesse du vocabulaire, formulation, niveau de langue, redondances) : 10%.

Les fautes (-1% par faute d'accord, de syntaxe et d'orthographe d'usage ou grammaticale; -0,5% par faute de ponctuation) : -30%.

### *Médiagraphie*

#### Achats obligatoires

Une anthologie de textes littéraires : SABBAH, Hélène. *Littérature. Textes et méthode (Manuel de Seconde)*, Paris, Hatier, 1993.

Les trois œuvres complètes désignées par le professeur.

#### Achats recommandés

*Le Petit Robert*, dictionnaire de la langue française.

Un dictionnaire des conjugaisons : BESCHERELLE, Louis-Nicolas. *L'art de conjuguer*, La Salle, Hurtubise HMH, 1980.

Une grammaire.

## ANNEXE II

### PLAN DE COURS DE «LITTÉRATURE ET IMAGINAIRE»

---

#### Objectif général

- Situer les représentations du monde proposées par des textes appartenant à des courants littéraires précis et en rendre compte dans une dissertation.

#### Objectifs spécifiques

- Connaître la littérature française du XIX<sup>e</sup> siècle et du XX<sup>e</sup> siècle à travers les différents courants qui l'ont marquée.
- Identifier dans des textes littéraires, en établissant leur importance relative, les thèmes, caractéristiques et procédés de langage reliés à un courant littéraire.
- Comprendre les mécanismes régissant la dissertation.
- Rédiger des dissertations valables à partir des données théoriques vues en classe.
- Perfectionner sa maîtrise de la stylistique, des règles du français écrit ainsi que des normes habituelles relatives à la présentation matérielle des travaux.
- Développer son goût pour la culture, la littérature et la lecture.

#### Contenu

- Retour sur les compétences spécifiques des deux premiers cours de la séquence, plus particulièrement la compréhension de textes, la lecture d'extraits d'œuvres littéraires ainsi que tout ce qui a trait aux figures de style et aux courants littéraires.
- Appropriation des notions de langage littéraire et de représentations du monde par l'étude de textes appartenant au romantisme, au symbolisme, au réalisme, au fantastique, au surréalisme et à l'absurde.

- Perfectionnement de la capacité de repérer dans un texte (à l'aide des thèmes, du langage et de la notion de représentations du monde) les caractéristiques d'un courant littéraire précis.
- Examen détaillé des composantes propres à la dissertation, incluant l'élaboration d'un plan ajusté aux fins de la démonstration.
- Rédaction de trois dissertations, y compris l'examen final, intégrant les données théoriques vues en classe sur des courants littéraires d'importance ou des genres différents.
- Rappel - au besoin - de notions grammaticales, des erreurs fréquentes à éviter en orthographe, syntaxe et ponctuation, et des consignes de rédaction recoupant le style, la structure du texte et la présentation matérielle.

### Méthodologie

- Les rencontres seront principalement constituées d'exposés magistraux informels, de travaux pratiques formatifs, de contrôles de lecture et de contrôles de connaissances. De plus, les notes de cours de l'élève seront d'une grande importance en raison des très nombreux sujets abordés.

### Évaluation

- Deux contrôles de connaissances : 20%.
- Trois contrôles de lecture : 15%.
- Première dissertation : 15%.
- Deuxième dissertation (comparative) : 20%.
- Troisième dissertation (examen final) : 30%.

N. B. L'élève aurait intérêt à noter ce qui suit : d'une part, tel que le veut la politique d'évaluation du Département de français, un minimum de 65% des points doit être accumulé en classe; d'autre part, pour avoir le droit de se présenter à l'examen final, le visionnement d'un film sera obligatoire pendant le trimestre. De plus, des mesures favorisant l'autocorrection seront mises de l'avant pour quiconque fera trop de fautes, et des exercices formatifs pourront être inclus à l'intérieur et à l'extérieur des rencontres.

### Bibliographie

Manuel de référence obligatoire

- SABBAH, Hélène. *Littérature. Textes et méthode (Manuel de Seconde)*, Paris, Hatier, 1993, 416 p.

Œuvres intégrales obligatoires

- BALZAC, Honoré de. *Le Père Goriot*, Paris, Gallimard, «Le livre de poche», 1961, 442 p.

- MAUPASSANT, Guy de. *Boule de Suif*, Paris, Albin Michel, «Le livre de poche», 1957, 283 p.

- VIAN, Boris. *L'écume des jours*, Paris, Jean-Jacques Pauvert, «10/18», 1963, 183 p.

Ouvrages facultatifs suggérés

- BESCHERELLE, Louis-Nicolas. *L'art de conjuguer*, La Salle, Hurtubise HMH, 1980, 157 p.

- BLED, Édouard et BLED, Odette. *Cours supérieur d'orthographe (4ème/3ème)*, Paris, Hachette, «Hachette Éducation», 1992, 288 p.

**Politique d'évaluation de l'apprentissage du Département de français**Présence aux cours

- La présence au cours est obligatoire. Cinq absences entraînent l'échec de la session. Même motivée une absence est notée, mais si les motifs prouvés s'avèrent avoir été imprévisibles, l'élève qui aurait alors manqué un examen pourra le reprendre.

- Si la présence est attestée par une signature à la fin du cours, chaque élève doit signer lui-même son nom.

- Les cours donnés à 14 h 50 ne sont pas d'une durée moindre que les autres cours et les élèves doivent y assister jusqu'à la fin.

- L'élève doit aussi noter qu'une arrivée tardive ou un départ hâtif peut lui mériter d'être déclaré absent.

Évaluation

- Un calendrier des dates d'exercices, d'examens et de remise des travaux est remis à l'élève en début de session, lequel peut être modifié en cours de session sur annonce faite par le professeur.

- Tous les travaux (exercices, comptes rendus, examens, analyses et dissertations) doivent être rédigés au stylo à bille ou à l'encre et présentés selon les normes précisées dans le guide de rédaction.
- Tout travail remis doit être rédigé en conformité avec le code du français écrit, en phrases complètes (pas de style télégraphique ni de schéma) et selon les délais prescrits. Selon la pratique établie par le professeur, un travail en retard pourra être refusé ou son évaluation être diminuée des points correspondant au retard. En aucune circonstance, un travail ne sera accepté après la remise du corrigé.
- Les travaux dont la présentation est jugée inacceptable peuvent être refusés.
- Tout travail est remis en main propre au professeur, et non déposé à son bureau.
- Les fautes sont relevées et considérées dans l'évaluation de tous les travaux, examens et exercices ; jusqu'à trente pour cent (30%) des points peuvent être enlevés pour les fautes selon un barème de un pour cent (1%) par faute. Par «faute», on entend les fautes d'orthographe, de grammaire (accords, conjugaison, etc.), de syntaxe et de ponctuation.
- Le Département n'accepte aucun copiage. Toute forme de plagiat ou de copie entraîne la note «zéro» pour toutes les personnes impliquées directement.

#### Exercices, examens et travaux

- Le Département reconnaît l'aspect continu de toute évaluation et s'interdit conséquemment la pratique d'un examen final absolu.
- Le nombre minimal des travaux en session est de quatre.
- La valeur maximale proportionnelle d'un travail ne dépassera pas trente pour cent (30%) du résultat final.
- Dans les cours de littérature, un seul résultat (d'un maximum de trente pour cent (30%) de la note finale) peut être attribué à un examen oral.

#### Calendrier des activités

##### Semaine 1 - Présentation du cours et des exigences.

- Questionnaire sur la motivation et retour rapide sur le cours précédent.

##### Semaine 2 - Romantisme : une sensibilité nouvelle. Chateaubriand.

- Chateaubriand et autres romantiques : Musset, Nerval, Hugo, Stendhal.

##### Semaine 3 - Symbolisme : Baudelaire, Rimbaud, Verlaine, Laforgue.

- Dissertation explicative : présentation théorique.

Semaine 4 - Suite et fin de la présentation. Exercices préparatoires.

- Simulation de dissertation. Contrôle de connaissances (10%).

Semaine 5 - Rédaction de la première dissertation.

- Suite et fin de la première dissertation (15%).

Semaine 6 - Le réalisme. Contrôle sur *Le Père Goriot* (5%).

- Réalisme et texte descriptif : Balzac.

Semaine 7 - Autres réalistes : Flaubert et Zola.

- Présentation de Paul Léautaud et d'un extrait de film sur cet écrivain.

Semaine 8 - Semaine de lecture.

- Semaine de lecture.

Semaine 9 - Survol de la littérature fantastique : Maupassant.

- Gautier. Contrôle sur *Le Horla* (5%).

Semaine 10 - La belle époque et le renouveau poétique : Apollinaire.

- Autres auteurs : Alain, Cendrars, Rostand, Claudel, Proust.

Semaine 11 - Breton et le mouvement surréaliste.

- Autres surréalistes : Éluard, Michaux, etc.

Semaine 12 - Rédaction de la deuxième dissertation.

- Suite et fin de la deuxième dissertation (20%).

Semaine 13 - L'entre-deux-guerres : Giraudoux, Gide, Colette, Céline.

- Guerre/après-guerre : Aragon, Prévert, Ponge, Char, Sartre, Camus.

Semaine 14 - L'absurde : Beckett, Ionesco, Tardieu, Roy, Tournier.

- Vian. Contrôle sur *L'écume des jours* (5%).

Semaine 15 - Ionesco et *La cantatrice chauve*.

- Contrôle de connaissances (10%). Révision finale.

Semaine 16 - Questionnaire sur la motivation. Rencontres individuelles.

- Examen final : troisième dissertation (30%).

## ANNEXE III

### CITATIONS DE LÉAUTAUD REGROUPÉES PAR AUTEUR

---

#### **Chateaubriand**

a) «Je pense, depuis quelques jours, que Rousseau et après lui Chateaubriand ont fait beaucoup de mal à la littérature. C'est d'eux que viennent tous nos phraseurs. Ils ont ôté le naturel dans le style comme dans les sentiments» (*Journal littéraire*, I, p. 879).

b) «Sur un petit bureau, dans une écritoire, une plume d'oie. Dumur me dit : "Tenez, Léautaud, vous qui vous en servez, une plume d'oie. A-t-elle appartenu à Chateaubriand?..." Je prends la plume, je la regarde, je la pose : "N'y touchons pas. Elle pourrait nous communiquer son style"» (*Journal littéraire*, II, p. 819).

c) «Il me dit : "Je vais vous dire une chose qui ne vous plaira peut-être pas : c'est étonnant comme vous ressemblez à Chateaubriand!" Je lui réponds par l'impression que je tire du tome des Mémoires que je lis en ce moment : trop de larmes, trop de bigoteries, trop d'ornements à chaque instant sur le même motif. Comme il a l'air de dire que, quand même... je lui dis que cela n'empêche pas que l'homme est extrêmement intéressant et m'intéresse extrêmement et que je suis à son égard comme pour Rousseau, l'homme m'intéresse à lui tout seul presque plus que son œuvre» (*Journal littéraire*, II, p. 1808).

#### **Musset**

a) «Nous avons bavardé tout le long du chemin. Combien Hugo et Musset sont devenus, au moins pour nous, rococos, dessus de pendule» (*Journal littéraire*, I, p. 187).

b) «Il a écrit dans *Boccace* un article moqueur très réussi sur les "sanglots" et les "gémissements" de Musset» (*Journal littéraire*, II, p. 2023).

c) «Le célèbre danseur Serge Lifar, au reste grand artiste, a imaginé de danser, lui et ses partenaires danseuses, des poèmes de Baudelaire, de Musset, de Valéry, etc. [...] J'imagine qu'il doit y avoir chez ce Serge Lifar une préciosité d'esprit touchant à la sottise» (*Journal littéraire*, III, p. 772).

### Nerval

a) «Hier, j'avais emporté du Mercure le volume des *Plus belles pages* de Gérard de Nerval. Pas moyen de lire. Long, fleur bleue, littéraire à l'eau de rose. Le livre me tombait des mains» (*Journal littéraire*, I, p. 787).

b) «Hier matin, lettre de Doyon, m'envoyant la coupure d'un article dithyrambique qu'il a écrit sur moi dans une revue : *L'Égypte nouvelle* (il me fait aimer Gérard de Nerval que je n'ai jamais pu lire)» (*Journal littéraire*, I, p. 1646).

c) «Sur la lecture de textes très intéressants sur Gérard de Nerval, notamment [...] celui de Guillot de Saix sur le possible assassinat de Nerval par des apaches de l'époque» (*Journal littéraire*, III, p. 2039).

### Hugo

a) «R. M. - Avez-vous vu Victor Hugo à la Comédie-Française?

P. L. - Oui.

R. M. - Il vous a parlé?

P. L. - Il m'a tapoté la joue.

R. M. - Qu'aviez vous fait pour mériter un semblable honneur?

P. L. - Il était là, dans la coulisse, un jour que l'on jouait une pièce de lui, et mon père m'a dit : "Viens saluer M. Victor Hugo". Alors, il m'a présenté et Victor Hugo m'a donné une petite tape sur la joue» (*Entretiens avec Robert Mallet*, p. 19).

b) «Autre point : ce contemporain de Hugo jugeait déjà complètement le manque de goût, l'enflure, le cabotinage, tout le côté rusé et histrion de Hugo. Ce côté de ses cahiers m'a enchanté. J'ai toujours eu horreur du "dévoiement poétique" de Hugo» (*Journal littéraire*, I, p. 1688).

c) «*Hernani* en 8 jours n'est permis qu'aux écrivains qui peuvent s'enfermer avec leur travail et s'y donner tout entier [...] et qui ne regardent pas de trop près ce qu'ils écrivent (Hugo)» (*Journal littéraire*, III, p. 815).

### Stendhal

a) «*La Correspondance* de Stendhal n'a pas vieilli pour moi. Pas une page, pas une ligne. Merveilleux! [...] Il y avait bien longtemps que je l'avais ouverte. Même plaisir d'esprit, même plaisir d'émotion, non seulement pour l'esprit,

mais aussi pour le ton. Cela va jusqu'à l'attendrissement, un plaisir de cette sorte, et voilà 30 ans, à quelques jours près, que cette lecture me le procure» (*Journal littéraire*, II, p. 750-751).

b) «Prunières, rencontré aussi, qui me parlait de lui et de Paul Hazard, me disait, devant la vitrine des Stendhal : "Ils écrivent sur Stendhal, ils profitent de son œuvre. Au fond, ils le détestent. Comment voulez-vous que de pareilles gens, médiocres, vulgaires, sans esprit, sans passion, puissent aimer un homme comme lui, brillant, spontané, hardi, sensible? Ils ne peuvent que le détester". C'est peut-être très juste» (*Journal littéraire*, II, p. 1296-1297).

c) «Je pensais à l'écrivain que j'aime le plus, Stendhal, à l'existence qu'il avait. [...] Ce qu'on écrit est en conséquence avec la vie qu'on a» (*Journal littéraire*, II, p. 1368).

### **Baudelaire**

a) «Je n'aime plus que lui [Balzac] en littérature, et puis Baudelaire, pour les vers» (*Journal littéraire*, I, p. 91).

b) «Baudelaire, au Casino de la rue Cadet, grave et spleenétique au milieu des filles éclatantes, au milieu de la frénésie des lumières, des musiques et des chahuts, - ou dans sa chambre de la Maison de la santé du docteur Duval, avenue d'Eylan, tellement changé que, se regardant dans une glace, il ne se reconnaissait plus et se saluait, ne se rappelant son nom qu'en le voyant sur la couverture de ses livres, ne disant plus guère que trois mots nerveux : Non, cré nom, non» (*Journal littéraire*, I, p. 135).

c) «J'ai oublié de noter ma déplorable impression des lettres de Baudelaire, qu'on vient de publier au Mercure. Absolument rien, dans ces lettres. Pas un mot piquant, spirituel et spontané, un trait ému, quelque chose qui touche et fait rêver. La correspondance d'un auteur avec son éditeur, d'un auteur à la recherche d'un éditeur, d'un auteur besogneux à la recherche des pièces de vingt francs» (*Journal littéraire*, I, p. 362).

### **Rimbaud**

a) «Tout cela sans intérêt pour moi. J'ai pourtant la passion des biographies, un grand goût pour la vie privée des écrivains. J'en ai fait la plus grande partie de mes lectures. Mais pour des hommes comme Verlaine et Rimbaud, aucune curiosité. Je crois que c'est le côté bohème, et bohème crapuleuse» (*Journal littéraire*, II, p. 1136).

b) «Porché montre très bien le drame chez ces trois hommes : Baudelaire, Verlaine, Rimbaud (moins chez celui-ci, qui était plus conscient, presque volontaire dans sa malfaisance), luttant contre une sorte de double d'eux-mêmes : pervers, cruel, hystérique, détraqué» (*Journal littéraire*, II, p. 1208).

c) «Effet curieux de la lecture des articles de Porché sur Verlaine et Rimbaud, au moins en ce qui me concerne : ils me font trouver encore plus de beauté aux vers de *La Bonne Chanson* et des *Romances sans paroles*. Le mot beauté est bien froid pour ce que je veux dire» (*Journal littéraire*, II, p. 1211).

### Verlaine

a) «C'est aérien, c'est de la vraie poésie. La poésie ne doit pas être descriptive ni raconter une histoire. C'est ça, la poésie» (*Entretiens avec Robert Mallet*, p. 100).

b) «Je retournais chez Berr après déjeuner. En passant devant le café Mahieu, je vois à la terrasse Verlaine avec cette femme qui l'accompagne toujours. J'ai acheté un petit bouquet de violettes à la fleuriste qui se trouve à côté de la pâtisserie Pons et je le lui ai fait porter par un commissionnaire, allant me poster sur le terre-plein du bassin pour voir de loin l'effet. Il a porté le bouquet à son nez, pour en respirer le parfum, en regardant de tous côtés d'où il pouvait lui venir. J'ai repris mon chemin, enchanté de mon geste» (*Journal littéraire*, I, p. 10).

c) «Au Mercure, pendant tout le temps que nous parlions, je regardais le petit buste de Verlaine, sur la cheminée de Vallette. "Qu'est-ce que c'est, tout ce bruit, et tous ces gens politiques, auprès de celui-là?"» (*Journal littéraire*, I, p. 243).

### Laforgue

a) «Il faut des livres de faits clairs et nets, écrits "net et court", comme écrivait dernièrement Régnier sur Stendhal, - ou alors des livres littéraires mais d'une sensibilité ultra particulière, comme Laforgue, ou Heine» (*Journal littéraire*, I, p. 47).

b) «S'il y a un grand écrivain aujourd'hui [...]. Il y aurait peut-être eu Laforgue» (*Journal littéraire*, I, p. 75).

c) «Léon-Paul Fargue et Vielé-Griffin, Laforgue? tout esprit! Il faudrait les citer tout entiers» (*Journal littéraire*, I, p. 868).

### Balzac

- a) «C'est mon exemplaire du Père Goriot que je lisais si souvent quand j'étais jeune homme. Je l'ai encore aujourd'hui 21 novembre 1925, dans ma 53<sup>e</sup> année. Que sont les romans d'aujourd'hui auprès de celui-ci.» Je pense de même aujourd'hui 21 janvier 1940, le quatrième jour de ma 69<sup>e</sup> année» (*Journal littéraire*, I, 24).
- b) «Que d'autres personnages que moi-même j'ai ainsi été, plus ou moins longtemps, tant j'ai senti profondément certains livres. Héros obscur, ou esprit dominateur et actif, savant ignoré et pauvre des *Philosophes classiques* de Taine, Rastignac de Balzac, etc., etc...» (*Journal littéraire*, I, p. 474).
- c) «Terminé ce soir *La Vieille Fille* de Balzac. Prodigieux : l'histoire, et la description morale des personnages. On se sent bien petit écrivain devant de pareils livres» (*Journal littéraire*, III, p. 274).

### Flaubert

- a) «L'insipide Flaubert, et l'ennui que dégage la perfection, la perfection de la forme» (*Journal littéraire*, I, p. 34).
- b) «Quand on songe qu'on dit : un grand écrivain, de ce pauvre Flaubert, qui ne fut qu'un ouvrier de style, - encore que ce style soit d'une uniformité désespérante et glacée, - sans intelligence ni sensibilité» (*Journal littéraire*, I, p. 37).
- c) «J'ai retrouvé la coupure d'un article de *L'Action française* dans lequel on cite une appréciation que j'ai exprimée dans une chronique dramatique à propos des images et des métaphores qui font que *toutes choses sont dites deux fois dans Flaubert* » (*Journal littéraire*, II, p. 1863).

### Zola

- a) «Zola est plutôt un poète» (*Journal littéraire*, II, p. 711).
- b) «Les derniers grands écrivains, - il n'est pas question de mon goût, - ont été Flaubert, Gourmont, Zola» (*Journal littéraire*, III, p. 1010).
- c) «Il y a une force, chez Zola, une force qui empoigne» (*Entretiens avec Robert Mallet*, p. 68).

### Maupassant

- a) «Ne pas savoir ce qu'on va dire quand on écrit! [...] Cette même chose m'avait rendu Maupassant antipathique autrefois, pour cet aveu qu'il avait fait,

dans *l'Enquête Huret*, je crois : "Quand je me mets devant ma feuille de papier, je ne sais jamais ce que je vais dire"» (*Journal littéraire*, I, p. 844).

b) «J'ai une grande sympathie pour Maupassant, l'homme, sa vie douloureuse, sa fin lamentable, je ne peux parler de l'écrivain que j'ai à peine lu» (*Journal littéraire*, II, p. 710).

c) «Tandis que Maupassant, lui, a vraiment peint la vie de tous les jours, et les gens de cette vie, et c'est lui le vrai réaliste, le réaliste par excellence, le seul qui mérite vraiment ce nom» (*Journal littéraire*, II, p. 711).

### Gautier

a) «Comme moi aussi, elle [Moréno] ne trouve que lui [Baudelaire] comme poète, et déteste Gautier, par exemple, ce poète uniquement de la forme» (*Journal littéraire*, I, p. 109).

b) «Je vois agir de même un écrivain de forme, un Flaubert, un Gautier. Le sujet trouvé, il combine, calcule la façon de le raconter, les contrastes, les couplets, les grands tableaux et les moindres, etc., etc. En un mot, aucune préoccupation du naturel, de la spontanéité» (*Journal littéraire*, I, p. 116).

c) «Moi, c'est le style des Gautier, des Flaubert, des Pierre Louÿs, des France que je trouve déplorable, par tous ses côtés artistes» (*Journal littéraire*, I, p. 827).

### Apollinaire

a) «J'avais vu tout de suite en lui le vrai poète, extrêmement particulier, évocateur, avec la *Chanson du Mal Aimé*, que je fis prendre au *Mercure*, sans la lecture habituelle, il y a quelques années» (*Journal littéraire*, I, p. 1059).

b) «Parlé aussi d'Apollinaire, qu'il serait si agréable d'avoir encore avec nous aujourd'hui» (*Journal littéraire*, II, p. 930).

c) «Je tiens Apollinaire pour le dernier poète sensible» (*Entretiens avec Robert Mallet*, p. 113).

### Alain

a) «Une jolie bouffonnerie littéraire, c'est la réputation de ce professeur, dont le nom m'échappe, qui, sous le nom d'Alain, publie depuis quelques années des *Propos* qu'on veut absolument nous faire trouver remarquables. Je viens encore d'en lire un dans le dernier numéro de *La Lumière* (j'en joins la coupure ici). C'est le modèle de la fausse profondeur, des phrases

sentencieuses et vides et des petits trucs pour faire effet sur le lecteur  
(*Journal littéraire*, II, p. 158).

b) «On reconnaît tout de suite là l'affectation à singer Pascal. Je ne serais pas étonné que cet Alain soit au total un assez bel imbécile» (*Journal littéraire*, II, p. 159).

c) «Nous [Benda et Léautaud] nous trouvons d'accord pour le trouver assommant, plat, avec ses phrases de professeur dévidées sur le même ton gris, sans jamais un mot qui éclate» (*Journal littéraire*, II, p. 677).

### **Cendrars**

a) «C'est absolument zéro pour moi. Tout cela c'est de la littérature d'imagination» (*Journal littéraire*, I, p. 1649).

b) «Je réponds que je ne le connais pas, mais que lui, ou des gens comme lui, cela m'est égal» (*Journal littéraire*, II, p. 165).

c) «Il [Cingria] nous a beaucoup parlé de Blaise Cendrars, qui ne s'appelle ni Blaise ni Cendrars (je n'ai pas retenu les vrais prénom et nom), qu'il paraît avoir connu de très près, avec qui il est brouillé à mort, à envisager le pire s'ils se rencontraient» (*Journal littéraire*, III, p. 1768).

### **Rostand**

a) «C'est plein d'esprit, n'en déplaît aux censeurs graves, ce Cyrano de Bergerac, et d'un esprit qui se soutient» (*Le théâtre de Maurice Boissard*, II, p. 353).

b) «Quand on est plus ou moins homme de lettres, qu'on a une certaine culture poétique, on y goûte, pourquoi pas! ce jeu, toujours amusant, bien qu'un peu artificiel, de la rime à tout bout de champ» (*Le théâtre de Maurice Boissard*, II, p. 353).

c) «Le délire de Cyrano, au moment de sa mort, est un peu excessif comme mélodrame. Il y a beaucoup du Marseillais qu'était Edmond Rostand tout le long de la pièce» (*Le théâtre de Maurice Boissard*, II, p. 353).

### **Claudé**

a) «Il est vrai qu'ils avaient une interprète qui donnerait de l'esprit aux productions de M. Paul Claudé» (*Le théâtre de Maurice Boissard*, I, p. 188).

b) «M. Paul Claudel offre de la beauté, nous dit-on. Jamais ne fut mieux prouvé que beauté peut être différent d'intelligence» (*Le théâtre de Maurice Boissard*, I, p. 258).

c) «Il a aussi, à mes yeux, ce grand mérite, à une époque où on écrit si bien en charabia, de M. Paul Claudel à M. Jean Giraudoux : il écrit en français» (*Le théâtre de Maurice Boissard*, II, p.314).

### **Proust**

a) «Il fut un temps que Proust avait jour et nuit un taxi à sa porte, à sa disposition s'il lui prenait la fantaisie de sortir. Il lui arrivait souvent de sortir la nuit, de se faire conduire à la porte d'un bordel. Il priait alors le chauffeur d'aller chercher la patronne. Celle-ci arrivée, il lui demandait de lui envoyer deux ou trois femmes. Il les faisait alors asseoir avec lui dans le taxi, buvant du lait et leur en offrant et passait ainsi quelques heures à parler avec elles de l'amour, de la mort ou de sujets du même genre» (*Journal littéraire*, I, p. 1155).

b) «La multiplicité des détails ne l'a pas effrayé, ni le nombre d'incidentes dont cela charge ses phrases et allonge, développements sur développements, son récit» (*Journal littéraire*, I, p. 1275).

c) «Je crois qu'un des grands mérites de Proust, c'est qu'il doit exciter à écrire. Il n'y a que les vrais écrivains et d'une certaine valeur qui donnent cette excitation» (*Journal littéraire*, I, p. 1275).

### **Breton**

a) «Je suis depuis longtemps très en faveur auprès des Surréalistes, dont je ne connais guère que Breton» (*Journal littéraire*, II, p. 1027).

b) «J'ai bien ri ensuite quand M<sup>me</sup> Valentine Hugo m'a parlé de la vénération des surréalistes à mon égard, Paul Éluard, Breton en tête» (*Journal littéraire*, II, p. 2091).

c) «"Moi qui suis si loin d'eux, moi qui dois leur paraître, littérairement, un bourgeois, un épicier!" Il paraît que pas du tout» (*Journal littéraire*, II, p. 2091).

### **Éluard**

a) «À la Nouvelle Revue Française, un exemplaire pour moi d'un *Choix de poèmes* de Paul Éluard, avec un envoi charmant, comme il en fait souvent.

Mon malheur, c'est que je ne suis pas du tout sensible à ce genre de poésie» (*Journal littéraire*, III, p. 442).

b) «J'ai reçu mercredi dernier une toute petite brochure de Paul Éluard : *Poésie et Vérité 1942*, recueil de quelques courts poèmes sur la guerre actuelle, il semble bien. C'est bien la première fois que je lis d'Éluard quelque chose à quoi je suis sensible» (*Journal littéraire*, III, p. 722).

c) «Il [Paulhan] m'apprend que l'auteur est Éluard. Je relis ce soir ce poème, en écrivant cette note : très bien» (*Journal littéraire*, III, p. 839).

### Michaux

a) «C'est de la littérature de cabanon. Je le regrette : je n'ai aucun goût pour ces bêtises. Non seulement aucun goût. Mais je nie que cela puisse avoir le moindre intérêt» (*Journal littéraire*, II, p. 1536).

b) «Je lui ai répété sur ce sujet tout ce que je venais de dire à M<sup>me</sup> Paulhan : et que je n'aime pas la littérature phénomène, la littérature de cas bizarres, que je veux des choses d'intérêt humain général et que je trouve que les plus grandes qualités sont d'être simple, vrai, naturel, bref» (*Journal littéraire*, II, p. 1537).

c) «"Vous ne vous connaissez pas? Paul Léautaud, Henri Michaux." Nous nous serrons la main pendant que Paulhan marmonne d'une façon détournée : "Je crois d'ailleurs que Léautaud trouve horrible ce que vous faites". Henri Michaux rit. Je lui dis : "Horrible! Non. Ce que je pense est bien plus grave"» (*Journal littéraire*, II, p. 1538-1539).

### Giraudoux

a) «Giraudoux! Mais c'est perdre son temps, que lire cela» (*Journal littéraire*, I, p. 1248).

b) «Le sujet initial ne leur appartient pas, n'est pas d'eux Ils n'ont fait que broder, moderniser, actualiser. Le moindre trait qu'un écrivain moins notoire tire de lui-même me paraît d'un bien autre prix» (*Journal littéraire*, II, p. 1821).

c) «J'ai voulu lire ce soir quelques pages du nouveau roman de Jean Giraudoux dans la *Nouvelle Revue Française : Choix des élues*. Illisible pour moi. Je me demande à quoi rime ce bavardage enjolivé, - à son goût, sans doute» (*Journal littéraire*, II, p. 2015).

### Gide

a) «Je considère André Gide comme le premier écrivain de ce temps. Ma raison : l'influence qu'il a. Il n'y a pas à s'occuper si elle est bonne ou mauvaise. Elle est, et elle est encore plus spirituelle que littéraire, ce qui double son importance» (*Journal littéraire*, II, p. 538-539).

b) «Tout cela me donne bien envie de répondre et de ne pas ménager les mots pour prendre le parti de Gide et mettre ses mérites en valeur, et en valeur le faux moralisme de ces gens qui le vilipendent à cause de ses mœurs, lesquelles ne portent préjudice à personne» (*Journal littéraire*, II, p. 553).

c) «En tout cas, je trouve qu'il y a eu chez lui une vraie grandeur morale» (*Entretiens avec Robert Mallet*, p. 373).

### Colette

a) «Ce soir, au Mercure, Colette Willy. Causé ensemble animaux. Elle me parle de sa collection de chats bleus, toute une portée nouvellement nés. En réalité, elle aime surtout les bêtes de luxe» (*Journal littéraire*, I, p. 858).

b) «Elle ne se doute pas que toute l'aise que j'ai avec elle vient de la sympathie que m'a donnée pour elle son grand talent» (*Journal littéraire*, I, p. 900).

c) «Calderon m'a parlé aussi de Colette. Il a pour elle comme il convient la plus grande admiration littéraire, mais il la présente comme insupportable, désagréable, même insolente, en affaires» (*Journal littéraire*, II, p. 315).

### Céline

a) «Le peu que j'en ai lu, je ne crois pas que cela me plairait beaucoup» (*Journal littéraire*, II, p. 1138).

b) «Je n'ai aucun goût pour ce style volontairement fabriqué, que les inventions ne m'intéressent pas, comme sujet ni comme forme» (*Journal littéraire*, II, p. 1668).

c) «Misanthrope forcené. Combelle m'a répété ce mot de lui : "Ce n'est pas médecin que j'aurais dû être. C'est général. J'aurais pu envoyer les hommes à la mort, - ou les sauver"» (*Journal littéraire*, III, p. 292).

### Aragon

a) «Vu aujourd'hui [...] Louis Aragon, joli garçon, délicieux, charmant, un joli visage, un sourire délicieux, si joli visage qu'on est un peu... troublé» (*Journal littéraire*, I, p. 1626).

b) «Les surréalistes m'ont envoyé une pétition à signer, contre la condamnation d'Aragon à cinq ans de prison pour un *poème* qui contenait, paraît-il, une excitation de militaires à la désobéissance. C'est décidément trop bête, j'ai signé» (*Journal littéraire*, II, p. 889).

c) «Aragon m'a tenu un jour une heure et demie boulevard Saint-Germain pour m'enrégimenter. Toutes ses flatteries, zéro. Il ne m'a pas eu» (*Journal littéraire*, II, p. 1897).

### Camus

a) «Un homme de valeur dans les nouveaux venus. Un politique, un écrivain, un théoricien, un esthéticien de marque» (*Journal littéraire*, III, p. 1366).

b) «Comme nous parlons de la façon dont on écrit chez les nouveaux venus et que je lui [Pauvert] cite Albert Camus, il me dit qu'il a vingt-neuf ans et qu'il est professeur de philosophie. Son charabia prétentieux ne m'étonne plus» (*Journal littéraire*, III, p. 1373).

c) «Grands démentis [...]. À leurs dires, Camus tout le contraire, se tenant à l'écart, ne s'occupant pas du tout de politique, ne fréquentant aucun parti. De quel côté est le vrai? Je m'en fiche» (*Journal littéraire*, III, p. 1734).

## ANNEXE IV

### QUESTIONNAIRE ÉTUDIANT LES ATTRIBUTIONS CAUSALES (QACSS)

---

#### Section A

Quel est votre nom?

Votre âge?

Votre nationalité d'origine?

Votre programme lors de votre première inscription au cégep?

Votre programme actuel?

Votre session actuelle?

#### Section B

Informations à l'élève.

Ce questionnaire veut étudier les causes qui vous viennent à l'esprit lorsque vous êtes dans des situations particulières ainsi que la signification personnelle que vous leur donnez.

#### Section C

Pour chacune des situations suivantes, écrivez une cause, et répondez par 1, 2, 3, 4, 5, 6 ou 7 selon que «Cette cause est entièrement due à d'autres personnes ou des circonstances étrangères à moi» ou que «Cette cause est entièrement due à moi»; selon que «Cette cause ne sera jamais de nouveau présente» ou que «Cette cause sera toujours présente»; selon que «Cette cause a un effet seulement dans cette situation particulière» ou que «Cette cause a un effet dans toutes les situations de ma vie».

#### Section D

Situation 1 : Vous rencontrez un(e) ami(e) de classe qui vous complimente au sujet de votre apparence.

Situation 2 : Depuis un certain temps vous faites régulièrement des demandes d'admission à l'université et vous n'êtes pas accepté(e).

Situation 3 : Vous obtenez un excellent résultat dans un examen.

- Situation 4 : Un(e) ami(e) vient vous voir pour un problème qu'il(elle) a et vous n'essayez pas de l'aider.**
- Situation 5 : Les étudiants réagissent négativement à un exposé oral que vous faites devant votre classe.**
- Situation 6 : Vous réalisez un projet dans le collège qui est grandement apprécié.**
- Situation 7 : Vous rencontrez un(e) ami(e) de collège qui manifeste de l'hostilité à votre égard.**
- Situation 8 : Vous n'arrivez pas à faire tout le travail scolaire qu'on attend de vous dans un cours.**
- Situation 9 : Votre ami(e) de cœur vous traite avec plus d'amour.**
- Situation 10 : Vous obtenez une réponse favorable à une demande que vous faites pour quelque chose que vous aimeriez beaucoup obtenir (ex.: un emploi important, l'admission à la faculté de votre choix à l'université, etc.).**
- Situation 11 : Vous faites une «sortie» avec une personne (du sexe opposé au vôtre) et ça tourne mal.**
- Situation 12 : La moyenne générale de votre bulletin scolaire augmente de façon très significative.**
- Situation 13 : Vous avez un texte à lire et vous n'arrivez pas à le comprendre même après plusieurs essais.**
- Situation 14 : Vous êtes choisi(e) par les étudiant(e)s de votre groupe pour les représenter dans une rencontre intercollégiale.**
- Situation 15 : Durant un cours les étudiants expriment de l'agressivité à votre égard.**
- Situation 16 : Vous obtenez une excellente note dans un travail de recherche.**
- Situation 17 : Un(e) ami(e) de collège vous demande de l'aide pour un problème et vous essayez de l'aider.**
- Situation 18 : Vous échouez complètement un laboratoire.**
- Situation 19 : Vous êtes premier(ère) dans un examen et le(la) deuxième de la classe a 10% de moins que vous.**
- Situation 20 : Un de vos professeurs vous exprime qu'il est vraiment content de vous avoir comme étudiant(e).**
- Situation 21 : Vous ne parvenez pas à résoudre certains problèmes lors d'exercices pratiques.**

**Situation 22 : Un professeur manifeste de l'impatience à votre égard lors d'un cours.**

**Situation 23 : Vous comprenez très bien une matière nouvelle particulièrement difficile.**

**Situation 24 : Des étudiants refusent que vous fassiez partie de leur équipe de travail dans un cours.**

## ANNEXE V

### TEST SUR LES SOURCES ET LES INDICATEURS (TSIMS)

---

#### Section A

Quel est votre nom?

Quel était votre programme à votre entrée au cégep?

Quel est votre programme actuel?

Votre âge

Le pays de votre naissance?

Votre langue maternelle?

La(Les) langue(s) parlée(s) à la maison?

Votre sexe?

Depuis combien de sessions êtes-vous au cégep?

En moyenne, combien d'heures consacrez-vous dans une semaine à l'étude et aux travaux scolaires?

Avez-vous annulé ou abandonné des cours depuis que vous êtes inscrit au cégep? Si oui, combien?

Avez-vous échoué des cours depuis que vous êtes inscrit au cégep? Si oui, combien?

Travaillez-vous à l'extérieur durant l'année scolaire? Si oui, indiquez combien d'heures par semaine.

#### Section B

##### ÉCHELLE PERCEPTION DE SA COMPÉTENCE

2. Je comprends très facilement les diverses connaissances théoriques enseignées dans les cours.
6. J'ai beaucoup de difficulté à réaliser les travaux pratiques demandés dans les cours.
12. Quand je me compare à la majorité des élèves de mes groupes-classes, je crois que les autres peuvent réussir beaucoup mieux que moi.
15. Les tâches à accomplir au cégep sont beaucoup trop difficiles pour moi.

19. Si je me compare aux autres élèves de mes groupes-classes, je suis persuadé de savoir beaucoup plus facilement que les autres comment réussir dans mon programme d'étude.
22. Je suis persuadé que je peux très bien réussir les exercices pratiques exigés dans le cadre de mon programme d'étude.
23. J'ai beaucoup de difficulté à faire le lien entre les diverses notions théoriques enseignées au cégep.
25. Les connaissances théoriques à apprendre au cégep sont trop difficiles à maîtriser pour moi.
26. Je suis convaincu de très bien réussir au cégep.
31. Si je me compare aux autres élèves de mes groupes-classes, j'ai beaucoup de difficulté à identifier comment faire les exercices pratiques demandés dans mes cours.
36. Si je me compare aux autres élèves de mes groupes-classes, je crois avoir de très bonnes connaissances de base.
40. Je suis persuadé que je peux très bien comprendre les diverses matières enseignées au cégep.
45. Je crois que mes résultats scolaires seront très faibles au cégep.
51. Les élèves que je côtoie dans mes cours sont nettement plus doués que moi pour les études collégiales.
57. Lorsque je me compare aux autres élèves de mes groupes-classes, je pense que je suis un très bon élève.
58. J'ai beaucoup plus de difficulté que les autres élèves de mes groupes-classes à identifier comment résoudre les tâches exigées dans mes cours.

#### ÉCHELLE PERCEPTION DE L'IMPORTANCE DE LA TÂCHE

4. Le cégep m'offre des défis intellectuels stimulants.
5. Je crois que les exercices pratiques demandés au cégep, dans le cadre de mon programme d'étude, sont essentiels à une formation collégiale de qualité.
8. De façon générale, je crois que les travaux qu'on nous demande de réaliser dans nos cours au cégep sont vraiment inutiles.
11. Je crois que l'on peut très bien réussir dans la vie sans avoir complété des études collégiales.
21. Les cours théoriques sont essentiels à l'obtention d'une bonne formation collégiale.

- 38. On peut difficilement réussir dans la vie si l'on ne possède pas d'études collégiales.
- 43. Il est très facile de réussir professionnellement, si l'on ne possède pas un diplôme d'études collégiales.
- 53. Je crois que les cours théoriques sont très importants pour réussir au cégep.
- 55. Ce qu'on nous enseigne au cégep ne mérite pas qu'on y accorde autant de temps et d'efforts.
- 61. Je trouve que les travaux pratiques exigés dans mes cours sont inutiles dans la démarche de mon programme d'étude.

#### **ÉCHELLE ENGAGEMENT COGNITIF**

##### **SOUS-ÉCHELLE *STRATÉGIES AUTORÉGULATRICES DE TYPE AFFECTIF***

- 16. J'ai presque toujours le désir d'aller à mes cours.
- 20. Je suis souvent distrait lorsque les professeurs donnent leurs cours.
- 24. Lorsque j'ai une bonne note dans un cours, je me dis : c'est bon, continue.
- 52. Je consacre autant d'efforts dans les cours que je trouve moins intéressants que dans ceux que j'aime.
- 60. Lorsque j'étudie pour un examen, je me concentre entièrement pour comprendre les notions et le contenu de la matière à examen.
- 65. Je ressens rarement du plaisir à aller à mes cours.

##### **SOUS-ÉCHELLE *STRATÉGIES AUTORÉGULATRICES DE TYPE MÉTACOGNITIF***

- 3. Lorsque je prépare un examen, je me pose des questions afin de savoir si j'ai bien compris.
- 46. J'essaie toujours de comprendre pourquoi j'ai eu une mauvaise note à un examen ou à un travail.
- 47. Lorsque je lis un texte difficile, je m'arrête régulièrement pour organiser les informations que je viens de lire.
- 54. Il est très rare que je planifie mon travail et la façon dont je vais procéder lorsque je commence à étudier.

##### **SOUS-ÉCHELLE *STRATÉGIES AUTORÉGULATRICES DE TYPE GESTION***

- 1. Il m'arrive régulièrement de travailler et d'étudier à la dernière minute.
- 14. Je planifie très régulièrement mes périodes de travail et d'étude.

- 32. Je respecte rarement les échéanciers pour la remise des travaux.
- 34. Quand j'ai un doute, je consulte les professeurs pour vérifier si le travail que je fais est approprié.
- 37. En moyenne, je consacre au moins une heure d'étude ou de travail à la maison, pour chaque heure passée en classe.
- 41. Lorsque je fais un examen, je répartis équitablement mon temps selon les points accordés aux diverses questions.
- 44. Je ne consulte jamais les enseignants lorsque je ne comprends pas la matière des cours.
- 50. Quand cela est possible, je connais les heures où je peux consulter mes professeurs.
- 59. Il est rare que je m'applique à remettre des travaux soignés et bien présentés.

#### **SOUS-ÉCHELLE STRATÉGIES COGNITIVES DE TYPE GÉNÉRAL**

- 10. Dans mes cours, je me limite à faire les exercices obligatoires.
- 13. Lorsque je fais mes travaux à la maison, j'essaie de me souvenir de ce que le professeur a dit dans les cours afin de pouvoir répondre correctement.
- 18. Dans les cours théoriques, j'essaie de faire le lien entre les connaissances que j'ai déjà acquises et celles que j'apprends.
- 27. Quand j'étudie, je transpose en mes propres mots les idées importantes des textes.
- 28. Quand j'étudie, je ne souligne jamais mes manuels ou mes notes de cours.
- 29. Je révise très rarement un examen avant de le remettre au professeur.
- 30. Lorsque la matière d'un cours est difficile, je ne me concentre que sur le contenu qui est facile.
- 39. Lorsque j'ai un texte à lire, je commence immédiatement à le lire sans survoler préalablement la table des matières, les titres, les sous-titres ou le résumé du texte.
- 42. Lorsque je suis un cours, je ne complète jamais les informations reçues en classe par des lectures personnelles sur la matière.
- 48. J'utilise tout ce que j'ai appris dans mes cours et mes travaux pour faire un nouveau travail.

#### **ÉCHELLE PARTICIPATION**

7. En classe, je pose très rarement des questions, même si je ne comprends pas.
9. Dans une liste de textes à lire, je ne lis jamais les textes facultatifs.
17. Dans mes travaux, je demeure appliqué jusqu'à la fin même lorsque les travaux à faire sont ennuyants.
33. Lorsque le professeur pose une question en classe, j'essaie toujours de trouver mentalement la réponse.
35. Dans des exercices à faire à la maison, si je ne sais pas comment solutionner un problème, je ne réponds pas.
49. Lorsque j'ai de la difficulté à réaliser un exercice, je l'abandonne.
56. J'arrive régulièrement en retard à mes cours.
62. En classe, je ne réponds jamais à une question posée par les professeurs.
63. Je persiste dans un cours même si j'ai beaucoup de difficulté.
64. Je suis habituellement présent à tous mes cours.

### Section C

Pour chacune des situations suivantes, écrivez une cause, et répondez par A, B, C, D ou E selon que «Cette cause est entièrement due à d'autres personnes ou des circonstances étrangères à moi» ou que «Cette cause est entièrement due à moi»; selon que «Cette cause ne sera jamais de nouveau présente» ou que «Cette cause sera toujours présente»; selon que «Cette cause a un effet seulement dans cette situation particulière» ou que «Cette cause a un effet dans toutes les situations de ma vie».

Situation 1 : Vous avez un texte littéraire à lire et vous n'arrivez pas à le comprendre même après plusieurs essais.

Situation 2 : Vous obtenez une excellente note dans un travail de recherche en français.

Situation 3 : Vous échouez complètement une dissertation.

Situation 4 : Vous êtes premier dans un examen en français et le deuxième de votre classe a 10% de moins que vous.

Situation 5 : Vous ne parvenez pas à résoudre certains problèmes lors d'exercices pratiques en français.

Situation 6 : Vous comprenez très bien une matière particulièrement difficile dans le cadre du cours de français.

## ANNEXE VI

### QUESTIONS/ENTREVUES SEMI-STRUCTURÉES

---

- 1) Pourrais-tu te présenter brièvement?
- 2) Que penses-tu des cours de français, avant et après celui-ci?
- 3) Qu'as-tu pensé de Léautaud lorsqu'on te l'a présenté?
- 4) Qu'as-tu pensé quand Léautaud revenait semaine après semaine?
- 5) Crois-tu que la présence de Léautaud a pu t'aider dans la dissertation?
- 6) Crois-tu que la présence de Léautaud a pu t'aider à te motiver pour le cours?
- 7) D'autres facteurs ont-ils joué sur ta motivation par rapport au cours?
- 8) D'autres facteurs ont-ils joué sur la réussite dans la dissertation?
- 9) Léautaud peut-il avoir eu un impact sur ton style, ton niveau de langue ou la richesse de ton vocabulaire dans la dissertation?
- 10) Dans le questionnaire sur la motivation, dirais-tu que tes réponses reflètent assez ta motivation?

**ANNEXE VII**

**DOCUMENT D'ACCOMPAGNEMENT DES BANDES SONORES**

---

## PAUL LÉAUTAUD (1872-1956)



*MÉNAGERIE INTIME* (extrait)

On sait que j'ai une nombreuse société de chats. Je viens encore d'en perdre un, la chatte Lolotte. Je l'avais recueillie en 1913, grosse comme le poing, sous le plancher d'une baraque de jouets, au Luxembourg, où elle se garait peureusement des passants, avec un autre chat tout pareil à elle, son frère Tobie, qui ne vécut que deux années. C'était une petite personne fort intelligente, volontaire, maniérée, qui parlait tout le temps, un peu pimbêche. J'ai déjà eu l'occasion de parler d'elle dans une de mes chroniques de la *Nouvelle Revue Française*. Elle voulait toujours être seule pour manger, pour se promener, pour dormir, et ne se plaisait qu'avec moi. Sitôt que j'arrivais, ou le dimanche quand je restais à la maison, elle me suivait partout, et, si je travaillais ou lisais, ne quittait pas sa place auprès de moi. On a toujours l'air un peu ridicule quand on célèbre les mérites des bêtes qu'on a, comme si elles en avaient que n'ont pas les autres. Il est pourtant très vrai qu'on fait des animaux, quand on s'occupe d'eux, quand on les fait vivre près de soi, quand on les considère, ainsi qu'on doit le faire, comme des êtres vivants et sensibles, des êtres merveilleux, d'un intérêt inépuisable, chacun ayant, comme nous, son caractère et ses goûts particuliers. Lolotte faisait partie

du groupe de mes plus anciens chats : Mme Minne, Riquet, Bibi, Laurent, Pitou, Perrinette, êtres délicieux, charmants, pour qui je suis tout au monde, qui m'attendent chaque soir quand j'arrive, qui me couvrent de caresses, me prodiguent leur conversation, et, qu'il fasse dehors le plus beau temps du monde, ne quittent pas la pièce dans laquelle je me trouve, posés l'un sur ma table de travail, l'autre sur mes genoux, l'autre sur un fauteuil voisin, l'autre encore sur une pile de livres, l'autre encore dans la corbeille à papiers, pendant que quelques-uns de leurs nombreux camarades vont et viennent, font un tour, s'amuse, jettent un coup d'œil et redescendent au rez-de-chaussée tenir compagnie à leur bonne ou flâner dans le jardin. La pauvre Lolotte est morte vendredi dernier, 15 juin 1923. Depuis quelque temps, elle ne quittait plus ma chambre et mon lit. On montait plusieurs fois dans la journée pour s'occuper d'elle. Les deux derniers jours, elle pouvait à peine bouger. Elle savait très bien miauler d'une manière spéciale pour qu'on lui donnât à boire, ce qu'on faisait aussitôt. J'ai pu lui tenir encore un peu compagnie le dernier soir, à mon arrivée. Je me suis assis un moment sur mon lit, à côté d'elle, lui tenant une patte dans la main, de l'autre main la caressant doucement, en lui parlant. Elle s'accrochait de ses griffes à ma main pour me retenir plus longtemps, trouvait encore la force de ronronner pour me marquer son contentement de me voir près d'elle, nous deux qui, depuis dix ans, étions deux si bons amis. Au milieu de la nuit, tout fut fini pour ce petit être. C'est quelque chose de perdre ainsi une compagnie de dix années. C'est un grand vide dans une maison. Ce n'est pas tout de suite qu'on s'y habitue. J'ai recueilli dernièrement, dans le Luxembourg, trois chats pas plus gros qu'elle était quand je l'ai trouvée. Ils étaient là, dans une chambre voisine, à jouer, à gambader, à s'éveiller à la vie, curieux de tout, pendant qu'elle vivait ses dernières heures. Je me disais : il en est des bêtes comme de nous. Les unes commencent quand d'autres finissent. Les unes sont gaies, vives, insouciantes, quand d'autres souffrent des approches de la mort. C'est aussi, comme je l'ai dit, avec Lolotte, le groupe de mes plus anciens chats qui se trouve entamé. Quand il faudra que je perde un Riquet, un Bibi, un Laurent, un Pitou, une Mme Minnie, la doyenne ! Je devais

écrire cette chronique le dimanche 17 juin pour les *Nouvelles Littéraires* du 25. J'ai passé ma journée à penser à la pauvre Lolotte. J'étais sans goût à rien.

*MOTS, PROPOS ET ANECDOTES* (extraits)

« Bête comme un héros de Corneille. » C'est une bonne définition de la bêtise.

\*\*\*

Mlle Moreno disait de Jules Claretie, qui avait le nez un peu dévié : « Il met son nez de côté pour ses vieux jours ».

\*\*\*

Nous avons déjà le service militaire obligatoire, qui est la honte des sociétés actuelles, et l'instruction obligatoire, qui crée tant d'ânes prétentieux. On nous a parlé récemment du vote obligatoire. Nous pouvons voir là ce qu'est appelée à devenir la liberté dans un temps plus ou moins rapproché. Voici maintenant qu'un M. Henry Spont, qui doit être marié, et malheureux en ménage, pose la question du mariage obligatoire. Je l'ai souvent écrit : jamais on ne vit d'époque plus bête que la nôtre. Nouvelle preuve.

\*\*\*

Toutes les passions usent, même celle qui consiste à être assis devant une table et à écrire.

\*\*\*

« Ne t'occupe pas de ce que font les autres. Écris ce qui te plaît, comme si tu écrivais pour toi seul. » Je me dis cela dans les moments que je suis trop sensible, par suite de trop de sens critique.

\*\*\*

Je suis en admiration devant ce petit apologue d'Oscar Wilde. Jésus rencontre Lazare après qu'il l'a ressuscité. Se penchant vers lui, à l'oreille : « Dis donc, Lazare, toi qui as été mort, qu'est-ce qu'il y a de l'autre côté ? » Lazare, en confidence : « Seigneur, il n'y a rien ». Jésus, vivement : « Ne le dis pas ». Toute la farce de la religion est là.

*ENTRETIENS AVEC ROBERT MALLET (extrait)*

ROBERT MALLET - Dès 1903, l'année même de la publication du *Petit ami*, n'y eut-il pas un événement d'ordre familial qui vous inspira un ensemble de nouvelles pages ?

PAUL LÉAUTAUD - Il a fallu, en 1903, la mort de mon père.

ROBERT MALLET - C'est ce que je voulais dire. C'est ce que j'appelle cet événement d'ordre familial. En somme, vous deviez successivement l'inspiration à votre mère et à votre père....

PAUL LÉAUTAUD - Pas l'inspiration. L'inspiration, je n'ai jamais connu ça.

ROBERT MALLET - Alors, vous niez l'inspiration ?

PAUL LÉAUTAUD - Oui. Moi, je n'ai jamais été qu'un écrivain qui se trouve devant un fait, des circonstances, des événements, et qui en rend compte. L'inspiration...

ROBERT MALLET - Mais l'envie de rendre compte des faits dont on est témoin, c'est peut-être cela, l'inspiration ?

PAUL LÉAUTAUD - Voyons, voyons, mon ami. L'inspiration, c'est l'imagination.

ROBERT MALLET - Je ne suis pas de votre avis.

PAUL LÉAUTAUD - Allons donc. Allons donc.

ROBERT MALLET - D'ailleurs, vous m'avez dit qu'on n'imagine bien que ce qu'on porte en soi.

PAUL LÉAUTAUD - Non. Non. Vous interprétez. L'imagination, c'est une chose...

ROBERT MALLET - Non. Vous attachez au mot « imagination » une valeur que je n'y attache pas. L'inspiration, pour moi, est une chose très normale. On est inspiré par un sujet comme un peintre est inspiré...

PAUL LÉAUTAUD - Non. Non. Quand je vois mon père mourir et que je raconte sa mort, je ne suis pas inspiré par son sujet. L'inspiration, c'est une chose, pour ainsi dire, irréelle et artificielle.

ROBERT MALLET - Non. C'est vous qui mettez une idée de poète dans ce mot.

PAUL LÉAUTAUD - Vous m'agacez avec ce mot « inspiration » que je trouve d'une idiotie...

ROBERT MALLET - En somme, je vous agace par le mot, mais les faits restent les mêmes.

PAUL LÉAUTAUD - Non.

ROBERT MALLET - Enfin, toujours est-il que vous avez éprouvé le besoin de rendre compte de certains états d'âme, de certains faits, qui avaient trait à votre père et votre mère ?

PAUL LÉAUTAUD - C'est pas des états d'âme. Ce sont des procès-verbaux : mon père est mort de telle façon... Il n'y a pas d'états d'âme là-dedans.

ROBERT MALLET - Vous ne faites pas que décrire la façon dont votre père est mort. Vous décrivez vos réactions en face de l'agonie de votre père. Ça, c'est tout de même un état d'âme.

PAUL LÉAUTAUD - Mais non. C'est pas un état d'âme. Qu'est-ce que c'est encore que cette expression ?

ROBERT MALLET - Mais c'est une expression qui veut dire quelque chose. Et quand on lit vos textes, vous avez beau nier l'expression, on a l'impression qu'il y a de l'âme dans vos textes.

PAUL LÉAUTAUD - Le mot « âme » ne signifie déjà rien.

ROBERT MALLET - Pour vous !

PAUL LÉAUTAUD - Rien.

ROBERT MALLET - Mais si. Il signifie quelque chose. La preuve, c'est que vous en mettez beaucoup dans tout ce que vous écrivez.

PAUL LÉAUTAUD - Mais non. Je mets de la sensibilité ou de la raillerie, mais de l'âme... Qu'est-ce que c'est que ça, l'âme ?

ROBERT MALLET - Si vous me permettez cette autre remarque, je dirais que, parmi les écrivains qui ont nié l'existence de la famille et minimisé son importance sociale et morale, vous êtes à coup sûr celui qui a le plus longuement parlé de ses parents.

PAUL LÉAUTAUD - Bien, écoutez, je leur dois beaucoup. Ces gens qui m'ont laissé faire ma vie moi-même... Je trouve que c'est quelque chose.

ROBERT MALLET - En somme, vous leur êtes reconnaissant de tout ce qu'ils n'ont pas fait pour vous ?

PAUL LÉAUTAUD - Absolument. Songez que moi, depuis l'âge de 15 ½ ans, je mène, matériellement et moralement, ma vie moi-même. Moi-même.

ROBERT MALLET - Et vous pensez que cet esseulement dans lequel ils vous ont laissé vous a été fructueux ?

PAUL LÉAUTAUD - Oh ! certainement !

ROBERT MALLET - Vous pensez que vous auriez été déformé si...

PAUL LÉAUTAUD - Je n'en sais rien. Mais comme je me trouve très bien comme je suis, je me dis : je ne le dois qu'à moi-même et à ça.

ROBERT MALLET - En tout cas, vous leur devez beaucoup de textes aussi, et c'est pourquoi je dis que vous avez exprimé ce paradoxe de ne pas croire en la famille et d'en parler beaucoup, quand ce ne serait que pour la nier.

PAUL LÉAUTAUD - Oui.

## ANNEXE VIII

### TEST T POUR LES PETITS ÉCHANTILLONS

---

Afin de savoir si la correction de dix dissertations par une collègue et le chercheur présentait un écart acceptable sur le plan statistique, nous avons dû procéder, en collaboration avec un mathématicien, aux calculs que voici.

#### Notes globales avant fautes/100

COLLÈGUE	AUTEUR	DIFFÉRENTIEL
85	81	- 4
83	79	- 4
39	43	+ 4
87	83	- 4
83	83	0
87	85	- 2
82	81	- 1
85	83	- 2
82	81	- 1
80	78	- 2

$n = 10$   $d = - 1,6$   $\text{é. t.} = 2,413$   $t = 2,097$   $P = 6,5\%$

#### Notes globales après fautes/100

COLLÈGUE	AUTEUR	DIFFÉRENTIEL
80	75	- 5
72	67	- 5
53	55	+ 2
82	78	- 4
70	77	+ 7
80	78	- 2
66	76	+ 10
79	77	- 2
72	75	+ 3
81	73	- 8

$n = 10$   $d = -0,4$   $\text{é. t.} = 5,758$   $t = 0,220$   $P = 83,1\%$

Fautes/30

COLLÈGUE	AUTEUR	DIFFÉRENTIEL
20	18	-2
14	12	-2
26	25	-1
21	20	-1
14	19	+5
19	18	-1
9	19	+10
19	19	0
15	18	+3
25	18	-7

$n = 10$   $d = 0,4$   $\text{é. t.} = 4,624$   $t = 0,274$   $P = 79,1\%$

Notes sur la structure/25

COLLÈGUE	AUTEUR	DIFFÉRENTIEL
23	21	-2
25	23	-2
12	14	+2
23	23	0
23	21	-2
23	21	-2
20	20	0
25	23	-2
23	21	-2
19	19	0

$n = 10$   $d = -1,0$   $\text{é. t.} = 1,414$   $t = 2,236$   $P = 5,2\%$

Notes sur les idées/50

COLLÈGUE	AUTEUR	DIFFÉRENTIEL
43	41	-2
39	37	-2
8	10	+2
44	41	-3

44	43	- 1
46	45	- 1
42	41	- 1
40	40	0
41	40	- 1
41	40	- 1

$n = 10$   $d = - 1,0$   $\text{é. t.} = 1,333$   $t = - 2,372$   $P = 4,2\%$

Notes sur l'écriture/25

COLLÈGUE	AUTEUR	DIFFÉRENTIEL
19	19	0
19	19	0
19	18	- 1
20	19	- 1
19	19	0
20	19	- 1
20	20	0
20	20	0
18	20	+ 2
20	19	- 1

$n = 10$   $d = - 0,2$   $\text{é. t.} = 0,919$   $t = 0,688$   $P = 50,9\%$

$n = 10$  élèves

$d$  = moyenne de la différence entre les notes du collègue et celles du chercheur

$\text{é. t.}$  = écart type des différences des dix élèves

$P$  = probabilités.

$u$  = moyenne des différences de notes de toute la population

Hypothèse de départ =  $u = 0$

Niveau de confiance de 99% : rejeter hypothèse si  $u$  plus grand que 3,250.

Conclusion : les différences de correction ne sont pas significatives.

## ANNEXE IX

### LISTE DES FIGURES DE STYLE À SURVEILLER

---

Note : cette liste a été préparée à partir de Sabbah (1993), Dupriez (1984) ainsi que de notes personnelles.

#### *Figures d'analogie et de substitution*

- Comparaison.
- Métaphore.
- Métaphore filée.
- Allégorie.
- Métonymie.
- Synecdoque.

#### *Figures d'atténuation*

- Euphémisme.
- Litote.

#### *Figures d'insistance*

- Anaphore.
- Parallélisme.
- Gradation.
- Hyperbole.
- Pléonasme.
- Énumération.

#### *Figures d'opposition*

- Antithèse.
- Oxymore.
- Chiasme.

#### *Autres figures*

- Inversion.
- Rime et jeu phonétique.

- Onomatopée.
- Jeu littéraire (anagramme, etc.).
- Jeu de mots.

## ANNEXE X

### EXEMPLES DE SÉRIES DE DISSERTATIONS

---

M. G. (GROUPE DES FORTS)

Dissertation I

25 février 1999

Serge Provencher

«Littérature et imaginaire»

Groupe 03

#### La révolte de Baudelaire contre les vampires

Plusieurs écrivains des années 1850 à 1900 tentent de combler les insuffisances du réel par le symbolisme. Mais croyez-vous que dans son poème «Le vampire», Charles Baudelaire s'inscrit dans son courant littéraire et dans la tradition des poètes maudits, en plus de manifester le spleen et le perfectionnisme? Dans ce texte, nous verrons que ce poème reflète bien le symbolisme, le spleen et le perfectionnisme de l'auteur. Les figures de style, les thèmes, la forme, le choix du vocabulaire de l'auteur illustrent bien ces trois idées.

Premièrement, le poème «Le vampire» de Baudelaire reflète de façon éloquente le courant littéraire dont celui-ci fait partie. L'utilisation de nombreux symboles prouve l'orientation symboliste de l'auteur. Par exemple, les mots «glaive» (vers 13 et 17) et «poison» (vers 15 et 17) représentent le symbole de la mort. Les comparaisons «Toi qui, comme un coup de couteau» (vers 1) et «Toi qui forte comme un troupeau» (vers 3) symbolisent la mort. Les thèmes utilisés par l'auteur sont eux aussi intimement liés au symbolisme. Par exemple, ceux de la mort, de la révolte, de la liberté, de la femme, de l'amour sont tous des thèmes représentatifs du courant auquel appartient Charles Baudelaire et que l'on retrouve dans son poème «Le vampire». Une autre particularité des symbolistes, c'est le travail acharné que ceux-ci mettent sur la forme de leur poème. Or, l'auteur utilise plusieurs figures de style, de nombreux symboles et un vocabulaire compliqué pour nous expliquer un phénomène simple. Par exemple, l'auteur nous explique par quatre comparaisons le concept de la dépendance.

Deuxièmement, dans ce poème, on peut voir le spleen de Baudelaire se manifester. Les thèmes utilisés dans «Le vampire» reflètent cette caractéristique de l'auteur. Par exemple, le thème de la mort, aux strophes quatre et cinq, illustre le spleen de l'écrivain. Il y a aussi [cité en 4.1.6 - Précision et richesse du vocabulaire : analyse et interprétation] celui de la révolte, de la liberté que l'on peut associer à cette particularité de l'auteur. Le vocabulaire mélancolique de l'écrivain est représenté à plusieurs endroits dans ce poème. Par exemple, «mon cœur plaintif» (vers 2), «De secourir ma lâcheté» (vers 16) et la strophe cinq sont très représentatifs de la mélancolie de l'auteur. Il y a aussi [cité en 4.1.6 - Précision et richesse du vocabulaire : analyse et interprétation] plusieurs termes que Baudelaire utilise qui reflètent sa révolte. «De mon esprit humilié» (vers 5) et «Maudite, maudite sois-tu!» (vers 12) sont des exemples qui démontrent la révolte de l'auteur. Un autre indice qui nous démontre le spleen de Baudelaire est le fait qu'il évoque son suicide. Les strophes quatre et cinq sont très représentatives de cette idée.

Enfin, dans son poème «Le vampire», Baudelaire fait preuve d'un très grand perfectionnisme. Les nombreuses figures de style que l'auteur utilise prouvent son perfectionnisme. Par exemple, il explique le concept de la force par deux comparaisons. Les rimes reflètent elles aussi le perfectionnisme de Baudelaire. «De mon esprit humilié» (vers 5) et «- Infâme à qui je suis lié» (vers 7) sont des exemples de rimes que l'on retrouve tout au long de ce poème. Une autre manifestation du perfectionnisme de Baudelaire se retrouve à travers la forme du poème. La forme de ce texte est travaillée au maximum, une particularité des symbolistes pour laquelle Baudelaire ne fait pas exception. Les vers de ce poème sont des octosyllabes et les strophes sont des quatrains.

Pour conclure, «Le vampire» de Charles Baudelaire démontre bien que celui-ci s'inscrit dans son courant littéraire, le symbolisme. Les symboles, les thèmes et les figures de style utilisés prouvent son appartenance à ce courant. Le spleen se manifeste avec le vocabulaire mélancolique, le choix de thèmes morbides et le fait que Baudelaire évoque sa propre mort. Baudelaire est aussi un très grand perfectionniste. On peut voir cette caractéristique à travers les figures de style, les rimes que l'auteur utilise et la forme générale de ce poème. Mais, tout dépendant de nos croyances, ne nous revient-il pas de décider si nous sommes dans un monde de vampires ou non?

---

M. G. (GROUPE DES FORTS)

Dissertation 2

19 avril 1999

Serge Provencher

«Littérature et imaginaire»

Groupe 03

### Les différences entre Balzac et Maupassant

Le courant littéraire réaliste a connu de très grands écrivains, tels que Balzac, Flaubert et Zola. Le fantastique a lui aussi des auteurs exceptionnels qui s'inscrivent dans sa tradition comme Maupassant et Gautier. Mais quelles sont les différences entre *Le Père Goriot* de Balzac et *Le Horla* de Maupassant en ce qui concerne les courants littéraires, les histoires et les styles? Dans ce texte, nous verrons qu'il existe de nombreuses différences entre les courants littéraires, les histoires et les styles de deux extraits de ces œuvres. Les différences entre les caractéristiques du réalisme et du fantastique, des lieux, de l'atmosphère, des figures de style, des types de narration, des styles d'écriture illustrent bien ces trois grandes idées.

Premièrement, *Le Père Goriot* de Balzac reflète de façon très démonstrative le courant réaliste, tandis que *Le Horla* de Maupassant s'inscrit à l'intérieur du courant fantastique. Pour les écrivains réalistes, la science devient un modèle. On peut très bien voir cette caractéristique du réalisme à travers l'extrait proposé du *Père Goriot* ainsi que dans tout le livre. Les lieux sont décrits d'une façon rationnelle, objective, tels qu'on les voit. Par contre, *Le Horla* de Maupassant est une nouvelle irrationnelle. Un exemple qui démontre bien le caractère irrationnel du *Horla* est «Comme il est profond, ce mystère de l'Invisible!» (page 10). Le thème de l'Invisible est présent dans cet extrait du *Horla* et il est impossible de l'expliquer à l'aide de la raison. Le thème du double obsédant est une autre caractéristique du courant fantastique que l'on retrouve dans *Le Horla*. Il démontre l'aspect surnaturel de ce texte. Contrairement aux fantastiques, les réalistes utilisent des thèmes qui représentent la réalité quotidienne. Dans l'extrait du *Père Goriot*, on peut voir celui de la misère, de la pauvreté à travers la description de la pension Vauquer. Les réalistes veulent être objectifs, ils s'accrochent à la vérité. L'insistance sur un état second est une autre particularité du fantastique. Elle

est très bien représentée dans cet extrait du *Horla* : «J'ai un peu de fièvre depuis quelques jours; je me sens souffrant, ou plutôt je me sens triste» (page 10). Même si, dans l'extrait du *Père Goriot*, on ne parle pas des personnages, dans le reste du livre, on ne met pas l'accent sur l'existence d'un état second des personnages principaux. Donc, le côté rationnel du *Père Goriot* contrairement à l'irrationalité du *Horla*, le thème du double obsédant par rapport à ceux de la misère et de la pauvreté, et l'insistance sur un état second dans l'un et pas dans l'autre prouvent qu'il y a de nombreuses différences entre les courants réaliste et fantastique.

Deuxièmement, l'histoire de ces deux extraits est très différente. L'atmosphère de peur et de mystère qui se dégage du *Horla* n'est pas du tout reflétée dans *Le Père Goriot*. *Le Père Goriot* n'a rien d'un livre de peur, contrairement au *Horla*. La description de la pension Vauquer implique plutôt une atmosphère de misère. Les lieux où se passe l'histoire sont eux aussi très différents. L'extrait du *Père Goriot* nous décrit la pension Vauquer d'une façon guère romanesque. La pension est située dans un quartier pauvre de Paris. Un exemple qui reflète bien la pauvreté de la pension Vauquer est «Enfin, là règne la misère sans poésie; une misère économe, concentrée, râpée. Si elle n'a pas de fange encore, elle a des taches; si elle n'a ni trous ni haillons, elle va tomber en pourriture» (page 49). Par contre, dans *Le Horla*, les lieux semblent avoir un aspect beaucoup plus luxueux, par exemple quand le personnage principal décrit le paysage autour de sa maison : «De mes fenêtres, je vois la Seine qui va de Rouen au Havre, couverte de bateaux qui passent» (page 9). On peut y entrevoir la beauté du paysage, contrairement à la laideur de la pension Vauquer. Dans l'extrait du *Père Goriot*, on fait seulement la description de la pension Vauquer, on ne mentionne aucun personnage, tandis que dans l'extrait du *Horla*, on parle du personnage principal et d'un moine que ce dernier a rencontré au cours d'un de ses voyages. Donc, l'atmosphère, les lieux et l'absence de personnages dans un extrait et pas dans l'autre nous démontrent qu'il existe de nombreuses différences concernant l'histoire de ces deux extraits.

Enfin, Balzac et Maupassant produisent deux textes très différents concernant le style. Dans *Le Horla*, l'histoire est racontée au «je». C'est le personnage principal qui raconte son histoire, tandis que dans *Le Père Goriot*, l'histoire est racontée par un narrateur qui n'est pas présent dans l'histoire. L'extrait du *Père*

*Goriot* nous montre que Balzac est un maniaque de la description. Par exemple, il nous décrit la salle à manger dans ses moindres détails : «Vous y verriez un baromètre à capucin qui sort quand il pleut, des gravures exécrables qui ôtent l'appétit, toutes encadrées de bois noir verni à filets dorés» (page 48). Au contraire, dans *Le Horla*, on nous décrit les lieux mais pas de façon aussi détaillée que dans *Le Père Goriot*. Les figures de style utilisées par Balzac et Maupassant ne sont pas tout à fait les mêmes. Maupassant souligne l'animation des objets et des états par des personnifications, par exemple «ce sommeil perfide, caché près de moi, qui me guette, qui va me saisir par la tête, me fermer les yeux» (page 11) et «les arbres dansaient, la terre flottait» (page 12). La comparaison «J'attends le sommeil comme on attendrait le bourreau» (page 11) explique le sentiment d'inquiétude, de peur du personnage principal par rapport au sommeil. L'auteur utilise aussi des répétitions pour faire planer le mystère, le suspense, par exemple «Bizarre idée! Bizarre! Bizarre idée!» (page 12). Les figures de style utilisées dans cet extrait servent à mettre l'accent sur la misère, le dégoût, la saleté et la laideur de la pension Vauquer. Les énumérations accentuent le caractère dégoûtant de la pension, par exemple «Pour expliquer combien ce mobilier est vieux, crevassé, pourri, tremblant, rongé, manchot, borgne, invalide, expirant» (page 48). La comparaison «La rue Neuve-Sainte-Genève surtout est comme un cadre de bronze» (page 45) démontre le vide et les couleurs brunâtres qui se dégagent de l'environnement de la pension Vauquer. Les personnifications accentuent la pauvreté de la pension : «en se moquant du dîner auquel la misère les condamne» (page 47). Les deux styles de narration, la description excessive de Balzac et l'emploi de différentes figures de style démontrent que les styles de ces deux écrivains ne sont guère semblables.

Pour conclure, *Le Horla* et *Le Père Goriot* s'inscrivent à l'intérieur de deux courants littéraires différents, leurs histoires ne sont pas les mêmes et les styles de Balzac et de Maupassant ne sont guère semblables. Oui, on peut donc dire qu'il existe de nombreuses distinctions entre cet extrait du *Père Goriot* de Balzac et celui du *Horla* de Maupassant en ce qui a trait aux courants littéraires, aux histoires et aux styles. Cela dit, ne peut-on pas se demander si la peur et le mystère des textes fantastiques sont plus intéressants et plus excitants que la réalité quotidienne exprimée dans les textes réalistes?

---

M. G. (GROUPE DES FORTS)  
 Dissertation 3  
 21 mai 1999

Serge Provencher  
 «Littérature et imaginaire»  
 Groupe 03

### L'absurdité de *L'écume des jours*

Boris Vian, alias Vernon Sullivan, ce joyeux fêtard, écrivain, chanteur, trompettiste, est l'un de ces auteurs qui, grâce à la magie de leur écriture, permettent aux lecteurs de s'envoler pour quelques instants dans un tourbillon de passions, d'émotions et d'excitation. Mais peut-on dire que dans son roman *L'écume des jours*, Boris Vian nous fait découvrir une histoire fantaisiste, une fête du langage et de l'écriture, ainsi que quelques thèmes et caractéristiques reflétant le courant littéraire de l'absurde? Dans ce texte, nous verrons que *L'écume des jours* est une histoire où se mêlent événements fantaisistes, personnages extravagants, objets cocasses, où l'auteur prend un malin plaisir à inventer et à jouer avec les mots, tout en reflétant les thèmes et les caractéristiques de l'absurde.

Premièrement, dans son roman *L'écume des jours*, Boris Vian nous fait découvrir un univers rempli d'événements fantaisistes. Les murs qui rétrécissent et les pièces qui rapetissent dans l'appartement de Colin et Chloé, voilà un bel exemple d'événement fantaisiste : «J'ai l'impression que ça change, dit-il. - Comment ça? demanda Colin avec détachement. - Ça rétrécit, dit Chick, et la pièce aussi» (page 119). L'anguille qui sort du lavabo du cuisinier, Nicolas, est aussi un événement qui sort un peu de l'ordinaire : «C'est Nicolas qui en a eu l'idée, dit Colin. Il y a une anguille - il y avait, plutôt - qui venait tous les jours dans son lavabo par la conduite d'eau froide» (page 16). La présence de nombreux personnages extravagants peut nous faire croire que *L'écume des jours* est une histoire hautement fantaisiste. Les six principaux personnages ne sont pas si bizarres, ce sont les personnages secondaires qui sont les plus étranges. À la page 63, on nous parle un peu du personnage du Religieux qui semble un peu excentrique : «Le Religieux avait remis ses habits de tous les jours, avec un gros trou sur la fesse»; «En plus, il venait d'escroquer l'orchestre, comme on fait toujours, et de refuser de payer le cachet du chef, puisque celui-ci était mort avant d'avoir commencé». Le chat et la souris qui discutent ensemble sont des personnages qu'on ne retrouve que dans les livres

où l'histoire est fantaisiste. On observe aussi beaucoup d'objets cocasses dans *L'écume des jours* : «de pianocktail» (page 14), «l'arrache-cœur» (page 158), «un bocal de formol à l'intérieur duquel deux embryons de poulet semblaient mimer le Spectre de la rose, dans la chorégraphie de Nijinsky» (page 13). Les événements fantaisistes, les personnages extravagants et les objets cocasses nous permettent donc de croire que c'est une histoire fantaisiste.

Deuxièmement, dans son roman *L'écume des jours*, Boris Vian nous invite à une fête du langage où celui-ci invente et joue avec les mots. La monnaie du pays de Colin, Chloé et tout le monde est le doublezon, monnaie que seul Boris Vian semble connaître. Boris Vian ne fait pas qu'inventer des mots : il s'amuse aussi avec ces derniers. Il prend des mots qui existent déjà mais il les change : «Jean-Sol Partre» (page 24), «la duchesse de Bovouard» (page 30). Boris Vian a un style d'écriture bien à lui. Il sait déjouer le lecteur. **Par exemple, il y a le nénuphar sur le poumon de Chloé; cette dernière est dévorée par la beauté** [cité en 4.1.5 - Style et niveau de langue : analyse et interprétation]. Ce contraste entre la maladie et la beauté permet de dédramatiser la maladie de Chloé. La richesse du vocabulaire de Boris Vian est un autre aspect de son écriture qui fait de lui un écrivain spécial : «Une nuit d'ouate noire, amorphe et inorganique, et le ciel était sans teinte, un plafond, un angle aigu de plus. Il courait vers le sommet de la pyramide [...] sienne» (page 87). Boris Vian nous invite à une fête du langage en inventant et en s'amusant avec les mots, en déjouant le lecteur et en impressionnant le lecteur par son style d'écriture et par la richesse de son vocabulaire.

Enfin, *L'écume des jours* reflète bien le courant littéraire auquel il est rattaché. Plusieurs thèmes utilisés dans ce roman représentent le courant de l'absurde. Le thème de la mort, qui termine le roman, est un des thèmes fétiches des écrivains absurdes. Le thème de la passion est présent du début à la fin dans *L'écume des jours*. C'est un thème qui représente bien l'absurdité de la vie : la passion fait vivre mais elle dévore. On peut voir cette caractéristique du courant de l'absurde à travers le personnage de Chick, il vit pour les œuvres de Jean-Sol Partre, mais il se ruine à mort pour se les procurer. L'athéisme de Boris Vian est une autre caractéristique du courant et des écrivains absurdes. La page 171 illustre bien cette caractéristique, puisque Colin discute avec Jésus : «Elle était si douce, dit Colin. Jamais elle n'a fait le mal, ni en pensée, ni en action. - Ça n'a aucun rapport avec la religion, marmonna Jésus en

baillant» (page 171). En résumé, le thème de la mort, la passion qui permet de vivre mais qui dévore et l'athéisme sont tous des indices qui nous permettent de croire que ce roman se rattache au courant littéraire de l'absurde.

Pour conclure, *L'écume des jours* est un roman où l'histoire est fantaisiste grâce aux événements, personnages et objets excentriques, où l'auteur invente et s'amuse avec les mots et qui s'inscrit à l'intérieur du courant de l'absurde. Oui, on peut dire que *L'écume des jours* de Boris Vian est un roman qui nous fait découvrir une histoire fantaisiste, une fête du langage et un style d'écriture exceptionnel, et qui reflète grandement le courant littéraire de l'absurde. Mais ne peut-on pas se demander si l'absurdité de Boris Vian est vraiment absurde?

H. G. (GROUPE DES MOYENS)

Dissertation 1

25 février 1999

Serge Provencher

«Littérature et imaginaire»

Groupe 03

### Symbole d'un lien

Le symbolisme est un mouvement littéraire qui s'attache au mystère et à l'essence spirituelle des choses et des êtres. Dans le poème «Le vampire», tiré des *Fleurs du mal*, Charles Baudelaire démontre qu'il fait partie de l'époque des poètes maudits en symbolisant la femme qui le retient. Il dépeint par des symboles son découragement et sa révolte. Dans le travail qui suit, il sera question de présenter le courant littéraire du symbolisme à travers les symboles et les figures de style. Le lecteur trouvera le spleen dans une complainte avec des mots provocateurs, tandis que le perfectionnisme sera découvert dans la forme générale du texte.

D'abord, dans son poème «Le vampire», Charles Baudelaire démontre qu'il appartient au courant littéraire symboliste en présentant des symboles. Il utilise l'image du vampire pour représenter la femme qui l'empêche d'être libre. Elle est entrée dans sa vie et a pris beaucoup de place, c'est pourquoi il essaie de défaire ces liens. À la fin de son texte, l'auteur dit : «Tes baisers ressusciteraient/Le cadavre de ton vampire!» (vers 23 et 24). Baudelaire parle aussi du glaive, symbole des moyens qu'il prend pour mettre fin à son

esclavage. Il écrit : «J'ai prié le glaive rapide/De conquérir ma liberté» (vers 13 et 14). L'écrivain représente sa mauvaise conscience par du poison perfide. Aux vers 15 et 16, il dit : «Et j'ai dit au poison perfide/De secourir ma lâcheté». Pour donner du style à son texte, l'homme de lettres applique des figures de style. On retrouve dans le poème plusieurs personnifications. Il mentionne que son cœur est plaintif, que son esprit est humilié, il prie le glaive de le libérer. Le poison et le glaive deviennent des personnes à qui il demande de l'aide comme il le décrit dans le texte : «Hélas! le poison et le glaive/M'ont pris en dédain et m'ont dit» (vers 17 et 18). **Baudelaire donne à son œuvre le reflet de la vie sociale dans laquelle il vit [cité en 4.1.4 - Clarté : analyse et interprétation].** Cette époque est marquée par la révolte et par le goût de la liberté; c'est pourquoi il se révolte contre la femme qui l'enchaîne en disant : «-Maudite, maudite sois-tu!» (vers 12). Enfin, Baudelaire appartient au symbolisme et pour le démontrer, il utilise des symboles, des personnifications et il donne en même temps le reflet de la vie sociale de l'époque.

Par ailleurs, Charles Baudelaire manifeste du spleen dans son poème. Il parle de ses états d'âme profonds, comme le découragement qui ressort lorsqu'il dit que son cœur est plaintif et que son esprit est humilié. Son état s'accroît lorsqu'il se compare au forçat, au joueur têtu, à l'ivrogne ou à la charogne. Finalement, il demande de l'aide, qui lui est refusée, alors il se plaint dans des interjections comme «hélas» et «imbécile» : «Hélas! le poison et le glaive/M'ont pris en dédain et m'ont dit» (vers 17 et 18). L'auteur se sert aussi de mots provocateurs pour atteindre le lecteur et montrer sa révolte, comme «maudit» et «maudite», qu'il répète deux fois : il qualifie la femme avec qui il est lié d'«infâme» et présente l'image de la charogne pleine de vermines. Il utilise des mots comme «démons», «perfides», «dédain», «cadavre». Il dit : «Comme aux vermines la charogne,/Maudite, maudite sois-tu!» (vers 11 et 12). Ainsi, le spleen dans lequel Baudelaire se sent lorsqu'il écrit ce poème est une sorte de découragement et de révolte en même temps. Il le manifeste avec des mots durs, provocateurs et plaintifs.

Enfin, l'époque appartient aux perfectionnistes. C'est pourquoi l'écrivain travaille ses vers en octosyllabes pour créer un certain rythme. Chaque vers d'une même strophe se termine par un son appelé rime qui crée ainsi un effet sonore : «Toi qui, comme un coup de couteau [...] De démons, vins, folle et parée» (vers 1 à 4). Les strophes sont constituées de quatre vers, alors il s'agit

de quatrains. La ponctuation est aussi importante, puisqu'elle indique au lecteur le rythme à prendre, dans le cas des virgules, et le changement de la personne qui parle, dans le cas des guillemets. Comme exemple, on lit : «Tu n'es pas digne qu'on t'enlève [...] Le cadavre de ton vampire!» (vers 19 à 24). Il y a aussi des figures de style qui viennent ajouter des éléments de perfection. Baudelaire aime les comparaisons pour donner une image à ses paroles. Il en exploite plusieurs, dont celle-ci : «Toi qui, comme un coup de couteau,/Dans mon cœur plaintif es entrée» (vers 1 et 2). On retrouve aussi plusieurs métaphores comme celle où il explique la façon dont sa femme est entrée dans sa vie : «Faire ton lit et ton domaine» (vers 6). Ainsi, on retrouve le perfectionnisme de Baudelaire à travers ses vers et le rythme de ses strophes. Dans certaines figures de style comme les comparaisons ou les métaphores, il donne une image plus près de ses idées.

En conclusion, l'œuvre «Le vampire» du symboliste Charles Baudelaire a toutes les caractéristiques de l'époque. L'auteur démontre bien son appartenance au courant littéraire en utilisant des symboles, des figures de style, et donne un aperçu de sa vie. Il exprime le découragement et la révolte avec des mots qui dérangent, et il montre son souci de la perfection à travers la forme du poème. Cela dit, le symbole est aussi une forme de communication qui amène un peuple à s'identifier. Il est une porte qui permet de connaître d'autres époques, d'autres civilisations, mais ne peut-on pas dire aussi que le symbole est une personnification?

---

H. G. (GROUPE DES MOYENS)

Dissertation 2

19 avril 1999

Serge Provencher

«Littérature et imaginaire»

Groupe 03

### Balzac et Maupassant

Le courant littéraire réaliste évoque parfois la dure réalité de la misère des gens et amène d'autres auteurs à créer des œuvres qui montrent le fantastique et l'irréel. Balzac et Maupassant sont deux écrivains différents quant au courant littéraire, à l'histoire ou au style dans les œuvres *Le Père Goriot* et *Le Horla*. Mais jusqu'à quel point le sont-ils? Dans ce texte, il sera question de

faire la différence entre ces deux auteurs et leur œuvre. Tout d'abord, ils seront confrontés dans leur courant respectif, soient le réalisme et le fantastique. Ensuite, on verra leur façon de raconter l'histoire, soit dans l'effet produit et dans l'environnement. Et, finalement, ils seront analysés dans leur style en comparant les phrases et les figures de style.

D'abord, Balzac et Maupassant appartiennent à des courants littéraires différents : le réalisme et le fantastique. Dans son roman *Le Père Goriot*, Balzac décrit la misère des gens de la fin du XIXe siècle, tandis que Maupassant décrit le surnaturel dans sa nouvelle *Le Horla*. Par exemple, **Balzac décrit les pièces de la maison Vauquer de façon très précise, parfois jusques dans les odeurs, pour mieux faire connaître aux lecteurs cette société de misère [cité en 3.1.1 - Notes globales des dissertations]. Il écrit : «Vous y verriez un baromètre à capucin [cité en 3.1.6 - Précision et richesse du vocabulaire] [...] dont le bois se carbonise» (page 48).** De son côté, le courant littéraire fantastique de Maupassant se découvre lorsqu'il dépeint son incertitude en symbolisant l'état d'esprit des gens de cette période, qui cherchent à s'évader de la réalité, et aussi lorsqu'il anime, par exemple, son sommeil. Dans *Le Horla*, Maupassant se croit influencé par quelque chose de mystérieux. Il écrit : «D'où viennent ces influences mystérieuses qui changent en découragement notre bonheur et notre confiance en détresse?» (page 10). Dans le même ordre d'idées, les réalistes utilisent un narrateur pour montrer leur point de vue. Ainsi, le lecteur devient lui-même le héros du roman [cité en 3.1.6 - Précision et richesse du vocabulaire]. Par exemple, Balzac décrit le quartier où est située la maison Vauquer, de cette façon, le lecteur voit se dérouler devant lui les images de ce coin de Paris. Un petit extrait, aux pages 44 et 45, le montre : Cette circonstance est favorable au silence qui règne [...] l'herbe croît le long des murs». Maupassant, lui, fait vivre au lecteur une situation qui devient, par la lecture, sa propre aventure. Dès le début de la nouvelle, il crée un sentiment d'appartenance. Il écrit : «J'aime ce pays, et j'aime y vivre parce que j'y ai mes racines [...] des villages et de l'air lui-même» (page 9). Donc, on peut constater que les courants littéraires réaliste et fantastique s'opposent ici. Autant Balzac exprime la misère jusque dans les moindres détails, en ayant comme spectateur le lecteur, autant Maupassant décrit le surnaturel en créant de l'incertitude ou en animant son sommeil perturbateur, tout en le faisant vivre au lecteur.

Par ailleurs, les écrivains ont des histoires distinctes. Balzac veut choquer en en démontrant objectivement la réalité. Il veut ainsi faire réagir le peuple et lui faire prendre conscience de sa situation [cité en 4.1.4 - Clarté : analyse et interprétation]. À l'opposé, Maupassant désire créer des sentiments d'insécurité dans le but de s'évader du réel. Comme exemple, Balzac met en évidence l'état des pièces de la maison lorsqu'il dit : «Cette salle, entièrement boisée, fut jadis peinte en une couleur indistincte aujourd'hui [...] dessiner des figures bizarres» (page 48). Maupassant donne comme exemple un débat entre lui et une force inconnue. Il écrit : «Moi, je me débats, lié par cette impuissance atroce [...] je ne peux pas!» (pages 11 et 12). De plus, Balzac donne de l'importance aux lieux physiques et à l'environnement, tandis que Maupassant erre dans son univers mental. Pour illustrer l'idée de Balzac, il y a cet extrait où il décrit l'emplacement de la maison Vauquer. Cette façon de faire demande une bonne connaissance des lieux. Voici une citation : «Elle est située dans le bas de la rue Neuve-Sainte-Genève [...] ou la descendent rarement» (page 12). Ainsi, Balzac fait des descriptions objectives des lieux et des événements pour faire comprendre la réalité, alors que Maupassant décrit des situations imaginées par un personnage obsédé en créant l'incertitude.

Enfin, les deux auteurs ont des styles très peu semblables. D'un côté, Balzac utilise des phrases très longues, car, à l'époque, les écrivains sont payés à la page pour leurs œuvres. Il écrit : «Vous y verriez un baromètre [...] dont le bois se carbonise» (page 48). D'un autre côté, Maupassant fait des phrases très courtes avec beaucoup de phrases interrogatives et exclamatives : «16 mai - Je suis malade décidément! Je me portais si bien le mois dernier!» (page 10). Leurs figures de style sont aussi différentes. Dans le roman de Balzac, il y a des comparaisons, des énumérations et des métaphores. Un exemple parmi tant d'autres est cette comparaison qu'il fait avec une rue : «La rue Neuve-Sainte-Genève surtout est comme un cadre de bronze [...] Comparaison vraie!» (page 45). Maupassant utilise beaucoup d'hyperboles, de personnifications et de répétitions. Par exemple, il répète, pour créer de l'insistance : «Bizarre idée! Bizarre! Bizarre idée!» (page 12). Donc, d'un côté, ce sont surtout des figures de comparaisons, avec des phrases longues, et de l'autre, des figures d'insistance, des personnifications et des hyperboles, avec des phrases courtes.

En conclusion, chacun décrit son courant littéraire : Balzac dicte, de façon objective, tout ce qu'il voit, en réaliste, et Maupassant crée, de façon

subjective, de l'incertitude et du rêve, le fantastique. Les histoires ne se ressemblent donc pas et les styles aussi sont très divergents. Ainsi, nous pouvons dire que, oui, les œuvres *Le Père Goriot* et *Le Horla* sont à l'opposé l'une de l'autre. Cela dit, c'est par des auteurs comme Balzac et Maupassant que nous pouvons connaître un peu mieux les habitudes de vie des gens d'hier. En passant, aujourd'hui, les livres «Nouvel Âge», ne peut-on pas les comparer à ceux du courant littéraire fantastique en ce qui concerne le besoin des gens de sortir de l'ordinaire?

---

H. G. (GROUPE DES MOYENS)

Dissertation 3

21 mai 1999

Serge Provencher

«Littérature et imaginaire»

Groupe 03

*L'écume des jours*

Le courant littéraire de l'absurde démontre à quel point les gens se sentent coincés dans l'incertitude. Dans le roman *L'écume des jours* de Boris Vian, l'histoire nous est racontée dans un humour noir en utilisant un langage parfois à double sens et très varié, pour permettre à ses lecteurs de sortir du réel. Dans ce travail, il sera question d'analyser l'histoire en démontrant son côté fantastique. Nous découvrirons aussi certains types de langage utilisés ainsi que le style. Le courant littéraire de l'absurde sera présenté à travers quelques thèmes et fantasmes de l'écrivain.

D'abord, dans son roman *L'écume des jours*, Boris Vian raconte son histoire de façon fantastique. Il utilise l'humour pour présenter l'horreur des passions. Ce livre est un roman d'amour poignant qui tue tout sur son passage. Le mariage de Colin et Cholé commence à s'altérer dès le début de la maladie de Chloé. Elle a un nénuphar sur les poumons. C'est par la beauté de cette fleur que commence le cauchemar de Colin. Vian écrit : «- Oh, dit Colin, ça ne pouvait [...] il se serait tué pour son imprudence» (page 190). Aussi, on découvre le fantastique de l'histoire dans l'animation qu'il donne aux objets, par exemple les murs de la maison se rapprochent au son de la musique et le tapis pousse. Vian explique, à la page 239, qu'est-ce qu'est devenue la chambre de Chloé : «Le jour était bleu dans la chambre et [...] fenêtres carrées se

fermait presque complètement». Vian parle aussi du temps, en exagérant sa vitesse, il fait vieillir Nicolas. D'ailleurs, il l'explique à la page 208 : «- Il faut, dit Colin. Ici, tu baisses. Tu as vieilli de dix ans depuis huit jours». Ainsi, l'écrivain exprime son histoire à travers l'horreur, qu'il transforme en beauté, en donnant la vie à son entourage physique et en jouant sur le temps pour montrer encore plus l'irréel.

Par ailleurs, on retrouve dans ce roman un langage très varié et un style d'écriture particulier. Pour s'extérioriser, l'auteur utilise au moins trois niveaux de langue : familier, courant et littéraire. Mais ce qui le particularise, ce sont les jeux de mots, qu'il prend à la lettre ou qu'il crée, ou encore qu'il utilise au sens large. Il y a dans le roman beaucoup d'exemples : «- Exécuter cette ordonnance, suggéra Colin. [...] dans une petite guillotine de bureau» (page 168). Voici une citation d'un langage grossier, à la page 202 : «- Qu'est-ce que vous voulez que ça me foute? demanda le libraire». Vian se sert de figures de style pour insister ou comparer certains faits. On y rencontre beaucoup de comparaisons, d'antithèses, de métaphores ainsi que des personnifications. Voici un exemple d'antithèse, à la page 211 : «- Le plus clair de mon temps, dit Colin, je le passe à l'obscurcir». Une autre caractéristique du style de Vian est le nombre de chapitres qu'il y a dans le roman et la longueur de ceux-ci. Par exemple, à la page 298, il y a un chapitre au complet : «La souris grise à moustache noire [...] se mit en route dans la direction du cimetière». Ainsi, Boris Vian a un style d'écriture très particulier quant à ses figures de style et ses chapitres. Il a aussi une façon bien à lui de jouer avec les mots et les niveaux de langue.

Finalement, *L'écume des jours* appartient bien à l'ère de l'incertitude, comme le prouve son courant littéraire. Dans le courant littéraire de l'absurde, on retrouve beaucoup de fantasmes personnels. Vian n'y échappe pas : c'est un «gai luron» qui s'évade dans la fête et qui exerce plusieurs métiers, dont ceux de musicien et d'ingénieur. Ses écrits portent la trace de sa vie personnelle. À la page 170, on retrouve une citation qui explique l'invention de la machine à remède : «- C'est un lapin modifié [...] de faire des pilules avec un pisteur normal». Pour continuer, il y a différents thèmes qui démontrent ce courant, comme la société exécrable, le travail tyrannisant, la mort, l'amour, la passion. Dans ce roman, Colin, le personnage principal, est obligé de travailler pour payer les fleurs qui permettent d'aider Chloé dans sa maladie. Il ridiculise le

travail, à la page 245, lorsqu'il se trouve un emploi très spécial; il devient plante à fusil : «- Vous pratiquez douze petits trous dans la terre [...] dégager une chaleur parfaitement régulière». Ainsi, c'est à travers sa personnalité et des thèmes comme la mort et la passion que Vian prouve son appartenance au courant littéraire de l'absurde.

En conclusion, l'histoire qui se déroule est irréaliste. L'auteur transforme l'horreur en beauté, et en utilisant un style particulier et des thèmes qui caractérisent son époque, il démontre un courant littéraire absurde. On peut dire que le roman *L'écume des jours* de Boris Vian est un symbole de cette société qui recherche une sécurité tout en voulant s'évader. Cela dit, l'humour qu'utilise Vian est noir, grinçant et irritant. C'est pour cette raison que le roman a été ignoré à sa sortie. Mais aujourd'hui, en vivant encore dans l'incertitude, ne peut-on pas dire que cet humour est difficile à accepter?

S. D. (GROUPE DES FAIBLES)

Dissertation 1

25 février 1999

Serge Provencher

«Littérature et imaginaire»

Groupe 03

«Le vampire»

En 1999, il existe plusieurs sortes de dépendances, par exemple l'alcool et la drogue. Être prisonnier de ces dépendances n'est pas nécessairement facile. Charles Baudelaire, vivant au XIX<sup>e</sup> siècle, a eu à vivre cette triste étape. Dans ce texte symboliste, est-il vrai qu'il respecte la tradition des poètes maudits, en plus de manifester le spleen avec un perfectionnisme incontestable? Dans ce texte, nous verrons le courant littéraire de l'auteur, incluant ses états d'âme. Il nous laissera deviner l'ingéniosité de la structure, qu'il sera bon d'analyser.

Premièrement, nous pouvons affirmer que l'auteur, poète maudit, est bien représentatif du symbolisme. Une des grandes caractéristiques de ce courant littéraire reste l'utilisation de symboles. Or, Baudelaire utilise le vampire comme symbole de la dépendance amoureuse ou de la dépendance à la drogue. Nous garderons seulement l'idée de la drogue pour ce travail. Le vampire est immortel et affligé d'une morsure, on est victime de la transformation. La

même chose se produit avec la drogue, puisqu'elle transforme la personne qui la consomme. On devient immortel, puisqu'elle sera toujours présente. Lors de l'absorption, elle rentre dans l'humain pour donner une sensation de force, et elle fait avoir des hallucinations, parfois en référence au démon. Baudelaire emploie ces mots : forte comme un troupeau/De démons» (vers 4). Nous pouvons croire qu'il est à la recherche de la liberté dans toute cette dépendance. Il explique qu'il se sent dépendant au moment où il fait des comparaisons avec le joueur têtu qui ne peut pas se séparer du jeu. Par cette comparaison, il nous fait prendre conscience que c'est plus fort que lui. Il cherche à fuir, il désire retrouver sa liberté : «conquérir ma liberté» (vers 14). Ce poète maudit reflète ce qu'il vit. Il nous fait une comparaison avec l'ivrogne et la bouteille pour montrer à quel point il est accroché. Cet énoncé reste représentatif de ce que lui-même vit. Cette nouveauté symboliste des poètes maudits se démarque par les sujets qui traitent de vampires, de démons, tout comme dans ce texte.

Deuxièmement, dans ce texte, il y a manifestation du spleen. L'auteur a recours à un vocabulaire parfois très dur pour exprimer son découragement : «plaintif» (vers 2), «perfide» (vers 15). Il énonce la mort de façon indirecte lorsqu'il parle de conquérir la liberté. Il a dit au poison perfide de secourir sa lâcheté. Il désire mourir avec le poison, c'est-à-dire qu'il s'évade avec la drogue, mais il aimerait que son esprit disparaisse loin pour se sentir évadé. Par sa figure de style nommée la comparaison, il fait le lien entre deux substances qui peuvent être mortelles. Il la caractérise comme étant perfide. Effectivement, la drogue ou la dépendance semble être nuisible et dangereuse sans que cela ne paraisse. Cette grande exclamation, «Hélas!» (vers 16), nous fait voir que les circonstances allaient à l'encontre de son vouloir. Nous pouvons donc affirmer qu'il porte un lourd découragement pour vouloir en mourir, plutôt que vivre en se sentant esclave de celle-ci. Le vampire fait des esclaves, il représente l'autorité dominante : «empire» (vers 21). Au vers 7, il nous dit : «- Infâme à qui je suis lié/Comme le forçat à la chaîne». Cette comparaison nous montre sa dépendance, car il se sent condamné à continuer. Il est lié, alors engagé, ce sont d'autres manières qu'il utilise pour démontrer son ressenti. Au vers 6, lorsqu'il écrit «Faire ton lit et ton domaine», il veut nous faire comprendre l'ampleur de la situation. Cela fait allusion à s'établir, rester à un endroit. Alors la dépendance est venue demeurer en lui. Elle est là, malheureusement, il ne

peut pas s'en débarrasser. Ce sentiment d'être esclave amène en lui une révolte débordante. Il maudira ce vampire, qui devient son ennemi : «- Maudite, maudite sois-tu!» (vers 12). La répétition montre bien sa révolte. L'auteur a réussi à nous transmettre son état d'être avec un perfectionnisme incontestable.

Troisièmement, la forme est travaillée minutieusement, suivant les caractéristiques du symbolisme. Baudelaire a porté attention à la sonorité du texte. Chaque strophe a été réfléchie de façon à retrouver la même terminaison à la fin de chaque deux vers. Nous pouvons donc constater que le texte se compose essentiellement de rimes croisées. Les vers sont écrits en octosyllabes. En ce qui concerne la forme, le texte choisi comporte six strophes. L'auteur, un passionné de la forme, a choisi le chiffre six pour faire une continuité avec le symbole du vampire et des démons. À deux reprises il emploie le tiret, à ce moment, il prend la parole pour expliquer comment il se sent. Ce n'est qu'à l'apparition des deux points qu'il fait parler le vampire en ouvrant les guillemets. On retrouve également des mots déportés au vers suivant, comme aux vers 4 et 5. Toute cette structure est composée de figures de style pour exprimer plus avec des connotations différentes. À la première strophe, nous avons une répétition en début de phrase qui revient à deux reprises. Il s'agit d'une anaphore afin de montrer qu'il s'adresse à ce vampire. La répétition vient pour insister et démontrer l'ampleur qu'elle a sur lui. Il utilise une métaphore pour ensuite dire qu'elle est là, en lui, bien ancrée : «Faire ton lit et ton domaine» (vers 6). Il continue avec quatre comparaisons formant par le fait même une anaphore : «Comme à la bouteille l'ivrogne [...] la charogne» (vers 10). Ces comparaisons sont pour montrer la dépendance. Au vers 15, il y a une personnification, puisqu'il parle au poison en lui demandant de le secourir. L'euphémisme est présent au vers 14, au moment où il prie le glaive de conquérir sa liberté. Ce n'est qu'une façon adoucie pour ne pas faire voir une réalité cruelle.

Bref, dans *Les fleurs du mal*, plus précisément le poème «Le vampire», Charles Baudelaire nous fait constater ce qui le caractérisait comme poète maudit, et cela à travers la littérature symboliste. Les émotions intenses de cette époque l'amènent vers la révolte et le découragement. Une attention particulière a été portée à la forme, la sonorité et les figures de style. Nous pouvons alors affirmer que, oui, Baudelaire est révolté et l'exprime à travers le vampire, symbole représentatif du courant littéraire qu'il a traité avec soin.

Aujourd'hui, la dépendance est toujours d'actualité, mais si Baudelaire revenait en 1999, ne serait-ce pas plus facile, pour lui, grâce aux multiples ressources existantes?

---

S. D. (GROUPE DES FAIBLES)

Dissertation 2

19 avril 1999

Serge Provencher

«Littérature et imaginaire»

Groupe 03

### Balzac et Maupassant

Le réalisme a été marqué par Gustave Flaubert et ses textes très travaillés. À l'opposé, nous savons que Théophile Gautier, ennemi du réalisme, préfère le fantastique pour aller au-delà du réel. Dans cette dissertation, nous verrons Balzac et Maupassant, mais après la lecture de leurs extraits, soient *Le Père Goriot*, des pages 22 à 28, et *Le Horla*, des pages 9 à 14, peut-on affirmer que ces deux textes sont très différents l'un de l'autre? Nous pourrions observer cette question en regardant les courants littéraires, l'histoire ainsi que le style adopté.

Premièrement, nous pouvons constater qu'il existe dans ces deux extraits deux courants littéraires bien distincts, le réalisme et le fantastique. Chacun des courants possède des caractéristiques qui lui sont propres. Prenons, par exemple, Balzac, lorsqu'il écrit *Le Père Goriot*, il s'accroche à la réalité telle qu'elle est. Il nous décrit alors la pension de façon exacte, puisque celle-ci est très réaliste et existe encore dans la ville de Paris : «Elle est située dans le bas de la rue Neuve-Sainte-Geneviève» (page 44). Avec *Le Horla*, Maupassant, quant à lui, préfère nous plonger dans un tout autre monde, celui du surnaturel. Il échappe alors aux lois du réalisme pour nous transporter dans le monde du fantastique. Il croit qu'une personne imaginaire monte sur son lit pour l'étrangler. Il écrit également : «je bus un demi-verre d'eau et je remarquai par hasard que ma carafe était pleine jusqu'au bouchon» (page 14). Il laisse supposer qu'il y a un fantôme en laissant planer le doute. D'autre part, il utilise les pouvoirs magiques. Le personnage rencontre Dieu, lui parle et Dieu lui répond. Avec la vision réaliste de Balzac, jamais nous n'aurions eu un passage semblable, puisque cela ne relève pas du possible. En lien avec son courant, il

opte plutôt pour les contrastes afin de mettre en relief la dure réalité de la pauvreté. Par exemple, la chambre de madame Vauquer est d'un luxe incontestable à comparer au reste de la pension. Il y a aussi cet extrait : «Le panneau d'entre les croisées [...] excite les plaisanteries des jeunes pensionnaires» (page 47). Il utilise la comparaison entre le bon festin qui est sur la peinture et ce que les pensionnaires, moins chanceux, mangent. Ce contraste nous fait réaliser la pauvreté des personnes vivant dans la maison Vauquer. Nous avons donc bien constaté qu'ils utilisent chacun les caractéristiques de leur courant, soient le réalisme et le fantastique.

Deuxièmement, il y a aussi des différences au sujet de l'histoire. Balzac utilise le roman et Maupassant, la nouvelle littéraire. **Balzac peut arrêter l'histoire en faisant un arrêt** [cité en 4.1.4 - Clarté : analyse et interprétation]. Dans le récit, nous aurons six pages consacrées aux descriptions. Dans la nouvelle, impossible de faire cela, puisque c'est une courte histoire. Dans le même nombre de pages, l'écrivain fantastique fait évoluer la nouvelle. Celle-ci s'échelonne sur une période de quatre mois. Au début, l'histoire commence le 8 mai et se termine le 10 septembre. De plus, le réalisme des descriptions est là pour scandaliser. À la page 48, Balzac parle de la crasse, il dit que les serviettes sont tachées ou vineuses. Il décrit plus les lieux et les objets de la pension. Dans *Le Horla*, ce sont des actions qui sont décrites et des sentiments. Il les utilise dans le but de laisser une inquiétante étrangeté afin de faire peur : «Je m'éveille, affolé, couvert de sueur» (page 12). Les lieux des deux histoires sont particuliers à leur courant. Dans une, c'est un endroit minable représentant une société, et dans l'autre, le crépuscule, la brume représentant une atmosphère de peur, tirée du fantastique. Nous pouvons alors croire que les différences de courant littéraire ont eu une influence flagrante sur l'histoire.

Troisièmement, nous pouvons remarquer qu'il y a deux styles différents dans ces extraits. Balzac décrit de façon réaliste, avec un souci du détail. La tonalité réaliste explique la déchéance des gens qui y vivent. Par exemple, les chaises estropiées, les petits paillassons piteux et les chaufferettes misérables nous montrent une grande difficulté économique. Maupassant s'éloigne du réalisme, puisqu'il utilise des situations favorables au fantastique comme «J'ai mal dormi [...] une influence fiévreuse» (page 14) et «Je suis malade, décidément!» (page 10). Ces situations brouillent la réalité, car elles amènent l'humain à la limite

de la conscience. D'autre part, nous pouvons remarquer que le réaliste utilise plus de comparaisons, tandis que dans la nouvelle, nous retrouvons davantage de métaphores et de répétitions. Balzac compare la rue à un cadre de bronze à la page 45. Maupassant, lui, écrit : «notre machine vivante» (page 11). Cette métaphore représente le corps humain. Les répétitions sont là pour faire peur : «J'écoute... j'écoute... quoi?» (page 11) ou «Bizarre idée! Bizarre! Bizarre idée!» (page 12). Bref, dans le premier extrait, le narrateur est par derrière et dans l'autre, il parle au «je». Nous avons alors deux auteurs avec deux styles d'écriture différents.

Pour conclure, nous avons pris conscience des divergences qui existent entre *Le Père Goriot* et *Le Horla* au point de vue du courant littéraire, de ce qu'ils racontent et de la façon dont ils le racontent. C'est avec ces informations que je peux affirmer que, oui, Balzac et Maupassant ont produit deux textes très différents. Mais ne peut-on pas affirmer aussi que ces écrits ont influencé Apollinaire pour développer un style complètement nouveau?

---

S. D. (GROUPE DES FAIBLES)

Dissertation 3

21 mai 1999

Serge Provencher

«Littérature et imaginaire»

Groupe 03

[Pas de titre]

Lorsque nous traitons de l'absurde, il y a le sérieux, comme celui de Samuel Beckett, et le comique, comme celui de Jean Tardieu. Mais est-ce que Boris Vian a écrit une histoire fantaisiste et absurde en rédigeant *L'écume des jours*? Dans cette dissertation, nous regarderons l'histoire, la façon adoptée par l'auteur pour l'écrire et le courant littéraire de l'absurde, avec les thèmes qui l'accompagnent.

Premièrement, l'histoire nous transporte dans un monde où les règles sont inexistantes. Les événements arrivent de façon très inattendue, puisqu'ils sont des plus farfelus. Par exemple, Chick a une passion, qui est Jean-Sol Partre, et Alise mettra le feu à toutes les librairies pour ne pas que son mari soit tenté d'acheter d'autres de ses œuvres, puisqu'il n'avait plus d'argent (pages 268 et

suivantes). Les événements sont si originaux, mais si absurdes, que l'auteur décrit la maladie de Chloé comme étant un nénuphar sur le poumon (page 191). La même extravagance se reflète au point de vue des personnages. Le professeur porte le nom de Mangemanche, chose peu courante et insensée. Dans son récit, il écrit sur Jean-Sol Partre, mais il fait référence à Jean-Paul Sartre, qui était également philosophe, si l'on peut dire, puisqu'il a fondé l'existentialisme. Le fait de changer son nom devient une façon de se moquer de lui. Le procédé employé par l'auteur pour amener l'absurde, c'est de tourner au ridicule les événements ou conséquences courantes de la vie. À la page 21, nous avons un exemple. L'auteur écrit : «Colin possédait une fortune suffisante pour vivre sans travailler [...] emprunter de l'argent car son métier d'ingénieur ne lui rapportait pas». Au point de vue du temps, les personnages vieillissent à la vitesse de l'éclair. Boris Vian écrit que Nicolas est passé de 29 ans à 35 ans, mais qu'il en paraissait 21 (page 194). Colin, lui, ne vieillit plus, c'est impensable et illogique qu'un être arrête de vieillir. Le temps a également une influence dans le cas de Chloé. Avec la maladie qui avance au rythme du temps, les murs de la maison rétrécissent de beaucoup (page 205). Donc, l'absurde de l'histoire prend naissance dans les personnages, se continue dans les événements qui leur arrivent, à travers une période de temps qui est bien changeante sous l'influence de l'absurde.

Deuxièmement, avec Boris Vian, nous avons droit à une véritable fête du langage et de l'écriture. Il s'amuse avec la langue française. Il se permet de créer de nouveaux mots en jumelant deux mots déjà existants, par exemple le pianocktail (page 40) ou l'arrache-cœur (page 269). Il arrive que le mot soit inventé au grand complet comme leur monnaie, le doublezon. Il arrive également qu'il prenne au pied de la lettre le sens des mots. À la page 86, il écrit : «encaissa le pourboire qui lui servirait pour manger». Afin de maximiser l'absurde, il emploie également les mots avec un double sens. À la pharmacie, il va exécuter l'ordonnance. Il va alors exécuter l'ordonnance, et il prend le mot au pied de la lettre, car il utilise la guillotine. L'auteur pousse le manque de logique jusqu'à l'absurde en ajoutant des personnifications du chat et de la souris en page 300 : «- Il n'est pas malheureux, dit la souris. [...] - Alors, dit le chat, si c'est comme ça...». Cette fête du langage absurde est donc caractérisée par les nouveaux mots, le double sens et leur sens concret.

Troisièmement, le courant littéraire de l'absurde que Boris Vian a utilisé se caractérise par des thèmes bien précis qui lui sont propres. La mort est un thème que Vian a utilisé dans son roman. Sa propre peur de la mort transparait beaucoup dans son œuvre, puisque tous les personnages, ou presque, meurent à la fin du roman : «Chloé est morte» (page 287), Alise meurt, Chick meurt et la souris, à la toute fin (page 301). **Il utilise également une personnification, je crois, car il fait parler Jésus** [cité en 3.1.1 - Notes globales des dissertations] : «Oh... dit Jésus, n'insistez pas» (page 255). Il voulait dire que Chloé ne pourrait pas revenir. L'auteur donne vie à Jésus, puisqu'il écrit : «la poitrine de Jésus se soulevait doucement et régulièrement» (page 292). Il se permet de ridiculiser la religion, il écrit que Joseph, le Bedon, et le Religieux bouclent leurs parachutes (page 92). Il décrit leurs parachutes par une métaphore : «trois grandes fleurs versicolores» (page 92). Dans le roman, il y a un peu de l'auteur, car les thèmes des passions et des rêves nous décrivent monsieur Vian. Ayant écrit des chansons, il se passionne pour la musique. Dans son livre, l'amour du rythme passe par le pianocktail. Il aime le jazz, la boisson et il a le sens de la fête : «un meuble bas, aménagé en discothèque» (page 25), «une boisson tenant compte de toutes les harmonies» (page 29), «d'une mixture appétissante» (page 30). Toutes ces phrases le confirment, alors il mélange ses intérêts personnels avec sa pensée d'ingénieur pour transformer le tout en ingéniosité bizarre qui porte très bien à l'absurde. Il inclut même sa profession pour l'appliquer au personnage de Chick. Il fait même une opposition lorsqu'il parle du salaire d'ouvrier qu'il reçoit. Passionné de philosophie, nous le retrouvons avec Partre. Alors, l'auteur laisse passer ce qu'il est à travers les thèmes de la mort, des passions et des rêves.

Bref, l'ère des incertitudes a fait naître l'absurde dans l'action ainsi que dans le langage écrit utilisé. L'absurde dans les passions, la religion, c'est bien l'époque du courant littéraire, et c'est pourquoi nous pouvons dire que, oui, le livre de Boris Vian *L'écume des jours* est un récit absurde hautement fantaisiste. Cela dit, ne peut-on pas affirmer que Jean Tardieu, même si ses écrits sont de nature comique, est très différent de Boris Vian?

**Remarque : les trois séries de dissertations ont été choisies de façon aléatoire pour représenter les groupes des forts, des moyens et des faibles.**