Lili-Marion Gauvin Fiset
2024/03/11

Littérature

Articuler l’enseignement de la langue à celui de la littérature

Au cégep, le personnel enseignant souligne régulièrement la difficulté grandissante à amener les élèves frais émoulus du secondaire à répondre aux exigences des cours de français du collégial. En effet, l’« entrée en littérature » de plusieurs de ces élèves ne se fait pas sans heurts. D’un côté, on accuse les programmes de lecture et les travaux d’écriture nouveaux et rébarbatifs proposés au collégial et, de l’autre, on pointe la préparation inadéquate des élèves du secondaire, tant sur le plan de la langue que sur celui de la lecture littéraire.

En tant qu’enseignante de français au secondaire, je souhaite apporter une contribution constructive à cette réflexion en montrant qu’il existe des approches susceptibles de réconcilier nos objectifs et de faciliter la transition secondaire-collégial en français.

Formée à la fois en enseignement du français au secondaire et en lettres modernes, j’ai voulu, dès mon entrée dans la profession, trouver le moyen de mettre le texte littéraire au cœur de mon enseignement, sans sacrifier les autres exigences de l’apprentissage d’une langue première, notamment l’enseignement de la grammaire. Cet esprit de recherche m’a menée en 2008 à la maitrise en didactique du français, où j’ai conçu une approche, un « modèle d’articulation de l’enseignement de la langue à

l'enseignement de la littérature », que je mets en œuvre depuis maintenant 13 ans auprès d'élèves de divers milieux. J'ai enseigné à toutes les années du secondaire public, tant dans des programmes particuliers que dans des classes ordinaires. Tout récemment, j'ai travaillé auprès de raccrocheurs et raccrocheuses qui avaient l'âge des jeunes au cégep. Ces élèves ont connu un parcours scolaire sinueux, éprouvent de grandes difficultés d'apprentissage et sont souvent à priori réfractaires à la lecture. Pourtant, dans ma classe, ces jeunes ont lu Tchekhov, Buzzati, Cortázar, Maupassant, Poe, Steinbeck, Nothomb et ont étudié la langue à travers leurs textes, sans qu'il y ait désastre. Comment m'y suis-je pris?

Les principes d'une approche didactique du français basée sur la littérature

D'une part, mon approche puise aux travaux de Chartrand et Boivin (2004), qui proposent la conception de séquences didactiques organisées autour de la notion de genre pour favoriser l'acquisition de connaissances sur la langue et les textes, tant par la lecture que par l'écriture. Travailler par genres est pratiquement une évidence au secondaire, où le programme d'études prescrit, pour chaque niveau, l'enseignement de modes de discours (descriptif, explicatif, argumentatif, narratif, etc.) qui s'incarnent dans des genres courants ou littéraires précis. D'autre part, mon approche intègre le fruit des recherches en didactique de la littérature, notamment en ce qui concerne la formation du sujet lecteur (Langlade et Fourtanier, 2007), l'« attention esthétique[1] » (Dumortier, 2001) et la dialectique entre participation et distanciation (Dufays, Gemenne et Ledur, 2005).

Concrètement, je propose de faire d'une œuvre littéraire le nœud de tous les apprentissages pendant une séquence de cours de français. L'œuvre devient ainsi notre « manuel » de classe, le point de départ et le point d'arrivée de tous les enseignements, tant en lecture qu'en écriture, tant en oral qu'en grammaire. Les connaissances en grammaire de la phrase et du texte s'acquièrent par « l'observation réfléchie de la langue » (Dumortier, 2006) dans le texte lu, suivie d'un travail d'analyse et d'exercisation plus systématique autour des phénomènes langagiers repérés. Ensuite, j'invite l'élève à adopter la posture de l'auteur ou de l'autrice et à écrire *à partir du texte*

, notamment dans des écrits « à la manière de », des pastiches ou des parodies, où les procédés observés sont réinvestis pour explorer leurs effets sur le plan esthétique. Sous l'angle formel, l'œuvre est rattachée à un genre littéraire, mais aussi envisagée comme *singulière*, dans ce qu'elle a d'unique ou de particulier. Le travail sur les caractéristiques génériques permet de former des lectrices et lecteurs autonomes, dotés de connaissances transférables à d'autres textes, alors que le travail sur les particularités stylistiques favorise la reconnaissance de l'originalité foncière des textes conçus comme œuvres d'art. Par exemple, dans la fable « Le Corbeau et le Renard » de La Fontaine, l'élève pourra déceler, parmi les caractéristiques génériques, la présence de diverses séquences textuelles (descriptive, narrative, dialogale et argumentative) de même que certaines caractéristiques stylistiques propres à l'auteur ou à l'œuvre elle-même, comme l'inversion stylistique, soit l'inversion du noyau et de son expansion (ex. : « Maitre renard par l'odeur alléché »).

Durant l'ensemble de la démarche, toutefois, je veille à éviter l'écueil d'un formalisme trop rigide pour guider, plutôt, les élèves sur la voie de l'investissement subjectif et de la construction du sens. Je me mets moi-même en scène comme sujet lecteur et je n'oublie jamais que la finalité de l'enseignement de la lecture littéraire est la formation d'autres sujets lecteurs. Ainsi, les discussions, les cercles de lecture, les réactions subjectives, les débats interprétatifs ou les journaux dialogués jalonnent un parcours qui tente d'éviter les dérives instrumentalistes où le texte littéraire serait réduit à un support pour des analyses formelles, sémiotiques, linguistiques, etc.

Les exemples que je donne dans le présent article pour illustrer ma démarche révèleront rapidement la place centrale qu'occupent les « classiques » dans le corpus que je propose aux élèves. Il m'apparait important de formuler quelques remarques préliminaires sur ce plan. Dans la lignée de sociologues et de philosophes comme Jean-Claude Forquin, Fernand Dumont ou Hannah Arendt, je suis fermement convaincue que la culture est le fondement même de l'éducation et que celle-ci a forcément partie liée avec la mémoire, avec un patrimoine d'œuvres à transmettre pour la suite du monde. Rappelons qu'un enseignant ou une enseignante du secondaire intervient au cours du parcours d'instruction obligatoire, auprès de l'ensemble des jeunes d'âge scolaire, dont certains et certaines ne poursuivront pas plus loin l'aventure de la scolarisation. Son rôle dans l'acquisition d'une culture générale de

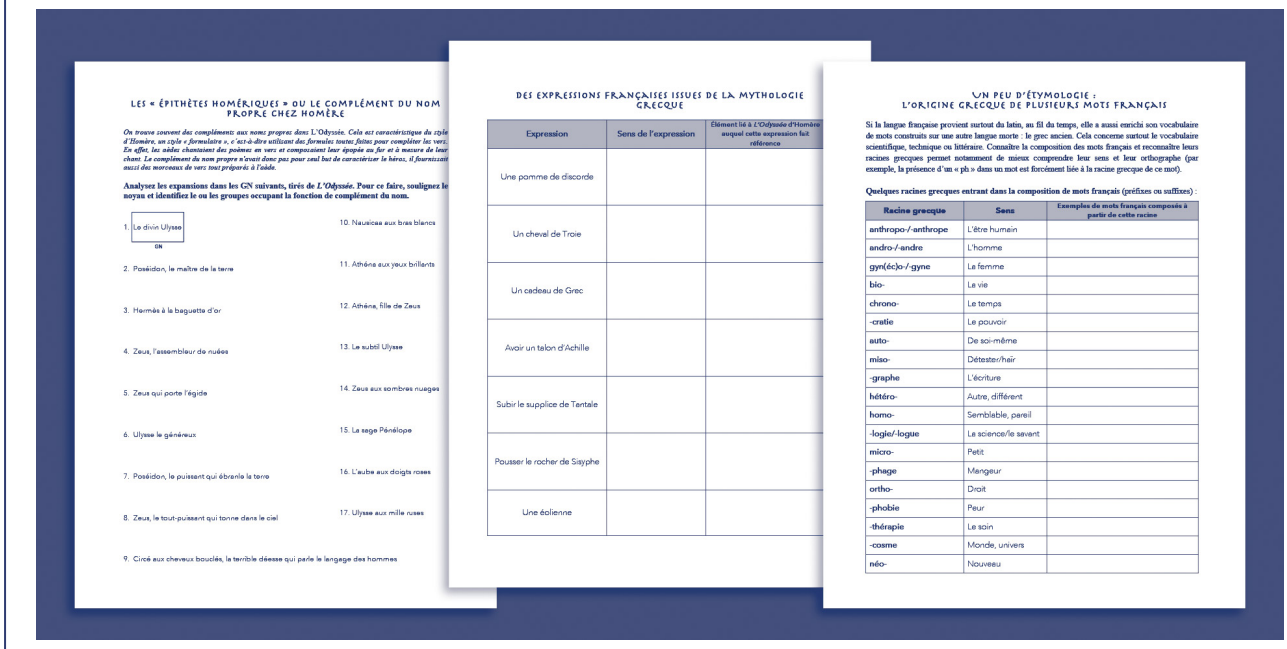
base et dans la constitution d'une culture commune m'apparait capital. À l'instar du didacticien Jean-Louis Dufays, je suis persuadée que l'enseignement des incontournables du patrimoine littéraire national et universel, loin d'être une posture élitiste, est un choix progressiste, destiné à doter l'ensemble des élèves d'une « grammaire culturelle » leur permettant de déchiffrer la société actuelle et d'interpréter les innombrables références littéraires dont est truffé le monde médiatique et artistique contemporain (Dufays, Gemenne et Ledur, 2005). Par ailleurs, comme le souligne un autre didacticien, Christian Vandendorpe (1992), l'enseignement par genres appelle le recours aux incontournables, attendu que chaque genre a les siens, des œuvres qui ont représenté en leur temps des innovations formelles marquantes et qui ont largement contribué à (re)définir les contours du genre en question. Ces œuvres deviennent des modèles facilitant l'appropriation des caractéristiques génériques par les lecteurs et lectrices.

On prétend parfois que ces œuvres sont trop arides pour les élèves du secondaire, mais mon expérience m'a plutôt montré qu'il n'est à peu près pas d'œuvre « illisible » pour ces jeunes et que tout dépend de l'accompagnement pédagogique qu'on leur fournit. Je n'ai donc jamais réservé les « classiques » aux élèves favorisés dans mon parcours, mais j'ai imaginé des activités d'appropriation variées dans le but de les rendre accessibles au plus grand nombre. Je présente, dans les sections qui suivent, un échantillon d'activités d'apprentissage autour de quelques titres, dont plusieurs trouvent une place au cégep. Bien que les objectifs d'apprentissage de nos ordres d'enseignement diffèrent et qu'une démarche comme la mienne ne soit pas entièrement adaptée aux études collégiales, je crois que ces exemples sont susceptibles de nourrir la réflexion sur les possibilités d'exploitation de ces œuvres. J'en veux pour preuve l'intérêt qu'ils ont suscité lors de la sixième journée d'étude du Laboratoire intercollégial de recherche en enseignement de la littérature (LIREL), où j'ai décrit ma démarche et quelques-unes de ces activités.

Mythes et récits légendaires : l'*Odyssée*

En troisième secondaire, les élèves plongent dans les genres issus de la tradition orale : contes, légendes et mythes. Sur la base de ce programme, il est difficile de contourner le récit fondateur que constitue pour la littérature occidentale l'*Odyssée*

d’Homère, d’autant qu’il existe pour l’école des adaptations ou des textes abrégés à la fois accessibles et respectueux de la version originale. Aborder ce récit permet l’acquisition de connaissances sur la langue, les textes et la culture. Certaines connaissances culturelles sont des préalables à la lecture et leur enseignement fait partie intégrante de l’accompagnement pédagogique : panthéon des dieux grecs, héros et mythe de la guerre de Troie, genre de l’épopée et figure de l’aède, thèmes de l’hospitalité et de la *mètis*[2] grecques, etc. D’autres, notamment les connaissances lexicales et grammaticales, s’acquièrent à travers la lecture, par l’observation réfléchie de la langue dans le texte, suivie d’activités d’approfondissement. Pour choisir les phénomènes grammaticaux à faire observer, il est toujours profitable de partir des caractéristiques – génériques ou singulières – que les élèves remarquent d’emblée, car cela légitime le travail à leurs yeux. Pour ces jeunes, lire l’*Odyssée*, c’est être frappé d’entrée de jeu par l’étrangeté d’un texte aux formules récurrentes et aux noms propres flanqués de compléments insolites. Mener un travail autour du style formulaire et des épithètes homériques aide alors à comprendre ces caractéristiques du texte ainsi qu’à approfondir les connaissances sur les expansions du nom. Sur le plan lexical, les possibilités de prolongements sont nombreuses : étude des racines grecques, sens des expressions françaises issues de la mythologie, glossaire des termes littéraires et *realia*[3], etc. Et il sera aisé de réinvestir ces apprentissages dans l’écriture, par des ateliers de création allant de l’écriture de soi (journal intime) inspirée d’expressions d’origine mythologique (ex. : subir le supplice de Tantale, pousser le rocher de Sisyphe) au pastiche, où on aura le bonheur de voir les élèves créer leurs propres « épithètes homériques ».



LES « ÉPITHÈTES HOMÉRIQUES » OU LE COMPLÉMENT DU NOM PROPRE CHEZ HOMÈRE

On trouve souvent des compléments aux noms propres dans L'Odyssée. *Cela est caractéristique du style d'Homère, un style « formulaire », c'est-à-dire utilisant des formules toutes faites pour compléter les vers. En effet, les aèdes chantaient des poèmes en vers et composaient leur épopée au fur et à mesure de leur chant. Le complément du nom propre n'avait donc pas pour seul but de caractériser le héros, il fournissait aussi des morceaux de vers tout préparés à l'aède.*

Analysez les expansions dans les GN suivants, tirés de *L'Odyssée*. Pour ce faire, soulignez le noyau et identifiez le ou les groupes occupant la fonction de complément du nom.

1. Le divin Ulysse
GN
2. Poséidon, le maître de la terre
3. Hermès à la baguette d'or
4. Zeus, l'assembleur de nuées
5. Zeus qui porte l'égide
6. Ulysse le généreux
7. Poséidon, le puissant qui ébranle la terre
8. Zeus, le tout-puissant qui tonne dans le ciel
9. Circé aux cheveux bouclés, la terrible déesse qui parle le langage des hommes
10. Nausicaa aux bras blancs
11. Athéna aux yeux brillants
12. Athéna, fille de Zeus
13. Le subtil Ulysse
14. Zeus aux sombres nuages
15. La sage Pénélope
16. L'aube aux doigts roses
17. Ulysse aux mille ruses

DES EXPRESSIONS FRANÇAISES ISSUES DE LA MYTHOLOGIE GRECQUE

Expression	Sens de l'expression	Élément lié à *L'Odyssée* d'Homère auquel cette expression fait référence
Une pomme de discorde		
Un cheval de Troie		
Un cadeau de Grec		
Avoir un talon d'Achille		
Subir le supplice de Tantale		
Pousser le rocher de Sisyphe		
Une éolienne		

UN PEU D'ÉTYMOLOGIE : L'ORIGINE GRECQUE DE PLUSIEURS MOTS FRANÇAIS

Si la langue française provient surtout du latin, au fil du temps, elle a aussi enrichi son vocabulaire de mots construits sur une autre langue morte : le grec ancien. Cela concerne surtout le vocabulaire scientifique, technique ou littéraire. Connaître la composition des mots français et reconnaître leurs racines grecques permet notamment de mieux comprendre leur sens et leur orthographe (par exemple, la présence d'un « ph » dans un mot est forcément liée à la racine grecque de ce mot).

Quelques racines grecques entrant dans la composition de mots français (préfixes ou suffixes) :

Racine grecque	Sens	Exemples de mots français composés à partir de cette racine
anthropo-/-anthrope	L'être humain	
andro-/-andre	L'homme	
gyn(éc)o-/-gyne	La femme	
bio-	La vie	
chrono-	Le temps	
-cratie	Le pouvoir	
auto-	De soi-même	
miso-	Détester/haïr	
-graphe	L'écriture	
hétéro-	Autre, différent	
homo-	Semblable, pareil	
-logie/-logue	La science/le savant	
micro-	Petit	
-phage	Mangeur	
ortho-	Droit	
-phobie	Peur	
-thérapie	Le soin	
-cosme	Monde, univers	
néo-	Nouveau	

Figure 1

Aperçu du matériel pédagogique utilisé pour l'étude de l'*Odyssée* d'Homère

Des contes philosophiques : *Le petit prince* et *Candide*

Toujours dans le cadre de l'étude des genres issus de l'oralité en troisième secondaire, il est assez commun de prolonger l'étude du conte traditionnel ou du conte de fées par celle du conte philosophique. C'est dans cette perspective que *Le petit prince* de Saint-Exupéry est régulièrement intégré au corpus enseigné. Ce texte, simple en apparence, est pourtant d'une richesse inouïe pour l'interprétation et l'analyse. Il présente tout d'abord une belle complexité sur le plan narratif – ou narratologique –, ce qu'une lecture collective à voix haute peut agréablement mettre en relief. Il montre également, sur le plan générique, une parenté évidente avec la fable (autre genre étudié par les élèves en deuxième secondaire), ce qui permet de travailler autour de l'interprétation allégorique et de la séquence dialogale, presque toujours dominante dans le récit. Mais la simplicité apparente du texte elle-même est un aspect fort intéressant à analyser, d'autant que c'est généralement ce que les élèves relèvent lors de leur première lecture. Le style dépouillé fournit un support idéal à l'analyse de phrase, qui peut à son tour nourrir l'appréciation du travail de l'auteur. En réfléchissant à la morale du conte,

cette quête de l'*essentiel*, l'élève découvre que Saint-Exupéry l'a appliquée à l'écriture même de son texte et que la simplicité – répétition des mots importants, phrases simples construites avec un minimum de constituants facultatifs – est donc un choix stylistique conscient, ce qu'une comparaison avec le style autrement plus relevé de *Terre des hommes*, roman du même auteur, prouve aisément. Tous les phénomènes observés peuvent finalement être réinvestis dans l'écriture créative, par la pratique de l'insertion : imaginer une nouvelle allégorie, une nouvelle planète visitée par le protagoniste, qu'on pourrait insérer parmi les autres.

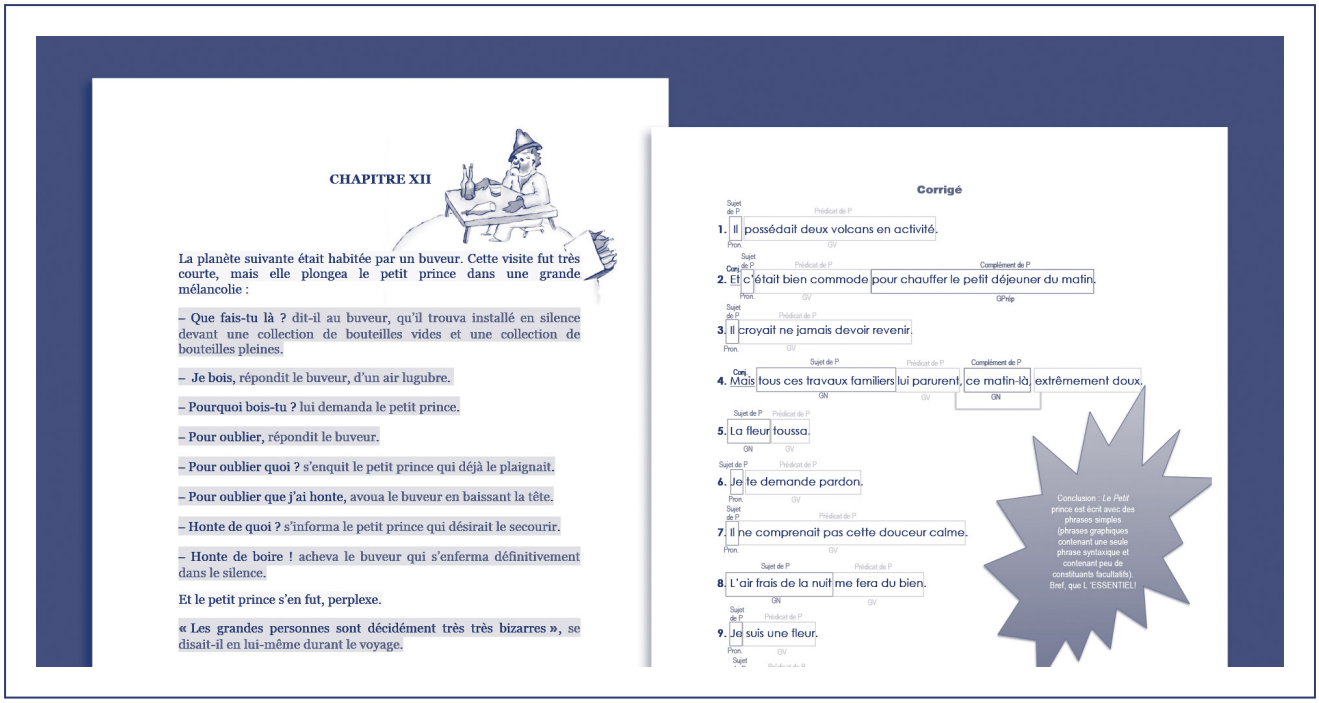
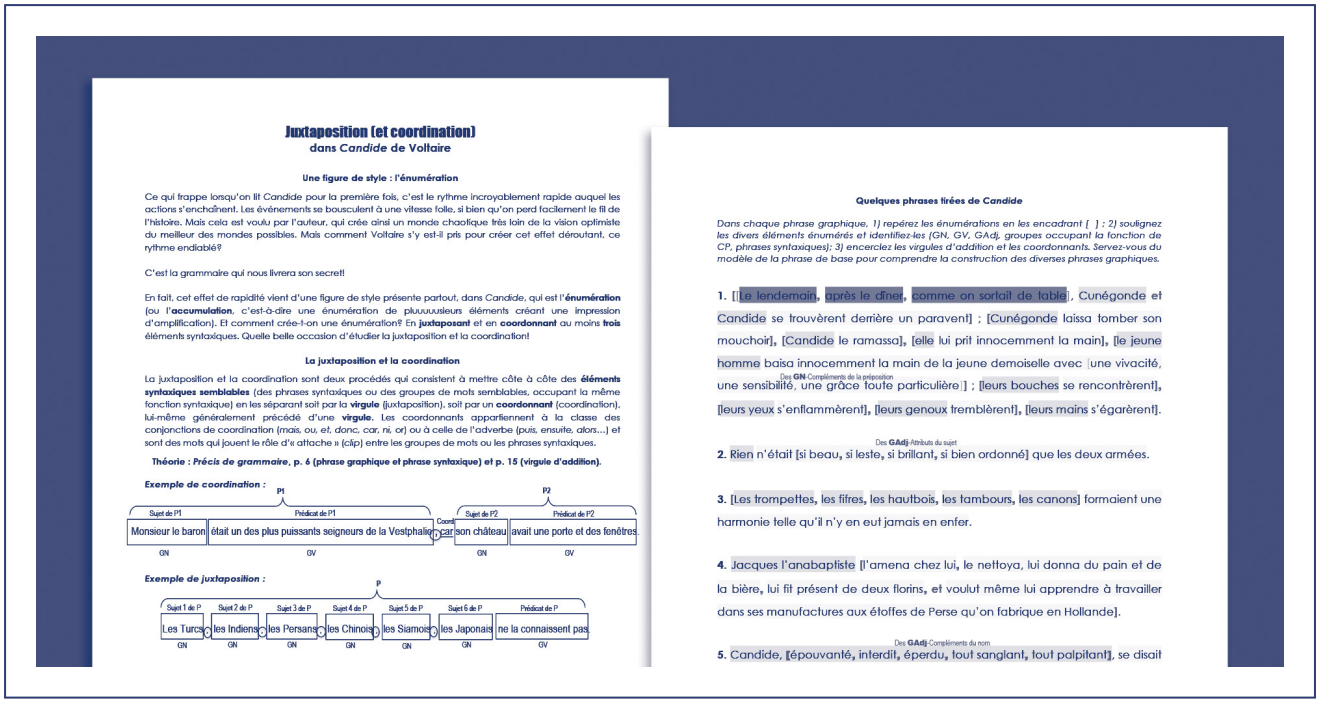


Figure 2

Aperçu du matériel pédagogique utilisé pour l'étude du *Petit prince* de Saint-Exupéry

Parangon du genre, le *Candide* de Voltaire propose une tout autre version du conte philosophique. On devinera aisément que ce n'est pas la simplicité du style, cette fois, qui frappe les élèves, mais au contraire son foisonnement déroutant, perçu comme beaucoup plus difficile à lire. Décortiquer les procédés langagiers dans ce texte offre ainsi non seulement l'avantage d'étudier des phénomènes grammaticaux importants, mais aussi celui de contribuer à lever un obstacle à la lecture. Le rythme endiablé du récit et l'impression de chaos, sciemment produits par l'auteur pour créer un univers anarchique qui s'oppose de façon évidente à la vision idéalisée du meilleur des mondes possibles, sont le résultat d'un usage débridé de l'énumération ou de

l’accumulation, qui mène à l’étude des mécanismes de jonction de phrases fondamentaux que sont la juxtaposition et la coordination, et des divers emplois de la virgule : une occasion en or pour un enseignant ou une enseignante de français. Cela dit, se pencher très localement sur certains phénomènes langagiers ne suffira certes pas à aider les élèves du secondaire à s’approprier une telle œuvre, qu’on peut qualifier de « résistante » (Tauveron, 1999). Elle nécessite un accompagnement soutenu et des dispositifs didactiques variés : enseignement de références culturelles, littéraires et historiques (des procédés de la satire voltairienne à l’optimisme leibnizien, de l’Inquisition aux Lumières), retours en plénière, lectures collectives et travail collaboratif, etc. N’oublions pas que l’objectif demeure la construction du sens du texte. Par conséquent, on ne saurait faire l’économie d’une réflexion sur ses enseignements, au-delà de sa seule morale pragmatique.



Juxtaposition (et coordination)
dans *Candide* de Voltaire

Une figure de style : l’énumération

Ce qui frappe lorsqu’on lit *Candide* pour la première fois, c’est le rythme incroyablement rapide auquel les actions s’enchaînent. Les événements se bousculent à une vitesse folle, si bien qu’on perd facilement le fil de l’histoire. Mais cela est voulu par l’auteur, qui crée ainsi un monde chaotique très loin de la vision optimiste du meilleur des mondes possibles. Mais comment Voltaire s’y est-il pris pour créer cet effet déroutant, ce rythme endiablé?

C’est la grammaire qui nous livrera son secret!

En fait, cet effet de rapidité vient d’une figure de style présente partout, dans *Candide*, qui est l’**énumération** (ou l’**accumulation**, c’est-à-dire une énumération de pluuuusieurs éléments créant une impression d’amplification). Et comment crée-t-on une énumération? En **juxtaposant** et en **coordonnant** au moins **trois** éléments syntaxiques. Quelle belle occasion d’étudier la juxtaposition et la coordination!

La juxtaposition et la coordination

La juxtaposition et la coordination sont deux procédés qui consistent à mettre côte à côte des **éléments syntaxiques semblables** (des phrases syntaxiques ou des groupes de mots semblables, occupant la même fonction syntaxique) en les séparant soit par la **virgule** (juxtaposition), soit par un **coordonnant** (coordination), lui-même généralement précédé d’une **virgule**. Les coordonnants appartiennent à la classe des conjonctions de coordination (*mais, ou, et, donc, car, ni, or*) ou à celle de l’adverbe (*puis, ensuite, alors…*) et sont des mots qui jouent le rôle d’« attache » (*clip*) entre les groupes de mots ou les phrases syntaxiques.

Théorie : *Précis de grammaire*, p. 6 (phrase graphique et phrase syntaxique) et p. 15 (virgule d’addition).

Exemple de coordination :

P1 — Sujet de P1: Monsieur le baron (GN) | Prédicat de P1: était un des plus puissants seigneurs de la Vestphalie (GV)
Coord: car
P2 — Sujet de P2: son château (GN) | Prédicat de P2: avait une porte et des fenêtres (GV)

Exemple de juxtaposition :

P — Sujet 1 de P: Les Turcs (GN) | Sujet 2 de P: les Indiens (GN) | Sujet 3 de P: les Persans (GN) | Sujet 4 de P: les Chinois (GN) | Sujet 5 de P: les Siamois (GN) | Sujet 6 de P: les Japonais (GN) | Prédicat de P: ne la connaissent pas (GV)

Quelques phrases tirées de *Candide*

Dans chaque phrase graphique, 1) repérez les énumérations en les encadrant [ ] ; 2) soulignez les divers éléments énumérés et identifiez-les (GN, GV, GAdj, groupes occupant la fonction de CP, phrases syntaxiques); 3) encerclez les virgules d’addition et les coordonnants. Servez-vous du modèle de la phrase de base pour comprendre la construction des diverses phrases graphiques.

1. [[Le lendemain, après le dîner, comme on sortait de table], Cunégonde et Candide se trouvèrent derrière un paravent] ; [Cunégonde laissa tomber son mouchoir], [Candide le ramassa], [elle lui prit innocemment la main], [le jeune homme baisa innocemment la main de la jeune demoiselle avec une vivacité, une sensibilité, une grâce toute particulière] ; [leurs bouches se rencontrèrent], [leurs yeux s’enflammèrent], [leurs genoux tremblèrent], [leurs mains s’égarèrent].

Des **GN**-Compléments de la préposition

2. Rien n’était [si beau, si leste, si brillant, si bien ordonné] que les deux armées.

Des **GAdj**-Attributs du sujet

3. [Les trompettes, les fifres, les hautbois, les tambours, les canons] formaient une harmonie telle qu’il n’y en eut jamais en enfer.

4. Jacques l’anabaptiste [l’amena chez lui, le nettoya, lui donna du pain et de la bière, lui fit présent de deux florins, et voulut même lui apprendre à travailler dans ses manufactures aux étoffes de Perse qu’on fabrique en Hollande].

Des **GAdj**-Compléments du nom

5. Candide, [épouvanté, interdit, éperdu, tout sanglant, tout palpitant], se disait

Figure 3
Aperçu du matériel pédagogique utilisé pour l’étude du conte philosophique *Candide* de Voltaire

La nouvelle littéraire et le fantastique :

Le Horla

En quatrième secondaire, le genre de la nouvelle littéraire est à l'honneur. Sa brièveté est un avantage : on peut explorer un grand nombre d'auteurs ou d'autrices et de textes. Parmi les maitres en la matière, Maupassant s'impose selon moi comme incontournable. On pourra ergoter sur la moralité de l'homme, on n'enlèvera jamais assez de vernis pour ternir son œuvre. *Le Horla* est une nouvelle d'une richesse toute particulière pour aborder le fantastique. Elle ouvre par ailleurs aux plus grandes questions existentielles. À elle seule, elle est en outre une leçon de création littéraire. Ayant connu au moins trois réécritures, elle permet comme nulle autre de réfléchir à l'importance des choix formels (forme épistolaire dans *Lettre d'un fou*, récit enchâssé dans la version de 1886, journal intime dans sa dernière version) ainsi qu'aux effets des choix langagiers. En observant les importantes variations dans l'écriture selon l'état psychologique du narrateur, les élèves découvrent qu'on peut faire un usage esthétique de certains procédés grammaticaux. D'une part, les moments de calme, de bonheur ou d'émerveillement se traduisent dans le journal du narrateur par des phrases déclaratives très amples où domine la description et où se multiplient les figures de style (gradations, comparaisons, métaphores et antithèses, entre autres). D'autre part, les moments de panique ou d'angoisse se matérialisent dans l'écriture par un rythme hachuré, résultat de phrases très courtes, par des phrases transformées (impératives, interrogatives, exclamatives, emphatiques) s'achevant sur une ponctuation expressive (!, ?, …) ou encore par des phrases non verbales laissant l'impression que le narrateur n'arrive plus à formuler ses pensées jusqu'au bout. Ne subsiste parmi les figures stylistiques que la répétition, qui accentue le caractère obsessionnel de ces pensées. La découverte et l'étude de ces phénomènes grammaticaux peuvent être réinvesties dans l'écriture d'un pastiche où, à partir d'un nouveau phénomène inexplicable, l'élève rédige deux entrées d'un journal de voyage où les mêmes procédés seront exploités pour créer les mêmes effets.

Figure 4

Aperçu du matériel pédagogique utilisé pour l'étude de la nouvelle *Le Horla* de Maupassant

Des romans marquants : *L'étranger* et *La vie devant soi*

Les élèves de cinquième secondaire doivent approfondir leurs connaissances du genre romanesque. Ces lectrices et lecteurs, un peu moins novices, sont prêts à explorer l'effet de divers points de vue narratifs. Il est donc intéressant de leur soumettre des œuvres qui proposent un regard neuf, voire troublant, celui d'un narrateur personnage très différent, et de leur demander de confronter ce regard à leur propre vision du monde, en consignant toutes leurs réactions dans un journal dialogué (Lebrun, 1996). Ces journaux témoignent du parcours de lecture de chaque élève et servent à fournir des rétroactions personnalisées, destinées, tout d'abord, à l'accompagner vers sa propre interprétation en nourrissant sa réflexion et, ensuite, à introduire des considérations restées çà et là dans l'angle mort.

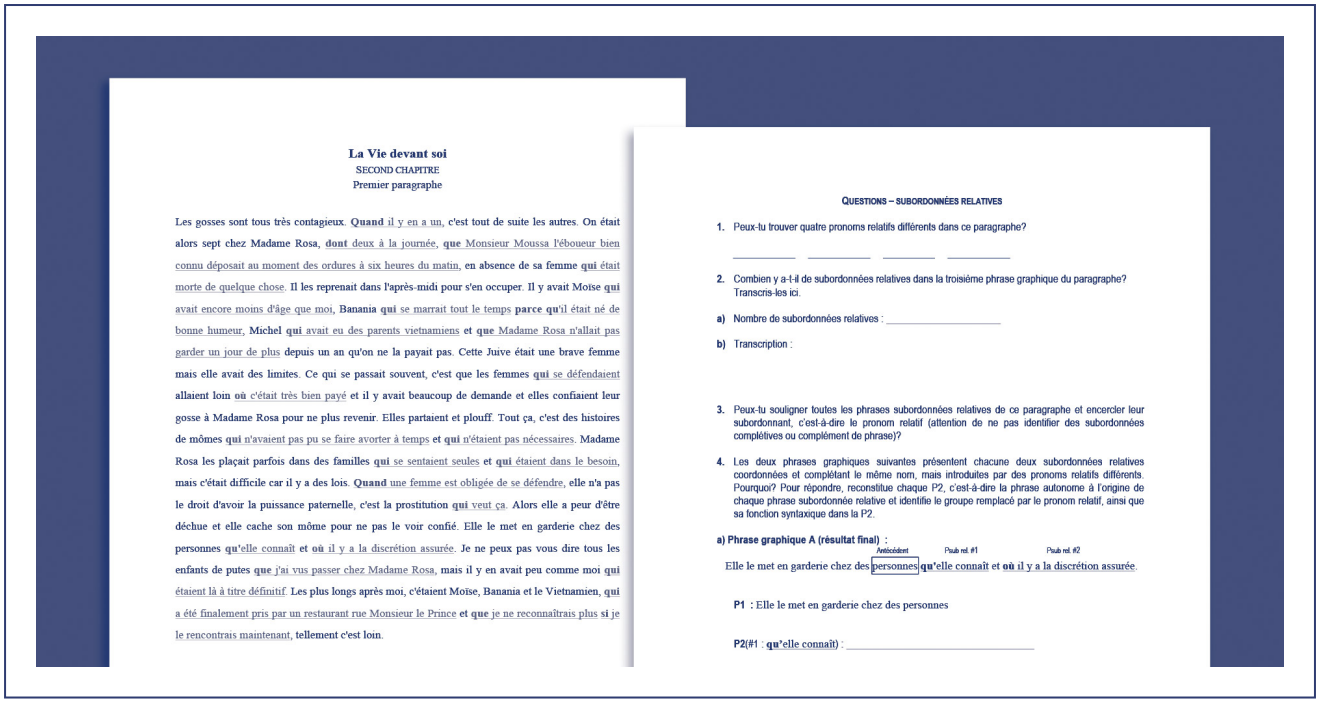
L'étranger et *La vie devant soi*, en plus d'ouvrir à de tels regards singuliers, procurent aux linguistes et littéraires en herbe de belles occasions d'analyse. L'œuvre de Camus,

avec son style dépouillé et ses phrases simples – un peu comme dans *Le petit prince*, mais cette fois sans aucune sensibilité, ce qui choque les élèves –, permettra de consolider l'analyse de la phrase et d'approfondir la compréhension du phénomène de la modalisation et des éléments de narratologie. Un procès de personnage entre les deux parties, avant la lecture du véritable procès de Meursault, rendra possible la confrontation des diverses interprétations du geste irréparable tout en favorisant un réinvestissement des apprentissages en argumentation.

Figure 5

Aperçu du matériel pédagogique utilisé pour l'étude du roman *L'étranger* de Camus

Aux phrases simples de *L'étranger* s'opposent les phrases étonnamment complexes de l'œuvre de Gary, bien cachées sous la naïveté du regard enfantin. Les élèves sont frappés au début de la lecture par la façon dont l'auteur s'y est pris pour reproduire le flux de conscience de Momo, toujours primesautier, avec ses paradoxes et ses coq-à-l'âne. Il y a, d'un côté, les images surprenantes créées par les jeux avec la langue – personnification, chosification, déformation d'expressions figées et mélange de registres –, de l'autre, le recours presque systématique à la subordination, qui permet à l'auteur d'intégrer à une même phrase graphique un nombre presque incalculable d'idées différentes (un salmigondis de phrases subordonnées sur un plateau d'argent!).



La Vie devant soi
SECOND CHAPITRE
Premier paragraphe

Les gosses sont tous très contagieux. **Quand** il y en a un, c'est tout de suite les autres. On était alors sept chez Madame Rosa, **dont** deux à la journée, **que** Monsieur Moussa l'éboueur bien connu déposait au moment des ordures à six heures du matin, **en absence de sa femme qui** était morte de quelque chose. **Il les reprenait dans l'après-midi pour s'en occuper. Il y avait Moïse qui** avait encore moins d'âge que moi, **Banania qui** se marrait tout le temps **parce qu'**il était né de bonne humeur, **Michel qui** avait eu des parents vietnamiens **et que** Madame Rosa n'allait pas garder un jour de plus **depuis un an qu'on ne la payait pas. Cette Juive était une brave femme** mais elle avait des limites. Ce qui se passait souvent, c'est que les femmes **qui** se défendaient allaient loin **où** c'était très bien payé **et il y avait beaucoup de demande et elles confiaient leur** gosse à Madame Rosa pour ne plus revenir. Elles partaient et plouff. Tout ça, c'est des histoires de mômes **qui** n'avaient pas pu se faire avorter à temps **et qui** n'étaient pas nécessaires. Madame Rosa les plaçait parfois dans des familles **qui** se sentaient seules **et qui** étaient dans le besoin, mais c'était difficile car il y a des lois. **Quand** une femme est obligée de se défendre, **elle n'a pas** le droit d'avoir la puissance paternelle, c'est la prostitution **qui** veut ça. Alors elle a peur d'être déchue et elle cache son môme pour ne pas le voir confié. Elle le met en garderie chez des personnes **qu'**elle connaît **et où** il y a la discrétion assurée. Je ne peux pas vous dire tous les enfants de putes **que** j'ai vus passer chez Madame Rosa, **mais il y en avait peu comme moi qui** étaient là à titre définitif. **Les plus longs après moi, c'étaient Moïse, Banania et le Vietnamien, qui** a été finalement pris par un restaurant rue Monsieur le Prince **et que** je ne reconnaîtrais plus **si** je le rencontrais maintenant, **tellement c'est loin**.

QUESTIONS – SUBORDONNÉES RELATIVES

1. Peux-tu trouver quatre pronoms relatifs différents dans ce paragraphe?

   _____ _____ _____ _____

2. Combien y a-t-il de subordonnées relatives dans la troisième phrase graphique du paragraphe? Transcris-les ici.

   a) Nombre de subordonnées relatives : _____

   b) Transcription :

3. Peux-tu souligner toutes les phrases subordonnées relatives de ce paragraphe et encercler leur subordonnant, c'est-à-dire le pronom relatif (attention de ne pas identifier des subordonnées complétives ou complément de phrase)?

4. Les deux phrases graphiques suivantes présentent chacune deux subordonnées relatives coordonnées et complétant le même nom, mais introduites par des pronoms relatifs différents. Pourquoi? Pour répondre, reconstitue chaque P2, c'est-à-dire la phrase autonome à l'origine de chaque phrase subordonnée relative et identifie le groupe remplacé par le pronom relatif, ainsi que sa fonction syntaxique dans la P2.

a) Phrase graphique A (résultat final) :

Antécédent — Pnub rel. #1 — Pnub rel. #2

Elle le met en garderie chez des personnes **qu'**elle connaît et **où** il y a la discrétion assurée.

P1 : Elle le met en garderie chez des personnes

P2(#1 : **qu'**elle connaît) : _____

Figure 6
Aperçu du matériel pédagogique utilisé pour l'étude du roman *La vie devant soi* de Gary

Cela dit, des tables rondes où l'on discute de thèmes centraux (la mort, l'amour, la famille et la fraternité universelle, la diversité et l'altérité, etc.) amèneront le groupe à conclure sur l'essentiel : la façon dont une lecture peut teinter notre vision du monde.

En conclusion, j'aimerais souligner non seulement le plaisir que je prends à guider mes élèves dans leur appropriation des œuvres, mais également le plaisir qu'ils et elles semblent prendre aux diverses activités proposées. Leurs commentaires sont enthousiastes et leur participation est digne de mention. Lorsque je les revois, même après plusieurs années, la plupart se rappellent chacune des œuvres lues dans le cadre de mon cours de français. Ma passion contagieuse pour l'enseignement et l'amour manifeste que je porte aux livres y sont sans doute pour quelque chose, mais je demeure persuadée que ma démarche centrée sur la littérature est porteuse en elle-même. Les collègues qui mettent en œuvre des méthodes comme la mienne renforcent ma conviction en répétant que les élèves voient enfin un sens dans l'étude de la langue, puisque celle-ci est toujours contextualisée, et que les jeunes apprennent plus efficacement à mieux lire et à mieux écrire.

Références

CHARTRAND, Suzanne-G., et Marie-Claude BOIVIN (2004). « Articulation des activités métalinguistiques aux activités discursives dans la classe de français au secondaire inférieur », dans FALARDEAU, Érick, et autres (éd.). *Actes du 9e colloque de l'Association internationale pour la recherche en didactique du français (AIRDF)*, Québec, AIRDF, p. 1-20. Également disponible en ligne : https://www.enseignementdufrancais.fse.ulaval.ca/fichiers/site_ens_francais/modules/document_section_fichier/fichier__ee3628e1eaf3__grammaire_lecture_et_ecriture.pdf.

DUFAYS, Jean-Louis, Louis GEMENNE et Dominique LEDUR (2005). *Pour une lecture littéraire. Histoire, théories, pistes pour la classe*, Bruxelles, De Boeck, 384 p.

DUMORTIER, Jean-Louis (2006). « L'observation réfléchie de la langue au premier degré de l'enseignement secondaire », *Enjeux*, no 65, p. 65-92.

DUMORTIER, Jean-Louis (2001). « Pour composer des questionnaires de compréhension qui favorisent l'autonomie du lecteur », *Vie pédagogique*, no 18, p. 51-54. Également disponible en ligne : https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/20902?docref=HM3jW4vzEfHrJrgpZUBSdA.

LANGLADE, Gérard, et Marie-Josée FOURTANIER (2007). « La question du sujet lecteur en didactique de la lecture littéraire », dans FALARDEAU, Érick et autres (dir.). *La didactique du français, les voies actuelles de la recherche*, Québec, Presses de l'Université Laval, p. 101-123.

LEBRUN, Monique (1996). « Un outil d'appropriation du texte littéraire : le journal dialogué », dans DUFAYS, Jean-Louis, Louis GEMENNE et Dominique LEDUR (dir.). *Pour une lecture littéraire 2,* Actes du colloque de Louvain-la-Neuve, Bruxelles, De Boeck-Duculot, p. 272-281.

TAUVERON, Catherine (1999). « Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant », *Repères*, n^{o} 19, p. 9-38. Également disponible en ligne : https://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_1999_num_19_1_2289.

VANDENDORPE, Christian (1992). « L'enseignement de la littérature aujourd'hui », *La lettre de la DFLM*, n^{o} 10, p. 3-4. Également disponible en ligne : https://www.persee.fr/doc/airdf_1260-3910_1992_num_10_1_1034.

1 L'« attention esthétique » repose sur la perception de l'intention artistique dans un texte littéraire. L'élève doit considérer le texte comme un objet d'art. Éveiller l'attention esthétique suppose ainsi d'amener l'élève à concevoir les textes littéraires non seulement comme des spécimens de certains genres, mais également comme « des constructions sémantiques singulières, parfois très originales, [dont les] particularités méritent de s'y attarder, [d'autant qu']à l'époque moderne entre autres, les écrits auxquels la postérité a attaché le plus de prix sont ceux qui ont transgressé les normes génériques. Il ne faut pas oublier non plus que la qualité d'un écrit peut tenir pour beaucoup à l'utilisation personnelle, singulière, des ressources linguistiques (au style *stricto sensu*) » (Dumortier, 2001, p. 52). [Retour]

2 La *mètis*, qu'on pourrait traduire par « intelligence rusée » ou « prudence avisée », est la principale qualité d'Ulysse pour les Grecs de l'Antiquité. Ce personnage la met en œuvre tant dans l'épisode du cheval de Troie que pour échapper au Cyclope, par exemple. [Retour]

3 Au sens linguistique, les *realia* sont des mots ou expressions désignant des éléments propres à une culture. On peut penser au *cégep* pour le Québec, par exemple. [Retour]

Lili-Marion Gauvin Fiset

Enseignante de français au secondaire au Centre de services scolaire de la Capitale