Vincent Bédard 111 146 213

Sarah Grenon 111 159 519

Francis Letiec 111 157 478

Didactique du français V : lecture et écriture de textes littéraires

DID-3021

Planification, élaboration et présentation d'une séquence didactique

*Comprendre et interpréter* La vie devant soi

Travail présenté à

Marion Sauvaire



Département d’études sur l’enseignement et l’apprentissage

Université Laval

Automne 2018

**Introduction**

La présente séquence didactique se destine aux élèves de la quatrième année du secondaire et est basée sur l’œuvre de Romain Gary, *La vie devant* soi. Elle a pour objectif principal de comprendre et interpréter l’œuvre. Chacune des activités de la séquence est présentée dans un tableau afin que l’enchainement des activités soit clair. Les différentes activités ont toutes été explicitées dans l’optique d’augmenter leur faisabilité dans une variété de contextes scolaires. Les choix didactiques qui sous-tendent chacune des activités seront justifiés à la suite du tableau.

**Tableau des activités**

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Séance** | **Activités** | **Durée** | **Objectif(s) spécifique(s) de la séance** | **Savoirs à enseigner**  **(ce que les élèves doivent apprendre pour répondre à l’objectif)** | **Ce que fait l’enseignant/ce que font les élèves** |
| **1** | 1. Présentation du roman | 15 min | Se préparer à la lecture de l’oeuvre | Connaissances liées au paratexte du roman (date de parution, auteur, notion de pseudonyme, etc.) | L’enseignant distribue le roman aux élèves et le présente à la classe de façon magistrale.  Les élèves écoutent l’enseignant, roman en main. |
| 2. Contextualisation historique | 45 min | Comprendre que les évènements de la Seconde Guerre mondiale ont eu un impact sur le vécu du personnage de Madame Rosa  Comprendre que le courant existentialiste a influencé l’écriture de l’oeuvre de Romain Gary | Connaissances sur la Seconde Guerre mondiale  Connaissances sur le courant existentialiste | L’enseignant effectue un enseignement magistral sur les évènements de la Seconde Guerre mondiale et sur le courant existentialiste.  En triades, les élèves sont invités à placer divers évènements historiques sur une ligne du temps qui leur est fournie. |
| 3. Contextualisation socioéconomique | 15 min | Comprendre la réalité des banlieues parisiennes des années soixante dans laquelle les personnages du roman évoluent | Connaissances sur ce contexte socioéconomique | L’enseignant présente une vidéo documentaire sur les banlieues parisiennes des années soixante.  Les élèves répondent à un guide d’écoute pendant la projection du documentaire. |
| **2** | 4. Caractéristiques des personnages | 60 min | Comprendre comment dégager différentes caractéristiques des personnages d’un roman | Caractéristiques psychologiques et biographiques de personnages de fiction et leur identification | L’enseignant projette un extrait de texte et effectue une séquence complète d’enseignement explicite sur la façon d’identifier les caractéristiques des personnages.  Les élèves sont tantôt à l’écoute, tantôt à l’identification, avec de l’aide ou par eux-mêmes, des caractéristiques de personnages de fiction. |
| 5. Présentation du journal dialogué | 15 min | Connaitre le fonctionnement du journal dialogué et être en mesure de le compléter correctement | Caractéristiques du journal dialogué | L’enseignant présente et explique le projet du journal dialogué. Il annonce les équipes préalablement formées.  Les élèves suivent les explications de l’enseignant à l’aide de leur propre journal. |
| **À la maison** | 6. Lecture du roman | 3 sem | Prendre connaissance de l’oeuvre | Aucun savoir à enseigner | L’enseignant s’assure de l’assiduité des élèves.  Les élèves lisent le roman à la maison en suivant l’échéancier. |
| 7. Journal dialogué | Réfléchir à sa lecture et enrichir sa compréhension et son interprétation de l’oeuvre à l’étude  S’améliorer à expliciter son point de vue | Prise de conscience de l’existence d’une diversité d’interprétations pour un problème de lecture donné  Justification écrite de ses conceptions | L’enseignant s’assure de l’assiduité des élèves et lit les journaux.  Les élèves remplissent le journal dialogué en suivant l’échéancier. |
| **3** | 8. Enseignement de la justification orale | 30 min | Justifier correctement, à l’oral, son ou ses interprétation(s) | Connaissance de la visée d’une justification  Reconnaissance du caractère recevable d’une justification  Connaissance de la façon de construire une justification en bonne et due forme | L’enseignant recueille les conceptions des élèves et se base sur celles-ci afin de dégager quelles sont les caractéristiques d’une justification recevable.  Les élèves partagent au reste du groupe leur conception de ce qu’est une bonne justification et l’ajustent. |
| 9. Mise en pratique de la justification orale | 45 min | L’enseignant fait piger aux élèves des mises en situation et circule entre les équipes pour s’assurer du fait que les conceptions nouvellement ajustées sont reflétées dans l’activité.  Les élèves justifient oralement, les uns aux autres, leurs réponses à différentes mises en situation qu’ils pigent (par exemple, pourquoi as-tu fait le choix de venir à l’école ce matin? Pourquoi avoir décidé de te vêtir ainsi?) |
| **4** | 10. Comités de lecture à partir des problèmes de lecture | 45 min | Confronter son point de vue sur les différents problèmes de lecture avec celui des pairs pour ainsi l’enrichir | Prise de conscience de l’existence d’une multiplicité d’interprétations pour un problème de lecture donné  Ouverture aux interprétations des pairs | L’enseignant demande à chaque équipe d’arriver à un consensus pour chacun des problèmes de lecture proposés.  Placés en triades, les élèves sont invités à échanger sur leurs interprétations des différents problèmes de lecture dans le but d’arriver à un consensus pour chacun d’eux. |
| 11. Retour en plénière | 30 min | Tenir compte d’un plus grand nombre de points de vue sur les problèmes de lecture en question | Ouverture aux interprétations des pairs | L’enseignant demande à chaque équipe de partager au reste du groupe les consensus auxquels elle est arrivée.  Les équipes énoncent leurs consensus au groupe. |
| **5** | 12. Débat interprétatif | 75 min | Enrichir sa compréhension et son interprétation d’une oeuvre à partir du point de vue des pairs. | Énonciation et justification de son point de vue    Réception du point de vue des pairs  Ouverture aux interprétations des pairs | L’enseignant tient le rôle de modérateur en gérant le débat et relance les discussions en cas de redondance.  Les élèves énoncent leurs réponses quant aux divers problèmes de lecture et les justifient tout en dialoguant. |
| **6 et 7** | 13. Production textuelle | 150 min | Produire un texte créatif en s’appuyant sur son interprétation de l’oeuvre. | Aucun savoir à enseigner | L’enseignant présente la consigne d’écriture aux élèves et circule dans la classe pour les aider.  Les élèves planifient leur production et en effectuent la mise en texte. |
|
| **8** | 14. Révision/  correction du texte des pairs | 75 min | Aider ses pairs à améliorer leur texte | Aucun savoir à enseigner | L’enseignant circule dans la classe pour aider les élèves.  En triades, les élèves lisent les textes de leurs pairs et émettent des commentaires constructifs sur ceux-ci en vue de la réécriture. |
| **9** | 15. Révision/  correction de son propre texte | 75 min | Améliorer son texte à l’aide des commentaires de ses pairs | Ouverture et point de vue critique par rapport aux commentaires des pairs | L’enseignant circule dans la classe pour aider les élèves.  Les élèves produisent la version finale de leur texte. |

**Justification de l’articulation**

D’abord, bien qu’elle n’y occupe pas une place prédominante, la langue est au service de la lecture dans cette séquence. Effectivement, seront abordés avec les élèves les faits de langue propres à *La vie devant soi*,tant au moment de la contextualisation socioéconomique de l’œuvre que dans le journal dialogué. On y questionnera les élèves quant à la façon particulière qu’a Momo de s’exprimer, ce qui leur permettra de mieux comprendre et interpréter l’œuvre.

Également, dans notre séquence, l’oral est au service de la lecture dans la mesure où nous faisons appel à la *diversité interprétative*, définie par Sauvaire comme « l’ensemble des interprétations produites concomitamment par différents lecteurs en interaction et successivement par un même lecteur » (Sauvaire, 2015, p. 1). Effectivement, tant au moment de participer au comité de lecture qu’au débat interprétatif, les élèves ont l’occasion de remettre en question leurs interprétations en empruntant certains éléments des interprétations de leurs pairs (Sauvaire, 2015, p. 3). Ainsi confrontées, leurs interprétations sont enrichies.

L’écriture s’avère aussi être au service de la lecture de *La vie devant soi* dans cette séquence dans la mesure où l’écrit d’invention final produit par les élèves, qui consistera d’ailleurs en un hypertexte de l’œuvre étudiée, mobilise la fonction épistémique de l'écriture en leur permettant de continuer d'affiner leur compréhension et leur interprétation de l'œuvre et de rendre compte de ces dernières. Autrement dit, dans cet exercice, les élèves sont appelés à *écrire pour lire*.

**Activités 1, 2 et 3 : Présentation et contextualisation du roman**

Les trois activités regroupées dans cette section doivent faire partie de la séquence puisqu’elles permettront notamment aux élèves de comprendre l’impact des évènements de la Seconde Guerre mondiale sur le vécu du personnage de Madame Rosa, l’influence du courant existentialiste sur l’écriture de l’oeuvre de Romain Gary de même que la réalité des banlieues parisiennes des années soixante dans laquelle les personnages du roman évoluent. Cela leur permettra éventuellement de mieux comprendre et interpréter l’œuvre. Nous avons choisi de présenter l’oeuvre aux élèves et de la contextualiser dès le début de la séquence afin de susciter leur intérêt pour l’oeuvre le plus tôt possible. Ces activités sont pertinentes d’un point de vue didactique si l’on considère que « les prédictions augmentent la motivation et l’engagement du lecteur, ce qui améliore sa compréhension » (Giasson, cité dans Falardeau, s.d., p. 3).

**Activité 4: Caractéristiques des personnages**

Cette activité permettra aux élèves de comprendre comment dégager différentes caractéristiques des personnages d’un roman et, ultimement, de mieux comprendre et interpréter *La vie devant soi*. Effectivement, « comprendre les personnages demeure [...] le moyen fondamental de comprendre l’histoire comme un tout […]; [les] connaître […] permet au lecteur d’établir des liens de cause à effet et de faire des prédictions sur le comportement futur du personnage » (Giasson, cité dans Falardeau, s.d., p. 3). Par ailleurs, nous comptons aborder la distinction entre état psychologique et caractéristique psychologique avec les élèves puisqu’ils sont en quatrième secondaire et que nous considérons qu’ils sont en mesure de bien saisir cette distinction. L’idée est de les amener plus loin et d’éviter qu’ils ne dégagent les caractéristiques des personnages à partir d’évènements ponctuels et particuliers vécus par ces personnages. Nous avons choisi de placer cette activité avant la lecture du roman pour que les élèves puissent s’intéresser au profil psychologique des personnages présentés dès leur lecture, ce qui pourra les aider dans les étapes suivantes de la séquence. Nous avons choisi l’enseignement explicite pour cette activité puisqu’il permet d’attirer l’attention des élèves sur les stratégies à mobiliser pour relever les caractéristiques psychologiques des personnages de fiction en amenant les élèves à se poser des questions d’ordre métacognitif et à être actifs dans leurs apprentissages (pratique guidée, pratique autonome, réinvestissement).

**Activité 5 : Présentation du journal dialogué**

L’objectif spécifique de cette activité, connaitre le fonctionnement du journal dialogué et être en mesure de le compléter correctement, n’a pas de lien direct avec l’objectif général de la séquence, comprendre et interpréter *La vie devant soi*. Cependant, pour que les élèves profitent pleinement du journal, ils doivent bien comprendre l’outil qu’il est. Il est essentiel que les consignes et explications pour compléter ledit journal, et le journal lui-même, soient donnés aux élèves avant que ceux-ci n’entament la lecture de l’oeuvre, puisque la complétion du journal aidera à la compréhension et à l’interprétation de l’oeuvre et soutiendra les autres activités de la séquence.

**Activité 6: Lecture du roman**

Le roman sera lu à la maison dans le but d’optimiser le temps de classe avec les élèves, mais aussi et surtout pour éviter que les premières activités de la séquence soient trop éloignées de la production textuelle finale. L’échéancier relatif à la lecture du roman et à la rédaction dans les journaux dialogués qui sera fourni aux élèves présentera évidemment des objectifs réalistes et aura été construit de façon logique, soit en fonction des problèmes de lecture.

**Activité 7 : Journal dialogué**

Dans notre séquence, le journal permettra, par les questions posées aux élèves, d’aborder les problèmes de lecture pour une première fois. Il s’agira peut-être d’une confrontation de l’interprétation d’un élève. Ce dernier pourra ainsi approfondir ou remettre en question sa propre interprétation de l’oeuvre en plus d’affiner sa compréhension grâce aux interactions avec un pair. C’est également dans le journal que le lexique particulier de *La vie devant soi* sera abordé par le biais de questions puisque, pour les élèves, l’usage non normatif de la langue peut représenter un défi pour la compréhension et l’interprétation de l’oeuvre. En permettant aux élèves d’être « de plus en plus habiles à exposer clairement leurs points de vue » et d’améliorer leur compréhension (Lebrun, 1994, p. 36), le journal dialogué constitue un outil didactique pertinent. Lors du comité de lecture et du débat interprétatif, les élèves seront appelés à exprimer oralement aux autres élèves leurs points de vue. Le journal sera donc un point de départ pour les autres activités de la séquence. Afin d’assurer une assiduité et un travail sérieux de la part des élèves, le journal sera évalué sommativement.

**Activité 8 : Enseignement de la justification orale**

L’enseignement de la justification orale en classe a pour but de fournir aux élèves tous les outils nécessaires pour les prochaines activités de la séquence. En effet, les comités de lecture et le débat interprétatif, qui permettront de bien comprendre et interpréter *La vie devant soi*, exigeront des élèves qu’ils sachent justifier efficacement leur point de vue afin de favoriser des échanges susceptibles d’enrichir le leur. Pour enseigner la justification orale, nous partirons des conceptions initiales des élèves. Il s’agit donc de leur présenter des apprentissages convaincants et logiques afin qu’ils actualisent leurs conceptions (Giordan, cité dans Herbé, 1999, p. 22-25).

**Activité 9 : Mise en pratique de la justification orale**

La mise en pratique de la justification orale sera l’occasion pour les élèves de mobiliser concrètement les savoirs enseignés dans l’activité précédente. Cette activité servira l’objectif général de la séquence, car elle permettra aux élèves de mieux comprendre interpréter le roman étudié. Il s’agit d’un premier pas vers une transposition des savoirs en compétences. La présente activité fait donc office de consolidation des savoirs appris sur la justification orale afin que les élèves puissent les transposer dans les activités suivantes.

**Activité 10 : Comités de lecture à partir des problèmes de lecture**

Lors des comités de lecture sur *La vie devant soi*, les élèves devront tenter de trouver un consensus aux différents problèmes de lecture posés en justifiant la recevabilité de leurs propres interprétations. Les élèves seront placés en triades, car « la principale raison de constituer des triades tient à l’intérêt didactique de leur fonctionnement » (Bain et al., 2016, p. 342). En discutant avec leurs pairs, les élèves seront à nouveau confrontés à d’autres points de vue et cela enrichira leurs interprétations des problèmes de lecture. Les comités de lecture se feront avant le débat interprétatif dans le but de l’enrichir. Les élèves bénéficieront donc du journal dialogué, de compétences en justification orale en plus des comités de lecture pour se préparer au débat. Par ailleurs, une recherche de Sauvaire montre que « les comités de lecture [permettent] à la plupart des élèves d’identifier leurs problèmes de compréhension et d’y remédier » et que les interprétations des élèves « sont non seulement plus nombreuses, mais aussi plus explicites et complexes » à l’issue des comités de lecture (Sauvaire, 2015, p. 3).

**Activité 11 : Retour en plénière**

Le retour en plénière servira le débat interprétatif prévu pour la séance suivante. Les équipes mettront en commun leurs interprétations. Ce sera donc le moment pour les élèves de prendre conscience des différents points de vue des autres équipes. Il se peut même que certains élèves adhèrent à une autre interprétation ou approfondissent encore plus la leur, ce qui renvoie à l’objectif général de notre séquence.

**Activité 12 : Débat interprétatif**

Prévu à la suite des comités de lecture, le débat interprétatif sera une des principales sources d’inspiration pour la production textuelle des élèves. Le débat interprétatif, genre scolaire oral (Aeby-daghé, 2010; Dias-Chiaruttini, 2015), permettra aux élèves de prendre connaissance de la multiplicité des significations d’un texte, à partir de la résolution d’un ou de plusieurs problème(s) de lecture. Les élèves devront ici justifier oralement la recevabilité de leur interprétation. L’objectif du débat est d’enrichir la compréhension et l’interprétation des élèves de l’oeuvre de Romain Gary, ce qui concorde avec l’objectif général de notre séquence. Ce sera le moment pour l’enseignant, à la fin du débat, de souligner, d’une façon neutre, les consensus, mais également les dissensus interprétatifs (Citton, 2013, p. 154) et ainsi montrer qu’il existe une pluralité d’interprétations pour une même oeuvre littéraire.

**Activité 13 : Production textuelle**

La production textuelle sert l’objectif général de la séquence puisqu’elle constitue un retour sur ce qui a été enseigné tout au long de la séquence didactique. Cette activité mobilise tous les savoirs enseignés, c’est pourquoi elle est située à la toute fin de la séquence. En ce sens, il sera important que l’enseignant rappelle aux élèves les principaux savoirs appris afin de s’assurer que chaque élève parte sur les mêmes bases pour réaliser cette activité évaluée de manière sommative. Cette activité constitue un outil didactique de choix pour évaluer la compréhension et l’interprétation des élèves dans la mesure où les élèves, comme mentionné plus tôt, y *écrivent pour lire*. Elle sera réalisée à l’ordinateur puisque ce type de mise en texte facilite grandement la révision-correction (Bisaillon, cité dans Chartrand, 2013, p. 9). La consigne d’écriture et la grille d’évaluation associées à cette activité se trouvent en annexe.

**Activité 14 : Révision-correction du texte des pairs**

L’objectif de la révision-correction n’est pas lié à l’objectif de la séquence. Il sert plutôt, de façon générale, le développement des compétences langagières des élèves en classe de français. La mise en place de la révision-correction est pertinente, car elle est bienveillante à l’égard des élèves et s’appuie sur le souci qu’a l’enseignant de mettre en place les dispositifs nécessaires au plein développement des textes de ses élèves. De plus, tous les élèves devraient avoir la possibilité de tirer profit de l’aide d’un pair pour bonifier leur texte. Cela leur permet d’éviter des erreurs récurrentes ou de faire fi d’éléments importants de la tâche d’écriture (Chartrand, 2013, p. 7).

**Activité 15 : Révision-correction de son propre texte**

Finalement, pour la dernière activité de la séquence, les élèves devront réviser et corriger leur propre texte avant que celui-ci ne soit évalué par l’enseignant. Les élèves seront libres de prendre ou non en considération les commentaires ayant été faits par leurs pairs. Le but de l’activité est de laisser aux élèves une dernière période pour qu’ils puissent remettre une version finale de leur texte dont ils sont fiers et qui soit représentative du processus réflexif que représentent la compréhension et l’interprétation de l’œuvre de Romain Gary, *La vie devant soi*.

**Conclusion**

Cette séquence se veut un outil complet et réaliste pour les enseignants pouvant être utilisé en contexte scolaire. Elle vise à faire acquérir aux élèves des savoirs et compétences transposables qui leur serviront tout au long de leur parcours scolaire, professionnel et personnel. Elle permettra aux élèves comme aux enseignants de tirer profit de l’œuvre en en développant une compréhension et une interprétation affinées et singulières.

**Bibliographie**

Aeby Daghé, S. (2010). Quels gestes professionnels pour quelles activités scolaires ? Lire et interpréter des textes littéraires. *Repères*, (42), 127 - 144. doi : 10.4000/reperes.255

Bain, D., Brisseaud, C., Bronckart, J.-P., Bulea, E., Cogis, D., Chartrand, S.-G.... Roy-Mercier, S. (2016). *Mieux enseigner la grammaire : pistes didactiques et activités pour la classe*. Montréal, Québec : Éditions du renouveau pédagogique Inc.

Chartrand, S.-G. (2013). Enseigner la révision-correction de textes du primaire au collégial. *Correspondance, 2*(18), 7-9.

Citton, Y. (2013). *Pour une interprétation littéraire des controverses scientifiques*. Repéré à https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01222807/file/14-C65Biblio%20-%20copie%203.pdf

Dias-Chiaruttini, A. (2010*). Émergence d’un genre disciplinaire, le débat interprétatif : quels effets sur le format de la leçon de lecture?* Repéré à http://www.unige.ch/litteratures2010/contributions\_files/Dias-Chiaruttini%202010.pdf

Falardeau, É. (s.d.). *Je comprends un texte narratif.* Repéré à

https://docs.wixstatic.com/ugd/2facca\_9c16148f836248e6b1f0f2a8db182cb6.pdf

Falardeau, É. (s.d.). *Je planifie ma lecture.* Repéré à https://docs.wixstatic.com/ugd/2facca\_53e9b2dc45374899b8e4c8052d9cdfc9.pdf

Herbé, L. (1999). (Re)construire les connaissances. Entretien avec André Giordan. Sciences Humaines, 98, 22-25.

Lebrun, M. (1994). Le Journal dialogué : Pour faire aimer la lecture. *Québec français*, (94), 34– 36. Repéré à http://retro.erudit.org.acces.bibl.ulaval.ca/.

Sauvaire, M. (2015). Le rôle des pairs dans l’interprétation du texte littéraire. *Correspondance, 20*(2).

**Annexe 1: Consigne d’écriture**

À la suite des activités faites autour de *La vie devant soi*, vous devez vous mettre dans la peau de Madame Rosa cinq ans avant son décès afin d’écrire une lettre dactylographiée de 400 à 450 mots à double interligne destinée à Momo que vous confierez à Madame Lola. Dans cette lettre, vous lui expliquez la raison pour laquelle vous conservez, depuis les évènements de la Seconde Guerre mondiale, un portrait d’Hitler sous votre lit. Vous savez que ce comportement l’intrigue depuis toujours. Vous lui écrivez cette lettre avec la volonté qu’il la lise après votre décès dans le but de l’éclairer un peu. Vous pouvez aussi raconter des évènements que vous avez vécus et dont vous aimeriez lui faire part.

**Annexe 2 : Grille d’évaluation**

**Grille d’évaluation sommative**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **Codes** | **Critères** | **X** | **Pondération** |
| **C** | **Respect de la consigne** |  | **/ 5** |
| C1 | J’adopte le point de vue de Madame Rosa, cinq ans avant son décès. |  | / 2 |
| C2 | La lettre est destinée à Momo. |  | / 1 |
| C3 | J’ai respecté le nombre de mots demandé (0.75) et j’ai écrit mon texte à double interligne (0.25). |  | / 1 |
| C4 | Dans la lettre, Madame Rosa explique pourquoi elle conserve sous son lit un portrait d’Hitler. |  | / 1 |
| **O** | **Compréhension et interprétation de l’œuvre** |  | **/ 12** |
| O1 | L’explication que fournit Madame Rosa est vraisemblable. |  | / 4 |
| O2 | Dans mon texte, je m’inspire de l’œuvre et de ce qui a été dit dans le comité de lecture et/ou dans le débat interprétatif. |  | / 6 |
| O3 | J’ai respecté les caractéristiques psychologiques de Madame Rosa. |  | / 2 |
| **T** | **Progression textuelle** |  | **/ 3** |
| T1 | Mon texte est divisé en paragraphes logiques. |  | / 1 |
| T2 | Mes idées s’enchainent bien (organisateurs textuels et marqueurs de relation). |  | / 2 |
|  | **Respect des normes et des règles de la langue (-0,25 par erreur)** |  | **/ 5** |
| V | Vocabulaire |  | / 1 |
| S | Syntaxe |  | / 1 |
| P | Ponctuation |  | / 1 |
| OL | Orthographe lexicale |  | / 1 |
| OG | Orthographe grammaticale |  | / 1 |
| **Total** | | | **/ 25** |