

L'enseignement stratégique en français-théâtre au collégial

Jacques Lecavalier

Numéro 90, été 1993

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/44537ac>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Les Publications Québec français

ISSN

0316-2052 (imprimé)

1923-5119 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Lecavalier, J. (1993). L'enseignement stratégique en français-théâtre au collégial. *Québec français*, (90), 65-79.

QUÉBEC français CAHIER PRATIQUE 50

L'enseignement stratégique en français-théâtre au collégial

par Jacques Lecavalier

Dans chaque professeur de français du collégial, il y a un littéraire qui se chamaille avec un linguiste. La rumeur veut que certains, las de la lutte intérieure, soient même entrés en conflit ouvert avec leurs collègues du département. Cette contradiction est la même que nous rappellent régulièrement les écrivains, quand ils soutiennent que la littérature ne s'enseigne pas, mais qu'elle se vit, ou qu'une langue ne saurait se réduire à sa grammaire. Les professeurs de français sont les médiateurs du texte littéraire, pour des lecteurs désemparés en face d'une oeuvre complexe.

L'enseignement traditionnel de la littérature se résume à un professeur qui expose aux étudiants sa lecture d'un texte littéraire. Il est alors tenu pour acquis que l'élève, ayant compris l'interprétation du professeur, pourra appliquer cette dernière à un extrait de l'oeuvre ou à d'autres textes. Mais, en général, même l'élève qui comprend facilement l'explication magistrale reste incapable d'analyser à son tour un passage ou un thème. Il n'a pas seulement besoin de recevoir une clé pour accéder à l'oeuvre, mais aussi d'être guidé tout au long de sa lecture et de son analyse, du moins tant qu'il n'a pas appris à effectuer seul ce parcours. C'est ce rôle de soutien continu que joue l'enseignement stratégique de la littérature et que nous présenterons, en nous limitant au cours de français-théâtre du collégial.

Cet article définit d'abord brièvement l'enseignement stratégique, puis il présente les principes guidant l'élaboration des instruments didactiques et pédagogiques apparaissant dans le *Cahier pratique*. Enfin, il indique comment ces instruments s'intègrent à la démarche d'enseignement du cours de français-théâtre et des cours obligatoires de français au collégial.

NATURE DE L'ENSEIGNEMENT STRATÉGIQUE

L'enseignement stratégique requiert du professeur de français une double expertise, en littérature et en pédagogie. Il ne suffit pas de préparer le contenu littéraire du cours, il faut aussi créer des instruments didactiques et pédagogiques qui guident la compréhension et l'analyse de ce contenu.

Le professeur-entraîneur

L'expression « enseignement stratégique » inclut autant les stratégies d'enseignement que les stratégies d'apprentissage. L'enseignant stratégique réduit le rôle traditionnel de transmission de connaissances déclaratives (faits, définitions, règles, etc.); il met davantage l'accent sur les connaissances procédurales (lire, écrire, analyser, etc.) ainsi que conditionnelles ou *stratégiques*; celles-ci consistent par exemple à évaluer l'importance d'un énoncé, la cohérence d'un plan ou la qualité linguistique d'un brouillon. Dans ce cadre, le professeur devient un *entraîneur*¹ qui accompagne l'élève durant un processus d'apprentissage. Il met l'accent sur l'évaluation formative, sans perdre de vue l'évaluation sommative.

Les stratégies de lecture/écriture

Peut-on terminer un cours de théâtre au collégial sans avoir lu Racine, Molière, Shakespeare, Euripide et Tremblay? On pourrait donner à lire une pièce durant chacune des quinze semaines de cours, sans pouvoir faire mieux qu'entamer la liste des auteurs importants. Et comment les élèves pourraient-ils comprendre et apprécier tous ces auteurs, s'ils ne savent pas lire efficacement un texte littéraire? Il vaut mieux faire acquérir aux élèves de meilleures stratégies de lecture et, en leur faisant bien comprendre un petit nombre de textes, leur donner le goût et l'habileté d'en lire d'autres. Or, la compréhension ne se développe bien que par l'écriture d'un texte d'analyse portant sur l'oeuvre lue. Il y a loin entre le mot à mot d'un texte littéraire et son organisation globale ou sa signification profonde. Les élèves du collégial ont besoin d'apprendre de nouvelles straté-

gies de traitement des idées, afin de produire des textes qui dépassent le résumé de l'intrigue. Ils doivent encore améliorer leur efficacité pour détecter et corriger les fautes de langue dans leurs textes. Cela demeure vrai même dans un cours de français-théâtre, souvent donné en troisième ou quatrième session.

Le transfert des connaissances

Les élèves ont tendance à considérer que les connaissances ne s'appliquent que dans un seul contexte, pour un cours et un travail donné. Le meilleur moyen de les amener à prendre conscience que les connaissances et les stratégies sont réutilisables consiste à leur faire appliquer le même répertoire stratégique à d'autres oeuvres littéraires, dans de nouveaux contextes d'analyse et d'argumentation et à leur faire évaluer les stratégies utilisées. Il ne suffit donc pas que les élèves écrivent un seul texte complet durant un cours; le processus devrait être repris au moins trois fois, pour que les connaissances soient transférées et que le progrès devienne mesurable. La concertation entre les enseignants de français permet aussi de renforcer le transfert d'un cours à l'autre. La concertation avec les professeurs de toutes les disciplines du collégial et avec les professeurs de français du secondaire reste à développer, mais ses effets s'avéreraient encore plus bénéfiques. Par concertation, nous entendons une approche pédagogique commune, qui préserve la liberté de choix des oeuvres au programme et des méthodes d'analyse littéraire.

PRÉSENTATION DES INSTRUMENTS DIDACTIQUES ET PÉDAGOGIQUES

Les instruments didactiques et pédagogiques présentés dans le Cahier pratique sont inspirés des principes de l'enseignement stratégique décrits sommairement ci-dessus. Ces principes sont définis d'une façon beaucoup plus complète dans l'ouvrage de Jacques Tardif, déjà cité. De plus, ces instruments ne constituent pas à eux seuls tout l'enseignement stratégique et leur application ne conduit pas automatiquement au succès. Il faut d'abord les utiliser comme les éléments d'un

même processus d'apprentissage et amener les élèves à les voir sous cet angle. À chaque étape du processus, de plus, les élèves devraient dresser la liste des stratégies de lecture/écriture utilisées ainsi que le bilan de leur efficacité et de leur économie. Enfin, ces instruments tendent à réduire la motivation de l'élève aux points alloués; il serait bon, en adaptant ce matériel à d'autres oeuvres, de faire voir la pièce lue en représentation ou en vidéo, d'en monter une scène lors d'un exercice pratique avec le groupe, bref, d'associer le travail d'analyse au plaisir du texte littéraire et du théâtre.

Questionnaire d'activation des préconnaissances

La psychologie cognitive a établi que les connaissances préalables (ou *préconnaissances*) jouent un rôle primordial dans l'apprentissage (v. Tardif, 1992). Lorsque l'enseignant est persuadé que les élèves ne « savent rien » sur un sujet donné, c'est que cet enseignant n'a pas réussi à relier à leurs préconnaissances les nouvelles connaissances à transmettre. Dans le cas présent, il serait étonnant qu'un seul élève du cours de français-théâtre connaisse Pirandello ou la pièce *Six personnages en quête d'auteur*. Mais tous les élèves sont capables, pour peu qu'on les y invite, de se rendre compte que, normalement, des personnages n'arrivent pas dans une pièce de théâtre en annonçant qu'ils cherchent un auteur. C'est donc que les élèves possèdent une connaissance suffisante, sinon du théâtre, du moins de la fiction, pour constater la transgression d'une règle de vraisemblance. Ce fil conducteur, une fois explicite, pose le problème du réalisme au théâtre, qui représente un des thèmes majeurs de la pièce de Pirandello. Cette dernière, de plus, n'est pas au programme seulement pour ses mérites littéraires. Elle aurait pu être remplacée par plusieurs autres pièces du répertoire. Mais elle a été choisie parce que la pièce était à l'affiche du Théâtre du Nouveau-Monde à l'automne 1992 et que le cours de français-théâtre, au Collège de Valleyfield, oblige les élèves à assister à une représentation d'une pièce choisie par le professeur. Dans ce contexte, cette pièce prend donc une valeur pédagogique, qui s'ajoute à sa valeur littéraire.

Puisqu'il s'agit de la première oeuvre étudiée dans le cours, il faut aussi activer les préconnaissances relatives au théâtre en général. Cela s'effectue par une animation simple, où le professeur pose des questions larges aux étudiants et se contente de commenter brièvement les réponses. L'objectif de ce remue-ménages est de montrer aux étudiants qu'ils savent quelque chose sur le théâtre et de présenter ce savoir comme le point de départ des apprentissages du cours. Le questionnaire d'activation des préconnaissances n'est pas remis aux étudiants; c'est un instrument pédagogique, à l'usage du professeur. Une dernière série de questions d'activation des préconnaissances porte sur l'analyse d'un texte littéraire, car la lecture de la pièce de Pirandello conduit à l'écriture d'un texte analytique. Pour mieux intervenir sur le processus de lecture/écriture, il importe de dévoiler les stratégies habituelles des étudiants et les difficultés rencontrées. Le professeur se trouve mieux placé par la suite pour recommander des stratégies plus efficaces et plus économiques.

Directives du travail

Une recherche à laquelle nous avons participé² révèle que les directives des professeurs s'avèrent généralement incomplètes et imprécises, par rapport aux besoins des étudiants. Les directives seulement orales sont oubliées ou mal notées par les élèves, qui ne leur accordent de l'importance qu'à l'étape d'écriture, soit généralement hors classe. Des directives écrites complètes devraient contenir tous les éléments suivants : les objectifs, le sujet, la nature, l'échéancier ainsi que les critères et le barème d'évaluation du travail. Le *Cahier pratique* contient un exemple de chacun de ces points, sauf pour l'échéancier, qui n'apparaît pas, parce qu'un calendrier détaillé des quinze semaines de cours est remis aux étudiants avec le plan de cours, en début de session. L'échéancier doit indiquer pour chaque semaine quelle étape du travail de lecture/écriture est effectuée en classe et hors classe. Dans notre plan de cours, le travail sur la pièce de Pirandello demande environ deux heures de cours, réparties entre les semaines 1 à 5.

Les objectifs du travail sont dérivés des objectifs du cours et de ceux de la séquence des cours obligatoires de français, à laquelle

appartient le cours de français-théâtre. L'étudiant est amené à constater la parenté des objectifs et à prendre conscience de la cohérence de la démarche dans laquelle il s'insère. Le sujet du travail doit demeurer court, car son libellé doit pouvoir être rappelé en mémoire durant les étapes ultérieures du travail. Un libellé redondant peut causer de la confusion. La section Nature du travail contient plusieurs consignes différentes qui circonscrivent la situation d'écriture, plus que son thème. L'étudiant est invité à créer un titre original, tout en devant reproduire un sous-titre imposé qui le force à respecter le sujet du travail. La longueur du travail est calculée en nombre approximatif de mots, plutôt qu'en nombre de pages, car les différences entre la calligraphie des scripteurs s'avèrent trop considérables. Nous avons en effet trouvé des copies contenant de 180 à 350 mots par page; dans ces cas extrêmes, un étudiant se trouve à écrire deux fois plus ou deux fois moins qu'un autre, pour le même travail. En demandant à l'élève d'évaluer approximativement le nombre de mots de son texte, nous le sensibilisons à la nécessité de respecter la longueur demandée; nous décourageons par le fait même les stratégies de mise au propre « aérée » ou serrée, qui font perdre de vue la révision du contenu. Il va sans dire que le professeur se réserve le droit de vérifier au besoin le décompte des mots.

Les directives écrites définissent également un destinataire du texte cible différent du professeur expert que l'élève voit à l'oeuvre en classe. Lorsque celui-ci s'adresse au spécialiste, il est porté à limiter ses explications, en se disant que le « professeur comprendra ». En rédigeant en fonction d'un destinataire fictif peu qualifié, l'élève se voit contraint d'analyser davantage, ce qui améliore la qualité de son texte. Le ton du travail est précisé afin que l'élève évite la familiarité et recherche l'objectivité; le scripteur doit ainsi écrire en fonction d'un destinataire précis, sans toutefois pouvoir s'adresser directement à lui. Cette mise en situation développe une habileté pragmatique propre à l'écriture.

L'analyse doit comporter une introduction, un développement et une conclusion conformes aux règles apprises dans le premier cours de français au collégial. Les directives rappellent ces règles, mais la consultation d'un guide méthodologique commun

serait préférable; le problème est que de tels guides s'avèrent rarement satisfaisants, ce qui a amené certains cégeps à élaborer un guide-maison. La date de remise du travail est précisée et les pénalités en cas de retard sont indiquées. Nous ne prétendons pas ériger en modèle les pénalités que nous appliquons, mais les étudiants ont besoin de connaître au départ les règles que le professeur entend faire respecter, quelles que soient ces dernières. La section Nature du travail prend fin avec la présentation matérielle, qui doit apparaître dans les directives écrites, ne serait-ce que parce que certains étudiants y accordent une importance exagérée; cela reflète peut-être leur anxiété face au travail d'écriture. Il est essentiel, en attendant que se généralise l'emploi du traitement de texte, d'exiger une mise au propre du travail, accompagnée d'une dernière révision thématique et linguistique.

Les critères d'évaluation proposés demeurent peu nombreux, surtout quand on considère les nombreux éléments des grilles de correction actuellement en circulation. La meilleure grille de correction, du point de vue de l'étudiant, reste le corrigé du travail, que nous remettons avec les copies corrigées. Un petit nombre de critères d'évaluation a aussi pour avantage de réduire le temps de correction des textes finals, ce qui permet de corriger d'autres documents, produits durant le processus de lecture/écriture. Dans les directives, les critères servent à orienter le travail de l'étudiant en fonction des objectifs choisis. Les critères de l'exactitude et de l'exhaustivité du contenu valorisent la compréhension approfondie du texte source (la pièce de Pirandello), mais aussi l'efficacité des stratégies de traitement des idées. Les critères de la cohérence et de la clarté correspondent quant à eux à l'habileté à structurer un texte et à produire des énoncés immédiatement compréhensibles. Ce dernier critère se distingue du respect du code linguistique, car l'on peut fort bien écrire des phrases correctes, mais ambiguës ou confuses.

Questionnaires de compréhension de la pièce

Les questionnaires portant sur *Six personnages en quête d'auteur* sont au nombre de deux, car les étudiants doivent lire la pièce en deux semaines et remettre un questionnaire à chaque semaine. Le rythme de leur travail est de la sorte contrôlé et, si un retard de quelques jours est toléré, un délai d'une semaine entraîne la note de zéro pour le questionnaire. Les réponses à chaque questionnaire sont remises aux étudiants avec les copies corrigées, ce qui accélère la correction du professeur. Ces questionnaires s'évaluent d'ailleurs rapidement et ils permettent au professeur de clarifier les éléments demeurés incompris avant que les élèves n'entreprennent l'analyse de la pièce. Les corrigés sont indispensables aux élèves lors de cette étape d'analyse, car il est trop long de dicter en classe les réponses et même alors, certains étudiants, qui n'en voient pas l'utilité prochaine, ne daignent pas les noter. La mise en circulation des corrigés oblige le professeur à changer les oeuvres au programme à chaque session ou année, du moins jusqu'à la prochaine génération d'élèves. L'enseignement stratégique requiert plus de préparation et de planification de la part des enseignants.

Réseau de concepts

Dans l'état actuel des connaissances des étudiants et de la pédagogie du français au collégial, il s'avère nécessaire d'aider les élèves durant l'étape de traitement des idées, entre la lecture et l'écriture, afin d'obtenir de véritables textes d'analyse. Un réseau de concepts est un instrument didactique qui amène l'élève à structurer les concepts, extraits de la lecture du texte source, dont il a besoin pour l'écriture du texte cible. Lorsque le passage à analyser reste court (une scène, par exemple), le réseau peut consister en une série de mots-clés (carte sémantique), dont certains sont fournis à l'étudiant et dont les autres doivent être trouvés par ce dernier. Dans le cas du travail d'analyse sur *Six personnages en quête d'auteur*, le sujet couvre toute la pièce, de sorte que le réseau de concepts consiste plutôt à formuler et à structurer des énoncés, sous forme d'une « grille des idées ». Il aide alors directement à l'élaboration du plan du texte cible.

Le réseau de concepts fourni dans le *Cahier pratique* contient quatre niveaux d'importance pour les énoncés. Le nombre de niveaux peut varier selon la longueur du texte cible, mais au moins trois niveaux restent nécessaires. Les cases vides sont remplies par les étudiants, individuellement ou en équipe, en classe ou hors classe; mais il est essentiel que ce travail soit supervisé par le professeur. Celui-ci devrait circuler en classe, vérifier que le travail a été fait, confirmer les bonnes réponses et signaler les erreurs. Le professeur peut modifier le réseau de concepts avant de le distribuer, selon sa perception des connaissances et des habiletés des étudiants. Il peut par exemple fournir d'autres énoncés que ceux du deuxième niveau, ôter les cases vides de façon à ne plus informer les élèves du nombre d'énoncés à formuler ou encore, enlever les références aux parties de la pièce, qui facilitent la recherche des idées. Tel quel, ce réseau de concepts a été utilisé pour un premier travail dans un cours de théâtre donné en troisième session. Des réseaux moins complets ont été fournis lors des travaux ultérieurs, de façon à développer l'autonomie des étudiants. Le corrigé du réseau de concepts n'est pas remis aux élèves avant l'écriture du texte cible, mais après la correction des copies par le professeur. Cela abrège les remarques du correcteur, qui n'a plus à signaler les lacunes ou qui se limite à annoter le corrigé. L'élaboration d'un réseau de concepts suppose que le professeur effectue le travail d'analyse qu'il demande aux étudiants; cet exercice, qui doit précéder la préparation des autres instruments didactiques et pédagogiques, permet généralement de clarifier les directives écrites.

Grille d'évaluation du texte d'analyse

La grille d'évaluation reprend exactement les mêmes critères et le même barème d'évaluation que les directives écrites. Elle est remplie par chaque scripteur après la mise au propre et remise au professeur avec le texte d'analyse. L'étudiant se prononce sur chaque critère d'évaluation et il estime le nombre de fautes de langue qu'il pense avoir laissées. Le professeur, lors de la correction, remplit à son tour la colonne qui lui est réservée dans la grille; il ajoute au besoin des suggestions, en vue d'un travail ultérieur. Les commentaires spécifiques au texte évalué sont inscrits

sur la copie même, comme cela se pratique déjà.

Cette grille d'évaluation permet à l'étudiant de comparer critère par critère son évaluation à celle du professeur. Cela peut contribuer à hausser le niveau des discussions sur l'évaluation. Bien souvent, en effet, les élèves mécontents d'une note posent des questions sur un aspect très secondaire de leur texte; or notre grille, utilisée conjointement avec le corrigé, incite l'étudiant à examiner plusieurs aspects ou éléments de son texte avant de discuter avec le professeur. Au lieu de faire disparaître rapidement la copie corrigée après en avoir vu la note, les élèves sont incités à réviser l'évaluation de leur performance et à améliorer leur parcours stratégique lors des travaux ultérieurs.

INTÉGRATION DES INSTRUMENTS À L'ENSEIGNEMENT

Tel que signalé précédemment, les instruments didactiques et pédagogiques présentés dans le *Cahier pratique* ne représentent qu'une dimension de l'enseignement stratégique. Leur intégration à ce dernier ne peut être abordée que sommairement.

Intégration au cours de français-théâtre 202

Pour tirer profit des instruments didactiques, les étudiants doivent utiliser des stratégies de lecture/écriture efficaces et économiques. Or, comme l'a révélé notre recherche déjà citée, les stratégies utilisées par les étudiants du collégial sont peu variées et peu efficaces. Par exemple, la plupart des étudiants lisent sans souligner les mots-clés et se contentent d'élaborer mentalement un plan sommaire avant l'écriture. Il s'est avéré que les élèves à qui un professeur avait recommandé de meilleures stratégies n'ont pas daigné les utiliser. Il semble donc nécessaire de critiquer les stratégies habituelles des élèves et de superviser leur utilisation des nouvelles stratégies à chaque étape du processus de lecture/écriture.

C'est pourquoi nous préconisons que les directives écrites, après l'activation des préconnaissances, soient lues en classe et

que les étudiants répondent à un bref questionnaire sur le travail demandé; cela les oblige entre autres à analyser le libellé du sujet du travail et à se fixer des buts de lecture en fonction de ce dernier. L'efficacité des stratégies de lecture active est, quant à elle, vérifiée hebdomadairement par les questionnaires de compréhension. Le traitement des idées, avec l'aide du réseau de concepts, devrait être réalisé en classe, car c'est l'étape la plus souvent omise par les élèves. L'écriture peut au contraire avoir lieu hors classe, car l'intervention pédagogique à ce moment ne peut que répéter ce qui aurait pu être fait à l'étape précédente. La révision thématique et linguistique peut aussi avoir lieu hors classe, mais il est prudent, pour le premier travail de la session, de superviser les brouillons en classe et de recommander au besoin une nouvelle révision avant la mise au propre, qui est effectuée hors classe. L'évaluation qui suit la correction du professeur devrait avoir lieu pendant le cours, tant que les étudiants n'auront pas appris la nécessité de cette étape.

Il est certain qu'un tel encadrement laisse moins de temps pour la transmission de connaissances au moyen d'enseignement magistral. Compte tenu que le cours de français-théâtre, tel que dispensé au Collège de Valleyfield, peut comporter jusqu'à trente heures d'atelier pour la pratique du théâtre, l'encadrement de quatre travaux écrits laisse environ 2 heures sur 15 pour des exposés théoriques sur le théâtre. Mais il ne faudrait pas perdre de vue que, durant les périodes d'encadrement, les étudiants continuent à acquérir des connaissances sur le théâtre.

L'enseignement stratégique est repris pour deux autres textes d'analyse, portant sur des pièces différentes, ainsi que pour la critique d'une représentation. L'encadrement est progressivement diminué, à mesure que les étudiants s'habituent au parcours stratégique utilisé; les réseaux de concepts deviennent moins explicites et la supervision est écourtée, mais maintenue, sauf pour la révision des brouillons. À la fin de la session, les étudiants ont lu trois pièces de théâtre, répondu à six questionnaires de compréhension en lecture et ils ont produit trois textes d'analyse (d'environ 750 mots chacun) et un texte d'argumentation (de 1000 mots, approximativement). De plus, ils ont monté un spectacle de théâtre (créé ou adapté), d'une durée moyenne de 30 minutes, et ils l'ont représenté

devant un public d'une centaine de personnes. Par tous ces moyens combinés, les étudiants apprennent beaucoup plus qu'à seulement écouter parler le professeur.

Intégration à la séquence des cours obligatoires de français

Le cours de français-théâtre, au Collège de Valleyfield, est précédé par deux ou trois autres cours obligatoires. Ces cours se différencient par leurs contenus, mais ils s'enchaînent en séquence grâce aux stratégies de lecture/écriture qui y sont enseignées et mises en pratique. La majorité des stratégies sont enseignées systématiquement dans le premier cours (Communication et écritures); mais les autres cours rappellent les stratégies vues et en ajoutent quelques-unes, tout en évaluant leur utilisation dans les travaux écrits des étudiants. Puisque les professeurs de français savent clairement quelle stratégie a été vue dans quel cours, ils ne se laissent pas impressionner par les élèves qui prétendent entendre parler pour la première fois d'une stratégie donnée. Il est encore tôt pour évaluer les effets de cet effort de concertation, car la séquence des cours entreprend sa deuxième année d'expérimentation en 1992-1993.

PROSPECTIVES DE RECHERCHE ET D'ENSEIGNEMENT

Des instruments didactiques et pédagogiques similaires à ceux décrits dans le présent article sont actuellement expérimentés dans un cours de français (Communication et écritures) du Collège de Valleyfield. L'expérimentation de l'enseignement stratégique s'étend également à cinq autres cours de disciplines différentes, soit Biologie, Chimie, Histoire, Mathématiques et Soins infirmiers. Dans chacun de ces cours, les étudiants écrivent un texte complet; ils reçoivent un encadrement soutenu et ils bénéficient d'instruments analogues à ceux présentés ici. Les textes produits sont évalués en fonction de la cohérence, de l'exactitude et de l'exhaustivité, ainsi que pour leur qualité linguistique et leur degré de paraphrase par rapport au texte source. Les résultats sont comparés à des groupes témoins qui ont eu les mêmes profes-

seurs en 1991-1992, mais sans le soutien de l'enseignement stratégique. Le rapport de recherche³ sera disponible à l'automne 1993.

Le rôle d'« entraîneur » du professeur doit gagner en importance, par rapport à la transmission de connaissances. L'enseignement de la littérature, au même titre que celui des sciences humaines, des arts, des sciences de la nature et des techniques, doit mettre l'accent sur les connaissances stratégiques des étudiants. C'est le seul moyen de vaincre le cloisonnement des disciplines et de développer une formation fondamentale liée à la formation spécialisée. La compétence langagière comporte non seulement des habiletés linguistiques, mais aussi discursives et situationnelles. À ce titre, elle s'associe étroitement aux processus de la pensée et de l'apprentissage et elle cesse d'être la seule responsabilité des professeurs de français. Ceux-ci doivent toutefois exercer un leadership auprès de leurs collègues des autres disciplines afin d'augmenter le nombre et de promouvoir l'encadrement des travaux de lecture/écriture. Bien plus que d'un changement de ses structures, le collégial a besoin d'une réforme pédagogique.

1. Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal, Logiques, p. 310.

2. Lecavalier, J., Préfontaine, Cl. et Brassard, A. (1991). *Les stratégies de lecture/écriture au collégial*. Valleyfield, Collège de Valleyfield.

3. Lecavalier, J. et Brassard, A. (à paraître en 1993). *L'enseignement stratégique en lecture/écriture*. Valleyfield, Collège de Valleyfield.

Guide d'activation des préconnaissances

Directives pour l'analyse de *Six personnages en quête d'auteur*

Connaissances générales sur le théâtre

- Nommez des pièces de théâtre que vous avez déjà vues.
- Nommez des pièces de théâtre que vous avez déjà lues.
- Nommez des auteurs de théâtre ou des pièces dont vous avez déjà entendu parler.
- Nommez des acteurs et des actrices de théâtre dont vous avez déjà entendu parler.
- Nommez des metteurs en scène de théâtre dont vous avez déjà entendu parler.
- Nommez des théâtres que vous connaissez, dans votre région ou dans le monde.
- Quelles sortes de pièces de théâtre connaissez-vous ?
- Quelle différence voyez-vous entre le théâtre et l'opéra? Entre le théâtre et le téléroman? Entre le théâtre et le cinéma ?
- Depuis quand le théâtre existe-t-il? Au Québec ?

Préparation à la lecture de *Six personnages en quête d'auteur*, de Pirandello

- Que pourrait signifier l'expression « Théâtre dans le théâtre » ?
- À partir du titre, imaginez l'intrigue de la pièce.
- Qu'est-ce qu'il y a d'impossible, d'in vraisemblable, au départ, dans un tel sujet ?

Préparation au travail d'analyse

- Quelle différence y a-t-il entre une analyse et un résumé ?
- Quels travaux d'analyse avez-vous faits dans votre précédent cours de français ? Dans d'autres cours ?
- Comment avez-vous procédé pour effectuer vos travaux d'analyse ?
- Quels problèmes avez-vous rencontrés ?
- Aimez-vous analyser un texte? Pourquoi ?

OBJECTIFS DU TRAVAIL

Objectifs visant à développer l'habileté d'analyse.

Augmenter la compréhension de la pièce, à partir d'une lecture active du texte. Identifier tous les éléments dramatiques pertinents au sujet du travail, en les inférant au besoin. Classer les éléments retenus en fonction de relations sémantico-logiques pertinentes au sujet du travail.

Objectifs visant à développer l'habileté à communiquer de façon efficace

Formuler les éléments retenus sous forme d'énoncés personnels. Relier les énoncés de façon à assurer la progression thématique. Regrouper les énoncés en paragraphes. Rédiger un texte suivi qui respecte les règles de la syntaxe, du vocabulaire et de la grammaire.

SUJET DU TRAVAIL

Pour quelles raisons s'avère-t-il impossible de représenter fidèlement le drame des *Six Personnages en quête d'auteur* ? (Note: le corrigé se trouve aux pages 76-77)

NATURE DU TRAVAIL

Titre du travail

L'analyse doit comporter un titre original, correspondant au sujet du travail, ainsi que le sous-titre suivant : « Analyse de *Six personnages en quête d'auteur* ».

Longueur du travail

Le travail d'analyse demandé requiert, pour être complet et cohérent, un texte d'environ 750 mots. Le nombre de mots par page varie considérablement selon la calligraphie de chaque étudiant, soit de 150 à 350 mots par page, de sorte qu'il est difficile d'indiquer avec précision le nombre de pages requises. Une page d'une calligraphie moyenne et sans lignes blanches contient environ 250 mots. L'étudiant doit évaluer approximativement le nombre de mots de son texte et inscrire ce nombre à la fin du travail. Le professeur se réserve la possibilité de procéder à son propre calcul.

DESTINATAIRE DU TRAVAIL

L'analyse doit être rédigée comme si elle était destinée à une personne non experte, qui a lu le texte de *Six personnages en quête d'auteur*, mais qui a mal compris la signification de la pièce.

Ton du travail

L'analyse doit être rédigée dans le style des communications professionnelles, c'est-à-dire sans que l'auteur du travail et son destinataire ne soient désignés explicitement dans le corps du texte. L'emploi de la troisième personne du singulier ou du pluriel s'avère donc de rigueur en tout temps. Le vocabulaire doit appartenir au niveau correct, sans tomber dans la familiarité ou la préciosité.

Forme du travail

Introduction

L'introduction doit être rédigée en un texte suivi, c'est-à-dire avec des phrases complètes, regroupées en paragraphes. L'énumération d'une série d'éléments ne constitue pas un texte suivi. L'introduction comporte trois parties, qui ne doivent pas être numérotées et qui consistent à amener, à poser et à diviser le sujet, tel qu'apparis dans le cours de français Communication et écritures (601-103). Les trois parties de l'introduction constituent un seul paragraphe.

Développement

Le développement comporte autant de paragraphes que le plan possède d'énoncés de premier niveau. Tous les énoncés d'un paragraphe doivent développer l'énoncé principal de ce paragraphe. De plus, les relations sémantico-logiques entre les énoncés doivent être exprimées clairement.

Conclusion

La conclusion d'une analyse a pour but de permettre au destinataire de s'informer rapidement de l'ensemble de l'analyse et d'évaluer si les résultats semblent valables. C'est pourquoi la conclusion de votre travail doit comporter les trois parties suivantes, sous forme de texte suivi non numéroté.

La première partie de la conclusion rappelle brièvement le sujet du travail, en paraphrasant le libellé énoncé dans les présentes directives. La deuxième partie résume les résultats de l'analyse, c'est-à-dire les énoncés principaux du développement. Cette par-

tie requiert un effort de synthèse, c'est-à-dire une syntaxe et un vocabulaire particulièrement soignés. Enfin, la troisième partie ouvre de nouvelles perspectives d'analyse, pouvant conduire à des résultats plus complets. Les trois parties de la conclusion constituent un seul paragraphe.

Date de remise du travail

L'analyse de *Six personnages en quête d'auteur* doit être remise le lundi 28 septembre. Sur demande d'un étudiant, le professeur peut accorder un délai de quelques jours pour parachever le travail. Un travail remis en retard sans autorisation est pénalisé de 5 % par jour de classe. Aucun travail n'est accepté lorsque le corrigé a été distribué par le professeur et la note de zéro est alors allouée au travail.

Présentation matérielle du travail

Page-titre

Le travail doit comporter une page-titre où apparaissent :

- * votre nom, le numéro du groupe et le nom du professeur;
- * la date de remise du travail;
- * le titre et le sous-titre du travail.

Mise au propre

Le texte doit être mis au propre à l'encre ou au traitement de texte. Un texte jugé illisible par le professeur doit être de nouveau mis au propre avant d'être corrigé et subir une pénalité de 10 %.

Documents de travail

Le brouillon et les autres documents ayant mené à la rédaction de l'analyse n'ont pas à être remis au professeur. Vous devez cependant les conserver, au cas où le professeur voudrait procéder à une vérification; ils peuvent aussi vous être utiles lors de la réalisation de travaux ultérieurs.

Critères et barème d'évaluation

Exactitude et exhaustivité

L'exactitude désigne la qualité d'un texte d'analyse qui respecte la signification de l'oeuvre. Un contresens est un énoncé inexact, qui est contredit par un énoncé de l'oeuvre ou par sa signification globale. L'exhaustivité désigne quant à elle la qualité d'un texte d'analyse qui traite tous les éléments importants de l'oeuvre, par rapport au sujet du travail. Une lacune signale l'absence d'un énoncé, principal ou secondaire, par rapport au corrigé établi par le professeur. Ce corrigé est distribué lors de la remise des copies évaluées, afin que chaque étudiant prenne conscience des lacunes de son analyse.

Pour la présente analyse, l'exactitude et l'exhaustivité valent ensemble 50 % de la note globale.

Cohérence et clarté

La cohérence désigne la qualité d'un texte comportant une introduction, un développement et une conclusion, conformes aux directives de la section Forme du travail. La clarté désigne la qualité de chaque énoncé en particulier, tant dans sa construction sémantico-syntaxique interne que dans sa relation sémantico-logique avec les énoncés voisins.

Pour la présente analyse, la cohérence et la clarté valent ensemble 50 % de la note globale.

Qualité de la langue

L'usage d'un vocabulaire incorrect est considéré comme une faute de langue. Il en va de même pour la construction des phrases — la syntaxe et la ponctuation. Les fautes de grammaire (orthographe d'usage et orthographe grammaticale) constituent aussi des fautes de langue; cela inclut les accents et la césure des mots en fin de ligne. Les fautes identiques répétées ne sont comptabilisées qu'une seule fois.

Le nombre de mots du texte, indiqué par l'étudiant ou calculé par le professeur, est divisé par 250, de façon à obtenir le nombre de fautes moyen pour une page de 250 mots. Une pénalité de 1 % est imposée pour chaque

faute du nombre moyen de fautes par page. Par exemple, si un texte de 750 mots (3 pages) contient 30 fautes de langue, le nombre moyen de fautes par page est de 10 et une pénalité de 10% est soustraite de la note globale, exprimée sur 100 %. L'équation utilisée est la suivante :

$$P = \frac{250 \text{ NF}}{\text{NM}}$$

où P désigne la pénalité exprimée en pourcentage, NF , le nombre de fautes comptabilisées dans l'ensemble du texte et NM , le nombre approximatif de mots du texte. Ce mode de calcul permet d'évaluer plus exactement la compétence linguistique dans des textes de longueur différente.

Questions de compréhension du travail

1. Dans votre lecture de *Six personnages en quête d'auteur*, à quoi devez-vous prêter une attention particulière, compte tenu du type de texte que vous devez écrire ?
2. Exprimez dans vos propres mots ce que vous devez faire comme travail. Puis comparez avec le sujet du travail et corrigez au besoin votre énoncé.
3. Est-ce que votre analyse s'adresse au professeur ?
4. Décrivez une technique rapide pour évaluer rapidement le nombre approximatif de mots de votre brouillon, sans avoir à compter tous les mots un par un.
5. Quelle note globale, avant application de la pénalité linguistique, devrait obtenir un texte de 800 mots qui comporterait 80 fautes de langue, afin de conserver la note de passage ?

Questionnaire 1

Six personnages en quête d'auteur de L. Pirandello

Le texte de *Six personnages en quête d'auteur* couvre les pages 29 à 141, dans l'édition Folio. Le *Questionnaire 1* s'arrête à la page 78. Pour comprendre la pièce, il faut aussi lire la Préface, qui va des pages 11 à 28 et sur laquelle portent les questions 1 à 5.

Les réponses aux questions ne sont pas écrites en toutes lettres dans le texte de la pièce ou dans la Préface; elles supposent de votre part une analyse des passages importants de la pièce. À cet effet, la relecture successive de certaines répliques et la comparaison de deux passages parfois éloignés constituent deux stratégies de lecture qui peuvent vous être indispensables. « Il faut introduire dans la littérature dramatique (...) l'habitude de feuilleter un livre pour comparer des passages » (B. Brecht, *Observations sur « L'Opéra de quat'sous »*). Vous devez aussi paraphraser le texte de la pièce, c'est-à-dire formuler les réponses dans des phrases personnelles, au lieu de reproduire des extraits de la pièce.

Tel qu'indiqué au Plan de cours, le *Questionnaire 1* (p. 5-78) doit être remis à la deuxième semaine de cours, soit le 31 août et le *Questionnaire 2*, au troisième cours, soit le 14 septembre. Chaque questionnaire vaut 3,33 %. L'évaluation est basée sur l'exactitude

et l'exhaustivité des réponses, c'est-à-dire que le professeur juge si les réponses respectent la signification de la pièce (exactitude) et si elles sont complètes (exhaustivité). Les fautes de langue sont pénalisées à raison de 1 % par faute, sur une note globale de 100 %. Le professeur remet à chaque étudiant, avec les copies corrigées, les réponses du questionnaire; c'est pourquoi un questionnaire remis une semaine en retard reçoit la note de 0 %. Un retard de moins d'une semaine reste cependant toléré, à condition que le professeur en soit averti.

Les questionnaires servent à augmenter votre compréhension de la pièce, de manière à améliorer la qualité de votre analyse et de votre critique, qui valent respectivement 8,33 % et 20 %.

Lisez toutes les questions *avant* de lire la Préface et la première partie de la pièce (jusqu'à la page 78 de l'édition Folio), car cela vous rendra plus attentif dans votre lecture. Répondez aux questions au fur et à mesure de votre lecture, mais assurez-vous d'avoir lu tous les éléments constituant la réponse avant de rédiger cette dernière. Les questions suivent l'ordre du texte, de sorte que vous ne devriez pas avoir à revenir plusieurs pages en arrière. Au besoin, utilisez le verso de la feuille pour compléter une réponse. Rédigez avec un crayon à mine foncée (HB) et effacez au besoin. L'encre et le liquide correcteur sont également acceptés.

Questionnaire 1

1. Pourquoi Pirandello hésita-t-il avant de créer une oeuvre pour les six personnages qui s'étaient imposés à son imagination ?
2. Pourquoi Pirandello qualifie-t-il sa pièce à la fois de drame et de comédie ?
3. Formulez trois énoncés qui expriment la signification que Pirandello donne à sa pièce.
4. Quelle différence Pirandello établit-il entre le Père et la Belle-fille, d'une part, et la Mère, d'autre part ?
5. Comment Pirandello explique-t-il le désordre apparent des événements de sa pièce ?
6. Quelles sont les fonctions respectives, au théâtre, du Régisseur, du Souffleur et du Directeur ?
7. Identifiez au moins quatre éléments (événements, costumes, accessoires, attitudes, etc.) qui, précédant le début de la répétition du deuxième acte du *Jeu des rôles*, constituent une satire des gens de théâtre ?

8. En quoi les masques et les costumes suggérés par Pirandello pour les Six Personnages reflètent-ils les idées exprimées dans la Préface ?

9. Comment les Six Personnages réussissent-ils à intéresser le Directeur et les Acteurs à leur drame ?

10. Expliquez, avec plus de clarté que les Personnages, comment la Mère en est venue à avoir quatre enfants de deux pères différents.

11. Dans quelles circonstances le Père a-t-il retrouvé la Mère ?

12. Pourquoi le Fils refuse-t-il de se prêter à la mise en théâtre de son drame ?

13. Quelle est la dernière objection du Directeur à la proposition de représenter le drame des Six Personnages et quel argument emporte finalement son adhésion ?

14. Le Jeune Premier compare le projet du Directeur au « temps de la *commedia dell'arte*... » (p. 77). De quelle époque et de quelle forme de théâtre est-il question ?

Note: le corrigé se trouve à la page 74.

Questionnaire 2

Six personnages en quête d'auteur de L. Pirandello

Les réponses aux questions ne sont pas écrites en toutes lettres dans le texte de la pièce ou dans la Préface; elles supposent de votre part une analyse des passages importants de la pièce. À cet effet, la relecture successive de certaines répliques et la comparaison de deux passages parfois éloignés constituent deux stratégies de lecture qui peuvent vous être indispensables. « Il faut introduire dans la littérature dramatique (...) l'habitude de feuilleter un livre pour comparer des passages » (B. Brecht, *Observations sur « L'Opéra de quat'sous »*). Vous devez aussi paraphraser le texte de la pièce, c'est-à-dire formuler les réponses dans des phrases personnelles, au lieu de reproduire des extraits de la pièce.

Tel qu'indiqué au Plan de cours, le *Questionnaire 2*, doit être remis au troisième cours, soit le 14 septembre. Chaque questionnaire vaut 3,33 %. L'évaluation est basée sur l'exactitude et l'exhaustivité des réponses, c'est-à-dire que le professeur juge si les réponses respectent la signification de la pièce (exactitude) et si elles sont complètes

(exhaustivité). Les fautes de langue sont pénalisées à raison de 1 % par faute, sur une note globale de 100 %. Le professeur remet à chaque étudiant, avec les copies corrigées, les réponses du questionnaire; c'est pourquoi un questionnaire remis une semaine en retard reçoit la note de 0 %. Un retard de moins d'une semaine reste cependant toléré, à condition que le professeur en soit averti.

Les questionnaires servent à augmenter votre compréhension de la pièce, de manière à améliorer la qualité de votre analyse et de votre critique, qui valent respectivement 8,33 % et 20 %.

Lisez toutes les questions *avant* de lire la seconde partie de la pièce (p. 79-141), car cela vous rendra plus attentif dans votre lecture. Répondez aux questions au fur et à mesure de votre lecture, mais assurez-vous d'avoir lu tous les éléments constituant la réponse avant de rédiger cette dernière. Les questions suivent l'ordre du texte, de sorte que vous ne devriez pas avoir à revenir plusieurs pages en arrière. Au besoin, utilisez le verso de la feuille pour compléter une réponse. Rédigez avec un crayon à mine foncée (HB) et effacez au besoin. L'encre et le liquide correcteur sont également acceptés.

15. Pourquoi la répartition des rôles entre les Acteurs fait-elle déchanter les Personnages ?
16. Identifiez trois problèmes de représentation théâtrale causés par la scène entre la Belle-fille et Mme Pace.
17. Dans la scène de la rencontre du Père et de la Belle-fille chez Mme Pace, jouée par le Grand Premier Rôle masculin et le Grand Premier Rôle féminin, expliquez pourquoi certains éléments du jeu des acteurs déçoivent le Père et provoquent le fou rire de la Belle-fille.
18. Pourquoi, au-delà des risques d'indécence, le Directeur refuse-t-il de jouer la scène où la Belle-fille se déshabille et pourquoi en est-il satisfait ensuite ?
19. Résumez la thèse du Père (et de Pirandello) sur le problème du réalisme dans l'art.
20. À partir des révélations du Père sur le processus de création, critiquez l'idée reçue qui soutient qu'une oeuvre exprime seulement ce que l'auteur a voulu dire.
21. Résumez les événements qui marquent la fin du drame des Personnages.

Note: le corrigé se trouve à la page 75.

Corrigé du Questionnaire 1

1. Pourquoi Pirandello hésita-t-il avant de créer une oeuvre pour les six personnages qui s'étaient imposés à son imagination ?

[Il n'aime pas le symbolisme; il n'est pas intéressé à représenter une scène pour le plaisir de la chose (réalisme). Il préfère partir de l'image et tenter de lui donner un sens. (p. 13-14).]

2. Pourquoi Pirandello qualifie-t-il sa pièce à la fois de drame et de comédie ?

[Le drame humain est porté par les personnages et leur relation, tandis que la comédie est l'échec de la représentation du drame. (p. 15 et 18)].

3. Formulez trois énoncés qui expriment la signification que Pirandello donne à sa pièce.

[On ne peut pas se comprendre à partir du langage; chacun possède une personnalité multiple et changeante; la vie mouvante entre en conflit avec la forme fixe. (p. 16)].

4. Quelle différence Pirandello établit-il entre le Père et la Belle-fille, d'une part, et la Mère, d'autre part ?

[Les deux premiers ont une vie spirituelle et se rebellent contre leur forme; la Mère est une nature qui vit sans se poser de questions, mais qui souffre constamment. (p. 20-23)].

5. Comment Pirandello explique-t-il le désordre apparent des événements de sa pièce ?

[Il n'a pas voulu un désordre romantique, exprimant le drame des personnages, mais un ordre qui rende compte du refus du drame des personnages par l'auteur. (p. 26-27)].

6. Quelles sont les fonctions respectives, au théâtre, du Régisseur, du Souffleur et du Directeur ?

[Le Régisseur est responsable de la production technique de la pièce; il est une sorte d'assistant du Directeur. Le Souffleur rappelle aux acteurs leur texte, en cas d'oubli, et le Directeur est le metteur en scène, le responsable de la production artistique de la pièce. (p. 31-33)].

7. Identifiez au moins quatre éléments (événements, costumes, accessoires, attitudes, etc.) qui, précédant le début de la répétition du deuxième acte du *Jeu des rôles*, constituent une satire des gens de théâtre ?

[Le Directeur entre avec un gros cigare, dix minutes en retard, et joue vraiment au patron. Le Grand Premier Rôle féminin arrive

en retard, comme d'habitude, et avec un chien. Elle n'écoute pas la consigne du Directeur, à l'effet de quitter la scène. (p. 31-35)].

8. En quoi les masques et les costumes suggérés par Pirandello pour les Six Personnages reflètent-ils les idées exprimées dans la Préface ?

Les masques et les étoffes assez rigides les présentent comme des formes figées par l'art, aux sentiments immuables, non comme des êtres vivants et changeants. L'apparence rare des costumes révèle le refus du réalisme, de représenter fidèlement le réel. (p. 39-41)].

9. Comment les Six Personnages réussissent-ils à intéresser le Directeur et les Acteurs à leur drame ?

[En le représentant en partie devant eux, spontanément. (p. 49-54)].

10. Expliquez, avec plus de clarté que les Personnages, comment la Mère en est venue à avoir quatre enfants de deux pères différents.

[La Mère et le Père ont eu le Fils. Puis le Père a obligé la Mère à vivre avec le second père. Avec celui-ci, la Mère a eu trois enfants, dont la Belle-fille. À la mort du second père, le Père est revenu dans des circonstances encore inexplicables, soit la rencontre chez Mme Pace. (p. 52-56)].

11. Dans quelles circonstances le Père a-t-il retrouvé la Mère ?

[Il est allé chez une entremetteuse, Mme Pace, qui faisait travailler la Belle-fille comme prostituée à l'insu de la Mère. Le Père a reconnu la Belle-fille juste à temps et a repris la famille chez lui. (p. 60-69)].

12. Pourquoi le Fils refuse-t-il de se prêter à la mise en théâtre de son drame ?

[Parce qu'il ne veut pas l'exprimer, ni en prendre conscience. (p. 72)].

13. Quelle est la dernière objection du Directeur à la proposition de représenter le drame des Six Personnages et quel argument emporte finalement son adhésion ?

[Le Directeur hésite parce que la pièce n'est pas écrite, mais le Père lui propose d'en devenir l'auteur. Cela est d'autant plus facile que les personnages sont déjà créés et qu'il n'a qu'à faire transcrire leur texte. (p. 74-77)].

14. Le Jeune Premier compare le projet du Directeur au « temps de la *commedia dell'arte*... » (p. 77). De quelle époque et de quelle forme de théâtre est-il question ?

[La *commedia dell'arte* est une forme de comédie où les acteurs improvisaient sur un scénario. Elle fut pratiquée au XVI^e siècle en Italie, puis exportée en France au XVII^e siècle.]

Corrigé du Questionnaire 2

15. Donnez deux raisons expliquant pourquoi la répartition des rôles entre les Acteurs fait déchanter les Personnages.

[Ils croyaient pouvoir représenter eux-mêmes leur drame. Ils sont déçus que Acteurs ne leur ressemblent pas. (p. 79-87)].

16. Identifiez trois problèmes de représentation théâtrale causés par la scène entre la Belle-fille et Mme Pace.

[Les deux femmes parlent à voix basse, comme dans la vie, de sorte que l'on n'entend rien, pour le théâtre. Mme Pace ne parle pas bien français. La scène est interrompue par la Mère qui s'en prend à Mme Pace. (p. 93-7)].

17. Dans la scène de la rencontre du Père et de la Belle-fille chez Mme Pace, jouée par le Grand Premier Rôle masculin et le Grand Premier Rôle féminin, expliquez pourquoi certains éléments du jeu des acteurs déçoivent le Père et provoquent le fou rire de la Belle-fille.

[Le Grand Premier Rôle masculin montre par sa démarche qu'il est un client de bordel, tandis que le Père ne faisait pas cela. Le ton de sa salutation révèle aussi qu'il s'attend à obtenir les faveurs de cette jeune fille. En somme, les Acteurs mettent sans cesse en évidence le caractère de leur personnage, ce que l'on ne fait pas dans la vie courante. (p. 103-109)].

18. Pourquoi, au-delà des risques d'indécence, le Directeur refuse-t-il de jouer la scène où la Belle-fille se déshabille et pourquoi en est-il satisfait ensuite ?

[Il ne veut pas donner trop d'importance au drame de la Belle-fille aux dépens de celui du Père. Mais il a déjà subi l'influence de ce dernier pour atténuer la scène de nudité. La scène est finalement reconstituée, sans nudité, mais avec toute l'émotion de la Belle-fille, ce qui plaît au Directeur. (p. 109-116)].

19. Résumez la thèse du Père (et de Pirandello) sur le problème du réalisme dans l'art.

[La réalité est une illusion, car elle change constamment. L'art est au contraire fixé immuablement dans sa signification, et prend ainsi une plus grande réalité. C'est la conception du réalisme esthétique de Pirandello (p. 119-124)].

20. À partir des révélations du Père sur le processus de création, critiquez l'idée reçue qui soutient qu'une oeuvre exprime seulement ce que l'auteur a voulu dire.

[Puisque les personnages acquièrent une certaine indépendance par rapport à l'auteur, ils peuvent conférer à l'oeuvre une signification que l'auteur n'avait jamais envisagée (p. 124-125). Dans la préface (p. 18), Pirandello avoue qu'il a découvert après coup de nouvelles significations à la pièce qu'il avait écrite.]

21. Résumez les événements qui marquent la fin du drame des Personnages.

[Le Fils découvre la Fillette noyée dans le bassin. L'Adolescent, qui regardait sa soeur noyée, se suicide avec un revolver. Il meurt vraiment et la Belle-fille s'enfuit. (p. 132-139)].

Corrigé de l'analyse de *Six personnages en quête d'auteur*

Sujet du travail

Pour quelles raisons s'avère-t-il impossible de représenter fidèlement le drame des *Six Personnages en quête d'auteur* ?

Corrigé

L'auteur n'a pas écrit le drame des Personnages.

Il refuse d'écrire un drame romantique ou réaliste.

Il ne représente pas pour le plaisir (p. 13).

Il ne veut pas illustrer un concept, mais donner un sens à une image (p. 14).

Les Personnages sont à la recherche d'un auteur.

Les Personnages doivent représenter leur drame pour que celui-ci soit écrit (p. 48 et 76).

La Belle-fille raconte la fin dès le début (p. 50) et juste avant la fin (p. 132-133).

Le Père élabore un scénario avec le Directeur (p. 76).

Le drame des Personnages est injouable par les Acteurs.

Les Acteurs jouent de façon trop appuyée, au goût des personnages.

Le Père est représenté comme un polisson (p. 103).

Le hochement de tête de la Belle-fille est trop marqué (p. 106).

Le Fils soutient que l'observation de la répétition par les Acteurs ne conduit qu'à une imitation superficielle (p. 134).

Les Personnages désirent un réalisme intégral, impossible au théâtre.

Ils veulent des décors identiques à la réalité vécue.

Ils veulent que les événements soient représentés tels quels.

Ils veulent être les acteurs de leur drame (p. 82-84).

Ils ne veulent pas que Mme Pace parle de façon audible (p. 93).

Le Directeur doit accepter que Mme Pace parle mal le français (p. 95-97).

La Belle-fille veut se déshabiller comme elle l'a fait chez Mme Pace (p. 110-112).

Les Personnages ne s'entendent pas sur la représentation de leur drame.

Les Personnages ne s'entendent pas sur la façon de représenter la scène chez Mme Pace.

Le Père veut atténuer le drame de la Belle-fille, qui tient à le représenter (p. 110-114).

La Mère s'en prend à Mme Pace (p. 116).

Les Personnages ne s'entendent pas sur la façon de représenter la scène entre la Mère et le Fils.

Le Père et la Belle-fille forcent le Fils à raconter l'incident du jardin (p. 133-137).

Le suicide réel de l'Adolescent met fin à la répétition (p. 138-141).

Les Acteurs sont bouleversés, le Directeur découragé.

L'Adolescent est mort, la Fillette s'est noyée et la Belle-fille s'enfuit.

Plan de *Six personnages en quête d'auteur*

1 Préface	11-28
2 La répétition du <i>Jeu des rôles</i>	29-39
3 La situation des Six personnages en quête d'auteur	39-48
4 Les personnages convainquent le Directeur de jouer leur drame	49-78
5 Préparation de la scène avec Mme Pace	78-93
6 Répétition de la scène avec Mme Pace	93-116
7 Répétition de la scène du jardin	117-141

Grille d'évaluation du texte d'analyse

Critères d'évaluation	Valeur	Étudiants	Professeurs
Exactitude et exhaustivité	50%		
Cohérence et clarté	50%		
sous-total	100%		
Qualité linguistique (F= nombres de fautes ; P= pages de 250 mots)	$-1\% \times \frac{F}{P}$		
Total	100%		

Qu'est-ce qui doit être amélioré dans le texte, en vue d'un prochain travail ?

Selon l'étudiant :

Selon le professeur :

Réseau de concepts pour l'analyse de *Six personnages en quête d'auteur*

Formuler une idée à l'intérieur de chaque rectangle vide et complètement encadré. Indiquer les pages du texte correspondant aux idées des 3^e et 4^e niveaux.

Premier niveau	Deuxième niveau	Troisième niveau	Quatrième niveau	Parties *
	Refus du romantisme et du naturalisme par Pirandello			1
				1
	Quête d'un auteur par les Personnages			3
				4
				4
	Rejet par les Personnages du jeu trop appuyé des Acteurs			6
				6
				7
	Désir d'un réalisme intégral par les Personnages			5
				5
				5
				6
				6
	Désaccord entre les Personnages sur la représentation de la scène avec Mme Pace			6
				6
				7
	Désaccord entre les Personnages sur la représentation de la scène entre la Mère et le Fils			7
				7

* Les numéros des parties correspondent au plan de la pièce fourni par le professeur. Note: le corrigé se trouve à la page 79.

Corrigé du réseau de concepts (Plan modèle) pour l'analyse de *Six personnages en quête d'auteur*

Premier niveau	Deuxième niveau	Troisième niveau	Quatrième niveau	Parties *
Drame des Personnages non écrit par Pirandello	Refus du romantisme et du naturalisme par Pirandello	Pirandello ne représente pas pour le plaisir (p. 13).		1
		Il ne veut pas illustrer un concept, mais donner un sens à une image (p. 14).		1
	Quête d'un auteur par les Personnages	Les Personnages doivent représenter leur drame pour que celui-ci soit écrit (p. 48, 76).		3
		La Belle-fille raconte la fin dès le début (p. 50).		4
		Le Père élabore un scénario avec le Directeur (p. 76).		4
Drame injouable par les Acteurs	Rejet par les Personnages du jeu trop appuyé des Acteurs	Le Père est représenté comme un polisson (p. 103).		6
		Le hochement de tête de la Belle-fille est trop marqué (p. 106).		6
		Le Fils soutient que l'observation de la répétition par les Acteurs ne conduit qu'à une imitation superficielle.		7
	Désir d'un réalisme intégral par les Personnages	Ils veulent des décors identiques à la réalité vécue (p. 79-80).		5
		Ils veulent que les événements soient représentés tels quels.	Ils veulent être les acteurs de leur drame (p. 82-84).	5
			La Belle-fille et Mme Pace parlent de façon inaudible (p. 93).	5
			Mme Pace parle mal le français (p. 95-97).	6
			La Belle-fille veut se déshabiller comme elle l'a fait chez Mme Pace (p. 110-112).	6
Désaccord entre les Personnages sur la représentation de leur drame	Désaccord entre les Personnages sur la représentation de la scène avec Mme Pace	Le Père veut atténuer le drame de la Belle-fille, qui tient à le représenter (p. 110-114).		6
		La Mère s'en prend à Mme Pace (p. 116)		6
		Désaccord entre les Personnages sur la représentation de la scène entre la Mère et le Fils	Le Père et la Belle-fille forcent le Fils à raconter l'incident du jardin (p. 133-137).	
		Le suicide réel de l'Adolescent met fin à la répétition (p. 138-141)	Les Acteurs sont bouleversés.	7
			L'Adolescent est mort et la Belle-fille s'enfuit.	7

* Les numéros des parties correspondent au plan de la pièce fourni par le professeur.