

## Variations sur un même thème Comment rendre la culture aux étudiants

Isabelle Duval

Number 130, Summer 2003

Imaginaire et écriture scolaire

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/55721ac>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Les Publications Québec français

ISSN

0316-2052 (print)

1923-5119 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Duval, I. (2003). Variations sur un même thème : comment rendre la culture aux étudiants. *Québec français*, (130), 63–67.

## VARIATIONS SUR UN MÊME THÈME

## Comment rendre la culture aux étudiants

&gt;&gt; ISABELLE DUVAL\*

*La tentation de fermer la salle de classe au bruit du dehors, de ne considérer dans l'acte d'enseigner que le pôle « résistance », de refuser de « salir la Culture », c'est la tentation de l'élitisme confortable<sup>1</sup>.*

Une certaine ambiguïté plane dans le monde scolaire, à tout le moins au niveau collégial, en ce qui a trait à la place attribuée à la culture : d'une part, l'« ambitieuse réforme de l'éducation [qui] met au premier plan le *rehaussement culturel* pour l'ensemble du curriculum scolaire<sup>2</sup> » et, d'autre part, les derniers rapports de la Commission d'évaluation du collégial, en février 2001, qui recommandent de différer l'enseignement de la littérature au deuxième bloc de cours de la formation générale commune, soit de remplacer le cours du premier trimestre (« Écriture et Littérature ») par un cours de mise à niveau. Sans vouloir prendre position dans ce débat, il m'apparaît du moins souhaitable de favoriser la recherche de solutions qui intègrent la découverte d'éléments culturels (ici référant surtout au domaine artistique) à un réel travail sur la langue. Comment, au collégial, « parvenir à donner à l'œuvre culturelle, à l'univers culturel, une apparence plus familière et plus attirante<sup>3</sup> » tout en relevant le défi d'améliorer les bien prosaïques compétences grammaticales, syntaxiques et rédactionnelles ?

« La culture, en même temps qu'elle est un héritage, nécessite une construction *personnelle*. Sans l'intériorisation, sans le passage par le « moule individuel », elle n'est que vernis superficiel, culture pour briller ou avoir des diplômes<sup>4</sup> ». Je me propose ainsi d'explorer quelques pistes didactiques permettant une certaine appropriation, par l'élève, de son identité « culturelle », en posant l'expérience personnelle et l'interprétation de l'imaginaire au centre de la démarche. Je m'inspirerai, entre autres, d'un article de Dominique Bucheton, laquelle affirme que : « [p]oser le sujet écrivain au centre du dispositif pédagogique, c'est [...] trouver les moyens

de développer, enrichir, modifier, reconstruire parfois, ce rapport à l'écrit<sup>5</sup> ». C'est donc en articulant l'apprentissage de savoirs relatifs à la langue autour d'une expérience culturelle créative, où l'élève se voit offrir un lieu de prise de parole pour exprimer cette expérience, que j'espère rejoindre mes objectifs. Ceux-ci pourraient s'insérer dans le cours obligatoire sur la littérature québécoise, dans celui de la formation générale propre (sur la communication) ou dans tout cours de « mise à niveau », de création, ou de littérature comme telle (soit d'une concentration plus spécifiquement littéraire).

### Les Variations Goldberg

Le texte que j'ai choisi de travailler avec les élèves deviendra lui-même prétexte à une réflexion sur la culture et une porte d'entrée vers le monde culturel. En reprenant la forme des *Variations Goldberg* de Jean-Sébastien Bach pour sa « romance » du même nom, Nancy Huston propose une architecture littéraire fascinante. Liliane Kulainn, claveciniste, organise chez elle un concert où elle interprète elle-même l'œuvre de Bach ; ses 30 invités (amis, parents, connaissances) seront chacun le sujet d'une des 30 variations, le lecteur assistant à une véritable incursion dans les pensées des personnages — et donc dans leur imaginaire — au moment de l'interprétation des variations leur correspondant (c'est le discours intérieur de Liliane qui inaugure et clôt l'œuvre au moment des expositions initiale et finale du thème).



Alain Clerval note ainsi le travail de l'écrivaine à partir de l'œuvre originale : « Nancy Huston a composé, elle, des variations sur le rapport du public à la création, sur l'ambivalence amour haine, adhésion et oubli qui sous-tend le dialogue de chaque lecteur avec le texte qu'il est en train de lire, de chaque auditeur avec le concert qu'il est venu religieusement (en apparence) entendre, par-delà le désordre et la confusion des passions...<sup>6</sup> » Si le contenu de ces variations n'est pas dénué d'intérêt, c'est aussi leur organisation qui servira nos objectifs. Peut-on amener les élèves à voir comment « la dissonance des points de vue individuels s'incorpore à l'orchestration musicale<sup>7</sup> » ? Comment les discours des personnages tissent une autre partition, une autre œuvre ? Comment l'interprétation peut être re-création ?

Un des obstacles majeurs rencontrés par les élèves au moment de la lecture résidera sans doute dans la non-linéarité de ce récit sans véritable « histoire », et c'est en en faisant notre situation-problème, en les outillant pour goûter la cohérence qui émerge de ces variations littéraires, que l'on pourra également travailler avec eux la notion de culture. Plus précisément, il s'agira d'explorer les questions suivantes : Comment consomment-on la culture ? Quelle place tient-elle dans nos vies ? Comment lit-on l'œuvre d'art ? Qu'est-ce qu'une personne cultivée ?

La façon d'amorcer en classe la lecture des *Variations Goldberg* revêt une importance capitale si on souhaite sans tarder susciter chez l'élève un tel questionnement. Dès lors, il convient de le placer au centre d'une expérience de « réception artistique », de l'amener à s'interroger sur ce qui se passe en lui lorsqu'il est placé devant une œuvre d'art, le tout dans un cadre assez ludique, non menaçant, car « en plus de prendre conscience du plaisir ou du déplaisir ressenti, il lui faut encore apprendre à nommer ses émotions et à constater qu'une même œuvre peut susciter des réactions différentes chez d'autres personnes<sup>8</sup> ». Si ces propos de Monique Le Pailleur réfèrent davantage aux élèves des niveaux primaire et secondaire, je ne crois cependant pas qu'un tel apprentissage soit jamais achevé, ni, par conséquent, qu'y consacrer du temps en classe, au collégial, puisse être considéré comme désuet.

Ce peut être, par exemple, de proposer l'écoute d'un extrait musical en classe (et pourquoi pas un extrait des *Variations Goldberg* de Bach ?) puis, dans un deuxième temps, d'amener les élèves à noter simplement ce qui leur a traversé l'esprit pendant qu'ils écoutaient, de façon à repérer non seulement ce à quoi ils ont pensé, mais aussi de quelle façon ils ont pensé (images, mots, souvenirs, etc.). Ainsi un constat s'impose : « on a entendu exactement la même chose, mais on a tous vécu quelque chose de différent pendant cette écoute ». On peut alors répéter l'exercice en simultané (*écrire ce que je pense tout en écoutant*) ou en visant une autre personne (*écrire ce que mon voisin doit être en train de penser*). Le partage de ces diverses productions – en petites équipes ou en plénière, de façon anonyme ou non – peut d'ores et déjà être l'occasion de prendre conscience de la richesse qui surgit des textes réunis : « Après avoir lu à haute voix tous les textes, je demande au groupe ses impressions : alors, en général, un des participants se risque à dire un peu timidement que c'est bien, que c'est intéressant ; puis les autres renchérissent. Même ceux qui sont dubitatifs sur leurs propres qualités d'auteur admettent que la diversité des textes en fait la richesse<sup>9</sup>. »

Ce témoignage provenant d'une animatrice d'ateliers d'écriture chevronnée, Rozenn Guibert, s'avère ici éclairant. On peut en effet parier qu'à ce moment les élèves auront déjà pressenti l'intérêt de juxtaposer les textes produits, d'explorer la pluralité d'expériences qui peuvent se vivre à partir d'une même œuvre. Présenter le processus d'écriture des *Variations Goldberg* deviendra tout de suite plus aisé.

Afin de clarifier encore plus l'organisation du récit, l'enseignant peut aussi élaborer un schéma qui reprend les différents éléments de la scène : Liliane au clavecin, entourée des 30 spectateurs, désignés par leur numéro de variation respectif. Lire quelques extraits en classe, à haute voix, servira peut-être à appâter les élèves ou, du moins, à leur faire prendre conscience à l'avance des différents styles de discours qu'ils rencontreront.

Pour aider les élèves dans leur lecture, il serait pertinent de définir avec eux quelques termes issus du vocabulaire musical, soit de constituer en classe un index « interactif » où l'on sollicite leurs connaissances à ce sujet. La forme, somme toute assez simple, des « variations » peut être expliquée en recourant à divers médiums : musical<sup>10</sup>, bien sûr, mais aussi pictural et littéraire<sup>11</sup>. Je suggère également de leur fournir un tableau qui dresserait l'inventaire de toutes les variations, à raison d'une par colonne, et dont ils devront remplir les différentes cases<sup>12</sup>. Si certaines informations peuvent y être déjà inscrites (nom et métier des personnages, par exemple), les élèves devront eux-mêmes transcrire les sujets principaux pensés par chaque individu, leur humeur, leur lien avec Liliane, etc. Ce tableau devrait également inclure une case laissée vide, au bas de chaque colonne, que les élèves rempliront plus tard en classe.

### Qu'est-ce que la culture ?

Avant d'entrer dans l'étude de l'œuvre de Huston, une certaine discussion s'impose avec les élèves. À la suite de la lecture, le partage d'impressions, de commentaires, de critiques, de questionnements sera pertinent à instaurer, puisque « l'entrée dans la culture de l'écrit ne se fait pas sans heurts : maints détours témoignent de ce lent cheminement vers une compréhension interprétative forcément enrichie par la parole des autres »<sup>13</sup>. Ici, l'enseignant a tout avantage à se positionner comme médiateur plutôt que comme celui qui « s'arroge unilatéralement le monopole des questions<sup>14</sup> », tant il est vrai que « Rien ne fait plus perdre le goût de la lecture que le questionnement, intrusion indélicate dans un espace où tout est particulièrement fragile<sup>15</sup>. »

Il faut protéger l'univers que l'élève s'est construit durant sa lecture de l'œuvre : le démolir en lui faisant sentir qu'il n'a rien compris relèverait d'une faute grave, susceptible d'éloigner cet élève du monde littéraire. L'enseignant a certainement son mot à dire afin de valoriser l'élève dans son identité de « lecteur », surtout celui qui s'est toujours fait dire qu'il était « nul en français ». Le contexte d'écriture des *Variations Goldberg* se prête fort bien à cette valorisation en illustrant la liberté indéniable de tout spectateur face à l'œuvre d'art. C'est donc à partir de la pluralité d'expériences de lecture et de réception de l'œuvre d'art que doit s'élaborer l'étude des *Variations*.

Pour ce faire, on enverra les élèves, par petites équipes de trois ou quatre, observer plus attentivement un certain nombre de va-

riations (de façon à ce que, à l'échelle de la classe, chaque variation soit étudiée), en regardant comment chaque personnage réagit au concert, à la « manifestation culturelle » en cours, et à la culture en général (les réponses devront être transcrites dans les cases du tableau laissées en blanc au bas de chaque colonne). Chaque équipe devra également, dans un deuxième temps, s'interroger sur une façon de définir la culture et sur les caractéristiques d'une personne dite « cultivée ». Pour aider à la réflexion, l'enseignant peut remettre une feuille où seraient inscrites plusieurs définitions de la culture, issues de différents ouvrages, et demander à chaque équipe d'élire la définition la plus appropriée.

Au moment de partager en plénière les données quant aux observations des variations – chaque élève complète alors son propre tableau à partir des résultats des autres équipes –, plusieurs pistes de discussion s'offrent à la classe : que signifie la diversité des réactions de chaque personnage ? Y a-t-il un personnage (une réaction) qui vous paraît plus « conforme » et pourquoi ? Où vous situeriez-vous dans une situation semblable ? Comment réagiriez-vous ? Ce faisant, on introduit progressivement la réflexion sur la culture, de façon à établir qu'il n'y a pas de « bonne réponse » face à l'œuvre d'art, pas plus qu'il n'y a de définition fixe du concept de culture... En effet, les définitions soumises par l'enseignant, en dépit de leurs différences, proviennent toutes d'ouvrages « reconnus ». On renvoie alors les élèves à eux-mêmes, à leur propre jugement et sensibilité, tout en les accompagnant. Ils bénéficient alors d'un lieu de cheminement que l'on peut espérer fertile en découvertes : « C'est seulement lors d'échanges véritables que les élèves en viennent à réfléchir ensemble pour confronter et élaborer ensemble leur compréhension. D'où le grand intérêt des cercles de lecture et d'une véritable communauté de lecteurs où l'on peut discuter et débattre à sa guise dans une démarche interactive. »<sup>16</sup> Le plus intéressant n'est pas de circonscrire le concept de culture à une définition figée, mais bien de continuer à cheminer dans son élaboration au fil des expériences.

Par ailleurs, il faut faire voir aux élèves que les connaissances théoriques sur l'œuvre vue ou entendue ne sont pas obligatoires pour vivre une émotion artistique : elles sont « complémentaires ». Les *Variations Goldberg* en livrent un bel exemple : le critique musical ne paraît pas plus emporté par la musique que le menuisier ! Le but ici n'est évidemment pas de déprécier les savoirs « encyclopédiques », mais d'amener les élèves à réaliser que la personne dite « cultivée » ne possède pas que des savoirs : l'ouverture d'esprit, le désir de connaître, la capacité de s'émerveiller et de questionner la réalité sont tout aussi, sinon plus, importants. J'espère alors leur donner le goût d'approfondir leur identité de « personne cultivée », leur faire réaliser que c'est peut-être plus à leur portée qu'ils ne le pensaient...

### Rendez-vous au Musée du Québec

Les élèves auront reçu ces instructions pour le cours suivant : se rendre au hall du Musée du Québec avec le matériel nécessaire pour écrire sur place. C'est devant l'œuvre de Jean-Paul Riopelle intitulée *Hommage à Rosa Luxemburg* que se déroulera l'écriture, en direct et de main individuelle, dans la même perspective de ce qui a été vécu lors de l'écoute d'un extrait musical en classe, tout en développant un peu plus, à la manière du discours

des personnages des *Variations Goldberg* : qu'est-ce que je ressens devant cette œuvre ? À quoi me renvoie tel ou tel motif ? Qu'est-ce qui m'impressionne ? Où en suis-je dans ma vie en ce moment précis ? Quel est le « mystère » de cette œuvre ? Que remue-t-elle en moi ?

Ces questions ne seront proposées qu'à titre indicatif aux élèves<sup>17</sup> : « Même si les consignes sont [...] très ouvertes, même si les stagiaires les détournent, elles permettent de démarrer avec un programme d'écriture<sup>18</sup> ». Les élèves, qui doivent donc écrire un texte reprenant leur discours face à l'œuvre, sont libres de déambuler à leur rythme devant la toile (et même de revenir au besoin puisque l'entrée dans cette salle du Musée est gratuite). L'instruction suivante est de se présenter au prochain cours avec le résultat de cette séance d'écriture tapé à l'ordinateur, en deux exemplaires.



### Variations sur le thème de *L'Hommage à Rosa Luxemburg*

Les élèves devineront-ils que la démarche accomplie en groupe à partir de l'œuvre de Riopelle offre plusieurs similitudes avec le travail réalisé par Nancy Huston dans ses *Variations Goldberg issues de la partition de Bach* ? S'il est permis de le croire, il reste néanmoins un travail de « dégustation » à faire pour en prendre conscience. Des deux copies apportées par chaque élève, l'une sera remise à l'enseignant et l'autre servira à un travail coopératif. Après un bref retour général sur l'expérience vécue au Musée du Québec, c'est donc en équipe de trois ou quatre que l'on débutera la lecture des créations, dans une triple perspective : dégustation, mais aussi correction de la langue et élaboration de commentaires et de suggestions visant l'amélioration du texte de chacun. « L'an dernier, lors d'une intervention en recherche dans une école secondaire, plusieurs élèves nous ont mentionné que ce qu'ils avaient le plus apprécié dans la démarche de révision que nous leur avons proposée résidait dans le plaisir de lire les textes de leurs pairs et d'y découvrir, entre autres, de nouvelles facettes de la personnalité des scribes ayant soumis leur texte à l'équipe de relecture<sup>19</sup>. »

Pareil commentaire me pousse à croire au bien-fondé d'une telle entreprise, et même à proposer différentes activités aux élèves, élaborées à partir de leurs propres textes. Ainsi, l'exercice de lecture en groupe des créations peut être renouvelé plusieurs fois, en formant de nouvelles équipes. Ce peut être l'occasion de réaliser le plaisir éprouvé à partager l'expérience culturelle vécue par chacun, de noter la « proliférance » de l'œuvre d'art, en l'occurrence celle de Riopelle, mais aussi celle inhérente aux autres, croisées à l'école ou ailleurs. Quoi de plus faux que l'adage « les goûts, ça ne se discute pas ! » : au contraire, les goûts se discutent<sup>20</sup>, non pas dans l'optique d'amener l'autre à penser comme nous, mais parce qu'un point de vue différent vient nourrir notre expérience, notre pensée, nos connaissances, etc. : « Dans une communauté d'apprentissage telle que la classe, les

attitudes, les croyances et les valeurs des élèves qui percent littéralement leurs textes littéraires réussis ou non ne sont pas ou peu discutées lors de leur réception par l'enseignant et, parfois, par les autres élèves. Car il faut bien se rendre à l'évidence : les textes des élèves sont écrits pour être corrigés ! Mais si l'on veut inciter les élèves à "démontrer leur ouverture à l'univers culturel lié à la langue", comme le suggère le programme de formation de l'école québécoise, peut-être faudra-t-il d'abord reconnaître cette "culture de milieu", pour reprendre une expression chère à Fernand Dumont, variable d'un élève à l'autre sur le plan des connaissances langagières et des connaissances sur le monde, cela s'entend, mais combien enrichissante lorsque partagée lors de réflexions stimulantes<sup>21</sup> ! »

Voilà le cadre « stimulant » que je propose de créer en classe, à la faveur de cette expérience culturelle. À noter la « différence entre la pédagogie de "réponses" et la pédagogie de l'"étonnement" qu'il faut d'abord susciter pour qu'émergent alors des éléments de réponse<sup>22</sup> ». Sans doute n'est-il pas irréaliste de penser que les élèves, au travers de cette démarche, auront développé quelques stratégies leur permettant de goûter la culture à partir de leur sensibilité, donc de préciser leur façon d'exercer leur regard appréciateur face aux œuvres d'art et d'en rendre compte à l'écrit et à l'oral puisque, sans doute, chaque nouvelle interprétation d'une œuvre implique une certaine confrontation à l'autre, en l'occurrence à une communauté de lecteurs, pour être pleinement assumée et « valable ».

Il me semble également qu'une telle démarche permet de désacraliser la culture et l'art, qui paraissent souvent inaccessibles aux élèves, trop hermétiques, trop loin de leur univers, nécessitant apparemment un trop grand effort de contextualisation intellectuelle pour être approchés (connaissances historiques, artistiques, etc.). « Or, on a là des entrées dans la culture qui impliquent et motivent et, en même temps, désacralisent et humanisent les œuvres. De là pourra naître le respect, parce que le travail créateur aura été vécu de l'intérieur<sup>23</sup>. » C'est dans cette attitude de « respect » et de sollicitation d'une certaine zone de son for intérieur que le spectateur entre en relation avec l'œuvre elle-même. Voilà la capacité que je souhaite voir activée chez les élèves et devenir transférable.

### Réécriture

Sera-t-il le plus motivant, pour les élèves, de travailler les sempiternelles compétences grammaticales, syntaxiques et rédactionnelles dans un tel cadre de création ? Il me semble qu'il y a une dimension valorisante dans le fait d'avoir son mot à dire sur les textes de ses collègues. Voilà une démarche simple en apparence, mais qui fait travailler l'esprit critique, les capacités de révision plus techniques, l'expression de critères personnels de

jugement, la formulation de commentaires constructifs et respectueux, etc. L'humilité est par ailleurs nécessaire au moment de recevoir les commentaires d'autrui. Loin d'y voir une faille, je crois plutôt qu'il s'agit là d'un aspect incontournable à tout processus de création, certes à manipuler précautionneusement : savoir prendre les critiques avec un certain recul (tant il est vrai qu'elles visent le texte et non son créateur), juger de leur pertinence en regard de la création, et donc s'interroger sur les fins de la création elle-même.

Selon le temps dont on disposera en classe et les objectifs que l'on souhaite atteindre avec les élèves, un travail de réécriture peut s'avérer fort pertinent à instaurer, que ce soit en demandant aux élèves de dramatiser un peu leurs textes, d'y inclure un nouvel élément (personnage, souvenir), de situer l'ensemble de leur narration dans un autre temps, voire en leur disant de se trouver eux-mêmes une contrainte particulière motivant

la réécriture. « Ces alternances de verbalisation-lecture-discussion-réécriture de l'histoire à l'intérieur d'un groupe de pairs jouent une sorte de fonction de relance, d'étayage de l'invention et de la révision du texte. Il s'agit là d'une véritable médiation en l'absence du maître qui permet aux élèves de prendre de la distance par rapport à leur texte. Il leur faut, en effet, défendre leur texte aux yeux des pairs et, paradoxalement, ce regard des pairs semble plus angoissant que celui de l'adulte enseignant<sup>24</sup> ». L'enseignant doit veiller à superviser discrètement ces séances, de façon à laisser surgir les idées et que celles-ci proviennent bien des élèves et non de lui. Selon Dominique Bucheton, un tel travail porte des fruits étonnants : « Plus [les élèves] avancent dans leur propre



écriture, plus ils acquièrent ce pouvoir hétérogène de raconter, expliquer, argumenter, donner à voir le réel et l'imaginaire [...], plus ils acquièrent de la liberté pour poser leur parole de manière non simpliste<sup>25</sup> ».

### Retour sur l'ensemble du projet

Si une telle démarche nécessite un accompagnement discret mais bien présent de l'enseignant, il faut également que les élèves sachent à quoi s'en tenir au sujet de l'évaluation d'un projet d'aussi longue haleine. Comment récupérer de façon cohérente l'étude des *Variations Goldberg*, la réflexion sur la culture, l'évolution du texte de création à partir de *L'Hommage à Rosa Luxemburg* et l'implication de l'élève dans le travail coopératif de réécriture ? L'enseignant est-il en mesure de juger tout cela ? Est-il réaliste de confier une part d'évaluation sommative aux élèves ? Voyons voir...

Je suggère d'accorder une note globale de 50% à l'ensemble de ce projet, celle-ci étant constituée d'un ensemble de petites évaluations : 5% pour la grille de lecture des *Variations Goldberg* ; 20% pour la création issue de la toile de Riopelle, laquelle étant constituée d'un 10% attribué par l'enseignant, d'un 5% attri-

bué par un groupe d'élèves (sur lequel je reviendrai) et d'un 5% que l'élève s'attribuera lui-même ; 20% pour une dissertation qui devra comparer la démarche de Nancy Huston avec celle qu'a entreprise le groupe-classe ; finalement, un autre 5% d'auto-évaluation de l'élève relativement à son implication dans l'ensemble du projet.

Puisqu'on a exigé des élèves une grande part d'investissement personnel, il apparaîtra juste de leur confier une part d'évaluation — qu'ils devront d'ailleurs justifier de vive voix lors d'une rencontre avec l'enseignant, lequel aura alors la chance de recueillir les commentaires face à l'ensemble de l'expérience vécue. Mais comment évaluer la création? Le plus pertinent serait à mon sens d'établir les critères de jugement en classe avec les élèves. C'est en regard de ces critères, choisis et approuvés par l'ensemble de la classe, que seront attribuées les notes, en partie par l'enseignant (10%) et en partie par les élèves, de façon individuelle (5%) et communautaire (5%). Si les modalités de cette dernière restent à définir, chaque création devrait être évaluée par au moins cinq élèves, en remplissant une grille où ils pourront indiquer des commentaires. Cette façon de procéder est représentative de l'ensemble de la démarche, qui visait la création d'une certaine communauté de lecteurs, et implique véritablement les élèves dans leur apprentissage.

### Bonbon

Pourquoi ne pas publier, même si ce n'est qu'à l'interne, un recueil de toutes les « variations sur le thème de *L'Hommage à Rosa Luxemburg* » ? Cette éventualité, certes prévisible, n'en restera pas moins réjouissante et témoignera d'une réelle cohérence avec la démarche entreprise à partir des *Variations Goldberg*. Ainsi, les élèves participeront de façon tangible à l'édification de leur culture environnante... chose qui pourrait d'ailleurs intéresser le Musée du Québec et mener à une éventuelle collaboration, qui sait ?

\* Doctorante, Faculté des lettres, Université Laval

### Illustrations

Jean-Paul Riopelle, *L'hommage à Rosa Luxemburg* (détails), 1992. Collection Muséum du Québec.

### Notes

- 1 J.-M. Zakhartchouk, *L'enseignant, un passeur culturel*, p. 74.
- 2 R. Bergeron et G. De Koninck, « Vivre et faire vivre sa culture », p. 28.
- 3 J.-M. Zakhartchouk, *op. cit.*, p. 73.
- 4 *Ibid.*, p. 82.
- 5 D. Bucheton, « L'épaississement du texte par la réécriture », p. 160.
- 6 A. Clerval, [sans titre], p. 129.
- 7 *Ibid.*, p. 129.
- 8 M. Le Pailleur, « La culture, pour se donner des racines et des ailes ! », p. 31.
- 9 R. Guibert, « Mille contraintes », p. 55.
- 10 Le Robert la définit ainsi, en précisant qu'il s'agit d'un terme issu du monde musical : « Composition formée d'un thème et de la suite de ses modifications ». La suivante nous intéressera également : « Modification d'un thème par un procédé quelconque (transposition modale, changement de rythme, modifications mélodiques ».

- 11 Les *Exercices de style* de Raymond Queneau sont fort appropriés. On peut aussi penser aux divers autoportraits d'un Van Gogh ou d'un Rembrandt qui constituent des formes de variations, tout comme la série de toiles de Monet ayant pour sujet la cathédrale de Rouen. Les scènes religieuses (*Vierge à l'enfant*, *Piéta*, *Chemin de croix*) ont bien sûr été abondamment traitées. Par ailleurs, l'œuvre de Bach s'est prêtée à de multiples adaptations (jazz, progressif, rythmes africains...) qu'il peut être intéressant d'observer. Il faut aussi aller chercher la contribution des élèves pour trouver des exemples.
- 12 Ce tableau pourrait servir de test de lecture, corrigé en classe par un pair, avant d'entreprendre le travail coopératif.
- 13 M. Le Pailleur, *op. cit.*, p. 32.
- 14 *Ibid.*, p. 32. Le Pailleur ajoute : « Il est donc préférable que l'enseignant-médiateur participe à l'échange en classe en disant ce qu'il a compris ou aimé, en précisant ce qui l'a touché et comment il s'est senti. »
- 15 *Idem*. Le Pailleur cite Diatkine.
- 16 *Idem*.
- 17 On peut par ailleurs leur faire remarquer que le sujet des oies, notamment, constituerait peut-être une forme de variation dans l'œuvre de Riopelle...
- 18 R. Guibert, *op. cit.*, p. 57.
- 19 R. Bergeron et G. De Koninck, « Le texte authentique dans tous ses états », p. 47.
- 20 Voir d'ailleurs le slogan de la Société des alcools du Québec...
- 21 R. Bergeron et G. De Koninck, « Le texte authentique dans tous ses états », p. 48.
- 22 J.-M. Zakhartchouk, *op. cit.*, p. 75.
- 23 *Ibid.*, p. 101.
- 24 D. Bucheton, *op. cit.*, p. 177.
- 25 *Ibid.*, p. 178.

### Bibliographie

- Bergeron, Réal et Godelieve De Koninck, « Le texte authentique dans tous ses états », *Québec français*, 121 (printemps 2001), p. 45-50.
- , « Vivre et faire vivre sa culture », *Québec français*, 121 (printemps 2001), p. 28-29.
- Bucheton, Dominique, « L'épaississement du texte par la réécriture », dans J. David et S. Plane (dir.), *L'apprentissage de l'écriture de l'école au collège*, Paris, Presses universitaires de France (L'Éducateur), 1996, p. 159-184.
- Clerval, Alain, [sans titre], *La Nouvelle Revue Française*, 346, p. 128-130.
- Dezutter, Olivier et Francine Thyron, « D'une production écrite au rapport à l'écrit(ure) : promesse ou impasse ? », *Enjeux*, 50 (mars 2001), p. 25-37.
- Garcia-Debanç, Claudine, « Consignes d'écritures et création », *Pratiques*, 89 (mars 1996), p. 69-88.
- Guibert, Rozenn, « Mille contraintes », *Enjeux*, 50 (mars 2001), p. 53-67.
- Huston, Nancy, *Les Variations Goldberg. Romance*, Paris, Actes Sud (Babel), 1981.
- Le Pailleur, Monique, « La culture, pour se donner des racines et des ailes ! », *Québec français*, 121 (printemps 2001), p. 30-33.
- Lusetti, Michèle, « Écrire pour construire ses savoirs », *Recherches*, 23 (1995), p. 243-253.
- Maingain, Sylvie et Jean-Louis Dufays, « Propositions pour un modèle variationniste des compétences rédactionnelles », *Enjeux*, 50 (mars 2001), p. 11-23.
- Powell, David A., « Dimensions narratives et temporelles du jeu musical dans trois romans de Nancy Huston », *Francophonies d'Amérique*, 11 (2001), p. 49-64.
- Zakhartchouk, Jean-Michel, *L'enseignant, un passeur culturel*, Paris, ESF éditeur (Pratiques et enjeux pédagogiques), 1999.