Julie Babin

Olivier Dezutter

2014/01/01

Littérature

Lecture d’œuvres littéraires complètes: quelques pratiques d’enseignement actuelles

Les devis ministériels (Gouvernement du Québec, 2009) imposent au minimum la lecture de deux œuvres littéraires complètes[1] dans le cadre de chacun des trois cours de Français, langue d’enseignement et littérature dispensés aux élèves du collégial. Si les objectifs de cette activité et les critères de choix généraux des œuvres sont bien définis dans les textes officiels, les enseignants disposent toutefois d’une grande latitude au moment de décider quelles œuvres et quelles activités ils inscriront dans leur plan de cours. On peut penser à priori que ces choix sont effectués en prenant en compte, d’une part, les compétences initiales des élèves, dont une partie non négligeable peuvent être considérés comme de faibles lecteurs (Maisonneuve, 2002), et, d’autre part, les dernières avancées de la recherche en didactique de la lecture des textes littéraires, qui fournit des pistes intéressantes afin de guider les pratiques enseignantes.

Qu’en est-il des pratiques réelles? Selon la vision qu’ont les enseignants des enjeux liés à la lecture des œuvres et en fonction des caractéristiques de leurs groupes d’élèves, souvent hétérogènes, comment composent-ils avec les défis auxquels ils font face? Afin de dresser un état de la situation, une recherche collective financée par le Conseil de recherche en sciences humaines du Canada a été réalisée entre 2009 et 2012[2]. Les questions posées aux enseignants par les chercheurs gravitaient autour

des finalités et des difficultés de la lecture d'œuvres complètes au collégial, et touchaient deux pôles de décision : le choix du corpus d'œuvres et celui des activités. Les données rassemblées sont constituées de plans de cours (n=413), de réponses à un questionnaire en ligne (n=95), d'entrevues individuelles (n=18) et d'enregistrements de pratiques mises en œuvre dans les classes de huit enseignants volontaires de six établissements différents[3].

Les travaux en didactique de la littérature distinguent deux modes principaux d'approche des œuvres : un premier centré principalement sur le texte (approche historique, formelle, par le genre, etc.) et un second, sur le lecteur. Les approches axées sur le texte étant plus connues, il n'est pas utile de les présenter en détail ici, si ce n'est pour rappeler qu'elles s'articulent généralement autour d'exposés magistraux ou d'activités d'analyse visant à mettre en évidence des caractéristiques de l'œuvre étudiée. Les approches centrées sur le lecteur regroupent généralement les pratiques d'enseignement qui s'intéressent à la manière dont il s'approprie l'œuvre qui lui est présentée. Les activités sont axées sur les individus plutôt que sur le contenu ou la forme des textes, sur l'interaction entre le lecteur et l'œuvre (Langlade et Fourtanier, 2007), sur le dialogue que celui-ci entretient avec le texte pendant la lecture ou sur les échos que l'œuvre peut avoir dans sa vie, par exemple. D'autres approches inspirées de la psychologie cognitive, comme l'enseignement explicite ou l'enseignement stratégique, prônent un travail sur les opérations mentales du lecteur, sur les stratégies qu'il met en place, sur les liens qu'il établit entre les divers éléments de l'œuvre, sur les réflexions que cette dernière suscite.

Dans les dernières années, une approche tenant compte à la fois du texte et du lecteur a été définie et expérimentée avec succès : la lecture littéraire. Celle-ci, conceptualisée au départ à partir de la classe de français et pour cette dernière, implique un va-et-vient de l'élève entre la lecture *ordinaire* qu'il ferait spontanément hors classe et une mise à distance intellectuelle, un désancrage de cette posture vers une compréhension savante de l'œuvre (Dufays, Gemenne et Ledur, 2005). Cette approche n'exclut pas des interventions de l'enseignant sous forme d'exposés magistraux, mais elle s'orchestre surtout autour d'activités permettant au lecteur d'être actif dans son appropriation de l'œuvre : émettre des hypothèses, s'exposer à divers textes et modes de réception, alterner lecture et écriture pour s'approprier le genre, discuter de problèmes à résoudre, etc.

Quelles que soient les approches d'enseignement choisies et les perspectives théoriques adoptées, la lecture de l'œuvre complète s'inscrit dans la durée, se réalise à la fois en classe et en dehors de la classe, et suppose une programmation des activités répartie en trois temps ou phases clés : 1) la préparation à la lecture, avant que les élèves ne s'engagent dans la lecture de l'œuvre; 2) la lecture elle-même, pendant qu'ils lisent l'œuvre;
3) le retour sur la lecture, une fois celle-ci terminée (Coutant et Perchemlides, 2005; Falardeau, 2002; Giasson, 2003).

En puisant dans l'ensemble des données que nous avons rassemblées, nous présentons ci-dessous un portrait synthétique des tendances qui se dégagent quant aux pratiques mises en place à chacun de ces trois temps, tout en soulignant certaines pratiques particulières qui nous semblent s'inscrire dans la perspective d'une réelle prise en compte des sujets lecteurs.

Avant la lecture : préparation

Le lecteur performant ne s'en rend plus compte, mais il entre dans l'œuvre bien avant d'avoir commencé à la lire : il se crée des attentes parce qu'il en connait l'auteur, il a entendu parler de l'œuvre par des amis ou dans les médias, il observe la première et la quatrième de couverture, pose des hypothèses sur le contenu, établit des liens avec ses connaissances générales, etc. Toutes ces opérations ne sont pas spontanées chez les lecteurs moins expérimentés. Pour pallier cette difficulté, la grande majorité des approches d'enseignement préconisées dans les travaux en didactique de la lecture incluent une phase de travail préliminaire à la lecture de l'œuvre complète. Les suggestions sont diverses : la transmission par l'enseignant, dans un exposé magistral, de connaissances générales utiles à la compréhension de l'œuvre, un travail de recherche par les étudiants sur l'auteur, une discussion entre les lecteurs sur leurs attentes, une synthèse commune des caractéristiques génériques de l'œuvre, etc. Nous nous sommes intéressés à la place qu'occupe cette phase dans les pratiques des participants à notre recherche.

Un constat général ressort des enregistrements: nous n'y avons observé que très peu d'activités relevant de l'étape de préparation. Dans sept classes sur huit, l'enseignant

ne présente pas l'œuvre ou son auteur avant que les étudiants ne commencent la lecture. Généralement, cette activité a lieu après la lecture complète de l'œuvre. Nous n'avons noté aucune « consigne » ou intention de lecture annoncée avant que les étudiants ne s'engagent dans la découverte de l'œuvre.

Jean[4] fait ici figure d'exception. Dans son cours 101, les élèves ont à lire comme première œuvre *Dom Juan* de Molière. Avant que ne débute à proprement parler la lecture, cet enseignant propose, sous forme de conversation dialoguée (« c'est pas un cours magistral […] c'est surtout un cours où on va se parler, vous et moi »), une introduction à la littérature, à la lecture et aussi à l'œuvre. Son discours est orienté par les réponses des élèves. Il les interroge sur ce qu'ils lisent, sur leur conception de la littérature, sur la différence entre l'œuvre littéraire et des formes médiatiques (une série télé, par exemple), sur les bénéfices de la lecture d'œuvres littéraires, etc. Il amène les jeunes à prendre conscience de la place, visiblement limitée, que la lecture occupe dans leur vie. Après une vingtaine de minutes d'échanges, Jean leur demande ce qu'ils connaissent de Molière, s'ils sont déjà allés au théâtre, s'ils peuvent nommer des titres de pièces. Les interventions des élèves sont chaque fois encouragées, valorisées : « Il n'y a pas de question niaiseuse, ici, il y a juste du monde gêné! », « Certain que la bande dessinée, c'est de la lecture! », « Vous avez une belle culture! », etc.

Les données collectées lors des entrevues révèlent également qu'un nombre limité d'enseignants fournissent quelques consignes initiales susceptibles d'orienter la lecture : « Je leur conseille de lire pour le plaisir, de lire sans prendre de notes, de lire… vraiment de façon libre, mais… si ça fonctionne pas, je leur dis : « Ben, passe déjà tout de suite à la deuxième lecture ou ben tu prends quelques notes » » (Sylvie, en 101). Un enseignant du cours 103 encourage ses élèves à systématiquement lire « avec un crayon dans la main », car « lire, c'est extrêmement actif ». Un autre exemple de préparation à la lecture de l'œuvre a été évoqué par une enseignante de 103 : elle remet aux élèves un « dossier de lecture » constitué de questions auxquelles les élèves doivent répondre avant de commencer à lire.

Pendant la lecture : accompagnement ou contrôle?

Différente de l’extrait qu’on demande d’analyser, l’œuvre complète présente des défis en raison tant de son ampleur que du temps de lecture requis. De surcroit, elle oblige le lecteur à mettre en relation des passages, à observer les récurrences et les ruptures, à élargir les petites structures aux plus grandes (Veck, 1998). À différents moments au cours de la lecture, les élèves peuvent ainsi voir surgir des questionnements, ressentir le besoin de valider avec leurs pairs certains éléments, être confrontés à des impasses interprétatives. Faire lire une œuvre dans son intégralité implique ainsi de considérer un accompagnement dans le temps, à différents moments au cours de la lecture, que cet accompagnement soit destiné au lecteur individuel ou à la classe entière. Des dispositifs variés permettent de garder des traces de la lecture et d’amener le lecteur à faire régulièrement le point sur sa compréhension : la tenue d’un journal de lecture, la production de schémas, le résumé de chapitres, la discussion dirigée entre pairs ou le dialogue maitre-classe autour de questions proposées par les élèves.

La plupart des enseignants n’exploitent pas beaucoup ce deuxième temps non plus et proposent plutôt un travail sur l’œuvre une fois achevée la lecture de l’œuvre dans son intégralité. Toutefois, plusieurs tiennent à s’assurer que les élèves réalisent effectivement la tâche. Pour ce faire, parmi les 18 personnes rencontrées en entrevue, quatre suggèrent un échéancier de lecture en divisant le nombre de pages de l’œuvre en fonction du temps prévu. Deux autres ont recours au contrôle de lecture (questionnaire écrit) afin de vérifier si les élèves ont effectivement lu le nombre de pages requis à mi-parcours. Une enseignante de 103, par exemple, remet au départ un dossier de lecture aux élèves, qui doivent répondre par écrit à un certain nombre de questions au fil des pages. Dans deux classes filmées, les élèves sont invités à discuter de l’œuvre avant que sa lecture ne soit terminée. En entrevue, certains enseignants ont également évoqué l’organisation de rencontres individuelles offertes à leurs élèves en dehors de la classe pour discuter de leurs problèmes de lecture. Bref, la phase d’accompagnement en cours de lecture parait peu présente dans les classes qui ont fait l’objet de notre étude, si ce n’est à des fins de contrôle.

Après la lecture : le poids de la tradition et du programme

Les pratiques scolaires entourant la lecture de l’œuvre complète sont les héritières

d’une longue tradition axée sur l’histoire littéraire, l’étude universitaire d’extraits et des exercices d’écriture comme la dissertation (Veck, 1998). Cette tradition se reflète d’ailleurs au Québec dans les exigences du Programme de formation générale commune et trouve son prolongement dans des interventions essentiellement observables après la lecture. Ce troisième temps, l’après, occupe la plus grande part du travail de bilan autour de l’œuvre littéraire complète chez les enseignants ayant participé à notre étude. Trois activités se démarquent ici : le questionnaire, l’exposé explicatif et la rédaction d’un commentaire ou d’une dissertation; des choix qui s’expliquent tant par l’influence de la tradition que par les contraintes imposées par le programme.

Parmi les personnes qui ont répondu à nos questions par écrit, une nette majorité (78 %) déclare utiliser un questionnaire après la lecture pour vérifier si les élèves ont bel et bien terminé l’œuvre ou pour en évaluer la compréhension. Cette pratique n’est observable que dans deux des tournages vidéo réalisés. L’exposé explicatif (avec ou sans questions posées aux élèves) constitue la deuxième pratique dominante. Cinq des huit séquences filmées montrent la nette prédominance du recours à l’exposé magistral. Dans ces classes, plus de 70 % du temps est réservé au discours explicatif de l’enseignant. Deux autres enseignants consacrent un peu moins de temps à l’exposé : pour l’un, 65 % des interventions filmées sont magistrales et pour l’autre, 50 %[5]. Ainsi, une somme importante de connaissances sur l’œuvre sont transmises à postériori aux élèves, le plus souvent passifs et peu collaboratifs, sous forme d’exposé. En ce qui a trait à ces connaissances, les enseignants semblent adopter dans les classes filmées une approche de l’œuvre davantage centrée sur le texte : les savoirs historiques et culturels précèdent généralement les savoirs relatifs au propos de l’œuvre (dans six classes sur huit), mais aussi à sa thématique ou aux figures de style qu’elle comporte (trois sur huit). Dans la majeure partie des cas, ces savoirs sont présentés à l’occasion d’exposés explicatifs.

Les activités traditionnelles comme le contrôle par questionnaire ou l’exposé magistral paraissent néanmoins coexister en partie avec un deuxième type d’activité, la discussion entre élèves. Ce travail d’équipe occupe un temps moindre, mais il fait partie des pratiques dans plusieurs classes. En réponse à notre questionnaire, par exemple, 62 % des enseignants déclarent proposer un travail en classe requérant la discussion entre pairs. Dans les entrevues, cinq enseignants en ont parlé. Cette

tendance à mettre en place des échanges entre élèves est plus marquée chez les enseignants de 103 ayant participé à notre recherche.

La troisième activité postlecture, qui fait bien souvent suite aux exposés explicatifs, est centrée sur l'apprentissage et la réalisation d'une rédaction de genre scolaire, comme l'analyse littéraire ou la dissertation, suivant les exigences du programme et selon la pression exercée par la perspective d'un examen de sanction comme l'Épreuve uniforme. Dans les trois cours et peu importe le moment dans la session où les enseignants font lire l'œuvre, toutes les séquences filmées se terminent par une telle activité d'écriture. Les réponses au questionnaire montrent le même résultat : tous les enseignants déclarent clore la lecture d'une œuvre par une rédaction.

Enfin, une autre pratique reconnue pertinente pour améliorer la lecture de l'œuvre littéraire complète, le résumé, s'avère moins fréquente : si trois enseignants rencontrés en entrevue y font référence, nous n'avons observé aucune activité de ce genre dans les huit classes filmées. Dans le questionnaire rempli par les enseignants, 87 % d'entre eux ont déclaré ne « jamais » faire rédiger de résumé aux élèves.

Quelles conclusions tirer des pratiques déclarées et observées?

Les données obtenues par notre équipe de recherche mettent en évidence des pratiques variables, parmi lesquelles se dégagent tout de même des tendances fortes. Un temps très inégal est consacré aux trois phases de la lecture de l'œuvre complète. La préparation et l'accompagnement en cours de lecture apparaissent comme les parents pauvres, au profit du bilan ou de l'évaluation à postériori. Cette situation s'explique en partie par les exigences du programme d'études, mais des questions demeurent quant aux difficultés de nombreux élèves face à la lecture de l'œuvre littéraire complète. En effet, on peut penser que ces élèves tireraient profit de démarches leur permettant d'orienter initialement leur lecture et de faire régulièrement le point sur leur compréhension et interprétation en cours de processus.

Les enseignants de notre échantillon optent majoritairement pour des exposés magistraux visant à transmettre des connaissances issues des études littéraires, dans

une perspective centrée sur le texte. Selon nos résultats, la participation du cégépien-lecteur semble rarement sollicitée en dehors de la rédaction. Et encore, dans la perspective de la didactique de la lecture littéraire, il resterait à vérifier la part réservée, dans les commentaires et dissertations, aux échos d'une lecture participative par rapport à ceux d'une lecture plus distanciée et savante. Dans la majorité des situations de classe enregistrées, lorsque l'élève est sollicité lors d'interactions orales, les questions qui lui sont posées sont le plus souvent fermées ou rhétoriques. Les enseignants répondent parfois eux-mêmes à leurs propres questions, même si les recherches relatives à la compréhension mettent l'accent sur l'importance des inférences qui résultent des opérations de mises en relation entre les éléments présents au sein d'une œuvre ou entre l'œuvre et les connaissances générales des élèves. Les huit enseignants filmés portent une certaine attention à cette dimension. À l'occasion, ils relient entre eux quelques éléments de l'œuvre, mais le plus souvent, ils proposent des connexions avec d'autres œuvres, films, textes de chansons, évènements socioculturels, etc. De telles inférences constituent des liens forts (Babin et Dezutter, 2012) qui peuvent effectivement soutenir la lecture des jeunes adultes au cégep. Toutefois, l'enjeu réel du développement de la compétence lectorale consisterait à amener les élèves à établir eux-mêmes ce type de liens.

D'un point de vue plus général, on l'aura perçu à travers l'ensemble des résultats, c'est bien une réflexion didactique qui mériterait d'être encouragée. Elle conduirait, d'une part, à prendre en compte davantage l'importance des interventions aux trois temps de la lecture, et, d'autre part, à solliciter l'activité des élèves – à considérer comme de véritables sujets lecteurs – à chacune de ces phases.

1 La lecture d'une œuvre littéraire complète (roman, pièce de théâtre, essai, recueil de nouvelles ou de contes) se caractérise par le fait que l'œuvre est lue dans son intégralité et non sous la forme d'extraits. [Retour]

2 Cette recherche a été financée par le Conseil de recherches en sciences

humaines du Canada. Le projet a été réalisé entre 2009 et 2013, sous la direction d'Olivier Dezutter (Université de Sherbrooke) en collaboration avec Marcel Goulet et Lise Maisonneuve, enseignants au cégep Édouard-Montpetit. [Retour]

3 Nous tenons à profiter de cette publication pour remercier l'ensemble des enseignants qui ont contribué à cette recherche. [Retour]

4 Des pseudonymes sont utilisés ici pour protéger l'anonymat des participants à notre étude. [Retour]

5 La dernière des huit séquences ne présentait des exposés magistraux que dans 10 % du temps, mais le tournage n'a pas été complet : seules les tables rondes en fin de par cours ont été filmées, ce qui explique le nombre minimum d'interventions de l'enseignant. [Retour]

RÉFÉRENCES

BABIN, J. et O. DEZUTTER (2012). « Perceptions des élèves des pratiques d'annotation du texte narratif en situation d'évaluation de la lecture au secondaire », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 38, n° 2, p. 255-274.

COUTANT, C. et N. PERCHEMLIDES (2005). « Strategies for Teen Readers », *Educational Leadership*, vol. 63, n° 2, p. 42-47.

DUFAYS, J.-L., L. GEMENNE et D. LEDUR (2005). *Pour une lecture littéraire – Histoire, théories, pistes pour la classe*, 2e éd., Bruxelles, Éditions De Boeck Université.

FALARDEAU, E. (2002). « La préparation à la lecture pour améliorer les compétences des élèves en littérature », *Pédagogie collégiale*, vol. 16, n° 1, p. 6-11.

GIASSON, J. (2003). *La lecture : de la théorie à la pratique*, 2e éd., Boucherville (Québec), Gaëtan Morin Éditeur.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (2009). *Formation générale commune, propre et complémentaire aux programmes d'études conduisant au diplôme d'études collégiales*, Québec, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

LANGLADE, G. et M.-J. FOURTANIER (2007). « La question du sujet lecteur en didactique de la lecture littéraire », dans É. FALARDEAU, C. FISHER, C. SIMARD et N. SORIN (dir. publ.), *La didactique du français – Les voies actuelles de la recherche*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, p. 101-124.

MAISONNEUVE, L. (2002). *Le cégépien lecteur : étude des perceptions et des représentations de la lecture ainsi que des attitudes envers les pratiques scolaire et personnelle de la lecture et analyse des lectures effectives*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Montréal, Université du Québec à Montréal.

VECK, B. (1998). *Œuvres intégrales et projet de lecture*, Paris, INRP – Bertrand-Lacoste.

Julie Babin

Doctorante en didactique de la lecture à l'Université de Sherbrooke

Olivier Dezutter

Professeur titulaire à l'Université de Sherbrooke