Kim Samson
2021/12/13

Lecture Littérature

Poser des questions de lecture: différentes conceptions selon les approches en didactique de la littérature

Que faire, en tant qu'enseignante ou enseignant, pour accompagner les étudiants dans la lecture d'une œuvre littéraire? Pour avoir accès à leur compréhension? À leurs interprétations? À ces interrogations, bien des enseignants, portés par la volonté louable de développer les compétences langagières, proposent souvent le fameux questionnaire de lecture, un « outil » scolaire bien ancré dans les pratiques, et ce, du primaire à l'université. Pourtant, les étudiants apparaissent souvent bien peu motivés à l'idée de remplir ces interminables questionnaires qu'elles et ils associent au contexte scolaire depuis leur enfance. N'existerait-il pas d'autres manières de mettre ces outils à profit pour accompagner la lecture? Dans les lignes qui suivent, il s'agira donc de proposer une réflexion critique des principales approches d'enseignement et d'apprentissage de la littérature dans le but de s'interroger sur les avantages et les limites des formes de questions de lecture préconisées en classe de français.

L'enseignement dit traditionnel : des questions de repérage pour évaluer

Avant les années 1970, l'étude des textes littéraires reposait surtout sur l'histoire de la

littérature, sur les courants littéraires et sur la vie des auteurs eux-mêmes. Toutefois, à partir de la décennie 1970, les théories de la lecture et de la réception qui reconnaissent le rôle essentiel du lecteur ou de la lectrice dans la construction du sens de l'œuvre gagnent en popularité dans les milieux universitaires. Les travaux d'Iser (1976), d'Eco (1987) et de Picard (1986), pour ne nommer qu'eux, renversent le paradigme alors dominant en littérature selon lequel la compréhension et l'interprétation, c'est-à-dire la capacité à élaborer, à réaliser des inférences et à explorer la symbolique du texte (Sauvaire, 2013), étaient destinées à éclairer l'intention de l'auteur ou l'autrice.

La didactique de la littérature dans le monde francophone s'est donc constituée en rupture idéologique avec cette tradition des études littéraires perçue comme élitiste (Daunay, 2007). Les chercheurs qui s'intéressent à l'enseignement et à l'apprentissage de la littérature privilégient la subjectivité de la lectrice ou du lecteur et la diversité interprétative plutôt que la recherche du sens caché de l'œuvre. Il apparait néanmoins important de rappeler les dérives possibles d'une conception binaire entre l'enseignement traditionnel et les approches centrées sur le lecteur ou la lectrice. L'enseignement dit traditionnel est souvent démonisé à outrance, alors que la lecture littéraire reconnait la pertinence de la biographie de l'auteur ou l'autrice dans la compréhension du contexte socioculturel de l'œuvre, sans toutefois l'y réduire.

Dans la perspective de l'approche dite traditionnelle de l'enseignement de la littérature, encore bien présente dans les classes de français, les questions de lecture, généralement présentées sous forme de questionnaire que les étudiants doivent remplir seuls ou en équipe (mais plus souvent de manière individuelle) à la suite de la lecture, visent surtout à évaluer si la lecture a été correctement réalisée. Elles servent principalement à mesurer la compréhension et l'appréciation de l'œuvre et à déterminer si les étudiants en ont saisi le sens. L'enseignante ou l'enseignant insiste sur la valeur esthétique incontestable des œuvres présentées comme des classiques de la littérature, puisque, rappelons-le, l'approche traditionnelle vise avant tout à transmettre le patrimoine culturel et littéraire, ce qui, en soi, est souhaitable. Par contre, ce faisant, peu de place est accordée à l'interprétation originale du lecteur ou de la lectrice et à la diversité des interprétations possibles. Pourtant, selon Tauveron (1999), le monde que produit le texte littéraire est un monde incomplet, même si certaines œuvres proposent des mondes plus complets que d'autres. Tous les textes supposent

donc une lecture inférentielle.

Dans la perspective d'une approche traditionnelle, les questions de lecture sont abordées ainsi :

- L'enseignante ou l'enseignant cherche à ce que les étudiants soient aptes à déterminer ce que le texte veut dire et à ce qu'ils et elles perçoivent tous la métaphore du récit;
- La compréhension en lecture est davantage perçue comme du décodage et non comme ce qu'elle est : une construction de sens réalisée à partir des inférences implicites et explicites;
- Les étudiants sont invités à dégager des éléments précis du texte littéraire, réduisant ainsi la compréhension à une activité de repérage.

L'approche générique : des outils d'analyse devenus des fins en soi

Dans les années 1980, d'autres approches issues des études littéraires ont influencé les pratiques pédagogiques, et elles sont encore aujourd'hui largement observables dans les classes de français. L'approche générique, qui s'est imposée rapidement comme une dimension incontournable de l'enseignement de la littérature (Simard et autres, 2010), s'est constituée dans la foulée des travaux narratologiques et structuralistes. Le schéma actanciel de Greimas, le schéma narratif de Propp ou encore le schéma de Jakobson (la fonction poétique) représentent autant d'outils permettant d'analyser les œuvres littéraires selon une approche générique.

Cette approche a toutefois donné lieu à des dérives importantes. Pertinents pour comprendre la structure de certains textes, dont le conte, ces schémas sont utilisés comme une fin en soi pour plusieurs genres littéraires, dont la nouvelle, le récit et le roman. Puisque la littérature contemporaine romanesque se définit par essence par sa

forme éclatée (Ferland, 2015), il est entre autres vain de s'acharner à demander aux étudiants de faire cadrer des œuvres dans des catégories d'analyse qui ne leur conviennent pas.

Malgré les critiques virulentes dont elle a fait l'objet en didactique du français, l'approche générique est sans doute celle qui s'incarne le plus dans les pratiques enseignantes (Simard et autres, 2010). Même si les enseignants apparaissent réceptifs à l'endroit des nouveaux dispositifs[1] (la lecture interactive, le cercle littéraire, le carnet de lecteur ou lectrice, etc.), les questions de lecture héritées de l'approche générique demeurent tenaces et sont souvent intégrées à ces dispositifs, qui semblent pourtant davantage cohérents avec l'esprit de la lecture littéraire, dont il sera question un peu plus loin (Louichon, 2020; Ronveaux et Schneuwly, 2018). Tout comme pour l'approche traditionnelle, les questions de lecture de l'approche générique, qui visent surtout l'étude des caractéristiques génériques d'une œuvre littéraire (ce qui, rappelons-le, n'est pas mauvais en soi), reposent souvent sur un questionnaire de lecture rempli de manière individuelle à la suite de la lecture. Les étudiants sont invités à dresser un schéma actanciel, un schéma narratif ou encore à décrire les caractéristiques physiques et psychologiques des personnages. La conception tenace à savoir que le seul fait de lire augmente les compétences en lecture est ainsi entretenue, contribuant à creuser les écarts entre les lecteurs doués et les lecteurs plus faibles (Tauveron, 1999).

Dans la perspective d'une approche générique, les questions de lecture sont abordées ainsi :

- Les étudiants remplissent le schéma narratif (situation initiale, élément déclencheur, péripéties, dénouement, situation finale) — aussi nommé « récit en cinq temps » au primaire — afin de reconnaitre les différentes « étapes » du récit;
- Les étudiants dressent la liste des caractéristiques physiques et psychologiques des personnages sans qu'elles soient toujours liées à des questions de compréhension ou d'interprétation.

La lecture littéraire : enseigner et partager le plaisir de lire

Parallèlement, dans les années 1980, la lecture littéraire[2], définie par Simard et autres (2010) comme « un processus qui combine la connaissance des œuvres et des écrivains ou la maitrise de l'analyse critique des textes avec une activité subjective de construction de sens et d'interprétation d'un texte littéraire » (p. 70), s'instituera comme une approche incontournable de la didactique de la littérature. Cette popularité s'explique notamment par son lien étroit avec le cadre scolaire et son intérêt certain pour la démarche interprétative des lecteurs (Louichon, 2011). La lecture littéraire, apparentée à la théorie du *reader-response*, en grande partie issue des travaux de la chercheuse états-unienne Louise Marie Rosenblatt (1995), dont le premier ouvrage publié remonte à 1938 (soit bien avant les travaux canoniques des théories de la lecture), a ainsi donné lieu à l'étude de nombreux dispositifs didactiques d'enseignement et d'apprentissage de la littérature fort prometteurs, dont :

- le cercle littéraire, un dispositif collaboratif malléable qui permet à des élèves regroupés en équipes de quatre ou cinq personnes de discuter non seulement de l'œuvre lue, mais aussi des stratégies utilisées;
- le carnet de lecteur ou lectrice, un dispositif principalement écrit que l'on utilise à différents moments de la lecture — avant, pendant et après — dans l'optique de favoriser une lecture singulière du texte lu;
- le journal dialogué, un échange écrit entre l'enseignante ou l'enseignant et

l'étudiante ou l'étudiant ou entre deux étudiants sur la compréhension, l'interprétation ou l'appréciation du texte littéraire;
- le débat interprétatif, une activité réalisée en grand groupe où l'enseignant ou l'enseignante propose une question interprétative centrale dans la compréhension de l'œuvre littéraire et invite les étudiants à confronter leurs interprétations.

Dans l'esprit de la lecture littéraire, les questions de lecture viseront avant tout à explorer la symbolique du texte et à favoriser la lecture originale et subjective du lecteur ou de la lectrice, sans toutefois s'y restreindre. En outre, la lecture littéraire repose en partie sur l'idée que le plaisir intellectif et esthétique de la lecture est le fruit d'une éducation. Il importe donc d'initier les étudiants aux spécificités de la lecture littéraire afin de « leur faire gouter ce plaisir particulier qui consiste à être le partenaire actif d'un jeu avec un texte qui a du jeu [et] dont il convient à tout moment d'inventer les règles » (Tauveron, 1999, p. 12).

Dans la perspective de la lecture littéraire, les questions de lecture sont abordées ainsi :

- Différents dispositifs d'enseignement et d'apprentissage peuvent être sélectionnés en lien avec les objectifs poursuivis par l'enseignant ou l'enseignante;
- Les questions de lecture sont spécifiques à l'œuvre et soigneusement choisies par l'enseignant ou l'enseignante;
- Les questions accompagnent les étudiants avant, pendant et après la lecture afin de réellement contribuer au développement de leurs compétences langagières;
- Les questions de lecture s'intéressent à la lecture singulière du lecteur ou de la lectrice. Elles révèleront les dimensions de l'acte de lire (axiologique, affective, esthétique, culturelle, cognitive) tout en les liant à des enjeux de compréhension et d'interprétation centraux dans l'œuvre choisie;
- D'autres composantes de la discipline français (écriture, lexique, oral ou grammaire) sont intégrées à l'activité afin de favoriser l'articulation, définie comme une planification, un pilotage et une évaluation par l'enseignante

ou l'enseignant d'activités assurant des liens explicites entre les notions grammaticales et les compétences à lire et à écrire (Vincent, 2017), si cela s'avère pertinent pour approfondir la compréhension de l'œuvre.

L'enseignement explicite des stratégies de lecture pour une réelle démocratisation du savoir-lire

En 1992, au Québec, Jocelyne Giasson publie *La compréhension en lecture*, qui aura une influence considérable dans la manière d'appréhender l'acte de lire, dorénavant considéré comme une interaction entre un texte, un lecteur ou une lectrice et un contexte. Dans la continuité des travaux de Giasson (1992), l'enseignement explicite des stratégies de lecture inspirera des recherches porteuses en didactique du français (Falardeau et Gagné, 2012; Falardeau et autres, 2014). Comme son nom l'indique, l'enseignement explicite des stratégies de lecture amène à rendre observables (et donc enseignables) les processus mentaux implicites dans l'acte de lire. Selon les principes de la psychologie cognitive, dans lesquels l'enseignement explicite s'inscrit en grande partie, enseigner à lire consiste à « aider le lecteur à devenir plus autonome en le rendant conscient de toutes les stratégies qu'il possède » (Hébert, 2019, p. XIII). Utilisées de concert avec différents dispositifs d'enseignement et d'apprentissage de la littérature, dont le journal et le cercle de lecture, les stratégies de lecture démocratisent les nombreuses dimensions (affective, cognitive, esthétique, éthique et culturelle) en jeu dans l'acte de lire (Hébert, 2019).

Dans la perspective de l'enseignement explicite des stratégies de lecture, les questions de lecture sont abordées ainsi :

- Différents dispositifs d'enseignement et d'apprentissage peuvent être

sélectionnés en lien avec les objectifs poursuivis par l'enseignante ou l'enseignant;
- Les activités sélectionnées misent sur la collaboration entre les pairs;
- Les questions accompagnent les étudiants avant, pendant et après la lecture afin de réellement contribuer au développement de leurs compétences langagières. Il faudra toutefois éviter de généraliser les mêmes stratégies à l'ensemble des textes littéraires, qui, rappelons-le, comportent des spécificités qui doivent primer dans le choix des stratégies;
- Avant la lecture, l'enseignante ou l'enseignant active les stratégies d'anticipation pour que les étudiants se donnent une intention de lecture;
- Pendant la lecture, l'enseignante ou l'enseignant, les étudiants ou les deux (selon le dispositif choisi) verbalisent les stratégies mobilisées pour comprendre et interpréter l'œuvre;
- Après la lecture, les étudiants portent un jugement critique sur l'œuvre et réagissent en étant amenés à être conscients des effets produits par le texte.

Dans les vingt dernières années, les approches d'enseignement et d'apprentissage issues des travaux de recherche sur la lecture littéraire se sont tranquillement taillé une place dans les pratiques enseignantes, malgré la forte tradition scolaire qui préconisait les approches traditionnelles et génériques. Ces deux approches, qui, rappelons-le, sont encore largement observables dans la pratique, apparaissent assez restreintes quant au développement des compétences langagières des étudiants, puisqu'elles envisagent surtout la compréhension en lecture dans une perspective évaluative plutôt que dans une perspective formative. La lecture littéraire et les travaux en psychologie cognitive ont donné lieu à des approches qui rendent compte d'une meilleure compréhension de ce que la lecture implique. La lecture littéraire, par sa compréhension du caractère subjectif et complexe de la démarche interprétative du lecteur ou de la lectrice, de même que l'enseignement explicite des stratégies de lecture, par sa volonté de modeler et de décortiquer l'acte de lire dans le but que tous et toutes soient aptes à y arriver, sont porteurs de principes fondamentaux dans l'élaboration de questionnaires de lecture significatifs pour le développement des

compétences langagières. Pour ce faire, ces questionnaires doivent cependant respecter certaines conditions : ils reposent sur les enjeux de compréhension et d'interprétation de chaque œuvre littéraire étudiée; ils ne se limitent pas à un document générique applicable à n'importe quelle œuvre; ils sont accompagnés de dispositifs didactiques probants tels que le cercle littéraire, le carnet de lecteur ou lectrice ou le débat interprétatif, qui amèneront les lecteurs à approfondir leur compréhension initiale de l'œuvre; ils s'intéressent à la lecture singulière du lecteur ou de la lectrice; et finalement, ils permettent d'exercer des stratégies soigneusement sélectionnées en lien avec les particularités de l'œuvre.



Références

DAUNAY, B. (2007). « État des recherches en didactique de la littérature », *Revue française de pédagogie*, vol. 159, n^{o} 1, p. 139-189. doi : 10.4000/rfp.1175.

ECO, U. (1987). *Les limites de l'interprétation*, Paris, Grasset, 408 p.

FALARDEAU, É., et J.-C. GAGNÉ (2012). « L'enseignement explicite des stratégies de lecture : des pratiques fondées par la recherche », *Enjeux*, n^{o} 83, p. 91-120.

FALARDEAU, É., et autres (2014). « Portrait des capacités métacognitives d'élèves québécois du secondaire dans la lecture de récits », [En ligne], *Language and Literacy*, vol. 16, n^{o} 2, p. 69-89. [https://journals.library.ualberta.ca/langandlit/index.php/langandlit/article/download/21181/17124] (Consulté le 3 novembre 2021).

FERLAND, P.-P. (2015). *Une nation à l'étroit : américanité et mythes fondateurs dans les fictions québécoises contemporaines*, Thèse (Ph. D.), Université Laval, 413 p. [En ligne]. [https://corpus.ulaval.ca/jspui/bitstream/20.500.11794/25893/1/31416.pdf]

(Consulté le 3 novembre 2021).

GIASSON, J. (1992). *La compréhension en lecture*, 2e éd., Bruxelles, DeBoeck-Wesmael, 255 p.

HÉBERT, M. (2019). *Lire et apprécier les romans en classe : enseignement explicite, journaux et cercles de lecture*, Montréal, Chenelière Éducation, 240 p. (Didactique, langue et communication).

ISER, W. (1976). *L'acte de lecture : théorie de l'effet esthétique*, Bruxelles, Mardaga, 408 p.

LANGLADE, G. et M.-J. FOURTANIER (2007). « La question du sujet lecteur en didactique de la lecture littéraire », dans FALARDEAU, É., et autres (dir.). *La didactique du français : les voies actuelles de la recherche*, Québec, Presses de l'Université Laval, p. 101-121.

LOUICHON, B. (dir.) (2020). *Un texte dans la classe : pratiques d'enseignement de la littérature au cycle 3 en France*, Bruxelles, Peter Lang, 398 p.

LOUICHON, B. (2011). « La lecture littéraire est-elle un concept didactique ? », dans DAUNAY, B., Y. REUTER et B. SCHNEUWLY (dir.). *Les concepts et les méthodes en didactique du français*, Namur, Presses universitaires de Namur, p. 195-215. (Recherches en didactique du français).

PICARD, M. (1986). *La lecture comme jeu*, Paris, Minuit, 328 p.

RONVEAUX, C. et B. SCHNEUWLY (dir.) (2018) *Lire des textes réputés littéraires : disciplination et sédimentation. Enquête au fil des degrés scolaires en Suisse romande*, Bruxelles, Peter Lang, 534 p.

ROSENBLATT, L. M. (1995). *Literature as Exploration*, 5e éd., [1re éd. publiée en 1938], New York, Modern Language Association of America, 321 p.

SAUVAIRE, M. (2013). *Diversité des lectures littéraires : comment former des sujets lecteurs divers ?*, Thèse (Ph. D.), Université Laval, 593 p. [En ligne]. [https://corpus.ulaval.ca/jspui/bitstream/20.500.11794/24045/1/29976.pdf] (Consulté le 3 novembre 2021).

SIMARD, C., et autres (2010). *Didactique du français langue première*, Bruxelles, De Boeck Supérieur, 464 p. (Pratiques pédagogiques).

TAUVERON, C. (1999). « Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant », [En ligne], *Repères*, vol. 19, n° 1, p. 9-38. [https://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_1999_num_19_1_2289] (Consulté le 3 novembre 2021).

VINCENT, F. (2017). « L'articulation lecture-écriture-grammaire : à quoi sert-elle et comment l'utiliser en classe? », dans *Réseau d'information pour la réussite éducative*, [En ligne]. [http://rire.ctreq.qc.ca/2017/01/articulation-grammaire] (Consulté le 3 novembre 2021).

1 En didactique de la littérature, les dispositifs didactiques se définissent comme l'ensemble des supports qui permettent de révéler et d'accompagner l'expérience de lecture (Langlade et Fourtanier, 2007, p. 113). [Retour]

2 La définition de *lecture littéraire* ne fait pas tout à fait consensus dans la communauté de chercheurs en didactique du français, même si la notion a atteint une certaine stabilité. La définition qui apparait la plus exhaustive pour rendre compte de la complexité de ce que la lecture littéraire représente est celle de Simard et autres (2010). [Retour]



Kim Samson

Chargée de cours et doctorante en didactique à l'Université Laval