

Québec français



# Pour une intégration des familles de situation en lecture littéraire

## Principes d'une approche transactionnelle

Manon Hébert

Number 135, Fall 2004

Approches pédagogiques

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/55558ac>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Les Publications Québec français

ISSN

0316-2052 (print)

1923-5119 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

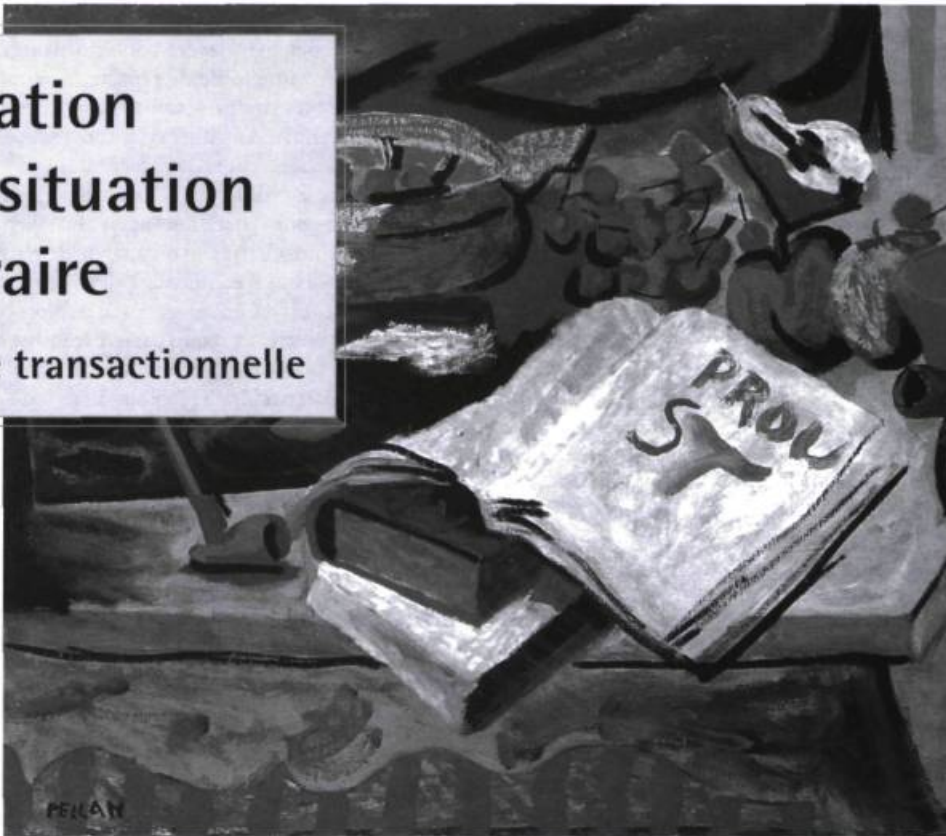
Hébert, M. (2004). Pour une intégration des familles de situation en lecture littéraire : principes d'une approche transactionnelle. *Québec français*, (135), 82-84.

# Pour une intégration des familles de situation en lecture littéraire

Principes d'une approche transactionnelle

>> MANON HÉBERT\*

Les quatre familles de situation<sup>1</sup> ou contextes d'apprentissage suggérés dans le récent programme pour développer la compétence *Lire et apprécier des textes variés* pointent plus ou moins trois types d'approches en lecture : cognitive, esthétique et critique. Chacune d'elles, en s'appuyant sur des définitions différentes de la compréhension en lecture, entraîne en classe une série de choix et aussi de limites didactiques dont il convient d'être conscient. L'un des grands intérêts de privilégier le texte littéraire en classe de français est justement de permettre la jonction de ces trois types d'apprentissage, comme le propose le modèle transactionnel.



ALFRED PELLÁN, LA TABLE VERTE, V. 1934, MUSÉE NATIONAL DES BEAUX-ARTS, QUÉBEC.

Tableau 1

## LES VARIABLES EN INTERACTION DANS LA COMPRÉHENSION EN LECTURE

	TEXTE LITTÉRAIRE	
<p><b>LECTEUR</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ses <b>attitudes</b></li> <li>• ses <b>habitudes</b>, ses habiletés</li> <li>• sa <b>motivation</b></li> <li>• ses <b>caractéristiques personnelles</b> (culturelle, socio-affective, psychologique, cognitive, etc.)</li> <li>• ses <b>connaissances</b> antérieures sur la langue, les stratégies, les textes et le monde</li> <li>• ses <b>expériences</b> de lecture</li> <li>• son <b>contexte</b> de lecture</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• son <b>genre</b>, sa forme</li> <li>• les <b>savoirs</b> (contenu social, culturel, psychologique, intertextuel)</li> <li>• une <b>vision du monde</b> (valeurs, thèmes)</li> <li>• la <b>fiction</b> (suite d'actions, personnages, espace/temps)</li> <li>• les techniques de <b>narration</b> d'un auteur (mode, perspective, voix, niveaux, durée, ordre, fréquence, vitesse, structure, etc.)</li> <li>• les techniques de <b>mise-en-discours</b> retenues (choix rhétoriques et stylistiques, progression thématique, ton, niveau de langue, champs lexicaux et sémantiques, enchaînement des séquences textuelles, allusions intertextuelles, marques d'énonciation, etc.)</li> <li>• sa <b>périphérie</b> (support, paratexte, illustrations, etc.)</li> <li>• son <b>contexte de création</b></li> <li>• ses <b>contextes de réception</b></li> </ul>	<p><b>CONTEXTE D'ENSEIGNEMENT</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• les <b>approches, méthodes et techniques</b> d'enseignement</li> <li>• l'<b>attitude</b>, le degré de contrôle et les <b>caractéristiques de l'enseignant</b></li> <li>• ses <b>connaissances</b> antérieures sur la langue, les stratégies, les textes et le monde</li> <li>• le <b>groupe</b> (les modes d'interaction) et le degré d'autonomie des élèves</li> <li>• le type de <b>tâche</b> à réaliser, critères et enjeu de l'évaluation</li> <li>• l'<b>environnement</b> physique</li> <li>• le <b>matériel</b>, etc.</li> </ul>



Inspiré de Giasson, 1990 ; 1995 ; Reuter, 1991

**A**vant de définir les principaux éléments que propose le modèle transactionnel, rappelons très sommairement que ces différentes conceptions de la lecture diffèrent selon la « location » du sens, selon qu'elles mettent plus ou moins l'accent sur l'une ou l'autre de ces ensembles de variables qui interagissent dans toute situation de lecture, soit le lecteur, le texte et le contexte (voir tableau 1).

### **Comprendre un texte, vivre une expérience de langage et évaluer un objet culturel**

Ainsi l'approche cognitive met essentiellement l'accent sur un lecteur « général », principalement sur les stratégies cognitives qu'il emploie pour traiter des informations jugées « neutres ». On y considère très peu les particularités socio-affectives du lecteur, les spécificités du langage littéraire ou des contextes scolaire et social de lecture, puis des réponses uniformes sont souvent attendues. L'approche esthétique (du grec « sentir ») met également l'accent sur le lecteur, mais à la différence qu'elle vise à révéler ce qu'il y a d'unique dans chaque parcours de lecture, considérant que chaque individu interprète le texte avec une sensibilité et un bagage culturel qui lui est propre, et ce, en conjonction avec les caractéristiques particulières de l'œuvre et du contexte de lecture. L'approche critique, elle, privilégie l'étude de l'objet texte, un produit culturel dont la création tout autant que la réception sont déterminées par de nombreux contextes « en dehors de la classe » (socio-politique, artistique ou autres).

### **Une transaction, une invitation au voyage...**

Dans une approche transactionnelle<sup>2</sup>, qui constitue une tentative d'intégration de ces principales conceptions de la lecture, on se préoccupe avant tout de ne pas dissocier compréhension, participation/émotion et distanciation critique. Puis on considère que la compréhension d'un texte littéraire se construit et se négocie à partir des multiples interactions qui surgissent entre l'enseignant/le texte/le lecteur et sa communauté ; la compréhension ne constituant ainsi jamais un produit « fini » et mesurable en dehors de tout contexte. Mais pourquoi le mot « transaction » ?

Selon Louise Rosenblatt (1995), le mot « transaction » n'aurait pas la coloration mécaniste du mot « interaction » privilégié

par les cognitivistes. Le préfixe *trans-* suggère plutôt l'idée d'une traversée, d'une transformation progressive du sens. La compréhension côtoie ici l'exploration et la lecture devient une *expérience*, une lente traversée parsemée d'essais et « d'erreurs », et qui exige du temps. S'engager dans la lecture d'une œuvre riche devrait ainsi, comme tout voyage, transformer le lecteur en le faisant à la fois résonner et raisonner. Plus le dépaysement est grand – entendons ici celui qu'offrent les œuvres « résistantes », pour reprendre l'expression de Tauveron (1999) – plus les réactions et problèmes d'interprétation risquent d'être riches et nombreux. En tant qu'enseignant, comment prépare-t-on cette expédition, quelles destinations choisir, quelles stratégies, outils et bagages prévoir et enseigner, puis comment évaluer le degré de « compétence au voyage » de chaque élève ?

### **L'évaluation d'une expérience subjective plutôt qu'un produit fini : quels critères ?**

L'objectif premier d'un enseignement transactionnel est d'amener le lecteur à prendre le risque de l'aventure et confiance dans l'expression du caractère unique de son expérience de lecture, mais ce tout en étant conscient des stratégies de lecture qu'il emploie et des limites de ses interprétations individuelles. Après des phases d'enseignement explicite des stratégies et notions textuelles, le rôle de l'enseignant ne consiste plus à contrôler le questionnement, mais surtout à faire naître des questions ; puis à être réceptif, attentif aux découvertes de l'élève – tout aussi naïves qu'elles puissent paraître – et, ensuite, d'en soutenir rigoureusement l'expression, le partage et l'élaboration. Oui, subjectivité et rigueur peuvent se conjuguer.

Il s'agit donc de laisser d'abord à l'élève le temps de vivre une expérience et ensuite d'évaluer le récit qu'il en fait à travers ses commentaires de lecture, commentaires dont on cherchera à évaluer la cohérence et la solidité du raisonnement plutôt que l'exactitude et la quantité d'informations retenues. Les critères d'évaluation doivent en conséquence considérer la prise de risque chez le lecteur, sa capacité de varier ses stratégies de lecture, de ressentir, d'élaborer, de multiplier les interprétations ; puis la quantité et la pertinence des liens qu'il établit entre ses connaissances ou expériences antérieures, les caractéristiques du texte et celles du contexte (Hébert, 2004).

### **Étapes d'enseignement dans une approche transactionnelle**

- des phases d'enseignement explicite par modelage des principales stratégies de compréhension<sup>3</sup>, de lecture esthétique<sup>4</sup> et de lecture critique<sup>5</sup>, et ce, pourquoi pas, à partir d'extraits d'œuvres classiques ;
- des phases de mise en pratique des stratégies et de guidage avec des ouvrages jeunesse riches et authentiques, souvent choisis par l'élève ;
- des tâches transactionnelles (dialogales et complexes) qui permettent le développement progressif du sens (telles que le journal dialogué, les cercles littéraires, les projets de création) et qui nécessitent l'intégration des compétences (oral, écrit, lecture) ;
- un transfert graduel des responsabilités et du questionnement ; un étayage par les pairs ;
- des formes d'évaluation partagée, portant à la fois sur l'utilisation des stratégies et le degré d'élaboration de la réflexion.

### **Pour une évaluation formative et différenciée du commentaire littéraire : exemples**

Guider les jeunes élèves exige que les enseignants se centrent d'abord sur les processus ou postures de lecture qu'implique chaque famille de situation (allant de la compréhension littérale à la lecture critique en passant par la lecture esthétique), plutôt que sur les caractéristiques du texte. À partir du moment où il laisse l'élève prendre en charge le questionnement de l'œuvre, l'enseignant doit identifier la posture de lecture adoptée par l'élève afin de mieux soutenir et pousser le raisonnement de chacun.

Par exemple, dans le roman *Vendredi ou la vie sauvage* de Tournier, à propos de la scène où Robinson se laisse aller au désespoir en passant ses journées dans la souille au milieu des pécaris, si un élève avait écrit dans son journal de lecture (et sans qu'on le lui demande) qu'il ne comprend pas ce que signifie le mot « pécaris », il aurait adopté un mode de lecture littéral. Partant du niveau de l'élève, l'enseignant pourrait le guider en lui suggérant de relire, de citer le passage et puis d'utiliser des stratégies de dépannage pour comprendre sans dictionnaire le sens de ce mot.

Par contre, l'élève qui, à propos de cette même scène, s'attristerait du fait que Robinson agit ici comme une « bête », fournirait ici un commentaire de type subjectif, ce qui traduit une posture de lecture esthétique (sentir) et qui se situe, sur un plan textuel, au niveau

de la fiction. Cela est déjà bien, puisque l'élève démontre qu'il est engagé personnellement dans sa lecture, mais ce n'est là qu'un pallier de réflexion possible. Tout en respectant ce mode esthétique adopté par l'élève, et dont la teneur est ici très morale, l'enseignant pourrait néanmoins amener l'élève à développer, à justifier davantage son commentaire, par exemple en lui demandant d'expliquer son sentiment envers Robinson en s'appuyant sur ses connaissances personnelles et sur celles qu'il a du personnage.

Mais on pourrait aussi soutenir le développement de sa réaction première en invitant l'élève à adopter une posture plus textuelle : dans ce cas, en considérant les aspects reliés à la narration, à la structure du roman, il pourrait s'interroger sur l'importance charnière de cette scène, porter son attention sur un empan un peu plus grand. Puis, en adoptant une posture plus critique, l'élève pourrait s'interroger sur les intentions que pouvait avoir l'auteur d'introduire cette scène ; et, enfin, dans une perspective culturelle, comparer avec le roman de Defoe, etc.

En résumé, pour l'enseignant qui devient alors un véritable partenaire de lecture, l'important est de partir du questionnement ou des « semences » de l'élève (pour emprunter l'expression employée par Vanhulle, 1998) et non des questions du manuel ; puis d'aider le jeune lecteur à développer son commentaire en lui suggérant d'adopter d'autres postures et de varier ses stratégies de lecture en fonction de son degré d'habileté. Car cette capacité d'opérer un va-et-vient d'une posture à l'autre, de varier ses stratégies de lecture et les empan d'analyse caractérise les bons lecteurs. Mais dans tous les cas, et dans le contexte des classes d'aujourd'hui, ce respect de l'unicité du parcours de chaque élève répond à la nécessité d'une pédagogie différenciée, ce qui constitue un revirement total de situation par rapport aux approches traditionnelles centrées plus ou moins sur les capacités de reproduire les interprétations « savantes » ou préemballées des enseignants.

### Pour une intégration des familles de situation

Utiliser essentiellement l'approche cognitive pour lire le texte littéraire en se limitant à vérifier la mémorisation des faits d'une histoire, en ignorant que le texte littéraire est avant tout une œuvre d'art et un produit socio-culturel, est injustifiable. N'utiliser que l'approche esthétique, alors que celle-ci ne garantit en rien la compréhension chez le faible lecteur et en oubliant que les réactions

individuelles et affectives sont forcément limitées, l'est tout autant. Mais vouloir atteindre le stade de lecture critique en sous-estimant la part importante qui doit revenir à la compréhension et à l'engagement affectif est inconcevable avec de jeunes lecteurs. Enfin, butiner d'une approche à l'autre en n'évaluant en bout de ligne que les aspects compréhensibles et rationnels de la lecture n'est pas davantage cohérent. Un modèle transactionnel ne se limite donc ni aux seuls aspects référentiels de la fiction, ni aux réactions émotives du lecteur, ni aux outils d'analyse textuelle et critique, mais tente d'intégrer les familles de situation de manière spiralaire et naturelle, à partir du questionnement de l'élève et par l'entremise du dialogue avec l'enseignant et la communauté de lecteurs.

### Conclusion

Dans tous les cas, le texte littéraire en tant que modèle expert de l'utilisation de la langue et riche creuset de valeurs devrait occuper le centre de la classe de français et servir d'entrée à toutes les familles de situations et aux apprentissages, car les textes courants constituent déjà l'objet d'étude dans toutes les autres matières. Quant à l'œuvre intégrale, elle ne devrait pas être reléguée aux seules périodes libres de lecture visant à calmer les élèves entre deux cours, mais être intégrée à la classe, car ce véritable laboratoire humain virtuel qu'est le roman fournit une occasion sans pareille pour les enseignants d'amener les adolescents à « penser rationnellement dans un contexte imaginaire et teinté d'émotions » (Rosenblatt, 1995, p. 295).

Le modèle transactionnel oblige les enseignants à amorcer un virage radical en didactique de la littérature au secondaire : celui de laisser le questionnement aux mains de l'élève, de « désacraliser » les œuvres et de faire le deuil de la simple et unique bonne réponse. Si « l'œuvre authentiquement littéraire est celle qui rend le jugement impossible [...] et qu'elle nous apprend à lire dans le monde [...] la complexité, l'infinie complexité de l'aventure humaine » (Marcotte, 2000), il faut que les approches d'enseignement de la littérature permettent et valorisent justement l'expression du doute, l'aspect exploratoire et jamais achevé de ce type de lecture ; en effet, c'est dans l'expérimentation de cette complexité que se trouve l'intérêt didactique de la lecture littéraire en classe.

\* Professeure à l'Université du Québec en Outaouais.

### Bibliographie

- Boyer, C. (1995), *L'enseignement explicite de la compréhension en lecture*, Boucherville, Graficor.
- Brown, R. et al. (1995), « A transactional strategies approach to reading instruction », *The Reading Teacher*, vol. 49, n° 3, p. 256-258.
- Dufays, J.-L. (1997), « Lire au pluriel. Pour une didactique de la diversité des lectures à l'usage des 14-15 ans », *Pratiques*, n° 95, p. 31-52.
- Giasson, J. (1990), *La compréhension en lecture*, Boucherville, Gaëtan Morin.
- , (1995), *La lecture. De la théorie à la pratique*, Boucherville, Gaëtan Morin.
- Hébert, M. (2003), « Co-élaboration du sens dans les cercles littéraires entre pairs en première secondaire : étude des relations entre les modalités de lecture et de collaboration ». Thèse de doctorat, Université de Montréal, 353 p.
- , (2004), « Les cercles littéraires entre pairs en première secondaire : études des relations entre les modalités de lecture et de collaboration », *Revue des sciences de l'éducation* (à paraître).
- Jouve, V. (2001), « De la compréhension à l'interprétation : la question des niveaux de lecture, dans C. Tauveron [dir.], *Comprendre et Interpréter le littéraire à l'école et au-delà*, Paris, INRP, p. 25-35.
- Lebrun, M. (1996), « Expérience esthétique et développement cognitif par la "réponse" à la littérature jeunesse », *Repères*, n° 13, p. 69-84.
- Ministère de l'éducation du Québec (2003), *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, premier cycle*, chapitre 5.
- Reuter, Y. (1991), *Introduction à l'analyse du roman*, Paris, Bordas.
- Rosenblatt, L. (1995 [1938]), *Literature as Exploration*, New York, The Modern Language Association of America (5<sup>e</sup> éd.).
- Tauveron, C. (1999), « Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant », *Repères*, n° 19, p. 9-36.
- Vanhulle, S. (1998), « Des "transactions" du lecteur aux Cercles de lecture ». *Littérature et interactions sociales à l'école primaire*, *Bildungs-forschung Und Bildungspraxis*, vol. 20, n° 2, p. 216-237.

### Notes

- 1 S'informer ; fonder une appréciation critique ; découvrir des univers littéraires et se construire des repères culturels.
- 2 Telle que celle qu'a expérimentée et validée l'équipe de Pressley (1995) sous le terme *Transactional Strategy Instruction*.
- 3 Parmi les principales **stratégies de compréhension** : identifier les idées principales ; résumer ; repérer la structure du texte ; prédire, émettre des hypothèses ; visualiser ; faire des liens avec ses connaissances antérieures ; faire des inférences, raisonner ; identifier, réparer ses pertes de compréhension (Boyer, 1995).
- 4 Parmi les principales **stratégies de lecture esthétique** : faire des liens avec sa propre vie ; retrouver en soi des souvenirs ; décrire son expérience ; ressentir de l'empathie pour les personnages ; s'identifier à eux ; évoquer des sensations ressenties ou visualisées grâce au langage de l'auteur ; imaginer d'autres mondes (Lebrun, 1996 ; Hébert, 2003).
- 5 Parmi les principales **stratégies de lecture critique** : soutenir son raisonnement en s'appuyant sur la recherche d'indices textuels ou élargir l'empan de son analyse à d'autres contextes en s'appuyant sur des savoirs savants ; questionner, formuler des hypothèses ; interpréter ; revoir son point de vue, en considérer l'évolution (Dufays, 1997 ; Jouve, 2001).