Document généré le 11 oct. 2024 23:16

Québec français

Construire l'expérience de la lecture romanesque

Nicole Biagioli

Numéro 169, 2013

Le roman jeunesse

URI : https://id.erudit.org/iderudit/69561ac

Aller au sommaire du numéro

Éditeur(s)

Les Publications Québec français

ISSN

0316-2052 (imprimé)
1923-5119 (numérique)

Découvrir la revue

Citer cet article

Biagioli, N. (2013). Construire l'expérience de la lecture romanesque. *Québec français*, (169), 98–99.

Tous droits réservés © Les Publications Québec français, 2013

Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter en ligne.

https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/

Cet article est diffusé et préservé par Érudit.

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche.

https://www.erudit.org/fr/

Construire l'expérience de la lecture romanesque

PAR NICOLE BIAGIOLI*

L'expression, « [ça se lit] comme un roman », utilisée par Pennac[1] pour intituler son plaidoyer en faveur de la pratique de la lecture en classe, rappelle que le roman (récit long, représentant un univers dérivé du nôtre, et montrant les transformations des personnages à travers une suite d'actions) a longtemps eu la réputation d'être facile à lire, populaire et de médiocre qualité littéraire. Est-ce pour cela que depuis son entrée à l'école, il a cessé de symboliser le plaisir de lire ?

Image tirée de la couverture de *Comme un roman*, de Daniel Pennac, Gallimard, collection Folio, 1995.

*

Nicole Biagioli
Professeure-chercheuse à l'Institut universitaire de formation des maîtres de Nice (France)

L'ÉCOLE DU ROMAN

Le roman est une école de vie, mais pas au sens où l'entend l'école. Il ne propose pas de leçons sur, mais des représentations de la vie, juste un peu plus simples et organisées que les situations ordinaires, mais que nous décodons de la même façon. Il apprend à connaître et à juger les personnages et à prendre conscience de leur complexité.

Cette lecture des conduites humaines incite à parcourir le texte qui les décrit. Le roman est une école de lecture, au sens propre du terme cette fois.

Enfin, la désillusion qui succède à la lecture romanesque (« Alors, quoi ? Ce livre, ce n'était que cela ? […] On aurait tant voulu […] ne pas avoir aimé en vain, pour une heure, des êtres qui demain ne seraient plus qu'un nom sur une page oubliée[2] ») peut, en révélant la force des procédés, déclencher une vocation de romancier. C'est donc aussi une école d'écriture.

SIX CLEFS POUR L'EXPÉRIENCE ROMANESQUE

Aucun savoir théorique sur la littérature ne peut remplacer la fréquentation des œuvres. Or, à l'école, les romans servent surtout à illustrer des notions narratologiques, historiques, stylistiques, qui les éloignent des élèves. L'expérience, selon Pastré[3], découle de l'action et résulte de la transformation réciproque de l'acteur et de son milieu. Celle de la lecture dépend moins du nombre de livres lus que de la qualité de la réflexion du lecteur.

Nous proposerons six clefs pour aider à la construire. Nous les illustrerons de supports destinés à des élèves de 8 à 11 ans, puisqu'à la fin de l'école primaire on doit maîtriser les quatre composantes de l'acte lexique : déchiffrement, compréhension, mémorisation et interprétation. Le secondaire et le collégial sont censés renforcer et complexifier cette maîtrise, ce qui suppose un enrichissement parallèle de l'expérience lectorale. Celle-ci n'y fait pourtant l'objet d'aucun accompagnement particulier. Il faut donc intervenir avant le secondaire, sans pour autant renoncer à reconduire avec d'autres supports la progression esquissée pour le primaire.

1 Donner envie de lire

Le droit de ne pas lire est le premier que Pennac reconnaît au lecteur. Mais la lecture offerte, qui remonte aux sources orales du récit[4], peut être une étape vers la lecture consentie. En prenant en charge le déchiffrement et la compréhension, elle libère l'esprit de l'auditeur pour la construction du sens. En soulignant la subjectivité de l'interprétation, elle lui donne ou redonne l'envie de

lire. Reste à attiser sa curiosité. Le fantastique s'y prête quand, allié au roman scolaire, il dénonce la fracture culturelle entre école et culture adolescente . Dans *L'école qui n'existait pas*, Gudule[5] décrit un pensionnat peuplé d'automates réalisés par un enseignant incapable de supporter de vrais élèves.

2 Doser la stéréotypie

Le rôle joué par les stéréotypes dans la lecture est capital[6]. On ne lit bien que ce que l'on connaît déjà, à tous les niveaux du texte : grapho-phonique, lexical, informatif, culturel. Il faut choisir des supports facilitateurs, augmenter la taille des caractères (ce qui a l'avantage[7] de persuader les élèves qu'ils peuvent lire de gros livres), leur espacement (une récente étude[8] a montré que si l'on aère un texte, les dyslexiques lisent jusqu'à 20% plus vite avec deux fois moins d'erreurs). S'agissant du contenu, les séries romanesques permettent d'accélérer la prise d'information dès le second tome. Les séries éditoriales comme *Souris Noire* et *Souris Rose*, de l'éditeur parisien Syros, initient aux stéréotypes génériques avec un humour qui empêche de les prendre totalement au sérieux.

3 S'appuyer sur les métareprésentations de la lecture

Le roman n'a pas attendu l'école pour former ses lecteurs. Quand un personnage pose ou se pose une question, le lecteur est amené à se la poser. En faisant mimer à la fiction le jeu incessant d'hypothèses auquel il se livre, le roman dirige le lecteur à son insu, et c'est tant mieux. Mais lorsque la fiction a pour sujet la lecture, il est bien forcé d'y réfléchir. Elle l'aide à apprivoiser l'irrationalité de ses comportements. Dans *Le Buveur d'encre*, de Sanvoisin et Matje[9], un vampire des bibliothèques inocule sa passion au héros, fâché avec les livres.

4 Aider à identifier les savoirs et les valeurs

Les savoirs et les valeurs sont nécessaires à la représentation de l'action, mais parfois ils sont plus que cela. Reuter[10] rappelle que « dans la littérature d'idées, engagée ou didactique, le récit n'est là que pour illustrer, "faire passer" ce matériau notionnel ». Les lectures proposées alterneront donc romans « purs », romans d'idées et romans didactiques. Dans les premiers, savoirs et valeurs sont intriqués comme dans la vie, et composent la personnalité de chaque personnage, ce qui renforce l'identité personnelle du lecteur. Les seconds lient les valeurs à un contexte politico-historique, ce qui apprend à les démystifier. Les troisièmes rappellent que l'acquisition des savoirs fait partie intégrante de l'aventure humaine. Si nous n'avons pas découvert le monde, comme la souris de Delessert[11], en recevant une pierre sur la tête, nous avons tous subi le choc de la nouveauté en commençant un apprentissage.

5 Attirer l'attention sur l'écriture

La communication littéraire n'est complète que lorsque le lecteur est capable de reconnaître l'auteur. Mais la spécificité du style n'apparaît que par contraste avec les structures de la langue. Paul, le héros du *Coupeur de mots* de Schädlich[12], rencontre un Méphistophélès linguiste qui lui propose de se charger de ses devoirs en échange de certaines catégories de mots. À mesure que son discours se détériore, il comprend leur utilité et finit par crier grâce. Le diable consent à lui rendre ses mots s'il parvient à corriger un texte écrit selon les nouvelles règles. Le héros triomphe de l'épreuve, aidé de son meilleur ami, d'une grammaire et d'un dictionnaire. C'est une façon simple et efficace de montrer que l'écriture est un combat contre la langue, dans lequel souvent les mots manquent, même lorsqu'on croit les posséder.

6 Apprendre à jouer avec les visions du monde

Le roman ne se contente pas de représenter le monde, il le met en ordre, et en donne une vision. C'est vrai de l'espace physique qu'il aide à reconnaître et à mémoriser dans toutes ses implications géographiques et sociales. C'est pourquoi le paysage romanesque « apporte au lecteur la révélation du cosmos[13] ». C'est vrai aussi de l'espace psychologique, puisqu'en nous faisant lire dans les pensées des personnages, il nous renvoie à une instance qui pourrait en faire autant pour nous. *Marguerite et la métaphysique*, de Virginie Lou[14] décrit les angoisses d'une rate qui veut « savoir la cause de tout » et finit par écrire une parodie désopilante de la genèse. Le roman comme contrepoint à la métaphysique, ce n'est pas si mal vu. Le seul tout vraiment crédible est celui qu'on invente avec des mots. Et chaque roman que nous lisons nous aide à construire « notre » vision du monde, au moment où on le lit.

CONCLUSION

L'expérience de la lecture romanesque, à la fois personnelle et partagée, doit précéder les apports d'informations littéraires de façon à ce que ceux-ci répondent à des questions que les élèves se seront posées. Il reste que l'objectif éducatif doit résolument l'emporter sur l'objectif didactique, car comprendre un roman, ce n'est pas savoir expliquer de quoi il parle ni comment il est fait, mais prendre conscience des raisons qui font qu'il modifie notre façon d'être au monde et nous fait évoluer. ✺

Notes et références

1 Daniel Pennac, *Comme un roman*, Paris, Gallimard, 1992.

2 Marcel Proust, *Sur la lecture,* Paris, Mille et une nuits, 1994, p. 24-25.

3 Pierre Pastré, « Quel sujet pour quelle expérience : un point de vue de didactique professionnelle », *Travail et apprentissage,* n° 6, 2010, p. 46.

4 Daniel Pennac, *Comme un roman*, Paris, Gallimard, 1992, p. 94.

5 Gudule, *L'école qui n'existait pas*, Paris, Nathan, Pocket Junior, 2000.

6 Jean-Louis Dufays, *Stéréotype et lecture*, Liège, Mardaga, 1994.

7 Jean-Louis Dufays, *op.cit.*, p. 121.

8 PNAS (Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America) juin 2012, cité dans *Sciences et vie*, août 2012, p. 123.

9 Éric Sanvoisin et Martin Matje, *Le Buveur d'encre*, Paris, Nathan, 2003.

10 Yves Reuter, *Introduction à l'analyse de roman*, Paris, Armand Colin, 2009, p. 109.

11 Étienne Delessert, *Comment la souris reçoit une pierre sur la tête et découvre le monde*, Paris, Gallimard Jeunesse, 1998.

12 Hanbs Joachim Schädlich, *Le coupeur de mots*, Paris, Flammarion, Castor Poche, 1990.

13 Nicole Biagioli, « Descriptif et description du paysage dans la littérature de jeunesse », J. Perrot (dir.) *Histoire, mémoire et paysage*, Paris, Inpress, 2002, p. 15-40, et htttp:/ hal. archives-ouvertes.fr/hal-00608196/fr/, p. 39.

14 Virginie Lou, *Marguerite et la métaphysique*, Arles, Actes sud junior, 1996.