

Enseigner à s'interroger : aider à interpréter

Edwin Rossbach and Josée C.-Larochelle

Number 169, 2013

Le roman jeunesse

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/69560ac>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Les Publications Québec français

ISSN

0316-2052 (print)

1923-5119 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Rossbach, E. & C.-Larochelle, J. (2013). Enseigner à s'interroger : aider à interpréter. *Québec français*, (169), 95–97.

Enseigner à s'interroger : aider à interpréter

PAR EDWIN ROSSBACH ET JOSÉE C.-LAROCHELLE*



Au secondaire comme au collégial, les élèves savent lire. Bien sûr. Ils peuvent répondre à des questions de compréhension (en recopiant, souvent, des parties du texte), faire des inférences (même si elles ne sont pas toujours justes) et chercher des informations, ajuster leur rythme de lecture, etc. Ces stratégies, développées avec le temps, sont souvent assez bien transférées par les élèves des textes informatifs aux textes littéraires, même s'ils ne les fréquentent pas pour les mêmes raisons.

Pourquoi alors semblent-ils parfois démunis, pris au dépourvus devant les questions d'analyse qu'on leur pose, comme si elles tombaient du ciel ? Pourtant, les enseignants le savent bien, les questions viennent des œuvres elles-mêmes. On n'invente rien quand on interroge les élèves. On n'invente rien, en effet, mais c'est tout comme, puisque les élèves, pour la plupart, ne se sont pas posés de questions (ou pas les mêmes que nous) en lisant.

L'ART DE POSER DES QUESTIONS

Si on veut aider les élèves à développer leur compétence en lecture, il faut, entre autres et surtout, leur apprendre l'art d'interroger l'œuvre littéraire pour la faire parler. Poser des questions s'enseigne et s'apprend. Cela n'arrive pas tout seul à force d'en entendre.

Dufays, Gemenne et Ledur abondent en ce sens : « Constatons pour commencer qu'il ne suffit pas qu'on pose des questions à l'élève pour que de tels processus [ceux de l'analyse] soient effectivement stimulés [...]. D'une part, en effet, l'enjeu est qu'il apprenne à se poser lui-même des questions ; d'autre part, on sait qu'il existe de fausses questions qui, loin de stimuler la construction d'hypothèses, évitent en fait au lecteur de déployer une activité interprétative digne de ce nom¹ ». Ainsi, pour analyser l'objet littéraire en profondeur, pour faire « parler » l'œuvre, il faut savoir l'interroger.

DES QUESTIONS QUI AIDENT OU QUI DÉCOURAGENT

Les questions qu'on peut formuler sont de deux types. Les premières visent la compréhension de base du récit : les élèves peuvent se demander, par exemple, qui est le narrateur de l'histoire, de quel personnage il s'agit dans un long dialogue, etc.

Les secondes, plus authentiques dans la perspective disciplinaire de la littérature, visent l'interprétation de passages de l'œuvre : *Pourquoi est-ce dit ainsi ? Qu'est-ce que ça peut bien vouloir dire ? D'où me vient cette impression que je ne comprends pas le vrai message ?*

On comprend donc que c'est pour aider leurs élèves que les enseignants de français formulent les questions d'interprétation qu'ils leur soumettent, pour les soutenir dans leur processus d'analyse de l'œuvre. Mais ces questions, peut-être intéressantes d'un point de vue littéraire, n'ont pas nécessairement l'effet escompté. En effet, Rouxel fait remarquer que « l'efficacité de ces questions est mise en doute par le seul fait qu'elles soient formulées par autrui, par un adulte étranger au parcours de l'élève. Elles présupposent des connaissances que l'élève ne possède pas. Au lieu d'être une aide, elles provoquent le découragement² ».

UN PREMIER PROBLÈME

Le premier problème, c'est que ces questions ne partent généralement pas des préoccupations réelles des élèves, alors que cet aspect est crucial. En effet, laisser le lecteur poser ses propres questions au texte est indispensable pour lui permettre de participer à la lecture d'une façon personnelle, de s'y projeter et d'y vivre une expérience émotive. Il faut aussi qu'il puisse construire sa compréhension à son rythme, plus lent sans doute que celui de l'enseignant, qui maîtrise déjà le processus et l'œuvre elle-même. En fait, l'élève à qui on permet ses propres interrogations amorce une réelle démarche d'analyse, appelée à se raffiner au fur et à mesure qu'il acquiert des connaissances (sur le texte lui-même, le contexte sociohistorique de l'œuvre, les processus de lecture et d'écriture, les figures de rhétorique, etc.). Ce faisant, on l'amène à faire confiance à ses intuitions de lecteur, ce qui ne peut qu'améliorer son sentiment de compétence et sa motivation à lire. Ici encore, il est préférable que l'enseignant s'efface autant que faire se peut s'il désire éviter que l'élève attende « la » réponse. Il peut l'aider à développer sa pensée en le poussant à expliciter son embryon d'interprétation, mais il peut tout aussi bien encourager les élèves à discuter leurs intuitions. Ils se rendront alors compte qu'ils ne sont pas seuls à voir des choses qui, à leur sens, « ne se peuvent pas ».

*

Edwin Rossbach
Professeur de littérature,
Cégep de Drummondville
rossbace@cdrummond.qc.ca

Josée C.-Larochelle
Professeure de littérature,
Cégep de Lévis-Lauzon ;
chargée de cours en
psychopédagogie,
Université Laval
josee.larochelle@cll.qc.ca



Tristan meurt, mais le poison est-il seul responsable ? De fil en aiguille, on en arriverait à la trahison réelle d'une Iseut et perçue de l'autre. Nous arrêterons-nous là ? Ne nous demanderons-nous pas ce qui, dans le contexte du récit courtois, fait de la trahison un acte si grave ? Et puisque nous y sommes maintenant, ne pourrions-nous pas nous demander de quoi Tristan et Iseut meurent vraiment, ce qui nous le prouve, et si tout cela a un sens, finalement ?

UN SECOND PROBLÈME

Le second problème avec ces questions « magistrales », c'est qu'on les formule la plupart du temps alors que les élèves n'en sont encore qu'au début de l'œuvre, à leur première lecture, alors qu'elles devraient arriver vers la fin du processus, à la relecture – ce qui peut les rendre décourageantes. Essentiellement, c'est lire la fin d'un roman avant de le commencer. Les élèves doivent parvenir progressivement, « naturellement » aux questions authentiques si on souhaite qu'ils intègrent le processus interprétatif. Négliger les étapes intermédiaires entre la question naïve et la véritable question d'interprétation équivaut à présenter le calcul intégral à un élève qui apprend à compter. Il n'est tout simplement pas prêt... mais il le sera si on lui en laisse le temps. Si elles s'éloignent des difficultés réelles des élèves (au point où ils en sont de leur lecture), elles les empêchent de croire qu'ils peuvent arriver eux-mêmes à ces questions-là. C'est probablement pourquoi, d'ailleurs, quand on procède de la sorte, on s'oblige à leur faire soi-même toute la démonstration, uniquement pour qu'ils sachent y répondre – les invitant indirectement au psittacisme.

L'interprétation, d'ailleurs, n'est pas une réponse à laquelle on arrive subitement au bout de la lecture, quand on referme un livre. Il s'agit plutôt d'un processus progressif et itératif, fait de faux départs, de questions, de repentirs, de nouvelles solutions à des difficultés anciennes et nouvelles s'éclairant mutuellement. Ainsi la compréhension globale procède-t-elle souvent de la compréhension, d'abord à la pièce, de petits détails qui permettent d'asseoir une première hypothèse interprétative. Par exemple, des élèves lisant un roman médiéval peuvent s'interroger sur la nature de l'anneau d'invincibilité que reçoit le chevalier de sa dame et, partant de là, à force de questions, comprendre comment une certaine vision de l'amour en sous-tend toutes les péripéties.

QUESTIONS « NAÏVES » OU « AUTHENTIQUES » ?

On objectera peut-être que les élèves n'ont pas toujours une compréhension suffisante pour répondre à ces questions d'interprétation, que le but du cours est

justement d'acquérir les connaissances nécessaires pour y parvenir. S'ils n'ont pas les connaissances qu'il faut, comment les élèves pourraient-ils poser eux-mêmes des questions authentiques ?

Nous croyons qu'il s'agit là d'une fausse question, comme celle de savoir qui vient avant de la poule ou de l'œuf, d'un piège que se tend lui-même le maître. C'est un peu ce qu'explique Bereiter lorsqu'il écrit que les questions authentiques « devraient émerger comme une conséquence du travail sur les idées³ ». Les réponses aux questions « naïves » conduisent à d'autres qui le sont moins, et c'est cette interaction créative qui permet de construire la connaissance.

UNE ESQUISSE DE DÉMARCHÉ

Mais que faire pour mener les élèves jusque-là ? Nous avons déjà dit qu'il convient de partir d'abord et avant tout des questions formulées par les élèves. Mieux, de les inciter régulièrement à formuler des questions au cours de leur lecture. On doit ensuite les amener à trouver des réponses

par eux-mêmes, à l'aide de l'œuvre littéraire. C'est là qu'ils commenceront à voir comment certaines difficultés sont vite résolues (lorsqu'elles concernent la compréhension de base de l'histoire) et d'autres, non. À partir des questions qui nous semblent propices parce qu'elles visent déjà un au-delà du texte, une compréhension plus fine, un début d'interprétation, il convient de formuler des problématiques avec les élèves. Mieux encore, on leur confiera ce travail, possible-ment en équipe, afin de les amener à une question authentique, une question que poserait un lecteur averti. C'est seulement en côtoyant régulièrement cette forme d'interaction avec l'œuvre, celle de l'initié, qu'ils pourront s'approprier des façons de lire propres à développer vraiment une compétence en lecture littéraire.

Prenons, par exemple, une œuvre assez fréquemment enseignée : *Tristan et Iseut*. Prenons sa fin, la mort des amants. Quand Tristan meurt en apprenant que « la voile est noire », signe qu'Iseut-la-blonde refuse de le secourir, les élèves, après avoir poussé les hauts cris parce que « ben voyons ! ce n'est pas possible et puis, en plus, c'est

le héros », s'interrogent. La mort paraît impossible, mais puisqu'il est empoisonné, qu'il résiste depuis quarante jours, peut-être que le choc... (Passons pour l'instant sur le fait qu'Iseut-aux-blanches-mains est épouvantable d'avoir menti ainsi à son mari.) Mais quand, ensuite, Iseut-la-blonde paraît, échevelée, au chevet de son amant uniquement pour constater son décès et qu'elle meurt à son tour de « saisissement et de compassion », là, rien ne va plus. Au moins, dans *Roméo et Juliette*, une lame ajoute à la vraisemblance. Comment passer de ce rejet en bloc à la question authentique ? On pourrait partir des interrogations des élèves et de leurs réponses pour les amener à voir plus loin que la surface du récit. Tristan meurt, mais le poison est-il seul responsable ? De fil en aiguille, on en arriverait à la trahison réelle d'une Iseut et perçue de l'autre. Nous arrêterons-nous là ? Ne nous demanderons-nous pas ce qui, dans le contexte du récit courtois, fait de la trahison un acte si grave ? Et puisque nous y sommes maintenant, ne pourrions-nous pas nous demander de quoi Tristan et Iseut meurent vraiment, ce qui nous le prouve, et si tout cela a un sens, finalement ?

En somme, au-delà du programme de formation, au-delà des connaissances théoriques sur la rhétorique, sur l'intertextualité ou sur le lien à faire avec le contexte d'écriture, pour susciter chez les élèves leur capacité à apprécier l'œuvre littéraire, à lire en mode interprétatif, ce qu'il faut, c'est leur enseigner à interroger le texte. Il faut leur montrer que le texte (leur) parle : il s'agit seulement de lui poser les bonnes questions. ✱

Notes et références

- 1 Jean-Louis Dufays, Louis Gemenne, et Dominique Ledur (dir), *Pour une lecture littéraire. 2^e édition. Histoire, théories, pistes pour la classe* (2^e ed.), Bruxelles, De Boeck, 2005, 302 p.
- 2 Annie Rouxel, *Enseigner la lecture littéraire*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 1996, 198 p.
- 3 Carl Bereiter et Marlene Scardamalia, « Learning to work creatively with knowledge », dans E. De Corte, L. Verschaffel, N. Entwistle, et J. Merriënboer (Eds.), *Powerful learning environments : Unravelling basic components and dimensions*, Oxford, Pergamon press, 2003, p. 55-68.



NOUVEAUTÉ

TOUT CE QU'IL FAUT SAVOIR sur le travail en équipe et les présentations publiques

LES ÉTAPES

- ▶ pour former une équipe
- ▶ choisir un sujet
- ▶ avoir des rencontres efficaces
- ▶ préparer son exposé

FIDES
ÉDUCATION

MAISON D'ÉDITION SCOLAIRE