

## L'expérience esthétique des textes au primaire (partie 2)

Monique Lebrun, Victor Guérette et Pierre Achim

Numéro 90, été 1993

Le français : langue commune

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/44533ac>

[Aller au sommaire du numéro](#)

### Éditeur(s)

Les Publications Québec français

### ISSN

0316-2052 (imprimé)

1923-5119 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

### Citer cet article

Lebrun, M., Guérette, V. & Achim, P. (1993). L'expérience esthétique des textes au primaire (partie 2). *Québec français*, (90), 51–53.

# L'expérience esthétique des textes au primaire

## (partie 2)

**Monique  
Lebrun,  
Victor  
Guérette et  
Pierre Achim**

Nous avons présenté, dans le numéro 89 de Québec français, le premier volet de cette expérimentation qui rappelait les origines du projet LALA, ses objectifs et ses principes de base. Ce second volet se veut plus pratique et raconte le déroulement du projet.

### **Des formules pédagogiques interactives**

On a choisi, pour exploiter ces petits livres dans le sens d'une lecture esthétique et signifiante, six formules pédagogiques. Elles s'écartent résolument de la traditionnelle exploitation du texte en classe, proposent des tâches vraisemblables et supposent de la part de l'enseignant beaucoup de doigté, de l'intuition, une grande capacité d'écoute et, disons-le, le goût du risque, toutes qualités dont les enseignants participant au projet étaient abondamment pourvus.

La première formule, le questionnement partagé, a été utilisée sous une forme adaptée au projet. Ce type de questionnement suppose que l'enseignant découpe en segments significatifs un texte suffisamment long pour être riche en péripéties diverses. Les segments sont ensuite lus silencieusement un par un. Après le premier, l'enseignant interroge les élèves ; à la seconde séquence, c'est l'inverse, et ainsi de suite. C'est à qui poserait au maître les questions les plus difficiles : celui-ci apprend à l'élève à écarter les questions de détails. Il lui montre à se risquer dans les interprétations, à découvrir plusieurs sens au texte, en se basant sur une grille d'indicateurs. Il est, comme tous, en état de recherche, dans un processus d'interaction sociale. Les réponses du maître commencent par des

modélisateurs (ex. : « je pense que... » ; « d'après moi... ») lorsque les questions nécessitent des opinions ou suggèrent une interprétation. Un travail d'objectivation termine la séance, afin de clarifier les termes difficiles ou les phrases complexes, s'il y a lieu. C'est le moment où l'élève est amené à s'intéresser au style (ex. : « les belles phrases »). L'activité d'oralisation du texte par l'enseignant, avant ou après cette activité d'objectivation, permet de donner le ton, le rythme, l'atmosphère de l'histoire, et même, de ce fait, d'améliorer la compréhension.

En somme, le questionnement partagé favorise l'objectivation des processus nécessaires à l'appropriation personnelle d'un texte narratif. Pour les plus faibles, l'aspect séquentiel de la lecture permet de ménager des pauses. L'activité rend évident aux yeux de l'enseignant le fait que la compréhension est différente d'un élève à l'autre et, surtout, de la sienne, et que toutes les compréhensions ont le droit de coexister. C'est l'indispensable première étape vers une pédagogie dédagée de la fixation sur la « bonne » réponse.

Avec le questionnement partagé, la discussion (sous une double modalité : en petit ou en grand groupe) fait partie des méthodes actives. La discussion en grand groupe permet à l'élève de développer son autonomie d'apprentissage, ses processus réflexifs, ses rapports sociaux et son habileté à s'exprimer à voix haute en groupe. Le texte utilisé est généralement de longueur moyenne et surtout près des préoccupations des écoliers, de façon à susciter les prises de position. Avant la lecture, l'enseignant présente le thème et

préviens la classe qu'il y aura discussion. Après la lecture silencieuse, il explique le rituel général de discussion : chacun est invité à écouter attentivement son voisin et à se situer par rapport à lui afin de mieux intervenir à son tour. Il appartient à l'enseignant de lancer et d'animer la discussion. Il aborde la compréhension initiale par des questions portant sur le contenu, la structure ou la langue, faisant appel au savoir antérieur des écoliers. Il favorise ensuite la généralisation de la compréhension en incitant les écoliers à devenir plus critiques face à la présentation des situations et à leur interprétation.

L'enfant, pour sa part, développe ses représentations mentales et apprend à se décentrer de lui-même, pour considérer les points de vue de l'autre. Il peut le faire plus aisément en petit groupe, grâce à des interactions plus fréquentes avec les pairs. Non seulement la discussion encourage-t-elle l'émission d'hypothèses, mais encore favorise-t-elle des activités cognitives telles que l'expression d'opinion, l'argumentation, la clarification ou la formulation de problème.

Non seulement la discussion collective est-elle une suite pertinente au questionnement partagé, mais encore elle est une véritable initiation au réagir et préalable à la discussion en petits groupes. Cette dernière activité permet à l'écolier d'agir occasionnellement comme animateur, de poursuivre son processus de réflexion sur le texte, d'interagir socialement avec ses pairs, d'approprier la prise de parole en groupe restreint. Encore là, il est important que le texte à l'étude rejoigne les préoccupations des écoliers.



Avant la lecture, l'enseignant présente le texte, si nécessaire. Les élèves le lisent individuellement et se regroupent ensuite en équipes de quatre ou cinq. L'équipe relit le thème de discussion et prend quelques minutes de réflexion. Lors de la phase de discussion proprement dite, le maître participe au travail des diverses équipes et aide les groupes qui semblent avoir de la difficulté à progresser. Il s'assure que tous participent.

Le croquis constitue une quatrième formule. Il permet d'opérer la jonction entre deux formes d'art et de partager son imagerie personnelle avec autrui. Les lignes de force de l'interprétation importent davantage que la finesse du détail. L'élève produit une ébauche qui cristallise un moment de sa compréhension personnelle d'une histoire et de ses éléments marquants (personnages, décor, péripéties). Après lecture silencieuse du texte, l'élève est invité à se fermer les yeux, à visualiser mentalement l'histoire et à en illustrer trois moments : le début, le milieu et la fin. L'enseignant lui-même produit ses croquis. On encourage l'échange de croquis entre lecteurs d'un même texte et la verbalisation par chacun de sa signification (ex. : « Pourquoi dis-tu que cette scène, que tu as dessinée, est la plus importante de l'histoire ? » « Pourquoi as-tu représenté ainsi ce personnage ? »). L'enseignant accepte toutes les interprétations, à condition qu'elles aient un ancrage textuel ; il fait ressortir les réactions les plus intéressantes.

Les deux dernières formules adoptées fonctionnent en symbiose : il s'agit du roman apprivoisé et du journal de lecture. Dans le premier

cas, on doit prévoir, pour chaque chapitre d'une oeuvre longue, des activités d'animation diverses allant de la lecture par l'enseignant à la dramatisation d'une scène, en passant par l'écriture d'une chanson inspirée par la trame du récit. Le rôle de l'enseignant y est très actif, puisqu'il doit maîtriser divers aspects de l'oeuvre, planifier de façon souple et adaptable au changement en ayant toujours en tête les objectifs du projet.

Même si l'oeuvre choisie est longue (près de cent pages, par exemple, dès la troisième année), il s'agit de l'exploiter sur une période relativement condensée afin de préserver l'intérêt et de répondre à l'enthousiasme des lecteurs. Pour plusieurs, c'est la première occasion de lecture d'une oeuvre complète : on vainc la phobie de ne pas comprendre un texte long et plus difficile que d'habitude.

Quant au journal, l'élève l'utilise pour y consigner ses réactions sous formes de « traces » suggérées (ex. : dessins, belles citations, poème inspiré par l'histoire, lettre à l'enseignant pour lui faire part de ses impressions). L'enseignant se fixe comme objectif de répondre personnellement à ceux qui le lui soumettent et il ne le juge pas de façon traditionnelle. En fait, le journal lui sert de baromètre pour mesurer l'implication de sa classe dans les diverses activités : il s'agit de favoriser l'expression et de créer un climat de partage. Il faut toutefois fixer des balises : ainsi, l'enseignant doit préciser qu'il ne s'agit pas d'un journal intime. Grâce au journal, l'enseignant peut noter, par strates successives, la progression du réagir d'un élève.

### **Des indicateurs**

#### **d'apprentissage compatibles**

On l'a dit, le projet LALA fonctionne sur une base expérimentale depuis trois ans grâce à la solidarité de toute une équipe qui croit au renouvellement de la didactique de la lecture. Les concepteurs préparent les petits cahiers d'expérimentation pour chaque oeuvre. Ceux-ci sont remis aux enseignants et discutés lors des huit réunions annuelles, qui sont également l'occasion de vérifier le taux de participation des élèves aux activités. Les enseignants fournissent, en plus d'un rapport écrit succinct, les bandes sonores de chacune. Celles-ci sont transcrites et analysées en fonction d'une grille d'indicateurs d'apprentissage. Ces derniers ont fait l'objet d'un choix mûrement réfléchi, dans l'optique d'une libération de l'ornière des prérequis et de la bonne réponse

Nous avons emprunté la trame de ces indicateurs à Judith Langer et nous l'avons enrichie. Ces indicateurs traduisent quatre aspects de l'habileté liés à l'expérience esthétique. Ces aspects servent à juger le développement de la compréhension de l'élève et à éclairer les pratiques pédagogiques les plus prometteuses.

1- Du dehors vers le dedans ou l'infiltration dans le texte. Cet aspect de l'acte de lire constitue la prise de contact avec le texte, son style, sa structure. C'est l'apprivoisement et l'interrogation, le moment où le lecteur utilise aussi bien ses connaissances préalables que les indices textuels pour se faire une première idée du texte. Même si cette posture se manifeste souvent lors de la prise de contact initiale, elle peut se retrouver aussi à d'autres moments de la lecture.

2- En dedans et en explorant, ou la promenade. Cet aspect de la lecture est celui au cours duquel le lecteur se sert des images mentales suscitées par le texte pour aller au-delà de ce qu'il avait compris initialement. Il s'interroge sur les motivations des personnages, établit des relations logiques, développe de nouvelles significations.

3- Du dedans vers le dehors ou le rapport à soi et l'appropriation. Cette étape constitue en quelque sorte une récupération du sens du texte à des fins individuelles : le lecteur utilise ce qu'il sait du texte pour réfléchir sur sa vie et celle des autres et il en tire des leçons.

4- L'objectivation de l'expérience esthétique enfin est l'étape de la distanciation de l'univers textuel. Le lecteur juge le texte, le relie avec d'autres textes ou d'autres expériences esthétiques.

On dispose ainsi à l'heure actuelle de tableaux d'analyse par types d'interactions et par texte pour chaque formule pédagogique. Ainsi, par exemple, on sait que pour *La mitaine perdue*, de Ginette Anfousse, en questionnaire partagé, les classes de 3<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> années concernées ont fait 386 interventions, au total, et, que de ce nombre, 63% sont du niveau de l'infiltration (l'entrée dans le texte), pour un petit 9% seulement du niveau de l'objectivation. On sait quelles attitudes de l'enseignant induisent les réactions les plus riches. On dispose d'un recueil de citations d'enfants traduisant une infinie variété de transactions personnelles avec le texte. On a analysé les indicateurs d'apprentissage et souvenirs de lecture de six élèves ciblés (deux forts, deux moyens et

deux faibles) dans chaque classe, constatant leur indéniable progrès vers le plaisir du texte en un an. Les test d'attitudes passés en début et fin d'année traduisent une montée de l'intérêt pour l'activité de lecture, chose appréciable si l'on sait qu'en l'absence d'interventions motivantes, les recherches l'ont démontré, de telles attitudes se détériorent à la fin du primaire.

Il y aurait encore beaucoup à dire sur le projet, notamment sur les techniques d'évaluation formative amorcées par l'équipe, et sur la très grande collaboration des enseignants, véritables promoteurs de LALA dans leurs milieux respectifs. Nos travaux nous permettent d'affirmer que la pédagogie de la lecture accompagnée et interactive se déroule dans les limites du praticable et de l'acceptable. Contentons-nous, en terminant de souligner la coïncidence troublante des orientations de cette expérimentation avec ceux d'un livre qui fait actuellement le bonheur des amants de la lecture, à savoir *Comme un roman*, de Daniel Pennac : « Le vrai plaisir du roman tient à la découverte de cette intimité paradoxale : l'auteur et moi. (...) Le professeur n'est ici qu'une marieuse (...) »

#### QUELQUES RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES POUR ALLER PLUS LOIN.

ATWELL, N. (1987). *In the middle: Writing, reading and learning with adolescents*, Portsmouth, N.H., Heinemann.

ECO, U. (1985). *Lector in fabula*. Paris, Grasset.

FORTIER, G. (1983). La méthode du questionnement réciproque, *Québec français* n° 52, 57-59.

LANGER, J. (1990). Understanding literature. *Language Arts*, 67(8), 812-823.

ROBERGE, H. et BERGERON-CHOQUETTE, L. (1980). *Le roman apprivoisé*. Montréal, éd. Ville-Marie.

ROSENBLATT, L.M. (1978) *The reader, the text, the poem*. Carbondale, Ill., Southern Illinois University Press.