

Une démarche intégrée et explicite pour enseigner à « apprécier » les oeuvres littéraires

Manon Hébert

La littérature québécoise avant 1940
Numéro 143, automne 2006

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/49499ac>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Les Publications Québec français

ISSN

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

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Hébert, M. (2006). Une démarche intégrée et explicite pour enseigner à « apprécier » les oeuvres littéraires. *Québec français*, (143), 74–76.

PRÉSCOLAIRE/PRIMAIRE

Une démarche intégrée et explicite pour enseigner à « apprécier » les œuvres littéraires

Manon Hébert*

La lecture littéraire aurait comme caractéristique spécifique de faire simultanément appel à plusieurs modes ou postures de lecture, dont lire pour comprendre, interpréter (mode littéral, inférentiel) ; lire pour le plaisir de s'évader, de vivre une expérience imaginaire de langage (mode expérientiel, esthétique) et lire pour évaluer, critiquer un objet d'art et de culture (mode analytique, critique)¹. Or ces trois modes de lecture sont rarement enseignés de manière intégrée et explicite, car l'on croit souvent à tort que lire pour le plaisir puisse se faire sans apprentissages spécifiques avec les plus jeunes et que la lecture critique ne soit accessible qu'aux élèves plus vieux. Pourtant, enseigner à « apprécier les œuvres » suppose qu'il faille, dans un même mouvement, développer chez l'élève des capacités d'engagement, relevant du domaine socio-affectif, et des habiletés de compréhension, d'analyse et d'argumentation, relevant du domaine cognitif. Tout l'intérêt et la grande difficulté d'enseigner cette compétence réside ainsi dans cette constante et délicate oscillation entre l'affectif, le social et le cognitif.

Apprécier, réagir, familles, critères : quelques difficultés

Cependant, le terme « apprécier » apparu avec les nouveaux programmes se trouve à tort trop souvent opposé à celui de « réagir », le premier étant plus ou moins associé à la lecture critique, le second, à une lecture plus « personnelle ». Cela constitue un raisonnement erroné sur le plan conceptuel, car le terme « apprécier » renvoie, dans les programmes, à une compétence, alors que le terme « réagir » est posé comme l'un des processus de lecture (et ensemble de stratégies) qu'il faut mobiliser pour maîtriser cette compétence². « Apprécier » inclue le « réagir », on ne peut donc les opposer. Le problème vient peut-être du fait que dans le programme du secondaire premier cycle, le concept intermédiaire – et plus ou moins heureux – de « familles de situation » a été ajouté. Dans la famille « fonder une appréciation critique en appliquant des critères à des textes littéraires et courants », le terme « appréciation » étant clairement associé à celui de « critique », cela risque de limiter la compréhension de cette compétence. Et de quels critères s'agit-il au juste ? Des critères de tous

ordres ? Personnels, formels, esthétiques ? En quoi les « critères » se distinguent-ils des notions et concepts³ (ou des connaissances liées aux textes⁴) ? Enfin, les quelques notions éparses de grammaire du texte et de lexique pouvant être utilisées comme « ressources » pour apprécier la littérature pourront-elles vraiment aider les enseignants à enseigner ces « critères » d'appréciation ?

Enseigner à « apprécier » : une question d'intégration

S'il faut définir ce qu'est apprécier une œuvre littéraire dans un contexte scolaire, disons que c'est parvenir, dans un même mouvement, à la comprendre, l'interpréter, y réagir, l'analyser, la critiquer et l'évaluer de manière personnelle, créatrice et critique, tout en étant conscient de sa démarche de lecture et du contexte. Cela devrait par conséquent conduire l'enseignant à intégrer plusieurs approches d'enseignement (expérientielle, stratégique, textuelle, etc.)⁵, que l'on peut associer aux nombreuses finalités assignées à la lecture littéraire à l'école (développer des habitudes, des habiletés d'ordre cognitivo-langagière, esthétique, culturelle, éthique, etc.). Mais on ne peut ignorer que la difficulté ou le paradoxe de l'enseignement de la lecture littéraire en contexte scolaire tient aussi au fait qu'il faut enseigner en même temps à apprécier et à produire un discours d'appréciation (à l'oral ou à l'écrit). Un discours idéalement personnel, expressif et fondé qui gagnera en validité et en solidité dans la mesure où seront respectés à la fois les droits du lecteur et du texte, de même que les exigences du contexte ou de la communauté discursive. Ce qui suppose de travailler en intégration la lecture, l'écriture et l'oral, de même que certaines compétences dorénavant posées comme transversales (notamment exercer sa pensée créatrice et son jugement critique). Ainsi, en concordance avec la définition même de la compréhension (comme résultat d'une interaction entre le lecteur, le texte et le contexte), enseigner la compétence « apprécier » doit viser l'acquisition :

- 1) de stratégies de compréhension en lecture (*lecteur*) ;
- 2) de critères ou de notions d'analyse littéraire (*texte*) et
- 3) d'habiletés critiques nécessaires pour réaliser la tâche, soit élaborer un discours d'appréciation fondé en situation d'interprétation partagée (*contexte*).

Démonstration d'une démarche intégrée en cinq phases

Dans cet esprit, nous avons mis en place une démarche d'enseignement en cinq phases, inspirée du modèle transactionnel, développé par l'équipe de Pressley⁶, et dont l'objectif premier consiste à ne pas dissocier les processus de compréhension, participation / émotion et distanciation critique. La démarche tente d'accorder une large place au dialogue pour l'élaboration progressive du sens, à la problématisation autonome du texte et à la confrontation des interprétations (dans les phases 2 à 5), mais aussi à l'enseignement explicite des stratégies de lecture et des notions d'analyse littéraire nécessaires en amont pour fonder un discours d'appréciation fondé (phase 1). Il s'agit d'une démarche intégrée non seulement parce qu'elle permet de développer différents rapports au texte, mais aussi plusieurs axes d'intégration : celui des compétences et des tâches (lecture littéraire/oral réflexif/écriture personnelle et critique), celui des approches d'enseignement et celui de la mise en réseau des textes (extraits d'œuvres classiques et de jeunesse, de différentes origines et époques).

- 1 Une phase d'**enseignement explicite** et frontal, où l'enseignant fournit sous forme de mini-leçons ponctuelles des outils pour mieux lire et apprécier, soit un ensemble de stratégies de lecture et de concepts littéraires, en s'appuyant de préférence sur des extraits d'œuvres jugés plutôt difficiles pour une lecture autonome (voir l'exemple développé ci-dessous).
- 2 Une phase d'enseignement plus **différencié et expérimental**, où l'élève est invité à utiliser les stratégies et notions apprises pour mieux lire et surtout pour problématiser de manière autonome les œuvres qu'il lit afin d'élargir son répertoire. L'enseignant ne pose plus de questions ici, mais réagit aux commentaires de l'élève (journal de lecture, etc.), l'aide à circonscrire, à élaborer ses réactions et à solidifier ses jugements (chacun de ces aspects aura été enseigné).
- 3 Une phase d'enseignement **collaboratif** (par les pairs) où les réflexions individuelles colligées à l'écrit pourront servir de point de départ à un travail d'interprétation partagée.
- 4 Une phase de structuration, de **lecture et d'écriture plus critique** où il s'agit d'intérioriser le dialogue fait à l'oral, de pluraliser l'interprétation. On peut envisager ici l'écriture de travaux d'appréciation plus consistants.
- 5 Une phase d'**intégration** où l'enseignant synthétise, récapitule les stratégies et notions enseignées, tient compte de celles qui ont été abordées plus intuitivement dans les tâches réflexives. Il consolide le répertoire, relie les extraits d'œuvres classiques étudiés en classe dans l'année et les œuvres lues de manière plus

autonome, ouvre de nouvelles perspectives culturelles. Cette phase peut éventuellement déboucher sur un projet de création (écriture d'invention, théâtre, etc.), ce qui est alors à considérer comme une activité de **transfert** ou d'enrichissement et non pas d'acquisition de connaissances en lecture.

Enseignement explicite pour soutenir l'appréciation : un exemple

Nous allons nous limiter ici⁷ à donner un exemple d'enseignement explicite d'une stratégie de compréhension ET d'une notion littéraire, soit une seule des cinq phases de la démarche. Il s'agit d'une mini-leçon destinée à aider des élèves du début du secondaire à mieux apprécier la force évocatrice de la langue de Michel Tournier dans *Vendredi ou la vie sauvage*, à porter leur attention sur la façon de dire d'un auteur, sur sa manière de créer des effets. Ainsi, en fonction des différentes étapes à respecter dans l'enseignement explicite⁸, il faut :

- a) expliquer aux élèves l'utilité de la stratégie de lecture : par exemple, la stratégie de la **visualisation** peut être utile lorsqu'ils ont du mal à commencer un roman, à construire mentalement le « décor » ;
- b) rendre explicites **les étapes mentales nécessaires** (modélage) pour appliquer cette stratégie, laquelle devrait servir à résoudre un problème authentique vécu par l'élève : en les invitant à se créer « un petit film dans leur tête » à partir de l'écoute de deux phrases tirées du début du roman et dont l'une a été fabriquée à titre de *contre-exemple* ; puis en leur demandant laquelle permet de mieux « voir » et pourquoi ;
- c) enseigner **une notion propre au texte littéraire** (pour amener les élèves à pouvoir mieux comprendre les effets et procédés textuels pouvant être à l'origine d'un plaisir ou d'un problème de lecture) : en leur faisant observer, dictionnaire à l'appui, comment l'auteur a varié les **registres de langue** ;
- d) passer **du modélage au guidage**, puis faire verbaliser (pour rendre l'élève autonome) : en leur faisant examiner une autre phrase « problème » similaire, puis d'autres qu'ils travailleront seuls en ayant à verbaliser leur processus.
- e) rendre transparente **la cohésion existant entre les activités passées et futures** : en les invitant à commenter dans leur journal de lecture un prochain passage de leur choix illustrant la stratégie et / ou la notion (ce qui nous amène aux phases suivantes).

Cette phase d'enseignement explicite est à considérer comme une phase de structuration visant l'acquisition de savoirs sur la lecture et sur la langue, et elle est pensée à



l'intérieur d'une démarche intégrant quatre autres phases, où lecture personnelle et critique vont de pair. Nous croyons en effet important de montrer qu'il ne suffit pas de proposer des situations complexes et des projets signifiants, ou encore que les élèves « se donnent » des critères, pour que le plus grand nombre d'entre eux parviennent à apprécier les textes et à produire des discours d'appréciation fondés.

En conclusion, et pour reprendre les propos éclairants de Jean-Louis Dumortier, rappelons que le rôle de l'école n'est pas de former des critiques littéraires, mais plutôt des « amateurs éclairés ». Dans ce cas, enseigner à « apprécier » signifie intégrer plusieurs postures d'enseignement afin de « donner le goût des fictions à ceux qui ne l'ont pas [...] rendre les élèves conscients de leurs pratiques de lecteurs, conscients de leurs attentes, des causes de leur plaisir ou de leur déception ; [...] capables de raisonner leur jugement de goût et d'argumenter un jugement de valeur ».

* Professeure adjointe à l'Université de Montréal.

Notes

- 1 Hébert, M., « 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 en éducation (option didactique), Université de Montréal, Montréal, 2003. (<http://www.theses.umontreal.ca/theses/FAC4.html>).
- 2 Hébert, M., « 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*, n° 30 (2003), p. 605-630. (<http://www.erudit.org/revue/rse/2004/v30/n3/012084r.html>).
- 3 Ministère de l'Éducation du Québec, *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, premier cycle*, Québec, Gouvernement du Québec, 2003, p. 107.
- 4 *Ibid.*, p. 129-143.
- 5 Ministère de l'Éducation du Québec, *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire et enseignement primaire*, Québec, Gouvernement du Québec, 2001, p. 89.
- 6 Cet article fait suite à celui qui a été publié dans *Québec français*, n° 135 (2004), p. 82-84, « Pour une intégration des familles de situation en lecture littéraire. Principes d'une approche transactionnelle ».
- 7 Brown, R., P. B El-Dinary, M. Pressley et L. Coy-Ogan, « A transactional strategies approach to reading instruction », *The Reading Teacher*, n° 49 (1995), p. 256-258.
- 8 En voir la démonstration détaillée dans la section *Cahier pratique* de ce présent numéro.
- 9 Duffy, G. G. et al., « Effects of explaining the reasoning associated with using reading strategies », *Reading Research Quarterly*, n° 22 (1987), p. 347-368.
- 10 Dumortier, Jean-Louis, *Lire le récit de fiction. Pour étayer un apprentissage : théorie et pratique*, Bruxelles, DeBoeck-Duculot, 2001.

Former un sujet-lecteur¹ au secondaire

Suzanne Richard*

Cet article applique les rectifications orthographiques.

Le dernier programme de français a réaffirmé la place de la littérature en classe du secondaire (MEQ, 2003) et on ne peut que s'en réjouir. Cependant, à regarder de plus près les finalités visées par l'enseignement de la littérature au secondaire, on est en droit de se demander s'il est possible, voire souhaitable, de poursuivre toutes ces visées en classe de français.

La finalité fondamentale de l'enseignement de la littérature au secondaire

Dans le cadre de notre recherche doctorale (Richard, 2004), nous avons effectué une analyse documentaire, descriptive et critique qui nous a permis de faire émerger et de préciser la finalité fondamentale de la littérature pour la classe du secondaire : former un sujet-lecteur. Un sujet-lecteur est non seulement un *amateur* de littérature, mais également un *connaisseur* qui peut participer au monde littéraire en commentant, en critiquant et en interprétant les œuvres littéraires. Il sait *objectiver sa subjectivité* et apprécier les œuvres littéraires. Notre recherche a permis de dégager une conception systémique de cette finalité, laquelle implique des savoirs qui doivent être solidaires et complémentaires les uns des autres. C'est la combinaison et la complémentarité de tous ces savoirs qui en assurent la cohérence. Ces savoirs appartiennent principalement à quatre grandes catégories : des savoirs formels sur la littérature ; des savoirs historiques et socio-institutionnels ; des savoirs sur la lecture et sur l'écriture ; des savoirs sur le fonctionnement de la langue et des textes (voir la figure).

Les savoirs formels sur la littérature concernent surtout les modes de représentation dans les textes littéraires. Il s'agit, par exemple, d'observer et d'étudier certains procédés littéraires comme la voix narrative, la polyphonie, la constitution des personnages, etc. L'objectif est d'amener les élèves à développer la capacité à comprendre et à interpréter les textes par la prise en compte des aspects formels du littéraire. Quant aux savoirs historiques et socio-institutionnels, ils visent essentiellement à amener les élèves à se familiariser avec ces diverses composantes du littéraire (champ, histoire littéraire...), afin qu'ils puissent mieux comprendre le contexte de production des œuvres et mieux se distancier d'elles en adoptant une attitude critique à leur égard. Tous ces savoirs à enseigner doivent évidemment être choisis en regard des objectifs visés. Une transposition didactique s'avère donc essentielle.

Les savoirs concernant le fonctionnement de la langue et des textes ainsi que les connaissances et les stratégies relatives à la lecture et à l'écriture en général sont tous très liés. En ce qui concerne les savoirs sur le fonctionnement de la langue et des textes envisagés du point de vue de l'écriture, il s'agit essentiellement d'observer et d'étudier certains phénomènes langagiers (la reprise de l'information et la coréférence,