

PISTES D'ENTRÉE EN LECTURE

PRÉPARER LA LECTURE DE TEXTES LITTÉRAIRES AU COLLÉGIAL

Par Érick Falardeau
Professeur de français
Collège Mérici

1. L'ENSEIGNEMENT DE LA LECTURE LITTÉRAIRE À DES COLLÉGIENS

Peut-on parler d'enseignement-apprentissage de la lecture au collégial quand tous les élèves ont déjà obtenu leur diplôme d'études secondaires et que leurs compétences et connaissances en lecture ont été nécessairement sanctionnées par une épreuve ministérielle? Une telle conception de la lecture fait l'économie d'un débat important : la lecture scolaire se limite-t-elle au décryptage des signes, à la seule progression dans le texte qui permet au lecteur de parcourir les pages de la première à la dernière? La réponse est évidente et unanime : on exige des élèves beaucoup plus que l'achèvement d'un texte. Pourtant, les pratiques enseignantes supportent à plusieurs égards ces interrogations – grotesques pour plusieurs : on prescrit la lecture, puis, une fois l'activité individuelle terminée, on entreprend le travail d'analyse avec ou sans médiation enseignante. L'élève sait lire.

Seulement, la lecture littéraire attendue au collégial est une véritable compétence qui doit être enseignée, soit une activité qui mobilise des savoirs de haut niveau, de multiples ressources cognitives dans une situation de travail complexe, en l'occurrence la lecture de textes littéraires, qui implique une compréhension fine et une capacité d'interpréter des signes complexes et polysémiques. Pour l'atteinte d'une compétence aussi complexe, l'on doit ainsi considérer les nombreux obstacles qui se dressent entre le lecteur et le texte, puisque c'est bien de cela qu'il s'agit : une relation dynamique de construction de sens entre un sujet et un objet qui le convoque.

1.1 Considérer une certaine incompatibilité

La plupart des élèves éprouvent très peu d'appétence pour la littérature. Écrasés par un univers textuel auquel ils ne parviennent à rattacher rien de connu, aucun signe familier, ils rejettent tout simplement le livre imposé. Dans un tel contexte d'incompatibilité cognitive, culturelle et émotive avec l'objet à lire, l'apprenti-lecteur acquiert difficilement ce sentiment de familiarité qui le rendra de plus en plus expert. L'appétit d'apprendre vient en partie de la capacité d'un sujet à appréhender l'objet mis en jeu dans la situation didactique, en l'occurrence le texte et les différents savoirs qu'il convoque. Sans cette stimulation qui naît du rapport de force dirait-on entre l'élève et le texte, on obtiendra peu d'échanges, peu de transactions dynamiques et fructueuses. L'appétence pour le texte naîtra entre autres de cette possibilité pour l'élève de développer un sentiment de sécurité, voire de contrôle, dans la tâche de lecture. Il s'agira alors pour le maître de trouver le meilleur défi de lecture, une situation suffisamment difficile pour générer des apprentissages complexes, signifiants et transférables, et qui se situe dans la zone de développement proximal de l'élève.

La plupart des œuvres classiques¹ posent un défi important justement parce qu'elles reposent sur des connaissances socioculturelles ou des formes littéraires que l'élève ne maîtrise pas. La prise sur le problème évoquée plus haut est alors déficiente : l'élève a le sentiment très dévalorisant de se retrouver constamment en situation d'échec. C'est pourquoi les classiques présentent de manière aiguë le problème de l'appétence. Ces œuvres canonisées « qu'il faut avoir lues » et sur lesquelles le programme de français au collégial insiste beaucoup sont souvent rejetées d'elles-mêmes par leur seule appellation. Si l'on souhaite voir les élèves acquérir les compétences visées, il est pédagogiquement dangereux de croire qu'ils sauront se créer d'eux-mêmes un parcours de lecture fécond dans une œuvre qui présente autant d'obstacles que *Phèdre*, pour reprendre un exemple autour duquel s'est construite ma recherche. Le maître aura alors la responsabilité didactique – n'est-ce pas là le contrat implicite qui le lie à ses élèves? – de créer des brèches dans le texte pour que l'élève y adhère.

¹ Le terme « classique » ne renvoie évidemment pas aux seules œuvres du XVII^e siècle; il désigne plutôt toute œuvre reconnue par l'institution littéraire qui jouit d'une certaine renommée sur une période

L'appropriation d'un texte littéraire passe d'abord par la création d'un horizon d'attente, c'est-à-dire la définition de ce qu'on devine du texte à lire, l'anticipation du contenu à partir de connaissances déjà maîtrisées : l'appartenance du texte à un genre, son origine historique, culturelle et géographique, son style, ses idées, son adhésion à certaines idéologies, à certains courants, l'histoire de sa réception, etc. Une telle réflexion préalable permet au lecteur de se familiariser avec une œuvre nouvelle en recourant à ses propres savoirs et savoir-faire et en en développant de nouveaux au besoin. L'horizon d'attente permet en définitive au lecteur d'opter pour un certain type de lecture selon les caractéristiques de l'œuvre qui « évoque des choses déjà lues [...] et dès son début crée une certaine attente de la suite, [...] attente qui peut, à mesure que le récit avance, être entretenue, modulée, réorientée, rompue par l'ironie », selon les règles implicites des genres et des styles (Jauss, 1978).

Cette étape préalable à la lecture exige un certain travail préparatoire. On arrive difficilement à constituer un horizon d'attente pour un texte auquel on ne peut strictement rien rattacher. Un élève de 18 ou 19 ans se trouve ainsi bien démuné devant la tragédie de *Phèdre* : une pièce versifiée, écrite au XVII^e siècle, ne présente de prime abord rien de familier. Ainsi, un horizon d'attente construit à partir de quelques informations parcellaires risque de créer une lecture lacunaire et démotivante. Ainsi, le temps consacré à l'élaboration d'un référent riche et diversifié facilitera le développement d'un horizon d'attente fécond. Pour un maître, ne pas considérer *Phèdre* comme une œuvre difficile relèverait dans ce contexte d'une naïveté dangereuse sinon contre-productive sur le plan didactique, car l'écart culturel qui sépare l'élève du texte produit à lui seul l'incompatibilité. Il faut donc que l'enseignant qui suggère cette œuvre aide ses élèves à se constituer un horizon d'attente sensible à un certain nombre d'indices textuels variés : le rythme, les figures de style, les références mythologiques, l'idéologie, l'importance des descriptions, etc.

relativement importante. Les classiques constituent en fait des œuvres canonisées auxquelles on reconnaît une certaine influence dans le champ de la littérature.

2. LES PISTES D'ENTRÉE EN LECTURE

2.1 L'importance de la préparation

Aucun livre n'a été écrit pour être étudié dans les classes du collégial, qu'il soit contemporain ou reconnu comme « classique ». Il faut donc remonter à la source des problèmes des élèves en les préparant mieux à leur activité de lecture. Cette préparation est d'autant plus nécessaire dans l'optique de l'approche par compétences, selon laquelle les élèves doivent « analyser », « expliquer » et « apprécier » des textes littéraires². Ces compétences qui définissent les cours de français de la formation générale commune requièrent effectivement des savoirs et des savoir-faire de haut niveau qu'il faut développer en classe dans une optique d'enseignement de la lecture littéraire qui considère à la fois le plaisir de lire – si cher à Pennac, mais qui n'apparaît à aucun endroit dans le programme du collégial – et le travail plus littéraire d'interprétation et d'analyse. Ce programme didactique devra s'incarner dans de véritables situations-problèmes, dont les bases seront posées avant la lecture, à l'intérieur desquelles l'apprenti-lecteur sera confronté à des problèmes de compréhension ou d'interprétation qu'il résoudra avant, pendant et après sa lecture.

Ces dernières considérations justifient tout à fait l'étude plus poussée de la pertinence et du fonctionnement souhaitable de la préparation à la lecture comme mise en place de situations-problèmes. L'apport de stratégies de lecture et d'éléments référentiels et théoriques après la lecture est certes utile à la compréhension et à l'interprétation, mais il arrive souvent trop tard, parce que, déjà, l'élève « n'a pas compris » et s'est démotivé devant des problèmes qu'il n'a pas su résoudre ou même identifier clairement; assurément, il refusera de se prêter une deuxième fois à ce laborieux exercice de lecture qui lui rappelle son incapacité à lire des textes dits « littéraires ». En fonction du degré de difficulté que présente une œuvre, le professeur devra ainsi préparer des pistes d'entrée en lecture plus ou

² Gouvernement du Québec, MÉQ (1992), *Formation générale. Des collèges pour le Québec du XXI^e siècle.*

moins variées, plus ou moins explicites, explorant autant les aspects formels, thématiques, idéologiques qu'historiques ou culturels.

2.2 Les pistes d'entrée en lecture

Le glissement qui menaçait l'expression « pistes d'entrée en lecture » était celui des grilles de lecture contraignantes du genre « propositions de lecture éclairantes pour les livres plus compliqués » qui, souvent, limitent l'investigation du texte à son seul fonctionnement (Rouxel, 1996). On connaît bien les grilles trouées que les élèves auraient à remplir au cours de leur lecture et qui ne présenteraient aucun caractère transférable vers d'autres lectures, d'autres genres, d'autres contextes extra-scolaires ou qui, à l'opposé, verraient à ranger une grande quantité de textes dans un moule passe-partout, par conséquent sans signification.

Tout à l'opposé, il semble possible de suggérer des points d'ancrage dans un texte qui permettront à l'élève-lecteur de s'arrimer à des éléments rendus familiers par le travail de préparation. L'enseignement-apprentissage de la lecture littéraire se déroulera pendant ces activités de préparation au cours desquelles le professeur fournira aux élèves des pistes d'entrée en lecture. Dans cette optique, le travail sur le texte se situe d'abord en amont de la lecture individuelle, en classe, de sorte que l'élève se trouvera après coup à exécuter une tâche de lecture dans un texte qui lui apparaîtra en partie familier. Après avoir participé aux activités guidées par le maître, l'élève abordera dans sa lecture individuelle un texte qu'il aura le sentiment de lire une seconde fois, en partie à tout le moins. Sur le plan motivationnel, cette démarche s'avère très constructive dans la mesure où elle place l'élève dans une situation où il exerce un contrôle beaucoup plus important sur la tâche à réaliser. Avec les outils de lecture qu'il acquerra, il jouera en quelque sorte le rôle de l'expert qui aborde un texte avec des schémas de lecture éprouvés. En d'autres mots, ses représentations s'adapteront progressivement, par guidage, au problème que le professeur aura posé et autour duquel il aura organisé les pistes d'entrée en lecture soumises à la classe.

L'élaboration des pistes d'entrée en lecture n'a d'intérêt que si elle permet à un lecteur de se créer des repères familiers dans une œuvre qui présente un défi de lecture certain. L'enseignant aura donc la responsabilité de préparer des parcours de lecture préalables mais non limitatifs. Il peut faciliter la lecture de l'élève en lui présentant avant la lecture des signes nouveaux qui aideront sa compréhension ou en créant des liens avec des signes que l'élève maîtrise déjà mais qu'il ne saurait de lui-même transférer dans la lecture qu'il s'apprête à faire.

2.3 Situation-problème et lecture d'œuvres intégrales

Comme les élèves peinent plus souvent qu'autrement à voir la signification des tâches de lecture et d'écriture qui leur sont proposées dans les cours de littérature, les pistes d'entrée que je développe s'orientent exclusivement autour d'œuvres intégrales, en l'occurrence *L'Écume des jours* de Boris Vian et *Phèdre* de Racine. La lecture de textes entiers est l'activité qui s'apparente le plus à une situation réelle de lecture hors classe. Les extraits, souvent utilisés comme principal support de l'enseignement littéraire au collégial – d'autant plus que le MÉQ recommande formellement dans les devis l'emploi d'anthologies pour couvrir les courants – souffrent de plusieurs lacunes, dont l'éclatement, qui ne se justifie que par la chronologie et le découpage par mouvements. Pour acquérir une certaine signification, le travail sur les extraits doit au moins se faire de façon intégrée : confronté à un réseau de textes, l'élève devra récupérer diverses connaissances, mettre en perspective une plus grande quantité d'informations, sélectionner, comparer, rejeter, etc. (Ledur, 1996) D'autant plus si ce réseau de textes se raccroche à la lecture d'une œuvre intégrale.

Lorsque toutes les lectures d'un cours de littérature tireront leur pertinence de ce qu'elles se raccrochent à une situation concrète, l'élève sera beaucoup plus susceptible de s'investir dans chacune des étapes. De plus, la lecture d'une œuvre intégrale est la plus susceptible de susciter une véritable situation-problème, par définition complexe et ouverte. Un texte entier recèle un certain nombre d'obstacles, de forme ou de contenu, qui engendrent des problèmes d'opacité. L'élève se trouve alors confronté à des éléments non transparents du texte qui constituent des obstacles de compréhension ou d'interprétation. Pour s'attaquer à de telles situations problématiques, l'élève doit pouvoir considérer le

contexte global de l'œuvre, et non seulement des morceaux choisis; il doit également avoir accès à la complexité des informations sociohistoriques et littéraires susceptibles de lui donner une meilleure intelligence du texte.

3. VALIDER LA PERTINENCE D'UNE PRÉPARATION PLUS POUSSÉE

Dans le cadre d'une recherche PAREA, j'ai cherché à vérifier dans quelle mesure une approche plurielle de la préparation à la lecture, essentiellement tournée vers la résolution de problèmes, améliorerait les compétences des élèves en lecture littéraire. Pour ce faire, j'ai construit deux séquences didactiques pour deux textes complexes et fort différents : *L'Écume des jours* de Boris Vian et *Phèdre* de Racine. J'ai élaboré pour chacun de ces deux textes quatre heures d'activités de préparation orientées autour d'obstacles de compréhension et d'interprétation que les élèves sont susceptibles d'éprouver dans leur lecture.

3.1 Pistes d'entrée en lecture pour *L'Écume des jours*

Le travail de préparation à la lecture de *L'Écume des jours* a été surtout orienté autour du caractère fantaisiste du roman : Vian récupère les stéréotypes du conte de fées, mais pour en montrer la dégradation. Dans cette optique, le mariage de Chloé et Colin a clairement été posé avec les élèves comme l'élément déclencheur de la tragédie, de la dégradation, et non comme le point culminant du bonheur, comme dans la quasi-totalité des contes de fées. Le questionnaire d'activation des connaissances antérieures a ainsi mis l'accent sur les connaissances génériques des élèves, pour y raccrocher le travail d'interprétation sur la dégradation de l'univers de *L'Écume*. Des pistes ont ainsi été proposées aux élèves, suggérant diverses dimensions du récit qui participent à la dégradation : la maladie, l'obscurcissement, la ruine, etc. L'enseignant ne doit toutefois pas organiser pour eux la solution, mais seulement poser des repères, de façon non organisée, pour qu'ils travaillent véritablement en résolution de problèmes.

Les élèves ont également exploré avant leur lecture la dimension ludique du langage de Vian : les jeux de mots, la fantaisie qui surgit dans les déconstructions syntaxiques et logiques. En somme, il s'agissait de leur donner une idée assez élaborée du caractère

fantaisiste de *L'Écume* pour qu'ils soient en mesure, au cours de leur lecture, d'interpréter le roman dans cette optique. Pour créer cet espace-problème, j'ai d'abord étudié le paratexte³ avec les élèves, pour leur transmettre des outils d'élaboration de l'horizon d'attente; j'ai également lu à voix haute les premiers chapitres en amenant les élèves à percevoir certaines structures puis à les interpréter dans le sens des problèmes soumis. Je les ai également amenés à étudier certains extraits liés à ces problèmes, toujours pour semer des repères dans le textes qu'ils seraient capables de récupérer au cours de leur lecture individuelle.

3.2 Pistes d'entrée en lecture pour *Phèdre*

Les activités de préparation à la lecture de *Phèdre* se sont orientées beaucoup plus vers les difficultés inhérentes à la compréhension du texte. Il a ainsi d'abord fallu expliquer les spécificités du discours tragique, son actualité au XXI^e siècle. La complexité du référent mythologique constitue un des principaux obstacles à la compréhension des élèves. Je leur ai donc fourni un schéma des liens familiaux entre les personnages ainsi qu'un index leur permettant de retrouver les caractéristiques de chacun des noms évoqués dans la pièce. Ces outils ont été récupérés dans chacune des étapes de la préparation, pour que chaque piste de lecture s'appuie sur une compréhension solide du mythe grec. La lecture du premier acte a permis de présenter les principaux personnages, les enjeux entourant l'intrigue principale, la forme particulière des alexandrins, des métaphores et des paraphrases complexes, etc.

Une fois complété ce travail davantage orienté sur la compréhension du texte, j'ai soumis aux élèves quelques problèmes d'interprétation qui leur permettraient d'organiser leur lecture autour de repères qu'ils ne sauraient pas se créer de manière autonome. Il s'agissait d'abord d'analyser la figure du monstre qui s'attaque à Hippolyte à la fin de la pièce : se pourrait-il qu'il y ait une unité symbolique dans toutes les allusions au monstre dans la pièce? Pour que les élèves saisissent bien la complexité psychologique que Racine a

³ Le paratexte comprend toutes les informations extérieures au texte : l'illustration de la couverture, la disposition du titre, du nom de l'auteur, de la collection, les informations inscrites sur la quatrième de couverture : y a-t-il un résumé? un extrait? qui signe la présentation? Cette analyse permet aux élèves de comprendre qu'un livre n'est pas qu'un texte, mais un produit de consommation qui doit être mis en marché.

ajoutée par rapport à ses modèles antiques, j'ai sans cesse mis en relief la dualité fatalité/culpabilité qui module les actions et les sentiments des personnages. Les élèves ont donc été invités à analyser les personnages dans cette optique : sont-ils victimes des dieux ou responsables de leurs actions? Le dernier problème d'interprétation posait des repères utiles pour comprendre les interactions entre les personnages : les élèves devaient tenter d'interpréter au cours de leur lecture la portée des secrets dissimulés tout au long de la pièce : ont-ils un impact sur le développement de la tragédie?

Dans chacune des deux phases de l'expérimentation, les élèves ont été invités à rédiger deux résumés : un de l'incipit lu avec l'enseignant, rédigé au cours des activités de préparation; le second, après la lecture, du texte en entier. Si ces activités permettent d'évaluer l'influence des activités de préparation sur la compréhension des élèves, elles ont pour principal objectif d'amener les élèves à réorganiser les informations de leur compréhension dans une mise à l'écrit.

3.3 Comment valider ces outils d'enseignement-apprentissage?

J'ai voulu valider l'utilité d'une approche de la préparation à la lecture autour de situations-problèmes dans des situations d'enseignement-apprentissage qui se rapprochaient le plus possible d'un contexte réel d'enseignement. C'est pourquoi j'ai intégré la lecture des deux textes de ma recherche dans deux cours distincts de la formation générale en français au Collège Mérici⁴. Les 100 élèves qui ont participé à la recherche – 2 groupes de 25 pour chacun des textes – suivent une formation technique dans une proportion supérieure à 88 % – proportion fidèle à la clientèle totale du Collège. Cette importante représentativité du secteur technique m'amène à penser que les résultats obtenus dans les différentes phases de ma recherche sont inférieurs à ceux que l'on pourrait retrouver dans un cégep, où le secteur pré-universitaire est plus représenté, population réputée plus ouverte

⁴ Le Collège Mérici est une institution privée d'enseignement collégial dont les élèves proviennent de toutes les régions du Québec. Plus ou moins 55 % d'entre eux bénéficient des programmes d'aide financière du Gouvernement pour les études post-secondaires, ce qui traduit en quelque sorte une réalité socioéconomique relativement difficile. Le Collège Mérici n'est donc pas une institution qui correspond aux stéréotypes de l'école privée bourgeoise. À cet égard, il s'apparente tout à fait aux institutions du réseau public (cégeps).

réputée plus ouverte aux contenus littéraires, aux réflexions abstraites moins « utiles » à première vue.

4. DES RÉSULTATS QUI ORIENTENT L'ACTION

Au-delà du fait que 92 % des élèves qui ont participé à l'une ou l'autre des deux phases de l'expérimentation ont jugé utiles les activités de préparation soumises à leur appréciation, il reste à déterminer dans quelle mesure les élèves sont parvenus à mieux comprendre et interpréter un texte qui leur pose problème en ayant suivi une certaine préparation spécifique avant leur lecture. La variété et la complémentarité des pistes d'entrée en lecture créées pour *L'Écume des jours* et *Phèdre* permettent de dégager certaines orientations intéressantes pour l'enseignement-apprentissage de la lecture littéraire avec des élèves du collégial.

4.1 Amélioration de la compréhension globale

Les résumés qu'ont complétés les élèves après leur lecture traduisent une influence nette des activités de préparation : celles-ci ont contribué de façon significative à la construction de la compréhension pour la plupart d'entre eux. Dans la première phase de l'expérimentation, avec *L'Écume des jours*, la grande majorité des élèves ont orienté leur lecture en fonction du cycle de la dégradation qui s'enclenche avec le mariage de Colin et Chloé. Cette piste de lecture repose sur une interprétation construite avec les élèves au cours des activités de préparation; le roman ne pointe en aucun temps de façon évidente le mariage comme événement perturbateur de l'ordre propre au conte de fées qui prévalait dans la vie de Colin, le principal axe de lecture qui a été présenté aux élèves au cours des activités de préparation. Ce sont pourtant 81 % des élèves qui ont indiqué dans leur résumé – donc, sans que cela ne leur soit proposé d'une quelconque manière dans la question – que les malheurs survenaient parce que Colin avait épousé Chloé. 93 % ont également précisé que la maladie de Chloé apparaissait après la noce.

Cette influence des pistes d'entrée en lecture sur la compréhension des élèves apparaît aussi dans les résumés obtenus pour la deuxième phase de l'expérimentation, autour de *Phèdre*. Il appert que les élèves ont réussi de façon beaucoup plus significative les éléments avec lesquels ils avaient été familiarisés au cours des activités de préparation.

Par exemple, plus des trois quarts ont mentionné que Phèdre était amoureuse d'Hippolyte, son beau-fils, que Thésée disparaissait, que Phèdre dévoilait son amour à Hippolyte après la mort de Thésée, qu'Hippolyte était amoureux d'une autre femme, que Thésée revenait, qu'Hippolyte mourait, tous des éléments abordés au cours des activités de préparation.

En revanche, la jalousie de Phèdre, la colère de Thésée puis sa condamnation d'Hippolyte, le suicide de Phèdre, trois éléments délibérément tus en classe, n'apparaissent respectivement qu'à des fréquences de 2 %, 43 % et 22 %. La disproportion des taux de réussite souligne on ne peut plus clairement l'effet positif des activités de préparation.

Les taux de réussite observés dans les questions de compréhension mènent aux mêmes conclusions, et ce, dans le cas des deux textes. Par exemple, 95 % des élèves ont su expliquer en quoi le pianocktail de *L'Écume des jours*, objet longuement présenté en classe, était fantaisiste. Un tel taux de rétention pour un élément ponctuel du roman, présenté dans un univers éclaté et foisonnant comme celui de *L'Écume*, s'explique en grande partie par l'attention qui lui a été consacrée au cours des activités de préparation, travail collectif qui procure aux élèves un contrôle vraisemblablement plus efficace sur la matière à lire. Les caractéristiques de l'enterrement de Chloé, tues en classe, ont été a contrario beaucoup moins bien réussies par les élèves dans une question à choix multiples : seulement 12 % ont trouvé les trois bonnes réponses et 40 % en ont trouvé deux sur trois. C'est là un autre élément ponctuel du roman, mais, contrairement à ce qui a été fait pour le pianocktail, abondamment présenté aux élèves et très bien retenu, les activités de préparation n'ont mentionné l'enterrement à aucun moment. Cette comparaison prouve une fois de plus l'influence constructive des pistes d'entrée en lecture.

La deuxième phase de l'expérimentation autour de *Phèdre* propose les mêmes constats. Les élèves ont amélioré de façon considérable leurs connaissances des personnages mythologiques après avoir suivi les activités de préparation. Le tableau 1 présente les résultats des élèves à une question où ils devaient associer des noms de personnages à leurs caractéristiques. La question leur a été soumise avant les activités de préparation et après la lecture; l'écart de réussite entre ces deux mesures apparaît en caractère gras à la fin de chaque ligne :

TABLEAU 1**APPRENTISSAGES DES ÉLÈVES QUANT AUX PERSONNAGES MYTHOLOGIQUES**

Noms des personnages	Écart des résultats avant et après les activités de préparation
Thésée	De 16 % à 78 % = + 62 %
Dionysos (Bacchus)	De 27 % à 76 % = + 49 %
Apollon	De 29 % à 72 % = + 43 %
Minotaure	De 59 % à 98 % = + 39 %
Hercule	De 51 % à 78 % = + 27 %
Poséidon (Neptune)	De 51 % à 76 % = + 25 %
Aphrodite (Vénus)	De 76 % à 96 % = + 20 %
Zeus (Jupiter)	De 90 % à 85 % = - 5 %

La vérification des connaissances des élèves avant et après les activités de préparation indique une amélioration moyenne de 33 % – la diminution de 5 % pour le personnage de Zeus s’explique difficilement, si ce n’est par son absence quasi totale des pistes d’entrée en lecture, les élèves ayant probablement mis leurs énergies sur les personnages frais à leur mémoire. Certains apprentissages s’avèrent considérables, surtout pour les personnages les moins bien réussis avant les activités de préparation, dans le questionnaire d’activation des connaissances : Thésée (+ 62 %) et Apollon (+ 43 %), entre autres, ont été abondamment présentés dans le récit fait aux élèves en classe avant la lecture, tout comme Dionysos (+ 49 %), qui a été relié aux festivités entourant la tragédie.

Comme dans le cas de *L’Écume*, les éléments tus lors des activités de préparation ont été globalement beaucoup moins bien réussis après la lecture de *Phèdre*. Trois questions interrogeaient les élèves sur leur compréhension de la jalousie de Phèdre, un des motifs de la tragédie auquel les élèves n’avaient absolument pas été préparés avant leur lecture. Dans les résumés, seulement un élève a mentionné que Phèdre devenait jalouse au cours de la pièce. Si 69 % ont pu indiquer à quel moment la jalousie apparaissait dans la pièce (au 3^e ou 4^e acte, ou encore au moment où Phèdre apprend qu’Hippolyte est amoureux d’Aricie), seulement 13 % ont su identifier à la question suivante les trois seuls personnages qu’elle implique : Phèdre est jalouse d’Aricie, parce qu’Hippolyte est

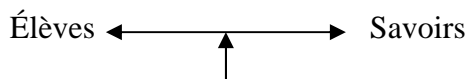
amoureux de cette dernière. C'est dire qu'ils ont bien senti la jalousie apparaître dans la pièce à un moment donné, mais qu'ils sont globalement incapables de préciser quels sont les personnages qu'elle met en cause.

4.2 Du sentiment de familiarité

Les comparaisons faites ici pour les deux phases de l'expérimentation montrent clairement que les éléments auxquels les élèves avaient été préparés ont été beaucoup mieux réussis que ceux pour lesquels ils n'avaient suivi aucune préparation. Dans de telles circonstances, les élèves se trouvent en position de relecture; à travers ce sentiment de reconnaissance d'un contenu textuel ou notionnel, ils acquièrent une motivation qui naît d'abord de leur maîtrise de la matière, de l'impression de familiarité qui se dégage du texte, et ce, malgré l'évidente difficulté de la langue et de l'intrigue. La réussite est alors accrue de façon significative, car les élèves se retrouvent en face d'un texte qu'ils ont le sentiment de relire – pour les éléments vus en classe au cours des activités de préparation à tout le moins. Cette familiarité avec la matière explique en partie a contrario les raisons pour lesquelles les élèves ont moins bien retenu les éléments du texte qui ne leur avaient pas été présentés au préalable.

C'est là un élément motivationnel très intéressant pour l'enseignement de la littérature à des groupes qui manifestent de façon générale peu d'attrance pour la lecture littéraire. L'intérêt des élèves naîtra principalement de leur contrôle accru sur la tâche. Apprentis-lecteurs, ils acquièrent petit à petit le sentiment de devenir un peu plus experts au fur à mesure qu'ils progressent dans leur résolution de problème.

La motivation émotionnelle qui naît du rapport affectif entre le maître et l'élève, pour reprendre les pôles du triangle didactique, grandit dans l'éphémère des relations interpersonnelles : l'objet d'apprentissage ne devient qu'un moyen de parvenir à la reconnaissance de l'autre, voire à son affection. La motivation dont il est question ici, davantage cognitive, s'inscrit beaucoup plus dans la durée. L'enseignant devient alors un guide dans une relation de plus en plus privilégiée entre les élèves et les savoirs.



Enseignant

En travaillant sur le sentiment de familiarité que l'élève développe envers le savoir ou le savoir-faire à acquérir, le maître assure la pérennité de ces savoirs, leur persistance dans les compétences en lecture des élèves. C'est ainsi que les activités de préparation à la lecture placent l'élève dans un contexte de résolution de problèmes où il pourra développer de véritables compétences transférables, c'est-à-dire des savoirs de haut niveau qui convoquent plusieurs champs de savoir dans une situation complexe.

Dans le cas de *L'Écume des jours*, par exemple, au moment de lire le roman de façon individuelle, les élèves savaient déjà que, après le mariage, Chloé devenait malade et que plusieurs éléments de son univers allaient suivre ce cycle de dégradation. Certes, l'on pourra prétendre que les élèves n'ont plus aucun défi devant une telle situation-problème qui les enferme dans une interprétation unique. Une telle vision de la liberté interprétative résulte à coup sûr en une négation des possibilités de l'élève, parce qu'une liberté qu'on ne sait contrôler mène nécessairement à l'errance. Le maître propose plutôt un parcours interprétatif dans le texte que les élèves sont libres de suivre plus ou moins fidèlement et qui n'impose absolument pas une solution immuable. Plongés dans une telle séquence didactique, ils ne seront pas étranglés par ce sentiment anxigène de se retrouver devant une tâche insoluble. C'est cela le sentiment d'expertise, savoir qu'on pourra réactiver au moment opportun des schémas de résolution familiers pour s'attaquer à un problème qui, lui, ne l'est pas. On ne peut en somme espérer s'attaquer à l'inappétence des élèves pour le texte littéraire en s'intéressant principalement à l'aspect affectif de la relation pédagogique. L'axe principal du travail didactique en lecture littéraire doit engager une tension constante entre l'élève et le savoir, sans négliger le rôle primordial de l'enseignement, seul véritable moyen de parvenir à des apprentissages durables.

4.3 Des difficultés avec l'interprétation

Après leur lecture de *Phèdre*, les élèves ayant participé à l'expérimentation ont dit dans une très grande majorité (87 %) avoir tenté de résoudre des problèmes de compréhension relevant de la forme du texte, des personnages ou de l'intrigue. Seulement

deux élèves ont identifié de véritables problèmes d'interprétation, soit les conséquences des secrets et l'analyse de la figure du monstre dans la pièce. Le cas de *L'Écume des jours* est bien différent : 45 % des élèves ayant complété le questionnaire final de cette première phase de l'expérimentation ont dit avoir tenté de résoudre des problèmes qui ressortissent effectivement de l'interprétation : la fantaisie, l'absurde, la dégradation. La moitié disent également avoir effectué un travail d'interprétation sur la forme, qui s'inscrit dans un univers fantaisiste à travers les inventions langagières.

Le déséquilibre manifeste entre les deux phases de l'expérimentation en ce qui concerne le travail d'interprétation effectué par les élèves peut s'expliquer par les problèmes très différents que posent les deux textes étudiés. *L'Écume des jours* n'a vraisemblablement pas dressé les mêmes obstacles de compréhension. Les élèves ont apparemment su y investir leur compréhension de la langue, de l'histoire et des personnages dans des interprétations le plus souvent inspirées des activités de préparation. Tous les problèmes d'interprétation proposés à la fin des activités de préparation ont été relativement bien réussis dans les questionnaires, contrairement à *Phèdre* où l'on observe des taux de réussite en interprétation nettement plus faibles.

Les deux phases de l'expérimentation, eu égard à la difficulté des textes mis à l'étude, mènent à des constats que je n'avais pas envisagés au moment de choisir *L'Écume des jours* et *Phèdre* pour cette étude. Le second de ces deux textes pose des problèmes de décodage que le premier ne présente pas : la langue versifiée, la densité des métaphores et du réseau des personnages s'avèrent pour les élèves des obstacles majeurs qui monopolisent leurs énergies. Les résultats obtenus m'amènent donc à conclure qu'un texte aussi difficile à comprendre que *Phèdre* complexifie considérablement l'apprentissage par les élèves de compétences en interprétation. Cette limite n'est pas nécessairement problématique, tout dépend des objectifs que vise le maître dans la situation-problème qu'il propose : s'il souhaite amener ses élèves à construire des schémas de compréhension cohérents dans des récits complexes, la tragédie racinienne semble tout indiquée. Toutefois, s'il cherche à développer leurs compétences en interprétation, peut-être devra-t-il se tourner vers un récit dont la compréhension ne pose pas autant de problèmes, comme *L'Écume des jours*, ou encore construire sa séquence en prévoyant plus d'accompagnement.

4.4 Utile, l'histoire littéraire?

Les éléments sur lesquels les élèves ont surtout travaillé dans leur résolution de problèmes, soit la compréhension ou l'interprétation, correspondent assez fidèlement aux énergies qu'ils ont investies dans l'acquisition de connaissances socioculturelles. Dans la deuxième phase de l'expérimentation, avec *Phèdre*, les élèves ont appris une quantité très importante d'informations, tant en ce qui regarde la mythologie que le contexte qui a entouré la création de la tragédie racinienne. Les réponses obtenues au questionnaire de vérification de la compréhension et de l'interprétation montrent clairement que les élèves ont réussi à réinvestir ces informations dans leur lecture. 86 % des élèves ont su par exemple expliquer la préface de Racine à la lumière des contraintes idéologiques imposées par Louis XIV; c'est donc dire qu'ils ont porté une attention particulière aux liens texte-société, vraisemblablement parce que ceux-ci leur permettaient de mieux comprendre l'œuvre. Les notions d'histoire littéraire et les connaissances culturelles, sans doute parce qu'elles avaient une fonction pragmatique très évidente dans leur tâche de résolution de problème, ont ainsi été très bien assimilées par les élèves.

Ce qui est vrai pour la lecture de *Phèdre* ne l'est pas nécessairement pour celle de *L'Écume des jours*. Presque tous les résultats recueillis dans la première phase de l'expérimentation montrent que les élèves n'ont pratiquement pas considéré les informations socioculturelles qui leur ont été transmises au cours des activités de préparation. Aucun élève n'a consulté de documents pour savoir qui était Jean-Paul Sartre. Certes la connaissance de ce philosophe n'est pas aussi importante pour la compréhension de *L'Écume* que ne l'est celle de Thésée pour *Phèdre*, par exemple, il reste néanmoins qu'elle permet une meilleure saisie du personnage de Chick qui joue tout de même un rôle très important dans l'histoire. La même observation peut être faite pour la 'Pataphysique, mouvement avec lequel l'enseignant a fait plusieurs rapprochements au cours des activités de préparation : seulement la moitié des élèves ont su la lier, souvent très vaguement, au caractère fantaisiste du roman.

Il semble que les élèves ne réinvestissent les savoirs littéraires que s'ils leur servent directement pour mener à terme leur tâche de lecture. Cette vision pragmatique, presque utilitariste, n'implique pas que les élèves du collégial se limitent à la compréhension globale d'une œuvre aussi dense que *L'Écume des jours*; leur lecture n'exclut pas l'interprétation : ils savent créer des significations originales et cohérentes à partir des éléments du texte, leurs réponses aux questionnaires le montrent bien. Cependant, ils semblent exclure presque tous savoirs extérieurs au texte s'ils ne s'avèrent pas nécessaires à la progression de la lecture, comme c'était le cas avec *Phèdre*.

Ce rejet si l'on peut dire des notions extra-textuelles témoigne d'une vision très pragmatique des savoirs scolaires, vraisemblablement tant du côté des élèves que des enseignants. Il y a effectivement tout lieu de penser que les enseignants québécois participent à cette vision de la lecture fermée sur le texte. Les programmes du secondaire ont négligé l'apport de l'histoire littéraire et les élèves qui arrivent au collégial n'ont jamais ou que très peu été habitués à lire un texte en se référant à des notions périphériques. C'est donc un véritable conditionnement à la lecture nourrie d'apports variés qu'il faut envisager pour que les élèves accèdent à une lecture littéraire à l'école.

Le meilleur exemple de ce rejet des activités apparemment peu utiles apparaît dans la cote qu'ont attribuée les élèves à la lecture du paratexte de *L'Écume des jours*⁵ : 2,79/5, la cote la plus faible des deux phases réunies. Pourtant, au cours de cette brève étude du livre comme objet physique, l'enseignant avait bien montré aux élèves l'influence de l'illustration des deux principales éditions utilisées, « 10/18 » et « Le Livre de poche ». Toutefois, ils ont vraiment vu cette activité pour ce qu'elle semble être au premier abord, soit une analyse des caractéristiques extérieures du livre qui ne leur permettait nullement d'y entrer. C'est pourquoi ils l'ont crue inutile. Cette décote de la lecture du paratexte montre très clairement que les élèves ont très peu été habitués à enrichir leur lecture de considérations extérieures au texte. Tant les connaissances socioculturelles que les aspects

⁵ Les élèves étaient appelés à évaluer sur une échelle de 1 à 5 l'utilité de chacune des activités de préparation auxquelles ils avaient participé, 1 étant « moins utile », et 5, « plus utile ».

socioéconomiques de la littérature leur apparaissent superflus et non « rentables » pour l'accomplissement de la tâche prescrite.

Le jugement peut sembler péremptoire, mais les élèves semblent lire avant tout pour répondre aux exigences du système, en l'occurrence la rédaction d'une dissertation. Les programmes de littérature québécois au collégial renforcent cette propension des élèves et des maîtres à la lecture pragmatique, qui intègre difficilement les notions qui sont extérieures au texte mais qui y participent néanmoins nécessairement :

Il devient évident que l'objectif poursuivi n'est pas tant le développement des savoirs littéraires que l'uniformisation des savoirs techniques. [...] Dans le nouveau programme, en somme, les visées cognitives et affectives de la didactique littéraire s'évanouissent au profit d'une finalité pragmatique, dont le premier mérite est d'attester devant l'opinion publique que le ministère de l'Éducation a assumé ses responsabilités. (Roy, 1999)

Une véritable lecture littéraire, qui débouche sur une interprétation créative fondée sur le texte ne peut être atteinte qu'au prix d'un tel travail d'intégration. Toutefois, tant que les élèves devront réussir une dissertation critique pour obtenir leur diplôme d'études collégiales, on se limitera trop souvent à les préparer à la réussite de cette épreuve, et les élèves continueront à croire que ces détours culturels les détournent justement de leur véritable objectif, rédiger 1250 mots en commettant le moins de fautes possible.

4.5 Considérer les entours de la tâche

Dans une optique d'acquisition de l'autonomie, l'approche d'un texte littéraire complexe à travers la résolution de problèmes pose les bases que je juge les plus propices au développement des compétences inscrites dans les programmes du collégial : « analyser », « situer » et « critiquer » des textes littéraires. Toutefois, pour reprendre l'intitulé proposé par la DFLM lors du colloque de Neuchâtel de 2001, l'on doit considérer tous les « entours » de la tâche. Ainsi, si je crois avoir clairement démontré que le travail de préparation contribuait de manière significative à l'amélioration des compétences en lecture des élèves, je ne saurais proposer de limiter à l'amont le travail sur le texte.

L'une des étapes critiques de l'apprentissage de l'interprétation se jouera après la lecture, dans le travail de négociation en groupes des solutions retenues. Un lecteur expert questionnera systématiquement ses hypothèses de manière individuelle; il les confrontera au texte et les réévaluera au besoin avant de les soumettre au jugement extérieur. Il lira ses pistes d'interprétation en tentant d'en faire ressortir les lacunes, pour y remédier. Pour ce faire, il disposera de schémas de problèmes déjà résolus qu'il pourra transférer dans son travail d'interprétation; il emprunte ainsi des chemins qu'il a déjà balisés. Même s'il se confronte à un texte pour la première fois, ses compétences en lecture littéraire, elles, sont transférables d'un texte à un autre.

Ce travail critique est toutefois hors de portée pour un apprenti-lecteur. Celui-ci ne peut trouver dans ses propres connaissances des expériences de résolution de problèmes qui lui fourniront des outils pour la compréhension et l'interprétation du texte qui lui pose problème. Le maître doit donc lui enseigner les stratégies de l'expert. Il créera pour ce faire une situation équivalente de confrontation du sens en transposant les processus individuels de questionnement dans le travail coopératif. Les membres des sous-groupes joueront alors le rôle de ces voix expertes qui questionnent les hypothèses de lecture avancées. L'élève en formation participera donc activement à l'évaluation des interprétations de ses camarades et se trouvera du même coup en position d'expert. C'est seulement une fois qu'il aura compris le fonctionnement de ces processus d'évaluation collective qu'il sera en mesure d'en faire des processus d'auto-évaluation.

Jumelé à une préparation étoffée qui pose des repères clairs pour le problème à résoudre dans le texte, l'exercice de confrontation des hypothèses de résolution constitue un pivot fondamental dans le processus d'acquisition des compétences en lecture littéraire. De cette manière, chacune des étapes de la séquence didactique, à partir de la toute première, la réactivation des connaissances antérieures, jusqu'à la dernière, la communication finale de la solution retenue, contribue à assurer l'autonomie de l'élève devant un texte qui, au premier abord, ne présente aucune prise.

CONCLUSION

Les résultats des deux phases de l'expérimentation montrent clairement que les pistes d'entrée en lecture fournissent aux élèves des repères efficaces pour l'organisation de leur compréhension et de leur interprétation. S'ils ont réussi à améliorer de façon notable leurs compétences en lecture littéraire, il reste que les difficultés liées à la compréhension des textes mis à l'étude dessinent considérablement leurs capacités en interprétation : un texte difficile à comprendre – *Phèdre* – posera davantage de difficultés d'interprétation qu'un texte dont la forme présente moins d'obstacles – *L'Écume des jours*. Les élèves recourent néanmoins aux outils proposés au cours des activités de préparation en démontrant dans la majorité des cas qu'ils les ont réinvestis de façon cohérente dans leur lecture. Leur réussite appréciable dans les questionnaires de vérification de la compréhension et de l'interprétation peut également être liée à leur intérêt accru : les élèves se disent motivés par l'identification, avant la lecture, de problèmes d'interprétation à résoudre.

Réorienter les paradigmes

Les pourcentages de réussite obtenus dans les questionnaires de cette recherche atteignent des niveaux que l'on observe rarement de manière aussi généralisée dans l'enseignement de la littérature au collégial. Pourtant, ce qui est paradoxal, c'est qu'aucune mesure institutionnelle n'empêche les enseignants de préparer leurs élèves de façon approfondie à la lecture d'un texte qui pose de nombreux problèmes; seule la culture pédagogique impose ce paradigme didactique selon lequel les élèves maîtrisent les compétences de la lecture littéraire à leur entrée au cégep et qu'il faut uniquement les lancer dans le travail d'interprétation.

Je crois donc que la didactique du français doit voir à redéfinir ce paradigme hérité d'une tradition pédagogique élitiste qui ne peut plus avoir cours avec la nouvelle population qui fréquente les cégeps du XXI^e siècle (Belleau, 2001). Ces élèves au parcours scolaire incertain perçoivent leurs études comme un investissement à rentabiliser – au sens comptable du terme – dans l'immédiateté; ils s'attendent avant tout à recevoir une formation orientée vers leurs choix professionnels, techniques ou universitaires. Les savoirs littéraires correspondent très rarement à ces attentes pragmatiques, ce que les enseignants

réalisent chaque jour dans leurs classes de français. Si l'on prend acte de cette réalité, on ne peut s'attendre à ce que ces mêmes élèves se présentent en classe déjà initiés à la lecture littéraire et disposés à approfondir leurs compétences.

Les résultats de ma recherche démontrent que l'on doit enseigner la compréhension et l'interprétation. La comparaison faite entre la maîtrise des éléments présentés et ceux qui ont été tus au cours des activités de préparation illustre clairement les lacunes d'une majorité d'élèves en ce qui regarde l'organisation de l'information dans un récit complexe. La création de situations-problèmes dans un texte intégral favorise justement cet accompagnement du maître en proposant à l'élève un parcours interprétatif qui constitue une aide à l'apprentissage. Laisser à l'élève la charge de son développement reviendrait à nier le rôle du maître qui doit utiliser ses compétences d'expert pour créer la situation d'apprentissage la plus propice au développement de l'autonomie de l'élève. On ne naît pas autonome, on le devient, en étant guidé. C'est cette règle d'apparence simpliste qui doit guider l'enseignement-apprentissage de la lecture littéraire.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BELLEAU, Jacques (2001), « “ Si je prends l'escalier au lieu de l'ascenseur, ça compte-tu? ” ou Le collégien : éléments d'un portrait », *Pédagogie collégiale*, Vol. 15, n° 1, octobre 2001, p. 16-20.
- DUFAYS, J.-L. *et al.* (1996), *Pour une lecture littéraire 1; Approches historique et théorique. Propositions pour la classe de français*, Bruxelles, De Boeck/Duculot, 302 p.
- JAUSS, H. R. (1978), *Pour une esthétique de la réception*, Paris, Gallimard, 305 p.
- LEDUR, Dominique (1996), « Lecture littéraire et enseignement professionnel : faut-il former des “héritiers”? », dans *Pour une lecture littéraire 2; Bilans et confrontations. Actes du colloque de Louvain-la-Neuve (3-5 mai 1995)*, Bruxelles, De Boeck/Duculot, p. 328-338.
- ROUXEL, Annie (1996), *Enseigner la lecture littéraire*, Rennes, Presses de l'Université de Rennes, 198 p.
- ROY, Max (1999), « La réforme de l'enseignement collégial au Québec : vers des compétences littéraires communes », dans *Enjeux*, n° 43/44, mars 1999, p. 53-68.

