
La préparation à la lecture pour améliorer les compétences des élèves en littérature



Erick Falardeau
Professeur de français
Collège Mérici

L'élève sait lire.

Seulement, la lecture littéraire attendue au collégial est une véritable compétence qui doit être enseignée, car elle implique une compréhension fine et une capacité d'interpréter des signes complexes et polysémiques.

L'enseignement de la lecture littéraire à des cégépiennes et à des cégépiens

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 ? Les pratiques enseignantes écartent souvent ces préoccupations : 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, car elle implique une compréhension fine et une capacité d'interpréter des signes complexes et polysémiques.

Dans le cadre d'une recherche PAREA¹, j'ai cherché à vérifier dans quelle mesure une approche approfondie 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 des activités de préparation pour deux textes complexes et fort différents, *L'Écume des jours* de Boris Vian et *Phèdre* de Racine². Ces activités de

préparation à la lecture s'orientent autour d'obstacles de compréhension et d'interprétation que les élèves sont susceptibles d'éprouver dans leur lecture.

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. Sans une stimulation qui naît du rapport de force dirait-on entre l'élève et le texte, on obtiendra 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 la professeure ou le professeur 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.

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 à la lectrice et au lecteur de se familiariser avec une œuvre nouvelle en recourant à ses propres savoirs et savoir-faire et en développant de nouveaux au besoin. Cette étape préalable à la lecture exige un certain travail préparatoire.

1. Les personnes intéressées à consulter l'article plus approfondi qui a été extrait du rapport de recherche peuvent se rendre sur le site Internet du Centre de documentation collégiale à l'adresse suivante : http://www.claurendeau.qc.ca/ceg_andre/accueil/affichage.asp?C=0_10_04_&N=2

2. Ces deux textes ne sont pas prescrits par les programmes du collégial ; ils s'insèrent néanmoins dans le découpage adopté au Collège Mérici – où s'est déroulée l'expérimentation – soit la littérature française du XX^e siècle dans l'ensemble 1 et celle des XVII^e, XVIII^e et XIX^e siècle dans l'ensemble 2.

On arrive difficilement à construire un horizon d'attente pour un texte auquel on ne peut strictement rien rattacher. Ainsi, le temps consacré à l'élaboration d'un référent riche et diversifié facilitera le développement d'un horizon d'attente fécond, sensible à un certain nombre d'indices textuels variés.

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. Les compétences qui définissent les cours de français de la formation générale au collégial requièrent 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 par la 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, la professeure ou le professeur devra ainsi préparer des pistes d'entrée en lecture plus ou moins explicites, explorant autant les aspects formels, thématiques, idéologiques qu'historiques ou culturels.

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. 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.

Il semble néanmoins 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. 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 – un sentiment de relecture en somme. 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 la professeure ou le professeur aura posé et autour duquel il aura organisé les pistes d'entrée en lecture.

Situations-problèmes 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. La lecture de textes entiers est l'activité qui s'apparente le plus à une situation réelle de lecture hors classe, car ceux-ci recèlent 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 également avoir accès à la complexité de l'information sociohistorique et littéraire susceptible de lui donner une meilleure intelligence du texte.

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. Il a donc fallu réactiver les connaissances antérieures des élèves, pour y raccrocher le travail d'interprétation sur la dégradation de l'univers de *L'Écume*. Des pistes explorant diverses dimensions du récit qui participent à la dégradation leur ont ainsi été proposées, de façon désorganisée pour ne pas suggérer la solution. 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. Pour créer l'espace-problème, j'ai lu à voix haute les premiers chapitres, puis certains extraits, en amenant les élèves à percevoir certaines structures puis à les interpréter, pour semer des repères dans le texte

qu'ils seraient capables de récupérer au cours de leur lecture individuelle.

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. J'ai donc fourni à ces derniers 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. 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. J'ai également 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 : la figure du monstre qui s'attaque à Hippolyte à la fin de la pièce puis la dualité fatalité/culpabilité qui module les actions et les sentiments des personnages.

Dans chacune des deux phases de l'expérimentation, les élèves ont été invités à rédiger deux résumés : un de l'incipit lu avec le professeur, 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 l'information issue de leur compréhension dans une mise à l'écrit.

Comment valider ces outils d'enseignement-apprentissage ?

J'ai intégré mon expérimentation dans deux cours distincts de la formation générale en français au Collège Mérici. 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 préuniversitaire est plus représenté et où la population a la réputation d'être plus ouverte aux contenus littéraires, aux réflexions abstraites moins « utiles » à première vue.

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 qui ont participé à cette recherche sont parvenus à mieux comprendre et interpréter un texte qui leur pose problème en ayant suivi une certaine préparation spécifique avant leur lecture.

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, piste d'interprétation posée en classe et qui n'apparaît pas explicitement dans le roman. 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. Ajoutons que 93 % ont également précisé que la maladie de Chloé apparaissait après la noce.

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.

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 à évoquer les éléments avec lesquels ils avaient été familiarisés au cours des activités de préparation ; plus des trois quarts ont nommé parmi ces éléments vus la mort de Thésée, celle d'Hippolyte et l'amour de ce dernier pour une autre femme. 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 avant la lecture, était fantaisiste. Une question à choix multiples portant sur les caractéristiques de l'enterrement de Chloé, tuée en classe, a été *a contrario* beaucoup moins bien réussie par les élèves : seulement 12 % ont trouvé les trois bonnes réponses et 40 % en ont trouvé deux sur trois.

La deuxième phase de l'expérimentation mène aux mêmes constats. Les élèves ont amélioré de façon considérable leurs connaissances des personnages mythologiques après avoir suivi les activités de préparation³. Le tableau suivant 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 :

**Apprentissages des élèves
quant aux personnages mythologiques**

Noms des personnages	Écart des résultats avant les activités de préparation et après la lecture
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 les activités de préparation et après la lecture indique une amélioration moyenne de 33 %. Certains apprentissages s'avèrent considérables, surtout pour les personnages les moins connus avant les activités de préparation, dans le questionnaire d'activation des connaissances : Thésée (+ 62 %) et Apollon (+ 43 %), entre

3. Certes, ces savoirs mythologiques ne sont pas obligatoires au collégial. Seulement, en mesurant leur rétention par les élèves, j'ai pu vérifier comment les activités de préparation aidaient ceux-ci à acquérir des connaissances spécifiques qui contribuaient à l'amélioration de leurs compétences en lecture littéraire.

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 décelés après la lecture de *Phèdre*. Les élèves avaient à répondre à trois questions portant sur leur compréhension de la jalousie de Phèdre, un des motifs de la tragédie auquel ils n'avaient absolument pas été préparés avant leur lecture. Seulement 13 % ont su identifier les trois seuls personnages touchés par la jalousie : Phèdre est jalouse d'Aricie, parce qu'Hippolyte est amoureux de cette dernière – dans les résumés, seulement un élève l'a mentionné.

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 intégrés que ceux pour lesquels ils n'avaient suivi aucune préparation. Dans de telles circonstances, les élèves se trouvent pour ainsi dire 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.

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. En travaillant sur le sentiment de familiarité que l'élève développe envers le savoir ou le savoir-faire à acquérir, la professeure ou le professeur 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 – par définition transférables.

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. La professeure ou le professeur 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.

Des difficultés avec l'interprétation

Les deux phases de l'expérimentation ont mené à des résultats très variés quant aux capacités des élèves à interpréter, ce qui 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 ont été relativement bien réussis dans les questionnaires, contrairement à *Phèdre* où l'on observe des taux de réussite en interprétation nettement plus faibles.

Phèdre pose des problèmes de décodage que *L'Écume des jours* 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 la professeure ou le professeur 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.

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'information, tant en ce qui regarde la mythologie que le contexte qui a entouré la création de la tragédie racinienne. Ainsi, 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.

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, notamment en ce qui concerne Jean-Paul Sartre – Jean-Sol Partre – et la « 'Pataphysique », mouvement avec lequel le professeur a fait plusieurs rapprochements : seulement la moitié des élèves ont su lier ce mouvement, souvent très vaguement, au caractère fantaisiste du roman.

Il semble que les élèves ne réinvestissent les savoirs littéraires que si ceux-ci 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 les savoirs extérieurs au texte si ceux-ci 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 de celui des professeures et des professeurs. Il y a effectivement tout lieu de penser que les professeurs 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*⁴ : 2,8/5, la cote la plus faible des deux phases réunies, toutes les autres activités ayant été cotées en haut de 3,5/5. Les élèves ont vraiment perçu cette activité comme 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 qui leur apparaissent superflues et non « rentables ».

4. 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 ».

Considérer les entours de la tâche

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 ou une lectrice experte remettra systématiquement ses hypothèses en question de manière individuelle ; il les confrontera au texte et les réévaluera au besoin avant de les soumettre au jugement extérieur. 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. La professeure ou le professeur 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 remettent les hypothèses de lecture avancées en question. C'est seulement une fois que l'élève aura compris le fonctionnement de ces processus d'évaluation collective qu'il sera en mesure d'en faire des processus d'autoévaluation.

Conclusion

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 de la professeure ou du professeur 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 professeur 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. ❏

efalardeau@college-merici.qc.ca

Érick FALARDEAU est professeur de littérature au Collège Mérici de Québec. Il enseigne également la didactique du français à l'université Laval, dans le cadre du certificat en enseignement collégial. Il est détenteur d'un doctorat en didactique du français.