

De l'anecdote stéréotypée
au(x) sens second(s) :
une expérience d'initiation à la lecture
littéraire dans quatre classes
de l'enseignement secondaire supérieur
en Communauté française de Belgique¹

*Jean-Louis Dufays, Dominique Ledur**

Présentation de la démarche

L'expérience dont il va être question s'est déroulée dans le cadre d'une recherche-action de l'unité de didactique du français de l'Université catholique de Louvain, sous la direction du professeur Pierre Yerlès. Son objectif – modeste – était de collecter quelques données et de tester certaines hypothèses relatives à l'enseignement de ce que nous avons cru pouvoir appeler une compétence de lecture «littéraire».

L'expérience complète a concerné quatre classes bruxelloises de sections, d'âge et de milieux socioculturels très différents :

1. Avec la collaboration de Louis Gemenne.

* Unité de didactique du français, Université catholique de Louvain.

1) Deux classes d'enseignement général de milieu aisé et culturellement favorisé, suivant 4 heures de français/semaine : une 4^e option langues modernes (25 élèves d'environ 15 ans) et une 5^e d'options mêlées (28 élèves d'environ 16 ans). La majorité de ces élèves (70%) n'ont jamais redoublé.

2) Deux classes terminales de l'enseignement professionnel. Le premier groupe compte 11 élèves qui ont choisi l'option «moniteurs de collectivités d'enfants», et le deuxième groupe, 9 élèves qui se sont orientés dans la section «hôtellerie-restauration». Dans chacune des classes, la moyenne d'âge est assez élevée – entre 19 et 21 ans. Tous les élèves ont déjà été confrontés à l'échec scolaire. Le français est la langue maternelle de 14 des 20 élèves.

A cela s'ajoutent deux classes liégeoises d'enseignement général, qui n'ont effectué que le test préliminaire : une 6^e générale option math (23 élèves de 17 ans) et une 6^e technique option socio-éducative (23 élèves de 18 ans). 73% de non-redoubleurs.

Au total, 119 élèves ont été testés, dont 73 ont effectué la totalité de l'expérience. C'est là un public restreint, trop limité pour donner à l'enquête une valeur statistique fiable – d'autant que notre expérience se voulait avant tout exploratoire et ne s'est pas soumise à des règles scientifiques strictes –, mais dont la diversité permet tout de même de fonder certaines hypothèses générales.

Signalons qu'une expérience très similaire a été menée au Québec par notre collègue Monique Lebrun, et que l'examen de ses résultats est en cours.

Concrètement, notre expérience s'est déroulée en trois temps² :

2. Une méthodologie analogue a été mise en œuvre par Christian Vandendorpe dans *Apprendre à lire les fables. Une approche sémio-cognitive*, Montréal, Le Préambule, 1989, p. 121-162.

– un *pré-test* a permis de mesurer d'une part les représentations initiales que les élèves se faisaient de la lecture, et d'autre part les processus cognitifs qu'ils privilégiaient dans la lecture d'un court récit qui leur était soumis (cf. annexes 1, 2, 4),

– ce pré-test a été suivi d'une *analyse collective des résultats* avec les élèves, puis d'une *séquence d'enseignement* d'une douzaine d'heures articulée sur les difficultés observées à l'occasion du test et portant sur des opérations et des concepts que nous considérons comme des clés de la lecture littéraire (cf. annexe 3),

– enfin, au cours et au terme du parcours d'enseignement, différents *post-tests*, dont les consignes étaient similaires à celles du pré-test, ont permis d'évaluer et d'améliorer progressivement l'efficacité de la formation proposée.

Les dimensions de cet article ne nous permettent évidemment pas d'entrer dans le détail et les nuances de cette expérience; nous nous limiterons donc ici à en isoler quelques éléments saillants. Précisons toutefois qu'un compte rendu complet de ce travail sera prochainement publié dans la collection des *Cahiers du DIFR-UCL* (Unité de didactique du français, Université catholique de Louvain).

Difficultés observées à l'occasion du pré-test

Notre enquête sur les pratiques de lecture (cf. annexe 2) montre que la grande majorité des élèves – y compris ceux de l'enseignement professionnel – ont de bons souvenirs d'une partie au moins des cours de littérature reçus les années antérieures, et possèdent une image positive de la lecture. Qui plus est, près de 80% affirment lire régulièrement, leur temps moyen de lecture en dehors du tra-

vail scolaire étant estimé par eux à trente minutes par jour. Certes, ces chiffres reflètent davantage des discours sur la lecture que des pratiques réelles; il n'empêche qu'ils permettent d'emblée de relativiser tout diagnostic catastrophiste relatif à une éventuelle crise de la lecture chez les élèves : à l'évidence, la plupart d'entre eux sont bien disposés à l'égard de l'écrit et nourrissent des attentes positives envers les cours de littérature. Dès lors, plutôt que de dénoncer un imaginaire déficit global dans la lecture des élèves, nous voudrions ici, dans un premier temps, nous borner à identifier les difficultés de lecture précises que le dépouillement du pré-test a permis de constater.

Les lacunes d'ordre linguistique

Il est d'abord impossible de nier la faiblesse des compétences linguistiques des élèves de l'enseignement professionnel. Leurs difficultés lexicales et syntaxiques constituent un obstacle à la compréhension littérale des textes : ils ne repèrent pas la marque d'un féminin, ils ne voient pas à qui, à quoi renvoie un possessif... Mais ce constat a trop longtemps fourni le prétexte à des cours massifs de grammaire, et l'enquête de l'Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire a montré que l'accent mis en Belgique sur l'enseignement de la grammaire n'aide pas les élèves à «mieux lire» si l'on prend en compte leur compréhension globale d'un texte. Ainsi, si la conscience de ce déficit a influé sur le choix des textes que nous avons soumis à leur interprétation, ce problème est resté marginal par rapport aux compétences que nous avons cherché à évaluer.

La construction des univers de référence

Il s'avère ensuite que, par-delà les difficultés d'ordre strictement linguistique, certains élèves éprouvent des

problèmes à construire correctement l'univers de référence du récit, c'est-à-dire à se représenter mentalement ce qu'ils lisent. Ainsi, la nouvelle de Fredric Brown «Les Farfafouilles» ne compte que quatre personnages, et pourtant certains les confondent : l'oncle devient par exemple le frère de la petite fille. Le couple Walters a donc deux enfants. Cette observation rejoint diverses analyses déjà faites sur les difficultés des élèves face à la lecture³.

Le repérage des genres

Autre problème, la nouvelle de Fredric Brown a été classée par les élèves de professionnel comme conte, récit de science-fiction, nouvelle fantastique, thriller, récit d'aventure, énigme policière, conte d'horreur et genre bizarre (sic). La diversité de ces réponses témoigne de la difficulté à identifier le genre d'un texte. Une difficulté du même ordre fut constatée chez les élèves du général ; s'ils parvenaient généralement à reconnaître dans la nouvelle de Gaston Compère «Reperiens quem devoret» un récit fantastique, peu étaient capables d'identifier le but – essentiellement ludique – qu'on pouvait attribuer à ce texte.

En outre, les hypothèses génériques émises par les élèves ne reposaient souvent que sur une seule observation du texte qui fonctionnait comme filtre de lecture. Ainsi, par exemple, la présence d'une sorcière expliquait le conte, les questions en suspens à la fin de la nouvelle justifiaient l'énigme policière.

La priorité accordée au niveau anecdotique

Le pré-test a confirmé aussi une intuition : les élèves sont viscéralement vissés sur le sens immédiat. L'exercice de

3. Cf. par exemple Véronique Wérotte, «Ils n'aiment pas lire», in *Échec à l'échec*, 76, février 1991, p. 3.

reformulation libre qui a suivi la lecture de la nouvelle de Fredric Brown a bien montré que, spontanément, ils privilégiaient une lecture anecdotique et référentielle. Ils s'en tiennent aux faits et n'émettent aucune hypothèse d'un (de) sens second(s). A l'évidence, ils lisent avant tout pour l'histoire, qu'ils apprécient essentiellement selon le degré de ressemblance avec une certaine «réalité» vécue ou non. Ils tirent principalement leur plaisir de cette reconnaissance.

Les éléments du texte qui pourraient résister à cette «mise à plat» sont soit évacués, soit rationalisés, mais les élèves ne remettent que rarement en cause la lecture anecdotique, comme si l'éventualité même d'un sens second ne les effleurait pas.

L'utilisation cohérente des données d'un texte

Elaborer une hypothèse de sens nécessite d'apprendre à observer un texte, à ne pas glisser sur les mots. Il s'agit de mettre en relation des indices, des données convergentes. Or cette capacité de lier, d'associer des éléments épars dans le texte fait défaut à beaucoup d'élèves, qui y sont sans doute peu entraînés.

Ainsi, dans la nouvelle de Fredric Brown, rares sont ceux qui songent à mettre en relation, fût-ce sous la forme d'une interrogation, l'enterrement de l'une des poupées avec le départ de la famille Walters vers une destination inconnue sous la conduite de la vieille femme.

En outre, comme pour le repérage des genres, la plupart des élèves s'arrêtent au premier indice qui leur permet d'intégrer le texte dans un schéma connu : la vieille femme qui a l'air d'une sorcière devient la sorcière. Cette difficulté est sans doute à rapprocher du fait que les élèves sont peu habitués à circuler dans un texte. Ils ne jouent pas avec cette double opération fondamentale d'anticipation et de rétrospection. Leur lecture est relati-

vement passive. On dirait qu'ils attendent la fin, la solution, et lorsque le texte ne comble pas cette attente, laisse la fin en suspens, ils sont déçus, déconcertés. Mais plus que tout, ils supportent mal de revenir en arrière, de confronter un nouvel élément avec une observation antérieure, de remettre en cause une hypothèse de départ, tributaires sans doute d'une conception selon laquelle un texte n'a qu'un sens unique, qui se livre immédiatement et qui ne se contredit pas.

Une difficulté d'ordre culturel

Une des causes probables de la difficulté qui vient d'être signalée réside dans la compétence culturelle limitée des élèves : beaucoup éprouvent de la peine à reconnaître les grands stéréotypes ou codes qui structurent les textes de manière sous-jacente – ainsi, très peu parviennent à relier les indices insolites disséminés tout au long de la nouvelle de Gaston Compère aux images stéréotypées du diable et de l'enfer. Vu le temps limité que nous avons fixé pour notre expérience, cet aspect culturel du savoir-lire n'a pu être abordé et enseigné qu'à travers quelques cas précis qui n'ont évidemment pas suffi à pallier les lacunes constatées. Mais si la compétence culturelle se situe en quelque sorte au-delà des objectifs de notre expérience, elle n'en constitue pas moins un paramètre fondamental de toute lecture, et a fortiori d'une lecture de type littéraire.

La difficulté d'évaluer les textes

Enfin, notre enquête a fait nettement apparaître la grande pauvreté du discours critique des élèves à l'égard des textes que nous leurs soumettions. A la question «pour quelles raisons avez-vous aimé ou n'avez-vous pas aimé ce texte ?», la grande majorité, toutes classes confondues, se limitaient à des jugements très sommaires, peu appropriés à la spécificité du texte, et fondés seulement sur un

ou deux critères axiologiques (les plus cités étant, de loin, celui de la lisibilité et celui de la tension émotionnelle) (cf. annexe 2).

La démarche et ses enjeux : priorités de la séquence d'enseignement

QUEL TYPE DE LECTURE ?

Une lecture «littéraire»

Le constat de ces diverses difficultés nous a amenés à privilégier des types de méthodologie et de textes spécifiques. Il convenait de renverser des habitudes de lecture déjà anciennes et bien ancrées, d'affiner le sens de l'observation, d'exercer les élèves à lier les indices, les données d'un texte, à formuler des hypothèses sur la suite en cours de lecture, à les mettre à l'épreuve de nouvelles informations et donc à opérer des retours en arrière, à intégrer peu à peu un certain nombre de lieux d'incertitude du texte, et enfin à développer la maîtrise et l'utilisation de critères d'évaluation diversifiés.

Plus précisément, cela revenait à centrer notre attention sur deux opérations qui nous ont paru correspondre à la part proprement *littéraire* de la lecture. Certes, nous ne prétendons pas détenir la bonne définition de la lecture littéraire. Nous partageons cependant la position de Michel Picard⁴ qui voit dans la lecture littéraire une activité *oscillatoire* et *plurielle*, non réductible à la compréhension fonctionnelle des textes, et nous pensons que le terme de «lecture littéraire» convient assez bien pour désigner la conjonction de deux opérations essentielles :

4. Cf. Michel Picard, *La lecture comme jeu*, Paris, Minuit, 1986, *passim*.

celle qui consiste à *interpréter* le texte et celle qui consiste à le soumettre à différents critères d'*évaluation*. C'est sur ces deux opérations qu'a porté notre expérience.

La compétence interprétative

La première compétence à laquelle nous nous sommes intéressés est la capacité de passer d'un niveau de signification «simple», le plus souvent réaliste, anecdotique et plus ou moins stéréotypé, à un niveau de signification plus «complexe», le plus souvent fantastique et/ou symbolique, en d'autres termes, *de passer de l'anecdote stéréotypée au(x) sens second(s)*. Plus précisément, nous avons essayé de sensibiliser les élèves à deux niveaux de sens seconds : celui de la *seconde compréhension*, qui consiste simplement à intégrer des éléments inexpliqués dans un tout cohérent (par exemple, à la fin d'un roman d'énigme policière), et celui de l'*interprétation proprement dite*, qui consiste à conférer une valeur symbolique à une intrigue quelconque. Ces deux opérations reviennent à reconnaître des structures sémantiques conventionnelles, c'est-à-dire des *stéréotypies*, même lorsqu'elles ne sont présentes qu'au travers d'indices disséminés⁵. Il s'agit donc d'une compétence à la fois *méthodologique* (maîtrise d'un mécanisme de lecture) et *culturelle* (maîtrise de stéréotypies), et redisons que, sur ce second plan, le temps nous a manqué

5. Ces schémas «complexes» sont à opposer aux schémas «simples» qui relèvent de l'anecdote, mais ils n'en constituent pas moins des stéréotypies, car ils sont eux aussi référables à des codes socio-culturels plus ou moins partagés. A ce propos, cf. M. Riffaterre, *La production du texte*, Paris, Seuil, 1979, U. Eco, *Lector in fabula*, Paris, Grasset, 1985, J.-L. Dufays, *Stéréotype et lecture. Essai sur la réception littéraire*, Liège, Mardaga, 1994. Cf. aussi, sur le plan didactique, A. Beguin, *Lire-écrire*, Paris, L'École, 1982, et J.-L. Dufays, «Lire avec les stéréotypes. Les conditions de la lecture littéraire en classe de français», in *Enjeux*, 23, juin 1991, p. 5-18.

pour proposer des méthodes d'apprentissage vraiment adaptées aux besoins des élèves.

La compétence évaluative

La seconde compétence sur laquelle a porté notre expérience est la capacité d'évaluer un texte de manière diversifiée, en utilisant différents paramètres axiologiques, et non, comme c'est souvent le cas chez des lecteurs débutants, le seul paramètre de l'«action» ou de la «lisibilité». Nous partons en effet de l'idée, défendue par Picard, que la lecture littéraire réside dans l'articulation alternée de différents modes d'évaluation, qui peuvent se compléter (critères de la vraisemblance, de la polysémie, de l'originalité, etc.), mais aussi se contredire (vraisemblance *vs* fictionnalité, unité et lisibilité *vs* polysémie et complexité, originalité *vs* conformité à des canons, etc.), et nous pensons que le plaisir de la lecture dépend pour une bonne part de cette capacité d'évaluer diversement des textes.

Deux opérations : c'était peut-être beaucoup pour une expérience exploratoire, mais le caractère essentiel de ces opérations et le souhait d'aborder la lecture littéraire dans sa diversité nous a paru justifier que le travail sur l'interprétation et celui sur l'évaluation soient menés de pair.

QUEL TYPE DE TEXTES ? DES RÉCITS RÉTROACTIFS

Pour construire notre parcours d'enseignement, nous avons retenu un corpus de nouvelles : des textes rétroactifs, ces textes-pièges dont la chute, préparée ou non par des indices qui parsèment le récit, remet en cause la lecture initiale (modèle : «Un drame bien parisien», le texte d'Alphonse Allais étudié par Umberto Eco dans *Lector in fabula*⁶).

Ces types de textes ont ceci en commun : ils favorisent ce que Poslaniec appelle l'éveil suspensif (ou ce que

6. *Op. cit.*, p. 260-298.

Barthes nomme le code herméneutique), c'est-à-dire une attention aux informations pouvant combler l'attente du lecteur. Par ailleurs, ils stimulent particulièrement à mettre en œuvre une lecture du second degré, à passer de la saisie d'une anecdote à la perception d'un sens second en reconstituant la logique sémantique du texte dans sa globalité. Ce type de textes impose donc plus que d'autres une lecture active – une attitude peu répandue parmi les faibles lecteurs qui subissent les textes, quand ils ne sont pas paralysés par eux.

QUEL TYPE DE MÉTHODOLOGIE

POUR TESTER ET ENSEIGNER LES COMPÉTENCES VISÉES ?

Parallèlement au choix des textes, il nous a paru indispensable de proposer aux élèves des questions et des consignes de travail d'un certain type, tant à l'occasion des tests successifs qu'au cours de la séquence d'enseignement.

1) Les consignes : nous avons tenu à poser aux élèves des questions «ouvertes», qui permettaient d'observer leurs comportements avant de juger leurs performances (réussies ou non⁷).

2) Les méthodes d'enseignement (*cf.* annexe 3) :

a) Une première étape a consisté à analyser avec les élèves les résultats de l'enquête et du test de lecture préliminaire auquel nous les avons soumis. Cette démarche nous paraissait importante pour permettre aux élèves de confronter leurs représentations et leurs investissements personnels de type affectif à ceux de leurs camarades. D'autre part, un retour sur le texte permettait de travailler la dimension cognitive de l'acte de lecture (perception et

7. A propos de l'intérêt de ce type de démarche, *cf.* J. Aubret, «A propos d'une enquête internationale sur la lecture», in *La Lettre de la DFLM*, 12, 1993, p. 8.

comparaison d'abord, hypothèses et vérifications ensuite et, enfin, inférences du sens).

b) Par la suite, parallèlement à quelques séances d'enseignement magistral qui ont permis de rassembler et d'illustrer certains concepts théoriques nécessaires au développement des compétences (notamment les notions d'interprétation, d'évaluation et de stéréotypie), nous avons systématiquement privilégié la lecture collective des textes par *dévoilement progressif*, c'est-à-dire que le texte n'était soumis aux élèves que par morceaux et que chaque partie faisait l'objet d'un échange de questions-réponses permettant de faire le bilan des informations déjà recueillies, de repérer des indéterminations ou des énigmes et de construire des hypothèses (notamment quant au genre des textes et quant à leur suite prévisible). Le sentiment de frustration qui naît de cette lecture interrompue renforce non seulement le désir de connaître la fin et donc une certaine forme d'implication du lecteur, mais favorise aussi la réflexion sur le fragment qui vient d'être lu et permet aux élèves d'expérimenter la possible juxtaposition/compétition de plusieurs hypothèses de sens fondées sur une attention rigoureuse aux données du texte.

QUEL TYPE D'ÉVALUATION EN COURS ET EN FIN D'APPRENTISSAGE ?

S'agissant de lecture littéraire, l'évaluation de l'activité des élèves posait des problèmes aussi délicats qu'importants, du fait de la complexité de l'activité mise en jeu et de sa dimension partiellement subjective. D'un côté, la mise en place d'un dispositif d'évaluation supposait qu'on ait clairement identifié ce qu'il s'agissait d'évaluer, défini le degré de maîtrise de la compétence sollicitée et informé les élèves des critères de l'évaluation. De l'autre, l'évaluation de la lecture littéraire devait tenir compte des investissements subjectifs de l'élève dans la construction

du sens et devait apprécier davantage sa capacité de développer une lecture cohérente et justifiée par des éléments textuels que la restitution d'un sens prétendument immmanent qui aurait été imposé par une lecture experte.

Par ailleurs, le souci de pratiquer une évaluation formative nous a amenés à opérer constamment un *double retour* : 1) pour le professeur, il s'agissait de se demander ce qui avait évolué entre le test initial et chacun des tests ultérieurs, de définir des priorités, et d'adapter ses stratégies ou d'inventer pour lever les obstacles encore constatés – ce qui nous a amenés à mettre en place des parcours quelque peu différents pour chaque classe ; 2) pour l'élève, il s'agissait, au départ de la comparaison entre sa copie et les résultats globaux, de voir concrètement ce qu'il pouvait améliorer dans sa façon de lire et comment y arriver.

De quelques résultats

EN CE QUI CONCERNE LES APPRENANTS

Sans doute sommes-nous amenés à relativiser les résultats du post-test (*cf.* annexe 4). Il faut en effet rappeler le caractère plus exploratoire que scientifique de notre expérience, et il faut surtout admettre que les compétences en lecture ne peuvent radicalement changer en deux mois, mais qu'elles évoluent tout au long d'une vie de lecteur. Tout au plus peut-on se réjouir de quelques habitudes/attitudes nouvelles qui commencent à se mettre en place.

1) Le regard des élèves sur le texte se modifie ainsi peu à peu. Ils acceptent maintenant l'idée que les récits ne sont pas épuisés par une première lecture. En classe, ils ne s'arrêtent plus uniquement au plaisir/déplaisir premier que leur procure l'histoire. Rares, voire exceptionnels, sont ceux qui ne tentent pas de dépasser le niveau anecdotique. Leur attention reste en éveil.

Mais leur observation s'affine aussi. Par rapport au pré-test, une plus grande partie des élèves résout correctement l'énigme du texte et appuie son hypothèse non plus sur un seul indice mais sur la corrélation de plusieurs éléments épars dans le récit. Autre satisfaction, lorsqu'ils ne parviennent pas à rattacher leurs observations à des connaissances antérieures qu'ils ne possèdent pas, certains arrivent néanmoins à repérer où ils décrochent, à pointer les lieux du texte qui résistent à une lecture purement anecdotique. Nous avons enfin constaté une progression nette dans la capacité à rétablir les liens implicites entre plusieurs données d'un texte.

2) Ce parcours d'enseignement peut prétendre à un deuxième succès : il a contribué à transformer/déformer l'image de la lecture auprès des élèves et surtout des faibles lecteurs. Ils étaient étonnés que des récits puissent leur donner du plaisir. La découverte des nouvelles a recueilli un franc enthousiasme. Ils en ont réclamé d'autres. Certains élèves ont emprunté l'un ou l'autre recueil d'où provenaient les textes. Interrogés lors du pré-test, de la séquence d'enseignement et du post-test, plus de 80% des élèves déclarent que les textes leur ont plu. Une impatience peu dissimulée entourait la distribution du dernier fragment des textes lors des exercices de dévoilement progressif. Les élèves insistaient auprès de ceux qui avaient déjà la fin de la nouvelle sous les yeux pour qu'ils ne révèlent pas la solution, ils souhaitaient la lire eux-mêmes.

3) Les élèves ont donc renoué avec le plaisir de découvrir des histoires et nul ne contestera l'avantage que ce plaisir peut représenter en situation d'apprentissage. Mais ces premières retrouvailles plus paisibles avec la lecture, pour les élèves du professionnel surtout, vont de pair avec une certaine forme de reconstruction d'une image de soi. Or cette remise en confiance nous paraît

essentielle pour les élèves trop longtemps mis face à leurs échecs scolaires. Les médias et l'opinion courante leur ont si souvent renvoyé l'image d'une école poubelle, d'une école ghetto. Sous le fier «J'ai compris !», il nous semble percevoir l'espoir de pouvoir redémarrer, de retrouver la possibilité d'apprendre en dédramatisant, en relativisant certains complexes, certaines difficultés. Ils découvrent enfin le sentiment d'une modeste victoire et pas dans n'importe quelle discipline, car, si l'alphabétisation est avant tout un acte technique contre l'ignorance, un moyen d'intégration sociale, la lecture conçue comme activité créatrice est encore plus valorisante pour l'individu. Déchiffrer est «nécessaire pour survivre», lire/interpréter donne une «aura» au sens où l'entend Benjamin dans «L'œuvre d'art au temps de sa reproductibilité mécanique⁸», à savoir que la lecture distingue l'individu, le rend unique.

4) Un quatrième et dernier résultat de l'expérience est qu'elle a appris à nos élèves à recourir davantage aux possibilités diverses de l'évaluation des textes (voir l'évolution sur ce point entre pré- et post-test). Ce savoir-faire évaluatif nous paraît d'autant plus essentiel qu'il a été jusqu'ici presque totalement négligé tant par la plupart des théories littéraires que par la didactique. Or qui contestera que la capacité d'utiliser des critères d'évaluation diversifiés constitue la base même du jugement critique, et, partant, de la légitimité de toute action ?

EN CE QUI CONCERNE LES ENSEIGNANTS

Et du point de vue des *enseignants*, quel a été l'intérêt de la démarche ? Disons-le sans ambages, l'aspect de ce travail qui nous a le plus intéressés a résidé moins dans ce

8. W. Benjamin, «L'œuvre d'art au temps de sa reproductibilité mécanique», in *Essais* 2, 1935-1940, Paris, Denoël, 1993 (rééd.).

que nous avons trouvé à l'arrivée que dans ce que nous avons été amenés à «inventer» en chemin. En effet, cette expérience nous a permis de constater que la lecture littéraire était *enseignable* de manière tout aussi rigoureuse que les autres formes de lecture. Si, en outre, nous avons réussi à convaincre notre auditoire que son enseignement constituait un impératif catégorique pour le professeur de français, nous aurons pleinement atteint notre objectif.

RÉFÉRENCES DES TEXTES UTILISÉS

- COMPÈRE, G.: «Reperiens quem devoret», *La femme de Putiphar et autres contes*, Paris, Marabout.
- BROWN, F.: «Les Farfafouilles», «Cauchemar en rouge», «Cauchemar en gris», «Hymne de sortie du clergé», *Fantômes et farfafouilles*, «Présence du futur», Paris, Denoël.
- BRADBURY, R.: «Le dragon», *Un remède à la mélancolie*, «Présence du futur», Denoël.
- RÉGNIER (de) H.: «Masques», *Esquisses vénitiennes*, «Le regard littéraire», Complexen.
- VILLIERS DE L'ISLE-ADAM: «A s'y méprendre !», *Contes cruels*, Folio ou Pléiade, Paris, Gallimard.
- VIAN, B.: «Les lésions dangereuses», *Cantilènes en gelée*, UGE.
- RIMBAUD A.: «Le dormeur du val» (*Poésies*).
- STERNBERG, J.: «La radio», «Le répondeur», «Les chiffres» (*188 contes à régler*, «Présence du futur», Paris, Denoël).
- DE LE COURT, P.: «Proserpina», in *La Libre Belgique* des 4-5 décembre 1993.

ANNEXE 1

Questionnaire remis aux élèves

1. Identité

Nom : Prénom :
 Date de naissance : Nationalité : Langue maternelle :
 Redoublement(s) antérieur(s) ? En quelle(s) année(s) ? :
 Langue(s) parlée(s) à la maison ? :
 Niveau d'études des parents :

2. Enquête sur les pratiques de lecture en général

a. Le français et moi

1. Ce qui m'a le plus intéressé dans les cours de français des années précédentes.
2. Ce qui m'a le moins intéressé dans les cours de français des années précédentes.
3. Ce que j'attends du cours de français de cette année.

b. La lecture et moi

1. Aimez-vous lire (en général) ? Pourquoi ?
2. Quels sont les types de lectures qui vous intéressent le plus ?
3. Combien de livres avez-vous lu pendant les dernières vacances ? Pourriez-vous citer leurs titres et leurs auteurs ?
4. En dehors du travail scolaire, combien de temps consacrez-vous par jour à la lecture ?

3. Questions sur la lecture d'un texte bref

- a. Résumez ce texte en dix à quinze lignes.
- b. A quel *genre* rattachez-vous ce texte ? Pourquoi ?
- c. A votre avis, quel est le but de ce texte ? Quel effet son auteur a-t-il voulu produire sur le lecteur ?
- d. Avez-vous le sentiment d'avoir compris ce texte ? Très bien - Bien - Suffisamment - Insuffisamment - Très insuffisamment - Pas de réponse.

- e. Si vous avez l'impression de n'avoir pas tout compris, quels sont les éléments qui vous ont fait problème ?
- f. Questions particulières sur les lieux d'incertitude du texte (exemples).
- A propos de «Reperiens quem devoret» de Gaston Compère :
 1. Savez-vous ce qu'est un Trismégiste ?
 2. Et un Pentacle ?
 3. A votre avis, qu'est-ce que la petite bête blanche dont il est question dans le texte ?
 4. Et qui est le narrateur ? Quel genre de personnage ?
 - A propos de «Les Farfafouilles» de Fredric Brown :
 1. Pourquoi Edith hurle-t-elle à la fin ?
 2. Qui est la vieille dame ? Pourquoi ?
 3. A votre avis, que représentent les farfafouilles ?
 4. Le taxi emmène la famille Walters. Selon vous, que va-t-il se passer ensuite ?

g. Ce texte vous a-t-il plu ? Pourquoi ? Précisez les critères d'évaluation auxquels vous avez recouru.

ANNEXE 2

*Résultats de l'enquête sur les pratiques de lecture***Profil des classes interrogées :**

	4 ^e LM ⁹	5 ^e LS ¹⁰	6 ^e Ma ¹¹	6 ^e TT ¹²	6 ^e Pr. ¹³	Total
Nombre d'élèves	25	27	23	23	20	118
Moyenne d'âge (en arrondissant)	15	16	17	18	19	17
Nombre d'élèves bissant ou ayant bissé	9	7	10	16	20	44,9%
Nombre d'élèves parlant le français la maison	25	27	23	23	14	94,9%
Parent(s) de niveau universitaire ou équivalent	22	26	12	11	0	60,1%

9. Classe de 4^e du collège Saint-Michel (Bruxelles), enseignement général, option langues modernes 8 h.
10. Classe de 5^e année du Collège Saint-Michel (Bruxelles), enseignement général, options diverses : 18 élèves suivent 6 ou 8 h de langues modernes, 16 suivent 5 ou 7 h de sciences, 11 suivent 4 h de latin. Deux élèves absents lors de l'enquête.
11. Classe de 6^e année du collège Saint-Louis (Liège), enseignement général, option mathématiques 7 h.
12. Classe de 6^e année du Collège Saint-Louis (Liège), enseignement technique, option socio-éducative.
13. Deux classes de 6^e année de l'Institut Saint-Vincent-de-Paul (Bruxelles), enseignement professionnel, options «moniteurs de collectivités d'enfants» (11 élèves) et «hôtellerie-restauration» (9 élèves).

A. Le français et moi

1) *Ce qui m'a le plus intéressé dans les cours de français des années précédentes (plusieurs possibilités) :*

	4 ^e LM	5 ^e LS	6 ^e Ma	6 ^e TT	6 ^e Pr.	Total
Littérature et lecture (en général)	8	7	6	7	6	34
Littérature et lecture (certains aspects)	8	14	10	10	8	50
Expression écrite	8	3	—	1	2	14
Expression orale	5	—	2	1	3	11
Langue (vocabulaire, grammaire, orthogr.)	4	3	—	—	4	11
Autres (pub, cinéma...)	1	1	2	—	3	7
Pas grand-chose	—	—	2	—	—	2
Pas de réponse	—	3	1	4	—	7

2) *Ce qui m'a le moins intéressé dans les cours de français des années précédentes :*

	3	—	2	2	5	12
Littérature et lecture (en général)	3	—	2	2	5	12
Littérature et lecture (certains aspects)	6	6	12	5	—	29
Lecture de textes fonctionnels	—	—	—	—	1	1
Expression écrite	2	6	4	1	—	13
Expression orale	—	3	1	1	—	5
Langue (vocabulaire, grammaire, orthogr.)	20	14	4	9	13	60
Pas de réponse	—	3	—	5	1	9

3) *Ce que j'attends du cours de français :*

	11	18	1	7	4	41
Approfondir littérature et lecture	11	18	1	7	4	41
Approfondir l'expression orale	2	3	6	3	6	20
Approfondir l'expression écrite	3	11	9	3	2	28
Approfondir la langue	2	4	1	1	1	9
Approfondir les connaissances en général	2	1	1	2	—	6
Un cours agréable, attractif	3	2	2	—	3	10
Autres (pub, cinéma...)	—	—	—	—	1	1
Pas de réponse	3	2	3	7	3	18

B. La lecture et moi

1. *Aimes-tu lire ?*

	4 ^e LM	5 ^e LS	6 ^e Ma	6 ^e TT	6 ^e Pr.	Total
Plutôt oui :	12	15	18	15	14	74
Avis partagé, ça dépend :	8	6	—	3	5	22
Plutôt non :	5	6	5	5	1	22

Pourquoi ?

Réponses positives :

Apprentissage, découverte	7	8	9	10	8	42
Détente, distraction, passion	5	7	8	8	13	41
Conditions pour que la lecture plaise :						
Libre choix du livre	1	2	4	3	—	10
Livre pas trop volumineux	1	2	2	4	—	9
Limitation à certains genres ou contenus	6	4	3	—	—	12
Alternative à l'ennui	—	1	—	—	2	3

Réponses négatives :

Manque d'intérêt, ennui	5	2	1	—	—	8
Manque de temps	—	3	3	3	—	9
Difficulté de se concentrer	2	—	—	—	—	2
Lecture = contrainte scolaire	—	1	—	3	—	4

2. *Qu'aimes-tu lire ?*

Toutes les formes de lectures	1	—	—	—	—	1
Des livres d'auteurs connus	—	1	—	—	—	1
Fictions, romans						
en général	4	6	1	—	1	12
policiers et suspens	8	8	9	9	6	40
fantastique et épouvante	6	7	7	2	3	25
science-fiction et anticipation	2	2	2	1	—	7
espionnage	—	1	—	—	—	1
aventures	2	4	3	5	1	15
amour	—	—	6	4	1	11
historiques	1	—	1	—	1	3
comiques	1	—	—	—	—	1
psychologiques	—	1	3	1	—	5
romans sur des jeunes	2	—	—	—	—	2

	4 ^e LM	5 ^e LS	6 ^e Ma	6 ^e TT	6 ^e Pr.	Total
Récits vrais						
en général	1	1	1	7	8	18
autobiographies	1	2	2	3	—	8
biographies	1	2	—	4	—	7
récits d'actualité, cas sociaux	—	2	1	3	—	6
récits historiques	1	7	1	2	—	11
Poésie	1	—	—	—	—	1
Théâtre	—	1	—	—	—	1
Essais, documentaires, reportages	2	2	4	—	1	9
BD	11	11	1	1	5	29
Presse : journaux, revues diverses	18	21	1	1	1	42

3. Combien de livres as-tu lu pendant ces dernières vacances ?

Aucun	5	6	6	4	1	22
1 ou 2	10	12	3	15	11	51
3 ou 4	4	6	6	1	6	23
5 ou 6	3	3	5	2	—	13
7 et plus	3	1	2	—	—	6
Moyenne par élève :	3	2	3	1,7	1,8	2,39

Lesquels ?

Auteurs les plus cités :

Stephen King	4	4	6	—	2	16
Alexandre Jardin	—	1	7	5	—	13
Agatha Christie	4	5	—	1	1	11
Simenon	2	1	3	1	—	7
Mary Higgins Clark	2	1	3	—	—	6
Pierre Bellemare	2	—	—	4	—	6
Philippe Djian	—	—	4	—	—	4
Kleinbaum (<i>Le cercle des poètes disparus</i>)	2	1	—	1	—	4
Cyril Collard (<i>Les nuits fauves</i>)	—	2	1	—	—	3

4. Combien de temps en moyenne lis-tu par jour (en dehors des cours) ?

Temps moyen (en minutes) par élève	46,5	34,4	32	33	20	33,5
------------------------------------	------	------	----	----	----	------

ANNEXE 3

Séquence d'initiation à la lecture littéraire
(expérimentée complètement
dans deux classes d'enseignement général)

1. *Pré-test* : les élèves sont interrogés sur leur interprétation et leur évaluation d'un récit rétroactif.

2. *Première étape* : analyse collective des résultats du pré-test :

- Comment ont fonctionné les processus de compréhension et d'interprétation ?
- Selon quels critères le texte a-t-il été évalué ? Inventaire ordonné des différents paramètres axiologiques envisageables.

3. *Deuxième étape* : découverte de la notion de stéréotype

- Exploration d'un corpus de textes illustrant diverses manifestations de la stéréotypie.
- Définition du stéréotype : critères d'identification pertinents.
- Typologie des stéréotypes : niveaux de réalité (expressions, phrases, thèmes, actions, situations, idées), origines (littéraire, paralittéraire, socioculturelle), modes d'énonciation (sérieux, ironique, ambivalent).
- Stéréotypes et genres littéraires : inventaire de quelques grands stéréotypes relatifs à différents genres.

4. *Troisième étape* : initiation aux notions de littérature et de lecture littéraire :

- La littérature comme institution (analyse de documents de presse).
- Les modes d'écriture littéraires (comparaison de textes).

- Les modes de lecture littéraires (comparaison de différentes pratiques).

5. *Exercice d'application* : analyse collective, en dévoilement progressif, d'un nouveau texte narratif à caractère rétroactif :

- Repérage des niveaux de stéréotypie.
- Construction progressive d'hypothèses interprétatives.
- Projection de critères évaluatifs.

6. *Premier post-test (formatif)* : évaluation des compétences déjà acquises dans l'analyse d'un nouveau texte, toujours du même type.

7. *Analyse collective des résultats du post-test* :

- Mise en exergue des compétences qui ont été acquises par la plupart.
- Mise en exergue des compétences qui n'ont pas été suffisamment acquises et suggestions de remédiation.

8. *Nouveaux exercices d'application* : analyse personnelle, puis collective, en dévoilement progressif, de deux nouveaux textes narratifs à caractère rétroactif.

9. *Deuxième post-test (formatif)*.

10. *Analyse collective des résultats*.

11. *Troisième post-test (certificatif)*.

ANNEXE 4

Evolution des résultats entre le pré-test et le post-test

Classes de l'ens. général		Classes de l'ens. profess.	
Pré-test ¹⁴	Post-test ¹⁵	Pré-test ¹⁶	Post-test ¹⁷

1. Interprétation du texte

(52 él.) (53 él.) (20 él.) (18 él.)

Identification du genre du texte

Correcte et bien justifiée	15	27	–
[non			
Insuffisante ou mal justifiée	29	20	7
évalué]			
Incorrecte	4	5	13
Pas de réponse	4	1	–

Identification du but visé par le texte

Correcte	4	21	8
[non			
Insuffisante	33	21	9
évalué]			
Incorrecte	10	10	3
Pas de réponse	6	–	–

Capacité de relever des lieux d'incertitude

Précis et diversifiés	44	[non	6	7
Imprécis et/ou trop peu diversifiés	7	évalué]	10	7
Incapacité	5	4	4	

Capacité de résoudre les énigmes du texte

Très bonne	5	24	1	6
Bonne	20	10	6	4

14. Le test portait sur le texte de Gaston Compère «Reperiens quem devoret».

15. Le test portait sur «Le dragon» de Ray Bradbury.

16. Le test portait sur «Les Farfafouilles» de Fredric Brown.

17. Le test portait sur «Proserpina» de Patrick De Le Court.

Suffisante	20	11	5	3
Insuffisante	2	7	5	2
Très insuffisante	1	1	3	3
Pas de réponse	1	—	—	—

Sentiment d'avoir compris globalement le texte

Très bien	5	6	9	4
Bien	20	30	9	7
Suffisamment	20	16	—	5
Insuffisamment	2	1	2	2
Très insuffisamment	1	—	—	—

Rapport entre le sentiment et la capacité réelle

de résoudre les énigmes et d'identifier le but du texte

Élèves qui se surévaluent	29	15	13	5
Élèves qui s'évaluent bien	15	29	6	10
Élèves qui se sous-évaluent	4	9	1	3

2. Evaluation du texte

	Classes de l'ens. général		Classes de l'ens. profess.	
	Pré-test (50 él.)	Post-test (53 él.)	Pré-test (20 él.)	Post-test (18 él.)
<i>Intérêt pour le texte</i>				
Oui, vraiment	22	23	19	11
En partie	13	26	—	3
Pas vraiment	15	4	1	4

Nombre de critères d'évaluation utilisés

1 seul critère	10	3	17	11
2 critères	24	16	3	5
3 critères	15	15	—	2
4 critères	1	16	—	—
5 critères	—	3	—	—

Critères d'évaluation utilisés

(En gras est indiqué le nombre total d'élèves utilisant ce critère au moins d'une manière; certains utilisent le même critère de plusieurs manières)

	Classes de l'ens. général		Classes de l'ens. profess.	
	Pré-test	Post-test	Pré-test	Post-test
1° Lisibilité et complexité	33	38	—	6
Lisibilité, facilité de compréhension (+)	3	11	—	—
Manque de mystère, de complexité (-)	2	1	—	1
vs Mystère, complexité, appel à la réflexion, caractère symbolique (+)	12	11	—	—
Manque de clarté, de lisibilité (-)	16	10	—	5
vs Mélange de simplicité et de complexité (+)	1	10	—	—
2° Intérêt pour le thème ou le genre	13	11	2	8
Intérêt pour le thème ou le genre (+)	5	8	1	6
vs Non-intérêt pour le thème ou le genre (-)	8	—	1	2
3° Tension émotionnelle	28	37	16	9
Émotion, possibilité de se projeter (+)	10	10	4	3
Suspense, action (+)	7	16	11	6
vs Descriptions réussies (+)	—	4	—	—
Absence d'émotion (-)	1	3	—	—
Absence de suspense, d'action (-)	11	4	1	—
vs Mélange d'action et de description (+)	—	3	—	—
4° Réalisme et valeur imaginaire	11	16	5	1
Vérité, réalisme, vraisemblance (+)	6	8	—	—
vs Absence de réalisme (-)	3	1	—	1
Caractère imaginaire (+)	—	3	4	—
vs Mélange de réel et d'imaginaire (+)	2	4	1	—
5° Caractère esthétique	10	19	—	—
Agrément de la forme, de l'écriture (+)	9	17	—	—
vs Caractère déceptif de la forme (-)	1	2	—	—

		Classes de l'ens. général		Classes de l'ens. profess.	
		Pré-test	Post-test	Pré-test	Post-test
6° Originalité et conformité à des canons		9	28	—	3
	Originalité et/ou surprise (+)	7	21	—	3
	Caractère déconcertant (-)	1	1	—	—
vs	Conformité à de bons canons (-)	—	2	—	—
	Absence d'originalité (-)	1	3	—	—
vs	Mélange de conformité et de subversion (+)	—	4	—	—
7° Caractère moral		—	8	—	—
	Conformité aux valeurs établies (+)	—	2	—	—
vs	Subversion des valeurs établies (+)	—	4	—	—
	Non-conformité aux valeurs établies (-)	—	2	—	—