

# EXPÉRIENCE ESTHÉTIQUE ET DÉVELOPPEMENT COGNITIF PAR LA « RÉPONSE » À LA LITTÉRATURE JEUNESSE

Monique LEBRUN,  
Université du Québec à Montréal

---

**Résumé :** Le propos du présent texte est de décrire une avenue de la didactique du texte littéraire, la « reader's response », héritée des États-Unis, et de l'illustrer par une expérimentation menée dans des classes du primaire. En première partie, on décrit cette théorie en la rattachant à l'esthétique de la réception et en montrant en quoi elle renouvelle la conception du lecteur. L'œuvre fondatrice de Rosenblatt est particulièrement évoquée. Suit une analyse du projet LALA (Lecture Accompagnée, Littérature Apprivoisée), qui a fonctionné durant quatre ans dans les classes québécoises de la 3<sup>e</sup> à la 6<sup>e</sup> année du primaire sur les bases de la théorie de la réponse. On en mentionne les objectifs, la méthodologie, de type qualitatif, les instruments de base. Il en ressort que si la prise en compte du lecteur ouvre de nouvelles avenues, elle nécessite une remise en question de l'enseignement par contrat figé, de même que la redéfinition des méthodes et des corpus.

---

## INTRODUCTION

Dans un ouvrage ancien, mais fondateur, en ce qui concerne la perspective ici adoptée, celle du **paradigme subjectif** dans l'enseignement des lettres, Richards (1929) se plaint de l'attitude autoritaire et prescriptive des enseignants de lettres et de leur renvoi systématique à la vie des poètes dans l'optique de comprendre leurs œuvres, laissant ainsi de côté les capacités de jugement personnel de leurs élèves. Il pose ainsi toute la problématique de la scolarisation des savoirs littéraires. Il faut bien souligner ici que, depuis le début de ce siècle, on assiste à un glissement des objectifs de l'enseignement littéraire, glissement particulièrement sensible dans les pays anglo-saxons : aux grandes œuvres destinées à forger la conscience nationale ont succédé, peu à peu, des œuvres se préoccupant d'assurer le **développement intellectuel, à la fois cognitif et affectif**. De fin en soi qu'elle était, l'œuvre devient ainsi, de plus en plus, un moyen pédagogique de se « construire » à travers une négociation interpersonnelle.

Corcoran (1990) mentionne **six versions historiques des relations texte-lecteur à l'école** : 1) la position « héritage culturel », où l'enseignant se fait gardien des grands textes à transmettre à un élève ignorant ; 2) la position « nouvelle critique », qui fait de l'enseignant un explicateur certifié et de l'élève,

un consommateur passif ; 3) la version subjective et psychanalytique de la « réponse » au texte, qui envisage l'enseignant comme un facilitateur de réponses idiosyncrasiques et l'élève, comme un auteur de réponses hyperpersonnalisées ; 4) la version « transactionnelle » de la « réponse », dans laquelle le lecteur se construit par ses interactions avec le texte et avec ses pairs ; 5) la version structuro-sémiotique, qui nous montre un lecteur actif dans la textualisation, sous l'égide experte de l'enseignant ; 6) la version culturelle large, selon laquelle le texte présente des formations discursives diverses et des idéologies variées, que l'enseignant problématise avec ses élèves.

Les trois premières versions de Corcoran, de même que la cinquième sont davantage valables au secondaire. Quant à la sixième, de nature plus socio-culturelle, elle peut se combiner à toutes les autres, bien que plus difficilement au primaire, où l'on ne peut en faire qu'un usage mitigé. **Mon propos se rattache à la quatrième version** des relations entre le lecteur et le texte. Dans un premier temps, j'établirai en quoi la théorie de la « réponse » constitue un tournant dans la lecture du texte littéraire en classe, particulièrement au primaire, où les élèves commencent à peine leur immersion dans le monde de l'écrit et sont très près de leur affectivité. J'expliquerai les aspects séduisants de la méthode, surtout à l'âge tendre, par l'importance qu'elle accorde aux réactions personnelles. Une seconde partie fera état d'une expérimentation menée durant quelques années dans des classes du primaire selon les principes de la pédagogie transactionnelle.

## 1. LES THÉORIES DE LA RÉPONSE : UN TOURNANT EN PÉDAGOGIE

### 1.1. « Réponse », vous avez dit « réponse » ?

Le mot « réponse » est malheureusement connoté à cause des behavioristes, pour lesquels il est synonyme de réaction à un stimulus. Pour moi, à l'égal des « interactionnistes », la **réponse** au sens propre du terme est celle **par laquelle l'élève transmet son point de vue personnel relativement à un texte**. Il faut situer cette réponse à la fois par rapport au contexte scolaire et par rapport à la communauté culturelle en cause. Reconnaisant ses dettes épistémologiques envers Vygotsky et Luria, Bleich (1989, p. 34) définit la pédagogie de la réponse comme un façon d'humaniser la classe, de faire ressortir le caractère collectif, voire collaboratif, d'une situation de lecture :

« Le terme réponse nous renvoie non seulement à ce que dit ou écrit une personne suite à la lecture, mais également à un système social de réponse au langage d'autrui. De la sorte, notre attention se déplace du plan individuel, c'est-à-dire des paroles d'une personne, au plan social, c'est-à-dire, son échange verbal avec une autre. » (ma traduction)

### 1.2. Les théoriciens de la « réponse »

Bleich, que je viens de citer, de même que Holland (1976), appartient au courant américain de la « reader's response ». Bleich (1978) entre dans le texte

littéraire avec le **double objectif de connaissance de soi et d'élargissement de ses connaissances** sur un sujet donné. L'intention de l'auteur et la structuration du texte sont secondaires. Entre les élèves et l'enseignant s'élabore un travail de négociation de l'énoncé, de recherche d'accord. Selon Holland (1976), cette négociation est biaisée, parce que trop subjective. Pour lui, le lecteur se crée une nouvelle identité en s'adaptant au texte littéraire. Ces deux chercheurs travaillent avec des lecteurs historiques et concrets : ils ont une conception empirique de la réception, contrairement aux chercheurs allemands de l'école de Constance, Iser et Jauss.

Le lecteur de Iser (1976) n'est pas un lecteur historique et concret, mais un artefact de recherche : c'est le **lecteur possible inscrit dans le texte**, le lecteur implicite. On doit à Jauss (1978) d'avoir parlé de l'**horizon d'attente du lecteur** et d'avoir souligné que la réception d'un texte constitue, à l'égal de sa production, **une expérience esthétique**. Alors que pour Jauss, les disjonctions entre lecteurs surgissent de la juxtaposition de différents horizons d'attente, pour Iser, le texte est essentiellement delphique, créant des lacunes et des indéterminations que le lecteur comblera. Dans l'un et l'autre cas, le lecteur fait des découvertes à la fois sur le texte et sur lui-même.

Dans un ouvrage récent, *Transactions with literature. A Fifty-year experience* (Farrell et Squire, 1990), on rend hommage au travail pionnier et iconoclaste de la pédagogue Louise Marie Rosenblatt (1938, 1978). Sous l'influence des idées progressistes de Dewey, d'Emerson et de Thoreau, cette spécialiste de la littérature française a défini une pédagogie du texte littéraire allant à l'encontre du didactisme moralisateur de son époque et basée sur une idée toute simple : l'émotion esthétique est une expérience personnelle. Elle parle de « **transaction** » **littéraire entre le lecteur et le texte**. Elle voit dans la prédominance de la lecture « informative » (qu'elle appelle pour sa part lecture « efférente ») à l'école un reliquat dangereux du behaviorisme. La lecture efférente ne s'intéresse qu'au sens public du texte, à l'organisation des concepts, alors que **la lecture esthétique, elle, vise la matrice expérientielle**, les référents personnels, les résonnances qualitatives. Certes, dit-elle, il faut enseigner les deux, mais il convient de préférer la seconde à la première.

Quant au texte, on ne peut tout lui faire dire : l'interprétation subjective de l'élève trouve ses limites dans l'ancrage textuel. Rosenblatt encourage les discussions entre lecteurs dans la classe : la dialectique des prises de parole permet d'ajuster les interprétations tout en se construisant soi-même. Elle croit aux beautés formelles de l'œuvre, mais suggère de passer par un premier déblayage de type inférentiel avant d'en parler. Enfin, dit-elle, l'enseignant est investi d'une tâche énorme : fournir un corpus adapté et reflétant différentes cultures, varier ses méthodes pédagogiques et faire vivre avec doigté l'expérience esthétique.

Les idées de Rosenblatt sur la lecture comme expérience personnelle ont été longues à faire leur chemin, bien que la National Council of Teachers of English en ait assez tôt pris le relais. On doit à Purves (1975) d'avoir démontré la possibilité d'application d'un curriculum centré sur la littérature par la publication de sa série *Responding* destinée aux *High schools*. Graves (1989) a pris le relais et travaillé avec une équipe dont Atwell (1987) est sans doute le membre

le plus en vue, grâce à ses travaux sur le texte littéraire et le journal dialogué au début du secondaire. La priorité de ces chercheurs rejoint celle de Barthes (1973), pour lequel il faut préserver « le plaisir du texte », même à travers un appareil pédagogique souvent bien lourd. On peut songer également ici aux travaux de Beach (1987), pour lequel il existe cinq paliers de réponses spécifiques à des activités guidées de lecture, soit l'engagement émotionnel, l'établissement de liens avec des expériences personnelles, la description de traits narratifs, l'interprétation de significations symboliques et le jugement qualitatif global. Tous ces chercheurs soulignent la difficulté, pour l'enseignant, d'évaluer cette pédagogie de la participation personnelle en se basant sur des critères qui, pour subjectifs qu'ils soient, n'en risquent pas moins de circonscrire de façon étriquée une prétendue participation du lecteur. J'ai travaillé moi-même (Lebrun, 1992, 1993), selon une approche conjugant les théories de Rosenblatt et celles de Langer, sur les **niveaux d'imprégnation par le texte** (c'est-à-dire : contact, immersion, projection personnelle et distanciation) et elles remportent mon adhésion, surtout pour le primaire.

### 1.3. L'enseignant, « magister » ou animateur ?

Permettant l'exploration littéraire, l'enseignant choisit des œuvres significatives, riches de possibilités interprétatives. Il varie les portes d'entrée dans l'œuvre grâce à des méthodes interactives. Le climat de sa classe lui importe : l'accueil aux opinions d'autrui est de mise, dans une ambiance chaleureuse, exempte de compétitivité et de conformisme. **Dans un premier temps**, l'enseignant laisse émerger, sans censure, les diverses possibilités de signification. Ainsi, il ne s'inquiète pas trop de l'aspect formel des réactions orales ou écrites, afin de ne pas étrangler la spontanéité des jeunes lecteurs. Il tente de trouver des points de contact entre ses élèves pour les discussions futures. Ce n'est que **dans un second temps** qu'il leur apportera son expérience structurée sur le savoir littéraire, les incitant ainsi à poursuivre plus loin la réflexion et l'analyse.

Dans un colloque sur l'enseignement de la littérature tenu à Cerisy en 1970 (Dobrovsky et Todorov, 1981) réunissant, entre autres, Dobrovsky, Greimas et Barthes, et qui a fait date en cette matière, on a reconnu la primauté du rôle de l'enseignant, médiateur de culture et transmetteur du contexte socio-culturel du texte. On y a évoqué les pratiques soucieuses de polysémie et de pluralisme axiologique. On y a surtout situé l'expérience littéraire dans le cadre plus vaste de l'**expérience esthétique**, qui est de l'ordre non de l'intellect, mais de l'affect. Pour cela, il faut, non pas tant parler de l'œuvre, mais **laisser parler l'œuvre** :

« Cette voix [celle de l'écrivain], le professeur, s'il est digne de sa fonction, lui prête la sienne. Il lui offre sa personne. Dès lors, support de désir et de répulsion, lieu et chair de l'affect, il se montre, s'exhibe. Toute estrade est un tréteau. Acteur, professeur : histrions par qui s'incarne le verbe. » (Dobrovsky et Todorov, 1981, 18)

#### 1.4. L'élève lecteur : un interprète

Grâce à l'aspect interactif de la pédagogie de la réponse, l'élève oscille de la sphère privée à la sphère publique. En évoquant le texte (oralement ou par écrit), il prend conscience de lui-même et du monde ambiant. Parfois, le langage qu'il utilise est celui de l'auteur : c'est ce qu'Iser (1976) appelle la « synthèse passive ». S'il pousse plus loin l'aventure, en s'impliquant davantage, s'entame alors **une véritable conversation avec le texte** : il y a appropriation, recontage, paraphrase, retours sur des détails, devinettes, questions, associations personnelles, décodage culturel. L'activité inférentielle est intense, à ce stade de réaction à la fois intime et expressive. Poussant plus loin son engagement, le jeune lecteur peut laisser poindre son esprit critique et utiliser les techniques argumentatives. Les inférences deviennent plus créatives et culturelles. Les processus et activités ici décrits sont récurrents, et d'autant plus intenses que le lecteur est plus « doué ».

En fait, on reconnaît un jeune lecteur habile en ce qu'il assume, à sa façon, la significativité du texte. Loin de se laisser rebuter par ses aspérités, il persévère. Il croit à la communauté d'apprentissage pour bâtir le sens du texte. Bien qu'il ait intégré certaines valeurs institutionnelles (ainsi, l'adoption de certaines techniques d'analyse), c'est surtout un lecteur ludique, pour qui compte le plaisir, l'illumination, et que les contrats figés de lecture ennui. Il lui faut **des balises souples**.

#### 1.5. Et l'affectivité ?

L'éducation littéraire est **à la fois objective et subjective**. Elle suppose que le texte, en tant qu'objet d'art, soit soumis à l'analyse. L'élève, comme l'enseignant, y apporte ses préjugés, ses sympathies personnelles. Il ne peut toutefois recourir ni à un langage savant, ni au test de la durabilité, ou à l'histoire, pour définir ou étayer ses jugements : en conséquence, ceux-ci semblent parfois marqués du sceau de la naïveté.

Par la lecture littéraire, l'élève développe son degré de conscience face à la réalité extérieure et face à lui-même : c'est une rencontre créative esthétique où objet et sujet se dissolvent, rendant ainsi compte de l'unicité de l'œuvre d'art. C'est en ce sens que Barthes (1973) parle de l'œuvre d'art comme simulacre destiné non à copier la vie et l'expérience, mais à faire sens. L'émotion du lecteur traduit cette imprégnation de la valeur expérientielle de l'œuvre. Elle est à la fois cognitive, puisqu'elle informe sur soi et permet d'évaluer l'objet qui l'a causée, et affective, puisqu'elle est de l'ordre du ressentir. Ajoutons que l'émotion est imprégnée de formes culturelles particulières auxquelles le lecteur s'identifie.

Certains parlent de l'éducation des émotions. Pour ma part, je ne vais pas aussi loin et éprouve même quelque difficulté à parler, à l'égal de Krathwohl et al. (1964) d'une taxonomie d'objectifs affectifs. Tout au plus peut-on vouloir que l'élève développe une réponse adéquate face à l'originalité d'une œuvre littéraire, réponse en conformité avec son tempérament. Il faut ici parler de « prin-

cipe de plaisir », de « *playing* », ou jeu gratuit, par opposition au « *game* », ou jeu régi par des règles strictes, selon la célèbre dichotomie de Winnicott (1971).

## 2. UNE EXPÉRIENCE DE PÉDAGOGIE INTERACTIONNISTE AU PRIMAIRE

### 2.1. Contexte et objectifs du projet

De 1990 à 1994, j'ai expérimenté la pédagogie de la réponse au texte littéraire chez des enfants du primaire. Notre groupe de recherche, LALA (ou Lecture Accompagnée, Littérature Apprivoisée), auquel Monique Le Pailleur, de l'Université d'Ottawa, s'est jointe pour la première année seulement, comprenait également deux conseillers pédagogiques de la région Laval-Laurentides-Lanaudière, Pierre Achim et Victor Guérette, de même qu'une dizaine d'enseignants œuvrant dans les classes de la 3<sup>e</sup> à la 6<sup>e</sup> primaire, soit avec les petits de huit à douze ans. Le Ministère de l'Éducation du Québec (dorénavant MEQ) et les commissions scolaires concernées ont généreusement contribué au financement du projet et au dégrèvement ponctuel des enseignants. Nous nous plaisons à dire qu'il s'agissait d'une véritable **recherche-action**. Celle-ci est née des besoins du milieu, qui a requis une aide externe. Les objectifs et modalités du projet ont été définis conjointement par les enseignants et les chercheurs. Le processus a été cyclique, les premières observations sur le terrain nourrissant les réflexions et l'ajustement des instruments, et ceux-ci permettant à leur tour l'enrichissement des méthodes.

Notre groupe de recherche a été grandement inspiré par les théoriciens de la réception, et plus particulièrement par les écrits de Rosenblatt sur la transaction esthétique. À l'époque où naissait le projet, en 1990, on discutait du contenu d'un nouveau programme ministériel de Français. Tant les spécialistes universitaires que les conseillers pédagogiques et les enseignants désapprouvaient la brièveté des textes narratifs inclus dans le matériel pédagogique approuvé par le MEQ. Il leur semblait qu'on ne pouvait faire vivre une véritable expérience littéraire à l'aide de fragments. De plus, l'équipe de conception du projet (universitaires et conseillers pédagogiques) s'inquiétait de la surabondance des objectifs cognitifs reliés à la lecture dans les programmes, de la quasi-oblitération des objectifs affectifs et du silence complet sur les méthodes interactives, auxquelles on préférait dorénavant les « stratégies », dans une pédagogie soucieuse de la comptabilisation des rendements explicites.

L'objectif premier de notre groupe est vite devenu le développement d'une méthodologie d'exploitation du texte narratif qui magnifie le sens du mot lecture. Pour y arriver, nous devons bâtir et valider, de façon exploratoire un véritable plan d'études comportant : 1) un corpus de textes ouvert et adapté aux huit à douze ans ; 2) une série de formules pédagogiques privilégiant les relations personnalisées avec le texte, mais également la construction sociale ; 3) une grille d'indicateurs d'apprentissage du littéraire qui fasse la part de l'implicite, de l'implication tant des élèves que des enseignants. C'est dans cet esprit que nous avons entrepris une étude descriptive qui s'apparentait par bien des côtés à une recherche-action.

## 2.2. Méthodologie

### 2.2.1. Les textes

Je reprendrai ici les trois points évoqués plus haut concernant le plan d'études. Au chapitre du choix des textes, l'équipe de conception a opéré un premier déblayage en consultant les listes bibliographiques et les sélections de la SDM (Services documentaires multimédia, organisme para-public analysant annuellement tous les livres de littérature jeunesse [dorénavant LJ], tant français que québécois) et de Communication Jeunesse (organisme voué à la promotion de la lecture et publiant annuellement une sélection de ceux-ci). Pour des raisons de coûts et de facilité d'accès, **nous avons privilégié les livres québécois**, bien que les ouvrages français aient également trouvé leur place.

Une didactique du littéraire ne saurait passer sous silence l'extraordinaire efflorescence du corpus de **littérature de jeunesse**, depuis quelques décennies. Des revues entières lui sont consacrées, des colloques se penchent sur ses caractéristiques. Malheureusement, peu d'enseignants l'utilisent systématiquement, sauf dans les approches américaines du journal dialogué. Une récente enquête de l'Institut national de recherche pédagogique (cf. Manesse et Grellet, 1994), démontre dans quelle suspicion les enseignants (des collèges en France) tiennent encore ce corpus. Pour définir la littérature de jeunesse, nous empruntons les termes de Soriano (1991, 30) : « une communication écrite de type ludique entre un destinataire adulte et un destinataire qui ne dispose pas encore des maturations, des connaissances et de l'expérience qui caractérisent l'âge de raison ». La typologie de ces ouvrages, tout aussi complexe que celle de la littérature pure et dure, couvre l'album (pour les plus jeunes, puisqu'il est illustré), les genres narratifs brefs et longs (conte, roman), la bande dessinée, la poésie et les documentaires.

On a souvent souligné le fait que la littérature de jeunesse se réclame d'une appartenance à deux champs : éducatif et littéraire. En plus d'être soumise à des normes qu'on pourrait appeler sémiotiques et rhétoriques, elle doit donc respecter certains traits psycho-pédagogiques (ex. : conception de l'enfance, traits culturels implicites et explicites, parallélisme entre la structure du texte et le degré de développement cognitif). On considère généralement les jeunes comme vulnérables, influençables, limités dans leurs expériences, spontanés, créateurs et en état d'apprentissage perpétuel. On présume donc qu'il leur faut une littérature insistant sur l'action, l'enfance et ses divers points de vue, « innocents » de préférence, donc des textes simples, optimistes, flirtant avec le merveilleux. Osons le mot, des textes didactiques, qui leur proposent des modèles concernant le beau, le bon et le bien, des textes où s'ordonne la célébration triomphaliste des valeurs. D'aucuns (cf. Blampain, 1979) ont critiqué le pédo-centrisme, la lisibilité immédiate, la redondance sémantique et la téléologie insistante des récits proposés à la jeunesse. Certes, un certain corpus de littérature de jeunesse, sous prétexte d'intelligibilité immédiate, prêche par excès de didactisme : les effets de style y sont généralement moins élégants que dans la Littérature avec un grand « L », mais il existe suffisamment d'**œuvres valables** pour qu'on les propose aux élèves en lieu et place des textes courts des manuels.

Pour que la littérature devienne un outil didactique intéressant, il convient de ne pas transiger avec son degré de lisibilité et ses qualités intrinsèques d'écriture. Ajoutons qu'il est urgent d'instruire les enseignants à propos du riche inventaire d'œuvres disponibles, quitte à inscrire carrément celles-ci au programme au primaire et dans les premières années du secondaire. Depuis quelques années, des ouvrages de nature didactique proposent à l'enseignant des démarches d'exploitation. On peut songer, entre autres, à l'essai de Decréau (1994), basé sur l'exploitation de la personnalité du héros et le phénomène de la série, de même qu'à celui de Léon (1994), offrant des parcours d'analyse du texte narratif basés uniquement sur la littérature de jeunesse. Allant plus loin, un mouvement qui a pris sa source aux États-Unis, mais qui s'affirme de plus en plus des deux côtés de l'Atlantique, propose d'**unifier classe de lettres et bibliothèque**. Ce mouvement, comme le fait remarquer Fraisse (1993), est inséparable de l'affirmation de la littérature de jeunesse, de la multiplication des éditions bon marché et de démarches éditoriales dynamiques. Il n'a rien d'une intrusion, mais reflète plutôt une redéfinition de la dimension sociale de la lecture : il comble un tant soit peu le hiatus longtemps entretenu entre lecture privée et lecture publique, entre lecture de plaisir et lecture scolaire.

Ayant présentes à l'esprit les remarques de Blampain (1979) concernant les sélections indues opérées par l'appareil scolaire en LJ, de même que les régulations discursives de la LJ imposées par les instances éditoriales au nom du moralisme, et de la lisibilité (ainsi, la redondance sémantique et la téléologie du récit), nous avons veillé à ne pas choisir des histoires trop pédocentriques, préféré les personnages conflictuels, les ancrages sociaux diversifiés, une écriture qui n'imité pas servilement l'oral, mais s'en démarque avec fantaisie ou poésie. Bref, nous ne voulions pas un objet commercial, mais un **produit esthétique**, au thème accrocheur, aux personnages susceptibles de créer des identifications variées. Ainsi, côté québécois, nous avons élu de tout cœur, et les enfants avec nous, Félix Leclerc, Roch Carrier, Lucile Papineau, Gilles Gauthier et Cécile Gagnon, pour n'en nommer que quelques-uns.

Les textes choisis par l'équipe de conception circulaient ensuite chez les enseignants avant que l'on n'arrête le choix définitif pour tel groupe d'âge (les 8-10 ans, ou les 11-12 ans) et en fonction de telle formule pédagogique. On achetait ensuite suffisamment de livres pour une classe entière, en prévoyant un système de rotation pour les autres.

### **2.2.2. Les formules pédagogiques**

Pour mettre en valeur ces textes, il convenait de les **présenter** de façon nouvelle et dynamique aux élèves. Les six formules choisies ne satisfont probablement pas les obsédés de l'objectif et de la psychométrie, mais elles ont l'avantage d'être interactives, conviviales, expérientielles, et, en ce sens, de solliciter l'imaginaire. Les quatre premières formules (soit le questionnement réciproque, la discussion en grand groupe, la discussion en petit groupe et le croquis) supposent que l'on explore ensemble des parties de roman afin de susciter l'appétence. L'œuvre entière est ensuite laissée à la disposition des élèves : on recourt alors aux formules combinées du journal dialogué et du roman apprivoisé.



Le **questionnement réciproque**, ou partagé (Fortier, 1983), suppose que l'enseignant découpe en segments significatifs un texte suffisamment long pour permettre une expérience de lecture véritable. Les segments sont ensuite lus silencieusement, un par un. Après le premier, l'enseignant interroge les élèves, à la seconde séquence, c'est l'inverse qui se produit. L'élève prend ainsi, de façon intermittente, le relais de l'enseignant en l'interrogeant lui-même, ou encore en interrogeant ses pairs de la classe, sur la signification de certaines séquences du texte. Ainsi, l'enseignant peut « modéliser » (expression héritée de la technique de l'enseignement stratégique) sa réponse, c'est-à-dire s'afficher lui-même comme un modèle de lecteur, démontrer qu'il est en état de recherche, susciter des questions plus difficiles, donc des réponses plus complexes et nuancées. Un travail d'**objectivation** termine la séance afin de clarifier les termes difficiles ou les phrases complexes, s'il y a lieu. Pareille activité rend évident aux yeux de l'enseignant le fait que la compréhension est différente d'un élève à l'autre et que toutes les interprétations fondées textuellement ont le droit de coexister

La méthode de **discussion en grand groupe** habilite l'élève à l'écoute de l'opinion d'autrui, au développement d'une argumentation par confrontation de différents points de vue, au respect des tours de parole, à l'activation et à la structuration des savoirs antérieurs. L'enseignant y joue un rôle délicat de modérateur. Dans la **discussion en petit groupe** de quatre ou cinq, l'élève, surtout le plus timide, peut exprimer souvent son point de vue, raffiner ses hypothèses, émettre ses doutes, demander des clarifications, car les tours de parole sont plus fréquents. L'enseignant encadre le travail des diverses équipes, s'assure du taux de participation et stimule les plus faibles. En général, les deux types de discussion favorisent l'émission d'hypothèses. Elles favorisent les activités cognitives telles que l'expression d'opinion, l'argumentation, la formulation ou la clarification d'un problème. En ce sens, la discussion est éminemment « constructiviste ».

La quatrième formule, le **croquis**, favorise la jonction de l'imagerie personnelle au texte de départ. Il s'agit, à dire vrai, d'une ébauche qui cristallise quelques moments de la compréhension de la trame du récit. Après la lecture silencieuse du texte, l'élève est invité à se fermer les yeux, à visualiser mentalement l'histoire et à en illustrer trois moments : le début, le milieu et la fin. Les lignes de force de l'interprétation importent davantage que la finesse du détail. L'échange de croquis et la verbalisation que ceux-ci suscitent font surgir les représentations, les interprétations.

Les deux dernières formules, le **roman apprivoisé** et le **journal dialogué**, fonctionnent en symbiose. Après avoir fait vivre aux élèves les quatre activités précédentes à l'aide d'extraits de romans, l'enseignant choisit cette fois des œuvres entières et plus complexes, dépassant même, dans certains cas, le niveau apparent de lecture d'une classe donnée et les analyse de façon intensive à raison de deux heures par semaine, durant environ un mois : c'est le roman apprivoisé. Une exploitation ainsi condensée en un court laps de temps permet de préserver l'intérêt et de répondre à l'enthousiasme des jeunes lecteurs. Pour plusieurs, c'est la première lecture d'une œuvre complète : on vainc

la phobie de lire un texte plus long et plus difficile que d'habitude. On prévoit, pour chaque chapitre, des activités d'animation spécifiques (ex. : écriture d'une chanson inspirée par la trame du récit, dramatisation d'une scène, etc.). Le rôle de l'enseignant y est très actif, puisqu'il doit maîtriser divers aspects de l'œuvre et planifier de façon souple. Quant au journal dialogué (Lebrun, 1994), il s'agit des réactions écrites par l'élève au fil de ses lectures, des questions qu'il se pose, des remarques qu'il émet. L'enseignant, ou des pairs bien choisis, y répondent ponctuellement. Il est important que tous les échanges épistolaires soient consignés dans le même cahier : s'y fait jour, par strates successives, le mûrissement du lecteur à travers ses interprétations. Pour l'aider, on lui suggère des « traces » possibles (ex. : jugements sur un personnage, dessin de la scène préférée, belle citation avec explication du choix). L'enseignant ne note pas, mais vérifie, au fil des pages, l'affinement des réactions et rajuste au besoin le tir.

### 2.3. Les instruments

Nous avons recueilli, durant trois ans, les **traces écrites** des élèves, de même que les **enregistrements oraux** des activités de classe. Pour analyser extensivement cette masse de documents, nous avons développé **deux grilles**, celle des **indicateurs d'apprentissage** (chez l'élève) et celle des **interventions pédagogiques** (de l'enseignant). La première de ces grilles est en annexe. Ces deux instruments sont construits selon les principes de la recherche qualitative, c'est donc dire qu'elles sont fondées sur notre observation des performances des élèves et des interventions de leurs enseignants. Nous en avons fait une première version, que nous avons par la suite raffinée au moment du codage.

Nous sommes également redevables à Langer (1990) et à sa façon d'analyser les « **postures** » du **jeune lecteur**. Ainsi, la grille des indicateurs d'apprentissage comporte quatre positions par rapport au texte : 1) l'infiltration (ex. : mise en branle des connaissances antérieures, examen des indices textuels) ; 2) la promenade dans le texte (ex. : analyse des motivations des personnages, établissement de relations logiques) ; 3) le rapport à soi et l'appropriation (ex. : réflexion du lecteur sur sa vie et celle des autres) ; 4) l'objectivation de l'expérience esthétique, i.e. la distanciation de l'univers textuel. Chacune de ses quatre postures de lecture fait l'objet d'une ventilation fine quant aux réactions possibles des jeunes lecteurs. On peut découvrir, pour tel texte, combien de fois, par exemple, on s'est interrogé sur les mobiles d'un personnage, combien de fois on sollicite l'explicitation d'un thème, combien de fois on se livre à des rétrospections, à des anticipations, etc. La grille des interventions pédagogiques permet de juger si l'enseignant s'attarde aux procédures ou au contenu même de l'activité. Confrontée à la précédente, sur un texte précis, avec un enseignant donné, elle permet de faire émerger les réactions enseignantes porteuses de signification (ex. : encourager l'esprit critique, amener à discuter des valeurs, encourager à développer son point de vue).

## 2.4. Les résultats

Il ne peut être question de statistiques dans le format restreint de cet article. Nous avons fait passer à tous les élèves un **test d'attitudes face à la lecture** à la fois en début et en fin d'années. Il s'agit du test de Heatington (1976), qui comporte 24 questions à choix multiples du type suivant : « Profitez-vous de vos moments de loisir à l'école pour lire un livre ? », ou encore « Aimerez-vous avoir une bibliothèque pleine de livres à la maison ? ». Ce test a été validé auprès d'une population semblable à la nôtre ; son coefficient de fidélité est de 0,87. Nous l'avons passé à nos huit groupes d'élèves en début et en fin d'année scolaire. Pour des raisons indépendantes de notre volonté, l'un des huit groupes n'a pu subir le postest. Les calculs sur SPSS révèlent des **changements significatifs d'attitudes** dans le sens d'une amélioration dans quatre classes sur sept, les trois autres ayant connu des changements d'attitudes négatifs, mais non significatifs statistiquement. L'augmentation des attitudes positives dans plusieurs classes est d'autant plus satisfaisante pour nous que, selon plusieurs recherches américaines (voir Viola, 1990), c'est vers 11-12 ans que se produit une désaffection irrémédiable vis-à-vis la lecture.

De plus, et nos statistiques le démontrent, **les perceptions** de nos jeunes lecteurs **s'affinent**, au fil de l'année. C'est ainsi que l'on discerne une surabondance des réactions du premier type, mais une moins grande place de celles du quatrième type, chose normale avec un public de jeunes lecteurs. Cependant, vers la fin d'une année scolaire, les indicateurs des troisième et quatrième types se font un peu plus présents. Comme ceux-ci demandent un effort de réflexion qui dépasse la simple lecture littérale, le résultat n'est guère étonnant : **l'objectivation de la lecture s'apprend**, sous la houlette de l'enseignant. Nous avons relevé ces grandes tendances en compilant les réactions des enfants (déjà enregistrées, puis retranscrites sur papier) selon les indicateurs d'apprentissage de l'annexe 1. Nous citons, à l'annexe 2, quelques exemples de réactions d'élèves qui suivent la grille des indicateurs d'apprentissage de l'annexe 1. On peut présumer, en les lisant, à quel point a été long et délicat le codage des données.

Nous avons demandé des rapports d'étapes aux enseignants, avec lesquels nous avons travaillé assidûment l'équivalent de six jours pleins annuellement, à la fois pour la rédaction des documents pédagogiques et pour l'ajustement de nos méthodes. Ils sont unanimes : les petits n'ont pas l'impression d'être en classe durant les heures du projet LALA, mais plutôt de s'amuser. Face à cet **engouement**, une de nos enseignantes a quasi abandonné son programme officiel pour faire passer les notions de français à travers la LJ. Les autres, bien qu'enthousiastes, ont résisté à la tentation, au nom de la sacro-sainte évaluation si chère aux programmes québécois, à l'instar de ce qui se passe aux États-Unis. Comment, en effet, évaluer le plaisir de lire ? Comment noter le journal dialogué d'un élève qui livre des remarques intelligentes sur un texte, mais qui fait encore beaucoup de fautes ?

Je ne peux toutefois m'empêcher de mettre un bémol à ce bel enthousiasme. En effet, comme nous avons enregistré sur cassette audio et parfois vidéo tous les échanges du questionnement réciproque, des discussions et du

croquis, j'ai pu remarquer que **les enseignants** eux-mêmes, malgré leur bonne volonté et leur compréhension des objectifs du projet, **retombaient parfois dans leurs méthodes traditionnelles** en restreignant la prise de parole des élèves, en recherchant une réponse « conforme » à des attentes déjà fixées, ou encore, dans le journal dialogué, en se montrant plus enthousiastes à corriger les fautes qu'à répondre à chaque élève de façon personnalisée. Pour que le projet se généralise, il faudrait sans doute non seulement contrôler les styles d'enseignement, mais également la maturation des sujets sur une année. Il y aurait également intérêt à prévoir des groupes contrôle. Telle quelle, la recherche ici décrite demeure exploratoire et descriptive. Ces limites étant admises, je crois que le projet LALA a favorisé la construction du savoir à travers les échanges.

## CONCLUSION

La pédagogie de la lecture n'a pas encore pris massivement le tournant expérientiel. Comme le dit Viala (1994), l'école propose toujours un modèle de réception faussé : il y a réduction du littéraire à de petits fragments de grandes œuvres, souvent mal contextualisés. L'élève fait semblant de faire de vraies lectures, il mime la lecture légitimée. Et pourtant, comment faire aimer la lecture si on encourage cette expérience partielle, pauvrement didactique, sans appropriation véritable. À moins de faire vivre en classe des textes vrais, on laissera les élèves sombrer dans l'apathie intellectuelle, ou, ce qui est aussi pire, dans l'illettrisme culturel.

## RÉFÉRENCES

- ATWELL, N. (1987) : *In the middle : Writing, reading and learning with adolescents*. Portsmouth, NH, Heinemann.
- BARTHES, R. (1973) : *Le plaisir du texte*. Paris, Seuil
- BEACH, R. (1987) : Strategic teaching in literature. In B.F. Jones (Ed.). *Strategic teaching and learning : cognitive instruction in the content areas* (pp. 135-160). Alexandria, VA, Association for supervision and curriculum development.
- BLAMPAIN, D. (1979) : *La littérature de jeunesse pour un autre usage*. Bruxelles, Nathan/Labor, coll. Dossiers pédagogiques.
- BLEICH, D. (1978) : *Subjective criticism*. Baltimore, John Hopkins University Press.
- BLEICH, D. (1989) : Reconceiving literacy, language use and social relations. In Anson, C.M. *Writing and response. Theory, practice and research*. (pp 15-36) Urbana, Illinois, National Council of Teachers of English
- CORCORAN, B. (1990) Reading, re-reading, resistance : versions of reader response. In Hayhoe, M. et Parker, P. *Reading and response*. (pp 132-146) Philadelphia, Open University Press.
- DECRÉAU, L. (1994) : *Ces héros qui font lire*. Paris, Hachette.

- DOUBROVSKY, S. et TODOROV, T. (sous la direction de) (1981) : *L'enseignement de la littérature. Langages nouveaux, pratiques nouvelles pour la classe de français*. Bruxelles, De Boeck-Duculot.
- FARRELL, E.J. et SQUIRE J.R. (eds), (1990) : *Transactions with literature. A fifty year perspective*. Urbana, Illinois, National Council of Teachers of English.
- FORTIER, G. (1983) : La méthode du questionnement réciproque. *Québec français*, n° 52, 57-59.
- FRAISSE, E. (1993) : L'école, lieu de lecture. In C.A. Parmegiani (Ed.) *Lectures, livres et bibliothèques pour enfants* (pp. 176-184), Paris, Cercle de la librairie
- GRAVES, D. (1989) : Research currents : when children respond to fiction. *Language Arts*, 66 (7), 776-783.
- HEATINGTON, B.S. et ALEXANDER J.E. (1976) : Heatington intermediate scale. In J.E. Alexander et R.C. Filler. *Attitudes and reading*. Newark, Delaware, International Reading Association.
- HOLLAND, N. (1976) : The new paradigm : subjective or transactive ? *New literary history*, n° 7, 335-346.
- ISER, W (1976) : *L'acte de lecture : théorie de l'effet esthétique*. Bruxelles, Mardaga.
- JAUSS, H.R. (1978) : *Pour une esthétique de la réception*. Paris, Gallimard.
- KRATHWOHL, D.R., BLOOM, B.S. et MASIA, B. (1964) : *Taxonomie des objectifs pédagogiques. Tome 2 : domaine affectif* (traduit de l'américain en 1980 par M. Lavallée), Sillery, Les Presses de l'Université du Québec.
- LANGER, J. (1990) : Understanding literature. *Language Arts*, 67 (8), 812-823.
- LEBRUN, M. et LE PAILLEUR, M. (1992) : De la lecture efférente à la lecture esthétique des récits. dans *La lecture et l'écriture. Enseignement et apprentissage* (dir. C. Préfontaine et M. Lebrun). (pp 183-200). Montréal, Logiques.
- LEBRUN, M. (1993) : Des formules pédagogiques nouvelles pour des textes narratifs au primaire. dans *L'hétérogénéité des apprenants, un défi pour la classe de français* (dir. M. Lebrun et M.-C. Paret). (pp. 188-193). Neuchatel, Delachaux et Niestlé.
- LEBRUN, M. (1994) : Le journal dialogué : pour faire aimer la lecture. *Québec français*, été 1994, 34-36.
- LEON, R. (1994) : *La littérature de jeunesse à l'école*. Paris, Hachette.
- MANESSE, D. et GRELLET, I. (1994) : *La littérature du collège*. Paris, INRP/ Nathan pédagogie.
- PURVES, A. et RIPPERE, V. (1968) : *Elements of writing about a literary work : A study of response to literature*. Research report no 8, Urbana, Ill., National Council of Teachers of English.
- PURVES, A. (1975) : Research in the teaching of literature. *Elementary english* 52, 463-466
- RICHARDS, I.A. (1929) : *Practical criticism. A study of literary judgment*. New-York, Harcourt, Brace and Company.

- ROSENBLATT, L. M. (1938) : *Literature as exploration*. New-York, The Modern Language Association of America
- ROSENBLATT, L.M. (1978) : *The reader, the text, the poem*. Carbondale, Ill. : Southern Illinois University Press.
- SORIANO, M.(1991) : Littérature de jeunesse. In R. Estivals et F. Richaudeau (éd.). *Les sciences de l'écrit. Encyclopédie internationale de bibliologie* (pp. 380-382). Paris, Retz.
- VIALA, A. (1994) : Rhétorique du lecteur et scholitudes. In Saint-Denis, J., *L'acte de lecture*. (pp 291-304). Québec, Nuit blanche éditeur.
- VIOLA, S. (1990) : *Les effets de l'intégration de la littérature de jeunesse de fiction au programme régulier de français sur les attitudes en lecture des élèves de sixième année du primaire*. Mémoire de maîtrise. Montréal, Université du Québec à Montréal.
- WINNICOTT, D. (1971) : *Jeu et réalité. L'espace potentiel*. Paris, Gallimard.

## **ANNEXE 1 : GRILLE DES RÉACTIONS DES ÉLÈVES ; INDICATEURS D'APPRENTISSAGE**

### **1. Du dehors vers le dedans :**

#### **l'infiltration ou entrée dans le texte**

- 1.1. S'interroger sur la signification d'une expression, d'un nom de personnage ou de lieu.
- 1.2. Apprivoiser... (ou s'interroger sur) (informer pairs/prof. sur) le contexte, l'intrigue.
- 1.3. Mettre l'accent sur (ou s'interroger sur) les caractéristiques spatiales, temporelles, physiques.
- 1.4. Mettre l'accent sur les caractéristiques des personnages... (ou s'interroger sur).
- 1.5. Mettre l'accent sur le nombre de pages que contient le livre.
- 1.6. Mettre l'accent sur le genre de livre (ex. : aventures, policier, roman d'amour).

### **2. En dedans et en explorant :**

#### **la promenade ou exploration du sens**

- 2.1. Discuter de la familiarité avec le sujet (héros).
- 2.2. Discuter de la vraisemblance/nature du caractère du héros, du contexte, de l'intrigue, des thèmes.
- 2.3. Émettre des hypothèses sur les mobiles des conduites des personnages ; les causes des événements ; les suites à donner à l'histoire.
- 2.4. Inférer le contexte, s'il est imprécis.
- 2.5. Établir des relations logiques de cause, de but, de moyen, de conséquence.

- 2.6. Jouer avec l'ordre linéaire en faisant des rétrospections ou des anticipations.
- 2.7. Tirer des conclusions des indices fournis.

### **3. Du dedans vers le dehors : la sortie, ou le rapport à soi et au monde**

- 3.1. Tirer une leçon de vie (morale) valable pour soi (ex. : j'ai appris que...).
- 3.2. Comparer les personnages du récit avec ceux de sa vie. de façon anecdotique ou reliée à des valeurs.
- 3.3. S'identifier explicitement à un personnage, explicitement, en adoptant son point de vue, ou implicitement (ex. : j'aurais aimé vivre comme...).
- 3.4. Évoquer des souvenirs personnels reliés à des éléments du texte...
- 3.5. Inciter à l'échange de confidences (expériences, lectures...).

### **4. Vers le dehors, mais en regardant en arrière : l'objectivation de l'expérience esthétique**

- 4.1. Porter un jugement critique sur les valeurs, la sollicitation de l'imaginaire, les façons d'aborder le sujet, les thèmes, le réalisme, le niveau de langue, le déroulement de l'intrigue.
- 4.2. Comparer l'œuvre avec d'autres œuvres similaires (ex. : le héros comme archétype).
- 4.3. Apprécier l'œuvre sur le plan informatif.
- 4.4. Apprécier l'œuvre sur le plan littéraire, par le biais du style, de la structure.
- 4.5. S'interroger sur l'auteur comme personne, comme écrivain.
- 4.6. Être prosélyte (ex. : avoir l'intention de recommander l'œuvre à des amis).

## **ANNEXE 2 EXEMPLES D'INDICATEURS D'APPRENTISSAGE SELON LE TABLEAU 1 (TOUS TEXTES ET FORMULES PÉDAGOGIQUES CONFONDUS)**

### **1- Du dehors vers le dedans : l'infiltration ou entrée dans le texte**

- 1.1. Qu'est-ce que ça veut dire « horreur » ?
- 1.2. Pourquoi ce titre là ? Parce qu'il n'y a pas de guerre, là-bas. Tout le monde vit en paix.
- 1.3. L'avocat et le géranium, ce sont des arbres avec des fruits ?
- 1.4. Il est comme son père et sa mère. Son père et sa mère parlaient comme ça.

**2- En dedans et en explorant :  
la promenade ou exploration du sens**

- 2.2. Peut-être que c'est un rêve. Il s'est déguisé dans le rêve, il a regardé dans le miroir.
- 2.3. Au début, l'enfant ne se disputait pas avec son père, mais il ne lui parlait pas : j'aurais aimé savoir pourquoi.
- 2.4. Là, Tim a su que son père était plus gentil parce qu'il lui permettait de garder le chat.
- 2.5. Oui, il avait beaucoup d'amis parce qu'il leur donnait des bonbons.
- 2.6. Je pense que le petit garçon va se faire plein d'amis.
- 2.7. Ça ne se peut pas qu'il aille la chercher, parce que la mère de son amie est venue lui porter son foulard et sa mitaine (moufle).

**3- Du dedans vers le dehors :  
la sortie ou le rapport à soi et au monde**

- 3.1. Moi, j'ai aimé la fin parce qu'elle m'a fait réfléchir un peu fort.
- 3.2. Ce personnage me fait penser à quelqu'un comme Samuel (enfant de la classe), qui aime ça faire des blagues.
- 3.3. Parce que j'aimerais voir comment est la pollution là-bas, ou bien s'il n'y en a pas. Puis essayer de régler le problème de la pollution sur la terre.
- 3.4. Ça ne ressemble pas du tout à ce que je mange au déjeuner.

**4- Vers le dehors, mais en regardant en arrière :  
l'objectivation de l'expérience esthétique**

- 4.1.1 J'ai aimé la fin parce que le père est plus gentil qu'avant.
- 4.3. Moi, j'aimerais ça essayer ça parce que c'est agréable, puis ça me permettrait d'en apprendre plus sur le sorcier.
- 4.4. Moi, il y a une chose qui me fait peur en regardant des livres comme ça, parce que, comme je disais, le subconscient, à la longue, ça peut détruire la langue parce que là, y'a peut-être des mots qui ne sont pas bons. On mélange l'anglais avec le français.
- 4.5. L'auteur, là, est-ce qu'il vient de France ?