

Visées et pratiques de la lecture de textes littéraires en contexte scolaire: quelques considérations

François Lentz

Volume 20, Number 1-2, 2008

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/039399ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/039399ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Presses universitaires de Saint-Boniface (PUSB)

ISSN

0843-9559 (print)

1916-7792 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Lentz, F. (2008). Visées et pratiques de la lecture de textes littéraires en contexte scolaire: quelques considérations. *Cahiers franco-canadiens de l'Ouest*, 20(1-2), 113–142. <https://doi.org/10.7202/039399ar>

Article abstract

This article begins with a few reminders in regard to literary writing, to wit, including literary texts at the aesthetic end of the spectrum of comprehension and writing production; the position and role of literary writing in scholastic learning content; the ultimate aims of literary writing, and the evolution of literary theory. The second section of the article presents a few guidelines in regard to the educational work to be undertaken on literary writing, with a few examples to illustrate two keywords—analysis and critical response. The third section deals with a particular narrative genre—the literary short story—and illustrates, through practical examples, its rich educational potential. Finally, the last section broadens the scope of the article by offering some avenues for exploration of the world of literary writing. The article concludes by emphasizing the fundamental importance of reading literary writing in schools in order to instil habits of “literary reading” in children.

Visées et pratiques de la lecture de textes littéraires en contexte scolaire: quelques considérations*

par

François Lentz
Collège universitaire de Saint-Boniface

RÉSUMÉ

L'article s'ouvre par quelques rappels relatifs au texte littéraire: inscription du texte littéraire dans le pôle esthétique de la compréhension et de la production des textes, place et rôle des textes littéraires dans les contenus d'apprentissage scolaires, finalités du texte littéraire et évolution des théories littéraires. La deuxième section de l'article présente quelques orientations du travail pédagogique à mener sur les textes littéraires, avec quelques exemples illustrant deux mots-clés: analyse et réaction critique. La troisième section est consacrée à un genre narratif particulier – la nouvelle littéraire – et illustre, avec des exemples pratiques, son fort potentiel pédagogique. La dernière section élargit le propos en proposant quelques pistes de projets d'exploration de l'univers des textes littéraires. L'article se termine en soulignant l'enjeu fondamental de la lecture de textes littéraires en contexte scolaire: l'instauration d'une «lecture littéraire».

ABSTRACT

This article begins with a few reminders in regard to literary writing, to wit, including literary texts at the aesthetic end of the spectrum of comprehension and writing production; the position and role of literary writing in scholastic learning content; the ultimate aims

* Le contenu de cet article s'appuie, entre autres, sur des travaux antérieurs (Lentz, 2007a, 2007b); il a également fait l'objet d'ateliers lors de conférences pédagogiques.

of literary writing, and the evolution of literary theory. The second section of the article presents a few guidelines in regard to the educational work to be undertaken on literary writing, with a few examples to illustrate two keywords—analysis and critical response. The third section deals with a particular narrative genre—the literary short story—and illustrates, through practical examples, its rich educational potential. Finally, the last section broadens the scope of the article by offering some avenues for exploration of the world of literary writing. The article concludes by emphasizing the fundamental importance of reading literary writing in schools in order to instil habits of “literary reading” in children.

Les textes littéraires font depuis longtemps l’objet de pratiques de lecture dans la classe de français particulièrement: des contenus d’apprentissage qui leur sont reliés sont explicitement présents dans les programmes d’études; par ailleurs, la diversité de ces textes ainsi que leur richesse linguistique, stylistique et culturelle rendent leur présence nécessaire dans la vaste gamme des textes proposés aux élèves. On se propose ici de souligner quelques orientations du travail pédagogique à mener sur le texte littéraire, à partir de quelques exemples s’appuyant, entre autres, sur un genre au fort potentiel – la nouvelle –, sous-tendues par un enjeu fondamental: l’instauration d’une «lecture littéraire».

LE TEXTE LITTÉRAIRE: QUELQUES RAPPELS EN GUISE DE TOILE DE FOND

1. «Peut-on réellement définir l’essence d’un texte littéraire?» (Giasson, 2000, p. 4)

La question n’est pas nouvelle, et les propositions de définition ne manquent pas: c’est ainsi qu’on avance la dimension fictionnelle et imaginaire du texte littéraire, son souci d’esthétique et le jeu avec la langue qu’on perçoit souvent.

Par ailleurs, on oppose souvent le texte littéraire et le texte dit courant: le premier laisse libre cours à la fiction, à l’imaginaire et à la création, alors que le second doit être clair et explicite pour être accessible et compréhensible dans une perspective de compréhension ou de transmission d’information.

Le texte dit courant relève d'un pôle fonctionnel, alors que le texte littéraire relève d'un pôle plus esthétique. Mais ces deux pôles, de même que l'utilisation de la langue qui leur correspond, ne sont pas disjoints: ainsi, le texte publicitaire qui relève du pôle fonctionnel met souvent en œuvre des moyens linguistiques caractéristiques du pôle esthétique; ainsi, le roman qui relève du pôle esthétique présente dans bien des cas une représentation du réel caractéristique du pôle fonctionnel.

Il serait donc plus pertinent d'envisager la compréhension et la production des textes selon un continuum (tableau 1)¹. D'un côté, la visée de la pratique de langue est de dominance pragmatique, préoccupée avant tout par une communication claire et efficace; de l'autre, la visée est plus esthétique, s'attachant plus à évoquer ou à créer.

L'usage pragmatique de la langue dans sa forme absolue (par exemple, des directives pour la réanimation cardiaque) se veut transparent pour le plus grand nombre de destinataires possible; l'usage esthétique de la langue dans sa forme absolue (par exemple, un texte de poésie expérimentale) joue sur la forme de la langue et peut faire l'objet de réactions et d'interprétations diverses. Entre ces deux extrêmes se situe la vaste gamme des textes, préoccupés à des degrés divers par une communication claire et les effets créés. C'est ainsi qu'on pourrait placer, peut-être au centre de ce continuum, des textes tels que des journaux intimes ou de réflexions, sur les relations d'expériences et dans lesquels s'exprime une personnalité selon une «voix» individuelle et idiosyncratique.

2. Les textes littéraires

Les textes littéraires (tableau 2) font – et depuis longtemps – partie des contenus d'apprentissage de la classe de français, particulièrement au cycle secondaire; les résultats d'apprentissage dans les programmes d'études actuels, établis par les ministères de l'Éducation, suffiraient à en attester. En outre, la diversité de ces textes ainsi que leur richesse linguistique, stylistique et culturelle rendent leur présence nécessaire dans la vaste gamme des textes proposés aux élèves.

TABLEAU 1

Comprendre et produire des textes (dont les supports sont d'ordres oral, textuel, visuel, médiatique ou informatique) selon une visée	
← pragmatique	esthétique →
- domaine - de l'information, de l'analyse, de la description, de l'explication - de l'opinion, de l'argumentation - de la procédure, de l'incitation - de la planification, de la gestion, de la réflexion - de l'établissement de relations, d'interactions - domaine caractérisé essentiellement par la représentation et l'explication du réel - accent mis surtout sur le sens: langage clair, précis et explicite - contenu et forme du texte souvent construits en fonction de l'intention de la communication et du destinataire - textes relevant de ce domaine: généralement et tendanciellement monosémiques - pôle fonctionnel: comprendre et produire des textes pour faire	- domaine - de la fiction, de l'imaginaire - de la création - de la présentation d'expériences, de sentiments, d'une vision du monde - de la créativité, en particulier dans l'utilisation du langage - domaine caractérisé essentiellement par l'expression de l'imaginaire et l'esthétique du langage - accent mis sur le sens et les effets créés: langage évocateur et connotatif, exprimant un univers fictif ou poétique, renvoyant à des réalités souvent culturelles, jouant souvent sur des implicites - attention particulière accordée à la forme du langage elle-même - textes relevant de ce domaine: généralement et tendanciellement polysémiques - pôle esthétique: comprendre et produire des textes pour le plaisir

TABLEAU 2

Explorer l'univers des textes littéraires² permet aux élèves

- d'explorer le monde de la fiction et de la création, caractérisé par l'expression de l'imaginaire et par l'esthétique du langage;
- d'explorer des textes qui, généralement polysémiques, donnent lieu à une gamme d'interprétations;
- d'explorer la dimension esthétique de la langue (aux plans lexical, syntaxique et stylistique);
- d'explorer des textes qui constituent pour eux une source d'enrichissement, en particulier au niveau de la langue elle-même;
- d'explorer les «couleurs» de la langue propres aux époques et aux cultures;
- d'explorer les grands courants littéraires et idéologiques, les mentalités, les goûts, etc., véhiculés à travers les époques et les cultures;
- de mettre à profit, dans le processus de leur développement identitaire, les univers fictifs présentés dans ces textes: les élèves peuvent en effet «se voir» dans les histoires, les personnages, les situations, les cadres spatiotemporels, avec lesquels ils entrent en contact; cette projection peut donner lieu à des réactions, nombreuses et diverses;
- de s'intégrer à une expérience imaginaire qui éclaire et élargit leurs horizons;
- d'apprécier d'autres univers socioculturels et, ainsi, de mieux comprendre et de vivre le leur;
- d'explorer diverses visions du monde;
- de mettre en œuvre une pensée créative et critique;
- d'apprécier, voire de valoriser, le patrimoine littéraire francophone, dans son ampleur, sa diversité et sa richesse;
- d'apprécier, voire de valoriser, la contribution des littératures francophones à la diversité culturelle et, plus largement, au patrimoine de l'humanité;
- d'apprécier, voire de valoriser, les textes littéraires francophones et, plus largement, la langue française et les cultures francophones, en particulier comme véhicules d'une vision du monde.

De manière plus spécifique, on peut assigner, après Jocelyne Giasson (2000), les trois grandes finalités suivantes aux textes littéraires:

– le plaisir de lire³

Nous lisons pour connaître la fin, pour l'histoire. Nous lisons pour ne pas atteindre cette fin, pour le seul plaisir de lire. Nous lisons avec un intérêt profond, tels des chasseurs sur une piste, oublieux de ce qui entoure. Nous lisons distraitemment, en sautant des pages. Nous lisons avec mépris, avec admiration, avec négligence, avec colère, avec passion, avec envie, avec nostalgie. Nous lisons avec des bouffées de plaisir soudain, sans savoir ce qui a provoqué ce plaisir (Alberto Manguel, cité dans Giasson, 2000, p. 5).

– la quête du sens

De tous les objets culturels créés par l'homme, la littérature est encore la plus fortement accessible, la plus riche de représentations variées dans le temps et dans l'espace, la plus susceptible de jeter un point entre les êtres, de nous livrer un message essentiel sur ce que nous sommes et sur la fragilité de l'aventure humaine (Christian Vandendorpe, cité dans Giasson, 2000, p. 5).

Les textes littéraires répondent donc à un besoin particulier, qui demeure souvent inconscient: le lecteur cherche à donner un sens à son univers.

Parce que la littérature est un art qui fait appel à l'intégralité de l'expérience humaine, elle transcende les divisions artificielles de la connaissance, elle permet de voir la vie dans sa totalité, sa complexité; cette ouverture invite à voir les choses au delà de la réalité quotidienne. Cette connaissance de l'identité humaine ne peut être véhiculée qu'à travers le langage et que grâce à la liberté accordée par le langage dans les textes de fiction (Giasson, 2000, p. 6).

Dans cette quête du sens, les textes littéraires peuvent être mis à profit par les élèves dans le processus de leur développement affectif (le lecteur a tendance à s'identifier aux personnages et à vivre ainsi, par procuration en quelque sorte, des expériences de vie) et social (ouverture aux valeurs humaines, à la réalité multiculturelle) mais aussi cognitif et métacognitif (en discutant des textes littéraires et en en produisant, les élèves développent une pensée critique et créative, ils réfléchissent à leurs pratiques

de compréhension et de production de textes et aux stratégies qu'ils y mettent en œuvre).

– l'enrichissement langagier et, plus largement, personnel

Si les textes littéraires demeurent un moyen privilégié d'appropriation de savoirs, ils contribuent, de manière significative, à l'acquisition du vocabulaire et, de façon plus globale, à l'enrichissement de la langue et au développement des habiletés en lecture. Bref, comme le déclare Jocelyne Giasson,

[l]a lecture peut être un moyen d'interpréter l'expérience humaine, de définir ce que l'on est et ce que l'on pourrait être, de considérer des possibilités humaines et d'envisager des voies inédites. La littérature peut servir non seulement à informer sur la vie, mais à transformer la vie (Giasson, 2000, p. 10).

2. Un bref survol de l'évolution des théories littéraires

On s'entend habituellement pour reconnaître que les théories littéraires [...] sont passées d'une centration sur l'auteur à une centration sur le texte pour en arriver à une centration sur le lecteur (Giasson, 2000, p. 12).

Dans le courant centré sur l'auteur, on considère que la tâche du lecteur consiste à découvrir le sens que l'auteur a voulu attribuer au texte. C'est le courant de l'intention de l'auteur: l'auteur est garant du sens du texte. Cette perspective transparait dans des questions telles que: Que veut dire l'auteur quand il dit que...? Le courant centré sur le texte, quant à lui, part de l'idée que le texte est une entité dotée d'une signification déterminée, stable et interchangeable: le texte reste le même pour tout lecteur et son sens peut être dégagé par une analyse minutieuse des structures, des personnages, des événements, etc. C'est le courant de l'intention de l'œuvre: on recherche les structures immanentes du texte. Cette perspective transparait dans des questions telles que: Quelle est l'intrigue de ce récit? Quelles sont les figures de style dans ce poème? Quant au troisième courant, qui se base sur la réception ou la réaction du lecteur, il rejette les deux premières conceptions, qui laissent entendre respectivement que le lecteur n'est qu'un spectateur et que le sens vient du texte seul. Ce courant reconnaît le rôle du lecteur dans l'interprétation du texte, dans la mesure où il apporte sa contribution unique à la (re)construction du sens

du texte par l'intermédiaire de ses propres connaissances et expériences. C'est le courant de l'intention du lecteur: celui-ci joue un rôle prépondérant dans la (re)construction du sens du texte. Une telle perspective transparaît dans des questions telles que: Quelles émotions particulières ce texte a-t-il éveillées en vous?

Cependant, une centration uniquement sur le lecteur peut conduire aux mêmes extrêmes, voire aux mêmes excès, qu'une stricte centration sur l'auteur ou sur le texte.

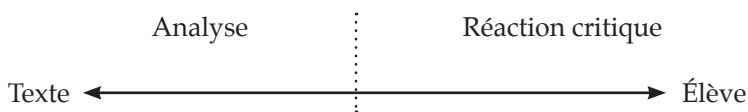
Le liseur peut s'engager sur la voie de la rigueur qui lui demande de rester fidèle au texte, de le lire en rase-mots, de le prendre au pied de la lettre; ce guide-là est tatillon, il ne lui épargne aucun détail. C'est la voie de la mémoire au service du texte. L'autre voie, celle de la liberté, l'entraîne à l'intérieur du livre, mais ne le retient pas solidement; c'est une lecture dissipée, vorace, impatiente, distraite qui refuse de se laisser enfermer dans le hic et nunc du texte sans pour autant vouloir s'en passer. C'est la voie de l'imagination qui veut tout transformer. Ces deux voies s'offrent simultanément à tout lecteur et, voilà l'attrape, séparément elles mènent toutes les deux à l'échec: l'une à la paralysie, l'autre au délire (Jacques Gagné, cité dans Giasson, 2000, p. 13).

C'est sans doute pourquoi on promeut aujourd'hui une approche plus intégrative, qui s'articule autour de deux mots-clés: analyse et réaction critique. L'une et l'autre entretiennent une relation dialectique: la première n'a d'intérêt, voire de sens, que si elle débouche sur la seconde, et la seconde est d'autant plus significative qu'elle s'appuie sur ce que la première a permis de dégager du texte. En d'autres termes, l'analyse, en particulier des fonctionnements textuels, est mise au service d'une réaction critique.

LE TEXTE LITTÉRAIRE: COMPRÉHENSION, INTERPRÉTATION ET RÉACTION

1. Analyse et réaction critique: exemples de tâches relatives au «personnage» d'un texte narratif

L'analyse et la réaction critique peuvent être représentées sur un axe, balisé d'un côté par le pôle Texte et, de l'autre, par le pôle Élève:



Par exemple, on peut proposer aux élèves diverses tâches relatives au «personnage» d'un texte narratif, qu'il est possible de situer sur cet axe:

- associer, par appariement, les noms des personnages à leur statut narratif de personnage principal ou de personnage secondaire;
- construire un sociogramme illustrant la dynamique des personnages (voir la démarche proposée en annexe pour la réalisation de cette tâche);
- dégager les valeurs véhiculées par les personnages;
- réécrire le texte en fonction d'un autre point de vue narratif que celui originellement mis en œuvre.

Ces quatre tâches d'analyse se situent dans une graduation allant, semble-t-il, du plus simple au plus complexe et requérant de la part de l'élève une saisie plus large et plus profonde du fonctionnement du texte: à ce titre, elles s'inscriraient de gauche à droite dans la section «Analyse» de l'axe ci-dessus.

Dans la même perspective, des tâches de réaction critique proposées aux élèves pourraient être situées sur l'axe selon une même gradation: solliciter la réaction de l'élève au comportement d'un personnage l'engage moins, semble-t-il, dans sa compréhension du texte que lui demander de dire si, compte tenu de la dynamique des personnages dans le texte, le comportement du personnage principal est, par exemple, justifiable. Plus à droite sur la section «Réaction critique» de l'axe se situeraient des tâches telles que la réaction à des valeurs véhiculées par des personnages et à la vision du monde proposée dans le texte ou la réécriture du texte en changeant le contexte socioculturel de l'univers narratif.

2. Les réactions au texte littéraire: quelques orientations

La compréhension du texte littéraire est certes nécessaire en vue de son appréciation par les élèves. Par exemple, dégager le schéma narratif, examiner les personnages et le cadre spatiotemporel permettent de reconstruire le fonctionnement

de l'univers narratif et, ainsi, de dégager des effets de sens produits. Mais il existe, semble-t-il, un danger à en rester là: à trop vouloir déconstruire le texte, on risque d'en rester trop près et, paradoxalement peut-être, de s'en éloigner.

Il importe en effet que les élèves, dans leur processus d'interprétation et d'appréciation des textes littéraires, puissent faire part des diverses réactions qu'ils ont à leur propos.

Réagir au texte littéraire va, à l'évidence, beaucoup plus loin que dire si on a aimé ou non le texte. La gamme des réactions est en effet large. Ainsi, on peut réagir en établissant des liens personnels avec le texte ou l'univers narratif qu'il présente, en manifestant une appréciation des éléments littéraires ou encore en faisant une évaluation du texte. Par ailleurs, la réaction peut prendre plusieurs formes telles que des réponses personnelles (exprimer ses sentiments) ou des réponses créatives (jouer avec les idées du texte) ou encore des réponses critiques (analyser l'art de l'auteur). Enfin, le lecteur peut envisager l'histoire et, plus largement, l'univers narratif comme une expérience (parler de l'intrigue, des personnages, du cadre spatiotemporel, du monde représenté), comme un message (les thèmes et les valeurs) et comme un objet (examiner comment l'histoire fonctionne, comment l'auteur détermine le point de vue, crée l'atmosphère).

Dans une perspective synthétique, Jocelyne Giasson (2000, p. 107-108) propose la classification suivante des réactions aux textes littéraires, en quatre stades progressifs:

– stade 1: évocation

- revivre l'expérience (expérimenter de nouveau, en relisant, en jouant, en redisant, ce que l'on a vécu en lisant);
- imaginer les personnages, les lieux, les événements;

– stade 2: rapprochements

- établir des liens entre l'univers fictif et sa propre expérience, avec un autre livre ou un autre média (cinéma, théâtre, chanson...);
- considérer le point de vue des autres pour revoir sa propre interprétation;

- revoir le texte sous un autre point de vue (considérer une autre perspective, extrapoler...);
- **stade 3: réflexion**
 - interpréter (généraliser la signification de l'univers fictif et, plus largement, de l'expérience littéraire en l'appliquant à sa propre vie);
- **stade 4: évaluation**
 - évaluer ce que l'on a retiré de la lecture des textes;
 - évaluer la qualité de l'œuvre au regard de critères que l'on se fixe soi-même.

Il s'agit là d'une classification hiérarchique plutôt que d'une taxonomie de catégories indépendantes: en effet «une réponse esthétique demande d'effectuer un voyage à travers ces stades» (Giasson, 2000, p. 108).

3. Analyse et réaction critique: exemple d'une tâche complexe

Proposer aux élèves, pour la lecture d'un roman au cycle secondaire, la tâche suivante:

- en équipes de deux, composer un collage représentant l'un des personnages du roman, à choisir; ce collage sera accompagné de deux courts textes – l'un retraçant le processus de la création du collage, l'autre commentant le collage créé; des citations du roman, à choisir, devront être intégrées, sous une forme à déterminer, au collage; ce collage sera placé dans une «galerie» de personnages et gagnerait à être accompagné d'un environnement sonore pertinent (musique instrumentale, chanson, etc.).
- Pour composer ce collage, une tâche intermédiaire est proposée: compléter, au fur et à mesure de la lecture, la fiche sur les personnages (tableau 3).

Une telle tâche, complexe à bien des égards, fait déboucher l'analyse – ici des personnages – sur une réaction critique à un texte littéraire, qui prend la forme d'une création: celle-ci sera la manifestation de la lecture, au sens plein, qui aura été faite du texte. Lieu de plusieurs choix, cette situation d'apprentissage mobilise également du langage – dont celui requis par l'élaboration même du collage – et valorise la production même

TABLEAU 3

1. Les personnages		
caractérisations apportées	rôles joués	valeurs véhiculées
♦ physique: _____ ♦ psychologique: _____ ♦ sociale: _____ ♦ relationnelle: _____	♦ sujet: _____ ♦ objet: _____ ♦ adjuvant: _____ ♦ opposant: _____ ♦ destinataire: _____ ♦ destinataire: _____	♦ _____ ♦ _____ ♦ _____ ♦ _____
2. Le personnage principal ♦ caractérisations: _____ ♦ valeurs: _____ ♦ évolution psychologique: _____ ♦ autres: _____		
3. Les personnages secondaires ♦ lesquels: _____ ♦ pourquoi: _____		
4. La dynamique des personnages ♦ les rapports entre les personnages: _____ ♦ un schéma (à construire) visualisant ces rapports: _____		
5. Signification ♦ un (des) personnage(s) au(x)quel(s) tu as pu t'identifier au cours de la lecture et dont tu partages la vision du monde: _____ ♦ un (des) personnage(s) le(s) plus significatif(s), à ton avis (justifie ta réponse en t'appuyant sur les données du roman): _____ ♦ ton personnage préféré (justifie ta réponse en t'appuyant sur les données du roman): _____		

de l'élève. Il est possible de faire l'hypothèse qu'une telle tâche joue sur les images que les élèves se créent, par leur vécu scolaire, des apprentissages en français, des textes littéraires qu'ils lisent en français et, plus fondamentalement, de la langue française.

De manière plus large, lire un texte littéraire, c'est explorer les deux facettes – indissociables – du texte:

a) ce qui est raconté (l'histoire)

- intrigue (schéma narratif)
- personnages
 - approche psychologique (ce qu'ils font): caractérisations physique, psychologique, sociale et relationnelle;
 - approche actancielle (ce qu'ils font): fonctions narratives des personnages (quête, destinataire, adjuvant, opposant);
 - approche symbolique (ce qu'ils représentent): images projetées, valeurs véhiculées, vision incarnée
- cadre (espace et temps)
- thèmes: problématiques, valeurs et vision du monde;

b) comment l'histoire est racontée (le récit)

- narration:
 - point de vue: qui raconte l'histoire?
 - temps de narration: variations sur le schéma narratif et effet de sens
- procédés d'écriture: images, vocabulaire connotatif, champs lexicaux, registres de langue, etc.
- effets créés.

Lire un texte littéraire, c'est donc dégager – et relier – les indices fournis par le texte; c'est découvrir les enchevêtrements de l'histoire et du récit dans le texte, pour construire le sens.

LA NOUVELLE LITTÉRAIRE: UN GENRE NARRATIF AU FORT POTENTIEL PÉDAGOGIQUE

La nouvelle littéraire est, comme on le sait, un genre narratif spécifique: sa concision, la concentration de l'action souvent réduite à un seul événement, un nombre limité de personnages, une fin créant souvent un effet de surprise, des

ressources de langue choisies en fonction d'effets à créer, bref un univers concentré qui se caractérise par sa grande unité.

La nouvelle, plus resserrée, plus condensée, jouit des bénéfices éternels de la contrainte: son effet est plus intense et comme le temps consacré à la lecture d'une nouvelle est bien moindre que celui nécessaire à la digestion d'un roman, rien ne se perd de la totalité de l'effet (Baudelaire, cité dans Dezutter et Hulhoven, 1991, p. 45⁴).

1. Une démarche de lecture d'une nouvelle littéraire (tableau 4)

Cette nouvelle littéraire fonctionne sur une ambiguïté entre une femme et une télévision, habilement construite et maintenue tout au long du texte, et levée seulement avec le dernier mot du texte.

L'idéal, quant au travail pédagogique pouvant être fait sur ce texte, serait sans doute d'amputer la «chute» (en l'occurrence les trois dernières lignes) de cette nouvelle littéraire et de proposer aux élèves de la reconstruire, selon les trois étapes suivantes et de mettre ainsi en évidence le fonctionnement de cette nouvelle:

- à la suite d'une première lecture du texte ainsi amputé, demander aux élèves de répondre à la question suivante: de qui/de quoi est-il question dans ce texte? La mise en commun des réponses apportées fait apparaître un vaste champ d'hypothèses, où se côtoient personnes et objets (parfois la télévision);
- proposer alors aux élèves l'avant-dernière ligne du texte et leur demander si le champ des hypothèses formulées précédemment se restreint après la mise à disposition de cet indice;
- reposer alors la question «de qui/de quoi est-il question dans ce texte?» et lire les deux dernières lignes de la nouvelle littéraire.

Engager alors une discussion sur l'ambiguïté qui est ici le ressort de la nouvelle et sur l'intérêt d'une telle chute. À partir de quelques exemples choisis par les élèves dans le texte, faire dégager que certains mots ou certaines expressions s'appliquent

aussi bien à une femme qu'à une télévision. Faire dégager l'intérêt d'une telle écriture; demander aux élèves de proposer un autre titre à la nouvelle qui soit en écho à l'ambiguïté à l'œuvre dans le texte (ex.: «Elle...») et, pourquoi pas, inviter les élèves à s'essayer à écrire un court texte mettant en jeu un tel fonctionnement.

Si l'on opte de donner aux élèves le texte de la nouvelle littéraire dans son intégralité, on pourra leur proposer les quelques tâches suivantes:

- caractérisez les rapports entre le personnage et la télévision, en vous appuyant sur quelques citations pertinentes tirées du texte;
- retracez l'évolution de la relation entre le personnage et la télévision, en vous appuyant sur quelques citations pertinentes tirées du texte;
- au cours de la lecture du texte, avez-vous, immédiatement ou progressivement, pensé que le personnage était aux prises avec une télévision? Sinon, indiquez à quoi/à qui vous pensiez, en vous appuyant sur des exemples précis tirés du texte.
- quel effet produit, à votre avis, la place du mot «télévision» dans le texte? Justifiez votre réponse en vous référant à l'ensemble du texte.
- quels effets créent, à votre avis, l'assimilation, qui peut se construire au fil de la lecture du texte, entre la télévision et une femme? Justifiez votre réponse en vous appuyant sur trois exemples précis choisis dans l'ensemble du texte.
- proposez un autre titre à la nouvelle qui soit en écho à l'ambiguïté à l'œuvre dans le texte (ex.: «Elle...»).

2. Activités de manipulation de nouvelles littéraires: quelques exemples

- explorer le statut du genre:
 - publication, auteurs, lectorat, recensement critique, etc.;
 - les recueils de nouvelles: première et quatrième de couverture, mise en marché, etc.;
 - nouvelle, conte et roman.

TABLEAU 4

«Je sors de ma prostration...»

Je sors de ma prostration, et, le corps encore parcouru des frissons de la colère, je décroche le téléphone pour dire à qui de droit qu'on vienne la chercher. En titubant, je me dirige vers la cuisine où je me sers un grand verre de cognac que j'avale d'un trait. L'alcool me donne un coup de fouet tandis qu'un long trait de feu me pénètre. Légèrement plus calme, je retourne près d'elle... Un grand vide s'est fait en moi... Culpabilité? Remords? Délivrance? Je ne sais plus très bien. Tout est si confus... Je me laisse tomber dans un fauteuil.

Un long moment, je reste pétrifié, vidé de toute substance, puis je contemple son corps qui gît sur le tapis, membres éparés. Je l'ai frappée, mes forces décuplées par toutes les rancœurs accumulées, tandis qu'un voile rouge dansait devant mes yeux hagards. Elle est tombée à mes pieds en exhalant un dernier râle.

Par quelle aberration de l'esprit me suis-je enfin décidé à me libérer d'elle, moi dont elle avait fait jusqu'alors l'esclave de ses moindres désirs?

Tout avait si bien commencé entre nous. C'était une histoire d'amour comme on n'en voit plus depuis Tristan et Yseut. Je l'avais aperçue, la première fois, au travers de la vitrine d'un magasin du centre-ville. Tout d'abord, mon regard ne l'avait qu'effleurée. Mais, comme mon travail m'appelait souvent dans le quartier, peu à peu, insidieusement, elle entra dans ma vie. Rapidement, je n'arrivai plus à concevoir une journée sans au moins l'apercevoir.

Elle tenait la place d'honneur dans des rêves où amour, jouissance et harmonie se confondaient en une explosion de couleurs chatoyantes. Parfois, planté sur le trottoir, j'apercevais des inconnus l'approcher, le désir dans les yeux. Certains allaient même jusqu'à la frôler... alors, un sentiment aigu de jalousie me pinçait le cœur. Je n'avais pourtant aucun droit sur elle – je ne me décidais même pas à pénétrer à l'intérieur du magasin. Et puis un matin, en passant, j'ai ressenti un coup dans la poitrine; elle n'était plus là!

TABLEAU 4 (suite)

Affolé, désespéré, j'ai parcouru les rues, pleurant sur mon amour mort. J'aurais dû continuer à pleurer, je n'en serais pas là aujourd'hui.

Ce n'est qu'après quelques mois que je la retrouvai, par le plus grand des hasards. Cette fois je n'hésitai pas. Et, peu de temps après, elle s'installait chez moi en maîtresse de la maison.

Célibataire endurci, insouciant des choses de la vie, je m'étais laissé prendre au piège de ses attraits, et peu à peu elle allait gruger tout ce qui faisait de moi un être raisonnable et pondéré. Lentement puis inexorablement, j'allais me faire dévorer par la mante religieuse qu'elle dissimulait en elle.

Mon appartement, habituellement baigné d'une quiétude toute ouatée, si ordonné qu'il en faisait l'admiration de tous mes amis, allait être bientôt la proie du bruit, du désordre et de la contradiction.

Elle était ma mère, ma maîtresse. Je me suis gavé de céréales que je n'ai jamais aimées, bourré de médicaments dont je n'avais pas besoin et ruiné par des achats aussi faramineux qu'inutiles. Elle m'avait même imposé son programme de loisirs.

Mais cette fois elle est allée trop loin. C'était plus que je ne pouvais endurer.

Une folie meurtrière s'empara alors de moi. Des pieds, des poings, je la frappais. Chaque coup me libérait de ma dépendance, je me sentais redevenir un homme.

Mais ces images s'effacent de mon cerveau en fièvre; des pas lourds ébranlent l'escalier. Les voilà. Mon cauchemar va prendre fin.

On sonne à ma porte. D'un pas que je veux ferme, je vais leur ouvrir.

- C'est vous qui avez appelé? On vient ramasser les morceaux!

Puis, regardant par-dessus mon épaule, il s'écria: «Ben, dites-donc, vous l'avez drôlement massacrée, votre télévision!»⁵

- grouper des nouvelles:
 - par thème;
 - par titre;
 - par situation.
- adapter/transformer des nouvelles:
 - modifier la fin d'une nouvelle; réécrire une nouvelle en changeant les choix narratifs (ex.: passage du «je» au «il/elle»); proposer un autre titre, une autre chute; réécrire une nouvelle dans un registre de langue différent; réécrire une nouvelle fantastique en un conte ou une légende;
 - ajouter des dessins, illustrations et photos à une nouvelle;
 - faire des lectures expressives de nouvelles avec accompagnements sonores et visuels;
 - transformer une nouvelle en bande dessinée, en album illustré, en roman-photo, en un court film;
 - écrire un compte rendu critique d'un même recueil de nouvelles, de recueils différents (en élaborant des critères, les élèves mettent en évidence les caractéristiques du genre).

3. Écrire des nouvelles littéraires (ou des textes s'apparentant à elles)

- Des déclencheurs pour des activités d'écriture d'invention: quelques exemples.
 - à partir d'une première phrase proposée (ex.: «Le dernier homme vivant sur terre se trouvait chez lui. On frappa à la porte.»)⁶;
 - à partir d'une dernière phrase proposée (ex.: «Et ce fut tout!»);
 - à partir d'une phrase proposée devant être intégrée dans le corps du texte (ex.: «Ça ferait une belle nouvelle!»);
 - à partir de deux éléments narratifs;
 - à partir d'un mot polysémique;
 - à partir de déclencheurs visuels (ex.: photos, reproduction de tableaux, peintures);
 - à partir d'un lieu;
 - à partir d'un événement historique.

- Activités d'écriture ciblées: quelques exemples (tableau 5)⁷
- Un cadre d'écriture: quelques paramètres
 - Une situation d'écriture:
Exemple: nouvelles écrites pour être lues lors d'une soirée littéraire et, ensuite, assemblées en un recueil destiné, par exemple, à la bibliothèque de l'école.
 - Des critères:
 - * dégagés et rassemblés sous forme de fiche par exemple, après la lecture d'un ensemble de nouvelles variées et en sollicitant l'expérience des élèves en la matière;
 - * orientant la planification du texte, la rédaction du texte, l'amélioration du texte, l'évaluation finale du texte;
 - * respectant les caractéristiques du genre.
- Exemples:
 - Un univers narratif:
 - * choix d'un genre,
 - * intrigue (situation initiale, élément déclencheur, déroulement et situation finale),
 - * personnages (statut narratif et caractérisations),
 - * cadre (lieux et temps),
 - * point de vue de narration,
 - * description,
 - * thèmes, valeurs et vision du monde.
 - Des ressources de langue pour créer des effets:
 - * titre, rythme et ordre du récit, chute, dialogues, ton, cohérence;
 - * moyens linguistiques: choix du vocabulaire, variété des phrases et du vocabulaire, champ lexical, registre de langue, etc.
 - Des règles de la langue:
 - * construction et ponctuation des phrases, temps verbaux et formes verbales, orthographe grammaticale et lexicale, genre, interférences langagières.

TABLEAU 5

	matériau	activité
Activité 1a: du fait divers à la nouvelle (1)	- un fait divers (proposé aux élèves ou écrit par eux); - trois nouvelles, composées (par l'enseignant ou d'autres élèves d'une année antérieure ou d'une classe parallèle par exemple) à partir de ce fait divers.	- comparer les trois nouvelles avec le fait divers qui les a inspirées, à partir de critères tels que détail des actions, ouverture du récit, type de narrateur, choix narratifs de chaque auteur, traitement des personnages, choix de la fin (critères proposés aux élèves ou à dégager par eux); - établir, en petits groupes, un synopsis de nouvelle à partir du fait divers et écrire, individuellement ou en dyades, le début d'une nouvelle originale; partager ces courts textes au sein des petits groupes.
Activité 1b: du fait divers à la nouvelle (2)	- des titres de faits divers (si possible humoristiques ou insolites); - deux faits divers au complet (titre et texte).	- choisir, au sein de petits groupes, un titre parmi ceux proposés et imaginer le synopsis d'une nouvelle à partir du titre (la même activité peut se faire avec des titres de nouvelles littéraires); - choisir, en dyades, deux titres parmi ceux proposés et écrire, à partir d'eux, une nouvelle en respectant la contrainte suivante: le récit devra intégrer les éléments des deux titres choisis; comparer, en petits groupes, les textes produits à partir des mêmes titres choisis; - choisir, en dyades, un des deux faits divers complets (titre et texte); écrire une nouvelle à partir du fait divers choisi, en respectant la contrainte suivante: la nouvelle devra intégrer la dernière phrase du fait divers comme dernière phrase de la nouvelle.
Activité 2a: les débuts de nouvelles	- le début de trois nouvelles, écrites de préférence par des élèves (d'une année antérieure, d'une classe parallèle ou dans le cadre d'un festival de la nouvelle) avec une contrainte d'écriture imposée: la première phase du texte est donnée.	- comparer les trois débuts de nouvelles; - élaborer, en petits groupes, une histoire possible à la suite de ces trois débuts de nouvelles; expliciter les éléments de ces débuts de nouvelles qui ont été mis à profit; - mettre en texte, individuellement, cette histoire; comparer les textes produits, au sein des petits groupes.

TABLEAU 5 (suite)

Activité 2b: les fins de nouvelles	- les fins des trois nouvelles utilisées dans l'activité 2a; - les titres de ces trois nouvelles.	- comparer les trois fins de nouvelle; - associer, en petits groupes (les mêmes que lors de l'activité 2a), à chacune de ces fins le début qui lui correspond (matériau de l'activité 2a); expliciter tous les indices mis à profit; - associer, au sein des mêmes petits groupes, le titre correspondant à chaque nouvelle; expliciter les relations qu'il entretient avec le texte; - choisir, en dyades, l'une des trois histoires et écrire la partie manquante entre le début et la fin de la nouvelle; comparer, au sein de petits groupes, les textes produits.
Activité 3: écrire une nouvelle avec un synopsis	- aucun.	- rédiger, en dyades, une nouvelle à partir du synopsis suivant (ensemble de contraintes reliées à l'écriture du texte): - le narrateur est le héros de l'histoire, - le titre trouve son explication dans la dernière phrase, - la nouvelle s'ouvre sur un dialogue, - la durée de la fiction est soit concentrée soit dilatée; - comparer les textes produits, au sein de petits groupes; - rédiger individuellement une nouvelle à partir du synopsis suivant (éléments de la trame narrative fournis): - une situation mettant en scène un homme et une femme, en vacances, - un objet anodin est à l'origine d'un changement brutal dans la relation entre les deux personnages, - la nouvelle se termine par l'exclamation suivante, prononcée par la femme: «En voilà une nouvelle!»; - comparer les textes produits, au sein de petits groupes.

TABLEAU 5 (suite)

Activité 4: compléter une nouvelle	- une nouvelle, présentée uniquement avec son début et sa fin; - des débuts de nouvelles.	- élaborer, en dyades, une histoire s'insérant entre le début et la fin de la nouvelle; rédiger, en dyades, cette histoire; comparer, au sein de petit groupes, les textes produits; comparer avec le texte original; - choisir, en dyades, un des débuts de nouvelles fournis; rédiger individuellement la suite à ce début de nouvelle en conservant le plus possible les choix narratifs originaux; comparer, au sein de la même dyade, les textes produits; comparer avec le texte original.
Activité 5: écrire à partir de la quatrième de couverture	- quatrième de couverture de nouvelles publiées sous forme de livre, de recueil; - le début d'une nouvelle extraite d'un recueil de nouvelles.	- à partir d'un texte de quatrième de couverture, imaginer, en triades, plusieurs synopsis possibles pour la nouvelle évoquée; - une quatrième de couverture présente plusieurs nouvelles d'un même recueil; choisir dans cette présentation une situation, un lieu et un personnage et écrire, en dyades, une nouvelle qui puisse répondre aux attentes du lecteur formulées par ce texte; - comparer deux quatrièmes de couverture de recueils de nouvelles d'un même auteur: éléments communs? différences? attentes de lecture produites? - imaginer, à partir des renseignements fournis par la quatrième de couverture, la suite au début de la nouvelle extraite d'un recueil de nouvelles; - rédiger une autre quatrième de couverture d'un recueil de nouvelles lu; - rédiger une quatrième de couverture pour un recueil de nouvelles produit par la classe.

DES PROJETS D'EXPLORATION DE L'UNIVERS DES TEXTES LITTÉRAIRES: QUELQUES PISTES

Les pratiques portant sur le texte littéraire gagneraient à s'élargir à une exploration de l'univers des textes littéraires. Une telle exploration pourrait prendre particulièrement la forme de projets. C'est ainsi que les élèves pourraient, en ce qui concerne les textes littéraires francophones,

- créer, à l'occasion de la *Semaine nationale de la francophonie* par exemple, un «produit culturel» intégrant divers textes littéraires relevant de l'espace francophone;
- animer, à des moments symboliquement associés à la lecture tels que la *Journée mondiale du livre et du droit d'auteur*⁸, un «salon littéraire» mettant l'accent sur les littératures francophones;
- produire un vidéogramme ou un cédérom qui présente l'exploration qu'ils ont faite du champ de la production littéraire francophone dans un contexte particulier.

De tels projets d'exploration de l'univers des textes littéraires

- constituent des situations d'apprentissage où les élèves peuvent vivre, en contexte scolaire, une expérience en langue française, débouchant sur un «produit culturel»;
- offrent des choix aux élèves, des parcours différenciés en fonction de leurs intérêts, de leurs préoccupations ou de leurs questions;
- constituent un creuset intégrateur de volets des apprentissages langagiers tels que la compréhension, la production, l'oral et l'écrit;
- mobilisent du langage à un triple niveau: celui qui articulera le produit final, celui nécessaire à la réalisation des tâches conduisant à ce produit et, enfin, celui relatif à la régulation du processus de réalisation du projet;
- mettent en place une dialectique entre le processus de réalisation du projet et le produit, final et fini, qui en résulte;
- mettent l'accent sur l'évaluation de la performance des élèves, dans une double dimension: le produit final et le processus de sa réalisation;

- responsabilisent les élèves (ex.: planification et réalisation des tâches, sens de l'initiative, gestion du projet et des apprentissages);
- confèrent à l'enseignant un rôle de planificateur, d'accompagnateur, d'orchestrateur et de régulateur;
- jouent sur les images que les élèves créent, par leur vécu scolaire, des apprentissages en français et, plus fondamentalement, de la langue française.

EN GUISE DE CONCLUSION: VERS UNE «LECTURE LITTÉRAIRE»

Dans un travail pédagogique sur le texte littéraire qui vise une appréciation marquée du sceau de la découverte et du plaisir, qui privilégie la «relation» qui s'établit entre un lecteur et un texte,

[L]e rôle de l'enseignant n'est plus [...] de s'interposer entre le texte et l'élève] en imposant sa propre grille de lecture ou en induisant l'interprétation. Il est de favoriser chez l'apprenant un questionnement personnel sur le texte, ce qui revient à privilégier le rapport entre le texte et le lecteur. Ce rapport implique l'apprenant à des niveaux divers; il peut par conséquent être l'occasion d'une prise de parole fortement motivée engageant toute la personne, dans ses choix les plus individuels (Albert et Souchon, 2000, p. 55-56).

Un tel travail pédagogique est par ailleurs animé par une double démarche:

[...] D'abord, installer une lecture plus *participative*, qui se vit sur le mode affectif: le lecteur se plie à la fiction, il s'abandonne à l'illusion référentielle, transporté par l'histoire de tout son être et réagissant émotivement à ce qui lui est proposé. Ensuite, instaurer une lecture plus *distanciée*, qui se vit sur le mode cognitif: le lecteur s'intéresse au fonctionnement du texte, au texte comme objet construit, avec ses procédés formels, ses structures narratives standardisées ou bouleversées, ses jeux temporels, d'implicites, de langage et d'images, ses jeux avec les autres textes, etc.

Ces deux démarches ne sont pas exclusives: il y a un temps pour chacune. Par ailleurs, elles s'alimentent l'une l'autre, le travail sur le fonctionnement des textes menant également au plaisir de lecture littéraire et la lecture participative préparant à une lecture plus distanciée,

amenant à l'observation de faits textuels [...] (Sorin, 2007, p. 155)

Un tel travail pédagogique vise enfin l'instauration d'une «lecture littéraire» que Noëlla Sorin définit en ces termes:

[...] [C'est] une lecture qui nécessite une pratique du texte littéraire alliant à la fois le plaisir de lire avec une visée socioculturelle et le développement de compétences langagières et textuelles commandant un véritable travail sur le fonctionnement des textes [...]

[...] la lecture littéraire ne se résout pas à la simple lecture de textes littéraires. Elle est à la fois objet et outil d'apprentissage. [...] la lecture n'est véritablement littéraire que dans le mouvement alternatif [entre le pôle affectif et le pôle cognitif]. Dans ce va-et-vient, l'enseignant participe à la construction du littéraire chez l'élève (Sorin, 2007, p. 144).

NOTES

1. Cet encadré constitue une amplification de celui présenté dans Lentz (2002, p. 108).
2. Cet encadré constitue une synthèse de deux encadrés homologues présentés dans deux programmes d'études consacrés aux «littératures francophones», produits en 2006 par la Division du Bureau de l'éducation française d'Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba (Gouvernement du Manitoba, 2006a et 2006b, p. 20).
3. Certaines écoles valorisent à ce point cette finalité qu'elles incluent, dans une journée scolaire, un cycle ou semaine, un moment fixe – une période par exemple – où l'ensemble de la collectivité de l'école lit pour le plaisir. On souhaiterait qu'une telle pratique se généralise!
4. On consultera, avec grand profit, cet ensemble didactique ainsi que, dans une visée didactique homologue, le très exhaustif article de Kirpalani (2000).
5. La seule référence que nous ayons de ce texte est la suivante: «Une nouvelle d'Hervé Curt, *Revue Nous*».
6. Cette «plus courte histoire de science-fiction jamais imaginée» a été inventée par Frederic Brown, «l'un des auteurs-cultes de la science-fiction américaine»; elle est citée dans Rousselle (2000, p. 138).
7. Les activités génériques qui suivent ont été construites à partir des activités spécifiques correspondantes proposées dans Laborde-Milaa (2000, p. 257-266).

8. À l'instigation de l'Union internationale des éditeurs, l'UNESCO a décrété, en 1995, le 23 avril «Journée mondiale du livre et du droit d'auteur», s'inspirant d'une tradition catalane qui invite la population à célébrer cette journée en offrant un livre et une rose.

BIBLIOGRAPHIE

- ALBERT, Marie-Claude et SOUCHON, Marc (2000) *Les textes littéraires en classe de langue*, Paris, Hachette, 192 p.
- DEZUTTER, Olivier et HULHOVEN, Thierry (1991) *La nouvelle: textes pour la classe de français*, Bruxelles, Didier Hatier, 48 p. [l'ouvrage est accompagné d'un ouvrage parallèle *La nouvelle: vade-mecum du professeur de français*].
- GIASSON, Jocelyne (2000) *Les textes littéraires à l'école*, Montréal, Gaëtan Morin Éditeur, 272 p.
- GOVERNEMENT DU MANITOBA (2006a) *Français langue première, Secondaire 4, Littératures francophones, Communication médiatique, Programme d'études*, Winnipeg, Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba, Division du Bureau de l'éducation française, 416 p.
- GOVERNEMENT DU MANITOBA (2006b) *Français langue seconde – immersion, Secondaire 4, Littératures francophones, Communication médiatique, Programme d'études*, Winnipeg, Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba, Division du Bureau de l'éducation française, 396 p.
- KIRPALANI, Marie-Claudette (2000) «Approche d'un genre: la nouvelle», *Pratiques*, n^{os} 107-108, p. 145-204.
- LABORDE-MILAA, Isabelle (dir.) (2000) *Français, 2^e et 1^{re} Textes, langue, écriture*, Paris, Belin, 230 p.
- LENTZ, François (2002) «Au secondaire, des projets qui donnent du sens à la lecture», dans CAZABON, Benoît et al. (dir.) *Le temps de lire. Les actes du 5^e congrès de l'ACREF* [Alliance canadienne des responsables et des enseignantes et enseignants en français langue maternelle], Ottawa, ACREF, p. 107-112.
- _____ (2007a) «La nouvelle littéraire au cycle secondaire: quelques propositions pédagogiques», *Journal de l'Immersion Journal*, vol. 29, n^o 2, p. 42-50.
- _____ (2007b) «Lire des textes littéraires: analyse et réaction critique», *Journal de l'Immersion Journal*, vol. 29, n^o 3, p. 23-28.
- ROUSSELLE, James (dir.) (2000) *Français, Quatrième secondaire, Textes*, Anjou, Les Éditions CEC, 266 p.

SORIN, Noëlle (2007) «La lecture littéraire comme habitus», dans CAMPBELL, Glenn et LOHKA, Eileen (dir.) *Littérature et Fin de siècle...*, Winnipeg, Presses universitaires de Saint-Boniface, p. 143-157.

ANNEXE

Reconstruire la dynamique des personnages dans un texte narratif: une démarche

Première étape

Les élèves, groupés en triades, rassemblent les observations qu'ils ont pu faire antérieurement sur les personnages:

- statut: personnages principal et secondaires;
- rapport entre les personnages:
 - exemples de rapports: supériorité, égalité, infériorité, complicité, influence, opposition, etc.
 - relations entre personnages principal et secondaires;
- caractérisations physique, psychologique, sociale et relationnelle.

Deuxième étape

Les élèves, toujours groupés en triades, élaborent, à partir de la mise en commun initiale, un sociogramme illustrant la dynamique des personnages, du genre de celui proposé (tableau 6).

Cette «toile des personnages» renvoie à une dimension importante de la dynamique narrative: les rapports qui existent entre les personnages font valoir que chacun d'eux a son importance parce qu'il révèle quelque chose des autres personnages; le sociogramme constitue une visualisation de cette dynamique.

Le sociogramme – qu'il faudra spécifier selon le texte (il peut ainsi y avoir plus qu'un personnage principal et un nombre différent de personnages secondaires) – conduit les élèves

- d'une part, à dégager, avec leurs caractérisations essentielles, les personnages;
- d'autre part, à expliciter les relations qui existent entre ces personnages, à un double niveau:

Les élèves décrivent, en quelques phrases courtes ou en quelques mots-clés, les relations existant entre le personnage principal et chacun des personnages secondaires; ils font de même pour celles liant chacun des personnages secondaires au personnage principal; ils écrivent ces phrases ou ces mots-clés à côté de chacune des flèches du sociogramme;

Les élèves décrivent, en quelques phrases courtes ou en quelques mots-clés, les relations existant entre chaque personnage secondaire; ils écrivent ces phrases à côté de chacune des flèches reliant les personnages secondaires entre eux.

De manière plus précise, les élèves peuvent noter, à côté de toutes les flèches du sociogramme, des données spécifiques tirées du texte, appuyant leurs observations: un exemple précis d'une interaction significative entre les personnages, un événement important marquant les rapports entre les personnages, une caractérisation d'un personnage affectant de manière significative ses relations avec les autres personnages, etc.

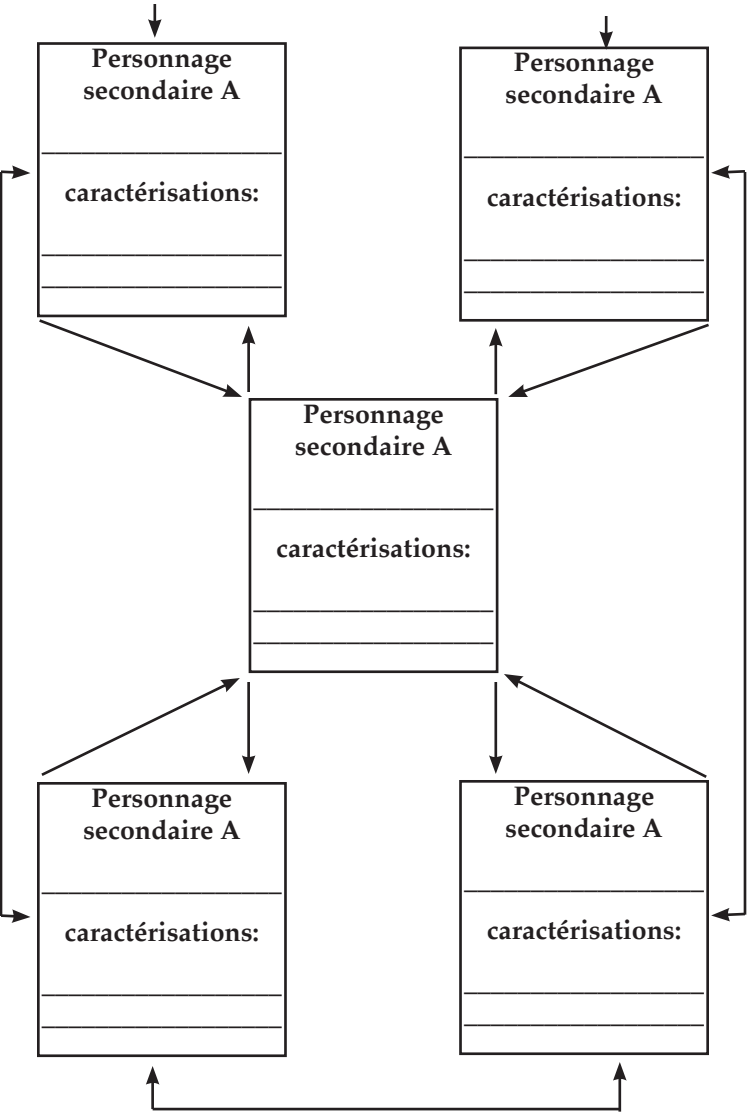
Ce sociogramme est en outre affecté d'une contrainte structurelle: aucune des lignes matérialisant la relation entre les personnages secondaires ne devant se croiser, les élèves doivent placer, dans le sociogramme, les personnages secondaires selon une disposition qui tienne compte de cette contrainte.

Troisième étape

Une mise en commun des différents sociogrammes construits par les groupes permet de faire apparaître les ressemblances et les différences quant à la reconstruction de la dynamique des personnages: un retour au texte peut permettre de vérifier l'exactitude du sociogramme construit ou de lui apporter d'ultimes ajustements; une explicitation de certains sociogrammes peut être requise.

Une discussion peut alors s'engager, à partir des différents sociogrammes produits, sur la dynamique des personnages dans un texte narratif.

TABLEAU 6



Quatrième étape

Une discussion s'établit sur le processus même de la réalisation de la tâche: façons de l'aborder; modalités mises en place pour la réaliser; difficultés rencontrées et solutions construites ensemble; impact de la réalisation de la tâche sur la compréhension même de la dynamique des personnages à l'œuvre dans un texte narratif; etc.

Les élèves peuvent également prendre conscience, par la réalisation d'une telle tâche qui les implique parce qu'elle les sollicite dans le rapport qu'ils établissent avec le sens du texte, du rôle actif qu'ils jouent dans la construction du sens d'un texte narratif et, plus largement, d'un texte.