

L'expérience esthétique des textes au primaire (partie 1)

Monique Lebrun, Victor Guérette and Pierre Achim

Number 89, Spring 1993

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/44596ac>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Les Publications Québec français

ISSN

0316-2052 (print)

1923-5119 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Lebrun, M., Guérette, V. & Achim, P. (1993). L'expérience esthétique des textes au primaire (partie 1). *Québec français*, (89), 40–42.

L'expérience esthétique des textes au primaire

(partie I)

Monique Lebrun,
Victor Guérette
et Pierre Achim*

Depuis 1990, dix classes du primaire, dans la région Laval-Laurentides-Lanaudière, vivent un projet de lecture appelé par ses concepteurs LALA (ou Lecture Accompagnée, Littérature Apprivoisée). L'enthousiasme des enfants répond à l'implication des enseignants qui s'en font les propagandistes, et aux espoirs d'une équipe de concepteurs¹. De quoi s'agit-il au juste ?

Les origines du projet

Le projet est né d'un constat : les textes narratifs qu'on présente dans le matériel commercial dit « de base » sont trop courts et trop peu nombreux, par rapport aux textes dits utilitaires, pour permettre une véritable expérience littéraire. De plus, la conception de la lecture qui a prévalu lors de l'élaboration des programmes de français est restée à certains égards très marquée par la priorité donnée au contenu informationnel du texte. Il s'agit là d'une tendance née de la place considérable prise depuis quinze ans par la psychologie cognitive dans l'enseignement des langues. Les pratiques inspirées par cette école de pensée visent à ce que le lecteur ne retire de la page que ce que l'auteur y a déposé.

Appliquée au texte narratif, cette conception — beaucoup plus ancienne, bien entendu que l'école psycholinguistique en lecture — entraîne un type de traitement sur le texte assez particulier. Celui-ci consiste à favoriser l'extraction d'informations relatives à la trame du récit, aux modalités de temps et de lieu et à la psychologie des personnages. Ce travail est à l'occasion suscité par un projet, parfois justifié tant bien que mal par une simulation (ex. : « Imagine que tu doives transposer ce conte en pièce de théâtre et que tu doives mettre en scène... »). Or, même si les éléments dégagés alors

ne sont pas semblables à ceux des textes informatifs, les opérations mentales impliquées ainsi que l'attitude que doit adopter le lecteur pour réussir sa lecture sont identiques : en bref, celui-ci doit surtout être sensible à la fonction référentielle du texte.

A cette conception se greffe souvent une pédagogie héritée d'une sémiotique narrative réduite à sa plus simple impression : utilisation de divers diagrammes ou schémas où on identifie le héros, ses aides ou opposants de même que l'objet de la quête sur des historiettes qui n'en demandaient pas tant, analyse du système de référence du lecteur. Il s'ensuit, dans les faits, un amenuisement du sens accordé au mot lecture.

Sans nier la pertinence de certaines activités de type cognitiviste ou sémiotique pour amener les élèves à lire « efficacement » (dans les limites étroites d'une certaine conception de cette activité), on peut toutefois se demander si, en occultant le rôle considérable joué par les composantes affectives, sociales et esthétiques du sujet lecteur, on n'est pas en train de faire de la lecture une activité mécaniste.

Ses objectifs

Déjà, en 1989, un groupe d'enseignants et de conseillers pédagogiques s'était réuni pour trouver des façons non réductrices d'exploiter les textes narratifs au primaire. Un spécialiste universitaire s'est joint à lui, afin de participer à sa réflexion et de l'aider à poursuivre sa recherche. Malgré l'enthousiasme, tous ont vite compris l'ampleur de la tâche : il s'agissait de mettre sur pied une nouvelle méthodologie, d'explorer des voies inédites d'exploitation du texte narratif, visant à l'expérience esthétique, mais en conformité avec les objets et les visées des program-

mes d'études officiels, en restant dans le « praticable » et l'« acceptable ». Peu à peu, quatre objectifs se sont dessinés ; les voici.

1- Développer une méthodologie de l'enseignement du texte narratif au primaire qui entraîne l'atteinte par le maximum d'élèves non seulement d'une compétence minimale, mais également d'une valorisation personnelle de la lecture.

2- Élaborer et démontrer la pertinence d'un plan d'études, de la troisième à la sixième année, utilisant un corpus adapté et des méthodes pédagogiques variées et graduées en difficulté. Cela supposait à la fois l'expérimentation et la validation de ce corpus en situation réelle de classe, de même que celles des formules pédagogiques choisies.

3- Définir des indicateurs d'apprentissage spécifiques aux textes narratifs et les comportements observables qui s'y rattachent.

4- Préciser des propositions pédagogiques découlant de ces indicateurs et leurs conditions d'application en vue d'une généralisation.

Ses sources théoriques

Grosso modo, le projet a puisé son inspiration tant chez les théoriciens du texte littéraire que chez les didacticiens. Côté littéraire, il est redevable à Jauss et Iser, les créateurs du mouvement appelé « esthétique de la réception ». Ces derniers croient à la pluralité des interprétations d'un même texte et considèrent le lecteur comme un créateur, à l'égal de l'auteur. On retrouve également cette perspective chez Eco, dont le lecteur modèle est celui qui pratique la « coopération interprétative ». Cet auteur va même plus loin : le texte serait de nature inachevé et « appellerait » l'interprétation pour lui donner vie et l'actualiser.

On peut toutefois se demander si, en occultant le rôle considérable joué par les composantes affectives, sociales et esthétiques du sujet lecteur, on n'est pas en train de faire de la lecture une activité mécaniste.

Quant aux didacticiens du texte littéraire, il a fallu aller les chercher chez les Américains, qui pratiquent volontiers une didactique des lettres en conformité avec les modalités de l'apprentissage. On trouva particulièrement féconde l'opposition faite par Rosenblatt entre lecture « efférente » et lecture « esthétique ». Alors que la première se contente d'extraire des informations du texte ou de les inférer par un téléguidage s'apparentant à un contrat figé de lecture, la seconde vise la reconstruction du sens pour soi, en une lecture-événement où la subjectivité s'unit aux capacités raisonnantes. L'équipe du projet se laissa également convaincre par Donald Graves et Nancy Atwell de l'utilité du « journal de lectures », où l'élève consigne ses « traces » et dans lequel l'enseignant lui répond de façon personnalisée. À Judith Langer enfin, on emprunta l'idée des diverses variations dans le processus interprétatif : d'abord immersion dans le texte où joue l'empathie, puis mise au point personnelle par projection de ses expériences et enfin, distanciation, promesse de jugement critique.

Ses principes de base
1- Il faut distinguer la lecture efférente de la lecture esthétique

La lecture efférente vise l'extraction de l'information ; elle exige rapidité et conformité. Une telle activité, bien que possible sur le texte narratif (pensons à la scénarisation d'un texte), est peu probable dans la vie courante, et plutôt réservée à des spécialistes. La lecture esthétique, elle, fait appel à l'imagination. Il importe de distinguer ces deux manières de lire, l'une sollicitant la soumission au texte, l'autre, favorisant au contraire l'émancipation du lecteur. N'en promouvoir qu'une don-

nerait à l'élève une fausse idée de ce qu'est la lecture.

2- Le plaisir est partie intégrante et essentielle de l'activité de lecture

Ce plaisir est lié, croyons-nous, à l'expérience esthétique. Il convoque l'imaginaire et substitue, le temps d'une lecture, l'univers de fiction à l'univers réel.

3- L'expérience esthétique doit être vécue régulièrement et méthodiquement en classe.

L'enseignement de la lecture ne peut se résumer qu'à la promotion du livre. Il faut introduire le « vrai » livre dans le curriculum scolaire et faire vivre diverses expériences. Même s'il y a risque de scolarisation de la lecture, il faut maintenir l'intervention pédagogique, qui doit assurer un minimum de compétences de base au lecteur. Il faut accepter de prendre le temps nécessaire à l'accompagnement que nécessite l'initiation à l'expérience esthétique, le temps nécessaire pour nourrir les enthousiasmes, faire vibrer les imaginations, accueillir les réponses diversifiées.

4- L'expérience esthétique a un caractère collectif

En tant que communication avec une oeuvre, la lecture esthétique est un acte de partage. Le texte est vu comme une source d'émotions à exprimer. C'est dire le niveau de confiance qu'il faut se permettre dans la capacité de comprendre de l'élève car, si chacun lit le même texte, les interprétations individuelles peuvent diverger. Il s'agit de les faire partager. Ici, ce n'est plus uniquement la compréhension de l'enseignant qui trouve droit de cité.

5- La compréhension est essentiellement dynamique et en mouvance

Il faut se convaincre que la lecture esthétique ne s'appuie pas d'abord sur une lecture conforme, fût-elle savante. On peut même dire que cette lecture esthétique suppose à la base cette partialité de l'interprétation. Aussi longtemps que le texte est discuté ou remémoré, la « transaction » existe, et la compréhension progresse. Les écoliers discutent, révisent mentalement les images qu'ils se sont créées et, mine de rien, se retrouvent dans une pédagogie autre que celle de la bonne réponse. On peut dire que la lecture esthétique suppose à la base l'implication des élèves. Grâce au partage des compréhensions individuelles et à l'attitude d'ouverture de l'enseignant, les élèves progressent : ils discutent, retournent au texte, s'en remémorent des parties et visionnent à nouveau mentalement les images qu'ils se sont créées.

6- C'est avec doigté que l'enseignant doit encadrer les dérapages sémantiques et les contresens.

Le lecteur utilise tous les moyens à sa disposition pour comprendre. Il peut cependant arriver que certaines stratégies soient moins efficaces que d'autres, dans la compréhension d'un texte donné. Certes, c'est à l'enseignant de le guider, mais il doit le faire avec tact sinon, lui qui a une bonne connaissance tant des difficultés du texte que des aptitudes de ses élèves, il peut se retrouver face à une situation où les autres membres du groupe préfèrent trouver eux-mêmes la solution. Si l'enseignant évite de se poser trop vite comme un « redresseur des torts » faits au texte, il permet souvent une meilleure appropriation par les jeunes lecteurs.

7- L'enseignant est un animateur

Dans la lecture esthétique, l'enseignant est le maître du jeu : il contrôle la dynamique du groupe, oriente les interventions, les enrichit, écarte les pistes peu productives, approfondit les plus prometteuses, facilite les efforts d'analyse et de synthèse de ses élèves.

8- Il faut inventer, pour la lecture esthétique, une forme d'évaluation non traditionnelle

Aujourd'hui, il peut sembler périlleux de parler du pur plaisir de lire. Si on veut changer des attitudes de façon à ce que la lecture devienne un plaisir, il ne faut pas toujours avoir en tête la tâche d'évaluation papier crayon, mais inventer de nouvelles modalités de vérifier la compréhension et l'implication personnelle.

Des textes triés sur le volet

On sait à quel point l'imaginaire de l'enfant peut être sollicité par des textes qui lui « parlent ». L'équipe du projet LALA a accordé tous ses soins au choix d'un corpus motivant et riche d'exploitations potentielles. Pour des raisons que l'on comprendra, soit une plus grande disponibilité et un recours plus aisé aux schèmes de référence des enfants, on a préféré des textes québécois, ce qu'a facilité la consultation de la banque de suggestions de Communication-jeunesse. On a opté pour des textes beaucoup plus longs que ceux des manuels, plus variés quant au genre, aux thèmes accessibles, bien que différents des thèmes habituels.

On a opté, dans la majorité des activités, pour le « vrai » livre, présenté dans un cadre intéressant, afin que de ce côté également l'enfant vive une expérience unique. Félix Leclerc, Roch Carrier, Lucile

Papineau, Gilles Gauthier, Cécile Gagnon et autres se sont retrouvés entre les mains des petits de 3^e et 4^e ou encore des grands de 5^e et 6^e, leur racontant de belles histoires merveilleuses, réalistes, fantastiques, humoristiques et sollicitant leur « réponse » personnelle.

Dans un prochain article, nous publierons la suite de cette expérimentation du projet LALA, suite qui fait état des formules pédagogiques utilisées et trace un bilan de l'expérience.

1 Ce sont Monique Lebrun, de l'Université du Québec à Montréal, Victor Guérette, conseiller pédagogique consultant, et Pierre Achim, conseiller pédagogique à la Commission scolaire du Long-Sault. Monique Le Pailleur, alors de l'Université d'Ottawa, s'est jointe au projet durant la première année. L'équipe a pu compter sur le soutien financier du Ministère de l'Éducation du Québec et de six commissions scolaires (Berthier-Nord, Joli, Chomedey, Deux-Montagnes, Industrie, Long-Sault et Saint-Eustache) et sur l'appui technique des conseillers pédagogiques de français de ces commissions scolaires. Notons que ce projet s'inscrit dans le cadre plus vaste de l'opération MEL (sur l'évaluation en lecture), entreprise dans les mêmes commissions scolaires de la région Laval-Laurentides-Lanaudière depuis la fin des années quatre-vingt sous l'impulsion de V. Guérette et P. Achim.